



## 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

Ltn  
✓1270



1999

ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆ Ա. ՅՈՎՀԱՆՆԻՍԵԱՆԻ  
Գ.

ՍԵՂՐԱԿ ՄԱՆԴԻՆԵԱՆԻ

Մ Ա Ն Կ Ա Վ Ա Ր Ժ Ա Կ Ա Ն

ՏԱՐԱԿՈՒՍԱՆՔՆԵՐ

ՄԵՐ ՄԷՉ

Տ Փ Խ Ի Ս

Въ Типографіи Амбарцума Эпифаніанца и К-<sup>о</sup>.



624



ՀՐԱՑԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆ Ա. ՅՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆԻ  
Գ.



# ՍԵՂՐԱԿ ՄԱՆԴԻՆԵԱՆԻ:

Մ Ա Ն Կ Ա Վ Ա Ր Ժ Ա Կ Ա Ն

Տ Ա Ր Ա Կ Ո Ւ Ս Ա Ն Ք Ն Ե Ր

Մ ԵՐ Մ ԷՁ.

624

Տ Փ Ի Ի Ս

Բ՚ Կապուղի Արարիկա Ճամբարի և Կ-՝





ՀԱՅԿԱՍՏԱՆԻ ԿՐԹԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈՄԻՏԵ

ՀԱՅԿԱՍՏԱՆԻ ԿՐԹԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈՄԻՏԵ

Дозволено цензурою Тифлисы. 7-го Мая 1875 г.

28. 1273

41270 - 100

**Յ Ա Ռ Ա Չ Ա Ր Ա Ն:**

Բնօրինակը պիտի իրաւամբ նկատէ ինձ, թէ ինչու այս տետրակը այնպիսի յօդուածներն է բաղկացած, որոնք կարծես թէ իրարու հետ կապ չունին: Թող ներելի լինի ինձ, որ մի երկու խօսքով բացատրեմ այս անհաւասարութիւնը: Արդէն տետրակիս ծագելու առիթը այն տեսակէն է, որ մի զխաւոր կէտի վրայ մնալը ինձ ակարելի էր: Իմ «Գաղտնահան Սահմանադրութիւնը», ինչպէս և պէտք էր սպասել, վիճարանութեան ստարկայ դառաւ թէ մամուլի մէջ և թէ բարեկամներն ընտանեկան խօսակցութեան մէջ: Ինձ վրայ յարձակում էին, և ես դժուար դրութեան մէջ էի՝ միշտ պաշտպանողական զիրք ընդունելով: Ուստի շատ ընական է, որ ես անհամբերութեամբ սպասում էի, թէ մեր միակ մամնագիտական ամսագիրը ինչ ընդունելութիւն պիտի տայ իմ աշխատութեանը: Այժմ այդ ամսագիրն էլ խօսք բացեց, որը իր համակրական զգացմունքներով թէպէտ ինձ երախտապարտ է անում, բայց մի քանի կէտերի վրայ այնպիսի կարծիքներ է յայտնում, որոնց հետ ես բնաւ չէի կարող համաձայնել իսկ անպատասխան թողնել մի մամնագիտական ամսագրի դատաւճիւրը՝ աւելի անկարելի էր ինձ: Արդ այնպիսի պօլեմիքական հիմքից ծագում է այս տետրակը, որ ինչպէս և ամենայն պօլեմիքա՝ անհաւասար ձեւ ընդունելու վիճակուած էր: Իսկ ես դարձեալ աշխատեցայ, որ այդ ձեւը մի կերպ մեղմացնեմ. նախ նորանով, որ աւելի ընդհանուր հարցեր ընտրեցի քննութեանցս համար, և որչափ կարելի է շուտով թողնում էի պօլեմիքական եղանակը՝ որպէս զի հանդիստ ուսումնական քննութիւններին դառնամ, իսկ ուր որ այնպիսի քննութիւնները պիտի ընդարձակուէին, բարւոք դատեցի բուն պատասխանից հանել և իբրև յաւելումս առանձին կցել և երկրորդ նորանով, որ ձակատիւ, «Տարակուսանքներ» վերնագիր գրեցի, որով գէթ մասամբ պիտի արդարանար տետրակիս ձեւական աններդաշնակութիւնը, վասն զի ես յիշաւի ա-



սանձին ուշադրութիւն եւմ դարձրել տարակուսելի խնդիրները վրայ, որոնք իրանց բնութեամբը շատ անհաւատար կերպով գոյանում են: Գուցէ ոմանք զարմանան, որ վերջին յօդուածը այստեղ կցուած է, բայց դա էլ իրա խորհուրդն ունէ: Շատ հեշտ է նկատել, թէ մերայինքը կարծես խորշում են մանկավարժական գիտութիւնից, որով մեր դպրոցները քիչ վնաս վնէ կրում: Ինձ համար հետաքրքիր էր իմանալ, թէ ինչից է ծագում այդ անհամակրութիւնը: Եւ կարծում եմ, որ մանկավարժութիւնը փիլիսոփայութեան մի մաս լինելով, գաղափարական գիտութիւն լինելու աւելի խոր պատճառաւ չէ գտնում իր պատշաճաւոր յարդը. մերժամանակը այդպիսի գիտութիւններ չէ սիրում: Եւ պարտաւոր էի ցոյց տալ, թէ որքան արդարացի է այդ թշնամական ոգին և ինչից է ծագում:— Վերջացնում եմ խօսքս աւելցնելով, թէ տեսարակիս աններդաշնակութիւնը մի ազուտ գոնէ ունէ, որ միևնոյն հարցերը շատ անգամ զանազան յօդուածներում դանազան կողմից ուրիշ լոյս են ստանում:

Տայ Աստուած, որ այս տեսարակով մանկավարժական տարակուսական խնդիրները, մեր մէջ լուծուին ստանալու համար՝ սիրալիր բնորոշելութիւն գտնեն:

Աշխատասիրող:

1875 թ. Մայիսի 4-ին.  
Տփլիս.



Գ Ս Յ Ա Ս Խ Ա Ն

**Ի**մ „Դպրոցական Մանկավարժութիւն“ տետրակը մի քննութեան ևս արժանացաւ, որ տպագրուած է „Դպրոց“ ժողովրդական ամսագրի մէջ (1875 թ. № 7) խմբագիր—Նրատարակչի ձեռքով հեղինակած: Արդարև ուրախ եմ, որ իմ բարեկամ բազմաշախատ Վանահայր Վահան Վարդապետը այնպիսի անկեղծութեամբ խօսում է, ինչպէս որ բարեկամներին խօսելը կը վայելի, երբ որ սոքա ճշմարտութիւնը քննու հանդիսանում են: Ոչ ստեղծ զարմացայ միայն մի բանի վրայ, որ Հայր Վահանը մի ընդարձակ յառաջաբանով կամեցել է իւր հանդէս գութն զգալը տրդարացնել, կարծելով թէ ևս այդ նորտ իրաւունքը պիտի ուրանամ: „Մեղու Հայաստանայն“ ուղղած իմ նամակը, որտեղից որ Հայր Վահանը տարակուսական վրայութիւններ է բերում, սպդարև արհամարանք է յայտնում այնպիսի քննիչներին, որոնք որ դժբախտաբար թովորութիւն ունեն չժամած և չմարտած մտքերը՝ և ս զիտէ ինչպիսի աղբիւրներից քաղած ժողովրդեան ընծայել մի այնպիսի դէմքով, որ սա կարծէ թէ այն մտքերը փիլիսոփոսի տոպրակիցն է բղխում: Այդ քննիչները ունեն մի քանի բումբիւն խօսքեր, որ արամաղղի շանթերի պէս աջուձախ շարտում են ժողովրդեան, առաջուց յուսպով, որ ամբողջ հոմերական ծափահարութեամբ կիտրծատրէ այդ քաջերին. բաւական է դուչել՝ կղերական ողի, հին միտք... և ամբողջ կը հասկանայ, թէ մի շատ սարսափելի հանդամանք է անխարկում այդ խօսքը, որ պէտքէ անուշտ ատել: հալածել:



քննիչի ուղեղը այդպէս է տրամաբանում: Իմ ասածը այն էր թէ ով որ լոկ բոմբիւն խօսքերով կուղենայ իմաստակել, թող հանդըստութեամբ վայելէ ամբոխի ծափահարութիւնը. աւելին նա արժանի չէ:— Բայց միւս կողմից ես հրաւիրեցի լրջամիտ քննիչներին, որ իմ ասածի առաջնորդող մտքերը աչքի առաջ ունենան և այնպէս քննութեան ենթարկեն իմ աշխատութիւնը, չկանգնեն միմիայն մի մի տառերի վրայ, որովհետեւ շատ զլուրին է նոցա վրայ մի մի բոմբիւն խօսք սաղագնել, և այդպէս մենք առաջ չենք դնայ. թէպէտ այդ ժամանակ ամբոխը կը ծափահարէ, բայց դարձեալ տղէտ կ'մնայ, որովհետեւ չտուած բան է, որ տղխութիւնը տառերով և բոմբիւնով հալածուի: Այս խօսքերով ես չէ թէ քննութեանից երկուց կրեցի, այլ ընդհակառակը ուղեցայ, որ մի արդիւնաւոր բանակուիւ բացուի էական խնդիրները վրայ:

Հայր Աւանանի քննութեան կարգացողը արդեօք որչափ կը համաձայնի կամ չի համաձայնի նորա յայտնած մտքերի հետ՝ չդիտեմ, բայց անտարակոյս կը համոզուի, որ Հայր Սուրբը ամբոխի ծափահարութեան վարձը ստանալու համար չէ գրել նոյնը, այլ լրջամիտ ընթերցողի յարգը և պատիւը ճանաչելով՝ բաց և համարձակ խօսել է, բերելով միշտ և այն հիմունքները, որոնցից որ իր կարծիքները բղխել են: Ընթերցողին պարզ յայտնի է, թէ ինչու Հայր Աւանանը այսպէս և ոչ այլապէս մտածուում է, այս հանգամանքը բաւական գրաւական է քննիչի համար, որ իրաւունք ունենայ հանդէս դուրս գալու:— Բայց մենք պէտք է հենց կակոբան յայտնենք, թէ Հայր Աւանանի քննութիւնը իր բովանդակութեամբը շատ կողմից մեզ պակասաւոր և անբաւարար թուեցաւ, թէպէտ շարժառիթը բարի և աղնիւ էր: Նախ որ նա կարծես „Գալոցական Սահմանադրութեան“ հիմնական մտքերը իրան պարզ և մեկին չի ներկայացնում, առանց որոշ քննութիւն գրելը անկարելի է, և պէտք է այն սխալի մէջ ընկնէր, որ շատ անգամ երկրորդական խնդիրները առաջնակարգ խնդիրները տեղ դնելով՝ իրան էլ մեղ էլ մարտնչում է. երկրորդ շատ անգամ հերքում է առանց ցոյց տալու, թէ ուղի-

ղը որն է, որ մենք մինչև անդամ նախապէս քննիչներէց խընդրել էինք կատարելու. երրորդ տետրակա շատ անգամ գովեստի է արժանացնում, բայց ոչ մի տեղ որոշակի և ամփոփ կերպով չէ ասում, թէ որոնք են խկապէս տետրակիս արժանաւոր կէտերը, որով չէ թէ հեղինակի ինքնատիրութիւնը կը բաւականացնէր, այլ ընթերցողին աւելի հասկացողութիւն կը տար քննած խնդիրները էական մասերի վրայ. հատ ու կտոր նա այս արել է, բայց ինչպէս... ներքեւ կը տեսնենք. և չորրորդ նա ինձանից աւելի է պահանջում, քան թէ ես „Սեղուի“ նամակովը բացատրել և խոստացել էի: Իսկ այս բոլոր պակասութիւնները իմ կարծիքով ծաղիկ են այն սխալ ընթացից, որ Հայր Աւանանը իր քննութեան մէջ հենց առաջին ստորերից բռնել է այսինքն նա թափել է իր ամենայն ճիշդ ապացուցանելու, թէ իմ տուած զոչուցութիւնը բոմբիւնասէր և տառաբերբորդ քննիչներին՝ անխորհուրդ է եղել, և ամենայն կերպով ջանացել է ապացուցանել իր այդ կարծիքը, այսինքն ինքն էլ չէ զլացել երբեմն բոմբիւն խօսքեր դորձ ածելու, և տառերը քննելուց չէ բարեհաճել բարցրանալ: Ինձ մնում է միայն ախտաւոր, որ իմ բարեկամը իր աշխատանքի մէջ այդ նեղ սահմանների մէջ է մնացել, այն ինչ իր բարեմիտ նախառակը աւելի ընդարձակ սահմանների կարօտ էր:

Հայր Սուրբի քննութիւնը նրանից է սկսում, թէ ինչու ես տետրակիս „Գալոցական Սահմանադրութիւն“ վերնագիր ստեղծի և չէ թէ „Գալոցական կաթաւորութիւն“, ինչպէս ինքը առաջարկում է: Աւելորդ համարելով այս բանի մասին վիճարանել, թնդում եմ նորան տետրակա կոչել, ինչպէս որ իրան հաճելի է, որովհետեւ անոնք չի կարող էական մաս համարուիլ: Բայց ես այդ առթով օգուտ քաղել ուղեցայ, և բաց արեցի „Առձեան բառարան հայկադիւան լեզուի“ (երկրորդ տպագրութիւն, 1865 թ.) և զարմացմամբ գտայ, թէ սահմանադրութիւն և կարգաւորութիւն նոյնանշան բառեր են եղել:— Իսկ եթէ իմ տուած վերնագիրը աւելի է խոստանում, քան թէ իմ տետրակա իր մէջ պարունակում է, ինչպէս որ Հայր Սուրբը կարծում է,



մա դարձեալ չեմ վիճարանի, բայց պէտք է աւելցնեմ, որ „Մե-  
ղուի“ մէջ եւս պարզ բացատրել էի, թէ „Գպրոցական Սահմա-  
նադրութիւնը“ իր մէջ զիդակախակաւան և մեթոդիկական մասը  
միայն հարեանցի յիշատակումէ, և թէ սոցա մասին մի ուրիշ ան-  
դամ առանձին պիտի լիօսեմ. քննութիւնն էլ այս սահմանը  
սլիտի ճանաչէք:

Հայր Սուբբը կարծում է, թէ իմ տեսրակիս մէջ լազմա-  
թիւ ընտիր և օդատակար գաղափարներ կան ցրուած, բայց դժբա-  
յայտնի են մեր մանկավարժներին. բոլոր նարութիւնը, շարունա-  
կում է նա, կազմում են այն խրատները, որոնք ասոնքի վրայ  
են խօսում. եւ ամօթից կարմրեցայ՝ երբ այս խօսքերը կարդա-  
ցի. Ամենայն հեղինակ երբէք չէ մոռանում այն աշխատանքը,  
որ գործէ զրել իւր հեղինակութիւնը մշակելու համար. այժմ  
դուրս է դալի, որ իմ բոլոր ջանքը սպառել եմ ցոյց աալու հա-  
մար, թէ ինչ ասոներ և ինչպէս պէտք է կատարել. մնացածը  
աւելորդ բաներ են, որովհետև յայտնի են. — Բայց այս ճշմարիտ  
չէ, մտէք մեր ուսումնարանները և չկը տեսնէք թէ ոչինչ յայտ-  
նի չէ. արդեօք օգտաւէտ բան է մեր մանկավարժներին օրօր կար-  
գալը, թէ դուք ամենայն բան զլտեք, հանդիստ քննեցէք:

Այս խօսքերից յետոյ Հայր Սուբբը իսկոյն սկսում է մի  
առ մի, կէտ առ կէտ քննել և դատապարտել տեսի, դպրոցի, հա-  
րազատ եւ արտօքոյ կարգի անդամների, աւագ վերակացուի, վերակա-  
ցունների, կարգապահ աշակերտների եւ ժողովների հարցերը և ոչ մի  
անգամ այդ կէտերը միասին չի ժողովում, որ մի ընդհանուր  
հայացքով նոցա խորհուրդը և ներքին կապը ըմբռնէ և բացատր-  
բէ. մանաւանդ, որ այդ բոլոր կէտերը նոր մտքեր են, հէնց այն  
արտաճառաւ, որ քննիչի և իմ կարծիքները միմիայնից միան-  
գամայն տարբեր են: Ինչու համար չի աշխատում քննիչը „Գրպ-  
րոցական Սահմանադրութեան“ չորս ու ցամաք յօդուածներից՝  
հեղինակի նիմնական գաղափարները ի լոյս հանել և այնպէս նո-  
ցա դատապարտել. — Եթէ այդ հարցերը միասին և ամփոփ  
պատկերացնենք մեզ, այն ժամանակ զժուար չէ իմանալ, թէ  
դպրոցը եւ ինձ ներկայացնում եմ իբրև մի անհետագոյն և զժուար

բազոյն արուեստական գործ, որը միայն ընտանեկան հարադա-  
տութեամբ պահպանել կարելի է: Ամենայն մշտարիտ, բարձր ա-  
րուեստական ստեղծողութիւնը մի ձեռքիցն է դուրս գալիս,  
ամենայն արուեստական գործք ունի իւր յատուկ ստեղծող, հէնց  
որ մէջը երկրորդ ձեռքն է խառնուում՝ արուեստը միշտ դառ-  
նում է մեքենայական գործք. մի հոյակապ չէնք, մի հուշա-  
կաւոր պատերազմ երևելի արուեստական գործքեր են, ուր  
բազմաթիւ ճարտիկ, հմուտ և քաջ մարդիկ աշխատել են, սա-  
կայն մի ճարտարապետ և մի զօրաւար եթէ չլինէին, արուեստի  
կատարելութիւնը ո՞ր կը լինէր: Գպրոցական արուեստի զժուար-  
ութիւնը մանաւանդ նորա մէջ է կայանում, որ կենդանի էա-  
կների հետ գործ ունէ, որոնք միշտ և միշտ պէտք է ծաղկուին,  
զարդարուին, կատարելագործուին և որոնց կատարելութիւնը եր-  
բէք չի աւարտուում. այդ արուեստը շարունակ գործողութիւն է  
և իւր շարունակութեան մէջ կատարելութիւն պիտի ցոյց տայ.  
Միւս արուեստները մի տեղ դադարում են և միայն այն ժամա-  
նակ իրանց կատարելութիւնը հանդէս են անում: Ամենայն  
ղէպք, ամենայն հանգամանք, ամենայն ժամ, ամենայն մարդ  
այն զարգացող կենդանի էակների վրայ սպաւորութիւն է գոր-  
ծում կամայ և ակամայ. ուրեմն զիպուածական զարգացումը  
այնքան շատ է, ինչքան որ կեանքիս մէջ զէպքեր կարող են լինել,  
իսկ ճշմարիտ զարգացումը միայն մէկ է, որ մօտաւորապէս պէտք է  
նախադժել, ուր ամենայն զէպքերը, ամենայն հանգամանքները  
պիտի նախատեսուին. Նախագիծը կարող է կազմել և կատարել  
միայն ճարտարապետը, դպրոցն էլ ուրեմն պէտք է ունենայ իր  
ճարտարապետը: Միթէ կարելի է մի դպրոց ճարտարութեամբ  
կառավարել, եթէ իրաւասութիւնը մի ճարտարապետի ձեռքին  
չի տուած, այլ շատերին, դու օբինակ բոլոր ուսուցիչներին և վե-  
րակացուններին, ենթադրելով մինչև անգամ, որ սոքա խղճատան-  
քով մարդիկ են և իւրաքնչիրը իւր գործի մէջ կատարեալ ա-  
րուեստապետ է: Այդ չանկարելի է, նախ և առաջ այն պատ-  
ճառաւ, որ ուր որ լուի միայն աշխատութեան բաժանում կայ՝ այնտեղ  
կարող է լաւ մեքենայական գործ առաջանալ, բայց ոչ — ընտիր



արուեստական սքանչելիք՝ Նրեակայեցէք ձեզ թէ մի ճարպիկ ճախարագործը ուղենար ժամագործութեան մէջ մասնակցել, առանց առաջուց ժամագործի հետ խորհրդակցելու և սորանց որոշակի պատուերներ ստանալու, այն նա կը չինէ սիրուն, գեղեցիկ, դարմանալի ճախարակներ, բայց սոքա կը լինեն ժամացուցի համար կամ մեծ կամ վոքը, ուրեմն վերջ ի վեհեղ անպէտք կամ ինչ կասէք այն արձանի վրայ, որը կանգնեցնելու համար շատ վարպետներ աշխատում են, մինը չինում է աջ ոտը, միւսը ձախը, միւսը քանդակագործում է ձեռք, միւս գլուխ՝ իւրաքանչիւրը կատարեալ արուեստական գործ ստեղծելով, բայց երբ որ մասերը ըսկան կապել, դուրս գայ, որ դրուել մանկական է, մարմինը վիթխարի մի սոր նստած է, միւսը վազում է և այն, միով բանի մասերով կատարեալ, ամբողջութեամբ այլանգակ դործ, Այսպէս էլ դպրոցը միշտ ճախարակներ կ'չինէ, բայց երբէք ժամացոյց չի չինի, օտեր-գլուխներ կ'չինէ, բայց Արամազդ չի ստեղծի, մինչև որ մի ճարտարապետ չունենայ, որին որ յանձնուած լինի այդպիսի մասերի յարաբերութիւնները միմեանց հետ յարմարացնելու և կանոնաւորելու պաշտօնը:

Իմ խորին համոզմունքն է, որ դպրոցի մէջ մի անձ պիտի լինի, որ լիակատար առաջնորդող և ներկայացուցիչ է, որ բոլոր իրաւունքներ, բայց և բոլոր պատասխանատուութիւններ ունէ: Բայց ինչ են ուսուցիչները դպրոցի մէջ: Սոքա են իսկական գիտնականներ, որոնց անմիջական ձեռնմխութեամբ, բայց մի միաբանական մակարդակով, դպրոցի շէնքը հաստատում է: Եթէ դպրոցը մի կեանք պիտի ունենայ, մի միութիւն պիտի կազմի, պէտք է որ ամէն մի գիտնականը մակարդակի խորհուրդը ըմբռնէ, որպէս զի կարողանայ շէնքը պահպանել, կատարելագործել, միւսներին օժանդակել և ոչ խանգարել: Ըմբռնողը, այսինքն աշակերտի հողին՝ մի է, ուրեմն ազդեցութիւնները, սպարորութիւնները միմեանց համաձայն և յարմար պիտի լինին, ապա թէ ոչ որքան ուսուցիչ, այնքան կտոր կ'լինի աշակերտի գլուխն ու սիրտը, և յիրաքի մեր դպրոցները այսպիսի արպիւնք են տալիս այժմ: Կրօնաւսուցը ասում է Ատուած

այլսարհքը վից օրում ստեղծեց, բնական գիտութեան ուսուցիչն ասում է, ոչ դորա համար հարկաւոր եղան հարիւր հազարաւոր ասրիներ: Այս վերջինը ասում է, թէ մարդը կապիկներինց է դոյացել, նա ասում է թէ այդ միտքը սրբապղծութիւն է: Որչափ որ դուարձալի օրիբախներ են սոքա, նոյնչափ առաւել ողբալի հեռանքներ են բերում: Այժմ մի ուրիշ պատկեր, ամենայն աշակերտ ունէ խր սիրելի առարկաներ և իւր պտելի առարկաներ, այս վերջինի ժամանակ ժամերով նստած է անուշ կերպարանք առած, անձամբեր սպասելով, որ զանգակը խփեն և տանջանքից ազատուի. այսինքն եթէ մի անգամ կենդանութիւն է առնում, միւս անգամ նորա հողին հանգչում է, միւսնայն աշակերտը մէկի մօտ աշխատող, միւսի մօտ ծոյլ է, և այդ ուսուցիչները բնաւ տեղեկութիւն չունին միմեանցից, թէ ինչպէս միմեանց խանգարել կամ օժանդակել կարող էին: Աշակերտն ունի այսօր 5 դաս. Սրբազան պատմութիւնից բաւ է մի պատմութիւն, օւր պարսկից իշխաններ, Նզիպտոս և Պաղեստինէ յիշում են. յետոյ լիզուի ուսուցիչը կարդացնել է տալիս մի կտոր Քրանտիական բեօրեցիայից. հիմայ դալիս է պատմութեան ուսուցիչը, կարծում է, թէ սա սլարոսից կամ Քրանտիացոց պատմութիւնը կը պատմէ, ոչնա պատմում է Նորմանները պատմութիւնը. ապա դալիս է ալիսարհագրութեան ուսուցիչը և չէ թէ Նզիպտոսի, Պաղեստինէի կամ Քրանտիայի վրայ տեղեկութիւններ է տալիս, հարկա պատմում է Ամերիքայի կլիմայի, բոյսերի և կենդանիների մասին. վերջապէս նկարչութեան ուսուցիչը դալով ասում է, նկարիք այս ցոյց տալով մի օրինակի վրայ, իսկ այդ տեղ նկարած է մի ամերիքական կենդանին, որի վրա որ մի ժամ առաջ խոտեցաւ, բայց անհասկանելի մնաց: Մի խօսքով աշակերտը պէտք է հիւսդ անգամ իր մտքերը շուտ տայ և անկապ մտածէ, նոյնպէս ինչպէս որ խելադարը ամէն բոպէ իր մտքերը շուտ է տալիս և անկապ խօսում է. ուրեմն սուտ չէ, եթէ ասենք որ մեր դպրոցը խելագարներ է պատրաստում սեւտեմատիկաբար: Այսպէս չի կարող դպրոցը յառաջանալ, եթէ և պատուական ուսուցիչներ ունենայ, չի կարող որովհետև ուսուցիչների գործունէութեան մէջ



մի ներքին կապ չկայ, չի կարող որովհետև նախադիմ չունէ, չի կարող, որովհետև չունէ մի այնպիսի ճարտարապետ, որ իր մէջ կենդանի պահպանէ այդ նախադիմ ողին և միաբանական ուղղութիւնը:

Ասենք այժմ, որ դպրոցը ունի ուսուցիչներ, ունէ և տեսուչ մեր մտքով: մնում է որ դպրոցը մի ընտանիքի կերպարանք ըստանայ: Ուր չկայ հարադատութիւն, մտերմութիւն, այն տեղ դործը մեռած կը լինի, ինչպէս և է դժբախտաբար: Ուսուցիչը չպէտք է լինի վարձկան մշակ, որ ասուտնով դասը տալիս է, գդակը վեր է առնում, հեռանում է ցմբուս ասուտնը, այլ նա պէտք է լինի մտերիմ բարեկամ դպրոցի: Գպրոցն ունէ իւր ուրախութեան և վշտի ժամերը: Երբեմն մի ուսուցիչը հիւանդ է, դասը բաց է մնում: Երբեմն լաւ մայիսուայ եղանակ է պէտք է դրօնակու գնալ, և հարկաւոր է որ աւագ անդամակիցներն էլ ուրախակից և ուղեկից լինեն: Երբեմն մի աշակերտ հիւանդ է, կարօտութեան մէջ է, հարկաւոր է նրան այցելութիւն գնալ: Երբեմն մի ուրիշ աշակերտ մի առարկայի մէջ թող է, նրան պէտք է օգնել: այսօր ասոն է պէտք է դպրոցի մէջ հանդէս կատարել կամ եկեղեցի գնալ: արդ մեր ուսուցիչները ունեն ժամանակ կամ ցանկութիւն այսպիսի ժամերին հարադատութեամբ մասնակից գտնուել, ոչ ուրեմն դպրոցը այնպիսի միջոցներ պիտի որոնէ, որ գոնէ ուսուցիչներից կէսը իրան պատկանէ հոգով և մարմնով և ամենայն հարադատութեամբ: Եւ սոցա կոչում եմ ես դպրոցի հարազատ անդամներ: Միայն այսպիսի անդամներով կարելի է ժողովներ կազմել, որ աւելի պարտականութիւններ կը ճանաչուին, քան թէ երկար ու բարակ իրաւունքների վրայ վէճ կը բացուի, և խօսակցութեան առարկան չի դառնայ ես ու դուն՝ մանկավարժական հարցերի փոխարէն: Միայն այդ ժամանակ կը ճանաչուի մի նախադիմ յարգը, միայն այդ ժամանակ կը հասկացուի, թէ դպրոցը մի լուսաւոր բոլորակին պիտի նմանի որ հաւասարապէս ճառագայթներ է ընդունում մի կէտից և յետ է դարձնում նոյն մի կէտին: և այդ կէտն է նորա միաբան ուղղութիւնը: Այդ ժամանակ դպրոցի մէջ ոչինչ բան մանր չի համարուիլ, այլ ամեն-

նայն բան իւր խորհրդովը կը մընուի և ըստ այնմ ուշադրութեան առարկայ կը դառնայ: միայն այդ ժամանակ երեակայեցած ճնշողութեան և ստորադրութեան զգացմունքը կցնդուի և կը դարձնի նախ և առաջ աշխատելու ուրախութիւնը, արդեամբք ծառայելու ցանկութիւնը: միայն այդ ժամանակ կը հասկացուի, թէ մեծը և փոքրը՝ իւրաքանչիւրը իւր յատուկ պաշտօնովը մի նպատակին է ծառայում, և յաջողած դործքը կը կոչուի „մեր“ և չէ թէ „խմկամ քո“:— Սոքա են այն տարակուսանքները, որ ուղղակի և անուղղակի իմ քննիչները, իսկ նոցա հետ և ուրիշները „Գպրոցական սահմանադրութեան“ չոր ու ցամաք յօդուածները վրայ կանգնելով յայտնում են: Բայց դառնանք մի ուրիշ կարևոր խնդրին:

„Գպրոց. Սահմանադրութեան“ մէջ միջանկ ցիրուցան և դած յօդուածներից չատ հեշտ էր համոզուել, որ ես առանձին խնամքով կարգադրութիւններ անել ուզել եմ, աշակերտաց հոգեկան դործողութիւնը բազմացնելու նպատակաւ: Հայր Սուրբը այսպիսի յօդուածներից մի երկուսը յիշատակել է զօր օր. §. 47, 49, 12 և այլն: Բայց որովհետև այս տեղ էլ միայն հատ հատ յօդուածների վրայ կանգնել է, և չի կամեցել փաքը ինչ բարձրից նոցա վրայ հայացք ձգել, չի կարողացել նոցա բուն իմաստը ըմբռնել: Մանաւանդ որ նոցանից ամենագլխաւորը աննկատի մնացել է. ես ասում եմ յօդուած. 148 և 149:

Այս պէտք է յայտնի լինի, որ ամենայն դպրոցի առաջին և մերձաւոր նոյառակն է, մանկական հոգեկան դործունէութիւնը աւելացնել, բազմացնել: Այս մտքի ճշմարտութիւնը գուցէ ոչ ոք չուրանայ, սակայն դժուար թէ ամենեքեանք հասկանում լինեն այդ մտքի գործադրութիւնը: Եթէ մեր դպրոցները այցելութեան գնանք, եթէ մեր մանկավարժական ֆելիլիտօմնութիւն լաւ ահանջ գնանք, եթէ մեր մանկավարժների խօսածը ճիշդ ըմբռնենք, դուրս է դալիս, որ մեզանում կարծոււմ են, իբր թէ դրպրոցի համար այդ նպատակը փոխի փայլի, որպէս վերջին նպատակ, և թէ բաւական է որ այս ինչ գիտութիւնները և այս ինչ չափով աւանդուին, և դպրոցը այսքան տարիներից յետոյ ան-



չուշտ կը հասնի իր նպատակին: Գուցէ ընթերցողը իսկոյն չըմբռնէ այդ մտքի անհասութիւնը, և ես պէտք է ուղղակի ասեմ, թէ սխալ է այդ միտքը և վնասակար: Բաւական չէ որ դպրոցը բայեր դնէ մի նպատակին հասնելու համար, ընդհակառակն իւրաքանչիւր բայը ինքը պէտք է լինի մի առանձին նպատակ: Նթէ այս միտքը իր բոլոր նշանակութեամբ ըմբռնուի, սա բաւական առիւթ կը լինէր, որ մեր դպրոցներէ ներքին և արտաքին կազմակերպութիւնը ոտից մինչև ի գլուխ վերանորոգութեան ենթարկէինք: Նև նախ և յառաջ այս նպատակին համաձայն՝ ուսման ամէն մի փոքր բաժինը կամ շրջանը կաշխատէինք անշուշտ զոչուութեամբ կարգաւորել, որպէս «Գալոցական Սահմանադրութիւնն» էլ ձգտողութիւն է ցոյց տուել:

Մենք պահանջում ենք, որ ուսումը միշտ և անզաղար աչքի առաջ նպատակ ունենայ՝ մատակարարած դիտութիւնը դարձնել աշակերտի մէջ ճշմարիտ հոգեկան զօրութիւն, ճշմարիտ հոգեկան կեանք: Մենք կարող էինք շատ մերձաւոր նպատակներ ևս յիշել, որոնց որ ուսումը պիտի դիմի, որպէս զի այն զլսաւորին մերձանայ, բայց այս յօդուածի նպատակը այդ չէ: Այդպիսի նպատակներ են՝ ծնական ուսմանց մէջ (զրութիւն, ընթերցանութիւն, քերեկանութիւն) միշտ բովանդակութեան վրայ ուշք դարձնել, և այստեղից շարժել մանկան հետաքրքրութիւնը, որպէս զի յիշեալ ձեական ուսմունքը, յաջողակայութիւնքը ձեռքբերէ. իրական ուսմանցմէջ (պատմութիւն, աշխարհադրութիւն), խորհել, շրջահայել, մտածել, վերլուծել և բազայրիւլ տալ. հետզհետէ աճեցուցանել և բազմացուցանել դիտութիւնը՝ ժողովածունք կազմելուն նմանելով, այսինքն նմանը աննմանից բաժանել, նոցանից խմբեր կազմել և այդպէս յիշողութեան յանձնել պահպանելու. ձեռք բերած դիտութիւններով և յաջողակութիւններով գալթեցնել ուրախութեան և խնդութեան զգացմունքը, և վերջապէս ուսման արդասիքը մանկան կեանքի մէջ մտցնել՝ գործադրելու համար: — Այս այսպէս հարեւանցի յիշելով, մենք անցնում ենք սորա հետ կապուած մի ուրիշ առարկայի վրայ խօսելու, որ մեզ աւելի հարկաւոր է: Այսինքն մենք պէտք է փոքր ինչ բացատրենք «Գալ»:

Սահ. 149 յօդուածը, այն մեծ էջը, որ իմ քննիչը ակտուի մէջ է թողել:

Այդ յօդուածը թեթև կերպով իմաց է անում, թէ պէտք է անգաղար մի դիտութիւնից միւսը անցնել. այս այն հարցն է, որ մանկավարժութեան մէջ յայտնի է դասաւուժեան կօնցետրացիօն անունով, որ հայերէն կենդրոնացումն, ամփոփումն ասել է: Գիտութիւններ շատ կան, բայց մանուկը շատ սովորել չի կարող, այն ինչ մինչև այդ շատը չիմանայ, նորա կրթութիւնը պակասաւոր է. արդ ինչպէս լուծենք այս դժուարութիւնը: Խնչպէս անենք, որ աշակերտը բազմակողմանի զարգանայ, բայց բազմութեան ծանրութեան տակ՝ թուլացած անձնաւորութիւն չդուրս գայ: Զօրեղ անձնաւորութիւնը հիմնուած է՝ դիտակցութեան միութեան վերայ. բայց այս միութիւնը կը խանդարուի, եթէ հողին բազմութիւն խառն ի խառն աննդով կերակուրուի և նորա մէջ անյող ու անկայ գաղափարները իրար կշտին դիլուեն: Ն՞րբ կարող է մանկավարժական արուեստը դիտակցութեան միութիւնը պահպանել: Միայն մի պատասխան կայ սորա համար:— Մանկավարժութիւնը պէտք է այն հանդոյցները ստանալէ, ուր որ մարդկային դիտութիւնը իրար շփում են, ուր որ միմեանց կապում են. վասն զի նա պատասխանատու է ոչ միայն իւր մտտակարած նիւթի համար, հասցա և այդ նիւթի կապակցութեան համար:

Արդ ո՞ր են այդ հանդոյցները: Խնչ ճանապարհով պահպանենք այդ կապակցութիւնը:

Մարդու հոգեկան գործունէութիւնը երկու աղբիւրից է ստանում իւր կերակուրը՝ իր անձնական փորձառութիւնից և ուրիշ մարդկերանց հետ հաղորդակցութիւնից, այսինքն ընտելութիւնից և կեանքից: Ուսումն էլ հենց իսկզբան այս երկու աղբիւրներիցը պիտի քաղէ իւր պէտպէս վարդապետութիւնը, ուրեմն երկու դիտաւոր ճանապարհ պիտի բռնէ: Նա աշակերտի օրըստօրական հաղորդակցութիւնը հարտապնում է մի ուրիշ զարգացողական հաղորդակցութեամբը, այսինքն հաղորդակցութեամբ բանաստեղծութեան և պատմութեան մարդկերանց հետ. այսպիսի հաղորդակցութիւնից ծագած առաջին սերմերը համակրութեան համար:



մարդկային բարիքը ըմբռնելու համար և մարդկային ճակատագրի Նախահնամոզին բարեպաշտութեամբ ճանաչելու համար, — ուսումը իւր վարդապետութեամբ աւելի զարգացնում է. իսկ միւս կողմից աշակերտի փորձառութիւնը բնութեան մէջ՝ դիտողութիւն անկ տալով հարստացնում է, նկարագրելով և պատմելով քնդարձակում է և վերջապէս նոյնը մեական կողմից (կերպարանք և թիւ) մշակում է:

Արդ աւելի մասնաւորենք այս երկու ճիւղաւորութիւնքը և վնասներ սոցա մէջ զպրոցական միւս դիտութիւնները:

Հաղորդակցութեան մեծագոյն մանկավարժական նշանակութիւնը այն է, որ նորանով վարքն ու բարքն է հիմնւում, և այդ նպատակին ինչպէս արդէն ակնարկեցինք ծառայում են, դորանից ծագած կրօնի և պատմութեան ուսմունքը: Երա նպատակովը դա կարող է բարոյադիտութիւն կոչուել, իսկ իրա նիւթովը — դիտութիւն մարդկայնութեան: Եթէ դա պէտք է դադարակարան հաղորդակցութիւն ևս բանայ հեռաւոր ժամանակուայ մարդկերանց հետ, ուրեմն պէտք է նոցա կեանքը և գործքը մերձեցնէ, նոցա ազգայնութեան յատկութիւնքը գիտակցութեան հասկանալի անէ: Այս կարող է ամենից լաւ կատարել, եթէ դա նոցա յատկազոյն, նշանաւորագոյն ստեղծուածքը, այսինքն լեզուն ևս կարողանայ ուսման աւարկայ չինէլ: Ուրեմն լեզուագիտութիւնը հարկաւոր է նախ և առաջ մարդկայնութեան գիտութիւնը ստանալու նպատակաւ: Մի երկրորդ նպատակն է՝ լեզուն սրտի և մտքի թարգման չինել:

Բարոյագիտութիւնից մի ձիւղ ևս ծլում է, այս է ձայնի արուեստը, մանաւանդ երգեցողութիւնը: Գա ևս պէտք է սրտի գործարան գտնայ, նորան հասկանալի լինի, մաքրէ և ընդարձակէ: Եթէ ուզում ենք, որ երգեցողութիւնը կորած աշխատանք չլինի, պէտք է բարոյագիտութեան հետ ներքին կապ պահպանել տանք, պէտք է որ երգերը իրանց բովանդակութիւնովը ըմբռնելի լինին, որպէս զի մանկան ուրիշ մտքերի մէջ մտաք դնեն և մշակուին, իսկ իրանց ևզանակովը սիրտը կենդանացնեն:

Ուրեմն առաջին բունի ճիւղերը կը լինեն՝ կրօն, պատմութիւն, լեզու՝ որպէս յատուկ արտայայտութիւն մի ազգի, լեզու՝ որպէս գործարան մտքի, երգեցողութիւն՝ որպէս գործարան զգացմանց:

Մի գիտութիւն կայ, որ իրրե օղակ մարդագիտութիւնն ու տիեզերագիտութիւնը, այսինքն բարոյագիտութիւնն ու ընազիտութիւնը կապում է. նա է աշխարհագրութիւն, որ իր քաղաքական մասովը առաջին խմբին, իսկ Ֆիզիքական և մաթեմատիկական մասովը երկրորդ խմբին է պատկանում:

Այս երկրորդ խմբին պատկանում է մի կողմից բնագիտութիւնը իր ամենայն մասերով, միւս կողմից մաթեմատիկան, իբրև ձևական կողմ ընազիտութեան: Սոցա էլ տնտրադրուած են մի քանի յաջողակայութիւնք. մաթեմատիկին նկարչութիւնը, բնագիտութեանը գործնական պարագիտութիւնը, նոյնպէս և մարմնամարզութիւնը, սորի նպատակն է բնութեան վերայ վստայութեամբ իշխեցնել:

Գիտութիւնները այսպէս ըմբռնելով՝ դժուար չի լինի նոցա մէջ հանդոցները կամ կազակցութեան կէտերը դանել:

Մեր առաջին խնամքն է, որ աշակերտի միտքիւնը պահպանենք, որը որ բազմութեան տակ խանդարուել կարող է, եթէ այդ բազմութիւնը ցրուած մնայ: Արդ դժուար չէ ցոյց տալ, թէ այդ խնամքը յաջողութիւն դանել կարող է, եթէ աւանդած առարկայի միտքիւնը ըմբռնենք: Գիտութիւնների բազմատեսականութիւնը էլ այնպէս ցիրուցան չի երևալ, եթէ յիշենք, թէ շատ անգամ մի և նոյն առարկաներ են, որ նրանք աւանդում են, բայց ի հարկէ մի այլ կէտից, կամ մի ուրիշ կողմից մշակելով:

Գիտութիւնների սխտեմատիկաբար բաժանումը հարկաւոր կը լինի մի ուրիշ հասակի մէջ, հասունութեան ժամանակ: Փոքրերի համար ընտելեան ուսմունքը մի է, առանց բաժանելու նորա մասերը, մինչև անգամ նկարչութիւնն ու թուաբանութիւնը նորանից պէտք է ծագէ, դայանայ. այսպէս է և բարոյագիտութիւնը: Եթէ մարդկային շրջակայքը, այսինքն նորա փորձառութիւնը ուսման հիւր չինենք, այդ արդէն բաւական կը լինէր,



որ գիտութիւնները միմեանցից չբաժանենք: Օր. դասատան տախտակը մի և նոյնն է, որի ձեռք պէտք է նկատել, որի մեծիւթիւնը պէտք է չափել, որի վայտը պէտք է քննել, որի երեսը գուցէ քաղաքի կամ երկրի մակարդակը պիտի նկարագրէ. մի և նոյն անտառը, որի ծառերը անուանել և նկատել պէտք է, որի դրութիւնը հայրենագիտութեան մէջ պէտք է ցոյց տրուի և նկարուի, որ միևնոյն ժամանակ երդի մէջ նկարագրուում է, որ մի առակի կամ աւանդութեան մէջ խաղալով երեակայութիւնը թոյնում տանում է հեռաւոր ժամանակները, զանազան առարկայ չէ, թեպէս զանազան գիտութեանց առարկայ է դառել:

Յունաց առաջին փիլիսոփաների իմացածները մէջ գիտութիւնները անբաժան էին. փիլիսոփայութեան վերայ խօսելով իրանք էլ էին իմանում, թէ աստղաբաշխութեան, ֆիզիքայի, մաթեմատիկայի կամ աշխարհագրութեան վերայ են խօսում. այսպէս պէտք է լինի և մանկութիւնը: Եւ առ հասարակ դպրոցը մտաւորապէս այնպէս պէտք է գիտութիւնները աւանդէ, ինչպէս որ նոր պատմութեան մէջ հետզհետէ զարգացել են:

Հիմի տեսնենք թէ ինչպէս երկու գլխաւոր բունները և թէ ինչպէս նոցա միւս ճիւղերը իրար հետ կապուում են:

Մենք ասացինք արդէն, թէ աշխարհագրութիւնը մեծ յարմարութեամբ կապում է մարդագիտութիւնն ու բնագիտութիւնը:

Մի աշխարհագրական մասը քննելու համար պէտք է շատ անգամ մտնեմք իրական տեղեկութիւններ գործ դնել, բաւական է յիշել քարտէզի պատրաստելը, նկարագրելը, ուր շատ անգամ պէտք է չափել, ձևերը համեմատել, յարաբերութիւնները դտնել, բաւական է մաթեմատիկական աշխարհագրութիւնը յիշել, ուր բոլորակների տեղեկութիւնը, ստերեոմետրիայի հիմունքը պիտի ունենալ: Ով որ մաթեմատիկայից խորշում է, որովհետև վերացական գիտութիւն է, նա աշխարհագրութեան մէջ աննկատելի կերպով կսկսէ յարգել: Բնագիտութեան համար աշխարհագրութիւնը հարուստ զանձարան է, ուր բոյսեր, կենդանիներ, հանքեր մտալիկ ծանօթութիւն են պահանջում. աշխարհագրութեան վարժապետը շատ անգամ աշակերտի տեղեկութիւնները բնու-

թեան վերաբերութեամբ պիտի ստուգէ, կապակցէ և երբեմն ընդարձակէ: Ֆիզիքայից շատ բան պէտք է խլէ և ինքը մնկնէ. առաջին տեղեկութիւնը ջերմութեան վերայ՝ կլիման բացատրելու համար, հարկաւորութիւն կունենայ ջերմաչափին. նոյնպէս և օդաչափը, կողմնացոյցը, ժամացոյցը պատշաճաւոր տեղ կը դանեն: Լի ինչ ասել անձրևի, ձիւնի վրայ, ջրի և կրակի ազդեցութեան վրայ: Բայց ի հարկէ այս ամենայն բանը ժամանակին պէտք է սահմանուի, չափաւորուի, և վստահութեամբ թողնել, որ մի քանի բան հրաշալի և անմեկնելի մնայ, որովհետև զարմացքը միշտ սիրիլը է եղել յետագայ ուսումնասիրութեան:

Ի՞նչպէս պէտք է աշխարհագրութիւնը պատմութեան հետ կապուի: Նախ և առաջ պատմութիւնը խնդիրներ է տալիս, որ աշխարհագրութիւնը պիտի մշակէ: Ինչ գետեր, լեռներ, քաղաքներ որ նրան պետք են, աշխարհագրութիւնը պարտաւոր է յիշատակել՝ չմոռանալով միևնոյն ժամանակ նոցա պատմական կապը: Նոր աշխարհի աշխարհագրութիւնը, Արդմբոսի պատմութեան հետ պիտի կապուի: Սպանիական և անգլիական աշխարհակալութեանց պատմութիւնները նիւթ պիտի տան աշխարհագրութեան այդ մասի համար: Հին աշխարհի աշխարհագրութիւնն էլ առելի լաւ է եթէ պատմութեան հետ զուգահեռական կերպով ընթանայ: Խաչակրոց պատերազմները կիլիկիայից մեղ կը տանեն Եւրոպայ: 1827 թուականի պատերազմը մեղ կը ծանօթացնէ Ռուսաստանի հետ Յոյների, Հռոմայեցիների, Ալբանացիների, Մոզոլների հետ մենք շատ երկիրներ ման կը դանք, միշտ մեր Հասաստանից դուրս դալով, որ կարծես մարդկութեան գլխաւոր և կենդանական իջեւանն է եղել:

Շատ դժուար է դրոշել, թէ աշխարհագրութիւնը մինչ որ աստիճան մանրամասն պիտի աւանդուի և որ տեղ որ մասը մշակուի: Այս հարցը միայն այն ժամանակ կը լուծուի, երբ աշխարհագրութեան ուսուցիչը միշտ աչքի առաջ առնէ միւս գիտութեանց նիւթը և նոցանից պատուէրներ և խնդիրներ ընդունէ: Այստեղ բնագիտութիւնը հարկաւորութիւն ունի մի տեղի, ուր այս ինչ նիւթը գտանուում է, այն տեղ պատմութիւնը մի գետ է յիշա-



տակում, միւս տեղ դրականութիւնը մի գիւղ է անուանում, որ  
 մի մատենագիր է մեղ պարգևել: Այս մտքով աշխարհագրու-  
 թիւնը ծառայող դիտութիւն է, բայց իւր ստորագրութեան հա-  
 մար վարձատրութիւնը այն կը լինի, որ չափ է ստանում իւր  
 մասնատրութեանց համար, եթէ ոչ նա պէտք է կուրորէն և  
 գուր աշխատէր:

Սովորաբար աշխարհագրութիւնից աւելի նուա է կանգ-  
 նած կրօնադիտութիւնը, բայց նա ունի շատ պատմական մասեր—  
 հին կտակարանի, առաքելոց պատմութիւնը—և ուրեմն հարկա-  
 տոր է այն երկիրն էլ ճանաչելուր դոքա խմորուել են: սուրբ  
 երկիրը, Նբուաղէմը, առաջին քրիստոնէական ժողովի տեղերը  
 պէտք է մեր առաջ կենդանանան: Բնակութեան և բնակչոց կեն-  
 դանի պատկերները մեր միտքը աւելի աշխուժացնում են, մեզ  
 աւելի մտակայնում են նոյն հեռաւոր մարդկանց և աւելի հաս-  
 կացնել է տալիս մեզ նոցա մտքերը և խորհուրդները:

Թէ աշխարհագրութիւնը ինչ լինողիւնը է տալիս գործնա-  
 կան վարժութիւններին լուծելու համար, դժուար է իմանալ: Քար-  
 աւեզների նկարագրութիւնը, արեգակի ժամացոյցը, մի դարուս  
 առանց ցանցի, երկնային աստղերի մասերը, երկրաչափական  
 պարզ մեքենաները որչափ կը բեղմնաւորեն աշխարհագրական  
 դիտութիւնը:

Մենք ունենք մի ուրիշ դիտութիւն ևս, որ նոյնպէս իբրև  
 կամուրջ երկու շրջանները միմեանց հետ բաղմակողմանի կա-  
 պում է՝ դա է Հայոց լեզուն: Ամենայն ընթերցանութեան կտորը  
 որքան պատմական, աշխարհագրական, բնադիտական նիւթ կա-  
 բող է տալ: Շարագրութիւնները քանի տեսակ բաների վրայ կա-  
 բելի է գրել, բայց այս հարուստ խնդիրը թողնում եմ ընթերցո-  
 ղին լուծելու:

Մենք ցոյց տուցինք, թէ ինչպէս դիտութիւնները մէկը  
 միւսի մէջ ճիւղաւորում է, բայց կան աւելի մերձաւոր կէտեր  
 առանձին դիտութիւնների մէջ:

Կրօնադիտութիւնը ու պատմութիւնը հէնց իսկզբան մենք մի-  
 այրեցինք, ասելով թէ նոցա նսրատակը մի և նոյն է՝ բարբը կը-

թելը: Այժմ դժուար է իմանալ թէ ինչպէս նոքա միմեանց միաց-  
 նում են: Բարոյական վճիռը մի և նոյն է թէ այս տեղ  
 և թէ այն տեղ: Ապաւնութիւն Աստուծոյ, մտերմութիւն, պարտք,  
 համոզմունք, արիւթիւն սրտի կարող են երկուսն էլ զուգահե-  
 ռականապէս լուսարանել և միարան զօրութեամբ սրտի մէջ ար-  
 ձաղանգ հանել տալ: Ուր կրօնը մի պատկեր է ներկայացնում,  
 պատմութիւնը կարող է մի հակառակ պատկեր ներկայացնել,  
 միշտ համեմատելով առաջինի հետ: Բարեկացոց, Աստրեստանայց,  
 Եղիպտոսի, Հայոց, Յունաց և Հռովմայեցոց պատմութիւնը, որ-  
 չափ Սրբազան պատմութեան մէջ յիշատակում է, նոյնչափ պի-  
 տի յիշատակուի և աշխարհական պատմութեան մէջ: հեշտ է ի-  
 մանալ, թէ միմիւս բուն կրօնական վարդապետութիւնները պատ-  
 կանում են, միւսին բուն պատմական մտքը:

Պատմութիւնը ինչպէս պէտք է կապուի լեզուի հետ. սա  
 բաւական դժուար հարց է, եթէ նախ և առաջ մտածենք, թէ  
 ինչպէս նոյն ինքն լեզուները անհամաձայն ուսուցանում են: Ու-  
 ըմն մեր առաջին պահանջը պիտի լինի, որ լեզուները որչափ  
 կարելի է միօրինակ դաս տրուին, համեմատական եղանակով: Իսկ  
 երկրորդ պահանջը, որ լեզուի ուսուցը իրերի ուսման նետ կապուի,  
 ինչպէս վերը միանգամ յիշեցինք:

Գեթիէն սովորած էր զանազան լեզուներ ուսանել:  
 Բայց ձանձրալի եղաւ նորան միշտ մէկ քերականութիւնից  
 միւսին դառնալը, այնինչ միւս զանազան առարկաներ ուսա-  
 նելու համար ժամանակ չէր գտնում: Նա մտածեց բոլորը մէկ  
 անգամից կատարել և ստեղծեց մի վիպասանութիւն վեց  
 կղզայրներից բաղկացած, որոնք աշխարհքի մէջ ցրուած էին և  
 նամակով միմեանց պիղիկութիւններ էին տալիս իրանց վիճակի  
 և կացութեան մասին: Առող եղբայրը գերմաներէն էր թղթակցում,  
 միւսը որ աստուածաբան էր գրում էր լատիներէն և աւելաց-  
 նում էր յունարէն յետադիւն, երրորդը Համբուրգում պաշտօն  
 էր ստացել և անգղիերէն էր գրում, կրտսերը Մարսելից ֆրան-  
 սիերէն էր թղթակցում: Խոսելիւնի համար հանդիսացաւ մի և-  
 բաժնիս եղբայրը: Վերջապէս մէկն էլ աւելացաւ կրտսերագոյնը՝

624



իրբն զերմանական Հրեայ: Այս զարմանալի ձևի համար մի բովանդակութիւն ընտրեց, որով այն աշխարհադրութիւն և պատմութիւն էր ուսանում, ուր նորա անձինքը կենում էին, և ամենայն տեսակ մարդկային արկածներ հնարեց, որ իր նկարագրած անձինքների բնաւորութեանց յարմար էին:

Այս օրինակից դժուար չէ լեզուների ուսմանց համար խրատ հանել և մի գաղափար ստանալ թէ ինչպէս լեզուն իրբն ուսմանց հետ միանալ կարող է: Ամենայն մանուկ Գեթէի հանձարը չունէ, որ ինքն իրան իր ճանապարհը գտնէ, բայց մենք պարտաւոր ենք նորա ճանապարհը հարթելու, որպէս զի նա հոգով զօրանայ:

Մեր կարծիքով լեզուն մարդագիտութեան մի ճիւղ է: Մենք կամենում ենք, որ լեզուն իրբն մի աղբյւրն ողու ստեղծուածք գործածուի, որով ինքն ըստ ինքեան որոշուած է լեզուի ուսման նիւթը. ինչ որ նոյն աղբը մտածել, խօսել և գրել է, այն է նիւթը, որով նորա լեզուն պիտի ուսանուի. և այս պահանջը մնում է թէ ստորին աստիճանի և թէ վերին աստիճանի համար հաւասարապէս հաստատու: Այս է լեզուագիտութեան գլխաւոր նպատակը, բայց ի հարկէ այս չի նշանակում իբր թէ լեզուի վարժութիւնները բոլորովին պիտի ջնջուին, հապա թէ այդ վարժութիւնները միշտ պէտք է ծագեն կարգացած բովանդակութիւնից, և թէ երբէք չպէտք է վարժութիւններ անել՝ եթէ այսպիսի ծագում չունին: Որպէս զի մի ուրիշ տարակուսութիւն էլ լուծուի, պէտք է աւելացնենք, թէ մեր պահանջած մտքով մի ֆրանսիերէն ընթերցարանը բնաւ չպէտք է սկսի Բէյքսի մէջ բարեպաշտ թագաւորի օծութեան պատմութիւնից և ամբողջ ֆրանսիական պատմութիւնը շարունակէ, բայց մենք պահանջում ենք, որ նորա մէջ այնպիսի հատուածներ լինեն, որոնք կամ այդ ազգի պատմութեան վրայ կամ նորա բարուց վրայ մի լոյս են տարածում, և այդ պատճառաւ առասպելները, առակները, կամ մինչև անգամ զուարճալի պատմութիւնները չենք ուզենայ որ պակասին:

Աւելի համառօտութեամբ կարող ենք յիշատակել կրկնորդ

խմբի գիտութեանց կապակցութիւնը, որոնք ընդհանրապէս բնութեան հետ ծանօթացնում են՝ ընագիտութիւն, բնախօսութիւն, մաթեմատիկայ, նկարչութիւն, գործնական վարժմունքներ: Նոյն ընդհանուր կենդրոնն է՝ աշակերտի փորձաւորութիւնը, և այդ կենդրոնի մէջ գիտութիւնները ամփոփուած և կապուած կմնան և չէ թէ ցիրուցան արած կը բաժանուին միմեանցից, ինչպէս սիստեմատիկական դասատուութիւնը անում է:

Մենք ցոյց տուցինք, թէ աշխարհագրութիւնը ինչ անսման կապ է ուսման երկու գլխաւոր ոտների համար: Բայց ուրիշ միջնորդութիւններ էլ կան բարոյագիտութեան և բնագիտութեան մէջ, որ յաջողութեամբ գործ կը դրուին, եթէ երկու կողմի ուսուցիչները ևս չեն զլանայ իրանց հարեանի գործքերի վրայ ևս վտար ինչ խնամք ունենալ: Եթէ պատմութեան մէջ մի բնական կրեոյթի վրայ խօսք է լինում, թող ուսուցիչը ժամակարժութիւն համարէ տեղուտեղը աշակերտների տեղեկութիւնները բնութեան մասին փորձել և արագութեամբ մի հայայցք ձգել տալ նոյն շրջանի մէջ: Եթէ ընդարձակութեամբ խօսելու կարօտութիւն կայ, թող բնագիտութեան ուսուցիչն յանձնէ: Նոյնպէս և ընդ հակառակ: Պիւթագորի կանոնը, արքիմեդեսի թիւը առիթ է, որ թիւ և խօսակցորթիւն բացուի Յունաց պատմութեան վերայ. շատ տեսակ բոյսերը ակամայ յիշեցնում են նոր աշխարհի գիւտը. նկարչութեան ուսուցիչը օրնամենաներ ցոյց տալով կարող է բացատրել նոյն տեղը արուեստից պատմութեան մէջ և այլն:

Ամենին չպէտք է կարծել, իբր թէ այսպիսի դիպուածական հայացք ձգելը մի դիտութիւնից միւսի մէջ, աննշան բան է: Առարկան կարծես երկու կողմից երևում է, ինչպէս ստերէօսկոպի մէջ և մանաւանդ սովորութիւն կը դառնայ ազգայի մէջ ևս միշտ խորհուրդ հարցնել սիւս գիտութիւններից ևս, եթէ մի առարկան մեկնութեան կարօտ լինի:

Եւ մենք կարծում ենք, որ մի գիտութիւնից միւսի մէջ նայելու համար վարժութիւն և սովորութիւն ստանալով այն արդիւնքն ենք ձեռք բերում, ինչ որ էնցիկլոպեդիստը իրաւամբ ցանկացել է, առանց նորա սխալները անելով, որ միշտ անկապ



և թերի մտուհի է տուել և անհաստատ ու արտաքին ծաղկաքաղ-  
անրով խեղտել և ընթացել է խորասուզուելու և խուզարկելու  
ձգտումը: Մենք կամենում ենք հոգեկան շարժողութեան և կեան-  
քի համար հիմք դնել, ուշ դնել տալով այն թիկերի վրայ, որոնք  
մարդկային գիտութիւնները միմեանց հետ կապում են:

Մենք վերջացրինք կօնցետարացիօնի հարցը, բայց ինչ ենք  
պահանջել, միթէ ստորացընել մի ուսմունքը յօգուտ միւսի, մի-  
թէ աղաւաղել մէկը միւսի շինութեան համար. քաւ լիցի՝ իւրա-  
քանչիւրը յարդիլ է մեզ, Ատուած, բնութիւն և մարդ միշտ քա-  
ղաքակրթութեան առարկայ եղիլ են, այդ ուսմունքներով մարդս  
վսեմացել է և պիտի վսեմանայ, ամեն մէկը հաւասար իրաւունք  
ունէ մեր ուշադրութեան: Մեր պահանջը սուրիչ էր՝ աշխատել, որ  
հոգու մէջ առանձնացած կտորները դուգորդուին, ցիրուցան և-  
ղած մասերը կապուին. մենք պահանջում ենք, որ զանազան  
գիտութեանց մէջ մէկ մէկու համար ճանապարհներ բացուին,  
ուսման նիւթերը որոշեալ խումբեր կազմեն, որպէս զի գիտու-  
թեան ամեն մէկ կէտից ճառագայթներ սիրուեն միւսների  
վրայ: Մենք կարող էինք աւելացնել թէ գործքը թեթեալանելու  
համար՝ մարդկային գիտութեան երկք առարկաներից մէկը՝ պէտք  
է բուն կենդրոնը կազմէ զպրոցի մէջ, ոչ թէ նորան աւելի դե-  
բազանցութիւն տալով միւսների առաջ, այլ ինչպէս ակնարկե-  
ցի՝ մանկավարժութեան գործը թեթեալանելու համար և մենք  
կարող էինք ապացոյցներ բերել թէ կրօնը պէտք է լինէր այդ  
կենդրոնը, սակայն մենք երկիւղ ենք կրում, թէ սխալ պիտի  
հասկացուինք, ուստի մենք բաւականամտում ենք, եթէ առ այժմ  
զոնէ վերը ասածը ճշգրութեամբ հասկացուին:

Մենք խօսքը սկսեցինք նորանից, որ միջոցներ էինք որո-  
նում հոգեկան գործունէութիւնը բազմացնելու համար, դա էր այն  
մերձաւոր նպատակը, որ մենք ամենայն քայլ պիտի իրադոր-  
ծէինք: Այժմ մենք պէտք է երկու խօսքով այդ նպատակի յա-  
րաբերութիւնը որոշենք կրթութեան վերջի նպատակի հետ: Ա-  
նուանենք այդ նպատակը՝ առաքինութեան և սիրոյ զարգացումն,  
առաքինութիւնն ու սէրը հոգեկան գործութիւններ են. անուանենք ըն-

դունակութիւն բարոյական գործքերի համար, — որքան որ աշակերտի  
մէջ աւելի հոգեկան կեանք զարթնի, այնքան աւելի ապագայ  
տղայ մարդու գորութիւնը կընդարձակուի, այնքան աւելի բազ-  
մակողմանի կիրազործէ նա բարութիւնը. անուանենք հիմնադրու-  
թիւն բարոյական — կրօնական բնատրուածան՝ մի հարուստ, աշխոյժ  
հոգեկան կեանքից աւելի մուտք է բացում սրտի մէջ, քան թէ  
աղքատ, անշարժ հոգեկան կեանքից: — Մի խօսքով հոգեկան գոր-  
ծունէութեան ընդմեջարկուելը ամենայն կրթութեան վերջին նպատա-  
կի հետ խորին կապակցութիւն ունի. այս խօսքը թող չմոռանան իմ  
աջ ու ձախ քննիչները, և զգուշացնում եմ նոցա, որ չսխա-  
լուեն իրանց բնորոշ բովանդակական խօսքերի մէջ:

Ինչու համար հարուցինք այս նշանաւոր հարցը, երբ մեր  
քննիչը ձեռք չէր տուել. շատ պարզ բանէ նորա համար, որ նա  
մի մանր հարց բարձրացրեց, որ այս մեծ հարցի հետ կապակ-  
ցութիւն ունէ:

Եթէ զպրոցը ամեն մի քայլին առանձին նպատակ է դը-  
նում, եթէ նա միշտ աչքի առաջ ունէ մի վերջնական նպատակ,  
նա միշտ վտանգի մէջ է, թէ փոքր ինչ սխալ առնելով՝ մեծա-  
մեծ վնասներ կարող է բերել: Մեր առաջարկած կօնցետարիացո-  
նը հեշտ կասուի, բայց շատ դժուար է զուլս բերել, ամենայն քայ-  
լափոխ անակատելի կերպով կարելի է շեղուել նորանից, այնպէս  
որ այնուհետեւ գուցէ անկարելի լինի ուղղել: Այս բազմակող-  
մանի դժուարութիւնն է նախ և առաջ մանկավարժութեան ար-  
ուեստի դժուարութիւնը: Այդ պատճառաւ այդ բազմակող-  
մանի գործը յաջողութեամբ կատարելու համար՝ զպրոցը պէտք  
է որոշեալ պաշտօններ ունենայ: Նա ունէ մի տեսուչ, որը ամ-  
բողջ հիմնադրութիւնը առաջնորդում է. սորան տուած է մի օդ-  
նական, որին յանձնուած է տեսչի ամենաթեթեւ գործքերը, բայց  
որոնք տեսչից իզուր շատ ժամանակ պիտի խլէին: Տեսուչը չի  
կարող գիտութիւնները ուսուցանել, այս յանձնուած է ուսուցիչնե-  
րին, որոնք ինքնակախ են իրանց յատուկ գիտութեանց մէջ, բայց  
տեսչի նախազօին ենթարկուած են՝ գիտութիւններից աւանդելի  
նիւթը ընտրելու ժամանակ և դասատուութեան եղանակը միա-



բան պահպանելու մէջ: Տեսուչը չի կարող բոլոր աշակերտներին դարձացման աստիճանի վրայ ամենայն բողբ հակել. ուսուցիչները կարող են միայն իւրեանց առարկի մէջ նկատել այդ աստիճանը: Այդ պատճառաւ նշանակուած են վերտիպացուցիչ ամեն մի դասատան մէջ, որոնք միշտ հակուած են միայն իւրեանց յանձնուած դասատան դարձացման աստիճանի վրայ. նոցա աւելի լաւ յայտնի է դառնում դասատան կարօտութիւնները, նոքա անձամբ կարողորութիւններ չեն անում, բայց միշտ համար ու հաշիւ են տալիս տեսչին և ժողովին: Այնպէս որ վերջ ի վերջնոյ տեսուչը և ժամանակ ունէ և հարկաւոր օգնականներ ունէ, որ կարողանայ իսկութեամբ ամբողջ հիմնադրութիւնը կառավարել: Այդ պայմանների մէջ տեսուչը դառնում է մի իրական հանդամանք և չէ թէ դատարկ խօսք, որ միայն թղթի վրայ նշանակած է: Գպրոցը մի կազմուածք է, բայց իր բոլոր պայմանները պիտի ունենայ, որ այդ կազմուածքը կենդանութիւն ստանայ, ապա թէ ոչ մեռեալ է: Գպրոցի կէնդրոնի պահպանողը տեսուչն է, եթէ նա ամենայն տեղից իր հեռագրական թերթով տեղեկութիւններ չստանայ, նա ինչպէս երախաւոր լինի այդ կենդրոնի համար: Չոր օրինակ մի դասատան մէջ մեր կօնցետրայիօնի համաձայն աշխարհագրութեան ուսուցիչը ուրիշ ուսուցիչներից նիւթեր է ստանում մշակելու համար, այն ինչ սա սկսում է մշակել և կարգի բերել, բայց դեռ չվերջացած՝ ստանում է նոր նիւթեր, մի խօսքով սա յետ է մնում, երբ նոքա առաջ են գնում. և դասատունը մի տեսակ անհաւասարութիւն է ստանում. իւրօրքան չլիւր ուսուցիչը միայն իր առարկան է ճանաչում, նա տեսնում է որ կարելոյն չափ առաջ է գնում. գուցէ տեսուչը այն նկատէ, բայց զարմանալի չէ եթէ կրբեմն չնկատէ, որովհետև դպրոցն ունէ շատ դասատուներ՝ ասենք վեց, ամէն մէկ դասատուն ունէ 10—15 առարկայ, ուրեմն միշտ և անդադար 60—90 դանազան բաղադրութիւնների վրայ պիտի առողջ մըտօք մտածէ, արդե՞նք այս մարդու կարողութեան չափ գործէ: Ուրեմն մնում է վերակացուն. նա այդ նկատում է, յայտնում է տեսչին: Սա էլ իսկոյն ուշադրութիւն է դարձնում և միջոց-

ներ է որոնում ուղղելու: Այս տեսակ օրինակներ միշտ և հազարաւոր կարող է պատահել դպրոցական բաղմանիմէջ գործքի մէջ. Մանաւանդ որ մեր դպրոցների մէջ կօնցետրացիօնը դեռ չէ փորձուած, ուրեմն գծուարութիւնները աւելի պիտի բարդուին: Մինչև որ մեր ուսուցիչները ևս համակրութիւն ցոյց տան այդ ուղղութեանը, դեռ շատ ջուր պիտի թափուի Քուի մէջ, ուրեմն տեսուչը որքան արթուն պիտի լինի, և ինչ կարևորութիւն ունէ վերակացունների օգնութեան:

Վանահայր Վահան վարդապետը մի շատ հետաքրքիր հարց էլ է բաց անում, որ առանձին ուշադրութեան արժանի է, որովհետև մի կրօնաւորի դրչից է բղխում բանակուգութիւնը: Բայց խօսանք նորա յատուկ խօսքերով: «Պ. Հեղինակը, ասում է Հայր Սուրբը, խօսում է սովորողների կրօնական—բարոյական դարձացման վերայ: Սակաւ չենք զարմացած տեսնելով այստեղ մի խիստ կղերական ոգի կամ ուղղութիւն: (Բրուտոն, դու էլ): Պ. Մանգինեանցը մտադիր է մեզ մօտեցնել այն դարերուն, երբ մի այդպիսի ոգին շատ բնական էր: Իհարկէ և մեր դարերում ոչ ոք չէ վիճում (մոռանանք կրօնական ազատամիտները) որ՝ հարկաւոր է անշուշտ ի մանկութենէ զարդացնել մանուկների մէջ կրօնական—բարոյական զգացմունքները, բայց այդ նպատակը չինել մի ուսումնարանի մէջ փիրապետող ուղղութիւն—կարծում ենք՝ այդ հեռու է մեր դարու մանկավարժական զխտութեան ընթացքից:» Հայր Սուրբ, անկեղծ խոստովանեմ այս մասը չհաւանեցի: Կղերական ոգի, անցեալ դարեր, մեր դար, բարոյական—կրօնական ըզդացմունք, ուսումնարանի նպատակ... ինչ նշանաւոր խօսքեր են մեր օրական գրականութեան մէջ: Երանի իմանամ, թէ այս բոլոր խօսքերի տակ ինչ բովանդակութիւններ կան. ընթերցողը գուցէ կարծէ, թէ Հայր Սուրբը բացարձակ է կղերական բառը և այն նպատակը, որը իր կարծիքով ուսումնարանը պիտի ունենայ, քաւիցի:— Ես պէտք է բացարձակ խոստովանեմ, թէ քանի տարի որ մանկավարժութիւնը ուսել եմ, միշտ որոնել եմ ուսումնաբանի նպատակը և մեր դարու մանկավարժներից միաբերան լրեւել եմ, թէ կրօնական—բարոյական նպատակից դուրս անկա-



րելի է ուրիշ նպատակ դռնել: Միայն ի հարկէ պէտք է իմանալ, թէ ինչ է կրօն, ինչ է բարոյականութիւն և ինչպէս կարելի է նոցա ձեռք բերել դպրոցի մէջ: Ինչպէս երևում է Հայր Սուրբը մի այլ նպատակ դիտէ. այժմ ես հարցնում եմ, որն է այդ:— Բայց ես գիտեմ, որ այս հարցը դժուար լուծելի հարց է, ուստի շատ հասկանելի է ինձ որ մեր անչափահաս զբաղմունքեան մէջ կարծիքներ թարբերութիւն կարող են լինել: Իսկ ինչ ասենք կղերական բառի համար: Արդեօք այս բառը չի ծագում մի այնպիսի կեղծ աղատամտութիւնից, որը իւր թուութեամբ և առ ի վնաս ճշմարտութեան հաճոյանալ կամենում է օրական մամուլին: Օրական մամուլը գործէ անուր կղերական բառը, սա մի սարսափելի բառ պիտի լինի, ուստի շտապենք մենք էլ գործ անենք, որ այդ բոմբին կարկտից վաղորօք ասպահովութիւն գտնենք: Թէ այդ խօսքը արիւթեան պակասութիւնից և ամբողջի ծափահարութիւնը ստանալու համար շտապաւ դուրս ել, դժուար չէ բացատրել: Մի հեռաւոր տեղից մեր անչափահաս մամուլը կղերական բառը բերել է, ցանկ է մեր մէջ, ասելով թէ կղերը մի ազգի թոյն է, ուստի ամենայն բան, ինչ որ կղերին յատուկ է, այսինքն ամենայն կղերական բանը, թունաւոր է: Նա իրա հայացքի կէտից այսպէս է տրամաբանում, բայց դուք, Հայր Սուրբ, միթէ կարծում էք, թէ կղերը թոյն է: Մի ուրիշ բացատրութիւն ես ունի կղերական բառը: Պատմութիւնից յայտնի է, որ շատ անգամ հոգևորական անձինք, հոգևորական միաբանութիւնները, ուխտերը կրօնի պատրուակով իրանց անձնական շահերի համար լրբութիւն, անամօթութիւն, սուր, հուր, պատերազմ, ինկլիզիցիօն գործ են անել, ուրեմն կրօնը կղերի շահի համար գործիք չինելով իրանց վարդապետութիւններն էլ կղերական էք, այսինքն կղերին յատուկ: Հայր Սուրբ, միթէ կարծում էք թէ մեր անմեղ հոգևորականները (որոնք ի հարկէ կրթութեան մեծ պակասութիւն ունին) այդպիսի չարամիւթ կղերներ են, իսկ եթէ են, ինչ էք կարծում, ինչը պէտք է ինձ զբողէք, որ ես կրօնի վերայ խօսելով և չէ թէ այդ կղերի վերայ նոյնով ուղեցել եմ այդ կղերին ներքող հանդիսանալ, որ կղերա-

կան պատուանշանը ստանայի: Ես խօսել եմ կրօնի մասին, դուք պէտք է ասէիք, թէ այդ սխալ է կամ ուղիղ կամ միակողմանի, եթէ ոչ կղերական ասելով, դուք դատապարտում էք կղերին, որին որ դուք պատկանում եք, ես համոզուած եմ, որ ձեր միտքը ուրիշ էր: Մեր խաղիատակ ֆէլիէտօնը միշտ կրօնը խառնել է կղերի հետ և ամբողջ նորա դոկտրինայական պատերազմը այդ սխալի վերայ է պտտում, ինչու համար նորա խակութեան գերի էք դառնում: Բայց թողնենք այս անմխիթար հանգամանքը, որի բացատրութիւնը վերջին յօդուածիս մէջ առանձին կը տամ:

Բայց անտարակոյս, Հայր Սուրբ խօսքերը մի բանի ակնարկութիւն պիտի լինին և եթէ չեմ սխալում, նա ուղում է ինձ մեղադրել, թէ իմ տուած կրթութիւնը միակողմանի կրօնական կրթութիւն է: Այս մեղադրանքը կարծես թէ աւելի հիմք ունէ, և ես մինչև անգամ գուշակում էի թէ վաղ կամ ոչ այսպէս պիտի դատապարտուեմ: Թէ ես կրօնական—բարոյական կրթութիւնը շատ բարձր եմ դասում և թէ մինչև անգամ դպրոցի վերջնական նպատակն եմ համարում, այդ բաւական բացատրեցի վերը և տեսակիս միւս յօդուածների մէջ էլ շատ անգամ պիտի վերադառնամ այդ խնդրին: Բայց սխալ է կարծել, իբր թէ ես ուղում եմ միայն կրօն ուսուցանել, միայն աւետարան կարդալ տալ, միայն աղօթել տալ, միայն եկեղեցի մանածել տալ և այլն. այսպիսի կրթութիւնը այնքան վնասակար է, ինչպէս որ լոկ միայն բնագիտական կրթութիւնը, և երկուսի վնասակարութիւնը լոկ միայն նորա մէջ է կայանում, որ երկուսն էլ միակողմանի են: Ատուած, բնութիւն, մարդ՝ այս երեք դիտութեան առարկաները անխախտ և առանց դերազանցութեան պիտի մեղ մատակարարուին, ասպ թէ ոչ մենք կը մնանք կամ անհոգի, կամ սոգէտ և կամ կոպիտ վայրենի, ես թողնում եմ իմ ընթերցողիս խորհել, թէ որ պակասութիւնն է աւելի մեծ, ես իմ կողմանէ կարծում եմ, որ երեք պակասութիւնն էլ հաւասարաչափ յանցանք է մարդկային ընկերութեան մէջ:—Միթէ կարող է տարակոյս ծագել ընթերցողիս մէջ իբր թէ ես գիտութեան մէկ առարկան



ի վնաս միւսի աւելի զերազանցում եմ, երբ իմ „Գարոցական Սահմանադրութիւնը“ կարգայ Քանի յօդուածներով եւ խօսել եմ, թէ ինչպէս աշակերտները ընտրեան մէջ ընտանեանս և մարդկերանց հետ (ուսուցչաց և ընկերակցաց հետ) փոքր եկեղեցի (ընկերութիւն) կազմեն՝ այս բառի ամենալսեմ նշանակութեամբ։ Ինչու համար այս բոլոր յօդուածները միասին չըմբռնեց իմ քննիչը, որ հին առածը մի անգամ եւ ճշմարտացնէր, որ ասում է թէ „գիրն սպանանէ, իսկ հօգին կեցուցանէ“։ Որպէս զի „Գարոցական Սահմանադրութեանս“ մէջ հոգին ճանաչուէր և չէ թէ բառը քրքրուէր, եւ մի զուշութիւն բանեցրի։ Շատ յօդուածները, որոնք իրարու հետ կապուած են, միացրի և նոցա զլսին մի կամ երկու յօդուածով նոցա խորհուրդը նկարագրեցի. զօր օր. կրօնական—բարոյական կրթութեան համար §§. 61, 62, 69, 75 այդ խորհուրդն ունին, և միայն այդ թիւի վրայ պիտի կապուէր քննութիւնը, իսկ այնուհետև նշանակութիւն չպէտք է ունենար, թէ որ ասնը և որքանը պիտի կատարուին, եւ վատ ընտրողութիւն արեցի, հիմի դու ցոյց առար ընտրելագոյնը, մենք այն ժամանակ փնտելու բան չէինք բռնենայ։

Մի քանի խօսք տօների և հանդէսների մասին։ Իմ քննիչը մեծ թուարանական ընդունակութիւն է հանդէս դուրս բերում իր քննութեան մէջ. նա ցոյց է տալիս, թէ մենք տօներ շատ ունենք. եւ համաձայն եմ, որ չափից դուրս շատ են և շատ ցաւում եմ։ Յետոյ նա բողոքում է, որ եւ մի քանի հանդէս այն շատ տօների վրայ էլի բարդել եմ, եւ պէտք է ասեմ, որ եթէ այդ հանդէսների խորհուրդը լաւ ըմբռնեցիք, կատարեցէք այդ խորհրդով երբ կամենաք։ Ոչինչ կարեորութիւն չի ստիպի, որ դոցա համար առանձին օրեր սահմանէք, դուք կարող էք այն շատ տօների միջից մի քանիսը ընտրել այդ հանդէսները կատարելու համար։ Յոյս ունիմ, որ թուարանական հաշուի մէջ ծախքն ու մուտքը հաւասարեցան։— Միւս կողմից եւ գարձեալ, համաձայն եմ, թէ „մեր տօները (դաստուրիները) երկար ժամանակուայ պարապորդութիւն են, ոչ միայն օգտա-

կար չեն կրօնական—բարոյական նպատակների համար, այլ միանգամայն վնասակար են՝ իբրև անդործունէութիւն, ծուլութիւն, վասնողութիւն, շուայութիւն և մինչև անգամ քրէական յանցարութիւններ զարթեցնող միջոցներ։“ Արդեօք չի կարելի դոցա վնասակարութիւնը „Գարոցական Սահմանադրութեան“ մէջ առաջարկաց միջոցներով վերացնել կամ մինչև անգամ օգտի փոխել, քանի որ դոցա թիւը անփոփոխելի մնում է։

Եւ պէտք է իմ կողմից աւելցնեմ, թէ տօները և հանդէսները, ինչպէս որ եւ ըմբռնում եմ ընդ միայն պարապորդութիւն չեն, այլ դրքա են այն միջոցներից մէկը, որով բնաւորութիւն և աղիււ բարք կարող է ծրել։ Նախ որ դոցա միջոցով սենեկական և դպրոցական կեանքի միակողմանութիւնը մասամբ իւր բազմակողմանութիւն է ստանում։ Եւ երկրորդ այդ ժամանակ լաւ երևում է, թէ ուսումը ինչ սպաւորութիւն է թողել աշակերտաց վրայ, նոքա են աղատ և ազատութեամբ լոյս են ձգում իրանց բնաւորութիւնը, ձգտումը, ցանկութիւնը և այն, միայն պէտք է որ ուսուցիչները մերձեանս նոցա ընտանեկար և մտերմութեամբ։ Մենք ի հարկէ չենք կամենայ. որ այդպիսի սովորութիւնները միայն հրամանով կատարուին, որ նշանակութիւն չունեն, այլ որ ճշմարիտ կենդանութիւն ըստանան և զիտակցութեամբ կատարուին. եւ արդէն մի տարի է որ Ներսիսեան Գարոցի մէջ Տեսչի պաշտօնն եմ կատարում և իրաւունք ունէի այդ սովորութիւնները մէջը անարգել մտացնել, բայց եւ հեռու էի այդ քայլը անելուց, քանի որ զիտեմ, թէ դրքա միայն արտաքին արարողութիւն պիտի դառնան. այսպէս է մեկնում և իմ այն պահանջը, որ բարձր դաստներում ամենայն օր աղօթք անեն, իսկ ստորին դաստաներում միայն մի անգամ շաբաթը, որ իմ քննիչը չի հաւանում, ինձ անմեկնելի թողնելով, թէ ինչպէս այս իր չհաւանութիւնը միարանել պէտք է իւր միւս ազատամիտ վարդապետութեանց հետ։

Հայր Աւանանը միքանի անհրաժեշտ բաների վերայ այնպէս է խօսում, ինչպէս որ մի օրիորդ իր դարդարանքի վերայ խորհրդածելով թէ կարմիր և թէ կապուտ ժապուէն



տաղաչել է ուզում, բայց դժուարանում է ընտրելագոյնը ձանաչել, զոր օր. ձանապարհորդութեանց և մամնամարդութեան համար ասում է, թէ ի հարկէ դոքա օգտակար են, հետն էլ մի Յէպէտ և մի Յէն աւելայնում է: Ես կարծեմ նոցա հարկաւորութիւնը կամ աւելորդութիւնը մի մանկավարժական ամսագիրը մանրամասն պիտի բացատրէր, եթէ ոչ ի հարկէ և Յէնը քուն տալու ղեղերին ևն նմանում, իսկ տրամաբանութեան մէջ դոքա այն բաւեր են, որոնք միմեանց բարձում են և մէջ տեղ զը թողնում են մի գրօ:

Երբ որ Հայր Վահանի ասած „Գլորոցական Սահմանագրութեան“ ընտրելագոյն մասը կարգացի՝ վերստին կարմրեցայ: Ես կարծում է թէ ես կամենում եմ „յանցաւոր աշակերտի բարոյական արտասուքիւնները մեղմ և միեւնոյն ժամանակ ազդու միջոցներով (պատիժներով) ուղղել: Իմ կարծիքով յանցաւոր է այն մանկավարժը, որի պատիժները ուղղելու նպատակով են գործ դրւում. անտարակոյս նորա աշխատանքը իզուր պիտի կորչի: Եթէ այս տեղ էլ իմ քննիչը ոչ թէ առանձին յօդուածների վրայ ուշ դարձներ, այլ այն խորհրդով ըմբռներ, ինչպէս որ § 91 մէջ բացատրուած էր, նա կը համոզուեր, որ մենք պատիժները ուրիշ տեսակ ենք ըմբռնում: Մենք զպրօք այնպէս ենք կարգաւորում, որ հասնում ենք մինչև չնչին մասնա-մասնութիւններին և աշակերտին այնպէս կաշկանդում ենք (ո՛հ ինչ սարսափելի բառ է նուրբ կրթուած ակամօջի համար), որ էլ առիթ չունենայ յանցանքներ գործելու, իսկ եթէ գործեց, այդ պատժով ուղղել անկարելի ենք համարում, այլ նշանակում ենք մեր յիշատակարանի մէջ և յաճնում ենք կրթութեան, այսինքն դասաւորութեան, որ հնարներ գտնէ ուղղելու և որ ամիսներ, տարիներ աշխատէ, մինչև որ յանցաւորը ուղղուի: Ով որ մանկավարժութեան համար սիրտ և հողի ունէ, նա պէտք է խորը մտածէ այս նշանաւոր հարցի մասին, վասն զի մինչև որ մենք այս հարցը չուսարանենք, մենք գործում ենք կուրօրէն, որ մեր վեհմ պաշտօնին չի վայելի:—Բայց այս հարցի մասին մենք դարձեալ կը խօսենք ներքև առանձին յօդուածով:

„Գլորոցական Սահմանագրութիւնից“ էլի շատ ընդհանուր հարցեր կարելի էր արծարծել, բայց իմ քննիչը ինձ միայն այսքան իրաւունք տուեց խօսելու:

Մնում է այժմ մի քանի առանձին կէտերի վերայ խօսել, որ իմ քննիչը մեր ուշադրութիւնը դաճում է: Նոցանից շատերը անձնական կարծիքի վրայ են հիմնուած, միւսների պատասխանը „Գլորոցական Սահմանագրութեան“ մէջ արդէն կան, բայց ի հարկէ ցիրուցան եղած են, ուրեմն դոցա կարող եմ անպատասխան թողուլ:

„Գլոր. Սահմ.“ յօդ. 9-ի կէսը բերելով, Հայր Սուրբը մեղադրում է ինձ, որ տեսչի իրաւասութիւնները և պարտաւորութիւնները չեմ բացատրել: Բայց եթէ միւս կէտն էլ ի նկատի ունենար, նա կը տեսներ, որ ես տեսչին տալիս եմ բոլոր իրաւունքներ ուսումնարանի վրայ, բայց և բոլոր պատասխանատուութիւնը դնում եմ նորա վրայ: Տեսուչ ընտրեցիք, դուք դրանով ապացուցեցիք ձեր հաւատարմութիւնը նորա անձի վերաբերութեամբ, և ուրեմն կէս ճարտարնի վրայ մի կանգնէք, թողէք որ նա ամենայն ազատութեամբ գործք չինէ, մինչև որ այդ հաւատարմութիւնը վայելում է, ասոյ թէ ոչ արձակեցէք նորան: Եթէ դուք զանազան իրաւանց սահմանափակութիւններով տեսչի թեւերը կը կտրէք, ձեռքերը և ոտները շղթայով կը կապէք, լեզուն կը կտրէք և բերանի վերայ մի կողբէք կը դնէք, տեսուչն ինչ խորհուրդ ունէ այն ժամանակ ուսումնարանի մէջ:—Գուր կասէք, թէ այդ դարձեալ բաւական չէ մեզ, մենք գոնեա պիտի խմանանք տեսչի նախադիմը: Այս իրաւացի պահանջմունք է, բայց ես նախազիծը չէի կարող „Գլորոցական Սահմանագրութեան“ մէջ բերել, որովհետև ամբողջ դիպակտիկան և մեթոդիկան այն տեղ պէտք է մտցնէի, որ ես խոստացել էի առանձին տպագրել:

Մի տեղ էլ Հայր Սուրբը դարձեալ թուաբանական հայրներով ցոյց է տալիս Աւագ վերակացուի պաշտօնի ծանրութիւնը. թէ ինչ նշանակութիւն ունեն այդպիսի հայրները, ես արդէն „Մեղուի“ 5-դ համարում ցոյց տուեցի:



Միւս տեղ երկար ապացուցանում է առաջարկած ժողով-  
 ների անյարմար անունները: Պարզ է, որ ես կարօտութիւն չեմ  
 ունենայ վիճարանելու անուան մասին, անուանեցէք ինչպէս ձեզ  
 փափագելի է, կամ եթէ կամենաք բոլոր ժողովները միացրէք և  
 մի անուն տուեցէք: Ես եթէ նոցա բաժանեցի, այդ այն խորհր-  
 դով արեցի, որ ես փորձով զիտեմ, թէ դպրոցը խօսելու և սնօ  
 բխելու բան չատ ունէ, որի համար մի կարգ պիտի պաշ-  
 պանուի: Իմ կարծիքով յարմար է որ մի ժողովում խօսուի  
 միայն գիտութեան տեսականութեան վրայ, միւսներում գործնական  
 խնդիրների վրայ:

Թէպէտ այսքան տարբերութիւն կան իմ և Հայր Սուրբի  
 կարծիքների մէջ, սակայն ես ես նորա պէս յոյս պիտի դնեմ,  
 թէ միայն ճշմարտութիւնը յայտնելով մեր հին բարեկամութիւ-  
 նը պիտի ամրանայ:



Կ Ա Ռ Ա Վ Ա Ր Ո Ւ Թ Ի Ն Ս Ա Ն Կ Ա Ն Յ: \*)

Մեր մանկավարժները շատ լաւ գիտեն, թէ մանկավար-  
 ժութեան մէջ երկու դիպակոր գործողութիւնք կան, որոնք որ  
 նոցա պաշտօնին են վերաբերում, այն է ուսուցանել և կրթել:  
 Բայց ամենքը պայծառ լուսով չեն տեսնում, թէ կայ և մի եր-  
 րորդ գործողութիւն, որ նոյնպէս կարևոր է և կատարւում է,  
 ինչպէս և առաջինները, թէպէտ ի հարկէ շատ անգամ առանց  
 գիտակցութեան, ուստի և — անկարգ: Կառավարութիւն կամ  
 վարչութիւն մանկանց ոչ ուսում է և ոչ կրթութիւն, նա ունէ  
 իր առանձին հիմք, առանձին ճանապարհ, առանձին օրէնք, և  
 մենք ամենքս նոյնը գործ ենք դնում, բայց մանկավարժութեան  
 վրայ խօսելիս՝ նորա անունն անգամ չենք յիշում, որպէս թէ մի  
 չդոյ բան է: Թէպէտ դորա զաղափարը մեզ անյայտ է, բայց  
 ինչպէս ակնարկեցի գործադրութեան մէջ դա մեզ ծանօթ է, և  
 այս է պատճառ որ շատ անգամ կրթութեան վրայ խօսելիս՝  
 այդ գործողութիւնն էլ նորա մէջը խառնում ենք, ամենևին մեզ  
 հայլու չտալով թէ դրքա միմեանցից այնքան զանազանվում են,  
 ինչքան որ Պայմանը—Նպատակից:

Կրթել նշանակում է առաքինացուցանել՝ կրթութեամբ  
 մանուկը պէտք է բարոյական դարդացում ստանայ, կամ որ մի  
 և նոյն է՝ կրօնական մտքով առնելով հաւատով պիտի զօրանայ:  
 Կարձ մենք տեսնում ենք, որ կրթութիւնը մի գործողութիւն է,

\*) Այս յօդուածը հանած է այն ձեռագրից, որ ես պատրաստում էի  
 իբրև բացատրութիւն յիւր. Յաշմանադրութեան՝ հրատարակելը բայց  
 որ ինձ մինչև այժմ չյաջողեցաւ:



որով նա մանուկը զարգացնում, կերպարանափոխում է, ուրեմն նորա մէջ մի բան գոյացնում է, որ իսկզբան չկար: Իսկ վարչութիւնը չէ զարգացնում, ոչ էլ կերպարանափոխում: Քէպէա դոցա մէջ մի այսպիսի ներհակական զանազանութիւն կայ, որ մէկը զարգացնում, միւսը չէ զարգացնում, սակայն պէտք է որ վարչութիւնը որ և իցէ յարաբերութիւն ունենայ կրթութեան հետ, ապա թէ ոչ նա չի կարող մանկավարժութեան մի մաս դառնալ: Այժմ այս յարաբերութիւնը պէտք է գտնենք: Մի գործողութիւնը զարգացնում է, միւսը չի զարգացնում, բայց եթէ դոքա միասին գործում են, չէ որ դոքա իրանց առանձին խորհուրդը պիտի ունենան: Գուցէ խորհուրդն այն է, որ վերջինի միջնորդութեամբ առաջինի գործը աւելի թեթեւանում է: Եւ եթէ այս ճշմարիտ է, այն ժամանակ առանց դժուարութեան կը հասկացուի, թէ վարչութիւնը իրաւամբ մի անդ պէտք է բռնէ մանկավարժութեան մէջ: Անտարակոյս սա ճշմարիտ է, բայց զարձեւել կարող է սխալ հասկացուիլ: Վասն զի զիւրին է շեղուիլ գեպի այն կարծիքը, իբր թէ վարչութեան նպատակն է միջնորդական առաքինութիւններ \*) գոյացնել, ինչպէս աշխատասիրութիւն, կարգասիրութիւն, չափաւորութիւն, խնայողութիւն և այլն, որոնցով որ մարդս իր սկզբնական կոպիտ և վայրենի բնատրութիւնից դուրս է գալիս և որոնք որ հէնց այդ արտադառաւ մեղ ամենուս համար անհրաժեշտ կարեւոր հիմք են, որպէս զի մեր մէջ բարձր բարոյական զաղափարները զարգանան: Բայց այդ սխալ է: Եթէ վարչութիւնը մանկանց առաջն մի այդպիսի պաշտօն ունենար, ուրեմն նա ինքը մասամբ իւրիք զարգացնում է և ուրեմն բուն կրթութիւնից ոչինչ ներհակ զանազանութիւն չէր ունենալ: Ուստի վարչութեան միջնորդական յարաբերութիւնը կրթութեան հետ՝ ուրիշ կերպ պէտք է ըմբռնենք:

\*) Փիլիսոփայութեան մէջ այնպիսի առաքինութիւններ անուանում են միջնորդական, որոնք որ ինքն ըստ ինքեան դեռ արժողութիւն չունեն մի աշխատասէրը, կարգասէրը կամ չափատուը, դեռ բարոյական չէ, եթէ գոյն այդ առաքինութիւնները ի մաս ընկերութեան գործ է ածում, ինչպէս զոր օրինակ խարբայ վաճառականը:

Եւ արդարեւ՝ վաղ առաջ քան կրթել, զարգացնել, կերպարանափոխել սկսենք, պէտք է մանկական հոգու մէջ շատ տպաւորութիւններ յղացնենք, որոնք թէպէտ ուղղակի յարաբերութիւն ունին բուն կրթութեան հետ, բայց ճշդութեամբ առնելով գեռ իսկական զարգացում չեն կարող կոչուիլ: Եւ այդ խնամքը կարեւոր է ոչ միայն սկզբին, բայց՝ և յետոյ երկար պիտի շարունակուի: Ասածս դժուար չէ հասկանալ: Մանուկը նախ և առաջ պէտք է մի կանոնաւոր միաբանութիւն կապի նոցա հետ, որոնց մէջ որ նա պէտք է ապրի, և որոնց հովանաւորութեան տակ ոչ պիտի զարգանայ և կազուրուի: Ընդհանրապէս պէտք է արթնութեամբ հողալ և խնամք ունենալ, որ մանուկը նոյն միաբանութեան մէջ կամ ընկերութեան մէջ տանելի լինի, և որ այն պահանջներին համապատասխանէ, որոնց որ ընկերութիւնը իրաւամբ նորա վերայ բարձել կարող է, թէպէտ մի այնպիսի անդամ էլ լինի, որ դեռ ոչ ինքնակախութիւն, ոչ կամք և ոչ գիտակցութիւն ունէ: Պայմանները յաջողակ պիտի լինին, որ կրթութիւնն էլ սկսուի և յաջողուի:

Մանուկը իւր յուզմունքների մէջ պիտի սահմանափակուի, որպէս զի հասակաւորներին չբեռնաւորէ և չձանձրացնէ: Վասն զի նոքա էլ ունեն իրանց բան ու գործը, որ չպիտի խանգարուի. նոցա հարկաւոր է հանդատութիւն և չունին ոչ ժամանակ ոչ էլ տրամադրութիւն միշտ և անդադար մանկան ծառայել: Անհանգիստ մանուկը, որ ուսում պիտի ստանայ, պէտք է, նախ և առաջ սուս և լուռ նստել կարողանայ, և այս կողմանէ մեծ յառաջադիմութիւն արած պիտի լինի, յառաջ քան ուր ման իսկական և բուն ընթացքը սկսուած է: Նա չպիտի համարձակուի դպրոցական միաբանութեան մէջ կատարեալ անսանձութեամբ խօսել և վարուել, ինչպէս իր քեփը ուղէ: Նա չպիտի համարձակուի իր ընկերակիցներու միաբանութիւնը որ և իցէ թշնամական կամ գեռհիկ վարմունքով խանգարել: Նա չպիտի համարձակուի դպրոցի սեփնականութիւնը փչացնել: Այս բաները չպիտի համարձակուի անել՝ ոչ միայն այն պատճառաւ, որ իր ստանալու կրթութեան զաղափարին ընդդէմ է այդ. նա



գուցէ այդ դեռ չհասկանայ: Այլ նախ և առաջ այն պատճառաւ, որ ամբողջութիւնը, որի անդամներէց մինը նա ինքն է, մնաս է կրում այդպէս, և ուրեմն այնպիսի շահերին է դիպչում, որոնք մի մեծ շրջանին են սեփեհական: Մանուկները չպիտի համարձակուին գողութիւն անել, և դարձեալ ոչ թէ այն պատճառաւ, որ մանկավարժական տեսութեամբ գողութիւնը բարոյապէս անարգելի է, հապա նախ և առաջ այն պատճառաւ, որ որ նորա այդ իրանց վարժուեցող ընկերութեան առանձին անդամներին մնաս են պատճառում: Ուրեմն մանուկները չպիտի համարձակուին հարեանի ցանկապատի վրայ ելնել, որովհետեւ նա չէ ուզում, չի կամենում, \*) որ իր ծաղիկները և պտուղները ուրիշի ձեռքին ընկնեն, և իր պարտիդի խտր սանակոխ անել տայ: Այսպիսի ըմբռնումը աւելի առաջ պէտք է ցանուի մանկանց մէջ, քան թէ կարողանայինք մտածել, որ նոցա մէջ իրաւունքի գգայմունքը զարգացնուի: Նմանապէս մանուկները իր գուր չպէտք է փչացնեն իրանց առողջութիւնը, „որովհետեւ ընտանիքը քեզ սիրում է և քեզմով ուրախանում է, նա չի ուզում, որ դու մնաս կրես,“: Այսպիսի ետական փիլիսոփայութիւնը պէտք է ըմբռնուի յառաջ, քան բարոյական փիլիսոփայութիւնը, որն որ առաջինի վրայ հիմնուելով գուցէ յետոյ մի ուրիշ ժամանակ մանկան սրտի և մտքի մէջ մի տեղ բռնէ:

Այսպէս մենք տեսնում ենք, որ մանուկը՝ նախ քան առաքինութեան դուռը մտնէ՝ պէտք է պէսպէս հանգամանքներով մէջ զգուշացուի, խնամուի և սահմանափակուի: Այս հանգամանքների թելերը կապում են մի ընդհանուր նպատակի մէջ այսինքն թէ մանուկը այնպիսի պայմանների մէջ գրուի և ապրել սովորի, որոնց մէջ որ ընկերութեան հետ ի միասին կենալ իրաւունք ունէ: Այս նպատակին համեմու համար գուցէ և հարկաւոր լինի, որ մանուկը երբեմն այնպիսի կարգերի տակ գրուի, ուր ումանք կարող էին կարծել՝ իբր թէ նորա գաստիւրակիչը լով միայն մանկան ներկայի վրայ՝ մինչև անգամ այս

\*) Վարդենին և մանուկը շատ լաւ գիտեն, թէ ուզենալ և կամենալ որպիսի անողորմ ոյժեր են

ինչ ակնթարկի վրայ է հոգս քաշում, և թէ մոռանայով կրթութեան գլխաւոր նպատակը՝ կարծես մանկան ապագայի՝ նորա գաղտը Անձնաւորութեանը վայր բնաւ չէ մտածում: Միով բանիւ ինչ որ մանկան մէջ նախ եւ առաջ պէտք է կատարուի, այն է և Վարչութեան առաջին պահանջմունքը՝ այսինքն մեք ընտրագոյնը և ամենակարեւորը: Եւ հէնց այս պատճառաւ Վարչութիւն է մանկավարժութեան առաջին մասը: Ինչ տեսլ կուզէ, որ գաստիւրակիչը դարձեալ միշտ աչքի առաջ ունէ, թէ մանուկից մի օր մի բարոյական էակ պիտի յղանայ, սակայն այն բուսակին երբ նա վարում է՝ մանուկը բնաւ չպիտի գուշակէ նորա այդ խորհուրդը: Մանուկը պիտի հնազանդի և հաշիւը չպիտի հասկանայ, իսկ գաստիւրակիչը պիտի հրամայէ, բայց ինքն իրան հաշիւ տայ, թէ իր արածովը նախապատրաստութիւն է կատարում բուն կրթութեան համար: Այս զանազանութիւնը կրթութեան և վարչութեան մէջ՝ որոշ պիտի հասկացուի, ապա թէ ոչ թէ գրականութեան և թէ գործադրութեան մէջ անխտիր շփոթում է: Կրթութեան ժամանակ մտքերի (ներկայացումներով) շղթաները և շարքերը մեծ արուեստով և ճարտարութեամբ միմեանց հետ կապում, հիւսում են, որպէս զի հաստատ մտաւոր կաղձուածք դառնան կրթւողի մէջ: մինչև որ մարդուս հին մտքերի հին կապը չխախտուի և նոր հիւստածք չստանայ՝ անկիրթը կը մնայ միշտ անկիրթ, թէպէտ և նորա գլուխը լցնէիք ամենանոր մտքերով անգամ: Մարդուս հոգին հարուստ է մրաքերով, բայց ամենայն բուսակին նորա գիտակցութեան մէջ այդ հարստութիւնից այս կամ այն փոքր մասը առձեռն ներայ է: Արդեօք առձեռն գտնուող մտքերը միշտ օժանդակիչ են կրթութեան, արդեօք երբեմն չեն խանդարում գործքին... եթէ խանդարում են, վարչութիւնը պիտի զգաստութիւն առնէ և խանդարողին պիտի զսպէ: Եւ ուրեմն վարչութեան ժամանակ մանկան ոգու մէջ միայն այն մտքերը հեռու պահում են և տակը ճնշում են, ինչ որ գիտակցութեան երեսին չպէտք է լոյս ընկնեն: Եւ դարձեալ՝ առաքինութեամբ կրթելու ժամանակ միշտ աչխատում ենք մանկան ճանաչողութիւնը և համողմունքը որովհետեւ



քարը քարի վրայ դնելով և չէնքը կամաց առաջ տանելով, այն ինչ Վարչութեան ժամանակ ամենայն կերպ արտաքին և զգացական միջոցներով ստիպում ենք մանկան, որ ընկերութեան արդի և կանոնի մէջ մտնի առանց յապաղութեան, արագ և մի ակնթարթի մէջ:

Ասածիցս պարզ երևում է, որ Վարչութիւնը կրթութիւնից ոչ իսպառ բաժան ել կարելի է, և ոչ էլ նոցա միմեան հետ խառնել: Ինչ որ առաջինին վերաբերում է, պէտք է ասել, որ Պետութեան կառավարութեան հետ համեմատութիւնը դիրութեամբ կարող է մեզ փորձանի մէջ ձգել և հետևաբար դրդել, որ Վարչութիւնը բուն կրթութիւնից խստիւ բաժանենք: Ի հարկէ դոցա մէջ համեմատութիւն կայ, բայց պէտք է զգուշութեամբ սահմանները որոնենք: Մանուկը պէտք է անէ այն, ինչ որ ընկերութեան ընտելիւնը պահանջում է. նոյն է և պետական մեծ ընկերութեան մէջ: Թէ այս տեղ և թէ այն տեղ բոլոր կարգադրութիւնները հետեւալ սկզբունքից ծագում են՝ ընկերութեան մէջ եղած առ ձեռն զօրութիւնները այնպէս պէտքէ միանան և կարգի մէջ պահուին, որ նոքա միմեանց հետ կարողանան հաշտութեամբ կենալ, առանց իրար խանգարելու և միմեանց նպատակներին խոչընդոտ դառնալու: Մինչև այս տեղ նմանութիւնը անհերքելի է: Բայց ոչ ամենայն ընկերութիւն ունէ անպատճառ և մի բարձր բարոյական հիմք, ինչպէս զոր օրվայրենիների ընկերութիւնը և բռնաւորների իշխանութիւնքը: Ոչ ամենայն պետութեան մէջ, ինչպէս մանկան կրթութեան ժամանակ, հէնց իսկզբան մի անձն դասում է, որ իր անհրաժեշտ պաշտօնով մի դադարակալան նպատակին հետևում և ըստ այնմ ամբողջի շարժողութիւնքը կարգաւորում և չափում: Գաստիարակիւր միայն այն նպատակով սկսում է իր գործը, որ մանկանստի մէջ կամք, բարոյականութիւն և հաւատ արծարծէ, թէ չէ նա չէր սկսի իր բանը: Անտարակոյս պետութիւնները շատ կամ քիչ ձգտում են և պիտի ձգտեն իրանց համար էլ մի այդպիսի դադարակալան նպատակ դանելու, որը որ իւրաքանչիւր անհատի առաքնութեան համապատասխան լինի: Սակայն այս

մտքի գործադրութիւնը հետու ապագային է պատկանում, աստի մեր համեմատութեան մէջ զգոյշ պիտի լինիր և շատ հեռու չը պիտի դնանք: Բայ առնելով այն յիշատակած նշանաւոր զանազանութիւնը, ի հարկէ նմանութիւնը դարձեալ մնում է, և մենք կարող ենք գործնից մի քանի խրատներ դուրս բերել, որոշեալ տես երկուսնեկ մի և նոյն սկզբունքի են ստորադրուած: Պետութեանը կառավարութիւնը մեզ ցոյց կը տայ և մեր միւս քայլը այս յօդուածի մէջ, այսինքն թէ ինչպէս պէտք է կազմուի մանկանց Վարչութիւնը:

Քննենք ուրեմն նախ հասակաւորներին՝ որոքս քաղաքական ընկերութեան անդամներին: Արդ անտուճենք, որ ընկերութիւնը իր բոլոր անդամներէ վրայ, նաև նոցա վրայ, որոնք որ ազատագոյն տեղ ունեն բռնած, \*) մի զգալի ճնշողութիւն է դնում, և նոցա մի որոշեալ աստիճանաւ սահմանափակում է: Խրաքանչիւրը ընկերութեան մէջ իւր գործունէութեան քանի մի կէտերում արգելում է, իւրաքանչիւրը որոշեալ տեղերում կարծես թէ սեղմուած է, իւրաքանչիւրը այնպիսի սահմանների մէջ կաշկանդուած է, որ անպատիժ չի կարող անցնել: Բայց մենք շատ անդամ մեր ազատ կամօք հաշուում ենք այդ վիճակի հետ, և չենք ընդդիմանում՝ մի անխուսափելի և անհրաժեշտ կարևորութիւն համարելով: Որովհետև՝ մենք զգում ենք որ մի որոշեալ ճնշողութիւն, սահմանափակութիւն անհատների վրայ անհրաժեշտ կարևոր է այն ժամանակ, երբ շատերի զօրութիւնները մերձ և կից միմեանց ներգործում են, և առողջ դատելով հասկանում ենք այն բազմաթիւ օգուտները ևս, որ ամբողջ ընկերութիւնից ստանում ենք, և թէ նուազ է մեր զօհարերութիւնը այն վայելած շնորհների ղիմաց: Խոհեմ մարդը կամենում է ընկերութեան զբաժ կարգն ու կանոնը պահպանել: Նա կամենում է ընկերութեանից քաջած սահմանները մէջ մնալ, թէ և իրան ձանձրալի ևս լինի այս: Նա հասկանում է թէ որքան պէտք է ստորանար, եթէ միայնակ լինէր և ընկերութիւնից դուրկ լինէր, նա հասկանում է թէ ընկերութիւնից շահելով, աւելի կարող է

\*) Քեթի խօսքով «և ազատագոյնը ազատ չէ»:



գորեղանալ: Ուստի նա խեղդում է իր մէջ աշխարհի մտքերը, որոնց որ եթէ լսէր՝ ընկերութեան սահմաններին պէտք է դիպչէր: Նա ինքը իրան վարում է, կառավարում է: Ի հարկէ ամենայն հասակաւորը այսպէս չէ խորհրդածում և կրքեմն սահմանները սրբապղծում է: արդ տեսնենք թէ ինչպէս ընկերութիւնը այդպիսիներին սանձաճարում է, որպէս զի յետոյ դուքնթացօրէն մանկանց վարչութիւնն էլ քննենք: Ընկերութեան բռնած ճանապարհը յայտնի է: Այդպիսի անձանց վրայ կառավարութեան լուծը դրում է, որովհետև անընդունակ են կամ չեն կամենում անձամբ իրանց անձը վարել:

Մի արտաքին գորութիւն ստիպում է նոցա կարգի մէջ մտնել, որի հետ որ նոքա աղատ կամօք չեն կապւում, և ստիպում է բռնութեամբ: Եթէ նոքա աւելի մեղմ միջոցներով չբնազանդուեցան, այսպիսի մեղմ միջոցներ գործ կածէ ամենայն քաղաքակրթեալ ընկերութիւնը, և չի զլանայ գործ ածելու՝ եթէ ձեռքի տակ ունէ: Այսպէս են վարւում զոր օր, նոցա հետ, որոնք որ կամքի պակասութիւն ունեն՝ ընկերութեան կազմութեան մէջ խաղաղութեամբ մնալ: Նոցանից մի մասին ընկերութիւնը անցողական հսկողութեան տակ է պահպանում, միւս մասին միշտ և շարունակ խնամակալում է, ինչպէս զոր օր, խեղաւներին, ասպուններին, շապոններին: Մի կրկնորդ դաս հասակաւորների մէջ՝ փոխանակ այնպիսի կամք գոյանուլու, որ ընկերութեան հետ հաշտ ապրի, ծագում է այնպիսի կամք, որ չարամտութեամբ և դիտութեամբ սպառնում է ընկերութեանը և նորա հաստատութեանը: Սոցա և ընկերութեան մէջ մի անխուսափելի կռիւ է բացւում, որ շատ անհաւասար է և ի հարկէ ի վնաս նոցա: Այդ պատճառաւ էլ նոքա սովորաբար ուժի տակ ծռում են իրանց պարանը և հնդանդում են, սլփ՝ որ նոքա իրանց անհաշտ և անսանձ հոգւով հանդէս կանչեցին: Եթէ նոքա խիստ վնասակար չեն, առ նուազը նոցա ուստիանութեան հսկողութեան տակ են պահում: Բայց եթէ վտանգը մեծ է, այն ժամանակ գորութիւնը աւելի ուժեղութեամբ հարձակւում է նոցա վերայ: Նոցանից մի քանիսը խստութեամբ բանդարկւում

են, իսկ միւսները մինչև անգամ իսպառ հանւում են մարդկային միաբանութիւնից, կայ ե մի կրորդ դաս հասակաւորների, որոնք ընկերութեան ընդդիմանում են: Նոքա ինքն ըստ ինքեան մի ազնիւ ողորութիւնից այն բանի համար, ինչ որ ամենայն սահմաններից դուրս է, հետ զհետէ չկուում են այն մտքի մէջ, որը որ զրգում է նոցա մարդկային գործունէութեան համար հաստատուած իսկական սահմանները պատուել, և այդ սահմաններից դուրս և բարձր կանգնել: Բայց այստեղ էլ նոցա գորութիւնը անհրաժեշտութեան վլմի վրայ փչրւում է, և եթէ ինքն իրանց չեն մաշում իրանց անխորհուրդ ճշմութեանց մէջ, վերջապէս այն իշխանութիւնը նոցա անգօր կամակորութիւնը ջարդում է, որը որ ընկերութեան կողմից իրրև մի հաստատ և անդիմադրելի ամրոց է կանգնած: Այս է այնպիսի հաստատութիւնը, որ մի արտաքին գորութիւն մեղ մեր սահմանների մէջ է քաշում, եթէ մենք ինքներս չենք կատարում մեր պարտականութիւնները: Նա տարածում է մեզ վրայ իր արթուն և խիստ կառավարութիւնը, նա ստիպում է մեզ կատարել այն, ինչ որ ընկերական կարգը պահանջում է, եթէ մենք ինքներս մեղ չենք սանձում, եթէ մենք խրոխտում ենք ընկերական ճնշողութիւնը չճանաչել: Մինչև անգամ նա բռնութեան խիստ միջոցներ է գործածում, եթէ մեղմութեամբ վարողացաւ խաղաղացնել մեզ:

Այսպէս է հասակաւորների մէջ: Նոյնպէս էլ մանուկները ընկերական ճնշողութիւնը պէտքէ զգան, նոքա պէտք է նոյնպէս իրանց սահմանների մէջ մնան, նոքա պէտք է նոյնպէս ընկերական պահանջները հրազանդութեամբ կատարեն: Որովհետև նոքա ևս մի ընկերութեան մէջն են, նոքա ևս կարօտ են ընկերութեան օգնութեան: Մանաւանդ որ չըկայ աւելի թոյլ, հոգւով և մարմնով օգնութեան աւելի կարօտ, առանձին առած աւելի անօգնական էակ, ոչ ոք որ այնչափ իր շրջակայքից կախում ունենայ, ոչ ոք որ հասակաւորների կարեկցութեան, սիրոյ և պաշտպանութեան այնքան կարօտ լինի, ինչքան մանուկը: Գաստիարակիչը վարչութեան ժամանակ թէպէտ և այնքան խստամիտ չպէտքէ լինի իր կարծիքի մէջ, իբր թէ մանկական



անկարգութիւնը միանգամայն մանկան առջև կողպում է առաքինութեան ճանապարհը, սակայն մանկան փոխարէն պէտք է խոհուն մտածէ, թէ մանուկը միայն այն ժամանակ կարող է առաքինութեան աստիճանը ամբառնալ, երբ կսուլորի մի կարգաւորեալ միարանութեան մէջ՝ ուրիշների հետ ի միասին ապրել: Երա անձանձիր խնամքը այն պատճառաւ մանաւանդ աւելի հարկաւոր է, որ ինչպէս մեզ քաջ յայտնի է, մանուկները հասակաւորների պէս չունեն կամք անկարգութիւնից, այսինքն ընկերական կարգը խանդարելոց խոստովելու համար: Որքան փոքր է մանուկը, այնքան քիչ է նորա կամքը: Երկար պէտք է տեսէ, մինչև որ նորա մէջ ճշմարիտ արեական կամք դոյանալ, որը կրթութեան երկար և անձանձիր ընթացքի պտակը պիտի լինի: Ճշմարիտ կամքի փոխարէն որը որ խոհեմ կենցաղավարութեան հետեւում է, դուրս է բղխում անկիրթ մանկան սրտից մի վայրենի, անսանձ յուզմունք, որ աջ և ձախ անխտիր ձայնում է. և այդտեղից է ծագում անկարգութեանց աղբիւրը, որը մի կողմից հասակաւորների բանուզործնաւ արգասիքը խանդարում և աղաւաղում է, միւս կողմից մանկան սեպական աւողջութեանը և ապաքայ անձնաւորութեանը սպառնում է: Եր վայրենական ցանկութիւններով վայրենի գործքեր է կատարում: Ես վնասում է առ նուազը նորանսով, որ նորա ցանկութիւնը անժամանակ, անտեղի և առանց չափը ճանաչելու ծագում է: Որպէս զի այդ բաներից գոուչանայ՝ մանուկը իսկզբան չէ մտածում: Ես չունի ոչ այնքան կարողութիւն ինքն իրան զսպելու համար, ոչ էլ մտածելու զօրութիւն, որ ընկերութեան վնասակար չլինի: Երա գործողութիւնները զբղիչը միշտ իր անձնական ետակամութիւնն է, և բացի իր ներքին աշխարհից (սուրեկտուական) չի ճանաչում ոչինչ արտաքին աշխարհ (օրեկտուական): Եւ ուրեմն ամենայն բոպէ նորա ամէն մէկ ցանկութիւնը մի բռնաւոր է դառնում, որի ներգործութեամբ որ չարժուում է՝ առանց հարցնելու թէ արդեօք իր խորհուրդը ընկերական կարգին օգտաւէտ թէ վնասակար է: Եւ իսկ անխոհեմ ցանկութիւնները կրկնուելով միմեանց սաստիպնում և

սրտի մէջ բուն են դնում, ամբայնում են, եթէ վաղօրօք չը սանձահարուեն: Եւ սորա մեկնութիւնը շատ հասկանալի է, որովհետև քանի որ մանկան մտքերի շրջանը ընդարձակում է, ընդարձակում է միևնոյն ժամանակ այն շրջանը, որտեղից որ այդպիսի ցանկութիւնները ծնում են, և վերջին ցանկութիւնները աւելի զօրեղութիւն և ընդարձակութիւն են ստանում հին, բայց այժմ արթնացած, ցանկութիւնների հետ զուգորդուելով: Անդադար կրկնուած ցանկութիւնները, որ միշտ անարգել երևան ելել են, սովորութիւն դառնալով դառնում են յետոյ տրամադրութիւն անկարգութիւն անելու համար: Գանկութիւնների տակից ժամանակով կը բարձրանայ նա և կամքը: Իսկ եթէ մանուկը հէնց ի սկզբան չստիպուեցաւ իր սանձանների մէջ դառնալու, այն ժամանակ հեռու չէ այն վտանգը, թէ նորա կամքը չար դիտաւորութեամբ ծագած՝ ընկերութեան ընդդէմ ուղղութիւն կը ստանայ, թէպէտև ի սկզբան նորա խակ ցանկութիւնները բնաւ չար ոգու ծնունդ չէին: Ետտ անգամ նորա կամքը կարծես թէ հաստատութիւն է ստանում և յանդիմութեան ու խորխտութեան կերպարանքով երևում է, կամ թէ ինքնահաճութեան և կամակորութեան ճանապարհ է բռնում: Այսպիսի կամքը միշտ իր զօրութիւն ցոյց է տալիս անհնազանդ կամ ընդիմական ուղուով, եթէ որ և իցէ կողմից արդէք գտնէ: Եւստով դա դառնում է նաև բարկութեան կիրք, և շատ մանուկները մի տեսակ պարծանք են համարում՝ չար և անկարգ լինելը: Այն մանուկը որի մէջ կամքի այսօրինակ արտադրութիւնները երևում է, այլ ես չէ անկիրթ, հապա կրթութեամբ փչացուած մանուկ է, իր կերպարանքը նա կրելով է ստացել ինքն էլ մարմին և հոգի դարձած կիրք է: Հեշտ է համոզուել, որ թէ բարի և թէ չար կամքը կրթութեան արդեւք է, նա գոյանում է այն ժամանակ՝ երբ մի ցանկութիւնը ոյժ է ստանում: Փանի որ ցանկութիւնը ցանկացած առարկան կարողանում է ձեռք բերել, ստանում է զօրութիւն, ոյժ, ինչնուորովհետև ցանկալու և ձեռք բերելու կարողութիւնը, այդ երկու զանազան մտքերը կապում, զուգորդում են, և այդպիսի ընկերացած զօրութեամբ ցանկութեան կրկնութիւնը թիթեանցում



էն: Հէնց այսպէս է զոյանում և յանդգնութիւնը ինքնահաճութիւն-  
 քը, անհնազանդութիւնը՝ այն անձանց անխոհեմ թուլութեամբ, որ-  
 քոնք որ մանկան անմիտ ցանկութիւնները կատարել են տալիս, երբ  
 նոքա արդելել կարող էին: Մանուկը սովորում է, ինչ որ կա-  
 տարել կարողանում է, և երբ որ ճանաչեց իր կարողանալը,  
 այնուհետև կարողանալը դառնում է նորա մէջ կամենալ:  
 Աւելի հեշտ է կատարում սոյն այս փոփոխութիւնը, եթէ մա-  
 նուկը այնպիսի յարաբերութիւնների մէջ է անցնում, ուր շատ  
 անձինքներ իրրև նորա ինամակալներ հանդիսանում են, որոն-  
 ցից շատ անգամ՝ եթէ մէկը մի բան թողատրում է, միւսները  
 արգելում են: Այսպիսի յարաբերութիւնները ճշմարիտ որ ան-  
 բախտութիւն է ընտանեաց համար: Չոր օր, շաա ծանօթ բան է,  
 որ միանգամային փոքրիկ մանուկները իրանց լաց ու կածով  
 հրամաններ են տալիս հասակաւորներին, իրանց սրտի ուղած-  
 ներովը և բիւրաւոր տանջողութիւններովը կառաւարում են նո-  
 ցա: Նոքա դառնում են բռնաւորներ իրանց դայակների հա-  
 մար և վերջապէս նաև իրանց կոյր ծնողաց համար, որոնք այդ  
 փոքր իշխաններին միշտ հնազանդուել են: Եւ այս ցաւը քանի  
 գնաց այնքան մեծանում է: Շատ հեշտ է նկատել, թէ քանի որ  
 մանուկները իրանց նպատակին հասնում են, իրանց ձայնի ե-  
 դանակը աստիճան առ աստիճան աւելի հրամայողական է դառ-  
 նում. և թէ ինչպէս կրկնութեան ժամանակ՝ նպատակին հասնե-  
 լու յոյսը աճում է, այնպէս որ հետզհետէ սկզբնական փափազը  
 կամք է դառնում, սկզբնական խնդիրըը հրաման է դառնում:  
 Եւ ուր մանուկը իր կամքը հասակաւորներին կատարել է տալիս,  
 այն տեղ հզօրը թողին հնազանդում է. այս բանը առանց հե-  
 տեանքի չի մնում, վասն զի մանուկն էլ ունէ երևակայութիւն:  
 Այդ պատճառաւ փոքր ինչ հասակ առած մանուկը արդէն զի-  
 տէ թէ ինչ է արիութիւն, բայց նորա կարծիքով այդ առարի-  
 նութիւնը հիմնուած է ուժեղ կամայականութեան վրայ, որովհե-  
 տև իր վայելած ձաշակը, քաղցրութիւնը այդ աղբիւրից է բղխել:  
 Մեղմասիրտ, տանող և խոհեմ ընկերակիցները նորա առաջ միշտ ան-  
 բախտ են, նա չի ինայում ոչ մէկին: Նա միշտ մտածում է և

աշխատում է նոցա վերայ իր ստեղծած արիականութեան կոպիտ  
 պատկերը՝ գործքերով իրակացուցանել:  
 Ահա այս է մանուկների ընութիւնը, և ի հարկէ նոցա հետ  
 էլ պէտք է այնպէս վարուենք, ինչպէս եւ այն հասակաւորների  
 հետ, որոնք իրանց ազատութեան սահմանները չեն ճանաչում:  
 Աներկիւզ անկարողութիւնը, վայրենական ընութիւնը, ամենայն  
 տեսակ զանցառութիւնը, անխոհեմ կամքը, կարճ ամենայն բան,  
 ինչ որ ընկերական կազմութեանը վտանգում է, պէտք է ման-  
 կանց մէջ խստիւ ճնշուեն, եթէ մեզմ միջոցներով անկարելի է տա-  
 նել: Նոցա եռանդը պէտք է ջախջախուի, եթէ չեն խոնարհուում:  
 Մի արտաքին զօրութիւնը, որը մանուկներին իրանց սահման-  
 ների մէջ պահում և սահմանախախտութիւններին սովորեցնում է,  
 պէտք է նոցա վայրենի սիրտը կաշկանդէ, որպէս զի անսանձ  
 յուզմունքները յայտնել վարժուելուց—չգոյանայ հաստատութիւն,  
 մի անխոհեմ կերպով ցանկացած հետեանքի կրկին և կրկին կա-  
 տարելուց—չգոյանայ յուսադրելու հաստատ սովորութիւն, և կամ-  
 քի յայտնութեան թոյլ սկզբնաւորութիւնից—չգոյանայ զօրեղ  
 կամքի թշնամական յարաբերութիւնը ընկերութեան դէմ: Մասնա-  
 ւանդ պէտք է արիական մանուկները սանձահարուին, եթէ նո-  
 քա չափը չեն ճանաչում և եթէ ընկերութեան վտանգաւոր են:  
 Այն այնպիսի աշխոյժ և կենդանի բնաւորութիւններ, որոնք ա-  
 մենայն բան փորձում են, նաև վատագոյնը բաց չառնելով. այս-  
 պիսիներից միշտ պէտք է զգուշանալ: Ապա թէ ոչ միթէ ման-  
 կական չարանիւթ գործքերը համբերութեամբ պիտի տանենք,  
 որովհետև նոքա շատ հուշակուած են, իրրև թէ հաստատամտու-  
 թեան (քարաքտեր) սկզբնաւորութիւնը են: Եւ յիրաւի շատերը  
 կարծում են, թէ ոչ ոք չի կարող ճարպիկ, ուր ասել թէ մեծ  
 մարդ դառնալ, եթէ նա յառաջուց մի չար, փուշ և անպիտան  
 տղայ չէ եղել: Այն ինչ հաստատամտութեան սկիզբը և հիմքն  
 է, ինչպէս ստուգաբանութիւնն էլ ցոյց է տալիս, մի հաստատ,  
 խոր արմատացած ցանկութիւն, որ միշտ յարատև, հաւասար և  
 միևնոյն է մնում, և հակառակ է հոգւոյ պաշտահական, տատա-  
 նող շարժողութեանց: Բայց հէնց այս է, որ անսանձ մանկանց



մէջ ընաւ չինք տեսնում: Իսկ եթէ այս սխալ էլ լինի, դարձեալ ընկերական կարգը պահպանել այնքան կարեւոր բան է, և կուսնոնաւորեալ միաբանութիւնը մի այնպիսի անուրանալի պայման է ամենայն կրթութեան համար և ուրեմն հաստատամտութեան ծագելու համար, որ մանկական անկարգութիւնքը խստութեամբ պէտք է արդելոյն: Ուրեմն մենք տեսնում ենք, որ մանկանց խանդարմունքները միշտ պէտք է հալածել և ճնշել: Պէտք է մի ոյժ դնել, որ դորան ընդդիմանայ: Մանկանց վարչութիւնն է որ այդ ոյժը դործ է ածում, որը որ եթէ կարելի է՝ ինքն իրան էլ սահմանափակում է և գործադրում միայն այն ժամանակ երբ անհրաժեշտ կարեւորութիւնը ստիպում է, բայց այդ ժամանակ պիտի գործադրուի այնպիսի անսխալականութեամբ, այնպէս արագ, այնպէս անդառնալի, ինչպէս մի բնական օրէնք:

Առ հասարակ մանկավարժութեան գիտութեան մէջ վարչութեան զաղափարը ճշդութեամբ չի որոշուում, հապա կրթութեան մի մասի հիմնական զաղափարի հետ խառնուում է, այսինքն դաստիարակութեան կամ հաստատմութեան զարգացնելու ուսման զաղափարների հետ: Այս խառնաշփոթութիւնը երևում է մանաւանդ այն ժամանակ, երբ որ վարչութիւնը դիւցիպլին անունով մկրտում են, կամ երբ մանկան անկարգութիւնը — անուանում են սխալմունք, իսկ անկարգութեան արդեւելը — ուղղութիւն կամ փոփոխումն առ լաւը: Այսպիսի նախադասութիւնները սխալ են և սխալ հետևանք կարող են ունենալ, նախ որովհետև վարչութեան ժամանակ չենք խրատում, հասլա ստիպում ենք մի նոր սովորութիւն ընդունել, և երկրորդ որովհետև ընկերութեան կարգից ամեն մէկ չեղուիլը՝ դեռ ապացոյց է թէ բարոյական փշուրեան արդեւելք է: Գործադրութեան ժամանակ ի հարկէ երբեմն կրթութեան և վարչութեան միջոցները միասին կապուած են: Բայց զիտութեան մէջ սոցա պէտք է իրարից բաժանենք և որոշենք, որպէս զի չկարծեք թէ այն տեղ կրթում ենք, ուր որ միայն վարում ենք և որպէս զի ընդհակառակ վարչութեան ձևն ու եղանակը չբռնենք այն ժամանակ, երբ իսկապէս պարտաւոր ենք կրթել: Գաստիարակիչը

պէտք է միշտ իմանայ և իրան հաշիւ տայ, թէ նա ինչ է անում և որ նպատակին անմիջապէս ծառայում է, կամ թէ որ կողմից նորա գործողութիւնները պակասում են: Մանաւանդ այնպիսի տեղերում, ուր շատ դաստիարակիչներ կան, և ուր վարչութիւնը, և կրթութիւնը դանազան անձանց յանձնուած է, պէտք է այս զաղափարների բաժանումը ճշտութեամբ կատարուեն, եթէ ոչ այդ պաշտօնները ճշտութեամբ բաժանել չի կարելի, և անկարելի կը լինի կատարել մի ողբով և մի կերպով գործողութիւնը, որ շատ կարեւոր է: Բայց ի հարկէ երկու զաղափարներն էլ մի ներդաշնակ կապակցութեան մէջ պիտի մտնեն: Վարչութիւնը ամենին չպէտք է մոռանայ բուն կրթութեան նպատակները, և կրթողն էլ պէտք է յաջողութիւն ունենայ վարչութեան խորհուրդը ճշմարիտ մանկավարժական պահանջները հետ մի ընդհանուր գործողութեամբ կապել: Թէպէտ այս շատ կարեւոր է, բայց ի հարկէ չենք կարող ուրանալ, թէ վարչութիւնը ճշմարիտ դաստիարակիչ համար և կրթողի համար մի բնոն է: Նա փափագում է և պարտաւոր է ճարտար արուեստի մանկան սրտի մէջ զարգացնելով իշխել, իսկ այստեղ նա միայն կարող պահպանում է, այսինքն նա պէտք է աշխատէ, որ կրթութեան արտաքին պայմանները անարգել կատարուին: Բայց դարձեալ նա իրաւունք չունէ այս բեռը իրա վրից վէր դնել: Վարչութիւնը նորա համար մի անխուստփելի չարութիւն է՝ եթէ նա ճշմարիտ սրտով և մաքուր խղճմանքով յանձն առու եղաւ իսակ և անհաս էակների, այսինքն մանկանց մէջ առաքինութեան կամ Աստուածային ողի արծարծել: Բայց սորանից մանկանց անկարգութիւնների մէջ ամենայն իրաւամբ նա ինքը կըմեղադրուի, որովհետև իշխանութիւն ունէր անկարգութեան ճանապարհը կտրելու, արգելելու, բայց զանց առեց. մանուկը ինքը չլիտէ, թէ դորանով իր կրթութեան դուռը փակուում է, նորան դժուարացրին այն աստիճանին հասնելու, որ տեղից որ ուղղակի նորան իր նպատակին տանել կարելի էր: Ափսոս որ մանկավարժները մէջ կան նաև այնպիսի մարդիկ, որոնց համար վարչութիւնը բոլորովին ուրիշ պատճառներով ձանձրալի է,



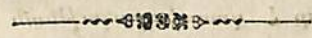
և որոնք զոր օրին. իրանց գործը թեթևացնելու համար կամ անհողութիւնից նորա բնօր իրանցից զետինն են ձգում:

Կան և շատերը որոնք ամենեւին զգում չեն, թէ Վարչութիւնը մի բնուէ: Նորա իրանց կոչումից այնքան ստուար հասկացողութիւն ունեն, որ իրանց բոլոր յարաբերութիւնները մանկան հետ՝ իբրև մի ողբալի ճակատագիր են համարում. իսկ Վարչութիւնն է նոցա գործունէութեան ամենաքաղցր մասը, նոցա ըստ փոփանքը, որովհետև այդ միջոցով առիթ են ունենում հրամայել և մի փոքր իշխանութիւն բանեցնել, որը որ նորա զուցէ Վարչութիւնից դուրս՝ մանկանց ծնողաց վրայ էլ տարածել կարողանում են: Մենք ի հարկէ այսպիսի մանկավարժական վարձկանների վրայ շատ խօսք փչացնելու կամք չունենք: Ընդհակառակն մենք մեզ բազմաւոր պիտի համարենք, որ կրթութեան ժամանակ Վարչութիւնը այնքան մեծ տարածութիւն չպէտք է բռնէ, քան թէ պետութեան մէջ, որտեղ Վարչութիւնը բոլորովին ուրիշ խորհուրդ ունէ: Քանի որ կրթութիւնը աւելի և աւելի արմատանայ, այնքան էլ Վարչութեան կարօտութիւնը պիտի նուազանայ, մինչև որ խօսքու անհետանայ:

Վարչութեան վրայ ընդհանրապէս խօսքս վերջացնելով պէտք է մասնաւորապէս քննել նորա գործադրութեան կզանակը, նորա ձեռնարկած միջոցները: Պէտք է ցոյց տայի, թէ ինչպէս նախ և առաջ մարմնական խնամքը անտէս չպիտի թողնէինք, որովքնական աղբիւրները կը կապէինք, որ տեղից շատ անկարգութիւններ ծագում են: Պէտք է ցոյց տայի զբազմունքի՝ հրամանի, պատժի, հսկողութեան, հեղինակութեան և սիրոյ նըշանակութիւնքը, ևս և այս վերջինների ծագման պայմանները Վարչութեան մէջ: Ես պէտք է ցոյց տայի, թէ ինչպէս մեզմ միջոցներն անգամ բաւական են Վարչութեան համար, եթէ դպրոցի բոլոր անդամները ճշտութեամբ ըմբռնում են իրանց պաշտօնը և միահամուռ գործում են, և չէ թէ կրթութիւնն ու վարչութիւնը այնպէս իրարմէ բաժանում են, որ մինը կատարում է ուսուցիչների ձեռքով, իսկ միւսը յանձնում է տեսչին կամ վերակացուին, ինչպէս այս նկարագրում են մեր մեծ և փոքր, ման-

կավարժ և չմանկավարժ անդամք դպրոցի: Բայց ախոս, որ այս ինձ շատ հեռու պիտի տանէր և ես իմ տեսարակիս սահմաններից պիտի դուրս գայի. ուստի թողնում եմ մինչ ուրիշ բարեպատէ՛ ժամանակը: \*)

\*) Բայց դարձեալ հարկաւոր է մի խօսք անլայնել: Մենք խօսեցանք կրթութեան պայմաններէ վրայ, և չէ թէ բուն կրթութեան վրայ: Մեր դպրոցների մէջ, որ աշակերտները շատ անգամ 6, 7 տարի մնում են, Վարչութիւնը մինչ այն աստիճանի ողբալի դրութեան մէջ է, որ մեր ուսուցիչները մինչևի վերջը այդ պայմանների հետ կուտան են. ուրեմն ինչ զարմա. նախ բան է, եթէ մեր մատակարարած կրթութեան ասելի վատթար է: Միայն մի բանն է դարմանալի, որ մարդիկ չեն կամենում այն տեղը ծելիել, որ տեղից որ ստատանի սրտը երևում է: Մի բանն է դարմանալի, որ այն մարդիկը, որոնց աղետութեանը որ ժողովրդից դպրոցը յանձնուած է խնամակալելու, ուշադրութիւն են դարձնում (իր թէ) կրթութեան փտութեան վրայ միայն այն ժամանակ՝ երբ մի տիրացու՝ Գանձակի ծխական հատուցանէ կամ, դատողութիւններ է անում դպրոցի եղած և չեղած անկարգութիւնների վրայ, որովհետև նա մեղադրում է նա... Զործարք տեւել: Իսկ ում է հաճոյանում... այն ինամակալներին, որոնք որ զանազան դաղտնի պատճառներով վաղուց Վարչութեան տեսչին մեղաւոր հրէւ. Բայց ինքը մեղադրողն ճի է... այդ այն ինամակալն է, որը որ դպրոցի գրաստանը սինդ կողպել է, և որի ջիւղն տեսուչը ոչ մի միջոցով չկարողացաւ բալանին ստանալ՝ գրաստանը վերստին բաց անելու համար:—Ուրեմն տեսչին չօղնել, որ նախ և առաջ Վարչութիւնը կանոնաւորութիւն դպրոցի մէջ, յանդիմութեամբ խօսել կրթութեան պակասութեանց վերայ՝ երբ Վարչութեան այրութեւնը չզիտէ, աշխատել տեսչին հեռացնել, և դպրոցի գրաստանը կողպած ծլուհել, — այս է ինամակալի ինամքն ու հոգը, այսպէս պիտի պարծենաք ժողովրդեան առաջ: Վայելեցէք իմ առ ի սիրտէ զդուանքը:





# ՆՊԱՏԱԿ ԿՐԹՈՒԹԵԱՆ

ԵՒ

## ԳԻՅՈՒԹԻՒՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԹՈՒԹԵԱՆ: \*)

Ամենայն մարդ, ինչ զգալիաբար տէր ևս լինի, դիւրութեամբ կը նկատէ, որ մեր դպրոցի ներքին կազմութիւնը մի բազմադիմի, բայց անհեթեթ կերպարանք ունէ: Քանի շատ ներգործող անձինք կան դպրոցի մէջ, այնքան շատ կտոր է բաժանուած դպրոցը: Ոչ ոք չգիտէ թէ միւսը ինչ է գործում, ինչ է ուսուցանում, ինչպէս և ինչու է կրթում. ոչ ոք չէ շարունակում այն, ինչ որ ուրիշը սկսել է, ոչ ոք չէ լրացնում այն, ինչ որ միւսին պակասում է: Կարճ որքան մարդ, այնքան տէր, — իսկ դպրոցը մի է և այդքան տէրերին ծառայող. պարզ ասել՝ մեր դպրոցը միութիւն չունի: Շատ են գտնուում արդեօք մեղա՛նում այնպիսի մարդիկ, որոնք դպրոցի միութիւնը աչքի առաջ ունենալով՝ միշտ մի ճանապարհը ընտան, հաստատ և անսայթաք առաջ դնային. ևս կարծում որ չէ:

Դպրոցը պիտի մի նպատակ ունենայ, որ և դպրոցի մշակներին յայտնի պէտք է լինի. այդ ժամանակ կարող ենք յուսալ, թէ դպրոցը միութիւն կը ստանայ: Դպրոցի ամենայն անդամը պէտք է դպրոցական գործունէութեանց ամբողջութիւնը իր մէջ պահպանէ, նա պէտք է լինի ամբողջութեան կենդանի անդամ և կենդանի, նա պէտք է դաստիարակութեան ամէն մէկ կարգ

\*) Այս յօդուածը պատրաստել էի իբրև պատասխան «Մշակի» 6-դ համարին, բայց որովհետև ինձ չյաջողուեցաւ խնդրի տպագրել, բոլորովին ուղեցայ բարձի թողնել, իսկ այժմ համոզուեցայ, թէ դարձեալ աւելորդ չէ հրատարակել:

ու կանոնը ըմբռնէ և իշխէ նոցա վրայ: Ուր չկայ մի նպատակ, այն տեղ չի լինի մի նախագիծ: Եթէ նպատակը մէկ չէ, անկարելի է անբաժան զօրութեամբ մի նախագծով գործել: Աի խնդրի փոխարէն, որին դպրոցը թարմ ուժով նուիրուել կարող էր, նա կունենար անթիւ խնդիրներ, և նա այդ բազմութեան առաջ պիտի սարսափէր՝ եթէ մտածէ որ իւրաքանչիւր խնդիրը առանձին և հաւասարաչափ պիտի լուծէ. նա պիտի միշտ երկկուդի մէջ լինի, թէ չլինի որ մէկը մոռանայ կամ միւսի դէմ մեղանչէ: Նա չէր կարող տեսնել, թէ ինչպէս առանձին կարգադրութիւնները միմեանց օժանդակել կամ թէ խանդարել կարող են: Իր հազար տեսակ գործքերը խոհեմութեամբ առաջուց չդուռակելով և չտրնտեսելով, աչակերտին շատ անգամ մի և նոյնը պիտի սովորեցնէր, ինչ որ միանգամ պիտի հաստատուէր նորա մէջ. և զօրութիւնները այս օրինակ ցիրուցան մաշելով՝ կրթութեան կարճ միջոցի մէջ գուցէ նա ընաւ ժամանակ էլ չգտնէր, որ ամենակարևոր խնդրի վրայ մտածէր և զլուխ գնէր: Որչափ շատ պատուէրներ, որչափ շատ խորհուրդներ և խրատներ, այնքան անյաջող է գործքը, և ուրեմն միայն այն պատճառով, որ մի կէտի մէջ չի ամփոփուում: Ուր նպատակը բազմապատկուած է, այն տեղ նա փոշու պէս կը ցրուի և չի գտնի հաստատ վէճ հանդատանալու համար: — Ուստի ամենայն վարդապետութիւն, որով կրթութեան նպատակը բազմապատիկ կամ անորոշ է ներկայացնուում, մերժելի է խստիւ, զոր օր՝ երկխային մտակարարել ամենայն հրաշալիրը, ինչ որ այժմեան քաղաքակրթութիւնը վայելում է, կամ նորա մէջ պէտք է դարգացնել բոլոր հոգեկան գործունէները, կամ թէ կրթել կ ե ա ն ք ի համար: Այս խօսքերով կարգացողի միտքը ոչնչով չի հարստանում, սոքա ֆելիէտօնի փոշի են և զիտնականի որոշ գաղափարը չեն, ինչու որ ոչ ամենի թիւր յայտնուում է, ոչ բոլորի բազմութիւնը բացատրուում է և ոչ էլ պարզուում է թէ ինչ է կենսըրը, և թէ արդեօք սա էլ մի բազմապատիկ հրեշ չէ կամ մի անորոշ մշուշի մթութեան մէջ թաղուած գաղափար չէ: — Ոչ, դպրոցի ոյժերը պիտի իրարու հետ մի կարգաւորած սխտեմ կազմեն, և մի քանի տարի շարունակ միայն մի նպատակին տեղադր եւ յարատեւ



դիմեն, և իրանց օժանդակելովը միմեանց զօրացնեն, եթէ ոչ՝ դպրօցը փրկութիւն չունի:

Բայց ի հարկ է դաստիարակչի կամայականութեան չէ թողնուած, թէ ինչ նպատակին պիտի ծառայեցնէ նա իր գործունէութիւնը. նորա բարոյական դատողութիւնը միշտ պէտք է ուրոշէ, թէ նա ինչ իրաւունք ունէ անելու և ինչ չէ: Որպէս զի նորա գործքը ընդհանուր արժանաւորութիւն ունենայ, նա պէտք է այն նպատակը իր կամքի մէջ ընդունէ, ինչ որ բարոյական փիլիսոփայութիւնը (էթիկ) առ հասարակ ամենայն մարդու կամքի և գործքի վրայ պարտաւորութիւն է դնում: Եթիկը մարդու վրայ մի նպատակ է դնում, իսկ մենք գիտենք որ մանկավարժութիւնն էլ մի նպատակի կարօտ է: Եւ այդ նպատակն է՝ ամենայն տեսակ անձնական յուզմանց և գործունէութեանց իղէալը (գաղափարականը): Եթիկը պարտաւորութիւն է դնուէ ամենայն մարդու վրայ, որ այդ գաղափարականը իւր անձնի մէջ մարմնացնէ և իւր կեանքի մէջ (ինչ տեսակ ևս լինի) կնքէ: Ինչ կեանքի մէջ որ լինիս, ինչ ընդունակութեան մարդ որ լինիս, ինչ կոչում որ ունենաս, դու պէտք է դարձեալ մի բարոյական իղէալ ունենաս՝ ուրիշ մարդկերանց հետ ի միասին: Որ չպիտի որ այդ կատարես, նոյն չպիտի դու արժէք ևս ստանում: Այսինքն քո արժանաւորութիւնքը՝ քո անձնաւորութեան մէջն է: Կրթութեան գաղափարականն էլ մի այդպիսի բարոյական անձնաւորութիւնն է, կամ նախնեաց խօսքով՝ իմաստունն է կրթութեան գաղափարականը, որովհետեւ չունենք ուրիշ կատարեալ օրինակ կամքի և գործունէութեան համար: Գաստիարակիչը պիտի աշխատէ իր աշակերտը այնպէս զարգացնելու, որ սորա ապագայ անձնաւորութիւնը նոյն գաղափարականին համապատասխան լինի: Այս խորհրդով էլ պէտք է կազմուած լինի կրթութեան նախադիժը: Այս մտքով կրթութեան իսկզբան անորոշ թողած նպատակը՝ որոշ կերպարանք է ստանում: Երբ որ մենք մեր մտքի մէջ այս գաղափարը կատարելապէս մշակում ենք, այն ժամանակ միայն մանկավարժութեան արուեստը իր հրաշալի պայծառութեամբ մեր առաջ բացուում է: Միայն այն ժամանակ դաստիարակիչը իր կոչման ազնուութիւնը

զգում է, երբ այդ պայծառութիւնը նորա հոգու մէջ շողչողում է: Սակայն էթիկը, մանկավարժութեան մի օժանդակից զիտութիւնը, գործնական դիտութիւնն է, այսինքն դուռ գաղափարական է (այդ պատճառաւ էլ կոչում է գործնական դիտութիւն): Նա ցոյց է տալիս միմիայն, թէ մարդու հոգեկան մասը ինչպէս պէտք է յօրինուած լինի, և թէ ինչի մէջ է նորա արժէքը: Ուրեմն դաստիարակութեանը նա հրահանգ է տալիս միմիայն, թէ մանուկը ինչ նպատակի համար պիտի զարգացուի: Բայց նա չգիտէ, թէ մանուկը ինչպէս կարող է դառնալ այն, ինչ որ նա պահանջում է: Նորան յայտնի չեն ոչ ընական և անհրաժեշտ կարևոր պայմանները, որով զարգացման նպատակը իր վախճանին հասնել կարող է, և ոչ էլ այն արդիւնքները, որոնք կեանքիս մէջ նորան ընդդիմանալ կարող են: Նա կարօտ է ուրեմն մի տեսական գիտութեան, որ նորան լրացնէ, և այդ գիտութիւնն է հոգեբանութիւնը, որ մանկավարժութեան երկրորդ օժանդակից զիտութիւնն է: Հոգեկան կենաց օրէնքների վրայ հիմնուած՝ սառուցանում է նպատակի ճանապարհը, կրթութեան միջոցները և զժուարթութիւնները: Տեսական հիմանց վրայ հիմնուած՝ նա խրատում է դաստիարակչին, թէ սա ամենայն վայրկենաին ինչ կարող է ազդել կամ չազդել, որպիսի օժանդակութիւն կամ արգելք ունի առաջը, ինչպէս պէտք է գործէ որոշեալ հանգամանքների մէջ, ինչ կը դառնայ մանուկը այս կամայն տպաւորութեան տակ: Հօգեբանութիւնը մի անկախ ազդիւր է մանկավարժութեան համար, ինչպէս և էթիկը: Մէկը ցոյց է տալիս կրթութեան ճանապարհը, միւսը նպատակը: Բայց դոքա կարող են միաւորուիլ, և որովհետեւ մանկավարժութիւնը հիմնուած է այդ միաւորութեան վերայ, մանկավարժութիւնը—մի աղուեստ է: Այս արուեստը գործ ընելու համար ունի իւր զժուարթութիւններ, պահանջում է նոյնպէս ուսում, վարժութիւն և ճարտիկութիւն, ինչպէս և ամենայն ուրիշ արուեստ: (Ուրեմն հասկանալի է, որ սխալ է Ֆէլիտօնիստի կարծիքը՝ իբր թէ մանկավարժութեան վրայ խօսողը մասնազէտ չպէտք է լինի: Ես կարծում եմ, որ եթէ մի ոք խօսել, զրկ և կօնարօլ ունենալ ցանկանում է, նո-



րանից էլ պէտք է գիտութիւն պահանջուի, ապա եթէ ոչ մենք մանկավարժութեան պըրուբէնից երբէք հեռու չենք գնայ):

Եթէ սուր աչքով քննենք մեր կեանքը, մենք կը նկատենք, թէ ամենայն տեղ թէ ընտանեաց և թէ դպրոցի մէջ ամենեքեանք խորշում են մանկավարժութեան գիտութիւնից:

Եւ դժուար չէ հասկանալ, թէ ինչու մանկավարժութեան գիտութիւնը յարգ չունէ և դեռ երկար ժամանակ չի ստանայ: Մանկավարժական սկզբունքները չեն կարող մինչ այն աստիճան մանրամասն խուզարկուիլ, որ կրթութեան գործունէութեան ամեն մի մանր հանգամանքի վրայ ուղղակի լուծուիլ տայ: Նոքա չեն տալիս դաստիարակչին այնպիսի մասնաւոր հրահանգ, որ սա իւր անձնական փորձին էլ կարօտութիւն չունենայ: Եթէ գիտութիւնը այդ էլ կատարէր, ապա նա անսահման պիտի ձգձգուէր, առանց երբէք իրականութեան հասնելու, և ստիպուած կը լինէր այնքան կանոններ սահմանել, որքանը որ ոչ մի յիշողութիւն չէր կարող պահպանել: Անկարելի է դաստիարակչի ամբողջ ապագայ գործունէութիւնը առաջուց նախատեսել, և իբր միանգամայն պատրաստի բան իրան յանձնել: Գաստիարակիչը ինքը պէտք է նկատողութիւններ, փորձեր և վարժութիւններ անէ, նա պէտք է ինչպէս և ամենալոյն արուեստագետը՝ իր անձնական ճարտարութիւնը գտնէ: Իր աշակերտի առանձին յատկութիւնը և իր գործունէութեան առանձին դրութիւնը՝ ինքը պէտք է անձամբ կարողանայ հասկանալ և ըմբռնել: Ամենայն մէկ առանձին քայլը, որ նա հանգամանքին համեմատ պիտի անէ, յանձնուած է իր խոհականութեան, ճարպիկութեան և սրամտութեան: Մանկավարժութիւնը տալիս է միայն ընդհանուր պատուէրներ, նա նկարագրում է միայն կրթութեան ընդհանուր նախադիւրք, որը մի կողմից ամեն մէկ մարդու իրական վիճակից խիստ հեռու է գնում, և միւս կողմից նոյնը երբէք չէ լցուցանում կատարելապէս: Մանկավարժութիւնը չի կարող առաջուց գուշակել, թէ դաստիարակիչը ինչ անհատների հետ գործ կունեննայ, բայց սա պէտք նոցա ճանաչել կարողանայ՝ իր արուեստի ճարպիկութեամբ: Մանկավարժութեան արուեստի մի դժուար

րութիւնն էլ այդ է, որ կարողանայ այնպիսի պայմաններ ստեղծել, ուր անհատների ընաւորութիւնքը դիւրութեամբ յայտնուին: Բայց ինչպէս ասացինք՝ մանկավարժութիւնը տալիս է սկզբունքներ և ոչ աւելի:

Հէնց այդ հանգամանքի մէջ պէտք է վնասուենք այն անիրաւացի հակակրօնեան արմատը, որով գործնական մարդիկը շատ անգամ տեսականութիւնից փախչում են. նոքա չեն հասկանում, թէ կրթութիւնը թէպէտ և յիրաւի կախուած է փորձից, բայց և մի և նոյն ժամանակ գիտութիւնից էլ կախուած է Նոքա տեսականութեան մէջ գտնուած են կամ չափազանց շատ և կամ չափազանց քիչքան թէ իրանք գործ ածել կարող են: Եւ այսպէս գործնականութիւնը բաժանուած է տեսականութիւնից, և գործնական դաստիարակիչը իր անձնական փորձին ապաւինած առաջ է գնում, քիթը ուսցրած արհամարհելով տեսական վարդապետութիւնքը:

Երկու տեսակ ճանապարհ կայ, ով որ կրթութեան ժամանակ միայն անձնական փորձով է ուղում առաջնորդուիլ: Նախ եւ առաջ փորձող յետ է նայում իւր անցեալի մէջ, և յիշում է թէ ինչպէս է ինքը կրթուել, և ինչպէս էին ուրիշները կրթուում: Շատերը փորձի դաղափարը աւելի ընդարձակելով՝ նորա մէջն են հաշուում ամենայն բան, ինչ որ նոքա ուրիշի պատմութիւններով, կենսագրական և պատմական տեղեկութիւններով խմայել են: Այս օրինակները մեզ վերին աստիճան գրաւելով՝ երբեմն դառնում են օրինակ հետեւութեան, և երբեմն զգուշութեան նշան: Ով որ լոկ միայն հետեւում և նմանում է, նա չէ ճշմարիտ ճարտարապետ՝ թէպէտ և մեծամեծ իմաստուններ լինէին նորա օրինակները. իսկ յայտնի է նմանապէս, որ ամենայն յիշողութիւնը և ամենայն տեսակ պատմուած տեղեկութիւնները հաղիւ կատարեալ և ճիշտ է լինում: Մանաւանդ դժուար է լինում, անաչառ մտօք դատել մեր ստացած անձնական կրթութիւնը: Ո՞րչափ թերի է լինում մեր դաստիարակիչը, եթէ մենք մի անգամ երևակայեցինք, կարծեցինք թէ մեր կրթութիւնը մանկավարժական սխալներով յաւիտեանս փչացած կամ ուչացուցած է: Ի՞նչպէս հեշտ մոռանում ենք այն, ինչ որ կրթութիւնը



աշխատելով և վաստակելով մեզ պարզեցել է, բայց որ մեր անձնական թուլութեամբ վերջը վերստին կորուսել ենք: Աւելի սիրով մեր առաւելութիւնները՝ մեր բարի բնութեան և մեր ճշմանց արգասիք ենք համարում, իսկ պակասութիւնները և թուլութիւնները ընդհակառակ՝ անշնորհ կրթութեան կամ անյաջող հանդամանաց պտուղ ենք կարծում: Եւ այսպէս մենք տեսնում ենք, թէ մեր փորձը մեզ համար հաստատ նեցուկ չի կարող լինել՝ մեր դաստիարակական գործունէութեան մէջ:

Անձնական փորձի համար մի երկրորդ ճանապարհ էլ կայ: Երբ որ մենք կրթում ենք, մենք կարող ենք շատ բան նկատել փորձել և անձամբ վարժուել, և սոցանից փորձառութիւն ստանալ: Բայց ինչպէս դժուար է այս ճանապարհով ճշմարիտ փորձական դիտութիւն ստանալ: Հատ հատ, ցիրուցան, անկատար նրկատողութիւնները նշանակութիւն չունեն: Անշուշտ պէտք է մի կնոյն փորձը շատ տեսակ փոփոխութիւններով շատ տեսակ անհասանելի վրայ կրկնել: Պէտք է փորձը մինչև վերջը շարունակուել, որպէս զի սխալ հրահանգ չստանանք նորանից: Կրթութեամբ մանուկը պէտք է իբրև պատանի և իբրև այր ևս խուզարկուել, առաջ քան ասենք, թէ մեր մանկավարժական վարպետութիւնը ինչ արժէք ունէ: Ե՛րբ է եղել փորձառութիւնը այս պահանջին համապատասխան, քանի՞ անգամ մարդիկ հատուկօր փորձերից ընդհանուր օրէնքներ են հանել, անհատական ձևերը տիեզերական միջոց քարոզելով աննշան հանդամանքները վերջնական արդասիքից բաժանել չիմանալով: Իսկ եթէ այսպիսի փորձը մինչև վերջը անսխալ կատարուել, դարձնալ թերի է, որովհետև մարդս փորձառութիւն է ստանում այն բանից, ինչ որ նա փորձում է՝ ինչ որ բնաւ չենք գուշակում, ինչի վրայ որ բնաւ չենք մտածում, այն էլ չենք փորձում: Ուրեմն լոկ փորձառութիւնը որքան պակասութիւն կարող է ունենալ: Մինչև անգամ մարդս չզիտէ, թէ եթէ ուրիշ միջոցներ գործածէր, գուցէ աւելի լաւ պտուղ ստանար և այլ ինչ փորձառութեամբ հարստանար: Կարձ՝ անձնական փորձը իր շատ սխալները և թերութիւնները չի կարող տեսնել, նա չի կարող քննողական դատողութիւն ունենալ: Ով

որ կրթեալ աչք և ականջ ունէ, աւելի լաւ է հասկանում իրողութիւնները, քան անկրթը, որը իր փորձառութեան ժամանակ շատ բան ոչ տեսնում և ոչ էլ լսում է: Ամենայն ոք մի որոշակաւ չափ մտաւոր պաշար պիտի ունենայ, որ կարողանայ իրողութիւնները հասկանալ: Ինչ տեսակ որ այդ պաշարն է — այնպէս էլ կլինի փորձը: Այն դաստիարակիչները, որոնք տեսականութիւնը արհամարհում են, միշտ անհատական, պատահական կարծիքների ստրուկ են դառնում: այդպիսի կարծիքները ամենայն ժամանակ և ամենայն օրական դրականութիւնը հազարաւոր ծնել է: Այդ կարծիքները յանդգնում են մինչև անգամ ընդարձակ եղբայրակութիւններ հանել, որոնք ճիշտ փորձի վրայ հիմնուած չեն: Նոքա ժամանակի ցեց են, որ արդուութեամբ տարածում են: Մանաւանդ մանկավարժութիւնը խիստ վնասում է սոցանից: Ամենայն մարդ սոցանից քիչ ու շատ լսում է և նա կամ հայր, կամ մայր, կամ վարժապետ, կամ հոգաբարձու, կամ ղրտնական և կամ Ֆելիէտոնիստ լինելով՝ վրստահանում է կրթութեան համար օրէնքներ հրատարակել: Մանկավարժութիւնը վտանգի մէջ է, քանի որ կարծիքների ճնշողութեան տակն է: Այն ինչ միայն հիմնաւոր տեսականութիւնը կարող է փրկել մեզ: Առանց տեսական նախակրթութեան չենք ունենայ պայծառ, արժանաւոր և վճռողական փորձառութիւն: Միայն դիտութիւնը կարող է մեզ սովորեցնել, թէ ինչպէս մենք մեր այն սահմանափակ մտքերից ազատուել կարող ենք, որոնք որհարկաւոր ենչանաւոր փորձառութիւն առնելու համար առաջին արգելք են: Միայն նա է մեզ ընդունակութիւն տալիս մեր պակասութիւնները, թուլութիւնները և սխալները ճանաչել, որոնք միշտ կը շարունակուին, քանի որ մանկավարժութեան հիմքը միայն կեղծ և կասկածելի փորձառութիւնն է: Եւ այսպէս երկրորդ ճանապարհն էլ չի տալիս ոչինչ արդիւնք:

Բայց անտարակոյս երկու ճանապարհն էլ թմրութիւն են տարածում դպրոցի վրայ: Մահմանափակ մտքերը անշարժ մնալուց բխանալով մի չինէական պատ են դնում իրանց շուրջ: Այդ թմրութիւնը ծաղում է նորանից, որ դպրոցի մէջ միշտ

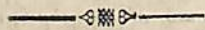


կրկնուում են միեւնոյն վարժութիւնները, և մի և նոյն փորձեր է տեսնում ուսուցչը. ուսուցչի միտքը սովորում է այդ կրկնութեան, այսինքն սովորական մտածողութիւնն ու ու գործողութիւնը դառնում է նորա համար բնութիւն, եթէ ընդդիմադրող միջոց չգտնուի: Գալրոցական թմբութիւնը ժառանգուում է սերունդներէ և ցեղերի մէջ: Այդ սովորական մեքենայութիւնը դորանում է, որովհետև դանաղան մարդիկ նոյնն են կատարում: Նորա իշխանութիւնը այնքան մեծ է, որ մի նոր մարդ այդ շըրջանի մէջ իսկոյն կապուում կաշկանդուում է և նոյն ճանապարհի մէջ բռնի քաչուում է: Ամենայն դպրոց իր առանձին տեսակ թմբութիւն ունէ. այդ տեղերում ծաղրալի և անվայել սովորութիւնները հաստատ մնում են անբողբ և անխախտ, և վայ ն օրան, ով այդ հալածել ուղենայ. \*) ամենայն սովորութիւնը՝ երբ խանդարուում է՝ կարծես զգացող է դառնում և ցաւ է զգում, ուստի և դիմադրում է ամենայն դորութեամբ: Բայց թմբութիւնից ծագած միաձև գործողութիւնն ու դատողութիւնը ի հարկէ չեն յարմարում կենսքի բազմաձևութեան հետ, որը կրթութեան վերայ որոշակի պարտաւորութիւններ է դնում: Եթէ հանդամանքները փոխուում են, դպրոցական թմբութիւնը անփոփոխ է մնում և նոր մտքին մուտք չի տալիս: Գալրոցական թմբութիւնը դատարակչի եռանդն էլ կարող է հանգցնել: Սա շուտով պիտի զգայ նորա չինէական անշարժական հոգու դիմադրութիւնը: Այս տեղ էլ միայն գիտութիւնը կարող է փրկել: Նորա միջնորդութեամբ մտաւոր աչքը և գործունէութիւնը աւելի շարժուն են դառնում, որ այլ ևս միաձև ճանապարհի վրայ չեն կանգնում: Նա միայն կարող է կենդանացնել և զորացնել դատարակչի աշխոյժը:

Մեր դպրոցի գայթակղութեան վէմը ոչ միայն տղիտուծիւնն է, այլ զլիսաւորապէս տղիտուծեան մէջ պահպանել ցանկութիւնն է: Այս

\*) Այդ ծաղրալի և անվայել բաների առաջին պաշտպանողը զիտէ՛ք թէ ով դուրս կու գայ. — ինքը Ինտուաւ:

տեղ ես յիշում եմ զոր օր. այն ֆելիէտօնիստի խօսքը, թէ անցան այն ժամանակները, երբ մասնագէտները ճայն ունէին... ուրեմն մենք պէտքէ ֆելիէտօնիստներից լուծումը ստանանք: Եթէ մի լուսաւորեալ մարդ չի կարմրում այդ խօսքերի տակ ստորագրուիլ, էլ քնչ զարմանանք, որ մեր դպրոցը թմբութեան մէջ քուն եղած է:





### ՄԵՐ ԺԱՍԱՆԱԿՈՒԱՅ Ո՞ՒՆ:

Սոկրատէսից սկսած անդադար հրաւեր է կարգացում, որ մարդս ինքն իրան ճանաչէ: Բայց նորերիս այս հրաւերը անհատներից ամբողջ ազգերին էլ կարևոր դարձաւ, երբ ազգայնութեան զիջակցութիւնը քաղաքակրթեալ երկիրներում աւելի և աւելի դորացաւ: Ընդհանրական ոգին, հրապարակական կարծիքը մի գործիչ է դարձել մեր ժամանակուայ մէջ, և ամենայն մարդ, որ ընդհանրութեան հետ կապուած է, այդ գործիչը պիտանաչէ: Տալէյրանն ասաց մի անգամ, «Ես ճանաչում եմ մի ոք, որ Վոլթերից խելօք, մի ոք որ Բոնապարտէից խելօք, մի ոք որ աշխարհքի բոլոր եղած և լինելու իմաստուններից խելօք է,— դա է հասարակական կարծիքը»: Բայց այդ կարծիքը հեշտ չէ ճանաչել. ուր է դորա սահմանը ժամանակի մէջ, անձանց մէջ, ո՞րն է դորա բովանդակութիւնը, դորա ուղղութիւնը: Հասկանալի է, որ դա վերին աստիճան երերուն և տատանող զաղախար է, երբեմն ընդարձակ, երբեմն սուղ միտք ամփոփելով. բայց այնու ամենայնիւ մենք պէտք է դորան ճանաչենք, ապա թէ ոչ մեր բոլոր աշխատութիւնները ընկերութեան մէջ անորոշ և ուրեմն իզուր պիտի լինին: Որչափ որ երերուն և տատանող լինի այդ զաղախարը, դա դարձեալ որոշակի կերպով երևում է մի ազգի բնաւորութեան մէջ, մի որոշեալ ժամանակուայ մէջ: Այն մի կողմից քաղաքակրթութիւնը այնպէս հասարակաւ և արագ տարածւում է ազգաց մէջ, որ կարծես

թէ բոլոր զանազանութիւնները իրաբու մէջ պիտի վերանային, բայց դարձեալ դուցէ ոչ մի ժամանակ ազգային ոգին այնչափ զանազան չի եղել զանազան ազգաց մէջ, ինչպէս այսօր: Իւրաքանչիւր ազգ իւր առանձնութիւն, իւր զաղախարական (իզէալ), իւր նպատակ, իւր յատուկ կեանք ունէ: Եւ այդ կեանքը վերին աստիճան չարժուն է: Մի տարուայ մուտքից սկսած մինչև ելքը մի ազգի մէջ սրբան շարժում է ողին, զբզուում է սիրտը, լարում է կամքը. քանի մտքեր, խորհուրդներ, զգացմունքներ, սրբան կարօտութիւն, հոգս, խնամք, քանի զանազան ձգտումներ մարդուս զբաղեցնում են: Բայց դարձեալ այսքան խառնուածքի մէջ մի կանոնաւոր կեանք, կանոնաւոր կերպարանք երևում է, որը որ ազգի ընդհանրական ոգի անուանում ենք: Միշտ և ամենայն ազգերի մէջ որոշեալ տիրապետող դադախարները ընդհանրական կեանքի մէջ ցանցի պէս սփռուում, տարածւում են: Այսպէս է մի ազգի մէջ իւր քաղաքական կազմուածքը, իւր օրէնքները, իւր հիմնարկութիւնները. իւրաքանչիւր մարդ այդ զաղախարով աննդուած իր գործքերի մէջ էլ երևեցնում է ժամանակուայ այդ յատկութիւնը: Այսպիսի ժամանակները ծնում են բանաստեղծներ, փիլիսոփաներ, որոնք միայն այն են մտածում, ինչ որ նոքա իւրեանց ազգի հետ ի միասին մտածել կարող են, որոնք ընդհանրական ոգույ ճշմարիտ ներկայացուցիչ են հանդիսանում, բայց ի հարկէ ոգին աւելի մէկին և աւելի պարզ ներկայացնելով, քան թէ ամբողջի զիտակցութեան մէջ յայտնւում է:

Թէ ևս մեր ազգի ընդհանրական ոգին ներկայացնելու պիտի դժուարանամ, հասկանելի է նախ այն պատճառաւ, որ ոչ մեր տիրապետող զաղախարները պարզ յայտնի են, ոչ էլ բուն ազգային բանաստեղծներ կամ փիլիսոփաներ ունենք, որոնց լատեբի լուսով գէթ կարողանայինք այս դժուար ճանապարհը մտնել, և երկրորդ խնդիրը աւելի կնճռոտ է, քան թէ հարեանցի երևալ կարող է, եթէ ուշադրութիւն դարձնենք դորա բաղադրութեան վրայ, ինչպէս հետեւեալ օրինակները պիտի ցոյց տան:

Մի ազգի հոգին հասկանալու համար դուցէ նախ և առաջ



պէտք է խմանալ, թէ նա այս ինչ ժամանակում ինչ գաղափարական է կազմել մարդկային կատարելութեանց մասին: Մարդու վրայ ունեցած գաղափարականը ուրիշ էր Հոմերոսի ժամանակ, ուրիշ էր Սոփիկլանի գաղափարականը, ուրիշ էր Հռոմէացունը, ուրիշ էր միջնադարեան ասպետները, մէկ խօսքով ամենայն ժամանակ ուրիշ կրթութիւն, ուրիշ հոգի է ունեցել: Այդպէս պէտք է ցոյց տայինք և մեր ազգի այժմեան գաղափարականը: Այժմեանը — բայց գուցէ մենք ոչ թէ մէկ, այլ շատ տեսակները ունենք՝ մեր բազմակտոր կեանքի համաձայն, որ կարծես թէ երբէք և ոչ մի տեղ կատարելութեամբ զարգանալու բախող չէ գտնուում. բայց այդ էլ հետաքրքիր յատկանիշ կը լինէր մեր ազգի համար, թէ դարձեալ անհանգիստ ձգտում է մթնութեան մէջ, բայց իր խաղաղութիւնը դեռ չէ գտել:

Ուրիշ տեսակ խնդիրներ կառաջանան, եթէ մտածենք թէ զանազան ժամանակներին՝ մարդկային ողու զանազան գործողութիւնքը աւելի աշխատութիւն ևն ունեցել մի ժամանակ մարդիկ աւելի զգացմանց ենթակայ են եղել, միւս անգամ աւելի երեակայութեան փութորկի մէջ են եղել, կամ թէ չէ կրքնն կառքի արթնութիւն, դործունէութիւն, եռանդ ևն ցոյց տուել, իսկ երբեմն սառնութեամբ խորհրդածութիւնք են աւել աշխարհքիս վախճանական խնդիրների մասին, և վերջապէս երբեմն էլ որոնել են հաստատ և պարզ մտածելու եղանակը. և այսպէս ամենայն ժամանակ առանձին կերպարանք է ստացել:

Մինչև անգամ խնդիրը աւելի կարելի է մասնաւորել և ցոյց տալ թէ ոչ միայն հոգեկան պէսպէս գործողութիւնք, այլ և նոյն իսկ գործողութեանց կերպն ու եղանակը զանազան ազգաց մէջ զանազան ժամանակներում, զանազան են եղել: Չոր օր. քանի որ մարդկութիւնը զարգացել է, այնքան ազգաց մէջ մտածելու արագութիւնը, ներքին կենաց արագութիւնը փութուել է: Առաջ աւելի զանդաղ, այժմ աւելի ճեպով է կատարուում: Մեր դրաբառը աւելի հարուստ և ճոխ ձևեր ունէ, բայց աւելի լայն և ընդարձակ է շարժուում՝ իր մտքերը յայտնելու մէջ, քան թէ աշխարհաբարը, որ աւելի սրբող ձևեր ունէ, բայց և աւելի ընդունակ է

խիտ մտքեր բովանդակել իր պարզութեան մէջ: Եւրոպական լեզուները այդ կողմանէ մեղանից շատ հեռու են դնացել և այդ է պատճառը, որ ով որ այդ զանազանութեան վրայ ուշք չէ դարձնում, թէ գրելու մէջ և թէ խօսելու մէջ ակամայ բռնաբարում է մեր կուսական լեզուն, և անհասկանալի է դառնում բուն հայկական ակամջ ունեցողին. այս ախտը ընդհանուր է մեր կրթուած սերնդին: Հայն դանդաղ է մտածում, քան Եւրոպացին, որովհետև նորա կեանքը այնպէս բազմակողմանի և արագաչափ չէ, այնքան կարօտութիւններ չունէ, ինչքան որ արևմուտքում նկատելի է: Չոր օր. Եւրոպացին ամենայն առաւօտ իր լրագիրներով աւելի քաղաքական լուրեր, ամբողջ կրկրի ազգերի վիճակի մասին՝ աւելի տեղեկութիւններ է ընդունում, քան թէ Հայն մի շաբաթուայ կամ գուցէ մի ամսուայ մէջ ընդունել կարող է. շատ անգամ Եւրոպացին նոյնով չբաւականանալով և բեկոյան թերթեր էլ է ստանում, որովհետև նորա մտածելու պահանջը այդքան մեծ է:

Կարճ մենք տեսնում ենք, որ մի ազգի ընդհանրական ողին, հրապարակական կարծիքը, տիրապետող գաղափարը ըմբռնելու համար՝ որչափ մշակուած նիւթեր պիտի ունենանք, որչափ դիտողութիւններ պիտի անենք, որ լիակատար հասկացողութիւն ստանանք: Մեր ազգի ընդհանրական ողին հասկանալու համար ևս դեռ շատ պիտի աշխատենք, որ կարողանանք պիտանի տեղեկութիւններ ձեռք բերել: Ուստի այդ ընդարձակ հարցը ևս անշուշտ պիտի մասնաւորեմ, և այն էլ միայն մեր կրթութեան վերաբերութեամբ:— Այս նկատմամբ տարակոյս չկայ, որ մեր նախակատական կեանքի պատերը բացուել են՝ արևմտեան քաղաքակրթութիւնը ընդունելու համար: Արդեօք այս այնպիսի եղանակով կատարուում է, որ մեր ազգը պիտի ճոխանայ, թէ այնպիսի եղանակով, որ իսպառ պիտի լուծուի. արդեօք արևմտեան ողին այն արեգակն է, որ իւր կտրուկ և ծակող ճառագայթները մեր աչքերը պիտի կուրացնեն մթնացիներ, թէ իւր մեղմ ջերմութեամբ և պայծառ լուսով մեղ նոր կեանք պիտի վայելէ. այս մի մտածելու հարց է: Իրողութիւնն այս է, որ մեր նոր



սերունդը, այն մինչև անգամ մեր հին սերնդի պաշտպանութեամբ և օժանդակութեամբ, եռանդով դիմում է այդ քաղաքակրթութեան, և ուղիղ ու կողմնակի ճանապարհներով ու եղանակներով նորա բարիքը մեր մէջ տարածում է: Արդ չի կարելի արդեօք մի քանի կէտեր գտնել, որոնք գերազանցապէս այդ շարժման մէջ դործող են հանդիսանում, որոնք ուղղակի կամ անուղղակի մեր կեանքի մէջ մուտք գտնելու վերայ են, և որոնք ուրեմն մեր ապագայ ընդհանրական ոգու վրայ գուցէ ազդեցութիւն պիտի ունենան: Անտարակոյս կարելի է գտնել:

Նախ և առաջ ընդհանուր խուզարկութեանց մէջ երևում է ձգտումն տիեզերքի մեքենայութիւնը գտնել, այսինքն տիեզերքի վրայ մի այնպիսի ծանօթութիւն ունենալ, ուր նախ և առաջ ամենայն բանի պատճառը և հետեանքը յայտնի դառնայ, և ապա այն օրէնքները, որոնցմով որ բոլոր երևոյթները կառավարւում են: Այդ պատճառաւ բնական գիտութիւնը իր ամենայն ճիւղաւորութիւններով մարդուս մտածմանց նախապատիւ առարկայ է: Այնպէս հօջօր է դորա ազդեցութիւնը, որ եթէ որ և իցէ խնդիր մի ուրիշ գիտութեան մէջ անհերքելի ճշմարտութիւն ուղեկայ դառնալ, պէտք է ընադիտութեան ընթացքը բռնէ և պահպանէ:

Բնական գիտութեանց զօրութիւնը, գրաւիչ յատկութիւնը, խորին ազդեցութիւնը, ուրիշ տեսակ խուզարկութեանց վրայ թաղուհոյն պէս հանդիսանալը՝ իր տեսակ տեսակ յատկութիւններով բացատրւում է. նախ որ նա օրէջօր հաստատ քայլեր անելով՝ շարունակաբար եւ տնդադար աճում, զարգանում է: Անտարակոյս այս մեծ առաւելութիւն է, որ համեմատելով ուրիշ ամենայն տեսակ գիտնական խուզարկութեանց հետ՝ միայն ընագիտութիւնը ցոյց է տալիս այդ անհերքելի յատկութիւնը, այսինքն դորա աճումը շարունակ եւ հաւաստաբալշիւ է:

Արիւրորդ՝ ամենայն գիտութիւն, որ փորձով է ձանաչւում՝ ճիշդ է. նա որոշ և անհերքելի է մանաւանդ, եթէ մի քանի բախտաւորները նոյնը հաստատում են: Բայց ի հարկէ բնագիտութեան այս գերազանցութիւնը մեզ այնչափ մոլորեցնում է, որ

մենք հետզհետէ չափազանցութեամբ սկսել ենք ճիշտ գիտութեանց յարգը ի վնաս միւս գիտութեանց առաւելացնել: Որով խապառ ճնշւում է մարդկային ոգու ձգտողութիւնը՝ ճանաչել և այն իրողութիւնը, որը որ ճիշդ խուզարկութեանց ճանապարհով և անմիջնորդապէս իմանալ անկարելի է: Եւ այդպէս մարդկային գաղափարական շահերը և թուհասարակ գաղափարական գիտութիւնը վնասւում է, եթէ բռնի նորանից պահանջւում է այն, ինչ որ նա իր բնութեամբ տալ չի կարող:

Բնագիտութիւնները դարձեալ գերազանց են նորանով, որ նորա մի միատեսակ արդէն երկու դար միշտ և միշտ հաստատող և կատարելագործող խուզարկութեան ձեւին (մեթօդին) հետևում են: Չենք կամենում ասել, իբր թէ այս տեղ նորանոր գիւտեր չեն եղած, չենք կամենում ասել թէ այս տեղ հանճարներ չեն հանդիսացել, որ նորանոր ճանապարհներ բաց անէին. բայց թէ ընադիտութեան մէջ մեծ և փոքր հանճարները մի ընթացքով են դնացել, այնպէս որ փոքր հանճարների գործունէութիւնը եւ անհերքելի արդասիք են բերել և մասնակցել են գիտութեան յառաջադիմութեան մէջ, մինչև որ սոքա ևս զգացել են իրանց անհերքելի ոյժը, և հասկանալի է ուրեմն, որ նոր թարմ ոյժեր պիտի դրաւէին և իրանց հոսանքի մէջ բերէին:

Այս գիտութիւնների մի երեկի հասկութիւնը եւ այն է, որ դործնական գիտութիւններ են: Գուցէ ամէն մէկ քայլը, որ այդ շրջանում կատարւում է, այսինքն ամեն մէկ գիւտը ցանցի պէս տարածւում է կեանքի մէջ և նրան փոփոխութեան է ենթարկում, — այս մի գերազանցութիւն է, որի բարձր արժեքը զժուար թէ հեշտ լինի որոշել: Հին ժամանակներում դանդատւում էին, թէ գիտութեանց ծաղկելովը, ազդութեանց զօրութիւնքը թուլացան, անտարակոյս ապագայիս համար ուրիշ յոյսեր պիտի ունենանք: Այսօր գիտութիւններից մենք սպասում ենք, որ դործնական գոյով ունեն ընդունակութիւն ազգային կեանքը իրօք և արդեամբ ձոխացնել:

Սակայն այս տեղ էլ մի ակնթարթ պէտք է դադարենք և հանդիստ հոգւով մտածենք, թէ մեր ժամանակուայ գիտու-



թեանց այս յատկանիչը դարձեալ աննկատելի կերպով որչափ մեղանչել կարող է, եթէ հիւրը ընդունելուց յետոյ՝ հետեանքի վրայ հողս չբաշխենք: Այժմ ամենքը պահանջում են, որ գիտութիւնը ամենայն տեղ և իր ամենայն մասերում նոյն եղանակով գործնական լինի: Երբ ժամանակին համարեա ուշադրութիւն չեն դարձնում նորա վրայ, ինչ որ բանաստեղծը ասում, փիլիսոփան քննում է: Ի հարկէ գիտութիւնը չի կարող նոյն կերպով գործնական դառնալ, նա չի կարող փութապէս և օրէցօր պորձադրուել. այսպէս մտածողները մոռանում են, որ մի գիտութեան արժէքը ուրիշ գիտութեան չափով չափում են. դռքս սխալ գնահատում են գաղափարական գիտութիւնները, մինչև անգամ անարդում են, որովհետև նոցանից վերստին պահանջում են այն, ինչ որ նոքա անկարող են տալ:

Այս բոլոր կատարելութիւնքը ունէ բնագիտութիւնը, այժման կեանքը ցոյց է տալիս, թէ բնագիտութիւնը հասնում է իր այդ կատարելութեանց, և զլիսաւորապէս այն պատճառով, որ այդ շարձանի մէջ կարելի է մի այդ տեսակ կատարելութիւնը: Բայց ինչ միջոցով է հասնում այդ կատարելութեան. աշխատանքի բաժանմունքով:—Աշխատանքի բաժանմունք, այս այն սկզբունք է, որի զարմանալի նշանակութիւնը Պլատոնը անգամ ըմբռնել էր: Մոռանանք առ այժմ, թէ ստեղծողականութեամբ առաջ եկած հեղինակութիւնքը, այսինքն բարձր արուեստներից ծնած արդիւնքը, աշխատութեան բաժանումը խստառ մերժում են. իսկ ընդհակառակ ամենայն մեքենական դորձ՝ այդպիսի բաժանման կարօտութիւն ունի:

Աշխատանքի բաժանմունք, դա է մայր ամենայն կատարելութեանց մարդու ձևութից դուրս եկած գործոց մէջ, բայց մի և նոյն ժամանակ դա է ամենամեծ վտանգ մարդկային աշխատանքի մէջ, եթէ չենք կամենայ, որ նորա մէջ մասնակցող անձը, այսինքն անձնաւորութիւնը ջնջուի, անհետանայ: Աշխատանքի բաժանմունքով յաղթութիւն է ստանում գործը, բայց յաղթում է մարդը, յաղթում է առարկան, բայց անձնաւորութիւնը մաշում է, եթէ միւս կողմից մի հաւասարակշռութիւն կամ

մի հնար, օժանդակութիւն չդանենք ընդդիմադրելու համար:

Ո՞րն է այն օժանդակութիւնը, որ կարողանանք գործ դնել՝ հետզհետէ տարածող աշխատանքի բաժանման սկզբունքի այդպիսի միակողմանութեան դէմ:

Կեանքին ամենայն կաղմութեանց մէջ՝ ուր բաժանում կայ հասն էլ պէտք է լինի ժողովումն, և սա է այն անխարկած օժանդակութիւնը:

Մի հայացք ձգենք դարձեալ գիտութիւնների վրայ: Միթէ կարօտութիւն չէ և յոյս չպիտի կեննք, որ այնպիսի անձինք անպակաս լինին, որոնք զանազան, բաժան բաժան եղած, մասնաւոր խուզարկութիւնները, ջիւղուցան նկատած փաստերը՝ վերստին կարող լինին բոլորը մի ընդհանուր գաղափարով ամփոփել, որ այնպիսի անձինք անպակաս լինին, որոնք մի և նոյն մտմանակ մարդկայնութեան ամբողջութիւնը նիւթ չինեն իւրեանց հանճարամիտ աշխատութեանց համար: Եթէ լուի միայն բնական գիտութեան մէջ մնան ոմանք և այդ սահմանից չդուրս դան, այդ տեղ էլ դարձեալ ժողովումն սիրող ողին կարող կը լինէր մարդիկը փրկել իրանց թերակատարութիւնից, բարձրացնել և վսեմացնել այն գործքերով և տեղեկութիւններով, որ բնական գիտութիւնը այժմ առատութեամբ պարգևում է: Ոչ միայն աւելի ճիշդ, ոչ միայն աւելի որոշ, այլ և աւելի վսեմ կերեար այդ ճանապարհով ստացած մեր գաղափարը բնութեան վրայ:

Ժողովումն է մեր առաջին կարօտութիւնը և լրացումն— մեր երկրորդը:—Լրացումն այն մտքով, որ այսուհետև ոչ միայն մարմնական և նիւթական բնութիւնը լինի խուզարկութեան առարկայ, այլ և հոգեկան բնութիւնը: Եթէ այս երկու առարկաները միապատիւ իշխանութիւն ստանան, եթէ մեր միտքը հոգեկան կենաց հանգամանքների համար ևս նոյն տոկոսութեամբ և աշխուժութեամբ ուղղուի, ինչպէս որ արտաքին՝ բնութեան համար մարտում է, այն ժամանակ ոչինչ վեաս չի կարող յառաջանալ գիտութեան զրադմունքներից, ինչպէս որ միակողմանի հոսանքը այժմ սրտածառում է: (Ընդհակառակ այն ժամանակ կը ճանաչէինք կեանքի մէջ ուրիշ անհերքելի հանգամանք-



ներ. մենք չէինք կասկածի թէ արդարև կան դադափարականներ, որ մեր կեանքի մէջ պարտաւոր ենք իրագործել: Երբ գաղափարական կենաց հանգամանքները գտնուին, յայտնի լինին, իրարաւորեք ստանան և ճանաչուին, այն ժամանակ բնաւ էլ երկիւղ չի լինի իբրև թէ մի աշգի կեանքի մէջ գաղափարական շարժաւիթ զօրութիւնները կը պակասին, որ այժմ դժգոխտաբար կարծես թէ թուլանալու վրայ են: Մենք պէտք է սովորենք մեր մէջ խորատուղուել հոգեկան կեանքը հետախուղելու համար, հոգւոյ ստեղծողութեան աղբիւրները գտնելու համար երբ այս աղբիւրները գտնենք՝ միայն այն ժամամանակ կուսնանք և այն միջերը, որ տեղերից որ ստեղծողական ուղին բղխում է: — Գուցէ իմ ընթերցողներից մէկը կամ միւսը երբեմն և իցէ լսել է երաժիշտ Բախի կրօնական նուագերգութիւնը (H—moll—Messe): Արթի սիրտը այս ընտիր արուեստական գործի զօրեղ տղաւորութեան տակ՝ սաստիկ կերպով չի շարժուել: Բաց շատ հասկանալի է, որ ամենակատարեալ քիմական վերլուծութիւնը զանազան մարմինների, ամենակատարեալ գիտութիւնը ֆիզիոլոգիական գործողութեանց, ամենահարուստ ժողովածուները բուսաբանական և կենդանաբանական գիտութեանց, այս բոլորը ասում եմ չէին կարող այն հոգեկան հողը պատրաստել և կազմել, որից մի այդպիսի օգնիւարուեստական գործը կարողանար ծել: Դա ծագում է ուրիշ աղբիւրներից, դա ծագում է այն զօրութիւններից, որոնք ուրիշ շարժմունքների արձագանք են, մէկ խօսքով՝ ազգային կեանքի այն գաղափարական զօրութիւնից, որ մենք կրօն անունով հասկանում ենք:

Արձն, ի հարկէ ոչ սպանող բառացի մտքով, այլ կենդանացնող հոգեբախ մտքով:

Բաց ակիտոս, որ այս տեղ էլ աշխատանքի բաժանումը խիստ խորն է հեռացել և մեծամեծ վնասներ է պատճառում: Ավ որ բուսաբանութեան և հանրաբանութեան 16 և 17-դ դարերու պատմութիւնը աչքի տակն անցնէ, նա կգտնէ այդ վիտութեանց համար արդեամբք աշխատող անուանց մէջ՝ շատ հոգե-

ւորականներ, քարոզիչներ պաշտօնի և յարզի մէջ, որ այժմ, սակաւ է երևում: Աչառութիւն կը լինէր, եթէ կարծէինք, իբր թէ բնական գիտութիւնը ինքն ըստ ինքեան մեղաւոր է, որ գաղափարականութիւնը պակասում է մեր օրուայ մէջ: Ընդ հակառակ ով որ ոչ միայն կրօնագիտութիւն ունէ, այլ գիտէ նոյնպէս կրօնի ծագման պատմութիւնը, նորա ներքին զարգացման պատմութիւնը, նա կը յիշէ, թէ ինչպէս այն զարմանալի օրուայ գրքի մէջ, ուր ամենադժուար և ամենախորին բարոյական խնդիրները կշռում են, վերջին երեսներում լուծում են բընութեան սքանչազործ երևոյթների միջնորդութեամբ: Այսպէս ևս միայն նա ճշմարտիւ ողևորած է կրօնով, ով որ միև նոյն ժամանակ հասկանում է բնութեան հրաշալիքը:

Եթէ բնական գիտութեանց հետ ի միասին այն կէտի վրայ ամբառնանք ուր ամբողջութիւնը ժողովում է, որտեղից բնութեան վերայ աւելի բարձր գաղափար ենք ստանում, որ տեղից հասկանում ենք ամենայն ուրեք գործող, ամենայն ուրեք իշխող օրէնքների ներդաշնակութիւնը, զօրութիւնների յաւիտենական փոփոխութիւնը և ընթացքը, — այդ հանգամանքը ասում եմ մեզ կօթանդակէր, որ աւելի բարձր գաղափար ստանայինք և այն բանի վրայ, որ գեր և վեր է քան բնութիւնը, բարձր գաղափար — ամենայն վերջին պատճառների վրայ: Մարդկային ողւոյ ապագայի համար մեր յոյսը անպակաս պիտի լինի, թէ այնպիսի նոր արգասիքներ մեզ կպարգևէ հետզհետէ, որ կը կարողանան հաւասարապէս իշխել կեանքի թէ գաղափարական և թէ իրական ձևերի վրայ:

Սիրտը առանձին տեսակ մկանունք է. միանգամայն տարբեր գոլով մեր մարմնի ուրիշ անդամներից, որոնք մերթ գործողութեան մերթ հանգստութեան մէջ են, սիրտը պէտք է անդադար գործողութեան մէջ լինի: Աեանքի առաջին բուսից սկըսած մինչևի վերջինը պէտք է բաղխէ. եթէ դադարից բաղխել պիտի վերջանայ ուրեմն կեանքն էլ: Արձնը սիրտ է ազգային հոգւոյ կազմութեան մէջ: Եթէ այս սիրտը էլ չէ բաղխում, այս տեղ էլ կսկսուի փտութիւն, ապականութիւն, դարչահոտութիւն:



Մեր հին առաքելական եկեղեցին պարզեւ է մեզ ոչ միայն հաւատոյ խոր արմատը, այլ և հաւատոյ աղատութիւնը, որ տեղից լոյս և ջերմութիւն հաւասար զօրութեամբ ցոլանում են: Յոյս ունենաք, որ մեր երիտասարդութիւնը նոյն ոգւով՝ մեր գաղափարական կենաց լապտերը անկորուստ կը պահպանէ:

Մարդկային գաղափարները այն զարմանալի յատկութիւնն ունեն, որ իւրաքանչիւրը, երբ միւսների հետ զուգորդուած է, զօրութիւն և կեանք է ստանում: Եթէ գաղափարների մէջ աշխատանքի բաժանմունք է երևում է, և միևնոյն ժամանակ ընդհանրական ոգու մէջ բնաւ ժողովումն չէ նշմարում, իսկոյն սկսում է ազգային ողին սառչել, քարանայ: Թող ուրեմն աւելորդ չհամարուի այն հրաւերքը, որ զանազան գաղափարները, որոնք ազգային ոգու վրայ իշխում են, միաբանին և փոխադարձ օժանդակութեամբ կեանք ստանան: Եւ նախ և առաջ հարկաւոր է, որ ազգային ոգւոյ ինքնաճանաչութիւնը աւելի և աւելի հաստատուի, այսինքն ոչ միայն ձգտէ որ դիտութեամբ ճոխանայ, ոչ միայն ձգտէ, որ կեանքը զարդարէ, այլ և իր բազմաձև գործողութեանց համար գաղափարականներ ևս ճանաչէ, իր կենաց նպատակները և իր ներքին զօրութիւնները ևս ճանաչէ, որով միայն ընդունակ կը դառնայ իր ընդհանրական կեանքին վսեմ և վայելուչ կերպարանք տալ:

Մեր ժամանակուայ դիտութեան յատկանիշը մանաւանդ այն մասն է, որ աշխատում է ազգային կեանքը հետախուզելու և որը ձգտում է նոյնպէս իրական, գործնական լինիլ, ճիշդ և հաստատ տեղեկութիւններ հաղորդել, այսինքն վիճակագրութիւնը և ազգային տնտեսութիւնը: Գորջա աշխատում են չէ թէ առաջուայ պէս ընդհանրական կեանքի մասին անձն ենթադրութիւններով խօսել, հապա որոշ, թուանշանների վրայ հիմնուած փաստերով: Մեծ է դոցա ձգտողութիւնը և անգին է դոցա աշխատութիւնը, որով մենք հետզհետէ ճիշտ տեղեկութիւն ենք ստանում ազգային կեանքի վերայ: Այդ դիտութիւնները հետզհետէ կատարելագործուելով մեծ ապագայ պիտի ունենան:

Բայց այս տեղ էլ կրկնում է նոյն երևոյթը: Այս տեղ

էլ կարօտութիւն կայ ոչ միայն ժողովման, այլ և նախ և առաջ լրացման,—լրացման այն կողմանէ, որ նոյն չօրով խտրակուին հոգեկան զօրութիւնները ևս, որ բարոյական ուժերը ևս ծանօթութեան առարկայ դառնան:

Մի օրինակով այս ասածը բացատրենք: Վիճակագրութիւնը ու ազգային տնտեսութիւնը կենդանի մարդկանց մէջ զանազանում են արդասարեր հասակը անարդասաւոր հասակից: Մարդս ինչպէս ասում են մօտաւորապիս 13 կամ 14 տարեկանից սկսած մինչև 55 կամ 60 տարեկան հասակը արգասարեր է: Այս է այն ժամանակը, երբ նա աշխատել կարող է: Մանկութեան ժամանակ մարդս լոկ միայն վատնող էակ է, նոյնպէս և ծէրութեան ժամանակ: Այս է վիճակագրութեան և ազգային տնտեսութեան կարծիքը, որ ի հարկէ շատ կողմանէ թանկաղին է մեղ. բայց այս կարծիքը մեծ պակասութիւն է ցոյց տալիս՝ մարդս լոկ միայն մի նիւթական էակ ճանաչելով: Եթէ մենք հոգեկան բարոյական զօրութեանց վերայ ևս ուշք դարձնենք, մենք կը համոզուենք որ զանազանութիւնը ամենեին այնպէս նեղ չէ, ինչպէս որ ենթադրում է: Երեւակայեցէք ձեզ մի մանուկ, մի ծիծուտող մանուկ մայրական կուրծքի վրայ. ազգային տնտեսի աչքով դա լոկ միայն վատնող էակ է. դա լափում ուտում է մօր զօրութիւնը և մինչև սնդամ դուցէ աւելի ուտում, քան թէ մայրը կը կարողանայ վերստին փոխանակել. դա ուտում է, բայց տնտեսականապէս ոչինչ չէ արտադրում: Կակ բարոյական կողմանէ ուժեղ արգասարեր զօրութիւն է դա. ծծկերը իր աչքը բաց ու խուփ է անում և ուրախ ժպիտով մօր վրայ նայում է. որչափ քաղցր է, որչափ մաքուր և վսեմ է այն բաւականութիւնը, որով մայրական սիրտը լոկ միայն զգալով լցւում է: Մինչև անդամ որպիսի ֆիզիկական զօրութիւն է զարթնում մօր մէջ լոկ միայն այն ուրախական զգացումից, որ նորա և մանկան փոխադարձ սէրից բղխում է:

Բայց եթէ մանուկը երեք տարեկան հասակի մէջ մեռնում է. չէ որ այս էլ ազգային տնտեսի աչքով զուտ կորուստ է: Դա բախնելով ամիսներով տարաբախտ մայրը երկիւղալից ցերեկներ,



անըտն զիշերներ մանկան անկողնու մօտ անցուցել է—սա զուտ անտեսական կորուստ է: Այո ճշմարիտ է, որ մի անդառնալի կորուստ է. բայց որչափ մօր բարոյական խորութիւնը ընդարձակուել է, որպիսի բարոյական զօրութիւն նորա մէջ շարժուել է, որովհետև որ կեանքի խափուսիկ խաղից սթափուած՝ այս առաջին անգամ ողբալի կերպով վախճանականութեան դռան առաջն կանգնեցաւ. այս բանը վիճակագրողը իր հաշիւների մէջ չէ թւում: Այո, մահիցն էլ կեանք է ծագում բարոյական զօրութեանց համար. մարգս սովորում է այն ևս տանել, կրել, ինչ որ անհրաժեշտ է Աստուծոյ կամքով, բայց անհաճոյ է մարդոյ կամքին: Ինչպէս որ ողբերգութիւնը ամենաբարձր արուեստ է, նոյնպէս և վիշաք մարդկային կամ ազգային կեանքի մէջ այն աղբիւրն է, որ տեղից որ զօրութիւն է ծագում ներքին հոգեկան խորասուզութեան համար:

Իսկ ինչ ասենք ծէրութեան համար: Ես չեմ խօսի նոցա մասին, որոնք իրանց անջինջ գործքերով ակնյայտնի հերքում են փորձառութեան այն կարծիքը, իբր թէ ծէրութիւնը նշան է անկարողութեան. ևս չեմ խօսի, թէ ինչպէս երբեմն ծէրութիւնը դարձեալ կարող է մի բարձր և նշանաւոր գործք յառաջացնել. ևս կխօսեմ միայն նորա գոյութեան, նորա կեանքի մասին: Արդեօք մի ընտանեաց մէջ մի պապ կամ մի տատ նոյն այն անարգասաւոր ծէրութեան մէջ ապրում է կամ չի ապրում, նշանաւոր զանազանութիւն է յայտնում ամբողջ ընտանեաց, ամբողջ սերնդի, ամբողջ քաղաքի կամ ամբողջ ազգի բարոյական կացութեան մէջ:—Իսկապէս եթէ Նախախնամութիւնը մի ազգին հովանաւորում է, այն ժամանակ նորա բարի և մեծ մարդկերանցը երկար կեանք է պարգևում. սոքա ազգի պարծանք են ոչ միայն նորանով, ինչ որ դեռ էլի բարի և մեծ կատարել կարող են, բայց նորանով, ինչ որ սոքա երիտասարդներից վայելում են: Նոքա ընդունում և վայելում են՝ աննախանձ յարգանք, շնորհակալ պատկառանք, որ հասակակից աշխատակիցների մէջ քիչ է երևում: Իսկ պատկառանքի զգացումը, եթէ մի ազգի մէջ արթուն է, է մի բարոյական զօրութիւն, որ շատ

անտեսական դանձերից բարձր է:—Եւ այս օրինակը մեզ բաւական լինի:

Կարճ մեր բոլոր նկատողութիւններով կամեցանք ակնարկել մեր երկիւղը, թէ մեր երիտասարդութիւնը կարծես մի առանձին միտութիւն է ցոյց տալիս ըմբռնել, այժմեան զիտութիւնը նկարագրած միակողմանութեամբ և այդպէս է ձգտում ազգի վրայ ազդեցութիւն ունենալ: Մեր պահանջը ուրիշ է, մենք ցանկանում ենք, որ ազգի բարուց միջուկը կրթութիւն և ազնուանայ. Մեր մեծ և փոքր կրթողները մի բան չպէտք է մոռանան. որչափ որ հարկաւոր էլ լինի իրական փոփոխութիւնը, որչափ որ հարկաւոր և նշանաւոր էլ լինի կեանքի նիւթական ճախութիւնը, որչափ որ մեր պարտքն է աշխատել, որ ծանրաբեռնեալները և կարօտեալները զովանան, որ նոցա կեանքը ազատութեամբ շարժուի, նոքա ազատութեամբ շունչ քաշեն և արդիւք չտեսնեն նիւթական հոգսերի ճնշողութիւնից,—բայց դարձեալ և դարձեալ նախ և առաջ հարկաւոր է, որ ազգի մէջ հոգեկան զօրութիւններ և ուրեմն նոցանից ծագած հոգեկան ուրախութիւններ և բաւականութիւններ զարթնեն. մարդս պիտի իմանայ ոչ միայն, թէ նիւթական կոմերից որքան շատ կամ որքան քիչ իր կացութիւնը լաւացաւ, այլ և իր գործքերի ազատութեան մէջ կենաց լիակատար բաւականութիւնը գտնել: Նա պէտք է իմանայ, թէ ինչ որ ինքը գործում է իր բարձր և ստորին վիճակի մէջ՝ այն է և իր վսեմութիւնը, այն է և իր սրտի ուրախութիւնը: Եւ արդարեւ, մենք երբէք չենք խոստովանել, իբրև թէ նիւթական պայմաններն են մազուս բախտը և երանութիւնը, մենք ամենքս—որովհետև ընկերական խնդիրները բնաւ չպէտք է թողնենք որ սա կամ նա լուծէ—մենք ամենքս ասում եմ միշտ և անդադար բանիւ և գործով պէտք է ապացուցանենք, թէ նախ և առաջ հոգւոյ ազնուութիւնը, սրտի կենդանութիւնը կարող է տալ ճշմարիտ բաւականութիւն, որը անտարակոյս այնքան նիւթական կացութեան բարեկարգելուց կախեալ չէ, ինչպէս որ ընդհանրապէս շատերը արամադիր են կարծելու:

Կեանքն ունի իր ուրախութիւնները, այս զգում է և բար-



ձըր և ցածր աստիճանի վրայ կացած մարդը: Բայց կեանքի ուրախութիւնը վայելելու համար հարկաւոր է ոչ միայն նիւթական, այլ և հոգեկան հարստութիւն: Մեր անբարեկարգ դպրոցները մեզ շատ թշուառ կրթութիւն են տալիս, որովհետև այդ ճշմարտութիւնը չեն ուսուցանում: մեր մամուլը ոչինչով քարձք չէ դպրոցներէց, սա էլ պակասը լրացնում է, միշտ թերակիրթ երիդասարդի մըտքերը գրգռուած դրութեան մէջ պահելով իր քարոզած կեղծ նոր մտքերի միջնորդութեամբ: Բացարձակ պիտի խօսեմ, թէ մեր մամուլը ընկերական ինդիւրները բարձրացնելով միշտ կիսատ միջոցներ է ընտրել: Այժմ մեր կողմից մենք չենք կամենայ այդ թերակիրթ և աղքատ երիդասարդներին մխիթարել ապագայ հանդերձեալ աշխարհի յոյսերով, ոչ էլ կարող ենք խորհուրդ տալ, որ մոռանան կեանքի ուրախութիւնները և անուշութիւնները: Բայց մենք կամենում ենք, որ դժբա չէ թէ միայն իրաւունքները ձեռք բերեն ընկերութեան մէջ, ինչպէս որ մամուլը երբեմն քարոզում է, բայց և պարտաւորութիւններ սովորեն: Մենք կարծում ենք, որ ամենաբարձր պարգևը, որ մենք մարդու կարող ենք տալ, չէ թէ միայն նոր իրաւունքներ ուսուցանեն է, այլ որպէս զի նա յարգելի լինի և վստուութիւն ստանայ, նորա վրայ պէտք է նոր պարտաւորութիւններ դնենք: Նոր պարտաւորութիւնները կատարելով միայն մարդս ստանում է նոր դորութիւն և նոր բաւականութիւն: Քանի որ այս չենք սովորեցնում մեր երիտասարդներին, նոքա են և կը մնան ազգի ցեղեր, չըմանլիկ դատարկագործներ:

Այս վերքը բուժելու համար էլ, այս նոր նողատակին հասնելու համար էլ առաջին միջոցը դարձեալ նոյն դաղափարականութիւնն է, որի վրայ որ վերը խօսեցանք, և որը որ մեր մէջ կենդանացնելը մեր ամենուս պարտքն է. յոյս ունենանք որ մեր նոր սերունդը, որը որ կուսած է մեզ լուսաւորութիւն բերելու արեւմուտքից՝ կը ձգտէ իրա մէջ մարդկայնութեան բոլոր հանգամանքների կատարեալ ժողովումն հաստատել. որ մեր նոր սերունդը հեռու գոլով այն լոկ բաժանումից, հատ ու կըստոր վիատութիւնից, իր միտքը կուզէ տրեղերքի ամբողջութեան

վրայ, և կը նկատէ չէ թէ միայն հաս հատ երեսլթները, այլ և ամբողջութեան օրէնքների մէջ բնութեան բուն պատկերը կը ճանաչէ. որ մեր նոր սերունդը իր աչքը կը դարձնէ մարդկայն ջին քաղաքակրթութեան դարգացման վտուցութիւնը ըմբռնելու համար, իր միտքը կընդարձակէ՝ ամբողջ մարդկայն ներսը թափանձելու համար, և կողայ իր մէջ մարդկային պատմութեան սրտի բարախումը: Ամենայն ազգի պատմութիւնը, և մեր հայկական պատմութիւնը օրինակներով ցոյց են տալիս, թէ ինչպէս մարդը երբեմն իր օրըստօրական կեանքից տարբեր է երևում, եթէ նորա սիրտը բացէ ընդհանրութեան համար, ամբողջութեան համար, սղղային կեանքի համար: Այսպիսի ընդհանրական ողի մենք ցոյց ենք տուել այնպիսի ժամանակներում, երբ մեր ազգը խոր տղխութեան մէջ և անյաջող հանգամանքների մէջ է եղել: Գուցէ երբէք մեր ազգը քաղաքականապէս այնպէս հանգիստ չի եղել, ինչպէս այժմ, իսկ անտարակոյս երբէք այնքան միջոց չէ ունեցել կրթութեան համար, ինչպէս այժմ. բայց դարմանալին այն է, որ զուցէ երբէք մեր ազգը այնպէս քայքայուած, այնպէս բարոյապէս ընկած չէ եղել, ինչպէս այժմ: Արդեօք մեր նոր սերունդը այս տեղ իր բուն պաշտօնը կը ճանաչէ:





## Յ Ա Ն Կ:

---

Յառաջարան.....	1.
Պատասխան.....	1.
Կառավարութիւն մանկանց.....	31.
Նպասակ կրթութեան և զիտութիւն մանկավարժութեան....	48.
Մեր ժամանակուայ ոգին.....	58.

---



Գինն է 50 կոպ.



ՀՀ Ազգային գրադարան



NL0339564



