



Հայկական գիտահետազոտական հանգույց Armenian Research & Academic Repository



Սույն աշխատանքն արտոնագրված է «Ստեղծագործական համայնքներ
ոչ առևտրային իրավասություն 3.0» արտոնագրով

**This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial
3.0 Unported (CC BY-NC 3.0) license.**

Դու կարող ես.

պատճենել և տարածել նյութը ցանկացած ձևաչափով կամ կրիչով
ձևափոխել կամ օգտագործել առկա նյութը ստեղծելու համար նորը

You are free to:

Share — copy and redistribute the material in any medium or format

Adapt — remix, transform, and build upon the material

371
7-51

1880

2010

2001

371

7-15

ՀԻՄՆԱԿԱՆ

ԴԻԴԱԿՏԻՔԱԿԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐ

Գ ո ղ ծ

Ա. ԴԻՍՏԵՐՎԵԳԻ

Թարգմ.

Հ. Ղ ո լ կ ա ս ե ա ն ց .

ԱԼԵԿՍԱՆԴՐԱՊՈՂ

Գ. Ս ա ն ղ յ ե ա ն ց ի Տ պ ա ը ա ն ո լ լ մ .

1880

23097

Ա. Զ. Դ.

Дозволено Цензурою. Тифлисъ, 21 Марта 1880 г.



5638

38

Հռչակաւոր Աղօլթի Դիտերվէզի այս աշխատութիւնը— «Հիմնական դիտակտիբական կանոններ»— հրատարակելով համոզուած ենք, որ սորանով հայ դպրոցները հիմնական մանկավարժական ուղղութեան վերայ հաստատելու գործում մի ծառայութիւն կը լինինք արած:

Այս հատուածը թարգմանեցինք «Руководство къ преподаванію общеобразовательныхъ наукъ» կոչուած աշխատութիւնից, որ հրատարակուի էր Պ. Վեսսէլի խմբագրութեամբ և Ռուսիոյ մէջ անուանի մանկավարժների գործակցութեամբ: Պ. Վեսսէլը թարգմանելով սոյն հատուածը Դիտերվէզի «Ուղեցոյց» կոչուած գործից՝ ասում է. «Մենք առնում ենք այս յօդուածը «Ուղեցոյցից», որովհետև այս վերաբերմամբ չգիտենք ուրիշ մինը, որ լինէր աւելի լիակատար, աւելի բազմահայեաց և աւելի համաձայն դիտակտիկայի արդի դրութեանը»:

Յուսալի է, որ ժամանակակից մանկավարժութեան նահապետի ներկայ կանոնները կը զրաւեն մեր ուսումնարանական գործով պարապողների արժանաւոր ուշադրութիւնը:

20 Դեկտ. 1875 թ.

Ալէքսանդրապօլ:

Հ. Ղ.

Հ Ի Մ Ն Ա Կ Ա Ն

ԴԻԴԱԿՏԻՔԱԿԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐ.

I

ԿԱՆՈՆՆԵՐ ՈՒՍԱՆՈՂԻ ՎԵՐԱԲԵՐՈՒԹԵԱՄԲ:

Մ. Ուսո՛ր բնութեան համաձայն.

Ուսումն պէտք է լինի մարդու բնութեան և զարգացման օրէնքներին համաձայն: Այս է առ հասարակ ամեն մի ուսման հիմնական սկզբունքը: Աթէ որ ուսումնասուութեան մի եզանակ, մի ոճ՝ բնութեան համապատշաճէ, այս ապացոյց է, որ նա կանոնաւոր է. ինչ որ հակառակ է մանկան բնութեանը, նոյնն անհամապատշաճ կը լինի և բնութեանը, ուստի և պէտք է մերժուի: Այս պատճառաւ, ինչպէս բժշիկ, նոյնպէս և ուսուցչի համար կարևոր է ծանօթանալ մարդու բնութեան հետ թէ առ հասարակ և թէ՛ իմանաւորի, որպէս զի կարողանայ ճշտիւ հետևել նորա յատկութեանցն ու ձգտումներին: Թէև կարելի է վարուիլ բնութեան հակառակ ևս, մինչև անգամ ճնշել նորա ձգտումները բոլորովին կամ մասամբ, կարելի է հրամայել որ նորա չլինին, բայց այդպիսի միջոցներն անօգուտ են. բնական ձգտումները դարձեալ կը լինին. նորա իրանց ճշնշաճ զրութիւնից նորէն դուրս կ'երևին և միմիայն ծառայելով նորա՝ կարելի է բարեյաջող հետևանքների հասնել:

¹⁾ Ծանօթութիւնները տես դրքի վերջում:

Բժիշկը կարող է մի ցաւ բժշկել՝ միայն իրան զործակից շինելով բնութիւնը, օգուտ քաղելով նորա մէջ դասնուող ոյժերից, և ոչ թէ նորան հակառակելով: Շատ անգամ մի սղէտ բժիշկ ցաւին հակառակ դեղեր է լինում տուած, բայց բնութիւնը բժշկումէ այդ ցաւը մինչև անգամ այդ դեղերին հակառակ ներգործութիւն անելով:

Ամեն մի ճարտարութիւն գօրեղ է բնութեան օգնութեամբ, և տկար՝ առանց նորա զործակցութեան: Այն, որ ըստ երեւութին մեզ յայտնուած է թւում առանց բնութեան մասնակցութեանը, դարձեալ, եթէ ըստ վնուամենք, իրօք բնութեան գօրութեան գործն է դուրս գալիս: Այն ամենատեսակ հիացուցիչ մեքենաներն ու շինուածները՝ կարողանում են գործել միայն բնութեան գօրութեանց շնորհով: Մարդս մեծ ու հզօր է միայն բնութեան հետ միասին: Նորա օրէնքներն անփոփոխելի են: Թշուառութեանց ու յանցանքների մեծ մասի վախճանական պատճառն այն է, որ բաւականութիւն չի տրվում բնութեան պահանջներին: Բնութիւնը՝ գօրութիւն է:

Բնութիւնը գօրութիւն է մարդու մէջ ևս: Եթէ նա դրել է մի բան մարդու մէջ, գորան համաձայն էլ պիտի լինին մարդու ձգտումները. կարելի է չհասկանալ նոցա, կարելի է մարտնչել նոցա դէմ, նոքա այնու ամենայնիւ կ'երևին, և թէ որ սպանես անգամ նոցա՝ կ'սպանես, կրօնչացնես միայն մի մարդու մէջ և ոչ թէ մարդկութեան մէջ: Ոչնչանում են մի մարդու մէջ, և փիւնիկ հաւի նման յառնում են մոխրից մէկ ուրիշ մէջ, իւրաքանչիւր նորածին երեխայի մէջ, և էլ նորից սկսում են մարտնչել իրանց թշնամի ազդեցութեանց ու պայմանների դէմ: Ամեն մի բանի դէմ, որ հակառակ է իրանց, նոքա վարում են զօրեղ, անընդհատ կռիւ: Այս ոյժը միակ ոյժն է աշխարհիս երեսին, որ յաղթող է հանդիսանում ամենայն կռուի մէջ: Ընչեցէք միշտ ու միշտ բարձրացող բանականութիւնը՝

նախապաշարմանց, սնահաւատութեան, անմտութեան, խաբեքայութեան, յիմարութեան բոլոր ուժով, այնու ամենայնիւ նա ճանապարհ կը բանայ իրան համար: Ըստ այսմ առանց մարդու բնութեանը հաւատ ընծայելու, առանց նորն ոյժերի զարգացմանը զործակցելու չ'կայ և չի կարող լինել ճշմարիտ դաստիարակութիւն: Եթէ մարդս ներքուստ կամ արտաքուստ անդամալոյծ, այլանդակուած է լինում, այդ՝ բնութեան հակառակ ազդեցութիւններիցն է: Ներքերը յառաջ բերած կանոնները մեծ մասով հիմնուած են բնապատշաճութեան (բնութեան յարմար լինելու) սկզբնունքի վերայ, և կամ ենթադրվում են այդ սկզբունքին կամ ծագում նորանից: Այդ սկզբունքը մեր ընդհանուր կաբոնը, մեր ընդհանուր չափն է, ուստի՝ և մեր պահանջների մէջ առաջին տեղն է բռնում:

Բ. Ուսուցանելիս յարմարութիւն մարդու զարգացման բնական աստիճաններին:

Սովորաբար ընդունում են, որ մարդս մինչև 14 կամ 16 տարեկան հասակը իւր մտաւոր զարգացման մէջ անցնում է երեք աստիճանների:

1. Կեանքի առաջին շրջանում մարդու ինքնագործունեութիւնը զլիսուորապէս մարմնական կամ ֆիզիքական է լինում: Այդ ժամանակում մանկունք առաւել սիրում են խաղալ, և չպէտք է արգելել նոցա խաղալու: Գաստիարակութիւնը պարտ է օգուտ քաղել այդ հանգամանքից, որ զարգացնէ մարմինն ամենատեսակ մարդկէ վարժութիւններով, որոնք պէտք է շարունակուին տասնուչորս տարեկան հասակից յետոյ անգամ: Երբ որ միտքը զարգանալով հասնում է ինքնուրոյն գործունեութեան, մարմինն էլ պէտք է նոյնչափով զարգացած լինի:

2. Մինչև ինն տարեկան հասակը մուսորական ըմբո-
նողութիւնը սահմանափակվում է միայն արտաքին զգայա-
րանների գործունէութեամբ: Նրեխան սիրում է տմենայն ինչ
լաւապէս տեսնել, լսել հոտոտել, ճաշակել, շոշափել: Նորա-
հարցասիրութիւնը տակաւին հետաքրքրութեան աստիճա-
նի վերայ է: Գաստիարակութիւնը պէտք է օգուտ քաղէ
նորա հակամիտութեանց այդ ուղղութիւնից ևս, պայծա-
ռացնելով և կազդուրելով արտաքին զգայութիւնները
նպատակադարմար վարժութիւններով, ամեն բան սովորե-
ցնելով գննողաբար, և այդպիսով հետ գհետէ նորա հե-
տաքրքրութիւնը հարցասիրութեան փոխելով: Բայց ուս-
ման մէջ գննականութիւնը պէտք է շարունակուի իննամեայ
հասակը լրանալուց յետոյ ևս, որովհետեւ ամէն մէկ ճշմ-
բիտ հմտութեան ստացումէ գննողաբար ուղեւորաց Ծ:

Այս շրջանում մտաւոր գործունէութիւնը թէև ար-
դէն սխաւում էլ է երեան դալ, բայց տակաւին ազատ երե-
ակայութեան մէջ (ո՛չ մի գաստիարակ չէ կարող դան-
դատիլ, թէ երկխոսոց մէջ պակաս է երեակայութիւնը),
երեխան սիրում է պատմութիւններ, զրոյցներ, կարգում է
Նօթինգհեմի պատմութիւնը և վախենում է քաջքերից, որով-
հետեւ նորա զօրեղ երեակայութիւնը հեշտութեամբ ստեղ-
ծում է այդպիսի բաներ: Այս ժամանակում ամենից յարմար է
օգուտ քաղել մանկան մտաւոր և ֆիզիքական ինքնազոր-
ծունէութիւնից, զբաղեցնելով նորան զեզարուեստական
վարժութիւններով:

3. Նախընթաց շրջանի մէջ, մանուանդ եթէ մանկան
գործունէութիւնը թէ՛ կեանքի և թէ՛ ուսումնարանի մէջ
ստացելէ նպատակադարմար ուղղութիւն, փոքր առ փոքր
զարգանում է նորա մէջ սովորածը խրատցնելու և մաքում
պահելու ընդունակութիւն և ցանկութիւն: Այս տեղ գոր-
ծակցում են ըմբանելու ընդունակութիւնն ու ինքնազոր-
ծունէութիւնը: Մտնուին ըմբանում, խրատցնում, խր

զննած առարկան: Այսպէս շարունակվում է մինչև տասնու-
չորս տարեկան հասակը: Այս ամենայարմար շրջանն է յի-
շողութիւնն արդաստուղելու համար այնպիսի նիւթով, որ
պէտք է մնայ ընդմիշտ. այս ամենալաւ ժամանակն է լե-
զունների հիմունքը սովորելու համար:

4. Այդ շրջանում նշնպէս զարթնում է, մանուանդ իրնէ
շնորհալի մանկանց մէջ, ընդունակութիւն հասկանալու,
մտածելու, մանուաորից ընդհանուր ճշմարտութիւններ հա-
նելու և այլն: Անհատականութեան նշանները, հակամիտու-
թիւնները և յատկութիւնները սխաւմեն զուրս երեւիլ ա-
ռանձին ուժով, և ով որ փոքր ինչ սրատես ու բան հաս-
կացող է, իսկոյն կարող է նկատել ու պարզապէս իմանալ
մանկան ապագայ կոչումը:

Բայց ի հարկէ մեր խօսքերից չպէտք է եզրակացնել
որ վեցամեայ երեխան ամենեւին դատողութիւն չունի և
թէ ոչինչ հարկաւոր չէ անել նորա զարգացման համար:
Ընդհակառակն, մանկան դատողութեան կանոնաւոր զոր-
գացումն հանց այդ ժամանակից պիտի սխաւի. այդ ժա-
մանակն արդէն նա պիտի սովորի գիտակցաբար հասկանալ
իրան մօտիկ առարկաները. բայց վերացական առարկանե-
րով տասն կամ տասնումի տարեկանից առաջ չէ կարելի
պարապեցնել. իսկ այդ շրջանի զխաւոր զբաղմունքը պի-
տի լինի յիշողութիւնը վարժել:

5. Տասնուչորս տարեկանից յետոյ հասնում է մտաւոր
զարգացման շրջանը: Ուսման մէջ այստեղ էլ գննականու-
թիւնը պէտք է լինի, և մինչև անգամ սրա վերայ պէտք է
առանձին ուշք զարձնուի, որովհետեւ այս շրջանում ման-
կանց մէջ երեւում է սաստիկ ձգտումն ամենայն ինչ փորձով
ստուգելի չհերկքանալով միայն ուրիշէ հեղինակութեամբ:
Բայց մտքի նպատակադարմար զարգացումը պէտք է առա-
ջին տեղը բռնէ: Նրեակայութիւնը պէտք է վառել բար-
ձրը, ազգու օրինակներով: Այս ժամանակը մանկան ամենա-

նշանաւոր տարիքն են, և եթէ մի բան ձեռք չըբերուի հիմի, այլ ևս ձեռք չի բերուիլ երբէք:

Այս շրջանի մէջ ուսումն ընթանումէ արդէն կատարեալ դիտակցութեամբ, պարզ հասկանալով բոլոր կանոններն ու օրէնքները, ուսումնատուութիւնն ստանումէ մշտական մասկացութեան ձև, մտածողական ընդունակութիւնն ոյժ է առնում, բարոյական համոզմունքները հաստատուն կանոններ են դնում, ստեղծվումէ մի որոշ մտահայեցական ուղղութիւն և սորանով կազմակերպվումէ մարդու բնաւորութիւնը: Բոլոր շրջանների մէջ ևս կանոնաւոր զարգացման նշաններն ու հետեւանքները հետեւեալներն են.—
 Կարգացած արտաքին զգացումներ, մարմնի պնդակազմութիւն ու ձարակուլութիւն, որպէս հիմն աշխոյժ բնաւորութեան, զգացական ընթանողութեանց ոյժ ու ժիրութիւն, զօրեղ յիշողութիւն՝ հարստացած կանոնաւոր հմուտութեան հիմնական տարրերով, արթուն մտածողութեան ընդունակութիւն, որ կը ձգտի դէպի ինքնուրոյն հետազոտութիւններ, հեշտութեամբ ազատաբար մտքերն արտայայտելու կարողութիւն թէ՛ բերանացի և թէ՛ գրաւորապէս, անշահասիրաբար գրաւումն այնպիսի կատարելատիպերով, որ ծառայած են ճշմարտին, բարուն ու զեղեցիկն, միութիւն զգացման, մտածողութեան ու կամքի, և կարողութիւն ցանկացածը զլուխ բերելու:

Ահա երեւոյթներ և ցուցմունք: Ինչպէս պիտի օգուտ քաղին դորանից դաստիարակութիւնն ու ուսումնատուութիւնը: Դոքա կարող են այստեղ կամ շատ ու շատ բանից օգուտ քաղել, կամ ոչինչ օգուտ չքաղել: Առաջինը՝ այն դէպքում, երբ դաստիարակը հասկանումէ մարդու բնութեան էութիւնը իւր յատուկ, կենդանի հետաքննութեամբ: Երկրորդը այն ժամանակ, երբ այդ հասկացողութիւնը կազմվումէ միայն դրսից՝ առանց ներքին ընթանողութեան: Դաստիարակչութեան և ուսուցչութեան ընդունակ՝ պէտք է

ճնուած լինիլ և առաջնորդ ունենալ այնպիսի մի տակտ, որ սովորեցնումէ թէ ինչպէս պէտքէ վարուիլ իւրաքանչիւր բոլորի, երբ կանգնած ես աշակերտի առաջ և երբ այլ ևս ժամանակ չունիս վերացական խորհողութեան և քննողութեան համար: Ոչ ոքի զործունէութիւնը չի կարող լինիլ այնքան վնասաբեր, որքան ուսուցչինը, մի բռնաւոր ուսուցչի, որ չի յարգիլ մարդու բնականապէս զարգացման օրէնքները:

Գ. Ուսումն սկսի՛ր այն կէտից, որի վերայ կանգնած է աշակերտը, և այդ կէտից սկսելով՝ յառաջ տար առանց ընդհատումների, առանց զանցառութեանց, հիմնաւոր կերպով և մշտապէս յառաջ դիմելով:

Գործի սկզբնակէտը պիտի լինի այն, որի վերայ կանգնած է աշակերտը: Արեւմտեան ուսումն սկսելուց առաջ պէտք է այդ կէտը գտնել: Ինչպէս որ բնութեան մէջ մենք տեսնումենք աստիճան առ աստիճան և տեղապէս կատարուող զարգացման օրէնքի ներգործութիւնը, այնպէս էլ պէտք է վարուիլ ուսումնատուութեան ժամանակ ևս: Ուսման մէջ տեղապէս և անընդհատ յառաջ գնալու պահանջումն շատ անգամ ուրիշ կերպ մեկնութիւնէ ստանում: (Ինչքա՞ն Պետրոսեանի « Ինչքա՞ն Գաղտնի Կամար » հոդուած աշխատանքն մէջ իւր յատուկ էնթուսիստիստ (սոփիստիստ) սիլբանիստ բողոքովն հայտարար է վարվում) և այս պատճառով շատերն անընդհատութիւնը ձանաչումէին և ձանաչումն ո՛չ թէ աշակերտի՝ կենթակայի (սոփիստի) մէջ, այլ աւանդելի աւարկայի (օբյեկտի) մէջ: ²) Այս տեղից էլ յառաջ են

եկել շատ տեսակ մանր մունր պարասպմունքներ, որոնք ազատ զարգացման փոխարէն մտցրել են գալրոցի մէջ մեքենականութիւն: Անընդհատութիւնը պէտք է որոշել ենթակայի՝ ուսանող անհատի մէջ: Ինչ որ մէկ աշակերտի համար մնաստակար ընդհատմունք կը համարուի կամ զանցառութիւն, որոյ պատճառով շատ բան կարող էր նորան անհասկանալի մնալ, նոյնը մի ուրիշ աշակերտի զարգացման համար կարող է լինիլ արդեւառիթ, ժամանակի կորուստ. վասն զի մէկը կարող է քայլել մի կանգունաչափ, մէկ ուրիշը չորս կանգունաչափ: Անընդհատ համարելի է այն ուսումը, որ ընդունակ է անում աշակերտին բարձրանալ ամեն մի յաջորդ աստիճանի վերայ միայն այնչափ ինքնուրոյն գործունէութեամբ, որչափ կարելի է պահանջել նորանից ըստ իւր հասակի, ըստ զարգացման աստիճանի և նոյն իսկ ուսանելի առարկայի էութեան. ահա՛ այսպիսի ճանապարհով միայն կարելի է հասնել ուսման ընդհանուր նպատակին, որ է զարգանալ ինքնագործունէութեան մէջ և լիակատար կերպով իմանալ առարկան: Ապա ուրեմն, ուսման մէջ պէտք է գործել *Ենթակայական* եղանակով, այսինքն աչքի առաջ ունենալով ուսանողի անձնաւորութիւնը:

Ուսման մէջ հիմնաւորութեան պահանջումն էլ նոյն նշանակութիւնն ունի, ինչ որ այս բուպէիս յիշուած անընդհատութեան պահանջումն: Հիմնաւորութիւնը, եթէ առնունք նորան իսկական նշանակութեամբ՝ հակառակ կողմին է վայր ի վերոյ ուսման: Հիմնաւորութեան նշանակութիւնը բոլորովն այն չէ, որ կանգ առնես աշակերտի հետ ամեն մի առարկայի վերայ այնքան, մինչև որ այդ առարկան սպառուի և ոչինչ անյայտ բան չմնայ աշակերտի համար, մինչև որ նա կարողանայ ասել այն առարկայի մասին ամենայն ինչ, որ կարող էր ասել զիստութիւնը: Այս չի լինիլ մանկավարժական հիմնաւորութիւն, այլ թերևս զիստական, որ կը պահանջէր աշակերտից ընդարձակ և բազ-

մակողմանի տեղեկութիւններ: Ոչ մի առարկայ ուսման ո՛չ մի աստիճանում չէ կարող և չպէտք է սպառուի բոլորովն: Եթէ որ մի առարկայ արժանի է համարվում, հարկաւոր է շուտ շուտ դառնալ նորան, վասն զի երբ պարսպումն մի և նոյն առարկայով կրկին և կրկին զանազան ժամանակներում և մտաւոր զարգացման զանազան աստիճաններում, կարելի է լիովն իւրացնել այն առարկան: Հիմնաւորութեան սխալ հասկացումը պահանջումն մոլորութեան մէջ էր ձգում շատ ուսուցիչներին և ստիպում էր նոցա մի առարկայի վերաբերութեամբ անվստիճան բացատրութիւններ անել, հազարաւոր վարժութեանց ու միջոցների ձեռնամուխ լինիլ:

Այստեղ յայտնած մտքերն այնքան մեծակշիռ են, որ կարևոր է պարզաբանելու համար մի քանի խոհրդածութիւններ ևս անել:

Զգիտենալով այն կէտը, որի վերայ կանգնած է աշակերտը, չգիտենալով թէ ի՞նչ քան է յառաջ դնացիլ նա մի առարկայից, ուսուցումն չէ կարող ցանկացած օդուար բերել: Դուք չէք իմանալ թէ ի՞նչ բան կարելի է արդէն յայտնի ենթադրել աշակերտի մէջ, որպէս զի այդ յայտնի տեղեկութեանց վերայ աւելացնէք նորերը, մի և նոյն ժամանակ ուղղելով և այն ամենը, ինչ որ աշակերտը թէ և առաջուց իմանում էր, բայց անձիշտ, կամ սխալ, սակայն զգոյշ կենալով չափազանցութիւններից: Ուսուցիչը պարտ է զիտենալ աշակերտի զարգացման չափը մանրամասնաբար. այս հեշտ կը լինի նորա համար, եթէ նա ճանաչում է ինչպէս առհասարակ կեանքը, նոյնպէս և մանկանց կեանքն առանձնապէս: Կարևոր է ճանաչել նա և բնական խելքի տէր և փորձառու մարդկանց գործնական հայեացակէտը, մարդկանց, որ զիտնական կրթութիւն չ'ունին: Աշակերտն էլ ուսումնարան մտնելիս ունենում է այդպիսի

գործնական հայեացք և այդ կէտիցն է լինում անելիս իւր նկատողութիւնները: Այս կէտի վերայ են հիմնվում ուրեմն և նոր նկատողութիւնները, այս կէտի վերայ պէտքէ հիմնուել ուսման ժամանակ ևս: Աշակերտներն արդէն արած են լինում իրանց նկատողութիւնները, բայց կուպիս, խակ կերպով: Այս նկատողութիւնները պէտք է վերականգնուին նոցա զիտակցութեան մէջ, պէտք է արտայայտուին, պարզուին, որոշուին: Կնչ նոր իմացութիւններ որ ուզում ես տալ նորան, պէտքէ կամ զօրացնեն, կամ հաստատեն նորա առաջուան նկատողութիւնները, բարձրացնեն մինչև զիտակական հայեացքի սատիճանը, կամ թէ պէտք է հելքեն, եթէ նկատողութիւնները սխալ են եղել, և նոցա սեղը գենն նոր, ստոյգ նկատողութիւններ: Ըստ այսմ, շատ կարևոր է զիտակալ այն բոլոր դէպքերը, երբ հասարակ առողջ դատողութիւնը սխալ ներկայացումներ ու սխալ եզրակացութիւններ է անում: Բայց այս տեսակ փորձերի ժամանակ ամենամեծ ճշտութիւն է հարկաւոր, և հինց այստեղ հեշտ է որոշել այն ուսուցչին, որ իւր գործի վարպետն է, ճիշմարիտ լուսաւորիչ է՝ մի քանքարապուրկ ու հասարակ արհեստաւոր ուսուցչից:

Հիմնաւորութիւն պահպանելու համար պէտք է խստիւ հետևել այս կանոնիս. Ուսուցանել ինչպէս էրեղի է քիչ: Ծառ ուսուցիչներ սովորաբար սորան ներհակ ընթացք են բռնում: Նոքա ուսուցանում են այն ամենը, ինչ որ իրանք ուսել են, ջանալով ինչքան կարելի է շատ նիւթ տալ իրանց աշակերտներին, կարծելով թէ նոցա համար էլ այդ հետաքրքրական ու կարևոր կը լինի, ինչպէս իրանց համար, և թէ սովորած բանը երբէք աւելորդ ու ծանր չէ. նոքա աշակերտաց միտքը ծանրաբեռնում են մանր մթուր բաներով և կամ բարձր հայեացքներով: Նոքա անժամանակ կերպով լցնում են յիշողութիւնը բազմատեսակ տեղեկութիւններով, որ այնպէս մնում են առանց գործածութեան

միտիայն մեռցնելով աշակերտներին մէջ ինքնագործունէութիւնը և ուսման սէրը: Կնչ որ իսկոյն ըմբռնելի չէ, ինչէց որ չի յառաջանում մի անկասկածելի արդիւնք, այն բանը չ'պէտք է ուսուցանել: Ուրեմն. Ինչպէս էրեղի է սակաւ ուսնալ: Զբաղեցրու՛ աշակերտներին նորանով, ինչ որ ամենազիւտաւորն, ամենակականն է. բայց անցի՛ր հիմնաւորապէս. այն ժամանակ իզուր ժամանակ չ'ես լինիլ կորցրած, այն ժամանակ աշակերտները կը հասկանան, որ մի բան զիտեն և կարող են կատարել, այն ժամանակ նոցա մէջ ուսման սէր կը ծագի, և այն ժամանակ միայն նոքա իրօք հիմնաւոր կը լինին: Այն պակասութիւնը, որի մասին մենք խօսեցինք, զիւտաւորապէս գտնվում է նորընծայ ուսուցչաց մէջ. նոքա ուսուցանում են ամենայն ինչ, որ իրանք գեռ նոր սովորած են լինում: Բանիմաց ուսուցիչը իւրաքանչիւր տարի աշխատում է սահմանափակել իւր աւանդելի նիւթի չափը, մինչև որ հասցնէ նորան կարելի եղածի չափ փոքրութեան Սոքա են իսկական ուսուցիչները, և երջանիկ է այն ուսումնարանը, որի փոքր դասատներում ուսուցանում են այդպիսի գործին հմուտ վարժապետներ:

Դ. Ս' ուսուցաններ ոչինչ, որ տակաւին ուսանողի համար նոյն ժամանակում ո'չ մի նշանակութիւն չունի, կամ թէ չպիտի ունենայ ապագայումն ևս:

Այս երկու կանոնները խիստ նշանաւոր են, բայց շատ քիչ են ձանաչում սոցա կարևորութիւնը և յաճախ մեղանջում են սոցա դէմ, թէ և այդ կանոնները չպահելը մանաւանդ երկրորդ կանոնի շատ անգամ ապարդիւն է կացուցանում ուսմունքից սպասելի պտուղների մեծ մասը: Եթէ

մենք չկատարենք առաջին կանոնը, աշակերտն իսկոյն կը մոռանայ ըմբռնածը, նորա մէջ կը յառաջանայ այնպիսի զգուանք դէպի առաջարկուած նիւթը, որը շատ անգամ կը մնայ նորանում իւր բոլոր կեանքի մէջ: Իսկ եթէ չարհապանները երկրորդ կանոնը, մենք առիթ կըրոտանք աշակերտին իւր կեանքի ապագայ օրերում արհամարհանքով նայել ինչպէս իւր ուսումնարանական տարիների, այնպէս էլ ուսումնարանի և ուսուցչի վերայ: Սյս խնդրի վերայ հարկաւոր է մտածել. այս տեղ մեր միտքն է մի այն մի դարկ տալ հարցն աւելի բազմակողմանի քննելու համար:

Վաշխատենք առաջ առաջ քննել վերոյիշեալ կանոնների նշանակութիւնը: Մտքը նախընթաց է լինում ցանկանալուն, որպէս և չցանկանալուն, ապա ուրեմն և չկատարելուն: Տեսութիւնը (Եւոլյուսն) տիրումէ գործնականութեանը (պրակտիկային), և պէտք է որ տիրէ: Ուր որ կաղում է գործնականութիւնը, այնտեղ պէտք է օգնութեան հասնի տեսութիւնը, պէտք է ուղղութիւն տայ նորան: Վերը յիշուած երկու կանոնները, որոնք երկուսն էլ բացասական բնաւորութիւն ունին, մակաբերած են սխալ գործնականութեան վերայ արած փորձերից: Այդպիսի մակաբերութեան մենք հասել ենք՝ ուսումնարանի չարչարանքը տեսնելով: Եւ արդ՝ ինչ միտք ունին այդ կանոնները:

Առաջին կանոնը յետագայ մտքիցն է ծագում.— Աշակերտին մատակարարած ուսումն պէտք է համապատասխան ու պատշաճ լինի նորա զարգացման չափին հենց այն ժամանակ, երբ ուսուցանում ես ո՛չ թէ ապագայում: Ուրեմն այս կանոնը կարելի է այսպէս էլ ձևակերպել.— Ժամանակից առաջ ոչինչ մի՛ ուսուցանել:

Շատ ուսուցիչներ անվորով կերպով ուսուցանում են մանկանց այնպիսի բան, որ չի զբաւում ո՛չ նոցա միտքը, ո՛չ սիրտը, վասն զի միտքն այնքան ոյժ չի ունենում հասկանալու, իսկ սրտի մէջ տակաւին սէր չի լինում զարթած

դէպի ուսանելի նիւթը: Ուսուցիչը հարկադրում է ստիպել մանկանը բերան սերտել տուած դասը, իհարկէ մեծ չարչարանքով, և յետոյ բառ առ բառ պատմել, որովհետև այդ հասակում աւելի բան չի էլ կարելի պահանջել մանկանից: Սյս ասածներս զլիսաւորապէս վերաբերում են կրթութեան դասերին, բայց դիպչում են ուրիշ առարկաների էլ, որովհետև զոցանում էլ բազմաթիւ պակասութիւններ կան: Շատ հաւանական է, որ աշակերտներից ոմանք, ուսումնատուութեան այդ ձևի շնորհիւ, մինչ կեանքի վերջը զգուսն Հառնոսֆոնէից, Աղօլմօֆոնէից ու Սուրբ Գրից: Շատ անգամ ուսուցիչը բառ առ բառ անգիր է անել տալիս, մտածելով, եթէ որ յիրաւի որքան և իցէ մտածող է, որ կեանքին ինքը ապագայում բաց կանի մանկան համար նորա սերտածի միտքը, բայց այդ ուսուցիչները մոռանում են, որ ՚ի շնորհս այդպիսի եղանակի, աշակերտի մէջ սովորաբար այնպիսի զգուանք է ծագում դէպի առարկան, որի արմատակիլ անելուն համար հազիւ թէ բաւականանայ ամբողջ ապագայ կեանքը: Այսպիսով յիշողութիւնը չէ զարգանում, իսկ խելքը բթանում է: Առաջին անհաճոյ տպաւորութիւնները ո՛չ միայն շատ դժուար է ոճնչացնել, այլ և սովորաբար գրեթէ անհնար է: Փորձեցէք հաճելի կացուցանել ձեր երեւակայութեան մէջ այն երկարատե տարիքը, որ անց էք կացրել թշուառութեամբ՝ ձեր փափուկ զգալուն մանկութեան օրերում,— կրտսնէք որ այդ անկարելի է: Միակ միջոցը դորա դէմ դարձեալ նոյնն է, ինչ որ վերևում յառաջ բերինք.— Մի՛ ուսուցանել ոչինչ ժամանակից առաջ: Եթէ որ անմերժելի հանգամանքները հարկադրում են քեզ այդ կանոնին հակառակ վարուիլ (չափ անգամ այդպիսի հարկադրանքը մտքն ըստ երեւումն է լինում, մենք էլ ճապարհայց եմք լինում նորա վերայ լոյժ ըստ սովորութեան), այն ժամանակ աշխատիր ցոյց տուած ուղղութեամբ անել զոնէ կարելի եղածը, հեռու կաց գերբնականից և ջանս ծանր

կերակուրը զիւրամարս ու համեղ շինել:

Երկրորդ կանոնն առաջինից աւելի ծանրակշիւ է: Մենք շատ անգամ տեսնում ենք այժմ չափահաս և բարենպաստակ, խելօք, բարոյական և ազնուամիտ մարդիկ, որոնք արհամարհանօք են նայում իրանց զպրօցական ուսումնասութեան վերայ և իրանց անցեալ ուսուցիչների վերայ: Ո՛ւր վնասները այդպիսի երևութի պատճառը: Վարելի է այս պատճառը դտանվում է այն խառն ու այլանդակ դասատուութեան եղանակների մէջ, որպիսեօք ուսուցանումէին նորան. բայց ըստ մեծի մասին այդ պատճառը պարունակվում է աւանդելի նիւթի նոյն խի բովանդակութեան մէջ: Մեր ուսումնարաններում մենք շատ այնպիսի բաներ ենք սովորում, որ չափահաս մարդու համար ոչինչ նշանակութիւն չունին, ուստի և անմիտ բան են երևում, այս պատճառով էլ դրդում են նորան ավստսալ զպրօցում անցկացրած տարիների համար, և երբեմն դոյն խի պատճառով բոլոր մանկութեան համար:

Այսպիսի հայեացքը ուրիշ բնական պատճառներ էլ ունի: — Հասունացած մարդը սովորաբար և իրաւացի կերպով նայում է իւր մատաղ հասակի վերայ, որպէս տհասութեան ժամանակի վերայ: Նա հասկանում է, որ իւր այն ժամանակուան ներկայացմունքը շատ սահմանափակ էին և ոչ բոլորովին կանոնաւոր, հասկացողութիւնը՝ մոլթըն, մտահայեցական շրջանը՝ նեղ: Այսպիսի զգացմունքով նա յակամայիցս ամբիօփում է այն ամենը, ինչ որ վերաբերում է իւր մանկութեանը, — հօրն ու մօրը, ծնողական տունը իւր բոլոր զիրքով, ուսումնարանը իւր բոլոր ուսուցիչներով և այլն: Եւ որովհետև իւր հասակի այս աստիճանը, որ ունեցիլ է նա ուսումնարանում եղած ժամանակ, անկատար, սահմանափակ է երևում նորան, ուստի և բնական բան է, եթէ նա իւր զգացմունքը դրարօցին էլ է վերաբերում: Գորս դէ՛մ ահա մենք յառաջ

ենք բերում մեր երկրորդ կանոնը. Մի՛ ուսուցանել որչինչ այնպիսի բան, որ ուսանողի համար այլ իս նշանակութիւն չպիտի ունենայ, եթէ նա մեծանայ ու հասունանայ: Առաջին կանոնը վերաբերում է աշակերտի զարգացման աստիճանին, երկրորդը վերաբերում է մարդկային կեանքի ժամանակակից շրջանի զարգացման աստիճաններին: Աւրեմն ուսումնարանի պարտքն է հոգալ, որ ինչպէս ուսման ձևի վերաբերմամբ, այնպէս էլ նորա բովանդակութեան վերաբերմամբ չափահասներն իրաւունք չունենան ողբալ ո՛չ ուսումնարանը, ո՛չ դասադրքերը, ո՛չ ուսուցչին. հոգալ, որ արհամարհանքով չնայեն դոցա վերայ և չհառաչեն իրանց որդիքն ուսումնարան տալիս, այսինքն, իրանց կարծիքով այն չարչարանքին ենթարկելիս, որ երբեմն իրանք էին կրում: Ամեն մէկ ուսումնարանի և նորա աշակերտաց համար երջանիկ օրեր այն ժամանակ միայն կը դան, երբ այդ ուսումնարանը կը յարդէ այս տեղ բացատրուած պահանջները:



II

ԿԱՆՈՆՆԵՐ ՈՒՍԱՆԵԼԻ ՆԻՒԹԻ

ՎԵՐԱԲԵՐՄԱՄԲ:

Մ. Ման մի աւանդելի առարկայի նիւթը դասաւորի՛ր աշակերտի վարդացման աստիճանին համաձայն, և առհասարակ մարդուս վարդացման օրէնքներին համաձայն:

Բարձր շրջաններում գիտութիւնն ուսուցանելիս որպէս նպատակ ընդունվում է ուսանելի նիւթն ինքր, և ոչ աւանդելու ձևը: Բայց մանկանցն ուսուցանելու ժամանակ այդ անկարելի է, որովհետև այստեղ նիւթը ոչ այլ ինչ է, եթէ ոչ միջոց մանկան ընդհանուր կրթութեան համար և այս կրթութիւնն է, որ պէտք է լինի ուսման նպատակը: Ապա ուրեմն, ուսանելի առարկան պէտք է աւանդել ուսանողի վարդացման չափին յարմար և պէտք է յառաջ գնալ այդ վարդացման ընթացքին համապատասխան: Հետևաբար, դասաւորութեան զօրեղ կողմը պէտք է ձևական կողմը լինի այստեղ: Երբէք չպէտք է մոռանալ որ տարրական ուսման մէջ գլխաւոր նպատակը լիակատար ու համակարգ (սխեմատիզմ) գիտութեան հասնելը չէ, ինչպէս ուսումնականների նպատակն է, այլ ուսանող անձին վարդացնելն ու կրթելը: Այս բացատրութիւնից յետոյ՝ պահանջները հասկանալի են ինքնին:

Բ. Առաւելապէս կա՛նգ առ առարկայի սկզբանց վերայ:

Այս պահանջը կատարելուցն է կախուած ուսման հիմն նաւորութիւնը. զորանկց է կախուած ուսման ճշմարիտ յառաջադեմութիւնը ևս: Առանց հաստատուն հիմքի՝ ամեն մի շինուած խախտւտ կը լինի և վաղ թէ ուշ կը խորտակուի անշուշտ: Վայր իվերոյ անցնելն առարկայի սկզբունքը, վայր իվերոյ սովորելը՝ միշտ ֆնասակար հետեանքի կը տանի: Պէտք է անդադար դառնալ սկզբանցը, վայրն զն այլապէս յաջողութիւնը կարելի բան չէ. ուսանողները յառաջ կ'երթան քարվասփելով, կը կորցնեն հաւատը դէպի առարկան էլ, դէպի ուսուցիչն էլ, հետևաբար՝ կը հանդէն նոցա մէջ ուսանելու սէրը: Ըստ այսմ, լաւ գործնական ուսուցիչը նախ և յառաջ պարտաւոր է հոգալ որ իւր աշակերտը լաւապէս իւրացնէ որքան կուրելի է առարկայի հիմնական սկզբունքը (սխեմատիզմ): Նոր սկսող ուսուցիչները սովորաբար այն յանցանքն են գործում, որ արագ արագ անցնում են մէկ առարկայից միւսին և չեն աշխատում աւանդածը հիմնաւորապէս իւրացնել տալ աշակերտներին, և սպաղարյում կրում են իրանց աճապարանաց պատիժը: Ծրինակի համար. լատինական լեզուն հիմնաւորապէս անհնարին է ուսանիլ առանց այդ լեզուի քերականութիւնը ճշտօրէն սովորելու. թուարանութիւնն ուսանիլ՝ առանց հիմնաւորապէս սովորելու թուարանական հիմնական գործողութիւնները. գեղադրութիւնը՝ առանց բաւականին վարժուելու տառերի հիմնական ձևերի և տառադրութեան մէջ և այլն:

Գ. Առաւելապէս շուտ դարձի՛ր առարկայի առաջին, հիմնական դրութեանցը, երբ ու-

զում ես անցնել նորա հետեւեալ դրութիւնները, և այս վերջինները առաջիններից մակարերի:

Ըստ ինքեան հասկանալի է, որ այս կանոնը վերաբերում է վերացական առարկաներին, ինչպէս է մաթեմատիկան: Օրինակ, եթէ որ սիստեմայաբար սովորած մի առարկայի տասներկուերորդ դրութիւնը կարելի է հետեւեցնել նախնիքաց տասնութերորդ դրութիւնից՝ հապա պէտք է անել այս: Անշուշտ հարկաւոր է լիովին հասկանալ ամեն մի դրութեան էութիւնը և մանաւանդ նոցա մէջ եղած պատճառական կապը: Փուրքանութեան մէջ, երբ թուերի հետ է գործը, հարկաւոր է ինչքան կարելի է յաճախ դառնալ հիմնական թուին (Բիւնթան): Այսպիսով աւանդուող առարկան ստանում է պարզութիւն և ճշտութիւն:

Բայց հասկանալի է, որ այս եղանակը միշտ ո՛չ կարելի է, ո՛չ էլ պէտք է գործադրել, որովհետև փոքր առ փոքր բուն մակարերական դրութիւնները աշակերտի երեւակայութեան մէջ լիակատար կերպով պարզայայտվում են այնպէս ճիշտ, ինչպէս և հիմնական դրութիւնները, և այս պատճառով էլ ժամանակի կորուստ կը լինէր շուտ շուտ դառնալ այդ դրութեանցը: Այսպէս պիտի պահպանուի վերոյիշեալ կանոնը, որ ինքն ըստ ինքեան անհերքելի է, վասն զի այս էլ տարրական և զխոնական մեթոդների մէջ եղած տարբերութիւններից մէկն է, տարբերութիւններից, որ դժբախտաբար դեռ շատ շատերը չեն հասկանում: Տարրական ուսման մէջ գործի բոլոր ոյժը հիմքի հաստատութեան մէջն է, և ինչքան հիմքը հաստատուն լինի, այնքան արագ և լու կրնիժանայ ամբողջ ուսումը:

Դ. Իւրաքանչիւր առարկայից ուսանելի նիւթը բաժանի՛ր որոշ աստիճանների, որոշ

մասերի, որոնցից ամեն մէկը ներկայացնէր մի ամբողջութիւն:

Այսպիսով կարելի է հասնել այն նպատակին, որ ցոյց է տրվում առաջին կանոնի մէջ: Աշակերտը սովորում է զննել բոլոր առարկան թէ ամբողջութեամբ, թէ մաս առ մաս: Երբ անցնում պրծնում է մի ծայրաւորեալ մասը, նա, այսպէս ասել, հանգստեան կէտ է զանում իրան համար. այժմ նա պէտք է աչքի առնու անցկացածը, կրնի նորան. այսպիսի կերպով մանուկը կրնտեւանայ կարգաւորեալ ուսման, որ կրնիժանայ մի որոշ նախազծեալ ուղղութեամբ: Եթէ այս հետեւողականութիւնը կարողանայ այնպէս լինիլ, որ աշակերտը առաջուց գուշակէ և որոշէ՝ իւր արդէն արած քայլի կամ աստիճանի վերայ հիմնուելով՝ նախնիքացից ծագող յետագայ աստիճանը ևս, առաւել լաւ կը լինի, որովհետև այս մեծ օգուտ կը բերէ մանկանց խիստ տրամաբանական կրթութեանը, կարողութիւն կը տայ սոցա առարկան ընդհանրապէս նկատել ու զննել. միւս կողմից էլ ուսուցչին միջոց կը տայ լաւ խորամուկ լինիլ իւր սաների բնութեան մէջ և առաւել ճիշտ որոշել, թէ նոցանից որոնք են ընդունակ գիտնական աշխատանքի համար և որոնք ո՛չ: Այսպիսի մեթոդը մենք անուանում ենք Բաղադրական — Կեանքային (սինթետիկ — գենետիկ) մեթոդ: ³⁾ Ուրեմն, միշտ պէտք է առաջուց որոշել ուսման ընթացքի յայտնի ու ճիշտ աստիճանները:

Ե. Ուսումնատուութեան իւրաքանչիւր առանձին աստիճանում ցոյց տուր և միջանկախ հաղորդի՛ր տեղեկութիւններ յաջորդ աստիճանից ևս, որպէս զի այսպիսով

սէր ծագի ուսանողների մէջ այդ յաջորդ աստիճանին ծանօթանալու. սակայն ընդ ամին ջանա՝ 1, որ հաղորդուած մասերը բաւականացնեն աշակերտներին ո՛չ լիապէս, և 2, որ հաղորդածները չխանդարեն գլխաւոր աւանդելի նիւթը:

Այսպիսի եղանակով հարեանցի կերպով մենք հիմք ենք ձգում յաջորդ աստիճանի համար և աշակերտի ուշադրութիւնը լարումենք դէպի այդ և երբ իւր ժամանակին աշակերտները կատարելագէս պարզում են իրանց համար առաջուց միայն հարեանցի՝ կերպով խմացածը, ամենամեծ վայելչութիւն են զգում զորանից: Աեսինդը իւր հռչակաւոր խորհրդածութեան մէջ — « Մարդիկն ալ գի ղարտարաչառնէն ճախն » — ասում է. « Հենց այդ տեսակ յառաջընթաց պարապմանց, ցուցմանց և ակնարկութեանց մէջ էլ կայանում է տարրական գրքի բրահան արժանաւորութիւնը, իսկ նորա բարաստան արժանաւորութիւնը ևս այն կը լինի, որ խոչընդոտ չի դառնալ դէպի ճշմարտութիւնը տանող ճանապարհի վերայ:

Չ. Ուսման նիւթը, որքան կարելի է, բաժանի՛ր և կարգաւորի՛ր այնպէս, որ իւրաքանչիւր յաջորդող աստիճանում՝ նորի հետ կրկնուի միշտ հինն էլ:

Այս ճանապարհով անյայտը միշտ կ'աւելանայ յայտնի եղածի վերայ, առաջուց սովորածը կը դառնայ աշակերտի համար առաւել լիամասն սեպհականութիւն, և նա կը վարժուի հասկանալ բաղադրեալ առարկաները և նոցա

հետ վարուելու ձևը: Ահեցայտնի բան է, որ մեր պահանջն կատարումն միշտ չէ կարող լինիլ հաւասար չափով, ըստ որում այս մասամբ կախուած է նոյն իսկ առարկայի յատկութիւններից ևս. բայց իվերայ այս ր ամենայնի կարելի եղածը պէտք է անել: Այսպիսի եղանակ ամենից լուր կարելի է զործադրել բաղադրական (սինթետիկ) յատկութիւն ունեցող առարկաների ուսման մէջ, որպիսիք են՝ զեղարութիւն, նկարչութիւն, թուաբանութիւն, երկրաչափութիւն և այլն:

Նւ արդ, հինգերորդ կանոնը պահանջում է, որ ուսուցման ժամանակ, ամեն մի աստիճանի վերայ առաջուց ցոյց տրուի և յետագայ աստիճանը. իսկ վեցերորդը, որ ամեն մի յաջորդ աստիճանի վերայ ցոյց տրուի աշակերտին նախընթաց աստիճանները: Առարկայի յարաբերութեամբ թէ՛ մէկ և թէ՛ միւս եղանակը կարեւոր է՝ առարկայի ամբողջութիւնը, միութիւնը պահպանելու համար, իսկ ենթակայի յարաբերութեամբ — դասը դրաւիչ կացուցանելու և անցածը յիշողութեան մէջ հաստատ տպաւորելու համար:

10. Կապակցիւր իրար հետ բովանդակութեամբ մօտիկ առարկաները:

Այս պահանջը յարուցել է և այժմ էլ յարուցանում է տարակարծիք հասկացողութիւններ, ուստի և պէտք է պարզաբանել նորան իւր իսկական մտքովը հասկանալու համար:

Ժակոտոն ո՛չ միայն գտնում է « ամեն բանի մէջ ամենայն ինչ », այլ և խորհուրդ է տալիս ամեն բան, կամ աւելի լաւ ասել, ամեն տեսակ բան ուսուցանել միեւնոյն ժամանակում, միեւնոյն դասին: Այս բոլորովին անհնարին է: Այսպէս ոչէնչ չէ կարելի կարգին սովորել, այսինքն սովորել բացօ-

բող ու հիմնաւոր կերպով, և ուսանողը գլխում կը յառաջանայ լիակատար խառնակութիւն և աղճատեալ վայր ի վերջ հասկացողութիւններ:

Հարմիրը իւր « Տիւրքափրո-ւթեան » մէջ ասում է, որ այլ և այլ առարկաները պէտք է ուսուցանուին մէկը միւսի հետ զուգընթացաբար և մէկը միւսի մէջ: Այսպիսի հայեացքը նոյնպէս բոլորովին չէ ճիշտ, թէ և արդէն աւելի է մօտիկ ուղեղ հայեացքին, որովհետեւ ամենատարբեր առարկաներն անգամ դարձեալ որոշ կապ ունին երանց մէջ և խնցովթեան ընդհանուր գումարի մէջ փոխադարձաբար լրագործում են մէկը միւսին: Եւ այսպէս, եթէ առանձին առարկաները պէտք էր որ ուսուցանուէին մէկը միւսից զատ, այսուամենայնիւ հարկաւոր է ցոյց տալ թէ ինչ փախադարձ կապակցութիւն կայ նոցա մէջ, հարկաւոր է պարզել ու որոշել այդ կապակցութիւնը:

Առաւել շատ է մօտենում մեր վերոյիշեալ կանոնին Կ. Ռիտտերը իւր աշխարհագրական Թժ ուսումնական աշխատութեան մէջ, մշակելով աշխարհագրութիւնն իրան կապակից պատմութեան, մարդաբանութեան և այլոց հետ ունեցած փոխադարձ հանդամանքերով, այսինքն քննելով, թէ որ և իցէ աշխարհագրական հետեանք կամ երևոյթ կախուած է որպիսի պատմական, մարդաբանական և այլ պայմաններից: Յիզընական ուսման յարմարեցրեց այս պահանջն առաջին անգամ զօբտոր Յօգէլ մի աշխարհացոյց քարտէսի մէջ, ուր որ նա ցոյց է տալիս բոլոր երկրագնդի և նորա մասերի բնապատմական, կլիմայաբանական, պատմական և մարդաբանական պայմանները:

Վերոյիշեալ պահանջն աւելի լիակատար և աւելի հիմնաւոր կերպով բացատրուած է Յանի « Ղարայաթան պոմարի » մէջ և Ռիտտերի « Ուղեցոյց դարպասին ընթերցանութեան գրքից օգուտ փողեւոս համար » կոչուած գրքի մէջ: Յանը ցոյց է տալիս, թէ ինչպէս պէտք է անցնել Արժնի բոլոր նիւթը,

այն է, Սուրբ զրոց պատմութիւնը, դիտութիւնը և ընթերցանութիւնը, Քրիստոնէական վարդապետութիւնը և աղօթքները, — որպէս զի կարելի ընի պահպանել նորա մէջ (կրօնի դասատուութեան մէջ) իրան յատուկ միութիւնը, դասաւորելով նորան եկեղեցական տարու ընթացքին և անցքերին համապատշաճ կերպով: Յանը չէ պահանջում, որ յիշեալ առարկաներն անցնուին մի և նոյն ժամանակը, մի և նոյն դասի մէջ, այլ պահանջում է, որ առհասարակ դասատուութեան ժամանակ բացայտուի նոցա փոխադարձ բնական կապակցութիւնը: Այսպէս ուրեմն իւրաքանչիւր շաբաթ պէտք է անցկենալ յիշեալ առարկաների այն մասերը, որոնք էապէս կը վերաբերին մի և նոյն անցքին, կ'ունենան մօտիկ յարաբերութիւն իրար մէջ: Սուրբ զրքից առած ընթերցանութեան հատուածը պէտք է վերաբերի այն անցքին, որ պատմուած կը ընի Սուրբ զրոց պատմութեան դասին, պէտք է բացատրէ և լրագործէ նորան, և ընդհակադարձն, — Սուրբ զրոց պատմութեան դասը պիտի բացատրէ և լրագործէ ընթերցեալ հատուածը. Քրիստոնէական վարդապետութեան դասին պէտք է պատմուի այն, ինչ որ յարաբերութիւն ունի Աստուածաշնչեց ընթերցեալ հատուածի հետ, նորա պատմութիւնից սովորածի ու սերտածի հետ. մի և նոյն շաբաթում պէտք է սովորեցնել և բոլոր անցածի հետ կապակից եկեղեցական երգը:

Վերոյիշեալ « Ուղեցոյցի » մէջ գրուած են նոյն հայեացքները և նոյն պահանջները. նորա մէջ պարզաբանած է, թէ ինչպէս ժողովրդական դպրոցում մայրնի լեզուի բոլոր ուսումը պէտք է կապ ունենայ ընթերցանութեան դասազրքի հետ, պէտք է յարմարուի նորան, և թէ ինչպէս մի և նոյն առարկան կարելի է հետազօտել աշակերտաց հետ միանգամայն այլ և այլ կողմերից: Ընթերցանութեան ժամանակ ինչ առարկայի վերայ որ աշակեր-

տը գրադուած կը լինի, նոյն առարկան կարող է նիւթ գառնալ և ուղղադրութեան դասին, դորանից յետոյ էլ բուն քերականութեան դասին՝ նիւթ գառնալ քերականական կրթութեանց համար: Եւ արդ, ո՛չ թէ մի և նոյն դասին պէտք է անցնել բոլորը միանգամից, այլ ըստ բովանդակութեան համանման առարկաները պէտք է անցնել մի որոշ ժամանակամիջոցում և իրար հետ կապակից:

Բայց վերը բացատրած դրութիւնն առաջ է բերուած ուսման երկու նշանաւորագոյն առարկաների, այն է կրօնի ու մայրենի լեզուի վերաբերութեամբ. իսկ թէ ինչպէս պէտք է յարմարեցնել այդ դրութիւնն ուսման երրորդ, ո՛չ պակաս նշանաւոր, առարկային, այն է իրոյնս (բէաշուհան) առարկաներին ընդհանուր առմամբ.—⁴⁾ այս մասին ոչինչ չէ ասուած մինչև այսօր իսկ. բայց տարակոյս չկայ, որ նոր ղեկավարիկայի հիմունքներից բղխող մի այդպիսի կանոն այդ մասի մէջ էլ յարմարութիւն կ'ստանայ: Այս կանոնը չէ պահանջում այնպիսի կազմակերպութեամբ զբաղողներ, ուր որ բոլոր ուսանելի առարկաները խառնափնդորած լինին իրար հետ, այլ պահանջում է մի փոխադարձապէս ներգործող ուսումնատուութիւն, որով մի սովորած կամ սովորելի բան լրացնէ ու պարզայայտէ միւսը, որը կամ արդէն սովորած կամ սովորելի կը լինի. պահանջում է այնպիսի ուսումնատուութիւն, « որոյ մէջ մենայն ինչ փոխադարձաբար ուղեք. մէկն ընդլայնուէր, հասունանալու միւսի օգնութեամբ »:

Ը. Գնա՝ առարկայից դէպի նորա նշանակները և ո՛չ դորա հակառակը:

Գլխաւոր, էական բանը՝ իրն է, առարկան է, այսինքն առարկայի զննական ըմբռնումը, ներկայացումը, և ապա

ուրեմն նորա վերայ էլ պէտքէ դարձրած լինի մեր գլխաւոր ուշադրութիւնը: Երբ՝ որ իրը զննուած ու իւրացուցուած կը լինի՝ այն ժամանակ կարելի է փոխարինել նորան յայտնի նշանակներով, օրինակ, լսողութեան համար բառերով ու նախադասութիւններով, սեսողութեան համար՝ պատկերներով ու կադապարներով (մօդելներով): Այստեղ նշանակները կ'ունենան որոշ պարունակութիւն և ո՛չ թէ սոսկ սերտած բառեր, դատարկ հնչեւններ: Եւքն ըստ ինքեան հասկանալի է, որ այլ առարկաներ, ինչպէս օրինակ աշխարհագրութիւն, ուսուցանելիս՝ շատ բան կարելի է բացատրել աշակերաններին միմիայն պատկերների օգնութեամբ, բայց այսպիսի առարկաներում էլ պէտք է միջոց տալ աշակերաններին հասկացողութիւն կազմել առարկաների մասին՝ առանց պատկերների օգնութեան: Աւրեմն առաջ առաջ պէտք է նոյն իսկ իրերը զննել, յետոյ օգուտ քաղել կադապարներից, և ՚ի վերջոյ դիմել նկարներին, որ և աշակերտի համար կը լինի որպէս փորձ իւր սովորածը առաւել հիմնաւոր և ճիշտ կերպով ըմբռնելու:

Այս կանոնը շատ և շատ մեծ նշանակութիւն ունի, և սորա նշանակութիւնը ևս առաւել զօրանում է այն պատճառով, որ նորան դործով շատ հազիւ են հետևում, մինչև անգամ շատերը տեղեկութիւն էլ չունին նորա մասին:

Թ. Ընտրի՛ր ուսուցման այնպիսի ձև, որ համապատշաճ լինի աշակերտի զարգացման աստիճանին և աւանդելի առարկայի բնութեանը:

Յատկապէս ուսման երկու ձև կայ միայն: Առաջին ձևով աշակերտին օրվում է պատրաստի նիւթ, որը նա պարտ է

սովորել: երկրորդով — աշակերտը, ուսուցչի օգնութեամբ, ինքն է արտադրում ուսանելի նիւթը, Ուսման առաջին ձևն անուանվում է հարցադրական (դոգմայական կամ ակրոստի-
 գրական): երկրորդը հարցապատասխանային (էքզամէնայական): Առա-
 ջին ձևը գործածելիս ուսուցիչը կամ ասում է առանձին նախադասութիւններ և աշակերտները կրկնում են կամ
 գրում, որ ուսուցչի ասած ձևով սովորեն, կամ թէ ուսու-
 ցիչը ինքն է պատմում առարկայի որ և իցէ մասը, իսկ
 աշակերտները սովորում են պատմածը բերանացի կամ
 գրաւոր կերպով, բոլորը կամ մէկ մասը. իսկ եթէ ուսու-
 ցիչը հետևում է հարցուպատասխանական ձևին, բոլոր
 դասատուութիւնը բաղկանում է հարցերից ու պատասխան-
 ներից: Հարցերը կարող են լինիլ կամ ուսուցչի, կամ աշա-
 կերտների կողմից: Արջին դէպքում ամբողջ դասատու-
 թիւնը ստանում է մի առանձին կենդանի բնաւորութիւն
 և առ հասարակ ուսումնարանի բոլոր գործունէութիւնը
 կենսալի է լինում: Բայց հարցուպատասխանական դասա-
 տուութիւնը ոչ ամեն ժամանակ է լինում ընդ նմին և
 զարգացուցիչ: Եթէ որ հարց ու պատասխանական մեթո-
 ղը գործածուի աշակերտների արդէն սովորած բանի հա-
 հար, այն ժամանակ հարց ու խնդիրը ստանում է փորձո-
 ղութեան բնաւորութիւն և կրկնուի հարցապատասխանային. իսկ
 եթէ այդ ձևը գործածուի նոր նիւթի վերայ, որ պէտք է
 արծարծուի նոյն իսկ ուսանողի ողուց, այն ժամանակ դա-
 սատուութիւնն ասվում է հարցախնդրական (հարցախնդրական կամ
 էվոլյուտիոնային): Հաղորդողական կամ պատմողական ձևը կա-
 րող է գործադրուիլ, երբ հաղորդվում են առանձին բա-
 ռեր կամ նախադասութիւններ, երբ աշակերտները գեռ-
 նոր են սկսել խօսիլ սովորել, նոյնպէս, երբ ուսուցանում
 են արդէն հասուն, մտածող և ինքնագործունէութեան
 սովոր պատանիներին, երբ ամբողջ առարկան պատմվում
 է շատ թէ քիչ զիտնական ձևով: Իսկ սկզբնական

դասատուութեան համար միակ պիտանի և ճշմարիտ կր-
 թողական ձևը հարց ու պատասխանական ձևն է հար-
 ցերով ու պատասխաններով: Բայց սակայն պէտք է նկա-
 տել, որ հմուտ, ընդունակ ուսուցիչը չպէտք է և չի կա-
 րող հետևել յիշեալ ձևերից միայն մէկին կամ միւսին:
 Անգհանրապէս ասել, պէտք է հեռու մնալ միմիայն ծայ-
 րայեղութիւններից, լիակատար կամայականութիւնից և կամ
 բացառապէս մի ձևի հետևելուց: Ուրիշ խօսքերով այս-
 պէս կարելի է ասել, ուսումնի կախուած է ուսուցման ըն-
 Եացից ու ֆախից, իսկ այդ ձևը՝ ուսանողների անձնաւորու-
 թիւնից և ուսանելի առարկաների յատկութիւններից: Այս
 յարաբերութեամբ բոլոր ուսանելի առարկայքը բաժանվու-
 մեն երկու զլխաւոր տեսակների, պոսիտիւն և Նախորդական
 (բացիտիւն): Առաջինների պարունակութիւնը մի յայտնի
 իրական ինչ է, իսկ վերջիններինը ծագում է մարդու և
 առհասարակ ամեն մի մտածող էակի բնութեան անփոփո-
 խելի օրէնքներից: Առաջին տեսակին վերաբերում են, օրի-
 նակ, աշխարհագրութեան մեծ մասը, պատմութիւնը կը-
 րօնի պատմական մասը, բնական պատմութիւնը, քերական-
 նութեան մի մասը և այլն. երկրորդ տեսակին պատկա-
 նում են փիլիսոփայական և մաթեմատիքական գիտու-
 թիւնները, — բարոյագիտութիւն (էթիքա) տրամաբանու-
 թիւն, երկրաչափութիւն, թուարանութիւն, զրահաչիւ և
 այլն: Սակայն ինչպէս արդէն նկատեցինք, մի քանի ա-
 ռարկաների պարունակութիւնը խառն է, ինչպէս օրինակ՝
 կրօնինը, բնապատմութեանը և այլն: Ինքն ըստ ինքեան
 հասկանալի է, որ ամեն մի դրական, փորձական, պատմա-
 կան զիտելք՝ պէտք է հաղորդուի աշակերտին և ո՛չ թէ
 նոցա կողմից արծարծուի, վասն զի այս անհնարին է: Հար-
 կաւոր է միմիայն աշխատել, որ ամեն պատմած, հաղոր-
 դած բան կանոնաւորապէս հասկացուած լինի, լաւապէս
 իւրացուցուած, ճշմարտապէս մշակուած և ճարտարութեամբ

յարմարեցուցած: Ուսանողն մտաւոր ուժերից այդ ժամանակ զլիաւորապէս ներգործում է ըմբռնողութեան ոյժը: Ըմբռնողութիւնը հասկացող ոյժ շինելու, ինքնագործունէութեան աստիճանին բարձրացնելու համար՝ հարկաւոր է աշակերտին պատմել տալ իւր ուսածը: Այսպէս անել անհամեմատ լաւ է և օգտակար, քան թէ երբ առարկան պատմում է միշտ ուսուցիչը միայն: Նառախօսութիւնը ֆնասակար է ոչ միայն դաստիարակութեան, այլ և ուսումնաստութեան մէջ:

Նւ այսպէս, իրանց կրթողական զօրութեանց նկատմամբ պատմական առարկաները չունին բոլորովին այնպիսի նշանակութիւն, ինչպիսին մտախոհական առարկաները, որոնք կարող են շատ և շատ զրգուել աշակերտի ինքնագործունէութիւնը: Նորա չպէտք է ճիշտ և փորձական առարկաների նման աւանդուին աշակերտին. նոցա պարունակութիւնը պէտք է արծարծուի նոյն իսկ աշակերտներից: Այսպիսի արծարծումն ծանրընթաց է լինում, վասն զի այսպէս է ամենայն ճշմարիտ կրթութեան յատկութիւնը, բայց դա պէտք է լինի անընդհատ: Այս առարկաները ուսուցանելիս գործի էութիւնը ըստ կարելոյն շատ հմտութիւններ ժողովելու մէջը չէ, այլ մտածողութեան ոյժը զարգանալու, ներկայացման և արտայայտման ընդունակութիւնները վարժելու մէջ. այս պատճառով ուսուցչի դերն ունի այս տեղ մի առանձին նշանակութիւն. (ուսուցչի մեծագոյն նախազաղափարն Սոկրատէս իւր ուսուցչական պաշտօնը նմանեցնում էր մանկարարձի պաշտօնին). այստեղ նա կարող է ցոյց տալ, թէ ինչքան տէր է իւր գործին և ինչքան ընդունակ է մանկանց դաստիարակ լինիլ: Ուրեմն, յատկապէս միմիայն մտախոհական առարկաների դասատուութիւնը կարող է զրգուել աշակերտներին դէպի ինքնագործունէութիւն: Այս ասելով մենք խստաւ մտաղիբ չենք ատորացնել պատմական առարկաները, մենք միայն

պնդումենք, որ մանկան կրթութեան գործում նորա երկրորդական նշանակութիւն ունին, այս պատճառով և ուսումնարանի մէջ նոցա դերը պէտք է լինի ստորադրեալ: Այն ուսուցիչը, որ ուսուցանում է իւր աշակերտներին միմիայն պատմական առարկաներ, և կամ բոլոր ուսանելի առարկայքը աւանդում է պատմողաբար (զոգմայաբար) վերը բացատրած մտքով, երբէք չէ կարող զարգացնել իւր սաներին ինքնագործունէութեան համար. նորա ուսումնարանից զուրս կը գան մարդիկ՝ բանականութիւնից զուրկ, անհաստ, մտածելուց փակչող և ճշմարիտ ուսումը չբացահայտող: Մի միայն նա, որ բարձրացնում է աշակերտներին մինչև զարգացման այն աստիճանը, ուր նորա պարզ ճանաչելին իրանց յատուկ ներքին կեանքը, որ զարգացնում է նոցա միտքը մտախոհական առարկաներով, կազդուրում ուսմրապնդում է նորան, — միայն այդպիսի ուսուցիչը կարող է մանկաւոյ կրթիչ համարուիլ, այս բառի ճիշտ նշանակութեամբը: Ամեն մի ուրիշ կերպ ուսումնաստութիւն առաւել կարելի է վարժողութիւն անուանել, քան թէ ուսումն, վասն զի լոկ հասարակ դասատուութիւնը, լոկ սովորեցնելը երբէք չի կարող զարգացողութիւն, կրթողութիւն կոչուիլ: — Ապա ուրեմն, որտեղ որ կարելի է, դասատուութիւնը պէտք է ունենայ հարց ու պատասխանական ձև, Այստեղից ըստ ինքեան ծագում է պահանջ, որ ուսուցիչն ամբողջ ուսուցանելի նիւթին տայ խօսակցական (քիսուզփակն) ձև, առհասարակ սովոր լինի այնպէս կազմակերպել իւր մտածութեան ձևը, որ առարկան ինքնին հարց ու պատասխանների վերածուի խօսքի մէջ, և այդ հարցերն ու պատասխանները դասաւորելն ու յառաջ տանելը սովորոյթ դառնայ նորա համար: Աւանդելի նիւթից որ և իցէ բան կարող է թելադրուիլ և պէտք է թելադրուի աշակերտներին, ինչպէս օրինակ, ուղղագրութեան դասին. բայց առհասարակ թելադրական մեթօդ ուսումնարանի մէջ չպէտք

է լինի, որովհետեւ մեթօզ ասածին հակառակ բան է սա, մի խղճալի մնացորդ հին ժամանակներից, երբ որ ուսումնարանը տակաւին զանվում էր խանձարուրի մէջ: Ուսումնարանի մէջ պէտք է տիրէ մտածողութիւնը, հետեւաբար, ամբողջ տարրական ուսումնատեւութիւնը, կարելի եղածին չափ, բողկացած պիտի լինի հարց ու պատասխաններից. — աշակերտները միշտ պէտք է որոնեն և գտնեն. — այն ժամանակ միայն կենդանութիւն կերելի ուսումնարանի մէջ՝ փոխանակ մեռելութեան: Նթէ որ ուսուցչի հարցերը ճիշտ ուսուր են, աշակերտաց պատասխաններն էլ կը լինին արագ ու ճիշտ, և այսպիսի մտաւոր մարդման մէջ աշակերտների զարգացումը կ'ընթանայ կանոնաւոր և յաջողակ կերպով:

Բոլոր վերը և այստեղ ասածներից հետեւում է, որ մենք սկզբնական, տարրական ուսման մէջ զլիսաւոր նշանակութիւնը տալիս ենք առարկայի աւանդման ձևին և սորան ստորադրում ենք առարկան: Ըստ բովանդակութեան. մենք ցանկանում ենք աշակերտաց ոյժերի զարգացումն ու վարժումն բոլոր այն միջոցների օգնութեամբ, որ իւր ձևաքին կ'ունենայ դպրոցը: Բայց պէտք չէ կարծել, որ մէկ ուսանելի առարկայի դասատեւութեան մէջ ձևը նպատակ ընտրելով՝ անուշադիր պէտք է թողնուի նորա բովանդակութիւնը իւրացնելու պահանջը: Այս տեղ թէ էնթոյնայինը և թէ աստիպայինը մերձենում են իրար:

Առաջին նպատակը պահանջում է, որ բոլոր կարելի եղած առարկաներն ուսուցանուին էնթոյնային սճով, այսինքն ճշմարտութիւնը հետեւողականաբար զտնելու այնպիսի շաւղով, որով մարդկութիւնն ինքն է յառաջ ընթացել, այսպէս ասել, կրկնելով նոյն իսկ գիտութեանց պատմութիւնը. այսպիսի բնական շաւղով զնայ՝ կը նշանակ է հետեւել ճշմարտապէս կրթողական մեթօդի: Նհարկէ, այս ասելով պէտք է զանց առնել այն երկրորդական խոտոր շաւղները, որոնց վերայով թափառել է մարդկութիւնն

այս կամ այն ճշմարտութիւնը որոնելիս, և պէտք է ընթանալ միմիայն զլիսաւոր, անշեղելի ուղղութեամբ: Շաւղը, որով յառաջ է գնացել մարդկութեան զարգացումը, պէտք է լինի զարգացման շաւղ նորա իւրաքանչիւր անդամի համար ևս: Նպրոցում ուսանելիս՝ մանուկը մի քանի տարում անցնում է այն ճանապարհը, որ մարդկութիւնն անցել է քանի մի հաղարամեակում. բայց նա չպէտք է առաջնորդուի դէպի այդ նպատակը խիստ աչքերով. իմացութեանց ճշմարտութիւնները, մարդկութեան զարգացման հետեւանքները՝ նա չպէտք է ըմբռնէ կրաւորապէս, այլ պէտք է յայտնագործէ նոցա, և ուսուցիչն այդ ժամանակ չպէտք է մնայ իբրև լոկ հանդիսատես, այլ պիտոյ է առաջնորդէ աշակերտին դէպի ուղիղ և պատշաճ ճանապարհը: Շատ հասկանալի է, որ այսպիսի ճանապարհորդութեան մէջ աշակերտը պարտ է լարել իւր բոլոր ոյժերը, վասն զի ձրի ոչինչ չէ ստացվում, միմիայն խնդրողը կը գտնէ, և իմաստուն կարելի է դասնալ, ինչպէս ասում է Մոնթէնը, միմիայն իւր յատուկ իմաստութեամբ և ոչ արտաբուստ ընդունածով: Ինչքան աւելի են զարգանում ոյժերը, այնքան աւելի նիւթ է ստացվում, և հակադարձօրէն. լաւագոյն կրթութիւնն այն է, որ մէկ կողմից զարգացնում է, զօրացնում է ուսանողի անձնական ոյժերը, միւս կողմից հարստացնում է նորա միտքը մտաւոր հրմտութեանց պաշարով: Որտեղ որ ուսանողն ոյժերը զարգանում են առաւել կանոնաւոր և հաստատ կերպով, այնտեղ և առաւել շատ ու հիմնաւոր կը լինի նորա ստացած իմացութեանց քանակութիւնը, այն տեղ նա կ'ուսանի թէ՛ աւելի շատ, թէ՛ աւելի լաւ:

Ճշմարիտ գիտութիւնը միակ տեսանելի ձևը չէ, որ ըստ կամաց կարելի է յարմարցնել ինչ առարկայի կամենաս. ոչ, այլ նա բղխում է նոյն իսկ առարկայի էութիւնից, է նոյն իսկ առարկայի բնութիւնը: Ապա ուրեմն, ճշմարիտ

ուսման մէջ ենթակայական և առարկայական կողմերը պէտք է միանան, պէտք է ներդաշնակաբար զուգորդին իրար հետ: Յթէ որ յիրաւի ուսումն բաւարարում է ուսանող անհատի բնութեանը, համապատասխան կը լինի և նոյն իսկ գիտութեան բովանդակութեանը: Անձի և առարկայի մէջ այստեղ ոչինչ անհամաձայնութիւն, ոչինչ ջուհողութիւն չկայ: Բայց ճշմարիտ ուսումն զանելու համար, և կամ գիտենալու թէ ինչքան արդարացի է մէկ ուսումն, երբ ցոյց է տրվում որպէս ճշմարիտ՝ հարկաւոր է զըննել ինչպէս անձը, նոյնպէս և առարկան: Եթէ որ մինչև անգամ համալսարաններում գիտութիւններն ուսուցանելիս յաճախ բոլորովին ներհակ ձանապարհ են բռնում, ապա ևս առաւել սխալների տեղիք կայ սպասելու դպրոցներում առարկաներ ուսուցանողի կողմից: Այդտեղ դասատուն զործունի ոչ թէ արդէն նախապատրաստուած լսողի հետ, այլ անդէտ աշակերտի հետ. ըստ այսմ, եթէ որ ուսուցիչը նրկատէ մի որպէսի և իցէ անհամաձայնութիւն անձի և առարկայի մէջ, նա պէտք է մտածէ աւելի ուսանողի կարողութեան և բնութեան վերայ, քան թէ գիտութեան սրբութեանը վերայ, գիտութեան, որ պահանջում է աւանդման խիստ համակարգութիւն: Կաւ ուսման առաջին և զլիաւոր նշանացոյցն այն է, որ կանոնաւոր լինի ուսանողը վերաբերութեամբ, այսինքն, որ նա լինի մանկավարժական: Իսկ երբ նա կանոնաւոր լինի այս կողմից, ճիշտ կը լինի և առարկայի վերաբերութեամբ:

Մեր ասածը կարելի է ուրիշ խօսքով էլ արտայայտել: Ամեն մի ուսուցանելի ասարկայի ասանորձն թելօրը պէտք է պարզաձի մեր իմացութեան աղբիւրներին և ասարկայի բնութեանը, պէտք է լինի, այսպէս ասենք, սեղբուսինն պարզաձ. կամ էլի ուրիշ կերպ ասելով. — Ասարկան ասարկաները՝ պարմաբանօրէն ասանորի՛ն հարստանաները՝ հարստաբար: Այլապէս մեթօղը մի զրսից առած բան կը դառնայ, մի կամայական բան, որ ոչ միայն ծագե-

լիս չի լինիլ առարկայի բնութիւնից, այլ հակառակելիս նորան: Մենք ենթակայի վերաբերութեամբ մերժում ենք կամայականութիւնը և պահանջում ենք մեթօղ՝ առարկայի վերաբերութեամբ: Այս տեղ այն դրութեան հետ, թէ՛ թելօրը հարստաձ է անցից, լիակատար ոյժ ունի և այն դրութիւնը, թէ՛ թելօրը հարստաձ է ասարկայից:

Մենք իմացութեան կամ հմտութեան երկու գլխաւոր աղբիւր ունինք. — փորձը և խոհականութիւնը: Փորձան համեմատական իմացութեանց պատկանում են յատկապէս բոլոր պատմական եղելութիւնները, տեսանելի աշխարհի մեր արտաքին զգայարաններին մատչելի բոլոր երեւոյթներն ու որպիսութիւնները, այլ և մեր մարմինը. իսկ խոհական իմացութեանց պատկանում են խոհական, տրամբարանական բովանդակութիւն ունեցող առարկաները՝ մաթեմատիքական, բարոյագիտական և փիլիսոփայական գիտութիւնները: Մեր յառաջ բերած կանոնը պահանջում է, որ իմացութեանց իւրաքանչիւր՝ ծագմամբ տարբեր՝ շրջանը ուսումնասիրուի իւր ծագման համապատշաձ. պատմական իմացութեան շրջանը՝ պատմողաբար, հաղորդողաբար (չօգմայարար), խոհական իմացութեան շրջանը — խորհողաբար, հարցախնդրաբար (էվրիստիքաբար): Առաջինը ստիպում է ուսանողներին ամենից առաջ գործել զլիաւորապէս արտաքին զգայարաններով (ստիպում է նոցա յիշողութեամբ ըմբռնել իւրացնել), երկրորդը՝ ստիպում է նոցա մի և նոյն ժամանակ գործել և ներքուստ, այսինքն պահանջում է առաւել շատ ինքնագործունէութիւն և մտաւոր ոյժերի լարումն: Ամեն տեսակ արտաքուստ ստանալի հմտութիւնները կամ իմացութիւնները կարող են ստացուիլ առանց մտքի կողմից մի առանձին ոյժ լինելու. իսկ ներքին իմացութեամբ ամեն մի հմտութեան բուն աղբիւրները, պատճառները և կապերը չի կարելի միշտ իմանալ վերոյիշեալ

կերպով: Սակայն, հարկաւոր ենք համարում յիշել, որ մեր խօսքերից ընթերցողը չպէտք է եղբակացնէ ամենեւին, որպէս թէ մենք ուրանում ենք մտաւոր ոյժերի զործադրութեան կարեւորութիւնը փորձական զիտութիւններով պարապելիս: Ճշմարիտ զննողութիւնը, մեր արտաքին զգայարանաց իսկական զործադրութիւնը, մտադրութեամբ և ըմբռնողութեամբ լսողութիւնն՝ անշուշտ պահանջում են լարուած միտք և առհասարակ ինքնազործունէութիւն: Մտադրահաս, առողջ միտքը պէտք է ինքնին որոնէ խոհական իմացութիւնը, ինքնազործունէութեամբ դրողած դրով առ այդ կամ ուսուցչի, կամ թէ գրքի կողմից: Պարզ բան է, որ այն ճանապարհները, որոնցով նա ընթանում է դէպի այդ յայտնազործութիւնները, պէտք է առաւել և առաւել կարճ լինին, քան թէ այն ճանապարհները, որոնցով ընթացել է մարդկութիւնը նոյն նպատակին դիմելիս: Սենք պահանջում ենք, որ մեր յառաջ բերած կանոնը կատարուի անշուշտ: Եթէ հանդամանքները, կամ թէ առհասարակ որպիսի և իցէ պայմաններ կը հարկադրեն շեղուիլ դոցանից, այդու ամենայնիւ չպէտք է մոռանալ, որ այդպիսի շեղումն յատկապէս պակասութիւն կը լինի, և որ ուսանողը, թէ և շատ յետոյ, իւր ապագայ կեանքում, պէտք է փորձէ ուղղել նորան, ջանալով վերաքննել այն ամենը, ինչ որ հաղորդած է եղել իրան դոգմայարար և կամ ընդունած է եղել ինքը, հաւատալով ուսուցչի կամ գրքի հեղինակութեանը: Կուրօրէն, միմիայն հաւատալով ընդունած մաթեմատիքական և բարոյագիտական (էթիքական) ճշմարտութիւնները, եթէ չհետադատուին, չհիմնաւորուին՝ առաւել կը ճնշեն ու կը տկարացնեն, առաւել վնաս կը բերեն, քան թէ օգուտ: Միայն այն բանն է կենդանացնում մե: միտքը և դառնում մեզ համար մտաւոր գանձ ու բնաւորութիւն, ինչ որ մենք լուսապէս մտածած, կամ թէ դոնէ ինքնազործունէայ մտածողու-

թեան միջնորդութեամբն ենք լինում ըմբռնած ու իւրացուցած: Քանի մի անգամ փորձեր եղան պատմական շքանի առարկաները խոհականների ձեով կարգաւորել: Բայց այս փորձերն այնքան քիչ յաջողութիւն ունեցան, որ այդ ձեով ուսուցած մանուկներին ոչինչի չէր կարելի պէտք ածել:

Ժ. Մի դասաւորիչ ուսանելի նիւթն արհեստարար հնարած հասկացողութեանց համեմատ, այլ միշտ զննի՛ր նորա բոլոր կողմերը միասին:

Այս պահանջը բոլորովին կը պարզուի մեզ համար, եթէ ուզենանք դործադրել նորան մաթեմատիքական առարկաների համար, մանաւանդ թէ թուարկութեան համար:

Բնական պատմութիւնը կարելի է ուսանիլ ընդհանուր գիտելիքների և յատկանիշների համաձայն, սկսելով պէսպիսութիւններից և վերջը ՚ի մի բերելով նոցա: Այսպէս զարգացաւ, օրինակ, Լիննէյի համակարգութիւնը և այդ ձեով դասատուութիւնը:

Թուարանութիւնը կարելի է որոշակի դասաւորել կարգ կարգ, օրինակ, զուամրումն, բազմապատկութիւն, երկից կանոն, համեմատութիւնք և այլն:

Բոլոր այս և սորա նման հանդամանքներում հիմնվում են այն մտքի վերայ, թէ կարեւոր է ուսանողի յիշողութեան մէջ հաստատ կերպով տպաւորել մէկ յայտնի գործողութիւն կամ ձեռնարկութիւն և յետոյ սովորեցնել նորան օգուտ քաղել դորանից ամեն տեսակ հանդամանքներում: Այսպիսի հայեացքը հին դպրոցի մնացորդ է, որ ունէր վերացական ուսուսմանաւորութեան բնաւորութիւն: Մեր հայեացքը մենք կարող ենք ամենից լաւ պարզաբա-

նել Հանրագինական կոչուած ուսումնատուութեամբ կամ մարքի
 և խօսքի մէջ կատարելի վարժութիւններով՝ դարձող ստո-
 բին դասատանց մէջ: Այստեղ առարկաները կամ կարգաւո-
 բում են նոցա մեծութեան, ձևի, թուի և այլոց համա-
 ձայն, կամ թէ գննումեն ամեն մի առարկայ առանձին բո-
 լոր յատկանիշներով: Մենք պահանջում ենք, որ սկզբնական
 ուսումնատուութեան մէջ վարուին վերջին կերպով: Ամեն մի
 բոյս և առհասարակ ամեն մի առարկայ պէտք է գննուի
 մի առ մի իրան համասեռ առարկաների հետ: Մի և նոյն
 թուի վերայ պէտք է կատարել մէկը միւսից յետոյ ամե-
 նայն տեսակ գործողութիւններ, համեմատել մէկը միւսի
 և մնացեալների հետ: Այս կերպով առարկան կը հետադո-
 տուի ամեն կողմով: Աւելի ուշ, երբ այսպէս բազմակող-
 մանի կերպիւ կը գննուին շատ առարկաներ, կարելի է ըս-
 տիպել աշակերտներին ընդհանուր գիտելիքներն և կարգի
 բերել առանձին, նշանացոյցներով և յատկութիւններով
 համատեսակ, առարկաներ, կարելի է համակարգել տալ
 նոցա: Բայց այս կարելի է այն ժամանակ միայն, երբ ա-
 շակերտները իւրացուցած կը լինին առանձին շօշափելի
 պատկերներ և որոշ կանոններ: Իսկ բնական ուսումնատու-
 ութեան մէջ նոքա պէտք է կրթութիւն ամեն մէկ առան-
 ձին առարկայ բազմակողմանի կերպով գննելով: Մեթօդը ⁵⁾
 կամ առարկան գննելու ձևերը նոյն իսկ առարկայից է
 կախուած: Առարկայական մեթօդը հակառակ է կամայա-
 կան անձնական ընթացքին. այսինքն, նա արգելում է
 համակարգել ուսումնատուութիւնը կամայականապէս. ա-
 ռարկայական ընթացքը պահանջում է անցնել առարկան
 այնպէս, որ նիւթի մէջ յառազջնացութիւնը զուգընթաց
 լինի ուսանողի զարգացման չափին, և որ ամեն մի հե-
 տուորդ աստիճանը, ինչպէս անձի, այնպէս և առարկայի
 վերաբերմամբ, անշուշտ արծարծուի նախընթաց աստիճա-
 նից: Գործն այնպէս չափտի ընթանայ, որ ուսուցիչը յա-

ռաջ գնայ, աշակերտը յետեւից ընկնի, այլ որ յառաջադի-
 մութիւնը պայմանաւորուի մի կողմից նոյն իսկ առարկայով
 միւս կողմից ուսանողի անձով: Օրինակի համար թուաբա-
 նութեան մէջ մէկ աստիճանը միւսից մակարերելը՝ համա-
 պատասխան պէտք է լինի թուի բնութեան հետ, այնպէս
 որ թուաբանական չորս գործողութիւնները պէտք է մա-
 կարերուին թուերը բազմակողմանի կերպով գննելուց, և ոչ
 թէ թիւը պէտք է յարմարուի չորս գործողութեանց:

**Ժ.Ա. Հետուորդ դրութիւնները եզրա-
 կացրու՝ ո՛չ թէ ընդհանուր գործողութեանց
 միջոցով, այլ արծարծի՛ր նոցա նոյն իսկ ա-
 ռարկայի բնութիւնից:**

Այս կանոնը վերաբերում է մանաւանդ մաթեմատիքայի
 դասատուութեանը: Ընդհանուր գործողութիւնները, օրինակ,
 եզրակացվում են յետագայ ճշմարտութիւններից.— հա-
 ւասար քանակութիւններ աւելացնելով հաւասարների վե-
 րայ՝ կ'ստանանք դարձեալ հաւասար քանակութիւններ:
 Հաւասար քանակութիւններ հանելով հաւասարներից՝ կը
 ստանանք դարձեալ հաւասար քանակութիւններ, և այլն:
 Այսպիսի գործողութիւններն անկարելի է զանց առնել. բայց
 եթէ մենք կ'արծարծենք նոր ճշմարտութիւնները միմիայն
 իրանց միջոցով, այն ժամանակ, թէ և նոքա ունենային
 համոզիչ զօրութիւն, աշակերտները զազափար չեն ստանալ
 նոր ճշմարտութեանց և հիմնական գիտելիքների մէջ ե-
 դած կապակցութեան մասին. իսկ այս գլխաւոր բանն է
 ուսումնատուութեան մէջ:

Գիտնականները շատ քիչ են հոգս անում, որ իրանց զը-
 բուածներով կրթողական ազդեցութիւն անեն ընթերցողի
 վերայ: Նոցա ջանքը գլխաւորապէս այն է, որ համակար-

դած հետևողականութիւն լինի դրածի մէջ, այդ պատճառով էլ նորա շատ սիրում են ղիմել ընդհանուր գործութիւններին:

Ահաւասիկ մէկն այն պատճառներից, որ մեզ համար պարզաբանում են թէ ինչու ղիտնական մարդիկ սովորաբար լինում են վատ ուսուցիչներ զպրոցի համար:

Ե. Աւանդելի նիւթի բովանդակութիւնը պէտք է համապատասխան լինի զարգացման այն կէտին, որին հասել է ժամանակակից գիտութիւնը:

Ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է, որ ուսուցանողը պէտք է առաջարկէ ուսանողին միայն հասունացեալ նիւթ, բայց ոմանք հետևում են բոլորովին ներհակ հայեացքի, վասն որոյ և մենք աւելորդ չհամարեցինք յառաջ բերել այս դրութիւնը: Կա ուզողա՞ծ է նոցա զէմ, որոնք ցանկանում են ուսանելի նիւթերի պատմաբանօրէն աւանդուիլը, այսինքն ցանկանում են, որ նիւթերն աւանդուին ժամանակի ընթացքում նոցա ստացած զարգացման աստիճանին համեմատ: Այսպէս օրինակ՝ Կափը պահանջում է, որ բուսարանութիւնն ուսուցանուի պահանջելով զարգացման բոլոր այն պատմական վայրկեանները, որ անցել է այդ գիտութիւնը, պահանջում է, որ աստեղաբաշխութեան դաստուութիւնն սկսուի Պտղոմէյեան համակարգութիւնից և հասուցանուի մինչև Կոպերնիկոսի համակարգութիւնը. այսպէս և Յ. Ա. Յելլերն աշխատում էր ծանօթացնել աշակերաններին առաջ հեթանոսութեան հետ, յետոյ երբայականութեան և իվերջոյ հասուցանել մինչև քրիստոնէականութիւնը: Արտայայտելով մեր պահանջը՝ մենք այդպիսի հայեացքներն ու առաջարկութիւնները սխալ ենք ճանա-

չում: Մենք պահանջում ենք, որ աշակերտը, որքան որ այդ համապատշաճ կըլինի ղիդակտիկայի կանոններին և աշակերտի իրան յատուկ ուժերին, կանգնած լինի ղիտութեան զարգացման այն կէտի վերայ, որին հասել է նա ներկայումս, և ոչ թէ անցնէ նորա զարգացման պատմական բոլոր վայրկեանները, մասնակից լինելով նորա ամեն սխալմանց, որ յետոյ մերժուած են: Աշակերտները պէտք է ծանօթանան ներկայ ժամանակի բնագիտութեան, ուսումնական աշխարհագրութեան, աստեղաբաշխութեան, հոգեբանական և փիլիսոփայական հայեացքների հետ՝ սոցա ժամանակից զարգացման մէջ: Միայն շատ յետոյ, երբ որ աշակերտը ծանօթ է այս բոլորին, կարող է նա, ուսուցչին կամ ինքնին զրքի միջնորդութեամբ, ծանօթանալ այս կամ այն առարկայի պատմութեան հետ. այն ժամանակ այսպիսի ծանօթութիւնը հետաքրքրական կը լինի նոցա համար և կ'ունենայ կրթողական ազդեցութիւն:

ԿԱՆՈՆՆԵՐ ԱՐՏԱՔԻՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ

ՎԵՐԱԲԵՐՄԱՄԲ, ԱՅՆ Է ԺԱՄԱՆԱԿԻ, ՏԵՂԻ, ՈՒՍԱՆՈՂԻ

ԿՈՉՄԱՆ ԵՒ ԱՅՆ:

Դպրոցը մէկ վերացական բան չէ, նա չէ նշանակվում բոլոր մարդկութեան պատկանող մանկանց դաստիարակութեան համար, այլ յայտնի ծնողների որդւոց դաստիարակութեան համար, այլ և նոցա, որ սովորաբար առաջուց ընտրում են դործունէութեան մէկ որոշ տեսակ և այլն. մէկ խօսքով դպրոցը հաստատվում է յայտնի արտաքին պայմանների ազդեցութեան տակ, վասն որոյ և նա չպէտք է անուշաղիթ թողնէ այս պայմանները: Ինչքան շատ կարող են լինիլ այդ պայմանները և ի՞նչ չափով դպրոցը պարտաւոր է ուշադրութեան առնուլ նոցա: Բողոքովին անկարելի է այդ ամեն տարբեր պայմանները բերել այնպիսի յայտնի կանոնների տակ, որ կարողանան պատանի լինիլ ամեն մի առանձին դէպքի համար ևս. այս պատճառով մենք կը հերկեանանք ցոյց տալով նոցանից զլիաւորները, մնացածը թողնելով ընթերցողների իրանց դատողութեանը: Այս դէպքում ո՛չ մի զիջք, ո՛չ մի տեսութիւն չէ կարող նախադրուշաբար վճռել բոլոր այն հարցերը, որ առաջ է բերում կեանքն ինքր, և որ կարող են վճռել միմիայն ուշադրութեան առնելով բոլոր յայտնի պայմաններն ու հանգամանքները:

Այստեղ մենք կ'աշխատենք ցոյց տալ պատահող պայմանների գումարից մենակ այն էական կէտերը, որ անպատճառ պէտք է ուշադրութեան առնուին:

Մ. Բո աշակերտի հետ անցի՛ր առարկաները մէկը միւսից յետոյ, քան թէ մի քանի առարկաներ մի և նոյն ժամանակ:

Այս դրութիւնը վերաբերում է դպրոցի ուսումնական շրջանի մէջ առարկաները կարգաւորելուն: Դա հիմնվում է այն մտքի վերայ, որ առհասարակ մարդու համար դժուար է լինում լաւագէս ըմբռնել մի անձանօթ առարկայ, և որ ըստ այսմ նա հէնց սկզբից պէտք է լարէ իւր բոլոր ոյժերը, որպէս զի կարելի եղածին չափ շուտ յաղթէ դժուարութեանց, այլ և հիմնվում է այն մտքի վերայ, որ մի և նոյն ժամանակ մի քանի զլիաւոր առարկաներով պարապելիս՝ մտաւոր դործունէութիւնը բաժան բաժան է լինում, իսկ այս չափազանց փաստակար է աշակերտի առողջ, ամբողջական կրթութեան համար, և այլն: Այս բոլորն այնպիսի բաներ են, որ ինքնին շատ հասկանալի են: Մեր միտքը շատ համանմանութիւն ունի մարմնի հետ. անխտիր ամեն մի կերակուր ընդունել փաստակար է մարմնի համար, այդպէս էլ մի և նոյն ժամանակը կատարած այլ և այլ աշխատութիւնքը ցրւում են միտքը և ջլատում սուրա դործունէութիւնը: Ամեն մի ամբողջ մարդ բաւականանում է մի որոշ կերակրով, և ամեն մի առողջամիտ հասունացած անձն երբեք չի՛ սխիլ մի քանի դործ մի անգամից: Այս ամենը, եթէ ո՛չ կատարելապէս, դոնէ ըստ մեծի մասին յարմար է մանկանց ուսումնաստութեան դործում: Այս պատճառաւ, սխալ է և միշտ սխալ կը լինի հարկադրել մանկանը, որ նա սովորէ, օրինակ, մի քանի օտար լեզուներ մի և նոյն ժամանակ, և միշտ մանկավարժական խոհեմութիւն է համարուած՝ նորա ոյժերը մէկ որոշ ժամանակում զլիաւորապէս կենտրոնացնել և վարժել մէկ ուսանելի առարկայի վերայ: Երբ որ այդ առարկան ու-

սանելու սկզբում հանդիպած դժուարութիւնները յաղթուած կը լինին, այն ժամանակ կարելի է ձեռնարկել մի նոր առարկայի ուսումն, որին տեղի կը տայ մինչ այդ ժամանակ զլսաւորն եղած առարկան: Սորանից սակայն չի կարելի եզրակացնել, որ նա պէտք է ուսուցանուի վայր 'ի վերոյ կերպով: Մեր յառաջ բերած դրութիւնը կարևոր է ոչ այնքան տարրական դպրոցների, որքան միջնակարգ հանրակրթական դպրոցների համար, բայց նա նշանակութիւն ունի առաջինների համար ևս: Նթէ ուսուցիչը հարկադրուած լինի մենակ գործել դպրոցի մէջ, կամ թէ գործում է մի դասատան մէջ, այն ժամանակ այս դրութեան գործադրութիւնն առանձին դժուարութիւններ չի ունենալ, իսկ եթէ դպրոցի մէջ կայ ուսումնատուութեան առարկայական կարգը, վերոյիշեալ դրութիւնը բաւարարիչ չափով իրագործելն այնքան հեշտ չի լինիլ: Եվերայ այսր ամենայնի, ինչպէս էլ լինի, սկզբունքն ինքը միշտ պէտք է տեղի ունենայ դպրոցի մէջ:

Բ. 'Ինկատի ունեցիր քո սանի ապագայ գործունէութեան տեսակը:

Ամեն մարդու մէջ պէտք է մարդկութիւն դաստիարակուի: Այս խնդիրը լուծել առաւելապէս տարրական դպրոցների գործն է, վասն զի նոքա են հիմք դնում բոլոր հանրամարդկային կրթութեանը՝ որպէս ուսման նոյնպէս և դաստիարակութեան մէջ: Դպրոցն ամենեւին չպէտք է անտես առնէ այս նպատակի անվախձան կարևորութիւնը: Դպրոցական շրջանն անցնելուց յետոյ, կեանքը իւր գործունէութեամբ սովորորար կլանում է մարդուն և այնպէս զօրեղբար ստիպում է նորան գործնականապէս աշխատել, որ նա հնչուութեամբ կարող է ամփոփել ամենը, ինչ որ զանց էր արած դպրոցում: Իսկ ընդհանուր կրթութեան

պակասութիւնները լրացնել՝ չափազանց դժուար է, բայց և այսուամենայնիւ չխանգարելով ընդհանուր կրթութեան ընթացքը, դպրոցը կարող է և պարտաւոր է ուշադրութեան առնուլ իւր սաների ապագայ կեանքի հասարակական պայմանները: Նթէ տարրական դպրոցի մէջ այնպիսի մանուկներ են, որ ընտրած են դիտնական կրթութիւն, եթէ նոքա մտադիր են ապագայում մտնել բարձրագոյն դպրոցներ, այն ժամանակ ստորին աստիճանումն էլ ուսումնատուութիւնը կարող է ունենալ աւելի խորին և ընդարձակ տեսական ուղղութիւն, քան թէ այն տարրական դպրոցներում, ուր որ մանուկները ստանում են վերջնական կրթութիւն: Այս վերջին տեսակ դպրոցները երբէք չպէտք է զանց առնուն Գործնական նպատակները և ուսումնատուութեան մէջ առհասարակ պէտք է գործնական ուղղութեան հետեւին: Գործնական ուղղութիւնն ասելով մենք հասկանում ենք ոչ թէ այն, որ ուշք դարձնուի միշտ և անփոփոխելի կերպով ապագայ կեանքի նեղ շրջանի անմիջական կարիքներին, այլ հասկանում ենք ուսումնատուութեան այն տեսակը, որ չի տալիս ոչինչ այնպիսի բան և չի ուղղում դէպի այնպիսի բան, որ չպիտի լուսաւորէր միտքը, ջերմացներ զգացմունքները և կազդուրէր բնաւորութեան ոյժը: Ամենայն ինչ, որ ուսուցանում է այդպիսի դպրոցը, պէտք է անմիջապէս ազդէ մտաւոր ընդունակութեանց զարգացման վերայ, կամ գործադրելի լինի մարդկային կեանքում: Այսպիսի ուսումն ենք մենք անուանում գործնական՝ բառիս աղին մտքովը: Նթէ որ դպրոցը միմիայն և անմիջապէս ի նկատի կ'ունենայ ուսանողների ապագայ պահանջները, նորա այսպիսի ուղղութիւնը չի լինիլ գործնական: Աշակերտները պատրաստվում են ոչ թէ դպրոցի, այլ կեանքի համար, և գործել առանց խոհական հիմքերի՝ ամենեւին չի նշանակում գործել իրօք:

Գ. Ուստի կենցաղակրթութեան (կուլտուրային) համապատասխան:

«Կենցաղակրթութեան կամ կուլտուրային համապատշաճ, ասելով՝ մենք ցանկանում ենք միաւորել բոլոր այն արտաքին պայմանները, որոնք ուսման ժամանակ չեն կարող զանց առնուել և որոնց վերայ այդ պատճառով պէտք է փոքր ինչ ընդարձակ խօսիլ:

Մենք պահանջում ենք, որ ուսումն և դաստիարակութիւնը ստորադրուին այն սկզբունքին, թէ նոքա պէտք է լինին «կենցաղակրթութեանը համապատշաճ», բայց և այդ սկզբունքն ստորադրում ենք մի ուրիշ, աւելի բարձրագոյն սկզբունքի, այն է, որ ուսումն ու դաստիարակութիւնը կատարուին «բնութեան համապատշաճ»: Այս վերջին սկզբունքը մի ընդհանուր կարևոր պահանջ է ամեն տեսակ դաստիարակական գործունէութեան մէջ. այս մի այնպիսի անփոփոխելի կատարելատիպ է, որին ձգտելը իւրաքանչիւր դաստիարակչի պարտքն է, այս խօսքի իսկական նշանակութեամբ: Բայց չնայելով իւր բարձր նշանակութեանը՝ այդ սկզբունքը չէ այն բոլորը, որի վերայ միայն պէտք է միտ դարձնէր դաստիարակը, այլ մի ընդհանուր չափ (նորմա) է միայն ներկայացնում, որին պատշաճելով՝ մենք կարող ենք զնահատել, այսպէս կամ այլապէս, մի անձի կամ հաստատութեան ուսումնական և դաստիարակական գործունէութեան նշանակութիւնը: Սորա մօտաւոր լրութիւնը մենք գտնում ենք «կենցաղակրթութեան» մէջ, որի հիման վերայ մենք պահանջում ենք, որ դաստիարակութիւնն անուշադիր չթողնէ այն տեղի և ժամանակի պայմանները, որոնց մէջ ծնել է մարդը և կամ պէտք է ապրի. այսինքն պահանջում ենք, որ նա համապատշաճ լինի առհասարակ ժամանակակից կուլտուրային և մանաւանդ սորա այն ձևերին, որ կան դաստիարակի գործակատարութեան տե-

ղը, ուր որ նորա աշակերտներին պիտի վիճակուի քաղաքացի լինիլ:

Վերը յիշուած երկու սկզբունքները դաստիարակութեան մէջ հանդիպում են իրար, և ինչպէս ասացինք, կենցաղապատշաճութեան սկզբունքը պէտք է ստորադրուի բնապատշաճութեան սկզբունքին: Ամեն մի կուլտուրա չէ կարող ճշմարիտ կոչուիլ. նա միայն այնքան ճշմարիտ կը լինի, որքան համապատշաճ լինի բնութեան օրէնքներին: Բայց ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է, որ բնութեան օրէնքներին դառնալը չի կարող մի բոպէական գործ լինիլ, այլ պէտք է կատարուի աստիճան առ աստիճան, ինչպէս և ամեն մի յեղափոխութիւն, վերանորոգութիւն: Ստրկացնել մարդկանց—մարդու բնութեանը հակառակ բան է. բայց և միւս կողմից, ամենայն տեղ և մի անդամից կատարեալ ազատութիւն տալը՝ չի կարող կատարուիլ մի բոպէում, առանց որ և է հիմնաւոր և օրինաւոր սահմանների: Ընդհանրացած մի ձևի յարմար հագնուիլ՝ առանց ուշք դարձնելու առողջապահական և այլ կարևոր կանոնների պահանջներին՝ մի տեսակ լուսաւորեալ կոչուած մարդկանց համար անմերժելի պահանջ է դարձել, այնպէս որ՝ նոքա կամաց կամաց ենթարկվում են դորան. բայց հաղել թէ հնար լինի զոցա ամենքին միանգամից թօթափել տիրող ձևի ատելի լուծը:

Դաստիարակութեան մէջ պէտք է միտ դարձնուի ժամանակակից սովորութեանց ու բարուց վերայ, ուսանողների ապագայ գործունէութեան տեսակի վերայ, նոցա շրջանի և ազգայնութեան վերայ, կարճ ասել-բոլոր ժամանակակից կենցաղի վերայ: Հնար չկայ որպիսի և իցէ սահման որոշել այդ գործի համար: Մենք կարող ենք դորա վերաբերութեամբ միայն ասել, թէ՛ ինչ որ հակառակ է բնութեան, պէտք է խորշել նորանից առհասարակ, մինչև անգամ եթէ նա համաձայն լինէր ժամանակակից կենցաղին,

ինչքան աւելի համապատշաճ լինի բնութեանն էլ այն, որ ինչ համապատշաճ է կենցաղին՝ այնքան աւելի աղնիւ, լաւ ու պարզ կը լինի մեր կեանքի կազմակերպութիւնը: Սորանից ծագում է հետեւեալ պահանջը.— մի՛ աներ ոչինչ այնպիսի բան, որ թէ և համապատշաճ լինի նոյն ժամանակի կենցաղին, բայց հակառակ՝ բնութեան, և միշտ ճիշդն թափիր կուլտուրայի պահանջները համաձայնեցնել ու ներդաշնակել բնութեան պահանջների հետ: Թէ որչափ կարելի էր առհասարակ գործել կուլտուրային համաձայն և որչափ պարտ էր հպատակիլ բնութեան պահանջներին՝ այս ամենը պէտք է ամեն ոք ինքնին վճռէ, ըստ իւր հասկացողութեան, իւր բարոյական զգացմամբ և ըստ չափու իւր յատուկ ձգտման առ ճշմարտութիւնն: Ամեն մարդ, որ ճանաչում է իրական կեանքը, կը համաձայնուի, որ թէ և գործնականութիւնը (պրակտիկան) միշտ հետեւում է տեսութեանը (թէօրիային), բայց սակայն, ոչ մի տեսութիւն, ինչքան էլ ճիշտ լինէր նա, չի կարող մի անգամից գործադրուիլ կեանքի մէջ: Սենք այն կարծիքի տէր ենք, որ մարդու համոզմանց և նորա գործերի մէջ անհամաձայնութիւն չպիտի լինի: Շատ մարդ պնդում է, թէ կարելի է լինիլ շատ խորին բարոյագէտ (էթիկ) և ընդ նրմին շատ վատ մարդ, լինիլ մեծ աստուածաբան՝ և անհաւատ, և այլն. մենք հաւան չենք այս հայեացքին: Սթէ մարդու արարքները համաձայն չեն իւր համոզմանցը մենք չենք կարող ճշմարիտ ճանաչել այդպիսի համոզմունքները.— ճշմարիտ իմացութիւնը միշտ համաձայն է լինում ցանկութեանցը, տեսութիւնը՝ գործնականութեան, խելքը՝ կամբին: Ամեն մի վատ գործողութիւն հիմնուած է սրխալմունքի վերայ: Առհասարակ տեսութեան և գործնականութեան մէջ անհամաձայնութիւն չպէտք է լինի, վասն զի, ինչ որ ճշմարիտն է, միշտ պէտք է համաձայն լինի կեանքին, և եթէ տեսութիւնը պահանջում է մի անիրա-

գործելի բան, այս կը նշանակէ, որ նորա պահանջածը պատիր է, թէ և, ինչպէս մենք արդէն նկատեցինք, տեսական պահանջները պէտք է ամենամեծ զգուշութեամբ գործադրուին կեանքի մէջ: Սեր կեանքը մենք չենք սխտւմ բացարձակ ոչնչութիւնից, այլ շարունակում ենք նախորդ սերնդոց կեանքը, և ապա ուրեմն մեր գոյութեան այս կամ այն մասը, իրօք, ժառանգել ենք մենք արդէն ընդունուած սովորութեանց, բարուց միջնորդութեամբ, և ընդհանրապէս պայմանաւորուած են պատմութեամբ, այսինքն արդէն անցած եղելութիւններով: Սթէ մենք իրար հակառակ ենք դանում այն, ինչ որ կայ և այն, ինչ որ մեր կարծիքով պէտք է լինէր, ուրեմն մեր բոլոր ջանքը պէտք է այն լինի, որ աշխատենք մեր ժամանակակիցներին ուղղել դէպի ցանկացեալ լաւագոյնը, որ աշխատենք յեղափոխել մեզ շրջապատող կեանքը վատից դէպի լաւ: Ի՞նչ կասկած կայ, որ սորա համար հարկաւոր է առաջ առաջ ճշմարտապէս հասկանալ բարին և ճշմարիտը և կարողանալ առողջամտաբար դատել, որքան որ յայտնի ժամանակում և յայտնի պայմանների տակ կարելի է բարուց և ճշմարտի իրագործումը. ապա ուրեմն, կարեւոր է դիտենալ եղած պայմանները և կարողանալ հիմնաւոր քրննադատութեամբ նայել գործի վերայ: Ոչ ամենայն ինչ, որ ինքն ըստ ինքեան առհասարակ լաւ է և ճշմարիտ՝ կարող է յարմար լինել ամեն մի առանձին մարդու և ամեն մի վիճակի համար. վասն որոյ, թէպէտ մենք պահանջում ենք, որ իւրաքանչիւր ոք ձգտի դէպի բարին ու ճշմարիտը, բայց և ընդ ամին պարտաւոր ենք խոստովանիլ, որ ոչ ամեն ժամանակ և ոչ ամենայն ինչ, որ բարի է և ճշմարիտ՝ կարող է իրագործուիլ: Ճշմարտութիւնը հետագոտելու գործում միայն՝ ազդեցութիւն չպէտք է ունենան ոչ մի տեսակ ժամանակական հանդամանքներ և պայմաններ: Ամեն ժամանակ ճշմարտութիւնը է մարդու բարձ-

լազոյն և սրբազնազոյն բարիքը, և մեր պարտականու-
թիւնն է, որ ինչքան կարելի է մաքուր կերպով ընթռնենք
նորան և ինչքան կարելի է կատարեալ կերպով իրագործենք:

Բայց ինչպէս որ մենք արդէն նկատեցինք վերևը, այս
գործի լրագործումն միայն աստիճան առ աստիճան կա-
րող է լինիլ, վասն զի կենցաղապատշաճութեան սկզբուն-
քնն է, որ միայն կարող է ձգտիլ փոքր առ փոքր մօտե-
նալու նորան. կամ թէ ուրիշ խօսքով ասել, իրականը
միշտ զաղափարականին կը հետևի, և ինչքան էլ հասած
լինինք մեր նպատակին, այնու ամենայնիւ մենք միշտ նո-
րանոր, աւելի բարձր նպատակներ կը ներկայացնենք մեզ
և միշտ կը ձգտինք հասնելու նոցա: Այս իսկ բանի վերայ
է հիմնուած մարդու անսահման ձգտումը, կատարելագոր-
ծութեան զիմելու մշտական ցանկութիւնը: Մեր ձգտմանց
նպատակները փոփոխվում են ժամանակի համեմատ. ամեն
ժամանակի կուլտուրան ունեցել է և պիտի ունենայ իւր
առանձին նպատակները, և մէկ որեւիցէ ժամանակի կրթ-
թութեան զաղափարը պէտք է լինի ընդ նմին և նոյն
ժամանակի ուսման նպատակը: Եթէ որ այսպէս վարուինք
դաստիարակութեան ⁶⁾ մէջ՝ բաւականացուցած կը լինինք
ժամանակակից կուլտուրային պատշաճ ուսուցանելու ըս-
կըղբունքը,

Գ Ա Ս Ա Տ Ի Ռ Ի Թ Ե Ա Ն Կ Ա Ն Ո Ն Ն Ե Ր Ո Ւ Ս Ո Ւ Յ Չ Ի

Վ Ե Ր Ա Բ Ե Ր Ո Ւ Թ Ե Ա Մ Բ

Այս զլինի մէջ մենք չպէտք է խօսինք ընդհանրապէս ու-
սուցչի նշանակութեան մասին. չպէտք է զիայնք նորա
բոլոր այն յատկութեանց, որոնք, ինչպէս օրինակ բարե-
խրդճութիւնը, բարոյականութիւնը, և այլն, կարևոր են
ուսուցչի համար, որպէս դաստիարակչի. մենք այստեղ պէտք
է քննենք միայն այն յատկութիւնները, որոնք ուսումը կրթ-
թողական և պտղաւետ կացուցանելով՝ ծագում են դա-
սատուի իրան անձնաւորութիւնից:

Ե. Աշխատի՛ր, որ քո դասը զրաւիչ լի-
նի աշակերտի համար:

Գրաւիչ կամ հետաքրքրական ենք անուանում մենք այն
ամենը, ինչ որ զրգուում է մեր մասնակցութիւնը և ու-
շազրութիւնը, ինչ որ բնականապէս մեզ զարթեցնում ու
վեհացնում է: Նատ պարզ բան է, որ մենք յօժարու-
թեամբ պարապում ենք մեզ հետաքրքրող և մեր մէջ կեն-
դանութիւն շարժող գործով: Այստեղից հասկանալի է, որ
նվ ցանկանում է իրանից անբաժան պահպանել ունկնդիր-
ների ուշազրութիւնը՝ պէտք է հոգայ, որ ինչպէս իւր ամ-
բողջ անձնաւորութիւնը, այնպէս էլ խօսքի նիւթը բացա-
րելու ձևերը հետաքրքրութիւն շարժեն, բայց ՚ի հարկէ՝
հետաքրքրութիւն բարձր և մաքուր, որ կարող է շարժել
միմիայն կրթեալ մարդը և որ ինքն ըստ ինքեան կարող

է կրթողական ազդեցութիւն ունենալ թէ իւր իսկ վերայ
 և թէ ունկնդիրներէ: Ասուցչի համար կարևոր է նորա
 դասերի գրաւիչ յատկութիւնը մէկ էլ նորա համար, որ
 այսպիսի ճանապարհով նա ստիպում է ուսանողներին սի-
 բել ամենը, ինչ որ ճշմարիտ է, ղեղեցիկ և բարի, և ե-
 ուանդով ու մտադրութեամբ պարապիլ այն բանով, որ տա-
 նումէ ղէպի ճշմարիտը, ղեղեցիկը և բարին: Եւ ինչ կեր-
 պով կարող է ուսուցիչը իւր զասատուութիւնը գրաւիչ կա-
 ցուցանել: — այս հարցին մենք կը պատասխանենք. նախ՝
 նիւթը բազմազան շնեւով. երկրորդ՝ եռանդալից ու կեն-
 դանի կերպով աւանդելով, և երրորդ՝ իւր բոլոր անձնա-
 ւորութեամբ գործի հետաքրքրութեանը մասնակցութիւն
 ցոյց տալով: Աւսանելի նիւթերի մեծ մասը ցամաք ու մեռած
 են ինքնին. նոցա նշանակութիւնը կեանքի համար ուսա-
 նողները ղեռ չեն կարող հասկանալ, ուստի և կարևոր է
 ուսուցչին, որ կարողանայ միւսնոյն նիւթը արծարծել զա-
 նազան կերպով և զանազան կողմերից, և այսպիսով որո-
 նէ բազմազանութիւնը ոչ թէ մի առարկայից միւսին թրու-
 չելու, այլ նոյն իսկ զասատուութեան ոճի ու ձևի մէջ: Աւ-
 րաքանչիւր մանուկ հասարակ տառերը լաւ գրել սովորե-
 լուց առաջ պէտք է համեմատաբար երկար ժամանակ պա-
 րապի նոցա գրելովը: Այսպիսի աշխատանքը, յայտնի բան է,
 չափազանց ձանձրաչի կը թուի նորան, ըստ այսմ և ուսու-
 ցիչը պարտաւոր է կարելի եղածին չափ աւելի բազմազա-
 նութիւն մտցնել դասի մէջ: Նոյնը կարելի է ասել և ու-
 բիշ առարկաների համար: Բայց բաւական չէ միայն այդ
 բազմազանութիւնը, աւելի մեծ նշանակութիւն ունի մեր
 ցոյց տուած յատկութիւններից մէկը, այն է, ուսուցչի ե-
 ուանդը, կենդանութիւնը, զուարթութիւնը, նորա բնական
 — և ոչ արուեստական, կեղծեալ, արտաքին — պատրաս-
 տականութիւնն ու յոժարութիւնը՝ ուսուցանել մանկանց
 և պարապիլ նոցա հետ, նորա ուրախութիւնը՝ ուսանողների

ամենափոքր յառաջադիմութիւնն անգամ տեսնելու: Մենք
 արդէն բաւականին լսուած ենք, թէ ուսուցանելու հմուտ-
 թեան գլխաւոր էութիւնը ոչ թէ իմացութիւններ հա-
 զորդելու մէջն է, այլ ուսանողների ոյժերը զրգուելու, արթ-
 նացնելու և զարգացնելու մէջ, նոցա ղէպի ինքնազորու-
 նէութիւն ուղղելու մէջ: Բայց կարող է արդեօք արթ-
 նացնել նա, ով արթնացած չէ ինքը, կենդանացնել՝ ով
 անկենդան է ինքը: Կեանքը կեանքից է միայն արծարծ-
 վում, և մեռեալից՝ միայն մեռեալ յառաջ կը դայ: Այս
 պատճառաւ ուսուցիչը պէտք է որ քանի կարելի է շատ
 ունենայ զուարթութիւն ու կենդանութիւն: Այս զուար-
 թութիւնը չպիտի երևի միայն արտաքին վաղվաղկոտու-
 թեան, ձեռքերի անհանգիստ շարժողութեանց և ուրիշ
 ծամաճուրթեանց մէջ, այլ պէտք է լինի ներքուստ, ՚ի հո-
 զուց և, յայտնի բան է, արտայայտուի որպէս նորա հոգու-
 բնական շարժմանց հետեանք, նորա ղէմքի շարժուածքի
 և առհասարակ ամբողջ մարմնի վերայ: Մարդ կայ, որ ՚ի
 բնէ առատ ձիւք ունի այդ բանի համար և մարդ կայ՝ սա-
 կաւ. բայց այստեղ շատ նշանակութիւն ունի դաստիարա-
 կութիւնն էլ, ինչպէս այս տեսնումենք մենք այն մանկանց
 վերայ, որոնց ծնողները, կամ ուսուցիչները զուարթ են ու
 եռանդու: Առ հասարակ ՚իբնէ կենդանութիւնից զուրկ ու-
 սուցիչն էլ եթէ ցանկանայ և հաստատապէս վճռէ, կա-
 րող է, թէ և ոչ կատարելապէս, ստանալ այդ յատկու-
 թիւնը: Միայն նա կարող է լինիլ կատարեալ ուսուցիչ, ով որ
 իւր բոլոր անձնաւորութեամբը կարող է բոլորովին աշա-
 կերտաց ուշադրութիւնը ղէպի իւր աւանդած առարկան
 դարձնել և հարցասիրութիւն զարթեցնել նոցա մէջ: Երբ
 որ աշակերտաց մէջ չկայ հարցասիրութիւն, նոքա սկսում
 են ձանձրանալ և կորցնել ուշադրութիւնը, սորա հետեան-
 քը լինում է այն, որ թուլանում է նոցա յիշողութիւնը
 և, հետեալբար, նոքա իրանց կրթութեան համար գործ

զրաճ ժամանակը իզուր կորցնում են:

Այս պատճառաւ՝ աշակերտաց մէջ արթնութիւն և ուսումնասիրութիւն պահպանելու և նոցա ուշադրութիւնը դէպի ուսանելի առարկան զրաւած պահպանելու համար հարկաւոր է. նախ՝ որ վարժապետը սիրով սովորեցնէ իւր առարկան, որպիսով վարժապետի այդ սէրը կանցնի և աշակերտաց վերայ, ենթադրելով իհարկէ որ աշակերտի մէջ էլ ըստ ինքեան սէր կայ առ ուսումն. երկրորդ՝ որ առարկան աւանդուի կանոնաւոր մեթոդով. երրորդ՝ որ աշակերտի մէջ աճի զգացմունք և զիտակցութիւն՝ թէ նա մէկ բան զիտէ և կարող է անել, թէ նա յառաջ է գնում: Ոմանք կարծում են, որ եթէ ուսանողը իւր արած յառաջադիմութիւնները ճանաչէ, գոռոզութիւն կը ծնանի նորա մէջ: Բայց այսպիսի հայեացքը բոլորովին անհիմն է: Եթէ որ իւր արժանաւորութիւնները ճանաչելը հասակաւոր մարդուն էլ խրախուսում է և աւելի յառաջ մղում դէպի գործունէութիւն, եթէ ուրախացնում է նորան, նոր ոյժ է տալիս և վստահութիւն, ապա ինչո՞ւ համար մենք չենք կարող դաստիարակութեան մէջ էլ օգուտ քաղել այս կարևոր հանգամանքից և մանկանց վերաբերութեամբ, որոնք զեռ ևս չեն կարող պարզ հասկանալ, թէ ի՞նչ բանի համար պէտք պիտի զայ իրանց սովորածը: Ինչո՞ւ մենք պէտք է զրկենք նոցա՝ արած յառաջադիմութեանց ուրախալի զիտակցութիւնից: Մենք պէտք է սէր յարուցանենք մանկանց մէջ աւելի և աւելի ուսանելու. այս պատճառով էլ ուսուցիչը պէտք է աշակերտների հետ անդադար վերադառնայ արդէն սովորած բանին, նորից նոր վարժեցնէ նոցա, սովորեցնէ նոցա ամեն մի յաջորդ աստիճանում օգուտ քաղել նախընթաց աստիճաններում սովորածից, և այս ճանապարհով կարողութիւն տայ նոցա միշտ տեսնել և զգալ՝ թէ ի՞նչ են արել իրանք, ինչքան յառաջ գնացել և թէ ինչքան են ամրացել իրանց ոյժերը: Այսպիսի

զիտակցութիւնը, կը դրէ նոցա նորանոր քայլեր անելու յառաջադիմութեան մէջ, կը քաջալերէ նոցա ջանասիրութիւնը:

Բ. Ուստ՝ եռանդալեց:

Որոնելով մի քանի ուսուցիչների կարգապահական, շիշակտիքական և բարոյական ուժի աղբիւրը, մենք եկանք այն եղբակացութեան, որ այս աղբիւրը նոցա եռանդն է և կամքի վճռականութիւնը. կարճ ասել՝ նոցա բնաւորութեան ոյժը: Անվճռականութեամբ, թուլութեամբ հազիւ կարելի է ժամանակակիցների ուշադրութեան արժանի մի բան անել. ուստի բոլորովին սխալ է ենթադրել, թէ երբ ուսուցիչն ունի անկանոն հայեցուածներ, զգացման թուլութիւն, կամքի անզօրութիւն՝ կարելի է զարգացնել մանկանց մէջ հարկաւոր զարգացումը. բնաւորութեան ոյժ չի կարելի յարուցանել ոչ խնդրելով, ոչ աղաչանքով, ոչ համբերութեամբ, ոչ անձնագոհութեամբ, ոչ հեղութեամբ կամ համեստութեամբ, և ոչ ներդաժնութեամբ, որքան էլ մեծահոգութեամբ լինէր եղած դա: Մտքի ոյժը, բարւոյ զգացմունքը, կամքի եռանդը պատանեաց մէջ կազմակերպվում են ոչ թէ այն ժամանակ, երբ որ դաստիարակի յարբերութիւնը դէպի նոցա լինում է կրաւորական և բացասական, այլ ընդհակառակն, երբ նա վճռական և զրական կերպով է ներգործում նոցա վերայ, երբ նոյն ինքը դաստիարակը ունի այն գովանի յատկութիւնները, որ ուզում է զարգացնել իւր սաների մէջ: Միմիայն վճռական, հաստատ բնաւորութեան տէր և եռանդոտ մարդը, նա որ զիտէ թէ ինչէ ուզում և ինչու, որ կարողանում է միջոցներ գտնել իւր ցանկացածին հասնելու համար, — միայն այդպիսի մարդը կարող է դաստիարակել վճռական, հաստատամիտ և եռանդալեց մարդիկ: Իհարկէ, մարդիկ կան, որ կարծում

են թէ այդպիսի դաստիարակութիւնը կարող է ծնունդանել պատանեաց մէջ կամակորութիւն, սառնութիւն դէպի կրօնը, և այլն: Բայց այսպիսի հայեացքը ցոյց է տալիս նոցա ներդրութիւնը, միակողմանիութիւնը և յուսահատութիւնը այն ամենի մէջ, ինչ որ մեծն է և աղնիւը աշխարհումն և մարդու բնութեան մէջ: Ռորա հերքումն մենք կարող ենք զտնել մեծ մարդկանց օրինակների մէջ ևս: Յառաջադիմութեան ձգտող բոլոր մարդկանց հետ մենք էլ ցանկանում ենք, որ դպրոցն այնպիսի մարդիկ դաստիարակէ, որոնք բարեոյն և ճշմարտին յայանապէս ծառայելու գործում լինին վճռական, քաջ և ինքնուրոյն:

Գնացէք այնպիսի դպրոց, ուր կարող էիք տեսնել եռանդոտ, իւր աշակերտներին զուարթացնող ուսուցչի գործունէութեան հետեանքը: Նորա գործունէութեան արդիւնքը դուք կը տեսնէք աշակերտաց լարուած ուշադրութեան, նոցա պայծառ կերպարանքի, ամբողջ մարմնի դրութեան և խօսելու կարողութեան մէջ, կարճ ասել՝ նոցա ամբողջ էութեան մէջ: Այս ամենն այնպիսի որակութիւններ են, որ կարեւոր են իւրաքանչիւր մարդու համար, որովհետև իւրաքանչիւր մարդ էլ կեանքի մէջ շատ թէ քիչ պարտաւոր կը լինի միցել: Ուսուցչի այս յատկութիւններն աւելորդ են կացուցանում նորա համար ամեն տեսակ կարգապահական, արուեստական միջոցներ, վասն զի նոցա մէջ պարունակվում է ուսուցչի կարգապահական, բարոյական և զիտակալիքական ոյժը, որ պտուղ է եռանդոտ բնաւորութեան:

Գ. Ուսո՛ւ այնպէս, որ աշակերտը կարողանայ բառերով արտայայտել իրան աւանդած ուսումնական նիւթը, և միշտ

հսկի՛ր, որ արտասանութիւնը պարզ լինի. առողջանութիւնը՝ որոշ, բացատրութիւնը նոյնպէս պարզ և կանոնաւոր տրամաբանութեամբ:

Այս կանոնը մասամբ ուսուցչի համար է, մասամբ աշակերտաց համար, և մենք սոյն զլիսի մէջ այն պատճառով ենք քննում դորան, որ դորա կատարումը կախուած է ուսուցչի գործունէութիւնից: Այս կանոնը վերաբերում է ուսման ամբողջ շրջանին. նա պիտի գործադրուի ամեն ուրեք, ուր որ աշակերտի կողմից պահանջվում է առարկան հասկանալ: Աշակերտը պէտք է կարողանայ բացատրել իւր յարաւէ բնութիւնը իրան աւանդուած առարկաներից իւրաքանչիւրն առանց բացառութեան: Չնայելով այս կանոնի մեծ նշանակութեանը, աւելի շատ սորոս դէմ են մեզանչում սովորաբար, վասն զի ուսուցչին աւելի հեշտութիւն է զգում ինքը խօսիլ, քան թէ աշակերտին խօսեցնել: Նւ յիւրաւի, կանոնաւոր, կապակից խօսիլ սովորեցնելը չափազանց դժուար բան է. այս գործը պահանջում է ուսուցչից անյողողող համբերութիւն և անընդհատ մտադրութիւն աշակերտի ամեն մի խօսքի վերայ, ուշք դարձնելով ընդ սրմին և ոչ միայն խօսածի պարունակութեան, այլ և խօսքի ձևին: Տարաբարգաբար դեռ մինչև այժմ շատ դպրոցներում կայ այն վատ սովորութիւնը, որ ստիպում են աշակերտին առաւել լսել, քան թէ խօսիլ. այն ուսուցչից, որ ինքնայոժար կամքով յանձն է առել իւր ծանր աշխատանքը, աշխատանք լի անձուրացութեամբ և անձնագոհութեամբ, չպէտք է թոյլ տայ այս հանգամանքը: Մենք շատ լաւ գիտենք թէ որչափ դժուարին է այս՝ մանաւանդ արագաթուփ ժիր ու վառվռուն բնաւորութեան տէր ուսուցչի համար, բայց և ի վերայ այս ամենայնի այս կարեւոր է և աւելորդ է դորա դէմ որ և է պատճառարանութիւն,

խչպէս օրինակ այն, թէ իբր այլապէս շատ դանդաղաշարժ կը լինի աշակերտաց յառաջադիմութիւնը, թէ նոքա կարող են լաւ խօսիլ ոովորել, լսելով իրանց ուսուցչէ կանոնաւոր ու լաւ խօսքը, և այլն. այս ամենը երբէք չէ կարող արդարացնել վերոյիշեալ սխալմունքը: Իրան արդեօք յառաջ կ'երթան աշակերտները միմիայն կամ մեծ մասամբ լսելով: Այս ձևով նոքա արդեօք դպրոցի՞ համար են ուսանում, թէ կեանքի համար: Այսպիսի հարցերը հազիւ թէ արժանի լինին պարզաբանութեան. մենք անսուտ ճշմարտութիւն ենք համարում յետագայ երեք դրութիւնները. —

- 1.) Աշակերտն իրօք այն գիտէ միայն, ինչոր կարող է պատմել ինչպէս պէտքն է: (*)
- 2.) Պատշաճաւոր կերպով աշակերտը մենակ այն բանն է սովորում, որի մասին յաճախ ստիպում են նորան պատմել իւր գիտեցածը:
- 3.) Ինչպէս լաւագոյն դաստիարակները համառօտաբան են լինում (յատկապէս այն ժամանակ, երբ սաներից պահանջվում է իւրովի գործունէութիւն), այսպէս էլ ուսուցիչները. սոքա եթէ չհեռուէին էլ այսպիսի համառօտաբանութեան, զոնէ անպատճառ չպէտք է լինին ճառասէր ու շատախօս: Սովորաբար ամենից վատ են այն ուսուցիչները, որ շատ փափագ ունին երկարախօսութեան:

(*) Ինչպէս որ ամեն մտաւորականը — հասկանալ ուրիշի պատմած մտքերը. երկրորդ աստիճանը — զոյն այլ մտքերը վերըբռնել իբրևին, Թէ՛ մտաւորապէս և Թէ՛ բերանացի. երրորդը — բերանացի, կապակից ոճով ուրիշին յայտնելը. չորրորդը — կարողանալ նոյն մտքերը յառաջ բերել և ուրիշի մէջ հարցերի միջոցով: Աշակերտները պէտք է ընտելանան առաջին երեք աստիճաններին. իսկ չորրորդը թողնվում է ուսուցչի հմտութեանը:

Ամենայն ինչ, որ աշակերտը լսում և ուսանում է, նա պէտք է արտայայտէ կանոնաւոր նախադասութիւններով. եթէ որ նորան չեն ստիպում այդ անել բարձրաձայն, նա պէտք է իւր մտքումը կատարէ. այս բանը պէտք է նորա համար մշտական սովորութիւն դառնայ: Ես մէկ ուսուցիչ եմ ճանաչում, որ իւր ամենակենդանի դասերին անգամ պատահում էր որ տասն նախադասութիւն չէր խօսում, այն ինչ աշակերտները խօսումէին միշտ, և սա իսկական ուսուցիչ էր: Առ հասարակ, աշակերտներին լոկ ունկնդիր շինելուց անմիտ բան չկայ: Յայտնի բան է նոքա պէտք է սովորին և ուշադրութեամբ լսել, բայց խօսիլ սովորելը նոքա համար աւելի կարևոր է, մինչև անգամ աւելի, քան զրել սովորելը: Հասկանալի է, որ նոքա պէտք է և զրել սովորին, բայց կեանքի մէջ սովորաբար պատահում է մարդուն հարիւր անգամ խօսելիս տեսնել, քան մի անգամ իւր զրածը կարդալիս:

Այլ և՛ պէտք է աշակերտներն ունենան լաւ արտասանութիւն, ինչպիսին ունենում են կրթեալ մարդիկ: Տեղական, զաւառական արտասանութիւնն առ հասարակ վատ կրթութեան նշան է: Արտասանութեան հետ իմիասին մեծ կարևորութիւն ունի նոյնպէս պարզ և բացորոշ առողջանութիւնը: Ամենայն ինչ, որ ասվում է ուրիշ համար, պէտք է պարզ լսել լինի նորան:

Արտասանութիւնն ու առողջանութիւնը յարաբերում են մէկը միւսին, ինչպէս ձեն առ պարունակութիւնը, ինչպէս արտաքինն առ ներքինը. այսու ամենայնիւ թէ՛ մէկը և թէ՛ միւսը արտաքին են, ձեւակաւ են: Ճառի ներքին մասին, նորա պարունակութեանը վերաբերում են — պարզ պատմողութիւնը և տրամաբանական կարգը, որոնք նոյնպէս յարաբերում են մէկը միւսին, որպէս արտաքինն առ ներքինը: Պարզ կը լինի ճառը, երբ ազատ կը լինի ամեն

մի երկդմի և անտրոշ խօսքից, չի պարունակիլ իւր մէջ ոչինչ, որ չը վերաբերէր առարկայի էութեանը. տրամաբանօրէն կը լինի, երբ մտքերըն իրար կը յաջորդեն իրանց բնական, ներքին հետեւողութեամբ: Աշակերտը միշտ պէտք է այնպէս խօսի, որ նորա մտքերը հետեւին միմիանց իրանց պատճառական կապակցութեամբ, որ եզրակացութիւնը միշտ հիմնուած լինի պարզայայտ ապացոյցների վերայ: Վասն զի այլպէս նորա իմացութիւններն երբէք չեն ունենալ պարզութիւն ու հաստատութիւն, իսկ եզրակացութիւններն ու մակաբերութիւնները՝ հետեւողականութիւն: Ինչպէս երգից ճանաչում ենք թռչնին, այդպէս էլ խօսքից — աշակերտին:

Դ. Արթութեանդ մէջ երբէք կանգ չառնես մի կէտի վերայ:

«Ով որ կանգնում է մի տեղ, նա յետ է մնում» — ասում է առածը, բայց այս քիչ է. ուսուցչի համար մենք պէտք է յաւելացնենք, թէ նա կարող է ընդունակ լինիլ ուրիշի վերայ ներգործել՝ մինչ այն ժամանակ միայն, քանի որ կը շարունակէ աշխատել իւր իսկ կրթութեան վերայ, ևս և, քանի որ նա դպրոցի վերայ անգամ, իւր դասատուութեան վերայ և առ հասարակ մանկան հետ վարուելու և նոցա շրջանում պտտելու վերաբերմամբ իւր ունեցած պարտականութեանը վերայ՝ կը նայէ որպէս իւր կրթութեան միջոցի վերայ: Ամենից առօջ՝ կրթութիւնը մէկ պատրաստի վերջաւորեալ բան չէ, այլ շարունակ զարգացող, շարունակ վերաճողից, ուստի և անհնարին և աներեւակայելի է նա առանց մշտական գործունէութեան, առանց անընդհատ շարժման, աճման և զարգացման: Եթէ ճշմարիտ է, որ ուրիշներին կրթելու համար հարկաւոր է նոցա ընդունակութիւնները զարթեցնել. և որ այդ զար-

թեցման յաջողութեան չափը կախուած է նոյն իսկ զարթեցնողի, այսինքն ուսուցչի ինքնադործունէութիւնից, ապա ուրեմն սորանից անհրաժեշտ պիտի ծագի այն եզրակացութիւնը, որ այդպիսի ուսումն նոյն իսկ ուսուցչի ինքնակրթութեան համար էլ կարող է դպրոց կոչուել, դրպրոց, այս բառիս ամենավեճ նշանակութեամբ: Որովհետև օրուան շատ մասն ուսուցիչն անց է կացնում ուսման մէջ և որովհետև այդ ուսմամբ նա աշխատում է զրգուել ուրիշներին իւր իսկ զրգումամբ, ապա ուրեմն ուսուցչի համար, առաւել քան մի ուրիշն համար, միջոց կայ աշխատել իւր յատուկ կրթութեան վերայ, և առանց այս աշխատանքի անյաջող ու վատ կը լինի այն կրթութիւնը, որ նա տալիս է իւր աշակերտներին: Եւ արդ՝ եթէ ուսուցիչը պարտաւոր է կրթել զինքը մտաւորապէս և բարոյապէս, որպէս մարդ և քաղաքացի առ հասարակ, ապա որքան ևս առաւել պարտաւոր է նա կատարել այդ և այն պատճառով, որ նա ընտրել է իրան այնպիսի մեծ կոչումն, որպիսին է մանկտին կրթելու կոչումը: Նա պէտք է անդադար կատարելագործէ իւր անձն իմացութեանց և հայեացքների մէջ, գործունէութեան ոյժերը և իւր զգացմունքները, մանաւանդ կրօնական զգացմունքները, զարգացնելու մէջ:— Այս վերջին զգացումը զարգացնելն ուսուցչի համար ունի այնպիսի կարևոր նշանակութիւն, որ մենք աւելի պիտի կանգ առնունք գորա վերայ, վասն զի միւսների մասին արդէն խօսել ենք:

Մեր անխոնջ ձգտումների ամենախորին աղբիւրը պէտք է որոնենք մաքուր, անկեղծ կրօնական զգացման մէջ, այսպէս ասել, մարդու բնական, ընդարդոյ կրօնական զգացման մէջ: Այդպիսի զգացումը մենք բնական ենք անուանում միայն նորա համար, որ ցոյց տանք, թէ մենք ցանկանում ենք որոշել զորան այն արուեստական, կեղծաւոր կրօնական ուղղութիւնից, որ շատին ընդունում են իրանց

վերայ կամ հնամուկ սովորութեանց, կամ թէ այլ և այլ նպատակների համար և արտաքին հանդամանքների ազդեցութեանց տակ: Ուսուցչաց մէջն անգամ պատահում են այնպիսի անձինք, որ աշխատում են իրանց կրօնական ըզգացմունքը ցոյց տալ՝ հետևելով միայն ծիսին և տառին, չունենալով դէպի կրօնը ոչինչ կենդանի հոգեբուղի մասնակցութիւն: Նոցանից շատերը կարծում են, որ կարող են կրօնասէր և կրօնուսոյց մարդիկ համարուիլ, ընդունելով իրանց վերայ կրօնական արտաքին ձևերը և մինչև անգամ վստահօրէն արհամարհանքով են նայում այն մարդկանց վերայ, որոնք քիչ նշանակութիւն են տալիս ծէսերին և ապրում են առաւել ներքին կրօնական կեանքով, որ և միայն է իրօք ճշմարիտ կրօնասիրութիւնը: Այս վերաբերութեամբ մարդիկ հազար ու մի տեսակ նախապաշարմունքներ ունին. դոցանից զուրկ չեն ուսուցիչներն էլ: Մենք շատ չափազանց կրօնասէր համարուած ուսուցիչներ զիտենք, որոնց դպրոցներում սակայն մենք ճշմարիտ կրօնականութեան հետքն անգամ չէինք տեսնում: որովհետև Հրահանգը և Աստուածաշնչից օրինակներ անդիր անելը, ցամաք ծիսապաշտութիւնը, յամառ տառապաշտութիւնը և այսպիսի հայեացքով ուրիշ կրօնականութիւնը դատելը — մենք չենք համարում ճշմարիտ կրօնական եռանդ: Բայց մենք քննել ենք և այնպիսի ուսուցչաց դպրոցները, որոնց կրօնական եռանդի մասին կասկած ունէին, և պէտք է ճշմարիտն ասենք, որ նոցա յանձնուած մանկանց մէջ մենք դիտել ենք ամենակենդանի և ամենաճշմարիտ կրօնական զգացումն, այն է երկիւղածութիւն և պատկառանք առ ամենայն ինչ, որ աստուածային է և սուրբ, գտել ենք ներքին զգացմունք առ ամենայն ինչ, որ մեծ է և բարձր, գտել ենք եռանդալից ձգտումն դէպի ճշմարիտը, բարին և արդարը: Կրօնականութեան արմատը մարդու զգացման մէջն է, և ինչպէս որ կրթութիւնը երբէք չի կարելի հա-

ղորդել պատրաստի, վերջաւորեալ կերպով, այլ պէտք է միշտ ու միշտ վերածաղկի ներքուստ, այդպէս էլ նա պէտք է բղխէ մարդու իր'ն սրտից, այլապէս հասկանալի չէ կրօնական եռանդը: Ըստ այսմ, երջանիկ է այն ուսուցիչը, որի կրօնական աղբււրը միշտ մաքուր է, թարմ և անըսպառ. այսպիսի ուսուցիչը միշտ կարող է մտիթարութիւն ու քաջալերութիւն դանել և կը դառնայ ճշմարիտ կրթող մանկտեսաց, կը դառնայ նոցա մէջ նոյն վեհ քրիստոնէական կրօնական զգացմունքը զարթեցնող:

Այսպէս ուրեմն, ուսուցիչը պէտք է միշտ ձգտի որքան կարող է կատարելագործել իւր կրթութիւնը, և այս կրթութեան հետքը նորա համար պէտք է լինի ճշմարիտ կրօնականութիւն վերը պարզաբանած մտքով: Հարկաւորութիւն չկայ հոգալ, որ նա արտաքին տեսանելի նշանացոյցեր ունենայ. նորա միակ տեսանելի նշանացոյցը պէտք է լինի առաքինի կեանքը:

Ուսուցիչը պէտք է ապրի այն զաղափարով, որ հասունացնէ մարդկանց մէջ բարոյականութեան զգացումն, Այս զաղափարին նա պիտի նուիրուած լինի անձնովին, նա պէտք է սնանի դորանով, արիւն ու մարմին շինի այդ իւր համար, և այսպէս՝ իւր գոյութեան անբաժանելի մասը շինէ նորան. վերջապէս, ոչ թէ նա պէտք է տիրէ այդ զաղափարին, այլ այդ զաղափարը նորան: Սթէ նա ընտրել է իրան համար ուսուցչի կողմն, ապա իւր բոլոր կեանքը պէտք է տայ այդ գործին, և այդ ժամանակ նա կարող է յաջողութեան յոյս ունենալ և զիտենալ, որ ինչպէս ինքը բաղդաւոր է որ ուսուցանում է, այդպէս և նորա աշակերտները կը պարծենան, որ ուսանում են նորանցից: Մենք պահանջում ենք, որ ուսուցիչը դաստիարակէ ինքնակատարելութեան ձգտող մարդիկ և որ մի և նոյն ժամանակ լինի այդպիսի ձգտման կենդանի օրինակ: Այլ և նա պէտք է լինի, այսպէս ասել, մարմնաորեալ մեթոդ, ուսումնաս-

կան և դաստիարակական սկզբունք: Նորա բոլոր ոյժը և բոլոր ազդեցութիւնը կախուած է իւր անձնաւորութիւնից, և դպրոցը միշտ այնչափ լաւ կամ վատ կը լինի, որչափ լաւ կամ վատ է ուսուցիչը: «Յոյց տուր ինձ քո աշակերտները՝ և ես կը տեսնեմ քեզ»:



Ե. Ուրախացի՛ր քո աշակերտների վարդաքման և յառաջաբժութեան վերայ, ուցախացի՛ր և՛ քո, և՛ նոցա փոխարէն:

Ճշմարիտ ուսուցիչն իւր սաների ամեն մի յառաջաբժութեան և վարդաքման մէջ, թէ Ֆիզիքական լինէր և թէ մտաւորական, բերկրութիւն է դտնում իրան համար: Առանց մարմնական շարժողութեանց և սորանից յառաջացած գործարանների վարդաքման և կազդուրմանը՝ գործարանները զրկվում են պատշաճապէս ներգործելու ընդունակութիւնից, և այս պատճառով անկարելի է դառնում մարդու համար կանոնաւոր առողջ կեանքը: Այս ամենը պարզայայտ է, որպէս երկու անգամ երկու — չորս: Ուստի մենք պահանջում ենք ուսուցչից, որ նա ոչ միայն չը ճ'նչէ ու չ'արգելէ աշակերտների շարժողութիւնները, և ամենից առաջ Ֆիզիքականները, այլ ուրախ լինի դուրա վերայ, որպէս մանկան բնական յատկութեան արտայայտութեան վերայ, որ կարօտ է շարժուելու՝ նոյն իսկ շարժողութեան համար: Եւ յիրաւի ինչպէս են վարվում ՚ի բնէ առողջ մանուկները:— Նոքա խաղում են, և խաղում են, որ խաղան: Նոքա վազվզում են, ծառն են բարձրանում, լողում են, և այլն, և բոլորը նորա համար, որ այս զբաղմանց մէջ բաւականութիւն են զգում: Այսպէս էլ պէտք է լինի: Այսպէս պէտք է նայի նոցա վերայ ուսուցիչը ինքն էլ և ուրախանայ, որպէս թէ ինքն էլ մանուկ լի-

նէր: Մեր միտքը բացատրելու համար բերիչ օրինակ առնունք: Ո՞վ է աւելի հաճելի բույգներ անցուցանում ձանապարհին և ո՞ւմ վերայ է ճանապարհորդութիւնը հաստատ ներգործութիւն ունենում, արդեօք այն ճանապարհորդի վերայ, որ գնում է ամեն օր աչքի առաջն եղած յայտնի նպատակը կատարելու համար, թէ այն ճանապարհորդի, որ գնում է միայն ճանապարհորդելու համար և բաւականութիւն է գտնում այդ բանի մէջ: Իհարկէ վերջին դէպքում ճանապարհորդական տպաւորութիւններն աւելի զօրեղ, թարմ ու տեւական կը լինին, և և ապա ուրեքն այսպիսի ճանապարհորդութիւնն աւելի կը կազդուրէ մեր ոյժերը:

Մի և նոյնը պիտի ասենք մենք և հասարկ շարժողութեանց վերաբերութեամբ: Ուսուցիչը պէտք է ուրախ լինի, երբ նկատէ այդպիսի շարժողութիւններ իւր աշակերտաց մէջ, ուչք չ'դարձնելով դոցա գործնական նպատակի վերայ: Խօսք չկայ, որ մի որոշ գործնական նպատակի հասնելը զեղեցիկ և հաճելի բան է, բայց այսպիսի նպատակ նախորոշել այն ժամանակ միայն կարելի է, երբ նորան հասնելն էլ հաւանական է, այսպիսի հաւանականութիւն կարող է լինիլ, երբ մանկանց ոյժերն արդէն բաւականաչափ ամրացած ու զարգացած լինին, և ոչ թէ նոյն իսկ զարգանալու միջոցին:

Այս պատճառաւ՝ մենք բոլորովին համաձայն ենք հոսանիստների (1) հետ, որ պահանջում են զիտութիւններն ուսումնասիրել նոյն իսկ զիտութեանց համար և ոչ թէ որ և իցէ գործնական օգտի կամ արտաքին նպատակի համար: Ճշմարտութիւնը միայն նա կարող է ըմբռնել, ով որոնում է նորան մաքուր սրտով և միայն ճշմարտութիւնը ձեռք բերելու համար:

Եթէ ընթերցողը համաձայն է այս սկզբունքին, պէտք է նորա հետեւանքներն էլ ընդունի. — պէտք է պաշտպա-

նէ ազատ շարժողութեանց և զարգացման և մարդու բընութեանն անպայման հաւատ ընծայելու կողմը, պէտք է ընդունի, որ ճշմարտը, բարին և արդարը կարող են զրտնուել միայն ազատ զարգացման ճանապարհով: Նա պէտք է զրականապէս մերժէ այս կամ այն բաղմնաշահ նպատակի նախորոշումը, մերժէ կանգ առնելու և յետամնացութեան սկզբունքը: Ճշմարտութիւնը չէ պատրաստի ինչ այլ մշտնջենապէս և ևս քան զևս զարգացող ու յայսնազործուող մի բան: Ճշմարտութեան զարգացումն մի յաւիտենական ընթացք է ստեղծագործութեան:

Արտաքին առարկաների մասին մտածելիս մենք յարմարվում ենք նոցա բնութեանը, այդպէս էլ մարդու մասին մտածելիս պէտք է յարմարինք նորա բնութեանն ու պիտոյքներին. իսկ մարդը մտածելու, ազատ մտածելու պէտք ունի, վասն զի անազատօրէն մտածել, նոյն է թէ չմտածել: Այսպիսի հետեւողական եզրակացութիւններ են յառաջ գալիս, երբ ընդունում ենք մարդու բնութեանը հաւատ ընծայելու սկզբունքը: Ընդունելով այս սկզբունքը՝ մենք պարտ ենք ընդունել և ազատ մտածելու կարեւորութիւնը իւր բոլոր հետեւանքներով. պարտ ենք մերժել ամեն տեսակ նախասահմանեալ կանոնների իրաւունքը և թողնել մտածողութեան բոլոր շրջանների մէջ ազատ զիտնական հետազօտութեանց իրաւունքը, որպէս իւրաքանչիւր մարդու անկողոպտելի սեպհականութիւն:

Այժմ, եթէ որ ընթերցողն ընդունում է վերոյիշեալ սկզբունքի և նորանից արած եզրակացութեանց ճշմարտութիւնը, ուրեմն պէտք է և համաձայնի, որ ուսուցիչը պարտաւոր է գործադրել զոցա ոչ միայն իւր անձի, այլ և աշակերանների վերաբերմամբ: Այլապէս չի էլ կարող լինիլ. — եթէ մի բան թոյլ ենք տալիս մեզ, պիտի թոյլ տանք և ուրիշներին: Մտքի սահմանում առաջնաշնորհութիւններ չկան. այստեղ լիակատար հաւասարութիւն է,

կամ ինչպէս մենք ընդունած ենք ասել, — լիակատար ազատութիւն է մտածելու և ճշմարտութիւնը հետազօտելու: Մտքին սահման դնել՝ կը նշանակէ մարդու ոգին ստրկացնելու փորձ փորձել: Ուստի այն ուսուցիչը, որ ցանկանում է յառաջ տանել իւր սաների զարգացման գործը, պարտաւոր է սիրել ոչ միայն նոցա մարմնական, այլ և հոգեկան շարժողութիւնները. պարտաւոր է ուրախանալ, երբ տեսնէ նոցա կողմից որեւիցէ արտայայտութիւն ներքին զարգացման, որեւիցէ փորձ ճշմարտութիւնը գտնելու, պարտաւոր է առաջնորդել նոցա և ուղղել զէպի ճշմարտութիւնը: Մանուկը պէտք է սովորի ազատաբար գործադրել Աստուածանից իրան շնորհած ոյժերը և ընկճել ամեն տեսակ դժուարութիւններ:

ԾԱՆՈԹՈՒԹԻՒՆՔ

1. (էջ 1). Գիտակտիկա՝ Յունարէն բառ է եւ նշանակումէ ուսուցանողութիւն, վարդապետութիւն: Գիտակտիկան մանկավարժութեան կամ դաստիարակութեան արուեստի մի ճիւղն է, եւ ուսուցանում է ուսման ընդհանուր հիմնական օրէնքները, կանոններն ու եղանակները, եւ այդ դէպքում կոչվում է ընդհանուր գիտակտիկա, որպէս զի որոշուի մասնաւոր գիտակտիկայից, կամ մեթօդիկայից, որ ընդհանուր գիտակտիկայի լրացուցիչ մասն է, եւ ցոյց է տալիս, թէ ի՛նչպէս հիմնական գիտակտիկական օրէնքները, կանոններն ու եղանակները պէտք է զործադրել այս կամ այն առարկան ուսուցանելիս:

2. (էջ 7). Յնթակայ, կամ Լատիններէն՝ սուբյեկտ— համարվում է ինքն ուսանողը, աշակերտը, որին մատակարարվում է ուսումն, իսկ առարկայ, կամ օբյեկտ— այն առարկան է, ուսման այն ճիւղը, որ աւանդվում է աշակերտներին: Այսպէս ուրեմն, եթէ ասենք պահպանել ենթակայական կամ սուբյեկտաբան սկզբունքը՝ կը նշանակէ վարուիլ ուսանողի անձնական զարգացման պահանջներին ճամբայն, անկախ աւանդելի առարկայի բնութիւնից. իսկ պահպանել առարկայական կամ օբյեկտական սկզբունքը՝ ասել է թէ, վարուիլ ուսանելի նիւթի բնութեանը համաձայն, անկախ ուսանողի անձնաւորութիւնից:

Մանկավարժութեան մէջ ուսումնատուութեան այդ երկու որոշ եղանակները— ենթակայական եւ առարկայական— միշտ իրարից անբաժան են լինում, վասն զի դաստիարակութեան այլ եւ այլ շրջաններում եւ այլ եւ այլ չափով կցորդվում են իրար հետ:

3. (էջ 19). Ուսման մեթօդի մէջ երկու գլխաւոր ընթացքներ կան, վերլուծական եւ բաղադրական (անալիզ եւ

6. (էջ 48). Պատիարակութիւն բառը լայնարձակ նշանակութիւն ունի. դաստիարակել կը նշանակէ բաղմակողմանի կերպով կրթել մարդու մտաւորական եւ մարմնական ոյժերը. նորա անձնական բնատուր, բայց տակաւին անկիրթ, անմշակ կարողութիւնները կատարելութեան հասցնել. իսկ ուսուցումն, ուսումնատուութիւն բառը՝ սահմանափակ միտք ունի. ուսումն տալ՝ ասել է— արտաքուստ հաղորդել եւ իւրացնել տալ աշակերտին այլ եւ այլ գիտութիւններ:

7. (էջ 63). Հումանիստ են կոչվում միջին դարերի այն գիտնականները, որոնք հին դասական (լեզուադիտական) կրթութիւնը համարումէին մարդու բարձրագոյն կատարելութեան հասցնելու միակ միջոց: Կրթութեան այդպիսի ուղղութիւնը Լատինական բառով ասվումէր հումանիզմ (մարդակայնութիւն), եւ լեզուադիտութիւնն ու սորա հետ կապակից գիտութիւններն ամենամարդկային էին անուանվում:



2073

« Ազգային գրադարան »



NL0051286

98981

