



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

308

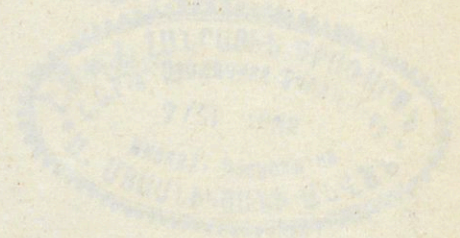
ԴՐՎՆԱԳԻՄ

98

11, 500

W. J.

370
2202-30



0004

8562

Հայր Գրիգոր Զ. Կարապետյան
341
7-47
Կ. Վ. ԲՍԱՀԱԿ ԵՐՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆԵՐ 19 MAI 1902

ՕՏԷ
ՍԵ-ՉՕԶԶ

Գ Ե Ր Մ Ա Ն Ի Ա Յ Ի

ՄԱՆԿԱԿԱՐԹԱԿԱՆ ԲԱՐՉՐԱԳՈՅՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆ-
ՆԵՐԻ ԳՈՐԺՈՒՆԷՌՈՒԹՅՈՒՆԵ

Ե Ի

ՀԱՅ ՈՐՄԱՆՈՂ ՆԵՐԷ

1004
6155461



Թ Ի Գ Լ Ի Ս

Տպարան Մ. Շարաձեի. || Կր. Մ. Շարաձե.
1893

4007

Ն Ո Ւ Ե Ր

Ի Ի Ր Մ Ե Ճ Ա Ր Գ Ո Յ Ո Ւ Ս Ո Ւ Ց Ի Զ

Է ն ա յ ի Խ ա մ յ ա ղ ա ս ր ա ն ի պ ր օ ֆ ի կ ս օ ր

Գ Օ Կ Տ Օ Ր Վ Ի Լ Հ Ե Լ Մ Ռ Ե Յ Ն Ի Ն

Հ Ե Ղ Դ Կ Ե Կ Ի Ց

Дозв. цевзурою, Тифлисъ, 23-го Апрѣля 1893 г.



98-2014
1898

Յ Ա Ռ Ա Ջ Ա Բ Ա Ն

Ամեն ազգ կամ հասարակութիւն եւթն կամենում է ժողովուրդի մէջ նոր լուսաւոր և որոշ գաղափարի ձգտող սկզբունքներ տարածել, պէտք է պատրաստէ այդ գաղափարով տոգորուած ուսուցանողներ. գաղափարներ տարածելու ամենախաղաղ և բնական ճանապարհը դպրոցն է:

Առանց ուսուցչի չի կարող գոյութիւն ունենալ ոչ մի դպրոց, և առանց բարձրացնելու ուսուցչի զարգացումը, դպրոցը չի կարող յառաջագիմել, ուսուցման եղանակը բարւոքել: Բոլոր դպրոցական կանոնադրութիւններն ու ծրագիրները

կը մնան միայն ցանկութիւններ, մինչև որ այդ ծրագիրն իրագործելու համար չ'լինին պատրաստուած անձնաւորութիւններ:

Արդէն կէս դար է, որ ոուսաց հպատակ հայ հասարակութեան դպրոցների մէջ մուտք է գործել ուսուցման նոր, մշակուած սիստեմը և հետզհետէ վերացել է հին, «խալիֆայական» ուսուցման եղանակը. սակայն ի՞նչ վիճակի մէջ է գտանում այսօր ուսուցիչներ պատրաստելու խընդիրը մեր մէջ. ի՞նչ դրութեան մէջ են մեր ժողովրդական դպրոցները: Պատասխանը գոհացուցիչ և միսթարական չի կարող լինել: շինք թեմական վիճակներում այսօր հայ հասարակութիւնն ունի հարիւր յիսուն (150) ժողովրդական դպրոց, (ուր ուսուցանում են մօտ հինգ հարիւր (500) ուսուցիչ ու վարժուհիք և ուսանում են մօտ տաս հազար չորս հարիւր (10,400) աշակերտ ու աշակերտուհիք, այդ դպրոցներն ունին տարեկան մօտ երկու հարիւր տասը հազար (210,000) ըուբլի եկամուտ), սակայն չունինք մի ուսուցչական դպրոց, ուր ապագայ ուսուցիչները պատրաստուէին թէ տեսականապէս և թէ գործնականապէս: Մեր ժողովրդական դպրոցների ուսուցիչները դուրս են գալիս ս. Էջմիածնի ձեմարանից և Թիֆլիզի Ներսիսեան դպրոցից, բայց տարաբաղբաբար այդ երկու հաստատութիւններն

ևս այսօր չեն տալիս մեզ տեսականապէս և գործնականապէս պատրաստուած ուսուցիչներ: Այդտեղ աւանդուած հոգեբանութեան և տրամաբանութեան դասերը կարելի է ընդհանուր զարգացուցիչ առարկաների թուում դասել: Մեր հասարակութեան անկանոն զարգացման ընթացքի ապացոյցը կարող է համարուել և այն հանգամանքը, որ շատ անգամ մի յառաջադիմական քայլ անելուց յետոյ, կրկին յետ ենք գնում. այսպէս օրինակ՝ տարիներ առաջ ձեմարանն ունեցել է տեսական մանկավարժութեան հետ ի միասին նաև մի վարժոց, ուր ապագայ ուսուցիչները կարող էին իրանց տեսականապէս ուսած մանկավարժական սկզբունքները գործ դնել հմուտ մանկավարժ ուսուցչի ղեկավարութեամբ. այսօր այդ վարժօցը չկայ: Ներսիսեան դպրանոցում նոյնպէս աւանդուում էր տեսական և փորձնական մանկավարժութիւն. իսկ այսօր ո՛ւր է այդ: Արդեօք ի՞նչն է այս յետադիմական քայլի պատճառը — չգիտենք: Այսչափ միայն յայտնի է, որ եթէ մեր ժողովրդական դպրոցների ուսուցիչների մէջ կան իրանց գործին հմուտ և պատրաստուած մարդիկ, դոքա իրանց ուսման ընթացքը աւարտել են վերջիշեւել երկու հաստատութեանց մէջ այն ժամանակ, երբ աւանդուում էր տեսական և գործնական մանկավարժութիւն: Մի ժամանակ գու-

ցէ կարելի էր արդարանալ՝ ասելով թէ չունինք պատրաստուած մասնագէտ մանկավարժներ, սակայն այժմ այդ առարկութիւնն ևս չի կարող տեղի ունենալ, որովհետև մեր մասնագէտ մանկավարժներն այժմ գործում են նոյն իսկ տաճկահայտակ հայոց դպրոցական ասպարիզում:

Գուցէ ոմանք ասեն՝ թէ ի՞նչ հարկ կայ, որ ապագայ ուսուցիչն անպատճառ իւր տեսականապէս ուսած մանկավարժական սկզբունքներն անպատճառ սովորի գործ դնել աշակերտ եղած ժամանակ, քանի որ նա այդ կարող է անել, երբ յանձն կառնի ուսուցչական պաշտօնը: Այդ նոյնը կ'լինէր, եթէ ասէինք, թէ ի՞նչ հարկ կայ, որ բժշկութիւն սովորողները տարիներ շարունակ հիւանդանոցներում և կլինիկներում գործնականապէս փորձուէին, բաւական կ'լինի, եթէ Կորանց ուսուցանեն բժշկութեան տեսութիւնը — թէօրիան:

Մանկավարժական սկզբունքներ սովորող ուսանողները պէտք է իրանց ուսուցչի ղեկավարութեամբ սովորեն նաև այդ սկզբունքները գործադրել, ապա թէ ոչ տեսական սկզբունքները միայն վերացական դադափարներ կ'մնան այդ ուսանողների ապագայ գուժունէութեան ժամանակ: Որոշ սկզբունքներին հետևելով գործելը միշտ աւելի դժուար է, քան թէ հանգամանքներին յար-

մարուելը, եթէ մեր դպրոցները ուսանողները տեսական մանկավարժական սկզբունքներով ծանրաբեռնուած՝ մտնեն ուղղակի ուսուցչական գործունեութեան ասպարէզը և գործեն, բաւական է մի ամենափոքր խոչնդոտ, որ նոցա հարկադրի մի կողմը թողնել իրանց սովորած սկզբունքները և ընկնել ընդհանուր հոսանքի մէջ — այսինքն նոքա կ'գործեն իրանց անհատական յարմարութեանը գոհացումն տալով: Այն ինչ եթէ ուսանողները աշակերտ ժամանակ իրանց ուսուցչի ղեկավարութեամբ են փորձում, նոքա սովորում են արգելք եղող խոչնդոտներին ուսուցչի օժանդակութեամբ յաղթել և սկզբունքի զրօշը կանգուն պահել: Եթէ նոքա առաջին անգամները չ'կարողանան մանկավարժական սկզբունքների համեմատ վարուելով՝ յառաջադիմութիւն ցոյց տալ դասաւանդութեան ժամանակ, հետզհետէ ընտելանալով և վարժուելով կը հասնին այդ նպատակին, որովհետև ուսուցիչը ցոյց է տալիս նոցա պակասութիւնները և արած սխալ քայլերը նկատելով, ուղիղ ճանապարհի վրայ է կանգնեցնում նոցա: Այսպիսով միայն ուսանողները կարող կ'լինին գործադրել իրանց ուսած մանկավարժական սկզբունքները և ապագայ լաւ դաստիարակներ լինել: Աշակերտին մի բան սովորեցնել և նորան դաստիարակելը տարբեր բաներ են. իսկ մենք պահանջում ենք, որ մեր

ժողովրդական դպրոցներում սանիկներին դաստիարակեն և ոչ թէ մի քանի հատուկոր տեղեկութիւններ տալով նոցա՝ արձակեն դպրոցից իբր ուսումնաւարտ: Իւրաքանչիւր դպրոցի և նա՛ մանաւանդ ժողովրդական դպրոցի ուսուցիչը պէտք է կարողանայ ճանաչել իւր աշակերտների անհատականութիւնը և դորա համեմատ միջոցներ գործ դնէ նոցա դաստիարակելու: Աւսուցիչը կարող է անել այդ միայն այն ժամանակ, երբ կ'սովորի հոգեբանութեան ցոյց տուած օրէնքների միջոցով, բացատրել սանիկների ցոյց տուած անհատական հոգեկան երևոյթները. իսկ եթէ այդ անհատական երևոյթները ցոյց են տալիս սանիկների պակասութիւնները, ուսուցիչը պէտք է աշխատի ուղղել այդ պակասութիւնները և ոչ թէ տուած դասը կրկնել տալով կամ մի նոր հատուած աւելացնելով՝ տուն ուղարկէ աշակերտին և հանգիստ խղճով իւր գործը կատարած համարէ:

Եթէ հայ հաստիարակութիւնը կամենում է, որ մեր ժողովրդական կամ ծխական դպրոցները միայն գրել — կորդալ սովորելու տեղ չ'լինեն, այլ դաստիարակիչ հաստատութիւններ, կրօնական — բարոյական և ճշմարիտ լուսաւոր գաղափարների տարածողներ, պէտք է մտածէ լաւ ուսուցիչներ պատրաստելու միջոցների վրայ:

Մեր ժողովրդական դպրոցների համար լաւ

ուսուցիչներ պատրաստելու ենդիրը կարելի է առայժմ երկու կերպ որոշել:

I. Մեր միջնակարգ դպրոցներին կից կարելի է բանալ զուտ մանկավարժական — մասնագիտական դասարաններ, որոնց դասընթացը պարտաւորեցուցիչ կլինի միմիայն այն աշակերտների համար, որոնք ցանկանում են ապագայում ուսուցիչ լինել: Այդ մասնագիտական դասարաններում պէտք է աւանդուին՝ տեսական մանկավարժութիւնը իւր օժանդակիչ առարկաներով և փորձնական մանկավարժութիւն, որ միացած կըլինի վարժոցի հետ:

Վարժոցը պէտք է կազմակերպել մեր ժողովրդական դպրոցների ծրագրով միդասեան կամ երկդասեան, եթէ միջոցները չեն ներում լիովին կազմակերպուած վարժոց ունենալ բոլոր դասարանական բաժանմունքներով կարելի է վարժոցը կազմակերպել միայն երկու կամ մի բաժանմունք ունենալով: Աւելի նպատակայարմար կը լինի ունենալ երկու բաժանմունք՝ առաջին տարի և չորրորդ տարի. այսպիսով թէ միդասեան և թէ երկդասեան դպրոցի կազմակերպութեան մասին մօտիկ գաղափար կ'ունենան և կը ծանօթանան ապագայ ուսուցիչ — ուսանողները և կը փորձուին՝ տարբեր առարկաների դասաւանդութեամբ պարագելով այդ բաժանմունքների մէջ: Մանկավարժ

ուսուցիչը պէտք է ունենայ մէկ օգնական, որ միշտ վարժոցում լինելով՝ ներկայ լինի ուսանողների դասաւանդութեան ժամանակ, իսկ երբ վերջինները զբաղուած կը լինին իրանց դասերով, պարագէ աշակերտների հետ: Եթէ մեր միջնակարգ դպրոցները միջոցներ չեն ունենալ մի այդպիսի առանձին վարժոց պահելու, այն ժամանակ կարելի է քաղաքի ժողովրդական դպրոցներից մէկը մանկավարժ ուսուցչին յանձնել, որ նորա առաջնորդութեամբ իւր աշակերտներն այնտեղ շարաթական-փորձնական դասեր տան:

II. Հայ մանկավարժ-ուսուցիչներ պատրաստելու երկրորդ և ամենալաւ միջոցն է՝ հիմնել մի զուտ մանկավարժական մասնագիտական հաստատութիւն — ուսուցչական դպրանոց՝ հոգևոր բարձրագոյն իշխանութեան ներքով պետական կառավարութեան թոյլաութեամբ:

Այսպիսի մի հաստատութեան կարևորութիւնը զգալի է նա՛ մանաւանդ Տաճկահայոց համար, որոնց դպրոցական գործը դեռ ևս կանոնաւոր ընթացք չէ ստացել: Տաճկահայերը չունին նոյնպէս մի այնպիսի միջնակարգ մանկավարժական հաստատութիւն, որտեղ տարրական դրպրոցների համար հմուտ և բանիմաց ուսուցիչներ պատրաստուէին. ուսուցչական դպրանոցը Տաճկահայերի այժմեան էական կարիքներից մէկն է:

Թէև Կարոյ Սանասարեան վարժարանը մասամբ ծառայում է այդ նպատակին, սակայն նա չի կարող բաւականութիւն տալ Տաճկաստանի նահանգների հետզհետէ բազմացող հայ տարրական դպրոցների պահանջին:

Կաւ պատրաստուած և գործին հմուտ մանկավարժ ուսուցիչները կարող կլինին Տաճկահայոց տարրական դպրոցներին այնպիսի ուղղութիւն և դիրք տալ, որով սոքա կ'մրցեն այն օտար դըպրոցների հետ, ուր հայ մանուկները ստիպուած են լինում օտար հոգևով ու լեզուով դաստիարակուել:

Ուսուցչական դպրանոցը կարելի է կազմակերպել երևը տալուայ դասընթացով. առաջին տարին պէտք է զանազան ուսումնարանների դասընթացն աւարտող և դպրանոց մանող ուսանողների սովորածն ամփոփել, թերին լրացնել և ըստ կարելոյն աշխատել՝ նոցա մտաւոր պաշարն աւելացնելով՝ հոգեկան զգացումներն ևս կրթել, սէր ներշնչել նոցա դէպի հայ մանուկներն ու դպրոցն առհասարակ. առանց այդ զգացման ո՛չ մի անհատ չի կարող ուսուցիչ և իսկական դաստիարակ լինել:

Առաջին տարուայ դասընթացի մէջ իւրեանց պատշաճաւոր տեղը պէտք է բռնեն՝ իբրև մանկավարժութեան նախապատրաստիչ առարկաներ.

ա. բարոյական փիլիսոփայութիւնը կամ բարոյագիտութիւնը, բ. հոգեբանութիւնը և գ. տրամաբանութիւնը:

Երկրորդ տարին պէտք է սկսել բուն-մանկավարժական-մասնագիտական դասընթացը և երրորդ տարուայ վերջն աւարտել. այս դասընթացում պէտք է ուսուցանուեն. ա. ընդհանուր մեթոդիկա, բ. անսութիւն մանկավարժութեան, գ. պատմութիւն մանկավարժութեան — հին և մէջին դարերինը համառօտ, նորը և նորագոյնն ընդարձակ. դ. պատմութիւն հայ դպրոցների — հին՝ վաղական և 'նոր' ազգային-հասարակական. ե. ծանօթութիւն հայ — և ուսանողներին մատչելի մի եւրոպական լեզուի — մանկավարժական գրականութեան, գ. դպրոցական առողջապահութիւն և մարմնամարզութիւն: Իւրաքանչիւր օր գործնական պարապմունք պէտք է ունենան — դաս պէտք է տան — ուսուցչի ղեկավարութեամբ երրորդ դասարանի ուսանողները. իսկ երկրորդ դասարանցիք միայն ներկայ կ'լինեն փորձնական դասերին և շաբաթական ժողովներին:

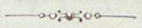
Ահա՛ այսպիսի պատրաստութեամբ գործ սկըսող ուսուցիչը միայն կարող է իւր կոչմանը ծառայել և այնպիսի սերունդ պատրաստել, որ իւր բարոյական գաղափարներով, հաստատուն կամ-

քով ու բնաւորութեամբ՝ ըմբռնէ իւր հասարակական զիրքը և ձգտէ զէպի տոհմական իղէալը:

Հրատարակելով Գերմանիայի մանկավարժական բարձրագոյն հաստատութիւնների նկարագիրը, որ ուսումնասիրել ենք տեղն ու տեղը և անձամբ մասնակցել գոցա գործունէութեանը, մեր նպատակն էր՝ ծանօթացնել հայ բանասէրներին մանկավարժական նորագոյն սիստեմի հիմնողների գործունէութեան և այն հաստատութիւնների հետ, ուր այդ սիստեմը մշակուել է հետզհետէ և այժմ ընդհանրանալով՝ շուտով տիրապետող կը հանդիսանայ Գերմանիայում: Աերջին բառորդ դարում հայ մանկավարժական ասպարիզում աչքի ընկնող գործիչներից մեծ մասն իրանց բարձր կրթութիւնը Գերմանիայում ստանալով գոցա գործունէութիւնն էլ քիչ թէ շատ նոյնպէս կապ ունի վերոյիշեալ հաստատութիւնների հետ, ուստի և այդ սիստեմն ու հաստատութիւնները անմիջական ազդեցութիւն ունին հայ նորագոյն մանկավարժական ուղղութեան վրայ:

ԻՍԵՆԿ ՅԵՐԹԻԹԻԻՆԵՆԸ

Թիֆլիզ:



ԳԵՐՄԱՆԵՆԻ ԲԱՐՉՐԱԳՈՅՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵԱԹԻՒՆԸ

ԵՒ

ՀԱՅ ՈՒՍԱԿՆՈՂՆԵՐԸ

Ա.

Եւրոպայի, նա՛ մանաւանդ Գերմանիայի, բարձրագոյն դպրոցներում, համալսարաններում, չեն բաւականանում միայն գիտութեանց տեսութիւնը վարդապետելով, այլ աշխատում են, որչափ կարելի է, տեսութեան ճշտութիւնը նաև փորձով, գործնականապէս հաստատել. ուստի և գիտութեան իւրաքանչիւր ճիւղն ունի իւր այսպէս անուանեալ «սեմինար»-ը. այստեղից և յառաջանում են միմեանցից տարբեր անունները՝ «աստուածաբանական սեմինար», «փիլիսոփայական սեմինար», «բընագիտական», «պատմական», «իրաւաբանական»,

«աշխարհագրական», «մանկավարժական» և այլն «սեմինար»:

Ուսուցչապետներն իւրեանց տեսութիւնը վարդապետելով համալսարանի ամբիոնից, նշանակում են շարաթը երկու կամ աւելի ժամ ժամանակ իւրեանց դասախօսութիւնները թող ուսանողներին հետ միատեղ գումարուելու: Այսպիսի գումարմանց ժամանակ իւրաքանչիւր ուսուցչապետ իւր առարկայի շրջանին յարմար վարժութիւններ է նշանակում ուսանողների համար. օրինակ՝ լեզուագիտութեան պրոֆէսորը թարգմանել է տալիս զանազան հեղինակութիւններ, փիլիսոփայութեան ուսուցչապետը զանազան նիւթեր է տալիս գրաւոր աշխատութեանց համար, որոնք կարդացում, քննում և վիճաբանութեան առարկայ են լինում այդտեղ, կամ թէ միասին կարդում են նշանաւոր փիլիսոփաների գրուածներն և պարզաբանում, քննում և այլն:

Ստուածաբանութեան ուսուցչապետը տալիս է քարոզի նիւթեր և ուսանողներն իւրաքանչիւր կիրակէ կարգով քարոզում են համալսարանի կամ քաղաքի այլ եկեղեցիներից մէկում՝ ուսուցչապետի և ընկերների ներկայութեամբ և ապա սեմինարում այդ քարոզը քննում և նորա պակասութիւններն ու առաւելութիւնները ցոյց են տրուում, այսպէս նաև գիտութեանց այլ

5102-86 (94551)



ծիւղերի համար: Այս ժողովի նոնաւոր, պաշտօնական և շարունակական բող կիսամեակի - սեմեստրի - ընթացքում:

Թէև այսօրինակ «մանկավարժական սեմինարներ» արդէն անցեալ դարից գոյութիւն ունին գերմանական համալսարաններում, սակայն ոչ ամեն համալսարաններում, այլ տեղ-տեղ և այդ ևս ընդհատուող տեւականութեամբ: Այժմ տեսնենք թէ ինչ պէտք է լինի մի այդպիսի մանկավարժական սեմինարի պարապմունքը:

Մանկավարժական մեթոդների գիտնական մշակումը, փորձելը և զարգացնելը պէտք է լինի համալսարանի նախապատրաստող հիմնարկութեանց պարտաւորութիւնը: Այնտեղ պէտք է կարդացուին և քննուին մեթոդներին վերաբերեալ մասնագիտական հրատարակութիւնները, դաստիարակութեան պատմութեան, նշանաւոր դաստիարակների կենսագրութեան և դաստիարակութեան փորձին ու եղանակին վերաբերեալ երկերը. այդտեղ պարզ կերպով պէտք է որոշուի իւրաքանչիւր դասատուութեան առարկայի և դաստիարակութեան ամբողջութեան մէջ տեղի ունեցած յարաբերութիւնը. այդտեղ պէտք է կազմուին կեանքի հանգամանքներին յարմարուող դպրոցական ծրագիրներ և քննադատուին. այդտեղ պէտք է մասնակցողներն առիթ ունենան մեթոդական փոր-

ձեր անելու և դասատուութեան նիւթի կերպարանափոխութեան և նոր կազմակերպութեան սկիզբը գնելու: Այդտեղ պէտք է մշակուին նաև զուտ մանկավարժական բովանդակութիւն ունեցող գրաւոր աշխատութիւններ և մանկանց բնաւորութեան նկարագրութիւններ:

Քննութեան առարկայ եղող մանկավարժական դիտողութիւնները, որ արել են սեմինարի անդամները, մասամբ իւրեանց դասատուութեան և ունկնդրութեան ժամանակ, մասամբ սյլոց միջնորդութեամբ հաղորդուած, նաև դասատուութեան եղանակը և մանկավարժութեան մասնագիտական պահանջները պէտք է քննադատուին գիտնական նշտութեամբ և պէտք է ի նկատի առնուին այն սահմանները, որոնցով որոշուած է գիտութեան այժմեան յառաջադիմութիւնը: Այս բոլորը պէտք է մշակուի համեմատ մանկավարժական ընդհանուր սկզբունքների:

Այդպիսով կարելի է միայն դասատուութեան մեքենական ընթացքը թողնել և մանկավարժական դիտողութեանց ընդհանուր ընդունելութեանը նպաստել: Եւ վերջապէս այդ գիտնական ճշգտութիւնից — որ տեղի է ունենում սեմինարի աշխատութեանց ժամանակ — օգտուում է նաև մանկավարժական գիտութիւնը, մանաւանդ երբ սեմինարի կառավարիչը ձեռք բերած հետեւանքները

գրի է անցնում և կապակցելով հրատարակում: Սեմինարի անդամները պէտք է իրանք մշակեն ուսուցման բոլոր նիւթը՝ ի նկատի ունենալով դորա բարոյա-կրօնական բովանդակութիւնը, որ կազմում է դաստիարակիչ ուսուցման հիմնարարը: Այս ուղղութեամբ պէտք է աշխատեն սեմինարի անդամները՝ լինին դոքա լեզուաբան-պատմաբաններ, թէ մատեմատիկոսներ կամ բնագէտներ: Գոցանից իւրաքանչիւրը պէտք է ըմբռնած լինի դասատուութեան ամբողջութիւնն առ սակաւն մինչ այն աստիճան, որ կարողանայ հասկանալ ամբողջ ծրագրի ընդհանուր կապակցութիւնը: Իւրաքանչիւրը պէտք է մանկավարժական շրջանից մի առանձին մասն ուսումնասիրէ, սակայն միևնոյն ժամանակ նա պէտք է ամբողջի վրայ ամփոփ հայեացք ունենայ և գիտենայ գոցանից իւրաքանչիւրի յարաբերութիւնն ամբողջի հետ: Մի այդպիսի մանկավարժական ընդհանուր զարգացումն — առանց խանգարելու առանձին մասնագիտութեան ուսումնասիրութիւնը — կարելի է ձեռք բերել միմիայն գերմանական համալսարաններից մի քանիսում:

Սակայն համալսարանական սեմինարն ևս չէր հասնի իւր նպատակին, եթէ ուսանողներին տար միայն դաստիարակութեան տեսութիւնը, առանց սիրո՞ւի. մանկավարժական սկզբունքները մշակե-

լիս չը պէտք է բաւականանալ միայն տեսու-
թեամբ, այլ աչքի առաջ պէտք է ունենալ նաև
սեպհական փորձը, ուստի և տեսական վարժու-
թեանց հետ պէտք է կապակցուին գործնական
վարժութիւնները:

Այսպիսով տեսութիւնը և փորձը պէտք է
միմեանց հետ կապակցուին, ինչպէս որ վաղուց
արդէն այդ տեղի է ունենում բժշկութիւն ու
սանողների համար՝ կլինիկների կամ հիւանդանոց-
ների միջոցով: Սեմինարում ապագայ ուսուցիչը սո-
վորում է գործել գիտութեան պահանջների համե-
մատ, նա փորձում է տեսութեան ուսուցածը նաև
գործնականապէս իրագործել: Առանց փորձի նոյն
իսկ մանկավարժական տեսութիւնը չի կարող յա-
ռաջագիմել իւր մանրամասնութեանց մէջ: Սակայն
չ'պէտք է կարծել, թէ դաստիարակութիւնը, որ
ձգտում է մանկան հասցնել մարդուս ամենավսեմ
նպատակներին, գորան մանկավարժական փորձի
առարկայ է դարձնում իբրև մեքենայ. ո՛չ, բոլոր
փորձերը պէտք է հիմնուած լինին մանկավար-
ժական տեսութեան վրայ, որի կանոնները հաս-
տատուած են հոգեբանական օրէնքների վրայ:
Փորձի ժամանակ պէտք է հոգալ, որ դաստիա-
րակիչ ուսուցումն ըստ կարելոյն կանոնաւոր կեր-
պիւ յառաջ գնայ. սորա համար կարևոր է մի
որոշ ծրագրով վարժոց, որի դասարանների մէջ

աշակերտների թիւը պէտք է չափաւոր լինի, որ-
պէս զի անհատական բնաւորութեանց ճանաչո-
ղութիւնը չ'դժուարանայ և ազատ ժամանակ լի-
նի փորձից դուրս բերած իրողութիւնները գործ-
դնել՝ տեսութեան կազմակերպութեան համար:
Սեմինարի անդամները դաս են տալիս տեսչի — որ
միևնոյն ժամանակ ուսուցչապետ է համալսարան-
ում — պատասխանատուութեամբ. իւրաքանչիւր դաս-
ի նիւթը մշակոււմ է և մատուցանոււմ տեսչի
հաստատութեանը:

Վարժոցի մէջ ուսուցումը պէտք է տեղի
ունենայ տեսութեան պահանջների խիստ հետևո-
ղութեամբ և բրոշուած ու կատարելապէս մշա-
կուած ծրագրի գործագրութեամբ, որ կարող է
հետզհետէ աւելի կատարելագործուել:

Նոյն իսկ միջնակարգ ու բարձր դպրոցնե-
րում ուսուցչութիւն անելու համար բաւական չէ
միայն լաւ ուսումնասիրել այս կամ այն մաս-
նագիտութիւնը, իւրաքանչիւր ուսուցիչ պէտք
է լինի նաև դաստիարակ իւր աշակերտների.
իսկ դաստիարակ լինելու համար պէտք է ու-
սումնասիրել մանկավարժական գիտութիւնը: Ա-
մենալաւ մասնագէտն անգամ ուսուցման գործում
յաջողութիւն չի կարող ունենալ, եթէ նա ան-
տեղեակ է իւր առարկայի դասատուութեան եղա-
նակին, իսկ դասատուութեան եղանակը պէտք է

ուսումնասիրել թէ ըստ տեսութեան և թէ ըստ փորձի, և ահա այդ երկուսն ևս մենք ունինք մանկավարժական սեմինարում: Այսպիսով ուրեմն ուսուցիչ պատրաստուող և տարբեր մասնագիտութիւններ ուսումնասիրող երիտասարդութիւնը միջոց և առիթ ունի գերմանական համալսարանում պատրաստուել նաև իբրև ապագայ դաստիարակ մատաղ սերնդի:

Մեր մէջ համարեա՛ ընդհանուր տարածուած կարծիք է՝ թէ համալսարանական կրթութիւն ստացած ուսուցիչներին կարևոր չէ մանկավարժական հմտութիւն և գիտութիւն, որովհետև նոքա իւրեանց զարգացմամբ կարող են շատ բան ձեռք բերել: Այսպիսի ուսուցիչներից իւրաքանչիւրը միմիայն իւր առարկայով զբաղուելով՝ ցանկանում է աշակերտներին սիրելի անել միայն իւր առարկան. լեզուաբանը ցանկանում է, որ իւր աշակերտները լեզուաբաններ դուրս գան, մատեմատիկոսները — մատեմատիկոսներ, բնագէտը — բնագէտներ, երգեցողութեան ու նկարչութեան ուսուցիչները ձգտում են պատրաստել երգիչներ ու նկարիչներ և այլն: Սոցանից ամեն մէկն այն կարծիքի է, որ միմիայն իւր առարկան ընկալական նշանակութիւն ունի, կարևոր է, իսկ միւսներն աւելորդ բնո՛ւն են միայն. մէկ խօսքով իւրաքանչիւրը հետաքրքրուում է միայն իւր առար-

կայով և բոլորովին ուշագրութիւն չի դարձնում՝ թէ ինչ է անում իւր ընկերը և մինչև անգամ պարծանքով ասում է, որ ինքը տեղեկութիւն չունի միւս առարկաներից:

Իսկ աշակերտը:

Նա իւրաքանչիւր դասի ժամանակ առանձին դեր է կատարում, այլ դիմակ է ծածկում, ուրեմն զարմանք չէ, որ վերջն ինքն էլ չ'իմանայ թէ ինչ է ինքը:

Այդպիսի ուսուցիչները թէև գիտեն թէ ինչ է ուսումը, սակայն չ'գիտեն թէ ինչ է դաստիարակութիւնը. դոքա գիտեն իւրեանց մասնագիտութիւնը, սակայն անկարող են այդ օգտակար անել աշակերտի հոգեկան զարգացման համար: Այս պակասորդը կարող է լրացնել միմիայն մանկավարժութեան ուսումնասիրութիւնը:

Այս տեսակէտից ահա՛ նշանաւոր է հանդիսանում «մանկավարժական սեմինարը» իւր վարժոցով. այստեղ իւրաքանչիւր մասնագէտ ուսուցիչ սովորում է գործել իբրև անդամ ամբողջի ըմբռնել աշակերտի մտաւոր շրջանն իբր ամբողջութիւն և մասնաւոր ազդեցութիւնը յարաբերութեան մէջ դնել՝ ընդհանուր ազդեցութեան հետ: Նա սովորում է ամեն մասնագիտական առարկայ ուսուցանելիս՝ միշտ ի նկատի ու-

նենալ դաստիարակութեան ընդհանուր նպատակը և իւր մասնագիտութիւնը գործ դնել իբրև լաւագոյն միջոց՝ այդ ընդհանուր նպատակին հասնելու համար:

Բ.

Իսկական մանկավարժական սեմինարի գաղափարն արծարծեց առաջին անգամ ներկայիս գիտնական մանկավարժութեան հայր Հնրըարտ փիլիսոփան, որ և իրագործեց իւր գաղափարը Քեօնիգսբերգում:

Եօհան Ֆրիդրիխ Հերբարտը ծնուեց 1776 թ. և վախճանուեցաւ 1841 թուին: Ենտի համալսարանում երեք տարի ուսանելուց յետոյ նա նշանակոււմ է Բերն քաղաքացի Steiger von eggisberg-ի ընտանիքում տնային գաստիարակ, ուր մնում է 1797 թ. մինչև 1800 թ. սկիզբը: 1800 թ. փետրուարին նա գալիս է կրկին Ենա և Հալլէում սյցելում յայտնի մանկավարժ Եիմայերին, որ կամենում էր նորան պահել իւր „Pädagogium“-ի համար. սակայն Հերբարտը դառնում է իւր հայրենի քաղաքը՝ Օլդէնբուրգ ու այնտեղից Բրեմէն իւր բարեկամ և նոյնպէս նշանաւոր հանգիսացած Smidt-ի մօտ. այստեղ նա պա-

քապում է առանձնապէս փիլիսոփայական և մանկավարժական խնդիրներով և հրապարակական գասախօսութիւններ կարդում: Ապա 1802 թուի աշնանը Գեօթինգենում փիլիսոփայութեան դօկտօրի տիտղոսը ձեռք բերելով իրաւունք է ստանում գասախօսութիւններ կարդալու համալսարանի ամբիոնից: Գեօթինգէնի համալսարանն այն ժամանակ ծաղկած դրութեան մէջ էր և ունէր յայտնի ուսուցչապետներ. առաջին կիսամեակում Հերբարտը գասախօսում է մանկավարժութիւն, իսկ յետոյ սկսում է փիլիսոփայութեան և հոգեբանութեան դասերը. այնուհետև նա հրատարակում է իւր փիլիսոփայական աշխատութիւնները: Եւ սյգպիսով վեց տարի գործելով Գեօթինգէնում 1808 թ. աշնանը Հերբարտը հրաւիրոււմ է Քեօնիգսբերգ իբր ուսուցչապետ փիլիսոփայութեան. այդ ամբիոնը համարոււմ էր այն ժամանակ ամենապատուաւորը մի պրօֆէսօրի համար, որովհետև փիլիսոփայութեան մէջ յայտնի մեծ յեղափոխութիւնն յառաջ բերող Բանտ մեծ փիլիսոփան այդ ամբիոնից էր գասախօսել իւր համարեալ թէ գերմարդկային գաղափարները:

Հերբարտը փիլիսոփայութեան հետ պէտք է գասախօսէր նաև մանկավարժութիւն—Քանտը նոյնպէս գասախօսել էր այդ առարկան—ուստի երբ նրան հրաւիրոււմ են այդ ամբիոնի համար,

նա պատասխանում է հետեւեալը. «իմ պարապմանց մէջ ամենից առաւել սրտիս մօտիկ է մանկավարժութեան դասախօսութիւնը, սակայն մանկավարժութիւնը չէ բաւականանում միայն ուսուցանելով՝ այլ կարևոր է նաև վարժողութիւն: Քացի գործնից իմ ունեցած փորձառութիւնն այս առարկայի մէջ ես ցանկանում եմ աւելի ընդարձակել, ուստի և արդէն վաղուց մտածում էի ընտրել սակաւաթիւ մանուկներ և դաս տալ դոցա օրական մի ժամ՝ ներկայութեամբ այն երիտասարդների, որ ծանօթ են իմ մանկավարժութեան հետ. ապա դոքա կ'փորձէին դաս տալ իմ փոխարէն, սակայն իմ հսկողութեան ներքոյ և այդպէս կ'շարունակէին իմ սկսածը: Այսպիսով աստիճանաբար կ'պատրաստուէին ուսուցիչներ, որոց մեծողը կ'կատարելագործուէր փոխադարձ դիտողութեամբ և փորձի հետեւանքները միմեանց հաղորդելով: Եւ որովհետև ուսման ծրագիրն ոչինչ է առանց ուսուցչի և առանձնապէս այնպիսի ուսուցիչների, որոնք ոգևորուած են ծրագրի ներքին ոգևոյ, ուստի և գուցէ մի այդպիսի փորձնական դպրոց, ինչպէս որ ես մտածում եմ, ամենանպատակայարմարը լինի ապագայ աւելի մեծ կարգադրութեանց համար, Քանտի խօսքն է. «առաջ փորձնական ու ապա օրինակելի դպրոց»: —

Տես. J. J. Herbarts pädagogische Schriften von Otto Willmann, Լայպցիգ 1880 թ. հատ. II. էջ 3: —

Հերբարտի այս յառաջադրութիւնները ընդունում են կառավարութիւնից, այսինքն ներքին գործերի նախարարութիւնից, որտեղ գործում էր այդ ժամանակ նաև յայտնի գիտնական Վիլհելմ Փօն Հումբոլտը և 1809 թ. իրաւունք է տրւում նորան հիմնել մի մանկավարժական սեմինար ըստ իւր ծրագրած յատակագծի և մի օգնական ուսուցչի համար նշանակուած է տարեկան 200 թալէր: Այսպիսով հիմնուած է զուտ մանկավարժական առաջին սեմինարը, որ աւելի ևս հաստատուած է, երբ նշանակուած են երկու ուսուցիչ ստացող ուսուցիչներ և դասատու ուսանողների համար թոշակներ: Այդ սեմինարի վարժոցը համապատասխանում էր գիմնազիայի միջին դասարաններին և կոչւում «Pädagogium»: Սակայն նոր մանկավարժութեան հայրը սորանով չէ բաւականանում, նա կամենում է վարժոցը կապել ընտանիքի հետ, ուստի և իւր ամուսնու հետ ի միասին ընդունում է գիշերօթիկ աշակերտներ. ինքն անձամբ դաս է տալիս վարժոցում մատեմատիկայից և առաջնորդում է միւս ուսուցիչներին: Յունարէնը վարժոցում սկսւում է ուղղակի Ողիսականի, Հերոդոտի և Քսենոֆոնի յաջորդաբար ընթերցմամբ և ապա թէ կարդացածից դուրս

բերում քերականական կանոններ: Քսենոֆոնից յետոյ սկսում է լատիններէնը Վիրգիլէոսի էնէականով. սոցա հետ կապակցում են պատմական դասերը հին շրջանից, հետեւելով մի որևէ օրինակելի պատմագրին — ինչպէս օրինակ համար Լիւււիուս և այլն:

Քեօնիգսբէրգի մանկավարժական սեմինարը պահպանում է իւր գոյութիւնը մինչև 1838 թ. այսինքն մինչև Հերբարտի հեռանալը այդտեղից. երբ Հերբարտը կրկին Քեօթինգէն վերադարձաւ, նորա մանկավարժական սեմինարն ևս դադարեց գոյութիւն ունենալուց:

Հերբարտի աշակերտ Բրցօսկան, որ երկար ժամանակ Քեօնիգսբէրգի մանկավարժական սեմինարի աւագ ուսուցիչն էր, արդէն 1832 թ. ձմեռուայ կիսամեակից Ննայի համալսարանում մանկավարժութիւն դասախօսելով՝ հիմնում է նոյնպէս մի մանկավարժական սեմինար և այդ գաղափարն արծարծում գրականութեան մէջ իւր «die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmässige Einrichtung» այսինքն «մանկավարժական սեմինարների կարևորութիւնը համալսարանում ու դոցա նպատակաշարմար կազմակերպութիւնը» վերնագիրը կրող Քրկասիրութեամբ:

Սակայն 1839 թ. պրօֆ. Բրցօսկան վախ-

ճանուելով՝ դադարում է Ննայի մանկավարժական սեմինարի գոյութիւնը, որ մի առանձին յաջողութիւն ևս չէր ունեցել:

Գ.

1833 թ. երիտասարդ պրիւատ-դօցենտ Կարլ Փօլկմար Շտօյն, որ նոյնպէս աշակերտել էր Հերբարտին, իւր դասախօսութեանց հետ ի միասին հիմնում է Ննայի համալսարանում մի մանկավարժական ընկերութիւն «pädagogische Cesellschaft», որի առաջին նիստը լինում է 1843 թ. յունիսի 6-ին և անդամների թիւը լինում է ընդամենը վեց: Փորձնական վարժութիւններն ընկերութեան անդամներն անում են սկզբում բազալիս զպրօցի մի քանի աշակերտների հետ և շատ անգամ պարապում են զպրօցում պակասող ուսուցիչներին փոխարէն: Ապա 1844 թ. Ջատկին Շտօյն իւր տեսչութեան ներքոյ առնելով տեղական մի մասնաւոր դպրոց, ազատ միջոց է տալիս մանկավարժական ընկերութեան անդամներին դասախօսել դասարաններում զանազան առարկաներից և այդպիսով մանկավարժական ընկերութիւնը փոխում է մանկավարժական սեմինարի:

Միևնոյն ժամանակ Շտօյն տարածում է ման-

կազմարժական սեմինարի անհրաժեշտութեան գաղափարը նա՛ մանաւանդ հոգևորականների համար, որոնց ձեռքի տակ էին գտնուում ինչպէս և այժմս մասամբ, ժողովրդական դպրոցները զիւղերում: Միայն մանկավարժական տեսութիւնը բաւական չը համարելով՝ նա պահանջում է, որ ապագայ ուսուցիչները գործնականապէս ևս փորձուին և վարժուին առաջուց:

Գերմանիայի բոլոր հոգևորականների համար համալսարանական ուսումը պարտաւորեցուցիչ լինելով՝ ապագայ հոգևորականները միայն Աստուածաբանութիւն ուսանելով՝ բոլորովին անփորձ մտնում էին դպրոցական ասպարէզը. այսպիսիների համար ահա «մանկավարժական սեմինարը» ներկայացնում էր գործունէութեան ասպարէզ: Սակայն մանկավարժական գործունէութեան ընդարձակ ասպարէզ չէր կարող ներկայացնել քաղաքային դպրոցի աշակերտների հետ ոչ սիստեմատիքական պարապմունքը, որ շաբաթը միայն մի քանի ժամ էր լինում. կարևոր էր աւելի լայն շրջան և ահա փոքրիկ Ենան ընդունելով Շտոյի առաջարկութիւնը, ամբողջովին նորան է յանձնում քաղաքային դպրոցի աղջկանց բաժանմունքը իւր բոլոր դասարաններով. այս բաժանմունքն ահա դառնում է մանկավարժական սեմինարի վարժոցը — Seminarschule կամ Ü-

bungsschule—1844 թ. դեկտեմբերի 9-ին կատարուում է բացման հանդէսը^{*)} և այնուհետև իւրաքանչիւր պրակտիկանտ, այսինքն մանկավարժական սեմինարի գործոն անդամ, պարտաւորուում է իւր դաս տալիք առարկայի ծրագիրը և մեթոդը պատրաստել և գրաւոր ներկայացնել. այս բոլորը հարկաւ պէտք է հիմնուած լինէին այն մանկավարժական որոշ սկզբունքի և սիստեմայի վրայ, որոնց Շտոյն քարոզում էր համալսարանի ամբիոնից: Այդ սիստեման Հերբարտի մանկավարժութիւնն էր՝ հիմնուած բարոյագիտութեան — էթիկայ — և հոգեբանութեան վրայ: 1848 թ. վերջապէս քաղաքային երկրորդ տղայոց դպրոցը յանձնուում է մանկավարժական սեմինարին և այսպիսով սեմինարի անդամները փոխում են իւրեանց գործունէութեան ասպարէզն ըստ արտաբուստ, որովհետև թէև տղայոց ու աղջկանց դաստիարակութիւնը միևնոյն սկզբունքների վրայ է հիմնուած, այնուամենայիւ կան շատ հանգամանքներ, որոնք տարբեր կազմակերպութիւն են ստանում տղայոց դպրոցում և զանազանուում են աղջկանց դպրոցի հանգամանքներից: Նոյն իսկ տղայոց բնաւորու-

*) Մինչև այսօր եւս Ենայի համալսարանի մանկավարժական սեմինարը տօնում է դեկտեմբերի 9-ը իբրև սեմինարի ծննդեան կամ սղիւնաւորութեան տօնը—„Geburtstag“:

Թիւնը պահանջում է այլ կերպ վարմունք, քան աղջկանցը: Սակայն այս դպրոցն ևս չ'համապատասխանելով մանկավարժական պահանջներին, եռանդուն Շտոյն ամեն միջոց գործ դնելով և դրամ ժողովելով—որի համար 2,000 թալէր տալիս է Սաքսէն-Վայմարի մեծ դուքս Վարլ Աղէքսանդրը—1857 թ. յունիսի 20-ին հանդիսաւոր կերպով և մեծ դքսի ներկայութեամբ հիմն է ձգում մի ընդարձակ շինութեան **, և արդէն 1858 թ. օգոստոսի 10-ին, Ննայի համալսարանի 300 ամեայ յորեկեանի ժամանակ, օժտում է այս նոր դպրոցը՝ ներկայութեամբ մեծ դքսի, նախարարների, համալսարանի կուրատորի, ինսամակալի, վերատեսչի, չորս ֆակուլտետների դեկանների, պրոֆեսորների, քաղաքային վարչութեան, քաղաքացիների, ուսանողների և օտար հիւրերի:— Այս բոլորը կարող էր գլուխ բերել միայն Շտոյի նման տաղանդաւոր և իւր ամբողջ կեանքը դաստիարակութեան գործին և աղքատ մանկուղին նուիրուած անձնաւորութիւն:

Մանկավարժական սեմինարի վարժոցի աշակերտները սովորաբար լինում են ամենաաղքատ ընտանիքներից, ուստի և սեմինարի անդամները

2) Շտոյի սեմինարը մինչև իւր գոյութեան վերջը տօնում էր յունիսի 20-ին դպրոցի հիմնադրութեան տարեդարձը—Grundsteinfest—հանդիսաւոր կերպով:

միշտ նպաստներ ժողովելով զանազան տօների առիթով՝ սանիկների համար ուսումնական պիտոյք ու զգեստներ են գնում և բաժանում միատեղ:—Այս նոր դպրոցը, որ 'ի յիշատակ Ննայի համալսարանի հիմնադրողի կոչուեցաւ Եօնան — Փրիդրիխ շուլէ, ծառայում էր մանկավարժական սեմինարի մինչ 1887 թուականը:—Մանկավարժական սեմինարը 1858 թ. յուլիսի 10-ին արդէն հանդիսաւոր կերպով տօնում է իւր 1000-երորդ կօնֆերէնցը և փայլուն յառաջադիմութեամբ յառաջ ընթանում մինչև 1866 թուականը. Սակայն այս թուին համալսարանի Աստուածաբանական ֆակուլտետը զինուում է մանկավարժական սեմինարի դէմ, պատճառ բերելով այն հանգամանքը, որ աստուածաբանութիւն ուսանողները զբաղուելով այնտեղ, թողնում են իւրեանց մասնագիտութիւնն անուշադիր և այդպիսով սեմինարը խանգարում է նոցա պարապմանց. մինիստրութիւնը ստանալով ֆակուլտետի այս գանգատը, հետևեալ պահանջն է անում Շտոյից. 1) աստուածաբանութիւն ուսանողները կարող են ընդունուել մանկավարժական սեմինարում միայն հինգ կիսամեակ ուսանելուց յետոյ և 2) դօքա կարող են ոչ աւելի քան շաբաթական չորս դաս ունենալ սեմինարի վարժոցում: Շտոյն վշտացած՝ այդ պահանջը համարելով հակառակ համալսարանի ու-

սուցման ազատութեան և միւս կողմից շատ չըն-
չին ոռձիկ ստանալով—300 թալէր տարեկան—
1866 թ. փետրուարին տալիս է իւր հրաժա-
րականը համալսարանին և նոյն թուի պարիւրին
հրաւիրուում է Հայդելբերգի համալսարանից և այս-
պիսով մայիսի 23-ին տեղի է ունենում մանկա-
վարժական սեմինարի վերջին նիստը: Շտոյի ա-
նունն արգէն սեմինարից դուրս ևս սիրելի էր
դարձել ուսանողներին և նորա հեռանալու ժա-
մանակ ուսանողական բուրժնշափա ընկերութիւն-
ները ֆակելցուդ - ջահազառ ընթացք—են պատ-
րաստում 'ի պատիւ հրաժարուող Շտոյի, իսկ մանկա-
վարժական սեմինարի անդամները վերջին անգամ ժո-
ղովուելով իւրեանց սիրելի տեսչի շուրջը՝ տխրու-
թեամբ հրաժեշտեն տալիս նորան: Այդպիսով Ենայի
համալսարանի մանկավարժական սեմինարն իւր ծա-
ղիկ հասակում ոչնչանում է բոլորովին, սակայն
ժամանակակուր կերպիւ: Շտոյն նշանակուելով Հայ-
դելբերգում մանկավարժութեան պրոֆեսոր, այն-
տեղ ևս առաջարկութիւն է անում մանկավար-
ժական սեմինար բանալու, սակայն այդ չէ յաջող-
ւում նորան և դորա տեղ նա 1870—74 թ.
նշանակում է հոգեբանական - մանկավարժական
վարժութիւններ—Psychologisch-pädagogische Ue-
bunge:՝ Սակայն Շտոյն տեսնելով որ Հայդել-
բերգի համալսարանն իւր մանկավարժական գա-

ղափարների համար պատրաստի հող չունի, դի-
մում է կրկին Ենայի համալսարանին և ընդուն-
ւում իբրև կանոնաւոր հոնորար պրոֆեսոր, 1874
թ. Շտոյն վերականգնում է դարձեալ մանկավար-
ժական սեմինարը, 1876 թ. մինիստրութիւնը
յանձնում է դորան Եօհան Ֆրիդրիխ շուլէն ամ-
բողջովին, որ բաղկացած էր հինգ դասարաններից
և 181 աշակերտ ու աշակերտուհիներից, իսկ
անդամների թիւը հասնում է մինչև 28: Այդ օ-
րից սկսած մանկավարժական սեմինարը մտաւ
իւր այրական հասակը և փառաւոր պտուղներ
տուեց մինչև 1885 թիւը:

1884 թ. յունուարի 22-ին Շտոյն պատ-
րաստում էր տօնել իւր 70-ամեակը և արդէն
հրաւիրագրերն ուղարկուած էին ծանօթներին ու
իր բաղձաթիւ աշակերտներին. յունուարի 16-ին
Շտոյն ներկայ է լինում մանկավարժական սեմի-
նարի 2356-րդ նիստին — կօնֆերէնցին — միւս
օրը հիւանդանալով՝ կնքում է իւր մահկանացուն
— յունուարի 23-ին — անսպասելի կերպիւ և տօնա-
խրմութեան հրաւիրակները ներկայ են լինում
նորա յուղարկաւորութեան, որ տեղի է ունե-
նում մեծ հանդիսով:

Դ.

Շտոյի մահից յետոյ նորան ժամանակաւորապէս յաջորդեց իւր աւագ որդի Հայնրիխ Շտոյն, որ վաղուց արդէն իբրև «պրիւատ դօցէնտ» համալսարանում մանկավարժութիւն էր դասախօսում. նա մէկ տարի իբրև դիրեկտոր կառավարում էր մանկավարժական սեմինարը. թէև որդին չէր կարող իւր տաղանդաւոր հօր տեղը բռնել, որովհետև մի կողմից կառավարում էր իւր մասնաւոր դպրոցն իբրև տեսուչ և շատ քիչ ազատ ժամանակ ունէր և միւս կողմից դեռ ևս այնչափ պատրաստութիւն չունէր, սակայն այնուամենայնիւ շնորհիւ սեմինարի հին անդամների և գլխաւորապէս աւագ ուսուցչի, մանկավարժական սեմինարում փրում էին այն կարգուկանոնները, որոնք հաստատուած էին երկար տարիների ընթացքում: Թէև ծեր Շտոյն այլևս ներկայ չէր նիստերին, սակայն նորա ոգին իշխում էր թէ աշակերտների և թէ ուսանողների վրայ և կարծես թէ նոքա իրանց բարի կառավարչի յիշատակը յարգելու համար ցոյց էին տալիս աւելի եռանդ և գործունէութիւն. սեմինարի վարժոցը կառավարում էր աւագ ուսուցիչ—Oberlehrer—դօկտօր Մոլլէրգը, որ երկար տարիներ անբաժան ապրելով հանգուցեալ Շտոյի հետ, յատկացրել էր իրեն նորա մանկավարժա-

կան տակտը և հանդիսանում էր միշտ իբրև պահպան հրեշտակ նորա գաղափարների: Յառաջ էնք բերում Շտոյի մանկավարժական սեմինարում գոյութիւն ունեցող կարգ ու կանոններից մի քանիսը, որպէսզի մի փոքր գաղափար տանք սեմինարի գործունէութեան մասին:

Սեմինարը և վարժոցը կառավարում էր դիրեկտորը, որ և դասախօսում էր համալսարանի ամբիոնից մանկավարժական տեսութիւնը. ուսուցչական խումբը կազմուած էր սեմինարի անդամներից, որոնք բաժանուում էին երկու տեսակի— ա. կանոնաւոր կամ գործօն և բ. չէզոք, առաջինները մասնակցում էին սեմինարի բոլոր աշխատանքներին, իսկ երկրորդ տեսակի անդամները ազատ էին դաս տալու պարտաւորութիւնից և միւս աշխատանքներից: Գործօն անդամների աշխատանքը բաժանուած էր հետևեալ չորս մասերի:

ա) Paedagogicum. շաբաթական երկու ժամ—այստեղ կարդում կամ դասախօսում էին ուսանող—անդամները մանկավարժական, դիրեկտիբական և հոգեբանական խնդիրների մասին և վիճարանութեամբ մի որոշ հետեանքի գալիս:

բ) Scholasticum. այս ժողովում խօսակցութեան առարկայ էին լինում գլխաւորապէս վար-

ժողին վերաբերեալ հարցերը և սանիկների անհատականութեան վերաբերեալ խնդիրները:

դ) Practicum. փորձնական դասեր, որ տըրւում էին վարժոցում՝ ամբողջ սեմինարի և դիւրեկտորի ներկայութեամբ:

զ) Criticum. որտեղ քննութեան էր ենթարկւում փորձնական դասը:

Սեմինարի կանոնաւոր անդամները պարտաւորուած էին այս բոլոր աշխատանքներին մասնակցել ժողովներին ներկայ լինել և նախապարտաւորուել դասատուութեան համար: Սեմինարի սյնանդամները, որոնք աւելի երկար ժամանակ էին աշխատակցում, ոչինչ առաւելութիւն չունէին միւսներից, միայն աւագ ուսուցիչ և «սենիոր» ընտրելու ժամանակ աւելի սոցա աչքի առաջ ունէր տեսուչն՝ իբր ամեն կարգադրութեանց աւելի տեղեակ անձնաւորութիւններ: Սենիորը — Senior — ընտրւում էր գործօն անդամներից, բնակւում էր դպրոցի սենեակներից մէկում և ստանում էր մի որոշ, թէ և սակաւ, նշանակուած ուժիկ. սա պարտաւորուած էր կարւոր դէպքում օգնել միւս ուսուցիչներին և սորա ձեռքն էր նոյնպէս սեմինարի ժամանակագրական և պաշտօնական նկարագրութիւնը՝ անգամների թիւը, նոցա յանձն առած դասերի թիւը, և պարտաւորուած էր իւրաքանչիւր կիսամեակի վերջը հաշիւ ներկայացնել

ժողովին՝ սեմինարի ամբողջ գործունէութեան մասին. սա էր նշանակում սեմինարի աշխատութեանց օրակարգը և այլն:

Աւագ ուսուցիչը — Oberlehrer նշանակւում էր պետութիւնից՝ տեսչի առաջարկութեամբ, մի փորձուած ուսուցիչ, որ իբր օգնական տեսչի յանձն էր առնում վարժոցի կառավարութիւնը. սորա մօտ էին գտնուում վարժոցի դիւանը և պաշտօնական գրութիւնները. սա էր զլխաւոր պատասխանատուն աշակերտների համար:

Բացի սոցանից իւրաքանչիւր դասարան ունէր իւր առանձին ուսուցիչը սեմինարի անդամներից ընտրած, որ կոչւում էր klassenlehrer. սորա հսկում էին նոյնպէս իւրեանց դասարանների կարգապահութեան վրայ:

Իմ անդամակցութեան ժամանակ սեմինարի վարժոցը բաղկացած էր հինգ դասարաններից և ունէր մօտ 200 աշակերտ — աշակերտուհիք չէային. — վարժոցի դասընթացը բաժանուած էր ութ տարուայ՝ համապատասխան բոլոր գերմանական ժողովրդական դպրոցների — Volksschule — և տեղի պակասութեան պատճառով մի քանի դասարաններում նստած էին երկ-երկու բաժանմունք: Ուսուցիչների և աշակերտների յարաբերութիւնը օրինակելի էր այս վարժոցում. իսկ ընկերական կեանքը սեմինարում այնպիսի ծաղկեալ գրութեան

մէջ էր, որ կարելի էր իդէալին մօտեցրած ա-
նուանել—օրինակի համար „Criticum“-ի ժամա-
նակ ամենախիստ կերպիւ քննադատութիւններ էին
տեղի ունենում և անինսոյ կերպիւ հարուածում
փորձնական դասի մէջ յերևան եկած պակասու-
թիւնները, սակայն երբ վերջանում էր պաշտօնա-
կան նիստը, բոլորը միատեղ դարձեալ դարեջօրի
բաժակները միմեանց շիբլով իրար կենաց էինք
խմում և նոյն մօտիկ ընկերներն էինք:

Շտոյի սեմինարում օտարերկրացի ուսանող-
ները միշտ անպակաս էին. Հայերը, Յոյները, Բուլ-
ղարները, Սերբերը, Ռուսները և այլն կաղմում
էին միշտ անդամների մի որոշ քանակութիւնը.
Շտոյի մանկավարժական սեմինարի անդամների
ցանկի մէջ գտնում ենք հետևեալ հայ ուսանող-
ների անունները.

1) Ս. Մանդինեան 1872 թ. Հայբերէր-
գում միայն մասնակցել է հոգեբանական—ման-
կավարժական վարժութիւններին:—Այժմ տեսուչ
Երևանի թեմական դպրանոցի:—

2) Գ. Աբուլեան 1875 թ.

3) Կ. Գելֆեան 1875 թ.

4) Մադաթեան 1875 թ.

5) Ս. Սողկեան 1875 թ. Տեսուչներ Էրզ-
րումի Սանասարեան վարժարանի:

6) Յ. Տէր-Միրաքեանց 1884 թ.—այժմ
Տեսուչ Զմիւռնիայի ազգային ուսումնարանների:

7) Իս. Յարութիւնեանց 1885 թ.—այժմ
Ուսուցիչ քիֆլիլի ներսիսեան դպրոցում:

Վերջին վեց անդամները եղել են Ննայում:

Ն.

Հերբարտի մանկավարժական սկզբունքների
կատարելագործութեան և զարգացման գործում
ամենից նշանաւոր հանդիսացող Լայպցիգի համալ-
սարանի ուսուցչապետ դր. Յիլլէրը նոյնպէս ճա-
նաչեց և մեծ նշանակութիւն տուեց մանկավար-
ժական սեմինարներին: 1861 թուին նա հիմնեց
Լայպցիգի համալսարանի մանկավարժական սեմի-
նարը և իւր սուղ մեջոցներով և սակաւ օժան-
դակութեամբ կառավարեց մինչև իւր մահը, այն
է 1882 թուականը: Լայպցիգի մանկավարժական
սեմինարն իւր արտաքին կազմակերպութեամբ
նոյնն էր, ինչ որ Ննայի մանկավարժական սեմի-
նարը, սակայն ներքին կազմակերպութիւնը հետզ-
հետէ տարբեր կերպարանք ստացաւ:

Լայպցիգի մանկավարժական սեմինարը թէև
Ննայի սեմինարի նման օժանդակութիւն դտաւ՝
Սաքսոնական պետութիւնից տարեկան 5000 մարկ

ստանալով, սակայն կառավարում էր գլխաւորապէս մասնաւոր միջոցներով ձեռք բերուած նպաստներով: Աւսուցչապետ Յիլլէրի անձնուէր աշխատութիւնը և մանկավարժական իրաւունքներն այնպէս էին ոգևորել սեմինարի անդամ ուսանողներին և զուտ մանկավարժական հարցասիրութիւն յառաջացրել դոցա մէջ, որ սորա տուած դրական արդիւնքը գերազանցեց Ենայի սեմինարի տուած արդիւնքին: Պրագի համալսարանի պրոֆ. դր. Աիլմանը, որ Աւստրո-Սէնգարացի նշանաւոր մանկավարժներից մէկն է և աշակերտել է Յիլլէրին, հետևեալ կերպիւ է խօսում այդ սեմինարի գործունէութեան մասին: «Ես պէտք է իմ սեպհական փորձից ասեմ, որ Յիլլէրի սեմինարում անջնջելի կերպով տպաւորուում էին մեր մէջ այնպիսի ընդհանուր դիդակտիքական սկզբունքներ, որոնք կազմում են ուսուցման հիմքը: Իւրաքանչիւր դասի համար հոգացողութեամբ պատրաստուելը սովորութիւն էր դարձել մեզ համար—ուրիշ ո՞րտեղ է սովորում այդ բաններիտասարդ ուսուցիչը—մենք միշտ աչքի առաջ ունէինք հետևեալ հարցերը. արդեօք սանիկներն ի՞նչ գիտեն ուսուցանելի նիւթի մասին, ի՞նչ իրենց սեպհական փորձից և ի՞նչ դասատուութիւնից. ինչի՞ վրայ է կենդրոնանում այդ վարկեանում դոցա հարցասիրութիւնը—ինտերէսը—ի՞նչպէս պէտք է դասը կցել

դորա հետ. արդեօք առանձին առանձին մտապատկերներ—գաղափարներ կազմելու համար կարելոր ենթադրութիւնները տեղի՞ ունին. դասի ընթացքն ի՞նչ պակասութիւններ ցոյց տուեց սանիկների մտաւոր պաշարից, ի՞նչ պէտք է անել այդ լրացնելու համար, ի՞նչ պէտք է անել հինը և նորը իւրացնելու համար: Այս և այլ հարցեր առաջնորդում էին մեզ թէ նախապատրաստութեան և թէ դասատուութեան ժամանակ և այդտեղից առաջանում էր մեր հայեցակետի որոշու պարզ լինելը՝ թէ աշակերտների և թէ ուսուցման նիւթի վերաբերմամբ. մեր մէջ յառաջանում էր այդ երկուսն ևս միմեանց հետ ունեցած յարաբերութեամբ ուսումնասիրելու հարցասիրութիւնը, որ կօչուում է ղիլաքտիկական հարցասիրութիւն»:

Աւսուցչապետ Աիլմանի այս նկարագրութիւնը վերաբերում է մանկավարժական հարցասիրութեան մի տեսակին. սակայն Յիլլէրի սեմինարն արթացնում էր իր անդամների մէջ նաև դաստիարակչական հարցասիրութիւն՝ իւր վարժոցի կազմակերպութեան միջնորդութեամբ, որովհետև այդտեղ ամենամեծ հոգացողութիւնը կենդրոնանում էր՝ սանիկներից ըարոյական ընաւորութիւններ պատրաստելու ձգտման մէջ. և որ գլխաւորն է, այդ տեղի էր ունենում ըարոյագի-

տական և հոգեբանական սկզբունքների վրայ, այսպիսով ուսուցիչ ուսանողները հոգեբանական երևոյթների հիման վրայ ուսուցմասիրելով սանիկների որոշ և անհատական բնաւորութիւնը միւսին ժամանակ ցաւակցում և ուրախակցում էին նոցա և այդպիսով նաև բարոյական ազդեցութիւն ունենում սանիկների վրայ:

1882 թուի հոկտեմբերին Յիլլէրի մանկավարժական սեմինարի կողմից Լայպցիգի համալսարանի սենատին ուղղուած մի պաշտօնական գրութեան մէջ կարգում ենք հետևեալը:

«Յիլլէրի սեմինարը իւր հիմնադրութեան օրից (1862) մեծապէս նպաստել է մանկավարժ ուսուցիչներ պատրաստելու գործին. այստեղից տարածուեցան մանկավարժական յեղափոխական գաղափարները — իդէալներ: Սեմինարն իր հիմնադրութեան օրից մինչ այժմ ունեցել է 361 ուսանող անդամներ, որոնցից շատերն եղել են նաև օտարազգիներ, որ նոյն իսկ այս սեմինարի գոյութեան պատճառով ուսել են Լայպցիգի համալսարանում: Քսան տարուայ ընթացքում մանկավարժական սեմինարի անդամ եղել են 129 Սաքսոնական թագաւորութիւնից, 126 Պրուսիայից և Թիւրինգեան երկիրներից, Գերմանիայի մնացած կողմերից 23. Աստրո-Ունգարիայից 48. Շվեյցարիայից 14. Սերբիայից 5. Ռուսաստանից 4. Յուլ-

նաստանից 4. Հայաստանից կամ Արմենիայից 3. Տաճկաստանից 3. Հիւսիսային Ամերիկայից 1. Արևելեան Հնդկաստանից 1: Սոցանից շատերը մնացել են 4—6 կիսամեակ — սեմեստր —, այնպէս որ դասատու անդամների թիւը հասնում է 997. նշանակում է որ միջին թուով իւրաքանչիւր կիսամեակ սեմինարն ունեցել է 24 դասատու գործօն անդամ: Այս անդամներից շատերն այժմ յայտնի մանկավարժներ են, որոնք եռանդով աշխատում են իրենց ուսած մանկավարժական գաղափարները տարածելու. սոցանից վեցը մանկավարժութեան պրոֆեսորներ և դօցէնտներ են, երկուսը (պ. պ. Մանգիլեան և Փ. Վարդանեան) Ս. Էջմիածնի հայոց բարձրագոյն դպրոցում, մէկը Պրագում, մէկը Բաղէլում, մէկը Բուդապեստում և մէկը Լոնդոն: Մենք առանձնապէս յիշում ենք, որ Յիլլէրի օտար երկրացի աշակերտներից շատերը, մեր սեմինարի ուսմամբ ոգևորուած, իրենց հայրենիքում մի նոր դարաշրջան կազմող գործունէութիւն են սկսել: Օրինակի համար վերոյիշեալ երկու հայ պրոֆեսորներից մէկն իւր եռանդուն մանկավարժական, հոգեբանական և կրօնի փիլիսոփայութեան վերաբերեալ գրականական գործունէութեամբ մի կենդանացուցիչ ազդեցութիւն է յառաջ բերել որի ներգործութեան տակ հայ ազգն այդ երկու Յիլլէրականների գործունէու-

Թեան համար էջմիածնի բարձրագոյն դպրոցին կից մի սեմինար (երևի վարժոց) ստեղծեց, որ կազմակերպուած է ըստ Յիլլէրի սեմինարի. գլխաւորապէս կրկին մեր սեմինարի ազգեցութեամբ այդ դպրոցում մտցրած է գերմաներէն լեզուն՝ Յիլլէրի և իւր աշակերտների հեղինակութիւնները հասկանալու համար»:

Յիլլէրի մանկավարժական սեմինարի վերջին կիսամեակի պաշտօնական գրութեան մէջ՝ յիշուած անգամների ցուցակից երևում է, որ այդ կիսամեակին (1883 թուի ձմեռը) սեմինարում եղել են երկու հայ ուսանողներ (Արժ. Սահակ քահանայ Սահակեան և Գ. Քալանթարեան *):

2.

Լայպցիգի մանկավարժական սեմինարի կազմակերպութեան մասին չենք ուզում երկարել, որովհետև մեր ստորե նկարագրած Ենայի պրոֆ. Ռայնի մանկավարժական սեմինարի կազմակերպութիւնը նոյնն է ինչ որ պրոֆ. Յիլլէրինը

*) Հանգուցեալ առաքել Քահաթրեանը միայն կարճ ժամանակ ուսանելով Գերմանիայում, վերոյիշեալ հաստատութիւնների դորձունէութեանը չի մասնակցել:

Լայպցիգում. ուստի անցնենք կրկին շարունակելու Ենայի մանկավարժական սեմինարի պատմութիւնը, որ համառօտակի հետևեալն է:

Շտոյն մեռաւ, սակայն մանկավարժական սեմինարի գաղափարն այնպիսի խոր արմատ էր ձգել Ենայում. որ չէր կարող այլ ևս ոչնչանայ. սկսուեցան բանակցութիւններ մինիստրութեան, բաղաքի և համալսարանի վարչութեանց մէջ և վերջապէս 1887 թ. գործը նոր կազմակերպութիւն ստացաւ և հրաւիրուեցաւ իբրև մանկավարժութեան ուսուցչապետ Այդէնախի ուսուցչական սեմինարիայի դիրեկտոր գր. Վիլլիէլմ Ռայնը, որ արգէն յայտնի էր նոր մանկավարժական գրականութեան մէջ իբրև հետևող չեքրարտ. Յիլլէրի ուղղութեան:

Նոր ուսուցչապետը Ենա գալով՝ ստիպուած էր նոր վարժոց կազմակերպելու, որովհետև բաղաքի և մինիստրութեան մէջ տեղի ունեցած բանակցութիւնները Շտոյի վարժոցի շինութեան վերաբերմամբ համալսարանի համար յաջող չանցան, որովհետև վարժոցի ընդարձակ շինութիւնը քաղաքն իւր սեպհականութիւնը համարեց և քաղաքային ու ժողովրդական դպրոց դարձրեց: Ուստի և նոր վարժոցի համար մի նոր շինութիւն վարձուեցաւ և փոխանակ մի ամբողջ կազմակերպուած ժողովրդական դպրոցի ծրագրով վարժոց ու-

նենալու, ինչպէս հանդուցեալ Շտոյինը, պրօֆ-
 Ռայնը կազմակերպեց միայն երեք դասարանից
 բաղկացած վարժոց. և այս տեղի ունեցաւ ո՛չ
 միայն տեղի պակասութեան պատճառով, այլ նաև
 սկզբունքով: Ուսուցչապետ դր. Ռայնը նոյն իսկ
 իւր Ենա գալու օրը յայտարարեց, որ իւր վարժոցի
 ներքին կազմակերպութիւնը լինելու է ո՛չ թէ
 Շտոյի վարժոցի նման, այլ կէտ առ կէտ հետևե-
 լու է պրօֆ. Յիլլէրի Լայպցիգում հիմնած ման-
 կավարժական սեմինարի վարժոցի կազմակերպու-
 թեանը և այդպէս ևս արեց: Համառօտ նկարա-
 գրենք մեր մանկավարժական սեմեարի կազմա-
 կերպութիւնը: Ինչպէս արդէն ասացինք, մանկա-
 վարժական սեմինարի նպատակն է մէկ կողմից նը-
 պաստել մանկավարժական գիտութեան զարգաց-
 մանը և միւս կողմից գիտութիւն ուսանող երի-
 տասարդներին պատրաստել իրր ապագայ դաստիա-
 րակ՝ թէ ըստ փորձի և թէ ըստ տեսութեան:

Մանկավարժական սեմինարի անդամներն է-
 ին — ուսուցչապետ դր. Վ. Ռայնը, 3 աւագ ու-
 սուցիչ, և միւս բոլոր գործօն և չէզոք անդամ-
 ները:

I.

ՈՒՍՈՒՑՁԱՊԵՏ

Ուսուցչապետ դր. Ռայնին էր յանձնուած
 ամբողջ մանկավարժական սեմինարի կազմակեր-
 պութիւնը և վարժոցը, դա էր պատասխանատուն
 թէ համալսարանի և թէ միւնիստրութեան առաջ: Ու-
 սուցչապետը դասախօսելով համալսարանի ամբիոնից
 մանկավարժական գիտութեան տեսութիւնը, կա-
 ռավարում էր նաև փորձնական դասընթացը և հա-
 մարւում տեսուչ մանկավարժական սեմինարի և
 վարժոցի:

II.

ԱՒԱԳ՝ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐ

Աւագ ուսուցիչներն առաջնորդում էին, ու-
 սուցչապետի համաձայնութեամբ, վարժոցի դա-
 սատուութիւնը և հսկում գորա կանոնաւորու-
 թեան վրայ: Գորա ունկնդիր էին լինում միւս
 գործօն անդամների դասատուութեան և իւրաքան-
 չիւր շարաթ հաշիւ տալիս ուսուցչապետին ա-
 ռանձին և պատահած անձտուութիւնները կամ ար-

տաքոյ կարգի դէպքերը հաղորդում էին կոնֆե-
րէնցի ժամանակ բոլորի ներկայութեամբ: Գասա-
ցուցակը կազմում էին գործա, սակայն նախապէս միշտ
ներկայացնում էին ուսուցչապետին ի հաստատու-
թիւն. երեք աւագ ուսուցիչներից իւրաքանչիւրը
կարգով մի շաբաթ շարունակ հսկում էր կար-
գապահութեան վրայ: Աւագ ուսուցիչներն իրանք
ևս դասեր ունէին վարժոցում և գոցանից իւրա-
քանչիւրին յանձնուած էր մի դասարան. գործա
հսկելով գործոն անդամների գասատուութեանը, ի-
րաւունք ունէին դասի ժամանակ միջամտելու, ե-
թէ տեսնէին որ գասատուութեան ընթացքը շը-
փոթւում է, սակայն կարելոր դէպքում պար-
տաւոր էին իրանց միջամտութեան պատճառ-
ները բացատրել ունկնդրութեան համար նշանա-
կուած մատեանի մէջ: Աւագ ուսուցիչները պէտք
է միշտ կարգային գործոն անդամների գրաւոր
պատրաստած դասը ու իրենց նկատողութիւնները
նշանակելով ներկայացնէին ուսուցչապետին, որն
իր կողմից կարելոր նկատողութիւններն անելով վե-
րադարձնում էր կրկին գասատու անդամին: Ա-
ւագ ուսուցիչների պարտքն էր նաև հսկել դա-
սացուցակների վրայ, ուր նշանակւում էին դասի
նիւթը, միութեան աստիճանը և միւլթիւնն ա-
ռանձնապէս, նաև աշակերտին տուած տնային
աշխատութիւնները. այս բոլորը նշանակւում էին

գասատու գործոն անդամները և աւագ ուսուցիչ-
ները միշտ պէտք է նայէին, որ այդ բոլորը մո-
ռացութեան չ'արուէին: Աւագ ուսուցիչները պար-
տաւոր էին շաբաթը մի անգամ կոնֆերէնցիոն ներ-
կայացնել իւրեանց գասարանների յաջորդ շաբա-
թուայ ուսուցման նիւթը և կարելոր եղած դէպ-
քում բացատրել նիւթի ընտրութեան պատճառը
և սկզբունքը: Վարժոցն ունենալով երեք գասա-
րան, գոցա համեմատ և ունէր երեք աւագ ու-
սուցիչ, որոնցից մէկը գլխաւորն էր և գորան
էին յանձնուած վարժոցի վարչական գործերը.
գա համարւում էր տեսչի, այսինքն ուսուցչապե-
տի, օգնականը վարժոցում. միւս երկու աւագ
ուսուցիչները նոյնպէս ուձիկ էին ստանում, սա-
կայն կարող էին շուտ շուտ փոխուել. ընտրու-
թիւնը լինում էր սեմինարի յառաջաւոր գասա-
տու անդամներից:

III.

ԴԱՍԱՏԱԻ ԿԱՄ ԳՈՐԾՕՆ ԱՆԴԱՄՆԵՐ

Մանկավարժական սեմինարի անդամներն էին
Ննայի համալսարանի ուսանողներն և կանդի-
տատները. ընդունւում էին նոյնպէս ուսուցչական

պաշտօն վարողները, բողոքին առաջարկուած էր ծանօթութիւն ունենալ փիլիսոփայութեան հիմնական գիտութեանց հետ, իւրաքանչիւր սեմինարի անդամ լինել ցանկացողը պէտք է անձամբ ներկայանար ուսուցչապետին և թղլտուութիւն խնդրէր: Իւրաքանչիւր անդամ ընդունուելով՝ պարտաւոր էր իւր համառօտ կենսագրութիւնը գրել սեմինարի ալբոմի մէջ:

Գործօն անդամները պարտաւոր էին ներկայ լինել սեմինարի բոլոր շաբաթական ժողովներին և դասեր յանձն առնել վարժոցուած առ սակաւըն շաբաթական երկու ժամ: Գասատու անդամը յառաջ քան դաս տալը պարտաւոր էր մի կամ երկու շաբաթ ունկնդիր լինել իւր դասատուութեան առարկայի նախորդ դասատուին և ապա դասատուութեան նիւթի մշակումը գրաւոր ներկայացնելով՝ սկսում էր դաս տալ աւագ ուսուցչի ներկայութեամբ: Իւրաքանչիւր գործօն անդամ հերթով գրում էր ժողովների արձանագրութիւնը և ներկայացնում աւագ ուսուցչին: Ինչպէս արդէն ասացինք, իւրաքանչիւր դաս պէտք է առաջուց գրաւոր կերպիւ պատրաստուած լինէր և ներկայացրած աւագ ուսուցչին և ուսուցչապետին, եթէ սորա նկատողութիւններ էին անում, դասատուն պարտաւոր էր այդ նկատողութեան համեմատ փոփոխել միութեան կազմը և դորա համե-

մատ դաս տալ: Այս գրաւոր նիւթի մշակումը պահուում էր սեմինարի գիւանում: Եթէ դասատու անդամները մի որեւէ պատճառով ներկայ չէին լինելու մի ժողովի կամ թէ դասի, պէտք է առաջուց յայտնէին ուսուցչապետին և ներողութիւն խնդրէին: Գուրս գնացող անդամները պէտք է ներկայանային ուսուցչապետին անձամբ և ստանային պատշաճաւոր վկայական՝ խօսք տալով, որ ապագայում ևս սեմինարի հետ ներքին կապ կը պահպանեն:

IV.

ՍԵՄԻՆԱՐԻ ՇԱԲԱԹԱԿԱՆ ԺՈՂՈՎՆԵՐԸ

1) Թէօրէտիկում:

Տեղի էր ունենում շաբաթը մի անգամ համալսարանի լսարաններից մէկում. այդտեղ խօսակցութեան նիւթ էին լինում և մշակում զուտ մանկավարժական խնդիրներ՝ զանազան առարկաների դասատուութեան մեթոդներ, հոգեբանական հարցերի որոշումներ և այլն: Այստեղ խօսակցութեան նիւթ էր լինում նոյնպէս յաջորդ փորձնական դասի գրաւոր մշակուած նիւթը, որ առաջուց արդէն կարդացած պէտք է լինէին դա-

սարանի աւագ ուսուցիչը և ուսուցչապետը. նիւթը պէտք է մշակուած լինէր Հինգ աստիճաններով և կազմէր մի ամբողջ մեթոդական միութիւն. այս միութեան մէջ ուսուցիչը պէտք է ճշտիւնը շանակէր այն կէտը, որից պէտք է սկսուի փորձնական դասը: Աւրեմն Թէօրէտիկումի մէջ որոշուում էին այն սկզբունքները, որոնցով պէտք է առաջնորդուէր փորձնական դասը: Թէօրէտիկումի մէջ կարգացում և քննադատում էին զանազան ինքնուրոյն աշխատութիւններ կամ այդպիսի աշխատութեանց քննադատութիւններ և վերջնական ձեւակերպութիւն ստանալով՝ տպուում էին ուսուցչապետ Ռայնի հրատարակած մանկավարժական թերթի մէջ՝ յօգուտ մեր դպրոցական ճանապարհորդութեան արկղի:

2) Պրակտիկում:

Շաբաթը մի անգամ տեղի էր ունենում պրակտիկումը, այսինքն փորձնական դասը, վարժոցի դասարաններից մէկի մէջ՝ ներկայութեամբ ուսուցչապետի, աւագ ուսուցիչների և բոլոր անդամների. փորձնական դասը տեւում էր մէկ ժամ և դաս էին տալիս բոլոր գործօն անդամները կարգով: Իւրաքանչիւր փորձնական դասի համար ուսուցչապետը նշանակում էր անդամներից մէկին

քննադատ, երկրորդին՝ հարցերի արձանագիր, որ նշանակում էր ուսուցչի տուած հարցերի և աշակերտների պատասխանների թիւը, որոշելով նոյնպէս թէ քանի ճիշտ և քանի անճիշտ կամ անորոշ պատասխաններ են տրուել: Նշանակուած քննադատը դասի ժամանակն իրան կարևոր եղածն արձանագրելով՝ ներկայացնում էր մի գրաւոր քննադատութիւն, որ յառաջ քան ժողովում կարգալը պէտք է ներկայացնէր ուսուցչապետին: Գասատուն՝ ինքը նոյնպէս պէտք է ներկայացնէր փորձնական դասի գրաւոր ինքնաքննադատութիւնը. այս երկուսի համար ևս նշանակուած էին առանձին կազմուած տետրներ: Փորձնական դասի օրը, ժամը, որոշուած դասատուի և քննադատի անուններն առաջուց գրուած և կախուած էին լինում ուսուցչական սենեակում:

Փորձնական դասի ժամանակ միւս անգամները, աւագ ուսուցիչները և ուսուցչապետն իւրեանց նկատողութիւնները գրում էին իւրեանց յիշատակարանների մէջ և շատերն ևս արձանագրում էին դասի ամբողջ ընթացքը և քննադատութեան ժամանակ այդտեղից յառաջ բերում ուսուցչի կամ աշակերտի ասած որոշ խօսքերը: Փորձնական դասը վարժոցի դասարանների վերաբերութեամբ նոյնպէս կարգով էր լինում:

3) Կօնֆերէնց:

Սեմինարի կօնֆերէնցը կամ ժողովը տեղի էր ունենում շաբաթը մի անգամ քաղաքի կամ քաղաքից դուրս գտնուած գարեջրատներին կից առանձին յատկացրած սենեակներում, սովորաբար գիշերը, և որովհետև այս ժողովները բաւական երկար էին տևում, առանց գարեջրի նըստել չէր կարելի:

Ժողովի զբաղմունքն էր ընդհանրապէս սեմինարի և վարժոցի հանգամանքները և տեղի ունեցած փորձնական դասի ու այլ և այլ ունկընդրութեանց քննադատութիւնը. ուսուցչապետը նշնպէս յայտնում էր իւր առանձին ունկընդրութեան — Hospiz — հետևանքը. Քննադատութիւնը տեղի էր ունենում վիճարանական եղանակով. առաջ կարդացւում էր դասատուի ինքնաքննադատութիւնը և ապա քննադատութիւնը, որի հետ կէտ առ կէտ կապակցւում էր ընդհանուր վիճարանութիւնը:

Ժողովում որոշուող հարցերը սովորաբար հետևեալ կէտերն էին շօշափում.

1. Նոր արձանագիր էր նշանակւում.
2. Հին արձանագրութիւնը կարդացւում.
3. Անդամների անուանացուցակը կարդացւում՝ բացակաները նշանակելու համար.

4. Յաջորդ փորձնական դասի համար դասատու, քննադատ և հարցերի արձանագիր նշանակւում.

5. Կիւրակէ օրուայ համար բարոզիչ նշանակւում.

6. Աշակերտների մասին.

7. Գասացուցակների մասին.

8. Անհատականութեանց վերաբերեալ նկատողութիւններ.

9. Գպրոցի դրամարկղի մասին.

10. Գասամիջոցներում հսկող նշանակւում.

11. Խանգարումներ դասատու անդամների կողմից.

12. Աշակերտների բացակայութիւններ.

13. Պատիժ.

14. Ընթերցումն ինքնաքննադատութեան և քննադատութեան.

15. Վիճարանութիւն.

16. Յաջորդ շաբաթուայ ուսուցման նպատակը.

17. Ուսուցչապետի ունկընդրութիւնը.

18. Աւագ ուսուցիչների և միւս անդամների ունկընդրութիւնը.

19. Նոր առաջարկներ.

20. Ընդհանուր հարցեր:

Աւագ ուսուցիչը կարդում էր այս կարգը

և որտեղ խօսալու նիւթ կար խօսուում էր. ժողովին նախագահում էր ուսուցչապետը, բացառիկ դեպքերում, երբ ուսուցչապետը ներկայ չէր լինում, աւագ ուսուցիչը: Արձանագիր նշանակում էր իւրաքանչիւր գործօն անդամ, կարգով: Պաշտօնական ժողովը վերջանալուց յետոյ, սկըսւում էր զուարճականը, ուր բոլորեքեան մի բանի ժամ ուրախ ժամանակ էին անցկացնում գարեջրի օգնութեամբ:

V.

ՈՒՆԿՆԴՐՈՒԹԵԱՆ ՄԱՏԵԱՆ

Ունկնորութեան մատենի մէջ նշանակւում էին այն նկատողութիւնները, որ արեւ էին դասատու անդամները միմեանց դասերին ներկայ գլտնուելով:

VI ԳՐԱՄԱՐԿՂ

Սեմինարն ունէր նաև իր դրամարկղը. սեմինարի անդամներն իւրաքանչիւր ժողովի վերջնի նպաստ այդ արկղի տալիս էին իրենց ցանկացածը, որ վերջը գործ էր դրւում դպրոցական ճանապարհորդութեան համար:

VII. ՏՕՆԵՐ

Սեմինարն ունէր և իր որոշ տօները. առանձնապէս տօնւում էր սեմինարի հիմնադրութեան տօնը, որի ժամանակ հրաւիրւում էին նաև սեմինարի հին անդամները. տօնը բաղկացած էր երկու մասից, առաջին մասը պաշտօնական էր և տեղի էր ունենում համալսարանում, ուր ուսուցչապետն ու աւագ ուսուցիչը հաշիւ էին տալիս սեմինարի գործունէութեան մասին. իսկ երկրորդ մասը զուարճականն էր և սկսւում էր փառաւոր ընթրիքով:

VIII. ՎԱՐԺՈՑ

Սեմինարի վարժոցը բաղկացած էր երեք դասարաններից, ուսուցչական սենեակից, երկու աւագ ուսուցիչների բնակարանից և ընդարձակ բակից իր փոքրիկ պարտեզով, ուր սանիկները ցանում էին զանազան սերմեր և դիտում բնագիտութեան ուսուցչի առաջնորդութեամբ այդ բոյսերի աստիճանաբար աճումն և այդ դիտողութիւնները նշանակում դորա համար շինուած մի առանձին տետրի մէջ: Վարժոցի երեք դասարանների մէջ ևս մինչև 1888 թ. ապրիլ ամիսն աւանդւում էր ժողովրդական դպրոցի ուսուցման

ծրագիրը — սոյն թուի ապրիլից այդ դասարաններից մէկը դարձաւ գիմնազիական դասարան, այսինքն մէկ դասարանի մեջ առարկաներն աւանդուում էին ըստ գիմնազիական դասընթացի:

Ուսուցչապետ Ռայնի մանկավարժական սեմինարն իւր գոյութեան առաջին երեք կիսամեակի ընթացքում ի միջի բազմաթիւ օտար ուսանողների ունեցաւ 5 հայ անդամ, որոնցից մէկը՝ Տէր-Վրթանիսեան, միայն կարճ ժամանակով — որովհետեւ հիւանդութեան պատճառով վերադարձաւ հայրենիք — Երկրորդը՝ Սուլթան - Շահեանց, չէզոք անդամ էր, իսկ երեքը՝ այն է ԅ. Տէր-Միրաքեան, ԅ. Բարխուդարեան և Ի. Յարութիւնեան գործօն անդամներ էին յընթացս 2—4 կիսամեակի:

Է.

Այսչափ խօսելով «սեմինար»-ների արտաքին և ներքին կազմակերպութեան մասին, մեզ մնում է ընթերցողներին գաղափար տալ նաև իսկական զորրժի վերաբերութեամբ, առաջ բերելով սեմինարի պաշտօնական գրութիւններից մի քանի օրինակ, որոնց իսկական պատճէնները մեզ մօտ են մնացել:

Այդ արձանագրութիւնները կարող են օրինակ լինել մեր դպրոցների ուսուցչական ժողովների համար, որոնք թէև «մանկավարժական» անունն են կրում, սակայն բուն մանկավարժական խնդիրների մասին շատ սակաւ է խօսուում այդտեղ:

VI ժողով. կայացաւ 1887 թ. յունիսի 24-ին, երեկոյեան 6 ժամին «Էօլմիւլէ»-ում:

Ուսուցչապետ դր. Ռայնը նիստը բանալով նոր արձանագիր է ընտրուում ի ներքոյ ստորագրեալը, չին արձանագրութիւնը կարգացուելուց և մի քանի սխալներ ուղղելուց յետոյ հաստատուում է: Ուսուցչապետը յայտնում է որ պ. դր. Պ. Ընդունուել է իբր անդամ մանկավարժական սեմինարի: Կարգացուում է սեմինարի անդամների անուանացուցակը. պակաս են պ. պ. Գ., Ս., որոնք առաջուց ներողութիւն են խնդրել ու յայտնել, որ չեն կարող այդ նիստին ներկայ լինել: Յաջորդ փորձնական դասի համար նշանակուում են՝ պ. Տ. Մ. իբրև դասատու, պ. Մ., իբրև քննադատ և պ. Շ. իբրև հարցերի արձանագրող: Որոշուում է, որ յաջորդ շաբաթ վարժոցում դասամիջոցներին աշակերտների վրայ հսկէ աւագ ուսուցիչ պ. Հ.: Կարգացուում են վարժոցի դասարանների յաջորդ շաբաթուայ համար նշանակուած

ուսման նիւթերի կարգաւորութիւնները (Wochenziele):

Առաջին դաստան (Առաջին տարի) շաբաթուայ նիւթերի նկատմամբ ուսուցչապետն առաջարկում է. որովհետև ուսուցիչը պէտք է ճանաչի» մասին խօսէ, լաւ կլինի, որ գորանից առաջ նա աշակերտների հետ նաւակ նստի և փոքր քննչ պտտէ Զաալի — քաղաքի միջով վազող գետի — վրայ: Անդամ պ. Տ. Մ. հաղորդում է, որ երրորդ դասարանի մի աշակերտ չէ ուզում մասնակցել բնագիտական նպատակով եղած զբօսանքներին, թէ և ինքը մի քանի անգամ այդ պահանջները է նորանից. ուսուցչապետը պատուիրում է աւագ ուսուցիչ պ. Հ. այդ մասին խօսել այդ աշակերտի ծնողաց հետ:

Ունկնդրութեան մատեան (Hospizbuch):

Պ. ուսուցչապետը յայտարարում է որ անգամ պ. Գ. Ի. ունկնդրութեան մատեանի մէջ գրածը՝ աւագ ուսուցիչների հետ ունեցած յարաբերութեան մասին կարելի չէ ժողովի խօսակցութեան նիւթ շինել, որովհետև դա ներկայացնում է միայն ընդհանուր դատողութիւններ և յառաջ չէ բերում, մասնաւոր, տեղի ունեցած դէպքեր. իսկ ունկնդրութեան մատեանի մէջ կարելի է մտցնել միայն այդպիսի կոնկրէտ դէպքեր: Պ. Գ. պատասխանում է. որովհետև իւր դասատուութեան ժա-

մանակ աւագ ուսուցիչը յաճախ միջամտել է, ուստի կամեցել է խօսակցութեան առարկայ շինել՝ թէ արդեօք աւագ ուսուցիչն իրաւունք ունի՞ այդպէս վարուելու: Պ. ուսուցչապետը պատասխանում է. այդ բանը վաղուց պէտք է յայտնած լինէիք, սակայն այժմ ևս ուշ չէ. գրեցէք ունկնդրութեան մատեանի մէջ այն դէպքերը, երբ ձեզ միջամտեց աւագ ուսուցիչը և հարցրէք թէ այդ դէպքերում արդեօք իրաւունք ունի՞ր նա, թէ ոչ. ապա աւելացնում է պ. ուսուցչապետը, որ աւագ ուսուցիչն իրաւունք ունի դասի ժամանակ միջամտելու, և այդ տեղի է ունենում յօգուտ դասատու անդամի և դասի յաջողութեան:

Պ. ուսուցչապետը յայտնում է, որ ունկնդրութեան մատեանի մէջ պ. Մ. ևս Մ. Մ-ի դասի առիթով մի քանի նկատողութիւններ է գրել: Պ. Մ. սխալ է համարում այն հանդամանքը, որ ուսուցիչը նկարութեան դասին աշակերտների տետրներն ուղղում է նոյն իսկ աշակերտական նստարանների վրայ և պահանջում է, որ այդ տեղի ունենայ ուսուցչական սեղանի վրայ: Պ. Մ. Մ. նկատում է որ կայ երկու տեսակ սրբագրութիւն, այն է ընդհանուր դատաստան տետրների ու մասնաւոր առանձին առանձին տետրների. վերջին դէպքում նա չի կարող ամեն մի շնչին հանդամանքի համար ամբողջ դասատուները

զբաղեցնել, օրինակի համար եթէ մի աշակերտ կիսաշրջանը սխալ է նկարել, նա չի կարող ամբողջ դասատան ուշադրութիւնը դորա վրայ դարձնել և միւսների զբաղմունքը խանգարել: Պ. պ. V. Sch. և R. նկատում են, որ պ. M. ի յառաջ բերած պատճառաբանութիւններն այնչափ համոզեցուցիչ չեն երևում: Պ ուսուցչապետը նկատում է, որ նկարչութեան տետրի մէջ ուսուցիչն ինքն անձամբ ոչ մի գիծ չպէտք է ուղղէ. մարդ տետրը վերցնելիս չի իմանում թէ ո՞րն է աշակերտի և ո՞րն ուսուցչի աշխատութիւնը. եթէ որ պ. T. M. աշակերտի կողքին նստելով ինքն է ուղղում սխալը, այդ ճիշտ չէ: Պ. R. նկատում է, որ աւելի նպատակայարմար է, եթէ ուսուցիչը սխալն ուղղում է մի այլ կտոր թղթի վրայ և ցոյց տալիս աշակերտին ուղիղը, որ և ուղղում է իւր տետրի մէջ եղած սխալը: Պ. ուսուցչապետը վերջացնում է այս մասին եղած վիճաբանութիւնը հետեւեալ նկատողութեամբ. նկարչութեան տետրներն ուսուցիչը դասից դուրս պէտք է աչքի անցնէ և որ գլխաւորն է ոչ մի գիծ չըպէտք է քաշէ նա դոցա մէջ. այդ ժամանակ միայն կարող ենք ասել, որ աշակերտներն իւրեանք են աշխատել:

Աւագ ուսուցիչ պ. Ռ. հաղորդում է, որ երրորդ դասարանում՝ հինգերորդ աստիճանի հետ

կապակցելով, քննել է աշակերտներին կրօնից, սակայն հետեւանքը բաւականացուցիչ չէ գտել և բերում է զանազան օրինակներ, որ աշակերտները չեն իմացել. նոքա եռանդով չեն մասնակցել պատասխանելուն: Պ. ուսուցչապետը յայտնում է, որ սեմինարի երեք անդամ, այն է, պ. պ. Գ. Ս. և Ֆ. յարգելի պատճառներով երեք շաբաթ ազատ են դասատուութեան պարտաւորութիւնից:

Պ. ուսուցչապետը հաղորդում է, որ մեր վարժոցի յաջորդ գալրոցական ճանապարհորդութեան համար ընտրած մասնաժողովն առաջարկել է, որ այս տարի ճանապարհորդութեան գլխաւոր տեղը լինի «Ունշարուտի» հովիտը, և ինքը համաձայնել է: Պէտք է յուլիսի սկզբներից արդէն պատրաստութիւններ տեսնել, և որովհետեւ ամբողջ ճանապարհորդութեան համար պատրաստելը մի ուսուցչի համար ծանր կլինի, ուստի աւելի յարմար է ճանապարհորդութիւնը բաժանել չորս մասի և ամեն մի մասի նախապատրաստութիւնը յանձնել մի ուսուցչի. ապա տեղի է ունենում հետեւեալ բաժանումն.

- 1) Ջաալի հովիտը յանձնում է պ. Ռ.
- 2) Ունշարուտի հովիտը պ. M.
- 3) ԱիֆՆոյէրը պ. V. և 4) Էրֆուրը պ. H.: Այդ պարոնները, որոնք տեսնում են ճանապարհորդութեան

նախապատրաստութիւնը, պէտք է յանձն առնեն նաև այդ մասերի առաջնորդութիւնը՝ ճանապարհորդութեան ժամանակ: Անդամ պ. Ռ. նկատում է, որ աւագ ուսուցիչներն ևս պէտք է յանձն առնեն մի մի օր առաջնորդել. աւագ ուսուցիչ Ռ.-ին յանձնուում է տնտեսի պաշտօնը: Ճանապարհորդութեան նախապատրաստութեան համար պէտք է առանձին ժամեր նշանակուեն:

Ապա անդամ Բ. կարդում է մեծ դքսի ծնընդեան տօնի առիթով վարժոցում եղած հանդիսի համառօտ նկարագրութիւնը:

Աւագ ուսուցիչ Ռ. նկատում է որ հանդիսի ժամանակ աշակերտների խօսածները բաւականաչափ պատրաստուած չէին դասերի ընթացքում: Պ. ուսուցչապետը փակում է հանդիսի մասին տեղի ունեցած վիճաբանութիւնը հետևեալ նկատողութեամբ. հանդիսի տպաւորութիւնըն ընդհանրապէս առած բաւականացուցիչ չէր, այսուհետև այդպիսի հանդէսների պատասխանատուութիւնը պէտք է յանձնել մի ուսուցչի և խկապէս ոչ միշտ աւագ ուսուցչին, այլ նաև անդամներին. այդ ևս մի վարժութիւն կ'լինի դոցա ապագայ գործունէութեան համար:

Քննադատութիւն տեղի ունեցած փորձնական դասի:

Պ. Ը. կարդում է իւր քննադատութիւնը և ապա սկսում է ընդհանուր վիճաբանութիւնը:

Ի. Քննադատութիւն դասատուութեան նիւթի. թէ արդեօք այդ նիւթը կարո՞ղ է շարադրութեան նիւթ լինել. պ. ուսուցչապետն առաջարկում է խօսել քննադատի հետևեալ չորս գլխաւոր կէտերի մասին. 1. թեման շատ ընդհանուր էր պիւ էր ըմբռնուած, 2. ընտրած նիւթը յարմար չէ շարադրութեան համար, 3. այս շարադրութեամբ փնտրում է աշակերտների «դէպի փորրիկ Ռոլանդն» ունեցած հարցասիրութիւնը — ինտերէս — և 4. դասի ժամանակ այնպիսի յարաբերութիւնների մասին խօսեց ուսուցիչը, որոնք երկրորդական են և բանաստեղծը դիտաւորութեամբ չէ ներկայացրել: Ապա սկսում է մի եռանդուն և տաք վիճաբանութիւն, որին մասնակցում են պ. պ. աւագ ուսուցչ. դր. Մ. Բ. Կ. անդամ Բ., Կ., Թ. Մ., Տեյ, և Տր.:

Գր. Մ. նկատում է, որ դասատուութեան նիւթի քննութիւնը պէտք է տեղի ունենար Թէօրէտիկումի մէջ և ոչ այսօր, պ. ուսուցչապետն աւելացնում է՝ ցանկալի կ'լինէր, որ այդ արդէն տեղի ունեցած լինէր: Աւագ ուսուցիչ Բ.

նկատում է, որ դասատուն ինքն էր նախագասու-
 սութիւնները ձեւակերպում և աշակերտներին կրկն-
 նել տալիս, այդ ուղղութիւնը սխալ է. պէտք է
 աշակերտներն իրենք ձեւակերպեն նախագասու-
 թիւններն ուսուցչի օժանդակութեամբ: Գր. Մ.
 նկատում է, որ քննադատի առաջարկած թեման
 շատ ընդհանուր էր և չէր կարող շարագրութեան
 նիւթ լինել պ. Ի. նոյնպէս անյարմար է գըտ-
 նում այդ թեման. պ. Տր. ասում է՝ շարագրու-
 թեան գլխաւոր խնդիրն է բերականական կանոն-
 ների յառաջ բերելը, պ. Բ. աւելացնում է, որ
 շարագրութեան նպատակն է՝ աշակերտներին սո-
 վորեցնել կանոնաւոր ոճով խօսել:

Պ. Թ. Մ. հարցնում է՝ արդեօք շարագ-
 րութիւնն երկրորդ, թէ՛ հինգերորդ աստիճանի
 վրայ պէտք է գրել տալ. եթէ հինգերորդ՝ այն
 ժամանակ աշակերտի երեւակայութիւնը պէտք է
 գործակցէ շարագրութիւն գրելիս: Պ. դր. Մ. պա-
 տասխանում է, որ մեզ զբաղեցնող շարագրու-
 թիւնը գրուեցաւ երկրորդ աստիճանի վրայ, որ
 է պարագած նիւթի վերարտադրութիւնը կամ
 արդիւնքը: Աւագ ուսուցիչ Ռ. նկատում է. եթէ
 շարագրութեան նիւթն արդէն առաջուց դասի
 նիւթ է եղել և այժմ նորից կրկնուել, այդ կա-
 րող էր ձանձրութիւն պատճառել աշակերտներին.
 պ. ուսուցչապետը նկատում է. նիւթի խօսակցու-

թիւնը տեղի է ունեցել առաջուց, իսկ այժմ
 այդ ձեւակերպուեցաւ մի որոշ ոճով, ուրեմն դա
 մի հասարակ կրկնութիւն չէ ու ձանձրալի չէր
 կարող լինել:

Պ. Ի. նկատում է, որ դասատուն ճիշտ էր
 վարւում, մինչ նա մասնաւորապէս միշտ փոքրիկ
 Ռոլանդի մասին էր խօսում, այդպիսով աշակերտ-
 ների հարցասիրութիւնը միշտ վառ է մնում այդ
 անձի համար. պ. Տեղ. պատասխանում է՝ թէ հար-
 ցասիրութիւն արթնացնելու աստիճանն արդէն
 անցել է և այժմ դասի նպատակը պէտք է լինի
 աշակերտի մէջ ցաւակցութիւն և ուրախակցու-
 թիւն արթնացնել Ռոլանդի անձնաւորութեան հա-
 մար. պ. պ. Բ. և Ի. նկատում են, որ հարցա-
 սիրութիւնը լոյր աստիճանների վրայ պէտք է
 տեղի ունենայ, հակառակ դէպքում դժբա աւե-
 ւորդ կը լինին: Պ. Թ. Մ. նկատում է՝ պ. Տեղ.
 ասում է, որ քերականական կանոններ դուրս բե-
 րելով շարագրութիւնից՝ ոտանաւորը վնասում է.
 արդեօք ինչ պատճառով պէտք է ոտանաւորը վնա-
 սուելի, այստեղ հոգեբանական պատճառներն ան-
 յայտ են մեզ. պ. ուսուցչապետը պատասխանում
 է. քերականական զրուցատրութիւններն ոտա-
 նաւորին չեն դիպում, շարագրութիւնը մենք կաղ-
 մում ենք ոտանաւորի նիւթից, սակայն քերակա-
 նական կանոնները հանում ենք շարագրութիւնից

և ոչ ոտանաւորից: Պ. դր. Մ. նկատում է, որ պ. Sch. քննադատութեան մէջ մի քանի հակասական կարծիքներ են յայտնուած, օրինակի համար նա պահանջում է, որ շարադրութիւն կազմելիս թոյլ տրուի աշակերտներին ազատ վերարտադրութեամբ նախադասութիւններ կազմել, իսկ միւս կողմից պահանջում է որ շարադրութեան մէջ լինի միայն այն, ինչ որ եղել է ոտանաւորի մէջ. Պ. Ի. նկատում է, որ քննադատը սխալ ենթադրութիւններ անելով՝ այդտեղից ընդհանուր կանոններ է յառաջ բերում, այդ ճանապարհն ուղիղ չէ. պ. ուսուցչապետը նոյնպէս նկատում է, որ քննադատի պատճառաբանութիւնները Տիմնուած չեն հոգեբանական օրէնքների և փաստերի վրայ. նա դասի վատ տպաւորութեան շնորհիւ՝ մոլորուել և սխալ հետեանքներ ու կանոններ է դուրս բերել:

Պ. Sch. կարդում է իւր քննադատութեան շարունակութիւնը և ակնարկում շարադրութեան պակասութիւնները. պ. R. և B. նկատում են, որ շարադրութիւնների նախադասութիւնները «չոր ու ցամաք» էին և կարելի էր աւելի գեղեցիկ ձևեր ընտրել. պ. ուսուցչապետը վերջացնում է վիճաբանութեան այս մասը հետեւեալ նկատողութեամբ. ձեւական կողմից շարադրութիւնն առաջուց լաւ չէր մտածուած և նախապատրաստ-

ուած: Քննադատը շարունակում է կարգաւ դաստուութեան մեթոտի մասին. պ. պ. դր. Մ. V. T. M. և Մ. ջրում են քննադատի դաստուտի վերաբերութեամբ ասածները, որ իբրև թէ նա պէտք է ընդունէր աշակերտների յառաջ բերած բոլոր ձևերը. աշակերտները յառաջ են բերում ուրիշ ձևերի հետ նաև սխալ ձևեր. ուրեմն ուսուցիչը պէտք է ընտրէ և մի որոշ ձևակերպութիւն տայ այդ նախադասութեանց. պ. Sch. և R. նոյնպէս պահանջում են, որ առաջ աշակերտները յառաջ բերեն իւրեանց գիտեցած ձևերը և ուսուցիչը դոցանից մէկն ընտրէ և որոշ ձևակերպութիւն տայ. աւագ ուսուցիչ Ի. նկատում է, որ սխալը կայանում էր նորա մէջ, որ իւրաքանչիւր աշակերտ սկսում էր որտեղից որ կամենում էր. պ. T. M. ասում է. հատուածների մշակելն ապահով չէր. աշակերտները գիտէին շատ բան պատմել, սակայն իսկապէս չէին հասկանում թէ ուսուցիչն ի՞նչ է պահանջում. պ. դր. Մ. պատասխանում է. պատճառն այն էր, որ դասի նըպատակը ուղիղ չ'որոշուեցաւ. սխալ էր դասատուի այն ընթացքը, որ նա բոլոր վերնագիրներն իբրև նպատակ աշակերտների առաջ դրեց: Պ. ուսուցչապետը վերջացնում է վիճաբանութեան այս մասը՝ նկատելով որ դասի վատ տպաւորութեան պատճառներից մէկն էր նաև այն հան-

գամանքը, որ ուսուցիչն երկար ժամանակ էր սպասում պատասխան ստանալու համար և մի փոքր մանկանց անմատչելի լեզուով էր ճառում:

Պ. Sch. շարունակում է իր քննադատութիւնը գասատուի բոնած դիրքի (Manier) մասին. աւագ ուսուցիչ պ. Ռ. նկատում է, որ գասատուն ձեռքերը շատ է այս և այն կողմը շարժում, այդ չպէտք է լինի և սեղանին յենուելը նոյնպէս պէտք է թողնէ. նա պէտք է բոլոր սանիկներին ի նկատի ունենայ և աւելի վճռական դիրք բռնէ. պ. դր. Մ. նկատում է, գասատուն պէտք է մի փոքր համբերող լինի, երբ անյաջող պատասխաններ է ստանում, նա կորցնում է իր քաջութիւնը և անհամբերութեան նշաններ ցոյց տալիս: Պ. ուսուցչապետը վերջացնում է այս փորձնական դասի մասին եղած վիճարանութիւնը՝ աւելացնելով, որ գասատուն իւր սովորական դասերի ժամանակ այդչափ սխալների մէջ չէ ընկնում:

Որոշում է փորձնական դասի վերջն ասուած աղօթքն այլ ևս չ'պէտք է ասել, որովհետև մի անգամ ընդ միշտ որոշուած է, որ օրն երկու անգամ աղօթուի, այն է՝ գասերն սկսելիս և վերջացնելիս.

Կծնփերէնցի պաշտօնական մասը վերջացաւ

9 ժամին ճանապարհորդութեան արկղի համար հաւարուեցաւ 130 պֆ.

Արձանագիր Իս. Յարութիւնեան

Ը.

I Ժողով. շաբաթ 12 նոյեմբերի 1887 թ. երեկոյեան ժամի 7^{1/2} «Լէօլէն»-ում:

Նիստը բացում է ուսուցչապետ դր. Ռայնը. ի ներքոյ ստորագրեալն ընտրում է արծանագիր, նիստին ներկայ չեն պ. պ. D. դր. B., H. և S.-sch. իբրև հիւր ներկայ էին պ. պ. Պիլց և Կ. Օլզէն՝ նորվէգիայից: Յաջորդ փորձնական դասի համար նշանակում են՝ իբրև գասատու պ. H. առաջին դասարանում Ռոբինզոնից, իբրև քննադատ պ. R. և դր. B. արձանագրող: Պ. ուսուցչապետն առաջարկում է պ. պ. անդամներին կիրակէ օրերը վարժոցում անդի ունեցող կրօնական ծիսակատարմանը — Erbauungstunde — ներկայ լինել և հերթով քարոզ խօսել՝ նիւթ առնելով ուսուցչական սենեակում կատուած թերթի վրայ նշանակուած ցանկից: (Օտարադաւան անդամներն ազատ էին այս պարտաւորութիւնից):

Աւագ ուսուցիչ պ. R. ներկայացնում է սեմի-

նարի վարժոցի դրամական հաշիւները և գոյքը: Կարգացուում են յաջորդ շաբաթուայ ուսուցման նիւթերի միութեանց ցանկը ըստ իւրաքանչիւր առարկայի. առաջին դասարանի (այժմ ուսուցման երկրորդ տարին) նիւթերի վերաբերութեամբ նկատուում է պ ուսուցչապետը. Ռոբինզոնի մշակման համար այժմ նոր աշխատութիւն կ'ունենանք աչքի առաջ և սյլ ևս չենք հետեւիլ երկրորդ տարուայ ընթերցանութեան գրքի մէջ եղած ձևին: Թուաբանութեան նիւթի միութեան կապակցութիւնը Ռոբինզոնի հետ «մենք պէտք է չափենք Բրեմէնի և Ենայի մէջ եղած տարածութիւնը». պ. Ե. անյաջող է համարում, որովհետև աշակերտներն իսկապէս չէին կարող չափել այդ տարածութիւնը. այս նկատողութեան վրայ ծագում է վիճաբանութիւն, որին մասնակցում են պ. պ. Մ. Ե., Տր., Բ., դր. Մ. Մ., Թ., Տե. և վերջը բոլորը համաձայնում են, որ տարածական չափերի համար պէտք է ի նկատի ունենալ մի որոշ չափի միութիւն. պ. ուսուցչապետը բոլոր վիճաբանութիւնն ամփոփում է հետևեալ դրական կէտերի մէջ.

1. Ցայժմ մի որոշ չափի միութիւն չէ գործ դրել ուսուցիչը.
2. Պէտք է մի միութիւն որոշուի.

3. Մետրը կարելի է վերցնել իբր օժանդակիչ միջոց և ոչ իբրև սկզբնակէտ.

4. Ընտրած միութիւնը պէտք է համապատասխանէ նաև աշխարհագրական հանգամանքներին.

5. Իբրև չափի միութիւն պէտք է վերցնել ժամը (մի ժամում գնացած ճանապարհի երկարութիւնը).

6. Թուաբանութիւնը կարելի է կապել նաև բնագիտութեան հետ. 7. Թուաբանութեան միութեանց կապակցութիւնն սյլ առարկաների հետ ամենից դժուարն է. ուստի պէտք է աշխատել գտնել այդպիսի կապակցութիւններ:

II Դասարանի շաբաթուայ նիւթերի վերաբերութեամբ նկատում է պ. ուսուցչապետը. սրբազան պատմութիւնը յետ է մնացել ընդհանուր պատմութիւնից. Յովսէփ գեղեցկի պատմութիւնը չի կարող նիւրբուցէնի հետ զուգակցաբար առաջ գնալ Պ. Թ. Մ. հարցնում է՝ ինչո՞ւ այս կիսամեակին բնական գիտութիւնից կրկնում է այն, ինչ որ ինքն անցել է անցեալ տարի նոյն աշակերտների հետ. աւագ ուսուցիչ Ի. պատասխանում է, որ մասամբ նոր նիւթ է աւելացել և մասամբ ևս կրկնելը կարևոր էր:

Պ. Ե. նկատում է որ Թուաբանութեան նիւթի՝ այն է մեծ և փոքր շարքերի կրկնութիւնը

կարող է ձանձրութիւն պատճառել սանիկներին. մի քանի պարոններ պնդում են այդ շարքերի կըրկնողութեան անհրաժեշտութիւնը, սակայն պ. Ե. Բ. ի պահանջած հոգեբանական պատճառաբանութիւնը չեն յայտնում, ուստի պ. ուսուցչապետն առաջարկում է անդամներին այդ դասարանի թուաբանութեան դասերին ունկնդիր լինել յաճախակի, որպէսզի մի որոշ եզրակացութեան գան:

III Դասարանի շաբաթուայ նիւթի միութեանց ցանկն ընդունում է առանց նկատողութեան:

Սանիկների վարք ու բարքի խնամատարութիւն—Seelsorge— Աւագ ուսուցիչ պ. Ռ. յայտնում է, որ II. դասարանի աշակերտներից մէկի մասին գանգատուել են երկու կանայք, սակայն ինչպէս երեւում է ընտանեկան գործ է, ուստի պ. ուսուցչապետն առաջարկում է աւագ ուսուցիչ H. -ին խօսել այդ աշակերտի ծնողաց հետ ու ասել, որ ընտանեկան կռիւները հետո պահեն դպրոցական շրջանից և աշակերտներին չըխառնեն դրանց մէջ:

Աւագ ուսուցիչ պ. Ռ. հաղորդում է, որ առաջուայ աւագ ուսուցիչ դր. M. Սան-Գալից վարժոցի աշակերտների համար իբրև ծննդեան տօնի ընծայ—Weinachts bescheerung—ուղարկել է հինգ (5) մարկ, որ շնորհակալութեամբ ընդուն-

ւում է: Նոյն պ. առաջարկում է, որ սեմինարի անդամների այն գրաւոր աշխատութիւնների վարձը, որոնք կարգացւում են Թէօրէտիկումի ժամանակ և ապա տպագրւում, յատկացուին յօգուտ վարժոցի դրամարկղի. առաջարկութիւնն ընդունւում է:

Փորձնական դասի քննադատութիւնը

Պ. Ե. կարգում է իւր ինքնաքննադատութիւնը և ապա պ. Գ. իւր քննադատութեան առջին մասը, այն է՝ նիւթի քննութիւնը:

Պ. Ե. պաշտպանում է իրան քննադատի դէմ, որ մերժում է նրա դասի ժամանակ յառաջ բերած օրինակների ճշտութիւնը. սկսւում է վիճարանութիւն այս կէտի մասին, որին մասնակցում են պ. պ. Ե, G, R, T, W, Sp, և դր. M. M.: Գաստտուն պաշտպանում է իւր յառաջ բերած օրինակները. ա. հրէաները նախանձում էին Յիսուսին, որովհետև չէին ցանկանում որ նա կռապաշտների հետ յարաբերութիւն ունենար, նրանք պարտիկուլարիստներ էին, և կամեւում էին իրանց ապագայ Մեսիան միայն իրանց համար ունենալ: Ղուկաս Աւետարանչի խօսքերը Յիսուսի խօսքերը չեն, այլ այդ մատենագրի, որ յետոյ է գրել: Պ. պ. դր. M. M. և Sp. թէև ճիշտ են համարում այդ օրինակը, սակայն նկա-

տում են, որ դա բարձր է մանուկների մտաւոր
 շրջանից և անըմբռնելի նրանց համար, իսկ պ.
 պ. T. և W. պաշտպանում են քննադատի ասա-
 ծը, որովհետեւ ըստ դոցա կարծեաց՝ հրէաները
 չհաւատալով Յիսուսին և չընդունելով նրա ուս-
 մունքը՝ չէին կարող նախանձել նրան: Պ. ուսուց-
 չապետը վերջացնում է այդ կէտի մասին տեղի
 ունեցած վիճաբանութիւնը և արդարացի համա-
 րում քննադատի խօսքերը: Երկրորդ օրինակն
 է՝ Խլօդվիկի վարձատրուելու բաղձանքը. Խլօդ-
 վիկը միայն քաղաքագիտական նպատակներով է
 քրիստոնէութիւն ընդունում, նա կրօն չունէր,
 և էր միայն մի եսական և վարձատրութիւն ցան-
 կացող քաղաքագէտ: Պ. պ. R. և T. պաշտպա-
 նում են քննադատի ասածները, որովհետեւ թէև
 Խլօդվիկն ունէր իւր քաղաքական հաշիւները,
 սակայն «վարձատրութեան բաղձացող» — Lohnsüch-
 tig — չի կարելի անուանել նրան: Պ. ուսուցչա-
 պետը նկատում է որ եթէ այս օրինակը սանիկ-
 ներն իրանք յառաջ բերին, այն ժամանակ քննա-
 դատութիւնն ևս այլ տեսակ պէտք է լինի, սա-
 կայն այսուամենայնիւ խնդիրը պէտք է աւելի
 պարզուէր, որպէս զի սանիկներին հասկանալի
 լինէր: Պ. T. նկատում է, որ այդ օրինակները
 չհասկանալու աւելի մեծ պատճառն այն էր, որ
 աշակերտները դադարաւ չունէին «երկնից ար-

քայութեան» մասին. պ. Տր. նկատում է, որ այդ
 գաղափարը պէտք է պարզ լինի աշակերտներին
 կիրակէ օրերը տեղի ունեցած քարոզներից. այս
 կարծիքը մերժում է պ. քննադատը, ասելով որ
 այդ քարոզները կարող են միայն զգացումներ
 յառաջացնել և ոչ թէ խնդիրը բոլորովին հաս-
 կանալի անել. պ. Տր. ասում է, որ այդպիսի
 դէպքերում պէտք է բաւականանալ հոգեբանա-
 կան գաղափարներով, որովհետեւ տրամաբանական
 անհասկանալի կըլինի սանիկներին: Պ. ուսուցչա-
 պետը վերջ է տալիս վիճաբանութեան այս մա-
 սին՝ նկատելով որ քննադատն իրաւունք ունի:

Պ. դասատուն պաշտպանում է իւր յառաջ
 բերած Յ-րդ օրինակը, այն է որ փարիսեցիք
 մտածում էին իրանց գործողութեամբ ոչ թէ
 բարոյական սկզբունքների, այլ իրանց անձի վրայ.
 պ. M. նկատում է, որ մեզ համար ընդունելի
 կարող է լինել Նոր-Պատկարանի հայեցակէտը և
 ոչ թէ Հին-Պատկարանի: Պ. ուսուցչապետն այս
 անգամ արդարացի է գտնում պ. դասատուի պատ-
 ճառաբանութիւնը:

Պ. քննադատը շարունակում է կարգաւ
 քննադատութեան երկրորդ մասը, այն է մե-
 թողի քննութիւնը. պ. դասատուն պաշտպանում
 է իւր առաջարկած դասի նպատակն, ասելով որ
 թէև այդ ըստ ձևի սխալ էր, սակայն ուղիղ էր

ըստ պարունակութեան: Աւագ ուսուցիչ պ. Ռ. նկատում է, որ դասի այն մասը, ուր խօսուեցաւ «վարձու մշակներին» մասին, պարզ չէր. սանիկները չգիտէին թէ ի՞նչ կերպ այդ գաղափարը կցուեցաւ դասի հետ. այս հաստատում է պ. ուսուցչապետը, ասելով որ այս գաղափարի արտայայտութիւնը մեքենական կերպով անզի ունեցաւ: Պ. քննադատը կարգում է իւր քննութեան վերջին մասը. դասատուի բռնած դիրքը (Manier) դասի ժամանակ. պ. ուսուցչապետը նկատում է, որ աշակերտների հետ վարուելու եղանակի քննութիւնը չէ ենթարկուում այս հատուածին, այլ կրթութիւն (Zucht) հատուածի մէջ պէտք է խօսուի այդ մասին:

Պ. դասատուն նկատում է, որ թէև W. աշակերտը հիւանդոտ է, սակայն նա արժանի էր յանդիմանութեան. պ. ուսուցչապետը նկատում է, որ այս դէպքում այդ աշակերտն իրաւունք ունէր, որովհետև նրա չգիտեցածն իբրև դաս չէ մշակուել դասատան մէջ. այս առիթով վիճաբանութիւն է ծագում վերոյիշեալ աշակերտի անհատական յատկութեանց վրայ. պ. M. նկատում է, որ նա «սուտ սուրբ» է (Scheinheiliger) իսկ աւագ ուսուցիչ պ. Ռ. ասում է, որ այդպէս անուանելը չափազանցութիւն է. այդ աշակերտը հիւանդ է երևում, սակայն հիւանդութեան ինչ

լինելն անյայտ է. պ. ուսուցչապետն առաջարկում է այդ աշակերտի վրայ հսկել: Պ. պ. աւագ ուսուցիչներ R. և H. նկատում են, որ պ. դասատուն յաճախ թոյլ չէ տալիս սանիկներին վերջացնել իրանց ասածները և ինքն է միջամտում. Վարդացուում է հարցերի արձանագրութիւնը, ընդամենը տրուել է 49 հարց և պատասխան տրուել է 78. դրանցից 59 ուղիղ են եղել, 17 սխալ և կէտուղիղ:

Պ. դասատուն նկատում է, որ իւր անհատական բնաւորութիւնը թոյլ չէ տալիս իրան կրօնից այնպէս դասախօսել, որ աշակերտների մէջ զգացումներ առաջացնէ. ինքն աշխատում է, որ ամեն բան հասկանալի և պարզ լինի. T. նկատում է, որ կրօնի դասի պարզութիւնը երբէք չէ հակասում զգացմանց առաջացնելուն, ընդհակառակը քանի որ կոնկրէտ և հասկանալի լինի կրօնի դասը, այնչափ ևս աւելի ազդեցութիւն կ'ունենայ: Պ. ուսուցչապետը և աւագ ուսուցիչ Ռ. մերժում են պ. դասատուի այդ ինքնաքնադատութիւնը՝ ասելով որ սխալը կախումն ունի արտաքին հանգամանքներից, որոնց ուղղելը դիւրին է:

Պ. ուսուցչապետը հարցնում է դասատուին՝ թէ արդեօք սանիկներին վրայ ազդելու համար նպատակայարմար չէ՞ր մի այնպիսի եկեղեցական երգ եր-

գել տալ որ յարաբերութիւն ունենար դասի պարունակութեան հետ: Պ. պ. Ի. և Մ. նկատում են որ երգելն այս դասի մէջ նպատակայարմար չէր լինի, որովհետև օրինակները պարզուած չէին: Պ. Ի. առաջարկում է՝ փոխանակ երգելու՝ համովին ասեցնել տալ մի կամ մի քանի տուն, պատճառաբանելով, որ ուսուցիչը չի կարող գիտենալ թէ ինչ երգեր յայտնի են աշակերտներին և թէ իւրաքանչիւր ուսուցիչ չի կարող երգեցողութիւնը ղեկավարել: Պ. ուսուցչապետը մերժում է այս առաջարկութիւնը, ասելով որ ուսուցիչը պարտաւոր է իմանալ թէ աշակերտներն ինչ երգեր գիտեն: Արոչում է սկզբունքով ընդունել կրօնի դասի ժամանակ երգել տալը. բայց տեղի ունեցած դասի մէջ նպատակայարմար չէր, որովհետև սանիկները չէին կարող պահանջ զգալ:

Նիստը պաշտօնապէս փակուեց ժամի 1/4 11, ճանապարհ. արկղի համար ժողովուեց 234 պՖ.:

Արձանագիր Իս. Յար....:

Թ.

ՄՇԱԿՈՒԱԾ ՆԻԻԹ ԱՇԽԱՐՀԱԳՐՈՒԹԻՒՆԻՑ

(Ուսուցել եմ վարժոցի III դասարանի աշակերտներին 1887 թ. 1):

Մեթոդական միութիւնն է «Սաքսոնեան»
— Sachsenland — բաժանումներն են.

ա. Հարցը

բ. Էլբան

գ. Վեգերը

դ. Էմսը

Վ Ե Ջ Ե Ր ²⁾

Սպատակ. Այսօր և յետագայ դասերին

¹⁾ Նոյն դասարանի աշակերտներին համար պատմութիւնից ճշակուած նիւթը բաւականին ընդարձակ լինելով ուրիշ առիթով կը հրատարակենք՝ իբրև օրինակ պատմական նիւթի դասաւանդման:

²⁾ Վերոյիշեալ չորս միութիւններից առաջ ենք բերում մենք այս մէկն իբրև օրինակ աշխարհադրական նիւթի աւանդման:

կ'խօսենք մի այլ գետի մասին, որ նոյնպէս հոսում է Սաքսոնիայի միջով:

I աստիճան.

Սաքսոնիայի ո՞ր գետի մասին էինք խօսում մինչև այժմ — Էլբայի — գուցէ ձեզ յայտնի է այդ երկրի մի այլ գետի անունը — Վեզեր — (սովորել են՝ «Ռոբինզոնի» պատմութեան մէջ, «Bremener Stadtmusikanten» և «Rattenfänger V. Hameln» հեքիասների մէջ). պատմութեան դասերին սովորել էք մի ոտանաւոր — Das weisse Sachsenross — այդ ոտանաւորի մէջ յիշուում է նոյնպէս մի գետի անուն. ո՞րն է այդ — Վեզեր —:

II աստիճան.

1. Մասնաւոր նպատակ.

Այսօր ձեզ կ'պատմեմ Վեզեր գետի ընթացքի մասին. — քարտէզը կախել աշակերտները ցոյց են տալիս գետը և նորա ընթացքը Միւնդէն քաղաքից մինչև հիւսիսային ծովը — Nordsee — աշակերտների ուշադրութիւնը պէտք է դարձնել այն հանգամանքի վրայ, որ Վեզերը Միւնդէնի մօտերից չէ իւր սկիզբն առնում, սակայն Վերրա և Փուլբա գետերի անունները դեռ ևս չ'պէտք է յիշել: — Հարաւից դէպի հիւսիս ի՞նչ ձևով է հոսում գետը — աղբղնաձև — քանի աղբղ է աչ-

քի ընկնում — երեք — որո՞նք են. ա. Միւնդէն քաղաքից մինչև Կարլսհաֆէն. բ. Կարլսհաֆէնից մինչև Միւնդէն և գ. Միւնդէնից մինչև Բրեմեն: Առաջին աղբղնաձև շղջանում ի՞նչ ուղղութեամբ է հոսում Վեզերը — հարաւ-արևելքից դէպի հիւսիս-արևմուտք. երկրորդ և երրորդ շղջանները — նախ դէպի հիւսիս-արևելք և ապա հիւսիս-արևմուտք: Համեմատել գետի այդ երեք մասերը միմեանց հետ՝ թէ ըստ երկարութեան և թէ ըստ լայնութեան. այժմ նկարենք գրատախտակի վրայ. — աշակերտներից մէկը նկարում է, իսկ միւսները հսկում են և սխալների վրայ ուշադրութիւն դարձնում. նկարն աւարտուելուց և ուղղուելուց յետոյ բոլոր աշակերտներն արտանկարում են իւրեան տետրերի մէջ:

2. Մասնաւոր նպատակ.

Տեսնենք թէ Վեզեր գետի ափերին ի՞նչպիսի երկիր է տարածուած. ի՞նչ էք նկատում քարտէզի վրայ — Միւնդէնից մինչև Միւնդէն լեռնային է գետի երկու ափերն էլ, իսկ Միւնդէնից սկսած դաշտային. — առաջ խօսենք ձախ ափի մասին. ձախ ափի լեռները տարածուում են հարաւ-արևելքից դէպի հիւսիս-արևմուտք. դէպի հիւսիս-արևմուտք գնացող Վիհէն լեռները հասնում են մինչև Հազէ. իսկ հարաւ-արևելքում մինչև Վեզերը. դորանից դէպի հարաւ գտնուող շղթան, Տետրբուրգեան անտառը,

միւնոյն ուղղութիւնն ունի, սկսում է Հօրն քաղաքի շրջակայքից և ուղիղ գծով ձգւում է մինչև Էմսը:—Սորա հարաւարեւելեան ծայրին է գրտանում, Գէտմօլդի մօտ, Հերմանի վիթխարի արձանը—Վիհէն լեռների երկարութիւնն ի՞նչքան կը լինի — 20 ժամ—լայնութիւնն $2\frac{1}{2}$ ժամ. Տետորուգեան անտառի երկարութիւնը 40 ժամ: Ամենից բարձր գագաթներն ո՞ր մասերումն են— երկու լեռնաշղթաների հարաւարեւելեան մասերում. որչափ բարձր կլինեն, Բրօկէնի չափ բարձրը են.— ո՞չ Բրօկէնն երկու անգամ սոցանից բարձր է երևում. մեր Ենցիգի (Ենայի մօտ) չափ կըլինին—383 մետր —:

Այժմ դիտենք Վեղերի աջ ափը. աշակերտներից մէկը քարտէզի վրայ ցոյց է տալիս Վեղերի աջ ափին տարածուող լեռները. յիշում էք այս լեռների անունը, պատմութեան դասերին սովորել էք.— այ՛ո, Կարոլոս Մեծի պատմութիւնից — ինչպէս է կոչւում — Զիւնտէլ. ցոյց տուր դորա ուղղութիւնը. ի՞նչ դիրք ունի համեմատութեամբ Վիհէնի. — երկուսը միատեղ մի լեռնաշղթայ են կազմում և կոչւում Վեղերի շղթայ:— Նոյն կերպ խօսել նաև Զօլլինգ լեռների մասին:— Մինդէն քաղաքից մի ժամի չափ հեռու է այն նշանաւոր կիրճը, որ կոչւում է «Porta Westphalica». գիտէ՞ք ի՞նչ է նշանակում կիրճ. Կունից

(գիւղ Ենայի մօտ) գնացել է՞ք. նկարագրիր Զաալ գետի հովիտը (Ենայի մօտ) Կունիցի և նրա դիմացը գտնուող սարերի մէջ. — Զաալի աջ ափին խճուղին ու երկաթուղին, ձախ ափին խճուղին և Կունիցի սարը — Վեղերի կիրճն էլ այդպէս է. դա Վեղերի լեռնաշղթայի և դաշտավայրի սահմանն է. դրա ամենանեղ տեղի լայնութիւնն այժմ 65 մետր է. սուաջ շատ նեղ էր: Արդեօք պատճառն ի՞նչ կարող է լինել, որ կիրճը լայնացել է.— գետի հոսանքը, քար կտրելը, ճանապարհ շինելը — այժմ գետի երկու ափերին էլ խճուղի կայանցնում է նոյնպէս երկաթուղու գիծը:

3. Մասնաւոր նպատակ.

Այսօր կ'սովորենք Վեղերի շրջակայ լեռնոտ երկրի բնակիչների և բուսականութեան մասին: Լեռնոտ երկիր տեսել է՞ք. Ենայի շրջակայքը լեռնոտ է. քանի՞ ժամուայ ճանապարհ հեռու էք գնացել Ենայից — 3 ժամ հեռու Ենայի և Բիւրգէլ գիւղի մէջ եղած տարածութիւնը — խճուղու աջ ու ձախ կողմը սարեր են. դորա ծածկուած են անտառներով. իսկ հովիտները ծածկուած են արօտով ու ցանքերով: Վեղերի ափին եղող երկիրը լեռնոտ է թէ դաշտային — մինչև Մինդէն լեռնոտ է, իսկ այդտեղից սկսած դաշտային. այնտեղի լեռներն ի՞նչով կլինեն ծածկուած — մի մասը ծածկուած է անտառներով—ա.

ուստ են տերևաւոր ծառերը. նա մանաւանդ ա-
 ճարենիները— իսկ միւս մասը զուրկ է անտառից,
 մացառներն են բռնում դրա տեղը. իսկ հովիտ-
 ները լի են հացաբոյսերով, այդ պատճառով Աե-
 զերի հովիտը կոչուում է նաև արևի հովիտ—
 Sonmenthal: Այդ երկրի բնակիչներն արդեօք ի՞նչ
 պարագմունք կունենան— քանի որ հովիտները
 պողաբեր են, բնակիչներն էլ երկրագործութեամբ
 են պարագում. իսկ լեռների վրայ բնակողները
 պարագում են արդիւնաբերութեամբ. նոքա մեծ
 մասամբ կտաւ են գործում Բիլֆէլդ քաղաքի շըր-
 ջակայքում և հոչակ ունին իբրև լաւ կտաւա-
 գործ. իսկ Պիրմնտի մօտ վաղուց արդէն գոյու-
 թիւն ունին ընդարձակ աղահանքեր— ինչպէս Կեօ-
 դէնի և Ջուլցայի աղահանքերը, Կնայից ո՛չ հե-
 ոու— վերջերս Մինդէնի շրջակայքում սկսուել է
 նաև երկաթագործութիւնն ու բարածուխի հան-
 քերի մշակութիւնը: Նշանաւոր են նոյնպէս այդ
 երկրի բուժիչ ջրերը. աւելի յայտնի են Պիր-
 մնտի և Բէհմի բուժարանները:

4. Մասնաւոր նպատակ.

Տեսնենք թէ Աեզեր գետի վրայ ի՞նչ քա-
 ղաքներ կան.

Մինդէլն. նորա նախկին նշանակութիւնն
 իբրև վաճառաշահ քաղաք. Բրեմէնի հետ
 ունեցած յարաբերութիւնը. գետի ծանծաղու-

թիւնը և երկաթուղու գծի կառուցումն իբրև
 պատճառ Աեզերի նաւագնացութեան խափան-
 ման:

Կարլսրաֆէնն իբրև նոր, անցեալ դարու
 սկզբին հիմնարկուած քաղաք. Համելն և Ռին-
 տելն իբրև Աեզերի նաւահանգիստներ: Մինդէ-
 նը Կարլոս մեծի հիմնարկածն է. մի ժամանակ նը-
 շանաւոր հանդիսացաւ իբրև կենդրոն վաճառակա-
 նութեան և արդիւնաբերութեան, որովհետև գը-
 տանում է գետի այն տեղում, որ լեռներից գուրս
 գալով հոսում է դաշտավայրում և աւելի նա-
 ւագնաց է:

Բրեմէն. Պատմութեան դասերին այս քա-
 ղաքի անունը լսել էք— յիշում էք, Կարլոս մե-
 ծի հիմնարկած եպիսկոպոսական աթոռները քա-
 նի տեղ էին— եօթը— ո՞ր քաղաքներումն էին—
 ա. Բրեմէն, ք. Աերդէն, գ. Մինդէն, դ. Հալ-
 բերշտագ, ե. Պագերօրն, զ. Օսնաբրիւկ, է.
 Միւնստեր.— Կարլոս մեծն ե՞րբ հաստատեց այդ
 աթոռները— 787-788 թ.— ուրեմն քանի՞ տարի
 է արդէն, որ գոյութիւն ունի Բրեմէնն իբրև քա-
 ղաք.— 1100 տարի—: Ամենահին գաղթականու-
 թիւնն այդ քաղաքում հիմնեցին նաւաստիներն ու
 ձկնորսները:— Նայեցէք քարտեզին, ի՞նչպիսի տեղ
 է շինուած քաղաքը.— տարածւում է Աեզերի եր-
 կու ափերին հարթ և աւազոտ դաշտավայրում.

քաղաքի ամենահին և ամենաընդարձակ մասը տեղաւորուած է գետի աջ ափին, իսկ նորագոյն մասը ձախ ափին: Որչափ մեծ կլինի Բրեմէնը — արդեօք Ենայի չափ կլինի՞ — ո՛չ Ենայից շատ մեծ է — ո՞րքան բնակիչ ունի Ենան — 12,000 — տեսէք, Բրեմէնը մօտ տասնութերեք անգամ մեծ է Ենայից. ուրեմն որչափ բնակիչ կ'ունենայ — մօտ 156,000 — Ի՞նչ պարապմունք կարող են ունենալ այդպիսի մեծ քաղաքի բնակիչները. — վաճառականութիւն, արդիւնաբերութիւն, արհեստ. — այո՛, Բրեմէնը նշանաւոր վաճառաշահ քաղաք է. յայտնի է նոյնպէս մեծ, ծովային նաւերի համար պատրաստած նիւթերով. այդտեղ են պատրաստուում նոյնպէս Ամերիկայից բերած հում նիւթերը. ծխախոտից սիգար պատրաստելու համար այդտեղ բազմաթիւ գործարաններ կան, պատրաստում են նոյնպէս մեծ-մեծ նաւեր և քաղաքը լիքն է այնպիսի մարդկանցով, որոնք Ամերիկայ են եղել. Ամերիկայ գնալը մի սովորական զբօսանք է դարձել այդ քաղաքի բնակիչների համար: Իբրև վաճառաշահ քաղաք յայտնի է ամբողջ աշխարհում. իբրև նաւաշինութեան կենդրոն նշանաւոր է բոլոր եւրոպական նաւահանգիստներից: Բրեմէնը Վեզերի գետաբերանի վրայ է շինուած — ո՛չ, շատ հեռու է գետաբերանից — ո՞րչափ հեռու կլինի. ո՞րչափ երկարութիւն ունի ամբողջ գետը — 60 մղոն — չա-

փեցէք տեսնենք՝ ամբողջ գետի երկարութիւնը քանի՞ անգամ աւելի մեծ է քան Բրեմէնից մինչև գետաբերանն եղած տարածութիւնը. — մօտաւորապէս վեց անգամ. ուրեմն որչափ հեռու է քաղաքը գետաբերանից — 10 մղոն — Բրեմէնից մինչև հիւսիսային ծովը եօթն անգամ աւելի է քան Ենայից մինչև Թալբիրգէլ գիւղը — Եթէ քաղաքը ծովից այդքան հեռու է, կարո՞ղ են մեծ ծովագնաց նաւերը քաղաք մտնել. — ո՛չ, այդ պատճառով էլ այդպիսի մեծ նաւերի համար կառուցել են երկու նաւահանգիստ՝ Բրեմէնհաֆէն և Գեստէմիւնդէ: Բրեմէնհաֆէնը Ենայից փոքր ինչ մեծ է. 13,700 բնակիչ ունի. այդտեղ շինուած է մի մեծ ապաստանարան Ամերիկայ գաղթողների համար, որի մէջ 3000 մարդ կարող են բնակուել: Այս երկու նաւահանգիստներն այն առաւելութիւնն ունին Համբուրգ քաղաքից, որ ծովից շատ մօտ լինելով՝ ամբողջ ձմեռը չեն սառչում:

5. Մասնաւոր նպատակ.

Այսօր կը խօսենք Վեզեր գետի վտակների մասին:

Յոյց տուէք բարտեղի վրայ՝ ո՞ր գետերն են թափուում Վեզեր գետի մէջ — Դիմէլը, Հունտէն և Ալլէրը — Դիմէլը և Հունտէն թափուում են Վեզերի մէջ ձախ ափից, իսկ Ալլէրը աջ ափից. Ի՞նչ կարող էք ասել Դիմէլի ընթացքի մասին.

— Գրմէլը հոսում է հարաւ-արեւմուտքից դէպի հիւսիս-արեւելք, սկիզբն է առնում Բոսհասար լեռների հիւսիսային զառիվայրից և թափւում է Վեզերի մէջ Վարլսհաֆէնի մօտ: Գրմէլը փոքր է Ջաալից (Ենայի մօտ) հինգ անգամ — մօտ 10 մղոն երկարութիւն ունի: Ի՞նչպէս է կոչւում Վեզերի ձախ կողմից թափուող միւս վտակը — Հունտէ՛ Գրմէլից հիւսիս, ի՞նչ ուղղութեամբ է հոսում, մինչև Օլդէնբուրգ քաղաքը՝ հարաւից հիւսիս է հոսում, իսկ յետոյ դէպի արեւելք, սահմաններն որո՞նք են, Հունտէն սկսւում է Վիհէն լեռներից և թափւում է Վեզերի մէջ նոյա գետաբերանից ոչ շատ հեռու երկարութիւնն է 15 մղոն:

Մինչև այժմ դիտողութեան առանք Վեզերի ձախակողմեան վտակները, էլ ի՞նչ է մնում մեզ անելու. — աջ կողմի վտակի մասին խօսել:

Յո՛յց տուր քարտէզի վրայ Ալլէրը — հոսում է հարաւ-արեւելքից-հիւսիս-արեւմուտք, սահմաններն են, սկիզբն է առնում Հարց լեռների հիւսիս-արեւելքից՝ Մագդերուրգ քաղաքի մօտից և թափւում է Վեզերի մէջ Վերդէն քաղաքի մօտ:

Ալլէրը Վեզերի ամենամեծ վտակն է, ո՞րչափ երկարութիւն կարող է ունենալ, դուք գիտէք Վեզերի երկարութիւնը, համեմատեցէ՛ք —

Վեզերը համարեա՛ երկու անգամ երկար է Ալլէրից — այո՛, 37 մղոն երկարութիւն ունի:

Ալլէրը վտակներ ունի՞ — երկու վտակ՝ Լայնէ և Օքէր, ո՞ր կողմից են թափւում Ալլէրի մէջ — հարաւից, ի՞նչ ուղղութեամբ են հոսում այդ երկու վտակները — հարաւից դէպի հիւսիս — Օքէրը սկիզբն է առնում Հարցից, իսկ Լայնէն Այխսֆէլդից, Լայնէի երկարութիւնն է 23 մղոն, իսկ Օքէրինը 15 մղոն: Լայնէի գետաբերանի մօտ Ալլէրի լայնութիւնը հասնում է 60 մետրի, Ալլէրի վրայ է շինուած Վերդէն քաղաքը, իսկ Լայնէի վրայ Գետտինգէն և Հաննովէր քաղաքները —:

Գրատախտակի վրայ նկարել տալ Վեզեր գետն իւր վտակներով և ապա արտանկարել տալ տեարների մէջ:

6. Մասնաւոր նպատակ:

Տեսնենք թէ Վեզեր գետն ի՞նչպէս է գոյանում Միւնդէն քաղաքի մօտ:

Վեզերի մասին խօսելիս սկսեցինք Միւնդէն քաղաքի մօտից քարտէզի վրայ նայեցէք, իսկապէս այդտեղ է սկիզբն առնում գե՛տը. — ո՛չ, հէնց այդտեղ միանում են երկու այլ գետեր, որոնց անուններն են Վերրա և Փուլդա. իսկապէս Վերրան է Վեզերի ստորին մասը, իսկ Փուլդան նրա վտակն է, երկուսն էլ հոսում են հարաւ-արեւել-

քից դէպի հիւսիս արեւմուտք: Վերրան սկիզբն է առնում Այսֆէլդի հիւսիս-արեւելեան կողմից, ուր միանում են Թիւրինգէր և Քրանկէնվարդ անտառները: Ո՞րչափ կը լինի Վերրայի երկարութիւնը — համեմատեցէք Ալլէրի հետ. — մի փոքր կարճ է նորանից — 34 մղոն — ուրեմն որչա՞փ կը լինի ամբողջ Վեզերի երկարութիւնը Վերրայի հետ ի միասին — 60 + 34 = 94 մղոն. Չաաւից համարեա՛ թէ երկու անգամ երկար — Վերրա գետի վրայ են Հիլբուրգհասուղէն և Մայնիգէն քաղաքները: Փուլդան սկիզբն է առնում փոքր Վասսէրկուպպէի փեշերից և 26 մղոն երկարութիւն ունի. Փուլդայի վրայ են Վասսէլ և Փուլդա քաղաքները:

Այժմ նկարել տալ ամբողջ Վեզերն իւր վտակներով գրատախտակի վրայ և տետրների մէջ:

III աստիճան.

Ա. ՀԱՄԵՄԱՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐ ՄՇԱԿՈՒԱԾ ՆԻՒԹԻ ՍԱՀՄԱՆՆԵՐՈՒՄ:

1.) Համեմատութիւն Վեզերի ստորին ու վերին ընթացքների. Վեզերի վերին մասը՝ Միւնգէնից մինչև Մինդէն, հոսում է լեռնոտ երկրում, իսկ ստորին մասը՝ Մինդէնից մինչև գետաբերանը համ հիւսիսային ծովը, հոսում է ընդհակառակը

դաշտավայրում: Վերին մասը միայն մի վտակ ունի — Գիմէլը — իսկ ստորին մասն երկու — Հունտէն և Ալլէրը:

2.) Համեմատութիւն Վեզերի ձախակողմեան եւ աջակողմեան վտակների. Գիմէլն ու Հունտէն աւելի փոքր գետեր են քան Ալլէրը, որ նոյնպէս երկու վտակ ունի — Այյէ և Օբէր — Գիմիլի երկարութիւնն է 10 մղոն, Հունտէինը 15 մղոն, իսկ Ալլէրն աւելի երկար է քան այդ երկուսը միասին — 37 մղոն. — առաջին երկուսը թափւում են Վեզերի մէջ ձախ կողմից, իսկ վերջին աջ կողմից. Ալլէրի ստորին մասը նաւագնաց է:

3.) Համեմատութիւն Վերրայի եւ Փուլդայի. երկուսն էլ հոսում են հարաւ-արեւելքից դէպի հիւսիս-արեւմուտք և միանում են Միւնդէնի մօտ. երկուսն էլ հոսում են լեռնոտ երկրում. Վերրան սկիզբն է առնում Թիւրինգէր անտառի հարաւային կողմից, իսկ Փուլդան Բօն լեռներից. Վերրան (34 մղոն) մեծ է Փուլդայից (26 մղոն):

4.) Համեմատութիւն Վեզերի լեռնաշղթայի եւ Տելտոբուրգէլրվալդի. երկուսն էլ նեղ լեռնաշղթաներ են և տարածւում են հարաւ-արեւելքից դէպի հիւսիս-արեւմուտք. երկուսն էլ մեծ մասամբ ծածկուած են աճարնուտ անտառ-

ներով և միևնոյն երկարութիւնն ունին — 20 մը-
 զոնս— Աեզերի լեռնաշղթան բողկացած է Վիճէն
 և Զիւնտէլ լեռներից. իսկ Տևտորուրգէր անտա-
 ուի հետ միանում է հարաւից Էզգէ լեռուը. Տև-
 տորուրգէրվալդն արևմտեան կողմից հասնում է
 մինչև Կմսը. իսկ Աեզերի շղթան մինչև Հաղէն,
 Վիճէն լեռներից սկիզբն է առնում Հունտէն, իսկ
 Տևտորուրգէրվալդից Հաղէն և Կմսը:

5.) Համեմատութիւն Միւնդէն, Մինդէն
 եւ Բրեմէն քաղաքների. Միւնդէնը գտանւում
 է Աեզերի վերին ընթացքի սկզբին, Բրեմէնը
 ստորին ընթացքի վրայ՝ 10 մղոն հեռու Աեզերի
 հիւսիսային ծովը թափուելու տեղից. Մինդէնը
 գտանւում է գետի ընթացքի միջավայրում. Մին-
 դէնը և Միւնդէնը գտանւում են Աեզերի լեռնոտ
 մասում, իսկ Բրեմէնը դաշտավայրում. Բրեմէնը
 և Մինդէնը Վարլոս մեծի հիմնարկած (788 թ)
 եպիսկոպոսական աթոռանիստ քաղաքներ են.
 Միւնդէնը և Մինդէնը Բրեմէնի չափ նշանաւոր
 չեն. երեքն էլ վաճառաշահ և արդիւնաբերող
 քաղաքներ են:

Բ. ՀԱՄԵՄԱՏՈՒԹԻՒՆ ՎԵՋԵՐԻ ՈՒ ԷԼԲԱՅԻ ԵՒ
 ՎԵՋԵՐԻ ՇՐՋԱԿԱՅ ԼԵՌՆՈՏ ԵՐԿՐԻ ՈՒ ՀԱՐՑԻ:

1) Համեմատութիւն Վեզերի ու Էլբայի.
 Երկու գետերն էլ ընդհանրապէս հասում են հա-

րաւարեւելքից դէպի հիւսիս-արևմուտք. երկուսն
 էլ թափուում են Հիւսիսային ծովի մէջ. Էլբան
 Վեզերից շատ մեծ է — Էլբան 160 մղոն է, իսկ
 Վեզերը 94 մղոն. աշակերտներին ծանօթ չէ դեռ
 ևս Էլբայի ամբողջ ընթացքը). — երկու գետերի
 ստորին մասերը հոսում են դաշտավայրում. (Էլ-
 բայի վերին մասը դեռ ևս անյայտ լինելով աշա-
 կերտներին համեմատութիւնն ևս աւելորդ է, թէև
 կարելի էր քարտեզին նայելով գտնել):

2) Համեմատութիւն Բրեմէնի եւ Համ-
 բուրգի. Համբուրգն աւելի հեռու է Էլբայի գե-
 տաբերանից, քան Բրեմէնը Աեզերի գետաբերանից.
 երկուսն էլ Գերմանիայի ամենանշանաւոր վաճա-
 ուաշահ քաղաքներն են. Համբուրգն Եւրոպայի ա-
 ուաջին նաւահանգիստն ու վաճառաշահ քաղաքն
 է. Համբուրգը Բրեմէնից երկու անգամ աւելի
 մեծ է (300,000 և 150,000 բնակիչ):

3) Համեմատութիւն Վեզերի լեռնային
 երկրի եւ Հարցի, առաջինը զանազանում է երկ-
 րորդից թէ իր դիրքով և թէ տարածութեամբ.
 առաջինը տարածւում է Հարցից արևմուտք ընդ-
 հանրապէս հորիզոնական ուղղութեամբ, իսկ Հար-
 ցը տարածւում է առաջինի արևելեան կողմը և
 մեծ մասամբ ուղղահայեաց է. առաջինը մի քանի
 շղթայաձև լեռներ է ներկայացնում — Վիճէն և
 Զիւնտէլ լեռները, Տևտորուրգէրվալդը — իսկ Հար-

ցը մի լեռնակոյտ է մեծ բարձրավանդակներով, առաջինը բաղկացած է գլխաւորապէս խեցեկրի— Muschelkalk—ու աւաղաքարի սարերից, իսկ Հարցը գրաւակից— Grauwacke—ու գրանիտից, առաջինը ջրառատ երկիր է, իսկ Հարցն աղքատ է ջրերով:

IV՝ Աստիճան

Սիստեմի տեարների մէջ գրել տալ հետեւեալը.

Վ Ե Զ Ե Ր

Գետի ուղղութիւնը— հարաւ-արևելքից դէպի հիւսիս-արևմուտք—սկիզբը, գետաբերանը, երկարութիւնը—60 մղոն—յատկութիւնները. ստորին ընթացքը նաւագնաց, ակունքը, —Վերրա և Փուլբա— վտակնորը—Գիմէլ Հունտէ, Ալլէրն իր վտակներով—Լայնէ և Օբէր—քաղաքները, բնակիչները, սոցա պարապմունքը, վաճառականութիւն արդիւն սրերութիւն:

ՎԵԶԵՐԻ ԼԵՌՆԵՍԻՆ ԵՐԿԻՐԸ.

Վեղերի լեռնաշղթան, Վիհէն և Զիւնաէլ լեռները.

Porta westphalica. Տեւոթուրդէրվալդը. Էգ-

գէ և Զօլլինգ լեռները, սոցա տարածութիւնը և բարձրութիւնը, երկրագործութիւն, անասնապահութիւն, հանքեր:

Վեղեր գետը և լեռնաշղթան նկարել տալ աշակերտների աշխարհագրական բարտեզում:

V՝ Աստիճան

1) Յիշողութեամբ նկարել տալ աշակերտների գրատախտակի վրայ՝ թէ Վեղեր գետը և թէ լեռնաշղթան.

2) Նկարել տալ առանձին-առանձին մասերը.

3) Զանազան հարցումներ և խնդիրներ առաջարկել աշակերտներին՝ սոցա սովորածը ստուգելու համար, օրինակ, Վեղերի և Էլբայի նմանութիւնն ինչու՞ն է. Տեւոթուրդէրվալդն ի՞նչով է նման Վիհէն լեռներին, Վեղերի վերին և ստորին ընթացքի տարբերութիւնն ինչու՞ն է. ի՞նչ նշանակութիւն ունին այն քաղաքները, որ մեծ գետերի վրայ գտնուելով՝ հեռու չեն ծովից, ի՞նչ համեմատութիւն կարելի է անել Համբուրգ և Քրեմէն քաղաքների մէջ, ի՞նչ դէպքերում կարող է Porta westphalica-ի պէս մի կիրճ՝ երկրին օգտակար լինել, —պատերազմի ժամանակ— ի՞նչու, և այլն և այլն:

Իս. Յար....:

ժ.

ԻՆՔՆԱՔՆՆԱԳԱՏՈՒԹԻՒՆ

Իմ 19 յուլիսի 1887 թ. III դասարանում
աշխարհագրութիւնից տուած փորձնական
դասի:

Իմ փորձնական դասի մէջ մշակեցի «Էմս»
նոր միութեան I և II աստիճանները, յանդիմա-
նարարութեան (II) աստիճանի վրայ եւ մոռացայ
նկարագրել Էմսի շրջակայ երկրի դիրքը և յատ-
կութիւնները և աւելացրի նոյն օրը ճաշից յե-
տոյ եղած աշխարհագրութեան դասին: Երբ ես
խօսում էի Էմսի երկարութեան և լայնութեան
յարարերութեանց մասին, Էմսը համեմատեցի Վե-
զերի հետ. աւելի լաւ կըլինէր եթէ ես Էմսի
հետ համեմատէի Չապլ գետը. թէև պէտք է ա-
սեմ, որ Վեզերի և Չապլի մէջ եղած յարաբե-
րութիւնները յայտնի էին սանիկներին:

Որ ես գրատախտակի վրայ վատ գրեցի, այդ
մի գիպուած չէր, ես առհասարակ վատ եմ գրում,
իսկ լաւ գրելու համար երկար ժամանակ պէտք
է զբաղուեմ՝ կռնակս դէպի սանիկները դարձրած,
ուստի երկու չարիքից փոքրագոյն ընտրելով շու-
տով և վատ եմ գրում: Իմ վատ գրելս անմիջա-

կան հետեանք չունեցաւ, որովհետև երբ ես պա-
հանջեցի աշակերտներից, որ եթէ նոքա չեն կա-
րողանում կարգալ, յայտնեն այդ, միմիայն մի ա-
շակերտ բարձրացրեց մատը:

Փորձնական դասն ես սովորական դա-
սի մի հատուածը համարելով՝ դասի վերջին վայր-
կեանները գործ դրի տախտակի վրայ գրածներն
աշակերտներին արտագրել տալով՝ իրանց տետր-
ների մէջ. թէև այդ կարող էր բազմաթիւ ուն-
կընդիւններիս մի փոքր ձանձրալի թուար:

Իս. Յար....:

ժԱ.

Քննադատութիւն պ. Ե-ի յուլիսի 12-ին
1887 թ. տուած փորձնական դասի—II դա-
սատանը՝ նկարչութիւնից—դասի նիւթն էր
եօնջայի տերեւի—kleebblatt—նկարելը:

A. Յայտարարութիւն:

Պ. Գասատուն մշակեց նկարչութեան նիւթ
եղող եօնջայի տերեւի I ու II աստիճանները. նա
առաջ նկարել տուեց եօնջայի ամբողջ տերեւը
կէտագրուած տախտակի վրայ. Ես պա հե-

տեեց տերևի մի մասի նկարումն—կիսաշրջան—
գրատախտակի վրայ՝ ուսուցչի կողմից. յետոյ միև-
նոյնը նկարեցին աշակերտներն իրանց տետրների մէջ:

B. Ըննադատութիւն

I. Ն ի լ թ ը:

Դասատուութեան նիւթ կազմող «եօնջայի տերևն» արդէն մշակուած էր բնագիտութեան դասի ժամանակ, ուրեմն և սրա նկարչութեան նիւթ շինելը համապատասխանում էր ուսուցման կենդրոն նացման—Koncentration— գաղափարին: Բայց որովհետև, ինչպէս աշակերտների տետրները ցոյց են տալիս, պ. դասատուն արդէն երկար ժամանակից հետէ իւր նիւթն առնում է բնական գիտութիւնից (բոյսերից), ուստի աւելի լաւ կըլինէր, որ այս անգամ նա իւր նիւթը վերցնէր պատմական գիտութիւններից կամ աշխարհագրութիւնից: Թէև պատմական առարկաներից— Gesinungsunterricht— նկարչութեան համար նիւթ վերցնելն աւելի դժուար է, քան բնական գիտութիւնից, որովհետև միայն գեղեցիկ ձևերը պէտք է նկարել տալ, սակայն այդ պէտք է տեղի ունենայ, որովհետև ամիսներով շարունակ տերևներ նկարելը կարող է աշակերտներին զիւրութեամբ ձանձրութիւն պատճառել: Այդ փոփոխութիւնը

տեղի պէտք է ունենայ նաև յօգուտ միւս առարկաների, սակայն սրանով չեմ ուզում ասել, որ նկարչութեան դասատուութիւնը պէտք է ծառայէ միայն միւս առարկաների մէջ մշակուած նիւթերին:

II. Դասատուութեան ընթացքը:

Դասի հետեւեալ նպատակը որոշելուց յետոյ, «մենք պէտք է այսօր եօնջայի տերևներ նկարենք», դասատուն կրկնել տուեց արդէն սուսջուց տեղի ունեցած եօնջայի տերևի նկարագրութիւնը. նկարագրութիւնից յետոյ աշակերտներին բաժանուեցան եօնջայի կանաչ տերևներ, որոնք կրկին զիտողութեան առնուեցան. դասատուն այստեղ մի մեծ սխալ էր գործել. նա բաժանել էր ո՛չ միատեսակ տերևներ, այլ տարբեր տեսակ եօնջաների տերևներ: Որ աշակերտներն ուշագրութեամբ չէին զիտում տերևները, այլ կրկնում էին այն, ինչ որ նրանք սովորել էին այդ տերևի մասին բնագիտութեան դասի ժամանակ, ապացուցեց պարզ կերպով այն հանգամանքը, որ նրանք բոլորովին չէին նկատում, որ իրանց նկարագրածը չէր համապատասխանում իրանց ձեռքին ունեցած տերևների ձևին:

Այս նկարագրութիւնից յետոյ տախտակի

վրայ նշանակուեցան այն կէտերը, որոնց վրայով պէտք է անցնէր տերւէի շրջագիծը և աշակերտներին բաժանուեցան նկարչութեան տետրները. աշակերտներից իւրաքանչիւրը նկարեց մի տերւէ իւր տետրի մէջ և ապա մի կիսաշրջան կամ կամարաձև գիծ. այս երկուսն ևս դասատուն առաջինքը նկարեց գրատախտակի վրայ:

Յառաջ քան աշակերտներն սկսէին նկարել, դասատուն պահանջեց որ նրանք պատմեն՝ թէ ինչպէս պէտք է պահել մարմինը նկարելու ժամանակ:

Այդ պահանջն աւելորդ էր. ուսուցիչը դեռ պէտք է թող տար որ նրանք սկսէին նկարել, և եթէ նկատէր, որ նրանցից մէկը յարմար դիրքով չէ բռնել իւր մարմինը, այն ժամանակ միայն պէտք է դրա վրայ ուշադրութիւն դարձնէր և կրկնել տար նստելու եղանակի կանոնները, որովհետև այդ կանոնները վաղուց արդէն յայտնի են մանուկներին:

Երբ ուսուցիչը նկարում էր գրատախտակի վրայ, աշակերտները բոլորովին անձայն նստած էին. այդ դիրքը կարող է ձանձրութիւն պատճառել. դասատուն պէտք է պահանջէր, որ իւր նրկարելու ժամանակ աշակերտներն ուշադրութեամբ հետևէին և արտայայտէին իրանց մտքերը տեղեւորեցած գործողութեան վերաբերութեամբ: մէկ

աշակերտ երկար ժամանակ կանգնած մնաց դասատուի անուշադրութեան պատճառով. մատիտները կարելի էր դասից առաջ բաժանել և արդպիսով հետացնել. դասի ընթացքի խանգարումը:

III. Նկարը:

Գրատախտակի գրատախտակի վրայ նկարած եօնջան ճշգիւ չէր համապատասխանում այդ բոյսի բնական ձևին, տերւէները բնականից աւելի երկար էին նկարուած և չէին համապատասխանում դասատան մէջ բաժանուած տերւէներին, որոնք աւելի կլորաձև էին:

Ուսուցչի նկարը, որ իբր օրինակ պէտք է ծառայէ աշակերտների համար, պէտք է ընդհանրապէս առած գեղեցիկ լինի և ճաշակով, որովհետև նկարչութեան նոյն իսկ գլխաւոր նպատակն է ճաշակի զարգացումն: Գրատախտակի վրայ նկարածը շատ անձաշակ էր և սիմետրիա չունէր. երեք թերթ ունեցող եօնջայի տերւէի միայն վերին և մի կողքի թերթերը նկարուեցան կատարելապէս — ասում եմ կատարելապէս, թէև այդ էլ ճիշդ չէ, որովհետև թերթի երակներն անկատար էին նկարած:

Եթէ դասատուն չէր ցանկանում ամբողջ տերւէը նկարել, այն ժամանակ սիմետրիայի հա-

մար կամ պէտք է վերջացնէր միայն վերևի կամ
 թէ ներքևի երկու թերթերը: Կամարաձև գծի
 նկարելն ևս օրինակելի չէր, ուստի այն բոլոր
 աշակերտների նկարած կամարաձև գծերը, որ ևս
 տեսայ, վատ և սրածայր էին: Թէև դասատուի
 ունեւորի գործածութիւնն՝ աշակերտների սխալներն
 առանձին առանձին ուղղելու համար, այս անգամ
 խանգարուեմն չպատճառեց, սակայն այդ անպատ-
 ճառ տեղի կ'ունենար, եթէ դասատուն մենակ
 լինէր և մի մեծ դասարանի հետ գործ ունե-
 նար:

Գասատուութեան արտաքին տպաւորութիւնն
 անյաջող չէր:

Քննադատ՝ Իս. Յար....:

ԺԲ.

Քննադատութիւն պ. Դ-ի III դասարանում
 տուած փորձնական դասի, որ տեղի ունեցաւ
 1888 թ. փետրուարի 1-ին աշխարհագրութիւնից:

A. Յայտարարութիւն:

Պ. Գասատուն մշակեց «Մոզէլ» փոքրիկ մի-
 ութեան I և II աստիճանները. մի համառօտ նա-
 խապատրաստութիւնից յետոյ խօսուեց Մոզէլ

գետի սկզբնաւորութեան, ուղղութեան և վեր-
 ջաւորութեան վրայ և ապա մասնաւորապէս գե-
 տի ստորին ընթացքի վրայ:

B. Քննադատութիւն:

I. Ն Ի Ի Թ Ը:

Փորձնական դասի նիւթը կազմում էր «Հուե-
 նոսի լեռները» — մեծ միութեան մի փոքրիկ հա-
 տուածը և պէտք է իբր առանձին միութիւն մը-
 շակուէր դասատանը, բայց որովհետև Մոզէլի
 սկզբնաւորութիւնը Գերմանիայի սահմաններից
 դուրս է գտնուում, ուստի և միութիւնը պէտք է
 սահմանափակուէր միայն գետի ստորին ընթաց-
 քով. այս պէտք է լինէր փորձնական դասի նպա-
 տակը, սակայն Պ. դասատուն սկսեց գետի վերին
 ընթացքից, համառօտ կերպով նկարագրեց ակն
 ու ուղղութիւնը և ապա թէ խօսեց գետի ստու-
 րին ընթացքի մասին: Այս բաժանուեմն իմ կար-
 ծիրով ճիշտ չէր, որովհետև ինչ օգուտ երբ ա-
 շակերտը գիտէ թէ մի գետ ինչ ուղղութիւն կամ
 երկարութիւն ունի, երբ նա չէ ճանաչում այն
 երկիրը, ուր հոսում է այդ գետն և առ այժմ
 ևս չպէտք է սովորէ ճանաչել: Աւելի լաւ կը-
 լինէր, եթէ պ. դասատուն՝ համեմատ իւր յայտ-

նած նպատակին, առաջ մշակէր Մողէլի ստորին ընթացքը—այսինքն այնտեղից, ուր Չաար գետը թափուում է Մողէլի մէջ, մինչև այնտեղ, ուր Մողէլը թափուում է Հոնոս (Ռայն)-ի մէջ. այս մասը մշակելուց յետոյ նա կարող էր մօտաւորապէս հետևեալ հարցով ակնարկել նաև Մողէլի ակունքը. մենք ցայժմ դիտեցինք Մողէլ գետն այն կէտից, ուր Չաար գետը Տրիէր քաղաքի մօտ թափուում է դրա մէջ. սակայն նայեցէք քարտէղի վրայ, արդեօք Տրիէրի մօտից է բղխում Մողէլը և այս եղանակով բաւական էր յիշել միայն այն լեռնաշղթան, որտեղից սկիզբն է առնում Մողէլը: Գետի վերին և ստորին մասերի սահմանագլուխն ես կ'ընտրէի փոխանակ Չաարի Մողէլի մէջ թափուելը՝ Մեց քաղաքը. որովհետև այս բաժանմամբ Մողէլը համարեա՞ երկու հաւասար մասերի կըբաժանուէր և միւս կողմից գետի ամբողջ գերմանական մասը կըմշակուէր իբրև ստորին ընթացք:

II. Դասատուութեան ընթացքը:

Պ. դասատուն հարցնելով աշակերտներից թէ ինչ էր անցեալ աշխարհագրական դասի նիւթը՝ որոշեց հետևեալ նպատակը փորձնական դասի համար.

«Մենք այսօր պէտք է Մողէլի մասին խօսենք». այս որոշումից յետոյ պ. դասատուն աշակերտներին հետևեալ անորոշ հարցը տուեց՝ «ի՞նչ գիտէք Մողէլի մասին». այս հարցին յաջորդեցին երկու պատասխաններ, ա. Մողէլի վերայ բուսնում է խաղող, բ. Մողէլը բաժանում է Հոնոսի ձախ կողմը գտնուած լեռներն երկու մասի. սրանով ևս բաւականացաւ պ. դասատուն և սկսեց յանդիմանարարութեան աստիճանը. այսպիսով ամբողջ վերլուծութիւնը կամ նախապատրաստական աստիճանը կայանում էր վերոյիշեալ երկու պատասխանի մէջ:

Գասի նպատակի որոշումն ևս ճիշտ և որոշ չէր. «մենք պէտք է այսօր Մողէլի մասին խօսենք», պատճառ. ինչո՞ւ ոչ Ռայնի կամ մի այլ գետի մասին. դասի նպատակը միշտ պէտք է որոշ լինի և պարունակէ իւր մէջ դասի առանձին բնաւորութեան մի նշոյլը. օրինակի համար՝ «մենք պէտք է այսօր խօսենք Հոնոսի մի վտակի մասին, որ թափուում է Հոնոսսի մէջ նրա ձախ կողմից կամ թէ. «մենք այսօր մի գետի մասին պէտք է խօսենք, որ հոսում է Հոնոսսի ձախակողմեան լեռների միջով»:

Եթէ դասի նպատակն այսպէս որոշ լինէր այն ժամանակ պ. դասատուն աւելի շատ վերլուծական կամ նախապատրաստական նիւթ կ'ու-

նենար. օրինակի համար՝ ցոյց տուր ինձ Հռենոս գետը քարտեզի վրայ, ցոյց տուր դրա մէջ թափուող գետերը աջ կողմից, ձախ կողմից. կարգապէս գետերի անունները. Մողէլ և այլն. ուրեմն Մողէլն է Հռենոսի վտակներից մէկը և թափուում է նրա մէջ ձախ կողմից... etc.

Աերրուծական աստիճանի վրայ մի այնպիսի անորոշ հարց չպէտք է տալ թէ՛ չի՞նչ գիտէր Մողէլի մասին»: Ուսուցիչը պէտք է գիտենայ թէ արդեօք աշակերտները մի բան գիտե՞ն այդ գետի մասին անցեալ աշխարհագրական կամ պատմութեան դասերից. եթէ գիտէ որ նրանք մի բան գիտեն՝ հարցը պէտք է լինի այս ձևով՝ ինչ էք սովորել առաջուց աշխարհագրութեան կամ պատմութեան դասերի ընթացքում այս գետի մասին. իսկ եթէ ուսուցիչը գիտէ, որ աշակերտներն ոչինչ չգիտեն այդ գետի մասին, այն ժամանակ այդ հարցը բոլորովին աւելորդ է: Սակայն այսուամենայնիւ պ. դասատուն իւր անորոշ հարցին տուած երկու պատասխանից, — Մողէլի վրայ խաղող է բուսնում և Մողէլը բաժանում է Հռենոսի ձախակողմեան լեռները երկու մասի — կարող էր օգուտ քաղել, սակայն չարաւ այդ. նա մինչև անգամ չհարցրեց թէ արդեօք այդ մանուկն ռրտեղից գիտէր, որ Մողէլ գետի հզերքին խաղող է բուսնում կամ մշակուում: Հաւանական է, որ

աշակերտը լսել էր «Մողէլի գինի» անունը և այդտեղից այդ եղբակացութեան եկել. այս ամենալաւ և յաջող դէպքն էր աշակերտներին բացատրելու թէ ինչո՞ւ այդ գինին «Մողէլի գինի» է կոչուում etc.: Այժմ անցնենք յանդիմանարարութեան աստիճանին:

Երկրորդ աստիճանի սկզբին պ. դասատուն մի նոր մասնաւոր նպատակ դրեց աշակերտների առաջ, այն է. «մենք պէտք է գիտենք Մողէլը այնտեղից, ուր Չաարը թափուում է դրա մէջ, մինչև այն տեղը, ուր դա ինքը թափուում է Հռենոսի մէջ». այս նպատակն որոշելուց յետոյ պ. դասատուն հարցրեց. ո՞ր քաղաքն է գտնուում Մողէլի վրայ, պատասխանն եղաւ՝ Կորլէնց. պ. դասատուն շարունակեց՝ «լաւ, մենք ուրեմն գիտութեան կ'առնենք Մողէլը Չաարի դրա մէջ թափուելու տեղից մինչև Կորլէնց, սակայն առաջ տեսնենք թէ որտեղից է գալիս Մողէլը» — դարձեալ նոր նպատակ. ցայժմ դեռ ևս մի նախագասութիւն չէ մշակուել և մենք ունինք արդէն ձերեք նպատակ: — Աերջին նպատակը յայտնելուց յետոյ, ցոյց տրուեցաւ գետի ընթացքը և դրա սղղութիւնը, առանց յիշելու այն լեռը, որից իւր սկիզբն է առնում գետը. միայն այն ժամանակ, երբ աշակերտներից մէկը կամենում էր յիշել գետի ակն, բայց չգիտէր, պ. դասատուն բա-

ցականչեց — ան, հա՛ մենք դրա անունը չտուինք. դա կոչուում է Վոգեզէն (Vogezén): Սրանից յետոյ որոշուեց որ Մողէլը նախ հիւսիս-արեւմուտք է հոսում և ապա հարաւ արեւելք, առանց մասնացոյց անելու այն վայրը, ուր տեղի է ունենում այդ փոփոխութիւնը. այստեղ դասի մէջ մի խառնաշփոթութիւն յառաջացաւ, որովհետեւ աշակերտներինց մի քանիսը չէին կարողանում քարտէզի վրայ ցոյց տալ երկնքի կողմերը: Երբ վերջապէս մշակուեց այն նախադասութիւնը, թէ Մողէլը մի արեւմտեան կիսաշրջանով հոսում է դէպի հիւսիս — արդէն 25 րոպէ էր անցել — պ. դասատուն աւերացրեց, այժմ՝ դառնանք մեր խնդրին, այսինքն դիտողութեան առնելը Մողէլի ստորին ընթացքը — այս արդէն չորրորդ նպատակն է:

Ես չեմ կարող համաձայնել այս դասի մըշակման եղանակի վերաբերութեամբ պ. դասատուի հետ. նա պէտք է կամ ամբողջ գետը մըշակէր դասատուութեամբ կամ թէ նրա մի որոշ մասը: Առաջին դիպուածում պէտք է առաջ որոշուէր գետի ակունքը և վերջաւորութիւնն ու թափուելու վայրը, ապա ուղղութիւնը, երկարութիւնը, լայնութիւնը, այն երկրի կամ հողի յատկութիւնները, ուր վազում է այդ գետը և այլն. իսկ երկրորդ դիպուածում պէտք է վերցուէր գետի մի որոշ մասը և մշակուէր: Պ. դասատուն այդ երկու դիպուածներն ևս միմեանց հետ շփոթեց, ամբողջ գետի մասին յիշեց միայն ակունքը, թափուելու վայրը և ուղղութիւնը. գետի վերին մասը նա բոլորովին կիսատ թողեց կամ ստորին մասը լիակատար մշակեց՝ առանց մի

խօսք անգամ ասելու՝ թէ նա ինչու է այդպէս վարուում:

Աշակերտն ինչպէս պէտք է բացատրէ, ինչո՞ւ նա պէտք է Մողէլի ստորին ընթացքը մասնաւորման գիտենայ, իսկ վերին և աւելի մեծ մասը կիսատ:

Եթէ ըստ առաջուց որոշուած ծրագրի գետի ստորին մասը պէտք է մշակուէր, այն ժամանակ պ. դասատուն պէտք է բաւականանար այդ մասով, ինչպէս օրինակի համար առաջուց աշխարհագրութեան դասի ժամանակ մշակուեց Լէբա և Վեդէր գետերի ստորին ընթացքը:

Եթէ որոշուեց գետի ուղղութիւնը, պէտք է որոշուէր նաև այն վայրը, որտեղ այդ գլխաւոր ուղղութիւնը փոփոխութեան է ենթարկուում. իր այդպիսի վայր կարելի էր մասնանիշ անել «Գիդէնհօֆէն» ամրոցը Լօթարինգիայում:

Երբ գետի ուղղութիւնն որոշուեց քարտէզի վրայ, աշակերտները պէտք է այդ ուղղութիւնն որոշէին գրատախտակի վրայ. եթէ այս տեղի ունենար, վերոյիշեալ խառնաշփոթութիւնը չէր յառաջ գալ: Առհասարակ ինձ այնպէս թուաց, որ այս կիսամեակին աշակերտները շատ քիչ են զբաղուել աշխարհագրական քարտէզով, որովհետեւ նոյն աշակերտներն անցեալ կիսամեակին աւելի լաւ գիտէին երկնքի կողմերի որոշելը քան այժմ:

Նոր նպատակը — «այժմ կրկնուենք գետի ստորին ընթացքի մասին» — յայտնուեց յետոյ պ. դասատուն սկսեց գրատախտակի վրայ գրել այն շարտարութիւնը, որով պէտք է տեղի ունենար դա-

սի մշակումն, աշակերտների օգնութեամբ հետևե-
եալը գրուեց տախտակի վրայ:

- a) Երկարութիւն
- b) Ուղղութիւն
- c) Գետի վազելու տեղը
- d) Հովիտ:

Այս ծրագիրը շատ անկատար է մի գետի
մշակման համար. ո՛ւր մնացին քաղաքները, ո՛ւր
ակունքը և թափուելու վայրը, գետի լայնութիւ-
նը, վտակները, և այլն:

Նոյն իսկ այս ծրագրի գրելը գրատախտակի
վրայ կարևոր չէր, որովհետև աշակերտներն ար-
դէն պէտք է գիտենային այդ ծրագիրը և զրա
կարգաւորութիւնը, որովհետև արդէն շատ գե-
տեր մշակուել են դասատուութեամբ. պ. դասա-
տուի գրած նոյն իսկ կարգաւորութիւնը ճիշտ չէր.
Նա առաջ գրեց երկարութիւնը, ապա ուղղութիւ-
նը. ուղիղ շարայարութիւնը հետևեալը պէտք է
լինէր.

1) Հոսանքը—որովհետև երբ աշակերտը
նայում է քարտէզի վրայ՝ տեսնում է առաջ գե-
տի հոսանքը և ապա կամենում է իմանալ թէ
ո՛րտեղեց է սկսում այդ գետը և ո՛րտեղ վեր-
ջանում.

2) ակունքը և ուր թափուելը. այժմ յա-
ռաջանում է այն հարցը թէ դէպի ո՛ր կողմն է
հոսում գետը.

3) ուղղութիւնը. երբ այս ևս որոշուեց,
այն ժամանակ աշակերտը հարցնում է՝ թէ ար-
դեօք ո՛րչափ մեծութիւն ունի այս գետը.

4) երկարութիւնը և լայնութիւնը, ապա
հետևում են

5) Գետի հոսած տեղի կամ հողի յատկու-
թիւններն ու կազմակերպութիւնը և

6) վտակները և դրանց վրայ գտնուող նշա-
նաւոր քաղաքներն իրանց բնակիչներով և այլն:

Մոզէլի երկարութիւնն իմանալու համար պ.
դասատուն չափել տուեց քարտէզի վրայ ուղիղ
գծով և մետրի չափով և ապա որոշեց թէ իս-
կական գետի երկարութիւնն որչափ կը լինի. բա-
ցատրուեց նոյնպէս թէ ինչո՞ւ այդ երկու թուե-
րը միմեանցից տարբեր են և ասուեց որ դրա
պատճառն է՝ գետի օձապտոյտները, սրանով և
վերջացաւ փորձնական դասը:

Ինչպէս արդէն յիշեցի, առաջ պէտք է
որոշուէր գետի ուղղութիւնը, և ապա աշակերտ-
ները պէտք է այդ ուղղութիւնը գծէին գրա-
տախտակի վրայ, երբ այս տեղի ունենար, այն ժա-
մանակ պէտք էր որոշել երկարութիւնը: Գետի օ-
ձապտոյտներն ոչ թէ գրատախտակի վրայ պէտք
է բացատրուէին, ինչպէս արեց պ. դասատուն,
այլ իրականութեան մէջ, Ջաալի վրայ: Երբ գրա-
տախտակի վրայ բացատրել էր, պ. դասատուն
հարցրեց թէ էլի ո՛րտեղ ենք տեսել այդպիսի
օձապտոյտներ. պատասխանն եղաւ. Ջաալի և
Հռենոսի վրայ. ուրեմն եթէ այդ իսկպէս դի-
տուած էր Ջաալի վրայ, այն ժամանակ նկարն
աւելորդ էր, որովհետև պարզ պէտք է լինէր
աշակերտների համար. իսկ եթէ պարզ չէր, այն
ժամանակ մանուկները պէտք է բացատրէին՝ թէ
Ջաալի ո՛րտեղն էին նրանք դիտել և թէ ի՛նչ-

պէս էր այնտեղ. այստեղ կարելի էր թող տալ նկարել, սակայն նկարը պէտք է ներկայացնէր Զաալի դիտուած, որոշ վայրն ու աշակերտներն իրանք պէտք է նկարէին, և ոչ թէ ուսուցիչը:

Մեր աշակերտների համար դեռ ևս վաղ է աշխարհագրական հեռաւորութիւնները մետրով չափել: Այս աստիճանի վրայ բաւական է յիշել գետի երկարութեան չափը մօտաւորապէս և համեմատութեամբ արդէն աշակերտներին յայտնի գետերի երկարութեանց հետ:

III. Ուսուցչի բռնած դիրքը

Երբ պ. դասատուն նկատեց, որ աշակերտներից մէկը սխալ պատասխաններ է տալիս գետի ուղղութեան մասին, դուրս կանչեց քարտէզի մօտ, որպէս զի ցոյց տար երկնքի կողմերը, բայց երբ ուսուցչի բարի կամքը՝ աշակերտին օգնել, յաջողութիւն չունեցաւ, նա նստեցրեց աշակերտին և ասաց, որ յաջորդ ժամին մնայ վարժոցում և սովորէ քարտէզի վրայ ցոյց տալ երկնքի չորս կողմերը. թէև այս պատիժն արդարացի էր, սակայն դասի վերջն ես ի դուր էի որոնում այդ աշակերտին վարժոցում, նա հանգիստ կերպով դնացել էր տուն, որպէս զի իւր կողմից պատժէ ուսուցչի մոռացկոտութիւնը:

Մի դէպք ցոյց տուեց, որ պ. դասատուն ուշադիր չէր. երբ մի աշակերտ չափում էր քարտէզի վրայ գետի մեծութիւնը, ուսուցիչը չը գիտեց և այդ պատճառով աշակերտը ստիպուած էր նորից կրկնել մի անգամ ճիշտ կատարածը: Պ. դասատուն պէտք է մի փոքր սրտոտ լինի, նա

դասի ժամանակ երկչոտ հայեացք էր ձգում ունկնդիրների վրայ: Ընդհանրապէս ասելով պէտք է նկատել, որ դասի ժամանակ շատ քիչ նիւթ մշակուեց: Գովելի է պ. դասատուի աշակերտների հետ ունեցած յարաբերութիւնը և նրա անսահման համբերութիւնը, որ ցոյց տուեց աշակերտներից մէկի վերաբերմամբ:

Քննադատ Իս. Յար....:

ԺԳ.

Մի հատուած Մարտի (1888 թ.) 3. ի արձանագրութիւնից:

Այսօր ժամի 7-ին է սկսում նիստը, սովորականից մի կէս ժամ առաջ, որովհետև այս շաբաթ երկու փորձնական դասեր էին տեղի ունեցել: Ուսուցչապետ Ռայնն արդէն ներկայ է և բացում է նիստը. կարդացում է անցեալ ժողովի արձանագրութիւնն և հերթական մանր խնդիրները ստանում են իրանց լուծումն. ապա ուսուցչապետ Ռայնը ժողովին յայտնելով սեմինարի չորս կանոնաւոր անդամների—երկուսը հայ, մէկը գերմանացի և չորրորդը զերբնբուրգի—հրաժարումն, մի փոքրիկ ճառով ցաւակցութիւն է յայտնում, որ իրան սիրելի դարձած այդ անձինք թողնում են մանկավարժական սեմինարը, սակայն միւս կողմից յայտնում է իւր յոյսն, որ այդ անդամները թողնելով սեմինարը և դասնալով հայրենիք, այնտեղ ևս ներքին կապ կը պահ-

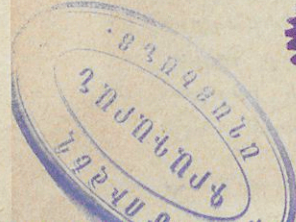
պանեն սեմինարի հետ և իրանց ուսած մանկավար-
ժական գաղտփարները կը տարածեն իրանց գոր-
ծունէութեան շրջաններում. եւրոպացիք՝ Եւրո-
պայում և ասիացիք (ակնարկելով հայերին) իրանց
հետաւոր հայրենիքում....:

Ժամի 10¹/₂ էր արդէն, որ վերջացաւ ժո-
ղովի գիտնական մասն և սկսուեցաւ զուարճակա-
նըն՝ այս մասի նախագահի առաջարկած մի յար-
մար երգով, որին յաջորդեցին գարեջրի բաժակ-
ների չխկոցներն և վիճաբանութիւնից ցամաքած
կոկորդների զովացումն: Նախագահը, յիշելով հը-
րաժարուող անդամներին, առաջարկեց ի պատիւ
նոցա «սալամանդր» [սմել *]:

*) Սա կենացի մի տեսակն է, որ կատարում է
հետեւեալ կերպիւ. նախագահի հարցին, թէ արդեօր
բաժակները պատրաստ են, բոլոր սեղանակիցները
—բացի նոցանից, ում համար որ առաջարկուած
է «սալամանդրան» — օտի են կանգնում և լի բա-
ժակները ձեռքն առնում. երկրորդ հրամանի վրայ
բոլորը միասին իրանց բաժակների յատակները
շրջանաձև կերպիւ սեղանի վրայ բսելով՝ պտտեց-
նում են. երրորդ հրամանի վրայ բաժակները մօ-
տեցնում են շքթունքներին և խմում. իսկ չոր-
րորդ հրամանի վրայ բոլորը միտեն ը բաժակների
յատակները զարկում են սեղանի վրայ: Արպէս զի
այս գործողութիւնը լաւ կատարուի, առաջուց
հետացնում են սեղանի վրայի սիւռոցներն: Սա-
լամանդրան իսկ ուսանողական կենաց է. յայտնի
է միայն Գերմանիայի ուսանողութեան մէջ և գործ
է դրուում արտաքոյ կարգի դէպքերում, երբ մե-
կին ցանկանում են պատուել: —

Այդ կենացին պատասխանեց հրաժարուող
անդամներից մէկը — գերմանացին — մի համառօտ
ճառով և ի պատիւ ժողովի դատարկեց իւր ամ-
բողջ բաժակը: Մի քանի րոպէից յետոյ սողերիս
գրողն ևս օտի կանգնելով՝ արտասանեց մի հա-
մառօտ ճառ, բնաբան առնելով Ֆիխտէ փիլիսո-
փայի խօսքն. «das vaterland verleiht die aller-
besten Gaben» — «հայրենիքն է շնորհում ամենա-
լաւ բարիքը կամ ձիրքերը» — որտեղ յայտնելով
իւր տխուր զգացումները Գերմանիան և մանկա-
վարժական սեմինարը թողնելու պատճառով,
որովհետեւ մօտ հինգ տարուայ բնակութիւնը
Գերմանիայում նորան կայել էր թէ գիտութեան
և թէ երկրի քաղաքակրթութեան բարձր աստի-
ճանի հետ, այնուամենայնիւ սիւփուում էր այն
հանգամանքով, որ հայրենիք պէտք է վերադառ-
նայ, որովհետեւ, որչափ որ լաւ լինի օտար եր-
կիրն, այնուամենայնիւ՝ «հայրենիքն է տալիս ա-
մենաբարձր առաքինութիւնը». գուցէ մեր հայրե-
նիքը դեռ ևս կարողութիւն չունի ամենաբարձր
առաքինութիւններ տալու իւր որդուց, սակայն
Գերմանիա եկող հայ ուսանողների նպատակն է՝
սովորելուց յետոյ որչափ կարելի է աշխատել, որ-
պէս զի իւրեանց հայրենիքն այդ բարձր կարողու-
թիւնը կարողանայ իւր որդուց տալ: Ի՞նչ միջոցով
պէտք է ձգտել այդ նպատակին — ժողովրդեան դաս-
տիարակութեամբ: Երբ դարուս սկզբում Գերմա-
նիան քայքայուած հիծում էր նապօլէօնեան բռն-
նութեան տակ՝ Ֆիխտէ փիլիսոփան իւր հայրե-
նիքի ազատութիւնը միմիայն ժողովրդի բարոյա-
կան դաստիարակութեան մէջ էր գտնում: Նոյն

սկզբունքն ունի Գերմանիայի Հայ ուսանողութեան
 Համարեա թէ ամբողջութիւնն: Նոցա նպատակն
 է մատող սերնդի դաստիարակութեամբ ձեռք բե-
 րել բարոյական վերածնութիւն: Սակայն ի՞նչ մի-
 ջոցներով պէտք է ձգտենք Հայ ժողովոյի վե-
 րածնութեանը: Հայ ուսանողները Գերմանիայում
 ընտրել են մանկավարժական մի ուղղութիւն, որ
 ձգտում է այդ նպատակին. այդ է Հերթարտ-Յիլ-
 րեիական գիտնական մանկավարժութիւնն, որ հիմ-
 նուած է բարոյագիտութեան և հոգեբանութեան
 վրայ: Հայ ուսանողներն աշակերտել են Յիլլէ-
 րին, Շաօյին և ահա այժմ՝ աշակերտում են մեր
 յարգելի ուսուցչապետ դր. Ռայնին, որ թէ այժմ
 և թէ Այլենախի ուսուցչական սեմինարիայի սե-
 սուչ եղած ժամանակ, մի առանձին սէր և հա-
 մակրանք է ցոյց տուել դէպի Հայ երիտասարդ-
 ներն, ուստի ճառախօսն առաջարկում է իւր հայ-
 րենակիցներին՝ ի նշան շնորհակալութեան և ե-
 րախտագիտութեան՝ ժողովի ներկայութեամբ սե-
 ղից վեր կենալով մօտենալ յարգելի ուսուցչա-
 պետին և սեղմել նորա ձեռքը, որ և տեղի է ու-
 նենում: Ապա շնորհակալութիւն յայտնելով սե-
 մինարի վարժոցի աւագ ուսուցիչներին, որոնք
 վարժոցի մէջ հսկել են ամբողջ տարուայ ընթաց-
 քում իւր դասատուութեան՝ բանախօսը վերջաց-
 րեց իւր ճառը:



308

0014619

2013

« Ազգային գրադարան



NL0014619

