ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆ Ա. ՅՈՎՀԱՆՆԻՍԵԱՆԻ
Ե.

ՈՒՍՄԱՆ
ՆԱԽԱԳԻԾ

ազգային ուսումնարանների համար

ԺԱՄԱՆԱԿԻ ՄԻ ՀԱՐՑ

ԱՇԽԱՏԱՍԻՐՈՒԹԻՒՆ

Ս. ՄԱՆԴԻՆԵԱՆԻ

Տեսչ Տփխիսոյ Ներսիսեան Ազգային-Հոգևոր Դպրոցի

ՏՓԽԻՍ

Типографія Ахб. Эмфіаджіанцъ и К-°.

1876

ՌՈՒՍԱՆ ՆԱԽԱԳԻԾ

ազգային ուսումնարանների համար

ԺԱՄԱՆԱԿԻ ՄԻ ՀԱՐՑ

ԱՇԽԱՏԱՍԻՐՈՒԹԻՒՆ

Ս. ՄԱՆԴԻՆԵԱՆԻ

Տեսչի Տփխիսու Ներսիսեան Ազգային-Հոգևոր Դպրոցի.

ՏՓԽԻՍ

Типографія Амб. Энфіаджіанцъ и К-°.

1876

Дозволено цензурою г. Тифлисъ 1876 г. 3 Февраля.

ՅԱՌԱՋԱԲԱՆ։

1874 թուի օգոստոս ամսին Տփխիսում թեմական ուսուցիչների առաջին ժողով կազմուեցաւ, ուր թեմական վերատեսչի Հայր Տէր-Ստեփան Տէր-Ստեփանեանի սիրալիր հրաւիրմամբ՝ ես ևս պատիւ ունեցայ մասնակցել։ Այն ժամանակ շատերը ինձ վրայ քաղցր պարտք դրեցին, որ դասախօսութիւն կարդամ մանկավարժութիւնից։ Ես պէտք է մի այնպիսի նիւթ ընտրէի դասախօսութեան համար, որ բազմաթիւ ուսուցիչների ուշադրութեան արժանի լինէր և ինձ թուում էր, թէ չկայ աւելի նշանաւոր, աւելի բարձր նիւթ, քան ռուսական նախագիծը կամ ուսմանց ցուցակը քննութեան տակ ձգել։ Այս այն նիւթն է, որի ուղիղ գործադրութեամբը ուսումնարանները մէկ անգամից կարող էին նորոգուել և կենդանութիւն ստանալ, և որ նախ և առաջ ուսուցիչների անմիջական ներգործութեամբ կատարուել կարող էր. ինչ որ ես այն ժամանակ գործի հետ փորձով ծանօթ մարդկանց առաջ համառօտութեամբ կարդացի, այժմ նոյնը ընդարձակ ընծայում եմ հրապարակաւ մեծ կարդացող հասարակութեան առաջ, այն յուսով, որ այն ժամանակուանից մեր նիւթը չէ հնացել, և թէ այժմ ևս իրաւունք ունէ այնպիսի մարդկանց ուշադրութիւնը գրաւել, ում ձեռքը որ կողմնակի կամ անկողմնակի մեր ուսումնարանների վիճակը պահուած է։

Ի հարկէ մեծ վատահութիւն է իմ կողմից դարձեալ հանդէս դուրս գալ և խօսել մանկավարժական հարցերի մասին, երբ ես արդէն երկու փորձ արեցի առանց յաջողութեան։ Իմ «Դրոշ-բոցական սահմանադրութիւն» և «Մանկավարժական տարակուսանքներ մեր մէջ» գրքոյկները արդէն մոռացուել են և օրական հարցերի բեմից անհետացել։ Ի հարկէ, իմ ինքնասիրութեանս համար այս մեծ ցաւ և հարուած է, բայց աւելի լաւ է անձնական անմիսիթարութեան վրայ էլ չխօսենք։ Հապա հարցը դնենք այսպէս՝ արդեօք այն գրքոյկների մէջ արծարծած խնդիրները այնքան աննշան էին, որ հանդիսաւոր հոգով կարող ենք նոյնը զանց առնել, և ուրիշ օրական հարցերով զբաղուիլ, թէ նոյն խնդիրները արդէն վճռեցինք, վերջացրինք, գործադրեցինք, իսկ այժմ մնում է մեղ, որ ուրիշ խնդիրներ վճռենք, վերջացնենք, գործադրենք։—Հայն մի զարմանալի յատկութիւն ունէ, որ ամենայն խնդիր կարող է միևնոյն ժամանակ ևեռանութեամբ ևեռ ջերմութեամբ (այսինքն հարուածելով) ընդունել։ Այդ անկա-

ելի է, կասէ ընթերցողը, կամ մէկը պէտք է լինի, կամ միւսը։ Այո՛, ես ինքս հենց այդ զարմանալի յատկութեան վրայ ուզում եմ ընթերցողի ուշադրութիւնը դարձնել, որ Հայն կարողանում է անկարելին կարելի չինել։ Իրրև ապացոյց, մի հայեացք ձգենք մեր պարբերական թերթերի վերայ, որ մեծ ժողովրդեան հայելի է և տեսնենք, թէ նորա ինչպէս ընդունեցին իմ աշխատութիւնը։ Նոքա այդ առիթով շատ վիճաբանեցին, կռուեցան, ջարդ ու փչուր արեցին աջ ու ձախ (այս ջերմութեան աստիճանն էր), բայց մէջի իսկական իրողութիւնը թողեցին անձեռնամուխ, (սառնութիւնն էլ այս էր), այսինքն նոքա մինչի մաղի մաղը քննեցին ամենայն բան, բայց կարդացող ժողովրդեան չծանօթացրին այն, ինչի վրայ որ խօսել ուզում էին։

Այս իրողութիւնը մեր քաղաքակրթութեան աստիճանի վրայ այնքան լոյս է ձգում, որ արժանի է գրի անցուցանել յետնորդների համար։

Այս տեսարանի մէջ առաջին դերը խաղում է իմ պարդեդայ «Մշակը», որի պառաւական բարբանջանքներից ձանձրացած՝ անցեալ ամառ արտասահման փախայ ժամանակ մի հանգստանալու համար, բայց այնտեղ էլ ինձ խաղաղութիւն չը տուեց և ետևից ընկած իմ խմած գարեջրի թիւը համարում էր, որ և պարաք համարեց ընթերցողներին ստուգութեամբ հաղորդել, (արժանի էր ուրեմն նոյնպէս գրի անցուցանել յետնորդների համար)։ Ամենաթանկագին ընծայ, որ այնտեղ նա ինձ ուղարկեց իր քննութիւնն էր իմ «Մանկավարժական տարակուսանքներ մեր մէջ» գրքոյկի վերայ։ Ես յիշում եմ շատ լաւ, որ նա երկու գրքիաւոր կէտի վերայ խօսեց՝ չհամարելով այն տաք-տաք յիշոցները, որ տեղն եկած ժամանակ իր մեծ պաշարից մէկ-մէկ երեսխս տալիս էր։ Այն երկու կէտերն էին՝ մինը որ ես հայերէն չգիտեմ, միւսը որ ես յանդուգն եմ, երբ ես յամարձակուել եմ մի անգամ նորա ասած «իրաւունք» բառը գործ ածել։ Այս կէտերը, ինչպէս տեսնում էք, ոչ «մանկավարժական» են և ոչ էլ «տարակուսական»։ Բայց թէ մէկը և թէ միւսը բացատրութեան է կարօտ։ Յաւելով սակայն հեշտ է ինձ խոստովանել, թէ ես ինքս միշտ այն կարծիքի եմ եղել, որ իմ գրածը խանդարուած հայերէն է, բայց նոյն չափով, ինչ չափով որ «Մշակի» լեզուն խանդարուած է։ Նորա պէս փարիսական ամբաստանութիւններ անելու փոխարէն, աւելի լաւ է, որ այն ես աւելացնեմ, թէ ինչիցն է, որ ես և «Մշակը» քաջ հայկաբան չենք։ Նախ՝ որ մենք մանկութիւնից օտար կրթութիւն ստացել և օտարութեան մէջ կրթուել ենք, և մեր անկեղծ ցանկութիւնն է, որ եկող սերունդը մեզ պէս ստիպուած չլինի վաղ առաջ հայրենեաց մեղից զըրկուել։ Երկրորդ՝ ես և «Մշակը» երբեմն ստիպուած ենք այնպիսի նիւթերի վերայ խօսել, որոնք մեր մանուկ գրականութեան մէջ

նոր են և իրանց համեմատ՝ ընդհանրացած արուեստական բառեր և դարձուածներ դեռ չեն գտել, տայ Աստուած, որ շուտով այն հանճարը դուրս գայ և յաջողութեամբ կատարէ մեր լեզուի նորոգութիւնը, որ միշտ յաջող ժամանակի ծնունդ է։ Արդարև վաղուց «Մշակը» ինքն իրան այսպիսի հանճար է ձևացրել, բայց ափսոսում եմ, որ ես նորա հետ համաձայնելու կարողութիւն չունիմ։ Երկրորդ կէտը, այսինքն «իրաւունք» բառի պատմութիւնը ոչ այնքան փարիսականութիւն է, որքան մի երևելի կատակերգութիւն։ Պատուելի պարդեդաս մի կտոր է բերում իմ գրուածքից, որտեղ գործ է ածուած «իրաւունք» բառը։ Որպէս զի ապացուցանէ, թէ ես մի յանդուգն մարդ եմ, նա յետոյ մի երկար հայհոյանք է թափում վրաս, թէ ինքն էլ այս ինչ ժամանակ այս ինչ մտքեր է յայտնել և թէ ընչու ես նորան հակառաւում եմ, քանի որ իր միտքն եմ ես կրկնում։ Շատ հասկանալի է, որ ինքն էլ այս հայհոյանքի մէջ «իրաւուք» բառը չատ չուտ-չուտ գործ է ածում։—Ես չատ ուրախ կլինէի, եթէ այդ երկու մտքերի մէջ նոյնութիւն կամ կրկնութիւն դտնէի, որովհետև թերեւութիւն է մարդուս համար՝ երբ նա մի փչոտ ճանապարհի վերայ համախոհ է գտնում. բայց վայ է նոյն ինքն ճշմարտութիւնը, որ երեք անգամ մէկ մէկու ետևից կարդացի այն յօդուածը և երեք անգամ համոզուեցայ, որ նորա ասածը սպիտակ է, իմ ասածը սև (քաղաքավարութիւնը պահանջում է, որ սպիտակից սկսեմ)։ Եւ սա այն սուր գրիչն է, որ մի քանի չարք առաջ որոտում էր. թէ մէկ ուրիշը հայերէն գրել չգիտէ։ Շուտով ես հասկացայ, որ այն մտքերի նոյնութիւնը նորանում պէտք է լինի, որ երկուսումն էլ «իրաւունք» բառը կայ գործածած։ Եւ այստեղ է պարունակվում այն կատակերգութեան աղը։ Զոր օրինակ, եթէ ես ասեմ, թէ «յարգելի պարդեդայ դու «իրաւունք» չունես ինձ իմ գործքերիս մէջ խանդարել, ապա թէ ոչ, դու կոտիպես ինձ, որ ես էլ պաշտպանութեան միջոցներ ձեռքս առնեմ». և նա ինձ պատասխանէ թէ «Պարդեդան եթէ քեզ խանդարում է. մի նեղանար, որովհետև ամենայն մարդ իրաւունք ունէ ազատութեամբ խանդարել ուրիշին, մինչև որ համոզուի, թէ լաւ բան չէ անում»։ Միթէ այս խօսքերի մէջ մի նմանութիւն կայ, բացի այն, որ երկուսն էլ «իրաւունք» բառ ունին գործածած։ Այս օրինակը ճիշտ է, ինչքան այն առակը՝ թէ ոմանք ակնոցը քթի վրայ են դնում, ոմանք էլ պոչի վերայ և երկուսն էլ կարծում են թէ «իրաւունքը»...ա՛հ, ներեցէք...ակնոցը ուղիղ են գործածում։ Եւ այսպէս «Մշակը» չփսթ չատ հանեց, բայց «մանկավարժական տարակուսանքները» թողուց տարակուսի մէջ։

Նորան հետևում է մանկավարժական ամսագիր «Դպրոցը»։ Սորա հետ աւելի բարեկամական ոտի վերայ էինք կանգնած,

բայց ափսոս որ բարեկամութեան մէջ ես երբեմն պղտոր ամպեր են անցնում։ Ես, ի հարկէ, «Մանկավարժական տարակուսանքներ մեր մէջ» դրքոյկի մէջ Նորան մի քանի ճշմարտութիւններ ասել չզլացայ, որոնց նա ինչպէս ես համոզված եմ՝ արժանի էր, բայց նա այդ բոլորը չկարողացաւ արիութեամբ ընդունել, այլ իրրև պատիժ ինձ, մի ընդարձակ քննութիւն գրեց, ուր մանկավարժական տարակուսանքները մէկդի թողած, մէկ մէկ յիշատակեց իմ բոլոր ասած սրամտութիւնները և աւելի սրամիտ կերպով ինձ վերադարձրեց, այնպէս որ «Մչակը» մինչև անգամ հարկաւոր համարեց, և ես կարծում եմ ամենայն իրաւամբ, մի յաւ օրինակ՝ իրրև ծաղրելի օրինակ բանաքննութեան, ընթերցողներին հաղորդել։ Այնուհետև նա՝ ինչպէս դիմակահանդէսների մէջ՝ պինդ փաթաթվել է դօմինոյի մէջ հարցական նշան տալով թէ «ով եմ ես»։ Ինձ փոյթ չէ, թէ ով ես դու, միայն քո ամսագրի մէջ բացայայտ խօսքիր հարցերի վրայ, մանաւանդ ես ինքս կարող եմ վկայել, որ ով որ լինիս դու լաւմարդ ես, բայց էն մի քանի խօսքը՝ որ ասել էիր, էլ չկրկնես, ապա թէ ոչ քո խօսքերը դարձեալ քեզ կխայտառակեն։ Եւ այսպէս «Դպրոցն» էլ այն պղտոր ամպերից դեռ չէ դուրս եկել։

Հերթը դալիս է «Մեղուին»։ Ամենայն աչխարհքին յայտնի է, որ ես մեղուական եմ, Գրիգոր Խվանիչն էլ կարող է վկայել, որ ես ոտով գլխով պատկանում եմ «Մեղուին»։ Պէտք է ճըշմարիտն ասել, որ «Մեղուն» իմ երկու աչխատութիւնները ես այնպէս ողջունեց, ինչպէս որ մի կուսակցութիւն իւրայիններին ընդունել կարող է. բայց այն միայն զգայմունքներ էին դէպի ինձ ուղղած, որի համար իմ շնորհակալութիւնը յայտնում եմ։ Նա միևնոյն ժամանակ խոստացաւ ընթերցողներին, որ նոցա կծանօթացնէ արծարծած խնդիրների հետ։ Կատարեց նա. ոչ։ Եւ կարծում եմ, որ ոչ այն պարաւաներով և ոչ այս գովասանքներով պարբերական թերթը իւր պարտքը լրացնում չէ։ Ընթերցողը միշտ իրաւունք ունէ պարբերական թերթից յուսալ, որ նա անդէտ չթողնէ իրան ոչ մի նշանաւոր իրողութեան մասին։ Գրականական նորութիւնները՝ այդպիսի իրողութիւններից մէկն են, բայց «Մեղուն» որքան գրականական նորութիւն անուն է թողել։ Ինչ է նշանակում ընթերցողին ծանօթացնել գրականական նորութեան հետ. նախ և առաջ այդ տեղ յայտնած մտքերը համառօտած կամ ծաղկաքաղով, բայց վերին աստիճանի ստուգութեամբ տալել, յետոյ եթէ կամենաք՝ կարող էք ձեր դիտողութիւններով, պարսաւներով կամ գովասաներով աւելի զարդարել քննութիւնը։ Այդ քննութեամբ ընթերցողը կարողութիւն պէտք է ստանայ քննածի վերայ իր անկախ դատողութիւնը կազմել։ Այս դեռ չէք անում. հապա ինչպէս պահանջենք ժողովրդից, որ նա երբեմն իր օրական զբաղմունքներից ազատ՝ ընդհանուր

դրածքերով ես զբաղի, մանաւանդ մեղանում, ուր ընթերցասիրութիւնը այնքան ստոր աստիճանի վերայ է, որ մի նոր տպագրած գիրք, Տիֆլիսի պատերից դուրս՝ շատ դժուարութեամբ ուրիշ տեղեր հասնում է։ Այսպէս «Մեղուն» էլ շատ վատ հասատաց իւր բարեկամութիւնը, քանի որ նա գովասաներով է կշտացնում ինձ և ոչ փաստերով—ընթերցողներին։

«Արարատը» որ պաշտօնական թերթ է և որի խօսքը աւելի նշանակութիւն պէտք է ունենայ ընթերցողների համար, բոլորովին լռութեամբ է անցել այն հարցերը, որ ես առաջ բերեցի։ Այս աւելի քան ափսոսալի է։

Միայն շատ հետուից՝ Երուսաղեմի «Սիօնը» ջերմ համակրութիւններ ուղարկեց ինձ, որոյ համար իմ խորին շնորհակալութիւնս յայտնում եմ, ափսոս որ նա ես դորանով միայն բաւականացաւ, թէպէտ և Նորան արդարացնելու համար պէտք է աւելացնել, թէ նա ինքը պրոչակի կերպով յայտնում է, որ աւելի ես նպատակ չուներ տալու, այն ինչ միւսները բոլորովանք կարծում են, թէ աւելի են կատարել։

Եւ ուրեմն իրաւունք ունէի ես, երբ ասացի, թէ մենք Հայերս չփոթ հանել դիտենք, բայց իրողութիւնը սառնութեամբ թողնում ենք, որ մոռացուի։ Ապա տրեմն ինչ վստահութիւն, ինչ խրախոյս պէտք է ունենայ մարդս հանդէս դուրս գալու, երբ Նորան դարձեալ նոյն ընդունելութիւնն է սպասում։ Բայց մարդուս կեանքի մէջ երբեմն այնպիսի րոպէներ են լինում, երբ նա չի կարող այլ ես այդ սառնութեանը դիմանալ և նա յանկարծ դարձեալ հանդէս է դուրս գալիս, մէկ անգամ ես կոզված ականջը բաղնելու։ Մեր ուսումնարանները այնքան վերքեր ունին և այնպէս խորունկ վերքեր, որ ով որ նոցա մերձենում է, չի կարող նոցա ազիոզրմ ողողակին դիմանալ և պէտք է լսէ։ Մեղանից մէկն էլ պէտք է վեր կենայ և մեր ժողովրդին այդ լսելի տէր, դուցէ մի օր սա էլ օգտափոխ։ Այդ տպաւորելով մտքիս մէջ, ես ուզում եմ այն գիւղական քահանայի պաշտօնը կատարել, որոյ վերայ գիւղացիք դատաւորին դանգատվեցան, թէ նա ամենայն կիւրակէ միևնոյն քարոզն է ասում, և երբ նա նոցանից հարցրեց, թէ գիտէք այդիօք ինչի վերայ եմ խօսել միշտ, և նոցանից սոսկ բացասական պատասխան ստացաւ,—այն ժամանակ աւելացրեց. «Հենց այս կիւրակէ դարձեալ նոյնը պիտի խօսեմ, որպէսզի դուք ինձ վերջապէս հասկանաք»։

Եւ ես այս անգամին կիսօսեմ այնպիսի առարկայի վերայ, որի մասին մի անգամ համառօտապէս խօսել եմ իմ երիրորդ աչխատութեանս մէջ։ Գիտութեան ընտրութիւնը ազգային ուսումնարանների մէջ մի այնպիսի ընդարձակ խնդիր է և այնքան բաղմակողմանի քննութեան կարօտ է, որ չգլաք

է զարմանալ, եթէ վերջին նորա վերայ է դարձրած իմ խօսքս։ Մեթոդիքական կողմից, ինչպէս ասացի, համառօտութեամբ առաջ խօսել եմ, դիդակտիքական կողմից այժմ խօսում եմ, և ես պէտք է աշխատեմ մի անգամ ես առիթ գտնել, որ հոգեբանական կողմից ես քննեմ, որպէս զի խնդիրը իր վերջնական լուծումը ստանայ։ Ես շատ ափսոսում եմ, որ ստիպուած եմ այսպիսի անաւելոր անուններ գործ ածելու, և իմ աշխատութեան մէջ ես միշտ աշխատել եմ, որչափ որ կարելի է, այդպիսի անուններ չգործ ածել, բայց իմ քննիչներից մէկը «Մանկավարժական տարակուսանքները» ձեռին ունենալով, ինձ հրապարակաւ հանդիմանեց, թէ երբ պէտք է կատարեմ խօսքումս և ընթերցողներին ծանօթացնեմ մեթոդիքական և դիդակտիքական հարցերի հետ, մինչդեռ «Մանկավարժական տարակուսանքների» մէջ ես մասամբ խօսել էի այդ հարցերի վերայ, առանց այդ բառերի գործածութեան։ Այժմ, կրկնում եմ, այս գրքոյկը դիդակտիքական է։

Խնդրեմ ընթերցողներից մի նկատողութիւն այլի առաջ ունենալ, այս գիրքը կարդալիս։ Նորա վերնագիրն է «Ռուսական նախագիծ ազգային ուսումնարանների համար»։ Ինչ պէտք է հասկանալ ազգային ուսումնարան անունով։ Այդ անունով ես հասկանում եմ այն ուսումնարանները, որոց մէջ գործ ածած լեզուն մանկան ի բնէ ստացած լեզուն պէտք է լինի, այսինքն մայրենի լեզուն։ Իմ կարծիքով այդպիսի ուսումնարաններն են այն ամենայն ուսումնարանները, որ ընդհանուր կրթութիւն են մատակարարում և որ մօտաւորապէս 8 տարեկանից մինչև 18 տարեկան հասակին համեմատ չարունակվում են, ի հարկէ վերջին դասատանց մէջ՝ օտար լեզուները ես ընդունելով։ Մենք չունինք այդպիսի ուսումնարաններ, ճշմարիտ է, բայց իմ խօսքս կարեորութեան վերայ է։ Ես անխիղճ գործ եմ ածել ազգային ուսումնարան բառը, թէ մեծ և թէ փոքր ուսումնարանների համար, իսկ ուր որ ինձ պէտք էր միայն փոքր ուսումնարաններ յիշել, այնտեղ ես ասել եմ ծխական ուսումնարան։ Իմ կարծիքով ծխական ուսումնարանները մօտաւորապէս Ներսիսեան Դպրոցի պատրաստական և առաջին դասատանց համեմատ պէտք է լինին (պատրաստականը երեք տարեկան չրջան ունի)։ Երկրորդ դասատանից արդէն պէտք է սկսուի միջնակարգ ուսումնարանը, ուր օտար լեզուներ ևս մտնում են և մինչի վերջը նա պիտի պահպանէ այդ իր կազմութիւնը, այսինքն նա պէտք է մնայ «ազգային ուսումնարան» և ոչ թէ վաղօրօք մի մասնագիտական ուսումնարանի կերպարանք ընդունէ, ինչպէս նա այդ արել է մի կողմից, իսկ միւս կողմից իր կանոնագրութիւնը այդպէս ձև է ուղեցել տալ, բայց մինչ այսօր անկատար է մնացել։ որպէս զի նա համաձայն կանոնագրութեան քահանաներ և ուսուցիչներ պատրաստէ, նա պէտք

է նոր դասատուններ բանայ և այն ժամանակ նա կլինի մի մասնագիտական ուսումնարան։

Արդ այս իմ նախագիծը աւելի մանրամասն նկարագրում է փոքր ուսումնարանների կազմութիւնը, որովհետև նոքա են հիմք չարունակութեան. բայց և միջնակարգ կամ վերին ազգային ուսումնարանները ես անտես չեմ թողել և ընթերցողին հասկանալի կլինի իմ դաղափարը նոցա կազմութեան մասին. մասնագիտական ուսումնարանի մասին ոչինչ չեմ խօսել, որովհետև նա իմ նախագծից դուրս է և բոլորովին առանձին կերպով պիտի կազմուի։

Մնում է ինձ ցանկալ, որ այս գրքի մէջ յայտնած դաղափարները աւելի ուշադրութեան արժանանան և աւելի քիչ դժուարութեանց հանդիպեն քննիչների կողմից, քան առաջին գրքերի մէջ յայտնածները։ Աստուած տայ, որ այս անդամին աւելի դործ, քան չփոթ երևայ մեր դրականական հորիզոնի վերայ։

Ի վերջոյ ես պէտք է չնորհակալութեամբ յիշեմ իմ բարեկամ և հրատարակիչ Ա. Յովհաննիսեանին, որ այնպիսի վեհանձնութեամբ յանձն առու է լինում իմ աշխատութիւնները հրատարակել, և յոյս ունիմ որ նոյնով ամենայն ազգասիրի և բանասիրի զգացմանց թարգման եմ դառնում։

Ա. Շ ա տ ա ս ի ր ո ղ։

1876 թ.

Յունվարի 12-ին

Եթէ մի քաղաքակրթեալ ազգի վրայ տեղեկութիւն ստանալ ուզենանք, անտարակոյս մենք նախ և յառաջ կը հարցնենք, թէ ինչ վիճակի մէջ են նորա ուսումնարանները, որովհետև այս տեղ, իբրև հայելի մէջ, որոշ կերպով կերևայ նորա կրթութեան պահանջմունքը՝ ուրեմն և աստիճանը։ Ինարկէ լոկ միայն ուսումնարանների գոյութիւնը՝ այդ ազգի կրթութեան աստիճանի մասին ոչինչ որոշ տեղեկութիւն տալ չէ կարող, մենք պէտք է հարցնենք, թէ ինչպէս են նորա ուսումնարանները կազմուած։ Արդեօք նորա ուսումնարանը մի ամբողջ և առողջ կազմութիւն ունէ, կամ թէ կարկատած և քայքայած վիճակի մէջ է, այնպէս կը լինի և նորա ներքին զօրութիւնն ու ոյժը։—Մենք Հայերս բաւականաչափ ուսումնարաններ հիմնեցինք, ուրեմն լոկ ուսումնարանների գոյութիւնը ունենք,—վերջապէս ժամանակ է, որ լրջմտութեամբ շրջահայեանք և անկեղծութեամբ խոստովանենք, թէ ինչպէս պահանջմունքներ ենք դրել մենք մեր ուսումնարանների վրայ, ուր ենք դիմել մինչև այժմ և ուր ենք կամենում դիմել։ Պատերը կանգնեցրինք, սեղանները տաչեցինք, խալիայ-տիրացուին տուն բերեցինք . . . . և մենք հանգիստ հոգւով ասումենք՝ ուսումնարանը հիմնուեցաւ։ Ազգի անդամներից մեծ և փոքրը աշխատում, ճըգնում և քրտինք է թափում, որ մանուկների համար ուսումնարան բանայ (այսինքն պատ-սեղան-խալիայ հրէշը), համարելով, որ նոյնով նոցա առաջին պիտոյքը մատակարարումէ, բայց ամենևին չմտածելով ուսումնարանի ներքին ճոխութեան վրայ, որ մեղանում իբրև մի զարդ է համարւում։ Մեր ուսումնարանների կառավարիչները՝ ժուժկալութիւնը առաքինութիւն համարելով՝ շատ անգամ այն կարծիքն էլ յայտնել են, թէ մեր նիւ-

թական կարողությունը այնքան չնչին է, որ դեռ ևս ներքին անձնավորությունը համբերությամբ և առանց վնասի կարող ենք տանել։ Եւ եթէ մեղանից մէկը դուրս դայ և հակառակն ասէ, թէ հերիք է, որքան պատ-սեղան-խալֆաներ բաղմացուցիք, այժմ մեքիչ էլ մէջը նայեցէք, և ներքին ճոխությեան վերայ մտածեցէք, կամ թէ սակաւացրէք ուսումնարանների թիւը, սակաւացրէք դասատուների թիւը (ընդարձակ ղբրությամբ կազմուած դպրոցների մէջ), որպէս զի գոնեա քիչը լաւ կազմուած ունենանք... Թող ասումեմ հայարձակուի մէկը այդ արտասանել, նորան ոչ միայն կարճամիտ՝ այլ և ազգի դաւաճան կը համարեն, սնդելով թէ՝ նա ուզում է մեզ տգիտությեան մէջ թողնել, նա ուզում է մեզանից մեր ուսումը խլել։ Եւ այսպէս մեր բոլորնիւթական միջոցները դնացել են միայն չատ չատ և դարձեալ չատ ուսումնարաններ հիմնելու համար։ Եւ որքան սը մեր ուսումնարանները տարածուած են, որքան որ ուրեմն նոցա ապահովությեան միջոցները նօսրացած են, հասկանալի է, որ այնքան էլ նեղ պէտք է լինի նոցա գործունէությունը, որ չատ անգամ մինչ անկարողություն է հասնում։ Ճշմարիտ է, մեր ազգը ուսման համար չատ առատաձեռն չէ, բայց իր տուածն էլ այսպէս ապարդիւն է կորչում, այնինչ կարելի էր աւելի արդիւնաւոր կերպիւ գործ ածել, միայն թէ ժուժկալությեան և սընտեսությեան հետ՝ փոքր ինչ հակացողություն ևս բանեցնէինք։ Մեր ուսումնարանների մասին ամենայն կողմից դանդատներ է լսւում, թէ նոցա տուած օգուտը չատ աննչան է, և պատճառը կարծես չշափելի կերպով երևում է միայն մեր նիւթական աղքատությեան մէջ։ Նիւթական աղքատությունը ծանր պակասություն է, կասկած չկայ, բայց անկեղծ խոստովանենք և այն, թէ մեր գաղափարների աղքատությունը որքան վնաս է տալիս մեր ուսումնարաններին, արդեօք գլխաւոր պատճառը դորա մէջ չէ։ Այս հաստատելու համար մի հայեացք ձգենք մեր ուսումնարանների ներքին կազմությեան վրայ, բայց ոչ այն լուսահոգի ուսումնարանների վրայ, ուր երբեմն մեր նախահայրերը ամբողջ իմաստությունը այրժէճէուտչի և սաղմոս-աւետարան-

-նարեկի մէջ էին ամփոփում, դոքա էլ չկան և պատմական են դարձել — այլ նորագոյն աւելի յաջող կազմուած ուսումնարանների վրայ։

Սովորական դրոյցների և խօսակցությեանց մէջ ազգային ուսումնարանների ուսմունքները սոքա են համարւում՝ կարդալ, գրել, թուել, կրօն, եկեղեցական երգեցողություն,—երբեմն նս յիշատակվում են աշխարհագրություն և պատմություն, գուցէ և բնագիտություն։ Թէ որտեղից է ծագում այս գաղափարը դժուար չէ իմանալ՝ այս կարդով հետդհետէ ուսմունքը ընտանեցած են ազգային ուսումնարանների մէջ։ Յայտնի է որ առաջ, իսկ չատ տեղերում այժմ ևս, մանուկները առաջին տարին միայն ընթերցանությեամբ և գրությեամբ էին զբաղեցուցած. վրացու ան-էրթի-բիստի, բան-օրի-բիստի ու ռուսի չչօտը նոցա երկրորդ հրահանգն էր, և եթէ մի տերտեր քէփի էր լինում, կրօնն ու եկեղեցական երգեցողությունն էլ մատակարարում էր։ Իսկ եթէ ուսումնարանի մէջ նոր մեթոդը մտել է՝ այն ժամանակ միւս կտորները ևս ուսուցանւում են։ Այսպէս ուրեմն այն խօսակցությունները դրպրոցական-պատմական նշանակություն ունեն։

Այս այսպէս է ոչ միայն մեղանում, այլ և ամենայն տեղ երբեմն այսպէս է եղել։ Տէրությունները մինչև անգամ հաւատարիմ մնացին այդ խօսակցական գաղափարին, և իրանց օրէնքների և ուրիշ պաշտօնական գրագրությեանց մէջ՝ նոյն ուսմունքները ամբողջապէս յիշում են, բայց մի փոքր փոփոխությեամբ, այսինքն յարդի համար կրօնը նախ և յառաջ կարդում են այդ ուսմունքների շարքի մէջ։

Եթէ յիշեալ ուսմանց շարքի վրայ առանձին ուշադրությունդարձնենք, մենք կը տեսնենք, որ այնտեղ մտել են գլխաւորապէս այնպիսի ուսմունք, որոնք իսկապէս վարժությունք, յաջողակությունք կամ ընտելությունք են, և չէ թէ գիտությեան առարկաներ, իսկ եթէ մէջը գիտությեան առարկան յիշւում է (զօր օրինակ կրօնը) այն ևս հարկի ստիպմամբ։ Այսպիսի գաղափարը, որով վարժությունը

քը ազգային ուսումնարանների հիմք են կազմում, իսկ գիտութեան առարկաները աւելորդ զարդ, չատ վնասում է թէ ներքին և թէ արտաքին կողմից ազգային ուսումնարանին։

Արտաքին վնասի վերաբերութեամբ բաւական է յիշել մի քանի ուրիշ դաղափարներ ևս, որոնք մեր միջնակարգ կամ բարձր թէմական դպրոցների և մեր ուսումնականների պահանջմունքներից ծագում են, որպէս զի հասկացուի նորա էութիւնը։ Յայտնի է, որ մեր բարձրակարգ ուսումնարանները իրանց ստորին դասատներում աշակերտ ընդունելու ժամանակ՝ պահանջում են, որ նա "հայերէն վարժ կարդալ, մաքուր և ուղիղ գրել և ամբողջ թուերով հաշուել գիտենայ։" Ուրեմն լոկ միայն վարժութիւնը։ Կրօն կամ գիտութեան ուրիշ առարկաները, երգեցողութիւն կամ նկարչութիւն չի պահանջւում։ Ինչով բացատրել այս։ Մինթէ ենթադրւում է, իբր թէ եթէ պահանջած վարժութիւնը լաւ դրութեան մէջ են, չպահանջած ուսմունքները ինքն ըստ ինքեան հաւանական է, որ յաջող վիճակի մէջ կը լինին. կամ թէ չպահանջած առարկաները այնքան աննշան բաներ են, որ արժանի չէ մինչև անգամ հարցաքննել նոցա մասին։ Ինչպէս և իցէ—այսքանը յայտնի է, որ ընդունուած է մանկանց յառաջադիմութիւնը վերջին առարկաների մէջ՝ սառնութեամբ, լռութեամբ և անուշադիր թողնել, ապա թէ ոչ անտարակոյս նոցանից այն ևս կը պահանջէին, ինչպէս որ պահանջում են կարդալ, գրել և հաշուելը։ Միով բանիւ ազգային ծխական ուսումնարանները համարւում են կարդալու, գրելու և հաշուելու ուսումնարան։ Այսպէս ենթադրում բարձր դպրոցը, այսպէս է մտածում մեծ հասարակութիւնը։—Ուսումնականների պահանջածներն էլ նման են դորան, որոնք ի հարկէ իրրև զուտ դրամ՝ հասարակական կարծիքի մէջ մուտք են գտնում։ Նոքա նոր մեթոդին հետևելով ուսմունքը բաժանում են երկուսի, այսինքն "տարրական," ուսմունքը դանդաղանում են "գիտնական," կամ "ուսումնական," ուսմունքից։ Առաջինի մէջ հաշումն բայի ընթերցանութեան՝ որ ի հարկէ առանձին ուսմունք չէ կարող համարվել՝ վայելչագրութիւն, երգեցողութիւն, նկարչութիւն.—Նոյնպէս և երբեմն թուաբանութիւն ստորին դասատանց մէջ։ Ուրեմն դարձեալ այդ այն առարկաներն են, որոնց ես վերը վարժութիւնք անուանեցի, և որոնց թէջ ոչ այնքան գիտութիւն, որքան վարժ կարողութիւն կամ հնարաւորութիւն պիտի երևայ։ Գուցէ ուսումնարանները սովոր են այդ ուսմունքները "տարրական," կոչել այն պատճառաւ, որ նոցա աւանդելու համար նշանակւում են տարրական ուսուցիչներ և ոչ թէ գիտնական մարդիկ։ Ինչ և լինի, բայց ուսմունքների մէջ տարրական և ուսումնական մասեր զանդանելը՝ անմիտ է և դաղափարներ չմոթել է նշանակում։ "Տարրական," և "Ուսումնական," ածականները չէ թէ ուսմունքների վերայ պիտի դրուին, հապա միայն դասատուութեան եղանակը այդպէս կարող է կոչուիլ։ Ամենայն ուսմունք կարելի է ինչպէս տարրական, նոյնպէս և ուսումնական եղանակով հաղորդել լսողներին։ Տարրական դասատուութիւնը ինչպէս յայտնի է, գնոմութիւններից (գիտութեան տարերքից) կամ ինչպէս սիսալ սովորութիւն է դարձել անուանել՝ նկատողութիւններից է սկսում իւր շինքը կանգնեցնել, որպէս զի մինչի գիտութեան դաղափարները և սիստեմը (դասակարգութիւնը) ամբառնայ։ Իսկ ուսումնական դասատուութիւնը սկսում է սիստեմից և ուրեմն ենթադրում է, թէ նախապէս տարրական կամ գնական դասընթացը մատակարարուած է։ Ընթերցողին եմ թողնում մտածել, թէ ուրեմն էլ ինչ միտք ունէ այն հռչակուած "նկատողական ուսումը," որ ծխական դպրոցների մէջ իբրև առանձին ուսմունք դառնալու՝ իրաւունք է պահանջում։ Մինչի 12 կամ 13 տարին ընդհանրապէս միմիայն տարրական դասատուութիւնը (և ոչ թէ տարրական առարկաները) հասակին համեմատ է։ Մեր ուսումնարանները չատ վաղ են սկսում ուսումնական ճանապարհով ընթանալ, բայց ի հարկէ դորանով ոչ ուսումը և ոչ էլ կրթութիւնը բեղմնաւոր չէ դառնում։ Կարծ, եթէ ուղում ենք դպրոցական ուսմունքը միմեանցից բաժանել, այն ժամանակ գործնականութեան համար միայն այն բաժանումնքը արդիւնաւոր է, որով գիտութեան առարկա-

ները վարժութիւններից զանազանումն և ուր մայրենի լեզուն միջին տեղն է բռնում —, բայց այս մասին ներքև աւելի մանրամասն կը խօսենք։ Այդ բաժանումները եթէ ոչ սուր, դնէ խորհրդաւոր է, ինչպէս կը տեսնենք։ Իսկ ընդհակառակ "տարրական,, և «ուսումնական,, մասերի բաժանումները ոչ միայն անխորհուրդ և տրամաբանութեան ընդդէմ է, այլ մեղանչում է սաստիկ՝ ազգային ուսումնարանի դէմ։ Այսինքն ազգային դպրոցների մասին սխալ կարծիք է ծագեցնում, իբր թէ միայն "տարրական,, կոչեցեալ առարկաներն են ծխական դպրոցների նպատակը, մնացածը բարձր ուսումնարաններին պէտք է յանձնել, թէ միայն վարժմունքները պիտի ծաղկին այնտեղ, և եթէ մէջը երբեմն այս կամ այն գիտութեան առարկան մտնում է՝ դա մի պարգև է, որ կարող էր և չնորհուած չլինել։

Ուրեմն պարզ և պայծառ երևում է, թէ մեր (անուսումնական և ուսումնական) դաստիարները բոլորեքեանք մի կէտի մէջ են միանում,—այսինքն նորա պահանջում են, որ ազգային դպրոցը այնպիսի կերպարանք ստանայ, որ նա լոկ միայն ընթերցանութեան, գրութեան, թուաբանութեան և երգեցողութեան վարժմունքները և մի կտոր էլ կրօն մատակարարէ, և որը ուրեմն չէ թէ կրթողական տաճար, այլ սորա սորին արքանեակ լինի։ Քանի որ ազգային դպրոցների անունը այսպէս նսեմացած է, հասկանալի է որ մինչեոյն ժամանակ այնքան էլ միայն բարձր ուսումնարանները պիտի յարգուին։ Ամբոխն էլ միշտ այդ աչքով է նայել գործին։ Բայց միթէ այդ միտքը ազգային դպրոցի նպատակին և դաստիարին համաձայն է։ Ոչ և բիւր անգամ ոչ։ Ճշմարիտ է, մեր ազգային դպրոցները դեռ չեն դարձել կրթողական և զարգացողական տաճարներ, բայց հենց այդ իսկ պատճառաւ նորա օր առաջ պիտի փութան, որ կրթողական և զարգացողական դառնան։ Այս բանին ոչինչ արգելք չկայ. միայն թէ ճանապարհ ուղիղ ճանապարհը և ըստ այնմ էլ գործը ուղիղ կերպով ձեռնարկվի։ Ազգային դպրոցների տուած կրթութիւնը թող այնպէս վերաբերվի բարձր ուսումնարանների տուած կրթութեան հետ, ինչպէս մի պարզ մշակի անշուք

բնակարանը՝ մեծատան կամ իշխանի ճոխ պալատին։ Մշակի այն բնակարանի և իշխանի այս հոյակապ շէնքի մէջ իհարկէ մեծ զանազանութիւն կայ, բայց առաջինը դարձեալ ուրիշ բան է, քան մի կիսապատրաստ խրճթի աւերած քանդուածքը, որ ոչ տանիք և ոչ փականք ունէ, և ուր ամեն կողմից քամին չէնուազնում է,—նա իր տիրոջ համար առ նուազը մի հաստատուն և հանգիստ ապաստանարան է։ Անտարակոյս ծխական դպրոցի տչխատանքը ծանր աշխատանք է. և շատ արգելքներ ունէ առաջը։ Եւ եթէ քիչ վերև նայէ արտօնութիւններով չրջապատած բարձր ուսումնարանների վերայ, ուր ուսուցիչը անթիւ օժանդակութիւններ է գտնում,—զոր օրինակ դասերին կանոնաւոր յաճախումը, չափաւոր թիւ աշակերտաց, հարուստ միջոցներ, տէրութեան առանձնաբաշխութիւններ և այլն—նա կարող էր մինչև անգամ յուսահատուիլ։ Ապա ուրեմն աւելի պատճառ և իրաւունք ունէ մաքառել, որ իր քրտանց աշխատանքը՝ անմիտ սովորական կարծիքներով չնսեմանայ և չտորանայ։—Մեզ համարեա յայտնի չէ, թէ Ս. Էջմիածնայ Սինոդը ինչ դաստիար է կազմել մեր ազգային դպրոցների վրայ, բայց ճիշտ տեղեկութիւններ ունենք, որ այժմ այնտեղ կանոնադրութիւններ են պատրաստւում տէրութեան ներկայացնելու համար։ Ճշմարիտ ազգասիրի իրաւունքն է և մենք խանարհաբար խնդրում ենք նորանից, որ նոյն կանոնադրութիւններով այնպիսի իրաւունքներ խնդրէ տէրութիւնից, որով մեր դպրոցները չէ թէ լոկ վարժութեան, հապա ճշմարիտ կրթութեան ապաստանարան դառնան. այս խնդիրքը այնքան իրաւացի և մարդասիրական է, որ դժուար թէ բարեխնամ տէրութիւնը մեզ մերժէ։ Բայց չարունակենք։

Բաւական չէ որ այդ կոչտ և կոպիտ կարծիքներով ազգային դպրոցների արաարին համարումը նսեմացան, աւելի վատթարագոյնը այն է, որ ազգային դպրոցների ներքին զարգացման արգելքները դարձեալ նոյն տեղիցն են ծագում։ Մինչև մինչև կրթութեան արդիւնաւոր վատակը կախուած է նորանից, թէ արդեօք դասատուութիւնը ունէ մի վսեմ բովանդակութիւն թէ ոչ։ Եթէ դասատուութիւնը դատարկ և փուչ բա-

ների վրայ պատուում է, չատ էլ որ քարոզուի, չատ էլ որ խը-
բատ կարդացուի, կրթութեան նշոյլը բնաւ չի երևայ։ Դասատը-
ւութեան արժանաւոր բովանդակութեամբ է սկսւում և չարու-
նակւում կրթութիւնը։ Այդ բովանդակութիւնը նախ և յառաջ
դիտութեան առարկաների մէջ վնտռելու է, որ թուով երեք են՝
բնութիւն, մարդ, Աստուած, ոչ աւել և ոչ պակաս։ Իսկ այն
սովորական կարծիքներով ազգային դպրոցները միշտ ստիպուած
են եղել աչխատել, որ լոկ միայն գրելու, կարդալու և թուելու
վարժութիւնները մատակարարեն։ Թէպէտ և երբեմն կրо-
նագիտութիւնը առաջին տեղն է բռնել այդ տեղ, բայց միշտ
այս ուղղղ քայլը դարձեալ նորանով խանդարուել է, որ նախ-
նական-պապական սովորութեամբ քննիչները հարցաքննու-
թեանց մէջ գլխաւորապէս հարցրել են, թէ անգիր որքան են
սովորել տղերքը։ Եւ որովհետև դարձեալ նոյն սովորութեամբ
կրօնական անգիր անելու նիւթերը չափաւոր չեն եղել, ազգային
դպրոցը այստեղ էլ, այսինքն վանմագոյն բովանդակութեան մէջն
էլ, ստիպուած է եղել մեքենայական ուսում, և ուրեմն
դարձեալ մի վարժ հիմնաւորութիւն կամ կարողու-
թիւն, մի վարժութիւն մատակարարել։ Միևնոյն ժամանակ դի-
տութեան միւս երկու առարկաները անկախ չէին ուսուցանւում,
հապա լեզուի դասատուութեան մէջ (ընթերցարանի մէջ) մտցրած
էին։ Ուրեմն այստեղ էլ քիչ ուշք էր դարձրած բովանդակու-
թեան և նորա հիմնովին ուսման վերայ, որքան որ այդ նիւթե-
րի միջոցաւ նախ կարդալ, գրել և խօսել՝ուսուցանուի։ Սարսա-
փելի է մտածել, թէ ինչպէս բոլոր ոյժերը՝ այսինքն սովորու-
թիւնը, բարձր ուսումնարանների պահանջները, դիտակաները,
եկեղեցին, օրէնսդրութիւնը—միացած զօրութեամբ ազգային դպը-
ոցների վաստակի մէջի կրթութեան մթնոլորը, այսինքն ու-
սման բուն բովանդակութիւնը, հանել են, և բարձի թողի
են արել որ այդպէս մերկացած՝ տեսակ տեսակ վարժութիւններ,
այսինքն միմիայն ուսման ձևը և կերպը մատակարարեն, և
այդպէս հաստատել են այն սխալ և թերի գաղափարը, որը կեր-
պական կրթութեան անունով՝ չատերի սիրելի խօսք է դար-

ձել։ Եւ միթէ սա հրաչք է, որ ազգային դպրոցները, հնազանդ
այդ ճնշողութեան, խորը մտել են մեքենայականութեան ճանդե-
րի մէջ։ Եւ միթէ այդ ողբալի վիճակի համար նախ և յառաջ
վարժապետները (*) են մեղաւոր, և չէ թէ այն զօրեղ ոյժերը,
որոնք այդ ճանապարհը հարթեցին և հարթում են։ Բայց այս
ընդհանրական ցաւի մէջ աւելի չաւ է, որ մեղաւորի ետեից չընկ-
նենք, այլ միջոցներ որոնենք, որ մեր ազգային ուսումնարան-
ները իրանց նպատակին համեմատ՝ մի վայելուչ ընթացք ստանան։

Վերը առածներից դժուար չէ հասկանալ, թէ մեր պա-
հանջը ինչ պէտք է լինի։ Նա կամենում է, որ մի վսեմ բո-
վանդակութիւն, այսինքն դիտութեան առարկա-
ները, ամբողջ ուսման հիմք դառնան։ Նա կամենում է կեր-
պական կրթութիւն տալ, բայց այնպիսի կերպական կրթութիւն,
որ մի վսեմ նիւթի միջնորդութեամբ է ձեռք բերած։ Նորա նը-
պատակն է քաջ կրթութիւն լեզուի մատակարարել, բայց նախ
և յառաջ իրերական ուսմանց հետ ի միասին և նոցա միջ-
նորդութեամբ։ Նա ես ուզում է վարժութիւն ընթերցանութեան,
բայց այնպէս որ ընթերցանութիւնը մտածելով կատարուի, որէ
միտքը և չրթայնէ մեքենայականութեամբ։ Վարժութիւններից
ոչ մինը չպէտք է պակաս, բայց նոքա պէտք է որքան
կարելի է դիտութեան առարկաների հետ սերտ կապուին,
որպէս զի վարժմունքը աւելի թարմ կատարուի և աւելի արդիւ-
նաւոր լինի։ Կարճ՝ այս տեսականութեամբ ազգային ուսումնա-
րանը համարվում է ճշմարիտ տաճար կրթութեան և ոչ թէ
լոկ միայն վարժարան բառացի նշանակութեամբ,—և հենց այդ
կրթութեան պահանջը կատարելու մտոք՝ դասատուութեան ժա-
մանակ կը պահանջուի պարզութիւն, միութիւն և ամ-
փոփումն։ (Տես իմ "Մանկավարժական տարակուսանքներ
մեր մէջ,,)։

Այս քննութիւններից յետոյ արդէն կարող ենք մի երկ
տողանի ալիսակ ներկայացնել, ուր ամբողջ տետրակիս

(*) Ուշադրութիւն դարձնելու է այս մեր ազգային խօսքի վրայ
վարժապետ։

բուն լավանդակութիւնն ու հոգին է պարունակված, և որը որ վերև արդէն հարևանցի յիշատակվեցաւ։

Ամենայն ազգային դպրոցի ուսմանց նախագիծը պէտք է իր մէջ պարունակէ

Ա. ԳԻՏՈՒԹԵԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐ՝ բնութիւն, մարդկային կեանք (ներկայ և անցեալ) և կրօն.

Բ. ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒ իր վարժութիւններով խօսել, կարդալ և գրել զարգացնելու համար.

Գ. ԱՌԱՆՁԻՆ ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆՆԵՐ՝ հաշուել, նկարել, երգել։

(Ցոյանի է, թէ ուր պէտք է հաշուել մարմնամարզութիւնը և ձեռագործը)։

Ի հարկէ ընթերցողը այս աղիւսակի մէջ չի կարող խսկայն դտնել այն տեսականութիւնը կամ սկզբունքները, որոնց վերայ որ դա հիմնուած է։

Բայց նա խսկայն կը նկատէ ուսմունքների մէջ՝ մի որոշեալ և լիակատար թիւ, նոյն ուսմունքների մէջ՝ մի որոշեալ խմբակցութիւն և այդ խմբերի մէջ՝ մի որոշեալ յաջորդութիւն։ Շուտով ցոյց կանք, որ այս աղիւսակը ամենահամառօտ ձևն է, որը մանկավարժական վեց նշանաւոր և խորհրդաւոր սկզբունքները՝ ամփոփ և ակներև կերպով յայտնում է։

Արդ քննենք այդ աղիւսակը։

Մենք տեսնում ենք սորա մէջ երեք շարք (խումբ) ուսմունքների։ Այդպիսի խմբակցութիւնը կամաւոր չէ ընտրած, այլ արտայայտում է մի քանի մանկավարժական սկզբունքներ։

Իբրև ամբողջ ուսման նախագծի հիմք՝ առաջին շարքը (Ա) յիշատակումէ գիտութեան առարկաներ—թուով երեք. և եթէ երեք հատն էլ յիշատակում են, այդ նշանակում է

1. Սկզբունք՝ թէ ոչ միայն կրօնագիտութիւնը—ինչպէս որ սովորութիւն է եղած—այլ եւ բնագիտական եւ մարդագիտական նիւթերը եւս պէտք է ինքնակոչ ուսուցանուին։

Նկատել պէտք է, որ գիտութեան առարկաների մէջ բնաւ չեն յիշւում առանձին մասնագիտութիւնները, (հանքաբանութիւն, բուսաբանութիւն և այլն.—աշխարհագրութիւն, պատմութիւն և այլն) հապա դպրոցի համար՝ ամէն մէկ գիտութեան բովանդակ շրջանը ընդունւում է իբրև մի, միացած ամբողջ ուսմունք, որ և դպրոցական գիտութիւն կարելի է կոչել. այս երևում է

2. Սկզբունքից՝ թէ կրթողական ուսումը պէտք է միշտ ամէն մէկ գիտութեան շրջանի առանձին մասնագիտութիւնները՝ իբրեւ մի, միաւորած դպրոցական գիտութիւն ըմբռնէ եւ իրարից բաժան բաժան չուսուցանէ։ Ուրեմն պէտք է ամէն աստիճանի մէջ տակից սկսած մի ամբողջ եւ ամփոփ կտոր առանդ.—կամ ուրիշ խօսքերով՝ Դասախօսութիւնը ամենայն շրջանի մէջ պէտք է աստիճան առ աստիճան կօնցէնտրիքական (համակենդրոն եւ յաջորդական) բոլորակներին նման՝ հետզհետէ ընդարձակուելով շարունակուի։

Գիտութեան առարկաները միւս ուսմունքներից առաջ և դերազանցութեամբ են յիշուած, որ նշանակում է

3. Սկզբունք՝ թէ ոչ կարդալը եւ գրելը եւ ոչ ընդհանրապէս լեզուի ուսումը չպէտք լինեն ամբողջ ուսման հիմք, հապա գիտութեան առարկաները։ (Այս սկզբունքի գործադրութիւնը կերեւայ երկրորդ (բ) եւ երրորդ (գ) շարքերի մէջ։)

Այսպէս վերջանում են առաջին (Ա) շարքի քննութիւնքը։

Երկրորդ շարքը (Բ) յիշատակում է մայրենի լեզուն խսկայն գիտութեան առարկաներին յաջորդելով,—դարձեալ երեք ճիւղաւորութեամբ՝ որ են խօսել, կարդալ, գրել։

Եթէ լեզուի ուսումը յաջորդումէ գիտութեանց առարկաներին, այդ նշանակում է, թէ իրերի (առարկաների) ուսումը և լեզուի ուսումը սերտ կապուած պիտի լինին։ Այս միտքը 3. սկզբունքը արդէն ակնարկեց, բայց աւելի որոշակի յայտնում է

4. Սկզբունքը այսպէս՝ լեզուի ուսումը զվարտրապէս պէտք է իրերի ուսմանց մէջ ստանայ իր ծագումը եւ նոցա հետ ի միասին ընթանայ։

Առաջին և երկրորդ շարքի ուսմանց զանազանութիւնը որոշելու համար դարձեալ պէտք է նկատել, թէ այնտեղ դիտաւորապէս մի ծանօթութիւն, մի գիտութիւն ենք աշխա-

տում ձեռք բերել, իսկ այստեղ գլխաւորապէս մի յաջողութիւն (վարժութիւն)։ Ի հարկէ լեզուի մէջ ևս գիտութիւն կայ, բայց ազգային դպրոցների մէջ ուսումնական լեզուագիտական մասը երկրորդ տեղն է բռնում, որտեղից հետևում է

5. Սկզբունք՝ թէ լեզուի ուսման մէջ գլխաւոր խնդիր պիտի դարձնուի, որ վարժ եւ հաստատ կարողութիւն ձեռք բերուի խօսելու, կարդալու եւ գրելու համար։

Երրորդ շարքը (Գ.) դարձեալ երեք վարժութիւններ է յիշատակում, որոնք առանձին և անկախ են իրարից: Երկրորդ և երրորդ շարքի վարժութիւնները իրարու մէջ այն զանազանութիւնը ունեն, որ խօսել, կարդալ և գրելը, որպէս մասունք լեզուի ուսման՝ անբաժան են, իսկ հաշուել, երգել և նկարելը իրարից անկախ են։ Բայց այդ երկու խմբերը այն կողմից նման են իրար, որ կողմից որ 3. սկզբունքը նոցա վերայ ակնարկութիւն արաւ, այսինքն ինչպէս որ լեզուի վարժութիւնները գիտութեանց առարկաների մէջ ունեն իրանց հիմքը, նոյնպէս ևս այն տեղից է ծագում առանձին վարժութիւնների համար իրանց բովանդակութիւնը։ Որտեղից հետևում է, թէ այս վերջին ուսմունքները ևս ամբողջ ուսման կենդրոնի հետ՝ անխզելի կապակցութիւն պիտի պահպանեն, կամ ուրիշ խօսքերով

6. Սկզբունք՝ նմանապէս եւ անկախ երեւող թուաբանութիւնը ևս արուեստական վարժութիւնները (երգել, նկարել) որպէս իրանց յաջողութեանց համար, նոյնպէս եւ գիտութեան առարկաների հաստատութեան համար՝ պէտք է այս վերջինների հետ սերտ յարաբերութիւն ունենան(*)։

(*) Թող ընթերցողը չը զարմանայ, որ մեր աղիւսակի մէջ թուաբանութիւնը արուեստական վարժութեանց հետ միասին դրած է: Նա արուեստ չէ և ուրեմն մի այլ տեղ պէտք է մտնէր աղիւսակի մէջ: Բայց ուրիշ պատճառներով այդ տեղն էր դորան յատուկ: Նախ մենք ակնարկութիւն ուզեցանք անել, թէ ազգային դպրոցը թուաբանութեան վերաբերութեամբ,—նոյնպէս և ինչպէս լեզուի ուսման վերաբերութեամբ—այնքան (մատեմատիքական) գիտութեան նեռից չպէտք է ընկնի, ինչքան աշխատէ, որ հաստատ կարողութիւն տայ: Բայց այս բուսական չէ, մի ուրիշ խորհրդով էլ մեր աղիւսակին այդ ձևը պիտի տայինք: Եթէ մենք թուաբանութիւնը այն տեղ դնէինք, ուր որ նա հշտութեամբ պատ-

Ինչպէս երևում է՝ այն համառօտ աղիւսակի մէջ ծածկուած է մանկավարժութեան (դիդակտիքայի) մի նշանաւոր մասը։ Այս այսպէս համառօտիւ յայտնելով՝ քննենք այժմ իւրաքանչիւր սկզբունքը առանձին։

կանում է—այսինքն գիտութեան առարկաների և լեզուի մէջ—այնտեղ նա մեզ փոքր ինչ կը խանդարէր, որովհետև մեր քննութեան ընթացքին համեմատ՝ նա պէտք է քննուէր դարձեալ մեր յիշատակած ուսմանց վերջին խմբի հետ ի միասին. և այսպէս գուցէ աւելի խառնաշփոթ բան երևար ընթերցողին: Այս տեղափոխութեանց յարմարութիւնը գուցէ այն ժամանակ աւելի կը պարզուի, երբ մենք թուաբանութեան վրայ առանձին խօսելիս լինենք: Բայց ի հարկէ մենք հակառակ չենք, եթէ մի ոք կը ցանկանայ թուաբանութեան տեղը ճանաչել այնպէս, ինչպէս որ գիտութիւնը և ճիշտ դաղափարները պահանջում են: Գիտութեան համաձայն զուտ մատեմատիքան (թուաբանութիւնը և երկրաչափութիւնը) պատկանում է բնագիտութեանը, նա է կերպական բնագիտութիւն, ինչպէս և տրամաբանութիւնը, էսթետիքան և էթիկը (փիլիսոփայութիւնք գեղեցկութեան և բարոյականութեան) կերպական հոգեբանութիւն են: Այս մտօք բարձր ուսումնարանների ուսմանց նախագիծը հետևեալ կերպ կատանայ.

Ա. ԳԻՏՈՒԹԵԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐ
- ա. Նիւթական՝ բնագիտութիւն, գիտութիւն մարդկային կենաց, կրօն.
- բ. Կերպական՝ մատեմատիքայ, համառօտ տրամաբանութիւն և փիլիսոփայութիւն բարոյականութեան.

Բ. ԼԵԶՈՒՆԵՐ՝ մայրենի լեզու (արդի և գրոց), օտար լեզուներ.

Գ. ԱՐՈՒԵՍՏԱԿԱՆ ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆՔ՝ երգեցողութիւն, նկարչութիւն:

Մարմնամարզութիւն ու (օրիորդաց ուսումնարաններում) ձեռագործը ի հարկէ չպիտի մոռանանք:

Ա. ՈՒՍՄԱՆՑ ԱՌԱՋԻՆ ԽՈՒՄԲԸ։

1. ՆԱԽԱԲԱՆՔ

Գիտութեան առարկաները (*) թուով երեք են։ Ինչու համար ոչ աւելի։ Որովհետև աւելի չկայ։ Եւ ինչու համար ոչ պակաս։ Որովհետև մի ուսումնավայր, որը չէ թէ մասնագիտական ուսումնարան, այլ կրթութեան և զարգացման հաստատութիւն պիտի լինի, ինչպէս որ ազգային ուսումնարանն է, չի կարող նոցանից ոչ մինը զանց առնել։ Այս խօսքի մէջ համոզուել դժուար չէ։

Քաղաքակրթութեան պատմութիւնը և կրթութեան տարրերի ճիշտ քննութիւնը մեզ ուսուցանում են, որ քաղաքակրթութիւնը այդ երեք գիտութեան առարկան — բնութիւն, մարդկային կեանք և կրօն, — իրան լուսաւոր աստղի պէս առաջնորդ ունենալով՝ այնպէս ճոխ զարգացել և հասունացել է։ Սոքա են միանգամայն իրարից զանազան այն երեք առարկաները, որոնցով որ մարդկային հոգին զարգանալ կարող է։ Քաղաքակրթութեան այս տարրերի ամէն մէկի մէջ առանձին տեսակ զօրութիւն կայ թաքցրած, որ մարդուս վրայ աղդում է։ Ուրիշ տեսակ է աղդում բնագիտութեան ուսումը, ուրիշ տեսակ մարդագիտութիւնը և դարձեալ ուրիշ տեսակ կրօնական-բարոյական հանդամանքները։ Եւ որովհետև կրթութեան այս միջոցներից ոչ մէկը չի կարող միւսին փոխանակել, ուստի միշտ մի անփոխադրելի ճեղք է բացւում, եթէ նոցանից մէկը կրթութեան մէջ պակասում է։ Ուսման մէջ բացուած այդպիսի ճեղքը միշտ դդալի է դառնում միւս ուսմունքների վրայ ևս։ Այս կերպ է մեր խնդիրը, եթէ տեսական կողմից քննենք։ Կեանց գործնական պահանջների կողմից նայելով, միևնոյն մանկավարժական սկզբունքը իր հաստատութիւնը կը դտնէ, զուցէ և աւելի զօրութեամբ։ Երեք յիշատակուած գիտութեան առարկաները մարդու համար լոկ միայն կրթութեան միջոցներ չեն. ընդ հակառակը

(*) „Գիտութեան առարկաներ“ որով ուսմանց առաջին խումբը անուանում ենք՝ զուցէ անյարմար անուն է և ուրեմն բացատրութեան է կարօտ։

Մեր ցանկութիւնն էր ազգասակի մէջ այնպէս անուններ դնել, որոնցով ուսմանց երեք խմբերը որոշակի միմեանցից զանազանուել և նոցա էութիւնը համառօտ նկարագրուել կարող էին։ „Գիտութեան առարկաներ“ անունով էլ ուրեմն պէտք է հասկացուի իրրև ներհակ միտք՝ վարժութեանց խօսքին դէմ, ուր մի կողմից լեզուն էլ հաշուեցինք։ Ի հարկէ դրանով չենք ուզեցել հաստատել, թէ վարժութեանց մէջ ամենևին գիտութիւն չկայ։ — զոր օրինակ լեզուի ուսման մէջ, որը եթէ ուսումնական կերպով ուսուցանւում է, զուցէ ամբողջ կէսը գիտութիւն կկազմէ, ինչպէս և լեզուագիտութիւն բառը նոյնը ակնարկել կարող է։ — բայց այդ ուսմունքներով գլխաւորապէս կարողութիւն պէտք է զարգացուի, որ վարժութեամբ է կատարւում։ Երկրորդ՝ „Գիտութեան առարկաներ“ անունով պէտք է ցոյց տրուէր այդ ուսմանց և լեզուի ուսմանց, այսինքն առաջին և երկրորդ խմբերի զանազանութիւնը։ Լեզուն է մի զարմանալի ուսմունք։ Բայց լեզուի ուսման մի առանձին յատկութիւնը միայն այն չէ, որ նորա մէջ գիտութիւնն ու կարողութիւնը մի հրաշալի կերպով միաւորած է — որով նա գիտութեանց առարկաների և վարժութեանց մէջ տեղն է բռնում — այլև նորա ներքին կապակցութիւնը գիտութեանց առարկաների հետ, որի մասին 4 սկզբունքի մէջ աւելի մանրամասն կը խօսենք։

Դարձեալ մի նկատողութիւն ևս։ «Գիտութեան առարկաներ» խօսքը գործ է ածուած ցոյց տալու համար այն ընդհանրութիւնը, որ առաջին խմբի երեք ուսմունքները իրարու մէջ ունին, և ուրեմն այդ խօսքով ամենևին չենք կամեցել բացատրել և այն, ինչով որ նոքա միմեանցից զանազանւում են։ Եթէ այսպիսի զանազանութեանց վրայ խօսելու լինէինք, մենք չէինք յապաղի շեշտելով յայտնել, թէ կրօնուսուցութեան ժամանակ չէ թէ լոկ միայն գիտութեան հանդամանքները պիտի շարժվին, այլ և խղճմտանքի հանդամանքը, որ հանգստութիւն և անդորրութիւն է պահանջում — և թէ այս զանազանութիւնը՝ ուսուցանելու եղանակի մէջ ևս զդալի պիտի լինի։ Բայց այս առ այժմ թողնում եմ, որ մի ուրիշ անդամ աւելի մանրամասն խօսեմ։

դրքա են նորա կենաց այն շրջանները, ուր նա իր բոլոր զոյութեամբ—մարմնով, հոգով և հնչով—մէջը հաստատուած է։ Նա ապրում է նոցանով, ինչպէս բոյսը հողով, օդով և լուսով։ Երեք շրջանները, որ մենք վերև իբրև մարդու կրթութեան միջոցներ ճանաչեցինք, միևնոյն ժամանակ նորա ուրախութեանց և ցաւոց պայմաններն ու գործիչներն են. և ինչպէս այնտեղ ամէն մէկ շրջանի կրթողական զօրութիւնը առանձին տեսակ էր, այստեղ ևս նոցանից կախուած ներքին հոգեկան վիճակը առանձին տեսակ է։ Բնագիտութիւնը մարմնական առողջութեան և անտեսական բարեաց վրայ է խօսում. մարդագիտութիւնը՝ քաղաքակրթութեան, լուսաւորութեան, աղգերի վարուց և բարուց վրայ, կրօնագիտութիւնը՝ հոգւոյ առողջութեան վրայ, կամ հոգւոյ խաղաղութեան և հանդըստութեան վրայ։ Այս անմիջական պարգևներ և շնորհներ են, որ այդ դիտութիւններից մենք ստանում ենք, իսկ միջնորդապէս ամէն մէկ շրջանը միւսի մէջ ևս ներգործում է և նորան օժանդակում է։ Եւ այսպէս չէ թէ միայն տեսական շահերը մարդուս աչքը դարձնել է տալիս այն երեք շրջանների վրայ, այլ և չօշափելի գործնական շահերը։ Նա սահմանուած է իմանալ ունենալ նոցա մասին—այսինքն երեքի մասին ևս անխտիր, եթէ նա իր զոյութիւնը և երջանկութիւնը ապահովել է ուզենում։ Արդեօք մի աղգի կեանքը մեռեալ թէ կենդանի, կաշկանդած թէ ազատ, խանդարուած թէ առողջ է, ըստորվին նորանից է կախուած, թէ ինչպէս այդ աղգը ընդհանրապէս և իւրաքանչիւրն առանձնապէս իրանց զոյութեանց այդ պայմանները ճանաչում, նոցա մէջ յարմարւում և նոցա համաձայն ապրում են։ Այս իրողութիւնը հաւասարապէս երևում է, թէ բնական, թէ մարդկային և թէ աստուածային հանդամանքների մէջ։ Թէպէտ և իւրաքանչիւր մարդ այդ բարութիւններից միշտ այն չափով չէ ստանում, ինչ չափով որ նա ինքը անձամբ յառաջացել է դիտութեան, հասկացողութեան և կենցաղավարութեան մէջ, և շատ անգամ շատ բան վայելում է առանց իր անձնական արժանաւորութեան և ծա-

ռայութեան, եթէ աղգային ընկերութեան մեծագոյն մասը այդ յառաջադիմութիւնները արդէն արել է. բայց միշտ ամենայն մարդ կարող է իւր ուսմամբ, աշխատութեամբ և վարքով այն երրեակ բարութիւնների մեծ մասը ձեռք բերել։ Զմոռանանք և այս, որ մի կրթեալ աղգի բոլոր դասակարգերը իրարու հետ փոխադարձ պարտակցութիւններով կապուած են. ուստի և մի աղգի բարօրութեան մէջ միշտ մեծամեծ ճեղքեր են գոյանում, եթէ իմամբ չի տարւում, որ ամէն մի անդամը, մինչև անդամ վերջին դռեհիկը ևս, իւր աստիճանին մէջ և իւր չափով մասնակցելու կարողութիւն ստանայ՝ քաղաքակրթութիւնը զարդացնելու և կեանքը ճոխացնելու համար։ Այս վերքը այնքան ծանր է, որ ոչ միայն վերջին անդամներին կը վնասէ, այլ և միջնորդաբար զգայի կը լինի ապահոված դասակարգերի մէջ ևս։ Եւ եթէ հանգամանքները այսպէս են, այն ժամանակ ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է, թէ որն է ուղիղ ճանապարհը կրթութեան մէջ։ Ուստի մանկավարժական-դիդակտիկական առաջին սկզբունքը ասում է՝ ամենայն ուսումնարանի մէջ, որ ընդհանուր կրթութիւն տալու նպատակով հիմնուած է, պէտք է դիտութեան երեք առարկաներից իւրաքանչիւրը առանց բացառութեան աւանդուի, որովհետև իւրաքանչիւրն առանձին տեսակ կրթողական արժանաւորութիւն ունէ, և առանձին տեսակ գործիչ է մարդկային երջանկութեան համար։ Եթէ ուսումնարանը նեղ սահմանների մէջ է, ինչպէս զոր օրինակ ծխական դպրոցը, թող սահմանաւորուի, բայց ամէն կողմից հաւասարաչափ,—և չէ թէ այնպէս, որ այդ առարկաներից մէկը կամ միւսը խստաւ դուրս ձգէ, ինչպէս մեզանում սովորութիւն է եղած, իբր թէ տնտեսութիւնից կամ չափաւորութիւնից ստիպուած։

Այսքանը թող բաւական լինի այդ սկզբունքի հիմնաւորութիւնը ապացուցանելու համար։ Հիմա դառնանք նոցա հետևողու-

թիւնների վրայ խօսենք, մեզ հարկաւոր է, խօսքի կարգից խոտորուելով մի պատմական հանգամանք յիշել։

Մեր գրոյցների և գրականութեան մէջ շատ խօսքեր են մտել ռուսաց կամ ուրիշ եւրոպական գրականութիւնից, որոնք իրանց համառօտութեամբ շատ յարմար են գործածելու համար, բայց ես աշխատել եմ չգործածել, ուր որ ես երկիւղ եմ ունեցել, թէ մի գուցէ լսող ընթերցողը սխալ հասկանայ, որովհետև այն խօսքերի առմունքը պատմութեան մէջ միշտ միևնոյնը չէ եղել, և մեզանում էլ շատերը նոյն խօսքերը այդպիսի զանազան նշանակութեամբ են գործ ածում։ Զոր օրինակ ''ըէալական առարկաներ,, մեզանում գործ է ածւում և ես էլ կուզենայի գործ ածել, եթէ այն երկիւղը չունենայի։—Բանի որ ուսումնարանական լեզուն այդ խօսքի միտքը այնպէս է ամփոփել, որ նորանով ընագիտութիւն, աշխարհագրութիւն և պատմութիւն է հասկացւում, կամ մեր աղիւսակի համաձայն՝ ընագիտութիւն և մարդագիտութիւն է հասկացւում, ''ըէալական,, խօսքը ի հարկէ յարմար է գործածելու համար, երբ այդ մէկ խօսքով՝ ինչպէս տեսնում ենք, երկու գաղափար ի միասին համառօտ յայտնւում է։ Բայց չմոռանանք, որ այդ խօսքը համաձայն չէ ոչ ռուսերենի և ոչ էլ իր փիլիսոփայական մտքին։ Եւ զարմանալի չէ, որ այդ ուսումնարանական տերմինը երկար ժամանակ գրականութեանց մէջ չփոթութիւններ ձգեց, որը մինչ այսօր ''ըէալական ուսումնարան,, անուան մէջ մնացել է, և մեծ վիճաբանութեանց առարկայ է դարձել, որովհետև այն ուսումնարանների բուն կերպարանքը այնքան անորոշ է նկարագրում, ինչքան եթէ ուզենայինք գիմնազիոնը՝ «իրէալական ուսումնարան» կամ «լեզուագիտութեանց ուսումնարան», և աղջկանց դպրոցը՝ «վարժութեանց ուսումնարան» կամ «կրօնագիտութեան ուսումնարան» անուանել։ «Ըէալական» բառի պատմութիւնը և ուսման մի ուղիղ նախագիծը մեզ ցոյց կտան, թէ որտեղից է ծագել այդ խառնաշփոթութիւնը։

Պ ա տ մ ո ւ թ ի ւ ն ը այս է ասում։ Մի քանի դարում արևմտեան Եւրոպայում մի ուղղութիւն էր իշխում դպրոցների

մէջ, որ կոչվում էր «հումանական» (ուրեմն մարդկական հրահանգների դպրոց էին նոքա), և դա այնքան միակողմանի էր, որ համարեա թէ լոկ միմիայն լեզուներ էր աւանդում։ Այս միակողմանիութեան ընդդէմ սկսուեցաւ մի զօրեղ յեղաշրջումն, որի առաջնորդողն Ամոս Կոմէնիուսն էր (*)։ Այդ յեղաշրջումից ծագեցաւ «ըէալական» բառը։ Յեղաշրջումը դանդաղաւորում էր, թէ «հումանականութեան» կրթութիւնը ճշմարիտ հումանական ուսմունք չի տալիս. վասն զի մատենագիրների բուն միտքն ու բովանդակութիւնը լաւ չքննած՝ շատ անգամ ուսուցանում է լոկ միայն խօսքեր և բառեր, ուրեմն պէտք է աւելի բացատրութիւններ և մեկնութիւններ տալ, աւելի իրերը (ըէալները) քննել։ Ոչ միայն խ օ ս ք ե ր այլ և ի ր ե ր—այն ժամանակուայ նշանախօսքն էր։ Սակայն այս խորհրդաւոր խօսքը այն ժամանակ աւելի ուսուցանելու եղանակին էր վերաբերում, այնինչ ո ւ ս մ ա ն ն ա խ ա գ ի ծ ը մնաց անփոփոխ նոյնութեամբ։ Այսպէս լոկ լեզուագիտութիւնը առաջուայ պէս մնաց, բայց այս ժամանակ աւելի աշխատում էին կարդացածի բովանդակութիւնը քննել, մտածողութիւնը սրել, մինչև անգամ իրերի ծանօթութիւնն ու հասկացողութիւնը ընդարձակելով։ Այս էր մի անցողական ժամանակ, որի ուղղութիւնը «վերի-ըէալականութիւն» կոչուեցաւ (վերբալ-ըէալիզմուս), ուր թէպէտ և իրերը ուսուցանւում էին, բայց դարձեալ լեզուի մէջ և լեզուի միջոցաւ, իրերի ուսումը լեզուի մէջ էր մտել և անկախ չէր։ Ուստի «վերի-ըէալականութեանը» դեռ շատ բան էր պակաս, բայց հին հումանականութեան հետ համեմատելով՝ դարձեալ մի մեծ յառաջադիմութիւն էր. այս մի քայլը արած՝ միւսներն էլ փորձով և առողջ դատողութեամբ յառաջացան։ Մարդիկ համոզուեցան —այստեղ մեծ ծառայութիւն ցոյց տուեց նոյն հռչակաւոր Կոմէնիուսը—որ լեզուի միջնորդութեամբ բռնած ճանապարհը դէպի իրերը՝ մի խոտորնակ ճանապարհ է, որով թերի է մնում ոչ միայն իրերի հասկացողութիւնը, այլ և մասամբ նոյն ինքն լեզուի

(*) Սորա գրուածքներից ծաղկաքաղը տպուած է «Արարատի» հին տետրակներում։

ուսումը։ Բնական է, որ այս ճշմարտությունը նախ և յառաջ չօշափելի եղաւ դղեակական առարկաների վերաբերութեամբ։ Բայց այդ ճշմարտությունը աւելի ընդարձակ նշանակութիւն ունէ. բոլոր վերացական մտքերը (հոգեբանական, բարոյական) պէտք է չօշափելի, հասկանալի դառնան, իբր աչօք զննուին՝ կամ պատկերներով և կամ մարդկային կեանքից հանած պատմութիւններով ակներև լինին։ Այսպիսի մտքերը, որ զղեականներից արտաքոյ են, թէպէտ և մարդկային մտածողութեանց մէջ՝ միայն լեզուով պահպանւում են, բայց բառերի լոկ մեկնութիւնները չեն կարող նոցա պարզել և մեկնել, ուրեմն դրա՛ չէ թէ խոտորնակ ճանապարհով են մեր ածում, այլ և բնաւ նպատակին չեն հասցնում։ Այս դատողութիւնից դրդուած՝ յեղաշրջութիւնը այն իր գլխաւոր քայլն արեց՝ չարաչար վնասներ պատճառող լեզուի ուսման դէմ,—այժմ նա յարձակուեցաւ ուսմանց նախադծի վրայ և սկսաւ պահանջել, որ լեզուի ուսման հետ ի միասին նոյնպէս և իրերի (բէաների) անկախ ուսումը մանի նախադծի մէջ։ Ինչպէս բացայայտ երևում է, «բէալական» ուսում բառը իր նախնի նշանակութեամբ պէտք է իբրև ներհակ միտք ըմբռնենք՝ (լոկ) լեզուի ուսման դէմ։ Այս խորհրդով «բէալական ուսումը» թարգմանւում է «իրերական ուսում», բայց ընդարձակ մտքով, ուր բովանդակուած են ուսման հոգևոր առարկաներն ևս (մարդկային և կրօնական շրջանից)։ Կարճ՝ այս հասկացողութեամբ «բէալական ուսումը» նոյն է, ինչոր մեր երեք գիտութեան առարկաներն են, որոնք լեզուի ուսման հետ ի միասին յատկապէս պէտք է աւանդուին։ Եթէ «բէալիստների» այս մանկավարժական յեղափոխութիւնը այս սկզբնական ճանապարհով ուղիղ ընթանար, մենք այժմ շատ մոլորութիւններից և չիմաստութիւններից զերծ կը լինէինք։ Բայց ափսոս, որ «բէալականութիւնը» չկարողացաւ իր սկզբնական մաքրութեան մէջ մնալ. նա շուտով շեղուեցաւ և միակողմանի ընթացք բռնեց։ Թէ ինչ ազդեցութիւններով այդ կատարուեցաւ անկարելի է այս տեղ մանրամասն յիշել։ Միայն մի քանի նկատողութիւններ անենք։ «Հումանականութիւնը» յամառութեամբ ծածկեց իր ականջները.

նա չէր կամենում ոչ իր լեզուագիտական (լատինական կոչեցեալ) ուսումնարանները բաց անել՝ իրերական ուսմունքը և «զննողականութեան» սկզբունքը հիւրընկալելու համար, ոչ էլ հարուստ արուեստաւորների որդւոց համար մի ուրիշ բարձր ուսումնարան ճանաչել, քան իր լատինական ուսումնարանները. այն ժամանակ աղդային դպրոցների վրայ դեռ ոչ ոք չէր մտածում։ Եւ որովհետև «հումանականութիւնը» արուեստաւորաց բարձր դասակարդին էլ այսպէս արդելք էր դառնում, բնական էր ուրեմն, որ «բէալականութիւնը» իր յամառ թշնամին ջարդելու համար՝ արուեստաւորաց բարձր դասակարդի հետ դաշն կապեց և նորա շահուց համար ախոյեան հանդիսացաւ։ Բայց «բէալականութեան» սկզբունքի մէջ մի այսպիսի մասնաւոր դաշնակցութեան խորհուրդը ամենևին չէր ամփոփուած, վասն զի այն սկզբունքը հաւասարապէս և անխտիր աչքի առաջ ունէր կրթութեան բոլոր ուսումնարանները, ուր ուրեմն ինչպէս «բարձր քաղաքային» ուսումնարանները, նոյնպէս և գիմնազիաները և աղդային ուսումնարանները նորա շրջանի մէջ պիտի մտնէին։ Այն ժամանակուանից «բէալականութիւնը» սկսաւ իր սկզբունքը գոլաբանել իբրև մասնաւորապէս բարձր արուեստական դասակարդի համար օգտաւէտ բան, յարձակում էր տեղի և անտեղի հին լեզուների վրայ և սկսեց պահանջել նոր ուսումնարաններ, ուր «բէալական գիտութիւնները» «օգտաւէտ գիտութիւններ» անունով լիակատար իշխանութիւն պիտի ստանային։ Այսպէս վերջապէս յաջողեցաւ «բէալական ուսումնարաններ» հիմնել. բայց այն առաջ «բէալականութիւնը» կորցրեց իր սկզբնական միտքը։ Մարդիկ «բէալական» անունով սկսան հասկանալ միայն զդայարանօք ըմբռնելի, նիւթական իրերը,—առաջին կարդի մէջ բնագիտութիւնը, ապա և աշխարհագրութիւնն ու պատմութիւնը։ Զարմանալի անհետևողութիւն էր, որ պատմութիւնը սկսեցին «բէալական» գիտութիւնների մէջ հաշուել. իսկ եթէ դորանով ուղեցան մարդկային կեանքի վրայ տեղեկութիւն տալ, այն ժամանակ միայն պատմութիւնը և քաղաքական աշխարհագրութիւնը չէին կարող այդ նպատակին հաս-

ցընել։ Կոմենիուսը, որ առաջին «ռէալիստն» էր, աւելի ընդարձակ հայեացք ունէր այդ մասին, ինչպէս որ նորա Orbis pictus գիրքը վկայում է։—Բանի գնայ, այնքան «ռէալական ուսումնարանները» սկսան մաքրուել չահապաչտութիւնից և նիւթապաչտութիւնից (ոմանց սիրելի խօսքերը «ուտիլիտարիզմուս» և «մատերիալիզմուս»), բայց «ռէալական» դաղափարը էլ չկարողացաւ իր սկզբնական անթերի միտքը սառնալ, և պղտոր դըլուխների չնորհքով դեռ երկար ժամանակ այդ անդամալուծութեան մէջ կմնայ։ Միայն ցաւալի է, որ «ռէալական ուսումնարանը» այդ անկատար անունը դարձեալ պահպանում է, այն ինչ մանկավարժութիւնը վաղուց արդէն դտել է նորա ճիշտ դաղափարը։ Ով որ ցանկանում է, որ աչխարհի հին մեղքերը անհետանան, նա պէտք է աչխատէ, որ դաղափարները չչփոթելու համար՝ «ռէալական» բառը որչափ կարելի է քիչ դործ ածէ։

Այս խոտորմունքից յետոյ այժմ խօսենք առաջին սկզբունքի մի քանի հետևողութիւնների վրայ։

Այն սկզբունքով պարդ դաղափար էր տրւում, թէ ինչ է ընդհանուր կրթութեան ուսումնարանների բուն էութիւնը, թէ որով նոքա իրարու մէջ համաձայն և որով նոքա մասնագիտական ուսումնարաններից զանազան են.—պարդ է այն դաղափարը՝ մինչև անդամ կայրերի համար։ Մի մասնագիտական ուսումնարան կարող է այն առարկաներից մէկը կամ նորա մի մասնաւոր ճիւղաւորութիւնը ընտրել՝ իր կարօտութեանց և հանդամանաց համաձայն։ Իսկ ընդհանուր կրթութեան ուսումնարանները—այսինքն աղդային դպրոցները, ռէալական ուսումնարանները, դիմնազիաները իրաւունք չունեն այդպէս ընթացք բռնելու, որովհետև եթէ դոքա իրանց աչակերտներին ամենայն կողմից կրթել են ցանկանում, դոքա պէտք է դիտութեան բոլոր առարկաները իրանց ուսմանց նախագծի մէջ ընդունեն, դոքա իրաւունք չունեն նոցանից ոչ մինը անուչադիր թողնել կամ դերադանցել միւսների առաջ (*)։ Այս միտքը ճանաչելով, շատ բան պարդւում է, ինչ որ մինչ այսօր մութն է եղել։ Հին և նոր մոլորութիւններից շատ մասը մէկ անդամից անհետանում է։ Ցիշեցէք զոր օրինակ հին վիճաբանութիւնները «հումանականութեան» և «ռէալականութեան» մէջ. որով ռէալական ուսումնարանները իրաւացի դոյութիւն, բայց անյայտ անուն ստացան։ Այդ վիճաբանութիւնները այժմ ևս շարունակւում են, և շատ բնական է, քանի որ երկու կուսակցութիւնք ևս դիդակտիքական առաջին սկզբունքը չեն ըմբռնել և երկուստէք էլ չիլ աչքով են նայում։ Այս կռիւներով աղդային ուսումնարանը ևս շատ անդամ հանդստութիւն չէ ունեցել։ Մեր սկզբունքով կարող է իր հանդստութիւնը դտնել, որովհետև երկու կողմի կիսատ ճշմարտութիւններն ևս այնտեղ միաւորած և լրացած են։—Ցիշենք դարձեալ այն մոլորութիւնը, որ մանաւանդ աղդային ուսումնարաններին այնքան վնաս տուեց, և որը քարոզում է թէ ուսման ցուցակը աւելի յարմարութեամբ կը պարդուի, եթէ դիտութեան մի առարկան (զոր օրինակ բնագիտութիւնը) իսպառ բաց թողնուի, կամ եթէ իրերական ուսմունքը լոկ միայն կրօնի մէջ սահմանափակուի։ Մեր դիդակտիքական սկզբունքը պարդել չի արդելում, սակայն ցոյց է տալիս, թէ ինչպէս անսխալ պէտք է պարդել, այսինքն ամէն կողմից հաւասարաչափ։—Ցիշենք նմանապէս այն ողորմելի ցնորքը, որ կարծում է, թէ կարող է ուսումնարան պահպանել առանց կրօնագիտութեան. այդ կողմանէ դայթակղութեան օրինակ է դառել Հոլանդիայի պետական ուսումնարանը։—Վերջապէս ցիշենք այն մոլորութիւնը, որով շատ անդամ ենթադրւում է, իբր թէ աղդային ուսումնարաններում դիւղատնտեսութեան այս կամ այն մասնագիտութիւնը պէտք է ուսուցանուի։ Ի հարկէ ներելի է այդ կարծիքը, քանի որ աղդային ուսումնարանների մէջ բնագիտութիւնը քիչ կամ բոլորովին չի դաս տրւում, որտեղից աչակերտները դուրս են դալիս բոլորովին անպատրաստ դիւղատնտեսութեան համար։ Բայց եթէ աղդային ուսումնարանը, ինչպէս մեր առաջին սկզբունքը պահանջում է, բնագիտութեան կանոնաւոր ուսումը իր մէջ ընդունէ, այնուհետև մարդիկ էլ չեն

(*) Այս խօսքերով բնաւ չենք կամենում որոշել դասերի թիւը, որ իրաքանչիւր ուսմունքը պահանջել կարող է։ Այդ հարցը առանձին քննութեանց առարկայ է։

դանդատուի անպատրաստութեան մասին և ընդհանրապէս կը համոզուին, որ լաւ կազմակերպած կրթողական և զարգացողական ուսումնարանը միշտ լաւ պատրաստութիւն կտայ ամենայն տեսակ մասնաւոր շահուց համար։ Այս բոլոր բաները Եւրոպայում լսում և խօսում են, որ մեր մէջ ևս արձագանք և մուտք են գտել, բայց ինչ որ այնտեղ սխալ է՝ մեղանում չի կարող ճշմարտութիւն լինել։ (*)

---

2. ՍԿԶԲՈՒՆՔ։

Գիտութեան ամեն շրջանի մէջ պէտք է բոլոր առանձին մասնագիտութիւնները մի միաւորած բաղադրութիւն կազմեն և ուրեմն պէտք է ամենայն աստիճանի մէջ՝ ստորին աստիճանից սկսած՝ նոյնից մի ամբողջական մաս ուսուցանուի։ Այս սկզբունքը թէ կրթողական վերին ուսումնարանների համար և թէ աղգային ուսումնարանների համար զօրութիւն պիտի ունենայ։ Դորա հակառակն է այն կերպը, որով զոր օրինակ բնագիտութիւնից ստո-

(*) Այդպիսի մոլորութեանց շարքը դեռ չի վերջացել։ Այժմ յիշենք մի երկուսը բուն ազգային մոլորութիւններից։ Զոր օրինակ Ներսիսեան դպրոցի ուսուցչական ժողովի մէջ մի երեկոյ առաջարկեցի, որ առաջին դասատնից ֆրանսերէնը, իսկ միւս բոլոր դասատուններից ալգեբրան և հաշուապահութիւնը հանուի, ի հարկէ ես աչքի առաջ ունէի մեր առաջին սկզբունքը իրա բոլոր հետևողութիւններով։ Սա մի դժբաղդ երեկոյ էր ինձ համար, այն ժամանակուանից մի քանի լաւ բարեկամներ կորուսի։ Հրապարակաւ սկսեցին ինձ համոզել, թէ հաշուապահութիւնը լաւ գիտութիւն է և թէ նորա ուսուցչի հետ թշնամութիւն ունեմ։ Այս ինձ շատ պէտք է զարմացնէր, որովհետև ես երբէք գիտութեան լաւութեան վրայ տարակուսած չեմ, միայն իմ կարծիքով ոչ թէ Ներսիսեան դպրոցը՝ այլ մի վանական մասնագիտական ուսումնարանն է նորա բուն տեղը, որը հիմնելու համար՝ Տփխիսի մէջ մեծ կարօտութիւն կայ։ (Ի հարկէ այն էլ ինձ ոչ պակաս զարմացրեց, թէ ինչպէս մարդիկ կարող էին իմանալ իմ որտի խորհուրդը՝ թշնամութեան մասին)։

րին աստիճաններում աւանդւում է լոկ միայն բնական պատմութիւնը (բնական թագաւորութիւնները), որպէս զի վերին աստիճաններում բնական ուսումը (ֆիզիքայ, քիմիայ, ֆիզիոլոգիայ) ուսուցանուի. կամ կրօնագիտութիւնից՝ Սրբազան պատմութիւնը ստորին աստիճաններումն է վերջանում, որպէս զի բարձր աստիճաններում, լոկ միայն կրօնական վարդապետութիւն կամ ուրիշ մաս ուսուցանուի։ Իսկ մեր սկզբունքը ընդհակառակն պահանջում է, որ բնագիտութիւններից՝ երեք թագաւորութիւնները վերին աստիճանների մէջ ևս աւանդուին և միևնոյն ժամանակ ֆիզիքայից և քիմիայից, ինչ որ փոքր աշակերտներին մատչելի է, ստորին աստիճաններում ուսուցանուի։ Այսպէս և միւս գիտութեանց շրջաններում։

Զվսաւորապէս երկու արդիւնք, երկու նորոգութիւն, աչքի առաջ ունէ այս սկզբունքի իմաստը։

Նախ և յառաջ դորա նպատակն է, որ գիտութեան ամենայն շրջանը մի ամբողջ հայեացքով քննուի՝ անկապ և կտոր կտոր դիտելիքներ տալու փոխարէն։ Նորա խորհուրդն է որչափ կարելի է բնութեան կենաց, մարդկային կենաց, հոգևոր կենաց ամբողջութեան և միութեան վերայ հասկացողութիւն տալ։ Եւ

Երկրորդ՝ նոյն ինքն Ներսիսեան դպրոցի ամբողջ կազմութիւնը սխալ է ձեռնարկուած։ Սկսում է այբուբենից և պէտք է վերջացնէ քահանաներ և ուսուցիչներ պատրաստելով, ուրեմն կազմողները մտածել են մի յաջող խառնուրդ շինել ընդհանուր կրթողական ուսումնարանից և սեմինարիայից և մէջ տեղը դուրս բերել Ներսիսեան դպրոց։ Մինչ այսօր Ներսիսեան դպրոցը ոչ մէկ նպատակին և ոչ միւս նպատակին արդեամբք չէ ծառայել։ Շատ բնական է, որովհետև կամ մեր առաջին սկզբունքը սխալ է, կամ այդպիսի խառն ուսումնարանները մանկավարժական անդամալոյծներ են։ Ի հարկէ հայոց նեղ հանգամանքներին նայելով առանց խառնուրդի բան դուրս բերել չենք կարող, բայց խառնուրդն էլ չարի ու օրէնք ունէ։—Ս. Էջմիածնայ ճեմարանի սեմինարական բաժինը այր ու բէնից չէ սկսում, և աւելի ուղիղը այդ է։ Ինչպէս լսում ենք Ս. Էջմիածնայ Սինոդը սեմինարների համար կանոնադրութիւն է պատրաստել տէրութեան ներկայացնելու համար, որով այդ ուսումնարանները աւելի մասնագիտական ուղղութիւն են ստանում. այս կէտի մէջ անտարակոյս Սինոդը աւելի ուղիղ ճանապարհ է բռնել։

երկրորդ կամենում է ուսման նիւթը պարզել, սակաւացրնել,-ընդդէմ այն չափազանց բազմադէզ կուտակութեանց, ուր հիմնաւոր ուսում աւանդելը՝ անկարելի է, և ուրեմն առանց հարկի աշակերտներին բեռնաւորում են։ Թէ այդ երկու անհեթեթութիւնքը—գիտելեաց անկապութիւնն և ուսման նիւթի չափազանց ընդարձակութիւնը—իրօք մեր կրթողական ուսումնարաններում թաղաւորում են, մինթէ պիտի տարակուսենք։ Սա ունէ շատ պատճառներ, բայց մէկը արժանի է որ յիշատակենք։

Մեզանում, մանաւանդ բարձր ուսումնարաններում ամենեին ուշադրութիւն չեն կամենում դարձնել, թէ ինչ խորը տարբերութիւն կայ մի կրթողական և մասնագիտական ուսումնարանի մէջ։ Մեծ որամտութիւն հարկաւոր չէ ունենալ համոզուելու, որ մեր կրթողական ուսումնարաններում դասաւորութեան կերպը շատ նշաններ է ստացել, որ մասնագիտական ուսումնարաններից են ծագել և որ այն տեղերին միայն յատուկ պիտի լինին. նիւթի ընտրութիւնը, ուսման ընթացքը, դասաւորութեան եղանակը այնպէս է, ինչպէս մի համալսարանում, կարծելով որ ինչ որ մեծ ուղեղին հասկանալի է, նոյնը փոքր ուղեղին ևս յարմար է։ Ո՛վ չէ զանգատում զոր օրինակ թէ կրօնի ուսումն խոր աստուածաբանութիւն է դարձել, այսինքն այնպիսի բաներ է ուսուցանում, որ մի աստուածաբանի համար գուցէ շատ հարկաւոր և հետաքրքիր բան է, բայց մի պարզ քրիստոնէի համար ոչ հետաքրքրութիւն ունէ, ոչ էլ հասկանալի է։ Ո՛վ չէ լսել մեր գիմնազիաների աղաղակը, որ օտար լեզուների ուսումը ֆիլոլոգիական լինի (այստեղ գերմանացին կաւելացնէր՝ հանքաբ ֆիլոլոգների օրինաց համաձայն), իսկ մաթեմատիքան—ինչից է որ շատ աշակերտները նրանից վախչում են, իբրև մի անհեթեթ հրէշից, և արդեօք զլխատրապէս այն պատճառաւ չէ, որ նա շատ կանուխ մասնագիտական համաբարական կերպարանք է առնում. անտարակոյս։ Նորանից, այսինքն համաբարականութիւնից է ծագում, որ կենդանաբանութիւնը, բուսաբանութիւնը և այլն ստորին աստիճաններում կանխապէս մի ընդարձակ, սիստեմատիքական հիմք է ստա-

նում, կարծես որ դորա վերայ յետոյ ամբողջ գիտութիւնը պէտք է կանգնի, այն ինչ մենք գիտենք, որ վերին աստիճաններում էլ չեն ուսուցանում։ Դորա հետ է կապուած և այն, որ աշխարհագրութիւնն ու պատմութիւնը այնպէս ուռչում և մեծանում են, որ կարծես թէ մեր աշակերտները բոլորեքեանք դենեբալ-շտաբի աստիճանաւորներ կամ համալսարանի պրոֆեսորներ պէտք դառնան։

Եթէ մեր երկրորդ սկզբունքը պահանջում է, որ կրթողական ուսումը ամենայն աստիճանի մէջ ամբողջ բան աւանդէ, յաջորդական և համակենդրօն բոլորակներով ընդարձակուի և շարունակուի, նա բոլոր այդ ծուռը կարծիքները արմատից է բռնում։ Միութիւն գիտութեանց մէջ, ամբողջութիւն ձեռք բերած գիտութեան մէջ այն պահանջներ են, որով ուսումը ինքն ըստ ինքեան պիտի պարզուի։ Եթէ այդ պահանջը դպրոցի մէջ մուտք գտնէ, այն ժամանակ այդ չարիքն էլ կը լուծուի և ուրեմն թէ աշակերտներին, թէ ուսուցիչներին և թէ հասկացող ծնողներին մեծ թեթևութիւն կուտայ։

Երկրորդ սկզբունքի վրայ էլ խօսելու բան չունինք, և յառաջ քան երրորդ սկզբունքը քննենք, մենք պարտաւոր ենք հաշիւ տալ, թէ ինչու համար մեր աղլուսակի մէջ մարդագիտութիւնը անսովոր անունով է յիշուում, այսինքն «մարդկային (ներկայ և անցեալ) կեանքի գիտութիւն»։

Կրթողական ուսումնարանների ուսման նախագիծները՝ մի մեծ բաց տեղ են թողել՝ մարդը ճանաչելու համար։ Բնագիտութիւնը շատ մասնագիտութիւններից բաղադրուած է՝ հանքաբանութիւնից, բուսաբանութիւնից, կենդանաբանութիւնից, ֆիզիքական աշխարհագրութիւնից, աստղաբաշխութիւնից, ֆիզիքայից և քիմիայից։ Այս մի մեծ բաղադրութիւն է, մինչև անգամ եթէ ամենայն ճիւղից շատ փոքր կտոր ընդունէր։ Մարդագիտութիւնից ուսման նախագծի մէջ յիշուում են, իբրև առանձին մասնագիտութիւնք, միայն քաղաքական աշխարհագրութիւնը և պատմութիւնը։ Պատմութիւնը իբրև մարդկային անցեալ կենաց գիտութիւն, ի հարկէ բաւական երկար և ընդարձակ է։ Բայց որ մարդկային կենաց ներկան

միայն քաղաքական աշխարհագրութեամբ պիտի լցուցանուի, պէտք է ամենուն զարմացնէ։ Այստեղ ես նիւթի պակասութիւն չկայ, ինչպէս համոզուել կարելի է, եթէ այդպիսի գիտութիւնների շարքը յիշենք (բնական մարդագիտութիւն, հողերանութիւն, ազգաբանութիւն, քաղաքական տնտեսութիւն, իրաւագիտութիւն, գիտութիւն ընկերութեանց, պետութեանց և այլն։) Մինչ ճշմարիտ այս բոլոր բաներից աշակերտը ընաւ տեղեկութիւն չը պէտք է ունենայ։ (*)

Գուցէ ոմանք զլուխները թափ տալով հարցնեն, թէ արդեօք այն նիւթը մատաղ սերնդեան համար յարմար է, այսինքն արդեօք կարելի է նոյնը առանց դժուարութեան հասկանալի առնել։ Եթէ փոքր ինչ մտածենք և վստահութեամբ փորձենք, մենք կը համոզուենք որ այդպիսի հարցը աւելորդ է եղել։ Եւ յիրաւի դժուար չէ այն բաց տեղի համար այնպիսի նիւթեր ժողովել, որոնք ինչքան ուսանելի այնքան ևս արժանի են դիտութեան, և որոնք մինչև անգամ ազգային ուսումնարանների ստորին աստիճաններում սկսել կարելի էր։ Ի հարկէ ազգային ուսումնարաններում դասատուութիւնը պարզ ղնոդական պիտի լինի—նոյնպէս ինչպէս և բնագիտական ու կրօնական նիւթերի համար պահանջում ենք։ Մի այսպիսի դեղեցիկ փորձ մի քանի տարի առաջ Գերմանիայում հրատարակուեցաւ, որը հայերէն թարգմանութեամբ ի լոյս ընծայել մեծ ուրախութիւն կը լինի ինձ համար հենց որ ժամանակս կ'ներէ։ առ այժմ համառօտիւ ծանօթացնեմ նորա բովանդակութեան հետ։

Ա. բաժանմունքը խօսում է առանձին մարդու վրայ—նորա մարմնի և հոգւոյ վրայ։ Միւս բաժանմունքները խօսում են դարձեալ մարդու վրայ, բայց ընկերական կապակցութեանց մէջ։ Բ. բաժանմունքը ծանօթացնում է վեց գլխաւոր պահանջները և նոցա համապատասխան վեց տեսակ աշխատութիւնք։ Որք են՝ աշխատանք երկրի պաշտպանութեան և իրաւունքի պաշտպանութեան մասին, առողջութեան և բարեկեցութեան մասին։ կրթութեան և հոգեոր պաշտամանց մասին։ Գ. բաժանմունքը յիշեալ աշխատանքներից մէկը օրինակ է բերում մանրամասն քննելու համար։ Այս է բարեկեցութեան աշխատանքը (կամ ազգային տնտեսութիւնը։) Այդ աւելի մանրամասն քննելու պատճառն այն է, որ դորա շրջանը ամենից մեծ և շատ բաղադրեալ է, և մատաղ հասկացողութեան և հետաքրքրութեան աւելի մերձ է։ Ի հարկէ ազգային տնտեսութեան դիտութիւնը այդ տեղ չէր կարող մտնել։ ինչ որ տեսնելու և տեսածը մտքով կարգաւորելու արժանի է, ինչ որ մանկան հասկացողութեան չափ՝ ղգայարաններին և խորհրդածութեան առանց դժուարութեան մատչելի է, այն է և քննութեանց առարկան։ Դ. բաժանմունքը անցնում է ընկերական դիտութեան (սոցիալիստիկի) շրջանը։ Դաշնակցութեան (ասոսիացիոնի) նշանակութիւնը փոքր և մեծ գործակցութեանց մէջ հասկանալի ցոյց տալուց յետոյ, և զանազան ընկերութիւնները իրանց գլխաւոր տեսակների համաձայն կարգաւորելուց յետոյ, այս գլուխը վերջանում է քաղաքային համայնքը և պետութիւնը քննելով։ Ե. բաժանմունքը—վերջինը—կենցաղավարութեան, վարուց և բարուց վերայ է խօսում։ նախ հայրենիքը քննելով և ապա երեք ուրիշ ազգերի հետ համեմատելով (մի օրինակ հասարակածից, մի օրինակ սառնամանիքից, մի օրինակ անցեալից)։—թէ ինչպէս այս բաժանմունքները կարող են ընդարձակուել կամ համառօտուել, ինչպիսի ընտրութեամբ պիտի բաշխուին դասատուից համեմատ,

(*) Ես գիտեմ որ լեզուի ուսումը, մանաւանդ օտար լեզուի ուսումը, շատ կամ քիչ մարդագիտական շրջանին է պատկանում, և թէ ընթերցանութեամբ շատ բան կուսուցանուի, որ մինչև այսօր մարդագիտական գիտութիւններից պակասել է։ Այս այսպէս պէտք է լինի և պէտք է մնայ, բայց կարծում եմ, որ սորանով պակասը չի լրանում։ Ինչ որ ընթերցանութիւնքը տալ կարող են, չմոռանանք, որ նոքա հաւասարաչափ կը շահեցնեն, ինչպէս բնագիտութեանը, նոյնպէս և կրթութեան կրօնական-բարոյական մասին։ Որեմն մենք այստեղ էլ չենք խօսի այն կարևորութեան վերայ, թէ լեզուի ուսման միջնորդութեամբ իրագիտական ուսումը ևս պիտի մատակարարուի. մեր առածն այն է ուզում ցոյց տալ, թէ լեզուի ուսումից անկախ՝ գիտութեան բոլոր շրջաններից որ մասը անմիջապէս պէտք է ուսուցանուի։

սա մի խնդիր է, որ առ այժմ անպատասխան պիտի թողնենք. մեր միտքն էր ընդհանրապես ցույց տալ նիւթի ընտրութեան դաղափարը։

Որովհետև սկզբնաւորութիւնը նոր է, շատերը պիտի զարմանան, որ աղդային դպրոցների մէջ այսպիսի բաների վրայ պիտի խօսուի։ Բայց իսկապէս զարմանալին այն է, որ այս առարկաների ուսումը մինչ այսօր անուշադիր է մնացել, որոնք բնաւ դժուար չեն, քան կրօնական, պատմական, աշխարհագրական և բնագիտական նիւթերը։

Վեր առնենք զոր օրինակ Բ. բաժանմունքը։ Վեց տեսակ աշխատանքը և վեց պահանջները այնպէս կարելի է միմեանցից զանազանել և մտքի մէջ պահել, ինչպէս որ հինգ աշխարհի մասերը, կամ հանքերի չորս տեսակները։ Ուսուցիչը կընտրէ աշխատանքի իւրաքանչիւր տեսակից (ինչպէս և բնագիտութեան մէջ) մէկ կամ մի քանի ներկայացուցիչները—զոր օրինակ, դնուորական, դատաւոր, բժիշկ, հանքագործ, ուսուցիչ, քահանայ—և այս անունները իրանց նմանների հետ ի միասին կարդով տախտակի վրայ կը չարէ։ Այժմ համեմատելով պէտք է իմացուի, թէ այդ իւրաքանչիւր պաշտօնը որ պահանջների համար պէտք է հոգայ։ Այսպէս ճանապարհը հարթելով և հարցմունքներով առաջնորդելով, տասը և տասնումէկ տարեկան մանուկը չի դժուարանայ՝ համեմատութիւնը կատարել և գտնել վեց զանազան աշխատանքների տեսակները. ի հարկէ ուսուցչին կը մնայ, որ տեղն եկածին պէս՝ ճիշտ անունն էլ ասէ կամ ուղղէ։ Այժմ հակառակ ընթացքով կսկսուի մանկանց համար շատ հետաքրքիր և սրամտութիւն պահանջող մակաբերութեան վարժմունքը. այսինքն նոցա բոլոր յայտնի զբաղմունքների տեսակները՝ վեց կարգի դասաւորել։ Հասակաւորի համար այս վարժմունքը շատ հեշտ կարող է լինել, ի հարկէ մանկանց համար ևս դժուար չէ, սակայն առանց մտածելու գործ չի կարող յառաջ գնալ, և շատ անդամ փոքրիկ զլուխը բաւական պէտք է չարչարուի։ Մինչ սա ա պ ա ր դ ի ւ ն դաս է։ Տեսական կրթութեան համար այնքան արդիւնաւոր է, ինչպէս բնական մարմինների զննութիւնը, համեմատութիւնն և կարգաւորութիւնը, կամ երկրի մասերի քննութիւնը և համեմատութիւնը։ Իսկ կեանքի գործնական պահանջների համար աւելի արդիւնաւոր է, մանաւանդ մեր ժամանակուայ խառնաչփոթ ընկերական դրութեանց մէջ։ Մի մանուկ, որ այդպիսի պարզ դասը լսեց, կը հասկանայ որ ամէն մէկ տեսակ աշխատանքը մի որ և իցէ կ ա ր և ո ր պահանջ լցուցանում է, և թէ զինուորները, դատաւորները, բժիշկները, ուսուցիչները, քահանաները այնպէս են «աշխատում», ինչպէս և մշակները, հիւսները, վաճառականները և այլն։ Էլ չի կարծի, իբր թէ միայն նոքա են «աշխատաւորք», որոնք գլխաւորապէս մարմնի անդամներով են գործում։—Վեր առնենք մի ուրիշ բաժանմունքը—ը ն կ ե ր ա կ ա ն գ ի տ ո ւ թ ի ւ ն ից, որ գոցէ աւելի անմարսելի երևի։ Սա էլ այնքան դժուար չէ, ինչքան որ ըստ երևոյթին կարծել կարելի է։ Թէ ինչ է և ինչ նշանակութիւն ունէ դաշնակցութեանց սկզբունքը, մանկան վաղ առաջ սովորեցնում է Ստեղծողը՝ նորա մարմինը սորան օրինակ տալով։ Անդամների դաշնակցութեանց ամենապաւ օրինակն են երկու ձեռքերը։ Մի ձեռքը միւսին լուանում է, այս յայտնի է վաղուց մանկան։ Այժմ ուսուցիչը համարում է, թէ երկու ձեռքը այդպիսի միաւորութեամբ որքան բան կարող են կատարել, և յետոյ համեմատել է տալիս, թէ նոցանից որքանը անկատար կը մնային, եթէ միայն մէկ ձեռքը գործունեայ լինէր։ Այժմ դժուար չի լինիլ ըմբռնել թէ 1+1 (ընկերական մտքով) չէ թէ երկուսին է հաւասար, այլ շատ անդամ 4, 5 և աւելի է։ Յետոյ կարելի է ընտանիքը քննել, և տեսնել թէ ինչ հետևանք ունէ, եթէ երկու անձինք զանազան և փոխադարձ լրացուցիչ ձիրքերով կապուում են ընդհանուր գործի համար—այստեղ կենսական բոլոր վեց պահանջների համար։ Նոյնպէս դժուար չէ հասկացնել ընկերութեանց դաղափարը, ամենապարզ օրինակներից սկսելով։ Զոր օրինակ մի հիւանդանոց, մի հոդաբարձութիւն, մի կլուբ կամ քաղաքի կառավարութիւն յայտնի կը լինի մանկան, որոց մէջ նա կը զանազանէ 4 գլխաւոր բան՝ նպատակ, կանոնաղրութիւն (օրէնք), աշխատանք,

մուռք և ծախք։ Եւ եթէ այս բաները լաւ ըմբռնելի եղան, 14 տարեկան մանուկը աւելի հասկացողութիւն կունենայ պետութեան բաղմակերպ և խառն կազմութեանց վրայ, քան մեր օրուայ շատ կրթուածները,—գոնեա աւելի, քան պատմութեանց և աշխարհագրութեանց հաստատուր գրքերը մինչ այսօր ուսուցել են։ Բաւական է, մենք ամենեին չպէտք է տարակուսենք, որ այդ նիւթը կարելի է հասկանալի անել։

Ասենք հասկանալի է, բայց օգուտ կայ ուսուցանելու համար։ Այդ էլ չպէտք է տարակուսենք, որովհետև ա ն հ ր ա ժ ե շ տ կ ա ր ե ւ ո ր է դորա ուսումը։ Կարեւորութիւնը նախ և յառաջ հետեւում է կ ր թ ո ւ թ ե ա ն գաղափարից։ Կրթութեան երեք առարկաների մէջ միջին տեղը բռնում է մարդկային կեանքը։ Բայը դա ունէ երկու կողմ՝ նախ այն, ինչպէս որ ա յ ժ մ կազմուած է, և յետոյ այն, ինչպէս որ նա ա ն ց ե ա լ ի մէջ զարգացել է։ Եթէ պատմութիւնից որ և իցէ մաս մանկանց կրթութեան պատկանում է, հասկանալի է որ մարդկային ա յ ժ մ ե ա ն յարաբերութիւններն և դրութիւններն աւելի պէտք է մանին նորա մէջ, վասն զի ներկան աւելի մերձ է մեր մանուկներին, քան թէ անցեալը։

Երկրորդ՝ այդ լրացումը նորա համար կարեւոր է, որ առանց դորան պ ա տ մ ո ւ թ ե ա ն ուսումը, հաստատ հիմք չի ունենայ։ Եթէ պատմութիւնը առանց աշխարհագրութեան օժանդակութեան չի կարող յառաջ գնալ, քանի պատիկ պիտի դժուարանայ առանց խմանալու մարդկային կենաց ներքին հանդամանքները։ Առանց այս օժանդակութեան շատ բան մութ և խաւար պիտի մնայ։ Եթէ այս մթութիւնները պատմելու ժամանակ լուսաւորուն, պատմութեան թելը ամեն քայլի վրայ պէտք է կտրուի և զարձեալ չպիտի կարողանայ կատարեալ լոյս տալ։ Եւ վերջնական արդիւնքը այն կլինի, որ աշակերտները կը սովորեն թերի հասկացած գաղափարներով խորհել և մտածել։

Երրորդ՝ այս լրացուցիչ ծանօթութիւնքը կարեւոր են, որովհետև որ լոկ միայն պատմութեան ուսմամբ ոչ մէկ մանուկը և ոչ մէկ պատանին չի կարողանայ հասկանալ մարդ-

կ ա յ ի ն կ ե ն ա ց ա յ ժ մ ե ա ն հ ա ն դ ա մ ա ն ք ն ե ր ը։ Կեանքը իր բաղմատեսակ հանդամանքներով և արագաշարժ յարաբերութիւններով նորա առաջ ամպերի պէս զալիս, գնում, անյայտանում է, ուր ոչ օրէնք, ոչ կարգ և ոչ կանոն է երեւում։ Իսկ ճիշտ գիտողական ուսումը ընդհակառակ ցոյց կտայ, որ այդ բաների մէջ էլ՝ կարգ կայ և օրէնք է լինում։

Այսքան թող բաւական լինի մեր մոռացած նիւթի մասին։ Բայց սովորական պատմութեան ուսումն ևս շատ անկատարութիւններ ունէ։ Եւ ճշմարիտ այդ նշանաւոր ուսումը ամէնից քիչ է մերձեցել մանկավարժական պահանջներին։ Պատմութիւն, տիեզերական պատմութիւն—ինչ է արդեօք այս անսահման ընդարձակ վերացականութիւնը։ Ամենայն բան, ինչ որ զարգացման ընդունակ է, ունէ ուրեմն և իւր պատմութիւնը։ Մինչև անգամ բնաղիտութեան մէջ (զոր օրինակ Գէօլոգիայի մէջ) պատմութիւնը յայտնի է։ Բայց մենք այդ բաները զանց առնենք,—մենք գիտենք որ պատմութեան գլխաւոր առարկան է՝ մարդկութիւնը իր հանդամանքներով։ Այնտեղ կայ առանձին մարդիկների (կենսագրութիւն) պատմութիւն,—կայ պատմութիւն՝ առանձին թագաւորութիւնների, դաւառների, քաղաքների, հիմնարկութիւնների և այլն,—պատմութիւն՝ ամենայն գիտութեանց, ամենայն ճարտարութեանց,—պատմութիւն՝ մանկավարժութեան, մեթոդիկայի, դպրոցների կազմակերպութեան,—պատմութիւն՝ վաճառականութեան, արուեստագործութեան, հողագործութեան, նաւագնացութեան,—պատմութիւն՝ գիւտից, մինչև անգամ պատմութիւն առանձին ինչ գործիքի (զոր օրինակ դուխանի) եայլն,—պատմութիւն՝ քաղաքականութեան, պատերազմի, զէնքի,—պատմութիւն՝ առանձին լեզուների և գրականութեանց և այլն և այլն։ Կարճ՝ ինչպէս որ առաջ տեսանք, թէ մարդկային ներկայ կեանքի վերաբերեալ նիւթերը անսահման ընդարձակ տարածութիւն է բռնում, նոյնպէս և այս բոլոր բաների զարգացման պատմութիւնը, որ հաղարաւոր տարիներ շարունակվել է, կարծես անշրջանայեաց ծով է։ Եւ այսպէս «տիեզերական պատմու-

թիւնից։ Մի ամբողջ ընտրութիւն առնել դպրոցների համար նոյն է, ինչ որ առակը պատմում է, թէ երկնան իր ձեռքով կամենում էր ծովի ջուրը մի աւազի փոսի մէջ դարդակել։

Բայց դարձեալ պէտք է որ պատմութիւնը ուսուցանենք... Ինչպէս։ Ձափաւորութեամբ և մեծ չափաւորութեամբ. մեզ հարկաւոր չէ ամբողջ պատմութիւնը, մեզ հարկաւոր է միայն նորա կրթողական տարրը մեր մանուկներին աւանդել, իսկ սորա համար բաւական է պատմութեան կէսը, կէսի կէսը, որչափ քիչ բայց հիմնաւոր, այնքան ճեզ և մեր մանուկներին աւելի արդիւնք և պատիւ։ Մենք աւելի լաւ կը լուծենք մեր խնդիրը, եթէ հայրենական պատմութիւնը այդ լաբերինթոսի մէջ իբրև առաջնորդող թել ընդունենք, և այսպէս տեղ տեղ օտար ազգերի պատմութիւններն էլ առաջ բերենք, որոնց հետ որ բախտը և վիճակը մեզ շօշափել է։ Այսպիսի ընտրութեամբ պատմութիւնը անտարակոյս իմաստ կստանայ։—Կամենում ենք աւելի բեղմնաւորել պատմութիւնը՝ մենք պէտք է պատմութեան աղբիւրները կարդալ տանք։ Տարէնը մէկ կամ երկու պատմագիր (օտար կամ մեր սեպհական) կարդալով՝ ուսուցիչը պակասը կը լրացնէ պատմելով, կընդարձակէ՝ ուր ընդարձակել հարկաւոր կը լինի, կը լրացնէ՝ ուր լրացնել հարկաւոր կը լինի։ Այսպէս քիչ պատմութիւններ կուսուցանենք՝ ճշմարիտ է, բայց սովորածը մինչի կենաց վերջին շունչը կը մնայ, որովհետև սովորողների մտքերը—թուով որքան էլ որ լինին փոյթ չէ—հաստատուն կապ կունենան իրարու մէջ, որ զարդացման առաջին պայմանն է։ Դիտեմ, որ ընթերցողները պիտի սարսափեն այսպիսի չափաւորութեան վրայ։ Նոքա կասեն, թէ մեր հայոց պատմութիւնը շատ պարզ և անշուք է, դա չի կարող մեր մտքերին շատ նիւթ տալ և չի կարող յաջողութեամբ օտար պատմութիւնների հետ կապուել։ Նախ՝ ինչ որ ենք, մենք մեղանից ուրանալ չենք կարող, ուրեմն մենք պէտք է մեզ ճանաչենք (մեր ներկայ և անցեալ վիճակի մէջ), և երկրորդ՝ դուցէ ոչ մի պատմութիւն այնպէս հարուստ չէ մերձաւոր և հեռաւոր կապերով ուրիշ պատմութիւնների հետ, ինչպէս հայկականը։ Քանի անդամ ասուել է, թէ Հայաստանն է մարդկային պատմութեան կենդրոնը, ամենայն բան նախ այդ տեղ է խմորուել և յետոյ սփռուել և տարածուել է միւս աշխարհները. քանի ազգեր անց են կացել այդ կամրջի վրայ, քանի թագաւորութիւններ հանդիպել են այդ երկպառակութեան խնձորի համար, իսկ հայոց դաղթականութիւնը, որ աշխարհը չի տարածել իր ծաւալը, և որ տէրութեանց հետ նոր նոր կապեր չէ հաստատել, և կարծես հենց միայն նորա համար, որ մեր խմաստակների ջրկրու՝ դպրոցի մէջ պատմութիւն ուսուցանելու նիւթը չասացնէ և ընդարձակէ։—Միւս կողմից, եթէ ճշմարիտ մի տեղ կը դտացուի, որ ընդհանուր պատմութեան մի լաւ կտորը անկարելի էր մեր ազգային պատմութեան հետ կապել, այն ժամանակ ոչինչ արդելք չկայ, որ այդ ևս աւանդուի, բայց ուրիշ ուսմանց հետ կապուած, այսինքն մայրենի կամ օտար լեզուի հետ։ Մեզանում ուսուցանում են Ռուսաց և Ֆրանսիացոց լեզուները, մինթէ այս դասերի ընթերցանութիւնքը այնպէս պէտք է մնան, որ ոչ ուսուցիչը գիտէ, թէ ինչու այս ինչ կտորը կարդում է, ոչ էլ աշակերտը. ինչու չընտրել այնպիսի ընթերցանութիւններ, որոնք պատմութեանը նիւթ կարող են տալ մշակելու համար։ Զոր օրինակ Դանտէի «Աստուածային կատակերգութիւնից» և Շիլլերի «Դոն Կարլոսից» կտորներ կարելի է կարդալ ամբողջ ամիսներ, ոչ միայն այն պատճառաւ, որ դոքա գրականական բարձր արժանաւորութիւններ ունին, ոչ միայն նորա համար որ դոքա միջոց են թարգմանութիւնների լեզուն հասկանալու համար, այլ և նորա համար, որ դոքա անմիջապէս կամ միջապէս այնպիսի պատմական իրողութիւններ են պարունակում իրանց մէջ, որոնց մանրամասն ուսումը, առանց խորը տպաւորութեան չի մնալ։—Ընդհանրապէս ամենայն պատմութիւն բեղմնաւոր է, եթէ այսպիսի բազմատեսակ կապակցութիւններ է հաստատում ուսանողի մտքի մէջ։ Իսկ եթէ երբեմն այն ուսանողը կդդայ, թէ իր ուսումը պակասաւոր է, թող իր անձնական աշխատութեամբ կամ դպրոցի մէջ կամ դպրոցից դուրս դալուց յետոյ՝ մասնաւոր ընթերցանութիւններով լրացնէ. և նա կարող է և նա կանէ այդ, եթէ

դպրոցը հինգաւոր պատրաստութիւն է տուել, որն որ իր գլխաւոր պարտաւորութիւնն էր, և չէ թէ պատմութիւնը ամբողջապէս աւանդել։

.....

3. ՍԿԶԲՈՒՆՔ։

Գիտութեան առարկաները պէտք է ամբողջ ուսման հիմք լինեն, —ուշադրութիւն պէտք է դարձնել, թէ գիտութեան առարկաները պէտք է հիմք լինեն, և չէ թէ կարդալ ու գրելը, կամ լեզուի ուսումը և կամ առանձին վարժութիւնները։

Այս պահանջը կրկին խորհուրդ ունէ։

Մին՝ թէ ուսմանց առարկաների մէջ կայ մի տեսակ յաջորդութիւն, դասաւորութիւն։ Ամէնքը կարևոր են, բայց ոչ իւրաքանչիւրը միևնոյն կրթողական արժանաւորութիւն ունէ։ Այս դասաւորութեան դլխին կանգնած են գիտութեան առարկաները։—Սորա հետ կապուած է, ինչպէս «հիմք» բառը ակնարկում է, երկրորդ խորհուրդը—որ է գործնական հետևողութիւն նորանից, այսինքն թէ եթէ միւս ուսմունքները գիտութեան առարկաների նախադասութիւնը ընդունում են և նոցա ճանաչում են իրանց հիմք, այդ յարաբերութեամբ չէ թէ նուաղանում, այլ արդեամբ շահում են, որովհետև ամենայն բան հաստատուն և գեղեցիկ է՝ ներդաշնակութեամբ։

Այս երրորդ սկզբունքը շատ մոլորութեանց դիմաց հանդէս է գուրս գալիս, որոնք ազգային դպրոցների ուսման մէջ մտել են։

Նախ և յառաջ յիշենք այն հին կարծիքը, իբր թէ ազգային ուսումնարանը առաւելապէս գրել, կարդալ և թուել պիտի ուսուցանէ։ Որևհն աւելի վարժութիւններն ընդունում են իբրև ուսման հիմք։ Թէ ինչ հետևանք ունէր այս սկզբունքը, ինչպէս անկարող էր ճշմարիտ կրթութիւն տալու, ինչպէս ուսումը մեքենայական ձև ստացաւ և տանջում էր մանուկներին, ինչպէս նպատակն ինքը անկատար էր մնում—այս բոլորը յայտնի է։ Բայց պէտք է չմոռանանք, թէ ինչու այս այսպէս էր, թէ ինչու կարդալն անգամ, որ հին դպրոցների հոգին էր, անվարժ էր մնում.—որովհետև այնտեղ պակասում էր հարկաւոր բովանդակութիւնը և այս բովանդակութեան նախապէս դնումը ուսուցչի բերանացի խօսքով։

Ցնոոյ մեր 3. սկզբունքը ջրում է և այն կարծիքը, որ լեզուի ուսումը հիմք է ընդունում։ Այդ կարծիքը այն ժամանակ է ծագել, երբ հին սխալը չջնջուելի եղաւ, և մարդիկ ուղեցան մի փրկութիւն գտնել։ Մինչև անգամ զդալի էր լինում, որ հիմք դնելու համար՝ գիտութեան առարկայ է հարկաւոր։ Բայց բուն գիտութեան առարկաները մոռանալով և լեզուի ուսումը առաջին բան կարծելով՝ դժբախտաբար մայրենի լեզուն չլինելին առարկայ գիտութեան, որ ազգային դպրոցի մէջ բնաւ դառնալ չի կարող։ «Լեզուի օրէնքների ծանօթութիւնը», «լեզուի հասկանալը» այս է այդ ուղղութեան նշանախօսքը, ուր գերականութիւնը համարում է ուսման հիմքի առաջին բովանդակութիւն։ Բուն սխալը այդ չէ, այսինքն քերականութիւն ուսուցանելը, հապա այն, որ լեզուի ուսումը հիմք է դառնում, կամ միւս խօսքով լեզուի ուսման անկախութիւնը և գիտութեան առարկաներից բաժանուելը։ Թէ ինչ վատ հետևանքներ ունէ այս ուղղութիւնը՝ վերջը մանրամասն ցոյց կը տանք։

Երրորդ՝ մեր սկզբունքը սխալ է համարում այն կարծիքը, որն որ «կերպական կրթութիւն» բառը իրա նշանախօսք է ընտրել։ Այս կարծիքը մանաւանդ լսում է այն կողմից, որտեղ հին լեզուները պաշտպանելու մտաք՝ նախ և առաջ նոցա «կերպական» կրթողական ոյժը հռչակում է։ Սխալն այն չէ, որ հիմնաւոր կերպական քննութիւն է պահանջում ուսման մէջ, բայց այն, որ պահանջողները մոռանում են, թէ կերպական վարժութիւնը նախ և յառաջ պահանջում է մի նիւթ, մի բովանդակութիւն, որ արժանի է գիտութեան և որը միայն գիտութեան առարկաների մէջն է գտանում։

Չորրորդ՝ մեր սկզբունքը նոյնութեամբ դատապարտում է և այն կարծիքը, որով միայն մի գիտութեան առարկան—զոր օր. կրօնը, հիմք է ընդունում ուսման համար։ Ոչ միայն կրօնը, այլ գիտութեան բոլոր երեք առարկաները ուսման հիմք պէտք է դառնան, ուր նիւթի ընտրութիւնը, ուսման ընթացքը, ուսուցանելու եղանակը այնպէս պէտք է կազմուին, որ գիտութեան առարկաները զլխաւոր հանդէս դառնան կերպական վարժութեանց համար ևս։

Հինգերորդ՝ յիշած սկզբունքը մի պակասութիւն ևս ունէ աչքի առաջ, որ առանձին վարժութիւնների (թուաբանութեան, երգեցողութեան և նկարչութեան) մէջ երևում է, այսինքն որ նոքա գիտութեան առարկաների մէջ սովորածը՝ համարեա անուշադիր են թողնում։ Թէպէտ երգեցողութիւնը կարծես մի կապ ունի կրօնի ուսման հետ, բայց այդ կապը այնպէս չի հաստատուում, ինչպէս որ հարկն էր։ Կրօնական երգեր ուսուցանելիս մեղանում ընաւ չեն աշխատում այնպիսի յաջորդութեամբ ընտրել երգերը, որ նոքա կրօնի ուսման հետ զուգընթացութիւն ստանան, այնպէս որ մի կողմից նոյն ուսմամբ՝ երգերի բովանդակութիւնը ճիշտ մեկնուի, միւս կողմից երգերը ևս՝ ուսման բովանդակութիւնը նոր լուսով պայծառացնեն։ Ընդհակառակը մեղանում շատ անգամ այնպէս անիմաստ, անողորմ և առանց հասկացողութեան երգում են, որ կարծես մեր ազգային երգեցողութեան զլխաւոր յատկութիւնն այն է, որ կոկորդը գոռայ, իսկ սիրտ և միտքը անդգայ մնան։ Աւելորդ է ասել, որ մեր երգեցողութիւնը միակողմանի է, երբ նա զլխաւորապէս կրօնական բովանդակութեամբ երգեր է ասել տալիս, իսկ ժողովրդական, ընտանեկան և ազգային երգերը անուշադիր է թողնում։ Թէպէտ այդպիսի երգեր մեզ պակասում են, բայց այժմեան մեր վիճակին նայելով, մինչև որ ուսումնարանը այդ ճաշակը մեր մէջ չ'զարգացնէ, մենք միշտ կմնանք առանց երգի, այսինքն առանց սրտի ուրախութեան։—Թուաբանութեան և նկարչութեան մէջ ևս կարելի է այսպէս սերտ կապակցութիւն դանել իրական ուսմանց հետ, միայն թէ ուշք դարձնող լինի։

Ինչպէս տեսնում ենք, երրորդ սկզբունքն էլ ծանր նշանակութիւն ունի, և կարող է մեծ ծառայութիւն ցոյց տալ՝ թէ մաքրելուն և թէ չինելուն մէջ։ Բայց պէտք է լաւ նկատել, թէ այդ սկզբունքը միայն այն ժամանակ իր կատարեալ զօրութիւնը կը ստանայ, երբ գիտութեան բոլոր առարկաները ևս ինքնակալ և լիութեամբ կուսուցանուին։ Եթէ այս չկատարուի, այն ժամանակ թերի կը լինի հիմքը, որի վրայ միւս ուսմունքները պէտք է կանգնեն։ Այսպէս ուրեմն, գիտութեանց առարկաները անկախ մշակելու համար, մի նոր նշանաւոր պատճառ ևս ունենք,—այսինքն՝ երկրորդ և երրորդ խմբի ուսմունքը չեն կարող ծաղկել, մինչև որ գիտութեան առարկաները լիակատար թուով և ներդաշնակութեամբ չհանդիսանան։

Մեր երրորդ սկզբունքի առաւելութիւնները աւելի պայծառ կերևին, եթէ մենք այժմ մանրամասն քննենք երկրորդ և երրորդ խմբի ուսմունքը։

—⁂—

Բ. ՈՒՍՄԱՆՑ ԵՐԿՐՈՐԴ ԽՈՒՄԲԸ։

4. ՍԿԶԲՈՒՆՔ.

Լեզուի զարգացման գլխաւոր մասը պէտք է իրերական ուսման (գիտութեանց առարկաների) մէջ ստացուի եւ զուգընթաց նորա հետ ծնոր բերուի։

Ինչպէս ընթերցողը տեսնում է՝ այս սկզբունքը երրորդ սկզբունքի գործադրութիւնն է լեզուի ուսման վրայ. և ճշմարիտ, իրերական ուսման այդ յարաբերութիւնը լեզուի ուսման հետ՝ այս վերջինի գլխաւոր մեթոդիքական օրէնքն է։ Իսկ այդ օրէնքը մեծ նշանակութիւն ունէ թէ իրերական ուսման համար, և թէ լեզուի ուսման համար, որովհետև նախ՝ դա մի նոր ապացոյց է, թէ «մինչու իրերական ուսումը անկախ և իրրև հիմք պէտք է ընդունուի ուսման նախագծի մէջ» և երկրորդ՝ բացարձակ յայտնում է, որ եթէ իրերական ուսումը մանկավարժօրէն ուղիղ է աւանդւում, նոյնութեամբ լեզուի ուսման գլխաւոր մասը կատարւում է։ Այս խօսքով լեզուի ուսումը իրերական ուսման մէջ է մտնում, բայց չմոռանանք որ մանկավարժօրէն ուղիղ աւանդած իրերական ուսման մէջ, որտեղից ուրեմն նորա մեղեան գլխաւոր աղբիւրը պիտի ծնանէ։ Եւ ուրեմն եթէ մենք լեզուի ուսման վրայ ուզում ենք խօսել, մենք նախ և յառաջ պէտք է քննենք՝ ուղիղ կանոնաւորած իրերական ուսումը։

Ի՞նչ ասել է՝ «մանկավարժօրէն ուղիղ»։

Այդ ասել է՝ թէ իրերական ուսումը պէտք է նախ նիւթապէս լրացած լինի, այսինքն իր մէջ գիտութեան բոլոր երեք առարկաները բովանդակէ։ Յետոյ նա պէտք է կերպական լրութիւն ունենայ, այսինքն զարգացման երեք կողմն էլ աչքի

առաջ ունենայ,—ուրեմն աչխատէ որ աշակերտը՝

Նախ ճիշտ գիտելիքներ ստանայ—ամենայն առարկայի մէջ հաւասարապէս,

Երկր. ուղիղ մտածել սովորէ—իւրաքանչիւր նիւթի վրայ,

Երր. ուղիղ խօսել սովորէ—իւրաքանչիւր նիւթի վրայ։

Ուր որ այս երեք նպատակները իշխեն, այսինքն ուր որ ուսման նիւթը այս եռապատիկ կերպով մշակուի, այնտեղ անպատճառ կզգացուի, թէ մինչև անդամ ամեն մէկ դասը առանձին առած՝ որոշեալ գործողութիւններ է պահանջում ուսուցանելու և ուսանելու համար։ Երեք են ուսուցանելու գործողութիւնները.

Առաջնի (ա.) նպատակն է—զննողական հասկացողութիւն տալ,

Երկրորդի (բ.) նպատակն է—հաստատուն կերպով սերտել տալ,

Երրորդի (գ.) նպատակն է—մտածողութեամբ վերստին արտադրել տալ։

Սոցա համապատասխան՝ աշակերտի ուսանելու գործողութիւնները այսպէս կարելի է համառօտել՝

ա. լսել (տեսնել և այլն),

բ. կրկնել (սերտել)—կարդալ,

գ. խօսել կամ գրել—այսինքն բերանացի և գրաւոր արտադրել։

Որովհետև այս երեք (ուսուցանելու և ուսանելու) գործողութիւնները յաջորդաբար, մէկ մէկու ետեից պէտք է կատարուին, կարող ենք ուրեմն ուրիշ խօսքով ասել, թէ ամենայն դաս երեք միմեանց յաջորդող աստիճաններից է բաղկացած։

Դժուար չէ իմանալ, թէ այս զանազան գործողութեանց համար ևս՝ իրանց յատուկ նպատակների համեմատ՝ ուսման զանազան միջոցներ է հարկաւոր։ Որք են՝

Ա. զննողական հասկացողութեան համար (լսելու հմ.)—ուսուցչի ազատ բանախօսը (ցոյց տալու, նկարելու և ուրիշ գործողութեանց հետ միասին), ուրեմն այստեղ գիրք հարկաւոր չէ։

Բ. հաստատութեամբ ՀԷՐԷՔ համար (կրկնելու համար)—մի յարմար ԸՆԹԵՐՑԱՐԱՆ, ուրեմն այստեղ է սկսում ԳԼԽԻ հարկաւորութիւնը:

Գ. մտածողութեամբ ՀԷՐԷՔԷՔ համար (բերանացի և գրաւոր)—մի ճիշտ հաշուած ՀԱՐՑԵՐԻ ՏԵՍՐԱԿ:

Այս է համառօտութեամբ նկարագրած՝ մանկավարժարէն ուղիղ կազմուած իրերական ուսումը (*).

Առաջին աստիճան։ Ուսուցչի բանաւոր խօսքը մեր ուսումնարաններում կամ կարճ է լինում, կամ ընաւ չի լսւում: Կրօնադիտութեան մէջ ի հարկէ շատ անգամ ուսուցիչը պատմելով է սկսում իր դասը, բայց նա զրեթէ միշտ խստիւ աշխատում է աստուածաբանական ճիշտ խօսքեր գործածել, որով ուսուցչի խօսքը չէ թէ աղատ, այլ մի տեսակ քարոզ է դառնում՝ խուլ ականջների համար։—Ոչինչով զերազանց չէ միւս սովորութիւնը, որ ինչպէս կրօնի, նոյնպէս և ուրիշ ուսմունքների մէջ երբեմն իշխում է, և ուր դասը սկսում է կարդալով և փրջանում է «մեկնութիւններով»։ Չէ թէ կենդանի անձը, այլ մի կոտր տպած թուղթը դառնում է ուսուցիչ, ուր աշակերտը ոչ թէ լսում, այլ կարդում է։ Այստեղ ուրեմն առաջին

(*) Սեր միտքը այն չէր, որ այստեղ մանրամասն քննենք, թէ ինչպէս են վերաբերում իւրաքանչիւր դասի այդ երեք գործողութիւնքը՝ վերը յիշատակած ուսման երեք կերպական նպատակներին (որ են՝ գիտելիք ձեռք բերել, մտածել սովորել, խօսել սովորել)։ Բայց որպէս զի սխալ զաղափար չտամ, մի նկատողութիւն պէտք է անեմ։ Ինչպէս որ ուսուցչի բանաւոր խօսքը միայն առաջին աստիճանի մէջ սահմանափակել անկարելի է, նոյնպէս ամենքը կասեն, որ շատ բան, ինչ որ հասկացողութեան օժանդակում է, կարող է պահուել, և շատ անգամ պէտք է պահուի, մինչի երկրորդ կամ երրորդ աստիճանը։ Եթէ գիտելիքների կարգաւորութիւնը (սիստեմատիզացիան) չափազանց ընդարձակ է՝ իհարկէ առանձին դասի մէջ պիտի կատարուի։—Ով որ հերբարտի կերպական աստիճանների հետ ծանօթ է, նա առանց դժուարութեան մեր նկարագրութեան մէջ կը գտնէ նորա անալիզը, սինտեզը, ասոսիացիօնը, սիստեմը և մեթոդը. այս աստիճաններից մի քանիսը դիտաւորութեամբ համառօտեցինք, որպէս զի գլխաւոր միտքը հասկացուի, ուրիշ անգամին թողնելով, որ մեթոդիկայի վրայ մանրամասն խօսենք։

աստիճանը բոլորովին բաց է թողնւում, և ուսումը սկսւում է երկրորդ աստիճանով, կարդալով։—Ոմանք կասեն թէ մեր ազգային ուսումնարանները չատ ժամանակ չունեն, ուստի պէտք է եղածը ամենասութեամբ գործ ածել, և ուրեմն բարեաք է ուղղակի կարդալուց սկսել։ Ազգային ուսումնարանը ճշմարիտ է քիչ ժամանակ ունէ, բայց մինթէ ժամանակը ամենասելու համար՝ մի աստիճանը պէտք է բոլորովին բաց թողնենք։ Աւելի ուղիղ է կարծել, թէ նորա թանկագին ժամանակը չդայլ ու փուչ է անցկենում, եթէ դասախօսութեան համար ընտրած նիւթը անկարգ է մշակում։ Եթէ սահմանափակութիւն է հարկաւոր, սահմանափակեցէք ուսման նիւթի որքանութիւնը, բայց չէ թէ նորա կերպական մշակութիւնը և հիմնաւորութիւնը։

Երկրորդ աստիճան։ Սա սերտելուն է նուիրած, որ ուսանելու զործողութիւնն է կրկնութիւն։ Զանազան կերպով կարող է այդ կատարուել. նորոգ բանաւոր խօսքով, հարց ու պատասխանով կամ կարդալ տալով (տան և ուսումնարանի մէջ)։ Ազգային ուսումնարանը, որ ժամանակի մտատանջութեան վրայ պիտի մտածէ, ուրիշ ճար չունէ. եթէ ոչ կարդալու մէջոցն ընտրէ։ Բայց և ոչ միայն այս պատճառով։ Նախ՝ այս երկրորդ աստիճանի մէջ ուսուցիչը պէտք է փաքր ինչ յետ քաշուի և աշակերտի ինքնազործունէութիւնը շարժէ։ Երկրորդ՝ ինքը ընթերցանութիւնը չէ որ պիտի վարժուի։ Եթէ ընթերցանութիւնը որ և իցէ հասկանալի եղած զիտութեան առարկայի վրայ է կատարւում, այն ժամանակ մեր երկու նպատակին էլ ծառայում է՝ այսինքն իրերական ուսման և լեզուի զարգացման նպատակին հաւասարապէս։ Եւ երրորդ՝ բացի ուսումնարանի մէջ կարդալուց՝ տան մէջ կարդալն էլ կարելի է օժանդակութեամբ գործ ածել, դարձեալ նոյն երկու նպատակների համար։ Ուրեմն երկրորդ աստիճանի մէջ զլխաւոր բանն է՝ մի լաւ դասագիրք կրկնութեան համար, ուրեմն մի զիրք աշակերտի ձեռին տալու համար։

Ի՞նչ յատկութիւն պէտք է ունենայ այսօրինակ կրկնութեան զիրքը. նա պէտք է լինի մի ընթերցարան, որ մինչոյն

ժամանակ դասադիրք է, կամ մի դասադիրք, որ միևնոյն ժամանակ ընթերցաղիրք կարող է լինել։ Եթէ երկու ակնարկած նպատակն էլ աչքի առաջ ունենանք, այսինքն դիտութեան առարկաների սերտելն և ընթերցանութեան վարժութիւնը, այն ժամանակ հասկանալի է, որ հետևեալ երեք յատկութիւններն անչուշտ հարկաւոր են այդ գրքին։ Դասագիրք-ընթերցարանի հատուածները պէտք է լինին

ա. բովանդակութեամբ՝ ճիշտ որոշած—ուսման նախագծի համեմատ,

բ. ոճով՝ զննական-ընդարձակ,

գ. լեզուով՝ դիւրըմբռնելի։

Առաջին յատկութեան վրայ հարկ չկայ բան աւելացնել, նա ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է. նախ՝ անկարելի է այնպիսի բան կարդացնել տալ, ինչ որ նախագծից բարձր է, և երկրորդ՝ անկարելի է այնպիսի բան բաց թողնել, որ նախագծի լրութիւնը պահանջում է։ Բայց դարձեալ մեր ընթերցարանները այդ կողմից մեծ պակասութիւն ունեն, ի հարկէ այն պատճառաւ դուցէ, որ մենք ուսման նախագծի վրայ երբէք չենք մտածել, որը որ չափ պէտք է տար ընթերցանութեան նիւթերը ոանմանելու համար։ Զննողական ընդարձակ պէտք է լինեն ընթերցանութեան կտորները և ոչ հարց ու պատասխանների պէս համառօտած, որովհետև կարճ և համառօտ շարադրութիւնները իրանց թերութեամբը՝ լաւն էլ թերութեամբ են կրկնել տալիս. բայց այս նոքա չեն օժանդակում այդ նիւթերի վրայ խօսել սովորելուն, և իրանց անկատար չոր ու ցամաք հատուածները չեն կարող ծառայել ընթերցանութիւնը վարժ կրթելու համար։ Դիւրըմբռնելի պէտք է լինեն հատուածները—այսինքն լեզուի բոլոր դժուարութիւններից մաքրուած, որովհետև օտարօտի դարձուածքներն և բաղադրեալ նախադասութիւնները շատ անդամ պէտք է մեկնութիւններով ընդհատուին, կամ աշակերտները պէտք է սովորեն կիսատ հասկացածը կուլ տալ, կարդալ՝ իմաստը չհասկացած և վերի վերոյ։ Լեզուի մեկնութիւնները թուլացնում են գլխաւոր աշխատանքի ընթացքը, այսինքն իրերի ուսումը։ Զինք ասում, թէ այդպիսի հատուածները բոլորովին չպէտք է դրած ածուին, բայց դոքա իրանց մեկնութիւններով հանդերձ՝ պատկանում են ուրիշ տեղ—այսինքն ընթերցարանի բանասիրական մասին և լեզուի դասի մէջ։ Իսկ այստեղ, այսինքն իրերական դասի ընթերցանութեան ժամանակ՝ նոքա արգելք են։ Քանի պարզ, մեկին և հասկանալի են հատուածները, այնքան աւելի լաւ են նոքա։ Այն գիրքը, որ աղգային ուսումնարանների մէջ «ընթերցարան» է կոչւում, պէտք է ուրեմն երկու մասից կազմած լինի, մէկի մէջ բ է ա լ ա կ ա ն (իրերական), միւսի մէջ բ ա ն ա ս ի ր ա կ ա ն (լեզուական) հատուածները պէտք է լինին բովանդակած, և առաջին մասը վերը յիշած երեք պահանջների համեմատ պէտք է կազմուի։ Արդեօք այդ գիրքը ա ր ա ա ք ի ն կերպով էլ երկու մաս բաժանել պէտք է, թէ չէ,—այս մանկավարժական հարց չէ, այլ կազմարարական։

Երրորդ աստիճան։ Այս աստիճանը լուծն ու սովորածը վ ե ր ա տ ի ն ա ր տ ա դ ր ե լ ո ւ ն է նուիրած։ Եւ որովհետև սա որչափ կարելի է մտածելով պէտք է կատարուի, ուստի պէտք է զլխաւորապէս հ ա ր ց ե ր ո վ յառաջանայ—որ ի հարկէ պիտի վերջանայ ամբողջ և կապուած պատասխանով։ Եթէ ուսուցիչը ժամանակ ունէ, նա հարցերը տալիս է բերանացի։ Բայց որպէս զի արտադրութիւնը գրաւոր ևս կատարուի, պէտք է միևնոյն ժամանակ տպած հարցեր ևս լինեն, որոնք մանաւանդ ան մէջ պարապմունքը կը դիւրացնեն։ Զուտ կրկնողական հարցերը բաւական չեն. նիւթի լիակատար մշակութիւնը պահանջում է, որ այնպիսի հարցեր ևս լինին, որոնք «խնդիրներ» են կոչվում, որովհետև նոքա իսկապէս այն խորհուրդը պէտք է կատարեն, ինչ որ թուաբանական խնդիրները կատարում են,—այսինքն շարժեն մտածողութեան բոլոր զօրութիւնները։ Այսպիսի հարցեր մեր մէջ դեռ չեն տպագրուած, բայց նոցա կարևորութիւնը զգացած է. ապացոյց կարող է լինել Ցէր Յակոբեանցի ընթերցարանը, ուր համարեա ամեն մէկ յօդուածի տակ միքանի հարցեր կան։ Բայց այդ հարցերն իսկապէս կրկնողական հարցեր

են և ավելս որ ամենևին չեն պարունակում իրանց մէջ «խընդիրներ»։—Հենց որ ժամանակս կը ներէ, ես չեմ զլանայ այդպիսի հարցեր հրատարակել նախ կրօնի և ապա դիտութեան միւս առարկաների վերաբերութեամբ։

Այս երեք ասոյնների վրայ այսքան խօսելով մնացածն էլ կարող ենք լուութեամբ մտածել, թէ արդեօք մեր ուսումնարանները սրքան հեռու են իրերական ուսմանցը այդպիսի ընթացք տալու համար, թէ մեր անհոգութեամբ և թէ ուսման միջոցների պակասութեամբ. բայց ասենք թէ այդ պակասութիւնները վերացրինք, այժմ ինչ յարաբերութիւն պէտք է ունենան իրերական ուսումը և լեզուի ուսումը իրարու հետ։

Ուսման երեք միջոցները, որ իրերական ուսումը գործ է ածում՝ իւր նիւթերը հիմնաւոր կերպիւ մշակելու համար—այսինքն բանաւոր խօսքը (զննողական կերպիւ հասկանալու համար) մի յարմարաւոր ընթերցարանը (հաստատ սերտելու համար) և արտաղրութեան հարցերը (մտածողական վերարտադրելու համար)—ասում եմ այս երեք միջոցները պէտք է լեզուի ուսումն ևս ունենայ, որովհետև ուսանելու գործողութիւնը այդ տեղ ևս նոյն են, ինչոր այնտեղ էին, այսինքն լսել, կարդալ և ազատ արտայայտել (բանաւոր և գրաւոր)։ Ապա ուրեմն քանի ուսուցիչն իրերական կրթութեան վրայ աշխատում, քանի որ ուրեմն եռանդով ուսուցանելու երեք գործողութիւնը անթերի կատարում է, այնքան աւելի օգտով միևնոյն ժամանակ լեզուի կրթութեան համար աշխատած կլինի, և պէտք է ասել որ այնպէս գեղեցիկ կերպով աշխատած կլինի, ինչպէս որ լեզուի մեթոդիկան իր համար աւելի լաւ մտածել կարող չէր։ Եւ ընդ հակառակ՝ քանի ուսուցիչը լեզուի զարգացման վրայ հոգայ, քանի որ դիտութեան նիւթերի վրայ լեզուի վարժութիւնները լրիւ և եռանդեամբ կատարէ,—այսինքն լաւ պատրաստած բանաւոր խօսքով զարթեցնէ ուշադիր լսողութիւնը, իմաստալից մտաւորութեամբ կարդացնէ և անդադար վարժէ ազատ (բանաւոր և գրաւոր) արտայայտ-

ութիւնը,—այնքան աւելի արդեամբ օժանդակած կը լինի միևնոյն ժամանակ իրերական զարգացման համար և այնպէս գեղեցիկ, ինչպէս իրերական ուսման մեթոդիկան աւելի լաւ մտածել չէր կարող։ Եթէ «հրաշք» է համարւում մէկ կրակի վրայ երկու կաթսայով եփել կարողանալը,—այստեղ, այսինքն իրերական ուսման և լեզուի ուսման միաւորութեան մէջ, այդ բնական է։ Մինչև անգամ այս պատկերը պակասաւոր է նկարագրում իրողութիւնը։ Ուսման այդ երկու ճիւղաւորութեան իւրաքանչիւրը՝ չի կարող ինքն իրան այնպէս չահել, ինչպէս եթէ միւսի չահերի համար ևս ախոյեան հանդիսանալ ուզենայ, և չի կարող ինքն իրան այնպէս խիստ վնասել, ինչպէս եթէ ազահ անձնաչահութեամբ միւսից բաժանուի։ Արդ՝ իրաղիտական ուսումը և լեզուի ուսումը միմեանց պատկանում են, ինչպէս աչ ոտն և ձախ ոտը, ինչպէս աչ ձեռքն և ձախ ձեռքը, ինչպէս այր և կին, ինչպէս—բանականութիւն և լեզու։ Բանականութիւն և լեզուն, մտածելն ու խօսելը, իրերական հասկացողութիւնն ու խօսքը միասին են ծնունդ աշխարհքիս մէջ,—այդ պատճառաւ էլ պէտք է անբաժան ուսուցանուին։(*)

Այսպէս ուրեմն իրերական ուսման և լեզուի ուսման միաւորութեան օգուտը անհերքելի է։ Լեզուի ուսումը իսկապէս երեք օգուտ ունէ այդ միաւորութիւնից։

Առաջին օգուտը, որ նա իրերական ուսման հետ միասին վայելում է, այն է, որ երկու կողմից էլ աւելի ժամանակ են գտնում իրանց գործունէութեան համար, վասն զի այն ժամանակը, որ իւրաքանչիւր մասին առանձնապէս նուիրել կարելի էր, միւսին ևս համարեա ամբողջութեամբ ծառայում է։

Երկրորդ օգուտը, որ միայն լեզուի ուսմանն է վիճակւում, այն է, որ իրերական նիւթերի վրայ հաստատած լեզուի վարժութիւնները որակութեամբ հարստանում են,—այսինքն բովանդակութեամբ իմաստալից, ուրեմն աւելի հետաքրքրական են դառնում, և մինչև անգամ աւելի յարմար կազմութիւն են ստա-

(*) Հայերէնի մէջ այդ միաւորութիւնը ճանաչուած է «բան» բառով, որ և «բանականութիւն» և «խօսք» է նշանակում։

նում։ Մենք վերևը ասացինք, թէ ինչ կարևոր միջոց է տրած հարցերը իրապիտական ուսման համար։ Այժմ ասելացինք, թէ այդ հարցատեսակները ամենալաւ առաջնորդողը են խօսակցութեան և չարադրութեան վարժութեանց համար, որովհետև խօսելուց կամ գրելուց յառաջ՝ աշակերտին յայտնի է դասի բովանդակութիւնն, ուրեմն մտքի մէջ պատրաստի ունէ այն նիւթն, որի վրայ պիտի խօսէ կամ գրէ, և հարցերը կօժանդակեն այդ մտքերի չարադասութիւնը և ընթացքը կանոնաւորելու, որ միշտ մեծ խնամքով պիտի կատարուի, քանի որ աշակերտը սովոր չէ կանոնաւոր մտածելու։ Ընդհանրապէս այս կարգով դեռ շատ տարիներ պէտք է զբաղեցնել աշակերտներին, մինչև որ նորա ինքնակամ չարադրութիւն գրելու կարողութիւն ստանան, և այնպիսի անկախ ընթացքներ ընտրեն, որ նախընթաց դասերի հետ անմիջապէս կապ չունեն։ Մեզանում մի վատ սովորութիւն է դարձել այնպիսի ընթացքներ առաջարկել գրելու համար, որոնք անհիմն են թադրութեամբ՝ իբր թէ աշակերտի մտքի պաշարի մէջ գտանւում են, բայց ի հարկէ ենթադրութիւնը միշտ խափուած է մնում, պաշարը դատարկ գտնելով և յետոյ գանգատւում են, թէ աշակերտները լաւ չեն գրում. այս այնքան անկարգ բան է, ինչպէս անմտութիւն է երեխայից պահանջել, որ մանդայ, քանի որ նորա ոսկորները դեռ չեն կարծրացել։

Երրորդ օգուտն այն է, որ այս ճանապարհով ստացուած լեզուի զարգացումն ամենայն կողմից կլինի աւելի ընտիր, աղնիւ, առողջ-բնական։ Եւ որովհետև այս մի նշանաւոր կէտ է, ուստի աւելացնենք մի քանի խօսք։

Լեզուի առաջին զարդերն են՝ մեկինութիւն, ճշմարտութիւն, հարստութիւն և ուժեղութիւն։ Թէ ինչպէս լեզուի մեկինութիւնը կախուած է իրի հասկացողութիւնից՝ բացայայտ է։ Եւ ուրեմն խօսքի մեկինութեան համար՝ իրի հասկացողութիւնը ոչ միայն ամենահաստատ միջոց է, բայց և ամենակարճ ու ամենախելք։ Լեզուի ճշմարտութիւնը, որ ի հարկէ աւելի է քան մի արտաքին զարդ, թէպէտ և խոկապէս մի ուրիշ բաներից է կախուած, քան լեզուի կամ մտքի վարժութիւններից. սա-

կայն չպէտք է մոռանալ, որ իրերական ուսումը մեր ասածով միայն այն չէ նշանակում, որ միտքը վարժուի, այլ և որ միտքը գիտութեան առարկաներով մաքրուի, սրբուի,—ուրեմն ուսման բարոյական-կրօնական նիւթերը՝ իրանց կրթողական տպաւորութիւններովը այստեղ մէջը հաշուած է։ Լեզուի ճշմարտութիւնը այնտեղից է բղխում, ուր որ մտածելու և խօսելու մէջ մեկինութիւն է իշխում,—ուրեմն լեզուի այն զարդացման մէջ, որ իրերական ուսման հետ ի միասին աճում է, ինչպէս որ մենք պահանջել ենք։ Եւ ընդհակառակը, ուր որ խօսքի մեկինութիւնը գլխաւոր նպատակ չի համարւում, ուր որ խօսքի ուրիշ յատկութիւնների վրայ աւելի ուշադրութիւն է դարձնւում—զոր օր. եթէ բանասիրական չարադրութեանց մէջ լոկ միայն լեզուի ձևերն ու դարձուածները ուսուցանւում են—այնտեղ խօսքի ճշմարտութիւնն ևս կմնայ անիմամ, դուցէ և վատնդի մէջ լինի։ Եւ յիրաւի միշտ՝ այնպիսի չարադրութեանց մէջ, որոնք որ աւելի շատ հաշակուած են լեզուի զարդացման համար—այսինքն բանաստեղծական, ճարտասանական, նկարագրողական չարադրութեանց մէջ—յանուն ոգևորութեան և արուեստի խկզբանից անտի լեզուի ճշմարտութեան դէմ աւելի մեղանչել են, քան թէ պարզ արձակ չարադրութեան մէջ, որ իր կատարելութիւնը միշտ իր մեկինութեան մէջ է տեսնում, և որ ուրեմն միշտ որոշ և ուղղակի է ասում այն, ինչ որ ասելու ունէ։ Ընթերցողը կը հասկանայ, որ մենք բանաստեղծական ոգին չենք ուրանում և չենք դատապարտում, բայց թէ ուսումնարանը միայն լեզուի ճշմարտութիւնը պիտի հաստատէ և զարդացնէ, միշտ յուսալով, որ բանաստեղծական ոգին ինքը երևան կու գայ առանց արտաքին օգնութեան այնտեղ, ուր Աստուած ստեղծել է։ Ինչ որ կվերաբերի խօսքի հարստութեանը, յայտնի է, որ լեզուի հաստատուն գանձը—այսինքն իրին համեմատ ու որոշ դարձուածքների պաշարը—նախ և յառաջ կախուած է իրերական հաստատուն գիտելիքներից։ Լեզուն թէպէտ և երբեմն կարող է աղքատ լինել, քան թէ իրերական ծանօթութիւնը—եթէ լեզուի զար-

գացումը անխնամ է եղել նոյն իսկ լեզուի ուսման մէջ, բայց աւելի հարուստ՝ լինաւ չի կարող լինել, որովհետև ուր որ նա աւելի հարուստ է երևում, այնտեղ նա է լոկ երևոյթ։ Իրերին համեմատ դարձուածքները ժողովելիս՝ չպէտք է մոռանանք, որ դիտութեան բոլոր երեք առարկաներից ևս քաղենք։ Մանաւանդ որ դիտութեան իւրաքանչիւր առարկան ոչ միայն իրան յատուկ բառեր, այլ և իրան յատուկ դարձուածքներ և ոճեր ունէ։ Ահա ուրեմն որտեղ է այն դլխաւոր աղբիւրը, որով լեզուն բաղմակողմանի հարստանում է։ Վերջապէս ուժեղութիւնը,—ուր պէտքէ որոնենք նորա մնդեան չտեմարանը։ Մի մասով ի հարկէ կախուած է երեք յիշեալ յատկութիւններից՝ մեկնութիւնից, ճշմարտութիւնից և հարստութիւնից։ Բայց իր յատուկ արմատը ուրիշ տեղ է,—այն հետաքրքրութեան մէջ, որը խօսելու ժամանակ ներդործող է հանդիսանում, կամ լաւ է ասել այն եռանդեան մէջ, որով հետաքրքրութիւնը հոգւոյ և սրտի բոլոր զօրութիւնները ներդործելու դարձնցնում է։ Ի՛նչպէս լեղու է բանեցնում սէրը, ուրախութիւնը, յոյսը,—պակաս չէ ազդում բարկութիւնը, վիշտը, յուսահատութիւնը, երբեմն ուժգին է դոյա խօսքը, բայց դարձեալ ինչպէս զանազան են խօսեցնում մարդուս՝ այդ տարբեր տրամադրութիւնները։

Լեղուի զարդացման այս նոր գործիքը, հետաքրքրութիւնը, արդեօք ուսումնարանի համար ևս նշանակութիւն ունէ։ Ինչ հնար կայ նորան գործածելու։ Դժուար չէ իմանալ։ Ժան Պաուլը գեղեցիկ խօսք է ասել՝ «լեղու ուսանելու համար ամենալաւ գիրքը՝ սիրած գիրքն է»։ Մի գիրք, որ սիրելի է դարձել—բայց նա չէր կարող սիրելի դառնալ, մինչև բովանդակութիւնը հետաքրքիր չլիներ—ոչ միայն կրկին և կրկին կը կարդացուի, բայց և իր բովանդակութիւնը կրկին և կրկին մտածողութեան և խօսակցութեան նիւթ կը դառնայ,—իսկ այս այն գործողութիւններ են, որ կոչւում է լեղուի մէջ վարժուիլ։ Ցայտնի է, որ մարդս վարժութեամբ է վարպետանում։ Ցիշենք նմանապէս և այն յայտնի իրողութիւնը, որ իւրաքանչիւր մարդ աւելի լաւ կարողանում է իւր վիճակի վրայ կամ թէ մի սիրած

առարկայի վրայ խօսել։ Այս օրինակները արդէն կարող են այն ճանապարհը ցոյց տալ, թէ ինչպէս հետաքրքրութիւնը կարելի է զարթեցնել և ծառայեցնել լեզուի համար, միայն չմոռանանք, որ հետաքրքրութեան հիմքը իրերի մէջն են։ Այսպէս ուրեմն դարձեալ իրերական ուսումն է այն հողը, ուր հետաքրքրութիւնը արմատանալ կարող է, և արմատը միայն այն ժամանակ խորը կը մտնի, երբ հետաքրքրութիւնը ամեն կողմից կենդանութիւն կոտանայ, այսինքն երբ դիտութեան երեք առարկաներիցն էլ իր մնունդը կը ստանայ։ Եւ եթէ այս պայմանի հետ՝ նոյն իրերական ուսումը ևս մանկավարժօրէն ուղիղ կըմատակարարուի, այսինքն ուսման նիւթը կերպական կրթութեան երեք կողմից ևս հաւասարաչափ կըմշակուի—ահա այն ժամանակ մենք կլինինք այն ուղիղ ճանապարհի վրայ, որ վերը յիշեցինք։

Վերի երեք օղուտը աչքի առաջ ունենալով այժմ հարցնենք թէ արդեօք չորրորդ սկզբունքը իրաւունք ունի, երբ ասում է թէ «լեղուի զարդացման գլխաւոր մասը պէտք է իրերական ուսման մէջ և գուշընթաց նորա հետ ի միասին ձեռք բերուի»։

Բայց լաւ ուշադիր լինինք։ Այստեղ ասած է՝ գլխաւոր մասը, ուրեմն ոչ բոլորովին։ Որով միևնոյն ժամանակ ենթադրւում է, թէ մի երկրորդ մաս ևս կայ, որ ուրիշ ճանապարհով պէտք է ստացուի։ Մենք գիտենք, որ դիտութեան առարկաների վերաբերեալ ընթերցարանի հետ՝ կայ և մի ուրիշ բանասիրական ընթերցարան։ Ուսման այս միջոցը՝ է լեղուի կրթութեան նոյն երկրորդ մասի ներկայացուցիչ։ Այս բանասիրական ընթերցարանը ևս առանձին վարժութեանց կենդրոն պիտի դառնայ, ինչպէս և առաջին ընթերցարանը՝ ուրիշ վարժութիւնների կենդրոն էր։ Այստեղ՝ այդ վարժութեանց մասին խօսելը անտեղի է, բայց բանասիրական ընթերցարանի մասին մի քանի խօսք աւելորդ չի լինիլ, որով աւելի կը բացատրուի այն խնդիրը, որով մեզ չորրորդ սկզբունքը զբաղեցնում է։

Ընթերցողը կարող էր նկատել, որ իմ կարծիքով բանա-

սիրական ընթերցարանը միակ և գլխաւոր միջոց չէ լեզուի համար, ընդհակառակ գիտութեան երեք առարկաներին վերաբերեալ դասագիրք-ընթերցարաններին ևս՝ առ նուազը նոյն նշանակութիւն պէտք է տալ։ Շատերը կարծում են, թէ ընթերցարանները լեզուի միայն մի կողմը պէտք է ներկայացնեն, այսինքն միայն արուեստական ձևը, այս միտքը բաւական կը վներ որ այդ ընթերցարանները դիտելեաց-ընթերցարաններից ստոր դասէինք, որովհետև մենք գիտենք, որ լեզուի պահանջը աւելի ընդարձակէ։ Բայց բաղդաւոր ենք, որ այդպիսի ընթերցարանները բացի լեզուի առանձին տեսակ ձևը՝ ուրիշ բան ևս ներկայացնում են՝ այն է իրերական ուսման առանձին տեսակ ձևը։ Իմ միտքս այս է։ Բանասիրական շարադրութիւնները իրանց նիւթը կարող են հանել միայն բնութիւնից, մարդկային արտաքին և ներքին կեանքից և կրօնական շրջանից,—կարճ՝ գիտութեան երեք առարկաներից։ Բայց այդ տեղ այնպէս չի նկարագրւում, ինչպէս որ պարզ (օբեկտիւ) քննողի աչքի առաջ ներկայանում է, և ինչպէս որ դիտելեաց-ընթերցարանը նոյնը մատուցանում է, հապա այնպէս, ինչպէս որ բանաստեղծի սրտի մէջ (սուբեկտիւ) պատկերացել և այսպիսի յատուկ անձնական քննութեամբ մի նոր մտքի ծնունդ է դարձել։ Այս աղբիւրիցը, այսինքն սրտիցն է ծագում և նորա արուեստական ձևը, իսկ եթէ այդ աղբից չէ ծագել, ապա ուրեմն նկարագրած նիւթը տգեղացրել է, և ինքն է մի կեղծ ու չինծու բանահիւսութիւն։ Ուրեմն այդ ընթերցարանները (իբրև լրացուցիչ մաս դիտելեաց-ընթերցարաններին) միևնոյն ժամանակ ծառայում են իրերական ուսման մի առանձին խնդիրը լցուցանելու համար, և այդ խնդիրը նորանումն է կայանում, որ իրագիտական նիւթը սրտի կրթութեան համար ևս գործածուի, և որ ինքը դիտելեաց-ընթերցարանը երբէք այնպէս զօրեղ կատարել չէր կարող, ինչպէս բանասիրական ընթերցարանների օգնութեամբ։ Այս կողմանէ բանասիրական ընթերցարանը դիտելեաց-ընթերցարանի հետ ի միասին՝ հաւասար իրաւունք է ստանում լե-

զուի կրթութեան մէջ։ Լոկ միայն արուեստական ձևը նորան այդ պատուին բարձրացնել չէր կարող։ Եթէ սրտի կրթութիւնն է բանասիրական ընթերցարանների գլխաւոր նպատակը, ապա ուրեմն այն ժամանակ հասկանալի է, որ նա էլ իր յատուկ և առանձին գործածութիւն պէտք է ունենայ լեզուի դասերի մէջ, և թէ նա նախ և առաջ լեզուի ուսման միջոց չէ։ Հասկանալի է և այն, որ բանասիրական ընթերցարանը (իր յատուկ անձնական-քննութեան եղանակովը) միայն այն ժամանակ անթերի աղդեցութիւն կարող է ունենալ սրտի կրթութեան վրայ, երբ որ պարզ (օբեկտիւ) քննութիւնը ևս, ինչպէս որ դիտելեաց-ընթերցարանը ներկայացնում է, անթերի կատարւում է՝ նորանից առաջ և նորա հետ ի միասին։

Այժմ բաւական յայտնի է, թէ մեր չորրորդ սկզբունքը ինչ է պահանջում դրականապէս։

Բայց նա ունէ բանականական, բողոքական կողմ ևս, որ նմանապէս պէտք է յիշատակուի։

Մեր սկզբունքը երկու մասից է բաղկացած, մէկ կողմից «մանկավարժօրէն ուղիղ» իրերական ուսում պահանջելով՝ պատերազմում է «թերի ռէալականութեան» դէմ, միւս կողմից լեզուի ուսման շրջանի մէջ՝ դատապարտում է նորա առանձնութիւնը։ Լեզուի ուսման այս առանձնութիւնը իրերական ուսմունքներից՝ պիտի դատապարտենք, իբրև լեզուի ուսման մէջ մտած մոլորութեանց հիմք։ Թէ որքան լեզուի առանձնացած ուսումը ուղիղ ճանապարհից մոլորւում է, կարող ենք չափել նորանով, որ նա կորցնում է այն երեք մեծամեծ օգուտները, որ իրերական ուսման հետ միաւորուելովը՝ ունենալ կարող էր,—նա իրերական ուսումից և հենց իրանից էլ խլում է թանկագին ժամանակ, իր վարժութիւնները թէ բովանդակութեամբ, թէ հետաքրքրութեամբ և թէ յարմարութեամբ թերի և անկատար են, և իր մատակարարած (լեզուի) զարգացումը՝ չէ բնական-առողջ։

Այս բաւական չէ։ Իր նեղ շրջանի մէջ այն հիմնական մոլորութիւնը այնքան սխալներ սխալների վրայ բարդեց, որ դժուար է մէկ հնչով նոցա բոլորը իմիասին յիշատակել։

Այնտեղ կը տեսնենք՝ նախ և յառաջ քերականութիւն այրուբենի հետ միասին, յետոյ քերականութեան թաղաւորութիւնը անկախ ընթերցարանից,—ասա նորընծաների տաղտկալի ընթերցանական զբօսանքները անմիտ վանկերով և բառերով,—դարձեալ լեզուի վարժութեան պակասաւոր խնամքը, որ չատ անգամ կապուած է բառերի առմունքի ծաղման պակասաւոր գիտութեան հետ,—դարձեալ բանասիրական ընթերցարանի սխալ գործածութիւնը լեզուական կողմից և անուշադիր թողնելը սրսի կրթութեան համար,—դարձեալ չարաղրութիւնների ծուռը գործածութիւնը,—դարձեալ պակասաւոր վարժութիւնք աղատ խօսելուն մէջ և այլն և այլն։ Ամենն տեղ աշխատում են նոր մեթոդներ հնարել և գործ ածել, բայց ամենքը աշխատում են, որ լեզուն որչափ կարելի է առանձնացնեն, և դժուար չէ բացատրել թէ ինչու մեր երիտասարդները աւելի մութ, անզօր, աղքատ լեզու են բանեցնում, քան ծերերը. սոքա իրանց ժամանակ տանն էին սովորում լեզուն, իսկ նոքա այժմ ուսանում են ուսումնարաններում։ Իսկ ա ն կ ա ր գ ո ւ ս օ ւ մ ն ա ն ն ե ր ը ա զ գ ա յ ի ն լ ե զ ո ւ ի խ ա ն գ ա ր մ ա ն մ է կ պ ա տ ճ ա ռ ն են։

Այս հիմնական մոլորութիւնից ծագած իւրաքանչիւր սխալմունքի վրայ առանձին խօսելը՝ հարկաւորութիւն չկայ։ Ինչպէս որ ծառի ճիւղերը խորտակւում են, եթէ բունը արմատով կըտրուի, այնպէս էլ նոյն մոլութիւնները մէկ մէկու ետեից ջարդ ու փշուր կը լինեն, եթէ առանձնութեան սկզբունքը հերքուի։

Չորրորդ սկզբունքը ընդունելով ի հարկէ դեռ չեն վճռուի մեթոդիքական մասնաւոր խնդիրները։ Մտածելու համար դարձեալ մի ընդարձակ ասպարէզ կը մնայ, մանաւանդ ուսման նոր միջոցներ ստեղծելու համար։ Վիճաբանելու համար ևս չատ առիթ կլինի։ Զոր օրինակ դեռ չի վճռուած, թէ ազգային ուսումնարաններումը, որքան քերականական նիւթ է հարկաւոր, կամ թէ լեզուի որ և որքան առանձին վարժութիւններ են հարկաւոր ընթերցարանից անկախ և զատուած։ Բայց կողմնակի այս բաների համար էլ բաւական խօսուեցաւ։ Եթէ նոր սկզբունքը մի անգամ հաստատուի, դորա հետևանքները իսկոյն

լոյս կերևան։ Գոնէ այսքանս հենց այժմ կարելի է ասել, թէ ազգային ուսումնարանը երբէք չի կարող քերականութիւնը իբրև առանձին և անկախ առարկայ գործ ածել։ Ով կարծում է թէ այդ ուսումնարանի այժերին համեմատ է, նա վերի սկզբունքի հոգին դեռ չէ ըմբռնել։ Եթէ հարկաւոր կլինի որ և իցէ քերականական նկատողութիւն, նա պէտք է հանդամանքի և առթի համեմատ տեղն ու տեղը յիշուի՝ ամենևին չվախենալով, թէ այդպէս քերականական նիւթը կը խառնուի, որովհետև այդ միջոցով ընդհակառակ խառն միտքը կը կարգաւորուի (*)։ Այս ևս վճռուած պէտք է համարել, թէ քանի ուսումնարանը քիչ քերականական նիւթի և քանի քիչ առանձին վարժութեան պէտք ունեցաւ, այնքան լաւ է նա կազմուած։ Ուրեմն ով որ բարձր նպատակներին է դիմում,—այսինքն ով որ հիմնաւոր իրագիտական կրթութեան և լեզուի ուժեղ և առողջ զարգացման նպատակին է դիմում,—նա միշտ քերականական առանձին նկատողութիւնները և առանձին վարժութիւնները պակասեցնել կը ջանայ. նա մինչև անգամ սիրտ չի ունենայ, այդ չնչին բաների քանակութեան մասին վիճաբանել։ Եւ յիրաւի ով որ հասկանում է, թէ որքան էլի մտածելու և աշխատելու բաներ կան, մինչև որ գլխաւոր գործը արդար ճանապարհ բռնէ, նա իհարկէ լաւ կանէ, որ երկրորդական գործի վրայ գլուխ կոտրելը և վիճաբանելը նոցա թողնէ, որոնք միայն այն չնորհը ունին, որ գլխաւոր հարցերից երեսը դարձնում են, որպէս զի մանրախնդիր լինելու համար՝ աւելի չատ ժամանակ գտնեն։

(*) Ի հարկէ այդպիսի հատ հատ առանդած նկատողութիւնները երբեմն երբեմն պէտք է ի միասին ժողովուին և ամփոփուին. այդ ժամանակ ներելի է մինչև անգամ երբեմն ևս լրացնել կամ ընդարձակել, եթէ ամփոփութիւնը այդ պահանջում է։ Այս վախճանաւ առանձին տետրակ դասագիրք պէտք է կազմուի, որ բառարանի պէս դիւրին լինի կիրառութեան համար և ցանկացած նկատողութիւնը՝ պարզ, հասկանալի և ամփոփ ցոյց տայ։ Մի պատուական ձեռագիր կայ այժմ ձեռիս, Լայպցիգի համալսարանի ուսանող Պ. Բահաթրեանցի աշխատութիւնը, որ եթէ տպագրուի, ես կաշխատեմ օրինակով ցոյց տալ նորա արժանաւորութիւնները՝ մեր արծարծած խնդրի վերաբերութեամբ։

Ընթերցողը պիտի ասէ, թէ այս ինչ զարմանալի մարդ է եղել, որ բնաւ գրոց լեզուի վրայ մի խօսք չի ասում։ Արդարև մի մանկավարժի համար ծանր բան է, որ ազգային ուսումնարանների վրայ խօսէ, և միևնոյն ժամանակ երկու մայրենի լեզու ունենայ աչքի առաջ։ Եթէ նա հանդամանքների տնօրինողը լինէր, նա մի հաստ խաղով կը ջնջէր այդ երկու լեզուներից մէկը և կդնէր վերջակէտ։ Բայց նա և ուսումնարանը չենք կարող հանդամանքները ստեղծել, նոքա պէտք է աշխարհի լուծերը ընդունեն, ինչպէս որ ժամանակի բերմամբ կաղմուել են։ —Մեր աշխարհաբարը դեռ չէ զարդացած, մեր աշխարհաբարը դեռ գրականութիւն չունէ, մեր աշխարհաբարը դեռ եկեղեցու մէջ չէ մտել, մեր աշխարհաբարը դեռ մայր-գրաբարից չէ զատուել, անկախ չէ,—և ընդհանրապէս մենք հայերս քաղաքակրթութեան այս ողբալի վիճակի մէջ ենք դեռ, այս ամենը իրողութիւն է, ուրեմն պէտք է ընդունենք անխողոք։ Այս կարիքը մենք չենք ստեղծել, դա մեզ տուած է։ Բայց կարիքի մէջ ևս ուսումնարանը առաքինի պէտք է հանդիսանայ, այսինքն չլինքը ծռէ անխողոք, և իրան պարգևած շափը՝ անցկենայ արիութեամբ։ Այս բանը մենք այնքան հասկանալի ենք համարում հանդիստ հոգւով մտածողների համար, որ մենք ուղղակի դիմում ենք այն հարցին, թէ ծխական դպրոցում որքան պիտի ուսուցանուի գրոց լեզուն, իսկ բարձր ազգային ուսումնարաններում—ինչպէս և ինչ նպատակաւ։

Ծխական դպրոցներում գրաբար... սա մի զարհուրելի միտք է։ Իմ կարծիքով զարհուրելին այդ չէ, այլ այն՝ որ եթէ մանուկը ի մանկութենէ եկեղեցի է գնացել, ապուշի պէս լսել և մերաղարձել, եթէ վեց եօթ տարի նոյնը՝ նոյն ապշութեամբ կրկնել, յետոյ ուսումնարան է գնացել և այնտեղ էլ այդ ողորմելի էակը չէ սովորել փոքր ինչ բան հասկանալ եկեղեցական բարբառից,—այն ժամանակ պէտք է ասենք, թէ զարմանալի յանցանք է ուսումնարանի արածը։ Քրիստոնէական սիրով հիմնուած ուսումնարանը կը խղճայ այդ կենդանի խլերի վրայ և նոցա ականջը բաց կանէ։ «Հայր մերը», աւետարանի մի քանի նշանաւոր գլուխները, շարականները, որ երեխան միշտ լսում և անիմաստ կրկնում է, ուսումնարանը պէտք է հասկացնէ, և գոցա թիւը այնքան չատացնէ, որչափ որ իր ոյժը և խղճմտանքը կը ներէ։ Այո՛ ծանր պաշտօն է, բայց ով որ այս ծանրութիւնը ուրիշ կերպ կարող է վերացնել, թող հանդէս դուրս գայ և մեզ խրատէ։ Վերացնել ո՛չ, բայց թեթևացնել կարող են մայրերը, եթէ նոքա էլ իրանց քնքոյշ խնամքը այդ կողմն էլ դարձնեն։ —Այն բարձր ուսումնարաններում, ուր աշակերտները մինչ այն զարդացման հասնում են, որ կարողանում են մատենագրական աղբիւրներով զբաղուել, այնտեղ պէտք է գրաբար լեզուն՝ աշխարհաբար լեզուի հետ ի միասին ընթանայ։ Այդ տեղերում իրագիտական ուսումներից մէկը, այսինքն բնութիւնը, ուրիշ կերպ չենք կարող ուսուցանել, թէ ոչ աշխարհաբար, իսկ միւս ոլորտը պէտք է իրանց աղբիւրների լեզուով կարդացուին և ուսանուին, այսինքն գրաբար։ Եւ ուրեմն գրաբար լեզուն, իբրև առանձին լեզու, մնում է մեր ուսմանց նախագծի մէջ միայն այն պատճառով, որպէս զի մատենագրական աղբիւրները կարդացուին։ Եւ մատենաղիրները պէտք է ընտրուին չէ թէ միայն Ե. և ԺԷ. դարերից, երբ մեր լեզուն ծաղկել է, այլև միւս դարերից, ապա թէ ոչ մենք չենք կարող մեր ազգի բարքն ու վարքը, իրաւունքն ու սովորութիւնը, քաղաքական հանդամանքներն ու վիճակը, զիտութիւնը, արուեստն ու կրօնը հասկանալ, որոց ընդհանուր արմատը ամբողջ մատենագրութիւնն է։—Ուր որ մատենագիրները չեն կարդացուում, այնտեղ գրաբար լեզուն ճշմարիտ պատուհասի պաշտօն պիտի կատարէ, որովհետև լոկ քերականութիւն պիտի ուսուցանէ։—Ես այստեղ վերջացնում եմ գրոց լեզուի վրայ խօսքս, նախ՝ չատ բան ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է առաջուայ ասածներից, և երկրորդ՝ չատ բան, ինչ որ պէտք է ասուէր այդ լեզուի դասատուութեան մասին, մեզ չատ հեռու պիտի տանէր, և աւելի յարմար է խօսել օտար լեզուների դասատուութեան հետ ի միասին, որ առանձին քննութեան առարկայ է և որ աստեղ չէ պատկանում։

(Տերութեան լեզուն ևս մի անհրաժեշտ կարիք է, որ մեր կենսական

շահերի հետ սերտ կապուած է, եւ որը ուրեմն պէտք է վաղ ուսանենք։ Բայց որպէս զի նոյն ուսումը արդիւնաւոր լինի, պէտք չէ նոյնը ծխական դպրոցներում մայրենի լեզուի հետ ի միասին սկսել։ Մենք պէտք է գոնէ երկու տարի ուսուցանենք միայն մայրենի լեզուն եւ ապա թէ ռուսերէնը եւս։ Ի հարկէ այն երկու տարուայ մէջ պատահած ռուսերէն բառերը, որ մանուկները միշտ հայերէնի մէջ գործ են ածում՝ պէտք է ժողովուին, որպէս զի մանկան մտքի այդ յայտնի պաշարի վրայ հիմնուած՝ յետոյ սկսուի ռուսերէնի ուսումը եւ հետ գնետէ դէպ ի անյայտը շարունակուի)։

.....

5. ՍԿԶԲՈՒՆՔ։

Լեզուի ուսման ժամանակ գլխաւոր խնամք պէտք է ունենալ, որ (խօսելու, կարդալու և գրելու) կարողութիւնը վարժուի եւ հաստատուի։

Դժուար թէ այս սկզբունքը հակաճառութիւն գտնէ, ուրեմն հարկաւոր չէ դորա հիմնաւորութիւնը ապացուցանել։ Բերականութիւն պաշտպանողներն եւ՝ գոնէ առ ժամանակ բաւական կլինան այն խօսքերից, որով որ սկզբունքը յայտնած է։ Միայն մի նկատողութիւն անեմ. այդ սկզբունքը հիմնած է այն գաղափարի վրայ, թէ աղգային ուսումնարաններում լեզուն ոչ թէ իբրև դիտութեան առարկայ, այլ իբրև արուեստ պէտք է ուսուցանուի։

Թէպէտ այս սկզբունքը մեզանում պարզ կամ մութ ընդունւում է տեսականապէս, բայց գործնականութեան մէջ նոյնը չէ երևում։ Դժուար չէ նկատել մեր դասատուութեանց մէջ երկու գլխաւոր սխալ, եթէ նոյնը ուշադրութեամբ քննենք։

Առաջինը այն է, որ թէպէտ և մեզանում հասկանում են, որ լեզու սովորողը՝ լեզուն վարժ, հասկացողութեամբ և կանոնաւոր գործ ածել պիտի կարողանայ, բայց այս երեք նպատակներից՝ լեզուի վարժութիւնը միշտ անխնամ են թողել, աւելի աշխատելով, որ կանոնաւոր լեզուն անթերի ուսուցանեն։

Երկրորդը այն է, որ լեզուի գործարանները, (ականջ բերան—աչք, ձեռք) կամ խօսքը և գիրը հաւասար չափով չեն վարժւում։

Առաջին սխալի դէմ պէտք է ասել, որ

1. Լեզուի գործնական զարգացման երեք մասերից—որ են՝ հասկացողութիւն, վարժութիւն, կանոնաւորութիւն—վարժութիւնը աւելի խնամք է պահանջում, ուստի ժամանակի մեծագոյն մասը դորան պէտք է նուիրուի։

Եւ ահա ինչու.

Նախ՝ այս պահանջը հիմնուած է նորա վերայ, որ մենք լեզուի կրթութիւնը արուեստ ենք համարում։ Իսկ մի արուեստ ուսանելիս առաջին կանոնն է՝ վարժուիլ և դարձեալ վարժուիլ, մանաւանդ որ այդ տեղ, ոչ միայն հոգեկան զօրութիւնները, այլ և մարմնական գործարանները ևս պէտք է կրթուին։ Եւ որովհետև լեզուի զարգացման մէջ հոգեկան զօրութեանց հետ ի միասին չորս գործարանները պէտք է վարժուին՝ ականջը, լեզուն, աչքը և ձեռքը, ապա ուրեմն չպէտք է երկբայել, թէ այդ վարժութիւնը շատ ժամանակ կը պահանջէ։

Երկրորդ՝ երբ փոքրիկ մանուկը առաջին փորձեր է անում մտքի գալու համար, ոչ մի հասկացող մայր չի կամենալ իսկոյն կանոնաւորել մարմնի դրութիւնը և ոտի դիրքը։ Նա գիտէ, որ այդ ժամանակ պիտի սասուի՝ առաջ գնա, առաջ. այսինքն նա ուզում է նախ վարժութիւն, մնացածը իր ժամանակին կուգայ։ Այդպէս է և լեզու ուսանելու մէջ—և ոչ միայն սկզբին, այլ և մինչի արուեստի վերջին աստիճանը։ Եթէ ազատ ուսման ժամանակ՝ չտասով լեզուի օրէնքը և ուղղագրութիւնը առաջարկւում է՝ առաջ քան այն կարողութիւնը հաստատուել է, ուր որ նա գործադրվել կարող էր, այն ժամանակ նա նման է այն նամակին, որի հասցէն չի գտնւում,—այսինքն ականջները մնում են խուլ։ Ուրեմն հասկանալի է, որ լեզուի կանոնաւորութեան համար ևս օգտաւէտ է, որ վարժութիւնը մի երկու քայլով իրանից յառաջ վազէ։ Լեզուն իր կապանքներից բաց անելու համար՝ այդ հարկաւոր է։ Աշակերտը եթէ ուշադիր է, բայց վաղօրոք այն-

պիսի բաներ է լսում, որ չի կարողանում կատարել, վերջապէս հոգնում է և դադարում է աշխատել։ Եթէ պատուէրը սուրբ է, պէտք է զօրութիւն էլ լինի կատարելու համար, ուրեմն պէտք է սպասել մինչև որ այդ զօրութիւնը գայ։ Այդպէս էլ լեզուի օրէնքները տալուց առաջ՝ լեզուի զօրութիւնը պիտի ստեղծուի։ Այդ պատճառաւ էլ այն կրթութիւնները աւելի նշանակութիւն ունին, որոնց մէջ լեզուի օրէնքները չ օ շ ա փ ե լ ի կերպով երևում են, կարդալը, անգիր անելը, դուրս գրելը՝ այդպիսի կրթութիւններ են։ Այստեղ, ուր օրէնքը չէ թէ իրրև մի օտարոտի և արտաքին բան, այլ նիւթապէս և մարմնացած երևում է, կարելի է վարժութեան հետ ի միասին՝ լեզուի կ ա ն ո ն ա ւ ո ր ո ւ թ ի ւ ն ը ևս կրթել։ Բայց այս դէպքում ևս վերեի կանոնը պէտք է գործադրուի, այսինքն ամենայն դասի մէջ կարողութիւնը այնքան պէտք է վարժուի, մինչև որ հաստատ արմատ դնէ։

Երրորդ՝ ինչ չափով որ լեզուի վարժութիւնը զօրանում է, նոյն չափով նա օժանդակում է մ ի ւ ս բ ո լ ո ր ո ւ ս մ ա ն ց ևս, եթէ ի հարկէ լեզուի հասկացումը անխնամ չէ թողնուած։ Դժուար թէ լեզուի կ ա ն ո ն ա ւ ո ր ո ւ թ ի ւ ն ը այդ պաշտօնը կատարել կարողանայ, որով ուսումնարանները ամենից շատ զբաղուած են։ Ո՛չ յայտնի չեն այնպիսի աշակերտներ, որոնք ք ե ր ա կ ա ն ո ւ թ ի ւ ն ը քաջ գիտեն, բայց երկու տող հասկանալի գրել կամ իմացածը կապով պատմել չեն կարողանում։

Ուրեմն վերի կանոնն անհիմն չէ։

Արդեօք ինչպէս պէտք է այդ գործադրել, կարելի է կարճ այսպէս պատասխանել՝ վ ա ր ժ ո ւ թ ե ա ն կրթութիւնները պէտք է լեզուի կրթութեանց գլխաւոր մասը լինին, իսկ միւս մասերը նորա հետ միասին ընթանան։ Ուրեմն ոչ ոք չի կարող երկիւղ ունենալ, իբր թէ լեզուի հասկացողութիւնը և կանոնաւորութիւնը կարճ կը կարուի։ Ցիշենք և այն, որ իրերական ուսումը ևս լեզուի հասկացողութեան համար պիտի նախապէս հոգար։ Իսկ որովհետև վարժութեան կրթութիւնները գլխաւորապէս կարդալու և անգիր անելու մէջ են բովանդակում, ուր ուղիղը աչքի առաջ երևում է, ուստի այստեղ ևս լ ե ղ ո ւ ի կ ա ն ո ն ա ւ ո ր ո ւ թ ե ա ն

գլխաւոր աշխատանքը հետը կատարուում է։ Եւ այսպէս լեզուի ուսման մէջ ճշմարտութիւն է այն, ինչ որ ուրիշ տեղ ևս անհերքելի է։ Ով որ նախ և յառաջ գ լ խ ա ւ ո ր բ ա ն ի համար է հոգս քաշում, միւս բաների մէջ ինքն ըստ ինքեան յաջողութիւն կը գտնէ։

Մինչև այժմ քերականութիւնը այնքան ժամանակ է խլել մեզանից, որ լեզուի վարժութեան համար տեղ չէր մնում։ Եւ դժուար չէ հասկանալ այդ սովորութեան ծագումը։ Յայտնի է, որ լեզուի կանոնաւորութեան պակասութիւնները՝ ակնջին և աչքին աւելի խոշորութեամբ ընկնում են, քան թէ լեզուի վարժութեան և հասկացման պակասութիւնները։ Մանաւանդ որ առաջին պակասութիւնների գոյութիւնը աւելի հեշտ է ստուգել, քան թէ վերջինների գոյութիւնը, որ համարեա միշտ տարակուսելի են երևում։ Ուստի ժողովուրդն էլ սովորել է քերականական և ուղղագրական պակասութիւնները աւելի ծանր համարել, քան լեզուի զարգացման միւս պակասութիւնները։ Միայն նոքա են համարում «լ ե ղ ո ւ ի ս խ ա լ ն ե ր»—մեղքեր, որ թողութիւն չունին։ Այս ուրեմն նշանակում է, թէ միայն քերականական և ուղղագրական ճշտութիւններն են կարևոր պահանջ և զարգացման հաստատ նշան, իսկ լեզուի հասկացումը և վարժութիւնը այդպէս չեն։ Արդեօք այսպիսի կրթութիւնը սխալ չէ, արդեօք պակաս նշանաւոր բանը ամենանշանաւոր բանի տեղ չէ գրուում։ Այս բաւական չէ։ Մեր ուսումնարաններում լսում է նուրբ, մաքուր, հասկանալի արտաբերութիւն, իմաստին համեմատ շեշտադրութիւն և ախորժ ընթերցմունք. չէ որ այս ևս լեզուի կանոնաւորութեան մէկ մասն է։ Մեր քննիչներն ևս մեծ և փոքր յարցաքննութեանց ժամանակ որսում են միայն քերականական և ուղղագրութեան սխալները, բայց ձայնական ուղղութիւնը, լեզուի վարժութիւնը և հասկացումը կարծես թէ գոյութիւն չունին նոցա առաջ։ Վարժապետները ժողովրդեան և քննիչների չափով են ձևանում, և ուրեմն պէտք է ծուռը կարծիքը պահպանեն իրանց գործոց մէջ։ Ճշմարիտ մեծ արիութիւն կը լինէր նոցա կողմից, եթէ այստեղ մի ուրիշ ընթացք բռնէին։ Ուստի

աւելի չեչտելով պէտք է ուղիղը խօսէ մանկավարժական տեսութիւնը, որպէս զի լեզուի ուսումը այդ կապերից ազատուի։ Բայց բաւական չէ ասել, թէ այդ տեղ եւ մէկը եւ միւսը հաւասարութեամբ և անթերի պէտք է կատարուի, հապա ուղիղ խօսքը այս է, թէ ամենից նշանաւոր բանին աւելի ժամանակ և զօրութիւն պէտք է նուիրուի, և քննիչները նոյն այդ պէտք է հարցնեն և ստուգեն։

Վերը ասածներից յետոյ աւելորդ է մի նկատողութիւն ևս անել, բայց որպէս զի ճիշտ նշանակութիւն ստանան խօսքերս, մէկ երկու բառ ևս պիտի աւելացնեմ։—Եթէ մենք վարժութիւն ենք պահանջում, այդ չէ նշանակում, թէ մենք մրաքերիս ունինք լոկ միայն զուտ վարժութիւն առանց բովանդակութեան։ Որ իրագիտական ուսումը այնպիսի պատուաւոր տեղ է բռնում, ինչպէս մեր աղիւսակի մէջ, այնտեղ չկարծեմ, որ միտքս այդպիսի ծուռ նշանակութիւն ստանայ։ Ես յիշում եմ Պեստալոցցու այն սպառնալեաց խօսքը, թէ «գուցէ չկայ ուրիշ աւելի զարհուրելի պարզև, քան գիտութիւն առանց վարժութեան, որ մի չար ոգի ժողովրդին տալ կարող է»։ Եւ մեր իրագիտական ուսումը, որ գիտութիւն է տալիս, պահանջում է իրան համեմատ և համապատշաճ վարժութիւններ։ Գիտութեան առարկաների և վարժութեանց այս անխզելի կապը՝ յոյս ունիմ, որ ընթերցողը միշտ աչքի առաջ կունենայ։

Երկրորդ սխալը, որով վերի 5. սկզբունքը միշտ անկատար է մնացել, լեզուի դործարանների կամ աւելի ճիշտ ասել խօսուն լեզուի և գրաւոր լեզուի անհաւասար գործածութեան մէջն է։

Որոյ դէմ ուղիղ կանոնը ասում է՝

> 2. Ոչ թէ գրաւոր, այլ բանաւոր վարժունքները աւելի ժամանակ եւ խնամք են պահանջում, եւ առաջինը ևս կզօրանայ միայն այն ժամանակ, երբ երկրորդը հաստատութիւն է, ստացել։

Ցաւանի է, որ իսկզբանէ լեզուն՝ միայն խօսուն լեզու է եղել, ուրեմն նա եղել է մի արուեստ, որ միայն ականջի

և բերանի վարժանց վրայ հիմնուած էր։ Այն ժամանակից երբ գրաւոր լեզուն ստեղծուեցաւ, աչքն և ձեռքն էլ սկսուեցան գործածուիլ։ Ուրեմն լեզուի այժմեան զարգացումը չորս զանազան վարժութիւններ է պահանջում։ Բայց որ վարժութիւնը աւելի նշանաւոր է։

Ինչպէս լեզուի այդ պատմական ծագումը սովորեցնում և փորձն ու հոդեբանութիւնը ուսուցանում են, լեզուի ամենանշանաւոր գործարաններն՝ ականջն ու բերանն են։ Նորածին մանուկը դորանով է սկսում լեզուն սովորել. և եթէ մէկի ականջը ի բնէ կողպած է, այն ժամանակ ոչ միայն լեզուն կապուած (խուլ ու մունջ), բայց և աչքն ու ձեռքը անզօր են։ Խուլ ու մունջը դժուար է սովորում կարդալ, խօսել և գրել, և իր գրաւոր հաղորդակցութիւնը ուրիշների հետ գրեթէ բնաւ չի դաւանում կատարեալ վարժ, որով պարզ երևում է, թէ լեզուի ամբողջ զարգացման հիմքը՝ առողջ մարդկերանց մէջ ևս ձայնաւոր լեզուի դործարանների մէջ է արմատացած, և այնտեղից պէտք է իր կենդանութիւնը ստանայ, ինչպէս սկզբին, նոյնպէս և բոլոր աստիճանների մէջ։

Այստեղից ինչ է հետևում ուսման գործնականութեան համար, նախ և յառաջ այն ընդհանուր կանոնը, թէ մի լեզու ուսանելու ժամանակ,—լինի դա մայրենի թէ օտար լեզու—նախ պէտք է աշխատել լեզուի ձևերը ականջի և բերանի մէջ հաստատել, կամ այլ խօսքերով՝ խօսուն լեզուի համար ամենն աստիճաններումը ամենից շատ ժամանակ պէտք է նուիրուի։ Բայց պէտք չէ ինձ սխալ հասկանալ։ Ուսումնարանը երկուսն էլ պիտի ուսուցանէ՝ թէ խօսուն և թէ գրաւոր լեզուն, և այնքան կատարեալ, որչափ որ կարող է։ Ուրեմն ուսումնարանի նպատակը աչքի առաջ ունենալով, չենք կարող գրաւոր լեզուն զանց առնել, մանաւանդ որ գրաւոր վարժութիւնները մի տեսակ կըրթութիւն են խօսուն լեզուի համար։ Բայց մենք այստեղ խօսում ենք ուսման բռնելու շաւղի մասին, ինչպէս ուսուցանելու մասին։ Այդ մտքով էլ կանոնը ասում է՝ որպէս զի լեզուի բովանդակ զարգացումը կատարելութիւն ստանայ, պէտք է

նախ և առաջ խօսուն լեզուն զօրանայ. և մենք աւելացնում ենք թէ օր չպիտի անցկենայ, որ աշակերտները, այդ զօրութեան համեմատ ևս, մի երկու տող չգրեն։

Այս կանոնը գործադրելու համար ուսումնարանը մի մեծ արգելք ունէ առաջը։

Որովհետև լեզուն, իսկ այստեղ խօսուն լեզուն, մի արուեստ է, նա պահանջումէ, ինչպէս և ուրիշ արուեստները, շատ վարժութիւններ։ Մի երաժշտական գործիքի վրայ վարժ ածելու համար՝ հարկաւոր է ամենայն օր շատ վարժութիւններ անել։ Այն սակաւ դասերը, որ ուսուցիչը տալիս է, բաւական չեն կատարեալ վարժութեան համար, համարեա թէ ոչինչ են։ Ի՞նչ կը լինէր արդիւնքը, եթէ վարժութիւնը լոկ միայն մի երկու դասերի մէջ կատարուէր։ Լեզուն էլ նոյն վիճակի մէջն է։ Անտարակոյս այստեղ ևս միայն այն ժամանակ հաստատ վարժութիւն կըլրուի, երբ օր աւուր կը վարժուի բերանը, ինչպէս այնտեղ մատները։ Բայց ինչպէս կարելի է այս կատարել մի ուսումնարանի մէջ, ուր 80, 90 և 100 աշակերտներ միասին կիտուած են։ Խօսելու վարժութեանց համար այդ տեղ երեք առիթ կարող է լինել, մէկ՝ դասաղան ուսմանց առարկաների վրայ խօսելիս, յետոյ՝ կարդալու ժամանակ և երրորդ՝ անդիր ուսանելու ժամանակ։ Մի լցուած դասատան մէջ իւրաքանչիւր մանուկի հերթը ուշ կուգայ, որպէս զի առաջին հանդամանքի մէջ մասնակցութիւն ստանայ, ուրեմն այս առաջին առիթը խօսելու վարժութեան համար ոչինչ նշանակութիւն չի կարող ունենալ։ Միւս հանդամանքների մէջ ևս իւրաքանչիւր ժանուկի հերթը ուշ կը հասնի։ Ուրեմն եթէ բոլորը միասին դումարենք, կը տեսնենք որ այդ երեք հանդամանքները թէպէտ և ականջի համար շատ օգտակար են, բայց լեզուն բանալու համար այնքան նշանակութիւն ունին, ինչքան որ երաժշտութեան մէջ դասերի միջոցը՝ մատների վարժութեան համար բաւականանում են։ Ուրեմն ուրիշ միջոց պէտք է գտնուի։ Միակ միջոցն է խորով (խմբով) խոսացնել տալ այն երեք հանդամանաց ժամանակ ևս։ Այսպիսի խմբովին-վարժութիւնները ամենեին չպէտք է անարդել, որ մեր հին ուսումնարաններումը գործ էին ածում արարներից մուծած, բայց այնպէս անշնորհ գործ էին ածում, որ այնուհետև խաղաս հալածուեցան։ Նոքա ևս իրանց սահման ունին, և եթէ նոքա շնորհով և զգուշութեամբ գործ չդրուին, շեշտադրութեան, արտասանութեան և ընթերցանութեան վրայ ունեցած ազդեցութիւնը՝ անէսթետիքական և բարբարոսական կլինի։ Միւս կողմից՝ եթէ խմբովին-վարժութիւնները միայն չափաւորութեամբ գործ ածուին՝ այն ժամանակ ևս օգուտ մեծ չի լինի։

Ո՞րտեղից գտնենք ուրեմն ժամանակ։ Ինչպէս որ երաժշտութեան ուսուցիչը անում է, նոյնպէս և լեզուի ուսուցիչը պիտի կարողանայ աշակերտներին այնքան պատրաստել, որ նոքա տանը կանոնաւոր կերպիւ վարժուին,—այսինքն ընթերցանութեան և անդիր ուսանելու միջոցաւ՝ խօսելու մէջ կրթուին։ Ով որ արհամարհում է այսպիսի տանու վարժութիւնները կամ հակացողութիւն չունէ նոյնը կանոնաւոր կերպիւ կատարել տալու համար, երբէք չի կարող բանաւոր խօսքը վարժել, գրաւոր լեզուն էլ շատ անգամ աննշան կլինի։ Խօսուն և գրաւոր լեզուների վարժութիւնը մենոյն չանմարանից ստանում են իրանց կերակուրը,—այսինքն ժողոված և առ ձեռն եղած բառերի և դարձուածքների գանձից։ Բայց խօսուն լեզուն աւելի դժուարութեամբ կարողանում է իշխել այդ գանձի վրայ, որովհետև խօսքի ձևերն ոչ միայն մտածողութեան մէջ, հապա և մարմնական լեզուի մէջ հաստատած պէտք է լինին, որ այն ժամանակ միայն կատարուում է, երբ մարդս չէ թէ լոկ աչքով (լուռ կարդալով), այլ և ականջով և բերանով վարժուած է։ Եւ ուրեմն ով որ խօսուն լեզուի վարժութեան վրայ խնամք է քաշել, նա նոյնով գրաւոր վարժութեան համար ևս գլխաւոր աշխատանքը կատարել է։ Այն ինչ ընդհակառակն՝ շատ անգամ կարելի է, որ գրաւոր վարժութիւնը շատ կամ քիչ յաջողակ լինի, բայց խօսքը անկատար, որովհետև գրելիս մարդ ժամանակ ունէ մտածելու համար։

Բայց միթէ մեր ուսուցիչները չգիտեն, թէ կարդալը և սերտելը ինչ նշանակութիւն ունին։ Ի հարկէ նոքա այդ վարժմունքները գործ են ածում, և մեր մանուկները ըստ երևութին շատ վարժ են կարդում։ Բայց մօտիկ նայելով կը տեսնենք, որ այդ վարժութիւնը ուրիշ բան չէ, եթէ ոչ շտապ ու տաղտապ, փութեռանդ, փութապատառ աճապարանք և թերակատար գործ. մանուկը գլխապատառ կարդում է, մէկ տեղ մի տառ մոռանալով կամ փոխելով, միւս տեղ ամբողջ վանկ կուլ տալով. կոշտ և կոպիտ ալէկոծւում է նորա ձայնը, որ ոչ շեշտադրութիւն գիտէ և ոչ կարգի արտասանութիւն, և արդեօք նա իր կարդացածից բոլորը հասկանում է, ո՞վ է հարցնողը։ Ուսուցչի արուեստը կարծես այն է եղել, որ աշակերտի բերանի սանձը արձակէ, որ սա էլ վազ տայ։ Անտարակոյս տանու կարդացածն ու սերտածը կանոնաւորած չի եղել, ապա թէ ոչ ուսուցիչը կը հասկանար, որ ուսումնարանի վարժմունքը գլխաւորապէս նորա համար են, որ լեզուն լիակատար ազատութիւնից զրկուի և կրթութեան ենթարկուի։

Բայց և այդ օրինակները ցոյց են տալիս, թէ լեզուի կանոնաւոր վարժութիւնը հեշտ բան չէ, և թէ դպրոցականութեան մէջ շատ դժուարութեանց պիտի հանդիպի։

Մի քանի կէտերը յիշենք,

Նախ և յառաջ պէտք է լաւ մտածել, թէ ինչպէս (բանաւոր) վարժութեան կրթութիւնները՝ լեզուի հասկացման և լեզուի կանոնաւորութեան կրթութեանց հետ պէտք է կապուին։ Այս յարաբերութիւնը արդէն մեծաւ մասամբ յիշատակուած է՝ այսինքն թէ առաջինը պէտք է լինի իբր հիմնաքար, երկրորդը նորա վրայ հիմնուած չէ՞նք։ Որ ասել է, թէ ինչ չափով որ նա յառաջ ընթանայ, նոյն չափով սա էլ պէտք է նորան հետեւէ։ Երկրորդ ասուեցաւ, որ լեզուի դասերը աւելի պէտք է գործ ածել լեզուի հասկացման և կանոնաւորութեան համար, իսկ վարժութեան համար՝ աւելի տանու աշխատանքը պէտք է գործ դնել։

Գործով այս կարող է կատարուել հետեւեալ եղանակով։

—ընթերցանութեան ամեն մէկ նոր հատուածի մէջ՝ նախ և յառաջ պէտք է հոգալ իրերական և լեզուական հասկացումը, և ապա ձայնական կանոնաւոր արտասանութիւնը ականջի և լեզուի մէջ դնել։ Առաջինը կատարւում է աղատ բանաւոր խօսքով— (գիտութեան առարկաների մէջ, առաջին աստիճանով, յետոյ ամենահարկաւոր լեզուական մեկնութիւններով և դուցէ նախընթերցանութեամբ),—երկրորդը ընթերցանութեան առաջին վարժութեամբ (ուսումնարանի մէջ)։ Եթէ աշակերտը այսպէս պատրաստուեցաւ, պէտք է յետոյ տան մէջ ևս քաջ վարժուի։ Ի հարկէ այնուհետև համար ու հաշիւ պէտք է պահանջել, թէ արդեօք տան վարժութիւնները ինչպէս են կատարել։ Ստորին դասարաններում ամենայն դասը պիտի հարցնուի, իսկ վերին դասարաններում կարելի է շատ դասերը միասին ժողովել, զոր օրինակ մի չաբաթուայ մէջ վերջի երեք չաբաթուայ սուրբ գրոց հատուածները, միւս չաբաթուայ մէջ իրերաբանական հատուածները և երրորդ չաբաթուայ մէջ բանասիրական հատուածները։

Որքան որ հարկաւոր և օգտակար են տանու կրթութիւնները, դարձեալ չպէտք է մոռանանք նոցա դժուարութիւնքը։ Դժուար է նախ և յառաջ մի հաստատ ուղղութիւն տալ նոցա և այդ ուղղութեան մէջ միշտ պահպանել։ Աւելի դժուար է մաքառել այն վնասի դէմ, որ երբեմն տանու կրթութիւնները ձայնաւոր ընթերցանութեան, արտասանութեան և շեշտադրութեան վրայ ունենում են։ Թէպէտ և այստեղ հարկաւոր կրնի համար ու հաշիւ պահանջել, բայց միակ այս միջոցը բաւական չի լինիլ։ Երբեմն պէտք է ուրիշ օժանդակութիւններ ևս հնարենք։

Եւ արդարև կայ մի միջոց, որ զարմանալի աղդեցութիւն ունի ճիշտ շեշտադրութեան և իմաստին համեմատ արտասանութեան վրայ։

Արդեօք ընթերցողն երբեմն մտածել է նորա վրայ, թէ որտեղից է ծագում այն զգեաւոր արդեկքը, որ այս նպատակին քարի պէս դէմ է ընկնում։ Այսպիսի արդեկք արդարև կայ, որ

չարաչար և մինչի յոտահատութիւն վնասում է, և որ ինքը ուսումնարանը, այն ուսումնարանը ինքը իր շինքին դրել է։ Իմ ասածը այս է. ասենք որ ինքը ուսուցիչը լաւ է կարդում, ասենք դարձեալ, որ նա միշտ ուղղում է, եթէ մանուկը անախորժ է կարդում.—բայց էլի նա չի կարող արգելել, որ մանուկը մեծ մասամբ ա ն կ ա տ ա ր ընթերցանութիւն չլսէ, որովհետև սա մեծ մասամբ իր հ ա ւ ա ս ա ր դ ա ս ը ն կ ե ր ն ե ր ի ձայնն է լսում։ Ինչպէս ականջը լսում է, բերանն էլ այնպէս է արձագանք տալիս. և այսպէս ուսումնարանը ինքն իր լոյսը խաւարեցնում է, իր ճանապարհը կտրում։ Ի՞նչ պէտք է անել սորա դէմ։ Դժուար չէ պատասխանել, եթէ յիշենք, թէ ինչ ենք անում զրութեան կամ երգեցողութեան մէջ։ Ա յնտեղ զեղազրութեան օրինակները դնում ենք աչակերտի առաջ, որ միշտ տ ե ս ն է և այնպէս զեղեցիկ օրինակէ. երգեցողութեան մէջ ուսուցչի ձայնը կամ ջութակը միշտ աչակերտին ուղղկցում է և այնպէս ձայնի ճշտութիւնը պահպանում և վարժում է։ Ուրեմն ընթերցանութեան համար ես մի միջոց պէտք է դտնենք, որ նոյն պաշտօնը կատարէ, ինչ որ զրութեան մէջ օրինակը, երգեցողութեան մէջ ուղղորդիչ ձայնը կատարում են։ Մի այդպիսի միջոց այն է, որ ուսուցիչը ինքը ընթերցանութեան ժամանակ անդադար մ ա ս ն ա կ ց է—փ ո փ ո խ ա կ ի մի պարբերութիւն ինքը կարդալով, միւսը աչակերտին կարդացնել տալով։ Ուսուցչի այս մասնակցութիւնը երկու օգուտ ունէ, նախ՝ որ կարդալու ժամանակ ընդհատող նկատողութիւններն և ուղղութիւնները կսպասեն, որովհետև կարդացող մանուկը ուսուցչի ձայնից զրաւուած լինելով՝ ակամայ ուղիղ շաւղի մէջ է մտնում, երկրորդ աչակերտի ականջը անդադար մի լաւ ընթերցանութիւն է լսում, որ նորան օ ր ի ն ա կ է դառնում։ Վերջապէս այս էլ չմոռանանք, որ այդ ժամանակ մանուկներն աւելի լաւ են հասկանում իրանց կարդացածը, ուրեմն և միշտ ուշադիր են։ Անհաւատալի է, թէ կրօնական և առհասարակ տիրոջ զրաւոր հատուածների մէջ՝ ինչպէս զարմանալի կերպով ուշադրութիւնը մեծանում և սրում է։ Ով որ այս ներդործութիւններին հաւատ չի ընծայում, թող մի երեք ամիս անդադար

փորձէ։ Ա յս փորձից յետոյ, համոզուած ենք, որ էլ չի կասկածիլ արդիւնքի մասին։ Ի հարկէ այս եղանակի անթերի ներդործութիւնը միայն այն տեղ կերևի, երբ ի սկզբան և ուսումնարան մտնելու օրից այսպէս է կատարուել, և ուրեմն ականջը ծուռը ձայներին չէ սովորել։ Անուրանալի է և այն, որ այդ ժամանակ ուսուցչի թոքերը շատ պիտի աշխատեն։ Բայց որքան որ հիմքը հաստատ կը դրուի, այնքան էլ յետոյ թոքերը կը հանգստանան։

—⊗—

Գ. ՈՒՍՄԱՆՑ ԵՐՐՈՐԴ ԽՈՒՄԲ։

6. ՍԿԶԲՈՒՆՔ։

Անկախ վարժութիւններն ևս—հաչուել, երգել, նկարել—պէտք է սովորէ ուսման հիմքի հետ, այսինքն դիտութեանց առարկաների հետ իրանց կապը պահպանեն։

Յայտնի է, որ շատ ուսմունքները դպրոցների մէջ մտել են ոչ թէ այն պատճառով, որ սոքա կրթութեան դաղափարին համաձայն են, այլ գործնական կեանքի կարօտութիւններով և պահանջներով։ Ուսմունքների այսպիսի ծաղումը ևս՝ ի հարկէ աղդեցութիւն պիտի ունենար նիւթի ընտրութեան և դասաւորութեան եղանակի վրայ։ Ինչպէս նիւթի ընտրութիւնը զլխաւորապէս գործնական նպատակներին յարմարւում էր, նոյնպէս և դասաւորութեան եղանակը չտապում էր ուղիղ և կարճ ճանապարհով այդ նպատակին հասնելու, բայց հասկանալի է, որ կըրթութիւնը և զարգացումը ևս այս ճանապարհով կարճ էր կըսըրվում, և ճշմարտութիւնը խոստովանելով՝ գործնական կեանքը ևս շատ արդիւնք չէր ստանում։

Ասածը նոյնութեամբ և անխտիր պէտք է վերաբերել թէ թուաբանութեան, թէ երգեցողութեան և թէ նկարչութեան։ Երգեցողութիւնը զոր օրինակ դպրոցի մէջ մտել է, որովհետև եկեղեցին ժամասացութեան համար հարկաւորութիւն ունի։ Եւ այդ պատճառաւ մինչև այսօր ուսուցանվում է միայն հոգևոր երգեցողութիւնը։ Իսկ աղդային երգերը իսկապէս մնում են անգործ։ Թուաբանութեան վերին և վերջին ուսումը մեզանում համարվում էր ռսի չէօտը, իսկ ուսումնարանները սկսեցին հետդհետէ նիւթը աւելի ընդարձակել և մտցրեցին սև տախտակի թուաբանութիւնը, մաքով թուելն ու հաչուելը՝ թողնելով առանց

գործադրութեան։ Այդ է պատճառը, որ դամի բարձր ուսմունքը համարուելով մեր օրիորդները բնաւ թուաբանութիւն չէին սովորում, թէպէտ երբեմն այլուրեն սովորել են։ Մաքով թուել և հաչուելը այն պատճառաւ բաց էր թողած, որ ուսումնարանը այդ համարում էր տանու գործ, որ իրը թէ ինքն ըստ ինքեան ստացվում է, ինչպէս զոր օրինակ գնալը և վազելը։ Որովհետև մաքի հաչիւը պակասում էր և որովհետև ուսումնարանները լուռ զրաղմունքների համար ուրիշ նիւթ չէին գտնում, մեզանում սովորութիւն էր դառել մեծ-մեծ թուերով գործնում սովորութիւն էր դառել մեծ-մեծ թուերով գործնում դուրիւններ կատարել։ Վերջապէս որովհետև վաճառականութիւնը աւելի կարօտութիւն ունէր թուաբանութեան, գործնական այդ միակողմանի նպատակով՝ թուաբանական խնդիրները աւելի առանձնալուս և ծախելու հանդամանքները, այսինքն առուտուրի հանդամանքներն էին պարունակում։

Ուղիղ կամ կողմնակի ճանապարհներով մեր ուսումնարանները միշտ ենթարկվել են եւրոպական ուսումնարանների պահանջներին։ Բանի որ այնտեղ մանկավարժական մտքերը սկսեցին անկախ գործնական նպատակներից տարածուել՝ սովորական ուսումը ևս պէտք է փոփոխվէր։ Բայց այնտեղ սկսեցին առաջ մեթոդի վրայ ուշք դարձնել, որովհետև ամենաանծ ներդործութիւնը, որ իսկապէս Պեստալոցցուս սկսեցաւ ուղղվեցաւ ուսման եղանակը և ուսման ընթացքը լաւացնելու համար։ Դիդակտիկայի զլխաւոր մասը, որ ուսմանն ի նիւթի վրայ և ուսմունքներին ներքին կապակցութեան վրայ է խօսում՝ այնքան յառաջադիմութիւն չարեց։ Այժմ ի հարկէ այդ խնդիրը ուրիշ կերպարանք է ստացել, և ևս չուզենալով այլ ևս այդպիսի պատմական նկատողութիւններով երկարացնել խօսքս, կարճ կաւելացնեմ, որ մեր դիտակաները կանդնած են Պեստալոցցու ճանապարհի վերայ, և հասկանալի է, որ մեզանում ուսման նախագիծը այնքան անկատար է մնացել մինչև այժմ։ Այդ պատճառաւ—այսինքն, որ աւելի մեթոդին ենք հետևում և ուսման նախագիծը անուշադիր ենք թողնում—այնպէս աղաւաղված է մեր իրերական և լեզուի ուսումը

ինչպէս որ մինչև այժմ խօսեցանք։ Բայց և մեր երեք ուսմունքների մէջ, որոնց վրայ որ այժմ պիտի խօսենք, նոյնը դարձեալ զգալի է. այստեղ ևս նիւթի ընտրութիւնը և նորանից կախուած միւս ուսմունքների հետ կապը՝ թերի է։ Այդ թերութիւնը ունէ 6. սկզբունքը աչքի առաջ, որ դեռ մանրամասն բացատրել պէտք է։

ՀԱՇՈՒԵԼ։

Նախ և յառաջ կամենում եմ նիւթի ընտրութեան մասին մի քանի խօսք ասել, որ ուղղակի վերի սկզբունքի հետ կապուած չէ, բայց նորա ճանապարհը հարթում է։

Մեծ-մեծ թուերով (և ծանր կոտորակներով) գործողութիւնները և մտքի հաշիւները առանց նկատողութեան եմ թողնում. ասենք, որ այդ պակասութիւնքը վերանում են։ Այս բոլոր խիստ ուշադրութիւնը դարձրած է գործադրական խնդիրների վերայ։ Մեր թուաբանական դրքերը բայց անենք, մանաւանդ զարգացելոց համար, ուր թուաբանական գործադրութիւնքը իրագիտական յարաբերութիւնների՝ առաջին տեղն են բռնում։ Այնտեղ տեսնում ենք ապրանքների հաշիւը, օգտի և վնասի հաշիւը, տոկոսների հաշիւը, ընկերական հաշիւը, խառնուրդի հաշիւը, մուրհակների հաշիւը, երկրաչափական հաշիւը, տէրութեան դրամների հաշիւը։ Ուրեմն իրագիտական յարաբերութիւնները որոշ անուանված են։ Բայց ինչ տեսակ. արդեօք ընկերական կեանքի հաշիւներից բոլորը յիշատակված են։ Գրեթէ ամենայն հաշիւները պտտում են երկու յարաբերութեանց վերայ առնելու և ծախելու վրայ։ Սոքա այն հաշիւներն են, որ վաճառական պատրաստելու ուսումնարանների մէջ պէտք է գործադրուին։ Բայց ինչպէս մարդիկներ է պատրաստում մեր աղգային ուսումնարանը. զիւղացի, մշակ, արուեստաւոր աւելի, և վաճառական համեմատութեամբ շատ քիչ։ Ուրեմն մեր թուաբանական դրքերը՝ մեր ժողովրդի համար ճիշտ չափուած չեն։ Մեր մանուկները ստիպուած են այնպիսի հաշիւներով զբաղ-

ուիլ, որ յետոյ կեանքի մէջ էլ չեն գործածում, բայց ամենին չեն զբաղվում նորանով, որ նոցա յետոյ պէտք կ'լինի։ Ի հարկէ աղգային ուսումնարանները մասնագիտական ուսումնարաններ չպէտք է լինին ոչ վաճառականների, ոչ արհեստաւորների, ոչ զիւղացիների և ոչ մշակների համար։ Բայց եթէ կեանքի հետ ուզում ենք ծանօթացնել, էլի աւելի լաւ է՝ այն կեանքի հետ ծանօթացնել, ուր մի օր մանուկը կ'մտնի։ Եւ ուրեմն այն զբրքերի չատ զլուխները պէտք է ջնջուին և նոցա փոխարէն ուրիշ բան դրուի։ Թող լինի չ'պատասխանեն, թէ այն խնդիրների մէջ չատ անգամ յիշուած է՝ «մի զիւղացի», «մի արհեստաւոր», «մի մշակ» և այլն ծախում կամ առնում է այսինչ բան։ Բայց չմոռանանք, թէ այդ տեսակ մարդկերանց ճշմարիտ «պահանջմունքների» մասին՝ բնաւ խօսք չկայ։ Մի քանի այդպիսի պահանջմունքները յիշեմ։ Մեզանից ամեն մեկը, որ և իցէ սեղհականութեան մէջ, տեսակ տեսակ յարաբերութիւններով կարող է կապուած լինիլ, կամ տէր կամ վարձկան լինելով։ Մենք ամենքս էլ տէրութեան առաջ պարտականութիւններ ունինք՝ հարկ ենք վճարում, պաշտօն ենք կատարում։ Արդեօք այս յարաբերութիւնները մեր ուսումնարանի աշակերտները հասկանում են, արդեօք այդպիսի հաշիւները նոցա հարկաւոր չէ։ Ոչ մի ուսեալ զիւղացի չի կարող իւրեան վերաբերեալ զուտ օգտի հաշիւները կատարել, որպէս զի ըստ այնմ իր ապրանքների գինը նշանակէ։ Ոչ մի տանտիկին տրամադրութիւն չունէ կարդին տնտեսական դիրք կազմել, որ ըստ այնմ իր ամսական և տարեկան եկամուտը խմանայ։ Ես կարծում եմ այստեղ ուսումնարանը պէտք էր և կարող էր խորհուրդներ տալ, և կարծեմ գործադրական հաշուի այս ձևը՝ այնքան օգտաւէտ և կարևոր է, ինչքան և ուրիշ ձևերը։— Ես խօսեցի միայն նիւթի ընտրութեան մասին. ուր կերթայինք, եթէ ուզենայինք յիշել, թէ եղածն էլ ինչպէս անկանոն ուսուցանում են մեզանում, ինչպէս մէկ խնդրից յետոյ երկրորդը, երրորդը, 10-երորդը, 20-երորդը լուծվում է և վրեռվում, ամենին չհարցնելով, ինչու համար և ինչ վախճանով այս աշխատանքը ծովը թափվեցաւ։ Բայց բաւական է որքան

խնդրից չեղուեցանք, դառնանք մեր վերի սկզբունքին։

Նա պահանջում է, որ թուաբանութիւնը գիտութեան առարկաների հետ ստէպ ստէպ հաղորդակցուի։ Ճշտութեամբ նորա միտքը այս է՝ ուր որ բնագիտութեան, աշխարհագրութեան կամ պատմութեան մէջ որ և իցէ բան հաշուելու յարմարութիւն ունէ, չպէտք է բայց թողնել և խլկոյն պէտք է թուաբանական խնդիրների մէջ մտցնել և հաշուել։ Ուրեմն այս սկզբունքը առաջարկում է մի ուրիշ կողմից ևս լրացնել թուելու և հաշուելու նիւթը, քան առաջ ակնարկուեցաւ։ Այսպիսի սերտ յարաբերութիւնը թուաբանութեան և գիտութեան առարկաների մէջ՝ երկու կողմի համար ևս օգտաւէտ է։ Գիտութեան առարկաների օգուտն այն է, որ այնտեղ այս կամ այն յարաբերութիւնը թուերի լուսով՝ աւելի պայծառ և չափելի է դառնում։ Թիւը զարմանալի բան է. նորա մէջ մի տեսակ լուսաւոր զօրութիւն կայ պահուած։ Թուերի ներկայութեան ժամանակ, ոչ միայն կորչում է «տաք երևակայութիւնը», այլ և մտքի մթութիւնն ու խաւարը. նոցա հետ ամենայն բան պայծառանում, որոշւում է, ինչպէս որ չուտով օրինակներով կը տեսնենք։ Իսկ թուաբանութեան օգուտը այն է, որ նա աւելի բաղմատեսակ, կենդանի և հետաքրքրական է դառնում։

Հետևեալ օրինակները ցոյց տիւի տան մէկ կողմից, թէ թուերը և հաշիւները ինչ օգնութիւն են տալիս գիտութեան առարկաներին, իսկ միւս կողմից համոզել, որ այնտեղ հաշուելու նիւթը չի պակասի, եթէ որոնել ուզենանք։

Աշխարհագրութեան մէջ անպատճառ մի անգամ խօսք կը բացուի, թէ մի քանի մեծ քաղաքները (օրինակ Նոր-Յորք, Ամստերդամ, Լօնդոն, Համբուրգ, Նիժնի-Նովգորոդ և այլն) հանգամանքներով ծաղկել են։ Պատմական կամ պատահական պատճառները առ այժմ բաց թողնենք, մեզ հետաքրքրում են նոցա աշխարհագրական պատճառները։ Այս աշխարհագրական այժը հասկացնելու համար՝ ուսուցիչը կամ դասագիրքը ասում է, թէ այս կամ այն քաղաքը շինուած է մի նաւադնաց գետի վերայ, այն միւսը մէկ ուրիշ երկրորդական նաւադնաց գետի վերայ,

որի բերանը գլխաւոր գետի մէջն է մտնում, իսկ երրորդը աւելի յաջող դրութեամբ՝ մի գլխաւոր նաւադնաց գետի բերանի վերայ՝ ծովի մօտ։ Ասենք որ աշակերտը մի քանի ուրիշ մեկնութիւններ ևս լսում է։ Նորան կհասկացնեն, որ նոր ժամանակներիս, քանի որ երկաթուղիները տարածվում են, մի քանի ի սկզբան աննշան տեղերը ևս նոյնպէս սկսում են քաղաք դառնալ, թէպէտ և նաւադնաց ջրի վերայ չեն շինած։ Այսպիսի մեկնութիւններից յետոյ, կ'հասկանայ աշակերտը, ինչ որ պէտք է հասկացել էր։ Նա լ հարկէ կը հասկանայ, թէ այն քաղաքների աշխարհագրական դրութեան մէջ պէտք է մի մեծ յաջողութիւն, տնտեսական գործիչ լինի բնաւորված։ Բայց մեկին, չշափելի կերպով պայծառ չէ դառ. լրողութիւնը, ըստ որում այդ գործիչի ներգործութիւնը դեռ չափել չի կարող. և այդ չի կարող, քանի որ չափելու համար չափ չունի։ Ուրեմն թիւը պէտք է հանդէս դուրս գայ։ Թող զոր օրինակ ասեն նորան, թէ եթէ մէկ ձիու զօրութիւնը հողի ճանապարհի վերայ 50 փութ կարող է քաշել, նա երկաթուղով քաշում է 500 փութ, իսկ հանդարտ ջրի վերայ 3000 փութ։ Այս կարճ թուաբանական նկատողութիւնը անդամ՝ աշակերտի միտքը լուսաւոր, փայլակի պէս կը պայծառացնէ, միչդեռ ժամանակի տընտեսութիւնը հետը չենք էլ հաշուել։ Բայց այս բաւական չէ, պէտք է փոքր ինչ հաշիւներ ևս կատարենք։

Թող նախ և առաջ հաշիւ անել տան, թէ քանի ձի հարկաւոր են, որ հողի ճանապարհի վերայ այս ինչ կամ այն ինչ նաւի բեռը և երկաթուղու ապրանաց գնացքի բեռը քաշեն։ Յետոյ թող խնդիրը փոխուի այնպէս, որ այս զանազան ճանապարհական ծախսերը երևան, և թէ վաճառականը այդ ծախքից որքան թեթևանում է, եթէ նա այս ինչ բեռը հողի ճանապարհի փոխարէն՝ երկաթուղով կամ նաւով ուղարկում է։ Այսպէս ուրեմն այն աշխարհագրական յարաբերութիւնները ուրիշ հաշիւներով ևս կարելի էր աւելի պարզել։ բայց այն քիչ թուերը և խնդիրները արդէն բաւական են, որ իրողութիւնը այնպէս լուսաւորվի, ինչպէս որ լոկ խօսքերը երբէք չէին կարող բացատրել։

Մի օրինակ պատմութիւն։ Այսպէս երրեմն կը յիշուի, թէ ինչպէս Շահ-Աբասը 1604-ն ահագին զօրքով Հայաստան մտաւ, իր արշաւանքը անմահացնելով՝ մահով, սովով, կոտորածով և աւերկով, և որպէս զի Թուրքերի ասպատակութիւնները Ադրպատականի մէջ այսուհետև կարէ՝ չար միտք ծնեցաւ նորա մէջ Երասխի դաշտը, որ Թուրքերի համար հայի չտեմարան էր, անապատ դարձնել, որ և կատարեց։ Բազմաթնակիչ և վաճառաշահ տեղերը, ինչպէս Երևան, Նախիջևան, Օրդուբադ, Աղուլիս, Ջուղայ հարիւրաւոր ասաններով և գիւղերով այրեց. արտերը, բոստանները, բաղերը ոչնչացրեց և քար քարի վրայ չը Թողեց. և որպէս զի պակասը լրացնէ, ուղեցաւ ժողովուրդը հայրենիքից զրկել և Թուով 25000 տուն քշեց տարաւ, որ Խպահանի կողմը նոցա ձեռքով և աշխատանքով ծաղկեցնէ։ Արդեօք ինչ բարոյական չարչարանք կրեց այս անբաղդ ժողովուրդը, առայժմ Թողնենք առանց յիշատակութեան։ Հետևենք նորա հետ ի միասին ճանապարհին և վայ լինիք, Թէ զարձեալ ինչ տանջանքներ պիտի կրէ։ Ցիշենք որ Շահ-Աբասը այդ իսկ ճանապարհով մէկ անգամ անց էր կացել՝ ամենայն բան լափելով, ինչ որ ձեռքը կընկնէր։ Ասենք որ առնուազը մի 10,000 զօրք այդ ժողովրդին պէտք է ուղեկցէր, որ նորան հնազանդութեան մէջ պահէ և հասցնէ Շահի հրամայած տեղը։ 25,000 տուն ժողովուրդ և 10,000 զօրք ամայի և երկար ճանապարհի վերայ, —արդեօք կհասկանան մանուկները այս սարսափելի վիճակը։ Մենք պէտք է զարձեալ Թուերը հանդէս հանենք։ Ո՞րքան ժողովուրդ է ընդ ամենը, եթէ տունը գոնէ 5 անդամից բաղկացած լինի (յայտնի է որ նահապետական գերդաստանները միշտ աւելի մեծ են և զել)։ Ո՞րքան է հարկաւոր մի մարդուն մի օր կերակրելու համար, որքան=5×(25000+10000) մարդկանց մի օր անցնելու համար, ինչ հեռաւորութիւն կայ Երասխի դաշտից մինչև զոր օրինակ Թաւրիզը (աշխարհագրական հաշիւ), ուրեմն որքան է հարկաւոր բոլոր ժողովրդեան՝ մինչև տեղը հասնելը։ Եւ ի վերջոյ մի լաւ մեծ դումար դուրս կըգայ, որ հարկաւոր կլինէր ճանապարհին կերակրելու համար, և որ եթէ նախապէս պատրաստած չլինէր,

—իսկ մենք գիտենք Թէ Շահ-Աբասը ինչպէս էր պատրաստել— միայն սովից՝ ժողովրդեան կէսն կէսը չէր հասնի իր ապագայ հայրենիքը։ Թող այս հաշիւը ճիշտ չլինի, բայց որքան Թիւը կարող է՝ անցքը այնպէս կենդանի կատակերացնել, ինչպէս լոկ խօսքը չէր կարող։ Որպէս մարդասիրական օրինակ՝ կարելի է բերել Տիֆլիսի գերմանական գաղթականների համար արած ճանապարհի պատրաստութիւնը՝ Ռուսաց ազրութեան կողմից։ —Այսպէս Թուերով և հաշիւներով պէտք է գնենք դառնան ճանապարհների բաղմացուցանելու օգուտը, վասայի օգուտը, հաղորդակցութեան դժուարութիւնը առաջուայ ժամանակներում անթիւ քեթխուդաների և քեօխուանների մաքսերով, պատերազմների ծախքերը, ժողովրդեան վճարած հարկը, ազրութեան պաշտպանութեան օգուտը և այլն։—Երբն ընդհանուր կանոն պէտք է աւելացնենք, որ այն պատմական ժամանակագրական Թուականները, որոնք աչակերտին տրվում են միայն պահելու համար (ի հարկէ որքան քիչ, այնքան լաւ), պէտք է Թուաբանութեան մէջ միշտ և միշտ զանազան խնդիրների ձևով գործածուին, որպէս զի մարդի մէջ պահելը ոչ միայն լոկ բազձանք լինի, այլ գործով ևս կարելի լինի կատարել։

Բնագիտութեան մէջ ևս Թուերը կարող են մի քանի ծառայութիւն ցոյց տալ։ Ինչպէս առաջ, այստեղ էլ հարկաւոր չէ, որ բարդ հաշուախնդիրներ որոնենք։ Ընդհակառակ, քանի պարզ, այնքան աւելի լաւ է։ Գլխաւոր հոգը այն չպէտք լինի, որ նոր առիթներ գտնենք հաշիւներ գործածելու համար, այլ Թէ Թուերով իրերական յարաբերութեանց վերայ նոր լոյս սարածենք։ Մինչև անդամ միշտ հարկաւոր էլ չի լինի, որ Թուերը ճիշտ լինին, գլխաւոր նպատակն համար բաւական է մօտաւոր հաշիւը, որը որ մի որ և իցէ Թուով անպատճառ պէտք է յայտնուի։—Այժմ մի օրինակ։ Առ հասարակ մանուկները այն բոյսերի համար աւելի ուշադրութիւն են ցոյց տալիս, որոնք իրանց գունաւոր ծաղիկներով աչքի ընկնում են։ Հովանոցանման բոյսերը (սամիթ, նեխուր, մաղդանոզ, բոխնի և այլն), որ մանաւանդ իրանց անչուք, անդեղ կերպարանքով ոչ ոքին գրաւել

չեն կարող, մանուկներին ևս չեն հետաքրքրում։ Երբ որ նոքա ծաղիկների առանձին յատկութիւնքը և ձևերը նկատել սովորում են, նոքա սկսում են այդ բոյսերի վերայ պատկառանքով նայել։ Բայց պէտք է որ թիւը այստեղ էլ իր չնորհքը ցոյց տայ, որովհետև այդ ծաղիկների դրութեան առանձին տեսակ ձևը մանաւանդ պահանջում է, որ համարուի։ Ա յնտեղ կհամարենք զոր օր։ հովանոցի մի ճիւղի վերայ ասենք 20 կոթ, մէկ կոթի վերայ 18 փոքրիկ կոթիկներ, ուրեմն մէկ ճղան վերայ 20×18=360 է դուրս գալիս։ Եթէ բոյսը 8 ճիւղ ունէ, միասին համարվում են 8×360=2880 ծաղիկ։ (Հրեշտակախոտ բոյսը կամ բոխնին angelica archangelica երբեմն 4500 ծաղիկ ունէ)։ Հետաքրքիր մանուկները ի՛նչ աչքեր են բաց անում, երբ այսպէս պատկառաւոր թուեր են տեսնում չնչին բոյսի մէջ։ Երբ նոցա դեղեցիկ մագաւոր տերևների վերայ ևս ուշադրութիւն դարձնեն, այն ժամանակ տարակոյս չկայ, որ նոցա առաջը կկոնարհուին և այնպէս արհամարհութեամբ էլ չեն անցկենայ մօտից։—Սկաւառակաւոր բոյսերի, զոր օրինակ արևածաղկի և ուրիշ այսպի՛ի ծաղիկների մէջ ևս համարումը կարելի է օգտով գործ ածել։ Մի առանձին տեսակ ուսումնական հետաքրքրութիւն է շարժում թիւը այն բոյսերի մէջ, որ փոփոխակաղիր տերևներ ունին։ Անսովոր աչքին այստեղ երևում է անկանոնաւորութիւն, բայց ինչպէս յայտնի է՝ մի մաթեմատիքական օրէնք կայ մէջը (*)։

(*) Ամենուրդ չէ այստեղ այդ օրէնքը մի երկու խօսքով բացատրել. փոփոխակաղիր տերևները, ինչպէս յայտնի է ոլորտաձև շաւղով միմեանց յաջորդում են, և մէկ, երկու, երեք կամ աւելի շրջան անելուց յետոյ, երկրորդ, երրորդ, հինգերորդ, ութերորդ տերևը գալիս է դարձեալ նոյն ուղղահայեաց գծի վերայ, որտեղից որ ոլորտաձև շաւիղը սկսուեցաւ և այսպէս կանոնաւոր կերպիւ կրկնվում են մինչի վերջը. օրէնքն էլ այսպէս է նշանակում. $^1/_2$, $^1/_3$, $^2/_5$, $^3/_8$, $^5/_{13}$, ուր հայտարարը ցոյց է տալիս թէ քանի շրջան պիտի անեն տերևները, իսկ յայտարարը, թէ ո՛ր երրորդ տերևը կրկին հանդիպում է սկզբնական տերևին, իսկ ամեն երկու կատարակի համարիչը և յայտարարը գումարելիս՝ ստանում ենք հետեւեալ ձևի կոտորակը։ Այստեղ նկարագրած պատկերը ցոյց է տալիս $^2/_5$ ձևը։—Ոլորտաձև գծերը ուրիշ շատ տեղեր ևս երևում են, բայց դոքա երբեմն երևութական են, իսկականը պէտք է քննելով գտնել զոր. ասեղնաւոր ծառերի (շոճու) պիտակիթեվը։

—Կենդանաբանութեան մէջ հաշուելու համար առիթ կատ ընտանի կենդանիների օգուտը,—մի քանի միջատների բազմանալը և նոցա վնասները բուսական թագաւորութեան համար, վնասակար միջատների կերակուր լինելը թռչունների և ուրիշ կենդանիների համար. նամակաբեր աղաւնու արագութիւնը ուրիշ արագութեանց հետ համեմատելով. մի քանի ձկների առագին զործածութիւնը վաճառականութեան մէջ. ձկների, խխունջների բազմանալը և այլն։ Հանքաբանութեան մէջ՝ քարածուխի, երկաթի, նաֆթի, աղի քանակութիւնը ու տեսակ տեսակ օգուտները աղդային տնտեսութեան մէջ։ Ֆիզիքական աշխարհագրութիւնը վաղուց արդէն համարվել է յատուկ հաշուելու համար զոր օրինակ քարտէզի ցանցի միջոցաւ (աստիճանների միջոցաւ) գտնել երկու տեղերի հեռաւորութիւնը որոց դրութիւնը ա. միևնոյն միջօրէի վերայ, բ. միևնոյն զուգահեռականի վերայ գ. զանազան լայնութեան և երկարութեան բոլորակների վերայ են։—Մանաւանդ ֆիզիքական աշխարհագրութիւնը ամենի հարուստ նիւթ կտայ, եթէ աղդային ուսումնարանը օգուտ քաղել իմանայ։—Մեր ուսմանց նախագծի մէջ ճշմարիտ է երկրաչափութիւնը չի մտել, որովհետև նորա ուսումնական դասաւորութիւնը աղդային դպրոցի մէջ չի պատկանում, բայց ի հարկէ նորա զննական մասը կմտնի գիտութեան առարկաների մէջ, իսկ պարզ թուաբանական հաշիւները և խնդիրքները այստեղ։ Ասում է պատասխանել, թէ արդեօք այս թուերը և խնդիրները թուաբանական դրքի մէջ, թէ գիտութեան առարկաների դասագրքի մէջ պէտք է ընդունվին։ Մի քանի թուեր անտարակոյս դասագրքերի մէջ պէտք է մտնեն։ Բայց իմ կարծիքը այս է, որ այն խնդիրներից մի մասը թուաբանութեան առանձին բաժանմունքի մէջ պէտք է մացնել։ Իսկ ուսուցիչը հանգամանքներին և ուսման պահանջին նայելով, իր զործածութեան համար բացի այն խնդիրների՝ ուրիշ թուեր և խնդիրներ ևս պէտք է ժողովէ։

ԵՐԳԵՑՈՂՈՒԹԻՒՆ։

Ինչ որ վերի սկզբունքը պահանջում է, բաղաքաւորապէս սկսվում է արդէն մեղանում կատարուել։ Գործնական դաստիարակութիւնը առանց տեսականութեան ուղիղ ճանապարհը գտել է։ Թէպէտ մեղանում երգեցողութիւնը հողեոր է կոչվում, բայց ոչ մի ուսումնարան այնքան միակողմանի չէ մնում, որ լոկ միայն եկեղեցական երգեր ուսուցանէ։ Դժուար չէ մինչև անգամ այն ժամանակը որոշել, երբ մեղանում եկեղեցական երգերի հետ՝ աշխարհական տաղերը ևս երգել սկսվեցան։ Գորան օժանդակեցին աւելի մեր (բանասիրական) ընթերցարանները։ Հենց որ ոտանաւորներ մտան ընթերցարանի մէջ, նոքա ևս երգվեցան։ Շատ բնական է՝ բանաստեղծութիւնը միշտ երգ է ծնել։—Թէ ինչ վիճակի մէջ է մեր երգեցողութիւնը, ինչ տեսակ երգեր են մեր երգածները—աւելի լաւ է խօսք չբանանք։ Այս կողմից դեռ շատ բան ունինք կատարելու։ Մանկական երգերը պէտք է նոր ստեղծվին, եթէ ոչ ազգային ոգեորութեամբ, գոնէ թարգմանութեամբ, որպէս զի մեր ճաշակը նրբանայ և աղնուանայ(*)։ Եւ ի հարկէ գիտութեան ամենն առարկաների յարմար երգեր պէտք է ժողովվին, որպէս զի երգը և գիտութեան առարկան այնպէս միմեանց յաջորդեն, ինչպէս որ սիրտը և մտքը միշտ իրարից անբաժան են։

Բայց ինչ զարգացողական զօրութիւն կայ բանաստեղծութեանց և աղգային երգերի մէջ։ Ոմանք կարծում են, թէ մէկը լեզուի աղնուութիւն է տալիս, իսկ միւսը երաժշտական կրթութիւն։ Այդ արդեանց կէսն է, և մենք պէտք է աւելի բարձրից նայենք գործի վերայ։ Զորրորդ սկզբունքի մէջ արդէն ասուեցաւ, թէ մեզ հարկաւոր են գիտութեան երեք ընթերցարան, այսինքն բնագիտական-մարդագիտական ընթերցարան և սուրբ գրոց ընթերցարան։ Սոքա են նախ և առաջ իրազիտական ընթերցարանները, բայց և հենց այդ պատճառաւ լեզուի ամենանշանաւոր գրքերն էլ դոքա են։ Դոցա նպատակն է՝ բերանացի դաստատութեան ժամանակ՝ լսածն ու զննածը մտքի մէջ հաստատելու օժանդակել, իսկ իբրև լեզուի գիրք, դոքա ուրիշ նպատակ էլ ունին. դոքա պէտք է աշակերտին ուսուցանեն սովորածի մասին մեկին, ճշմարիտ և որոշ խօսել։ Այս կողմից դոքա են պարզ (օրենկտիւ) նկարագրող լեզուի միջոց։ Ուրիշ նպատակ ունին բանասիրական ընթերցարանները։ Որքան էլ որ բարձրը դասենք այն օգուտը, ինչ որ դոքա լեզուի զարգացմանը տալիս են—մի երկրորդ օգուտը զարձեալ աւելի բարձր պիտի դասենք։ Բանաստեղծութիւնը իրա բովանդակութեամբ արտայայտում է, թէ ինչպէս արտաքին աշխարհը յատկապէս պատկերանում է (սուբեկտիւ) սրտի մէջ։ Որքան խորն է եղել սրտի տպաւորութիւնը, այնքան ևս ազնիւ և աղդու կլինի արտայայտութիւնը։ Սրտի կրթութիւնը տրուում է գրականութեան այդ ճիւղի բարձրագոյն նպատակը։

Այս նպատակին ծառայելու համար, տրվում է դորան արուեստական զարդ, որով ուրիշն իմանում ենք և երգի մեծ նշանակութիւնը։ Երգած երգը կրկնապատկած բանաստեղծութիւն է, այսինքն միևնոյն ժամանակ խօսուն և երգեցիկ լեզուի արտայայտութիւն։ Այդ բաւական չէ՝ յայտնի է որ խօսուն լեզուով մի այն մէկը կարող է իրա կամ ուրիշի սրտի մտքերը և զդացողութիւնները յայտնել, իսկ երգեցիկ լեզուով չատերը միանում են իրանց կամ լսողների սիրտը՝ մի ներդաշնակութեամբ լարել։—Մի խօսքով՝ գիտութեան առարկաների դաստատութիւնը երկու կողմից նշանաւոր օժանդակութիւն է ստանում. մի կողմից թիւը և ձևը (նկարչութիւնը) արտաքին աշխարհը աւելի հասկանալի են առնում, միւս կողմից բանաստեղծութիւնն, ու երգը՝ արտաքին իրերի տպաւորութիւնը սրտի մէջ աւելի զայծառացնում, աղնուացնում և հաստատում են։ Վերջին նկատ-

ցաւ, թէ մեզ հարկաւոր են գիտութեան երեք ընթերցարան, այսինքն բնագիտական-մարդագիտական ընթերցարան և սուրբ գրոց ընթերցարան։ Սոքա են նախ և առաջ իրազիտական ընթերցարանները, բայց և հենց այդ պատճառաւ լեզուի ամենանշանաւոր գրքերն էլ դոքա են։ Դոցա նպատակն է՝ բերանացի դաստատութեան ժամանակ՝ լսածն ու զննածը մտքի մէջ հաստատելու օժանդակել, իսկ իբրև լեզուի գիրք, դոքա ուրիշ նպատակ էլ ունին. դոքա պէտք է աշակերտին ուսուցանեն սովորածի մասին մեկին, ճշմարիտ և որոշ խօսել։ Այս կողմից դոքա են պարզ (օրենկտիւ) նկարագրող լեզուի միջոց։ Ուրիշ նպատակ ունին բանասիրական ընթերցարանները։ Որքան էլ որ բարձրը դասենք այն օգուտը, ինչ որ դոքա լեզուի զարգացմանը տալիս են—մի երկրորդ օգուտը զարձեալ աւելի բարձր պիտի դասենք։ Բանաստեղծութիւնը իրա բովանդակութեամբ արտայայտում է, թէ ինչպէս արտաքին աշխարհը յատկապէս պատկերանում է (սուբեկտիւ) սրտի մէջ։ Որքան խորն է եղել սրտի տպաւորութիւնը, այնքան ևս ազնիւ և աղդու կլինի արտայայտութիւնը։ Սրտի կրթութիւնը տրուում է գրականութեան այդ ճիւղի բարձրագոյն նպատակը։

Այս նպատակին ծառայելու համար, տրվում է դորան արուեստական զարդ, որով ուրիշն իմանում ենք և երգի մեծ նշանակութիւնը։ Երգած երգը կրկնապատկած բանաստեղծութիւն է, այսինքն միևնոյն ժամանակ խօսուն և երգեցիկ լեզուի արտայայտութիւն։ Այդ բաւական չէ՝ յայտնի է որ խօսուն լեզուով մի այն մէկը կարող է իրա կամ ուրիշի սրտի մտքերը և զդացողութիւնները յայտնել, իսկ երգեցիկ լեզուով չատերը միանում են իրանց կամ լսողների սիրտը՝ մի ներդաշնակութեամբ լարել։—Մի խօսքով՝ գիտութեան առարկաների դաստատութիւնը երկու կողմից նշանաւոր օժանդակութիւն է ստանում. մի կողմից թիւը և ձևը (նկարչութիւնը) արտաքին աշխարհը աւելի հասկանալի են առնում, միւս կողմից բանաստեղծութիւնն, ու երգը՝ արտաքին իրերի տպաւորութիւնը սրտի մէջ աւելի զայծառացնում, աղնուացնում և հաստատում են։ Վերջին նկատ-

(*) Այստեղ պարտք եմ համարում յիշել, թէ Պ. Աղայեանցը մեծ շնորհք է ցոյց տուել այդպիսի երգեր ստեղծելու համար իր Ուսումնարանի լեզուի դրքոյկի մէջ։ ցանկալի որ այդ ճանապարհը աւելի արդեամբ շարունակէ։ Ես չգիտեմ մի ուրիշ հեղինակ, որ այդպէս հասկանար մանկական հոգով, մանկական լեզուով, մանկական խօսքով, բայց միշտ բուն հայերէն բարբառով բանաստեղծութիւն գրել. ախոս որ ընտրուած նիւթը միշտ այնքան ընտիր չէ, թէպէտ պարզ երևում է, որ այդ պարոնը բնաւ զուրկ չէ մանկավարժական հասկացողութիւնից։

մամբ ի հարկէ բոլորը կախուած է այն ներքին բովանդակութիւնից, որ բանաստեղծութիւնն ու երգը ունին, և որ երբեմն շատ կնասկածաւոր ապրանքներ են մեզանում։

ՆԿԱՐՉՈՒԹԻՒՆ։

Թէ ինչպէս պէտք է վերի սկզբունքը նկարչութեան վերայ գործադրել, արդէն հասկանալի կլինի մինչև այժմ խօսածից։

Մեր ուսումնարաններում նկարչութիւնը դեռ չէ մտել, իսկ այն քիչ ուսումնարաններում, ուր մուտք է գտել, անկանոն է կատարվում։ Ինչպէս որ ամէն առարկաների համար, նոյնպէս և նկարչութեան համար՝ մեր ուսուցիչները կարծես դիտաւորութեամբ հին մաշած չորերը արևմուտքից բերել են և սնդում են, թէ նոքա նոր են և կարկատանի կարօտ չեն։ Այնտեղ մեթոդիքական մտածմունքները շատ սպառուեցան նկարչութեան վերայ. դա էր այն ուսմունքներից մէկը, որոյ վերայ Պեստալոցցու և նորա աշակերտների հոգսերը աւելի ուղղվեցան։ Մի քանի արուեստների գործնական պահանջմունքները ևս նկարչութեան դասատուութեան վերայ շատ ներդործութիւն ունեցան։ Բայց ինչպէս թուաբանութեան և երգեցողութեան մէջ, այստեղ ևս այդ երկու նպատակները, այսինքն մեթոդիքական և գործնական նպատակները, բաւական չեն, որ նոցա միջոցով ուսմունքը բազմակողմանի զարգացնող դառնայ։ Ճշմարիտ է այդ ուղղութեամբ ուսած աշակերտները շատ անգամ իրօք ուսանում են այն, ինչ որ ուսուցիչը ուսուցանել կամենում էր։ Բայց եթէ ուրիշ չափով չափենք, կտեսնենք որ արդիւնքը պակասաւոր է։ Իր ընութեամբ՝ նկարչութիւնը պէտք էր ամէն հասակի մէջ գրաւիչ և սիրելի լիներ, իսկ իր նպատակները զարգացնող զբաղմունքներից մէկը պէտք է լիներ։ Նկարչութիւնը երբէք չի կարող այսպէս հանդիսանալ, քանի որ առաջնայ ուղղութիւն ունէ։ Օգտակարութեան և չահաւէտութեան սկզբունքի իշխանութեան տակ՝ ամենայն ուսմունք անպատճառանոգի, անշունչ բան պիտի դառնայ։ Եւ հրաշք պէտք է լիներ եթէ աշակերտը այնպէս հաւանէր այդ բանը, որ ազատ ժամ-

ին ևս սիրով զբաղուէր, և միևնոյն ժամանակ՝ զարգացման առմենայն զօրութեամբ կենդանանար։ Մաթեմատիքան և նկարչութիւնը, ինչպէս յայտնի է, իրար շատ նման են. սովորական դասատուութեամբ շատ աշակերտներին քիչ են գրաւում, այն ինչ ուղիղ դասատուութեամբ, միշտ սիրելի առարկայ են դառնում։

Ի հարկէ իմ միտքը այն չէ, որ մեթոդիքական և չահաւորական սկզբունքները բոլորովին լռեն։ Իմ ասածս այն է, որ դոքա մի երրորդին էլ պէտք է իրանց դաշնադրութեան մէջ ընդունեն։ Վերջերորդ սկզբունքն էլ այդ է ասում, որ նկարչութեան նիւթը, որչափ կարելի է, դիտութեանց երեք առարկաներից առնուի, կամ աւելի որոշ ասենք՝ այնտեղ պատահած մարմնաւոր իրերը՝ պէտք է նկարչութեան մէջ ևս գործածվին։ Այս սկզբունքի գործադրութեամբ՝ նկարչութիւնը այն օգուտը ունէ, ինչ որ թուաբանութիւնն ու երգեցողութիւնը ունեն։ Նախ՝ նորանով գիտութեանց առարկաների դասատուութիւնը աւելի պտղաւէտ կլինի, վասն զի այնտեղ պատահած մարմնաւոր իրերի կերպարանքը՝ նկարչութեամբ աւելի սուր կը մբռնուի և կմնայ մտքի մէջ։ Եւ երկրորդ՝ ինքը նկարչութիւնն էլ աւելի հետաքրքրական և զարգացուցանող զօրութիւն կը դառնայ։

Հնձիրս նիւթը քիչ չէ, ամենայն տեղ լիութիւն է։ Բուսաբանութիւնից ոչ միայն մի քանի բոյսեր ամբողջապէս ուշադրութեան տակ կառնուին, այլ և նոցա մասերը, այսինքն տերևների ձևերը, ծաղիկների պսակների ձևերը, պտուղների ձևերը և ծաղիկների դիրքի ձևերը և այն։ Կենդանաբանութիւնից դարձեալ մի կողմից ամբողջ ձևերը, յետոյ նշանաւոր գործարանները։ Մարդու մարմնից՝ կմախքը, գլուխ և թոքն ու սիրտը՝ գլխաւոր երակներով։ Աշխարհագրութիւնից կը նկարուին աշխարհներին յատուկ բոյսերը, կենդանիները, հագուստը, տնակարանը, գործիքները, զէնքը և այլն։ Պատմութիւնից այն, ինչ որ վիճակագրական նշանակութիւն ունէ, այսինքն հագուստը, տանու կարասիքը, գործիքը, զէնքը, ամրոցը և այլն։ Ուրեմն նիւթը քիչ չէ։

Ի հարկէ, ուր այսպիսի ամբողջ բաներ կնկարուին, այնտեղ սովորական վարժութիւնները ոչ միայն չպէտք է բաց թողնել, այլ և նոցա հետ սերտ կապել։ Բայց այս մեթոդիական լինելիք է, որ մեր ամբողջ դրութեան բովանդակութիւնից դուրս է։

Մենք վերջացուցինք, բայց աւելորդ չէ, որ մենք մեզ հարց տանք, թէ ի՞նչ էր մեր գլխաւոր միտքը։

Մենք սկսեցինք նորանով, թէ ամենայն կրթողական ուսումնարանի մէջ, ուսմունքը նախ նիւթական լիակատար պէտք է լինի և երկրորդ՝ պէտք է աշխատել, որ այդ նիւթը բազմակողմանի մշակէ։ Մենք ուրեմն պէտք է գտնենք ուսման այն նախագիծը, որի մէջ պէտք է երևար, թէ այդ նիւթական լիակատարութեան համար ի՞նչ առարկաներ են հարկաւոր, և ի՞նչ դիրք պէտք է ստանան դասախրատէմ, որպէս զի պահանջած նիւթի մշակութիւնը (ձևական կրթութիւն ասած բանը) կարելի գործ դառնայ — և մենք այդ վարանում՝ մի համառօտ աղիւսակ ներկայացրեցինք։ Դա ասում է՝

Ազգային ուսումնարանների ուսմունքներն են.

Ա. Գիտութեան առարկաներ—բնութիւն, մարդկային (ներկայ և անցեալ) կեանք և կրօն։

Բ. Մայրենի լեզու—իր վարժութիւններով՝ խօսել, կարդալ և գրել ուսացանելու։

Գ. Վարժութիւն—թուել—երգել և նկարել։

Այս աղիւսակի մէջ յետոյ վեց սկզբունք դրանք.

Ա. 1. Գիտութեան երեք առարկաներից իւրաքանչիւրը պէտք է ըստ իւր չափու ներկայանայ։

2. Ամենայն գիտութեան շրջանի մէջ և ամենայն հասակի մէջ պէտք է մի ամբողջական և միաւորացած կտոր աւանդուի։

3. Գիտութեան երեք առարկաները պէտք է բովանդակ ուսման դիդակտիկական հիմք կազմեն։

Բ. 4. Լեզուի զարգացումը պէտք է իրական ուսման մէջ և նորա հետ միասին ընթացուի։

5. Լեզուի ուսման մեծագոյն խնամքը պէտք է լինի, որովհետև հաստատ կարողութիւն զարգացնել։

Գ. 6. Նաև առանձին երևեցած թուարանութիւնն ու արուեստական վարժութիւնները (երգել և նկարել) ինչպէս իրանց յաջողութեան համար, նոյնպէս և գիտութեան առարկաների յաջողութեան համար, պէտք է նոցա հետ սերտ կապուին։

1.

Եթէ գիտութեան առարկաներից բոլոր երեքը ներկայ չեն, ապա մնաց են կրում միաները. կրթութիւնը թերի է մնում։

«Ըստ չափու ներկայ լինիլ» նշանակում է, թէ իւրաքանչիւրը իր զարգացողական և կրթողական արժանաւորութեան չափ ներկայ պէտք է լինի։ Եթէ մէկը կամ միւսը այդ չափին չի հասնում, կամ թէ բոլորովին բաց թողած է, այն ժամանակ կրթութիւնը ծուռը կերպարանք է ստանում։

Ուրեմն ուսման նախագծի լիակատարութեան համար՝ նախ և առաջ հարկաւոր է, որ գիտութեան առարկաներից բոլորը ներկայանան լրիւ և իրեանց զարգացողական չափով։

2.

Մինչև որ իւրաքանչիւր գիտութիւնից մի «ամբողջ կտոր» չըմատակարարենք, աշակերտի մտքի մէջ միութիւն չի կարող հաստատուել։

Հակառակ դէպքում դատատուութիւնը միշտ հակում է՝ մի որ և լոյն ճիւղը ըստ իւր քմաց նախապատել։ Այս ծուռը քայլին միշտ երկաբուրիշ տեսակ ևս հետևում են՝ ուսման նիւթի չափազանցութիւն և անտարբերական, կիսոտ ուսումնական դատատուութիւն։ Երկու մոլորութիւնքը ևս՝ ամենաշատակար ուղղութիւններ են հիմնաւոր ուսման համար։

3.

Այս նշանաւոր սկզբունքը ուսանց այն յարաբերութիւնն է ցոյց տալիս, որով նոքա բոլորը կապուում են մի միութիւն կազմելու համար, և հաստատում է, թէ գիտութեան առարկաները են և պէտք է լինին միւսների համար հիմք։

Առարկաների բնութիւնը և մարդկային հոգու բնութիւնը այդ են պահանջում։ Միայն այդպէս է հնարաւոր գիտութեան նիւթի բազմակողմանի մշակութիւնը, և միայն այդպէս միւս ուսմունքները ևս կարող են բարգաւաճել։

Մեր պաշտպանած աւանդութեան գլխաւոր

ծանրութիւնը այս երրորդ սկզբունքի և նորա բոլոր հետեւողութեանց մէջն է:

Մենք տեսնում ենք, որ մի զարմանալի շաղկապ կայ ուսմունքների մէջ: Գիտութեան ուսմունքը կախուած է միւս առարկաների օժանդակութիւնից և ընդհանրական կերպարկան կրթութիւնը՝ եթէ նա առողջ ու բազմակողմանի է ուզում լինել, կապուած է ուսման նիւթական լուծիւնից, և վերջապէս վարժութիւնները միայն այն ժամանակ կարող են ծաղկել և իրանց կատարեալ կրթողական տուրքը վճարել, եթէ հիմնվում են բոլոր երեք գիտութեանց առարկաների վրայ:

Եւ ուրեմն ուսմունքների սովորական և կամայական կուտակութիւնը, որ ոմանց անձնական տրամադրութեամբ կարող է այսպէս կամ այնպէս բաղադրվել կամ կազմուել, այսպէս կամ այնպէս փոփոխվել, աւելանալ կամ պակասել—ամենևին չի կարող ուսման նախագիծ համարուել: Մեր աղիւսակը ընդհանրական կամենում է մի այնպիսի շէնք նկարագրել, որ իր մասերի թուով և կարգով պինդ կապուած միութիւն կազմէ, որ տեղից ոչ մի քար հանել կամ փոխել կարելի չէ: Դորա բանալին երրորդ սկզբունքի մէջն է:

4.

Ինչ որ վերի սկզբունքը ընդհանրապէս պահանջեց, այստեղ լեզուի ուսման վերայ գործադրութիւն է գտնում: Եւ այստեղ է այդ գործադրութեան գլխաւոր տեղը, որովհետև առանց իրերի և լեզուի կապակցութեան՝ ոչ մէկը և ոչ միւսը կարող չէ զարգանալ ազգային ուսումնարաններում:

5.

Լեզուի ուսումը և իրերի ուսումը միայն այն ժամանակ արդեամբ ծառայել կարող են, երբ իւրաքանչիւրը քաջ ճանաչում է իւր պարտականութիւնը: Լեզուի կրթութեան գլխաւոր նպատակն է կարողութիւն վարժութիւն մատակարարել: Բայց վարժ կարողութիւն միայն այն ժամանակ կստացուի, երբ կենդանի խօսքը, խօսուն լեզուն կզարգանայ, որովհետև «լեզուն» լեզուով է խօսվում և ոչ թէ ականջով կամ ձ՝ոքով:

6.

Թուաբանութիւն, երգեցողութիւն և նկարչութիւն՝ վերջին խմբի առարկաներ են, բայց ոչ թէ այն պատճառով, որ դոցա զարգացողական

զօրութիւնը աննշան է, հապա որովհետև դոցա մնունդը վերև յիշատակած ուսմունքների մէջն է գտնվում, և ուրեմն նոցա գիտութեան առարկաների ուսման և ապա՝ սոցա հետ սերտ կապուած լեզուի ուսման զոյութիւնը հաստատութիւն ստացած պէտք է լինի, որ վերջին խմբի առարկաները ևս արդիւնաւորել կարողանան: Դրեանց կրթողական զօրութիւնը այն ժամանակ կբացուի և իրանք ևս այն ժամանակ կծաղկին, երբ վերի խորհուրդը կկատարեն, երբ ոյսինքն նոքա իրանց բնական և գիտակցական հիման վերայ կհաստատուին:

Գին՝ 60 կոպ.

Թիֆլիսի բոլոր գրավաճառների մոտ ծախվում են հետևեալ գրքերը՝

1) Շիլլեր „Վիլհելմ—Տել", թարգմանութիւն Գէորգ Բարխուդարեանցի, գինն է ընտիր թղթի վերայ տպած 1 ռ. 20 կ. հասարակ 1 ռ., Թիֆլիս 1873.

2) Ս. Պալասանեան Բերականութիւն Մայրենի լեզուի գինն է 50 կ.

3) Բաֆֆի „Փունջ" երկու հատոր, իւրաքանչիւր հատորի գինն է 1 ռ. 50 կ.

4) Ղ. Աղայեանց „Հայկական հնչիւնների մասին" գինն է 25 կոպէկ.

5) Ղ. Աղայեանց „Ուռուցն Մայրենի Լեզուի", առաջին տարի— գրել և կարդալ, գինն է 20 կոպ.

6) Ս. Մանդինեան (տեսուչ Ներսիսիան աղջկայի հոգևոր դպրոցի) „Դպրոցական Սահմանադրութիւն" գինն 25 կոպ.

7) Ս. Մանդինեան „Մանկավարժական տարակուսանքներ մեր մէջ", գինն է 50 կոպ.

Օտարաքաղաքացիք կարող են դիմել Թիֆլիսի բոլոր գրավաճառներին, հայոց խմբագրութեանց և Առևտրական լանկը տ. Աբգար Յովհաննիսեանին.