

ՄԼՆԿԸՎ ԱՐԺԱԿԱՆ

ԳԱՂԱՓԱՐՆԵՐԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Գիտական խնդիրների մշակման և հոգեկան կեանքի զարգացած գործունէութեան համար գաղափարները շատ մեծ նշանակութիւն ունին, որովհետեւ նրանց միջոցաւ ընդհանուր բանաձևերի տակ են դրւում նոյն տեսակին պատկանող բազմազան կոնկրետ իմացութիւններ և այդպիսով ստեղծում հոգու մէջ հոգեկան ուժային կենտրոններ: Գաղափարները սրում են միտքը, հեշտացնում նկարագրութեան գործը և գիտութիւններին և մարդկային մտքին ազատում նիւթերի քանակային ծանրաբեռնութիւնից: Դպրոցն ևս շատ է շահագրգռուած ճիշտ գաղափարների յառաջացման հարցով: Գաղափարների մշակման մեթոդների հետ ծանօթանալուց առաջ, անհրաժեշտ է քննել և պարզաբանել «գաղափարի» հոգեբանական-տրամաբանական էութեան խնդիրը: Այս հարցի պատասխանը երկար ժամանակ գիտական գրականութեան մէջ վիճելի է եղել և դեռ վիճելի էլ մնում է:

Գաղափարը հոգեկան բովանդակութիւնների ըմբռնման մի առանձին ձևակերպումը, պարզ աշխատանքի բարդացումն է, ուստի և գաղափարի էութիւնը բացատրելուց առաջ անհրաժեշտ է խօսել հոգու ըմբռնման ակտի մասին առհասարակ. դորանից յետոյ աւելի հեշտ կլինի պատկերացնել, թէ այդ պարզ դրութիւններից ինչպէս է զարգանում գաղափարը:

Հոգու ըմբռնման ամենապարզ ակտը այն ժամանակ է տեղի ունենում, երբ հոգին անորոշ, թոյլ, առանց թուական գնահատութիւնների և կիսագիտակից կերպով ըմբռնում է իրեն հասնող գրգիռները: Խիստ անուշադրութեան, ցրուածութեան, անորմալ դրութիւնների, զանազան գրգռիչ թոյների (օր. խլորոֆորմի) ազդեցութեան տակ հոգին կարող է մի այնպիսի դրութեան մէջ ընկնել, որ չկարողանայ տարբերել որակի և քանակի տեսակէտից այնպիսի գրգիռներ, որոնք ամենայն հեշտութեամբ տարբերելի են եղել նորմալ պայմանների մէջ: Այս անբնական վիճակի ժամանակ տեսնում ենք ինչ որ գոյներ, ինչ որ ձայներ, սակայն չենք

կարողանում նրանց որակապէս և քանակապէս իրարից տարբերել, իրար հետ յարաբերութեան մէջ դնել, այլ անբնական եղանակով այդ բոլորը մի անորոշ խառնաշփոթ ամբողջութեան մէջ ենք ձուլում: Հոգու այս դրութեան ժամանակ ևս կայ գրգիռ ու նենալու գիտակցութիւն, այլապէս եթէ այդ բացակայէր, հոգին ուշաթափութեան կ'ենթարկուէր, սակայն այդ ակտի ժամանակ անցեալի և ներկայի, որակների տեսակների, որակի և ըմբռնող եսի, տուեալ գրգռի մասերի քայքայումների և միացումների յարաբերման աշխատանքի ձևեր գոյութիւն չունին: Իսկական ակտիւ իմացականութիւնը չի գործում այդտեղ, այլ պասիւ տպաւորուելը:

Եթէ մարդու հոգին միշտ էլ այս վիճակի մէջ մնար, նա չէր կարող տարբերուել հասարակ կարգի կենդանիներից, որոնց ներքին կեանքի մէջ հաւանականաբար խաւար կերպով գիտակցում են դրսից կամ իրենց մարմնից ելող որակային ոչ շատ մեծ տարբերութիւն ունեցող գրգիռները: Մարդը հոգեբանօրէն աւելի բարձր գրգիռների է հասել. պասիւ ըմբռնմանը յաջորդել է «խնայական ըմբռնումը», որի աւելի զարգացած ձևն է ներկայացնում գաղափարը: Իմացական կամ յարաբերող կամ մտածողական ըմբռնման ժամանակ կայ լիակատար ուշադրութիւն, մտածման որոշ բովանդակութիւն, մասերի զատում և յարաբերում. անհատը աշխատում է որքան կարելի է այդ բովանդակութիւնները ճիշտ գնահատութիւնների ենթարկել: Սակայն որովհետեւ այդ ցանկութեան հետեանքները զանազան ձևակերպումներ են ստանում ըստ իրենց արժէքի, ուստի և իմացական ըմբռնումը զարգացման տեսակէտից զանազան աստիճաններ ունի, որոնք սկսւում են ամենապարզ ձևերից և բարձրանում բարդերին: Թէև ըստ հետեանքի այդ իմացութիւնները տարբեր են, սակայն ըմբռնման ակտի մի քանի հիմնական նմանութիւններ ունին:

Ամենապարզ «իմացական ըմբռնումն» է հոգեկան աշխատանքի այն սկզբնական ակտը, որի ժամանակ գիտակցողը իմանում է, որ իր մտածմանը մի որ և է բովանդակութիւն է տրուած: Վունդը հետեւալ կերպ է բացատրում իմացական ըմբռնման պարզ արտայայտութիւնը. «Տրամաբանական գաղափարի (մեր տեւիճով խնայական կամ յարաբերող ըմբռնում) տակ հասկանում ենք մտածման այն բովանդակութիւնը, որը ստացւում է տրամաբանական մտածման մի ակտից, մի զատողութիւնից քայքայման, վերլուծման միջոցաւ »*): Վունդի սեղմ բառերով արտայայտած

*) Wundt: Logik. գաղափարների բացատրութեան խնդրում առաջնորդուել ենք դիսաւրապէս Վունդի տրամաբանական մտքերով, սակայն որոշ հարցեր այլ ձևակերպումների ենք ենթարկել:

այս միտքը անհրաժեշտ է աւելի պարզարանել: Իմացական ըմբռնման պարզ տեսակը ստացւում է եզակի, մասնակի զգայական բովանդակութեան կամ մտապատկերի վերլուծմամբ: Հոգու այդ եզակի բովանդակութիւնը դատողական մտածողութիւնը քայքայում է մասերի. «քանդուող տունը» մտապատկերից դատողութիւնը երկու մաս է ստանում. «տուն»-«քանդւում է»: Մեզ հետաքրքրող երևոյթը չի վերաբերում առ հասարակ տներին, այլ մի որոշեալ քանդուող տան, որը յիշեալ դատողութեան ժամանակ մեր ուշադրութիւնը իր վրայ է կենտրոնացրել: Դատողութեան ժամանակ գիտակցութիւնը մի նոր վիճակի մէջ է մտնում. քանդուող տան մտապատկերի մէջ քանդման երևոյթը անքակտելի կապուած է ըմբռնման միւս մասերի հետ, դատողութեան ժամանակ սկզբնական տուեալ ամբողջական մտապատկերներից երկու անկախ բովանդակութիւններ են կազմւում, որոնք էլի իրար հետ կապակցութեան մէջ են դրւում: Մտքի այս քայքայումը հնարաւոր է, որովհետեւ տունը տեսել ենք այլ հանգամանքների մէջ. օր. ամբողջական, կանգուն վիճակներում. սակայն «տունը քանդւում է» դատողութիւնը տալիս անհրաժեշտ չէ, որ այդ վայրկեանին վերյիշենք տան հետ կապուած մեզ ծանօթ միւս վիճակները, այլ մեզ հետաքրքրող կոնկրետ դրութիւնը բաւական է մի պարզ իմացական կամ յարաբերող ըմբռնումն տալու համար: Այս պարզ իմացական ըմբռնման ներկայացուցիչ մտապատկերը գիտակցութեան մէջը է այն եզակի որոշեալ տան մտապատկերը, որը առիթ դարձաւ «տունը քանդւում է» դատողութեան յառաջացման:

Դատողութիւնը հոգու ամբողջական պատկերը ամենապակասը երկու մասերի է բաժանում, սակայն էլի այդ մասերը ներքին կապակցութեան մէջ դնում. հէնց այդ դատման և կապակցութեան մէջն է արտայայտւում իմացական ըմբռնման առանձնայատկութիւնը:

Այսպիսի իմացական ըմբռնումները ամենապարզ, ամենահասարակ տեսակին են պատկանում, որովհետեւ դատողութեան միջոցաւ արտայայտւում են միմիայն մի պատկերացման (քանդուող տան) իմացական ըմբռնումը: Վերացում և ընդհանրացում այդ դատողութեան ժամանակ տեղի չի ունենում, այլ գիտակցութեանը տրուած եզակի ամբողջութիւնը քայքայւում է մասերի և այդ մասերը իրար հետ կապակցւում:

Այս իմացութիւնները մտածման ամենապարզ դրութիւններն են, սակայն հիմնական նշանակութիւն ունին, որովհետեւ մտածման այն բարդ բովանդակութիւնները, որոնց մէջ բազմակերպ յարաբերութիւններ և կապակցութիւններ են արտայայտուած, հիմնւում են եզակի, մասնակի փորձից ստացած իմացական պարզ

կամ հասարակ ըմբռնումների վրայ: Որպէս զի հնարաւորութիւն տեղի ունի «տան» գաղափարը հանելու, նախ անհրաժեշտ է «տան գանազան մասնակի դրութիւնների մասին գատողութիւններ (իմացական պարզ ըմբռնումներ) ունենալ և այնուհետև դրանցից ընդհանուր կողմերը վերացնել և աւելի բարդ կապակցութիւններ արտայայտող գատողութիւնների մէջ գաղափարը արտայայտել^{*}):

Հասարակ տեսակի իմացական ըմբռնումները մեծ դեր ունին դիտողական մեթոդների գործադրութեան ժամանակ. մի կոնկրետ-զգայական իր քննել և նրա մասին ճիշտ պատկերացում կազմելը տեղի չի ունենում միմիայն մտապատկերելու կարողութեան հիմամբ, այլ այնտեղ ևս դեր են խաղում մտածողական էլեմենտար ձևերը. ուշադրութեամբ քննել մի առարկայ, նրան մասերի բաժանել, այդ մասերը իրար հետ կապակցել և մի ամբողջութիւն կազմել հնարաւոր է միմիայն իմացական ըմբռնումներ կազմելու միջոցաւ: Մտածման ակտերը ազդում են նաև զգայական-կոնկրետ աշխարհի իմացութիւնների կազմակերպման վրայ, մի բան, որ մանկավարժներից շատերը մոռանում են:

Թէ պարզ և թէ բարդ իմացական կամ մտածական ըմբռնման ժամանակ հոգին մի քանի ընդհանուր արժէք ունեցող վի-

^{*}) Վուեդի կարծիքով ամեն մի սովորական գատողութիւն կազմուած է գաղափարներից. այդ միտքը պարզ արտայայտուած էր այն վերին ցիտատի մէջ, ուր ասուած էր, որ տրամաբանական գաղափարը ստացւում է գատողութեան առաջացրած ամենապարզ անալիզի միջոցաւ: Այդ խնդիրը աւելի է պարզւում, երբ խօսուած է «մասնակի գաղափարի» (Einzelbegriff) մասին. որից երեւում է, որ ամեն մի եզակի, մասնակի իրի կամ մտապատկերի մասին տուած գատողութիւնը այդ իրի ըմբռնումը դարձնում է գաղափար. «Տունը քանդւում է» գատողութիւնը ըստ Վուեդի կազմուած է երկու մասնակի գաղափարից. տանից եւ քանդուելուց: Գատողութիւնը զգայական պատկերը—քանդուող տունը—վեր է լուծուի՝ երկու գաղափարի եւ իրար հետ կապակցում: Այս գաղափարներին Վուեդը անուանում է մասնակի գաղափարներ (Einzelbegriffe): Դրա փոխարէն մենք գործ ենք ածում աւելի լայն գաղափար. «իմացական, յարաբերող կամ մտածական ըմբռնում» դիտակցութեան ակտի համար ընդհանրապէս, իսկ այդ ակտի հետեւանքներին «իմացօրէն ըմբռնած» կամ «մտածին» տերմինն են վերապահում: Երբ իմացական ըմբռնումը վերաբերում է մի եզակի, մասնակի դէպքի, ասում ենք պարզ, հասարակ կամ մասնակի իմացական ըմբռնումն, իսկ երբ վերաբերում է բազմաթիւ նման դրութիւնների կապակցութեանը, ասում ենք բարդ իմացական ըմբռնում, իսկ նրա հետեւանքներին՝ գաղափարներ: Ընդհանրական բնոյթի մէջն ենք տեսնում գաղափարի առանձնայատկութիւնը:

ճակների մէջ է լինում. որոնց հետ անհրաժեշտ է ծանօթանալ։ Ինչ տեսակ նիւթի մասին էլ մտածելիս լինինք, այդ բովանդակութիւնը պէտք է պարզ և որոշ պատկերանայ հոգու առաջ. մտածողի համար պէտք է պարզ լինի, թէ ինքը ինչ է կարծում, ինչի մասին է մտածում. եթէ այդ որակի առանձնայատկութեան գիտակցութիւնը պարզ չէ մտածողի համար, էլ նա չի կարող իր մտածմանը որոշ ընթացք տալ, այլ որակները իրար կը խառնուին և մի անդոյն մասսա կը կազմեն։ Ուստի բովանդակութիւն ունենալը իմացական կամ մտածական ըմբռնման ամենահիմնական յատկութիւններից մէկն է։ Այս ըմբռնման ժամանակ մտքի բովանդակութիւնները իրար հետ կապակցութեան մէջ են դրւում ի հարկէ նախօրօք մասերը առանձին գիտակցուելով, սակայն այդ նպատակին հասնելուց առաջ անհրաժեշտ է մասերի որակների անկախութիւնը և առանձնայատկութիւնը գիտակցել։ Մի անգամ այսպէս անկախ գիտակցելուց յետոյ, այդ որակը ունի մտքի մէջ իր գոյութիւնը շարունակելու ամենամեծ հաւանականութիւնը։

Իմացական կամ մտածական ըմբռնման ժամանակ շատ մեծ դեր է խաղում ուշադրութիւնը, որի օգնութեամբ հնարաւոր է լինում մտքին արուած բազմաթիւ նիւթերից ընտրել այն մասերը, որոնք այդ վայրկեանի մտածման խնդրի համար էական նշանակութիւն ունին։ Ուշադրութեան միջոցաւ մտքի նիւթերի մի որոշ մասը բարձրացնում ենք դէպի գիտակցութեան կենտրոնը, առանձնացնում եւ սահմանափակում ենք միւս բովանդակութիւններից և անկախացնում։ Առաջին նպատակին հեշտութեամբ կարելի է հասնել այս երկրորդ եղանակի միջոցաւ։

Իմացական ըմբռնման ժամանակ մի երրորդ յատկութիւն եւ աչքի է ընկնում. «իմացական ըմբռնածը» կամ «մտածին» բովանդակութիւնը կապակցում, յաւաքելում է միւս իմացօրէն ըմբռնածների հետ, լինի դա մի մասնակի մտապատկեր, թէ մի ընդհանրական գաղափար։ Իմացօրէն ըմբռնածը հոգու մի սկզբնական ամբողջական, անկախ բովանդակութիւն չէ, այլ մտածման ընթացքի, գործողութեան արդիւնք, որը տեղի է ունենում դատողութեան մէջ, ինչպէս տեսանք։ «Քանդուող տան» ամբողջական մտապատկերից դատողութեան միջոցաւ ստացանք երկու իմացօրէն ըմբռնածներ՝ «տուն» և «քանդւում է», սակայն այդ դեռ բաւական չէ. դատողութեան մէջ երկու մասերը իրար հետ կապակցութեան մէջ են դրւում և այդպիսով այդ մասերի գիտակցումը տարրերում պատիւ մտապատկերելու ձևից՝ եւ եթէ այդ իմացական ըմբռնածներից մէկը դնում ենք այլ դատողութիւնների, ուրիշ բովանդակութիւնների հետ կապակցութեան մէջ,

նրա էութիւնը աւելի է պարզւում և որոշւում և նա սկսում է աստիճանաբար մօտենալ գիտական գաղափարին: Եթէ «տան» մասին տալիս ենք նոր դատողութիւններ, տունը մեծ է, ամուր է, գեղեցիկ է, բնակուելու համար է և այլն, ապա յիշեալ իմացական ըմբռնածի բովանդակութիւնը սկսւում է ընդլայնուել և բազմադան կապեր ստեղծել, մի յատկութիւն, որը անհրաժեշտ է մանաւանդ գաղափարակազմութեան համար:

Իմացական ըմբռնման չորրորդ յատկութիւնն այն է, որ նրա ժամանակ առանձնացրած, սահմանափակած, կապակցած ու յարարեցրած բովանդակութիւնը նոյնացւում է մեր հոգու այլ նման վիճակների հետ և այդ նոյնացումը գիտակցւում: Օր. երբ դատում ենք. «տունը քանդւում է», այս մասերը գիտակցելիս և այլ կապերի մէջ դնելիս, ունինք այն գիտակցութիւնը, որ դա վերաբերում է մեր տեսած «քանդուող տան» մտապատկերին: Մտածական աշխատանք կատարելիս, անհրաժեշտ է ստացածի և հին տուեալի ներքին կապը գիտակցել և իմանալ, որ դրանք նոյն դրութիւններն են: Նոյնութեան գիտակցութիւնը առանձին նշանակութիւն է ստանում իմացական բարձր տեսակի ըմբռնումների՝ գաղափարների մշակման ժամանակ*): Մանկավարժի համար իմացական ըմբռնումների որակների պարզ գիտակցութիւնը գործնական մեծ նշանակութիւն ունի: Թէ կոնկրետ և թէ վերացական նիւթեր մշակելիս, նրա համար որոշ կլինի, թէ ինչ կողմերի վրայ պէտք է ուշադրութիւն դարձնէ, որպէս զի իմացական պարզ ըմբռնումներ ստանայ:

Վերև յիշուած յատկութիւնները ընդհանուր են թէ պարզ և թէ բարդ իմացութիւնների համար: Գաղափարն ևս պէտք է ունենայ բովանդակութեան որոշութիւն, ուշադրութեան կենդրոնացնում մի որոշ մասի առանձնակի շեշտմամբ, այլ բովանդակութիւնների հետ կապակցման յատկութիւն և վերջապէս նոյնութեան գիտակցութիւն: Բայց գաղափարը այս բոլորի հետ ունի մի այնպիսի յատկութիւն ևս, որի միջոցաւ հնարաւոր է լինում նրան տարբերել հասարակ «մտածիւններից»: Այս վերջիններիս դատողութիւնը վերաբերում էր մի եղակի, մասնակի դէպքի: Գաղափարի յարարեման խնդիրը որոշ փոփոխութեան է ենթարկւում:

Պարզ իմացական ըմբռնումներից յառաջանում են գաղափարներ այն դէպքում, երբ դատողութիւնը չի վերաբերում մի եղակի դէպքի, այլ իր մէջ արտայայտում է բազմաթիւ եղակի,

*) W. James: Psychologie.

բայց որոշ չափի իրար մօտ փորձերի էութիւնը՝ Այսպիսի դադափար յառաջանում է որոշ նախապատրաստական աշխատանքից յետոյ. նախ տեղի է ունենում մի եզակի դէպքի, մի ամբողջական մտապատկերի վերլուծութիւն։ Եւ երբ մտածման այդ եզակի բովանդակութիւնը ուրիշ նման եզակի փորձերի համար արժէք ունի, այդ դէպքում այդպիսի ընդհանուր մտածման բովանդակութեան իմացօրէն ըմբռնածները էլ անհատական, եզակի վիճակներ չեն մնում, այլ ընդհանուր գոյն ունեցող գաղափարներ են դառնում։

Գաղափարները դատողութեան մասնիկներ, մտածման ակտեր են, որոնք իրենց առանձին նշանակութիւնը ունին մեր մտքի յորձանքի մէջ։ Սակայն ինչպէս են պատկերանում նրանք մարդու ինքնադիտողութեանը. օր. ինչպէս է ներկայանում մեզ «տուն» գաղափարը։ Որոշ ուղղութեան հոգեբաններ և մանկավարժներ կարծում են, որ տուն ասելիս պատկերացում է «մի ընդհանուր պատկեր» (Gemeinbild), որը իր մէջ է պարունակում այն ընդհանուր կողմերը, որոնք յատուկ են բոլոր տներին։ Այս տեսակէտը անցեալ դարերում ևս ունեցել է իր պաշտպանները և հակառակորդները։ Լոքը կարծում էր, որ եռանկիւնի գաղափարի համար ունինք հոգեկան մի այնպիսի պատկերացում, որը ոչ սուր, ոչ բութ և ոչ էլ մի ուրիշ տեսակի եռանկիւնի է, բայց և այնպէս այդ բոլորի հիմնական կողմերը պարունակում է իր մէջ։ Բերկլէն միանգամայն հակառակ կարծիք է պաշտպանում. նա ինքնադիտողութիւնը օգնութեան վերցնելով՝ աշխատում էր ցոյց տալ, որ այդպիսի մի ընդհանուր պատկերացում, որը զգայական-եզակի մտապատկերներից որ և է մէկին նման չէ, գոյութիւն չունի մարդու հոգու մէջ։ Վերացական գաղափարների փոխարէն հոգին լիքն է եզակի, անհատական մտապատկերներով։ Եռանկիւնու գաղափարի պատկերացումը կարող է կամ սուր կամ բութ և կամ միւս եռանկիւնիներից մէկի տեսակին պատկանել։ Այս կարծիքը ներկայ հոգեբանութեան մէջ ամենատարածուածն է։ Գաղափարը պարզ պատկերացումը չէ. չկան նոյն տեսակին պատկանող երեւոյթների ընդհանուր կողմերից կազմած հոգու պատկերներ, այլ գաղափարը պատկերանում է ամբողջական կամ թերի մասնակի մտապատկերների կերպով։

Այս համոզմանը գալու համար բաւական է մի փոքրիկ ներքին ինքնադիտողութիւն։ Լսւում է «տուն» բառը, եթէ մէկը ուզում է այդ բառին յարմար պատկերացում ստեղծել իր հոգու մէջ, սկսք է օգտուէ այն իրական տների մտապատկերներից, և կամ իր մտքի մեծ ստեղծած կոնկրետ պատկերներից։ «Բարեկամ» բառը լսելիս մարդու մտքի միջից անցնում են գա-

նազան բարեկամների մտապատկերներ. մտքի մէջ չի ստեղծւում մի այնպիսի մարդու կոնկրետ պատկեր, որը ընդհանուր լինի բոլոր բարեկամների մտապատկերների համար: Եթէ այս ուղղութեամբ փորձերը շարունակուի, ամեն մէկը հեշտութեամբ կգայ այս համոզման, որ ամեն մի գաղափար մղւում է դէպի կոնկրետ պատկերացումները: Այն մտապատկերները, որոնք ներկայացնում են գաղափարը երեակայութեան մէջ՝ կոչւում են ներկայացուցիչ (բեպրեզենտատիւ) մտապատկերներ: Մի գաղափար կարող է բազմաթիւ ներկայացուցիչ մտապատկերների մէջ արտայայտուել, որոնցից ամեն մէկն գաղափարի էութեան մասնիկն է պարունակում իր մէջ և մի որոշ կողմից պատկերացնում գաղափարը:

Աւելի պարզ կերպով ցոյց տալու համար, որ գաղափարի ներկայացուցիչ մտապատկերները և նրանց յաջորդականութիւնը մի փոքր այլ է, քան սովորական մտապատկերին, բերենք հոգեկան կեանքի մի իրական դրութեան նկարագիր: «Ծնողը բարի է», սա մի ընդհանուր, երկու գաղափարների կապակցութեամբ ստեղծուած դատողութիւն է: Այս դատողութիւնը տալիս, յիշում եմ Արամին, Տիգրանին, Արշակին, Մարիամին, որոնք բարի են և բարի գործեր են կատարել: Թէև մտքի այս ընթացքի ժամանակ կոնկրետ մարդոց եմ յիշում, սակայն դատողութեան բուն իմաստը բոլոր դէպքերումն էլ անփոփոխ է մնում. սրանցից ամեն մէկը մի ներկայացուցիչ մտապատկեր է և աստիճանաբար ինձ համար պարզում են ծնողների բարի լինելու գաղափարի հոգեբանական կողմը: Երբ Տիգրանից յետոյ անցնում եմ Արշակի մտապատկերին, այդ անցումի ժամանակ չեմ մտածում, որ Տիգրանը կամ Արշակը այնպիսի եղակի դէպքեր են, որ մէկից միւսին անցնելիս որ ե է ներքին առնչակցութիւն գոյութիւն չունի, ընդհակառակն մտածում եմ, որ Տիգրանը և Արշակը ներկայացնում են իմ մէջ ծնողի գաղափարը: Այդ եղակի դատողութիւնների մէջ իշխում է բարի ծնողի գաղափարի ընդհանուր յատկութիւնը: Մտապատկերների ասոցիատիւ ընթացքից առաջ դրած «ծնողը բարի է» ընդհանուր դատողութիւնը իշխում է նրան յաջորդող մտապատկերների շարանների վրայ և նրանց մի հիմնական իդէայի շուրջը միաւորում, ուստի և ամեն մի ներկայացուցիչ մտապատկերի ժամանակ ունենում ենք նաև այն «կողմնակի միտք» (Nebengedanke), որ նա այժմ իմ մէջ ներկայացնում է ընդհանուրը: Գաղափարը թոյլ է տալիս մի մտապատկերից անցնել մի ուրիշի, սակայն այդ դէպքում չի փոխւում մտապատկերների ընթացքի միտքը. նրանց միջից կարմիր թելի պէս անցնում է գաղափարը ներկայացնող գլխաւոր դատողութիւնը:

Այդպէս չէ դրութիւնը այն դէպքում, երբ իրար յաջորդում են լոկ մտապատկերներ, որոնք իրար հետ չեն կապակցուած գաղափարի ընդհանուր յատկութեամբ: Այժմ պատկերացնում եմ Արամի մտապատկերը, այնուհետեւ անցնում եմ մի ուրիշ մարդու մտապատկերի և այդպէս շարունակաբար: Երբ մէկից անցնում եմ յաջորդաբար միւսներին, փոխւում է գիտակցութեան ընդհանուր դրութիւնը և բովանդակութիւնը. առաջին և յաջորդ մտապատկերների մէջ ներքին տրամաբանական կապ գոյութիւն չունի. դրանք իրարից ասոցիատիւ եղանակով անկախ, ինքնուրոյն և մտքի տեսակէտից աննման որակներ են: Իսկ երբ այդ անցումների վրայ իշխում է ընդհանուր գաղափարը, գիտակցութեան մէջ իրար յաջորդող բազմազան բովանդակութիւնների մէջ մի ներքին կապակցութիւն է ստեղծւում:

Սակայն պատկերացնելի լինելուց զատ գաղափարը մտածման արդիւնք էլ է: Ներկայացուցիչ մտապատկերը մի այլ կողմ էլ ունի: «Որոճացող» գաղափարը լսելիս մեր մէջ կարող է պատկերանալ մի որոշեալ կենդանի. սակայն այդ մտապատկերը տարբերւում է այդ նոյն կենդանին ոչ գաղափարի տեսակէտից մտապատկերելուց նրանով, որ առաջինի գիտակցելու ժամանակ այն «կողմնակի միտքը» (Nebengedanke) կայ, որ սա ներկայացուցիչ է առ հասարակ «որոճալ կարողացող» միւս կենդանիների և որ այդ մտապատկերը մեզ այժմ յատկապէս այդ տեսակէտից է հետաքրքրում: Այդ կողմնակի միտքը շատ մեծ նշանակութիւն ունի հոգեկան բովանդակութիւններին գաղափարային արժէք տալու համար: Այդ միտքը մի դատողութիւն, մտածման մի ակտ է, որը նման կենդանիների որոշեալ յատկութեանը կամ յատկութիւններին ընդհանրական արժէք է տալիս: Ինչպէս ներկայացուցիչ մտապատկերը գաղափարի հոգեբանական կողմի ներկայացնողն է, այնպէս էլ մտապատկերին միացած այդ «կողմնակի միտքը» գաղափարի տրամաբանական մտքի և արժէքի ընդհանրական լինելու արժէքի ներկայացնողն է: Առաջինը ներկայացւում է մտապատկերների, իսկ երկրորդը ընդհանրական դատողութիւնների կերպարանքով: Առանց մէկի միւսը գաղափարի լիակատարութեան համար արժէք չունի:

Գաղափարի այս վերջին կողմի մասին հարկաւոր է աւելի մանրամասն խօսել: Եթէ գաղափարի էութեան արտայայտութիւնը սպառուէր միմիայն սովորական մտապատկերների մէջ, այն դէպքում էլ միտք չէր ունենալ առանձնապէս խօսել գաղափարի մասին, որովհետեւ նա կընոյնանար մտապատկերների հետ: Մի հիմնական տարբերութիւն, մի առանձնայատկութիւն պէտք է որ գոյութիւն ունենայ, երբ խօսւում է գաղափարի իբրեւ հոգեկան

մի առանձին դրութեան մասին: «Կողմնակի միտքն» իր այն հիմքը, որով գաղափարը ներկայացնող մտապատկերը տարրերուում է սովորականից: Պէտք է պարզել գաղափարի տրամաբանական այդ կողմի էութիւնը:

Գաղափարը իր էութեամբ չի տարրերուում իմացական պարզ ըմբռնումներից բացի գնահատման բնդհանրականութիւնից: Գաղափարը ունի իրար նման իրերի ընդհանուր կողմերի մասին մի կամ մի քանի գատողութիւններ: Այստեղ ևս տեղի է ունենում իմացական պարզ ըմբռնումն, սակայն այդ իմացական ըմբռնման արտայայտած կապը ունի ընդհանուր արժէք և վերաբերում է բոլոր նոյն տիպին պատկանող իրերին: Երբ ասուում է «մեր տունը քանդուեց», այդտեղ տեղի է ունենում իմացական պարզ ըմբռնումն, պատկերացում է մի որոշեալ դրութիւն: Իսկ երբ ասուում է. «տունը բնակուելու համար է», այդտեղ արդէն տունը մի գաղափար է, որի տակ հասկացում են բոլոր տները: Այս ընդհանրական բնոյթի մէջն է գաղափարի էութիւնը. դրանով է նա տարրերուում իսկապէս իմացական պարզ ըմբռնումներից: Նախ գատողութեան մէջ մասնակի տների բնակուելու համար լինելու իմացութիւնն է պարզւում և յետոյ միայն այդ բազմազան փորձերից կազմւում է մի ընդհանրական գատողութիւն տուն գաղափարի համար: Նոյն դրութեան մէջ են նաև հատ-հատ գաղափարները: «Գիշատիչ», «սողուն», «միջատ» և այլն իսկապէս եզակի պատկերներ չեն, այլ մտքի որոշ տեսակի ըմբռնումներ, որոնք այդ տիպին պատկանող բոլոր կենդանիների համար ընդհանուր են: Սողուն ասելիս չի պատկերացում առ հասարակ անորոշ կերպարանք ունեցող մի կենդանի. այդ բառը լսելիս մեր մտքի մէջ որոշ աշխատանք է կատարւում. «կենդանի, որ ոտքեր չունի», «կենդանի, որ փորի վրայ է սողում» և այլն: Գաղափարը լսելիս ինչպէս մեր միտքը մի կողմից տեսնենց ունի գէպի բարձրացեալ պատկերացումները, միւս կողմից էլ արթնացնում է իր մէջ այդ պատկերների համար ընդհանուր գին ունեցող գատողութիւններ, որոնք ժամանակի ընթացքումն են մարդու մէջ արթնանում և զարգանում:

Մարդու մէջ չէին կարող գաղափարներ յառաջանալ, եթէ բնութեան իրերը մշտապես փոփոխութիւնների ենթակայ լինէին. նման իրերի ընդհանուր կողմերը գտնելու համար իրերը նախ որոշ նմանութիւն պէտք է ունենային և ապա բնութեան մէջ նոյն դրութեամբ երկար մնային: Գիտակցութեանը հասնող մշտապէս փոփոխուող գրգիռները կարող են տալ միմիայն եզակի և անհատական իմացութիւններ: Մարդու հոգին կարիք է զգում այնպիսի կաղապարների, որոնց տակ հեշտութեամբ հասկացուէին

բոլոր նոյն տիպին պատկանող իրողութիւնները: Այս կարիքին բաւարարելու համար նա իրերը վեր է յուծում, դիտում, ընտրում է նրանց մէջ եղած բնդհանուր եւ եական կողմերը և այդ բոլորը ձևակերպում է դատողութիւնի մէջ և այդ համախմբմանը մի անուն տալիս:

Գաղափարները հոգեկան միատեսակ մտածական հնարաւորութիւնների միութիւններ—կենտրոնացումներ են, որոնք մի կողմից արտայայտւում են բաղմակերպ պատկերացումների մէջ, իսկ միւս կողմից այդ պատկերացումների ընդհանրական կողմերի մասին մտածական իմացութիւններ են: Որպէս զի գաղափարի տրամաբանական կազմը պարզուի, անհրաժեշտ է զանազան դատողութիւններ տալ, որոնց մէջ գաղափարը իր ընդհանրական բնոյթն է պարզում, իսկ որպէս զի գաղափարի մասին հոգեկան պատկերացում կազմուի, պէտք է վերլիշել համապատասխան զանազան ներկայացուցիչ մտապատկերներ:

Ընթերցողի մէջ կարող է մի հարց ծագել. միթէ՞ մտածմունքների ժամանակ, երբ գաղափարներն են գործի, հոգեկան այդպիսի ընդարձակ աշխատանքներ են տեղի ունենում, ինչպէս վերևը նկարագրուեց: Մեր սովորական մտածման ժամանակ, ճիշտ որ այդպիսի ընդարձակ ու բարդ հոգեկան աշխատանքներ տեղի չեն ունենում, սովորաբար տեղի է ունենում կրճատուած մտածելակերպ, որի ժամանակ ներկայացուցիչ մտապատկերները մթազուէնում, աներևոյթանում են համարեա և նրանց տեղը բռնում է բառի, հնչիւնի պատկերացումը. այդ բառի գոյութիւնը բաւական է լսուած կամ կարդացած գաղափարի էութիւնը կրճատած, պարզ և ճիշտ կերպով հասկանալու համար: Սակայն այդ դէպքում ոչ միայն ներկայացուցիչ մտապատկերներն են կրճատւում, այլ և գաղափարի տրամաբանական մտքին վերաբերող իմացութիւններն են մթազուէնում. «գիշատիչ» «արդար» գաղափարները լսելիս նրանց էութեան մասին լիակատար դատողութիւններ չենք տալիս, թէ գիշատիչ է այն կենդանին, արդար է այն մարդը, որը այս ինչ կամ այն ինչ յատկութիւններն ունի, այլ բառը լսելը և նրամտքին ծանօթ լինելը բաւական է կապակից մտքերի յաջորդականութիւնը հասկանալու համար: Այս դրութիւնը մտքի զարգացման ամենարարձր աստիճանն է, այս շրջանում շատանում են մարդու մէջ արստրակտ գաղափարները:

Կրճատուած մտածողութեանը մեծապէս նպաստում է լեզուի զարգացումը: Բառը գաղափարի զգայական սիմբոլն է: Լսելով բառը մարդ առանց երկար մտածելու հասկանում է միտքը և առաջ անցնում: Մարդու տնտեսաբար մտածելու հիմնական յատ-

կութիւններից մէկը բառերով մտածելու կարողութիւնն է: Վատ է այն մտածողութիւնը, որի ժամանակ մտածողը չի կարողանում կոնկրետ պատկերացումների միջոցաւ բացատրել բառի իմաստը:

Մանկավարժական տեսակէտից յատկապէս հետաքրքրական են սեռի, արատրակտ և կոնկրետ գաղափարները: Երբ միտքը նման երկոյթների կամ իրերի նման և ընդհանուր կողմերն է դատողութեան մէջ ի մի հաւաքում, յառաջանում է տեսակի գաղափարը, որի տակ հասկացւում են նոյն տիպին պատկանող բազմաթիւ կոնկրետ դրութիւններ: Տեսակի գաղափարները (Gattungsbegriffe) ըստ իրենց բովանդակութեան և նշանակութեան լինում են մէկը միւսին իւր մէջ պարունակող կամ մի ուրիշին ենթարկուող:

Թէ արատրակտ և թէ կոնկրետ գաղափարները ընդհանրական բնոյթ ունին, սակայն տարբերւում են իրենց ներկայացուցիչ մտապատկերների հետ ունեցաց յարաբերութեան խնդրում: Երբ գաղափարի ներկայացուցիչ մտապատկերը ոչ միայն բառի, այլ և հեշտութեամբ զգայական պատկերացման մէջ կարող է արտայայտուել, այդպիսի գաղափարը կոնկրետ է: Իսկ եթէ գաղափարի ներկայացուցիչը միմիայն բառն է մնում առանց զգայական մտապատկերի պատկերացման, այդ դէպքում գաղափարը կոչւում է աբստրակտ: «Մարդ», «կենդանի» կոնկրետ, իսկ «մարդկութիւն», «կենդանութիւն» արատրակտ գաղափարներ են: Արատրակտ գաղափարները ժամանակի ընթացքում և աստիճանաբար յառաջացել են կոնկրետ գաղափարներից: Կան նաև այնպիսի գաղափարներ, որոնք այդ երկուսի մէջ տեղն են ընկնում և այդպիսով անցման աստիճաններ կազմում. օր. «մարմին», «քաշ» բառերը կարող են և արատրակտ և կոնկրետ մտքով գործածուել:

Մարդու միտքը երկու տենդենց ունի, մէկ դէպի արատրակտ և մէկ էլ դէպի կոնկրետ գաղափարները և իմացութիւնները: Այսպէս օրինակ «առաքինի», «արդար» արատրակտ գաղափարները երբ որոշեալ կոնկրետ դէպքի համար են գործադրւում, դառնում են կոնկրետ գաղափարներ. պետութեան գաղափարը մի որոշեալ պետութեան համար գործադրուելիս դառնում է անհատական. «սուբստանց», «պատճառարանութիւն» գաղափարները կարող են նոյն կերպ գործադրուել և կոնկրետանալ: Մարդու միտքը իր զարգացման ընթացքում որքան էլ դէպի արատրակտը ձգտէ, բայց և այնպէս նա միշտ էլ կարիք է զգում կոնկրետ ապրումների: Հոգին տատանւում է կոնկրետի և արքստրակտի շրջաններում. մեր միտքը կ'ամուլանար, եթէ չկարողանար այդ անցումները կատարել և հոգու այլակերպ կարիքներին բաւարարել:

Հոգին իր գոյութեան նախնական շրջանում լցւում է զգայականին մօտ իմացական պարզ ըմբռնումներով: Այնուհետև աստիճանաբար, բնական ճանապարհով առանց դիտաւորութիւնների և գիտակցական որոշ մեթոդների մշակւում են հասարակ, քիչ վերացական գաղափարներ: Սակայն որովհետև այդտեղ բացակայում է գիտական նպատակը և մեթոդը, ուստի և այդ գաղափարները յաճախ լինում են անկատար, թերի և նոյն իսկ սխալ: Երեխայի համար թիթեռները, չղջիկները թռչուններ են, կետը ձուկ է և այլն: Գիտութիւնը աշխատում է գիտական—հետազօտման մեթոդների կիրառման միջոցաւ այդ անկատար դրութեանը վերջ տալ. մշակում է նիւթերը և կազմում ճիշտ և գիտական գաղափարներ: Գիտութիւնը դպրոցական պարապմունքների վերջնական նպատակն է. դպրոցը պէտք է օգտուէ գիտութեան գաղափարակազմութեան մեթոդներից, որպէս զի կարողանայ հեշտութեամբ իր դրած նպատակները իրագործել:

Ա. Բ Ս Տ Ր Ա Կ Ց Ի Ա

(Վերացում. բնօրինակացնող մեթոդ)

Գաղափար մշակելու համար առաջնակարգ նշանակութիւն ունի արստրակցիայի մեթոդը: Վունդի կարծիքով արստրակցիայի տակ հասկացւում է ընդհանրապէս մտքի այն ընթացքը, որի միջոցաւ մի կամ մի քանի բարդ մտապատկերների որոշ մասերը իրրեւ գաղափարի էլեմենտներ են առանձնացւում, իսկ միւս մասերը չէզոքացւում, էլիմինացիայի են ենթարկւում: Մտքի այս մեթոդական աշխատանքը հեշտութեամբ կարող է տեղի ունենալ, որովհետև առանց որոշ դիտաւորութիւնների անգամ հոգու մէջ եղած բովանդակութիւնները բնական քայքայման են ենթարկւում. ստացուած մասերից մի քանիսը ձգտում են դէպի գիտակցութեան կենտրոնը, իսկ միւս մասերը հալածւում են դէպի գիտակցութեան ամերը:

Վերոյիշեալից կարելի է եզրակացնել, որ ամեն մի արստրակտիւ աշխատանք պէտք է հիմնուէ ներածական անալիզի վրայ, որովհետև նախ քան որոշ մասերի անգիտանալը և որոշ մասերի վերացնելը և կապակցելը, հարկաւոր է քննելիք նիւթը վերլուծել մասերի, որպէս զի այնուհետև տեղի ունեցող ընտրութեան ժամանակ հնարաւոր լինի առաջնորդող սկզբունքը հեշտ կերպով կիրառել:

Արստրակցիայի երկու տեսակ մեթոդներ կան՝ կղզիացնող և ընդհանրացնող:

Կղզիացնող արստրակցիան տուած մի բարդ երևոյթի մի կամ մի քանի մասերը քմահաճօրէն բաժանում է և իր համար առանձին քննում, ասում է Վունդը և իր ասածը հետևեալ օրինակներ

բով աւելի պարզում: Ֆիզիկոսը լոյսի բեկման երևոյթները քննելիս իր ուշադրութիւնը դարձնում է լոյսի ճառագայթների ուղղութեան և ստացած գոյների վրայ, իսկ պրիզմայի այդ ժամանակ տեղի ունեցած լայնանալը և տաքանալը, ապակու առաձգականութեան փոփոխուելը և այլն էլիմինացիայի (անգիտացման) է ենթարկում, այսինքն ուշադրութեան չի առնում: Նոյն եղանակով տնտեսագէտը ապրանքների փոխանակութեան երևոյթը քննելիս ի նկատի ունի միմիայն մարդու ապրանքները ձեռք բերելու և պահպանելու ցանկութիւնը, այն ինչ այլ շարժառիթներ (բարոյականը, կրքերը), որոնք նոյնպէս դեր են խաղում այդ գործողութեան ժամանակ, ի նկատի չէ առնում, այլ առաջնորդուելով գիտական որոշ գիտաւորութեամբ անգիտանում է:

Այս օրինակներից երևում է, որ կղզիացնող, կամ այլ խօսքով ասած՝ էլիմենտար-տարրական արստրակցիան իսկապէս գաղափարներ չի մշակում, այլ միայն նպաստում է աւելի բարդ գործողութիւն ունեցող գաղափարի կազմութեանը: Նա չի աշխատում անալիզի ենթարկած մի քանի երևոյթների որոշ մասերի ընդհանրական բնոյթը պարզել և այդ կողմերը մի ընդհանուր գաղափարի տակ դնել: Որովհետեւ երևոյթները բարդ են և բազմաթիւ տեսակէտներից քննելի, ուստի և կղզիացնող արստրակցիան, որպէս զի գիտութեան քննելիք նիւթի ուսումնասիրութիւնը դիւրացնէ, միմիայն որոշ կողմերն է շեշտում, իսկ մնացած մասերը անգիտանում է գիտակցարար: Այս տեսակէտից նայելով՝ կղզիացնող արստրակցիան նախասլաւաւորաստական և օգնական նշանակութիւն ունի միւս բոլոր մեթոդների համար: Վերցնենք անալիզի մեթոդը: Հարկաւոր է անալիզի ենթարկել դասարանի արտաքին տեսքը. այդ նպատակը իրագործելիս կարելի է մի կողմ թողնել դասարանի օգտակարութիւնը, նպատակայարմարութիւնը և ընդհակառակն կանդ առնել դրած նպատակին աւելի մօտ կողմերի վրայ: Երբ ուսուցիչը պատմական մի նիւթ քննելիս առաջնորդւում է իրական դէպքը առարկայօրէն տալու մտքով, նա կըղզիացնող արստրակցիայի է ենթարկում այդ նիւթի հետ կապուած բազմաթիւ այլ պայմանները. օր. պատճառական կապերը, անցեալի նշանակութիւնը և կապը, հոգեկան մտաւիւնները և այլն: Առանց աշխատանքի այդպիսի դրական և բացատրական տեսակէտների անհնար է գիտական և դպրոցական որ և է խնդիր յաջողութեամբ լուսարանել, որովհետեւ հասարակ իրողութիւններն անգամ բազմակերպ են իրենց էութեան մէջ: Իսկապէս կղզիացնող արստրակցիային ուղղութիւն է տալիս հետադօտողի կամ ուսուցչի նախօրօք դրած նպատակը կամ գիտաւորութիւնը: Գործունէութեան այդպիսի մի ձև անհրաժեշտ է թէ զգայական—եզակի նիւթերի, թէ գաղափարների և թէ օրէնքների մշակութեան ժամանակ: Կղզի-

ացնող արատրակցիան իսկապէս միախառնւում է միւս մեթոդների հետ իբրեւ բաղկացուցիչ և անբաժան մաս և օգնում նրանց:

Իմացական պարզ ըմբռնումների կազմութեան ժամանակ մեծ նշանակութիւն ունի կղզիացնող արատրակցիան, որովհետև այնտեղ ընդհանրացումներ չեն տեղի ունենում, այլ միայն անհատական դրութեան իմացական-մտածական պարզ ըմբռնումն. այդ նպատակին կարելի է հասնել անալիզի, սինթէզի և կղզիացնող արատրակցիայի օգնութեամբ:

Ի՞նչ արատրակցիան, որը գաղափարներ է մշակում, տարրեր է կղզիացնող արատրակցիայից: Վրանդը գաղափար մշակող ձևին անուանում է քնդհանրացնող արտահայտութիւն, որը «համեմատական անալիզի ենթարկած որոշ թուով իրերի և երևոյթների մէջ գոյութիւն ունեցող փոփոխական (անհատական) յատկութիւններն անգիտանում է, որպէս զի ամբողջ խմբի ընդհանուր յատկանիշները հաւաքէ և ընդհանուր գաղափարի յատկանիշները դարձնէ»:

Հարկաւոր է մշակել «կատուի» գաղափարը. ըստ վերին բանաձևի նախ անհրաժեշտ է մի քանի կատուների արտաքինը և ներքինը անալիզի ենթարկել և ապա որոշ համեմատութիւններ անել այդ անալիզ արած իմացութիւնների մէջ ըստ նմանութեան և տարրերութեան տեսակէտների. այն մասերը, որոնք զուտ անհատական գոյն ունին՝ օր. բրդի երկար կամ կարճ, խիտ կամ նոսր, ոտքերի երկար կամ կարճ լինելը և այլն, պէտք է անգիտանալ, որովհետև դրանք գաղափարի էութեան համար նշանակութիւն չունին. իսկ այն յատկութիւնները, որոնք ընդհանուր և էական են բոլոր քննած օրինակների համար օր. չորս ոտք և սուր ճանկեր, որոշ թուի և ձևի առամներ, մարմնի դիւրաթեքութիւն և այլն, պէտք է այլ յատկութիւններից զատել և իբրեւ կատու գաղափարի էական յատկանիշները նկատել: Մի այլ օրինակ, մայրենի լեզուի դասագրքում աշակերտները մի կոնկրետ պատմութիւն են կարգացել, որի մէջ զարգացրած է «ընկերսիրութեան» գաղափարը: Նախ պէտք է անալիզի և սովորական սինթէզի միջոցաւ քննել այդ նիւթը, որպէս զի աշակերտները լաւ իւրացնեն տուեալ նիւթի բովանդակութիւնը, ներքին կազմը: Այնուհետև «ընկերսիրութեան» գաղափարը հանելու համար մի կողմ պէտք է թողնել այդ և նման նիւթերի մէջ եղած զուտ անհատական, պատահական կողմերը և յատկապէս շեշտել, առանձնացնել այն կողմերը, որոնք կրկնւում են բոլոր նման պատմութիւնների մէջ և կազմում են «ընկերսիրութեան» գաղափարը. օր. համակրանքի զգացումի ներկայութիւնը, օգնելու և զոհաբերելու պատրաստականութիւնը, գիտակցութեան ընդհանուր գոհունակ վիճակը և այլն: Երբ աշակերտը գիտակցում է, որ մարդու մէջ այսպիսի յատկանիշների միացած արտայայտութիւնը «ընկերասիրութիւն» է կոչւում, նշանակում է նա տիրացել է մի նոր գաղափարի:

Գաղափարակազմութեան ժամանակ ընդհանրապէս տեղի է ունենում նախ տուեալ եղակի կամ յոգնակի նիւթերի անալիզը առանց ստանալիք մասերի համար նախօրօք ընտրական տեսակէտներ ունենալու: Այդ անալիզից յետոյ ստացած մասերը համեմատութեան են դրւում իրար հետ և հէնց այդ համեմատութեան ժամանակ ընդհանուր կողմերը առանձնացւում են և անհատական յատկութիւնները անուշադրութեան մատնւում: Այնուհետև այդ ընդհանուր մասերը, որոնք վերացուել են եղած նիւթերից, իրար հետ են միացւում և մի գաղափարի անուան տակ դրւում: Գաղափարներ կազմելու ժամանակ ուրեմն մեր միտքը գործ է դնում իր քայքայող, համեմատող և միացնող ֆունկցիաները. նախ կատարում է անալիզ և ապա ընտրած մասերի պրոդուկտիւ սինթէզ:

Վերացական գաղափարները հանւում են կոնկրետ առարկաներից և կամ արդէն մշակուած գաղափարներից: Սուբանկիւն եռանկիւնու գաղափարը հանւում է եղակի սուբանկիւնիներից, բութանկեանը՝ նոյնպէս նոյն տիպի կոնկրետ ֆիզուերաներից և այլն. իսկ եռանկիւնու գաղափարը եզրակացւում է վերոյիշեալներից: Այս դրութեան մէջ է նաև հոգեկան և բնական գիտութիւններին վերաբերող գաղափարամշակման գործը: Գաղափարների այս տեսակի մշակումներից յետոյ տեղի է ունենում նրանց սխտեմատիկ դասաւորութիւնը, որը գիտութեան համար մի առանձին խնդիր է:

Բազմաթիւ օրինակներից գաղափար հանելու եղանակը միակը չէ. եղակի օրինակն ևս կարող է հիմք դառնալ գաղափարի կազմութեան: Դպրոցում գաղափարի մշակման ղեկավարը ուսուցիչն է, որը նախօրօք գիտէ ամբողջ աշխատանքի ընթացքը և մի օրինակի մէջ պարունակուած գաղափարային մասերը: Ըստ այդ իմացութեան էլ ուսուցիչը ղեկավարում է աշակերտների աշխատանքները: Մի նկարի վրայ կարելի է բացատրել մի օտար իրի կամ բոյսի գաղափարը աշակերտի ուշադրութիւնը կենտրոնացնելով այն մասերի վրայ, որոնք ընդհանուր են և էական: Մի հատ կենդանի նապաստակը բաւական է այդ կենդանու գաղափարի կազմութեան համար. մի եռանկիւնու նկարը բաւական է նրա էութիւնը պարզելու համար: Մի կոնկրետ պատմութիւնից կարելի է հաւատարմութեան կամ սիրոյ և կամ թշնամութեան գաղափարը հանել: Զրով շրջապատուած մի ցամաքի պատկերը բաւական է «կղզի» գաղափարը հանելու և ընդհանրական գոյն տալու համար: Աշխատանքի այս ձևը հնարաւոր է դառնում, որովհետև ուսուցիչը առաջուց գիտէ, թէ որոնք են գաղափարի էական մասերը և աշխատում է դրանց վերայ էլ կենտրոնացնել իր սաների ուշադրութիւնը: Աշակերտը անգիտակցօրէն ենթարկւում է իր ուսուցչի աշխատանքի ծրագրին և այդպիսով գաղափարի գիտակցութեանը հասնում: Ծիշտ է նկատում Րեզենէրը,

թէ «բանը դիտողական նիւթերի շատութիւնը է, այլ դիտողութեան ձեւը—կերպը»:

Գաղափարակազմութեան այս ձեւը աւելի բարձր դասարաններում պէտք է կիրառել, որովհետեւ արատրակափա (վերացական) մտածողութեան և աշխատանքի վարժուած անհատները կը կարողանան մի օրինակից հեշտութեամբ գաղափարը ընդհանրացնել:

Եթէ աշակերտները հասունացած են և կամ ուսուցիչը որոշ գիտաւորութեամբ մի օրինակից հանած գաղափարի համար գեռչի ցանկանում վերջնական ձեակերտումներ անել, այլ մտածում է, որ ապագայում առիթ կունենայ նորից այդ խնդրին դառնալու, այն դէպքում էլ միտք չունի ուրիշ աշխատանք կցել եղածին: Իսկ եթէ ցանկանում է մի օրինակից հանած գաղափարի ընդհանրականութիւնը օրինակներով պարզել, կարող է նոյն կամ յաջորդ դասերից մէկի ժամանակ այլ կոնկրետ օրինակներ պատմել կամ նկարագրել և ապա քննել ու ցոյց տալ նրանց նմանութիւնը փոքր ինչ առաջ եզրակացրած գաղափարի հետ: Այդպիսով կընդլայնուի գաղափարի աւելի ճիշտ և բազմակերպ պատկերացման և կապակցման հիմունքները:

Այս եղանակով կարելի է մի քանի դրական հետևանքների հասնել: Այս մեթոդով նախ ժամանակ է խնայւում, այսինքն այն ժամանակը, որը հարկաւոր է զանազան նիւթերի համեմատութիւնների համար: Աշակերտի հոգու անկախ գործունէութիւնը այս մեթոդի ժամանակ աւելի է գործադրութեան վերցւում և կրթւում: Մի օրինակից գաղափար հանելու ժամանակ հոգու աւելի լարումն, ապստրակափա մտածման զարգացում և ուշադրութեան կենտրոնացումն է պահանջւում: Եւ բացի այդ, երբ մի օրինակից գաղափար է հանուել և նրա ընդլայնումը աշակերտի ինքնաշխատութեանը թողնուել, դժանով մեծանում է աշակերտի գրաւորական ոգին, ինքնուրոյն աշխատանք կատարել կարողանալու գիտակցութիւնը: Մի այլ հանգամանք ևս կարեւոր նշանակութիւն ունի այս մեթոդը գերադաս համարելու համար: Շատ ցանկալի է դպրոցական աշխատանքի ժամանակ զանազան մեթոդներ դործի վերցնել, մի օրինակութիւնը ձանձրացնող մի հանգամանք է: Բազմաթիւ օրինակներից գաղափարներ հանելու մեթոդից յետոյ, երբ յաջորդէ մի օրինակից գաղափար հանելու մեթոդը, որքան հաճելի կը լինի այդ աշակերտի համար, որովհետեւ դրանով վերանում է պարապմունքի մոնոտոն ոգին:

Գ. Եղիշեան