

ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ՅԻԼԼԵՐԻ ՁԵՒԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԻ

Երկրորդ աստիճանը կոնկրետ, գիտողական նիւթեր էր տալիս: Դասաւանդման, ինչպէս և հոգու զարգացման վերջնական նպատակը չէ մասնակի բնաւորութիւն ունեցող նիւթեր ժողովել: Երկուսն էլ բնականօրէն ձգտում են կոնկրետ ու մասնակի բնաւորութիւն ունեցող նիւթերի մէջ դործող սկզբունքները գտնել, մշակել և գիտակցութեան համար պարզել: Դադափարները և օրէնքները վերացումները կոնկրետ նիւթերից կատարում է երրորդ աստիճանը—ասոցիացիան: Դասաւանդումը ընդհանրապէս կոնկրետից ապրտրահն (վերացական) է բարձրանում:

Այս սկզբունքը խսկապէս իր մէջ պարունակում է որոշ ճշմարտութիւն: Մարդկային մտքի և մանկավարժութեան զարգացումը ուժեղ փոփոխութեան այդ գաղափարի կարևոր նշանակութեան համար: Նոր մանկավարժութեան ծագման ժամանակ առաջին գաղափարը, որը բոլորի կողմից ընդհանրապէս պաշտպանուած էր, կոնկրետ նիւթերից գաղափարներ հանելու հոգան էր: Այս գաղափարը 15-րդ դարուց սկսած մինչև 19-րդ դարու վերջերը պաշտպանութիւն է գտել համարեա բոլոր աշխարհում մանկավարժների կողմից: Ռատկէն կարծում է. «Ընդհանուր գաղափարները պէտք է սովորեցնել մասնաւոր դէպքերի վրայ»: Այս հարցը Կոմենիուսի մօտ աւելի պարզ բանաձևի է ենթարկւում. «Ոչինչ չի կարող լինել բանականութեան մէջ, որը նախօրօք զգայարաններին մէջ եղած չլինի»: Պետտալոցցին, Հերբարտը, Ֆրէօբէլը և շատ ուրիշ յայտնի մանկավարժներ նման կարծիքներ են արտայայտել այն խնդրի մօտին: Յիլլէրը զգայական ու կոնկրետ գրութիւններից գաղափարները բարձրանալու իր պահանջովը ոչ մի նորութիւն չմտցրեց մանկավարժական գրականութեան մէջ, այլ իր և իր դպրոցի աշխատանքով այդ միտքը որոշ չափի աւելի ժողովրդականացրեց:

Այս սկզբունքի դէմ ընդհանրապէս ոչինչ չունենք առարկելու, որովհետև խսկապէս սկզբնական գաղափարները և օրէնքները հիմնւում են կոնկրետ տուեալների վրայ: Ճիշտ որ անհիմ, աննիւթ գաղափարները չեն կարողանում ճիշդաւորութեւ մեր հոգու մէջ և հասոյքի զգացումներ ծնեցնել, այլ մնում են բառիմացութիւններ, որոնց տակ

մարդ չի կարողանում որոշ մասնաւոր և համապատասխան վիճակներ պատկերացնել: Բայց երբ աշակերտների հոգին լցւում է որոշ կարգի կոնկրետ նիւթերով, յառաջանում է նրանց մէջ սովորելու հաճոյք և առաջ գնալու ձգտում: Սակայն այս ձևն էլ է միակողմանի: Կոնկրետ նիւթերին պէտք է յաջորդեն այդ նիւթերի մէջ պարունակուած գաղափարների զատումները: Մարդու հոգու մէջ իսկապէս մի մեծ մղումն է այդ դէպի ապստրակցիւններ անելու գործունէութեան ձեւ. եթէ ուսուցիչը այդ աշխատանքը իր ձեռքը չվերցնէ, աշակերտը հարկադրուած պէտք է անկախ փորձեր անէ այդ ուղղութեամբ: Սակայն հասկանալի պիտի լինի, որ աշակերտի այդպիսի անկախ փորձերը շատ յաճախ սխալ եղբակացութիւնների են հանդիսւում, ուստի և ուսուցչի պարտականութիւնն է հետեւել իր սանի մտաւոր զարգացմանը՝ գաղափարների կազմակերպելը իր ձեռքը վերցնելով:

Ինչպէս ամեն մի ճշմարտութիւն, նոյնպէս և վերոյիշեալը ծայրահեղութիւնների առիթ կարող է դառնալ. և իսկապէս Յիւլէրի և իր դպրոցի մօտ ծայրահեղօրէն է բացատրուում այդ սկզբունքը, ինչպէս և զգալի դիզակտիկական սխալներով են կիրաււում դպրոցում այդ մի և նոյն սկզբունքը: Անցնենք իրար յաջորդող փաստերին:

1. Երրորդ աստիճանի նպատակը Յիւլէրը այսպէս է որոշում. «Այստեղ հին սինթէզների (երկրորդ աստիճանների) կոնկրետ նիւթերի ընդհանուր և անհրաժեշտ մասերը այնպէս են բաժանուում, որ սոքա դեռ յարաբերութեան մէջ են մնում կոնկրետ նիւթերի հետ»:

Իսկապէս երրորդ աստիճանում կատարեալ գաղափարներ չեն կաղմուում. այստեղ մի քանի գաղափարային մասեր առանձնացւում են, որոնք սակայն դեռ կապակցութեան մէջ են այն «մասնակի մտապատկերների» հետ, որոնցից զատուած են: Կոնկրետ նիւթերի որոշ մասերի այսպիսի շեշտումներ տեղի ունեցան նաև երկրորդ աստիճանում, ուստի և երրորդ աստիճանի նման գործողութիւնը չի կարող աշակերտներին նոր թուալ: Նիւթերի բովանդակութիւնը նոյնն է, մշակման ձևերը նոյնպէս նոյնը, ուրեմն և այդ աստիճանների որոշակի իրարից տարբերելը անկարելի է: Երկրորդ և երրորդ աստիճանների նմանութիւնը ընդունում են նաև մի քանի Յիւլէրիաններ: Օրինակ Վիդէտը այդ խնդրի մասին հետեւեալն է գրում. «Ապստրակցիւն արագ է կատարւում, եթէ համեմատութիւնները հայեցողութեան ժամանակ արդէն նախապատրաստուել են . . . Սինթէզի ժա-

մանակ աչքի ընկնող նմանութիւնները շեշտուում են Առօրեացիներ շերտաւորուում են նաեւ սինթէզի յարմար տեղերը: Երբորդ աստիճանը վերցնում է նորից գործունէութեան այդ ձևը, կատարելագործում է և ամրացնում»: Այս նախադասութիւնները պարզ ցոյց են տալիս, որ իսկապէս երբորդ և երկրորդ աստիճանները նիւթերը և մանաւանդ մշակման ձևերը նոյնն են: Երբորդ աստիճանի գործողութեան առանձնայատուկ ձևը, այն է համեմատութիւնը, տեղի է ունենում զգալի չափերով նաեւ երկրորդ աստիճանի վրայ. տարբերութիւնը, եթէ այդ կայ, միմիայն քանակային է. մէկ տեղ համեմատութիւնները և նման կողմի շեշտումները աւելի են կատարուում, քան միւս գէպերում: Եւ որովհետեւ տարբերութիւնները զուտ քանակային են, ուստի և այդ աստիճանների միացումը մի ամբողջութեան մէջ, ոչ միայն կարելի, այլ նոյն իսկ անհրաժեշտ է: Հարկաւոր է երկրորդ աստիճանի մշակումը աւելի մանրամասն անել և ահա կարիք չի լինիլ մի առանձին և ինքնուրոյն աստիճան ունենալու: Նիւթի մշակման տարբեր եղանակները միմիայն կարող են առիթներ դառնալ առանձին աստիճանների հիմնաւորման:

Սոյց տալու համար, որ Վիգէտի վերոյիշեալ կարծիքները անհատական դոյն չունին, այլ ամենաազնաւոր իշխէրիանները անգամ իրենց օրինակելի դասերի մէջ այդ նոյնը իրագործել են ջանացել, բերենք մի քանի օրինակներ: Բայնը իր «Թողովրդական դպրոցների թէօրեան և պրակտիկան» գրքի մէջ «Տիկին Զօլլէ» հէքիաթը այսպէս է մշակում: Երկրորդ աստիճանում նոր նիւթը տալուց յետոյ անմիջապէս հետեւեալ հարցն է տրւում. «Չպէտք է խղճանք, որ խեղճ աղջիկը ցեխոտած տուն վերադարձաւ»: Դրութիւնների քննութիւնից յետոյ աշակերտները գալիս են այն եղրակացութեան, որ չպէտք է աղջկանը խղճալ, որովհետեւ նա ծոյլ էր: Նիւթի այս մշակմանը յաջորդում է երրորդ աստիճանը, ուր հետեւեալ հարցն է տրւում. «Իսկ գիտէ՞ր ինչու միւս աղջկայ դրութիւնն աւելի լաւ եղաւ»: Պատասխան, որովհետեւ նա աշխատասէր էր: Միթէ՞ այս երկու աստիճանների նիւթերի և նրանց մշակման մէջ կարելի է այնպիսի տարբերութիւններ գտնել, որը մեզ հիմք տար պնդելու, թէ այս երկու աստիճանները իսկապէս իրենց էութեամբ տարբեր են, ուստի և պէտք է իրարից դատուին: Այդպիսի հիմք պարզապէս չկայ: Մի և նոյն հարցերը, մի և նոյն նիւթը, մի և նոյն պատասխանները: Եթէ երկրորդ աստիճանը հայեցողութեան աստիճան է կոչւում, ապա պէտք է նաեւ երրորդ աստիճանը

հայեցողական կոչուի. եթէ երբորդ աստիճանը ապստրակցեալ աստիճան է կոչուում, նոյն իրաւունքով երկրորդ աստիճանը ևս նոյն անունով պիտի կոչուի, որովհետեւ, ինչպէս ասացինք, երկու աստիճանների մշակման ձեւը մի և նոյնն է: Այն ըստրից յետոյ ի հարկէ չի կարող մարդ իր զարմանքը թագցնել, թէ ինչպէս Բայնի պէս մանկավարժն անգամ շարունին, ռուսացի ասածին անպայման հաւատարիմ մնալու համար այնպիսի մի տարօրինակ եղբակացութեան է դալիս, որով մի և նոյն հարցը, մի բանի բառեր փոխած երկրորդ և երրորդ աստիճանում գործադրելով՝ կարող է մի անգամ հայեցողական լինել, մի ուրիշ անգամ վերացական: Այսպիսի տարօրինակութիւններ Բայնի մօտ շատ կարելի է գտնել: Եթէ Յիւլէրեան դպրոցի ամենաաղանաւոր ներկայացուցիչը այդպէս է կիրառում աստիճանները, ապա պարզ պիտի լինի, թէ ինչ խեղաթիւրումների կը հասնէ մի սովորական և պարզ ուսուցիչ:

Որպէս զի պատկերը աւելի պարզ լինի, կը բերենք մի ուրիշ մանկավարժի օրինակելի դասերից մի փոքրիկ օրինակ: Ֆրէօհլիքը Յովնաթանի և Դաւթի բարեկամութեան պատմութիւնը աշակերտների համար այսպէս է մշակում: Այս պատմութիւնը երկրորդ աստիճանում մշակելուց յետոյ, երրորդ աստիճանում այս նիւթը համեմատում է Նայլմի և Հռութի և ուրիշ պատմութիւնների հետ և այդ պատմութիւնների հերոսների բնաւորութիւնների նման կողմերը դատում: Գործող անձանց բնաւորութիւնների նման կողմերի դատումը դեռ գաղափարապարհութիւն չէ նշանակում: Ճիշտ որ այստեղ մի որոշ չափի ապստրակցեալ պնդէս է կատարւում, սակայն ամեն մի ապստրակտիւ ընթացքի հետեանքը դեռ կազմակերպուած գաղափարը չէ: Մեզ հետաքրքրող դէպքում հանուել էին միմիայն գաղափարի համար հարկաւոր էլեմենտները, որոնք դեռ անհատական բնաւորութիւն ունէին և որոնք միայն այն ժամանակ են գաղափար կազմում, երբ մի որոշակի դեֆինիցիայի են ենթարկւում: Մեզ հետաքրքրող օրինակում դրութիւնը նոյնն է: Աշակերտների համար պարզուել է, որ գործող երեք անձանց բնաւորութեան մէջ որոշ նման կողմեր կան, սակայն նրանց դեռ յայտնի չէ, որ այդ նման կողմերը «բարեկամութիւն» գաղափարի յատկանիշներն են կազմում: Այս բանը նրա համար պարզւում է միմիայն չորրորդ աստիճանում:

Երրորդ աստիճանը չի կարելի գաղափարներ կազմող աստիճան կոչել, այլ աւելի ճիշտ նա նախապատրաստում է

գաղափարի գեֆիննիցիայի համար հարկուոր յատկանշները մի պարտականութիւնը, որը ինչպէս տեսանք, որոշ նիւթերի ժամանակ հէնց երկրորդ ասիճանի ժամանակ է կատարուում:

2. Յիւլէրի և իր դպրոցի կարծիքով գաղափարներին հասնելու համար պէտք է բազմաթիւ կոնկրետ նիւթերի համեմատութիւններ կատարել և յետոյ գաղափարը եզրակացնել: Մի կոնկրետ օրինակից չի կարելի գաղափար հանել: Նրեխաների հողու զարգացումն ևս նոյնն է ցոյց տալիս. երեխաները նոյն տեսակի իրերից մի օրինակ տեսնելով չեն կարող տեսակի գաղափարին հասնել, այլ նախ այդ տեսակից շատ իրեր են տեսնում, որպէսզի գաղափարի ճանաչմանը հասնեն:

Այս ձևը ընդհանրապէս ճիշտ պէտք է ընդունել մանաւանդ որոշ տարիքի երեխաների համար, սակայն միևնոյն ժամանակ սկսել համարելով այն միտքը, թէ դպրոցի գաղափարները հասնելու միակ ձևը այդ է: Մի օրինակի մէջ ևս պարունակուում են այն ըստը յատկութիւնները, որոնք անհրաժեշտ են գաղափար հանելու համար: Այդ նպատակին հասնելու համար հարկաւոր է նախ պարզ և որոշ նկարագրել և քննել մեզ հետաքրքրող մի օրինակը, գէպը, իրը, ձևը և այլն. նկարագրից յետոյ առանձնացնել նիւթի միջի էական կողմերը և անուանել այդ կողմերին գաղափար: Որովհետեւ գաղափարը կազմելու ժամանակ դիւտուոր դերակատարը, այսինքն դորժին ընթացք տուողը ուսուցիչն է, ուստի և այս ձևով գաղափար կազմակերպելը, մանաւանդ բարձր դասարաններում դժուար չպէտք է ընդունել: Իսկ մի քանի անգամ կրկնուած վարժութիւններից յետոյ այսպիսի աշխատանքը բոլորին դժուար չպէտք է թուայ աշակերտներին: Հետևեալ օրինակովը կարելի է վերև ասածների միտքը աւելի պարզել. դիցուք պէտք է կազմել ուղղանկեան եռանկիւնու գաղափարը: Նախ արժէ նկարագրել այդ եռանկեան բոլոր յատկութիւնները և այդ յատկութիւններից ընտրել նոքա, որոնք ուղղանկիւնու հիմքը և էութիւնն են կազմում: Աշակերտը պէտք է մի այդ օրինակի քննութիւններից յետոյ հսակացած լինի, թէ ինչ է ուղղանկեան եռանկիւնին: Այսպիսով գաղափարը արդէն պատրաստ է: Նոյն կերպ կարելի է մի օրինակից նաև բարոյական գաղափարներ և օրէնքներ հանել: Մի բարոյական բովանդակութիւն ունեցող պատմութիւն աշակերտներին պատմելուց յետոյ կարելի է հէնց այդ մասնաւոր, կոնկրետ գէպը աշակերտների օգնութեամբ քննութեան առնել և նրա մէջ պարունակուած գաղափարը առանձնացնել: Այսպիսի վերլուծումներին փոքր ինչ վարժուած աշակերտների համար ամենաթե-

Թե զգուարութիւնն անդամ գոյութիւն չպէտք է ունենայ մի մասնաւոր օրինակի միջի դադարաւորային մասերը ընդհանրացնելու: Գպրոցական աշխատանքի ժամանակ այլ կերպ չեն վարւում, մասնաւանդ մի փոքր քարձը դասարանի աշակերտների համար այդ ձևն է ամենից յարմարը:

Բաղմամբիւ զէպքերում միմիայն հէնց այս աշխատանքը բաւական է, սակայն յաճախ սորան կարելի է մի այլ լրացուցիչ աշխատանք ևս կցել, որով յատկապէս ստորին դասարանի աշակերտների հոգեկան կարիքներին բաւարարութիւն կըտրուի: Մի օրինակից դադարաւոր հանելուց յետոյ կարելի է այդ դադարաւորը աւելի հիմնաւորելու համար այլ ուրիշ կոնկրետ օրինակներ պատմել, որպէս զի աշակերտը նախ հաճոյք ուսանայ, տեսնելով որ իր հէնց նոր ու սովորած դադարաւորը ուրիշ շատ զէպքերի համար գին ունի և քացի այդ կարողանայ իր դադարաւորը աւելի լայն հիմքերի վերա դնել և դադարի գործադրութեան մէջ վարժուիլ: Այսպիսով գպրոցական աշխատանքի մէջ որոշ չափի գեղութիւնը ընթացք կը մտնի, որը գպրոցական աշխատանքը կարող է աւելի հետաքրքիր դարձնել:

Գիտական ուսումնասիրութիւնները ժամանակ ևս նոյն կերպ են վարւում: Բուսաբանական, քիմիական և կամ այլ հարցեր ուսումնասիրելիս չեն վերցնում նոյն տեսակին պատկանող զանազան առարկաներ, այլ նախ վերլուծում են մի օրինակ և նրա էական մասերի առանձնացումն միջոցաւ այդ նոյն առարկայի մասին մի որոշ դադարաւոր կազմում: Այսպիսի աշխատանքից յետոյ քննում են ուրիշ նման առարկաներ, որպէս զի այդ միջոցաւ ստացած դադարաւորը ամբողջանայ և նրա ճշտութիւնը վաւերացուի: Այսպէս պէտք է վարուել յաճախ նաև գպրոցում:

Այս եղանակով կարելի է մի քանի դրական հետեւանքների հասնել: Այս մեթոդով նախ ժամանակ է խնայւում, այսինքն այն ժամանակը, որը հարկաւոր էր երրորդ աստիճանի դանազան նիւթերի համեմատութիւնների համար: Աշակերտի հոգու անկախ գործունէութիւնը այս մեթոդի ժամանակ աւելի է գործադրութեան վերցւում և կրթւում: Մի օրինակից դադարաւոր հանելու ժամանակ հոգու աւելի լարումն, ապստրակտիւ մտածման դարգացում և ուշադրութեան կենտրոնացումն է պահանջւում: Եւ քացի այդ երբ, մի օրինակից դադարաւոր է հանուել և նրա ընդլայնումը աշակերտի ինքնաշխատութեանը թողնուել, դրանով մեծանում է աշակերտի գտնողական ոգին, ինքնուրոյն աշխատանք կա-

տարեւել կարողանալու գիտակցութիւնը: Մի այլ հանգամանք
ևս կարեւոր նշանակութիւն ունի այս մեթոդը դերադաս հա-
մարելու համար: Նա առ ցանկալի է գալոցական աշխատանքի
ժամանակ զանազան մեթոդներ գործի վերցնել, միօրինա-
կութիւնը ձանձրացնող մի հանգամանք է: Բազմաթիւ օրի-
նակներից դադարաւորներ հանելու մեթոդից յետոյ, երբ յա-
ջորդէ մի օրինակից դադարաւոր հանելու մեթոդը, որքան հա-
ճելի կը լինի աշակերտի համար, որովհետեւ դրանով վերա-
նում է պարապմունքի մոնոտոն ուղին: Հոգեկան աշխատանքի
առանձնապատկութիւններից մէկն է մի և նոյն նպատակին
զանազան ճանապարհներով հասնելու ձեւը, և եթէ գալոցա-
կան պարապմունքների ժամանակ այդ օրէնքի կիրառման
հնարաւորութիւնը կայ, պէտք է անպայման իրականացնել:

3. Յիւլէրի երրորդ աստիճանի գլխաւոր հոգոն է գաղա-
փարայինը հանել կոնկրետ նիւթերից: Պատաւանդման նպա-
տակն նա այնպէս է զարգացնում, որից յետոյ անհրաժեշտ է
լինում այն եղբարկացութեան դալ, որ գաղափարները և
օրէնքները դառաւորութեան վերջնական նպատակներն են:
Ձեռկան աստիճանների տեսութիւնը հէնց հիմնած է գաղա-
փարներ հանելու և մշակելու սկզբունքի վրայ:

Ընդհանուր առմամբ Յիւլէրի այս բմբռնումը իրաւացի է.
մարդու հոգեկան կեանքի զարգացման նպատակն է վերացա-
կանանալ, գաղափարային տարրերով լցուել: Սակայն սխալ
պէտք է համարել այն բմբռնումը, թէ գաղափարներ և օրէնք-
ներ հանելը դառաւորութեան միակ և այն էլ էական նպա-
տակն է: Պատաւորութեան ժամանակ կարող են և պէտք է
բազմաթիւ նպատակներ լինին, որոնցից մէկն էլ կարող է
գաղափարակազմութիւնը լինել:

Բազմաթիւ մեթոդական միութիւնների նպատակը գա-
ղափար տալը չէ, այլ կոնկրետ պարզ նիւթեր մշակելը: Մի
նոր երգ սովորեցնելիս անհրաժեշտ չէ անպայման այդ երգի
մէջ պարունակուած գաղափարները և օրէնքները առանձնա-
ցնել, որովհետեւ նախ ամեն մի նոր երգ յարմար և հետա-
քրքիր գաղափարներ չունի և ապա նիւթի մշակման ժամա-
նակ կարող են բոլորովին այլ նպատակներ գոյութիւն ունենալ,
որոնց իրականացնելը աւելի օգտակար է, քան այդ նոյն
նիւթերից օրէնքներ հանելը: Մի նոր երգ տալիս, օրինակ
կարող է ուսուցչի գլխաւոր նպատակը նիւթի էստետիկական
հաճոյք պատճառելը լինել: Իսկ հաճոյք յառաջացնելու ժա-
մանակ ապոտրակալի մեթոդի գործադրութեան կարիքը չկայ:
Նոյնը կարելի է ասել նաև մի ոտանաւորի մշակման համար:

այնտեղ գլխաւոր նպատակը չէ տալ օրէնքներ, բարոյական դատողութիւններ. այստեղ աւելի գեղարուեստական զգացումներն են արթնացուած և մշակուած, լեզուի նկարագրած դրութիւնների գեղեցկութիւնը պարզուած և այս բոլորը աւելի կոնկրետ, զգայական եղանակով, որովհետեւ, ինչպէս պնդում է իրաւամբ յայտնի գեղագէտ Ֆոլկեշտը, գաղափարը, վերացականը սպանում է գեղարուեստական ճաշակումը: Եւ եթէ այսպիսի դէպքերում բարոյական և զուտ լեզուական օրէնքներ և գաղափարներ հանելը դաստաւութեան բուն նպատակը դարձնենք, ապա իսկական նպատակը, գեղեցկութիւնը ետ կը մզուի և նոյն իսկ զգալիօրէն կը վնասուի, որովհետեւ երկրորդականները ուշադրութեան գլխաւոր բովանդակութիւնն են կազմում, այն ինչ գլխաւորները գիտակցութեան արեւն են գրաւում: Նոյն դրութիւնը նաեւ պատմական նիւթերի մշակման ժամանակ: Ստորին դադարաններում մանաւանդ պատմական նիւթեր տալու ժամանակ այդ դէպքերի մէջ գործող օրէնքների գիտակցականացնելը չէ բուն նպատակը, այլ դէպքերի տալը: Պատմական նիւթերից շատ շատերը սովորեցուած է ոչ թէ գաղափարներ հանելու, այլ պատմական դէպքերի կոնտինուիւտէտը, յաջորդականութիւնը լրացնելու համար: Բացի այդ պատմական բոլոր դէպքերը չեն պարունակում հետաքրքիր և նոր գաղափարներ. մի և նոյն հարցերը, խնդիրները կրկնուած են պատմական դէպքերի զարգացման ընթացքում, ուստի և անմիտ մի բան կը լինէր ամեն մի շրջանից գաղափարներ հանելու մասին մտածել, որովհետեւ այդ՝ անմիտ կրկնութիւններ անել կը նշանակէր: «Պատերազմ», «խաղաղութիւն», «դաւաճանութիւն», «առաքինութիւն» և ուրիշ գաղափարներ մի անգամ մշակելուց յետոյ, ապագայի նիւթերի ժամանակ կրկնուած են անվերջ: Ապագայի նիւթերը մեծ մասամբ այդ կամ նման գաղափարների այս կամ այն մոդիֆիկացիան են. գաղափարը մասամբ ընդլայնուած է դրանով: Այսպիսի դէպքերում ուրեմն խօսք չի կարող լինել «կոնկրետ նիւթերից գաղափարներ հանելու» ընթացքի մասին:

Գաղափարներ կազմելու լաւագոյն ձևն է նաեւ հետեւեալը. նախ տրուած է զուտ կոնկրետ-գիտողական նիւթեր. այդ նիւթերը մշակուած են և իւրացուած աշակերտից իւրեւ անհատական գոյն ունեցող բովանդակութիւններ: Նման կոնկրետ նիւթեր ապագայում ևս դասաւանդուած են և ապա յարմարագոյն ժամանակ անցեալի և ներկայի այդ կոնկրետ նիւթերից գաղափարներ հանուած: Այս մեթոդի կողմնակից

կարծիքով ուրեմն մեթոդական միութիւնը կազմուած չէ լի-
նում այնպիսի նիւթից, որից կարելի է և պէտք է դադարաւոր
հանուել, այլ ամեն մի կոնկրետ նիւթ, որը դադարաւոր
տալու յարմարութիւններ չունի, բայց ներքին ամբողջու-
թեան տէր է, կարող է մեթոդական միութեան նիւթ դառ-
նալ: Այս ձևը հետեւեալ առաւելութիւններն ունի. դադար-
աւոր չի կազմուում հէնց առաջին պատահած և անկատար
դէպքի ժամանակ: Մեթոդական միութեան մէջ այն բաղմա-
թիւ կրկնութիւնները կարեք չի զգացուում, ինչպէս Յիւլէրի
մօտ: Նոյն նիւթի դադարաւոր կազմելու համար կրկնութիւնը
անմիջապէս չի կատարուում, այլ բաւականին ուշ, որը լաւ
լիւրացնելու և յիշողութեան մէջ ամրապնդելու համար լա-
ւագոյն ձևն է, ինչպէս ցոյց է տալիս էքսպերիմենտալ հո-
գեւանութիւնը: Այս ձևը համապատասխան է երեխաների
հոգեկան կարելիքներին, որովհետեւ որքան ուշանայ դադար-
աւորներ կազմելը, այնքան լաւ:

Յիւլէրի դպրոցին պատկանողները շատերը այն համոզ-
մանն են, որ դպրոցում դաստաւութեան ժամանակ միակ իշ-
խող ընթացքը կոնկրետ նիւթերից դադարաւորներին աւցնելն է:
Վիգէտը գրում է. «Հայեցողական նիւթերի համար յաճախ
յարմար ասոցիացիաներ չեն գտնուում: Այս դէպքում դա-
ստանդումը նորը իւրացնել տալով առ ժամանակ հասնում է
իր նպատակին»: Մի այլ տեղ նոյն հեղինակը գրում է. «Վան
այնպիսի առարկաներ, որոնք աւելի հարուստ են դիտողա-
կան նիւթերով, քան վերացական. այդ դէպքերում կամ
ասոսարակցիայի քիչ առիթ է լինում, կամ աւելի սիրով
մարդ խուսափում է, քան որոնում»: Մի այլ տեղ գրում է
«Երբ արդէն աշխարհագրական հիմնական բաղադրարները կազ-
մուած են, ասպա ուսուցումը մի երկրից միւս երկրին, մի
ջրաբաշխութիւնից միւս ջրաբաշխութեանն է անցնում
առանց նոր դադարաւորներ դարձացնելու»: Այս կարծիքները
ճիշտ են և ընդհանուր առմամբ համաձայն են մեր վերոյի-
շեալ բացատրութիւններին, ոակայն պէտք է աւելացնել նաեւ
այն, որ խիստ պէս Վիգէտի այս կարծիքները չեն համապա-
տասխանում Յիւլէրի բուն մտքերին. յիշատակելու է նաեւ
այն, որ այս, ինչպէս և բաղմաթիւ այլ խնդիրներում Վի-
գէտը Յիւլէրի հաւատարիմ բացատրողը չէ, ինչպէս շատ ան-
գամ ընդունւում է սխալմամբ: Յիւլէրը շատ պարզ և սրտ
յայտնել է. «Ձեռկան աստիճանները դործադրւում են դա-
ստանդման բոլոր նիւթերի վերաբերմամբ, առանց բովան-
դակութեան խտրութեան»: Յիւլէրի դիդակտիկայի բուն էութե-

Թիւնը դիտողական նիւթերից դադափարներին անցնելն է, այն մի քանի բացառութիւնները այդ օրէնքից, որոնք կարող են դպրոցական պարապմունքների ժամանակ պատահել, Յիւլէրը թուում է իր դիդակտիկական գլխաւոր գրութեամբ. նրա իսկական համոզումը մնում է այն, որ միւս բոլոր նիւթերը առանց բացառութեան ձեւական աստիճաններով է հարկաւոր մշակել: Միանգամայն Յիւլէրի ոգուն անհամապատասխան է այն կարծիքը, թէ կան այնպիսի աւարկանքեր, որոնք ապոտրահցիաներից «խուսափում են, քան որոնում», «ապոտրահցիաների քիչ առիթ են տալիս», որ կարելի է ուսուցման ժամանակ ձեւական հինգ աստիճաններից մի քանիսը գործադրութեան չվերցնել: Այս բոլորը փորձեր են Յիւլէրի մանկավարժութեան չոր և բացարձակութիւն սիրող ոգին մեղմացնելու, սկզբունքը բուն իրողութիւնների հետ մի փոքր հաշտեցնելու համար:

Եթէ բոլոր մեթոդական միութիւնները դադափարներ չեն հանելու, ապա այն միութիւնների ժամանակ, որոնք ազատ են այդ պարտականութիւնից, երբորդ աստիճանը գործադրութեան չպէտք է վերցուի, որովհետեւ երբորդ աստիճանն է դադափար դարգացնողը: Յիւլէրի դպրոցը չի վստահանում պարզ տուեալից այս պարզ եզրակացութիւնը հանել: Նա ցանկանում է երբորդ աստիճանը նաեւ վերոյիշեալ դէպքերում պահպանել՝ ի հարկէ այդ աստիճանի ներքին կազմը մի փոքր փոփոխելով: Յիւլէրի քմբոնմամբ երբորդ աստիճանը դադափարներ է հանում. միմիայն նիւթ հաւաքելը չի կարող նրա պարտականութիւնը կազմել: Այլ դէպքը նոյն խնդրի մասին հետեւեալն է յայտնում. «Բազմաթիւ դէպքերում ապոտրահցիայի պրոցէսը դառնում է մտապատկերների կապակցութիւն. դադափարայինի դատումը կամ բոլորովին տեղի չէ ունենում և կամ աւելի ուշ ժամանակում է տեղի ունենում. նախ պէտք է աքստրահցիայի համար անհրաժեշտ նիւթերը ժողովել»: Նոյն կերպ է մտածում նաեւ Րայխ. «Երբորդ աստիճանը ապադայում դադափարը կազմելու համար նիւթեր է ժողովում»: Այս կարծիքները անհատական բնաւորութիւն ունին և ներքին կապակցութիւն չունին Յիւլէրի կարծիքների հետ, որովհետեւ Յիւլէրը շատ կտրուկ կերպով է պահանջում, որ երբորդ աստիճանում աքստրահցիայի-վերացականացման գործողութիւն կատարուի: Նիւթեր հաւաքելը Յիւլէրի կարծիքով չի կարող երբորդ աստիճանի նպատակը լինել: Եւ իսկապէս այդպէս էլ է: Նիւթ ժողովելը, համախմբելը իր մէջ չի պարունակում նիւթերի

մշակման մի առանձին, ինքնուրոյն եղանակ, այնպէս որ հէնց այդ հաւաքելը ինքը չի կարող հիմունք դառնալ նոր աստիճանի կարիքի: Նիւթերի ժողովածուները տեղի ունեցան նաեւ երկրորդ աստիճանում, ապա այդ դէպքում էլ պէտք է պահանջէինք, որ երկրորդ աստիճանից երկու ինքնուրոյն աստիճաններ կազմուէին: Բացի այդ առաջին և երկրորդ աստիճաններին նիւթերը ևս կապակցւում են իրարու հետ, այնպէս որ երրորդ աստիճանի միմիայն նիւթեր հաւաքելու աշխատանքը մի այնպիսի նորութիւն չունի իր մէջ, որ կարելի լինի ասել թէ մի ինքնուրոյն աստիճանի կարիքը կայ: Յիւլէրի դպրոցի անդամներից մի քանիսի այն կարծիքը, թէ դասաւանդման նպատակը չէ միմիայն դադարաւորներ հանելը, կարելի է ճիշդ ընդունել: սակայն սխալ է այն ձգտումը, որով ցանկացում են այլ և այլ, և այն էլ բաւականին անյաջող միջոցներով երրորդ անունով մի աստիճան ունենալ: Այն հիմունքները գոնէ, որոնք բերւում են Յիւլէրեանների կողմից աստիճանի ապստրակցիւմներ չկատարելու կարիքը հաստատելու համար, համոզեցուցիչ չեն:

4. Վերև քննած հարցի հետ անմիջօրէն կապուած է մի այլ, դիւպակտիկայի համար ոչ անկարեւոր խնդիր. դասաւանդման ժամանակ պէտք է նիւթերը բաժանել համապատասխան իրենց ներքին էութեան, թէ՛ Յիւլէրի տեսակէտով, այն է նիւթերը համախմբել ըստ գաղափարների տալու հնարաւորութեան: Իսկապէս ըստ նիւթի որակի պէտք է դատել, թէ մի նիւթից ինչ կարելի է սպասել: միմիայն պարզ մշակում, թէ՛ զիտողական հարստացում, գաղափարների դարդացում, թէ էստետիկական բաւականութիւն և այլն: Նիւթեր ոտուրբաժանելու և մշակելու զանազան ձևեր կան, որոնցից վարպետօրէն օգտուելն է մանկավարժական մեծ գործը:

Յիւլէրի մօտ հարցը այլ կերպարանք է ստացել. նա ճանաչում է նիւթերը համախմբելու և մշակելու միմիայն մի ձևը: Ամբողջ տարուայ նիւթերը պէտք է բաժանել կտորների, սակայն այնպէս, որ ամեն մի կտոր իր մէջ պարունակի մի որ և է գաղափար, օրէնք կամ կանոն. մի խօսքով ամեն մի մեթոդական միութիւն վերացական աշխատանքի մարզարան պէտք է լինի: Նիւթ համախմբելու, ստորաբաժանելու սկզբունքները ուրեմն այն է, թէ այդ նիւթը իր մէջ գաղափար ունի, թէ ոչ: Նիւթ մշակելն ևս մի ձև ունի, որը ձևական հինգ աստիճաններն են: Արոշելուց յետոյ, թէ որն է մեթոդական միութիւնը, այնուհետեւ պարզւում է, որ այդ միութեան մէջ գործադրուելու են հինգ աստիճաններն էլ ան-

խտիր: Ուրիշ հնարաւորութիւն անկարելի է. աստիճաններէց որ և մէկը, կամ մի քանիսը թողնել, նոյնպէս արգելուած է: Այս կարծիքը հաստատուած է հետեւեալ փաստերով: Պէտք պէտք չէ. «Յիւլէրի Լայպցիգի սեմինարիայում սեմինարի անդամներէց պահանջուած էր, որ ամեն մի առարկայից կազմած պրեպարացիաները (մշակուած դասերը) ձեռկան հինգ աստիճաններով մշակուած լինին և դրա համաձայն փաթուլին վարժոցում դասաւանդելու ժամանակ»: 1886 թուի Լայպցիգի սեմինարի գրքի մէջ Յիւլէրը գրում է. «Նիւթի ստորաբաժանումը ըստ հինգ աստիճանների պէտք է տեղի ունենան, քանի որ սովորելը ապերգեպցիայի գործողութիւն է... քանի որ գաղափարները մտապատկերների աւելի բարձր մշակուած ձևերն են . . . քանի որ իմացութիւնը ոչ թէ մեծ կտորներով, այլ մանր ստորաբաժանումների միջոցաւ յարմար է սովորեցնել . . . »: Նոյն մտքով է արտայայտուած նաեւ Բայնը. «Ուսուցման ամեն մի կտոր ձեռկան աստիճանների միջոցաւ պէտք է մշակուէ: Նիւթի մշակման ժամանակ որեւէ քմահաճոյք թոյլ չի տրուած»: Եւ երբ Յոգտը, «գիտական մանկավարժութեան» նախկին նախագահը, ինչպէս և շատ ուրիշ Յիւլէրեաններ կարծում են, թէ Յիւլէրի աստիճանները «միմիայն սկզբունքներ» են, որոնք կարող են ըստ կամաց փոփոխութիւնների ենթարկուել, ապա պէտք է սխալ ընդունել այդ կարծիքը՝ իրաւունք տալով Ջալիւրիին պնդելու, թէ Յիւլէրը և նրա դպրոցը նոյն հիմքերի վրայ չեն կանգնած: Տեսնում ենք, որ նոյն խնդրի առթիւ Յիւլէրի դպրոցի մէջ անհամաձայնութիւններ կան: Սակայն Յիւլէրի, հիմնադրի կարծիքը որոշ է. Նիւթերը մշակելու երկու կերպ չի կարող լինել՝ ձեռկան աստիճանները անպայման պէտք է կիրառել և այդ աստիճաններից և ոչ մէկն էլ բաց չթողնել:

Այս տեսակէտը սխալ է: Նիւթերը ըստ իրենց էութեան չեն կարող նոյնը լինել. հէնց զանազան մասնագիտութիւնները առիթ են Նիւթերի որակների տարբերութեան. նոյն մասնագիտութեան Նիւթերն անգամ իրարից որոշ հիմքերով տարբերուած են: Նիւթի ամբողջութեան պատճառը կարող է մի մասնակի դէպք, բնութեան մի իր, հոգեկան մի ապրում, պատմական մի անձնաւորութիւն, օրէնքի կամ բարոյական կանոնի մի մարմնացում լինել: Մտապատկերների համախմբման պատճառները, ինչպէս տեսնում ենք, կարող են բազմապիսի լինել: Ուրեմն դպրոցում Նիւթերի համախմբումը կատարելիս ոչ թէ պէտք է մի որոշ շարունակ մտնանք, ինչպէս Յիւլէրը, այն է թէ այդ Նիւթերից գաղա-

փարներ են կազմուում, թէ ոչ, այլ աւելի լայն տեսակէտներով: Շատ նիւթեր առանձին ամբողջութիւններ են նկարուում, որովհետեւ նրանք մի մասնակի դրութիւն, էստետիկական մի վիճակ են պատկերացնում: Նիւթը ինքն է իր ամբողջութեան որոշողը, և ոչ միայն ամբողջութեան, այլ և մեթոդի ընտրողը: Նիւթերը չեն մշակուում միանոյն կերպ. մի նիւթի համար յարմար է անալիտիկ, մի ուրիշի համար սինթետիկ մեթոդը. մի այլ նիւթի համար ինդուիցիան, մի ուրիշի համար դեդուկցիան և այլն: Կարգու միտքը իրերի ճանաչողութեանը մօտենում է այլ և այլ ձևերով, մեթոդներով: Ուսուցչի ամենամեծ պարտականութիւնն է ճանաչել նիւթերի առանձնայատկութիւնները, նրանց էութիւնը և ապա որոշել, թէ այդ նիւթերի մշակութիւնը երեխաների համար եղող մի քանի մեթոդներից որով ամենից յարմարն է մշակել: Ուրեմն դեդուկտիկական մեթոդը մէկ չէ, այլ բազմապիսի:

Յիւլէրը խնդիրը այսպէս չէր ըմբռնում. ՚ա կարծում էր, թէ միայն ձևական առտիճանների գործադրութեամբ կարելի է նիւթերը ճիշտ եղանակով մշակել: Այս պահով ջր վնասել կարող է ուսուցման գործին, որովհետեւ նիւթերը տարբեր են, նրանց մշակման մեթոդները տարբեր են, այն ինչ Յիւլէրը այդ բոլորը միօրինակութեան է վերածում: Նախօրօք որոշած է մեթոդի սխեման, միւս նիւթերը այսպէս թէ այնպէս հարկադրուած են եւթարկուել այդ ձևին: Մի նիւթ, որը գաղտնիքներ տալու ընական յարմարութիւնը չունի, միակողմանի ու անընական մշակման կենթարկուի Յիւլէրի ուսմունքը հաւատարիմ շարունակողի կողմից. նա կաշխատէ ամեն կերպ այդ նիւթից մի գաղափար հանել, որովհետեւ տեսութիւնը այդպէս է պահանջում: Որ իսկապէս այսպիսի անընական դրութիւն յառաջանալ կարող է, ցոյց են տալիս Յիւլէրի դպրոցին պատկանողների մշակած օրինակելի դասերը: Որքան քմահաճոյք և ընդադրօսիկ վարմունքներ: Տեսնում ենք, որ իսկապէս նիւթը չէ հիմունքը, այլ մեթոդը, ձևը. տեսնում ենք, թէ ինչպէս բոլոր առտիճանները պահած լինելու համար ծիծաղելի միջոցների է դիմում. տեսնում ենք, թէ ինչպէս մեթոդի պատճառով ՚իւթի առանձնայատկութիւնը, ուրոյնութիւն անհնար է դառնում ճիշտ ըմբռնել. և վերջապէս տեսնում ենք, թէ որքան ճիշտ է նկատել պրօֆ. Բայնը իր նախկին ուսումնասիրութիւնների ժամանակ, թէ երբ բոլոր մեթոդական միութիւնները «ձևական հինգ առտիճանների միջոցաւ մշակուին, կը յառաջանան անպայման արհեստականութիւններ...»: Այդ վիճակից ազատուելու մի ձև կայ միայն.

նիւթը ընդունել հիմունք մեթոդական մշակումների և առհասարակ նիւթին յարմարեցնել մեթոդները:

5. Յիւլէրի ոգու՝ն հակառակ է գաղափարները և օրէնքները ուսուցանել առանց նախօրօք կոնկրետ նիւթեր տալու: Վերացականօրէն տալ վերացականը սխալ է:

Յիւլէրի կարծիքով մարդու հոգու մէջ մի մշակման կայ դէպի նիւթերի բաղմագանութիւնը, իսկ նիւթերը իւրացնելու ձևը մէկ է, այն է ինդուկտիւ իմացակազմութիւնը: Նախ տալ մասնակի իրողութիւններ և ապա դրանց համապատասխան կոնկրետ գաղափարներ:

Խնդրի այս կերպ դնելը միակողմանի է. ուսուցման ժամանակ կարող են թէ դեդուկտիւ և թէ ապստրակտիւ մշակման ձևեր կիրառուել: Մարդու նոր սովորած նիւթերը կարող են ինչպէս կոնկրետ, այնպէս և ապստրակ լինել. մարդը կարող է իր հոգեկանը երկու ուղղութեամբ էլ գործի դնել: Երբ մտքը աշխարհ է դալիս, չունէ ինքնագիտակցութիւն, հոգեկան բովանդակութիւնների մաքուր ըմբռնումն. աստիճանաբար նրա հոգին ընդունակ է դառնում դրսի տեսլաւորութիւնները գիտակցօրէն իր մէջ ճառագայթելու: Սկզբում այդ իւրացրածները լինում են կոնկրետ, մասնակի իրողութիւններ: Աստիճանաբար երեխան սովորում է իրերի մէջ գոյութիւն ունեցող ընդհանուր կողմերը դատել և մի որոշ գաղափարի տակ առնել: Հոգին կարիք է դրում տընտեսելու իր ուժերը. անհնար է բոլոր մասնակի իրերի, երեւոյթների, դրութիւնների համար առանձին առանձին անուններ գտնել և յիշողութեան մէջ պահել: Մտածման արագութեանը կրկանգարէր նաև այն հանգամանքը, եթէ հարկադրուած լինէինք մի բանի մասին մտածելու համար սար ու ձոր և կամ այս ու այն մասնակի դէպքերի յիշողութիւնների ծովը ընկնել: Անհրաժեշտ է, որ մեր հոգին ունենայ կամ դարգացնէ իր մէջ մի կարողութիւն, որի միջոցաւ հնարաւոր լինի խնդիրները վերացականօրէն քննել. վերացականօրէն լուծ խնդիրները ըմբռնել և կապակցութեան մէջ դնել մեր հոգու ունեցած հին իմացութիւնների հետ: Մարդու հոգեկանի զարգացումը հէնց այդ պատկերն է տալիս: Երեխան աստիճանաբար զարգանալով՝ աստիճանաբար էլ զարգանում է խնդիրները ըմբռնելու ապստրակտիւ ձևը. այնուհետև նա էլ կարիք չունի մի վերացական գաղափար կամ օրէնք լսելու դէպքում զանազան մասնաւոր բնաւորութիւն կրող կոնկրետ դէպքեր պատկերացնելու. գաղափարի լսելը և հասկանալը միանգամայն է կատարւում: Վերցնենք մի գիրք,

կարգանք այնտեղից վերացական ընաւորութիւն կըող օրէէ մի կտոր և տեսնենք, թէ ինչ հոգեկան վիճակի մէջ ենք ընկնում մենք: «Հոգեկան երևոյթների նկարագրով և պատճառական բացաղութեամբ զբաղող գիտութիւնը կոչոււմ է հոգեբանութիւն»:

Անկասկած սրանք զուտ վերացական գաղափարներ և մտքեր են: Այս նախադասութիւնները կարգալիս, ի հարկէ հիմնուած իմ հոգու նախկին փորձերի վրայ, անմիջօրէն, առանց այս ու այն կողմ մտածելու, առանց կոնկրետ դէպքեր և պատկերներ հոգուս մէջ արթնացնելու, կարողացայ միտքը հասկանալ: Այդ բոլորը կատարուեց արագ և վերացական կերպով. ըմբռնման ահտի ժամանակ պատկերացումները պակասում էին. ես հասկանում էի համարեա միայն բառերը: Այս մտքերը հասկանալու համար պէտք է ի հարկէ նախապատրաստութիւն ունենայի, նախ իմ հոգու ֆորմալ ուժերը զարգացած պէտքէ լինէին, այդ նախադասութիւնները հասկանալու համար անցեալում պէտք է որոշ կոնկրետ մտապատկերներ և նրանց մօտ մտքեր իւրացրած լինէի, այլապէս անհնար կըլինէր հասկանալ այդ մտքերը: Սակայն այդ նախապատրաստական մտքերը, մտապատկերները ներկան հասկանալու ահտերի համար առանձին նշանակութիւն չունին, նրանք այդ բոլորին գիտակցութեան ներքին են և գիտակցութեան կուլիաների ետևից են գործում: Անդիտակիցը, անցեալի բովանդակութիւնները մինչև անգիտակից վիճակի կըճատումները հոգու համար չեն կորցնում իրենց արժէքը, նրանք ետևից դեռ ազդում են մեր գիտակցութեան բեմի վրայ խողացող բովանդակութիւնների որակի և զարգացման ընթացքի վրայ: Այս գիտողութիւնների նպատակը այն էր, ցոյց տալու, որ վերացական նիւթերը կարող են առանց գիտակից նախապատրաստական անալիզների հասկացուել լսողի կամ կարգացողի կողմից:

Սովորական, պատահական խօսակցութիւնների ժամանակ ևս մարդիկ նոյն կերպ են վարւում. մի օրէնք, երևոյթ բացատրելու համար չեն նկարագրում նախ այն կոնկրետ դէպքերը, որոնցից հանուած են կամ կարող են հանուել իրենց պատմելիք գաղափարները կամ օրէնքները, այլ անմիջօրէն տալիս են բուն միտքը, օրէնքը և այլն: Սրէնքը տալուց յետոյ երբեմն կսրիք է զգացւում լրացնելու նրան մասնաւոր դէպքերի նկարագրներով: Սովորական խօսակցութիւնը վերացական և կոնկրետ բովանդակութիւնների յաջորդականութիւն է:

Մի այլ գէպքում ևս մենք ինդուկցիաին հակառակ ենք գնում: Նոր իմացութիւնների հառնում ենք կամ մասնաւոր դրութիւններից օրէնքներ հանելով, կամ հանած, ստացած օրէնքներից և գաղափարներից նոր եղրակացութիւններ մշակելով: Երկուսն էլ շատ վաղուցուանից գործադրուող միջոցներ են մեր իմացական աշխարհը հարստացնելու համար: Որոշ առարկաների մէջ յատկապէս այս ձևը գերիշխող նշանակութիւն ունի: Մեր սովորական կեանքում պակաս դեր չէ խաղում այդ նոյն ընթացքը: Նախ զբաղւում ենք մի որոշ վերացական բովանդակութեամբ և այնուհետև այդ սկզբունքից իջնում ենք աստիճանաբար աւելի կոնկրետ գէպքերի և իմացութիւնների:

Այժմ անցնենք այն խնդրին, թէ այն կէտերը, որոնք վերեւը քննեցինք, այն է-վերացականը վերացականօրէն հասկանալու և վերացականից կոնկրետին իջնելու հարցը ի՞նչ նշանակութիւն ունին զպրոցական պարապմունքների համար: Գպրոցական աշակերտը վերացականը վերացականօրէն հասկանալու կարողութիւնը ունի: Պատասխանը դրական մտքով պէտք է լինի: Եթէ տարեկան երեխան ունի այն բոլոր հոգեկան յատկութիւններն ու կարողութիւնները, որոնք յատուկ են մեծահասակին: Տարբերութիւնը քանակային է և ոչ որակային: Այս հանգամանքից պէտք է եղրակացնել, որ տրուելիք նիւթերը համապատասխան լինին աշակերտների ըմբռնման կարողութեանը: Աշակերտները շատ ապստրակ նիւթեր առանց կոնկրետացման կարող են ըմբռնել և ինքնուրոյն փորձեր անել հասկանալու: Ուրեմն հոգեբանօրէն հնարաւոր է այդ բանը: Գրութիւնը աւելի պարզելու համար բերենք մի օրինակ: Ուսուցիչը բարձր դասարաններից մէկում դասի սկզբին յայտնում է, ենթադրենք, հետեւելընդհանուր և վերացական միտքը. պետութեան բարեւաւութիւնը պայմանաւորւում է ոչ միայն կառավարողների, այլ և կառավարողների հոգեկան յատկութիւններով: Սա մի ընդհանուր վերացական օրէնք է: Աշակերտները այդ նախադասութիւնը լսելուն պէս անմիջապէս հասկանում են այդ վերացական մտքի էութիւնը: Նրանք գիտեն, որ խնդրը վերաբերում է պետական-հասարակական կեանքին, որը այդ հարցը ընդհանուր նշանակութիւն ունեցող հանգամանք է, որ այդտեղ երկու հասարակական ֆակտորներն մասին ե խօսւում, որ այդ ֆակտորների ոչ թէ հոգեկան, այլ մարմնական յատկանիշների և դրանց վրայ հիմնած բարեկեցութեան մասին է խօսքը և այլն: Այսքանը հասկանալը գաղափարի կամ օրէնքի սխեմայի իւրացումն կը

նշանակէ: Այս բոլորը հասկանալու համար ի հարկ է անհրաժեշտ է, որ աշակերտը գաղափար ունենայ առհասարակ պետութեան, հասարակական ուժերի, հոգեբանութեան և դրանց շրջանին պատկանող մասնաւոր և կոնկրետ մտապատկերների մասին: Այս բոլորը սակայն վերոյիշեալ օրէնքի սխեման հասկանալու դէպքում չպէտք է անպայման վերարտադրուին: Անցիւնք նորից նիւթի մշակման ընթացքին, օրէնքը տալուց յետոյ պէտք է նրան անմիջապէս կցել վիճաբանութիւն, օրէնքի լուսաբանութիւն, աշակերտներից շատերը աշխատում են օրէնքի բացատրութիւնը վերացական դատողութիւններով ընդհանուր գնահատութիւններով կատարել, ուրիշները փորձում են օրէնքի բացատրութիւնը կոնկրետ դէպքերով բացատրել և պարզաբանել: Ուսուցիչը միայն ընթացք է տալիս դատողութիւններին և իր կողմից սուր միջամտումներ չի կատարում: Խնդրի այս աւելի վերացական վերլուծումներին յաջորդում է պատմական որոշ դէպքի կամ դէպքերի պատմելը և քննադատելը, որի ժամանակ ի հարկէ ուսուցչի անհատը աւելի է դորժում, քան նախկին աշխատանքի ժամանակ: Աշակերտները լարուած ուշադրութեամբ և քննական հայեացքով հետևում են պատմութեան, որովհետև այդտեղ տեսնում են իրենց հետաքրքրող օրէնքի գործադրութիւնը կամ մերժումը: Նման կերպ կարելի է նաև բարոյական, կրօնական և այլ կանոնների հետ վարուել. տալ օրէնքը, քննադատել և ապա մասնակի դէպքով կամ դէպքերով խնդրը աւելի պարզել:

Դասաւանդական մի այլ հանգամանք մեր վերին պահանջի ճշտութիւնը և հնարաւորութիւնը աւելի է պարզում: Դասաւանդման ժամանակ բաղմաթիւ քառեր, գաղափարներ մշակում են ոչ թէ ըստ ձևական աստիճանների, այլ տրւում են նրանց դեֆինիցիաները: Յաճախ ուսուցիչը հարկադրուած է այդ գաղափարների սահմանումներով բաւականանալ, որովհետև նախ այնքան ժամանակ չի լինում, որպէս զի ամեն մի գաղափար մանրամասն քննուի և բացի այդ յաճախ յարմար առիթը պակասում է: Վերցնենք օրինակ մայրենի լեզուից մի յօդուած. այդ յօդուածը, ենթադրենք, մի որոշ իդէայի, օր. արդարութեան շուրջն է պտտում: Այդ իդէայի վերաբերմամբ, նոյնպէս ենթադրենք, թէ կարելի է հինգ աստիճանները գործադրել: Սակայն չէ՞ որ այդ յօդուածի մէջ կարող են լինել հինգ, վեց կամ էլ աւելի քառեր, գաղափարներ, որոնք այս դէպքում չեն կարող ձևական հինգ աստիճանների միջոցաւ մշակուել: Այդ դէպքում գաղափարներ

ընց մէկի կարճ բացատրելը, միւսի պարզ դեֆինիցիան տալը բաւական է խնդիրը սպառնալու համարելու համար: Գաղափարների այսպիսի բացատրութիւն տալու ձևը պէտք է գործի վերջնէ նաև Յիլլէրեան դպրոցը, որովհետև այլապէս անհնար է դասաւանդել: Իսկ այն ձևով դասաւանդելը արդէն վերացական գին ունի իր մէջ: Գաղափարները կարելի է բացատրել ուրեմն առանց ձևական աստիճանների, միայն սահմանանաւորումներով, թուուցիկ կոնկրետացումներով և այլն: Եւ եթէ այս հնարաւորութիւնը կայ, ապա աւելի ցանկալի է վերացականը ոչ ձևական աստիճանների միջոցաւ մշակելու կերպի վրայ աւելի ուշադիր լինել և այդ մեթոդի մասին աւելի մտածել:

Ինչ վերաբերում է ուսուցման դեդուկտիւ ընթացքին, համարեա այն է ասուելու, ինչ վերելի հարցի մասին: Դեդուկտիւ ընթացք այսպէս թէ այնպէս գործադրուելու է դասատուութեան ժամանակ ի նկատի ունենալով մանաւանդ մի քանի առարկաների առանձնայատկութիւնները: Հէնց վերելքեւթ օրինակը դեդուկտիւ ընթացք ունի:

Այս ձևերը ունին իրենց առաւելութիւնները. նախ բաւարարում են հոգու տարբեր կարիքներին. ինչպէս ասուած է, նոր իմացութիւնների հասնում ենք կամ ինդուկտիւ կամ դեդուկտիւ եղանակով: Գասաւանդման ժամանակ մի քանի ձևեր ի նկատի պէտք է առնուին, և ոչ թէ մի ձև յատկապէս շեշտուի, ինչպէս անում է այդ Յիլլէրը: Երկու ձևերի փոփոխմամբ ուսուցումը աւելի հետաքրքիր է դառնում, միօրինակութիւնից ազատուում: Եթէ հնացաւորութիւն կայ աշխատանքը փոխելու, ինչո՞ւ չպէտք է այդ հնարաւորութիւնից օգտուել: Վերացական և դեդուկտիւ ձևեր աշակերտի ընտրողական և վերացական բարձր ձևի կարողութիւնները մեծացնում են աշակերտը վարժում է խնդիրները վերացական ձևով ըմբռնելու մէջ. աշակերտը ճգնում է գաղափարները հստակաւ մի փոքր աւելի ինքնուրոյն եղանակով և վերացական դատողութիւնները աւելի լարելով: Եւ եթէ այսպիսի աշխատանքներ յաճախ կրկնուին, գաղափարայինը հասկանալու ընդունակութիւնները աւելի կը մեծանան: Աշակերտի ձեռքից միշտ բռնած չպէտք է տանել, նրան հնարաւորութիւն պէտք է տալ դժուար խնդիրներ ևս մօտենալու: Եթէ ի նկատի ունենանք, թէ ինչպէս կեանքը ինքը վերացականը վերացականօրէն ըմբռնելու պահանջն է դնում, թէ ինչպէս կեանքի մէջ օրէնքները, բարոյական կանոնները, գաղափարները ձևական հինգ աստիճաններով չեն դարգանում, ապա այն դէպքում մեզ համար կը պար-

դուի, որ վերացական և գեղուկաւ ընթացքները կարեւոր են գպրոցի համար: Ի նկատի պէտք է ունենալ նաեւ այն, որ այս ձևերը իրենց լիակատար ծաղկմանը պէտք է հասնին մանաւանդ բարձր դասարաններում:

6. Յիւլէրի աստիճանները բոլոր դասարաններին, ինչպէս նաեւ բոլոր առարկաներին համար են, մեծ ու փոքր նոյն կերպ են դասաւանդուում: Բոլոր տեղերն էլ ուսուցման նպատակը հայեցողական նիւթերից դադափարներ հանելն է: Այդ են ցոյց տալիս Յիւլէրեան գպրոցի զանազան դասարանների համար կազմած օրինակելի դասերը:

Այս պահանջը մի վտանգ է պարունակում իր մէջ: Ներկայ էքսպերիմենտալ ուսումնառութիւնները ցոյց են տալիս, որ երեխաները աւելի մեծ մղումն ունին դէպի կոնկրետ մտածուած, զուտ վերացական և ընդհանուր դադափարները հաճոյք չեն պատճառում. նրանք աւելի տարւում են զգայական նիւթերով: Այդ տարիքի երեխաների համար պնդել, թէ նրանց ուսուցանելու գլխաւոր նպատակը դադափարներ կազմելն է, նշանակում է դէմ դնալ հոգեբանութեան ամենատարրական օրէնքներին: Այդ տարիքի երեխաների ուսուցման ամենալաւ մեթոդը նրանց զիտողական նիւթերով զբաղեցնելն է: Տալ զգայական նիւթը, քննել նրա յատկութիւնները, բաղկացուցիչ մասերը, կրկնել տալը, յիշողութեան մէջ ամրապնդելը գործունէութեան այն ձևերն են, որոնք մանկական հոգու հաճոյքի աղբիւր են: Ուրեմն և այդ դէպքերում Յիւլէրի աստիճանների ամենաշատը առաջին երկուսը կարելի է գործադրութեան վերցնել, միւս աստիճանների գործածութիւնը բաց պէտք է թողնել: Բարձր դասարաններում, քանի որ աշակերտների վերացական բմբռնումները աւելի են զարգացել, միտք ունի ուշադրութիւնը աւելի կենտրոնացնել վերացականով զբաղուող աստիճաններով:

Գպրոցական կեանքը զարգացման մի շղթայ է, որը կազմուած է տարբեր կարիքների զանազան օղակներից, ուստի և գպրոցական բոլոր տարիներում չի կարող ուսուցման նոյն ձևը ամենալարմարը նկատուել: Պէտք է տալ բազմաթիւ նիւթեր, և այդ նիւթերը մշակել զանազան ձևերով: Աշխատանքի այս բազմազանութեանը դրական ընթացք է տալիս ընտրող և ստեղծագործող ուսուցիչը:

Գ. Էդիկհան

