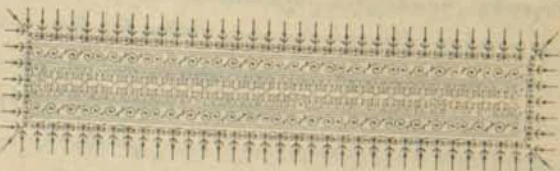


դոն: Մայրաքաղաքի մէջ պաշտօնականները և ազնուականները խիստ թշնամարար էին արքային: Միայն արևելահայ սարսափներով էր Փոկասը կարողանում պաշտպանել իւր իշխանութիւնը: Բայց չափազանց ընդունակ Պրիսկոս զօրապետը՝ որին Փոկասը փեսայացրել էր և կանանոցի հրամանատար կարգել, միացաւ Ափրիկայի Հերակլէոս եպարքոսի և նրա եղբայր Գրիգորի հետ: Սոքա բաւական ժամանակ էր ղինում էին: Նիկիտասը՝ Գրիգորի որդին ցամաքային ծանապարհով արշաւեց Եգիպտոսի վրայ և սաւառիկ կռուից յետոյ՝ անկեց Աղէքսանդրիային, մինչդեռ Հերակլէոսը, էքսարխի որդին անփրկեան նաւատորմով ուղղակի նաւեց մայրաքաղաքի դէմ: Եւ նա, առանց ծանապարհին որ և է լուրջ ընդդիմութեան պատահելու, Հոկտեմբերին 610 թ. հասաւ Բիւզանդիոնի նաւահանգիստը: Փոկասը զոհ գնաց ժողովրդեան կատաղութեան սարսափելի կերպով, նրա հետ միասին ընկան նրա զեկավարները՝ Դոմենտիոսը, Բոնոգոսը և Լեոնտիոսը, Հոկտեմբերի 5-ն Հերակլէոսին (Հերակլ) ժողովուրդը և սենատը հանդիսաւոր կերպով հռչակեցին Ազոտոսոս և օծեց Սերգիոս պատրիարքը:

Հերակլից սկսած կարող ենք պատմութեան մէջ նոր հատուած որոշել, նրա կառավարութիւնը միաժամանակ սահմանաքար է արդէն մեռնող ժամանակաշրջանի և սկիզբն է միանգամայն մի նոր դարաղլխի: Դասական — հելլենական քաղաքակրթութիւնը, որ իւր կենսունակութիւնը արտայայտեց մանաւանդ պատմագրութեան մէջ (Պրիսկոս — Մալքոս — Պրոկոպիոս — Ագաթիոս — Մենագրոս), իւր վերջի շառաւիղը ունեցաւ Թէոփիլակտոս Սիմոկատէսին: Սերգիոս հանձարեղ պատրիարքի ձեռնադրումին, որ հովանաւորում էր զիստութիւնները: Յետոյ շուտով սկսում է համարեա կատարեալ բարբարոսութեան շրջանը, որ տևում է դարուկէս: Արեւելքի դէմ մղւած զոյուլեան սոսկալի պատերազմը, որ արունակուեց բոլոր այդ դարաշրջանում լընեցրեց թէ օրէնքները և թէ մուսաներին: Երգարե միայն իմաստականները կարող են արքայաժողովի խօսել և մտածել այդ զրակաւութիւնից զուրկ դարաշրջանի մասին. բայց

այդ ժամանակը հիմնովին կործանուեց հին յունական փառահերոս թիւնը: Այդպիսի խաւաք և կարող ենք դարաշրջանի դարձը գնել, մենք թողնում ենք հին դասական դարը և ոտք ենք գնում միջին դարու շէմքի վրայ:

Մենք ուզում ենք վարդապետ (որ շարունակուի).



ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ — ԲԱՆԱՍԻՐԱԿԱՆ

ԹԷ ԻՆՉՊԷՅ ՊԷՏԺ Է ՈՒՍՈՒՄԸ ՀԵՏԱՔԷՔԷԸ ԿԱՆ ԵՆԵԼ.

Պրիկայումս ընդհանուր կանոն է թէ յաջող կարող է լինել միմիայն այն ուսուցումը, որ հետաքրքրում է մտնուկներին. թէ պէտք է, որ երեխաները առանձին սիրով և յօժարութեամբ ուսանեն, այս բանին դժուար թէ որ և է մէկը հակառակ լինի: Այս գաղափարը վաղուց է մուտք գործել մանկավարժական շրջանում և այնքան արմատացել է, որ ընդհանրացած բան է դարձել: Այս հիման վերայ պէտք էր ընդունել, որ կրթութեան մէջ եղած «հետաքրքրութեան» վերաբերեալ հարցերը, եթէ ոչ գործնական կիրառութեանց շրջանում, գտնէ ուսուցիչների դիտակցութեան մէջ կատարելագոյն և բազմակողմանի կերպով պարզարանուած պիտի լինէին: Մինչդեռ բաւական է միայն փորձել «հետաքրքրական» անորոշ բառի իմաստը փոքր ինչ պարզելու և աւելի մօտիկ սահմանելու այն պայմաններին, որոնք անհրաժեշտ են ուսուցման այդ պահանջին բաւարարութիւն տալու, որ անմիջապէս թիւրիմացութիւններ յառաջ գան ապա և տարաձայնութիւններ:

Եթէ երեխաների ուսման մէջ ցոյց տուած հետաքրքրութեան միակ նշան համարենք, նուցա սիրով, օրինակելի և ուշադիր վերաբերմունքը դէպի դասը, այն ժամանակ «հետաքրքրական» պէտք է ընդունել մի պորտպոմուկը,

որ հոգեկան տարրեր դրութեանց մէջ կտրող է բաւականութիւն տալ այլ և այլ ներքին պայմաններէ. օրինակ մենք տեսնում ենք որ երեխաները ուրախութեամբ լսում են, երբ պարապմունքը լինում է աշխարհագրութեան վերաբերեալ և մի և նոյն ժամանակ օժտուած մտգական լատերի նկարներով նոքա կենդանի կերպով հետեւում են այն պատմուածքներին, որտեղ ուսուցիչը աշխատում է պատմական փաստերի վերաբերեալ իւր մեկնութիւնը բացատրութիւնը զուարճալի անկողանների միջոցով արտայայտել, աշակերտները անհամբեր սպասում են բուսաբանութեան դասերին, որովհետեւ այդ կատարուում է անտառում շրջագայութեան ժամանակ, աւելի մեծ բաւականութիւն են զգում նոքա քիմիայի դասերին, երբ ուսուցիչը նոցա առաջ մի քանի հետաքրքրական փորձեր է անում, վերջապէս շատ անգամ ամբողջ դասարանը լարուած ուշադրութեամբ աշխատում է վճռելու մի որեւէ բուսաբանական խնդիր, երբեմն և անընդատ կերպով աշխատում է գտնել նոր կարգացուած յօդուածի զիտաւոր իմաստը և կամ հենց նոր ցոյց տուած օրինակներից կամենում է դուրս բերել մի որեւէ քերականական կանոն:

Պէտք է ուրեմն այս պարապմունքներն ընդունել իրրեւ միանման հետաքրքրող կամ նոցա զարթեցրած հետաքրքրութիւնը արդեօք միեւնոյն բնաւորութիւնն ունին:

Որպէս զի գէթ որոշ չափով քննուած, վերլուծուած լինի այս հարցը, աշխատենք աւելի լրջմտութեամբ գննել վերոյիշեալ օրինակները և լուսաբանել այն ներքին գրգռութիւն, որ ամեն մի դէպքում կարող է հարկադրել ստիպել մանուկներին սիրով և եռանդով սովորելու և ուշադիր լինելու: Նկատելի է, որ աշխարհագրութեան վերաբերեալ նիւթերի ընթերցումն առանձնապէս չի կտրող դրադեցնել մանուկներին, նոքա անհամբեր սպասում են մտգական լատերի նկարներին, ահա այդ սպասողական դրութիւնը ստիպում է նոցա ուշադիր լինել և աւամայից լսել իրանց համար ձանձրալի ընթերցումը, ինչպէս և պատմութեան դասերի ունեցած այն կենդանութիւնը կարելի է հեշտութեամբ վերադրել գրաւիչ անկողաններին: Որքան էլ տխուր չոր

ու ցամաք անցնի բուսաբանութեան դրամունքը, երեխաների համար նոքա միշտ դարձեալ կապուած կրման վերին աստիճանի հաճիլի դրօսանքի յիշողութեանց հետ: Իսկ ինչ վերաբերում է քիմիային, այսքանը կարելի է ասել, որ երեխաներին հրապուրում են բացառապէս փորձերը, որոնց վերայ նոքա նայում են ինչպէս զեղեցիկ և հետաքրքրական ֆիզիկոսների վերայ, առանց թափանցելու բովանդակութեան հետ նոցա ունեցած ներքին կապի մէջ:

Եթէ այսպիսի ենթադրութիւններն հրահրաւոր են, ականքեւ է, որ վերը գննուած բոլոր դէպքերում երեխաների մէջ դէպ ուսումն յառաջացած հետաքրքրութիւնը բնաւ դրադման նիւթի բովանդակութեան շնորհիւ էլ այլ կողմնակի պատճառների և կապուած է դասի հետ զուտ մեքենական կապով, ուսով և այն ուշադրութիւնը, որով վերաբերում են մանուկները դէպ այդպիսի դասը, է ծնունդ լոկ արտաքին գրգռների և, ինչպէս հերբարտը անուանում է, կամաւոր: Վերոյիշեալ վերջին տեսակ տեղի ունեցող օրինակների մէջ երեխաների աշխոյժը բացատրուում է նոցա կատարած մտաւոր աշխատութեանց գործունէութեամբ և այն հետաքրքրութիւնը, որ նոքա են յառաջացնում, դասի բովանդակութեան, այսինքն ուսանելի առարկայի անմիջական արդիւնքն է:

Այսպէս ուրեմն ուսուցմանն ուղեկցող հետաքրքրութիւնը կարող է յառաջանալ բոլորովին տարբեր աղբիւրներից և ըստ բնութեան պատկանում է երկու բոլորովին տարբեր ստորադրութիւնների: Հետաքրքրութեանց այլ երկու տեսակներին հերբարտն անմիջական «ոչ անմիջական» անուններն է տալիս:

Ո՞ր տեսակի հետաքրքրութիւն պէտք զարթեցնել երեխաների մէջ, արդեօք երկուս էլ հաւասարապէս են գնահատուում ուսուցչի կողմից, աչքի առաջ ունենալով, որ երկուս էլ յառաջացնում են երեխայի մէջ սէր, դէպ ուսումը, ստիպում են աշակերտին ջանասիրութեամբ աշխատել և զիւրացնում նոցա համար աշխատանքը:

Ինչպէս զիւրախակայի մասնաւոր հարցերի, նոյնպէս և ներկայ խնդրի կանոնաւոր

լուծումն առանց մանկավարժական հիմնական սկզբունքների հետ կապելու, անմտութիւն կլինի: Այսպիսի դէպքում այս կամ այն պատասխանը կախումն ունի ուսման նպատակի վերաբերեալ ընդհանուր հայեացքից:

Եթէ ուսուցման իրրե նպատակ ընդունենք որոշ շրջանի գիտութիւններ, ծանօթութիւններ հաղորդելը, ապա այն բոլոր միջոցները, որոնք այսպէս թէ այնպէս գործադրուում են այդ նպատակին շուտափոյթ հասնելու, ստիպում են մանկանց սիրով և եռանդով ուսանել, հետեապէս և այդպիսով դիւրացնում են յիշեալ գիտութիւնները ձեռք բերելու գործողութիւնը, միակերպ գնահատելի կը լինին:

Արդեօք «անմիջական» և կամ «ոչ անմիջական» հետաքրքրութեանց օգնութեամբ այդ նպատակին կարող ենք հասնել, այդ արդէն մեզ համար միեւնոյն է: Այս տեսակէտն աչքի առաջ ունենալով չպէտք է դասն ամենատեսակի զարգարանքներով և քաղցրացումներով միայն թանկ գնահատել, այլ և զուտ արտաքին շարժառիթներից յառաջացած ամենատեսակի միջոցներով, որոնց շնորհիւ աշակերտի «կամաւոր» ուշադրութիւնը պահուում կենդրոնանում է ուսուցման նիւթի վերայ: Յիշեալ միջոցները կարող են լինել զրական և բացասական: Դրական են՝ ամենատեսակ պարգևաբաշխութիւններ, սկսած ամենահասարակ քաղցրաւենիքներից, որոնք իրրե միջոց խորհուրդ է տալիս Բաղետովը գործադրել մանուկներին կարգաւ սովորեցնելիս, վերջացնելով ոսկեայ մեդալներով և պետական ծառայութեան մէջ մտնելու արտօնութիւններով (բարձրագոյն դպրոցների ուսանողները), բացասական են զանազան տեսակի պատիժները: Այդ տեսութիւնը անկասկած վերաբերում է և թուանշանների և մասամբ էլ քննութեանց, որոնք, ինչպէս յայտնի է, մեծ դեր են խաղում մեր բոլոր դպրոցների ուսումնարանական ձեւակերպութեան մէջ, մինչև իսկ ժողովրդական դպրոցներում:

Սակայն աւելորդ է միանգամայն յիշել, որ ուսուցման նպատակի վերաբերալ սոյնանշան հայեացքները չեն համաձայնում մանկավարժութեան սկզբունքների հետ մանա-

ւանդ աւելի խիստ տարբերում է նորանից շերտարտեան դպրոցի թէորեան:

Ինչպէս յայտնի է, աշակերտների մէջ ուսման համար հետաքրքրութիւն յառաջացնելը, ըստ շերտարտի, չպէտք է համարել մի միջոց որոշ նպատակների աւելի դիւրին կերպով հասնելու համար, ինչպէս օրինակ այս կամ այն գիտութիւնները ձեռք բերելու, որովհետեւ այդ հետաքրքրութեան աճեցումն է հէնց ուսման նպատակը: Մենք հնարաւորութիւն չունինք զննելու յառաջ բերած դիւրակտիկական դրութեան սահմանը, որ ծագում է այդ դպրոցի փիլիսոփայական—մանկավարժական ամբողջ սիստեմից, որովհետեւ այդ կարող է շատ հեռու տանել մեզ անմիջական զբաղեցնող հարցից: Այսքանը միայն կասենք, որ վերոյիշեալ տեսութեան համաձայն «հետաքրքրութիւնն» այն հոգեկան ոյժն է, որ աղբիւր է կազմում աշակերտի համար հեռու և բազմակողմանի ինքնակատարելացման հասնելու: Ահա հէնց այդ ոյժը յառաջ բերին է ուսուցման խորհուրդը և միայն այդպիսի նպատակների շնորհիւ կարող է մանկավարժական գործունեութեան մի տեսակի համարուելու իրաւունք ունենալ «գաստիարակոյ» անունը կրելու:

Ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է, որ այստեղ խօսքը միմիայն ներքին «անմիջական» հետաքրքրութեան մասին է, որի ժամանակ երևալի «յակամայից» ուշադրութիւնը բնական կերպով կենտրոնանում է պարապման նիւթի վերայ, նոյնպէս և հոգեկան գործունեութեան մասին, որ ինքնագործութեան զգացմունք է յառաջ բերում, որով և հետաքրքրող առարկայով պարապելու ցանկութիւն:

Երեխաների մէջ յառաջացած այդ հոգեկան դրութեան արտայայտութիւնն անձանօթ չէ ուսուցիչներին: Աշխատանքի միջոցին նա զգալի է լինում գասարանի այն ներքին չափաւոր կենդանութեամբ, որին հասնելը նպատակ է դասաւանդման արուեստի համար:

Այս տեսակէտից վերեւում մեր զննած «ոչ անմիջական» հետաքրքրութիւնը մի այնպիսի հետաքրքրութիւն է, որի ժամանակ պարապման նիւթը ներկայանում է իրրե մի միջոց երկրորդական կողմնակի նպատակնե-

լի հասնելու համար Անփորձ դասաւանդելիարողանալով զարթեցնել աշակերտի մէջ անմիջական հետաքրքրութիւն աշխատում է փոխարինել այդ արտաքին գրգռումը որ ի հարկէ չի կարող մի որ և է նշանակութիւն ունենալ: Բացի դրանից, նոյնանման հետաքրքրութիւնը ոչ միայն չի կարող նպաստել հոգեկան գործունէութեան զարգացմանը այլ ևս ընդհակառակն, թուլացնում է նորան: որովհետեւ միշտ զարգանում է ի հաշիւ անմիջական հետաքրքրութեան և մինչև անգամ կարող է խաղաղ խեղդել խափանել վերջինիս:

Ուրեմն ուսուցման ժամանակ «ոչ անմիջական» հետաքրքրութիւնը ոչ միայն ցանկալի չէ, այլ և ուղղակի մի վտանգաւոր ասոր է նորա համար:

Եթա քան այն պայմանների ղնենելու որոնցով պէտք է բաւականութիւն տալ ուսուցմանը որպէս զի նա կարողանայ յառաջ կոչել «անմիջական» հետաքրքրութիւն: յիշենք թէ արդեօք շնորհիւ հոգեբանական որ գործողութեան երեւան է գալիս վերոյիշեալ հոգեկան գրութիւնը: Ըստ Հերարտեան դպրոցի հետաքրքրութիւնը երեւան է գալիս այն ժամանակ երբ խելամուտութիւն (անբընեմիւ) է յառաջանում մի գործողութիւն որ խիստ յաճախակի է կրկնւում մեր հոգեկան կեանքում և նշանաւոր դեր է խաղում ինչպէս գիտակցութեան նոր տարրեր իւրացնելու այնպէս և նոյա տարրեր տեսակ վերամշակելու: Հետաքրքրութեան լարումը ուղիղ յարաբերական է գիւրութեան աստիճանին որով և կատարւում է վերոյիշեալ գործողութիւնը:

Որպէս զի ուսումը կարողանայ հետաքրքրել աշակերտին անհրաժեշտ է, որ նոյա տրուելիք նիւթը ոչ միայն խելամուտութեամբ իւրացրած լինի այլ և պէտք է աշխատել որ այդ գործողութիւնը կատարուի բաւականին հեշտ կերպով որի շնորհիւ աշակերտի մէջ յառաջ կը գայ բաւականութեան զգացմունք մի անսակ ցանկութիւն կրկնելու այդ գործողութիւնը և՛ վերջապէս պահանջ պարագմունքները շարունակելու: Այժմ տեսնենք թէ ինչպիսի ուսումը կարող է բաւականութիւն տալ յիշեալ պայմաններին:

Մենք արդէն տեսանք, որ մանկան մէջ հետաքրքրութիւն զարթեցնելու համար անհրաժեշտ է նախ և առաջ նորա հոգում մէջ խելամուտութեան գործողութիւն յառաջացնել այսինքն նորա ներքին հոգեկան ինքնագործունէութեան յառաջացումը: «Հետաքրքրութիւնը ասում է Հերարտը «ինքնագործունէութիւն է»: Այսպիսով ուրեմն հետաքրքրել կարող է լինել միմիայն այնպիսի ուսուցումը որը այս կամ այն ձևով երկխոսների մէջ կարողանում է մի անսակ հոգեկան ներքին ինքնագործութիւն յառաջացնել: Այն ամենը ինչ որ նորա ընդունում են կրատական կերպով ըմբռնում է միմիայն մէքենայաբար, նա չի կարող հետաքրքրել երկխոսներին: Սա առաջին հիմնական պայմանն է, որի վերայ պէտք է հիմնել ամբողջ ուսուցումը:

Բայց խելամուտութեան գործողութեան ընթացքը կարող է զանազանուել բարդութեան բոլորովին տարրեր աստիճաններով որ պայմանաւորւում է ընդունող և նոյնպէս ընդունած պատկերացումների խումբի յատկութիւններով: Որպէս զի այդ բոլորը անարդէ կերպով կատարուի մանկան հոգում մէջ, անհրաժեշտ է, որ այդ բարդութիւնը երկխոսական ոյժերից բարձր չլինի ուրիշ խօսքերով ասած, որպէս զի նա կարողանայ զարթեցնել մանկան մէջ հետաքրքրութիւն նախ և առաջ պէտք է երկխոսի ոյժերին համապատասխան լինի: Եւ յիշաւ, ով որ առիթ է ունեցել դորձ ունենալ մանկանց հետ այդպիսի փորձով տեսած կը լինի թէ ինչպէս մանկան ոյժերից պերազանցող ուսման պահանջը խիղջ և եթ պատճառ կարող է դառնալ նորա ամենատեսակ հրապոյրների ոչնչացման կորուսման: Այդպիսի դէպքերում երբ առաջարկած աշխատութիւնը անհամապատասխան է աշակերտների մտաւոր ոյժերին, անհրաժեշտ է յիշել, աչքի առաջ ունենալու ամբողջ դասարանի վարքը: Երկխոսները սկզբում կենդանաւոր կերպով և առանձին սիրով ձեռնարկում են մի այդպիսի աշխատանք, բայց քիչ յետոյ յետ մղուելով տեղացող գծուարութիւններից, որոնց սեփական ոյժերով անկարող են հետացնել յաղ-

Թեր իսկոյն կորցնում են լուսեայէս յառաջացած աշխուժութիւնը, մի քանի ժամանակից յետոյ դասարանի մեծ մասը դադարում է մտածելուց և եթէ այդպիսի լուսեայներին ուսուցիչը մի կերպ անձամբ օգնութեան չհասնի, երեխաները կընկնեն կատարեալ անգիտի անտարբեր դրութեան մէջ և կամ կօկսեն պարապել բոլորովին մի այլ կողմնակի առարկայով: Մեզանից իւրաքանչիւրին քաջ յայտնի է, թէ ի՞նչ արագ կերպով թոյլ աշակերտները իսպառ դադարում են մտածելուց, հետեւապէս և սովորելուց, դրա պատճառը նոցա ոյժերին գերազանցող պահանջած մաւուր լարումն է: Ահա այսպիսի դէպքերում պէտք է նուազեցնել պահանջը, պէտք է առաջարկել այնպիսի հարց, որին պատասխանելու կարողութիւն ունին նոքա, որից յետոյ ամենաթոյլերն անգամ կարող են լուսեայէս կերպարանափոխուել: Ընդհանրապէս այսպիսի դէպքերում մեծ սիրով եռանդով և առանձին կենդանութեամբ է դասարանը պատասխանում իր հասկացողութեանը մատչելի հարցերին, նա առանձին բաւականութեամբ կատարում է այն բոլոր աշխատութիւնները, որ չի գերազանցում իր ոյժերին և բացի դրանից աշակերտի կողմից լաւ իրագործած աշխատանքը առանձնապէս նորա մէջ յառաջ է բերում ինքնարաւականութեան զգացմունք:

Այնու ամենայնիւ չպէտք է մոռանալ, որ ուսուցմանը կարող է սպառնալ կատարելապէս նոյնատեսակ վտանգ անհետաքրքիր դառնալու, երբ նա այն աստիճան թեթեւ, զիւրին է լինում, որ ուսանողների կողմից ոչ մի մտաւոր ջանք չի պահանջուում: Այսպիսի դէպքերում եթէ ուսուցիչը փորձել է ցածրացնել դասի ժամանակ իւր պահանջների մակերեւոյթը յարմարեցնելու աւելի թոյլ աշակերտներին, նոցա յառաջագիմութեան աստիճանն աչքի առաջ ունենալով, պէտք է համոզուի, որ բաւական չափք կարող է պատճառել և իւր այս վերջին վարմունքով, որովհետեւ լաւ աշակերտներն իւրեանց մատը բարձրացնելով «մենք գիտենք», «մենք վաղուց ենք վճռել» ասելով՝ կը դադարին իսպառ դասին հետեւել: Ահա հէնց սրանում էլ կայանում

է ուսուցման տեսութեան սխալը, որ առաջին անգամ ներմուծել են մարդասէրները: Ոչ ոք հերքել չի կարող, որ ուսուցման համար ընտրած նիւթը պէտք է ըստ չափու կարողութեան լինի, բայց այնու ամենայնիւ նա դարձեալ երեխաներից պէտք է պահանջէ մտաւոր աշխատութիւն, ջանք, նա պէտք է լուրջ աշխատանքի նիւթ լինի, այլապէս անկարող է դուրս կոշել հոգեկան ինքնագործունեութիւն, հետեւապէս և չի կարող դարձեցնել ուսանողների մէջ հետաքրքրութիւն:

Անցնենք այժմ զննելու այն բոլոր պայմանները, որոնցից կախումն ունի երեխայի հոգու մէջ կատարուող խելամուտութեան գործողութիւնը և բնաւորութիւնը, նախապէս յիշելով, թէ ինչու մէկ կայանում այդ գործողութեան էութիւնը:

Ինչպէս մեզ յայտնի է, խելամուտութեան էութիւնը նրանում է կայանում, որ մտապատկերների մի խումբ մտնում է գիտակցութեան մէջ և նախօրոք նորա մէջ բովանդակող իւր համապատասխան մտապատկերների խմբի հետ միասին իւրաքանչիւրում նմանագործում է: Մտապատկերների այս նոր խումբը միանում է նախկինների հետ համապատասխան տարրերի միջոցաւ մասամբ կերպարանափոխուում և տպա կերպարանափոխում է նախկինը, լրացնելով վերջինս նոր տարրեր ներմուծելով: Ուրեմն յիշեալ գործողութեան ընթացքը նախ և առաջ կախումն ունի ընդունող մտապատկերների խմբից, ընդհայեցուցանող կենտրոններից: Անհրաժեշտ է նախ, որ այդպիսի կենտրոններ երեխան բաւարար չափով ունենայ, երկրորդ, որ այդ բոլորը նորա գիտակցութեան մէջ, որքան հնարաւոր է, պարզ և որոշ կերպով վերարտադրուի: Բայց որովհետեւ սկզբներում այդ խնդիրը այն հիմնական տարրական պարզ մտապատկերների գումարուելուց է յառաջ դալիս, որոնք երեխան չըմպատող իրականութիւնից է ստանում զննական ճանապարհով այդ պատճառով նախ քան ուսուցանելը անհրաժեշտ է ուշադրութեամբ և մեծ զգուշութեամբ ըստուգել, սնդոցնել և որքան հնարաւոր է այն զննական միջոցաւ լրացնել մանկան հոգու մէջ պատկերացումների այդ սկզբնական խումբ

բերը որովհետեւ նորա են կազմելու մանկան հեռաւոր, ապագայ կրթութեան հիմքը: Սըրանից յետոյ արդէն ուսուցման ամեն մի առարկայ պէտք է այս կամ այն կերպ յենուի այդ սկզբնական ընդհայեցուցանող կենտրոններին, այսինքն երկխայի կենտական փորձի վերայ, իրրեւ սահմանակէտ ընդունելով այն աշխարհահայեցողութիւնը, որ նա իւր հետ բերում է ուսումնարան: Ուսուցման յառաջ դալովը այդպիսի ընդհայեցուցանող կենտրոններին թիւը աստիճանաբար բազմանում են, որովհետեւ աւելի վաղ իւրացրածը նորն իւրի համար իրրեւ նոյնանման կենտրոն են ծառայում, որով և ընդհայեցութեան գործողութիւնը աւելի և աւելի հեշտ կերպով կիրադործուի:

Մեզ արդէն յայտնի է, որ ընդհայեցուած մտապատկերների խումբը ընդունելով ընդհայեցող խմբի մտապատկերներին, ձուլւում են իրար հետ համապատասխան տարրերի միջոցաւ, հետեւապէս, որպէս զի աշակերտի մէջ հետաքրքրութիւն զարթնի, անհրաժեշտ է ուսման միջոցաւ աշակերտաց զադափարների շրջանում ներմուծող նորութիւնները այդ շրջանի բովանդակութեան համապատասխան որ և է ընդհանուր, նման կէտեր ունենան, ներմուծելով ծանօթ շրջանում միմիայն մի քանի նոր տարրեր, այլ կիրպ աւած, այն ամենը, ինչ որ նոր է և անծանօթ, պէտք է մտցնել աստիճանաբար և միշտ ծանօթի վերոյ հիմնուելով: Ճշմարիտ է այն, որ մեզ բոլորովին անծանօթ, մեր հոգու մէջ արդէն զանուող մտապատկերների և զադափարների հետ ոչ մի նմանութիւն, մի ընդհանուր կէտ չունեցող և մեր ներքին աշխարհի բովանդակութեան հետ ոչ մի շփումն չունեցող նիւթը կարող է յառաջ բերել մեր մէջ հիացումն, զարթեցնել բողբոսկան հետաքրքրութիւն, բայց լուրջ կերպով հետաքրքրել անկարող է: Յաճախ պատահել է մեզ տեսնել այնպիսի անհմուտ և շատ նեղ շրջահայեցողութեան տէր, ազէտ մարդիկ, որոնք իրանց իրաւունք են համարում անցկենալ բոլորովին անտարբեր կերպով, երբեմն մինչև անգամ առանց նկատելու, այնպիսի երեւոյթների մօտից, որոնք կարող են խորը կերպով հետա-

քրքրել աւելի լայն աշխարհահայեցողութեան տէր անձանց, որովհետեւ այդպիսի երեւոյթները ոչնչով չեն կարող կասեցնել վերջինների: Այս հիման վերայ մարդը ոչ մի ժամանակ չի կարող մի անգամից հետաքրքրուել իրան բոլորովին անծանօթ շրջանով, բայց որքան աւելի զրադուի դորանով, այնքան աւելի նորա մէջ կը զարգանայ հետաքրքրութիւն, դէպ այդ ընտրած անծանօթ առարկան: Դորան վերաբերեալ ամենապարզ օրինակն են ներկայացնում մասնագէտները, որոնց դէպ իւրեանց մասնագիտութիւնն ունեցած կենդանի հետաքրքրութիւնն, այլոց ծաղրելի է թւում: Բոլոր այն երեւոյթների և առարկաների մէջ, որոնց հետ մենք շփում պէտք է ունենանք, ամենից առաջ մեզ հետաքրքրում է այն, ինչ որ այսպէս կամ այնպէս կապուած է մեր աւելի մօտ ծանօթ շրջանի հետ: Նոյնն է պատահում և զրբերի մէջ, որտեղ ընթերցողը կանգ է աւելում այնպիսի կէտերի վերայ, որոնք աւելի քան միւսները շփում են նորա սեփական մտքերի հետ:

Եթէ ուսուցիչը երեխաների մէջ հետաքրքրութիւն յառաջ բերելու համար ցոյց է տալիս նոցա անծանօթ առարկաներ և կամ պատմում է չբուած կամ նոցա համար վերին աստիճանի զարմանալի երեւոյթների կամ դէպքերի մասին, որոնք բոլորովին մանկական աշխարհահայեցողութեան սահմանից դուրս են և չունենալով նոցա ծանօթ շրջանի հետ շփման և ոչ մի կէտ, այդպիսով նա կարող է միմիայն զարթեցնել նոցա հարցասիրութիւնը, կարող է յառաջ բերել նոցա մէջ նորութեան ծարաւը, բայց զիտութեան խոր և տեղաւկան հետաքրքրութիւն զարթեցնել նա անկարող է:

Այս բոլոր վերոյիշեալներից երեւում է նոյնպէս, որ ուսուցումը մէկ անգամից անկարող է մանկանց մէջ նոր աշխարհահայեցողութիւն ստեղծել, նա անհրաժեշտ դէպքերում աստիճանաբար պէտք է միմիայն վերաշինէ և ընդարձակէ արդէն եղածը:

Ինչպէս մենք տեսանք, ուսուցման յառաջ գնալու հետ միասին, մտապատկերների նոր խմբերը աստիճանաբար զիտակցութեան մէջ մտնելով ընդհայեցող կենտրոնների են

վերափոխում: Երբա առանձնացած չեն մընում այլ համաձայն կապակցութեան տարբեր օրէնքների: Չանազան կարգեր են վերակազմում: Ահա նոցա կարգերի այդպիսի դասաւորութիւնը ի միջի այլոց այն պայմաններից մէկն է կազմում որ յատկապէս ազդում է ընդհայեցութեան հեռաւոր գործունէութեան վերայ: Երովհեւհե շնորհիւ միայն կարգերի կազմութեան, յիշեալ գործողութեան ընթացքը կարող է հասնել ամենարարձր լաւութեամբ զրութեան: Հեռեւապէս և նորա համապատասխան հետաքրքրութեան զգացմունքը իւր բարձր աստիճանին: Անհրաժեշտ է այստեղ յիշել, որ ընդհայեցութեան գործողութեան ընթացքի հեշտութեան աստիճանը կախում է նրանից, թէ որքան հեշտ կերպով ընդհայեցող մտապատկերների խումբը ընդ առաջ է դուրս գալիս ընդհայեցողին: Այս գործողութիւնը աւելի հեշտ կերպով կատարւում է այն դէպքում երբ ակնկալութեանը յաջորդել է ընդհայեցող խմբի մտապատկերների երեւան դալը: Այդպիսի ակնկալութիւնը յառաջ է գալիս շնորհիւ կարգերի անդամների այն յատկութեան, որ նոքա ունին, այն է գիտակցութեան մէջ նոցանից մէկի երեւալը արդէն պատճառ է դառնում աստիճանաբար յառաջ բերելու նոյն կարգի մնացած անդամներն ևս: Այսպիսով, եթէ մտապատկերների որ և է խումբը, որ մի որ և է արդէն զոյութիւն ունեցող կարգի անդամն է կազմում, յառաջ է կոչում գիտակցութեան մէջ իրեն նման ընդհայեցող կարգի համապատասխան անդամը: այն ժամանակ գիտակցութեան մէջ երեւան է գալիս նոյն կարգի և մի այլ անդամ, իսկ սրա հետ միասին և յառաջանում է իրական կարգում համապատասխան շարժման ակնկալութեան զգացմունքը: այսինքն նորա հեռեւեալ անդամի երեւումը, ծագումը, դէպ որը և ուղղւում է «յակամայից» ուշադրութիւնը: Եթէ ակնկալութեամբ շարժւում, յուզմունքը իսկապէս տեղի ունենայ, այդպիսին առանձնապէս կենդանի հետաքրքրութեամբ կընդունուի:

Այդտեղից ընդհանրապէս կարելի է եզրակացնել այն, որ ուսուցումը կարող է դարձնել աշակերտների մէջ աւելի լաւութեամբ

հետաքրքրութիւն այն ժամանակ, եթէ նորա օգնութեամբ կազմւում աշակերտի աշխարհահայեցողութեան մէջ աստիճանաբար ներմուծուող նոր սկզբունքները աշակերտի համար անխափր նիւթերի հաւաքածու չեն կազմում այլ ներկայանում են այն հարցումների անհամբեր սպասումով պատասխանների միջոցաւ, որոնք ծագում են նորա գլխում: Իսկ կազմութեան ահա այդպիսի բնաւորութիւնը բնականապէս պատճառ է դառնում ինչպէս մենք տեսանք, մտապատկերների շարքերի կազմելուն: Ենթադրենք օրինակ, որ երեխաները սովորում են զանազան մարմինների շերտութեան մասին գննական միջոցով և նոցա գլխում աստիճանաբար կուտակւում են մի շարք իրար յաջորդող երեւոյթների, որոնց մէջ և արտայայտւում է այդ գործողութիւնը: Այն ժամանակ այդ շրջանի ամեն մի նոր փորձ նոցա համար աւելի և աւելի հետաքրքրական կը լինի: Նոցա գիտակցութեան մէջ յառաջացող ընդհայեցող կարգի հիման վերայ նոքա սպասում են այդ մարմնի ֆիզիքական կազմութեան մէջ որ և է փոփոխութիւն, իսկ թէ իրականապէս ինչ է կատարւում այդ ժամանակ տարկայի հետ, այդ նոցա չի հետաքրքրում: Պէտք է երեւակայել, թէ ի՞նչ մեծ հետաքրքրութիւն կարող է զարթոցնել նորա մէջ օրինակ այն շեղման գիւտը ընդհանուր օրէնքից, որպիսին է ջուրը:

Դժուար է կասկածել, որ մանկանց այս կերպ օգտուելուց, գննական փորձերը կըլինին ոչ միակերպ միջոցների, ինչպէս այդ երեւում է մի քանի այլ պայմաններում: Նոքա մի դօրեղ մանկավարժական գործիք են հանդիսանում: ժանտաւանդ երբ ինչպէս մտքի նոյնպէս և նոցա իրազդործելու մէջ մասնակցում են իրանք երեխաները:

Դառնանք այժմ այլ շրջանի օրինակներին: Եթէ որքան զօրեղանում է մանկանց հետաքրքրութիւնը դէպ իւրեանց կարգացած պատմութիւնը կամ պարզաբանած պատմական գիպւածները, եթէ զարթոցնենք նոցա մէջ նախօրօք այն հարցերը, որ կարող են յառաջ բերել ներկայ պայմանները, ստիպել նոցա կազմելու մտքերի ամբողջ շարքեր, սպասելու, ենթադրելու:

Բայց ինչպէս յայտն է, յիշեալ մտապատկերը կամ մտապատկերների խումբը կարող է միաժամանակ պատկանել մի քանի տարբեր կարգերի. նա արդէս մի կէտ իւր մէջ զօգաւորում — միաւորում է այդ կարգերը: Այդպիսի մտապատկերների համար կարելի է զարթեցնել առանձնապէս կենդանի հետաքրքրութիւն, որովհետեւ ակնկալութիւնը կարող է իւր ելքն ունենալ տարբեր աղբիւրներից. օրինակ, այն նկարը, որ աշխարհագրութիւնից երեխաներին ծանօթ մի որ և է տեղագրութիւն է ներկայացնում որի հետ րացի զրանից կապուած են նոցա յայտնի պատմական մի անցքի մասին ունեցած յիշողութիւնն և ապա թէ որտեղ է տեղի ունեցել հէնց նոցա համար նոր կարգացած պատմութիւնը կարող է ընդունել կենդանի հետաքրքրութեամբ և զննուել առանձին ուշադրութեամբ:

Այսպիսով ուրեմն, որպէս զի ուսուցումը զարթեցնել կարողանայ երեխայի մէջ հետաքրքրութեան այդ բարձր աստիճանը, անհրաժեշտ է, որ նորա օգնութեամբ մանկանց զիտակցութեան մէջ կազմուի որքան կարելի է սերտ կերպով ընկերակից, կապակցուող մտապատկերներ, որոնք շատ անգամ միմեանց հետ կապակցուելով, յառաջ են բերում մեծ քանակութեամբ հանդուցաւոր կէտերի մի ամբողջ ցանց: Այլ կերպ ասած ուսումը պէտք է լինի կապակցուած, հետեողական, պահելով սխտեմատիքական կարգը (միայն ոչ զիտական, այլ մանկավարժական տեսակէտից), րացի զրանից նա պէտք է տարբերութիւն համախմբուած բնաւորութեամբ ոչ միայն դասարանական առարկայի վերաբերմամբ, այլ և ընդհանուր ուսումնական դասընթացի, կապելով որքան հնարաւոր է միասին ուսումնարանական առարկաները այն բոլոր միջոցներով, որ ընդհանուր է նոցա համար:

Այստեղից արդէն պարզ երևում է, թէ ինչու գիտութեան տարբեր շրջաններից հատուկ տար հաւաքած տեղեկութիւնները այնքան քիչ հետաքրքրութիւն են յառաջ բերում և այնքան սակաւ են ազդում երեխայի աշխարհայեցողութեան վերայ, թէ որքան քիչ տպաւորութիւն է թողնում օրինակ

նախ դասադրքերի մէջ զետեղուած գրականական արտադրութիւնների վերաբերեալ հասուածները, այդ ամենի համար պարզ է: Որքան չնչին նշանակութիւն ունի մեր ժողովրդական դպրոցների դասընթացի մէջ պատմութեան աշխարհագրութեան, բնական պատմութեանց վերաբերեալ հատուկ տեղեկութիւնները, որոնք ուսուցիչները փորձում են տալ երեխաներին բացատրական դասերին: Սոցիալական և մինչև անգամ աւելի ընդհանուր բնաւորութիւն ունեցող օրինակների մասին երկար ու բարակ խօսելը այստեղ աւելորդ է, որովհետեւ մեր բոլոր ուսումնարանական հաստատութիւնների փորձերը բաւականի տեղեկութիւն են տալիս այդ մասին: Այսպիսով ուրեմն այս բոլորից պէտք է եզրակացնել հետեւեալ՝ որպէս զի ուսուցումը աշակերտների մէջ կենդանի «անմիջական» հետաքրքրութիւն կարողանայ յառաջ բերել նախ և առաջ պէտք է նոցա մէջ զարթեցնել հոգեկան ինքնադործունէութիւն, նա պէտք է համապատասխան լինի նորա մտաւոր կարողութեանց, պէտք է յառաջ դայ գաղափարների այն շրջանից, որոնց արդէն տիրապետում է մանուկը, պէտք է սակաւ առ սակաւ ընդարձակել կարողանայ այդ շրջանը ծանօթի վերայ հիմնուելով, հաղորդել անծանօթ, նա պէտք է հետեողական, սխտեմատիքական և համակենդրոն, այսինքն համախմբող, բնաւորութիւն ունենայ: Այնուամենայնիւ այսպիսի ձևական պահանջներով խղիւղ վերջացած, լուծուած չի կարելի համարել և վերոյիշեալներից չպէտք է եզրակացնել, որ բոլոր այդ պահանջներին բաւականութիւն տուող դասը անպատճառ հետաքրքիր կը լինի — անկախ իւր բովանդակութիւնից, որ վերոյիշեալ ձևական տեսակէտից նայած կանոնաւոր մշակուած նիւթը կարող է զարթեցնել միանման և բոլոր աշակերտների մէջ համանման հետաքրքրութիւն:

Ահհարին է այս նախ նրա համար, որ ամենայն մի նիւթ չի կարող այն կերպ մշակուել, որ կարողանայ բաւականութիւն տալ վերելում պարզաբանած պահանջներին: Ակսնք նրանից, որ ամենայն մի նիւթ չունի այնքան թուով շօշափման կէտեր, որոնց միջոցով կարելի

լինէր նորան կապել երեխաների ներքին հոգեկան աշխարհի հետ: հետեւապէս և միակերպ մօտ յարաբերութեան մէջ չէ նիւթը նոցա անմիջական հետաքրքրութեան շրջանի հետ: Ապա պէտք է ի նկատի ունենալ որ ինչպէս ներքին նոյնպէս և արտաքին տարրեր պայմանների ազդեցութեանց տակ իւրաքանչիւր երեխայի աշխարհահայեցողութեան անհատական շրջանը գումարուում գասաւորւում է: այդ պատճառով էլ նոցանից իւրաքանչիւրի մէջ մինչև ուսման սկիզբը կադմուած են լինում մի քանի այլ ընդհանրացումնող կենտրոններ և ուսուցման ազդեցութեան տակ շարունակուած են տարրեր կերպով զարգանալ: Այդ պատճառով մէկը աւելի հեշտ կերպով է իւրացնում հետեւապէս և աւելի է հետաքրքրւում մէկով, իսկ միւսը մի այլ առարկայով: տարրեր հասակ ունեցող երեխաներին որոնք ապրում են տարրեր պայմաններում, տարրեր կերպով հետաքրքրութիւն է պատճառում առարկան:

Այս հիման վերայ վերեւում պարզաբանուած զիդակտիկական պահանջների զուտ պէտք է համարել մանկավարժական նպատակների համար ընտրած ուսումնարանական նիւթի կանոնաւոր պահանջը և ընդհանուր ուսումնարանական դասընթացի կանոնաւոր բաշխումը:

Մի անգամ էլ կանգ առնելով մեր ստացած եզրակացութեանց վերայ, մենք տեսնում ենք, որ դուրս գալով Հերբարտեան ուսուցման թէորիայի հիմնական սկզբունքներից, մենք պէտք է մօտենայինք զիդակտիկայի այն հիմնական կանոններին, որոնց հետ դժուար թէ չհամաձայնուի որջամիտ դասատուներից մէկը, մինչև անգամ եթէ, այդպիսին չհամաձայնուի Հերբարտի յայտնած այն գաղափարի հետ, որ հետաքրքրութեան յառաջացումը ուսման իրրեւ միակ նպատակ է ձանաչում:

Իսկապէս, արդեօք վերոյիշեալ ձեւը միակ ձանապարհը չէ ինչպէս մանկան բոլոր հոգեկան ոյժերի զարգացման, նոյնպէս և այդ նպատակի համար գործադրուող անհրաժեշտ նիւթի աւելի զիտակցական և հաստատուն իւրացման համար:

Ուրեմն ինչպէս պէտք է պատասխանել

այն հարցին, որ դուած է այս յօդուածի խորագրում: Ի՞նչպէս պէտք է ուսուցումը հետաքրքիր դարձնել մանկանց համար: Այս հարցին իրրեւ պատասխան յառաջ ենք բերում Հերբարտի կարծիքը, որի հետ համակարծիք ենք և մենք՝ պատաստութեան տրուեստի մէջն է հետաքրքրութիւնը: Այսպիսով ուրեմն մանկանց դէպ ուսումն ունեցած հետաքրքրութիւնը մի առանձին բացառիկ բան չէ, զանազան յանկարծական կամ անակնկալ միջոցներով յառաջացող, այլ մի անբաժնալի յատկանիշ է կազմում դաստիարակող ուսուցման, նա արդարեւ մի մշտական ուղեկից է կանոնաւոր դասատուութեան և այն ուսուցումը, որ յառաջ չի բերում մանկանց մէջ հետաքրքրութիւն, իւր արմատի մէջ պարունակում է մի ինչ որ անկանոն բան:

Թարգմ. Գ. Ղ.

ՄԱՆՐԱԼՈՒՐՔ.

— Ֆիլադելֆիայի հնագիտական ընկերութեան յանձնարարութեամբ նոյն քաղաքի պրոֆեսոր Պիտերը Բարեյացւոց աշխարհում շատ նշանաւոր պեղումներ է արել հին նարուր քաղաքի տեղում: Պիտերը բացել է մի հին տաճար, որ կառուցած է եղել Բարեյացւոց Արգուր թաղաւորը Բրիտոսից 21800 տարի առաջ, Այս տաճարի աղիւսից շինուած հիմքի վերայ պահպանուել են կրեւիքներ Սարգոն Ա-ի և նորա որդի Նաոռն-Սինայի անուններով: որոնք ապրել են Բրիտոսից 31800 տարի առաջ: Պիտերի հետ աշխատող Ամերիկայի հիւպատոսը Բաղդադում՝ Էյնսը այդ տաճարի հարաւ-արեւելեան կողմում բացել է մի պատ 17 մետր (մօտ ութ սաժէն) լայնութեամբ, որ չընկալուած է տաճարը, Աղիւսների վերայ եղած արձանագրութիւնից երեւում է, որ այդ պատի շինողն է վերոյիշեալ Նաոռն-Սինան, Բայց ամենից նշանաւոր զիւտը այն սենեակն է, որ Էյնսը բացել է տաճարի հարաւ-արեւելեան անկիւնում: Սենեակը շինուած է աղիւսից, ոչ դուռն ունի, ոչ լուսամուտ, նորա մուտքը առաստաղից է: Արձանագրութեանը նայելով Արգուր թաղաւորի շինածն է այդ սենեակը, Դորա տակը գտնուեցաւ մի այլ սենեակ, բոլորովին առաջինի նման և նորա մէջ հին ձեռագրեր, մագաղաթի մնացորդներ և այլն: Էյնսը եղծա-