

ՄԱՆԿԱԳԱՐԺԱԿԱՆ

ԳԻՏՈՒԹԵԱՆ ԵՒ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԸ.

Առաջին անգամ մանուկի գիտակցութեան խաւարի մէջ թափանցող լոյսը արտաքին աշխարհի մասին մի որոշ ճանաչողութիւն է տալիս։ Ատոիճանաբար հոգու մէջ սկսում են ստեղծուել զգայական որակներ։ Եւրոս աշխարհը դառնում է բազմազոյն, բազմաձայն և բազմաձև։ Եւ քանի երեխայի մարմնական և հոգեկան կարողութիւններն աւելի են զարգանում և նրբանում, այնքան արտաքին և ներքին աշխարհներին վերաբերող իմացութիւնները դառնում են բազմակերպ և երփներանգ։ Գիտակցութեան նախնական շրջանի բովանդակութիւնները լինում են առաւելապէս զգայական-կոնկրետ-գիտողական (anschaulich) հոգեկան որակները։ Երևոյթների վերացական գնահատութիւնները հոգու աւելի ուշ ժամանակի գործունէութեան արդիւնքներ են։ Մանուկին հետաքրքրում է այն՝ ինչ առանձնակի և անհատական է. նրան ոչ թէ դրաւում է առհասարակ ծառի, այգու, արտի, տան մասին եղած ընդհանուր վերացական գատողութիւնները, այլ այնպիսի գնահատութիւնները և ճանաչողութեան ակտերը, որոնք վերաբերում են մի որոշ անհատական ծառի, մի մասնաւոր այգու, մի կոնկրետ տան մտապատկերի։ Երեխային աւելի զբաղեցնում է այն աշխատանքը, որով նա կարողանում է իւր համար մի այնպիսի աշխարհ ստեղծել, որի տարածական և ժամանակային ձևերը լիքն են բազմաառակ կապակցութիւններով։ Ամեն մի զրգիւ, որը երեխային վերահասու է դարձնում այդ արտաքին աշխարհի որ և է մի կողմի, ուրախութեան և հաճոյքի ազդեցիկ է բարձրացնում նրա հոգում։ Մի գեղեցիկ երգ է երեխայի կեանքը, որովհետեւ նրա հոգու գործիքի վրայ ներդաշնակօրէն և մշտապէս նուազում է արտաքին աշխարհը իր նուրբ զրգիւններով։

Հասունացած կամ նոյն իսկ ծերացող մարդու հոգեկան կեանքը այս կէտում շատ էլ մեծ չափերով չի տարբերւում երեխայից։ Նա էլ է աշխատում արտաքին և ներքին աշխարհների ճանաչողութեան խորութեան համար։ Աշխարհը ճանաչելու հնարաւորութեան սահմանները անեզր են. որքան ճանաչել կարողա-

նաս, նա այնքան նոր կողմեր կյառաջացնի իմացական նոր աշխատանքների համար: Մարդը իր կեանքի վախճանին հասնելիս անգամ չի կարող հպարտանալ, թէ վերջացրեց աշխարհաճանաչման մեծ գործը: Մարդու մէջ կայ մի բնածին իմացական մղումն ճանաչելու բնութիւնը, որի հետ ընդհանուր կապերով կապուած է, որից յառաջացել է և դէպի ուր էլ վերջ ի վերջոյ դառնում է իր վախճանից յետոյ: Մարդը աշխատում է աւելի ճիշտ ճանաչել իր հարազատ քոյր մայր բնութեանը. նա ամեն տեսակ հնարներ է գործ դնում այդ նպատակին հասնելու համար:

Զպէտք է կարծել, թէ աշխարհի ճանաչողութիւնն ասելով հասկանում ենք առ հասարակ ամեն մի տեսակէտից աշխարհ քննելը. առ այժմ դեռ նեղ նպատակով ենք խնդրին մօտենում: Մարդը իր կեանքի ընթացքում նոյն իսկ չի վերջացնում աշխարհի արտաքին պատկերների մէջ գոյութիւն ունեցող բովանդակութիւնների ըմբռնումները, զգայական գրգիռներ, կոնկրետ պատկերացումների գործը: Հոգին մշտապէս, բոլոր տարիքների ժամանակ աշխատում է բազմացնել իր միջի այն բովանդակութիւնները, որոնք վերաբերում են դրսի աշխարհի այս կամ այն կոնկրետ, զգայական դրութեանը: Աշխարհը միմիայն մանուկը չէ ըմբռնում տարածական և ժամանակային անհատական որակներով, այլ և հասունացած մարդը, որը մանուկի սկսած գործը աւելի ու աւելի է զարգացնում այդ կողմից:

Զգայականութեան կարիքը որոշ տարիքի և ընդունակութեան հետ կապ չունի, այլ իշխում է բոլոր տարիքների և ընդունակութիւնների վրայ տիրօրէն: Կայ մի մարդ, որի հանճարեղութիւնը, մտքի զարգացումը նրա հոգու հայեացքը թեքէր արտաքին աշխարհից դէպի մի այլ կողմ և դրանով փաստաւորաւէր այդ սխալ ուղի բռնած հոգուն: Որքան մարդը հրաժարւում է արտաքին աշխարհի զգայութիւններից, այնքան նրա հոգու թարմ ուժերը սկսում են թառամել. նա դառնում է միակողմանի և վերացական:

Գիտական-մասնագէտի հոգին հետեւեալ դրութիւնների մէջ է տատանւում. ամբողջ օրերով պարապում է, վերացական իմացութիւնները հետաքրքրում են նրան, նա աւելի ու աւելի է խորանում այդ իմացութիւնների ներքին կապակցութիւնների մէջ: Այսպէս մի օր, երկու օր, բայց յանկարծ մի օր հոգին էլ չի կարողանում տանել վերացական գունատ աշխատանքները. նա թարմ գրգիռների կարիք է զգում. զրօսանքները, ճանապարհորդութիւնները, օպերաներ կամ ներկայացումներ յաճախելը, բարեկամների կամ ծանօթների այցելելը կատարւում են իսկապէս զգայական կեանքի պահանջմամբ: Հոգին միշտ էլ նորութիւններ,

փոփոխութիւններ է ուզում. վերացական գնահատութիւնների համար անհրաժեշտ են նախ զգայական նիւթեր: Զգայականութիւնից զուրկ մարդու կեանքը լինում է չոր, գունատ:

Ոչ միայն մարդու առողջ հոգու կեանքից, այլ և կուլտուրայի պատմութիւնից ևս կարելի է համոզեցուցիչ փաստեր բերել ցոյց տալու համար, թէ զգայական-կոնկրետը որքան մեծ նշանակութիւն ունի կուլտուրական ստեղծագործութիւնների ժամանակ: Հին յոյնը կատարելապէս զգայական էր, նրա աչքը տեսնում էր բնութեան և մարդու մէջ եղած բազմազան գեղեցկութիւնները. նրա ականջները հաճոյք էին զգում բնութեան ձայներից և ազգային երգերի հնչիւններից. նրա կրօնական հաւատալիքի առարկաները գեղեցիկ աստուածներն էին, որոնք Ուլիսսի վրայ իրենց գեղարուեստական կեանքովն էին զբաղւում: Զգայական գրգիռների կարիքը յոյնի համար կեանքի գոյութեան էլեմենտներից մէկն էր: Յոյնի բնութեան հետ ունեցած այդ կապը շատ զբաղեցնում էր զգայականութիւն ունեցաւ նրա կուլտուրական ստեղծագործութիւնների վրայ. յոյնը կարողացաւ այնպիսի ճարտարապետական ձեւեր ստեղծել, որոնք դեռ ազդում են ներկայ ճարտարապետութեան վրայ. յոյնը կարողացաւ ստեղծել մի այնպիսի արձանագործութիւն, որի մասին կարելի է ասել, որ դեռ որոշ կողմերով բարձր է նոյն իսկ ներկայի արձանագործութիւնից: Այդ բոլորի պատճառը այն էր, որ յոյնի հոգին ճիշտ յաջաբերութեան մէջ էր արտաքին բնութեան հետ. բնութիւնը նպատակ, իդէալ էր, այս աշխարհի կեանքի հաճոյքը գոյութեան հիմք:

Անցնենք կուլտուրական մի այլ պատկերի: Միջին դարերն են: Անհատի հոգու աչքերը դարձած են դէպի անդրբնականը. անհատը իրեն այս կեանքի ժամանակաւոր բնակիչն է համարում. ներկան վատ է. աշխարհը խաբուսիկ է, զգայական, մեղաւոր, ուշադրութիւնը այլ կողմեր գրաւող: Մարմինն էլ է նոյն վիճակի մէջ. նա աշխատում է հոգուն կապել արտաքին աշխարհի հետ, որի հետեանքը սակայն լինում է կրօնական կեանքի անկումը, թուլացումը, ուստի և ոչնչացնել, չէզոքացնել և կամ նուազագոյն շափերի հասցնել է հարկաւոր մարմնի կարիքները: Այս աշխարհահայեացքի հետեանքը այն եղաւ, որ կուլտուրան ընկաւ, կեանքի ըզրմակերպ արտայայտութիւնները նուազեցին. նկարչութիւնը, արձանագործութիւնը աննորմալ երևոյթների հասան. գեղարուեստի և բնութեան կապը կտրուեց, նա կորցրեց իր բնական գրգիռների աղբիւրները: Միջնադարցին էլ չէր կարողանում յաջողութեամբ տեսնել և վերարտադրել արտաքին բնութիւնը. իսկ այդ նրա համար էլ մի առանձին իդէալ չէր կազ-

մում: Զգայականութեան անկումը եղաւ պատճառ կուլտուրայի անկման:

Նոր զարում նորից յարութիւն առաւ ճին յոյնը. նորից մարզու և բնութեան կապերը ներդաշնակուեցին. անհատը իրական աշխարհի արտաքին փայլից սկսեց հաճոյք ստանալ: Այս հայեացակէտի սկզբնաւորութիւնը տեղի ունեցաւ 15-րդ դարում և քանի վնաս, այնքան զօրեղացաւ և հիմնաւորուեց: Մենք ներկայում աշխատում ենք այդ տեսակէտի լիակատար յաղթանակի համար: Արտաքին-ղղայական կեանքի մասին ճիշտ պատկերացումները կազմում են մեր ներկայ կեանքի, գիտութեան և գաղութական պարապմունքների հիմունքները:

Ոչ միայն բնական առողջ հոգու, նախկին կուլտուրական երևոյթների, այլ և ներկայ գիտութիւնների մէջ ևս խնդիրը այլ կերպ չէ դրուած: Գիտութիւնը հիմնուած է ամբողջովին զգայութիւնների վրայ: Իմացական հարուստ մղումներով մարդը աշխատում է ճանաչել արտաքին տարածական աշխարհը և իրերը նրա մէջ տեղաւորել: Տարածութեան մէջ ճշտօրէն դասաւորուած իրերի և երևոյթների ճիշտ պատկերացումները չեն բաւարարում գիտութեան. այդ իրերն ու երևոյթները տիեզերական ժամանակագրութեան մի վայրկեանն են ներկայացնում. երևոյթներ եղել են, կան և կլինեն կամ կոչնչանան այդ նոյն ժամանակի մէջ. աշխարհը զարգանում է ժամանակի մէջ: Գիտութիւնը պէտք է նաև ժամանակային չափերը և նրանց լցնող բովանդակութիւնների յարաբերութիւնները այնպէս որոշէ, որ համապատասխան լինին օբյեկտիւ հանգամանքներին: Մովսէս Սորենային գիտնականների կողմից զանազան դարերի հեղինակ է համարուում, ուրեմն իրական և եղանի այս պատկերացման ճիշտ յարաբերութիւնը ժամանակի հետ պարզուած չէ. նոյնպէս յաճախ պարզուած չի լինում բնական երևոյթների զարգացման ժամանակագրական յաջորդականութիւնը, իսկ այդ բոլորը անհրաժեշտ է լուսարանել: Այս կարիքը գիտութիւնների համար զբաղման մի կարեւոր խնդիր է յառաջանում. ինչպէ՞ս են յարաբերում իրերը ժամանակին, կամ թէ՞ ժամանակը ինչպէ՞ս է լցւում զգայական բովանդակութիւններով:

Զգայական կոնկրետ իմացութիւնների ժամանակ գիտութիւնը անպայման չպէտք է առաջնորդուէ այն տեսակէտով, թէ ամբողջ աշխատանքը նրա համար է, որպէս զի այդ իմացութիւնների մէջ գործող օրէնքները բացուին և գիտական գաղափարներ կազմուին: Ծիշտ է այն կարծիքը, ըստ որի օրէնքը գտնելուց առաջ նախ անհրաժեշտ է երևոյթներն առարկայական ճշտութիւնը հաստատել, սակայն զգայականի արժէքը ևս գիտութեան համար ինքնանպատակ կարող է լինել. մի առարկայի երևոյթի, կամ անձ-

նաւորութեան մասին ճիշտ իմացութիւն ունենալու կարիքը հիմնուած է մեր հոգու մի այլ տեսակի հաճոյքի գիտակցման վրայ:

Որոշ գիտութիւնները մէջ եզակին, մասնակին վերջի վերջոյ կորցնում է իր ինքնութիւնը արժէքը, օր. ֆիզիքայի կամ բնական գիտութիւնների մէջ, ուր հետաքրքրութեան խնդիրը այն չէ, թէ այս ինչ երևոյթը տեղի է ունեցել այստեղ կամ այնտեղ, այն ինչ կենդանին կամ բոյսը եղել է այս կամ այն վայրում մի որոշ արտաբնով, այլ ընդհանրապէս երևոյթը, ընդհանրապէս նոյն տեսակին պատկանող բոյսը կամ կենդանին է հետաքրքրութեան վերջնական նպատակը: Սակայն հէնց այդ գիտութիւնները միանգամայն հեռու չեն զգայական-կոնկրետ խնդիրների ուսումնասիրութիւնից: Որպէս զի կենդանիների տեսակները, ընտանիքները պարզուրում, անհրաժեշտ է նախ քննել այդ տեսակներին կամ ընտանիքներին պատկանող մասնակի, եզակի օրինակները և միայն այնուհետև զազափարային ստորաբաժանումներ մտցնել կենդանական աշխարհում: Այստեղ ևս եզակին հիմք է ծառայում օրէնքներ և զազափարներ եզրակացնելու համար:

Այս գիտութիւնները թէև ձգտում են դէպի ընդհանուրը, բայց և այնպէս կոնկրետի հետ միշտ սերտ կապեր են պահպանում: Գիտական կենդանաբանութեան մէջ մենք գործ չունինք միշտ էլ զազափարների դեֆինիցիաների հետ, որտեղ քննուում են նոյն տեսակին կամ ընտանիքին պատկանող կենդանիներին ընդհանուր և էական յատկանիշների առանձնայատկութիւնները և ամբողջացումները, այլ կենդանու իրական, զգայական կեանքի ընթացքի նկարագիրը, բնութագրութիւնը ևս մեծ տեղ է բռնում այդ գիտութեան մէջ. այդպիսով ընթերցողը կամ լսողը զգայական պատկերացումներ են ստանում այդ տեսակին պատկանող կենդանու կեանքի մասին: Հարցի այս ձևակերպումը այնքան առաջ է գնում կենդանաբանութեան մէջ, որ եզակի կենդանու կեանքի նկարագիրը, ձևատաղրի առանձնայատկութիւնները ուսումնասիրութեան և ուրիշներին պատմելու կարիքն է զգացւում: Բրեմ կենդանաբանի գրքերը մինչև այժմ էլ չեն կորցրել իրենց գիտական արժէքը, բոլոր երկրներում միշտ էլ նորանոր հրատարակութիւնների են արժանանում նրա գրուածքները, սակայն այդ գիտական աշխատութիւնը որքան իրական-կոնկրետ և զգայական տպաւորութիւնների վրայ է հիմնած: Չեր մտքի առաջից անցնում են կենդանիները և այն էլ ոչ թէ առաստաղ կենդանիները, այլ որոշ տեղերում, որոշ ժամանակաշրջաններում ապրած կամ ապրող եզակի կենդանիները, որոնց նոյն իսկ մի առանձին յատուկ անուն կարելի է տալ. նրանք պատկերանում են ձեզ իբրև հերոս կամ անձնուէր, հաւատարիմ կամ չար, հակապա-

կան ուժի տէր կամ անզօր, սրամիտ, խելօք կամ յիմար: Մի որոշ կապիկի, մի կատուի, մի շան, մըջիւնների մի համայնքի կեանքը մանրազնին գիտական մեթոդներով ուսումնասիրելը և այդ ուսումնասիրածի մասին աշխատութիւն գրելը անսպասան գիտական մի գործ է: Ճիշտ է, որ այդպիսի աշխատանքները բնական գիտութիւնների համար նախնական, սկզբնական նշանակութիւն ունին, սակայն գիտական խնդիրը սկզբնական և վերջնական լինելու յատկութեամբ չի որոշուում, հիմունքների համար եղած աշխատանքները այնքան գիտական արժէք ունին, որքան այդ հաւաքած նիւթերից շինած գիտական շէնքերը:

Կան մի քանի գիտութիւններ, որոնց մէջ եղակին, անհատական կոնկրետը մի առանձին արժէք է ստանում. օր. պատմութեան և աշխարհագրութեան մէջ: Պատմագիտական ուսումնասիրութիւնների գլխաւոր նպատակներից մէկն է պատմական դէպքերի ճշտութեան պարզաբանումը, մի դէպքի ճշգրտութեան համար տեղի են ունենում անօրինակ մանրազնին ուսումնասիրութիւններ: Ինչպէս մեզ հետաքրքրում է, թէ ինչ վիճակի մէջ է եղել մեր բարեկամը անցեալ օրը, մի շարժ կամ մի ամիս առաջ և այդ իմացութիւնների լուսաբանման հետ չենք կապում օրէնքներ բացելու ցանկութիւնը, այնպէս էլ պատմական եղակի դէպքի յաջորդականութեան ճիշտ պատկերը ստանալու համար տեղի ունեցող ջանքերի ժամանակ չենք առաջնորդում անսպասան այն իդէալով, թէ այդպիսով պատմական օրէնքների գտնելու ճանապարհներն ենք հարթում: Պատմական եղակի դէպքը, ինչպէս այսօրուայ ամպերի որոշ դասաւորութիւնը, հետաքրքրական է ինքն ըստ ինքեան հետախուզող մտքի համար: Հնագիտութեան համար մի որոշ աւերակի, հին զէնքի, ամանի, կմախքի մնացորդները ինքն ըստ ինքեան հետաքրքիր են, որովհետեւ ոչ միայն օրէնքի գիտակցութեան պարզմանը կարող են օգտակար լինել, այլ որովհետեւ տալիս են ճիշտ և որոշ կոնկրետ պատկերացում նախկին դարերի կուլտուրաների մասին և իրենք էլ, իբրեւ զուտ զգայական բովանդակութիւններ, հետաքրքրական են:

Աշխարհագրութեան միջոցաւ իրկրի զգայական պատկերի ամբողջացումն է կատարւում. աշխարհագրական տերիտորիան լցւում է կենդանիների, բոյսերի, անտառների, լեռների, գետերի դաշտավայրերի պատկերացումներով: Երկրագունդը գոյն, ձև, մի որոշ որակային կերպարանք է ստանում: Այս բոլորից յետոյ աշխարհագրութիւնը անցնում է վերացական-ընդհանրական գնահատութիւններին, սակայն դրանց հասնելու համար անհրաժեշտ է նախ կոնկրետ դէպքերի նկարագիրներ և ուսումնասիրութիւններ, որոնք այս գիտութեան մէջ անկախ արժէքներ են:

կոնկրետի, եզակիի ուսումնասիրութիւնը մեր մտքի համար մի յատուկ նպատակ է և յառաջանում է հոգու մի որոշ կարիքին բաւարարելու համար:

Դիտողականութեան սկզբունքը դպրոցում աւելի մեծ գնահատութիւն է ստանում: Երկար դարեր մանկավարժութիւնը այդ սկզբունքի յաղթանակի և ուէալ իրազօրծման համար է աշխատել: Միշտ էլ դիտողականութեան սկզբունքը տիրապետող չի եղել մանկավարժութեան մէջ: Ինչպէս կուլտուրական զանազան շրջաններ տարբեր կերպով են գնահատել զգայական-կոնկրետի նշանակութիւնը, այնպէս էլ տարբեր դարաշրջանների մանկավարժներ զանազան վերաբերմունք են ցոյց տուել այդ սկզբունքին:

Ինչպէս միջնադարեան կուլտուրային օտար էր հարուստ զգայական հիմունքները, այնպէս էլ միջին դարու դպրոցները աշակերտների զգայական կարիքների մասին բնաւ հոգ չէին տանում: Զգայականը մարմինն էր պատկանում, իսկ յանցանքների վայրը մարմինն էր համարւում, որը ճնշել էր հարկաւոր:

Վերածնութեան դարու հետ նորից յարութիւն է առնում զգայարանքների արժէքի գիտակցութիւնը. դպրոցը յարմարւում է այդ նոր գնահատութիւնների եղանակներին և աշխատում է հնարաւոր չափերով այդ պահանջներին բաւարարել: Դիտողականութեան տեսակէտը սակայն իր լիակատար ծաղկմանն է հասնում 19-րդ—20-րդ դարերում: Ներկայի մանկական պարտէզները, աշխատանքի դպրոցները, դպրոցական հանդէսներն ու ճանապարհորդութիւնները բոլորում են զգայական-դիտողական սկզբունքից:

Ներկայում խորը կերպով գիտակցւում է այն ճշմարտութիւնը, որ աշակերտը մի իրի, անձնաւորութեան, հրեայի, պատմական դէպքի մասին գնահատութեան դատողութիւններ տալուց առաջ, պէտք է նախ դոցա մասին զգայական ճիշտ պատկերացումներ ունենայ: Շատախօս մարդը, որը իր խօսածի մասին ճիշտ պատկերացումներ չունի, անկիրթ կամ մի թերուս անձնաւորութիւն է համարւում: Ներկայ հոգեբանական ըմբռնումներին ծանօթ մի անձնաւորութիւն չի կարող այլ կերպ դատել: Չէ որ ներկայ հոգեբանութիւնը հաստատել է, որ հոգեկան բարձր և բարդ կեանքը ամբողջովին հիմնւում է զգայութիւնների վրայ: Վերացնենք զգայականը, կվերանայ նաև օրէնքը, գաղափարը և մտածումը. կանտի լեզուով ասած, դրանք կկուրանան: Այս հոգեբանական ճշմարտութիւնից յետոյ դժուար չէ մանկավարժական այն ճշմարտութիւնը եզրակացնել, որ նախ զգայական-կոնկրետ իմացութիւններ և յետոյ վերացական մշակումներ է հարկաւոր: Այս ճշմարտու-

թեան յազմանակով պէտք է բացատրել, թէ ինչու 19-րդ դարու ընթացքում այնքան շատանում են բոլոր դպրոցների ծրագրերի մէջ ուսուցական առարկաները:

Դպրոցական մի քանի առարկաների գոյութիւնը պարզապէս զգայականի, եզակիի գնահատութեան համար ապացոյցներ են: Իրազննութեան ուսուցման նպատակը չէ առհասարակ իրերի մասին գաղափարային դեֆինիցիաներ տալը, այլ նրա գլխաւոր ձգտումն է տալ ուսուցիչի, ճիշտ եզակի պատկերացումներ իրերի մասին: Երբ ստորին դասարաններում երեխային մի կատու, մի շուն, մի հանք կամ բոյս է ցոյց տրուում, անհրաժեշտ չէ, որ այդ իրերի կամ կենդանիների ընդհանուր նման մասերը առանձնացուէ և ասուէ, որ դրանք գաղափարի հիմունքներն են կազմում, այլ աւելի պէտք է այդ իրերի այն գլխաւոր կամ երկրորդական մասերի վրայ ուշադրութիւն դարձնել, որոնք ոչ թէ գաղափարի հիմքն են կազմում, այլ հետաքրքրում են աշակերտներին:

Ձեռարուեստի կամ նկարչութեան դասերին հետաքրքրութեան կենդրոնը ոչ թէ իրի անորոշ պատկերացումն է, այլ մի որոշեալ իրի կաւի մէջ պատկերացնելու կամ թղթի վրայ ձևակերպելու ջանքը: Եզակի իրը աշակերտը որքան լաւ դիտէ, ուսումնասիրէ և հոգեպէս պատկերացնէ, այնքան լաւ իր սկսած գործի համար:

Մայրենի լեզուի նիւթերը մանաւանդ ստորին դասարաններում դասաւանդում են ոչ թէ անպայման նորա համար, որ նրանցից զանազան վերացական գաղափարներ կամ բարոյական գնահատութիւններ հանուին, այլ որպէս զի աշակերտների կոնկրետ պատկերացումների նիւթերը, զգայական գոյն ունեցող իմացութիւնները, եզակի, մասնակի դէպքերի մասին ունեցած տեղեկութիւնները շատանան: Ի հարկէ այդ բոլորից կարելի է յետոյ կամ նոյն իսկ նոյն շրջանում գաղափարներ հանել, սակայն այդ բանը մի այլ նոր նպատակ է, որը իրագործելուց առաջ ուսուցիչը նախ պէտք է որոշէ նրա անհրաժեշտութիւնը:

Միթէ նոյն դրութեան մէջ չէ նաև աշխարհագրութեան և հայրենագիտութեան դասաւանդումը: Հայրենագիտութիւնը տալիս է աշակերտի հայրենքի զանազան երևոյթների նկարագիրները և բացատրութիւնները: Աշակերտը այդ առարկայի միջոցաւ աւելի ճիշտ պատկերացումներ է կազմում իր շրջապատի իրերի, տեղերի, գետերի, անտառների, լեռների մասին: Աշխարհագրութիւնը այս գործը աւելի է ընդարձակում. նոյն ոգով և ուղղութեամբ քննուում են օտար աշխարհները: Աշակերտը զգայական որակներով հարուստ և ներդաշնակուած մի պատկերացում է կազմում աշխարհի արտաքինի մասին, նա գիտէ, որ աշխարհի մի մասը

նման չէ միւսին, ամեն մէկը իր առանձին որակն ունի: Այս նոյն նիւթերին կարելի է մօտենալ նաեւ պատճառական տեսակէտից, սակայն զուտ զգայական—կոնկրետ պատկերացման նպատակն էլ ունի իր առանձին արժէքը:

Այս բոլորից յետոյ եզրակացութիւնը պարզ է. սխալ է այն մանկավարժների կարծիքները, որոնք պնդում են, թէ դպրոցական պարապմունքների նպատակն է գաղափարների մշակութիւնը: Գաղափարը անալոյման մեծ նշանակութիւն ունի դպրոցական պարապմունքների ժամանակ, սակայն նա չէ աշխատանքի միակ ուղեցոյցը: Ուսուցիչը շատ յաճախ կարող է իր զբաղման առարկան շինել մի կոնկրետ դէպքի, առարկայի կամ կենդանու նկարագիրը և դրանով էլ բաւականանալ. ոչ ոք հոգեբանական կամ մանկավարժական տեսակէտից իրաւունք չունի նրան դատաւարտելու: Առանց այն էլ ներկայ դարում մարդիկ շատ են վերացական դառնում. հարկաւոր է փոքրուց զարգացնել նրանց զգայարանքների ուժը, զգայօրէն մտածելու կարողութիւնը, դիտողական ոգին. իսկ այդ բոլորին կարելի է հասնել միմիայն այն ժամանակ, եթէ ուսուցիչը իր զբաղմունքների նպատակներից գլխաւորներից մէկն ընդունի եզակի—կոնկրետ իմացութիւնների նկարագիրները և նիւթերը այնպէս մշակէ, որ հետեւանքները համապատասխանեն այդ դրած նպատակներին: Այդպիսով սակայն եզակին, անհատականը դառնում է զսասաւանդման գլխաւոր գործօններից մէկը և ստանում է ինքնուրոյն արժէք:

Վտնդը տրամաբանական մեթոդների նկարագիրների ժամանակ յայտնում է այն միտքը, որ կան գիտութիւնների այնպիսի մեթոդներ, որոնց նպատակն է զուտ նկարագրել իրերի եղած դրութիւնը. ուրեմն նշանակում է, որ գիտութիւններն ևս իրենց զբաղմունքների ժամանակ իրերի ճիշտ պատկերացումներ կազմելը կարող են ինքնորոյն նպատակ դիտել և ըստ այդմ մեթոդներ ընտրել: Եթէ գիտութիւնների մէջ խնդիրը այդպէս է, ապա որքան աւելի ևս գործածական պէտք է լինի այդ ձևը դպրոցում, որովհետեւ դպրոցը գործ ունի աւելի անզարգացած մտքերի հետ, որոնք աշխարհի զգայական արտաքինով աւելի են գրաւում, քան վերացական զնահատութիւններով:

Զգայական—կոնկրետ պատկերացումների խնդիրը պարզելուց յետոյ անհրաժեշտ է խօսել նաեւ միւս նպատակների մասին, որոնք գոյութիւն ունին գիտական և դպրոցական պարապմունքների ժամանակ: Զգայական—կոնկրետ պատկերացումները հա-

մարեցինք հոգեկան բարձր երևոյթների հիմունքները. վերացնենք նոցա, կվերանայ նաև հոգու այդ բարձր կեանքը:

Հոգեկան աւելի բարդ ֆունկցիաների հետեանքներն են դա-
դափարները և օրէնքները: Առաջին տեսակի իմացութեան օգնու-
թեամբ բազմազան առարկաները և երևոյթները ընդհանուր միա-
կերպ ձևերի տակ են դրւում և այդպիսով իրերի նկարագիրը և
ուրիշին բացատրելը դիւրացւում. իսկ երկրորդ տեսակի իմա-
ցութիւնների օգնութեամբ բնութեան և հոգեկան կեանքի փոփո-
խութիւնների մէջ միաձեռութիւն և օրինաւորութիւն է մտցւում
և դրանց պատճառները որոշ չափի բացատրւում:

Մի ներքին փոքրիկ ինքնադիտողութիւն բաւական է համո-
զուելու համար, որ կոնկրետ պատկերացումները չեն կարող բաւա-
րարել հոգեկան կեանքի բազմատեսակ կարիքներին: Սօսելու և
մտածելու ժամանակ հեշտ դիտելի է, որ մտածած բովանդակու-
թիւնների մասին պարզ պատկերացումներ չունենք, այլ բառի
հնչական առանձնայատկութիւնը բաւական է նրա տակ թաղնուած
իմաստը հասկանալու համար: Լսում ենք մի արագ խօսող դա-
սախօսի, նրա արտայայտած զանազան մտքերի համար չենք վե-
րարտադրում մեր մէջ կոնկրետ պատկերներ, լսելը և առանց
պարզ պատկերների հասկանալը ամենայն արագութեամբ յա-
ջորդում է դասախօսի ասածներին: Եթէ հոգեկան աշխատանքը
այս գրութեան մէջ չլինէր, այն դէպքում անհնար կլինէր արագ
և կրճատուած մտածելը. ուրիշի խօսածները հասկանալու համար
լսողը պէտք է իր հոգու մէջ պատկերացնէր բառերին համապա-
տասխանող պատկերացումներ իրենց մանրամասնութեամբ: Այս
դէպքում մտածելիս չի կարելի ազատ թռիչքներ անել, մի երևոյ-
թից արագութեամբ միւսին անցնել, որովհետև հարկադրուած
կպած պէտք է մնալ այն պատկերացումներին, որոնք իրրև նախ-
կին փորձառութեան հետեանքներ են մնացել: Մշտապէս հարկա-
դրուած լինելով մտածման ժամանակ վերջիշիւղ անցեալին պատ-
կանող պատկերները, անհատը կսկսէր ցրուել, տարածուել այդ
վերջիշիւղների շրջանում, որը սակայն տեղի կունենար ի ֆլաս
մտքի արագ և օգտակար գործունէութեան: Մտածողութիւնը
կազմուած կլինէր անցեալ փորձին պատկանող պատկերների իրար
յաջորդութիւնից: Եթէ մեր միտքը հնարաւորութիւն չունենար
բազմաթիւ նոյն տեսակին պատկանող իրերի և երևոյթների հա-
մար մի ընդհանրական անուն, մի տրամաբանական հասկացողու-
թիւն ստեղծել, այն դէպքում ամեն մի տան, ամեն մի ծառի,
սեղանի մասնաւոր մտապատկերի համար պէտք է հոգին առանձին
— առանձին լեզուական նշաններ ստեղծէր, որպէս զի ուրիշ հոգի-
ներին այդպիսով հասկանալի դառնալ կարողանար: Բառերի մի

այսպիսի հսկայական քանակը կարող էր միմիայն մտքի համար ծանրաբեռնութիւն դառնալ:

Այս գծուարին զրութեանը վերջ տալու համար ինչ միջոցների պէտք է դիմէ մարդու հոգին, որպէս զի իր գործունէութեան ժամանակ աւելի զրաւան արդիւնքների հասնէ: Որպէս զի մարդու հոգին ազատ լինի գծուարաշարժ կոնկրետ իմացութիւններից և որպէս զի նրանց անսահման քանակի տակ չճնշուէ, պէտք է մի այնպիսի վիճակ ստեղծէ իր համար, որի ժամանակ միտքը աւելի ձկուն, շարժուն նշաններ ունենայ, որոնց տակ հասկացութիւն բոլոր նոյն տեսակի հոգեկան բովանդակութիւնները, այդ տեղի կունենայ այն ժամանակ, երբ հոգին կարողանայ երևոյթների բազմազանութիւնը մի լեզուական նշանի մէջ արտայայտել: Երբ միտքը իր համար որոշ երևոյթների արտայտութեան համար ընտրել է «սեղան» բառը, այդ գաղափարային նշանի տակ դիմացինը պէտք է հասկանայ տու հասարակ բոլոր սեղանների համար գործածելու հնարաւորութիւնը: այդ բառը գործածելիս անպայման չպէտք է մտքի մէջ վերլիշել այս կամ այն ինչ կոնկրետ սեղանը, որը անհատը տեսել է զանազան ժամանակներում և տարբեր տեղերում, այլ հարկաւոր է մտածել առհասարակ «սեղանի» մասին: Դիմաւոր հոգեկան աշխատանքից զատ հարկաւոր է ունենալ նաև անդէմ մտածողութիւն. անհրաժեշտ է իրերի և երևոյթների մէջ եղող ընդհանուր, նման կողմերը քննել և ըստ այդ նման կողմերի երևոյթների մէջ դասաւորում ստեղծել: Կոնկրետ պատկերացումները մեղ ասում են միայն, որ այս ինչ իրը կամ երևոյթը այն որոշեալ ժամանակի և տարածութեան մէջ ինչ տեղ ունի և ինչպիսի են նրա կողքի միւս կոնկրետ իրողութիւնները: Այդ կոնկրետ պատկերացումները ոչինչ չեն ասում իրերի բուն էութեան, նրանց այն գլխաւոր և երկրորդական յատկութիւնների մասին, որոնց միջոցաւ նոքա նմանում կամ տարբերում են իրեն ցեղակից այլ երևոյթներից: Միտքը պէտք է հնարաւորութիւն ունենայ նոյն տեսակին պատկանող բազմաթիւ նման բովանդակութիւնները մի ձևակերպման տակ հասկանալ: Այն ձևակերպումները, որոնց տակ հասկացում են բոլոր նոյն տիպին պատկանող իրերը կամ երևոյթները կոչւում են գաղափարներ, իսկ սրանց լեզուական արտայայտութիւնները՝ բառեր:

Գաղափարների հոգեբանական—տրամաբանական էութեան մասին յետոյ խօսք կլինի, այժմ պարզենք այն խնդիրը, թէ նրանք ինչպէս են արտայայտւում գիտութիւնների մէջ: Մինչև այժմ եղած լուսարանութիւններից պարզուեց, որ գիտութիւնների մէջ զգայական—կոնկրետ իմացութիւնները մեծ նշանակութիւն ունին, պարզուեց նոյնպէս, որ դրանք կազմում են գիտական

աւելի բարձր աշխատանքների հիմունքները: Այդ բոլորից յետոյ, ի հարկէ, չէր կարելի եզրակացնել, որ գիտութիւնները միմիայն և միմիայն կոնկրետ խնդիրների մշակութեամբ են զբաղուած: Ընդհակառակն գիտական լուսաբանութիւնների մեծ մասը պըտտում են անդրանհատական փնտհատութիւնների շուրջը: Երբ ֆիզիքայի մէջ բացատրում է կայծակի, ամպերի, լոյսի բեկումների հետ կապուած երևոյթները և այլն, ընթերցողի կամ լսողի մէջ այն գիտակցութիւնը չի արթնանում, որ այս ինչ կամ այն ինչ օրը երկնքում երեւցած կոնկրետ ամպի կամ կայծակի մասին է խօսքը, այլ նրա մէջ այն գիտակցութիւնն է արթնանում, որ խօսքը վերաբերում է առհասարակ այն բոլոր ամպերին և կայծակներին, որոնք եղել են այս կամ այն ինչ ժամանակ զանազան երկրներում, կամ խօսում է այն ամպերի և կայծակների մասին, որոնք դեռ կարող են ապագայում տեղի ունենալ: Երբ բուսաբանութեան կամ կենդանաբանութեան մէջ խօսում է մի որևէ կենդանու կամ բոյսի մասին, ընթերցողը իրաւունք չունի մտածելու, որ ինքը պարտաւոր է իր հոգու մէջ պատկերացնել այն եզակի, մասնակի բոյսը կամ կենդանին, որը նա մի որոշ տեղ տեսել է: Ընդհակառակն նա պարտաւոր է մտածելու, որ խօսքը վերաբերում է բոյսի կամ կենդանու տեսակին, որի ընդհանրական յատկութիւնների մասին է այժմ խօսւում: Երբ կենդանաբանութիւնը խօսում է այն մասին, թէ ինչ բան է «գիշատիչը», «կաթնասունը», «կակղամորթը», ընթերցողը հիմք չունի մտածելու, որ այդ տերմինները վերաբերում են իրեն ծանօթ որոշեալ կենդանիներին բացառապէս, այլ որ այդ բառերի տակ հասկացւում են բազմաթիւ իրեն ծանօթ և անծանօթ կենդանիներ, որոնց ընդհանուր յատկութիւնները առանձին ձևակերպումների տակ է առած և այդ ձևակերպումները վերոյիշեալ բառերի մէջ արտայայտած: Կոնկրետ երևոյթների մասին խօսելիս պարզուեց, որ բուսաբանութեան և կենդանաբանութեան մէջ յաճախ կարող է նաև առանձնակի, եզակի կենդանին կամ բոյսը ուսումնասիրութեան առարկայ դառնալ, ինչպէս այդ կարելի է գտնել Բրեմի մօտ, բայց և այնպէս թէ բուսաբանութիւնը և թէ կենդանաբանութիւնը աւելի ձգտում են տեսակներ որոշել, գաղափարներ կազմել: Այդ գիտութիւնների ուսումնասիրութիւնները կարգաւ ընթերցողը ոչ թէ մի եզակի օրինակի մասին է մտածում, այլ ընդհակառակն այն գիտակցութեանն է իր մէջ տեղ տալիս, որ այդտեղ խօսւում է առհասարակ բոյսի կամ կենդանու որոշ տեսակի մասին:

Նոյն դրութիւնը գոյութիւն ունի նաև միւս գիտութիւնների մէջ. երբ երկրաչափութիւնը խօսում է եռանկիւնիների կամ քա-

ռանկիւնիները մասին, հոգեբանութիւնը բացատրում է, թէ ինչ է զգացմունքը, կամքը, զգայութիւնը և այլն, ընթերցողը իր մէջ մի որոշեալ հզակի պատկերացում չի կազմում, այլ այն գիտակցութեանն է գտլիս, որ այդտեղ խօսւում է առհասարակ այդ գաղափարների տակ թաղնուած բոլոր երևոյթների մասին:

Ուսումնասիրութիւնների անդէմ ձեւակերպումները կազմում են բոլոր գիտութիւնների գլխաւոր նպատակներից մէկը: Եթէ դրութիւնը այսպէս չլինէր, այն դէպքում անհնար կլինէր գիտութեան անսահման նիւթը տիրապետել, ամփոփել: Ամեն մի գիտնական կտար ուսումնասիրած առանձին առարկայի մասին արած իւր զատողութիւնները և այսպէս անվերջ. հնարաւորութիւն չէր ստեղծուիլ այդ բազմազան հետազոտութիւնների ներքին նմանութիւնը, ընդհանուր բանաձևներին ենթարկուելու հանգամանքը յաջողութեամբ կիրառել: Անհրաժեշտ է վերանալ մասնակի, հզակի փորձից դէպի ընդհանուրը և ընդհանրականը. անհրաժեշտ է ցիր ու ցան, բազմազան, անսահմանօրէն շատ միատեսակ առարկաների և երևոյթների ընդհանուր նման կողմերը գտնել, որոշ ձեւակերպման ենթարկել զաղափար կազմելու միջոցաւ, որպէս զի մտածողութիւնը հեշտութեամբ տիրապետէ ընդհանրական երևոյթները և նոյն հեշտութեամբ էլ ուրիշներին հասկանալի դարձնել կարողանայ: Այսպէս կոչուած «գիտական սիստեմը» ոչ թէ կոնկրետ պատկերների կողք կողքի դնելու, այլ զաղափարների դասաւորութեան մէջն է ամփոփուած. չկայ մի գիտութիւն, որը այսպիսի աշխատանք չունենայ:

Գիտութիւնը այս կէտում մարդու հոգեկան բնական զարգացման վերաբերմամբ մի առանձին նորութիւն չէ մտցնում հոգեկան կեանքում: Նոյն իսկ հոգու բնական զարգացումը ձգտում է կոնկրետ իմացութիւններից դէպի գաղափարները: Երբ երեխան առաջին անգամ մի անուն է տալիս, այդ լինում է մի որ և է կոնկրետ օբիեկտի համար. «տուն», «ծառ», «սեղան» ասելով հասկանում է մի որոշ ծառ, մի որոշ սեղան: Երեխայի համար լիզուական հնչիւնը և կոնկրետ իրը կամ երևոյթը միանում են այնպէս, որ բնականօրէն մէկը միւսին է վերջիշում: «Տուն» բառը գործ ածելիս, երեխան ոչ թէ մի քանի անիւր նախ իրար հետ համեմատում է և գտնում նրանց ընդհանուր կողմերը և այդ ընդհանուր նման կողմեր ունեցող առարկաներին «տուն» անունը տալիս, այլ նախ մի որոշեալ տան զգայական պատկերին է «տուն» անունը տալիս, և միայն յետոյ աստիճանաբար զարգանալով նկատում է, որ մի հզակի տան համար գործ ածած անունը կարելի է այլ բազմաթիւ, իրեն ծանօթ մտապատկերների, նման տների համար ևս գործ ածել: Եզակի գնահատութիւն ունեցող

անունը աստիճանաբար ընդհանրական է դառնում: Գաղափարային նշանների ընդլայնման պրոցեսի յաջողութեանը նպաստում են երեխայի գիտողականութեան զարգացումը, այդ ուղղութեամբ մեծահասակների ցոյց տուած օգնութիւնը, իրերի նմանութիւնները, երեխայի վերացական մտածելու կարողութեան զարգացումը և այլն: Երեխան զարգանալով արագութեամբ հասնում է այն վիճակին, երբ մի խօսք, մի բառ ասելիս կամ լսելիս անպայման իր հոգում չի պատկերացնում այդ խօսքի տակ բաղմամբիւ հնարաւոր կոնկրետ բովանդակութիւններից որևէ մէկը, այլ բառը այնպէս արտօրակ է հասկանում, ինչպէս հասունացածները: Հասարակ գիւղացին, որը գիտութեան հոսն անգամ չի առնել, ունի բաղմամբիւ գաղափարներ, գիտել է բնութեան բաղմակերպ երևոյթները և դոցա որոշ մասերը առանձին—առանձին անունների տակ դրել: Նրա հոգում գոյութիւն ունեցող բառերը, կազմում են մի այնպիսի ներդաշնակ, իրար հետ տրամաբանօրէն շաղկապուած սխտեմ, որ նա հարկաւոր ժամանակ կարող է այդ սխտեմից օգտուել և դիմացինին մի խնդրի մասին խելացի և տրամաբանօրէն ճիշտ բացատրութիւններ տալ: Մարդու հոգու անբռնադրօսիկ, բնական զարգացումն ևս ուրեմն գնում է կոնկրետ պատկերացումներից դէպի վերացականը—գաղափարայինը: Գիտութիւնը իւր գաղափարների մշակումներով և սխտիմատիզացիայով մի նորութիւն չի մտցնում հոգեկան կեանքի մէջ, այլ եղած բնական դրութիւնը աւելի է մշակում և զարգացնում:

Այսպիսով պարզում է, որ մարդու հոգին կոնկրետ, անհատական ու եզակի վիճակներից ձգտում է մշտապէս բարձրանալ դէպի անդրանհատական, ընդհանրական և անդէմ իմացութիւնները: Գիտութիւնը լիակատար կերպով կրկնում է այդ ընթացքը, աւելի նուրբ, բարդ ձևերով և նպատակներով:

Դպրոցը հիմնւում է գիտութիւնների և մասնկան հոգեկան կարողութիւնների զարգացման վրայ, ուստի և նա չի կարող անտարբեր մնալ ուսուցման նիւթերի գաղափարային մշակումների հարցի վերաբերեալ: Եւ իսկապէս, ի՞նչ կլինէր այդ դպրոցի դրութիւնը, ուր աշակերտը միմիայն և միմիայն իրերի և երևոյթների տարածական և ժամանակային կապերով է զրադուած և չի կարող այդ բաղմազան իրերի մէջ եղող ներքին կապերի, նմանութիւնների մասին դատողութիւն տալ: Դպրոցը չի կարող գաղափարներ չտալ աշակերտներին, չի կարող գիտական սխտեմներէ դոնէ պարզ կառուցուածքների իմացութեանը մասնակից չանել մեծացող նոր սերնդին: Մարդու միտքը ողջ հոգեկան և մարմնական բնութիւնը վեր է ածել գաղափարների տեսակների և նրանց յարաբերութիւնների ամբողջացման և գլխաւոր երևոյթները

սխառեմի տակ զնեկը հեշտացրել. անարդար կլինէր, եթէ աշա-
կերտներին մարդկային մտքի այդ նուաճումների իւրացմանը
չհասնէր դպրոցը:

Եթէ քննելու լինենք դպրոցների ծրագրները և ամենօրեայ
գործնական պարապմունքները, կզանք այն համոզման, որ գաղա-
փարների լուսարանութեամբ շատ է զբաղւում նաև դպրոցը:
Թուարանական կանոնների, երկրաչափական ձևերի մասին չի կա-
րող խօսք լինել առանց գաղափարային սահմանումների. մայրենի
լեզուի դասաւանդման ժամանակ մշտապէս առիթներ է լինում
մի կամ մի քանի օրինակների միջոցաւ պարզելու արդարութեան,
վեհանձնութեան, հաւատարմութեան, սիրոյ, վախի և այլ բազ-
մաթիւ իրերի և երևոյթների գաղափարների բովանդակութիւն-
ները. բնական գիտութիւնների մէջ ոչ պակաս առիթներ կան
կենդանաբանական կամ բուսաբանական գաղափարների լուսաբա-
նութեան: Զի կարելի մատնացոյց անել դպրոցական մի առար-
կայի վրայ, որի մէջ գաղափարներ չմշակուէին և ապա նրանցից
սխառեմներ չկազմուէին: Այս կողմից ևս դպրոցը էապէս չի տար-
բերում մասնագիտութիւններից և չի դաւաճանում մարդկային
հոգու բնական զարգացման կարիքներին: Կոնկրետ իմացութիւն-
ների մշակումները բաւարարում են մարդու աւելի զգայական—
դիտողական կարիքներին, մտքի սրութեանը և զարգացմանը ընդ-
հակառակն աւելի մեծ չափերով նպաստում են գաղափարների
իմացութիւնները և մշակումները: Դպրոցը ոչ մի տեսակէտից
հիմք չունի մտաւոր բարձր կարիքներին բաւարարող աշխատանքի
որ և է մի ձև արհամարհանքի ենթարկելու:

Գիտութիւնը և դպրոցը վերոյիշեալ երկու նպատակներին
բաւարարող աշխատանքները կատարելուց յետոյ, սակայն զեռ-
իրենց հիմնական պարտականութիւնը լրացրած չեն կարող հա-
մարել: Մարդը իր փոքր հասակից սկսած աշխատում է արտա-
քին և ներքին աշխարհների զրգիւնները դասաւորել տարածու-
թեան և ժամանակի մէջ: Եզակիի հետ ծանօթանալուց յետոյ
գաղափարներ է կազմում, որոնք ցոյց են տալիս որոշ տեսակին
պատկանող իրերի կամ երևոյթների ընդհանուր ձևերը: Թէ կոն-
կրետ իմացութիւնները և թէ գաղափարները չեն բացատրում
իրերի և երևոյթների էութիւնը, այլ միայն տալիս են նրանց
դրութիւնը, նկարագիրը իր մանրամասնութեամբ կամ գլխաւոր
ձևերով:

Սակայն միթէ՞ գիտութեան նպատակն է պատասխանել մի-
միայն և միմիայն «ինչպէ՞ս է» հարցին. չէ՞ որ պատմութեան հնա-

դոյն շրջաններից սկսած մարդու առաջ միշտ ցցուած է հզել «ինչո՞ւ» հարցը, մի հարց, որով նոյն իսկ մի քանի տարիկաներիսան յոգնեցնում է իր ծնողներին: Նկարագրիւրը եթէ հետաքրքրում է մարդուն, իսկ բացատրութեան կարիքը կլանում է նրա հոգու ողջ ուժերը: Իրական իրաճանաչութիւնից յետոյ անմիջապէս մարդու մէջ յառաջանում է այդ իմացութիւնների պատճառները իմանալու ցանկութիւնը: Ինչո՞ւ այսպէս հղաւ և ոչ մի այլ կերպ, ինչո՞ւ իրերը ժամանակի մէջ այսպէս փոխուեցին և ոչ այլ կերպ:

Այս հարցերին կարելի է իրական պատասխաններ գտնել, որովհետեւ բնութիւնը ինքը որոշ օրինաւորութեան է ենթակայ, իրերի մէջ տեղի ունեցող գործողութիւնները բղխում են հիմնական որոշ ձևերից: Գործողութիւնները և կապակցութիւնները որոշ օրինաւորութեան, միաձուլութեան բերելու համար անհրաժեշտ է բնութեան մէջ իշխող վերոյիշեալ հիմնական ձևերը զբաղնել: Սովորական կեանքում մշտապէս գործ ենք ունենում մասնակի և եզակի պատճառների հետ, որոնց ընդհանրացնել, որոշ բանաձևի տակ դնել է հարկաւոր: Հարկաւոր է գտնել այն ընդհանուր նախադասութիւնները, որոնք արտայայտւում են մասնակի դէպքերի մէջ: Այդ «հիմնական ձևերը» կամ «ընդհանուր նախադասութիւններ» են, որոնց կոչում են օրէնքներ:

Բնութեան, ինչպէս և հոգեկան կեանքում իշխող օրէնքները գուրս չեն բնութիւնից, անկախ ուժեր չեն, որոնք բռնանում են բնութեան վրայ և հարկադրում, որ իրերը և երևոյթները ենթարկուեն նրանց, այլ նրանք այդ իրերի և երևոյթների մէջ եղող դրութիւններն են, նրանց արտայայտման ձևերը: Վերացնենք զգայական բովանդակութիւնները, կվերանայ նաև օրէնքը, վերացնենք օրէնքը, անորոշութեան, խառնուրդի, քառսի կփոխուի ողջ բնութիւնը և հոգեկան կեանքը:

Օրէնքները լինում են երկու տեսակ: Առաջին տեսակինը պատճառական օրէնքներ են կոչւում: սրանք երևոյթները իրար հետ կապում են պատճառի և հետեանքի տեսակէտից: Այդ օրէնքները վերաբերում են երևոյթների փոփոխութեան յաջորդականութեանը և ցոյց են տալիս այդ յաջորդումների մէջ գոյութիւն ունեցող մնայուն, անփոփոխ ձևերը: Տաքութիւնից իրերը լայնանում են, պատճառի և հետեանքի մասին է այստեղ խօսքը, ասում է նաև, որ այդ կապակցութիւնը միշտ էլ, բոլոր իրերի վերաբերմամբ գեր ունի:

Երկրորդ տեսակի օրէնքները կոչւում են էմպիրիկ կամ նկարագրական. սրոնց մէջ պատճառական տեսակէտը չէ արտայայտութիւն գտնում, այլ միայն ցոյց է տրւում իրար կողք կողքի

երևոյթների կապակցութիւնները և կամ երևոյթների փոփոխութիւնը առանց պատճառական զննատման, օր. անկման օրէնքները ցոյց չեն տալիս անկման երևոյթների բուն պատճառները, այլ ցոյց են տալիս երևոյթների նման արտայայտութեան ձևերը: Գիտութեան մէջ բաւականին մեծ տեղ են բռնում նաև այս նկարագրական օրէնքները*):

Ներկայ գիտութիւնների մէջ պատճառական տեսակէտը և երևոյթների ընդհանուր ազգման և կապակցութեան ձևերը գրտնելու պահանջը շատ մեծ է: Ամեն մի գիտութիւն ուղղում է իր մտաշրջանի նիւթերի համար օրէնքներ գտնել և ըստ այդ օրէնքների որոշ չափով բացատրել իր նիւթերի փոփոխութեան հիմունքները: Նախկին շրջաններում որոշ գիտութիւններ զուտ նկարագրական բնաւորութիւն ունէին, ցոյց էին տալիս թէ ինչպէս են կամ ինչ կղանակով են ժամանակի մեզ յաջորդել իրերը. օր. պատմական և բնագիտական առարկաները: 19-րդ դարում պատճառական և օրինական մտածութեան պահանջները մոծուեց նաև այդ գիտութիւնների մէջ և այժմ անհասկանալի է գիտական գիտցիլիին գաղափարը առանց բացատրական և օրինական տեսակէտի:

Դպրոցում ևս օրէնքների բացատրութիւնները մեծ տեղ են բռնում. անկարելի է, որ դպրոցը աշակերտներին գիտութիւն տայ և օրէնքներ չբացատրէ: Իսկապէս գիտութիւն իր բարձր աստիճանին է հասնում, երբ նա օրէնքներ է տալիս: Աշակերտին պէտք է օգնել հասնելու այդ բարձր աստիճանին: Ծիշտ է, զըպրոցում անկարելի գիտական բոլոր օրէնքները տալ, բայց կան բոլոր գիտութիւնների մէջ այնպիսի օրէնքներ, որոնք կարող են մատչելի դառնալ դպրոցականի համար:

Ծանօթացանք դպրոցական պարապմունքների երեք հիմնական նպատակների հետ. առաջինի միջոցաւ աշակերտներին տրւում էր կոնկրետ—գիտողական իմացութիւններ, երկրորդի միջոցաւ այդ պատկերացումներից հանում էին գաղափարներ, իսկ երրորդի միջոցաւ օրէնքներ, կանոններ էին տրւում:

Այս նպատակներից ամեն մէկը ինքնուրոյն արժէք ու նշանակութիւն ունի և կարող է առանձին անկախ աշխատանքի հիմք դառնալ: Եթէ ուսուցիչը որոշել է նիւթը մշակել առաջին տեսակէտից, էլ այնուհետև միտք չունի այդ նպատակի իրագործման ժամանակ խառնել գաղափարների կամ օրէնքների մշակման տեսակէտները, հէնց ինքը եզակի նիւթը կարող է ինքնանպատակ լինել և աշակերտներին ու ուսուցիչներին յատկապէս զբաղեցնել:

*) Regener: Methodenlehre.

Ինչպէս և, երբ ուսուցիչը նպատակ է դրել նիւթերից գաղափարներ հանել, այն դէպքում յատուկ կերպով կանգ առնել կոնկրետ — զգայական բովանդակութիւնների մանրամասն ուսումնասիրութիւնների վրայ, ի հարկէ, միտք չունի մանաւանդ բարձր դասարաններում, նոյնպէս տեղին չէ այդպիսի նպատակի իրագործման ժամանակ օրէնքներ եզրակացնելու մասին մտածել: Նոյնը կարելի է ասել նաև օրէնքներ մշակելու նպատակի վերաբերմամբ: Ուսուցչին տրուած է բազմաթիւ նիւթեր զանազան որակներով, որոնցից մի քանիսից կարելի է օրէնքներ, ուրիշներից գաղափարներ և մնացածներից էլ կոնկրետ պատկերացումներ կազմել: Ուսուցիչը ղեկավարուելով նիւթերի առանձնատկութեամբ, իր աշակերտների հոգեկան զարգացման աստիճանով և ըստ էլի տրամադրութեամբ՝ պէտք է երեք նպատակներից մէկն ու մէկը կամ դրանց որոշ համախմբումը ընտրէ և յաջող իրագործելու մասին մտածէ: Այս նպատակների անկախ ըմբռնելը մանաւանդ այն պատճառով կարող է հեշտութեամբ տեղի ունենալ, որովհետև կան գիտական անկախ մեթոդներ, որոնցից մի քանիսը յատկապէս հզակիի, միւսները գաղափարներ և ուրիշներն էլ օրէնքներ մշակելու համար են: Ուսուցչի ընտրած անկախ նպատակները համար կան նաև անկախ մեթոդներ:

Գ. Էդիկեան

