



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



Обращайтесь с книгой любовно и аккуратно.

она служит не вам одному, а многим!

- 1) Не пачкайте книгу надписями и рисунками, не подчеркивайте слов. То, что полюбите в книге записывайте в свою тетрадку.
- 2) Не портите переплета. При чтении заворачивайте его в бумагу.
- 3) Не загибайте углов у страниц имейте лучше бумажную закладку.
- 4) Не перелистывайте страниц грязными и мокрыми руками.
- 5) Если у вас имеется в доме заразный больной, то заявите об этом в библиотеку при возврате книги.

КОГДА КНИГА ВЗЯТА

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Берегите
книгу!**

Она служит не
одному, а многим.
Если читатель испор-
тит или потеряет книгу,
он должен уплатить ее
стоимость.

BY BAR ZUM

804

37

5-53

КОГДА КНИГА ВЗЯТА

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Берегите

кни

Она сл
одному,
Если чита
тит или
он долж
стоимост

№ ՀՐԱՏՈՐԱԿՈՒԹԻՒՆ Փ. Բ. 1

253

804

XII Մանկավարժություն

37

№ 1

S-80

Լ. Ն. ՏԱՆՍՏՈՅ

W

37

ԴԱՏԻԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆ ԵՒ ԿՐԹՈՒԹԻՒՆ

S-53

(ԱՐՏԱՏՊԱԾ «ԱՐԱՐԱՏԻՑ»)



Քարգմանեց

ԵՂԻՇԷ Տ. ՊՕՂՈՍԵԱՆ

234

Վ.Ա.ՂԱՐՇԱՊՈՍ

Տպարան Մայր Արուսի Ս. Էջմիածնի

1905

Дозволено цензурою 17 Февраля 1905 г. Тифлисъ.



Խորին յարգանքով

Յուրրում է

ԻՒՐ ՄԵԾԱՐԳՈՑ ՈՒՍՈՒՅԻԶՆԵՐԻՆ

Արժանապատիւ

ԳԱՐԵԳԻՆ ՎԱՐԳԱՊԵՏ

ՅՈՍԷՓԵԱՆԻՆ

Պ. ՍԻՐԱԿԱՆ ՏԻԳՐԱՆԵԱՆԻՆ

էի

Պ. ՅԱԿՈՒ ՄԱՆԱՆԴԵԱՆԻՆ

Թարգմանիչ:



44.754

23 AUG 2013



3399
40

ԳԼՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆ ԵՒ ԿՐԹՈՒԹԻՒՆ *)

Շատ բառեր կան, որ չունին ճիշտ սահման և խառնուում են մեկը միւսին, սակայն մի և նոյն ժամանակ անհրաժեշտ են մտքեր հաղորդելու համար. այսպէս են դաստիարակութիւն (воспитание), կրթութիւն (образование) և մինչև իսկ ուսուցում (обучение) բառերը:

Մանկավարժները երբեմն չեն ընդունում կրթութեան և դաստիարակութեան տարբերութիւնը և մի և նոյն ժամանակ առանց կրթութիւն, դաստիարակութիւն և ուսուցում կամ դասաւանդութիւն (преподавание) բառերը գործածելու անկարող են իրենց մտքերն արտայայտելու: Անհրաժեշտաբար պէտք է որ այս բառերին համապատասխանող առանձին գաղափարներ լինին: Գուցէ պատճառներ կան, որ բնագրաբար չենք ուզում ճիշտ և բուն իմաստով գործածել այս գաղափարները, սակայն գոյութիւն ունին այս գաղափարները և իրաւունք ունին առանձին առանձին գոյութիւն ունենալու: Իերմանիայում Erziehung (դաստիարակութիւն) և Untereicht (ուսուցում) գաղափարները որոշ ստորաբաժանում ունին: Ընդունուած է, որ դասաւանդութիւնը մտնում է դաստիարակութեան մէջ. որ դասաւանդութիւնը դաստիարակութեան գլխաւոր միջոցներից մեկն է. որ ամեն մի դասաւանդութիւն դաստիարակչական տարր ունի իւր մէջ, erziehliges Element: Իսկ կրթութիւն գաղափարը, Bildungը, կամ դաստիարակութեանն են խառնում կամ դա-

*) Թարգմանչի լեզուն վերականգնած է:

սաւանդութեանը: Գերմանացիները տուած սահմանը, որ ամենից ընդհանուրն է, հետեւեալն է. դաստիարակութիւնն ամենալաւ մարդիկ կրթելու միջոցն է, որ պէտք է համաձայն լինի մարդկային կատարելութեան՝ որոշ դարագլխից մշակուած իդէալին: Դասաւանդութիւնը, որ բարոյական զարգացում է պարունակում, թէև նպատակին հասնելու միակ միջոցը չէ, սակայն ամենագլխաւորներէից մեկն է, որոնց թւում բացի դասաւանդութիւնից գոյութիւն ունի դաստիարակողին որոշ՝ դաստիարակութեան նպատակի համար շահաւէտ պայմանների մէջ գնելը, այն է՝ կարգապահութիւնն (дисциплина) ու խտուրթիւնը (Zucht):

Մարդու հոգին, ասում են գերմանացիք, պէտք է մարդուի մարմնի պէս. Der Geist muss gezüchtigt:

Ինչպէս ասացինք, կրթութիւնը Գերմանիայում հասարակութեան մէջ և երբեմն մինչև իսկ մանկավարժական գրականութեան մէջ կամ դասաւանդութեանն ու դաստիարակութեանն են խառնում կամ հասարակական երևոյթ է ճանաչում, որի հետ մանկավարժութիւնը գործ չունի: Փրանսերէնում նոյն իսկ չգիտեմ մի բան, որ համապատասխան է «կրթութիւն» գաղափարին. éducation, instruction, civiisation բոլորովին ուրիշ գաղափարներ են: Նմանապէս և անգլիերէնում չկայ կրթութիւն գաղափարին համապատասխանող բառ:

Գերմանացի գործնական մանկավարժները (педагогъ-практикъ) երբեմն մինչև իսկ բնաւ չեն ընդունում դաստիարակութեան և կրթութեան ստորաբաժնոււմը. թէ մեկը և թէ միւսը նոցա հասկացողութեամբ միանում, մի ամբողջութիւն, մի անբաժանելի բան է դառնում: Նշանաւոր Դիստերուեգի հետ զրուցելով խօսքը բերի կրթութեան, դաստիարակութեան և դասաւանդութեան խնդրին: Դիստերուեգը կծու հեղնութեամբ խօսեց այն մարդկանց մասին, որոնք ստորաբաժանում են այս գաղափարները, — նորա հասկացողութեամբ թէ մեկը և թէ միւսը միանում են: Եւ մի և նոյն ժամանակ խօսում էինք դաստիար

ակութեան, կրթութեան և դասաւանդութեան մասին և լաւ հասկանում իրար: Հենց ինքն ասաց, որ կրթութեան մէջ կայ դաստիարակչական տարր, որ պարունակում է իւրաքանչիւր դասաւանդութեան մէջ:

Ի՞նչ են նշանակում այս բառերը, ինչէս են հասկացում և ինչպէս պէտք է հասկացուեն:

Ձեմ կրկնիլ այն վէճերն ու խօսակցութիւնները, որ ունեցել եմ մանկավարժների հետ այս առարկայի մասին, և ոչ էլ կրքաղեմ դրքերից այն հակասական կարծիքները, որ գոյութիւն ունին գրականութեան մէջ նոյն առարկայի մասին, — այս չափազանց երկար կըլինէր, և իւրաքանչիւր ոք կարգալով մանկավարժական առաջին յօդուածը կարող է ստուգել խօսքերիս ճշմարտութիւնը, — այլ այստեղ կ'աշխատեմ բացատրել այս գաղափարների ծագումը, տարբերութիւններն ու հասկացողութեան անորոշութեան պատճառները:

Մանկավարժների հասկացողութեամբ դաստիարակութեան մէջ մտնում է դասաւանդութիւնը:

Մանկավարժութիւն կոչուած գիտութիւնը զբաղում է միայն դաստիարակութեամբ և նայում է կրթուող մարդուն իբրև մի էակի, որ կատարելապէս ենթարկում է դաստիարակողին: Կրթուողը միայն նորա օգնութեամբ է ստանում կրթիչ կամ դաստիարակիչ տպաւորութիւններ, լինին սոքա դրքեր, զրոյցներ և յիշողութեան պահանջներ, գեղարուեստական կամ մարմնական վարժութիւններ: Թոյլ է արւում, որ ամբողջ արտաքին աշխարհն այնքան ազդէ աշակերտին, որքան որ դաստիարակողը յարմար կրդատէ: Դաստիարակողն աշխարհի ազդեցութիւնից իւր սանին անթափանցելի պատնէշով հեռու պահել է աշխատում և միայն իւր գիտական դպրոցական — դաստիարակչական ձագառից բաց թողնում այն, ինչ որ օգտակար է համարում: Ձեմ խօսում այն բանի մասին, թէ ինչ էին անում կամ ինչ են անում այսպէս կոչուած յետադէմ մարդիկ. ես ջուր չեմ ծե-

ծոււմ, այլ խօսում եմ, թէ ինչպէս են հասկանում դաստիարակութիւնը և ինչպէս են դաստիարակում ամենալաւ համարուած առաջնակարգ դաստիարակները: Ամեն տեղ կեանքի ազդեցութիւնը մանկավարժի հոգացողութիւնից հեռացուած է, ամեն տեղ դպրոցը գրքի այն իմաստութեան չինական պարսպով է պատած, որի միջից կեանքի կրթիչ ազդեցութիւնն այնքան է միայն բաց թողնուում, որքան որ հաճելի է դաստիարակողներին: Կեանքի ազդեցութիւնը չէ ընդունուում: Այսպէս է նայում մանկավարժութիւն կոչուած գիտութիւնը, որովհետև իրաւունք է համարում գիտենալու այն, ինչ որ պէտք է ամենալաւ մարդ կրթելու համար, և հնարաւոր է գտնում սանից հեռացնել ամեն մի հակադաստիարակչական ազդեցութիւն. այսպէս է վարւում և դաստիարակութեան գործնական:

Այսպիսի հայեացքի շնորհիւ բնականաբար կը շփոթուէին դաստիարակութիւնն ու կրթութիւնը, որովհետև ընդունուում է, որ եթէ չլինէր դաստիարակութիւն, չէր լինիլ և կրթութիւն: Սակայն վերջին ժամանակներս, երբ սկսեցին ազօտ կերպով զգալ կրթութեան ազատութեան պահանջը, լաւագոյն մանկավարժներն այն համոզման եկան, որ դասաւանդութիւնը դաստիարակութեան միակ միջոցն է, այն էլ ստիպողական և պարտաւորեցուցիչ դասաւանդութիւնը, որի պատճառով և շփոթում էին երեք գաղափարներն էլ, այն է՝ դաստիարակութիւն, կրթութիւն և ուսուցում:

Տեսական մանկավարժի (педагогъ—теоретикъ) հասկացողութեամբ դաստիարակութիւնը մի մարդու միւս մարդու վրայ ունեցած ազդեցութիւնն է և պարունակում է երեք գործողութիւն. 1) դաստիարակողի բարոյական կամ բռնի ազդեցութիւնը — կեանքի եղանակ ու պատիժներ, 2) ուսուցանելը, դասաւանդելը և 3) այն ազդեցութիւններով առաջնորդելը, որ կեանքը թողել է դաստիարակողի վրայ: Մեր համոզմամբ սխալն ու գաղափարների շփոթութիւնն այն բանից է առաջանում, որ մանկավարժութիւնն իւրառարկան

դաստիարակութիւնն է համարում և ոչ կրթութիւնը և հնարաւոր չէ գտնուում, թէ դաստիարակողը կարող է նախատեսել, համեմատել և որոշել կեանքի բոլոր ազդեցութիւնները: Իւրաքանչիւր մանկավարժ համաձայն է այն բանին, որ կեանքն իւր ազդեցութիւնը թողնում է նախ քան դպրոց մտնելը և դպրոցից յետոյ, նաև դպրոցում եղած ժամանակ, չնայելով որ շարունակ աշխատում են կեանքը հեռացնել: Այս ազդեցութիւնն այնքան զօրեղ է, որ մեծ մասամբ ոչնչացնում է դպրոցական դաստիարակութեան ամբողջ ազդեցութիւնը. սակայն այս բանը մանկավարժութեան արուեստի և գիտութեան զարգացման թերութիւն է նկատում լոկ և յամենայն դէպս իւր նպատակը մարդկանց որոշ եղանակով դաստիարակելն է համարում և ոչ թէ կրթելը, այսինքն այն ճանապարհների ուսումնասիրութիւնը, որոնց միջոցով կրթւում են մարդիկ, և այն, ինչ որ նպաստում է այս ազատ կրթութեանը: Համաձայն եմ այն բանին, որ Unterrichtը, ուսուցումը (учение), դասաւանդութիւնը (преподавание) դաստիարակութեան, Erziehung-ի, մասն է, սակայն կրթութեան մէջ մտնում է թէ մեկը և թէ միւսը:

Դաստիարակութիւնը մանկավարժութեան առարկան չէ, այլ այն երևոյթներից մեկը, որին մարկավարժութիւնը չէ կարող ուշադրութիւն չդարձնել, իսկ մանկավարժութեան առարկան կարող է և պէտք է լինի միայն կրթութիւնը: Մեր համոզմամբ կրթութիւնն ընդարձակ մտքով առած այն բոլոր ազդեցութիւնների համադրումն է, որոնք զարգացնում են մարդուս, տալիս են նորան աւելի լայն աշխարհայեցողութիւն, տալիս են նորան նոր տեղեկութիւններ: Մանկական խաղերն ու շարժարանքները, ծնողների պատիժներն ու գրքերը, աշխատանքներն ու բռնի և ազատ ուսուցումը, արուեստներն ու գիտութիւնները, կեանքը — բոլորն էլ կրթում են:

Կրթութիւն ասելով ընդհանրապէս կամ այն բոլոր ազդեցութիւնների հետեւանքն է հասկացուում, որ թող

նում է կեանքը մարդու վրայ (ւմարդու կրթութեան) իմաստով գործ ենք ածում կրթուած մարդ) կամ նոյն այն ազդեցութիւնը, որ թողնում են մարդու վրայ կեանքի բոլոր պայմանները (գերմանացու, մուծիկի, ազնուականի կրթութեան իմաստով գործ ենք ածում հետեւեալը. մարդը ստացել է լաւ կամ վատ կրթութիւն և այլն)։ Մենք միայն այս վերջնի հետ գործ ունինք։ Դաստիարակութիւնն այն ազդեցութիւնն է, որ մի մարդ ունենում է միւսի վրայ այն նպատակով, որ ստիպէ դաստիարակողին իւրացնելու որոշ անհատական բարոյական սովորութիւններ (ասում ենք, նորան կեղծաւոր, աւազակ կամ բարի մարդ են դաստիարակել։ Ապարտացիները դաստիարակում էին սրտոտ մարդիկ, Ֆրանսիացիները դաստիարակում են միակողմանի և ինքնագոհ մարդիկ)։ Դասաւանդութիւնն այն է, որ մի մարդ միւսին տեղեկութիւններ է տալիս (կարելի է դաս տալ ճատրակ (շախմատ) խաղալ, պատմութիւն, կոչկակարութիւն։ Ուսուցումը, դասաւանդութեան մի տարբեր կողմը, այն ազդեցութիւնն է, որ մի մարդ ունենում է միւսի վրայ այն նպատակով, որ ստիպէ աշակերտին իւրացնելու որոշ ֆիզիկական անհատական սովորութիւններ (սովորեցնել երգել, հիւանդութիւն անել, պարել, թիաւ վարել, անգիր արտասանել)։ Ուսուցումն ու դասաւանդութիւնը կրթելու միջոցներ են, երբ ազատ են. դաստիարակութեան միջոցներ՝ երբ սովորեցնելը բռնի է, իսկ դասաւանդութիւնը սահմանափակ, այսինքն աւանդում են միայն այն առարկաները, որ դաստիարակողը կարևոր է համարում։ Ճշմարտութիւնը պարզ է և բնազգաբար յայտնում է իւրաքանչիւրին։ Ինչքան էլ աշխատելու լինինք անջատելին միացնել ձուլել, անբաժանելին ստորաբաժանել և զազափարները համապատասխանել տալ գոյութիւն ունեցող իրերին, — ճշմարտութիւնն ակներև կըմնայ։

Դաստիարակութիւնն այն ստիպողական ու բռնի ազդեցութիւնն է, որ մի անձնատուրութիւն ունենում է

միւսի վրայ այն նպատակով, որ կրթէ այնպիսի մարդ, որ մեզ լաւ է թւում։ Իսկ կրթութիւնը մարդկանց այն ազատ յարաբերութիւնն է, որի հիմունքն է մեկի տեղեկութիւններ ձեռք բերելու պահանջը, իսկ միւսի պահանջն է արդէն նորա ձեռք բերածը հաղորդելը։ Դասաւանդութիւնը, Unterrihtը, միջոց է ինչպէս կրթութեան, այնպէս և դաստիարակութեան։ Դաստիարակութեան և կրթութեան տարբերութիւնը միայն բռնութիւնն է, որ դաստիարակութիւնն իւր իրաւունքն է համարում։ Դաստիարակութիւնը բռնի կրթութիւնն է։ Կրթութիւնն ազատ է։

Դաստիարակութիւն, ֆրանսերէն education, անգլիերէն education, գերմաներէն Erziehung բառերն այնպիսի գաղափարներ են, որոնք գոյութիւն ունին Եւրոպայում, իսկ կրթութիւնն (образование) այնպիսի հասկացողութիւն է, որ միայն Ռուսաստանում գոյութիւն ունի և մասամբ Գերմանիայում, որտեղ գոյութիւն ունի գրեթէ համապատասխան բառ՝ Bildung: Իսկ Ֆրանսիայում և Անգլիայում այս գաղափարն ու բառը ամենևին չկան։ Civilizationը լուսաւորութիւնն (просвещение) է, instructionը ևրոպական այնպիսի հասկացողութիւն է, որ ուսուցանել է թարգմանում և նշանակում է գարտնայական գիտական տեղեկութիւնների հարստութիւն կամ այս տեղեկութիւնները հաղորդելը, բայց ոչ կրթութիւն, որ պարունակում է և՛ գիտական ծանօթութիւններ, և՛ արուեստներ, և՛ ֆիզիկական զարգացում։

Առաջին յոդուածում կրթութեան գործին վերաբերող բռնութեան իրաւունքի մասին էի խօսում և աշխատում էի ապացուցանել, որ առաջին՝ բռնութիւնն անկարելի բան է, երկրորդ՝ որևէ հետեւանքի չէ հասցնում կամ թէ տխուր հետեւանքների է հասցնում և երրորդ՝ որ այս բռնութիւնը բացի կամայականութիւնից ուրիշ հիմունք ունենալ չէ կարող (չերբեզը գողանալ է սովորեցնում, մահմետականն անհաւատներին սպանել է սո-

վորեցնում)։ Դաստիարակութիւնն իբրև գիտութեան առարկայ գոյութիւն չունի։ Դաստիարակութիւնը բարոյական բռնակալութեան սկզբունք դարձած ձգտումն է։ Չեմ ասում, որ դաստիարակութիւնը մարդկային բնութեան վատ կողմի արտայայտութիւն է, այլ այնպիսի երևոյթ է, որ մարդուս մտքի անզարգացողութիւնն է ապացուցանում, ուստի և անհիմն է հանդիսանում մարդկային բանական գործունէութեանը, այն է՝ գիտութեանը։

Դաստիարակութիւնն այն է, որ մի մարդ ձգտում է միւսին դարձնելու հենց այն, ինչ որ ինքն է (աղքատը ձգտում է հարստի հարստութիւնը յափշտակելու, ծերը նախանձում է թարմ և ուժեղ երիտասարդութեանը, թէ այս զգացումը և թէ այն ձգտումը սկզբունք և տեսութիւն դարձած նախանձի զգացում են)։ Համոզուած եմ, դաստիարակողն այն պատճառով միայն կարող է այսպիսի եռանդով զբաղել երեխայի դաստիարակութեամբ, որ այս ձգտման հիմունքը մեկ այն է, որ նախանձում է երեխայի անարատութեանը, մեկ էլ այն, որ ցանկանում է նորան իրեն նման դարձնել, այսինքն աւելի փչացնել։

Իր կարիքները միշտ ծուռ ճանապարհներով հայթայթող մի շահագէտ դռնապան եմ ճանաչում, որ ինքնագոհ ժպիւրը դէմքին միշտ մի և նոյնն է պատասխանում ինձ, երբ յորդորում և դրդում եմ, որ իւր 12 տարեկան բարեհամբաւ որդուն ուղարկէ ինձ մօտ Եասնաբա Պալեանայի դպրոցը. «այդ այդպէս է ի հարկէ, ձերդ պայծառափայլութիւն, բայց ինձ ամենից աւելի նորան առաջ իմ հոգով սնուցանելն է հարկաւոր»։ Եւ նորան ամեն տեղ քաջ է տալիս իւր ետեկից և պարծենում այն բանով, որ տասներկու տարեկան սրդուն սովորեցրել է խաբել հօր համար ցորեն լցնող դիւղացիներին։ Ո՞վ չէ ճանաչում սպայական դպրոցներում և զինուորական վարժարաններում դաստիարակուած հայրերին, որոնք այն կրթութիւնն են միայն լաւ համարում,

որ տողորուած է նոյն այն ոգով, ինչ ոգով որ հենց իրենք են դաստիարակուել։ Սակայն միթէ ճիշտ այնպէս իրենց ոգով չեն սնուցանում ուսուցչապետները համալսարաններում և վանականները դպրանոցներում։ Չեմ ցանկանում ապացուցանել այն, ինչ որ մի անգամ արդէն ապացուցել եմ, և այն, ինչ որ չափազանց հեշտ է ապացուցանել, որ է՝ դաստիարակելը, մարդկանց որոշ եղանակով ձեւակերպելը, ապարդիւն է. անիրաւացի եւ անկարելի։ Այստեղ մի խնդրով կըսահմանափակուեմ։ Դաստիարակութեան իրաւունքը գոյութիւն չունի։ Չեմ ճանաչում այս, չէ ճանաչում, չէր ճանաչում և չի էլ ճանաչիլ այս իրաւունքը դաստիարակող ամբողջ մատաղ սերունդը, որ միշտ և ամեն տեղ դրդուում է դաստիարակութեան բռնութիւնից։ Ինչո՞վ կ'ապացուցանեն այս իրաւունքը։ Ես ոչինչ չեմ ճանաչում և ոչինչ չեմ ընդունում, իսկ մարդիկ ճանաչում և ընդունում են, որ մի մարդ իրաւունք ունի միւսներից այնպիսի մարդիկ պատրաստելու, որ իրեն ցանկալի են, մի իրաւունք, որ մեզ համար գոյութիւն չունի։ Թող ապացուցանեն այս իրաւունքը, միայն թէ ոչ այն բանով, որ իշխանութիւնն ի չարը գործ դնելու փաստը գոյութիւն ունի և վաղուց արդէն գոյութիւն է ունեցել։ Դուք չէք ստիքը, այլ մենք, իսկ դուք ամբաստանեալն էք՝ «Եասնաբա Պալեանայի» մէջ յայտնած մտքերիս առթիւ արդէն ինձ մի քանի անգամ բանաւոր և գրաւոր կերպով հակաճառել են անհանգիստ երեխային հանգարտեցնելու պէս։ Ինձ ասում էին. «անշուշտ, դաստիարակել այնպէս, ինչպէս դաստիարակում էին միջնադարեան վանքերում, անկասկած լաւ չէ, սակայն դիմնազիւհներն ու համալսարանները բոլորովին ուրիշ բան են»։ Ուրիշները դեռ ասում էին. «անկասկած, այդ այդպէս է, բայց ի նկատի ունենալով և այլ հանգամանքներ, պէտք է համաձայնել, որ այլապէս չէ կարելի։ Ինձ թուում է, թէ հակաճառութեան այսպիսի եղանակը ոչ թէ մտքի

ընթացումն է ցոյց տալիս, այլ թուրութիւն: Հարցն այսպէս է դրուած. մի մարդ միւսին դաստիարակելու իրաւունք ունի, թէ չէ: Չէ կարելի այսպէս պատասխանել ոչ, բայց սակայն . . . , այլ անհրաժեշտ է պատասխանել այս կամ ոչ: Եթէ այո, ապա հրէաների սինագոգան ու իսրայէլական դպրոցը գոյութիւն ունենալու նոյնքան օրինական իրաւունք ունին, որքան որ մեր բոլոր համալսարանները: Եթէ ոչ, այն ժամանակ նոցա համալսարանը ևս իբրև դաստիարակչական հաստատութիւն նոյնքան ապօրինի է, եթէ միայն համալսարանը կատարեալ չէ և բոլորն էլ կատարեալ չեն ընդունում այն: Միջին ճանապարհ չեմ գտնում. և այն էլ ոչ թէ միայն տեսականապէս, այլ և իրապէս: Ինչ միակերպ են վրդովում գիմնագիտն իւր լատիներէնով, համալսարանի ուսուցչապետն իր ուղիկալիսով կամ մատերիալիսով: Ոչ գիմնագիտն ընտրութեան ազատութիւն ունի, ոչ էլ ուսանողը: Իմ գիտողութիւններին նայելով մինչև անգամ միակերպ այլանդակ են դաստիարակութեան այս բոլոր տեսակների հետևանքները: Միթէ ակներև չէ, որ մեր բարձրագոյն դպրոցների դասընթացքը քսանըմեկերորդ դարում նոյնքան տարօրինակ և անօգուտ պէտք է թուի մեր սերունդներին, ինչքան որ այժմ միջնադարեան դպրոցներինն է մեզ թւում: Այսպէս հեշտութեամբ կարելի է այն եզրակացութեան գալ, որ եթէ մարդկային գիտութիւնների պատմութեան մէջ բացարձակ ճշմարտութիւններ չեն եղել, այլ միայն սխալներ են միշտ ուրիշ բաների փոխարինել, ապա ուրեմն ինչ հիմունքով ստիպենք, որ մատաղ սերունդն իւրացնէ այն գիտութիւնները, որոնք, անշուշտ, սխալ պէտք է դուրս գան: Ասում էին և կ'ասեն. եթէ միշտ այդպէս է եղել, ապա էլ ինչի մասին էք հոգում. . . : Այդպէս էլ պէտք է լինի: Ինչու չեմ տեսնում այս եթէ մարդիկ միշտ սպանել են իրար, այստեղից բնաւ չէ հետևում, որ միշտ այսպէս էլ պէտք է լինի և որ սպա-

նութիւնը պէտք է սկզբունք դարձնել, ժանաւանդ եթէ գտնեն այս սպանութիւնների պատճառները և ապացուցանեն, որ առանց սպանութիւնների կարելի է վարուել: Եւ, որ զլիսաւորն է, դաստիարակութեան համաժարակային իրաւունքը ճանաչելով հանդերձ ինչու դատապարտում են վատ դաստիարակութիւնը: Հայրը որդուն գիմնագիտ ուղարկելով դատապարտում է, կրօնը դատապարտում է համալսարաններն ինկատի ունենալով. դատապարտում է կառավարութիւնը, դատապարտում է հասարակութիւնը: Կամ պէտք է ընդունենք, որ բոլորն էլ իրաւունք ունին, կամ որ ոչ մեկն էլ չունի. միջին ճանապարհ չեմ գտնում: Գիտութիւնը պէտք է վճռէ այն հարցը, թէ դաստիարակելու իրաւունք ունինք արդեօք, թէ չէ: Ինչու չպէտք է ճշմարտութիւնն ասել: Չէ որ համալսարանը քահանայական կրթութիւնը չէ սիրում և ասում է, որ դպրանոցներից վատ բան չկայ. հոգևորականները համալսարանական կրթութիւն չեն սիրում և ասում են, որ համալսարաններից վատ բան չկայ, որ համալսարանները միայն գառողութեան և անտատուածութեան գըզրոցներ են. ճնողները համալսարաններն են դատապարտում, համալսարանները զինուորական վարժարաններն են դատապարտում, կառավարութիւնը՝ համալսարանները և ընդհակառակը: Ո՞վ է արդարը և ո՞վ մեղաւորը: Առողջ միտքը կենդանի ժողովրդի մէջ գոյութիւն ունի և ոչ թէ մեռած. առողջ միտքն այսպիսի հարցեր աչքի առաջ ունենալով պարզ, հասկանալի ուսուցման պատկերներ յօրինելով չէ կարող զբաղել, — անհրաժեշտ է, որ պատասխանէ այս հարցերին: Իսկ թէ մանկավարժութիւն կանուանուի այս միտքը, թէ մի ուրիշ բան, մի և նոյն է: Երկու պատասխան կայ. կամ պէտք է իրաւունք տանք նոցա, որոնց աւելի մօտ կամ որ աւելի ենք սիրում, կամ որից վախենում ենք մեծամասնութեան պէս (եթէ քահանայ եմ, դպրոցներն եմ ամենից լաւ համարում. զինուորական եմ, զինուորական վարժարան-

ներն եմ նախադատում. ուսանող եմ, միայն համալսարաններն եմ ճանաչում: Ամենքս էլ այսպէս ենք վարում. միայն թէ մեր կողմնապահութիւններն աւելի կամ պակաս սրամիտ ապացոյցներով ենք հրապարակ հանում և բնաւ չենք նկատում, որ մեր բոլոր հակառակորդներն էլ մի և նոյն բանն են անում) կամ թէ ոչ մեկին դաստիարակութեան իրաւունք չպէտք է վերագրենք: Ես այս վերջին ճանապարհն եմ ընտրել և աշխատում եմ ապացուցանել, թէ ինչո՞ւ այս եմ ընտրել:

Ասում եմ. ոչ միայն ուսանական, այլ և երոպական բոլոր համալսարանները, քանի որ կատարելապէս ազատ չեն, բացի կամայականութիւնից ուրիշ հիմունք չունին և նոյնքան այլանդակ են, ինչքան որ վանական դպրոցները: Խնդրում եմ ապագայ քննադատներին, որ իմ եզրակացութիւնները չնսեմացնեն, կամ ես եմ սուտ խօսում, կամ ամբողջ մանկավարժութիւնն է սխալում, — միջին ճանապարհ չէ կարող լինել: Հետեւապէս մինչև որ դաստիարակութեան իրաւունքը չապացուցուի, չեմ ճանաչիլ այն: Սակայն այնուամենայնիւ դաստիարակութեան իրաւունքը չճանաչելով հանդերձ չեմ կարող չընդունել նոյն ինքը երևոյթը, դաստիարակութեան փաստը, և պէտք բացատրեմ այն: Ո՞րտեղից է առաջացել դաստիարակութիւնը, մեր հասարակութեան այն տարօրինակ հայեացքը, այն անբացատրելի հակասութիւնը, որի պատճառով ասում ենք. այս մայրն անպիտան է, իր աղջիկը դաստիարակելու իրաւունք չունի, առնենք նորան մօր ձեռից. այս ուսումնարանը վատ է, խափանենք, իսկ այն ուսումնարանը լաւ է, պահենք: Ի՞նչ պատճառով գոյութիւն ունի դաստիարակութիւնը:

Եթէ դարերից ի վեր գոյութիւն ունի այս անբնական երևոյթը, այսինքն դաստիարակութիւնը, որ կըրթութեան նկատմամբ եղած բռնութիւնն է, ապա այս երևոյթի պատճառները պէտք է արմատացած լինին մարդկային բնութեան մէջ: Պատճառը հետեւեալ բաներն եմ համարում. ընտանիքն ու կրօնը, պետութիւնը և հասարակութիւնը (նեղ մտքով ասած մեզ չինովնիկներն և ազնուականներն):

Առաջին պատճառն այն է, որ հայրն ու մայրը, ինչ էլ որ լինին, ցանկանում են իրենց երեխաներին հենց այն դարձնեն, ինչ որ իրենք են, կամ գոնէ այն, ինչ որ կըցանկանային իրենք լինեն: Այս ձգտումն այնքան բնական է, որ չէ կարելի վրդովուել նորանից: Մինչև որ իւրաքանչիւր ծնող չճանաչէ ամեն մի անձնաւորութեան ազատ զարգացման իրաւունքը, ուրիշ ոչինչ չէ կարելի պահանջել: Բացի այս ծնողներն են ամենից աւելի կախուած այն բանից, թէ ինչ կըդառնայ իրենց որդին. այնպէս որ իրենց որդուն իրենց ուղածի պէս դաստիարակելու ձգտումը եթէ ոչ արդարացի, գոնէ բնական կարող է համարուել:

Դաստիարակութեան երևոյթն առաջ բերող երկրորդ պատճառը կրօնն է: Մարդս, լինի սա մահմետական, հրէայ, թէ քրիստոնեայ, քանի դեռ խորը հաւատում է այն բանին, թէ իւր վարդապետութիւնը չընդունողը չէ կարող փրկուել և յաւիտեան կորցնում է իւր հոգին, չէ կարող չցանկանալ դարձի բերել բոլոր երեխաներին, թէև բռնի կերպով, և իւր վարդապետութեամբ դաստիարակել:

Կրկնում եմ դարձեալ. կրօնն է դաստիարակութեան միակ օրինական և բանական հիմունքը: Դաստիարակութեան երրորդ և ամենից էական պատճառն այն է, որ կառավարութիւնները պահանջում են այնպիսի մարդիկ դաստիարակել, որոնք որոշ նպատակներն համար հարկաւոր են իրենց: Այս պահանջի հիման վրայ հիմնուած են զինուորական վարժարաններ, իրաւաբանական ուսումնարաններ, ճարտարապետական և ուրիշ դպրոցներ: Եթէ կառավարութեան ծառայողներ չլինէին, կառավարութիւն չէր լինիլ. եթէ կառավարութիւն չլինէր, պետութիւն չէր լինիլ: Ուրեմն այս պատճառն էլ ունի իւր անհերքելի արդարացումները:

Կրկնում եմ դարձեալ. կրօնն է դաստիարակութեան միակ օրինական և բանական հիմունքը:

Դաստիարակութեան երրորդ և ամենից էական պատճառն այն է, որ կառավարութիւնները պահանջում են այնպիսի մարդիկ դաստիարակել, որոնք որոշ նպատակներն համար հարկաւոր են իրենց: Այս պահանջի հիման վրայ հիմնուած են զինուորական վարժարաններ, իրաւաբանական ուսումնարաններ, ճարտարապետական և ուրիշ դպրոցներ: Եթէ կառավարութեան ծառայողներ չլինէին, կառավարութիւն չէր լինիլ. եթէ կառավարութիւն չլինէր, պետութիւն չէր լինիլ: Ուրեմն այս պատճառն էլ ունի իւր անհերքելի արդարացումները:



Չորրորդ պատճառը վերջապէս հասարակութեան պահանջն է՝ նեղ իմաստով առած այն հասարակութեան, որ մեր մէջ իբրև աղնուական, աստիճանաւոր և մասամբ վաճառական դասակարգ է հանդիսանում: Այս հասարակութեան հարկաւոր են օգնականներ, դրդողներ և մասնակիցներ:

Ուշադրաւ է այն, — խնդրում եմ ընթերցողին, հետեւեալ բանի պարզութեան համար առանձին ուշադրութիւն գարձնէ այս հանգամանքին, — ուշադրաւ է այն, որ դիտութեան ու մանկավարժութեան մէջ միշտ հալածում են ընտանեկան կրթութեան բռնութիւնը (ասում են, ծնողները փչացնում են իրենց որդիներին, սակայն ինչքան ընական է թւում, որ հայրն ու մայրը ցանկանան իրենց որդիներին հենց այն դարձնել, ինչ որ իրենք են). հալածում են կրօնական դաստիարակութիւնը (կարծեմ սօրանից մի տարի առաջ ամբողջ Եւրոպան ցաւում էր այն բանի համար, որ մի հրէայ երեխայ բռնութեամբ քրիստոնէական օգով են դաստիարակել, սակայն այս ցանկութիւնից էլ օրինաւոր բան չկայ, որ ձեռս ընկած երեխային յաւիտեան փրկուելու միջոց տամ այն միակ կրօնով, որին հաւատում եմ). հալածում են չինովներ, սպաներ դաստիարակելը, սակայն ինչպէս մեզ բոլորիս անհրաժեշտ հանդիսացող կառավարութիւնը ծառայողներ չկրթէ իր և մեզ համար: Իսկ հասարակական կրթութեան հալածանքի մասին խօսք չէ լինում: Արտօնութիւն վայելող հասարակութիւնը միշտ իրաւացի է իր համալսարանով, բայց չնայելով այս բանին դաստիարակում է ժողովրդին, ժողովրդի ամբողջ բազմութեանը հակառակ գաղափարներով և բացի հպարտութիւնից ուրիշ արդարացում չունի: Ինչիցն է այս: Կարծում եմ, այն բանից միայն, որ չենք լսում մեզ վրայ յարձակողի ձայնը, չենք լսում, որովհետև մամուլի միջոցով չէ խօսում և ոչ էլ ամբիոնից: Իսկ այս ժողովրդի զօրեղ ձայնն է, պէտք է ուշադիր լինել նորան:

Առէք մեր ժամանակի և մեր հասարակութեան հասարակական հաստատութիւններից որն որ ուզում էք՝ սկսած ժողովրդական դպրոցներից և աղքատ մանուկների ապաստարաններից՝ մինչև կանանց պանսիոնները, մինչև գիմնազիաններն ու համալսարանները, — այս բոլոր հիմնարկութիւններն մէջ կը գտնէք մի անհասկանալի, բայց ոչ մեկի աչքին չընկնող մի երևոյթ: Ծնողները սկսած գիւղացիներից, մեշչաններից մինչև վաճառականները և ազնուականները բողոքում են այն բանից, որ իրենց միջավայրին օտար գաղափարներով են դաստիարակում իրենց որդիներին: Վաճառականներն ու հին սերնդի ազնուականներն ասում են, չենք ուզում գիմնազիաներ և համալսարաններ, որոնք մեր որդիներից անաստուածներ և աղատամիտներ են պատրաստում: Գիւղացիներն ու մեշչանները չեն կամենում դպրոցներ, ապաստարաններ և պանսիոններ, որպէսզի իրենց որդիներին փափկասէրներ և գրադէտներ չդարձնեն փոխանակ երկրագործներ դարձնելու: Մի և նոյն ժամանակ բոլոր դաստիարակողներն առանց բացառութեան՝ սկսած ժողովրդական ուսումնարաններից մինչև բարձրագոյն դպրոցներինը՝ մի բանի մասին են հոգ տանում, այսինքն աշխատում են իրենց յանձնած երեխաներին այնպէս դաստիարակեն, որ նման չլինին իրենց ծնողներին: Դաստիարակողներից ոմանք խոստովանելով, ոմանք չխոստովանելով ընդունում են պարզամտութեամբ, որ իրենք այն բանի օրինակն են, ինչ որ իրենց սաները պէտք է լինին, իսկ նոցա ծնողներն այն արատների, անտաշութեան ու տգիտութեան օրինակն են, ինչ որ չպէտք է լինին իրենց սաները: Վարժուհին, որ մի այլանդակ, կեանքից խորտակուած արարած է և որ մարդկային բնութեան ամբողջ կատարելութիւնը ողջունելու, օձիքը կապելու և ֆրանսերէն լեզուի արուեստն է համարում, — գաղտնի յայտնում է, որ իւր պարտականութիւնների նահատակն է, որ դաստիարակութեան համար դորձ դրած իւր բոլոր ջանքերը զուր

են անցնում շնորհիւ այն բանի, որ անկարելի է երեխաներին բողբոջին հեռու պահել ծնողների ազդեցութիւնից. որ իւր սանուհիները, որոնք արդէն սկսել են մուսանալ ուստաց լեզուն և սկսել են ֆրանսերէն կոտորել, որոնք սկսել են մուսանալ խոհարարուհիների հետ գործունենալը, խոհանոցի նեղութիւնն ու ոտաբոցիկ վազվազելը. որոնք արդէն, փառք Աստուծոյ, սովորել են Ալէքսանդր Մակեդոնացին ու Գուադելուպան, — անեցոց տեսնելիս, աւանդ, մուսանում են այս բոլորը և նորից իւրացնում իրենց գոթիկ սովորութիւնները: Այս վարժուհին իւր սանուհիներից ոչ միայն առանց քաշուելու ծաղրում է նոցա մայրերին կամ առհասարակ նոցա շրջանին պատկանող բոլոր կանանց, այլ և իւր պարտքն է համարում սանուհիների նախկին միջավայրը ծաղրելով փոխել նոցա հայեացքներն ու գաղափարները: Չեմ խօսում արդէն այն արհեստական նիւթապաշտ շրջապատի մասին, որ կատարելապէս պէտք է փոխէ դաստիարակողների ամբողջ հայեացքը: Տանը կեանքի բոլոր յարմարութիւնները՝ ջուր, կարկանդակ, լաւ պաշար, լաւ պատրաստած ճաշ, մաքրութիւն, տեղաւորուելու յարմարութիւն, — բոլորը կախուած են մօր աշխատանքից, հոգացողութիւնից և ամբողջ ընտանիքից: Որքան շատ աշխատանք ու խնամք լինի, այնքան էլ շատ յարմարութիւն կը լինի. որքան քիչ աշխատանք ու խնամք լինի, այնքան էլ քիչ յարմարութիւն կը լինի: Հասարակ բան է, բայց համարձակում եմ կարծելու, որ աւելի խրատական է, քան թէ ֆրանսերէն լեզուն և Ալէքսանդր Մակեդոնացին: Սակայն հասարակական դաստիարակութիւնից այն աստիճան հեռացրած է աշխատանքի այս մշտական, կենսական վարձատրութիւնը, որ ոչ միայն լաւ կամ վատ է լինում հացը, մաքուր կամ սևացած՝ բարձի երեաները, լաւ կամ վատ լոսած՝ յատակը, որ ոչ միայն աշակերտուհին հոգում է կամ չէ հոգում այս մասին, այլ մինչև իսկ մի խցիկ, մի անկիւն չէ ունենում, որ կարողանայ իւր ուղածի պէս կար-

գի բերել կամ չբերել և չէ կարողանում իւր համար ժապաւէններից ու կոորտանքներից հագուստ կարել: «Սակայն որ ընկածին չեն ծեծում», կ'ասեն տասից իննը, «էլ ինչ խօսք կարող է լինել պանսիօնների մասին և այլն»: Ո՛չ, ընկած չեն նոքա, այլ կանգնած, պինդ կանգնած դաստիարակութեան յենարանին: Պանսիօնները բնաւ գիմնազիաներից ու համալսարաններից աւելի այլանդակ չեն: Բոլորն էլ մի և նոյն սկզբունքի վրայ են հիմնուած, այն է՝ մի մարդ կամ մարդկանց մի փոքրիկ խումբ իրաւունք ունի ուրիշ մարդկանցից այնպիսի մարդիկ պատրաստելու, որ իրեն ցանկալի է: Պանսիօններն ընկած չեն, նոքա գոյութիւն ունին և պէտք է հազարներով գոյութիւն ունենան, որովհետև կրթութեան վերաբերմամբ նոյն իրաւունքն ունին, ինչ որ դաստիարակիչ գիմնազիաներն ու համալսարանները: Տարբերութիւնն այն է միայն, որ, չգիտեմ ինչու, չենք ընդունում, որ ընտանիքն իրաւունք ունի դաստիարակելու այնպէս, ինչպէս որ իրեն հաճելի է. երեխային կտրում ենք անաւակ մօրից և տեղաւորում մի ապաստանի՝ մէջ, որտեղ նորան պիտի ուզէ փչացած վարժուհին.

Չենք ընդունում, որ կրօնն իրաւունք ունի դաստիարակելու, գոռում գոչում ենք դպրոցները և վանական դպրոցների վրայ. ընդունում ենք, որ կառավարութիւնն էլ այս իրաւունքը չունի. դժգոհում ենք զինուորական վարժարաններից, իրաւաբանական դպրոցներից և այլն, սակայն չունինք այն ոյժը, որով կարողանայինք ժխտել այն ուսումնարանների օրինականութիւնը, որոնց մէջ հասարակութիւնը, այսինքն ոչ թէ ժողովուրդը, այլ բարձր դասակարգը, իւր ուղածի պէս դաստիարակելու իրաւունք է վայելում. որոնցից են օրինակ օրիորդների պանսիօններն ու համալսարանները: Համալսարանները՝ Այն, համալսարանները՝ Թոյլ եմ տալիս ինձ վերլուծել դերիմաստութեան այս տաճարն ևս: Ի՞մ տեսակէտով համալսարանը ոչ միայն քայլ անգամ առաջ չէ գնացել կա-

նանց ուսումնարաններէց, այլ և հենց նա է չարիքի արմատը, այսինքն հասարակութեան բռնակալութիւնը, որի վրայ դեռ ևս ձեռք չեն բարձրացրել:

Ինչպէս որ պանսիօնը վճռել է, թէ չկայ փրկութիւն առանց դաշնամուր կոչուած նուագորանի և ֆրանսերէն լեզուի, ճիշտ այսպէս էլ մի իմաստուն կամ այսպիսի իմաստունների մի ընկերութիւն (թող այս ընկերութեան տակ հասկացուին երոզական այն գիտութեան ներկայացուցիչները, որից իբր թէ մեր համալսարանների կազմակերպութիւնն ենք առել, յամենայն դէպս իմաստունների այս ընկերութիւնը շատ և շատ օակաւաթիւ կը լինի համեմատած սովորողների այն բազմութեան հետ, որի համար յետագայում կազմակերպուել է համալսարանը) հիմնել է համալսարանն՝ ուսումնասիրելու բացարձակապէս բոլոր գիտութիւնները նոցա բարձր, ամենաբարձր զարգացմամբ և, չմտանանք, այսպիսի ուսումնական հաստատութիւն հիմնել է Մոսկուայում, Պետերբուրգում, Կազանում, Կիեւում, Դորպատում, Խարկովում, վաղը միւս օրը Սարատովում, Նիկալաեւում էլ կը հիմնէ. հենց որ մի տեղ ցանկացան թէ չէ, տեղն ու տեղն իսկոյն գիտութիւններն իրենց բարձր զարգացմամբ ուսումնասիրելու հաստատութիւններ կը հիմնեն: Կասկածում եմ, հենց այս իմաստունները հնարած լինին այս հիմնարկութեան կազմակերպութիւնը: Վարժուհու բանը դեռ հեշտ է. նորա համար կոյ օրինակ, որ հենց ինքն է: Այստեղ էլ չափազանց բազմազան և բարդ են օրինակները: Սակայն ենթադրենք, որ այս կազմակերպութիւնը հնարովի է. ենթադրենք, որ անհաւանական է, թէ այսպիսի հաստատութիւնների համար մարդիկ ունինք: Քննենք այս հիմնարկութեան գործունէութիւնն ու հեռանքները: Արդէն ասել եմ, որ անկարելի է ապացուցանել որևէ ծրագիր, ինչ ուսումնարանի էլ ուզում է լինի, մանաւանդ համալսարանինը, որ ուրիշ ոչ մի ուսումնարանի համար չէ պատրաստում, այլ պատրաստում է ուղղակի կեանքի

համար: Ես միայն այն եմ կրկնում, որ ոչ մի կերպ հնարաւորութիւն չունինք ապացուցանելու ֆակուլտետների ստորաբաժանման անհրաժեշտութիւնը. մի բան, որին չեն կարող չհամաձայնել չնախապաշարուած մարդիկ:

Ինչպէս դաստիարակչուհին, այնպէս էլ համալսարանը կրթութեան մասնակցելու թոյլութեան առաջին պայմանը նախկին միջավայրից կտրուելն են համարում: Համալսարանն ընդհանուր կանոնով այն աշակերտներին է միայն ընդունում, որոնք ձեռք են բերել գիմնազիական գասընթացքի եօթնամեայ փորձառութիւնը և ապրում են մեծ քաղաքներում: Ազատ ունկնդիրների փոքրամասնութիւնն էլ անցնում է մի և նոյն գիմնազիական գասընթացքը, միայն ոչ թէ գիմնազիայի օգնութեամբ, այլ տան ուսուցիչներին:

Աշակերտը նախքան գիմնազիա մտնելը պէտք է անցնէ գաւառական և ժողովրդական դպրոցների դասընթացքը:

Հանգիստ թողնելով պատմական վկայութիւնները և այն բանի խորիմաստ համեմատութիւնները, թէ իրերն ինչ գրութեան մէջ են երասական պետութիւնների մէջ, կը փորձեմ լոկ այն բանի մասին խօսել, թէ ինչ է կատարում Ռուսաստանում մեր աչքի առաջ:

Յոյս ունիմ, բոլորը համաձայն են, որ մեր դաստիարակչական հաստատութիւնների նպատակը, կոչումը աւելի բոլոր դասակարգերի մէջ կրթութիւն տարածելն է և ոչ թէ կրթութիւնը պահպանելը բացառապէս այն դասակարգի մէջ, որը ձեռք է բերել այս կրթութիւնը. այսինքն այնքան հոգ չենք տանում, որ այս կամ այն հարստի, իշխանի տղան կրթուի (սա իւր կրթութիւնը ձեռք կը բերէ եթէ ոչ ուսաց, դոնէ երասական ուսումնարաններում), որքան որ դանապանի, երրորդ կարգի վաճառականի, մեջլանի, քահանայի, նախկին ճորտերի և ուրիշների տղաները. մի բան, որ շատ աւելի թանկ է մեզ համար: Դիւղացու մասին խօսք չեմ անում,

այս արդէն բոլորովին անիրագործելի ցանկութիւն կը լինէր։ Մի խօսքով համալսարանի նպատակն է կրթութիւն տարածել ամենամեծ թուով մարդկանց մէջ։ Օրինակի համար առնենք քաղաքացի ստորին կարգի վաճառականի կամ սակաւահոգ ազնուականի որդուն. երեխային ամենից առաջ գրել կարգաւ սովորեցնելու են տալիս։ Ինչպէս յայտնի է, այս ուսումը թուրքահաբար սլաւոնական անհասկանալի խօսքեր անգիր անելն է, որ երեք չորս տարի է տեսում։ Այսպիսի ուսման միջոցով ձեռք բերած ծանօթութիւններն անգործադրելի են կեանքի մէջ. այստեղից առաջացած բարոյական սովորութիւնն էլ այն է, որ մեծերին և ուսուցիչներին չեն յարգում, երբեմն գրքեր են գողանում և այլն և, որ գլխաւորն է, անգործ են դառնում ու ծուլանում։

Կարծում եմ, աւելորդ է ապացուցանել, որ այն դպրոցը, ուր երեք ամսում սովորելիքը երեք տարում են սովորեցնում, պարնպութեան և ծուլութեան դպրոց է։ Երեխան, որ պարտաւոր է անշարժ վեց ժամ նստելու գրքի առաջ, կէս ժամում սովորելիքը մի ամբողջ օրում սովորելով արհեստական կերպով վարժւում է ամենակատարեալ և վնասակար պարապութեան։ Երբ այսպիսի դպրոցից տղաները վերադառնում են, տասն ծնողներից ինն, առանձնապէս մայրերը, տեսնում են, որ իրենց երեխաները մասամբ փչացած են, մասամբ ֆիզիկապէս թուլացած և օտարացած, սակայն նոցանից կեանքում յաջողութիւն ունեցող մարդիկ պատրաստելու պահանջը հարկադրում է, որ ծնողները դեռ գաւառական ուսումնարան էլ ուղարկեն իրենց օրդիներին։ Այս հիմնարկութեան մէջ զօրեղ կերպով շարունակում են սովորեցնել պարապութեան ու խաբեբայութեան, կեղծաւորութեան ու ֆիզիկական թուլութեան։ Գաւառական դպրոցում դեռ ևս մարդ տեսնում է առողջ տղաներ, իսկ գիմնազիայում քիչ անգամ, համալսարանում որ գրեթէ երբեք։ Գաւառական ուսումնարանում աւանդուող առարկաները դեռ

աւելի պակաս չափով գործադրելի են կեանքում, քան թէ առաջնում աւանդուողները։ Այստեղ սկսում են անցնել Ալեքսանդր Մակեդոնացի, Գուադելուպա և տալիս են սխալ բացատրութիւն բնութեան երևոյթների մասին, որոնք ոչինչ չեն առաջացնում աշակերտի մէջ բացի դատարկ հպարտութիւնից և ծնողներին արհամարհելուց. մի բան, որին խրախուսում է նորան ուսուցչի օրինակը։ Ո՞վ չէ ճանաչում այն աշակերտներին, որոնք խիստ արհամարհում են ողջ պարզ և անկիրթ ժողովուրդն այն հիմունքով, որ լսել են ուսուցչից, թէ երկիրը կտր է և թէ օդը բաղկացած է բորակածնից ու թթուածնից։ Վիպասաններից ծաղրուող մայրը դեռ աւելի այն ժամանակ է ցաւում իւր ֆիզիկապէս և բարոյապէս փոխուած զաւակի վրայ, երբ սա աւարտած է լինում գաւառական ուսումնարանը։ Վրայ է հասնում գիմնազիական դասընթացը հենց նոյն եղանակի քննութիւններով և ստիպմունքով, որոնք աշակերտի մէջ զարգացնում են կեղծաւորութիւն, խաբեբայութիւն և դատարկութիւն, և վաճառականի կամ սակաւահոգ ազնուականի որդին, որ չէ իմանում, թէ որտեղ պէտք է մշակ կամ գործակատար որոնէ, անգիր է սովորում ֆրանսերէնի, լատիներէնի քերականութիւնն ու Լուծերի պատմութիւնը և օտար լեզուով կառավարութեան ներկայացուցչական եղանակի օգտաւէտութեան մասին շարադրութիւն գրելու է վարժում։ Բացի այս անպէտք և չգործադրուող իմաստասիրութիւնից, արդէն սովորում է պարտք անել, խաբել, ծնողներից խորամանկութեամբ փող կորզել, դեղի կեանք վարել և ուրիշ բաներ, որոնք իրենց վերջնական զարգացումը համալսարանում են ստանում։ Այստեղ, գիմնազիայում, արդէն տեսնում ենք, որ տանից վերջնականապէս կտրուած են։ Լուսաւորուած ուսուցիչներն աչխատում են նոցա իրենց բնական շրջանին հասցնել. այս նպատակով կարգալու են տալիս Բելինսկի, Մակոլէյ, Լիւիս և այլն. և այս բոլորը ոչ թէ նորա համար, որ մի օրէէ բանի

բացառիկ հակում ունենան, այլ որպէսզի, ինչպէս որ այս անուանում են նոքա, ընդհանրապէս զարգացնեն աշակերտներին: Եւ գիմնադրայի աշակերտը մութ գաղափարների և նոցա համապատասխանող յառաջադիմութիւն, ազատամտութիւն, մատերիալիսմ, պատմական զարգացում և այլ բառերի հիման վրայ արհամարհանքով և խորշանքով է նայում իւր անցեալին: Դաստիարակները հասած են իրենց նպատակին, սակայն ծնողները, յատկապէս մայրը, դեռ ևս մեծ տարակուսանքով և տխրութեամբ են նայում իրենց ջարդ ու փշուր եղած, օտար լեզուով խօսող և ուրիշ խելքով մտածող, ծխող ու խմող, անձնապատան և ինքնագոհ Վանիային: Ամեն ինչ եղած պրծած է. «ուրիշներն էլ են այսպէս», ասում են ծնողները, «հաւանորէն այսպէս էլ պէտք է լինի», և Վանեան համալսարան է ուղիորտում: Ծնողներն իրենք իրենց չեն համարձակում ասելու, որ սխալուել են:

Համարարանում, ինչպէս որ ասել ենք արդէն, շատ քիչ անգամ ենք առողջ, երեսը կարծիր տղաներ տեսնում և ոչ մի հոգի չենք կարող գտնել, որ յարգանքով կամ թէկուզ արհամարհանքով, բայց գոնէ անդորր կերպով նայէ այն միջավայրին, որից դուրս է եկել ինքը և որի մէջ յետոյ պէտք է ապրէ: Նայում է նորան արհամարհանքով, զղուանքով և գոռող ցաւակցութեամբ: Այսպէս է նայում իւր միջավայրի մարդկանց, իւր ազգականներին. այսպէս է նայում և այն գործունէութեանը, որ սպասում է նորան իւր ունեցած հասարակական դիրքի համեմատ: Միայն երեք ասպարէզ կայ, որ նորան սակի փայլով է երևում. այն է գիտնականի, գրականագէտի և ատիժանաւորի:

Չկայ աւանդուող առարկաների մէջ մեկը, որ կեանքում գործադրելի լինի, և ուսանողում են ճիշտ այնպէս, ինչպէս որ Աբաղովսիս աշխարհագրութիւնը և սազմոսն են անդիր անել տալիս: Բացառութիւն են միայն փորձնական առարկաները, այն է՝ բնախօսութիւնը, անգամազննութիւնը, մինչև իսկ աստղաբաշխութիւնը, որոնց վրայ ու-

սանողները ստիպուած աշխատում են: Թնացած բոլոր առարկաները, իմաստասիրութիւն, պատմութիւն, իրաւաբանութիւն, բանասիրութիւն, անդիր են սովորում այն նպատակով միայն, որ պատասխանեն քննութեանը, ինչ քննութիւն էլ որ լինի, փոխադրական թէ աւարտական, մի և նոյն բանն է: Գիտեմ այս տողերը կարգացող ուսուցչապետների մեծամիտ արհամարհանքը: Մինչև անգամ արժանի չեն համարում ինձ շարացնել և չեն իջնում իրենց մեծութեան բարձունքից, որպէսզի ապացուցանեն վէպեր գրողին, թէ նա ոչինչ չէ հասկանում այս կարևոր և խորհրդաւոր գործից: Ես այս գիտեմ, սակայն բնաւ չեմ կարող այս պատճառով ծածկել բանականութեան և դիտողութեան տուած եզրակացութիւնները: Երբեք չեմ կարող ընդունել պ. պ. ուսուցչապետների հետ միասին, թէ կրթութեան այն խորհուրդը, որ աննկատելի կերպով կատարում է ուսանողների վրայ, անկախ է ուսուցչապետների գասախօսութիւնների ձևից և բովանդակութիւնից: Չեմ ընդունում այս ամենը ճիշտ այնպէս, ինչպէս որ չեմ ընդունում դասական դաստիարակութեան կրթական ազդեցութիւնը, որ այնքան խորհրդաւոր է համարում և որ ոչոք չէ բացատրել և որի մասին արդէն աւելորդ են համարում վիճել: Ինչքան էլ ամբողջ աշխարհից ճանաչուած իմաստուններն ու բնաւորութեամբ յարգելի մարդիկ պնդելիս լինին, թէ մարդու զարգացման համար ամենից օգտակարը լատիներէնի քերականութիւնը և յոյն ու լատին ոտանաւորները բնագրով սովորելն է, երբ նոցա թարգմանութիւնը կարելի է կարգալ. — չեմ հաւատայ այս բանին, ինչպէս որ չեմ հաւատայ, թէ մարդու զարգացման համար հարկաւոր է երեք ժամ մի ստի վրայ կանգնել: Միայն փորձով չպէտք է ապացուցանել այս: Փորձով ապացուցանում են այն ամենը, ինչ որ օգտակար է: Սաղմոսասացը փորձով հաստատում է, որ գրել կարգալ սովորելու լաւագոյն միջոցը սաղմոսարան կարգալն է. մաշկակարն ասում է, թէ արհեստ սովորելու լաւ միջոցն

այն է, որ երեխաներին երկու տարի ստիպենք ջուր կրեն և փայտ կոտորեն: Այս ճանապարհով կ'ապացուցուեն այն բոլորը, ինչ որ ուզենք: Այս ամենն ասում եմ այն նպատակով միայն, որ համալսարանների պաշտպանները չխօսեն հետս պատմական նշանակութեան, խորհրդաւոր կրթիչ ազդեցութեան և պետական դաստիարակչական հաստատութիւնների ընդհանուր կապի մասին, որ օրինակ չբերեն Սքոֆորդի, Հայդելբերգի համալսարանները. — այլ որ թոյլ տան խորհրդակցեմ պարզ և առողջ մտքով և իրենք էլ հենց այսպէս դատեն: Այն գիտեմ միայն, որ երբ 16—18 տարեկան մտայ համալսարան, իմ մտած ֆակուլտետի համեմատ արդէն որոշուած էր ծանօթութիւններիս սահմանը և որոշուած էր բաւրովին կամայական կերպով: Յաճախում եմ ֆակուլտետում կարգացուող դասախօսութիւններից մեկն ու մեկին, պարտաւոր եմ ոչ միայն լսելու այն բոլորը, ինչ որ դասախօսում է ուսուցչապետս, այլ և անդիր անելու և եթէ ոչ բառառբառ, գոնէ խօսքառխօսք: Եթէ չսովորեմ այս ամենը, ուսուցչապետս աւարտման կամ փոխադրական քննութեան ժամանակ անհրաժեշտ վկայականը չի տալ ինձ: Դեռ չեմ խօսում այն չար գործադրութիւնների մասին, որոնք հազար անգամ կրկնուում են: Այս վկայականը ստանալու համար պէտք է կատարեմ իմ ուսուցչապետի սիրելի սովորութիւնները, այն է՝ կամ միշտ պէտք է նստեմ առաջին նստարանի վրայ ու գրեմ կամ քննութեանը վախեցած կամ ուրախ ցոյց տամ ինձ կամ պէտք է նոյն համոզումներն ունենամ, ինչ որ ուսուցչապետս ունի, կամ թէ ճշտութեամբ պէտք է յաճախեմ նորա երեկոյթներին (այս իմ հնարած բաները չեն, այլ ուսանողների կարծիքներն են, որ միշտ կարելի է լսել ամեն մի համալսարանում): Դասախօսութիւնները լսելով կարող եմ չհամաձայնել ուսուցչապետիս հայեացքներին, ուսանելի առարկայիս վերաբերեալ արած ընթերցանութիւններիս հիմունքով կարող եմ նկատել, որ իմ ուսուցչապետի դասախօս-

սութիւնները վատ են, — բայց և այնպէս պէտք է լսեմ կամ գոնէ պէտք է սովորեմ:

Համալսարաններում մի ինչ որ դաւանանք գոյութիւն ունի, որ ուսուցչապետները չեն յայտնում, այս դաւանանքն ուսուցչապետների պապական անսխալականութիւնն է: Դեռ այս բաւական չէ, ուսուցչապետները, ինչպէս և բոլոր նուիրեալները, ուսանողներին կրթում են խորհրդաւոր, ծածուկ կերպով, յարգանք պահանջելով շնուիրուածներից և ուսանողներից: Ուսուցչապետը հենց որ նշանակուում է, սկսում է դասախօսել, ուզում է նա բնութիւնից ասուշ լինի, ուզում է յիմարութիւններ անէ պաշտօնավարելիս, գիտութիւնից յետ մնացած լինի բոլորովին, ուզում է բնաւորութեամբ անարժան մարդ լինի, — մի և նոյնն է, շարունակում է դասախօսել, քանի դեռ շարունակում է գոյութիւն ունենալ, և ուսանողները ոչ մի միջոց չունին իրենց գոհութիւնը կամ դժգոհութիւնը արտայայտելու: Բաւական չէ այս, այն, ինչ որ դասախօսում է ուսուցչապետը, բացի ուսանողներից մնացած բոլորի համար դադանիք է մնում: Գուցէ այս իմ տգիտութիւնից է առաջանում, սակայն ինձ ծանօթ չեն այսպիսի ուղեցոյց գրքեր, որոնք ուսուցչապետների դասախօսութիւններից կազմուած լինին: Եւ եթէ եղել էլ են այսպիսի գասընթացքներ, այն էլ հարիւրից մեկը:

Այս ինչ է նշանակում: Ուսուցչապետը բարձրագոյն կրթական դպրոցում գիտութիւն է աւանդում, ասենք թէ ուսական իրաւունքի պատմութիւն կամ քաղաքացիական իրաւունք, ուրեմն նա գիտէ այս գիտութիւնն իւր բարձրագոյն զարգացմամբ, ուրեմն նա կարողացել է այս գիտութեան մասին եղած բոլոր տարբեր կարծիքները հաշտեցնել կամ թէ ընտրել է նոցանից մեկն ու մեկը, ամենաժամանակակիցը, և կարողացել է ապացուցանել, թէ ինչն է այս այսպէս է, եթէ ճիշտ են այս բոլորը, էլ ինչո՞ւ է մեզ բոլորիս և ամբողջ Եւրոպան զրկում իւր իմաստութեան արդիւնքներից և միայն իրեն լսող ուսա-

նողներին աւանդում: Մի՛թէ նորան յայտնի չէ, որ գոյութիւն ունին լաւ հրատարակիչներ, որոնք լաւ գրքերի համար լաւ էլ փող են վճարում. որ գոյութիւն ունի գրական քննադատութիւն, որ գնահատել գիտէ գրական երկերը. և որ ուսանողներին շատ աւելի յարմար կը լինէր, իւր գիրքը տանը մահճակալի վրայ պառկած կարգային, քան թէ իւր դասախօսութիւնները գրէին: Եթէ իւրաքանչիւր տարի գիտութիւնը փոփոխուում և լրացուում է, ապա իւրաքանչիւր տարի էլ կարող են լրացուցիչ յօդուածներ լոյս տեսնել. գրականութիւնն ու հասարակութիւնը շատ շնորհակալ կը լինէին: Սակայն ինչո՞ւ չեն տպուում իրենց դասընթացքները:

Ես կը քննադատեմ բացատրել այս գրական յաջողութեան նկատմամբ ունեցած անտարբերութեամբ, սակայն դժբախտաբար տեսնում եմ, որ գիտութեան առաքեալները չեն հրաժարում քաղաքական բաւականին թեթեւ յօդուածներ տպագրելուց, որոնք երբեմն չեն էլ վերաբերում իրենց առարկային: Վախենամ համալսարանական դասաւանդութեան գաղտնիքն այն բանից առաջանայ, որ եթէ դասընթացքները տպուեն, 100-ից 30-ը չգիմանայ մեր անդարգացած գրական քննադատութեանը: Ուսուցչապետը ինչո՞ւ պէտք է անպատճառ դասախօսութիւն կարդայ և ոչ թէ տայ ուսանողների ձեռքը իւր կամ ուրիշի լաւ գիրքը. կամ ինչո՞ւ չպէտք է տայ երկու կամ տասն լաւ գրքեր:

Այն պայմանը, թէ համալսարանում ուսուցչապետը պէտք է դասախօսէ և անպատճառ իրենից, պատկանում է համալսարանական գործնականի այն դաւանանքներին, որին չեմ հաւատում և որ անհնարին է ապացուցանել: «Անգիր աւանդելն աւելի է տպաւորում մտքներում և այլն», կ'ասեն ինձ. ոչ մեկն էլ իրաւացի չէ: Ճանաչում եմ ինձ, նաև ուրիշ շատ շատերին, որոնք բացառութիւն չեն, այլ ընդհանուր կանոն, որոնք անգիր դասաւանդութեան ժամանակ ոչինչ չեն հասկանում և այն ժամանակ են միայն լաւ հասկանում, երբ տանը հանդիստ կերպով կարդում են

գիրքը: Անգիր դասաւանդութիւնն այն ժամանակ միայն նշանակութիւն կ'ունենայ, երբ ուսանողները հակաճառելու իրաւունք ունենան, և դասախօսութիւնն էլ խօսակցութիւն լինի և ոչ թէ դաս: Այն ժամանակ միայն մենք, հասարակութիւն հանդիսացողներս, ուսուցչապետներից իրաւունք չենք ունենայ պահանջելու այն ձեռնարկների հրատարակութիւնը, որոնցով 30 տարի է, սովորեցնում են մեր երեխաներին ու եղբայրներին: Իսկ իրերի ներկայ դրութեան ժամանակ դասախօսութիւններ կարգալը ծիծաղելի արարողութիւն է, որ ոչ մի միտք չունի, և մանաւանդ ծիծաղելի է այն անհրաժեշտութեան տեսակէտից, որի պատճառով տեղի է ունենում այս արարողութիւնը:

Համալսարաններն ուղղելու միջոցներ որոնող չեմ, ես չեմ ասում, թէ ուսանողներին դասախօսութիւններին հակաճառելու իրաւունք տալով կարելի կը լինի իմաստ տալ համալսարանական դասաւանդութեանը: Ինչքան ճանաչում եմ ուսուցչապետներին և ուսանողներին, ինձ թւում է, թէ այս դէպքում ուսանողները ստահակութիւն կ'անեն, ազատամտութիւն կ'անեն և ուսուցչապետները չեն կարող ստանարիւնութեամբ և առանց իշխանութեանը դիմելու առաջ տանել վիճաբանութիւնը, և այսպիսով գործն աւելի վատ կ'ընթանայ: Սակայն իմ կարծիքով այս բանից երբեք չէ հետևում, որ ուսանողները պարտաւոր են լսելու, իսկ ուսուցչապետներն իրաւունք ունին ասելու այն բոլորը, ինչ որ իրենց խելքին փչում է. այս բանից այն է հետևում, որ ամբողջ համալսարանական կազմակերպութիւնը սխալ հիմունքների վրայ է գրուած:

Հասկանալի է այն համալսարանը, որ համապատասխանում է իւր կոչմանը և իւր հիմնական գաղափարին, այսինքն այն բանին, որ մարդիկ ժողովուում են փոխադարձաբար կրթուելու համար: Թէև մեզ անյայտ, այսպիսի համալսարաններ երևան են գալիս և գոյութիւն ունին Ռուսաստանի զանազան անկիւններում. հենց համալսարան

րաններում ուսանողների շրջանում մարդիկ ժողովում են, կարգում, ասում խօսում են իրար հետ և վերջապէս կանոններ են հաստատում, թէ ինչպէս պէտք է ժողովուեն, ասեն խօսեն իրար հետ: Ահա այս է իսկական համալսարանը: Իսկ մեր համալսարանները չնայելով նոցա ազատ կազմակերպութեան մասին եղած բոլոր դատարկ մտքերին՝ այնպիսի հիմնարկութիւններ են, որ իրենց կազմութեամբ ոչնչով չեն տարբերում կանանց դպրոցական հաստատութիւններից և զինուորական վարժարաններից: Ինչպէս որ զինուորական վարժարանները սպաներ են պատրաստում, իրաւաբանական դպրոցները՝ աստիճանաւորներ, այնպէս էլ համալսարաններն աստիճանաւորներ և համալսարանական կրթութիւն ունեցող մարդիկ են պատրաստում (այս էլ, ինչպէս յայտնի է ամենքին, մի առանձին տեսակի աստիճան, կոչում կամ դասակարգ է): Վերջին տարուայ համալսարանական դէպքերն ինձ համար պարզում են ամենապարզ եղանակով. թոյլ էին տուել, որ ուսանողներն իրենց շապիկներին օսլայած օձիք դնեն, համազգեստի կոճակները չըկոծկեն. կամեցել էին, որ այլ ևս ուսանողներին չպատժեն դասախօսութիւններին չյաճախելու համար, և այս բաների պատճառով ամբողջ հիմնարկութիւնը քիչ էր մնացել քարուքանդ լինէր: Արածն ուղղելու համար մի միջոց կայ՝ նորից պէտք է պատժարան (карьер) ուղարկեն դասախօսութիւններին չյաճախողներին, վերանորոգեն համազգեստները: Դեռ աւելի լաւ կըլինէր, եթէ անդրիական հաստատութիւնների օրինակին հետեւելով պատժէին անբաւարար յառաջադիմութեան և անբարեբարոյ բնաւորութեան համար և, որ գլխաւորն է, սահմանափակէին ուսանողների թիւը պիտանի մարդկանցով: Աստիճանաբար կըլինի այս, և այսպիսի կազմակերպութեան ժամանակ համալսարանները մեզ այնպիսի մարդիկ կտան, ինչպէս որ առաջ էին տալիս: Համալսարանները, քանի դեռ հասարակութեան, նեղ մտքով ասած՝ աստիճանաւոր հասարակ-

կութեան անդամներին կրթելու համար էին շինուած — մի միտք ունէին. բայց հենց որ կամեցան ամբողջ ոռու հասարակութիւնը կրթելու հաստատութիւն դարձնել, բանից դուրս եկաւ, որ ոչ մի բանի պէտք չեն: Բնաւ չեմ հասկանում, թէ ինչ հիմունքով զինուորական վարժարաններում համազգեստն ու կարգապահութիւնն անհրաժեշտ են համարում, իսկ համալսարաններում, որտեղ դասաւանդութիւնը ճիշդ նոյն եղանակով է տեղի ունենում, այսինքն այստեղ ևս քննութիւն, ստիպումը և ծրագիր կայ. այստեղ ևս սովորողներն իրաւունք չունեն հակաճառելու և խուսափելու դասախօսութիւններից, — յանկարծ ազատութեան մասին են խօսում և ուզում են առանց զինուորական վարժարաններում գործադրուող միջոցների կառավարուել: Թող մեզ չանհանգստացնէ գերմանական համալսարանների օրինակը. մենք գերմանացիներից օրինակ առնել չենք կարող. ամեն մի սովորոյթ, ամեն մի օրէնք սուրբ է գերմանացու համար, իսկ մեզ համար բարեբախտաբար ասեմ, թէ դժբախտաբար, ընդհակառակն է:

Ինչպէս համալսարանական, այնպէս և կրթութեան ընդհանուր գործի ժամանակ ամբողջ դժբախտութիւնն աւելի այն մարդկանցից է առաջանում, որոնք չեն խորհրդածում, այլ հնազանդում են դարի դաղափարներին, ուստի և կարծում են, թէ միաժամանակ կարելի է երկու տիրոջ ծառայել: Սոքա նոյն այն մարդիկն են, որ առաջ արտայայտած մտքերիս այս են պատասխանում: «Ճիշտ է, անցել է արդէն այն ժամանակը, երբ երեխաներին ծեծում էին սովորեցնելու համար. երբ մեքենայօրէն անգիր էին անել տալիս. բոլորն էլ շատ ճիշտ են. սակայն ընդունեցէք, որ երբեմն անհնարին է առանց ուղղի և երբեմն պէտք է ստիպել, որ անգիր սովորեն: Դուք իրաւացի էք, սակայն ինչի համար են ծայրայեղութիւնները», և այլն և այլն:

Այնպէս է երևում, թէ շնորհալի կերպով են դատում այս մարդիկ, բայց հենց այս մարդիկն են, որ ազատու-

թեան ու ճշմարտութեան թշնամի են դառնում: Այնուհետև իբրև թէ համաձայնում են ձեզ, որպէսզի ձեր միտքն իմանան և յետոյ իրենց ուղածի պէս փոփոխեն, տակից գլխից մկրատեն: Սորա բնաւ համաձայն չեն, որ ազատութիւնն անհրաժեշտ է. այս ասում են միայն այն պատճառով, որ վախենում են, չխօնարհեն մեր դարի կուռքին: Աստիճանաւորները պէս իւր ներկայութեամբ գովաբանում են այն նահանգապետին, որի ձեռին է իշխանութիւնը: Հազար անգամ աւելի եմ գերադասում բարեկամ քահանայիս, որ ուղղակի ասում է, աւելորդ է մտածել այն մասին, թէ մարդիկ կարող են դժբախտացած մեռնել, եթէ կրօն չիմանան. ուստի, ինչ միջոցով էլ ուզում է լինի, անհրաժեշտաբար պէտք է երեսխային կրօն սովորեցնենք և փրկենք նորան: Նա ասում է, թէ ստիպմունքն անհրաժեշտ է, թէ ուսումն ասում է և ոչ թէ զուարճութիւն: Նորա հետ կարելի է խօսել, դատել, իսկ բռնակալութեանը և ազատութեանը ծառայող պարօնների հետ չէ կարելի: Հենց այս պարօններն են, որ առաջ են բերում համալսարանների այն առանձնակի դրութիւնը, որ գոյութիւն ունի այժմ, որին անհրաժեշտ է դիւանագիտական մի առանձին հմտութիւն և որի ժամանակ, Փիգարոյի ասելով, յայտնի չէ, թէ՛նով է ու՛մ խաբում. աշակերտները խաբում են ծնողներին ու դաստիարակներին, դաստիարակները, ծնողներին, աշակերտներին ու կառավարութիւնը և այլն և խաբում են ամեն մի հնարաւոր փոխադրութեան և զուգադրութեան դէպքում: Եւ մեզ ասում են, թէ այս այսպէս է և այսպէս էլ պէտք է լինի. մեզ ասում են, դուք նուիրեալ չէք, մեր գործին մի խառնուէք. այստեղ մի առանձին տեսակի հմտութիւն ու ծանօթութիւն է պէտք. պատմական դարդացումն այսպէս է պահանջում: Սակայն ինչքան հասարակ բան է երևում. մի քանիսը սովորեցնել են կամենում, մի քանիսն էլ՝ սովորել: Թող սովորեցնեն, ինչքան կարող են. թող սովորեն, ինչքան կարող են: Յիշում եմ, համալսարանների կաստա-

մարեան նախագիծի հենց տաք ժամանակը պաշտպանել եմ այս նախագիծը մի ուսուցչապետի առաջ: Ինչպիսիք աննման և խորիմաստ շրջութեամբ, գրեթէ շշնջիւնով, ազդու և գաղտնի կերպով վրայ բերեց ուսուցչապետը. «Բայց գիտէք այս ինչ նախագիծ է. սա ոչ թէ նոր համալսարանի, այլ համալսարաններ ողնչացնելու նախագիծ է», — ասաց ուսուցչապետը սարսափած նայելով ինձ: — Սակայն ինչ արած, այդ շատ լաւ կըլինէր, որովհետև համալսարանները վատ են: Ուսուցչապետն այլևս ինձ հետ խորհրդածել չկամեցաւ և չէր կարող իսկապէս, ինչպէս որ ոչ մի մարդ էլ չէ կարող ապացուցանել, որ համալսարանները լաւ են:

Բոլոր մարդիկ էլ մարդիկ են, մինչև իսկ ուսուցչապետները: Ոչ մի գործաւոր չի ասիլ, թէ պէտք է ողնչացնել այն գործարանը, որտեղ ինքը մի կտոր հաց է ճարում, և այն էլ ոչ թէ այն պատճառով, որ այս հանգամանքն աչքի առաջ ունի, ո՛չ, այլ անգիտակցաբար: Համալսարանի վեհ ազատութեան մասին հոգացող պարօնները նման են այն մարդուն, որ տանը սոխակի ձագեր է մեծացնում և համոզուած լինելով, որ սոխակներին ազատութիւն է պէտք, դուրս է բերում վանդակից և աշխատում է թելի վրայ ազատութիւն տալ նոցա, բայց յետոյ զարմանում է տեսնելով, որ սոխակներն իրենց ստաներից կապած պարանի վրայ կօ չեն մեծանում, այլ միայն իրենց ստաներն են խեղում և սատակում:

Չեղաւ որ մեկը մտածէր այն մասին, թէ համալսարանները պէտք է ժողովրդի պահանջի հիմունքի վրայ հաստատուեն: Այս անհնարին էլ կըլինէր, քանի որ ժողովրդի պահանջը անյայտ է եղել, անյայտ էլ մնում է: Այլ համալսարանները հիմնուել են մասամբ կառավարութեան, մասամբ էլ բարձր դասակարգի պահանջների համար. համալսարանների համար արդէն կառուցուած է իրենց ամբողջ նախապատրաստական սանդուխքը, որ ուսումնական հաստատութիւններն են և որ ոչ մի կապ չունին

ժողովրդի պահանջի հետ: Կառավարութեանն աստիճանաւորներ, բժիշկներ, իրաւաբաններ, ուսուցիչներ են պէտք եկել, այսպիսի մարդիկ պատրաստելու համար էլ համալսարաններ են հիմնել: Այժմ բարձր դասակարգին որոշ տեսակի ազատամիտներ են հարկաւոր, և համալսարանները պատրաստում են այսպիսի մարդիկ: Սխալն այն է միայն, որ այսպիսի ազատամիտներ բնաւ պէտք չեն ժողովրդին:

Սովորաբար ասում են, թէ համալսարանի թերութիւնները դպրոցների թերութիւններից են առաջանում: Ես հակառակն եմ պնդում. ժողովրդական, մանաւանդ գաւառական ուսումնարանի պակասութիւններն աւելի համալսարանի սխալ պահանջից են առաջանում:

Այժմ տեսնենք համալսարանի գործնականը: Լսարան կազմող յիսուն ուսանողներից տասն առաջին երկու նստարանների վրայ տետրակներ ունեն և գրում են. այս տասն հոգուց վեցն ուսուցչապետին դուր գալու համար է գրում՝ դպրոցի և դիմնադիւայի մշակած հաճոյանալու զգացմունքից դրդուած. չորս հոգին էլ ամբողջ դասընթացը գրի անցնելու անկեղծ ցանկութիւնից են գրում. բայց չորրորդ դասախօսութեանն արդէն դէն են ձգում, և շատ շատ նոցանից երկուսը կամ երեքը, այսինքն կուրսի $\frac{1}{3}$ կամ $\frac{1}{10}$ -ն է դասախօսութիւններ կազմում: Չափազանց դժուար է, որ մարդ ոչ մի դասախօսութիւն բաց չթողնէ: Մտեմատիկական, այլ և մնացած ամեն մի առարկայից բաւական է, մի դասախօսութիւն բաց թողնեն, կապն արդէն կորած է: Ուսանողը լրացնում է ձեռնարկի օգնութեամբ, և բնականաբար մտքովն անցնում է այն բանը, թէ դասախօսութիւններ գրելու համար զուր աշխատանք չթափէ, քանի որ միևնոյն բանը կարելի է որևէ ձեռնարկի կամ ուրիշի գրածի միջոցով էլ ձեռք բերել: Իւրաքանչիւր ուսուցիչ պէտք է իմանայ, որ մատեմատիկայ և այլ ամեն մի առարկայ աւանդելիս ոչ մի աշակերտ միշտ չէ կարողանում հետևել ուսուցչի եզրակացութիւններին և

ապացոյցներին, ինչքան էլ ուսուցիչը մանրամասը, պարզ և գրաւիչ կերպով աշխատէ դասախօսել: Շատ յաճախ պատահում է, որ աշակերտը ժամանակաւորապէս ցնորւում է. ուրեմն նորան պէտք է հարցնել, թէ քիչ առաջ ուայ եզրակացութիւնն ինչպէս ստացուեցաւ, ինչո՞ւ անպատճառ այնպէս պէտք է լինէր և ոչ ուրիշ կերպ. ուսանողը կապը կորցրել է, իսկ ուսուցչապետը շարունակուել է իւր դասախօսութիւնը: Ուսանողների դժխաւոր հոգսը, և դեռ խօսքն ամենալաւ աշակերտների մասին է, միայն այն է, որ գրի անցրած դասախօսութիւններ կամ ձեռնարկներ ձարեն, որոնցով քննութեան պատարաստուել կարողանան:

Մեծամասնութիւնը յաճախում է դասախօսութիւններին կամ այն պատճառով, որ ոչինչ չունի անելու և դեռ նոր է եկել, չէ ձանձրացել, կամ որ հաճոյք պատճառէ ուսուցչապետին կամ, որ շատ քիչ է պատահում, մոզայի պատճառով, երբ հարիւր ուսուցչապետներից մեկը յանկարծ ժողովրդական է դառնում, և նորա դասախօսութիւններին յաճախելն ուսանողների համար մտաւոր փրումն է երևում: Ուսանողների տեսակէտից դասախօսութիւնները գրեթէ միշտ դատարկ ձևականութիւն են, որ անհրաժեշտ է միայն քննութեան համար: Մեծամասնութիւնը կուրսի ընթացքում ոչ թէ իւր առարկաներով է զբաղում, այլ կողմնակի բաներով, որոնց ծրագիրը որոշում է այն փոքր շրջանը, որի մէջ ընկնում են ուսանողները: Սովորաբար դասախօսութիւններին նայում են ճիշտ այնպէս, ինչպէս զինուորներն իրենց վարժութեանը. քննութիւնը նոյնն է նոցա համար, ինչ որ զօրահանդէսը, որ իբրև մի ձանձրալի անհրաժեշտութիւն է նկատուում: Վերջին ժամանակներս այնքան բազմակողմանի չէ այս շրջանի ծրագիրը, որ մեծ մասամբ հետևեալ բովանդակութիւնն է ունենում. ուսանողները պէտք է ընթերցանութիւն անեն, պէտք է կրկին անգամ կարգան Բելինսկու հին յօդուածները, Չեռնըլևի, Անտո-

նովիչի, Պիտարևի և ուրիշների նոր յօդուածները, բացի այս պէտք է կարգան այն նոր գրքերը, որոնք Եւրոպայում փայլուն յաջողութիւն են ունեցել. մի ընթերցանութիւն, որ ոչ մի կապ ու յարաբերութիւն չունի այն առարկաների հետ, որոնցով զբաղում են Լիւիսը, Բոկլը և ուրիշները: Իսկ գլխաւոր պարագմունքն արգելուած գրքերի ընթերցանութիւնն ու նոցա արտագրութիւնն է. այս գրքերից են օրինակ Ֆէերբախ, Մոլեշտ, Բիւխներ և մանաւանդ Օգարե և Կերցեն: Այս բոլորն արտագրում են ոչ թէ արժէքին նայելով, այլ թէ որչափ խստիւ են արգելուած հեղինակութիւնները: Ուսանողների մօտ ընդօրինակած գրքերի փաթեթներ եմ տեսել, որ անհամեմատ աւելի շատ են, քան թէ չորսամեայ դասաւանդութեան ամբողջ դասընթացը, և այս տետրակների թւում տեսել եմ Պուչկինի ամենազգուելի և Ռըլէեի անշնորհք և անգոյն օտանաւորների հաստատիր տետրակները: Չբազմունքի առարկայ է և այն, որ ժողովուում ու զրուցում են զանազան և կարևոր առարկաների մասին, ինչպէս են օրինակ Մալարասեայի անկախութեան վերականգնումը, ժողովրդի մէջ գրագիտութիւն տարածելը, միասին ուսուցչապետի կամ ինսպեկտորի գլխին որևէ խաղ խաղալը, որ բացատրութիւն պահանջել է համարում, արիստոկրատների ու պլեբէյնների միացման խնդիրը և այլն և այլն: Այս բոլորը երբեմն ծիծաղելի են լինում, բայց շատ անգամ էլ սիրալիր, սիրաշարժ ու բանաստեղծական, ինչպէս որ յաճախ լինում է անբովանդակ երիտասարդութիւնը: Սակայն խնդիրն այն է, որ այս բաներով խորասուզուած զբաղում է երիտասարդ մարդը, սակաւահոգ անուականի կամ երրորդ դասի վաճառականի տղան, որոնց այն յոյսով են ուսման տուել հայրերը, որ նոցանից իրենց համար օգնականներ պատրաստեն. առաջինն իւր հօրը պէտք է օգնէ, որ իրենց փոքրիկ կալուածն արգիւնաբեր դարձնեն. իսկ երկրորդը պէտք է օգնէ, որ աւելի կանոնաւոր ու շահաւէտ առևտուր առաջ բերեն: Այս

չըջաններն ուսուցչապետների մասին հետեւեալ կարծիքն ունին. մեկը, խօսքն ուսուցչապետի մասին է, բոլորովին յիմար է, թէև գործատէր. մի ուրիշը յետ է մնացած գիտութիւնից չնայելով, որ ընդունակ է. մի երրորդը մաքուր մարդ չէ և միմիայն նոցա է փոխադրում, որոնք կատարում են նորա այս կամ այն պահանջը. մի չորրորդը մարդկային ցեղի ծաղրի ու ծանակի առարկայ է, որ երեսուն տարի շարունակ կարգում է իւր՝ խայտառակ լեզուով գրած տետրակները (Kollegienheft): Եւ բախտաւոր է այն համալսարանը, որի յիսուն ուսուցչապետներից գոնէ մեկը յարգուած ու սիրուած է ուսանողներից:

Առաջները, երբ փոխադրական քննութիւն կար, ամեն տարի ոչ թէ ուսումնասիրում էին առարկան, այլ քննութիւնից առաջ սերտում: Այժմ երկու անգամ է տեղի ունենում այսպիսի սերտում. մեկ երկրորդից երրորդ կուրսը փոխադրուելիս, մեկ էլ աւարտելուց առաջ: Նոյն այն վիճակը, որ առաջ չորս անգամ էր ձգուում ամբողջ կուրսի ընթացքում, այժմ երկու անգամ է ձգուում:

Քանի քննութիւններն իրենց ներկայ կազմութեամբ գոյութիւն ունին, լինին սոքա փոխադրական թէ աւարտական, մի և նոյն է, — անպատճառ գոյութիւն կ'ունենան և՛ անխորհուրդ կրկնութիւնը, և՛ վիճակաձգութիւնը, և՛ ուսուցչապետի կամայականութիւնը, և՛ ուսանողների խաբեբայութիւնը: Չգիտեմ, համալսարաններն ու նոցա քննութիւնները կազմակերպող մարդիկ ինչպէս են փորձել այս, սակայն քննութիւնները գիտութեան չափ լինել չեն կարող, այլ միայն ասպարէզ են հանդիսանում ուսուցչապետների կողմից կամայականութեան և ուսանողների կողմից եղած կողմ խաբեբայութեան համար, ինչպէս որ այս ցոյց է տալիս ինձ առողջ դատողութիւնը, ինչպէս որ շատ անգամ փորձել եմ այս, և ինչպէս որ շատ շատերը համաձայն են եղել ինձ: Կեսանքիս մէջ երեք անգամ քննութիւն եմ տուել. առաջին տարին ուսաց պատմութեան ուսուցչապետը թոյլ չտուաւ,

առաջին կուրսից երկրորդն անցնեմ, որովհետև քննութիւնից առաջ վէճ էր ունեցել մերոնց հետ, չնայելով, որ ոչ մի դասախօսութիւն բաց չէի թողել և գիտէի ուսուց պատմութիւնը. մի պատճառն էլ գերմաներէն լեզուից ստացած մեկն էր, որ դրել էր նոյն ուսուցչապետը չնայելով, որ գերմաներէն լեզուն անհամեմատ աւելի լաւ գիտէի մեր կուրսի բոլոր ուսանողներից: Հետեւեալ տարին ուսուց պատմութիւնից հինգ ստացայ, որովհետև վիճեցինք ընկեր ուսանողիս հետ, թէ ով լաւ յիշողութիւն ունի, և իւրաքանչիւրս մի մի հարց անգիր արինք, և ինձ քննութեան ընկաւ նոյն այն սովորած հարցը, որ, ինչպէս մինչև այժմ էլ յիշում եմ, Մազեպայի կենսագրութիւնն էր: Այս բանը պատահել է 45 թուականին: 48 թ-ին քննութիւն տուի Պետերբուրգի համալսարանի կանդիտատութեան համար և բառիս բուն նշանակութեամբ ոչինչ չգիտէի և պատրաստուել սկսեցի քննութիւնից ուղիղ մի շաբաթ առաջ: Իիշերները չէի քնում և իւրաքանչիւր առարկայից մի շաբաթից աւելի չպարապելով քաղաքացիական և քրէական իրաւունքից կանդիտատական թուանշաններ ստացայ: Ներկայ 62 թուականին ճանաչում էի այնպիսի ուսանողներ, որոնք աւարտել էին դասընթացը և առարկան սկսել էին պատրաստել քննութիւնից մի շաբաթ առաջ: Իրտեմ, որ հենց այս տարին չորրորդ կուրսի ուսանողները կեղծել էին տաժակները, գիտեմ, որ մի ուսուցչապետ մի ուսանողի Յ էր դրել և ոչ 5 այն պատճառով, որ ուսանողը համարձակել էր ժպտալու: Ուսուցչապետը նկատեց նորան. «Մենք կարող ենք ժպտալ, իսկ դուք ոչ» ու Յ դրեց:

Յուսով եմ, որ բերուած դէպքերը ոչոր բացառութիւն չի ընդունիր: Ով տեղեակ է համալսարաններին, գիտէ, որ բերուած դէպքերը կանոն են և ոչ թէ բացառութիւն. մի բան, որ այլ կերպ լինել չէ կարող: Իսկ եթէ մեկը կասկածում է, միլիոնաւոր դէպքեր կարող ենք բերել: Կըլինին լուսաւորութեան նախարարութիւնը մեր-

կացնողներ և իրենց ստորագրութիւնն էլ տակը զննողներ, ինչպէս որ եղել ներքին գործերի և արդարադատութեան նախարարութիւնները մերկացնողներ: Ինչ որ պատահել է 48 թուականին, նոյնը պատահել է և 62 թուականին, նոյնը կը պատահէ և 72 թուականին, քանի կազմակերպութիւնը մի և նոյնը կը մնայ: Համազգեստներն ու փոխադրական քննութիւնները վերացնելը մազի չափ անգամ չի օգնիլ ազատութեան գործին. հին հանդերձներին նոր կարկատան դնել կընշանակէ այս, որ միայն հինը փչացնել գիտէ: Նոր գինին հին տկի մէջ չեն լցնում: Յուսով եմ, որ համալսարանների ջատագովներն անգամ կ'ասեն. «արդարև ճշմարիտ է այդ կամ մասամբ ճշմարիտ: Բայց մոռանում էք, որ կան այնպիսի ուսանողներ, որոնք սիրով հետևում են դասախօսութիւններին, որոնց բնաւ պէտք չեն քննութիւնները և, որ գլխաւորն է, մոռանում էք համալսարանների կրթիչ ազդեցութիւնը»: Այ, ես չեմ մոռանում ոչ այս և ոչ էլ այն. առաջինների, անկախ աշխատող ուսանողների, համար կ'ասեմ, որ նոցա պէտք չեն այսպիսի կազմակերպութիւն ունեցող համալսարաններ, նոցա հարկաւոր են միայն աղբիւրներ, մատենադարան, նոցա հարկաւոր են ոչ թէ դասախօսութիւններ, որ կարողանան լսել, այլ զրոյցներ առաջնորդների հետ: Սակայն հենց այս փոքրամասնութեանը հազիւ թէ համալսարանները տալիս լինին այնպիսի գիտութիւններ, որոնք համապատասխանէին նոցա միջավայրին, եթէ միայն նոքա գրականագէտ կամ ուսուցչապետ լինել չեն կամենում: Եւ, որ գլխաւորն է, այս փոքրամասնութիւնն էլ ենթարկւում է այն ազդեցութեանը, որ կրթիչ է համարում և որ ես համալսարանների փչացնող ազդեցութիւն եմ անուանում: Իսկ համալսարանների կրթիչ ազդեցութեան մասին եղած երկրորդ առարկութիւնն այն բաների թուին է պատկանում, որոնք հաւատի վրայ են հիմնուած և ուրեմն ամենից առաջ պէտք է ապացուցուին: Ո՞վ և ինչով ցոյց տուաւ, որ համալսարաններն ու-

նին այս կրթիչ ազդեցութիւնը, որտեղից է առաջանում այս խորհրդաւոր կրթիչ ազդեցութիւնը: Չկայ յարաբերութիւն ուսուցչապետների հետ, չկայ այս բանից բխող սէրն ու հաւատարմութիւնը, այլ շատ դէպքում երկիւղ և անվստահութիւն կայ: Մի այնպիսի բան, որ ուսանողները գրքերից չեն կարող իմանալ, չեն իմանում և ուսուցչապետներից: Ուրեմն կրթիչ ազդեցութիւնը մի և ննոյ բանով զբաղող երիտասարդ մարդկանց ընկերակցութիւնն է: Անկասկած. սակայն նորա մեծ մասամբ ոչ թէ գիտութեամբ են զբաղած, ինչպէս որ կարծում են, այլ քննութիւնների համար պատրաստուելով, ուսուցչապետներին խաբելով, ազատամտութիւն անելով և այն ամենով որ բոյն է դնում սովորաբար այն մարդկանց մէջ, որոնք կտրուած են միջավայրից, ընտանիքից և արհեստական կերպով միացած են սկզբունք դարձրած, ինքնագոհութեան և անձնագովութեան հասցրած ընկերական ոգու միջոցով: Խօսքս բացառութիւնների, այնպիսին այն ուսանողների մասին չէ, որ ապրում են ընտանիքներում. նորա աւելի քիչ են ենթարկւում կրթիչ, ուրիշ խօսքով ուսանողութեան փչացնող ազդեցութեանը, խօսքս և այն հազուադէպ բացառութիւնների մասին չէ, որոնք փոքր հասակից գիտութեան են նուիրուած և որոնք մշտական աշխատանքի պատճառով նմանապէս ամբողջովին չեն ենթարկւում այս ազդեցութեանը: Եւ իրօք, մարդիկ պատրաստուած են կեանքի համար, աշխատանքի համար. իւրաքանչիւր գործ բացի նորան սովոր լինելուց պահանջում է կարգ ու կանոն և, որ գլխաւորն է, մարդկանց հետ ապրելու և վարուելու կարողութիւն: Տեսէք, ինչպէս գիւղացու տղան վարժուում է տանտէր լինելու, տիրացուի որդին դասում կարգում տիրացու լինելու, կիրգիդ անասնապահի որդին անասնապահ լինելու. մանկութիւնից արդէն նա կեանքի, բնութեան և մարդկանց հետ ուղղակի յարաբերութիւն է սկսում. մանկութիւնից սովորում և աշխատում է բեղմնաւոր կերպով, սովորում է

կեանքի նիւթական կողմից ապահովուած, այսինքն ապահովուած մի կտոր հացից, հանդերձից և բնակավայրից. իսկ այժմ նայէք ուսանողին՝ տանից, ընտանիքից կտրուած. ընկած մի օտար և իւր երիտասարդութեան համար պատրաստուած փորձանքներով լի քաղաք. կեանքի միջոցներից զուրկ (որովհետեւ ծնողները միայն անհրաժեշտ բանի համար են միջոցներ մտածում, իսկ ուսանողները հրապոյրի ետեից են). ընկած այնպիսի ընկերական շրջանի մէջ, որ իւր հասարակութեամբ միայն նորա թերութիւններին է ոյժ տալիս. առանց առաջնորդի, աննպատակ, հինը ձեռքից բաց թողած և նորին չկպած: Ահա այս է ուսանողների դրութիւնը սակաւ բացառութեամբ: Նոցանից դուրս է գալիս այն, ինչ որ պէտք է դուրս գայլամ չինովնիկ-ուսուցչապետներ կամ չինովնիկ-գրականապետներ, որոնք յարմար են հասարակութեանը, կամ այնպիսի մարդիկ, որոնք առանց մի նպատակ ունենալու կտրուած են նախկին միջավայրից և փչացրած իրենց երիտասարդութիւնը. որոնք իրենց համար ոչ մի պաշտօն չեն կարողանում ճարել կեանքի մէջ. այսպէս կոչուած համալսարանական կրթութիւն ստացած ու զարգացած մարդիկ, այսինքն քայքայուած, հիւանդ ազատամիտներ: Համալսարանը մեր առաջին և գլխաւոր դաստիարակչական հաստատութիւնն է: Համալսարանն առաջինն է, որ սեպհականեցնում է դաստիարակելու իրաւունքը, և առաջինն է, որ իր ձեռք բերած եզրակացութիւններով ապացուցանում է դաստիարակութեան ապօրինութիւնը և անհնարաւորութիւնը: Միայն հասարակական տեսակէտից կարելի է արդարացինը համալսարանի արդիւնքները: Համալսարանը ոչ թէ այնպիսի մարդիկ է պատրաստում, որ պէտք են մարդկութեանը, այլ այնպիսի մարդիկ, որոնք փչացած հասարակութեանն են պէտք:

Դասընթացքն աւարտուած է: Ենթադրում եմ, որ իմ երեւակայած սանն ամեն կողմից լաւ աշակերտներից մեկն է: Նա զնում է իրենց տուն, նորան ամենքն

էլ օտար են թուում—և՛ հայր, և՛ մայր, և՛ աղգական. նա այլ հաւատ, այլ ցանկութիւններ ունի. նա աղօթում է ոչ թէ նոցա Աստծուն, այլ ուրիշ կուռքերի: Հայրն ու մայրը խաբուած են, և որդին յաճախ ցանկանում է միանալ նոցա, մի ընտանիք կազմել, բայց արդէն անկարելի է: Այն, ինչ որ ասում եմ, ֆրագ չէ, մտացածին բան չէ: Խիստ շատ ուսանողներ եմ ճանաչում, որոնք տուն վերադառնալուց յետոյ յաճախ վիրաւորում էին իրենց հարազատների հաւատալիքները. որոնք ամուսնութեան, պատուի, վաճառականութեան, մի խօսքով գրեթէ բոլոր բաների մասին այն համոզումը չունէին, ինչ որ իրենց ընտանիքը: Սակայն բանը բանից անցել է, և ծնողները մխիթարում են իրենց ասելով, թէ այժմ դարն այսպէս է, թէ այժմեան կրթութիւնն այսպէս է. որ աղան, եթէ ոչ իրենց շրջանում, գոնէ ինքն իր համար պաշտօն կրճարէ, միջոցներ կըգտնէ ապրելու և մինչև անգամ կ'օգնէ իրենց և բախտաւոր կըլինի իւր ուղածի պէս: Գծբախտաբար ծնողներն այստեղ ևս 10-ից 9 դէպքում սխալում են: Ուսանողը դասընթացքն աւարտելուց յետոյ պատասպարան չէ ունենում: Տարօրինակ բան. իր ձեռք բերած տեղեկութիւնները ոչորի պէտք չեն, ոչոր իրեն ունի չէ տալիս նոցա փոխարէն: Գործադրում են միմիայն գրականութեան և մանկավարժութեան մէջ, այսինքն դարձեալ նոյնպիսի անպէտք մարդիկ կրթելու գիտութեան մէջ: Տարօրինակ է. Ռուսաստանում կըրթութիւնը հազուադէպ բան է, հետևապէս պէտք է որ թանգ լինէր, բարձր գնահատուէր. բայց արի տես, որ իրականութեան մէջ ընդհակառակն է: Մեզ մեքենայագործներ են հարկաւոր, մենք քիչ ունինք, և ահա Եւրոպայի բոլոր կողմերից մեքենայագործներ են բերել տալիս և թանգ վճարում նոցա. իսկ ինչո՞ւ կրթուած համալսարանականներն (մենք կրթուած մարդիկ շատ չունինք) ասում են, որ իրենք պէտք են, իսկ մենք ոչ միայն թանգ չենք գնահատում նոցա, այլ և ոչ մի տեղ ապաստան չենք տալիս:

Ինչո՞ւ այն մարդը, որ հիւսնութիւն, որմնադրութիւն ու ծեփել է սովորել, իսկայն և ամեն տեղ ամիսը 15—17 ռուբլի է ստանում, եթէ գործաւոր է, 25՝ եթէ վարպետ է կամ՝ բանուորների վերակացու (рядчикъ),— իսկ ուսանողը 10-ն էլ ստանայ, ուրախ կըլինի (գրականութիւնն ու չինովնիկութիւնը մի կողմ եմ դնում, խօսքս այն մասին է, թէ ինչքան կարող է ստանալ ուսանողը գործնական ասպարէզում): Ինչո՞ւ այժմ իրենց ձեռի տակ արդիւնաբեր դարձնելիք հողեր ունեցող կալուածատէրերը 300—500 ռուբլի են վճարում կառավարիչ-գիւղացիներին (мужикъ-дурмистръ), իսկ ուսանող կամերալիստներին ու բնագէտներին 200 էլ չեն տալիս: Ինչիցն է, որ երկաթուղու վրայ աշխատանքներին հսկող գիւղացիներն (рядчикъ-мужикъ) են հազարաւոր գործաւորներ կառավարում և ոչ թէ ուսանողները: Ինչիցն է, որ ուսանողը եթէ չաղ պաշտօն ստանձնում էլ է, ստանձնում է ոչ թէ համալսարանում, այլ յետոյ ձեռք բերած ծանօթութիւնների շնորհիւ: Ինչիցն է, որ իրաւաբան ուսանողները սպաներ են դառնում, իսկ մատեմատիկոսներն ու բնագէտները՝ աստիճանաւորներ: Երկրագործը մի ամբողջ տարի առատութեամբ ծախսելուց յետոյ 50—60 ռուբլի է տուն բերում, իսկ ուսանողը տարին բոլորելուց յետոյ 100 ռուբլի պարտքի տակ է ընկնում: Ինչիցն է, որ ժողովուրդը գիւղական ուսուցչին ամիսը 8, 9, 10 ռ. է վճարում, լինինա տիրացու թէ ուսանող, միևնոյն է: Ինչիցն է, որ վաճառականն ուսանողին չէ գործակատար վարձում, իւր աղջկայ հետ ամուսնացնում, իւր մօտ առնում, այլ գիւղացի երեխային: Այն բանից, կ'ասեն ինձ, որ հասարակութիւնը դեռևս անկարող է գնահատելու կրթութիւնը, այն բանից, որ ուսանող ուսուցիչը չի խաբի գործաւորներին, նոցա չի ճորտացնի պարտք տալով, ուսանող վաճառականը չափելիս, կշռելիս չի խաբիլ. այն բանից, որ կրթութեան արդիւնքն այնքան շոշափելի չէ, ինչքան մեքենայականութեան ու տգիտութեան արդիւնքները: Շատ

կարելի է, որ այդ այդպէս է, կը պատասխանեմ ես, թէ և դիտողութիւնները հակառակն են ասում ինձ: Ուսանողը կամ բնաւ կարողութիւն չէ ունենում որևէ գործ անելու ազնիւ թէ անազնիւ կերպով կամ, եթէ ունենում էլ է, որևէ գործ կատարում է միմիայն իւր բռնութեան, իւր բարոյական սովորութիւնների այն ընդհանուր կազմի համաձայն, որ մշակել է նորա մէջ դպրոցից դուրս վարած կեանքը: Ես ճանաչում եմ հաւասար թուով ազնիւ ուսանող և ոչ ուսանող մարդիկ և ընդհակառակը: Սակայն ենթադրենք մինչև իսկ, որ համալսարանական կրթութիւնը զարգացնում է մարդու մէջ արդարութեան զգացում, և որ այս պատճառով անկիրթ մարդիկ ուսանողներից աւելի գերադաս են համարում անկիրթներին և աւելի բարձր գնահատում նոցա: Ենթադրենք, որ այս այսպէս է. սակայն ինչո՞ւ մենք, այսպէս կոչուած կրթուած և միջոցներ ունեցող մարդիկ, մենք ազնուականներս, գրականագէտներս և ուսուցչապետներս ուսանողներին ոչ մի բանի համար չենք կարողանում բանեցնել բացի ծառայութեան տալուց: Ծառայութեան մասին այն հիմունքով չեմ խօսում, որ պաշտօնական վարձատրութիւնը չէ կարող գիտութեան և արժանաւորութեան չափ ընդունուել: Ամենքին յայտնի է, որ ուսանող, պաշտօնաթող սպայ, սնանկացած կալուածատէր, օտարական և այլն, հենց որ մի բանի պատճառով հարկաւոր է լինում ապրուստի միջոցներ հայթայթել, մայրաքաղաք են վազում և ունեցած բարեկամական կապերի ու պահանջների աստիճանի համեմատ պաշտօն ստանձնում կառավարչութեան մէջ կամ եթէ չեն ստանձնում, վիարաւորուած են զգում իրենց: Ուստի չեմ խօսում պաշտօնական վարձատրութեան մասին, այլ հարցնում եմ, թէ ինչո՞ւ հենց մի և նոյն ուսուցչապետը, որ ուսանողներին կրթել է, դըռնապանին կամ հիւսնին ամիսը 15, 25 և. է տալիս, իսկ մօտը եկող ուսանողին ասում է, թէ ինքը շատ ցաւում է, որ պաշտօն տալ չէ կարող, միայն կարող է միջնորդել

չինովնիկներին, կամ ամսական 10 ուրբով առաջարկում է նորան հրատարակուող հեղինակութեան սրբագրչի կամ արտագրողի պաշտօնը. առաջարկում է նորան այնպիսի պաշտօն, որի համար գործադրելի են այն ծանօթութիւնները միայն, որ ձեռք է բերել գաւառական ուսումնարանում, այն է՝ գրելու կարողութիւնը: Իսկ այնպիսի պաշտօններ, որոնց համար կարելի կը լինէր գործադրել հոռոճական իրաւունքի պատմութիւն, յունաց գրականութիւն և ինտեգրալ հաշիւ, — այսպիսի պաշտօններ չըկան և չեն էլ կարող լինել:

Այսպէս ուրեմն շատ դէպքում համալսարանից հոր մօտ վերադարձող սրբին չէ իրականացնում ծնողների յոյսերը և որպէսզի ընտանիքի համար բեռ չդառնայ, ստիպուած է լինում այնպիսի պաշտօն ձարելու, որի համար հարկաւոր է միայն գրել իմանալ և որի համար պէտք է մրցէ ուսւ բոլոր գրագէտների հետ: Միակ գերադասելին աստիճանն (УЧУЩ) է մնում, այն էլ միայն այնպիսի ծառայութեան համար, որի նկատմամբ աւելի նշանակութիւն ունին բարեկամական կապերը և այլ պայմաններ: Միւս գերադասելին ազատամտութիւնն է հանդիսանում, որ ոչ մի բանի համար գործադրելի չէ: Կարծում եմ, չափազանց փոքր կը լինի այն համալսարանական մարդկանց թիւը, որոնք ծառայութիւնից դուրս պաշտօն են վարում և լաւ վարձատրութիւն ստանում: Աւարտած ուսանողների գործունէութեան մասին եղած վիճակագրական ստոյգ տեղեկութիւնները կարևոր նիւթ կը լինէին կրթութեան գիտութեան համար և, համոզուած եմ, մատեմատիկական ճշտութեամբ կ'ապացուցանէին այն ճշմարտութիւնը, որ ես աշխատում եմ պարզել միայն ենթադրութիւններով և իմ ունեցած փաստերով. այն ճշմարտութիւնը, թէ համալսարանական կրթութիւն ստացած մարդիկ շատ հարկաւոր չեն գալիս և առաւելապէս գործում են գրականութեան և մանկավարժութեան ասպարէզում, այսինքն կրկնում են կրթութեան մի և նոյն

յաւիտենական շրջանը, առաջացնում են կեանքի համար նոյնպիսի անպէտք մարդիկ:

Սակայն մի առարկութիւն, աւելի ճիշտ առարկութիւնների մի աղբիւր ճշախատեսայ, որ բնականաբար ընթերցողներին շատ շատերի մէջ կ'առաջանայ. ինչո՞ւ մի և նոյն բարձրագոյն կրթութիւնը Եւրոպայում այնքան արդիւնաւէտ է երևում, մեր մէջ անգործադրելի պիտի մնայ: Եւրոպական հասարակութիւններն աւելի կրթուած են ուստի հասարակութիւնից, և ինչո՞ւ ուստի հասարակութիւնն էլ նոյն ճանապարհով չընթանայ, ինչ ճանապարհով որ Եւրոպական ժողովուրդն է ընթացել: Այս առարկութիւնն անհերքելի կըլինէր, եթէ ապացուցուած լինէր առաջին՝ այն ճանապարհը, որով գնացել են Եւրոպական ժողովուրդները, ամենալու ճանապարհն է. երկրորդ՝ որ ամբողջ մարդկութիւնը մի և նոյն ճանապարհով է գնում և երրորդ՝ որ մեր կրթութիւնը պատուաստուում է ժողովրդի վրայ: Ամբողջ արևելքը կրթուում էր և կրթուում է Եւրոպականից բոլորովին տարբեր ճանապարհով: Եթէ ապացուցուած լինէր, թէ կենդանու ձագը, դայլ կամ շուն, բուծուած է մտով և այս ճանապարհով է կատարեալ զարգացման հասած, միթէ իրաւունք կ'ունենայի եզրակացնելու, որ միմիայն մսի միջոցով կարող եմ բուծանել և կատարեալ զարգացման հասցնել օրինակ մի մտրուկ կամ մի նապաստակի ձագ: Միթէ այս հակառակ փորձերից կարող էի եզրակացնել վերջապէս, որ արջի քթով բուծանելու համար անհրաժեշտ է կամ միս կամ վարսակ: Փորձը ցոյց կըտար ինձ, որ նորան անհրաժեշտ է թէ այն, թէ այն: Եթէ կարծում էլ եմ, որ մսի կրթութիւնը մսի միջոցով աւելի բնական է, և եթէ նախկին փորձերը հաստատում են իմ ենթադրութիւնը, ես չեմ կարող շարունակել մտրկին միս տալը, եթէ նա ամեն անգամ դուրս է թափում տուածս, և նորա կազմուածքը չէ մարսում կերակուրը: Թէ ձեռով, թէ բովանդակութեամբ ճիշտ մի և նոյնն է տեղի ունենում Եւրոպական կրթութեան վե-

րաբերմամբ, որ փոխադրած է մեր հողի վրայ: Ռուս ժողովրդի կազմուածքը չէ մարսում այն, բայց մի և նոյն ժամանակ, քանի որ ապրում է նա, պէտք է մի ուրիշ կերակուր լինի, որ պահպանէ նորա կազմուածքը: Այս մեզ համար նոյնքան է կերակուր, որքան որ կանաչ խտը դիշատիչ կենդանու համար, և մինչդեռ պատմական—բնախօսական գործողութիւնը կատարուում է, ժողովրդի կազմուածքը մարսում է մեզնից չճանաչուած այս կերակուրը, և վիթխարի կենդանին կազգուրւում է և աճում:

Մեր բոլոր ասածներն ամփոփելով հետեւեալ դրութիւններն ենք ստանում.

1. Կրթութիւնն ու դաստիարակութիւնը երկու տարբեր գաղափարներ են:
2. Կրթութիւնն ազատ է, ուստի օրինաւոր է և արդարացի, իսկ դաստիարակութիւնը բռնի է, ուստի ապօրինի է և անարդարացի. բնականութիւնը չէ կարող արդարացնել այս, ուստի և դաստիարակութիւնը չէ կարող մանկավարժութեան առարկայ լինել:
3. Դաստիարակութիւնն իբրև երևոյթ ունի իւր պատճառը, որ է՝ 1) ընտանիքը, 2) հաւատը, 3) կառավարութիւնը, 4) հասարակութիւնը:
4. Դաստիարակութեան ընտանեկան, կրօնական և պետական հիմունքները բնական են և արդարանում են այն բանով, որ դաստիարակութեան անհրաժեշտութիւն է զգացուել: Իսկ հասարակական դաստիարակութիւնը ոչ մի հիմունք չունի բացի մարդկային բնականութեան դոռողութիւնից, ուստի և ամենազնաւար պտուղներն է տալիս, ինչպէս են համալսարաններն ու համալսարանական կրթութիւնը:

Միայն այժմ, դաստիարակութեան ու կրթութեան վերաբերմամբ մեր ունեցած հայեացքը մասամբ պարզելուց, թէ մեկի և թէ միւսի սահմանները որոշելուց յետոյ միայն, կարող ենք պատասխանել այն հարցերին, որ պ. Գլեբովը դրել է «Воспитание» թերթի մէջ (1862 թ., № 5).

հարցեր, որոնք առաջացել են առաջին անգամ և բնական կերպով կրթութեան գործի մէջ խորասուզուելիս.

1. Ի՞նչ պէ՛տք է լինի դպրոցը, եթէ այն չպէ՛տք է խառնուի դաստիարակութեան գործին:

2. Ի՞նչ է նշանակում, թէ դպրոցը չպէ՛տք է խառնուի դաստիարակութեան գործին:

3. Դաստիարակութիւնն ուսուցումից, յաւկապէս սկզբնական ուսուցումից, անջատելը հնարաւոր քան է, երբ դաստիարակիչ տարրը ներմուծում է մասադ մտքի մէջ միևնչեւ իսկ բարձրագոյն դպրոցներում:

(Մենք արդէն բացատրել ենք, որ բարձրագոյն ուսումնական հաստատութիւնների ձևը, որոնց մէջ ներմուծում է դաստիարակիչ տարրը, բնաւ օրինակ չէ մեզ: Մենք բացատրում ենք բարձրագոյն դպրոցների կարգերը ոչ միայն այնպէս, ինչպէս տարրականներինը, այլ ամբողջ շարիքի պատճառն առաջիններն ենք համարում):

Դրած հարցերին պատասխանելու համար տեղափոխենք միայն. 1) ի՞նչ է նշանակում, թէ դպրոցը չպէ՛տք է խառնուի դաստիարակութեանը, 2) հնարաւոր է չխառնուելը և 3) ի՞նչ պէ՛տք է լինի դպրոցը դաստիարակութեանը չխառնուելու դէպքում:

Թիւրիմացութիւնների տեղի չտալու համար նախ պէ՛տք է բացատրեմ, թէ ի՞նչ եմ հասկանում դպրոց ասելով, որ նոյն մտքով գործ էի ասում առաջին յօդուածիս մէջ: Դպրոց ասելով ոչ ասուն եմ հասկանում, որտեղ սովորում են, ոչ ուսուցիչներ, ոչ աշակերտներ, ոչ ուսուցման մի որոշ ուղղութիւն, — այլ դպրոց ասելով հասկանում եմ ամենաընդհանուր մտքով այն գիտակցական գործունէութիւնը, որ ունենում է կրթողը կրթուողի համար, այսինքն կրթութեան մի մասը, մի և նոյն է, ինչ արտայայտութիւն էլ որ ունենայ այս գործունէութիւնը. դպրոց է գուգազների (рекруты) հրացանաձգութեան վարժութիւնը, դպրոց են հրապարակական դասախօսութիւնները. դպրոց է մահմետական ուսումնարանում դասախօ-

սելը. դպրոց է նմանապէս թանգարանի ժողովածուն և այն ցանկացողների առաջ բաց անելը: Պատասխանում եմ առաջին հարցին: Դպրոցը չպէ՛տք է խառնուի կրթութեան գործին, նշանակում է. դպրոցը չպէ՛տք է խառնուի կրթութեանը ներքին հաւատալիքների, համոզումների և բնաւորութեան կրթութեանը (ձևակերպմանը): Իսկ այն ժամանակ խառնուած չենք լինի այս բանին, երբ կատարեալ ազատութիւն տուած կըլինենք կրթուողին, որ նա ընդունէ այն ուսումը, որ համաձայն է իւր պահանջին, որ ինքը կամենում է, և ընդունում է այնքան, ինչքան որ պէ՛տք է իրեն, ինչքան որ ինքը ցանկանում է, և հետու մնայ այն ուսումից, որ իրեն պէ՛տք չէ և որ ինքը չէ կամենում:

Հրապարակական դասախօսութիւնները, թանգարաններն այն դպրոցների լաւագոյն օրինակներն են, որոնք չեն խառնուում դաստիարակութեանը: Համալսարաններն այն դպրոցների օրինակն են, որ խառնուում են դաստիարակութեան գործին: Այս ուսումնարաններում աշակերտները կապուած են լինում որոշ դասընթացքի, ծրագրի, ընտրովի գիտութիւնների որոշ խմբի (сводъ) հետ, կապուած են լինում քննութիւնների պահանջի հետ և առաւելապէս քննութիւնների վրայ հիմնուած իրաւունքների վերապահման հետ կամ, աւելի ուղիղն է, զրկում են իրաւունքներից այն դէպքում, երբ չեն կատարում առաջարկած պայմանները (յաջող քննութիւն տուող 4-րդ կուրսի ուսանողին սպառնում է ամենածանր պատիժներից մեկը — 10 կամ 12 ամեայ գիմնադիական, համալսարանական զրկանքների և այն շահերի կորուստը, որոնց ակնկալութեան համար 12 ամեայ զրկանքներ է կրել): Այս դպրոցներում ամեն ինչ այնպէս է մտածուած, որ աշակերտը պատժի սպառնալիքից ընդունէ կրթուելու համար այն դաստիարակիչ տարրը և իւրացնէ այն հաւատալիքները, այն համոզումներն ու բնաւորութիւնը, որ հարկաւոր են ուսումնարան հիմնարկողներին: Ստիպողական դաստիարակիչ տարրը, որ բացառապէս գիտութիւնների որոշ խումբ ընտրելն ու

պատժի սպառնալիքն է, այնքան զօրեղ և ակներև է լուրջ
դիտողի համար, ինչքան և այն դպրոցում, որտեղ գոյութիւն
ունին մարմնական պատիժները և որ միայն հարեանցի
դիտողներն են հակադրում համալսարաններին:

✕

Հրապարակական դասախօսութիւնները, որոնց թիւն
անընդհատ աճում է Եւրոպայում, Ամերիկայում, ընդհա-
կառակը ոչ միայն չեն պարտաւորեցնում գիտութիւնների
որոշ շրջանին, ոչ միայն պատժի սպառնալիքով չեն պա-
հանջում, որ ուշադրութիւն դարձնեն իրեն, այլ դեռ որոշ
գոհողութիւններ են պահանջում սովորողներից. հենց այս
բանով էլ հակառակ առաջիններին ապացուցանում են,
որ կատարեալ ազատութիւն են տալիս ընտրութեան և
այն հիմունքների, որոնց վրայ հաստատում են նորա: Այ
թէ ինչ է նշանակում, դպրոցը խառնում է և չէ խառնում
դաստիարակութեանը: Իսկ եթէ ասեն, որ այս հնարաւոր է
բարձրագոյն դպրոցների և չափահաս մարդկանց համար, իսկ
տարրական ուսումնարանների և անչափահասների համար
անհնարին բան է, որովհետև չունինք օրինակներ, այսինքն
հրապարակական դասախօսութիւններ երեխաների համար
և այլն, — այնժամանակ կը պատասխանեմ, որ եթէ չափազանց
մասնակի իմաստով չհասկանանք դպրոցը խօսքը, այլ վերև
յիշած սահմանով ընդունենք, գիտութեան ստորին աստի-
ճանի և անչափահասների համար կը գտնենք մեծ քանա-
կութեամբ ազատ-կրթիչ ազդեցութիւններ, որոնք չեն
խառնում դաստիարակութեանը և որոնք համապատաս-
խանում են բարձրագոյն դպրոցներին և հրապարակական
դասախօսութիւններին. Այսպէս է օրինակ ընկերներից ու
եղբայրներից գրել կարդալ սովորելը, այսպէս են ժողովր-
դական մանկական խաղերը, որոնց կրթիչ ազդեցութեան
մասին մտադրութիւն ունինք մի առանձին յօդուած
նուիրելու, այսպէս են հրապարակական ներկայացումները,
տեսարանացոյցները (pantom) և այլն, այսպէս են նկարներն
ու գրքերը, հեքիթներն ու երգերը, այսպէս են աշխա-

տանքները և այսպէս են վերջապէս Եասնաեա-Պալեանայի
դպրոցի փորձերը:

Առաջին հարցի պատասխանը մասամբ պատասխան է
և երկրորդ հարցի. հնարաւոր է արդեօք չխառնուելը:
Տեսականօրէն չէ կարելի ապացուցանել, որ այս հնարաւոր է:
Մի դիտողութիւն կայ, որ հաստատում է այս հնարաւո-
րութիւնը, որ ապացուցանում է, թէ բնաւ դաստիարա-
կութիւն չտացած մարդիկ, այսինքն միմիայն ազատ-կրթիչ
ազդեցութիւններին ենթարկուած մարդիկ, ժողովրդի
մարդիկ, — աւելի թարմ են, աւելի զօրեղ և կարող, աւելի
անկախ, արդար ու մարդաշահ են և, որ գլխաւորն է,
աւելի պիտանի են, քան այն մարդիկ, որոնք այս գոյնի
կամ այն գոյնի դաստիարակութիւն են ստացած: Սակայն
կորոզ է պատահել, այս դրութիւնն էլ շատերի համար
ապացոյց է պահանջում: Դեռ շատ խօսելու առիթ կ'ունե-
նամ այս ապացոյցների մասին: Կը բերեմ միայն մեկը:
Ինչո՞ւ կենդանաբանօրէն չէ ազնուանում դաստիարակուող-
ների սերունդը: Բուծուող կենդանիների սերունդը ազ-
նուանում է. դաստիարակուող մարդկանց սերունդը վա-
տանում և նուազում է: Կոյրզկուրայն թող առնեն հարիւր
երեխայ փոքր ինչ դաստիարակուած սերունդներից, հարիւր
էլ ժողովրդի չդաստիարակուած երեխաներ և համեմատեն
նոցա, ինչ բանի կողմից որ ուզում են. մարդ ապշում է
տեսնելով, որ չդաստիարակուած սերունդների երեխաները
մեծ առաւելութիւն են ցոյց տալիս ոյժի, ճարակութեան,
խելքի, բմբունողութեան, բարոյականութեան, մինչև իսկ
ամեն բանի կողմից, և այնքան մեծ է առաւելութիւնը,
որքան որ ստորին է դասը, և ընդհակառակը, Զարհուրելի է
խօսել այս հանդամանքի մասին իւր առաջ բերած հե-
տեանքների համեմատ, սակայն այս այսպէս է: Իսկ վերջ-
նականապէս ապացուցանել, որ տարրական դպրոցներում
դաստիարակութեան չխառնուելը հնարաւոր բան է, ապա-
ցուցանել այս այն մարդկանց, որոնց անձնական փորձն
ու ներքին զգացումը ոչինչ չեն ասում այս կարծիքի

օգտին, — կարելի է միայն այն ազատ ազգեցութիւններէ բարեխիղճ ուսումնասիրութեամբ, որոնց միջոցով կրթուում է ժողովուրդը, կարելի է միայն հարցը բազմակողմանի քննութեան ենթարկելով, նոցա վրայ կատարած մի շարք փորձերով ու նոցա մասին տուած հաշիւներով:

Ինչ պէտք է լինի դպրոցը դաստիարակութեանը չխառնուելու դէպքում: Դպրոցը, ինչպէս վերեն ասացինք, այն գիտակցական գործունէութիւնն է, որ կրթողն ունենում է կրթուողների համար: Կրթողն ինչպէս պէտք է գործէ, որ չանցնէ կրթութեան, այսինքն ազատութեան սահմանը: Պատասխանում եմ. դպրոցը մի նպատակ պէտք է ունենայ. հաղորդել ծանօթութիւններ (instruction) առանց բարոյական համոզումների, հաւատալիքի և բնաւորութեան չրջանը մանել աշխատելու. դպրոցը մի նպատակ պէտք է ունենայ, այն է՝ գիտութիւնը և ոչ թէ այն ազգեցութեան հետեւանքները, որ գիտութիւնն ունենում է մարդկային անձնաւորութեան վրայ: Դպրոցը չպէտք է աշխատէ նախատեսել գիտութեան առաջ բերած հետեւանքները, այլ պէտք է աւանդէ գիտութիւնը կատարեալ ազատութիւն տալով նորա գործադրման համար: Դպրոցը չպէտք է որևէ գիտութիւն կամ գիտութեան ամբողջ սիստեման անհրաժեշտ համարէ, այլ պէտք է աւանդէ այն ծանօթիւնները, որ ինքն ունի, և պէտք է սովորողներին իրաւունք տայ ընդունելու կամ չընդունելու իր աւանդած ծանօթութիւնները: Դպրոցի կազմակերպութիւնն ու ծրագիրը պէտք է հիմնուեն ոչ թէ տեսական հայեացքների, ոչ թէ այն համոզման վրայ, թէ այս, այս գիտութիւններն անհրաժեշտ են, այլ միայն հնարաւորութեան, այսինքն ուսուցիչների ծանօթութեան վրայ: Բացատրեմ օրինակով: Ես ցանկանում եմ ուսումնական հաստատութիւն հիմնել: Ես իմ տեսական հայեացքների վերայ հիմնուած ծրագիր չեմ կազմում և այս ծրագրի հիմամբ ուսուցիչներ որոնում, այլ առաջարկ եմ անում գիտութիւն աւանդելու կոչում զգող բոլոր մարդկանց,

որ նոքա աւանդեն այնպիսի դասեր, կարգան այնպիսի դասախօսութիւններ, որ կարող են: Ինքնըստինքեան հասկանալի է, որ նախկին փորձը կ'առաջնորդէ մեզ այս դասերն ընտրելիս, այսինքն կ'առաջնորդէ, որ էլ չաւանդենք այն առարկաները, որ սիրով չեն լսում, որ ուսուցիչու՞մ սպաներէն, աստղաբաշխութիւն կամ աշխարհագրութիւն չաւանդենք, ճիշտ այնպէս, ինչպէս որ այս միւսնոյն գիւղում վաճառականը վերաբուժական գործիքների կամ կրինօլի խանութ բաց չի անիլ: Մենք կարող ենք նախատեսել, թէ ինչ կը պահանջեն մեր առաջարկութիւնից. տակայն մեր վերջնական դատաւորը փորձը կը լինի միայն, և մենք իրաւունք չենք համարիլ ոչ մի այնպիսի խանութ բանալու, որտեղ կուպր ծախենք այն պայմանով միայն, որ 10 դրուանքայ կպրի հետ մի դրուանքայ տաք: Կո՞՞՞ կամ պոմադայ էլ առնեն: Մենք հոգ չենք տանիլ այն մասին, թէ սպառողներն ինչ բանի համար գործ կ'ածեն մեր ապրանքները, մենք հաւատում ենք, որ նոքա գիտեն, թէ ինչ է հարկաւոր իրենց, և, բաւական է, աշխատենք իմանալ, թէ ինչ պահանջ ունին նոքա, և միայն լցուցանենք այն: Ծառ կարելի է, որ մի ուսուցիչ կենդանաբանութեան համար գտնուի, մի ուսուցիչ միջնադարեան պատմութեան համար, մեկը կրօնի, մեկը տեղագրական արուեստի համար: Եթէ այս ուսուցիչները կարողանան հետաքրքրական դարձնել իրենց դասերը, օգտակար կը լինին վերջիններս չնայելով նոցա անհամապատասխանութեանը և պատահականութեանը: Ես չեմ հաւատում, որ կարելի է տեսականօրէն գիտութիւնների մի ներդաշնակ շարք ստեղծել, բայց հաւատում եմ, որ իւրաքանչիւր գիտութիւն ազատ աւանդուելով, ներդաշնակ կերպով դարձում է իւրաքանչիւր մարդու ունեցած ծանօթութիւնների շարքի վրայ: Գուցէ առարկեն, թէ ծրագրի այսպիսի պատահական բնաւորութեան պատճառով կարող են դասընթացքի մէջ մտնել անօգուտ, մինչև անգամ վնասակար գիտութիւններ և որ շատ գիտութիւններ անկարելի կը

լինի աւանդել, որովհետև աշակերտները նոցա համար գոհացուցիչ պատրաստութիւն չեն ունենայ: Այս բանին կը պատասխանեմ առաջին, որ վնասակար և անօգուտ գիտութիւններ չկան, ում համար էլ ուզում են լինին և որ մէջտեղ առողջ միտք և աշակերտական պահանջ կայ, որոնք ազատ ուսուցման ժամանակ չեն թոյլ տայ, անօգուտ կամ վնասակար գիտութիւններ հանդէս դան, եթէ լինեն էլ այս տեսակ գիտութիւններ: Երկրորդ, որ նախապատրաստած աշակերտներ հարկաւոր են վատ ուսուցչին, իսկ լաւ ուսուցչի համար աւելի հեշտ է, որ հանրահաշիւ կամ վերլուծական երկրաչափութիւն այն աշակերտների հետ սկսէ, որոնք թուաբանութիւն չգիտեն, քան թէ այն աշակերտների հետ, որ վատ գիտեն թուաբանութիւնը: միջնագարեան պատմութիւնն աւելի հինն անգիր չարած աշակերտներին հեշտ է սովորեցնել: Չեմ հաւատում մի ուսուցչապետ, որ համալսարանում գիֆերենցիալ, ինտեգրալ կամ ռուսական քաղաքացիական իրաւունքի պատմութիւն է աւանդում, չկարողանայ տարրական դպրոցում թուաբանութիւն և ռուսաց պատմութիւն աւանդել և մի և նոյն ժամանակ լաւ ուսուցչապետ լինի: Ոչ մի արդիւնք, ոչ մի օգուտ չեմ տեսնում այն բանից, մինչև իսկ հնարաւոր չեմ գտնում, թէ առարկայի մի մասը կարելի է լաւ աւանդել: Իսկ, որ գլխաւորն է, համոզուած եմ, առաջարկը միշտ կը համապատասխանէ այն պահանջին, թէ գիտութեան իւրաքանչիւր աստիճանի համար պէտք է լինին բաւական թուով և՛ աշակերտներ, և՛ ուսուցիչներ:

Սակայն ինչպէս կը թողը, կ'ասեն ինձ, չցանկանայ իւր դասաւանդութեան միջոցով որոշ դաստիարակչական ազդեցութիւն ունենալ: Չափազանց բնական է այս ճշգտումը, որ կը թողի՝ կը թուողին գիտութիւն աւանդելու բնական պահանջն է: Այս պահանջն է միայն, որ կը թողին կարողութիւն է տալիս իւր գործով զբաղելու, շնորհում է յափշտակման այն աստիճանը, որ անհրաժեշտ է

նորան: Բացասել այս ճշտումն անհնարին է, և ես երբեք չեմ մտածել այս մասին. միայն սորա գոյութիւնն աւելի զօրեղ կերպով ազացուցանում է ինձ, թէ դասաւանդութեան ժամանակ ազատութիւնն անհրաժեշտ է: Չէ կարելի արդեւել, որ պատմութիւն սիրող և աւանդող մարդը չաշխատէ հաղորդել իր աշակերտներին այն պատմական հայեացքը, որ ինքն ունի, որ օգտակար և անհրաժեշտ է համարում մարդու զարգացման համար. անկարելի է արդեւել, որ նա չաշխատէ աւանդել այն մեթոդը, որ ինքն աւելի լաւ է համարում մատեմատիկական կամ բնագիտական առարկաներն ուսումնասիրելու համար. ընդհակառակը դաստիարակութեան նպատակի այս նախատեսումը խրախուսում է ուսուցչին: Սակայն խնդիրն այն է, որ գիտութեան դաստիարակիչ տարրը զօռով չէ կարող հաղորդուել: Չեմ կարող ընթերցողի ուշադրութիւնը գոհացուցիչ կերպով այս հանգամանքին դարձնել: Դաստիարակիչ տարրը, ասենք թէ գիտութեան, մատեմատիկայի դաստիարակիչ տարրը, հաղորդուում է այն ժամանակ միայն, երբ ուսուցիչը բուռն կերպով սիրում է և գիտէ իւր առարկան. աշակերտներին այն ժամանակ է միայն հաղորդում այս սէրը և դաստիարակիչ ազդեցութիւն ունենում նոցա վրայ: Իսկ հակառակ դէպքում, այսինքն երբ մի տեղ վճռում են, թէ այս ինչ առարկան դաստիարակիչ ազդեցութիւն ունի, և մեկին պատուիրում են, որ աւանդէ, իսկ ուրիշներին՝ որ չլսեն, այս դէպքում դասաւանդութիւնը բոլորովին հակառակ վախճանի է հասնում, այսինքն ոչ միայն գիտականօրէն չէ դաստիարակում, այլ և զգուցնում է գիտութիւնից: Ասում են, գիտութիւնը դաստիարակիչ տարր (erziegliches Element) է բովանդակում. այս և՛ ճիշտ է, և՛ սուտ է: Եւ այս դրութիւնն է դաստիարակութեան մասին գոյութիւն ունեցող պարագոքսական հայեացքի հիմնական սխալի պատճառը: Գիտութիւնը գիտութիւն է և ոչինչ չէ բովանդակում. իսկ դաստիարակիչ տարրը կախուած է

գիտութիւններն աւանդելուց, այն սիրուց, որ ուսուցչին ունի իւր գիտութեան նկատմամբ. կախուած է գիտութիւնը սիրով աւանդելուց և ուսուցչի, աշակերտի յարաբերութիւնից: Եթէ մարդ ցանկանում է գիտութեամբ դաստիարակել աւակերտին, թող սիրէ եւ իմանայ իւր գիտութիւնը, եւ աւակերտները կըստիւնեն թէ՛ իրեն, թէ՛ գիտութիւնը. իսկ եթէ մարդ դաստիարակում է աւակերտին, բայց ինքը չէ սիրում գիտութիւնը, ինչքան էլ ստիպէ, որ սովորեն, գիտութիւնը դաստիարակիչ ազդեցութիւն չի ունենայ: Այստեղ ևս կրկին մի չափ, մի փրկութիւն կայ, այն է՝ դարձեալ ազատութիւն շնորհել աշակերտներին ուսուցչին լսելու կամ չլսելու, ընդունելու կամ չընդունելու նորա դաստիարակիչ ազդեցութիւնը, այսինքն ազատութիւն ունենան իրենք իրենց վճռելու, թէ արդեօք ուսուցիչը գիտէ և սիրում է իւր գիտութիւնը:

Ուրեմն ինչ պէտք է լինի դպրոցը դաստիարակութեանը չխառնուելու դէպքում:

Դպրոցն այն բազմակողմանի և ամենաբազմազան գիտակցական դործունէութիւնը պէտք է լինի, որ մի մարդունենալու է մի ուրիշի համար ծանօթութիւններ (instruction) աւանդելու նպատակով՝ առանց ուղղակի բռնի կերպով կամ քաղաքագիտօրէն ստիպելու, որ ընդունէ այն, ինչ որ մենք ցանկանում ենք: Մեր հասկացած դպրոցը թերևս այնպիսի դպրոց չլինի, որ գրատախտակներ, նստարաններ, ուսուցչական կամ ուսուցչապետական ամբիսներ ունենայ. նա թերևս լինի տեսարանացոյց (раекъ), թատրոն, մասենադարան, թանգարան, գրոյց. թերևս ամեն տեղ բոլորովին ուրիշ գիտութեան ցանկ (сводъ), ծրագիր յօրինուեն (եւ միայն իմ փորձը գիտեմ. Եասնեան-Պալեանայի դպրոցն իւր այն առարկաներով, որ ես նկարագրել եմ, կէս տարուայ ընթացքում մասամբ աշակերտների ու նոցա ծնողների պահանջի համաձայն, մասամբ ուսուցչիներին ծանօթութիւնների պակասութեան

պատճառով կէս տարում բոլորովին փոխուեցաւ և այլ ձև ստացաւ:

Սակայն ինչ կարելի է անել: Միթէ այսպիսով էլ չեն լինի գաւառական ուսումնարաններ, գիմնազիաներ, հոռմէական իրաւունքի պատմութեան ամբիսն, իսկ ինչ կըլինի մարդկութեանը, լսում եմ ես: Թող ուրեմն էլ չլինին, եթէ պէտք չեն աշակերտներին և չենք կարող լաւացնել: Սակայն չէ որ երեխաները միշտ չեն կարողանայ իմանալ, թէ ինչ է պէտք իրենց, երեխաները սխալում են և այլն և այլն, — լսում եմ ես: Ես այսպիսի վէճի մէջ չեմ մտնի: Այս վէճը մեզ այն հարցին կըհասցնէ, թէ իրաւացի է արդեօք մարդու դատի առաջ մարդու բնութիւնը և այլն: Ես այս չգիտեմ և այստեղ կանգ չեմ առնի, ես միայն այս եմ ասում, եթէ կարող ենք իմանալ, թէ ինչ բան պէտք է սովորեցնենք, այնժամանակ մի խանդարէք ինձ, որ զօռով ուսու երեխաներին ֆրանսերէն, միջնադարեան ցեղաբանութիւն և գողանալու արհեստը սովորեցնեմ: Ես էլ ձեզ պէս բոլորը կապացուցանեմ: Եթէ այդպէս է, էլ գիմնազիայ, լատիներէն չեն լինի: Իսկ ինչ պէտք է անեմ ես, կրկին լսում եմ:

Մի վախենաք, լատիներէնն էլ կըմնայ, պերճախօսութիւնն էլ կըմնայ, դեռ մի հարիւր տարի էլ կըմնան և կըմնան միմիայն այն պատճառով, որ դեղը գնում է, պէտք է խմել (ինչպէս որ ասում էր մի հիւանդ): Դժուար թէ մի դար յետոյ էլ ընդհանուրի սեպհականութիւն դառնայ այն միտքը, որ ես ազօտ, անշնորհք և անհամոզիչ կերպով եմ արտայայտում. դժուար թէ մի դարից յետոյ վերջանան դեան այս պատրաստի ուսումնական հաստատութիւնները՝ ուսումնարաններ, գիմնազիաներ, համալսարաններ և սոցա տեղը բռնեն ազատ կերպով հիմնուած հաստատութիւններ՝ հիմունք ունենալով ուսմանող սերնդի ազատութիւնը:

(Պատասխանում եմ պ. Մարկովին: «Русский Вѣстникъ», 1862 թ., № 5):

Պ. Մարկովը համաձայն չէ կրթութեան մասին մեր ունեցած հայեացքին և այս տարաձայնութեան գլխաւոր կէտերը հետեւեալ կերպով է բանաձեւում. 1. Մենք ընդունում ենք, որ մի սերունդ իրաւունք ունի խառնուելու միւսին դաստիարակելու գործին: 2. Մենք ընդունում ենք, որ բարձր դասակարգն իրաւունք ունի խառնուելու ժողովրդական կրթութեանը: 3. Մենք համաձայն չենք կրթութեան այն սահմանին, որ տալիս է Եասնաեա Պալեանան: 4. Կարծում ենք, դպրոցները չեն կարող և չպէտք է ազատուեն պատմական պայմանների ազդեցութիւնից: 5. Կարծում ենք, որ մեր ժամանակի դպրոցները շատ աւելի համապատասխան են այժմեան պահանջներին, քան թէ միջնադարեան դպրոցները: 6. Կարծում ենք, որ մեր դաստիարակութիւնը ոչ թէ վնասակար է, այլ օգտակար: 7. Կարծում ենք, դաստիարակութեան այն կատարեալ ազատութիւնը, որ կոմս Տալստոյն է հասկանում, վնասակար է և անհնարին: 8. Կարծում ենք վերջապէս, որ Եասնաեա Պալեանայի դպրոցի կազմակերպութիւնը հակասում է Եասնաեա Պալեանայի խմբագրի համոզումներին («Русск. Вѣст.» 1862 թ., № 5, 186 եր.):

Նախքան այս կէտերից իւրաքանչիւրին պատասխանելն աշխատենք գտնել այն հիմնական պատճառը, որի շնորհիւ մեր հայեացքը համաձայն չէ պ. Մարկովի հայեացքին, որ ընդհանուր համակրութիւն է առաջ բերել ինչպէս մանկավարժական, այնպէս և ոչ մանկավարժական հասարակութեան մէջ:

Այս պատճառը մեկ այն է, որ լրութեամբ չենք արտայայտել մեր հայեացքը, որ կ'աշխատենք լրացնել, մեկ էլ այն, որ պ. Մարկովը և առհասարակ հասարակութիւնն անճիշտ և սահմանափակ են հասկացել մեր դրու-

թիւնները, որ և կ'աշխատենք պարզաբանել: Ակներև է, որ անհամաձայնութիւնն առաջանում է տարբեր հասկացողութիւնից և շնորհիւ այս հանգամանքի հենց կրթութեան սահմանի տարբերութիւնից: Պ. Մարկովը ասում է. համաձայն չենք կրթութեան այն սահմանին, որ տալիս է Եասնաեա Պալեանան: Սակայն պ. Մարկովը չէ հերքում մեր տուած սահմանը, այլ իւր սահմանն է տալիս: Գլխաւոր հարցն այս է. կրթութեան սահմաններից որն է ճիշտ, մերը թէ պ. Մարկովինը: Մենք ասել ենք, մեր համոզմամբ կրթութիւնն ամենարևոյեանուր մտնով առած, որի մէջ մտնում է և դաստիարակութիւնը, մարդու այն գործունէութիւնն է, որի նիւնուցն է հաւասարութեան պահանջն ու կրթութեան յառաջադիմութեան անփոփոխ օրէնքը, և, խօստովանում ենք, հասարակութեան մեծամասնութեան ու պ. Մարկովի համար բացատրութեան կարօտ են այն բառերը. պ. Մարկովը խնդրում է, որ ընթերցողն առանձնապէս ուշադրութիւն դարձնէ սոցա: Սակայն նախքան այս բացատրութիւնները տալն անհրաժեշտ ենք համարում շեղում անել, թէ ինչն է պ. Մարկովը և առհասարակ հասարակութիւնը չեն կամեցել հասկանալ այս սահմանը և ինչն ոչ մի ուշադրութիւն չեն դարձրել այս սահմանին:

Սկսած Հեգելի և այն նշանաւոր ասացուածքից, թէ «ինչ որ պատմական է, բանական է», գրաւոր և բանաւոր վէճերի ժամանակ, մանաւանդ մեր մէջ, մի չափազանց տարօրինակ մտաւոր հնոց (Фокусъ) է իշխում, որի անունն է պատմական հայեացք: Օրինակի համար մարդ ասում է, իւրաքանչիւր անհատ իրաւունք ունի ազատ լինելու, դատուելու միայն այն օրէնքների հիմամբ, որ նա ինքն իրաւացի է գտնում, իսկ պատմական հայեացքը պատասխանում է, պատմութիւնը մշակում է որոշ պատմական մոմենտ, որ պայմանաւորում է որոշ պատմական օրէնսդրութիւն և այն, թէ ժողովուրդն ինչ պատմական վերաբերմունք է ցոյց տալիս նորան: Մարդ ասում է, հաւատում եմ Աստուծուն, պատ-

մական հայեացքը պատասխանում է, որ պատմութիւնը մշակում է կրօնական որոշ հայեացքներ և այն, թէ մարդկութիւնն ինչպէս է վերաբերում այս հայեացքներին: Մարդ ասում է, Իլիականը մի հոյակապ վիպական երկ է.—պատմական հայեացքը պատասխանում է, թէ Իլիականը պատմական հասկացողութեան արտայայտութիւն է լոկ, որ ունեցել է ժողովուրդը պատմական որոշ մոմէնտում: Այս հիմամբ պատմական հայեացքը ոչ միայն չէ վիճում այն մասին, թէ մարդուս անհրաժեշտ է ազատութիւնը, թէ չէ. այն մասին, թէ կայ Աստուած, թէ չէ. այն մասին, թէ լսւ է Իլիականը, թէ վատ. ոչ միայն ոչինչ չէ անում ցանկալի ազատութեան համար, Աստծու գոյութեանը կամ Իլիականի գեղեցկութեանը համոզելու կամ տարհամոզելու համար.—այլ միայն ցոյց է տալիս մեզ այն տեղը, որ մեր ներքին պահանջն ու ճշմարտութեան կամ գեղեցկութեան սէրը բռնում են պատմութեան մէջ. պատմական հայեացքը միայն ընդունում է, սակայն ընդունում է ոչ թէ անմիջական գիտակցութեան, այլ պատմական բանավարութիւնների ճանապարհով: Մարդ ասում է, սիրում և հաւատում եմ մի բանի,—պատմական հայեացքն ասում է. սիրեցէք ու հաւատացէք և ձեր սէրն ու հաւատը տեղ կը ճարեն իրենց համար մեր պատմական հայեացքի մէջ: Կանցնեն դարեր, և մենք կը գտնենք այն տեղը, որ բռնելու էք պատմութեան մէջ. սակայն առաջուց իմացէք, այն, ինչ որ սիրում էք, անպայման գեղեցիկ չէ, և այն, որին հաւատում էք, անպայման ճշմարիտ չէ. սակայն զուարճացէք, երեխաներ, ձեր սէրն ու հաւատը տեղ և գործադրութիւն կը գտնեն: Ո՛ր գաղափարն ուզում էք առնենք. բաւական է միայն «պատմական» բառը կը ցենք նորան, այս գաղափարն արդէն կը կորցնէ իւր կենսական, իսկական նշանակութիւնը և և կը ստանայ միայն արհեստական, ապարդիւն նշանակութիւն մի որևէ արհեստական կերպով կազմուած պատմական աշխարհայեցողութեան մէջ:

Պ. Մարկովը ասում է, «բնդհանուր նպատակն ամբողջ կեանքի արդիւնքն է, զանազան սյժերի գործունէութեան վերջնական հետեւանքը: Այս կարելի է տեսնել միայն աւարտի ժամանակ, և այս բանի կարիքը չէ զգացումս Ուրեմն և մանկավարժութիւնն էլ իրաւունք ունի վախճանական նպատակ չունենալու, իրաւունք ունի ձգտելու իւր ժամանակաւոր և տեղական պայմաններին, որոնք աւելի կեանքի համար նշանակութիւն ունին» («Рыск. Вѣст.» № 5, 153 եր.): Նորա կարծիքով մանկավարժութեան համար կրիտերիում որոնելն անօգուտ բան է: Բաւական է գիտենալ, որ պատմական պայմանների մէջ ենք, և արդէն ամեն ինչ լաւ է:

Պ. Մարկովը կատարելապէս իւրացրել է պատմական հայեացքը. նա, ինչպէս և մեր ժամանակի ուսուստածող մարդկանց մեծամասնութիւնը, օժտուած է պատմական գաղափարը կեանքի ամեն մի երևոյթին կցելու հմտութեամբ, կարողանում է պատմական իմաստով շատ գիտական և սրամիտ բաներ ասել, իւրաքանչիւր դէպքում լիովին տիրապետում է պատմական բառախաղին: Մեր առաջին յօդուածի մէջ ասուած է եղել, որ կրթութեան հիմունքը հաւասարութեան պահանջն ու կրթութեան յառաջադիմութեան օրէնքն է: Թէև այս դրութիւնը յայտնած է առանց ապացոյցների, բայց երևոյթի պատճառը բացատրում է: Կարելի էր չհամաձայնել և փաստեր պահանջել. սակայն միայն պատմական հայեանցքը կարող է կրթութեան նման երևոյթի պատճառը որոնելու կարելքը չգալ: Պ. Մարկովը ասում է. ցանկալի է, որ ընթերցողը մի առանձին ուշադրութեամբ կանգ առնէ այս բառերի վրայ: Սոքա իմ կարծիքով լոկ փուշ, աւելորդ խօսքեր են, որ մթնեցնում են ամենքին հասկանալի իրերի իմաստը: Ի՞նչ գործ ունի այստեղ հաւասարութեան պահանջը, բնագործ. ինչի համար է յատկապէս այս նախասահմանումը, յառաջադիմութեան անձանօթ օրէնքը, որ մի բան թոյլ չէ տալիս, իսկ մի ուրիշ բան հրամայում է

անել: Ո՞վ է ճանաչել կամ ապացուցել այս օրէնքը: Եթէ կոմս Տալտոյի պէս ժխտենք այն, թէ չափահաս սերունդը դաստիարակիչ կերպով ազդում է մատաղ սերնդին, այն ժամանակ օրտեղ պէտք է տեսնենք այս տարօրինակ օրէնքը: Մայրը սիրում է երեխային, կամենում է գոհացում տալ նորա կարիքներին և գիտակցաբար, առանց որևէ խորհրդաւոր պահանջի կարեօր է համարում յարմարել նորա սողմային վիճակի բանալիանութեանը, խօսում է նորա հետ ամենահասարակ լեզուով: Նա ոչ միայն չէ ձգտում, որ հաւասարէ իւր օրդուն, որ վերին աստիճանի հակաբնական բան կըլինէր, այլ ընդհակառակը գիտմամբ աշխատում է տալ իւր ծանօթութեան ամբողջ պաշարը: Եւ հենց այս է կրթութեան յառաջադիմութիւնը, որ մի սերունդ բնական կերպով աւանդում է իւր մտաւոր վաստակները միւս սերնդին. մի յառաջադիմութիւն, որ ոչ մի նոր յատուկ օրէնքի կարիք չունի: Իւրաքանչիւր դար իւր կուցը ձգում է ընդհանուր կոյտի մէջ, և ինչքան որ աւելի ենք ապրում, այնքան աւելի է բարձրանում այս կոյտը, այնքան աւելի ենք բարձրանում նորա հետ միասին և մենք: Այս շատ ծեծուած, պարզուած բան է, և ես երբեք արգարացի չեմ դտնում այն ձգտումները, որ կամենում են խախտել այս տրամաբանօրէն և պատմականօրէն ակներև ճշմարտութիւնը:

Ահա պատմական հայեացքի մի լաւ օրինակ: Բացատրութիւն ենք որոնում կեանքի ամենանշանաւոր երևոյթի համար. կարծում ենք, գտել ենք այն ընդհանուր օրէնքը, որ երևոյթի հիմունքն է. կարծում ենք, գտել ենք այն իդէալը, որին պէտք է ձգտէ մարդկութիւնը, և մարդկութեան գործունէութեան կրիտերիումը, և ահա պատասխանում են, թէ գոյութիւն ունի մի կոյտ, որ աճում է իւրաքանչիւր դար և որ այս մի շատ ակներև բան է: Լաւ է, որ աճում է. ինչի համար է աճում. այս հարցերին չեն պատասխանում և զարմնում էլ են, երբ հոգ ենք տաւում, որ վճռուեն այս հարցերը:

Մի ուրիշ տեղ պ. Մարկովը մեր խօսքերը շրջաբանելով ասում է. «Իւրաքանչիւր սերունդ խանդարիչ է հանդիսանում նորի դարգանալուն. ինչքան առաջ դեանք, այնքան կ'աւելանայ դիմադրութիւնը, այնքան վատ կըլինի: Մարդ կարծում է, մի տարօրինակ բան է յառաջադիմութիւնը. եթէ չվստահանայինք պատմութեանը և պարտաւորուած լինէինք Եսանտեա Պալեանայի տեսութեանը հաւատալու, թերևս բանից դուրս դար, որ պէտք է հաւատայինք, թէ աշխարհը շարունակ թուլացել է ու թուլացել հազարամեայ դիմադրութիւններից և թէ նորա մահը շատ հեռու չէ, այլ դուռը ծեծում է» (Ibid., 152 եր.):

«Լաւ է յառաջադիմութիւնը»: Ո՞չ, շատ վատ է. ես հենց միայն այս մասին էի խօսում: Ես չեմ հետևում յառաջադիմութեան կրօնին, իսկ հաւատից զատ չկայ մի բան, որ ապացուցանէ յառաջադիմութեան անհրաժեշտութիւնը «Միթէ աշխարհը անընդհատ թուլացել է ու թուլացել»: Հենց միայն այս էի աշխատում ապացուցանել, այն տարբերութեամբ միայն, որ թուլանում է ոչ թէ ամբողջ մարդկութիւնը, այլ նորա այն մասը, որ ենթարկուած է պ. Մարկովի պաշտպանած կրթութեան գործունէութեանը:

Ահա թէ որտեղ է մէջտեղ գալիս պ. Մարկովի պատմական հայեացքն իւր կատարեալ փայլով:

Այն հանդամանքն է յուզում Եսանտեա Պալեանան, որ մարդիկ զանազան եղանակով են սովորեցնում զանազան բաներ զանազան ժամանակներում: Սխալատիկները մի բան են ուսուցանում, Լութերը՝ մի ուրիշ բան. Ռուսոն իւր եղանակով է սովորեցնում, Պեստալոցին դարձեալ իւր եղանակով: Եսանտեա Պալեանան այստեղից հետևեցնում է, որ անկարելի է մանկավարժութեան համար կրիտերիում հաստատել, և այս հիմամբ ժխտում է մանկավարժութիւնը: Սակայն ինձ այնպէս է թւում, թէ վերոյիշեալ օրինակները բերելով նա հենց ինքն է մասնա-

ցոյց արել այս անհրաժեշտ կրիտերիումը. կրիտերիումն այն է, որ ժամանակի պահանջներին յարմարելով ուսուցանենք: Շատ պարզ է այս կրիտերիումը և կատարելապէս համաձայն պատմութեանն ու տրամաբանութեանը: Լուծերը հենց այն պատճառով միայն կարողացաւ մի ամբողջ դարի ուսուցիչը լինել, որ ինքն իւր դարի գաւաակն էր, մտածում էր նորա խելքով և գործում նորա ճաշակով: Այլապէս նորա խիստ մեծ ազդեցութիւնը կամ անհնարին բան կըլինէր և կամ գերբնական. եթէ նմանած չլինէր իւր ժամանակակիցներին, ապարդիւն կերպով կորած կըլինէր իբրև անհասկանալի, ոչ մեկին պէտք չեկող երևոյթ, իբրև եկուոր կըհանդիսանար այն ժողովըրդի մէջ, որի լեզուն անգամ չէ հասկանում: Նոյնը պէտք է ասեմ և Ռուսոյի, ուրիշ ամեն մի անհատի համար: Ռուսոն իւր տեսութիւններով բանաձևեց իւր դարի այն եռացող ատելութիւնը, որ այս դարը տածում էր ձևապաշտութեանը (ФОРМАЛИЗМЪ) և արհեստականութեանը. բանաձևեց նորա պարզ ու սիրալիր յարաբերութիւնների տենչը: Այս անխուսափելի յետադիմութիւն էր կեանքի վերսալական եղանակի նկատմամբ. և եթէ միայն Ռուսոն զգար այս յետադիմութիւնը, առաջ չէր գայ սոմանտիսմի դարը, առաջ չէին գայ համաշխարհային մասսաներ մարդկութիւնը վերածնելու համար, առաջ չէին գայ իրաւունքի դեկլարացիաներ, Կարլ Մոտեներ և այլ բաներ: Կշտամբել Լուծերը և Ռուսոն այն բանի համար, որ պատմական կապանքների գէմ զինուելով իրենց տեսութիւններն էին զօւով փաթաթում մարդկանց վզին, — նշանակում է կշտամբել մի ամբողջ դար իւր տրամադրութեան ապօրինութեան համար: Ամբողջ դարի վզին տեսութիւններ չէ կարելի փաթաթել:

Սակայն մարդ այսպիսով դժուար թէ ազատուի նորա տեսութիւնից: Ես չեմ հասկանում, Կոմս Տալստոյն ինչ է ուզում մանկավարժութիւնից: Նա շարունակ վախճանական նպատակի, հաստատուն կրիտերիումի համար է

հոգ տանում: Չկան սոքա, ուրեմն նորա կարծիքով այլ նպատակ և այլ կրիտերիում պէտք չեն: Ինչո՞ւ չէ յիշում եղակի մարդու կեանքը, իւր սեպհական կեանքը: Չէ որ անկասկած, չգիտէ իւր դոյութեան վախճանական նպատակը, չգիտէ իւր կեանքի բոլոր շրջանների գործունէութեան ընդհանուր փիլիսոփայական կրիտերիումը: Քայց ինքը չէ որ ապրում, գործում է և այն պատճառով է միայն ապրում ու գործում, որ մանկութեան ժամանակ ունեցել է մի նպատակ ու մի կրիտերիում, երիտասարդ հասակում մի ուրիշ, այժմ կրկին մի նոր նպատակ ու կրիտերիում և այլն: Ստոյգէ, որ եղել է և՛ չարածճի մանուկ, — իսկ նոքա, յայտնի է, թէ ինչ կրիտերիում ունին, — եղել է և՛ կրօնական երիտասարդ, և՛ ազատամիտ բանաստեղծ, և՛ կեանքի գործնական գործիչ. հոգու ամեն մի այսպիսի բնական տրամագրութիւն ստիպել է, որ նա այլ կերպ նայէ աշխարհին, այլ բան սպասէ և այլ բանից առաջնորդուի: Հայեացքների այս մըշտական փոփոխութիւնն է հենց մարդկութեան զարգացման հարստութիւնը, նորա կեանքի ու փիլիսոփայական փորձառութիւնը: Ինչ որ Կոմս Տալստոյը նախատելի է համարում մարդկութեան և մանկավարժութեան համար, այն, ինչով որ վերջիններս իրենք իրենց հակասում են, — ես անհրաժեշտ, բնական և մինչև իսկ արժանաւոր եմ գըտնում (Ibid., 159 — 160 եր.):

Թւում է, թէ որքան շատ բան է ասուած. որքան խելացի, որքան հարուստ տեղեկութիւններ են հաղորդուած. թէ ինչպիսի՞ խաղաղ — պատմական հայեացք է տիրում ամեն բանի նկատմամբ: Մարդ իրեն կանգնած է զգում մի երևակայական բարձունքի վրայ, իսկ իւր ներքիւր գործում են և՛ Ռուսոներ, և՛ Շիլլերներ, և՛ Լուծերներ, և՛ Պրանսիական յեղափոխութիւններ, պատմական բարձունքից խրախուսում է կամ չէ խրախուսում նոցա պատմական արարքները և դասաւորում պատմական շրջանակների մէջ: Բաւական չէ այս, նաև իւրաքանչիւր

մարդկային անձնաւորութիւնն նոյնպէս մեր գիտեցած պատմական անխօփօխ օրէնքներին ենթարկուած դանդաղ կերպով գործում է այնտեղ, բայց վախճանական նպատակ ոչոր չունի և չի էլ կարող ունենալ, այլ կայ ինչ որ պատմական հայեացք: Սակայն չէ որ մենք բնաւ այս չենք հարցնում. մենք աշխատում ենք գտնել այն ընդհանուր մտաւոր օրէնքը, որից առաջնորդուել է մարդուս կրթական գործունէութիւնը, որ այս պատճառով կարող է մարդուս կրթական գործունէութեան կանոնաւորութեան կրիտեքիում լինել: Իսկ պատմական հայեացքը մեր բոլոր ջանքերին այն է պատասխանում միայն, որ Ռուսոն ու Լութերն իրենց ժամանակի զաւակն են: Մենք վնասում ենք այն յաւիտենական սկզբունքը, որ արտայայտել են նորա, իսկ մեզ հետ խօսում են այն բանի մասին, թէ ինչ ձևով է արտայայտուել այս սկզբունքը, և այս մարդկանց դասաւորում են կարգ կարգ, շարք շարք: Մեզ ասում են, կրիտեքիումն այն է միայն, որ սովորեցնենք ժամանակի պահանջների համաձայն, և ասում են, որ այս շատ հասկանալի է: Ուսուցանել քրիստոնէական կամ մահմետական կրօնի դաւանանքների համեմատ՝ մի բան հասկանում եմ. բայց ուսուցանել ժամանակի պահանջների համաձայն՝ վճռականապէս չեմ հասկանում և ոչ մի բառ այս ֆրազից: Ի՞նչ պահանջներ են սորա: Ո՞վ կըսահմանէ: Ո՞րտեղ կարող են արտայատութիւն գտնել այս պահանջները...: Շատ կարելի է, զուարճալի է ծուռ ու մուռ դատողութիւն տալ այն պատմական պայմանների մասին, որոնք հարկադրել են, որ Ռուսոն հանդէս գայ յատկապէս այն ձևով, ինչ ձևով որ հանդէս է եկել, բայց անկարելի է գտնել այն պատմական պայմանները, որոնք ապագայ Ռուսոն պէտք է ծնեն: Ես հասկանում եմ, թէ Ռուսոն ինչն է զայրոյթով էր գրում կեանքի ձեւապաշտութեան մասին, սակայն վճռականապէս անհասկանալի է, թէ ինչի համար աշխարհ եկաւ Ռուսոն և ինչի համար մեծ ճշմարտութիւններ երևան հանեց: Ռուսոյի և նորա շրջապատի

հետ գործ չունիմ, ինձ միայն զբաղեցնում են նորա յայտնած մտքերը, և հաւատալ ու չհասկանալ նորա միտքը մտքով միայն կարող եմ և ոչ թէ դատողութիւններ տալով այն տեղի մասին, որ նա գրաւել է պատմութեան մէջ:

Իմ խնդիրն է եղել ձեւակերպել և սահմանել մանկավարժութեան կրիտեքիումը: Իսկ պատմական հայեացքը, որ չէ հետևում ինձ այս ճանապարհով, պատասխանում է, թէ Ռուսոն էլ, Լութերն էլ իրենց տեղումն են եղել (կարծես թէ կարող էին իրենց տեղում չլինել), թէ լինում են զանազան դպրոցներ (կարծես մենք այս չգիտենք) և թէ ամեն մի դպրոց իւր լուծան ձգում է այս խորհրդաւոր պատմական կոյտի մէջ: Պատմական հայեացքը կարող է առաջ բերել շատ հետաքրքրական խօսակցութիւններ, երբ ոչինչ չունի անելու, կարող է բացատրել այն, ինչ որ յայտնի է ամենքին, բայց չէ կարող ասել այնպիսի խօսք, որի վրայ իրականութիւնը կառուցանել կարելի լինի: Եթէ ասէ էլ, այնպիսի ֆրազ կ'ասէ, ինչպէս որ վերևինն է, այն է՝ պէտք է ժամանակի պահանջների համաձայն ուսուցանել: Բայց ասացէք տեսնեմ, ինչ բնաւորութիւն ունին այս պահանջները Սիզրանում, Ժնևում, Սիւր—Դարիայում: Ո՞րտեղ են արտայայտութիւն գտել այս պահանջները և որտեղ կարելի է գտնել ժամանակի պահանջները և որ ժամանակի: Քանի որ արդէն խօսք եղաւ պատմականի մասին, պէտք է ասել, որ ներկան միայն պատմական մոմենտն է: Մեկը 25 տարուայ պահանջներն է ներկայի պահանջ համարում, մի ուրիշը 1862-ի օգոստոսի պահանջներն է ներկայի պահանջ ընդունում, մի երրորդը՝ միջնադարեան պահանջները: Կրկնում եմ, եթէ առաջուց մտածելուց յետոյ է գործ անած այս ֆրազը, թէ պէտք է սովորեցնել ժամանակի պահանջների համաձայն, որի ոչ մի խօսքն իմաստ չունի մեզ համար, — խնդրում ենք ցոյց տաք մեզ այս պահանջները, մենք ի բոլոր սրտէ, անկեղծօրէն յայտնում ենք, որ ցանկանում ենք իմանալ այս պահանջները և չգիտենք այս բաները:

Մենք կարող էինք պ. Մարկովի պատմական հայեացքի համար դեռ շատ օրինակներ բերել քաղուած օրէնն և՛ Կասիոգորի ու Թոմա Ակուինացու Trivium-ից ու Quadri-
vium-ից, և՛ Շեկսպիրից, և՛ Համլետից, և՛ այլ հետաքրքրական ու հաճելի զրոյցներից: Սակայն այս բոլոր տեղերը նմանապէս չեն պատասխանում մեր հարցումներին, ուստի և կրօնականփակուենք այն պատճառների պարզաբանութեամբ, որոնց շնորհիւ պատմական հայեացքն անկարող է հանդիսանում փիլիսոփայական հարցերի նկատմամբ:

Այս պատճառը հետևեալն է. մարդիկ պատմական հայեացքի հետ միասին ենթադրում են, թէ այն վերացական միտքը, որ սիրում են հայհոյական իմաստով մետաֆիզիկայ անուանել, ապարդիւն է, հենց որ հակառակ է հանդիսանում պատմական պայմաններին, այսինքն աւելի պարզ ասած, տիրող համոզումներին. թէ այս միտքը մինչև իսկ անօգուտ է, որովհետև գտնուած է այն ընդհանուր օրէնքը, որով մարդկութիւնը յառաջադիմում է առանց այն մտքի մասնակցութեան էլ, որ հակառակ է տիրող համոզումներին: Մարդկութեան այս կարծեցեալ օրէնքը յառաջադիմութիւն է կոչուում: Ոչ միայն մեր և պ. Մարկովի տարածայնութան ամբողջ պատճառը, այլ նաև այն բանի պատճառը, որ նա բոլորովին արհամարհանքով է վերաբերում մեր փաստերին և չէ պատասխանում նոցա, — այն է, որ պ. Մարկովը հաւատում է յառաջադիմութեանը, իսկ ես չունիմ այս հաւատալիքը:

Սակայն ինչ բան է յառաջադիմութեան այս գաղափարը և նորա հաւատը:

Յառաջադիմութիւնը և նորա հիմնական միտքն այս է. «Մարդկութիւնը միշտ կերպարանափոխուում է, թաղում է անցեալը նորա յիշողութիւններն ու սկսած գործերը պահելով»: Մարդկային յարաբերութիւնների այս կերպարանափոխութիւնը փոխաբերական իմաստով շարժում ենք անուանում և անցեալի կերպարանքն ստանալը կոչում ենք յեսադիմութիւն, ապագայինը ստանալը՝ յա-

ռաջադիմութիւն: Առհասարակ փոխաբերական իմաստով ասում ենք, որ մարդկութիւնը յառաջադիմում է: Թէև արտայայտութիւնը պարզ չէ, բայց փոխաբերական իմաստով աներկբայելի է այս դրութիւնը: Սակայն այս աներկբայելի դրութեան պատճառով յառաջադիմութեանն ու պատմական զարգացմանը հաւատացողները մի ուրիշ շապացուցած դրութիւն էլ են առաջ բերում, թէ կարծես մարդկութիւնը հնումն աւելի պակաս բարօրութիւն է ունեցել, և որքան յետ ենք գնում, այնքան պակասում է այս բարօրութիւնը, և որքան առաջ ենք գնում, այնքան աւելանում է: Այստեղից եզրակացնում է, որ բեղմնաւոր գործունէութեան համար անհրաժեշտ է պատմական պայմանների համեմատ գործել միայն, և որ յառաջադիմութեան օրէնքի համաձայն ամեն մի պատմական անցք աւելացնում է ընդհանուր բարօրութիւնը, այսինքն լաւ է լինում, և անօգուտ են այն բոլոր ջանքերը, որոնք ուղղուած են կանգնեցնելու կամ դիմադրելու մինչև իսկ պատմական շարժմանը: Այս եզրակացութիւնն անհիմն է այն պատճառով, որ ապացուցուած ու ճշտուած չէ այն երկրորդ դրութիւնը, թէ մարդկութիւնը միշտ կատարելագործւում է յառաջադիմութեան ճանապարհին:

Ամբողջ մարդկութեան մէջ ամենահին ժամանակներից սկսած կատարւում է յառաջադիմութեան պոռոցեար՝ ասում է յառաջադիմութեանը հաւատացող պատմաբանը և ապացուցանում է այս դրութիւնը օրինակի համար 1685 թուականի Անգլիան մեր ժամանակի Անգլիայի հետ համեմատելով: Սակայն եթէ մինչև իսկ կարելի էլ լինի մեր ժամանակի Ռուսաստանը, Իտալիան, Փրանսիան հին Հռոմի, Յունաստանի, Կարթեգոնի և ուրիշների հետ համեմատելով ապացուցանել, թէ նոր ժողովուրդների բարօրութիւնը աւելի է, քան թէ հներինը, այնուամենայնիւ այս դէպքում ինձ միշտ զարմացնում է մի անհասկանալի երևոյթ. ընդհանուր օրէնք են հանում ամբողջ մարդկութեան համար անցեալ և ներկայ եւրոպայի մի փոքրա-

մաս մարդկութեան համեմատութիւնից: Յառաջագիմու-
 թիւնը ասում են, ընդհանուր օրէնք է մարդկութեան հա-
 մար բացի միայն Ասիայից, Աֆրիկայից, Ամերիկայից,
 Աւստրալիայից, բացի միլիարդ մարդկանցից: Մենք նկա-
 տել ենք յառաջագիմութեան օրէնքը Ձիգմարինդեան Հո-
 հենցօլեռն հերցօգութեան մէջ, որ ունի 3000 բնակիչ:
 Մեզ ծանօթ է 200 միլիոն բնակիչ ունեցող Չինաստանը,
 որ ժխտում է յառաջագիմութեան մեր ամբողջ տեսու-
 թիւնը, և մենք մի բոլորէ իսկ չենք կասկածում, թէ յա-
 ռաջագիմութիւնն ընդհանուր օրէնք է ամբողջ մարդկու-
 թեան և թէ մենք, յառաջագիմութեանը հաւատացող-
 ներս, արդար ենք, իսկ չհաւատացողները՝ մեղաւոր, և
 մենք թնդանօթներով ու հրացաններով գնում ենք չի-
 նացիներին յառաջագիմութեան դաղափարը ներշնչելու:
 Առողջ դատողութիւնն ասում է ինձ, որ եթէ մարդկու-
 թեան մեծ մասը, այսպէս կոչուած ամբողջ Արեւելքը, չէ
 հաստատում յառաջագիմութեան օրէնքը, այլ ընդհակա-
 ռակը ժխտում է, ապա այս օրէնքն ամբողջ մարդկութեան
 համար գոյութիւն չունի, այլ գոյութիւն ունի այն, որ
 մարդկութեան որոշ մասը հաւատում է նորան: Ես, ինչ-
 պէս և այն բոլոր մարդիկ, որոնք ազատ են յառաջագի-
 մութեան սնապաշտութիւնից, միայն այն եմ տեսնում,
 որ մարդկութիւնն ապրում է, որ անցեալի յիշողութիւն-
 ներն ինչպէս աւելանում են, այնպէս և անհետանում, որ
 անցեալի վաստակները յաճախ ներկայի նոր վաստակների
 հիմունք են դառնում, յաճախ էլ խոչընդոտ հանդիսանում,
 որ մարդկանց բարօրութիւնը երբեմն աւելանում է մի
 տեղ, մի մտքով, մի իմաստով, երբեմն էլ նուազում, որ,
 ինչքան էլ ցանկալի լինի ինձ համար, այնուամենայնիւ չեմ
 կարող գտնել մարդկային կեանքի մէջ և ոչ մի ընդհա-
 նուր օրէնք և որ պատմութիւնը յառաջագիմութեան
 գաղափարին նոյնքան հեշտութեամբ կարող ենք ենթարկել,
 որքան և յետագիմութեան գաղափարին կամ ինչ պատ-
 մական ֆանտազիայի որ ուզենանք: Աւելին կ'ասեմ, պատ-

մութեան մէջ ընդհանուր օրէնքներ փնտռելու ոչ մի ան-
 հրաժեշտութիւն չեմ գտնում, դեռ ևս չեմ խօսում այն
 մասին, թէ անհնարին է այս: Ընդհանուր յաւիտենական
 օրէնքը գրուած է իւրաքանչիւր մարդու հոգու վրայ: Յա-
 ռաջագիմութեան կամ կատարելագործման օրէնքը գըր-
 ուած է իւրաքանչիւր մարդու հոգու վրայ և միայն մոլո-
 բութեան պատճառով է փոխադրւում պատմութեան շըր-
 ջանք: Քանի անհատական է այս օրէնքը, բեղմնաւոր է և
 մատչելի իւրաքանչիւրին, իսկ հենց որ տեղափոխւում է
 պատմութեան շըջանք, դառնում է պարապ ու դատարկ
 շաղակրատութիւն, որ արւում է ամեն մի անմտութիւն ու
 ֆատալիստ՝ արդարացնելու համար: Ընդհանրապէս ամբողջ
 մարդկութեան յառաջագիմութեան փաստը ապացուցուած
 չէ և գոյութիւն չունի արեւելեան բոլոր ժողովուրդների
 համար, ուստի և ասել, թէ յառաջագիմութիւնը մարդկու-
 թեան օրէնք է, նոյնքան անհիմն է, որքան և այն, թէ բացի
 սևահերներից մնացած բոլոր մարդիկ խարտեաչ են լինում:
 Սակայն կարող է պատահել, յառաջագիմութիւնը
 դեռ ևս այնպէս չսահմանեցինք, ինչպէս որ շատերը հաս-
 կանում են այն: Փորձենք մի ամենաընդհանուր և բանա-
 կան սահման տալ: Գուցէ յառաջագիմութիւնն այնպիսի
 օրէնք է, որ միայն և բոլորական ժողովուրդներն են գտել,
 բայց այնքան բանական օրէնք, որ նորան պէտք է են-
 թարկուի ամբողջ մարդկութիւնը: Այս իմաստով յառա-
 ջագիմութիւնն այն ուղին է, որով ընթանում է մարդ-
 կութեան որոշ մասը, և սա ընդունում է, որ այս ուղին
 իրեն բարօրութեան է առաջնորդում: Այս իմաստով է
 հասկանում Բոկլը և բոլորական ժողովուրդների քաղա-
 քակրթութեան յառաջագիմութիւնը և սորանով տալիս է
 յառաջագիմութեան ընդհանուր գաղափարը, յառաջագի-
 մութիւն սոցիալական, տնտեսական, գիտութեան, ար-
 ուեստի, արհեստի և մանաւանդ վառօդի, տպագրութեան
 գիւտի և հազօրգաւիցութեան ճանապարհների: Յառաջա-
 գիմութեան այս սահմանը պարզ է և հասկանալի, սակայն

ակամայից հարց է ծագում. առաջին՝ ո՞վ որոշեց, որ այս
 յառաջագիմութիւնը բարօրութեան է առաջնորդում: Որ-
 պէսզի հաւատամ այս բանին, պէտք է որ այս բացառիկ
 դասին պատկանող բացառիկ անձնաւորութիւնները չըն-
 դունեն միայն, այն է՝ պատմաբաններ, մտածողներ, խըմ-
 բագիրներ, այլ և պէտք է յառաջագիմութեան պռօցեսին
 ենթարկուող ժողովրդի ամբողջ մասսան ընդունէ, որ յա-
 ռաջագիմութիւնը բարօրութեան է տանում՝ իրեն: Իսկ
 մենք միշտ սորա հակառակն ենք տեսնում: Երկրորդ-
 հարցը հետեւեալն է. ո՞րը պէտք է բարօրութիւն ընդու-
 նենք, արդեօք հազօրդակցութեան ճանապարհների լա-
 ւանալը, մամուլի տարածումը, փողօցները գազով լուսա-
 ւորելը, ազբատանօցների շատանալը, թէ՛ բնութեան
 նախնական հարստութիւնը՝ անտաններ, վայրենի կենդա-
 նիներ, ձուկ, զօրեղ ֆիզիկական զարգացում, բարքերի
 մաքրութիւն և այլն: Մարդկութիւնն ապրում է իւր
 կեանքի միաժամանակ այնքան բազմազան կողմերով, որ
 նորա որոշ դարաչլխում ունեցած բարօրութեան աստի-
 ճանը անհնարին է սահմանել և մարդ չէ կարող անել
 այս: Մեկն արուեստի յառաջագիմութիւնն է տեսնում՝
 միայն, մի ուրիշն առաքինութեան, երրորդը նիւթական
 յարմարութիւնների, չորրորդը ֆիզիկական ոյժի, հինգե-
 րորդը սօցիալական կազմակերպութեան, վեցերորդը գի-
 տութեան յառաջագիմութիւնը, եօթներորդը սիրոյ, հա-
 ւասարութեան և ազատութեան յառաջագիմութիւնը,
 ութերորդը գազային լուսաւորութեան ու մեքենայակա-
 րութեան յառաջագիմութիւնը: Եւ այն մարդը, որ անա-
 չառութեամբ կը վերաբերուի մարդկային կեանքի բոլոր
 կողմերին, միշտ կը գտնէ, որ ամեն ժամանակ մարդկային
 կեանքի մի կողմի յառաջագիմութիւնը գնւում է մարդ-
 կային կեանքի մի ուրիշ կողմի յետագիմութեամբ: Հա-
 ւասարութեան և ազատութեան յառաջագիմութեանը
 հաւատացող ամենաբարեխիղճ քաղաքական գործիչները
 միթէ չեն համոզուել և չեն համոզում ամեն օր, որ հին

Յունաստանում և Հռոմում աւելի ազատութիւն ու հա-
 ւասարութիւն կար, քան նոր Անգլիայում հանդերձ իւր
 չինական ու հնդկական պատերազմներով. քան նոր Ֆրան-
 սիայում իւր երկու Բոնոպարտներով և հենց նոր Ամերի-
 կայում հանդերձ ստրկութեան իրաւունքի համար վարած
 կատաղի պատերազմով: Արուեստի յառաջագիմութեանը
 հաւատացող ամենաբարեխիղճ մարդիկ միթէ չեն հա-
 մոզուել, որ մեր ժամանակը Պիթիասներ, Ռաֆայէլներ և
 Հովերսոներ չունի: Ամենագործունեայ անտեսագէտ յա-
 ռաջագիմականները միթէ չեն համոզուել, թէ անհրա-
 ժեշտ է արգելել, որ գործաւոր ժողովուրդը երեխաներ
 չծնէ, որպէսզի կարելի լինի կերակրել գոյութիւն ունե-
 ցող բնակչութիւնը: Այսպիսով իմ տուած երկու հարցին
 պատասխանելով ասում եմ. առաջին՝ այն ժամանակ
 կարելի է միայն ընդունել, թէ յառաջագիմութիւնը բա-
 րօրութեան է առաջնորդում, երբ յառաջագիմութեան
 պռօցեսին ենթարկուող ամբողջ ժողովուրդը կ'ընդունէ,
 որ այս պռօցեսը լաւ է և օգտակար. մինչդեռ այժմ
 բնակչութեան ⁹/₁₀ մասի, այսպէս կոչուած հասարակ ժո-
 ղովրդի, նկատմամբ միշտ հակառակն ենք տեսնում. եր-
 կրորդ՝ այն ժամանակ, երբ ապացուցուած կըլինի, որ
 յառաջագիմութիւնը մարդկային կեանքի բոլոր կողմերի
 կատարելագործման է առաջնորդում կամ նորա ազդե-
 ցութեան հետեւանքները միասին առած աւելի բարի և
 օգտակար են, քան թէ վատ և վնասակար: Ժողովուրդը,
 այսինքն ժողովրդի մասսան, բոլոր մարդկանց ⁹/₁₀-ը, միշտ
 թշնամաբար է վերաբերում յառաջագիմութեանը և միշտ
 ոչ միայն չէ խոստովանում նորա օգուտը, այլ և դրակա-
 նապէս և գիտակցաբար ընդունում է, որ յառաջագի-
 մութիւնը վնասակար է իր համար: Իսկ մենք չենք կարող
 հաւատալ Մակուէյի (նոյն այն Մակուէյի, որին պ. Մար-
 կովը մէջ է բերում իբրև անգլիական դաստիարակու-
 թեան զօրութեան ապացոյց) նման պատմաբանների հե-
 տուութիւններին, որոնք ենթադրում են, թէ ծանր ու

Թեթև են արել մարդկային կեանքի բոլոր կողմերը և այս բանի վրայ հիմնուելով որոշել են, թէ յառաջադիմութիւնն աւելի բարիք է բերել, քան թէ չարիք, որովհետև այս հետևութիւնները ոչ մի բանի վրայ չեն հիմնուում: Այս եզրակացութիւններն ամեն մի բարեխիղճ և անաչառ դատաւորին ակնյայտնի կերպով ապացուցանում են հակառակ հեղինակի նպատակին, որ յառաջադիմութիւնն աւելի չարիք է հասցրել ժողովրդին, քան թէ բարիք, — ժողովրդին, այսինքն մարդկանց մեծ մասին, պետութեան մասին չէ խօսքս: Խնդրում եմ լուրջ ընթերցողին, որ կարգայ Մակոլէյի պատմութեան ա. մասի ամբողջ երրորդ գլուխը: Եզրակացութիւնը հանած է արձակ համարձակ և վճռականօրէն, բայց թէ ինչի վրայ է հիմնուած այն, վըճռականապէս անհասկանալի է առողջ մարդու համար, որ չէ կուրացած յառաջադիմութեան հաւատից: Նշանաւոր փաստերը սորա են միայն. 1) ազգաբնակչութիւնն աւելացել է, աւելացել է այնպէս, որ անհրաժեշտ է Մալտոսի տեսութիւնը: 2) Զօրք չկար, այժմ խիստ շատ է. նոյնը պէտք է ասել և նաւատորմի մասին: 3) Աննշան կալուածատէրերի թիւը նուազել է: 4) Քաղաքներն իրենց են քաշել ազգաբնակչութեան մեծ մասը: 5) Երկիրն անտառահան է եղած: 6) Աշխատավարձը կիսով չափ աւելացել է, իսկ գները շարունակ բարձրացել են և կեանքի յարմարութիւնները պակասել: 7) Աղքատների վրայ դրած հարկը տասնապատկուել է: Լրագրերը շատացել են. փողոցների լուսաւորութիւնը լաւացել է. երեխաներին և կանանց աւելի քիչ են ծեծում, անգլիայի տիկիները սկսել են առանց ուղղագրական սխալի գրել: Խնդրում եմ, ընթերցողը բարեխիղճ ուշադրութեամբ կարգայ այս երրորդ գլուխը և յիշէ այն պարզ փաստերը, թէ մի անգամ աւելացած զօրքն այլ ևս երբեք չէ կարող փչանալ. թէ մի անգամ արդէն ոչնչացած դարաւոր անտառներն այլ ևս երբեք չեն վերակենդանանայ, կեանքի վայելքների յարմարութիւններից ապականուած բնակչութիւնն այլ ևս

երբեք չէ կարող յետ դառնալ նախնական պարզութեանն ու չափաւորութեանը: Խնդրում եմ յառաջադիմութեան հաւատը չունեցող կամ մի առժամանակ այս հաւատից կտրուած ընթերցողին, կարգայ այն բոլորը, ինչ որ գրուած է յառաջադիմութեան բարութիւնն ապացուցանելու համար և այս հաւատից բոլորովին չկտրուած հարց տայ իրեն, արդեօք կայ ապացոյց այն բանի համար, թէ յառաջադիմութիւնը մարդկանց աւելի բարիք է բերել, քան թէ վրաս: Չնախապաշարուած մարդուն այս չէ կարելի ապացուցանել. իսկ նախապաշարուած մարդու համար հնարաւոր է պատմական փաստերով պատել ամեն մի պարագսկս, ինչպէս և յառաջադիմութեան պարագսկսը:

Այս ինչ տարօրինակ և անհասկանալի երևոյթ է: Մարդկային յառաջադիմութեան ընդհանուր օրէնքը դժուար թիւն չունի, ինչպէս որ մեզ ապացուցանում են արեւելեան անշարժ ժողովուրդները: Ապացուցանել, թէ ևրօպական ժողովուրդները միշտ կատարեալ բարօրութեանն են ձգտում, — անհնարին բան է և ոչք մինչև այժմ չէ ապացուցել այս: Եւ վերջապէս ամենից ուշադրաւն այն է, որ նոյն այս ևրօպական ժողովրդի 9/10-ը, որ իբրև թէ յառաջադիմութեան պռոցեսի մէջ է, դիտակցաբար ատում է յառաջադիմութիւնը և ամեն կերպ աշխատում է դիմադրել նորան, իսկ մենք աներկբայելի բարիք ենք ընդունում քաղաքակրթութեան յառաջադիմութիւնը: Ինչքան էլ անհասկանալի թուի այս երևոյթը, բայց և այնպէս կը պարզուի մեզ համար, եթէ առանց նախապաշարմունքի քննենք այն:

Հասարակութեան մի փոքր մասն է միայն, որ հաւատում է յառաջադիմութեանը, քարոզում է այն և աշխատում է ապացուցանել նորա բարութիւնը: Հասարակութեան մնացած մեծ մասն ընդդիմանում է յառաջադիմութեանը և չէ հաւատում նորա բարութեանը: Այս բանից եզրակացնում եմ, որ յառաջադիմութիւնը հասարակութեան փոքրամասնութեան համար բարիք է, իսկ

մեծ մասի համար չարիք: Այս եմ եզրակացնում այն պատճառով, որ բոլոր մարդիկ զիտակցաբար թէ անգիտակցաբար բարութեան են ձգտում և հեռանում չարիքից: Այս եզրակացութեանն եմ գալիս և փաստերով ստուգում այն: Ո՞վ է այն փոքրամասնութիւնը, որ հաւատում է յառաջագիմութեանը: Ինչպէս որ Բոկլն է ասում, այսպէս կոչուած կրթուած հասարակութիւնը, պարապ դասը: Ո՞վ է այն մեծամասնութիւնը, որ չէ հաւատում յառաջագիմութեանը: Ժողովուրդ ասածը, զբաղմունք ունեցող դասը: Հասարակութեան և ժողովրդի շահերը միշտ հակառակ են լինում: Ինչքան որ մեկին մի բան շահաւէտ է, միւսին նոյնքան անշահաւէտ է: Յառաջագիմութեան նկատմամբ ունեցած դրութիւնս հաստատուում է, և ես եզրակացնում եմ, որ յառաջագիմութիւնն ինչքան օգտակար է հասարակութեանը, այնքան վնասակար է ժողովրդին: Բացի սորանից այս բանավարութիւնը կատարելապէս բացատրում է այն տարօրինակ երևոյթը, թէ չնայելով յառաջագիմութիւնը մարդկութեան ընդհանուր օրէնք չէ, չնայելով ամբողջ և բոլորակա՞ն մարդկութեանը կատարելաբար օրութեան չէ առաջնորդում. չնայելով ժողովրդի ⁹/₁₀-ը հակառակ է նորան, — այնուամենայնիւ յառաջագիմութիւնը շարունակ դովւում է և աւելի ու աւելի տարածում:

Յառաջագիմութեանը հաւատացողներն անկեղծօրէն հաւատում են այն պատճառով, որ այս հաւատն օգուտ է բերում իրենց, և հենց այս բանի համար էլ դառնութեամբ ու կատաղութեամբ են քարոզում իրենց հաւատը: Ակամայից յիշում եմ չինական պատերազմը, որի միջոցին երեք մեծ պետութիւններ կատարելապէս անկեղծ ու պարզամիտ կերպով Չինաստան մուծեցին յառաջագիմութեան հաւատը վառօղի և սոււրբերի միջոցով:



ՅԱՌԱՋԱՒԻՄՈՒԹԻՒՆԸ ԵՒ ԿՐԹՈՒԹԵԱՆ ՍԱՀՄԱՆԸ

Բայց արդե՞ք չեմ սխալում: Տեսնենք յառաջագիմութիւնից ինչ շահ կարող է ունենալ հասարակութիւնը և ինչ վնաս ժողովուրդը: Այստեղ փաստերի մասին խօսելով անհրաժեշտ եմ համարում հանդիստ թողնել Եւրոպան և խօսել Ռուսաստանի մասին, որ ինձ քաջ ծանօթ է: Մեղանից ո՞վ է հաւատում և ո՞վ է որ չէ հաւատում: Յառաջագիմութեանը հաւատում են, կրթուած ազնուականութիւնը, կրթուած վաճառականութիւնը և չինոյնիկութիւնը, այսինքն, ինչպէս որ Բոկլն է ասում, պարապ դասը: Յառաջագիմութեանը չհաւատացողները և նորա թշնամիներն արհեստաւորներն են, գործարաններում աշխատողներն ու գիւղացիները, արդիւնաբերողներն ու երկրագործները, այն մարդիկ, որոնք ուղղակի ֆիզիկական աշխատանքով են պարապում, այսինքն զբաղմունք ունեցող դասը: Եթէ լրջօրէն խորհրդածելու լինինք տարբերութեան մասին, կըտեսնենք որ մարդ ինչքան աւելի է աշխատում, այնքան պահպանողական է դառնում և ընդհակառակն ինչքան քիչ, այնքան յառաջագիմական: Ոչ կապալառուներից, հեղինակներից, ազնուականներից, ուսանողներից, անպաշտօն չինոյնիկներից ու գործարանում աշխատողներից աւելի յառաջագիմականներ կան և ոչ էլ գիւղացի երկրագործից քիչ:

Մարդս իշխում է բնութեան ոյժերին. միտքը մտքի արագութեամբ մի ծայրից միւսն է թռչում: Ժամանակը յազթուած է: Հիանալի է այս ամենը, երևելի է այս բոլորը: Սակայն ո՞վ է շահուողը: Խօսում ենք հեռագրի յառաջագիմութեան մասին: Ակներև է, որ հեռագրի շահն ու գործադրութիւնը այսպէս կոչուած բարձր, կրթուած դասի համար է միայն: Իսկ ժողովուրդը, ⁹/₁₀-ը, միայն հեռագրաթելի զողանջունն է լսում և միայն նեղւում հեռագրաթելի վնասման համար սահմանուած խիստ օրէնքից:

Մետաղաթելերի վրայով սլանում է այն միտքը, թէ ինչքան մեծ պահանջ կայ առևտրի այս ինչ նիւթի և թէ պէտք է ուրեմն բարձրացնել այս ապրանքի գինը: Կամ այն միտքը, թէ ես ուսու կալուածատիրուհիս, որ ապրում եմ Յլորենցիայում, փառք Աստուծոյ, առողջացել եմ, նետարդերս ամրապնդուել են, գրկում եմ պաշտելի ամուսնուս և խնդրում, որ ինձ շատ շուտով 40000 ֆրանկ ուղարկէ: Առանց հեռագրի մանրամասն ստատիստիկան տալու կարելի է հաստատապէս վստահ լինել, որ բոլոր հեռագրերը թղթակցութեան միայն այն տեսակներին են պատկանում, որոնց օրինակները բերի այստեղ: Տուլայի նահանգի Եասնաեա Պալեանայի կամ որ և է տեղի ուսու մուծիկը (չպէտք է մոռանալ, որ այս մուծիկները ժողովրդի ամբողջ մասսան են, որի համար բարեկեցիկ գրութիւն է ուզում ստեղծել յառաջադիմութիւնը) ոչ մի ժամանակ հեռագիր չէ ուղարկել և չէ ստացել և երկար ժամանակ դեռ ևս ոչ կ'ուղարկէ և ոչ էլ կ'ստանայ: Նորա գլխով սլացող բոլոր հեռագրերը մի կծած կորեկի չափ էլ չեն կարող աւելացնել նորա բարօրութիւնը, որովհետեւ այն, ինչ որ պէտք է նորան, ստանում է իւր դաշտից, անտառից և հաւասարապէս անտարբեր է թէ շաքարի կամ բամբակի աժանութեանը կամ թանգութեանը, թէ Օտտոն թագաւորի գահընկեցութեանը, թէ Նապոլէոնի ու Պալմերստոնի արտասանած ճառերին և թէ Յլորենցիայից գրող ազնուական տիկնոջ զգացումներին: Այս բոլոր մտքերը, որ կայծակի արագութեամբ կտրում են տիեզերքը, չեն աւելացնում նորա արտի բերքը, չեն թուլացնում կալուածատէրերի և արքունական անտառների վերահսկողութիւնը, չեն աւելացնում նորա և իւր ընտանիքի աշխատող ոյժը, չեն տալիս նորան աւելի գործաւոր: Այս բոլոր մեծ մտքերը միայն խախտել կարող են նորա բարեկեցութիւնը և ոչ թէ ամրապնդել և բարեօրել և միայն բացասական իմաստով կարող են հետաքրքրական լինել նորա համար: Իսկ յառաջադիմութեան ուղղափառ-

ների համար հեռագրաթելերը բերել են և բերում են մեծամեծ օգուտներ: Ես չեմ վիճում շահի մասին, այլ աշխատում եմ ապացուցանել միայն, որ չպէտք է կարծենք և ուրիշներին էլ համոզենք, թէ այն, ինչ որ մեզ շահաւէտ է, մեծ բարիք է նաև ամբողջ աշխարհի համար: Պէտք է որ նախ ապացուցանենք այս կամ գոնէ սպասենք, որ բոլոր մարդիկ բարիք ընդունեն այն, ինչ որ մեզ օգտակար է: Իսկ ելեկտրականութեան միջոցով տարածութիւնը և ժամանակն այսպէս ասած ընկճելուց բնաւ չէ երևում այս: Ընդհակառակը նկատում ենք, որ յառաջադիմութեան ջատագանիներն այս տեսակէտից ուղղակի դատում են ճիշտ այնպէս, ինչպէս որ հին կալուածատէրերը, որոնք հաւատացած են, որ գիւղացիների, պետութեան և ամբողջ մարդկութեան համար ճորտութիւնից ու կոռուստութիւնից օգտաւէտ բան չկայ, տարբերութիւնն այն է միայն, որ կալուածատէրերի հաւատը հնացած է և մերկացրած, իսկ յառաջադիմականներինը դեռ ևս թարմ է և տիրող:

Յառաջադիմականների մի ուրիշ սիրուած ու ծեծուած թեման էլ տպագրութիւնն է: Տպագրութեան տարածումը և գրագիտութեան տարածումը, որ առաջին հեռանքն է, միշտ առանց այլևայլութեան անտարակուսելի բարիք է համարում ամբողջ ժողովրդի համար: Ի՞նչն է պատճառը: Տպագրութիւնը, գրագիտութիւնը և այն, որ կրթութիւն ենք անուանում, յառաջադիմութեան կրօնի հիմնական սնապաշտութիւններն են, ուստի այս գէպրում խնդրում եմ ընթերցողին, որ մի առանձին անկեղծութեամբ հրաժարէ ամեն տեսակ հաւատից և միանգամայն անկեղծօրէն հարց տայ իրեն. ինչո՞ւ է այս այսպէս և ինչո՞ւ այն կրթութիւնը, որ մենք փոքրամասնութիւն կազմողներս մեզ համար բարիք ենք համարում, չնորհիւ այս բանի նաև այն տպագրութիւնն ու գրագիտութիւնը, որ մենք ցանկանում ենք տարածել, հարց տայ. ինչո՞ւ պէտք է այս տպագրութիւնը, այս գրագիտութիւնը և այս կըր-

Թուփիւնը բարիք լինին մեծամասնութեան, այսինքն ժողովրդի համար: Արդէն առաջ մի քանի յօդուածներում խօսել ենք այն մասին, թէ ինչու մեր ունեցած կրթութիւնն իւր էութեամբ չէ կարող ժողովրդի համար բարիք լինել: Այժմ բացառապէս տպագրութեան մասին պէտք է խօսենք: Ինչ համար պարզ է, որ թերթերի և գրքերի սէրն ու հակումը, տպագրութեան անընդհատ և հսկայական յառաջադիմութիւնն օգտաւէտ է եղել հեղինակներին, խմբագիրներին, հրատարակիչներին, սրբագրիչներին ու գրաչառնների համար: Ժողովրդի խոշոր գումարները կողմնակի ճանապարհներով անցել են այս մարդկանց ձեռք: Տպագրութիւնն այնքան շահաւոր է այս մարդկանց, որ ընթերցողների թիւը շատացնելու համար ամեն տեսակ միջոցներ հնարում են. ոտանաւորներ, վիպակներ, սկանդալներ, մեղադրանքներ, բամբասանքներ, բանակաւի, ընծաներ, պրեմիաներ, գրագիտութիւն և գրքեր տարածելու ընկերութիւններ, գպրոցներ՝ գրադէտների թիւն աւելացնելու համար: Ոչ մի աշխատանք այնքան հեշտութեամբ չէ դնում, որքան լրագրական աշխատութիւնը: Ոչ մի տոհոս այնքան բարձր չէ, որքան գրականը. գրական մշակների թիւն օրէյօր աճում է: Գրական տակաւնները ու դատարկ մատարկ աշխատութիւնները շատանում են գրական օրդանների բազմացման համեմատ: Սակայն եթէ գրքերի ու թերթերի թիւն աճում է, եթէ գրական երկերն այնպէս լաւ գնւում են, ապա ուրեմն անհրաժեշտ է գրականութիւնը, կ'ասեն պարզամիտ մարդիկ: Ուրեմն վաճառքն անհրաժեշտ է, որ լաւ գնւում է, կըստատասխանեմ եւ: Այն ժամանակ միայն կարող էինք ասել, որ գրականութեան յաջողութիւնը ժողովրդի պահանջի գոհացում կընշանակէ, երբ ամբողջ ժողովուրդը համակրէր գրականութեանը. բայց այս չէ երևում, ինչպէս և վաճառքի ժամանակ չէր երևում: Գրականութիւնը, ինչպէս և վաճառքը ճարտիկ շահագործութիւն է լինի, որ միայն մասնակցողներին օգուտ է, իսկ ժողովրդին վնաս: Գոյու-

թիւն ունի Современникъ, Современное слово, Современная Литература, Русское Слово, Русский Миръ, Русский Вестникъ, Время, Наше Время, Орелъ, Звездочка, Гурлянда, Грамотей, Народное Чтение և Чтение для народа. շատ կան այսպիսի որոշ բառեր որոշ կցորդութեամբ ու տեղափոխութեամբ, ինչպէս օրինակ թերթերի, լրագրերի վերնագրերը, և այս բոլոր թերթերն անյողդողդ կերպով հաւատում են, որ իրենք ինչ որ մտքեր և ուղղութիւններ են առաջ ցանում: Ունինք Պուշկինի, Գոգոլի, Տուրգենևի, Դերժաւինի երկերը: Եւ այս բոլոր թերթերն ու հեղինակութիւնները, չնայելով որ վաղուց գոյութիւն ունին, անյայտութեան են մասնուած, պէտք չեն ժողովրդին և ոչ մի օգուտ չեն տալիս նորան: Մեր հասարակական գրականութիւնը ժողովրդի վրայ պատուատելու փորձեր եմ արել, որոնց մասին արդէն խօսել եմ: Ես համոզուել եմ, կարող է համոզուել և իւրաքանչիւր ոք, որ ուստի ժողովրդի մի մարդ Պուշկինի «Բարիս Գաղուսովի» կամ Սալաւեուի պատմութեան ընթերցումը սիրելու համար պէտք է դադարէ այն լինելուց, ինչ որ է, այսինքն անկախ և իւր մարդկային բոլոր պահանջներին գոհացում տուող մարդ պէտք է գտնայ: Մեր գրականութիւնը չէ պատուատուում և չի պատուաստուիլ ժողովրդի վրայ. յոյս ունիմ, որ ժողովրդին ու գրականութեանը տեղեակ մարդիկ չեն կասկածիլ այս բանին: Ժողովուրդն ինչ օգուտ է ստանում գրականութիւնից: Ժողովուրդը մինչև այժմ աժան ս. գրքեր ու տօնացոյցներ չունի: Իսկ ժողովրդի ձեռն ընկնող ուրիշ գրքեր էլ միայն այն են ապացուցանում նորան, որ այս գրքերը կազմողները յիմար ու դատարկ մարդիկ են եղել. նորա աշխատանքն ու փողերը ծախսուում են, բայց ինքը տպագրութիւնից մի ամենաչնչին օգուտ անգամ չէ ստանում, չնայելով որ ահագին ժամանակ է անցել արդէն: Ժողովուրդը գրքերից ոչ հերկել է սովորում, ոչ կուսա պատրաստել, ոչ արեխներ գործել, ոչ խրճիթ շինել, ոչ երգ-

երգել, ոչ էլ մինչև իսկ աղօթել, չէ սովորում և չէ էլ սովորել: Ամեն մի բարեխիղճ դատաւոր, որ չէ բռնուած յառաջադիմութեան հաւատով, կըխոստովանէ, որ սպա- գրութիւնն օգուտ չէ բերել ժողովրդին: Իսկ նորա վնաս- ները զգալի են շատերի համար: Իսկ, որ մի բարեխիղճ դիատող է, դիտողութիւններ արաւ, թէ գրագիտութիւնն ինչպէս է ազդում ժողովրդին: Նա յայտնեց, որ գրագի- տութիւնը փչացնում է ժողովրդի մարդկանց: Յառաջա- դիմութեանը հաւատացողները բոլորն էլ կատաղի ազա- դակ ու ճիշ բարձրացրին և թափեցին իրենց լուստոնքներն այս դիտողի գլխին. վճռեցին, որ գրագիտութիւնն այն ժամանակ է միայն փաստակար եղել, երբ այն բացառու- թիւն է եղել, և թէ նորա փաստակարութիւնը կըվերա- նայ, երբ արդէն ընդհանուր կանոն կըդառնայ: Այս են- թադրութիւնը գուցէ սրամիտ ենթադրութիւն է, սակայն ենթադրութիւն է միայն: Իսկ փաստը փաստ է մնում, որ հաստատում են իմ սեպհական դիտողութիւնները և կըհաստատեն այն բոլոր մարդիկ, որոնք ուղղակի յարաբե- րութիւն ունին ժողովրդի հետ, օրինակ, վաճառականները, մեշտանները, դաւառամասերի պրիստաւները, քահանա- ները և հենց իրենք գիւղացիները: Սակայն գուցէ իմ փաստերը ճիշտ ընդունելով ասեն, որ թէև սպագրու- թեան յառաջադիմութիւնը ուղղակի օգուտ չէ բերում ժողովրդին, բայց և այնպէս նպաստում է նորա բարօրու- թեանն այն բանով, որ մեղմում է հասարակութեան բարքերը. որ օրինակ ճորտերի հարցի լուծումը սպագրու- թեան յառաջադիմութեան հետևանքն է միայն: Այս բա- նին կըպատասխանեմ այն, որ գեռ ևս հարկաւոր է սպա- ցողոցանել, թէ իրօք հասարակութեան բարքերը մեղմացել են. մի բան, որ անձնապէս չեմ տեսնում և ոչ մի կարիք չեմ զգում խօսքերին հաւատարմ: Օրինակի համար, թէ գործարանատէրի և գործաւորի յարաբերութիւնն աւելի մաքւալայել է, քան թէ կալուածատէրի և ճորտի յա- րաբերութիւնը. չեմ տեսնում այս: Սակայն այս իմ անձ-

նական հայեացքն է, որ չէ կարող սպացոյց լինել: Իսկ էականը, որ պէտք է ասեմ այս հիմունքի հակառակ, այն է, որ եթէ ճորտութիւնից ազատուելն էլ օրինակ առնե- լու լինինք, այնուամենայնիւ չի երևայ, թէ սպագրու- թիւնը նպատել է նորա պոստրեսիւ լուծմանը: Եթէ կառավարութիւնն այս գործի համար իւր վճռական խօսքն տասձ չլինէր, սպագրութիւնն անկասկած բոլորովին այլ կերպ բացատրած կըլինէր ինդիքը: Մենք կըտեսնէինք, որ օրգանների մեծ մասն ազատութիւն կըպահանջէր առանց հողի և կըբերէր փաստեր, որ նոյնչափ բանաւոր, սրա- միտ և երգիծաբանական կ'երևային: Ինչպէս սպագրու- թեան, այնպէս և հեռագրի յառաջադիմութիւնը հասա- րակութեան որոշ դասի մենավաճառն է, որ օգտակար է միայն այս դասի մարդկանց, որոնք յառաջադիմութիւն ատելով հասկանում են իրենց անձնական շահը, որ այս պատճառով միշտ հակառակ է ժողովրդի շահերին: Պարա- պոթիւնից թերթեր կարգալը դուրքս է գալիս, մինչև իսկ հետաքրքրում եմ յունաց թագաւոր Օտտոնով: Շատ հաճելի է, որ մի յօդուած գրեմ կամ հրատարակեմ և փող ու անուն վաստակեմ: Ուրախալի է, որ հեռագիրը աւետում է քոյրիկիս առողջութիւնը. հաճելի է, որ հե- ռագրի միջոցով ճիշտ իմանում եմ, թէ ինչ դին է սպա- սում ցորենիս: Ոչ առաջին և ոչ էլ երկրորդ դէպքում ոչ մի դատապարտելի բան չկայ, որ ես այսպիսի հաճոյք եմ զգում և ցանկանում, որ աւելի յարմարութիւններ ունենամ այս տեսակ հաճոյք զգալու համար. սակայն մի- անդամայն անիրաւացի կըլինի կարծել, որ եթէ ես հաճոյք եմ զգում, մի և նոյն է, թէ ամբողջ մարդկութեան բարօ- րութիւնն է բարձրանում: Այս մտածողութիւնը նոյնքան անիրաւացի է, որքան և այն մտածողութիւնը, թէ կա- պալառուն կամ կալուածատէրն այնպէս է կարծում, թէ առանց աշխատանքի մեծ եկամուտներ ստանալով մարդ- կութիւնը երջանկացնում է այն բանով, որ խրախուսում է արուեստը և իւր շուայլութեամբ աշխատանք տալիս

չատերին: Խնդրում եմ ընթերցողին, նկատէ, որ վերջապէս Հովերտը, Սոկրատէսը, Արիստոտէլը, գերմանական զրոյցներն ու երգերը, ուստաց վէպը տպագրութեան կարիք չեն զգացել ընդմիջա մնալու համար:

Շոգի, երկաթուղիներ և այնքան զովուած շոգենաւեր, շոգեկառքեր և ընդհանրապէս մեքենաներ. — մենք չենք խօսիլ այն մասին, թէ ինչ կարող է լինել վերջը, այն հետևանքների մասին, որոնք ստացուում են այս գիւտերից քաղաքատնտեսութեան իրար հակառակ տեսութիւնների համաձայն, այլ կըքննենք լոկ այն օգուտները, որ շոգին բերել է և բերում է ժողովրդի մասսային: Տեսնում եմ, որ ինձ մօտիկ և լաւ ծանօթ տաւրացի մուժիկը կարիք չէ զգում սրբնթաց ճանապարհորդութիւն կատարելու Տուրայից Մասկուա, Ռայնի վրայ, Փարիզ և հակառակ ուղղութեամբ: Այսպիսի ճանապարհորդութիւններ կատարելու հնարաւորութիւնը բնաւ չէ ուելացնում նորա բարեկեցութեան աստիճանը: Իւր բոլոր կարիքներին դոհացում է առլիս սեղհական աշխատանքով և սկսած ուտելիքից ու հագնելիքից ամեն ինչ ինքն է պատրաստում. նորա համար փողը հարստութիւն չէ: Այս այն աստիճանի ճշմարիտ է, որ երբ փող է ունենում, հողի մէջ է թաղում և անհրաժեշտ չէ համարում մի որ և է բանի համար գործադրել: Աստի բոլորովին անտարբեր է մնում, եթէ երկաթուղիները նորա համար աւելի մատչելի են դարձնում մանուֆակտուրայի և առևտրի նիւթերը: Նորան հարկաւոր չէ ոչ տրիկոյ, ոչ աւորաս, ոչ ժամացոյց, ոչ ֆրանսիական գինի, ոչ սարդինկայ: Այն, ինչ որ պէտք է իրեն և աչքին հարստութիւն ու բարեկեցութեան բարւոքում է երևում, ձեռք է բերում իւր հողի վրայ աշխատելով: Մակոլէյն ասում է, թէ գործաւոր ժողովրդի բարօրութեան լուազոյն չափն աշխատավարձի աստիճանն է: Միթէ մենք ուսաներս այն աստիճան չենք ուզում ծանօթանալ և ծանօթ չենք մեր ժողովրդին, որ կրկնենք այս անմիտ և մեղ համար սխալ դրութիւնը: Միթէ իւ-

րաքանչիւր ուսու պարզ չէ տեսնում, որ աշխատավարձն իւրաքանչիւր ուսու ուսմկի համար պատահական բան է, չուայլութիւն է, որի վրայ ոչինչ չէ կարելի հիմնել: Ամբողջ ժողովուրդը, իւրաքանչիւր ուսու մարդ առանց բացառութեան անկասկած հարուստ կըհամարէ դաշտային տեղի մուժիկին, որ կալում հին ցորենի գէղեր ունի, և անկասկած աղքատ կըհամարէ Մասկուայի շրջակայքում ապրող մուժիկին, որ հագին չթի շապիկ ունի և միշտ մեծ քանակութեամբ աշխատավարձ է ստանում: Ռուսաստանում ոչ միայն անհնարին է հարստութիւնն աշխատավարձի աստիճանով որոշել, այլ և համարձակ կարող ենք ասել, որ Ռուսաստանում աշխատավարձի առաջ դալը նշան է, թէ հարստութիւնն ու բարօրութիւնն ընկնում է: Մենք մեր ժողովուրդն ուսումնասիրող ուսաներս այս կանոնը կարող ենք ստուգել ամբողջ Ռուսաստանում, ուստի և առանց պետութիւնների և ամբողջ Եւրոպայի մասին մտածելու կարող ենք և պէտք է ասենք, որ Ռուսաստանի համար, այսինքն ուսու ժողովրդի մեծ մասայի համար աշխատավարձի շատութիւնը ոչ միայն բարօրութեան չափ չէ, այլ հենց միայն նորա երևան գալը արդէն ցոյց է տալիս ժողովրդի հարստութեան անկումը: Ակներև է, որ պէտք է այնպիսի հիմունքներ որոնենք, որոնք տարբեր լինին Եւրոպայում դոյութիւն ունեցող հիմունքներից. սակայն մինչգեռ և րուպական քաղաքատնտեսութիւնն իւր օրէնքները մեղ հրամանագրել է ուղում: Ռուս ազգաբնակչութեան մեծ մասի համար փողը հարստութիւն չէ, և մանուֆակտուրայի ապրանքի աժանանալը չէ բարձրացնում բարեկեցութեան աստիճանը: Այս պատճառով երկաթուղիներն ազգաբնակչութեան մեծ մասային ոչ մի օգուտ չեն բերում (ինդրում եմ, աչքի առաջ ունեցէք, որ խօսքս իրեն ժողովրդի հասկացած շահի մասին է և ոչ թէ այն շահերի, որ քաղաքակրթութեան յառաջադիմութիւնը զօռով ուզում է վաթաթել ժողովրդի վրին):

Ռուս ժողովրդի հասկացողութեամբ բարօրութեան աստիճանի աւելացումն այն է, որ աւելանայ հողի ոյժը, մեծ ծաւալ ստանայ անասնապահութիւնը, շատանայ հացի քանակը և շնորհիւ այս հանգամանքի աժանանայ (խընդրում եմ, ուշադրութեան առէք այն, որ ոչ մի գիւղացի չէ դանդաժուում հացի աժանութիւնից, միայն ևրոպացի քաղաքատնտեսներն են, որ միսիթարում են նորան ասելով, թէ հայը թանգ է, ուստի և նա հեշտութեամբ կը դնէ մանուֆակտուրայի ապրանքը—նա այս չէ ցանկանում), աւելանան դործաւոր ուժերը (մուժիկը երբեք չէ դանդաժուում այն բանից, որ իւր գիւղում շատ ժողովուրդ կայ), ընդարձակուեն անտառները և արօտատեղիները, բացակայէ քաղաքի հրապուրանքը: Գիւղացու համար այս բարիքներից ո՞րն է բերում երկաթուղին: Երկաթուղին աւելացնում է հրապուրանքը, ոչնչացնում է անտառները, խլում է դործաւորներին, բարձրացնում է հացի դինը: Գուցէ սխալուեցի խօսելով այն պատճառների մասին, որոնց համաձայն ժողովրդի ողին միշտ թշնամաբար է վերաբերուել երկաթուղիների նորմուծութեանը. գուցէ բաց թողի մի քանի պատճառներ, սակայն դոյութիւն ունի իւր ամբողջ ոյժով այն անկասկածելի փաստը, թէ ժողովրդի ողին միշտ հակառակ է եղել երկաթուղիների նորմուծութեանը: Ժողովուրդը նոցա հետ հաշուում է այն չափով միայն, ինչ չափով որ ինքն զգալով երկաթուղիների հրապոյրը մասնակից է դառնում այս շահագործութեանը. Իսկական ժողովուրդը, այսինքն այն ժողովուրդը, որ ուղղակի, անմիջապէս աշխատում է և արգասաւոր կեանք վարում, առաւելապէս երկրագործ ժողովուրդը, ամբողջ ժողովրդի 9/10-ը, առանց որի ոչ մի յառաջագիմութիւն չէր կարող մտածելի լինել, միշտ թշնամաբար է վերաբերում նոցա: Այսպէս ուրեմն յառաջագիմութեանը հաւատացողները, հասարակութեան փոքրամասնութիւնը, ասում են, որ երկաթուղիները աւելացնում են ժողովրդի բարօրութեան աստիճանը, իսկ

հասարակութեան մեծ մասն ասում է, որ ընդհակառակը պակասեցնում են:

Այս ընդդիմութիւնը, որ ժողովուրդը ցոյց է տալիս յառաջագիմութեանը, կարող էինք ստուգել և բացատրել յառաջագիմութեան իւրաքանչիւր արտայայտութեամբ, բայց մենք կը սահմանափակուենք բերած օրինակներով և կ'աշխատենք պատասխանել այս հարցին, որ բնականօրէն առաջ է գալիս. պէտք է հաւատանք ժողովրդի այս ընդդիմութեանը: Դուք ասում էք, կ'ասեն ինձ, որ երկաթուղիներից դժգոհ են մուժիկ-երկրագործները, որոնք իրենց կեանքն անց են կացնում յատակի վրայ ծխնելոյզ չունեցող խրճիթում կամ արօտի ետեւից լինելով, իրենք են կարում իրենց տրեխները ու շապիկները, որոնք բնաւ գիրք չեն կարգում, երկու շաբաթը մի անգամ են միջատներով լցուած շապիկը հանում, արեւով և աքաղաղով են որոշում ժամանակը և չունեն ուրիշ կարիքներ բացի եզան պէս աշխատելուց, քնելուց, ուտելուց և հարբելուց: «Դոքա մարդիկ չեն, այլ անասուններ»,—կ'ասեն և կը կարծեն յառաջագիմականները:—Ուստի և իրաւունք ենք համարում ուշադրութիւն չդարձնել նոցա կարծիքին և անել նոցա համար նոյն այն բանը, ինչ որ մեզ համար լաւ ենք համարում: Յայտնուած էլ չլինի, միշտ այս կարծիքն է յառաջագիմականների խորհրդածութիւնների հիմունքը: Սակայն կարծում եմ, որ այս վայրենի կոչուած մարդիկ և այս վայրենիների ամբողջ սերունդները միշտ նոյնպիսի մարդիկ են և ճիշտ նոյնպիսի մարդկութիւն են, ինչպէս որ Պալմերստոնները, Օտտոնները, Բոնոպարտները: Կարծում եմ, որ դործաւորների սերունդները մարդկային նոյն այն յատկութիւններն ունին, առանձնապէս այն յատկութիւնները, որոնցով լաւ տեղ են որսնում, ինչպէս որ ձուկը խոր տեղ է փնտռում,—ինչ որ լորդերի, բարոնների, ուսուցչապետների, սեղանաւորների և ուրիշների սերունդները: Այս մտքին հաստատ մնալ է տալիս նաև իմ անկասկած պակաս կարևորութիւն ունեցող անձնական հա-

մողմունքը, թէ գործաւորներն սերունդները շատ աւելի ոյժ ունին, արդարութեան և բարութեան շատ աւելի դիտակցութիւն ունին, քան թէ բարոնների, սեղանաւորների, ուսուցչապետների սերունդները, և, որ գլխաւորն է, ինձ այս մտքին հաստատում է այն պարզ դիտողութիւնը, թէ գործաւորը ճիշտ այնպէս է երգիծաբանօրէն և խելացի կերպով քննում ազնուականին և ծիծաղում նորա վրայ այն բանի համար, որ նա չգիտէ, թէ ինչ բան է արօրը, հնդկացորենը, կրուպան, թէ երբ պէտք է ցանել վարսակը, հնդկացորենը. չգիտէ ինչպէս իմանայ, թէ ինչի հետք է, ինչպէս իմանայ, թէ հորթ ունի կովը, թէ չէ, և այն բանի համար, որ ազնուականն, իւր ամբողջ կեանքում ապրում է առանց մի բան անելու և այլն, կրկնում եմ, ճիշդ այնպէս, ինչպէս որ ազնուականն է քննում գործաւորին և ծաղրում նորան այն բանի համար, որ նա ասում է. աչք, էթըմեմ, ֆոզ և այլն, և այն բանի համար, որ նա տոն օրերը տաւարի պէս խմում է և չգիտէ ինչպէս ցոյց տայ ճանապարհը: Նոյն դիտողութիւնը զարմացնում է ինձ, երբ երկու հոգի գծտուելով բոլորովին անկեղծօրէն իրար յիմար և ստոր են անուանում: Դեռ աւելի է զարմացնում ինձ այս դիտողութիւնն այն ժամանակ, երբ արևելեան ժողովուրդներն ընդհարում են ևրոպական ժողովուրդների հետ: Հնդկացիները բարբարոս և չարագործ են համարում անգլիացիներին, անգլիացիները հնդկացիներին, ճապոնացիները՝ ևրոպացիներին, ևրոպացիները՝ ճապոնացիներին. մինչև իսկ ամենայառաջադիմական ժողովուրդները—ֆրանսիացիները գերմանացիներին հաստադրուի են համարում, գերմանացիները ֆրանսիացիներին են անխելք համարում: Այս բոլոր դիտողութիւններից այն բանավարութիւնն եմ հանում, որ եթէ յառաջադիմականներն ընդունում են, թէ ժողովուրդն իրաւունք չունի իւր բարօրութիւնը քննելու, և ժողովուրդը յառաջադիմականներին այնպիսի մարդիկ է համարում, որ անձնական շահի հոգսն են քաշում, ապա

այս հակառակ հայեացքներից չէ կարելի հետևցնել ոչ այս և ոչ էլ այն կողմի արգարութիւնը: Ուստի և պէտք է հակուեմ ժողովրդի կողմն այն հիմունքով, որ 1) ժողովուրդն աւելի շատ է, քան թէ հասարակութիւնը, և որ այս պատճառով պէտք է ենթադրենք, որ ճշմարտութեան մեծ մասը ժողովրդի կողմն է, 2) և, որ գլխաւորն է, այն պատճառով, որ ժողովուրդն առանց յառաջադիմականների հասարակութեան կարող էր ապրել և լցուցանել իւր մարդկային բոլոր կարիքները—աշխատել, ուրախ ժամանակ անցկացնել, սիրել, մտածել և ստեղծագործել գեղարուեստական երկեր (Իլիական, ուստաց երգեր),— իսկ յառաջադիմականները չէին կարող գոյութիւն ունենալ առանց ժողովրդի:

Քիչ առաջ կարգացինք Բոկլի Անգլիայի քաղաքակրթութեան պատմութիւնը: Այս գիրքը մեծ յաջողութիւն է ունեցել Եւրոպայում (շատ բնական է) և հսկայական յաջողութիւն գրական և ուսումնական շրջանում Ռուսաստանում, իսկ այս ինձ համար անհասկանալի է: Բոկլը վերլուծում է քաղաքակրթութեան օրէնքները—և չափազանց հետաքրքրական ձևով, սակայն այս ամբողջ հետաքրքրականութիւնը կորած է ինձ համար և, երևում է, մեզ բոլոր ուսններին համար, որոնք ոչ մի հիմունք չունին ենթադրելու ոչ այն, թէ իրենք ուսնները պէտք է անհրաժեշտօրէն ենթարկուեն քաղաքակրթութեան շարժման նոյն այն օրէնքին, որին ենթարկում են և ևրոպական ժողովուրդները, ոչ էլ այն, թէ քաղաքակրթութեան յառաջագիմութիւնը բարիք է: Մեզ ուսններին համար անհրաժեշտ է նախ ապացուցանել թէ այս և թէ այն: Օրինակ մենք անձնապէս քաղաքակրթութեան յառաջագիմութիւնը—բունի ամենամեծ շարիքներից մեկն ենք համարում, որին ենթարկուած է մարդկութեան որոշ մասը, և անխուսափելի չենք համարում նոյն ինքն այս շարժումը: Հեղինակը, որ այնպէս խիստ դէմ է անհիմն գրութիւններին, ինքը չէ ապացուցանում մեզ, թէ ինչու պատմութեան

ամբողջ հետաքրքրականութիւնը քաղաքակրթութեան յառաջադիմութիւնն է իւր համար: Իսկ մեզ համար այս հետաքրքրականութիւնն ընդհանուր բարօրութեան յառաջադիմութիւնն է: Բարօրութեան յառաջադիմութիւնը մեր համոզմունքով ոչ միայն չէ բղխում քաղաքակրթութեան յառաջադիմութիւնից, այլ մեծ մասամբ հակառակ է նորան: Եթէ հակառակը կարծող մարդիկ կան, պէտք է ապացուցանեն այս: Իսկ այս ապացոյցները ոչ կեանքի երևոյթների անմիջական դիտողութեան մէջ ենք գտնում և ոչ էլ պատմաբանների, փիլիսոփաների և հրապարակախօսների էջերում: Ընդհակառակը տեսնում ենք, որ այս մարդիկ և պ. Մարկովն ընդունում են առանց մի հիմունքի, որ մեր դէմ ունեցած իրենց փաստերով վճռուած է քաղաքակրթութեան և ընդհանուր բարօրութեան նոյնութեան հարցը:

Չափազանց երկար շեղում արինք և գուցէ այնպիսի շեղում, որ ըստ երևութին խնդրին չէ վերաբերում, միայն այն բանի համար, որ ասենք, թէ մենք չենք հաւատում մարդկութեան բարօրութիւնն աւելացնող յառաջադիմութեանը, ոչ մի հիմունք չունինք նորան հաւատալու և որոնում ենք և որոնել ենք մեր առաջին յօդուածում ուրիշ չափ այն բանի, թէ որն է լաւ և որը վատ, բացի այն չափից, թէ այն բոլորը, ինչ որ յառաջադիմութիւնն է, լաւ է և այն բոլորը, ինչ որ յառաջադիմութիւնն չէ, վատ է: Մեր և պ. Մարկովի տարաձայնութեան այս գլխաւոր ծածկուած կէտը պարզելուց յետոյ ենթադրում ենք այսպէս կոչուած կրթուած հասարակութեան մեծամասնութեան հետ, որ *P. B.*-ի յօդուածի կէտերին պատասխանելը մեզ համար կըհնչտանայ և մի հասարակ բան կըդառնայ:

1. *Русскія Вѣстники*-ի յօդուածն ընդունում է, որ մի սերունդ իրաւունք ունի խառնուելու միւսի դաստիարակութեանն այն հիմունքով, որ այս բնական է և որ իւրաքանչիւր սերունդ իւր կուցը ձգում է յառաջադի-

մութեան կոյտի մէջ: Մենք չէինք ճանաչել և չենք ճանաչում այս իրաւունքը, որովհետև յառաջադիմութիւնն աներկբայելի բարիք չենք համարում, ուրիշ հիմունքներ ենք որոնում այս իրաւունքի համար և կարծում ենք, որ գտել ենք այս հիմունքները: Եթէ ապացուցուի էլ, որ մեր հիմունքները ճշմարիտ չեն, մենք էլի չենք կարող յառաջադիմութեան հաւատը բաւարար հիմունք ընդունել ճիշտ այնպէս, ինչպէս որ չենք կարող ընդունել և Մահմետին կամ Դաւայլամային հաւատալը:

2. *P. B.*-ի յօդուածն ընդունում է, որ բարձր դասն իրաւունք ունի խառնուելու ժողովրդական կրթութեանը: Կարծում ենք, որ նախորդ էջերում բաւարար չափով պարզել ենք, թէ ինչն յառաջադիմութեանը հաւատացողներն՝ ժողովրդի դաստիարակութեանը խառնուելն իրաւացի չէ, այլ օգտակար է բարձր դասին, և թէ ինչն նոցա անիրաւացիութիւնն իրաւունք է թւում իրենց, ինչպէս որ ճորտական իրաւունքն էր իրաւունք թւում:

3. *P. B.*-ի յօդուածը կարծում է, որ դպրոցները չեն կարող և չպէտք է դուրս գան պատմական պայմաններից: Կարծում ենք, որ իմաստ չունին այս խօսքերը, առաջին՝ այն պատճառով, որ ոչինչ չէ կարելի դուրս հանել պատմական պայմաններից ոչ իրապէս և ոչ էլ մտաւորապէս. երկրորդ՝ այն պատճառով, որ եթէ այն օրէնքների գիւտը, որոնց վրայ կառուցուել է և պէտք է կառուցուի դպրոցը, պ. Մարկովի կարծիքով պատմական պայմաններից դուրս հանել կընշանակէ, — ապա կարծում ենք, որ որոշ օրէնքներ յայանադործող մեր միտքը նոյնպէս պատմական պայմաններում է գործում, և որ պէտք է նոյն ինքը միտքը մտքով ընդունել կամ հերքել, որպէս զի պարզաբանել կարողանանք այն, և ոչ թէ պատասխանենք նորան այն ճշմարտութիւնը, թէ մենք պատմական պայմաններում ենք ապրում:

4. *P. B.*-ի յօդուածը կարծում է, որ ժամանակակից դպրոցներն աւելի են համապատասխանում ժամանակի

պահանջներին, քան թէ միջնադարեան դպրոցները: Յաւում ենք, որ պ. Մարկովին առիթ տուինք հակառակն ապացուցանելու, և սիրով խոստովանում ենք, որ հակառակն ապացուցանելով ենթարկուել ենք պատմական փաստերն առաջուայ ընդունած մտքին դասելու ընդհանուր սովորութեանը: Պ. Մարկովին էլ նոյնն է արել, գուցէ մերից աւելի յաջող կամ երկարաբան: Մենք չենք ուզում վերլուծել այս, անկեղծօրէն խոստովանում ենք մեր սխալը: Այս ասպարէզում կարելի է շատ բան ասել առանց մեկնու մեկին համոզելու:

5. P. B.-ի յօդուածը համարում է մեր դաստիարակութիւնը ոչ թէ վնասակար, այլ օգտակար միայն այն պատճառով, որ մեր դաստիարակութիւնը մարդիկ է պատրաստում յառաջադիմութեան համար, որին ինքը հաւատում է: Իսկ մենք չենք հաւատում յառաջադիմութեանը, ուստի և շարունակում ենք պնդել, որ մեր դաստիարակութիւնը վնասակար է:

6. P. B.-ի յօդուածը կարծում է, որ դաստիարակութեան կատարեալ ազատութիւնը վնասակար է և անհնարին,— վնասակար է այն պատճառով, որ մեզ մարդիկ են հարկաւոր յառաջադիմութեան համար և ոչ թէ սոսկ մարդիկ, և անհնարին է, որովհետեւ պատրաստի ծրագրեր ունինք յառաջադիմութեան համար մարդիկ դաստիարակելու, իսկ սոսկ մարդիկ դաստիարակելու համար չկան ծրագրեր:

7. Հեղինակը կարծում է, որ Եասնաեա Պալեանայի դպրոցի կազմութիւնը հակասում է խմբագրի համոզումներին: Սորան իբրև անձնական բանի համաձայն ենք, մանաւանդ որ ինքը հեղինակն էլ դիտէ, թէ ինչպէս դժբեղ է պատմական պայմանների ազդեցութիւնը, ուստի և պէտք է դիտենանք, որ Եասնաեա Պալեանայի դպրոցը ենթարկուած է երկու ոյժերի ազդեցութեանը՝ հեղինակի կարծիքով բոլորովին ծայրայեղ համոզմունքին և պատմական պայմաններին և այլն, և չնայելով այս բանին դպրոցը

կարող է հասնել ազատութեան ամենափոքր աստիճանին միայն և այս պատճառով կարող է առաւելութիւն ձեռք բերել ուրիշ դպրոցների նկատմամբ: Իսկ ինչ կըլինէր, եթէ այս համոզմունքները ծայրայեղ չլինէին, ինչպէս որ թուում են հեղինակին: Հեղինակն ասում է, դպրոցի յաջողութիւնը սիրուց է կախուած: Սակայն սէրը պատահական բան չէ: Սէրը միայն այն ժամանակ կարող է գոյութիւն ունենալ, երբ ազատութիւն կայ: Եասնայեա Պալեանայի համոզումներով հիմնուած բոլոր դպրոցներում միևնոյն երևոյթն էր կրկնում. ուսուցիչը սիրահարում էր դպրոցին. իսկ ես դիտեմ, որ միևնոյն ուսուցիչն իւր ամեն տեսակ իդէալականութեամբ հանդերձ չէր կարող սիրահարուել այն դպրոցին, որտեղ նստարանների վրայ են նստում, ման են գալիս օրէնքներով և ծեծում ամեն շաբաթ:

8. Վերջապէս հեղինակը համաձայն չէ կրթութեան այն սահմանին, որ տուել է Եասնաեա Պալեանան: Ահա թէ որտեղ ենք պարտաւոր ասելու այն, ինչ որ թերի ենք թողել: Ինձ թուում է թէ, շատ իրուացի կըլինէր հեղինակի կողմից, եթէ չմտնէր խորը քննութեան մէջ, այլ աշխատէր հերքել մեր սահմանը: Բայց նա այս չէ արել, ըսկի ուշադրութիւն էլ չէ դարձրել նորան, այլ անուանել է անհիմն պնդումն և տուել իւր սահմանը, այն է՝ յառաջադիմութիւնը, և շնորհիւ այս բանի դուրս բերել այն, թէ պէտք է ժամանակի պահանջների համեմատ ուսուցանենք: Այն բոլորը, ինչ որ գրել ենք յառաջադիմութեան մասին, գրուած է միայն այն բանի համար, որ մարդկանց հակառակութեան հրաւիրենք. թէ չէ ինչ միտք ունի վեր կենալ ասել. ինչի համար է բնազդը, հաւասարութեան պահանջը և բառերի այս ամբողջ կուտակութիւնը, երբ կայ աճող կոյսը. մի բան, որ անում են մեր հակառակորդները:

Սակայն մենք չենք հաւատում յառաջադիմութեանը, ուստի և չենք կարող գոհանալ կոյտից: Եթէ հաւատայինք

էլ. կ'ատէինք. շատ լուս, նպատակն է սովորեցնել ժամանակի պահանջները համեմատ, ձգել կոյտի մէջ. մենք կը համաձայնէինք, որ մայրը երեխային ուսուցանում է դիտմամբ աշխատելով գիտութիւն տալ նորան, ինչպէս որ ասում է պ. Մարկովը: Բայց ինչի համար, կը հարցնէի ես և իրաւունք կ'ունենայի պատասխանի սպասելու: Մարդը շնչում է. բայց ինչի համար հարցնում էիմ ես: Եւ ինչ չեն պատասխանում, թէ նա շնչում է, որովհետեւ շնչում է, այլ պատասխանում են. այն բանի համար, որ ձեռք բերէ պէտք եղած թթուածինը և դուրս տայ անպէտք գազերը: Եւ կրկին հարցնում եմ. ինչի համար է թթուածինը: Եւ բնախօսը հասկանում է այս հարցի իմաստը և պատասխանում նորան. այն բանի համար, որ տաքութիւն ստացուի: Ինչի համար է տաքութիւնը, հարցնում եմ ես: Եւ ահա նա պատասխանում է կամ աշխատում է պատասխանել և որոնում է և գիտէ, որ ինչքան ընդհանուր լինի այս հարցի վճիռը, այնքան հարուստ կը լինի հետեւանքներով: Իսկ մենք հարցնում ենք. ինչի համար է մէկը միւսին ուսուցանում: Կարծում եմ, սորանից էլ աւելի արտին մօտ հարց չէ կարող լինել մանկավարժի համար: Եւ մենք պատասխանում ենք դուցէ սխալ, առանց ապացոյցի, սակայն հարցն ու պատասխանը կատեգորիկ են: Պ. Մարկովը (ես չեմ յարձակում պ. Մարկովի վրայ). յառաջագիմութեանը հաւատացող ամեն մարդ էլ նոյն ձևով կը պատասխանէ) մեր հարցին ոչ միայն չէ պատասխանում, այլ և անկարող է նկատելու այն: Նորա համար գոյութիւն չունի այս հարցը, սա մի դատարկ ու փուչ բան է, ինչդուրս է դուարձութեան համար, որ ընթերցողը մի առանձին ուշադրութիւն դարձնէ այս հարցին: Իսկ հենց այս հարցն ու պատասխանն է այն բանի ամբողջ էութիւնը, ինչ որ ասել եմ, գրել եմ և մտածել եմ մանկավարժութեան մասին: Եւ պ. Մարկովը, և՛ պ. Մարկովին համաձայն հասարակութիւնը խելօք, կրթուած, խորհրդածութեան սովոր մարդիկ են. ինչի համար է

յանկարծ այս անհասկացողութիւնը . . . Յառաջագիմութիւն: Բաւական է, որ ասուի յառաջագիմութիւն խօսքը և ահա անհասկանալին էլ է հասկանալի թուում, հասկանալին էլ է անհասկանալի թուում: Չեմ ընդունիլ, որ յառաջագիմութիւնը բարիք է, մինչև որ չապացուցանեն, թէ իրօք բարիք է, ուստի և զննելով կրթութեան երեւոյթն անհրաժեշտ եմ գտնում կրթութեան սահմանը և ես նորից կրկնում ու պարզաբանում եմ ասածս. կրթութիւնը մարդու գործունէութիւնն է, որի ճիմունքն է հաւասարութեան պահանջը և կրթութեան յառաջագիմութեան անվիտիոյս օրէնքը:

Ինչպէս որ արդէն ասել ենք, կրթութեան օրէնքների ուսումնասիրութեան համար ոչ թէ մետաֆիզիկական մեթոդն ենք գործ դնում, այլ դիտողութիւններից եզրակացութիւններ հանելու մեթոդը: Մենք դիտում ենք կրթութեան երեւոյթներն ամենաընդհանուր մտքով, որ բովանդակում է նաև դաստիարակութիւնը: Կրթութեան իւրաքանչիւր երեւոյթի մէջ երկու գործօն ենք տեսնում՝ կրթող և կրթուող, դաստիարակ և սան: Մեր հասկացած կրթութեան երեւոյթներն ուսումնասիրելու, նորա սահմանը ու կրիտերիումը գտնելու համար անհրաժեշտ է, որ ուսումնասիրենք թէ այս և թէ այն գործունէութիւնը և գտնենք այն պատճառը, որ միաւորում դարձնում է այս երկու գործունէութիւնը մի երեւոյթ, որ կոչում է կրթութիւն կամ դաստիարակութիւն: Նախ քննենք կրթութուողի գործունէութիւնը և նորա պատճառները: Կրթութուողի գործունէութիւնը, ինչպէս էլ, որտեղ էլ և ինչ էլ որ սովորելու լինի նա (մինչև իսկ եթէ ինքնիրեն գրքեր կարդալու էլ լինի), միշտ այն է միայն, որ կրթուողն իւրացնէ այն մարդու կամ այն մարդկանց մտքի եղանակը, ձևը կամ բովանդակութիւնը, որոնց նա իրենից շատ բան իմացող է համարում: Հենց որ իւր գիտութեամբ հաւասարում է իրեն կրթողներին, հենց որ իրեն կրթողներին իրենից բարձր չէ համարում գիտութեամբ, իսկոյն և եթ

կրթուողն ակամայից ընդհատում է կրթական գործու-
նէութիւնը, և ոչ մի պայման չէ կարող հարկադրել, որ
նա շարունակէ իւր թողած գործունէութիւնը: Մարդ չէ
կարող մի ուրիշից սովորել, երբ սովորողը գիտէ նոյն-
քան բան, ինչքան և սովորեցնողը: Հանրահաշիւ չիմացող
թուաբանութեան ուսուցիչն ակամայից ընդհատում է
թուաբանութեան ուսումը, հենց որ իւր աշակերտը կա-
տարելապէս իւրացնում է թուաբանութիւնը: Կարծում
եմ, աւելորդ է ապացուցանել, որ հենց ուսուցչի և աշա-
կերտի գիտութիւնը հաւասարում է, ուսման, դաստիա-
րակութեան, ընդհանուր մտքով՝ կրթութեան, գործունէ-
ութիւնն անխուսափելի կերպով ընդհատուում է այս աշա-
կերտի և ուսուցչի միջև և սկսում է նոր գործունէու-
թիւն. կամ միևնոյն ուսուցիչն աշակերտի առաջ բաց է
անում իր գիտութեան այս կամ այն ճիւղից իւրացրած,
բայց աշակերտին անծանօթ ծանօթութիւններ ի նոր հե-
ռանկարը, և կրթութիւնը շարունակում է միայն այնքան,
որ աշակերտը հաւասարում է ուսուցչին. կամ աշակերտը
թուաբանութիւնից ուսուցչին հաւասարելուց յետոյ մի
կողմ է թողնում ուսուցչին և գիրք առնում ձեռք հան-
րահաշիւ սովորելու: Այս դէպքում գիրքը կամ գրքի
հեղինակը նոր ուսուցիչ է հանդիսանում և կրթական
գործունէութիւնը շարունակում է մինչև այն ժամանակ
միայն, երբ աշակերտը հաւասարում է գրքին կամ գրքի
հեղինակին: Եւ էլի կրթական գործունէութիւնն անյապաղ
ընդհատում է գիտութեան հաւասարութեան դէպքում:
Կարծում եմ, աւելորդ է ապացուցանել այս ճշմարտու-
թիւնը, որ կարող է ստուգուել կրթութեան ամեն մի
դէպքում: Այս գիտողութիւններից և կշռադատութիւն-
ներից եզրակացնում ենք, որ կրթուողի կողմից եղած
կրթական գործունէութեան հիմունքն այն է, որ կրթուողը
ձգտում է հաւասարելու իւր գիտութեամբ իրեն կրթու-
ողին: Այս ճշմարտութիւնն ապացուցում է այն պարզ դի-
տողութեամբ, որ հենց հաւասարութիւնը ձեռք է բեր-

ւում, անյապաղ և անխուսափելի կերպով ընդհատում
է ինքը գործունէութիւնը, և դեռ այն, աւելի պարզ դիտու-
ղութեամբ, որ ամեն մի կրթութեան ժամանակ նկատելի
է այս աւելի կամ պակաս չափով հաւասարութիւն ձեռք
բերելը: Լաւ կամ վատ կրթութիւնը միշտ և ամեն տեղ,
ամբողջ մարդկային ցեղում, որոշում է այն բանով մի-
այն, նայելով դանդաղ, թէ արագ է ձեռք բերում սո-
վորեցնողի և սովորողի գիտական հաւասարութիւնը. ինչ-
քան դանդաղ ձեռք բերուի, այնքան վատ. ինչքան արագ՝
այնքան լաւ: Այս ճշմարտութիւնն այնքան հասարակ և
ակներև է, որ կարիք չկայ ապացուցանելու: Սակայն ան-
հրաժեշտ է ապացուցանել, թէ ինչո՞ւ այս պարզ ճշմար-
տութիւնը ոչ մեկի գլխով չէ անցնում, ոչ ոք չէ յայտ-
նում և յայտնուած դէպքումն էլ չարաչար ընդդիմու-
թեան է հանդիպում: Պատճառը հետևեալն է. ինչպէս
ցոյց տուինք, ամեն կրթութեան գլխաւոր հիմունքը, որ
բղխում է հենց կրթական գործունէութեան էութիւնից,
գիտական հաւասարութեան ձգտումն է. քաղաքացիական
հասարակութեան մէջ արդէն այս գլխաւոր հիմունքին
աւելացել են ուրիշ պատճառներ, որոնք մարդկանց կըր-
թուելու են դրդում: Այս պատճառներն այնքան ստիպու-
ղական են թուում, որ մանկավարժները նկատի են ունե-
նում միայն այս վերջինները, իսկ գլխաւոր հիմունքն
աչքաթող են անում: Եթէ քննելու լինենք միայն կըր-
թուողի գործունէութիւնը, կրթութեան շատ կարծեցեալ
հիմունքներ կըգտնենք բացի այն էականից, որ մենք ցոյց
ենք տուել: Թէ այս հիմունքներն անհնարին է ընդունել,
հեշտութեամբ կարելի է ապացուցանել: Այս կեղծ, բայց
չօչափելի հիմունքները սօքա են, առաջինը և ամենագոր-
ծածականն այս է. երեխան սովորում է այն նպատակով,
որ չպատժուի: Երկրորդը՝ երեխան սովորում է, որպէս զի
վարձատրուի: Երրորդը՝ երեխան սովորում է այն բանի
համար, որ ուրիշներից լաւ լինի: Չորրորդը՝ երեխան
կամ երիտասարդ մարդը սովորում է աշխարհում շահա-

ւոր դիրք ձեռք բերելու համար: Բոլորից ընդունուած այս հիմունքները կարելի է երեք գլխաւոր դասի բաժանել. 1) ուսում, որի հիմունքն է հնազանդութիւնը, 2) ուսում, որի հիմունքն է ինքնասիրութիւնը և 3) ուսում, որի հիմունքն է նիւթական շահն ու փառասիրութիւնը: Եւ իրօք այս երեք կարգի հիմունքով կառուցուել են և կառուցուած են մանկավարժական դանազան դպրոցներ, բողոքական դպրոցներ, որոնք հիմնուած են հնազանդութեան վրայ. կաթոլիկ եզուիտական, որ հիմնուած են նախանձաւորութեան և ինքնասիրութեան վրայ. մեր ուսուներիս դպրոցները, որ հիմնուած են նիւթական շահի, քաղաքացիական առաւելութիւնների և փառասիրութեան վրայ:

Թէ այս գրգիչ պատճառներն անհիմն են, շատ պարզ է: Առաջին՝ իրօք այս ցոյց է տալիս այն հանգամանքը, որ բոլորն էլ դժգոհ են այս հիմունքներով գոյութիւն ունեցող կրթական հաստատութիւններից: Երկրորդ՝ այն պատճառով, որ տասն անգամ ասել եմ և կ'ասեմ, մինչև որ այս պատճառին պատասխանեն, թէ այսպիսի հիմունքների (հնազանդութիւն, ինքնասիրութիւն և նիւթական շահ) գէպըում մանկավարժութիւնը չէ կարող ընդհանուր կրիտերիում ունենալ. միաժամանակ աստուածաբանն էլ է իւր դպրոցը անսխալական ընդունում և ուրիշներինը դրականապէս վնասակար համարում, բնագէտն էլ: Երրորդ՝ վերջապէս այն պատճառով, որ երբ կրթուողի գործունէութեան հիմունքը հնազանդութիւնը, ինքնասիրութիւնը և նիւթական շահն ենք ընդունում, կրթութիւնը սահմանելն անհնարին է դառնում: Ընդունելով, որ գիտութեան հաւասարութիւնը կրթուողի գործունէութեան նպատակն է, տեսնում եմ, որ հնապատակին հասնելուն պէս ընդհատուած է նոյն ինքը գործունէութիւնը. բայց նպատակը հնազանդութիւնը, ինքնասիրութիւնը և նիւթական շահն ընդունելով տեսնում եմ ընդհակառակը, որ ինչքան էլ հնազանդ դառնալու լինի

կրթուողը, ինչքան էլ գերազանցելու լինի բոլորին իւր արժանիքներով, ինչ նիւթական շահ և քաղաքացիական իրաւունք էլ ձեռք բերելու լինի, — այնու առնայել նորա նպատակը ձեռք չի բերուիլ և կրթական գործունէութեան հնաւորութիւնը չի ընհատուիլ: Իրօք նկատելի է, որ երբ այսպիսի կեղծ հիմունքներ ենք առաջ բերում կրթութեան համար, նա իւր նպատակին բնաւ չէ հասնում, այսինքն գիտութեան հաւասարութիւնը ձեռք չէ բերում, այլ անկախ կրթութիւնից ձեռք է բերում հնազանդութեան սովորութիւն, գրգռուած ինքնասիրութիւն և նիւթական շահ: Կրթութեան համար այսպիսի կեղծ հիմունքներ որոշելը պարզում է մանկավարժութեան բոլոր սխալները, որոնցից բղխում է այն, որ կրթութեան հետեւնեքները չեն համապատասխանում իրենից արուած այն պահանջներին, որ յատուկ են մարդուն:

Այժմ՝ քննենք կրթողի գործունէութիւնը: Ճիշտ այնպէս, ինչպէս որ առաջին գէպըում, գիտելով այս երեւոյթը քաղաքացիների հասարակութեան մէջ՝ տեսնում ենք, որ այս գործունէութիւնը շատ այլ և այլ պատճառներ ունի: Այս պատճառները կարելի է վերածել հետեւեալ կարգերի. առաջին և գլխաւոր պատճառն այն է, որ ցանկանում ենք մարդկանց այնպէս անել, որ մեզ օգտակար լինին (կալուածատէրերը ճորտերին տալիս են ուսման և նուազել սովորելու. կառավարութիւնն իրեն համար սպաներ, աստիճանաւորներ և ինժինեքներ է պատրաստում): Երկրորդ՝ մի և նոյն հնազանդութիւնը և նիւթական շահը, որոնք ստիպում են համալսարանի աշակերտին, որ մի որոշ վարձատրութեամբ երեխաներ ուսուցանէ որոշ ծրագրով, երրորդ՝ ինքնասիրութիւնը, որ գրգռում է մարդուն սովորեցնելու այն նպատակով, որ ցոյց տայ իւր գիտութիւնը, և չորրորդ՝ այն, որ կրթողը ցանկանում է ուրիշ մարդկանց մասնակից անել իւր շահերին, աւանդել նոցա իւր համոզումները և այս նպատակով աւանդել նոցա իւր ծանօթութիւնները: Կարծում

եմ, որ կրթողի ամբողջ գործունէութիւնն այս չորս կարգին է վերածուում, սկսած իւր երեխային խօսել սովորեցնող մօր և որոշ վճարով ֆրանսերէն լեզու աւանդող դաստիարակի գործունէութիւնից մինչև ուսուցչապետի և հեղինակի գործունէութիւնը: Այս կարգերին կցելով նոյն այն չափը, որ կցեցինք կրթուողի գործունէութեան հիմունքներին, գտնում ենք. 1) այն գործունէութիւնը, որի նպատակն է մեզ համար օգտակար մարդիկ պատրաստելը, ինչպէս որ անում էին նախկին կալուածատէրերն ու կառավարութիւնը, չէ ընդհատուում նպատակին հասնելով, հետևապէս այն նպատակը նորա վախճանական նպատակն չէ: Կառավարութիւնն ու կալուածատէրերը կարող էին դեռ ևս շարունակել իրենց կրթական գործունէութիւնը: Շատ յաճախ մինչև իսկ օգտակարութեան նպատակին հասնելը ոչ մի կապ չէ ունենում կրթութեան հետ, այնպէս որ կրթողի գործունէութեան չափը չեմ կարող օգտակարութիւնն ընդունել: 2) Եթէ գիմնազիայի ուսուցչի կամ դաստիարակի գործունէութեան հիմունքն ընդունենք այն հնազանգութիւնը, որ նորա պէտք է ցոյց տան կրթական գործն իրենց յանձնողին, և այն նիւթական շահը, որ նա պէտք է ձեռք բերէ այս գործունէութիւնից, — ապա դարձեալ տեսնում եմ, որ չնայելով մեծ քանակութեամբ նիւթական օգուտ է ձեռք բերում, բայց և այնպէս կրթական գործունէութիւնը չէ ընդհատուում: Սորա հակառակ տեսնում եմ, որ կրթութեան համար վճարած նիւթական մեծ շահ ձեռք բերելը յաճախ բոլորովին անկախ է լինում տուած կրթութեան աստիճանից: 3) Եթէ ընդունենք, որ ինքնասիրութիւնը և իւր գիտութիւնը ցոյց տալու ցանկութիւնը կարող են կրթութեան նպատակով լինել, ապա էլի կըտեսնենք, որ իւր դասախօսութիւնների կամ գրքի համար մեծ գովասանքի արժանանալը չէ ընդհատուում կրթական գործունէութիւնը որովհետև կրթողի գովասանքը կարող է անկախ լինել այն բանից, թէ կրթուողն

ինչ աստիճանի գիտութիւն է ձեռք բերել: Ընդհակառակը տեսնում եմ, որ կարող են այնպիսի մարդիկ գովասանք շուայել, որոնք չեն իւրացրել կրթութիւնը: 4) Քննելով վերջապէս կրթութեան այս վերջին նպատակը նկատում եմ, որ եթէ կրթողի գործունէութիւնն ուղղած է լինում այն բանին, որ կրթուողի գիտութիւնը հաւասարէ իւր ունեցածին, կրթողի գործունէութիւնն անմիջապէս ընդհատուում է, հենց որ նա հասնում է իւր նպատակին: Եւ իրօք այս սահմանն իրականութեանը կցելով տեսնում եմ, որ միւս բոլոր պատճառներն արտաքին կենսական երևոյթներ են միայն, որոնք նսեմացնում են ամեն մի կրթութեան հիմնական նպատակը: Թուաքանութեան ուսուցչի անմիջական նպատակն այն է միայն, որ իւր աշակերտն իւրացնէ մատեմատիկական մտածողութեան այն բոլոր օրէնքները, որ գիտէ ինքը: Փրանսերէնի, քիմիայի և փիլիսոփայութեան ուսուցչի նպատակն էլ նոյնն է. և հենց որ հասան այս նպատակին, իսկոյն և եթ կ'ընդհատուի և գործունէութիւնը: Միայն այն ուսումն են ամեն տեղ և բոլոր դարերում լաւ համարել, որի ժամանակ աշակերտը կատարելապէս հաւասարել է իւր ուսուցչին, և ինչքան որ աւելի է հաւասարել, այնքան էլ լաւ է եղել. ինչքան քիչ, այնքան էլ վատ: Մի և նոյն երևոյթն ենք նկատում և գրականութեան մէջ, կրթութեան այս միջնորդական եղանակի մէջ: Այն գրքերն ենք միայն լաւ համարում, որոնցով հեղինակը կամ կրթողն իւր ամբողջ գիտութիւնն աւանդում է ընթերցողին կամ կրթուողին:

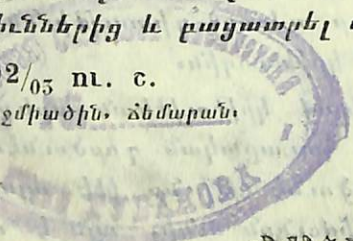
Այսպէս ուրեմն գիտելով կրթութեան երևոյթներն իբրև կրթողի և կրթուողի հաւաքական գործունէութիւն տեսնում ենք, որ այս գործունէութիւնը թէ այս և թէ այն դէպքում մի և նոյն հիմունքն ունի, այն է մարդու գիտական հաւասարութեան ձգտումը: Առաջուայ մեր տուած սահմանով արտայայտել ենք այս, միայն թէ չէինք կցել, որ հաւասարութիւն ասելով գիտութեան հաւասար

րութիւնն ենք նկատի ունեցել: Սակայն աւելացրել ենք հաւասարութեան ձգտումը և կրթութեան յառաջագիւժութեան անփոփոխ օրէնքը: Պ. Մարկովն այս երկուսից ոչ մէկն էլ չէ հասկացել և շատ զարմացել է, թէ ինչի համար է կրթութեան յառաջագիւժութեան անփոփոխ օրէնքը: Կրթութեան յառաջագիւժութեան օրէնքն այս է նշանակում միայն, որովհետև կրթութիւնը մարդկանց գիտական հաւասարութեան ձգտումն է, ուստի այս հաւասարութիւնը չէ կարող գիտութեան ստորին աստիճանում ձեռք բերուել, այլ միմիայն բարձրագոյն, այն պարզ պատճառով, որ երեխան կարող է իմանալ այն, ինչ որ գիտեմ. և էլի այն պատճառով, որ ինձ կարող է յայտնի լինել անցած սերունդների մտածողութեան եղանակը, իսկ անցած սերունդներին չէ կարող յայտնի լինել իմ մտածողութեան եղանակը: Ես այս անուանում եմ կըրթութեան յառաջագիւժութեան անփոփոխ օրէնք: Այսպիսով պ. Մարկովի բոլոր կէտերին հեռեեան եմ պատասխանում միայն. առաջին՝ չէ կարելի ապացուցանել այն բանով, որ ամեն ինչ լաւն է գնում, — ամենից առաջ պէտք է ապացուցանել, արդե՞՞ք ամեն ինչ լաւն է գնում. երկրորդ՝ այն, որ կրթութիւնը մարդու այն գործունէութիւնն է միայն, որի հիմունքն է մարդու հաւասարութեան պահանջը և կրթութեան յառաջագիւժութեան անփոփոխ օրէնքը: Ես միայն աշխատեցի հանել պ. Մարկովին պատմական անօգուտ և մակերևութային խորհրդածութիւններից և բացատրել այն, ինչ որ չէր հասկացել:

1902/05 ու. Ե.

Ս. Էջմիածին, ձեմարան:

1916



1915. 16/11 Բեյրութի Կ. Եջմիածինի Կ. Մարկովի



44. 754

37

S-80