

## ՀՈԳԵՐԱՆԱԿԱՆ—ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱԾՈՒԹԻՒՆՆԵՐ <sup>1)</sup>

Պ. ՏԷՐ-ՄԻՐԱՔԵԱՆՑ

### Ա. Ն Ե Ր Ա Ծ Ո Ւ Թ Ի Ի Ն

Մեր նախորդ մանկավարժական ժողովներից մինում կարդացի իմ առաջարկութիւնները դպրոցական կարգապահութեան մասին։ Այս խնդիրը՝ նախ քան ուսումնարանի բացելը՝ ամենակարևորն էր, ուստի մենք պէտք է շտապէինք, աշակերտներին դասարան թողնելուց առաջ, սովորեցնել, թէ նրանք ինչպէս պէտք է վարւէին փողոցում, դաւթում, դասարանում և այլն։ Ես այստեղ դիտմամբ գործածեցի սովորեցնել բառը ուսուցանելու փոխարէն, վասն զի այս ուսումնարանի կարգապահական տնօրինութիւններն ու պատէրները իսկապէս շօշափում են աշակերտի արտաքին կեանքը, նրանք առանց այլ և այլութեան անկարող են թափանցել աշակերտների հոգին ու զգացմունքները. այլ խօսքով՝ այս կարգապահութիւնը մի տեսակ սովորութիւն է, որ մարդու մէջ մարմին ու արիւն է դառնում միա՛ն և ու՛ր ու՛ր և անընդհատ նրանց համեմատ վարւելուց։ Փորձն այս անգամ էլ ցոյց տւեց, որ այդ կարգապահական տնօրինութիւնները որքան որ մեղ սովորական էին թւում, այնքան ևս նոր էին մեր ուսումնարանի համար։ Նրանց լարմարւելու բաւարար վարժութիւնը պակաս էր թէ ուսուցիչներիս և թէ աշակերտներին. ուստի մենք պէտք է կրկնապատկէինք մեր ճիգն ու ջանքը առ այժմս գոնէ մի որոշ չափով մեր նրապատակին հասնելու վերոյիշեալ առաջարկութիւններս կարգալիս և անցեալ անգամ մեր ուսումնարաններում արած կարգապահական դիտողութիւնների մասին խօսելիս կրկին անգամ վշեցրի, որ, առանց խիստ կարգապահութեան՝ անհնար է ուսուցման զգալի արդիւնքը։ Սրանում դուք ինքներդ փորձով համոզւած էիք ու հիմա էլ տեսնում էք, թէ որքան խանգարում է ձեր դասաւանդութիւնը, երբ մինչև անգամ մի կամ երկու ան-

<sup>1)</sup> Այս յօդածը կարդացել եմ Ալէքսանդրապօլու երկսեռ դպրոցներէ մանկավարժական ժողովում, որեց յետոյ ա՛յա՛ ներկայացնում եմ ըստ իմ ուսուցիչների ուշադրութեանը և ուսումնարանական գործով հետաքրքրուող հայ ընթերցողին։

կարգ աշակերտներ են դասարանում նստած: Էլ չը վիշենք ասն ուսուցիչներին, որոնք իրենց ձայնով չը կարողանալով զսպել աշակերտներին ընդհանուր աղմուկը կամ քանոնի ձայնին են դիմում (որ տարածւում է ամբողջ ուսումնարանում) և կամ աշակերտներին անկարող լինելով զսպել, դասից զրկում են:

Ի հարկէ, եթէ բանն այստեղ հասնի, այլ ևս ուրիշ միջոց չի մնալ. բայց ինչո՞ւ պատէս վարւել, միթէ չպէտք էր հէնց առաջին ձայնի կամ անկարգութեան երևալուն պէս զսպել:

Սակաւն թողնենք այսօր այս կարգապահութիւնը, որ, իսկապէս ասած, մեզ համար ոչ թէ նպատակ է, այլ մի միջոց մեր ամենազլխաւոր ու էական նպատակին հասնելու, աչն է՝ մեր սաներից կրօնական-բարոյական բնաւորութիւնով (քարակտերով) օժտւած մարդիկ պատրաստել: Եւ այսպէս՝ թողնելով աշակերտի արտաքին կեանքը՝ դիմենք ասն միջոցներին, որոնք չեղափոխում են մարդուս ներքին աշխարհը և նրա ձգտումներն ու զգացմունքները հիմնովին չեղաշրջում: Այս միջոցներն են, հարկաւ, ուսումնարանական անփոխարինելի ուսմունքը. սակաւն նախ քան սրանց իւրաքանչիւրի կարևորութեան, ընտրութեան և դասաւորութեան մասին խօսելը՝ հարկաւոր է հոգեբանօրէն վերլուծել մանկավարժութեան կարևորութեան խնդիրն ընդհանրապէս:

#### Բ. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԵԱՆ ԿԱՐԵՒՈՐՈՒԹԻՒՆԸ ԸՆԴՀԱՆՐԱՊԵՍ

Մարդկութեան կրթութեան համար իբրև ամենավստահելի ուղեցոյց կարող է ծառայել անմահ Գեթեի հետեւեալ միտքը. «Յրիտասարդութիւնը պէտք է հանապազնորից սկսի և, իբրև անհատ, համաշխարհաչին քաղաքակրթութեան շրջանները նորմէականցանցն ի»։ Հերբարտն ու Յիլլերը իւրեանց չփոխելով լաւ ըմբռնելով այս մեծ մարդու խորիմաստ գաղափարը, ձգտեցին այդ քանքարաւոր միտքը տեսականապէս ու գործնականապէս ի կատար ածել: Նրանք արծարծեցին մանկավարժութեան գրականութեան մէջ այսպէս անուանեալ քաղաքակրթական-պատմական (կուլտուր-հիստորիական) աստիճանները, որոնք, իբրև մարդկային քաղաքակրթութեան սանդուղներ՝ հիմնական սկզբունք և ուղեցոյց պէտք է լինեն մեզ համար կրթական ուսումնարանի (հարկ է այստեղ չեղտել ոչ-մասնագիտական) ծրագրի նիւթն ընտրելու և դասաւորելու գործում: Եւ այսպէս՝ հետեւելով մարդկութեան զարգացման ճանապարհին՝ առաջին տարւալ աւանդելի առարկաների կենդրոնը պէտք է կազմէ հէքիաթը, երկրորդում՝ «Խօթնիզօնը», երրորդում նահապետական կեանքը, չորրորդում դատաւորների շրջանը (ըստ հին կտակարանի), հինգերորդում՝ թագաւորներին և ալն, մինչև որ կը

հասնէինք ներկայ քաղաքակրթութեան դրութեանը: Հին Կտակարանից լիտոս՝ սկսելու է նորը, որին զուգընթաց գնում է և աշխարհային պատմութիւնը՝ աղգալինն ու ընդհանուրը: Ինչ վերաբերում է միւս ուսումնարանական առարկաներին, նրանք պէտք է, լրացնելով ու համակերպելով՝ կենդրոնական գլխաւոր պատմական-բարոյագիտական դասընթացի շուրջը, վերջինիս ուժ տալու և նրա նպատակներն իրագործելու համար՝ մարդուս ձեռքը դործնական միջոցներ տան: Աւանդելի առարկաների մէջ ներքին սերտ ու անխզելի կապ պահպանելու համար՝ նրանց պատշաճ դասաւորութեամբ կենդրոնացումից լիտոս՝ անհրաժեշտ է իւրաքանչիւր դաս հոգեբանական խիստ կանոններին համաձայն աւանդել. դրա ալն կանոններն են, որոնց հերքարտական չկլան իւր ուղղութեամբ մշակելով՝ տւել է ձեւական հինգ աստիճաններ, անունները:

Որքան էլ փիլիսոփայական, հոգեբանական և մանկավարժական չկլանները իւրեանց հաւեցակէտներով և ուղղութիւններով միմեանցից տարբերէին, ալսու ամենալին նրանք մի բանում համաձայն են, որ հոգեբանական անսասանելի օրէնքներ կան ալնպէս, որպէս Փիլիքական կեանքի զարգացման ու գործառնութեան երեւոթներն ենթարկած են խստագոյն սկզբունքներին: Այս երկու աշխարհների նմանութիւնը ոչ թէ մի պատահական երեւոթ է, ալ ընդհակառակը՝ հետեանք հոգու և մարմնի ներքին սերտ կապակցութեան: Եւ ահա մանկավարժութիւնը մեզ ասում է, որ ալս հաստատուն օրէնքները պէտք է կրթութեան մէջ մեզ հանապաղ ուղեցոյց ընտրենք, եթէ կամենում ենք մեր աշակերտին հոգում մեր նախագծած փոփոխութիւնն առաջացնել: Հերքարտն ասում է. «կրթութեան ամենահոգ օրը դառնում է, անկասկած, հոգեբանական սկզբունքների համեմատ կազմակերպւած ու մատակարարւած դասաւորութեան մէջ»: Մեծ հոգեբան մանկավարժի խօսքերը պարունակում են և ալն միտքը, որ իւր չկլալի ամենածանրակիչ ու սկզբունքներից մէկն է, թէ կրթութեան ամենազօրաւոր ուժը դասաւանդութեան գիտելեաց մէջ է պարունակւած: Ալ խօսքով՝ ալս չկլան նաև բարոյական կրթութեան համար աւելի ծանրակիչ ու համարում դասական գիտելեաց աղղեցութիւնը և ոչ թէ բարոյական դանադան պատւէրներն ու խրատները, որոնք լաճախ աւելի ճնշում են գործում աշակերտին հոգու և մարմնի վերալ, քան դրական արղիւնք առաջացնում:

Մի ուսուցիչ, որ ձեռնարկում է իւր աշակերտների ներքին կեանքի մշակութեան գործին ու ձգտում է նրա անդաստանը կերպարանափոխել, հարստացնել և, կենդրոնացնելով նրա ուժերը՝ նախապատրաստել արտաքին աշխարհի գործունէութեան համար՝ չը պէտք է կլթնի լոկ տեսականի կամ իւր ալսպէս անուանեալ «փորձառութեան» վերալ. ոչ. բացի գիտական, փիլիսոփայական, հոգեբանական և մանկավարժական նախապատրաստութիւնից, անհրաժեշտ է և մի բան, որ նախագծած մանկավարժական

պրակտիք կամ գործնական մանկավարժութիւն է կոչուում, Բայց որովհետեւ հոգեկան կեանքի երևութներն ըմբռնել ու նրա վերաջ փորձեր անելը անհամեմատ դժւարին է, ուստի աւստիզ գործնականն աւելի կարեւոր է, քան քիմիալի, ֆիզիքալի, բժշկութեան և այլն համար, եթէ մենք կամենում ենք մեր առաջ դրած խրթին պարագաների (մտապատկերների, գաղափարների, զգացմունքների և այլն) վերաջ ազդելով, մեր սպասած հետեանքին հասնել: Ես այնպէս եմ կարծում, որ եթէ մենք տեսականապէս ու գործնականապէս պատրաստւած չենք, այն ժամանակ մենք պէտք է աւանդենք կամ մեր ուսուցիչների աւանդական մեթոդով, ինչպէս մենք իբրեւ աշակերտ սովորել էինք և կամ, եթէ մենք կամենում ենք նոր ուսած թէօրիան գործ ածել, ստիպւած կը լինենք երկար ժամանակ երկուսի մէջ տատանւել, այլ խօսքով՝ խեղճ մանուկների ֆիզիքական ու հոգեկան կեանքը միասակար փորձերի ենթարկել: Որպէս զի ուսուցիչն երկար ժամանակ չը մնար այս տաղտկալի տատանման մէջ ու չը տանջէր իւր աշակերտին, մեր ուսումնարանական հանգամանքներում ամենալաւ միջոցն է փորձնական դասեր տալ, որ ի հարկէ իւրաքանչիւր անգամ տեսականապէս կը նախապատրաստւի և կ'առաջարկւի վիճաբանութիւնը վարող անձնաւորութեան խորհրդակցութեանը: Քննութեան օրը հարկաւոր կը լինի նախ կարգալ փորձնական դասատուի ինքնաքննութիւնը, որի միջոցով նա ղեկուցանում է իւր ծրագրի մասին, թէ ինչպէս էր ցանկանում աւանդել: Նա հոգեբանօրէն բացատրում է, թէ ինչ պատճառով այս կամ այն աջողութիւնն ու անաջողութիւնն ունեցաւ: Ապա նշանակւած քննիչը կը քննադատէ դասաւանդութեան նկրթի ընտրութիւնը և մեթոդը: Այդպիսով վիճաբանութիւնները միջոցին ներող թէօրիան կենդանութիւն է ստանում և փորձնականի բովից անցնելով ամբարպնդում է:

Շտուը պահանջում է այն երիտասարդից, որ կոչւած է իրեն չանձնած մանկան իղէալական կրթութիւն տալ՝ հետեւալ ընդունակութիւնները. ա) կարողանալ թափանցել իւր աշակերտների մտաւոր շրջանը և իւրաքանչիւրի ամեն անգամաւայ հոգու տրամադրութիւնը՝ մասնաւորապէս, բ) այս խորամուկի զննողութեան ազդեցութեան ներքո՝ սանձահարել իւր սեպհական մտքերի ձգտումները, որպէս զի աշակերտների ազատ մտածողութեան ընթացքը չը խանգարւի (ուսուցիչը պէտք է հետեւի աշակերտների մտքերի շարքի ուղղութեանը), իսկ, գ) խօսելիս կամ աշակերտների հետ վարւելիս, իւր ներքին կեանքն արտապատկերող համար ընտրել պատշաճաւորը և դ) վերջացրած աշխատութիւնէն իջեւորդ ինքն իրեն քննադատել և աջողածի և չաջողածի պատճառների մասին մի որոշ եզրակացութեան գալ:

«Ի թիւս ան բաղմամբիւ մեղքերի, ասում է մեր հեղինակը, որ գործում է մանկավարժական նախապատրաստութիւն չունեցող ուսուցիչը, անկասկած, ամենածանրակշիռն ան է, որ նա փորձում է իւր դասն աշակերտներին աւանդել՝ առանց նրանց կարևոր մասնակցութեանը, կարծես թէ նա մի անպիսի ջուլթակ է ածում, որ լարեր չունի»:

«Թարմ ընդունակութեամբ օժտւած և ջերմ հաւատքով ուսուցչին նւիրած քանի քանի աշակերտներ իրենց թերևս բաղմազէտ, բայց և անչալէս անընդունակ, ուսուցչի շնորհիւ՝ խաբւել են ուսման համար ունեցած ուրախութեան վերաբերութեամբ, թէ ինչո՞ւ իրենց թափած ջանքերից պտուղ չը ստացան: Այս մեղքը գործելու սխալանքից հետո չէ լինում ուսուցիչը, որովհետև հասակաւոր մարդու և մանկան մտաւոր շրջանի բովանդակութեան և կաղմութեան մէջ եղած տարածութիւնը չափազանց մեծ է և որովհետև հաւեցւած քնքերի և կանոնների տէր հասակաւոր մարդու մըտքերը նրան խանգարում են մանկան տարրական մըտքերի շարժումներին համբերութեամբ հետևելու»: Շատը այս հոգեբանական դատողութիւնը լաւաջ տանելով՝ այս խօսքերով է կնքում նրանց. «մի աչպիսի հոգեբանական վերլուծութիւնից հետևում է, որ իսկական դասաւանդութեան համար պահանջելիք մտաւոր շարժումներն ու հոգեկան դրութիւնները բոլորովին ալ են, քան նոքա, որոնք առաջ են գալիս (ուսուցչի) սեպական գիտական զբաղմունքների ժամանակ. ուրեմն գիտութեան հմուտ լինել չի նշանակում և հմուտ մանկավարժ լինելը»:

Ըստ իս՝ այս պարբերութիւնը կազմում է խնդրի ծ ու ծ ը՝ ուստի ցանկալի էր, որ մենք աչտեղ կանգ առնելով՝ նրան մասնաւոր կշառադատութեան ենթարկէինք: Աչտեղ խօսքը, ի հարկ է, իւրաց ու ց ի չ մտապատկերների, զաղափարների և նրանց շարժման մասին է:

Բայց հիմա հարց է ծագում՝ ինչպէս անել, որ աշակերտները ծանրաբեռնւած չը լինին բաղմատեսակ միմեանց հետ անկապ գիտելիքներով, որից, փոխանակ ամփոփման՝ հետևում է հոգու ցրումն, փոխանակ հարցասիրութեան՝ բթամտութիւն կամ գլուխիւն:

«Սրանից գալիս ենք անցնել հարակացութեանը, ասում է պրոֆեսորը, որ եթէ ուսումնարանը պարտաւոր է ուժեղ բնաւորութիւն և ի մի միութիւն կենդրոնացած գիտութիւնների աշխարհ ստեղծել, կարևոր է իւրաքանչիւր ուսուցչի մի աչպիսի կենդրոնացումն և իւրաքանչիւր մասնագիտութեան մասնակցութիւն, որ դիւրադուն կերպով հնարաւոր է նախ տարրական ուսումնարանի ասպարիզում»: «Հէնց տարրական ուսումնարանն է, ասում է Վիլմանը, ուսուցչի բարձրագոյն ուսումնարանը. աչտեղ վարժում է նա թէ իրեն և թէ իւր դասատուութեան նիւթը չարմարեցնել աշակերտների ըմբռնողութեան ուժին»:

այստեղ խիղճ երևան են գալիս իւր սխալանքներն ու անաջող փորձերը. այստեղ սրտով են իւր դիտակութեական հաշիւացքներն ու խղճմտանքը»:

Յարդ ձեզ զրազեցրի դասաւանդութեան համար մանկավարժութեան կարեւորութեան խնդրով. և սա գլխատուն էր, որովհետեւ դասական ճիւղը ոչ միայն կարեւոր գիտելիքներ է մատակարարում, այլ և, ինչպէս վերեն քննելի, դաստիարակիչ ազդեցութիւն ունի, որ կրթական ուսումնարանի գլխաւոր նպատակն է: Հակահերբարտականները մեղադրում են հերբարտական շկօլան, որ սա քիչ նշանակութիւն է տալիս անմիջական կրթութեանը, որ կատարում է ուսուցչի կենդանի խօսքի (խրատի) և օրինակի միջոցով: Եւ որքան հասկացել եմ Հերբարտի շկօլալի հիմնական դադափարներից մէկը, նա, աշակերտների ներքին կեանքը կերպարանափոխելու գործում, աւանդելի առարկաներին աւելի ոչ ու ազդեցութիւն է վերագրում, քան բարոյական խրատներին: Ի հարկէ, այլ բան է, եթէ ուսուցչի մասնաւոր չարաբերութիւնների, ուսումնարանական զբօսանքների և ճանապարհորդութիւնների միջոցով մօտենար աշակերտներին ու նրանց իւր խօսքով և, ևս առաւել, օրինակելի ընաւորութեամբ ոգևորէր:

«Այսինքն է, որ մենք պարտաւոր ենք, գրում է Հերբարտի աշակերտներից մէկը, ինչպէս դասատուութեան, նույնպէս և բարոյական ազդեցութեան համար՝ ամենից առաջ ճանաչել մեր աշակերտների անհատականութիւնները, ալսինքն՝ մտքերի բովանդակութիւնը, նրանց շարժականութեան չափը, ոչ ու զարթութիւնը, նրանց հակումներն ու ձգտումներն իրենց անհամար բաղադրութիւններով: Անհատականութիւնը, շարունակում է՝ նոյն մարկավարքը, մինչ նա լաղթանարում է, երևան է գալիս իբրեւ անսասանելի հոգեկան զօրութիւն, որ արգելքների և ճնշումների տակ աճում և զօրանում է միայն, որովհետեւ հոգեկան ուժերը շարժւում են նրանց միջոցով: Միւս կողմից այդ անհատականութիւնը ներկայանում է իբրեւ հաստատուն, նպաստաւոր միջոց, եթէ կրթական գործունէութիւնը աջողւում է նրանից սկսել ու նրա հետ պատշաճ չարաբերութեան մէջ մտնել. ուստի հարկ է անհատականութիւնը ուշի ուշով դիտել, ըստ պատշաճին՝ խնայել ու նրանից ուղիղ ճանապարհով օգտւել: Միայն շնորհիւ կարեւոր կրթական միջոցների, ճիշդ միաւորութեան և աշակերտների անհատականութեան է, որ ուսումնարանական պրաքտիկը մանկավարժական արւեստի կերպարանք կարող է ստանալ: Պէտք է ալստեղ դիտել, որ երթեմք ուսումնարանի ուսուցչին տարաբաղադրար այնքան հեշտ չէ թափանցել աշակերտների բարոյական կեանքի մէջ, քննել ու ճանաչել իւրաքանչիւրի հակումներն ու ձգտումները, որքան այդ դասատուին հնարաւոր է գիտելիաց վերաբերութեամբ, ալսինքն՝ աշակերտների մտապատկերների պաշարի վերաբերութեամբ: Աւելի պարզ ասած՝ ուսուցչի կարող է կարճ ժամանակում ճանաչել աշակերտի մտապատկերների մօտաւորապէս ընդհանուր գումարը. բայց թէ նրանցից իւրաքանչիւրը, շնորհիւ միւս գաղտնիքների

հետ ունեցած կապերին, ինչպէս է շարժւում ու զգացումներ, ձգտումներ և ալլն առաջացնում, ալլ կարօտ է աւելի հետաքննին զննողութեան: Ուսումնարանի չորս պատերի մէջ դաստիարակը դրա համար շատ սահմանափակ միջոց ունի. մինչդեռ միւս կողմից երեխաներն արդէն քիչ թէ շատ որոշ բարոյական կամ անբարոյական հակումներով օժտւած՝ ընտանեկան և փողոցալին կեանքից ուսումնարան են մտնում: Երեակալեանք մեր ուսումնարաններից մէկի մի քանի հարիւր աշակերտներին, մտածեցէ՛ք թէ ամեն մէկ ընդէ քանի քանի հարիւրաւոր մտապատկերներ են ընդունում նրանք իրենց զգալարանքների միջոցով և իւրաքանչիւր օր նրանցից իւրաքանչիւրը քանի՛ քանի՛ նորանոր մտապատկերներով, զգացմունքներով և ալլն տուն են վերադառնում: Իսկ երբ մանուկը չարը բարուց զանազանում է, և ալլ լինում է ուսումնարան չաճախելուց շատ վաղ, ալլն ժամանակ ձգտում է նա, որքան հնարաւոր է, սքողել իւր ներքին կեանքի պակասաւոր կողմերը և սրանով նրանց իրազեկ լինելն ու բժշկելը, եթէ ոչ անհնարին անել, գո՛նէ շատ դժւարացնել: Ուստի դաստիարակը պէտք է աշխատի, որքան հնարաւոր է, զբօսանքների, փոքր ու մեծ ուղևորութիւնների և ալլ միջոցներով սերտ չարաբերութեան մէջ մտնել իւր աշակերտների հետ: Ինչ որ այս կեանքում նա մի ժամում կարող է դիտել, ալլ նրանց ուսումնարանի չորս պատերի մէջ թերևս միտարում չ'աջողէր: Մին էլ տեսար, աշակերտի ներքին կեանքի մոլթ անկիւնների վարագորտները բարձրացան և նա ներկայացաւ ուսուցչին իւր խկակա՛ն լաւ կամ վատ գոնով: Սակայն, հիւանդութիւնը ճանաչելուց փոտո, բժշկել է հարկաւոր, որ շատ դժւար է հիմնովին միայն լոկ խրատներով գլուխ բերել: Եւ ահա՛ այս խորհրդածութիւնները մեր ուշադրութիւնը գրաւում են դէպի ուսուցման ահան դիտելիքը կամ հրաճանդը, որ, ըստ ալլն չկօլալի համոզման, որին յօդաճադիրս է աշակերտում, ուսուցման արանական կրթութեան ամեն ազդեղ ու դաստիարակիչ միջոցն է:

## Գ. ՈՒՍՈՒՄՆԱՐԱՆԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐ

### 1. ՆԵՐԱՆՈՒԹԻՒՆ

Արդ, դառնալով ուսումնարանական գիտելիքներին՝ փշեք որ մեզ չալտնի մի մանկավարժական ուղղութիւն նրանց որակութիւնն ու քանակութիւնը ընտրում ու չափում է ալլպէս՝ անաւանալ քաղաքակրթական-պատմական աստիճանների տեսակէտից: Այս խնդրի վերաջ ներկալ յօդաճիս մէջ համառօտ ակնարկ ձգելով՝ անցալ: Առ ալթմա ալլաքանով բաւականանաք, քանի որ մեր ուսումնարանական գիտելիքների նիւթըն ալթմ ծրագրով մեզ արդէն նախադժած է: Նոյնպէս տակաւին ալլքան ստիպողական չէ մեզ համար պարապելու երկրորդ դլխաւոր սկզբունքի

Թէօրիալով, ալն է՝ կ'են դրոնաց ու մով, որովհետեւ առարկաների նիւթի ընթացքը նոյնպէս մեզ նախագծած լինելով՝ մենք առ ալժմա պէտք է կարողանանք միայն պատահարաւ գտնել այս կամ այն առարկաների մէջ եղած առնչութիւնները։ Այժմ մեզ առաջարկած գիտելիքների մասին խօսելիս՝ ես ինքս կ'աշխատեմ օգուտ քաղել դէպքերից, որ մի քանի օրինակներով պարզեմ ալն սկզբունքը, որը նրանով չպարապողներին կարող է տակաւին մոլթ մնացած լինել։ Վերջապէս լետաձգելու եմ նոյնպէս հինգ ձևական աստիճանների թէօրիալի մասին ալստեղ մանրամասն խօսելու։ Ես չուռնիմ, որ մօտ ժամանակում ժողովականներից մէկը կամ ես ալն աստիճանների մասին մի մանրամասն ջօղած կը ներկայացնենք օրինակներով հանդերձ, որպէս զի մեզ բոլորիս գլխաւոր ուղեցոյց խնդիրները պարզւած լինելով՝ ընդհանուր ուղղութեամբ չառաջ ընթանանք։ Այսօր ես դիտաւորութիւն ունիմ առարկայ — առարկայ մի քանի ընդհանուր կարեւոր խնդիրների մասին կարողալու, որոնց մասին մեր մէջ համաձայնութիւն կալացնելը մինչև մեր մանրաքննին պարապմունքները, ըստ իս, անհրաժեշտ էր։ Որպէս զի նախապէս գիտեցած լինիք, թէ ինչ բնաւորութիւն ունին իմ ասեկները, աւելորդ չէ ալստեղ վիշել, թէ նրանք ինչպէս են իմ մէջ առաջացել։ Ես, խորհելով իմ անցեալ աշակերտական, ապա ուսուցչութեան, լետոյ արտասահմանում ուսանողութեան և ուսուցչութեան և ալժման կարճ ժամանակում արած դիտողութիւններիս մասին, ահա ստորագրել եմ ներկայ մտքերը, որ շօշափում են բոլոր առարկաների նիւթն ու դասաւանդութեան եղանակներն ընդհանրապէս։ Ահա ալք ամենաշատ աչքի ընկնող կէտերն են, որոնց վերալ է առաջիմ խօսք լինելու։

## 2. ՈՒՍՈՒՄԵԱՐԱՆԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԵԱՑ ՃԻՒՂԱԻՈՐՈՒԹԻՒՆ

Ժամանելով աւանդելի առարկաների դասատուութեան եղանակի մասին անելիք խորհրդածութիւններիս՝ բաժանենք, ըստ Հերբարտի չլօլալին, երկու գլխաւոր ու զուգընթաց ճիւղերի, ալն է՝ պատմական և բնապատմական ի։ Այս տրոհումն առաջացել է ալն զննական կշռադատութիւններից, որ մարդս տիեզերքում շարաքերութեան մէջ է նախ՝ աստուածալին ու մարդկալին էութիւնների, (ալստեղ մարդու հոգեկան աշխարհն է ի նկատի առւած) և երկրորդ՝ բնական իրերի և սրանց կեանքի հետ։ Ուստի, և համաձայն ալս տրոհման, ուսումնարանական գիտելիքները բաժանում են նախ՝ կրօնագիտութեան, եկեղեցական, սրբալան և աշխարհալին պատմութեան և ապա բնական գիտելիքների՝ աշխարհագրութեան հետ միասին։ Իսկ ինչ վերաբերում է մաթեմատիքալին, լեզուին, նկարչութեան, երգեցողութեան, — սրանք, իբրև ձևական կամ չափական գիտելիքներ՝ սլարգաբանում, լրացնում ու պատկերացնում են կրթական գիտելիքների երկու առաջին գլխաւոր ճիւղերի՝ աշխարհը։ Թերևս ալս կամ ալն ընթերցողը

կարծէր, թէ սրանով լեզուին, մաթեմատիքային և այլն երկրորդական և ստորադրեալ նշանակութիւն է տրուում. քան լիցի. վերջիններս, իբրև ինքնուրոյն գիտութիւններ՝ կարող են իրենց անդուգական նշանակութիւնն ունենալ գիտնական աշխարհում և մարդկային աղգի քաղաքակրթութեան պատմութեան մէջ. սակայն քանի որ խօսքն ալստեղ կրթական ուսումնարանների մասին է, ուստի մեղ պէտք է ի նկատի առնել լոկ այն խնդիրը, թէ մարդս, աշխարհ գալով՝ ինչ դիրք է բռնում իրեն շրջապատող էութիւնների վերաբերութեամբ, ինչպէս է նա կնթարկւում վերջիններիս մտաւոր ու բարոյական ազդեցութեան ու ինչպէս է նրանց վերաջ աղդում: Մարդկութեան բարոյական նպատակներին հասնելու և նրանց իրագործելու համար՝ կարևոր է վերջապէս պատրաստութիւն ալդ երևութները ճանաչել և մարդկօրէն վաղեւուչ կեանք վարել:

Ուսումնարանական գիտելիքը բաժանելով իրաւական և ձևական-չափական մասերի՝ չը պէտք է մոտծել, թէ վերջին գիտելիքների կանոնաւոր ընթացքն ու ամբողջութիւնը առաջինների պատճառով կը խանգարւեն և կ'աղճատեն. ոչ, այլ բանը նրանումն է, որ սրանք, կարողանալով ամբողջական գիտելիք մնալ՝ իրական առարկաներն ըստ տարածութեան և ժամանակի չափում, նկարագրում և արտաբայտում են:

### 3) ՀԱՒԱՔԱԿԱՆ ԱԿՆԱՐԿՆԵՐ

#### ա. Կրօնագիտութեան մասին:

Մանուկն աշխարհ գալով իբրև մի անբան և անօգնական արարած՝ խնամուում, աճում ու զարգանում է հոգեպէս ու մարմնապէս նախ ընտանեկան կեանքում: Նրա մայրն ու հայրը խնամատար ու պաշտպան են նրան. Ահա հէնց ալստեղ են բուն դնում մանկան հոգու մէջ իւր թոյլութեան ու ծնողներից ու այլ մեծերից կախումն ունենալու զգացումները: Նախ ընտանեկան աշխարհումն է սովորում մանուկը մեծերին խոնարհ ու հնազանդ լինելու. ուրեմն ընտանիքն է ներկայանում կրօնական նախագիտելիքների ուսումնարանը, որ հետզհետէ մի մթին նախազգացումն է ծագեցնում մանկան մէջ այն բարձրեալ էակի մասին, որին նա ապա Հայր Աստուած է կոչում:

Երբ մանուկն ընտանեկան կեանքից ուսումնարանականին է անցնում, նրա կրօնուսուցի պարտականութիւնն է նախ՝ ծանօթանալով աշակերտի հետը բերած կրօնական աշխարհին՝ հետզհետէ պարզել ու հարստացնել նրան: Սակայն, ի հարկէ, մանուկների մէջ կրօնական գաղափարներ զարգացնելը ամենադժարինն է. ուստի նախ պէտք է սահմանափակել Քրիստոսի, սրբազան անձների, ապա բանաստեղծական և իրական կեանքից վերցրած պատմութիւններով ու դիւրմբունքի աղօթքներով, մինչև

որ աշակերտները հետզհետէ բաւականին իւրացուցիչ մտապատկերներ ու դադախարներ կ'ունենան՝ աստուածային էութեան մասին տարրական դադափարներն ըմբռնելու և, ըստ այնմ, իւր՝ նրա հետ ունենալիք չարաբերութիւններն որոշելու համար: Այս հիման վրայ Յիւլիերական շկօլան ընտրում է առաջին տարւայ համար հէքլաթները և երկրորդում՝ Ռօբինզօնը, որոնք իրենց գործող անձերի պարզ չարաբերութիւնները շնորհիւ՝ մանուկներին դիւրամատչելի են անում սկզբնական բարոյական դադափարները, որոնց եղբայրացեալը ալը թանձրացեալ նիւթերից արդէն դժուար բան չէ: Եւ ալսպէս՝ այս դիւրամատչելի պատմութիւնները նախապատրաստում են մի կողմից իսկական կրօնագիտութեան համար, միւս կողմից՝ եկեղեցական ու աշխարհային պատմութեան համար. մի կողմից Աստուծոյ անսահման մեծութիւնը, բարութիւնը, արդարադատութիւնը և ալլն ըմբռնելի կացուցանելու համար, միւս կողմից՝ պատմական անձնաւորութիւններն ու երևոյթները դիտելու և քննադատելու համար: Կրօնագիտութեան նպատակն ու միանգամայն ուժը նրանում է կաշանում, որ նա մանկավարժական ճիշդ մեթօդով մանկան հոգուն հետզհետէ մատչելի անէ այն հաւատքը, թէ կալ տիեզերքում մի անհասանելի էակ, որ անսահման իմաստութեամբ կառավարում է այդ ամբողջը. որ նա արդարադատ է, ջատագով է բարի գործերին և սրանց նպաստող է և ընդհակառակը՝ չարութեան վերաբերութեամբ: Ահա՝ այս հաւատքը պիտի խնամել ու զարգացնել, որ աղնացնում ու ուղտորում է մարդու թէ՛ ներկալի և թէ՛ ապագայի համար: Սակայն, ինչպէս վերեն էլ նկատեցի, կրօնական վեհ մտքեր ու զգացումներ չարուցանելը՝ մանկահասակ մարդու հոգու և սրտի մէջ դասաւանդութեան ամենադժուար լուծելու խնդիրն է, որովհետև կրօնագիտութեան նիւթը բոլորովին վերացական է և խճճաժ մետաֆիզիքական խնդիրներով, որոնցից, որքան խուսափէր ուսուցիչը, ալնու ամենաշուր երբեմն և ակամայ պէտք է նրանց սահմանը մտնէր: Ուստի, որքան հնարաւոր է, պէտք է աշխատել Աստուածութեան վերաբերեալ խնդիրները ամենափերջին շրջաններին թողնել: Այսպէս՝ մեր եկեղեցու քրիստոնէականը պէտք է, ամենադիւրին խնդիրներից սկսելով, հետզհետէ ամենադժուարին հասնի, որի աւարտն ու ամփոփումը միայն վերջին տարում պէտք է գլուխ դալ: Յիւլիերի շկօլան իւր քրիստոնէականը կազմում է 7 տարիների ընթացքում: Նա, կրօնագիտութեան նիւթը բաժանելով միմեանցից անկախ (ոչ թէ միմեանց հետ անկապ) ամբողջութիւնների կամ դասերի (ոչ թէ ժամերի), վերջիններիս աւանդութեան չորրորդ աստիճանում, որ համակարգութիւն (սխտեմ) է կոչւում, աշակերտների միջոցով և ուսուցչի օժանդակութեամբ դուրս է բերում քրիստոնէական վարդապետութիւնը կազմող դադափարները սրբազան պատմութեան թանձրացեալ նիւթից: Ապա 8-րդ և վերջին տարում ցարդ աշակերտների տետրակներում նշանակաժ էական կէտերը ջոկելով երկրորդականից, կարեւորներն աւելի պարզաբանելով, բարե-

փոխելով՝ դասակարգի տակ է դնում և արսպէս աշակերտների ձեռքով է կազմում իրենց քրիստոնէականը:

Ի հարկէ, չօղածիս բնաւորութիւնը ինձ թոյլ չէ տալիս ոչ կրօնագիտութեան և ոչ էլ այլ գիտելիքների մեթօդի ու հինգ ձևական աստիճանների մասին մանրամասն խօսել: Ես չը պէտք է կարողանամ իմ ակնարկած մեթօդին անժանօթ ընթերցողին բացատրել, թէ ինչպէս դասաւորութեան առաջին աստիճանում, որ նախապատրաստութիւն կամ վերլուծութիւն է անուանում, ուսուցիչը՝ իւր աւանդելի դասիողին ինքնաշիւր բոպէ իրեն պատկերացնելով, պէտք է իւր նախագծին ծառայող պատշաճաւոր հարցմունքներով վերարտադրել տալ աշակերտների աջ մըտապատկերներն ու գաղափարները, որոնք հարկաւոր են նոր աւանդելի նիւթն ըմբռնել տալու համար: Խօսելով այլաբանօրէն՝ ուսուցիչը իւրաքանչիւր նոր բան մատակարարելիս՝ պէտք է աշակերտների հոգում արդէն ամբարւած մտապատկերներից մի ծառ նախապատրաստէր, որ նոր չիւտ (մատունքով) պատաստելով՝ աւելի ու աւելի բնդմնաւորէր աջ հոգու աղբստանը, որի մէջ ալ ծառի արմատները ցարդ սնւել ու խորն են գնացել: Ես առ այժմ չը պէտք է խօսեմ նաև նրա մասին, թէ ինչպէս պէտք է վարել դասատուն երկրորդ աստիճանում, որ քննդիմանարարութիւն (սինթէզ) է կոչւում: Այստեղ միջոց չկալ մանրամասն խօսելու, թէ արդեօք ուսուցիչն ինքն է պատմելու կամ աշակերտների ինքնուրոյն աշխատութեամբ և իւր օժանդակութեամբ է նիւթը համադրելու (darstellender Unterricht), թէ վերջապէս՝ դասի նոր նիւթը աշակերտների ընթերցանութեամբն է վաստակելու: Մանաւանդ այս վերջին մեթօդի մասին, որ չափահաս աշակերտների վերալ է գործադրւում, արժէր այլ անգամ մասնաւորապէս խօսել, որովհետև այս մեթօդի միջոցով է, որ մեզ հնարաւոր կը լինի աշակերտներին առաջնորդել կտակարանական, պատմական, բնապատմական և այլն նիւթեր պարունակող գրքերից անմիջապէս օգուտ քաղել և այսպիսով կեանքում ինքն ուր ոչ կերպով կառաջ գնալու հմտութիւնը նրանց հետդհետէ ձեռք բերել տալ: Ի հարկէ ուսումնարանական կրթութեան նպատակն ալ չը պէտք է լինի, որ աշակերտների գլխում որքան հնարաւոր է շատ բազմաոսեակ գիտութիւններ անբարել, այլ նրա ձգտումը պէտք է լինի հասարակութեան ապագալ անդամներին կեանք մոցնել մի ալնպիսի մտաւոր աշխարհով օժտած, որ նրանց մէջ հարցասիրութիւնն ու ընթերցասիրութիւնը հանապաղ վառ մնալով՝ քանի գնալ, բորբոքելու Ծնորհիւ մի այսպիսի նախապատրաստութեան՝ մեզ կ'աջողէր ալնպիսի մարդիկ կեանք մոցնել, որոնք ի միջի ալոց սերտ սիրով կապած կը լինէին հին և նոր կտակարանի և հալ եկեղեցական պատմութեան հետ: Հալ մարդուն այս եղանակ մտերմացնելով Հալաստանեալց եկեղեցու ազատ ոգուն՝ մեզ հնարաւոր կը լինէր մեր մալր եկեղեցու վարախը մոնող թըլ-

Նամինների բարրանջանքներին վերջ տալ, որոնք, մոլորեցնելով հաբերից տղետներին՝ հաւատացնել են նկրտում, թէ Յիսուսի բանը կարգալը միայն իրենց դաւանակիցներին արտօնութիւնն է:

Դասաւանդութեան երկրորդ աստիճանի նիւթի բնաւորութիւնիցն է կախւած այն, թէ ինչպէս երրորդ աստիճանում, որ զ ու գ ու ղ ու թ իւն (ասօցիացիա) է կոչուում, պէտք է նորը հին հետ՝ ըստ նմանութեան և զանազանութեան՝ համեմատել ու հետզհետէ մեր առաջադրած գաղափարը դուրս բերել, որը մի համառօտ ձև ստանալով՝ կը կազմէր մեր դասի չորրորդ աստիճանը, այսինքն՝ համակարգութիւնը (սխեմա): Սրանից չտուկ կը մնար հինգերորդ աստիճանում, որ գ ու ղ ա դր ու թ իւն է կոչուում, աշակերտներին առաջնորդել իրենց ստացած գաղափարներն գործադրել բաղմատեսակ դէպքերում և հանգամանքներում, օրինակ՝ թէ ինչպէս պէտք է մի մարդու արարմունքը քննադատել՝ ըստ մեր ուսած բարոյական գաղափարին. մաթեմատիկալում՝ թէ ինչպէս պէտք է ըստ մեր դուրս բերած բանաձևին, կանոնին կամ ֆօրմուլին, այս կամ այն խնդիրը լուծել. բնական գիտութիւնների մէջ՝ թէ ինչպէս պէտք է այս կամ այն ծաղիկը, մետաղը և այլն, ըստ մեր ուսած գաղափարներին, գտնել, չորջորջել և այլն և այլն:

Ահա այս են դասաւանդութեան ձևական աստիճանների գլխաւոր սկզբունքների ուրուագիծը, որոնց պէտք է հիմնովին ուսումնասիրել և վարժել՝ տեսականը գործնականապէս ի մասնաւորին գործ դնելու համար:

Ի հարկէ, այս գաղափարները նոր չեն մանկավարժութեան պատմութեան մէջ. սակայն Հերբարտ-Յիլլերական չկօլան այն համոզմունքին է, թէ իրեն ամենից լաւ է աջողւել այս մտքերը հաւաքել, լուսաբանել, կատարելագործել ու մի խիստ սխեմայի տակ դնել, առանց որին նոքա չէին կարող գիտական բնաւորութիւն ունենալ: Այս հիմնական հրահանգներով պէտք է ղեկավարւի իւրաքանչիւր դասատու, եթէ նա ցանկանում է, որ իւր աւանդածն ըմբռնւի, արիւն ու մարմին դառնալ և կեանքի մէջ գործադրւելով՝ կ'ենդանի մնալ:

Առ ալժմս ալքքանովս բաւականանաճք ձևական աստիճանների մասին: Ես սրանով ցանկացալ այս թէօրիալով հետաքրքրել այն ուսուցիչներին, որոնք ցարդ ամենեին կամ սառնասիրտ էին վերաբերւել դէպի նա, որ Գերմանիալում ու հետզհետէ և այլ քաղաքակրթեալ երկրներում, չադթութեան դրօշակը ձեռքն առած, չառաջ է ընթանում՝ Հերբարտ-Յիլլերական նորարողքով չկօլալին և այլ սկզբունքներին ճանապարհ բաց անելու համար: Երբ մենք կը զբաղւենք մեր առաջադրեալ փորձնական դասերով ու սրանց քննութիւնով, այն ժամանակ մենք կը համոզւենք, թէ այս թէօրիան ինչպիսի հաստատուն հոգեբանական օրէնքների վերալ է հիմնւած և թէ ինչպէս այս օրէնքներից չեղւիլը խտրւն և եթ զգալի է լինում: <sup>1)</sup>

1) Այս խօսքերը գրում էի, որ ստացայ արժ. Սահակ քահանայ Սահակեանցի

## բ. Պատմութեան մասին:

Կրօնադիտութեան մասին անելիք ակնարկներս արդէն աւարտած լինելով՝ ինձ առ ալժմա շատ բան չէ մնում պատմութեան դասաւանդութեան մասին ասելու, որովհետեւ, ինչպէս վերեւ նկատել եմ, սրբազան պատմութեան, պատմութեան և եկեղեցական պատմութեան նիւթերը նման են, որից բղխում է նրանց մեթօդի նմանութիւնը: Այստեղ աւելորդ չէր լինիլ նկատել, որ այն ուսումնարաններում, ուր ընդհանուր կամ ազգային պատմութիւնը մոտք չեն գործում՝ կարեւոր էր դոցա մասին գաղափար տալու և նրանց սիրելի դարձնելու համար (ընթերցասիրութիւն)՝ ըստ հարկին և ըստ կարելոյն, իթիւապլ նիւթերի, մասնաւոր կերպով սրանց ևս պատշաճաւոր տեղ տալ: Ի հարկէ այս հանգամանքներում մի իմաստ ալ ից և նախագծով կազմած ընթերցարանի կազմակերպութիւնը կարօտում է առանձին խնամքի, և այդ նիւթերից իրական և ձևական օգուտ քաղելու հնարաւորութիւնը առանձին հմտութեան է կարօտ:

## գ. Մայրենի լեզուի մասին:

Որ մայրենի լեզուի սկզբնական դաստաւութեան, գրել-կարդալու մեթօդը մեղանում ևս հսկայական քալեր է արել, այդ կը վկայէ իւրաքանչիւր մարդ, որ մտաբերում է, օրինակ՝ իւր մանկական հասկում, տարիների ընթացքում, ալբ ու բէն սերտելու անասելի տանջանքները և այսօր կարդացել է Նորագոյն մեթօդի մասին ու նրա կիրառութեանը ականատես եղել: Եթէ չեմ սխալւում, տակաւին արդի հալ ուսուցիչները, քիչ բացառութեամբ, նոյն խալֆայական մեթօդով պէտք է սերտած լինէին, իսկ եթէ նրանք ալժմ դիտեն, թէ ինչպէս կարճ միջոցում նոր մեթօդը խաղալով գրել-կարդալ է ուսուցանում, արդէն համոզւած պէտք է լինէին, թէ ինչ նշանակութիւն ունի հոգեկան երևոյթների օրէնքների վերաջ հիմնւած մանկավարժութեան արդիւնքը: Թէև մեր ուսուցիչները, շնորհիւ մի երկու գործողների, որքան և ից ըմբռնել են մայրենի լեզուի սկզբնական դաստաւութեան կանոնները, սակալն ստուգաբանութեան և համաձայնութեան մեթօդը, կարելի է կարծեմ ասել, տակաւին, սակաւ բացառութեամբ, ըստ նոր մանկավարժական հալեացքի, խալֆայական է: Այն ուսուցիչը, որ հետեւելով իւր հինաւորց խալֆային՝ քերականութեան առանձին ժամեր է նշանակում և չոր ու ցամաք կանոնները «բերան» անել տալով՝ ապա աչս վերացականից վետոյ թանձրացեալն է տալիս

Կրօնի ձեռնարկը և ուղեցոյցը: Ի դէպ է այստեղ ցնծութեամբ աւետելու այս երկի լոյս աշխարհ տեսնելը և հայ ուսուցիչների լուրջ ուշադրութիւնը նրա վերջաւորութիւնը: Այս երկասիրութիւնը շատ թեթեւացրեց ոչ միայն կրօնուսուցիչները, այլև պատմութեան և այլ աւարկանքի ուսուցիչները գործը:

Պ. Տ. Մ.

(ընթերցանութեան նիւթը կամ գրութիւնը, որոնք ամփոփում են այդ կանոնների վերաբերեալ օրինակները), նրա մեթօդը շատ լատ է մնացել ժամանակակից հոգեբանութեան վերաջ հիմնած մանկավարժութեան սրբնթաց լառաջադիմութիւնից: Արդի հմուտ մանկավարժը փոխանակ ժամավաճառ լինելու և մանուկ հոգիները տանջելու՝ հետեւում է հոգու դարդացման օրէնքներին. նա ան ուղղութեամբն է աշակերտներին գիտակից անում լեզուի օրէնքներին, ինչ ճանապարհով քերականները դարերի ընթացքում գնացել ու լեզուի երևոյթներին հետամուտ լինելով՝ մեր աչքը բաց են արել: <sup>1)</sup> Իսկ այդ ճանապարհը չալտնի է. հալ քերականը, օրինակ՝ ուշի ուշով լսել ու կարդացել է իւր ազգի միտքն ու զղացմունքներն արտապատող տառերը, վանկերը, բառերը, նախադասութիւնները, ռճերն և ալլն, և դարերի ընթացքում հետզհետէ կազմել է մի գիտութիւն, որ ամփոփում է այն կանոնները, որոնց համեմատ լեզուի տարրերը այս կամ այն դէպքում գործ են ածում: Այդ գիտնականները, հաւաքելով միատեսակ երևոյթները, սրանցից դուրս են բերել մի ընդհանուր օրէնք և այսպիսով ահա կազմել է հալ լեզուի խոնարհումը, հոլովումը, խնդրառութիւնը և ալլն և ալլն: Այս ալսպէս լինելով, արդ հարց է առաջարկում քերականութեան ուսուցիչներին. աւելի լաւ չէր լինիլ հետեւի նոյն շաղիին, աշակերտների լսածից և մանաւանդ կարդացածից հետզհետէ կազմել ալլն քերականութիւնը, որ նրանց անհրաժեշտ է: Այս դէպքում ինքեանք աշակերտները մեզ ներկայանում են մի մի քերականներ, որովհետև նրանք են, որ ուսուցչի առաջնորդութեամբ հետազոտում ու գտնում են մարենի լեզուի օրէնքները: Եւ միթէ սա ամենալաւ գրաւականը չէ նրա համար, որ այս «աշակերտ-քերականներին» մէջ ալլ կանոնները անջընջելի սեպհականութիւն դառնալին: Ի հարկէ, սրա համար հարկաւոր է աւանդելի քերականութեան սխտեմը միշտ որոշ ծրագրով (ծրագիրը թելադրելու է միայն գործնական կեանքի պահանջներին համեմատ), աչքի առաջ ունենալով՝ իւրաքանչիւր դասում մասնաւորապէս ուշադրութիւն դարձնել լեզուի այն երևոյթի վերաջ, որ ալլ ժամում համապատասխանում է դասընթացի հետևողականութեանը: Այս մեթօդով՝ և՛ գրաւոր աշխատութիւնները (թելադրութիւն, շարադրութիւն) միշտ առնչութիւն պէտք է ունենան նոյն միջոցին աշակերտներին զբաղեցնող բանաւոր աշխատութիւնների հետ:

<sup>1)</sup> Եթէ չեմ սխալում՝ մեր լեզուի քերականութիւնն բարդ բաւը կազմած լինելով քերել (որ պարզել, մաքրել, սրել կամ հեռացնել է նշանակում) և ալլն բառերից՝ արտայայտում է մի գէտութիւն, որ մուլթը, լաւաբը զտելով, սրելով՝ մեր տեսութեան է ներկայացնում լեզուի այն ընդհանուր երևոյթները, կանոնները, որոնց նա հնազանդում է և այսպիսով մեր աչքը բաց տնում:

## դ. Օտար լեզուի մասին:

Մարենի լեզուի մասն բաւական համարելով՝ անցնեմ օտար լեզուի մեթօդին, որի մասին արժէր աւելի մանրամասն խօսել, ճրան վերաբերեալ պակասութիւններն ու կարիքները աւելի ակներև ու զգալի կացուցանելու համար. մանաւանդ որ, գոնէ որքան ինձ է չալտնի, ցալժմ օտար լեզուի մեթօդի մասին մեր գրականութեան մէջ տակաւին, բացի սլ. Ման. դինեանցի ռուս լեզուի մեթօդին վերաբերեալ գրքովից, մի ալնալիսի բան չէ հրատարակել, որ կարողանար ուղեցոյց լինել: Մինչդեռ այս առանձին խնամողութեան ու հոգատարութեան է կարօտ: Մենք, մի կողմից հպատակ լինելով ալլալեզու ազգերի, միւս կողմից չունենալով մի ալնալիսի գրականութիւն, որ չազնցնէր մինչև անգամ ժողովրդական ուսումնարանի ընթերցասէր ընթացաւարտի ուսումնատենչ ծարաւը կեանքի մէջ, հարկադրած ենք, նալելով հանգամանքներին, ժողովրդական ուսումնարանում առնւազը մի, իսկ միջնակարգ ուսումնարաններում 2—3 օտար լեզուների աւարտել <sup>1)</sup>, որ ի հարկէ շատ շատ է: Նս, դէպք ունենալով աշակերտելու նախ հաջ ժող. ուսումնարանում, ապա, ռուսական միջնակարգ ուսումնարանն աւարտելուց չետոյ, ռուս լեզուի ուսուցիչ լինելու, ծանօթացալ ալն հանգամանքների հետ, որոնց մէջ գտանում է այս լեզուի դասաւանդութիւնը: Նս տեսալ, որ մեր հալկական ուսումնարանների հոգաբարձութիւններն ու վարչութիւնները, զգալով պետական լեզուի գործնական կարիքը, մեծ հոգատարութեամբ են վերաբերում դէպի սա. ռուս լեզուի որքան և իցէ լաւ ուսուցիչ աշխատութիւնը չաճախ աւելի բարձր է գնահատում մարենի լեզուի դասատուի աշխատութիւնից: Մեր հոգաբարձուները ձգտում են, որքան հարկաւոր է, լաւ ուսագէտներ, ռուս ուսումնարաններում ու համալսարաններում աւարտածներ ձեռք բերել: Ուսումնարանները նշանակելիս են եղել և արդ նշանակում են այս լեզուին ալնքան ժամեր, որքան համարեա ճի մի աւարկալ չունի, բալց արդիւնքը միշտ և հանապաղ չէ համապատասխանել այս թալիած ճիգերին: Այս անհասկանալի երևոյթը վերագրում էր ընդհանրապէս ուսուցիչների թուլութեանը, շուտ-շուտ փոփոխւելուն (հին և ալլ բոլոր աւարկաները մաշող ցաւէր) և ալլն և ալլն: Ի հարկէ մարենի լեզուի մեթօդի ապարդիւնութիւնը ալնքան աչքի չէր ընկնում, որովհետեւ չէ որ հալ աշակերտը դեռ ուսումնարան չեկած, խօսում է իւր ծնողների լեզուով, դասարանական լեզուն էլ հալերէն էր. ապա ուրեմն, եթէ ոչ գիտակցաբար, գոնէ մեքենապաբար «սովորում» էին քիչ թէ շատ ուղիղ դրել ու խօսել և առտնին դադալարով հալոց լեզուն «գիտենալ»: Միջնակարգ ուսումնարանների աշակերտները, օրինակ՝ միալն ալն ժամանակ էին ընթերցող հասարակութեանը հալոց լեզուում ունեցած չնորճները ցոլց տալիս, երբ իբրև թարգմանիչներ կամ հրապարա-

1) Այս բանում տաճկա-Հայերը շատ ազալ են:

կախօսներ՝ ընթերցողի կամ խմբագրի սեղանի վերայ էին դնում իրենց գրու-  
թիւնները:

Դառնալով ուրա լեզուին՝ հասարակութիւնը պահանջում է ուսուց-  
չից, որ սա լաւ գրել—կարդալ և խօսել սովորեցնէ. այլ կերպ նրա հա-  
մար ոչինչ նշանակութիւն չունի հալոց ուսումնարանում ուրա լեզուն: Ի  
հարկէ, ծնողներն առհասարակ չեն հասկանում, թէ սրբան դժւարին է  
իրենց այս պահանջները լցուցանել, և որ ուրա ուսումնարանները այսպիսի  
դէպքերում հրաշքներ չեն գործում: Մեր ուսումնարաններում ուսուցանող  
ուրա ուսումնարաններն աւարտածները, չունենալով մանկավարժական նա-  
խապատրաստութիւն, հէնց քալլ առ քալլ իրենց ուրա ուսուցչի մեթօդով  
են դաս տալիս, որ է մալրենի և ոչ օտար լեզուի մեթօդը: Բացառութիւն-  
ներ լինում են, որ այդպիսի երիտասարդներ ուսուցչական պաշտօն ստանձ-  
նելով՝ մի և նոյն ժամանակ հաստատամտութեամբ նւիրած են իրենց անձը  
մանկավարժութեան ուսումնասիրութեանը և շնորհիւ լաշողակ հանգամանք-  
ներէ՝ մանկավարժութեան գրականութեան դժւարանցուկ լաբիրինթոսում  
մի ուղիղ ճանապարհի հետամուտ լինելով՝ լոյս աշխարհ են դուրս գալիս:  
Խօսքս այստեղ ընդհանրութեան մասին է. ուստի ով օտար լեզուն  
մալրենի լեզուի մեթօդով է աւանդում, նա խոտորւում է հոգեբանութեան  
ցոյց աւած ճանապարհից և նրա գործունէութեան արգասիքը մնալու է  
թափած ճիգերին անհամապատասխան: Եւ ահա այս խնդրով պարապող  
մանկավարժներից և մանկավարժական շխանքներից խորամխտները քննա-  
դատութեան են ենթարկում ալն ձեռնարկները, որոնք մի անգամից օտար  
բառեր են բերան անել տալիս, լետոյ քերականական կանոններ, և  
լետոյ նախադասութիւններ, որոնք պարզաբանելու են «սերտած» կանոն-  
ները, նախադասութիւններ, որոնք ընդհանրապէս ոչինչ առնչութիւն չու-  
նին միմեանց հետ և իրենց անկապ ու խառնիճաղանձ պարունակութիւն-  
ներով ոչ միայն աշակերտների հետաքրքրութիւնը չեն շարժում, այլ և  
նրանց ձանձրովթ են պատճառում:

Այս խնդիրը շօշափում է մի միճաբանութիւն, որ ներկայումս մի  
որոշ եզրակացութեան տակաւին չէ հասցրած. ալդ ալն է, որ հոգեբանների ու  
մանկավարժների (ինչպէս երևում է գործնական կեանքից՝ ստաւարագոյնը)  
օտար և մասնաւորապէս կլասիք (դասական) լեզուների ուսումնասիրու-  
թեան աւելի ձևական նշանակութիւն է տալիս. այս կուսակցութեան  
պատկանողների համոզմունքով՝ մանաւանդ կլասիք լեզուները ընդու-  
նակութիւն ունին այսպէս անւանեալ «հոգեկան ոյժերը» մարդկու և հօ-  
րացնելու, ապա ուրեմն հարկ չկայ, ասում են ալդ ուսումնականները, և  
մինչև անգամ վնասակար է հետաքրքիր նիւթ տալը: Իսկ Հերբարտը, Յիլ-  
լերը և սրանց գաղափարակից լեզուագէտներն ալն հիմնական սկզբունքով  
են դեկավարում, որ օտար լեզուները և մանաւանդ դասականները  
կրթական ուսումնարաններում գնահատելու են իրենց ընտիր բովանդա-

կութեան համեմատ, իսկ ձևական (քերականականը) չը պէտք է գլխաւոր նպատակը լինի: Թէև Հերբարտի չկօլան եւ խորին համոզմունքով գնահատում է օտար լեզուների ձևականի կրթիչ ազդեցութիւնը, սակայն միայն նեթ լեզուներ սովորելու վերաբերմամբ և ոչ թէ, օրինակ՝ մաթեմատիքալի, բնական գիտութիւնների և այլն նկատմամբ: Այսպիսի եղբակացութեան դալիս է Հերբարտի պէս խորագէտ հոգեբանը, շնորհիւ հոգեբանական խորազնին վերլուծութեան. նա ցոյց էր տալիս, որ լեզուի, մաթեմատիքալի, բնական գիտութիւնների մտապատկերներն ու նրանց չարժողութիւնը բոլորը միմեանցից տարբեր բնաւորութիւն և ուղղութիւն ունին: Բացի սրանից, Հերբարտական չկօլան ասում է՝ երբ ընթերցանութեան նիւթը հետաքրքրելի է լինում (և ոչ թմրեցուցիչ), այն ժամանակ աշակերտները, նրա սիրուն, նաև ալդ պատմութիւնը կազմող բառերի, նախադասութիւնների և այլն ձևականի վերաջ առանձին ուշադրութիւն են դարձնում, որովհետև առանց վերջիններիս հասկանալը, մի անգամ գրաւիչ եղած նիւթը անմատչելի պէտք է լինէր:

Համեմատ դորան Հերբարտականները հէնց սկզբից ընթերցանութեան նիւթ են ընտրում, օրինակ՝ Ֆրանսերէն աւանդելիս՝ այս ազգի պատմութեան հետաքրքրաշարժ շրջաններից մէկը, նախկինով դասարանի պատմական և ալ մտաւոր հասունութեան աստիճանին: Օտար լեզուն թարգմանելու համար ուսուցիչը դասաւանդութեան ժամանակ, առաջ վերարտադրում է աշակերտներին արդէն ծանօթ բառերը, որոնք հարկաւոր կը լինեն իսկական թարգմանութեան ժամանակ (2 աստիճանում). երբ ընթերցանութեան նոր բառերը բացատրւում են չափոններով (արմատական, ածանցական և այլն բառերով), բոլորովին անծանօթներն ասում է և աշակերտին ղեկավարում՝ ինքնուրոյնաբար թարգմանելու: Քանի գնալ, այնքան ես առաւել ուսուցիչը պէտք է չափաւորէ իւր օժանդակութիւնը և վերջին տարւակ սկզբում մի կենդանի բառարանի դեր կատարէ, իսկ վերջերում՝ միայն օգնէ աշակերտներին բառարանների միջոցով թարգմանելու: Այսպիսով մենք կը նախապատրաստենք մեր աշակերտներին դործնական կեանքի համար: Դասաւանդութեան երրորդ աստիճանում՝ միմեանց հետ համեմատելու են լեզուի զանազան ձևերը, որոնցից պէտք է ընդհանուր կանոններ վերացուցանել չորրորդ աստիճանի համար և մալրենի լեզուի մանաւանդ ոճերն ու դարձաւանները համեմատել օտար լեզուի ոճերի և դարձաւանների հետ, որի միջոցով միայն երկու լեզուի գիտութիւնն էլ մեզ համար գիտակցական է դառնում: Հետաքրքիր է այստեղ Գեօթէլի խօսքը. «Ով օտար լեզու չը գիտէ, ոչինչ չէ իմանում իւր սեպհականութեան մասին»: Հինգերորդ աստիճանում գործադրւում է ձեռք բերած ձևական գիտութիւնը բաղմատեսակ բանաւոր ու գրաւոր վարժութիւնների միջոցով: Հասկանալի է, որ այստեղ էլ դասատուն մի որոշ ծրագիր է ունենալու (գործնականու-

թեան տեսակէտից կազմած) և ամեն անգամ գիտնալու՝ թէ օտար լեզուի մը երևութի վերայ է դասարանի ուշադրութիւնը դարձնելու:

Մեր ուսումնարանների ծրագիրներում օտար լեզուն, պատմութիւնն ու աշխարհագրութիւնը անգին տեղ են բռնում. Ուր միայն մի օտար լեզու կա՝ չաբաթական դասերի համարեա  $\frac{1}{3}$  մասը, իսկ ուր երկու՝ գրեթէ  $\frac{1}{2}$  սրանցով են զբաղւում: Ես կողակտեան հաշիւ ուսումնարաններն ալստեղ ի նկատի ունիմ, որովհետեւ տաճկա-հաշիւ ուսումնարանները կարծես մի մի մանկական լեզուաբանական ֆակուլտետներ լինէին: Որքան մեծ խնայողութիւն և հետևապէս չառաջադիմութիւն արած կը լինէինք, եթէ մենք մի լաւագոյն թէօրիալով դեկավարւելով՝ վերացնէինք քերականութեան չոր ու ցամաք դասերը, գրաւոր աշխատութիւնները բանաւորների հետ խիստ առնչութեան մէջ պահէինք, պետական և ալ լեզուի պատմութեան ուսուցումը կապէինք լեզուի և քերականութեան դասերի հետ: Այս ուղղութեամբ խորհելով՝ մենք վերջապէս կը հասնէինք և ռուս լեզուի ընթերցանութեան նիւթի ընտրութեան խնդրին:

Յարդ մենք կամ հաշիւ հեղինակների ձեռքով կազմած ընթերցարաններն էինք գործ ածում և կամ ռուս հեղինակների: Վերջիններս թէ ըստ իրենց բովանդակութեան և թէ ձևի՝ պատրաստած էին ռուս մանուկների համար և ալս պատճառով բազմաթիւ պակասութիւններ ունէին օտարախօս մանուկներին դասագիրք լինելու համար: Թէ նրանց ձեռք դուր մատչելի էր և թէ բովանդակութիւնն անհամապատասխան, որովհետեւ ռուսաց լեզուի դասագրքերը բազմատեսակ բովանդակութիւն ունին, որ նպաստելու է ռուս աշակերտների մտաւոր հորիզոնի զարգացման. իսկ հաշիւ աշակերտն ալքեան առաջ չէր կարող գնալ ռուս լեզուի մէջ, որ բնագիտական, աշխարհագրական, քաղաքակրթական, պատմական և ալ գիտելիքն ռուսական աղբիւրներից քաղել կարողանար: Ուստի ուսուցիչը տեսնելով, որ բանը ալս կերպ ծանր է գնում, բովանդակութիւնը անտես էր առնում և ալս դէպքում սովորեցնում էր միայն լեզուի բառերն ու նախադասութիւնները հասկանալ: Այս դէպքումն էլ հաշիւ աշակերտները կեանք մտնելով՝ անընդունակ էին լինում ռուսական գրականութեան գաղափարներն ընդունելու և նրանցից գործնականապէս օգտւելու: Իսկ եթէ մենք ունենայինք օրինակ՝ ռուսական պատմութիւնը հաշիւ մանուկների համար, իբրև ընթերցարան, ալս ժամանակ մեր աշակերտների թէ ռուսաց պատմութեան գիտութիւնը աւելի ընդարձակ կը լինէր և թէ նրան արտապատելու ձեռք, որ առ ալթմա շատ պակասաւոր է: Այս ուղղութեամբ մէկը միւսին նպաստաւոր կը լինէր և ռուս պատմութիւնն աւելի պատմութեան և ոչ լեզուի կերպարանք կը ստանար: Ինչ վերաբերում է նախապատրաստականներին՝ ալստեղ էլ ռուսաց հէքիաթներն ու զիւցաղներգութիւնը պէտք է լինէր ընթերցանութեան նիւթ, որոնք իրենց համամարդկալին բովանդակութեամբ կարող էին զուգընթացաբար ընթանալ հաշիւական հէքիաթների և զիւ-

ցաղներգութեան հետ: Ուստի ուռւ լեզուի ուսուցչին ոչ կ. Տէր-Գաւթեանի ձեռնարկը կարող է մխիթարել և ոչ էլ Ամիրազովի և Տէր-Գաբրիէլեանցի աւելի նոր «Новая книга для обучения русскому языку» նոր թխած «կր-նիթկան»: Եթէ մի նոր ուղղութիւն նկատելի է ուռւ գրականութեան մէջ՝ այդ Վօլպերի ձեռնարկումն ենք տեսնում, որը, համեմատելով ցարդ եղած-ների հետ՝ տեղուս ուռւ լեզուի ուսուցչիներն ու տեսուչները լարմարա-գոյն գտան և խնդրամատուց եղան բարձրագոյն հոգևոր իշխանութեանը՝ վեր-ջինիս ուշադրութիւնն այս ձեռնարկի առաւելութիւնների վերաջ գրաւե-լով: Բարձրագոյն իշխանութիւնը լարդեց վերուիշխալ ուսուցչիներին խնդիրը և ահա այս տարի փորձեր ենք անում: Նախ քան հետեւեալ տարւաջ համար ձեռնարկներ ընդունեն, ես թերեւ պատեհ առիթ ունենամ աչքի ընկնող ձեռնարկները համեմատելու և ցուց տալու, թէ, տեսական և գործնա-կան տեսակէտներից, որը նրանցից աւելի ընտիր է և մեր ուսումնարաններին աւելի նպատակաւարմար:

Ի հարկէ, այս խնդրով դրադւիւն իսկապէս մի լեզուաբան-մանկավար-ժի գործ էր, որ քաջահմուտ լինելով մանաւանդ ուռւ և մալրենի լեզուին ու գրականութիւններին՝ ալնպէս անէր իւր խորհրդածութիւններն ու կաղ-մէր ձեռնարկները: Բայց ինչ արած. ե՞րբ պէտք է ունենանք ուռւա-գէտ—հալագէտ մասնագէտներ, որոնց գործը պէտք է լինէր այս լե-զուների բառարաններ կազմելը:

#### և. Մաթեմատիքայի մասին:

Այս գիտելիքի մեթօդի սխալը մեր ուսումնարաններում սկզբունքով նման է քերականականին. մեր թւարանական, հանրահաշւական, կրկրաշա-փական և այլ ձեռնարկներն և ուսուցչիները առհասարակ նախ ընդհանուր կանոնը—թէօրեման են բերան անել տալիս և ապա անցնում ապացուցու-թեանը՝ օրինակների միջոցով: Այս ուղղութիւնը կրկին հակամանկավար-ժական է, որովհետեւ չալտնի է, որ մաթեմատիքոսները հազարաւոր տարի-ներում հետամուտ լինելով տարածութեան և ժամանակի քանակական չա-րաբերութիւններին՝ հետզհետէ եկել են մասնաւոր դէպքերից ընդհա-նուր եզրակացութեան և մեղ ժառանգել են այն խիստ սխտեմական գիտութիւնը, որ մենք մաթեմատիքա ենք անուանում: Ուստի, միթէ ընական ճանապարհն այն չէ՝ նոյն իսկ աշակերտներին հետամուտ անել մաթեմատիքական ճշմարտութիւնները գտնելու, որ, եթէ լաւ մեթօդով է տեղի ունենում, նրանք այն գործը առանձին իմն հրճւանքով ու ոգևորու-թեամբ են կատարում: Պէտք է ասած, որ գոնէ որքան ինձ չալտնի է, այս մեթօդը կովկասեան հալ վարժարաններում այս կամ այն ուսուցչի ձեռքով գործադրւում է, իսկ թէ այդ արդեօք ամենուրեք գիտակցաբար և խիստ հետևողութեամբ է լինում, տեղեակ չեմ:

Բացի սրանից, կը կամենայի մի երկու նկատողութիւն ևս անել: Նախ որ թւաբանական և առ հասարակ մաթեմատիքական խնդիրները կրկին առնչութիւն չունին միւս առարկաների՝ բնական գիտութիւնների, պատմութեան, աշխարհագրութեան, նկարչութեան հետ, այլ առաջինների նիւթն առնում են պատահական քանակութիւններին: Մինչդեռ եթէ աշակերտներին պարապեցնող նիւթերն ենթարկէին չափական գիտելիքների գործողութեանը, մաթեմատիքական լոյսով պարզելով՝ երկուսն էլ աւելի հետաքրքրական կը լինէին:

Սա շօշափում է ալն խնդիրը, որ ջգհածիս երկրորդ հատածում չարուցւեց, այսինքն թէ՛ իւրաքանչիւր դասարանի ներքին աշխարհի կենդրոնացման համար անհրաժեշտ է, որ իւրաքանչիւր դասատու տեսնակ և գիտակից լինի իւր պաշտօնակցի դործունէութեանը, որպէս զի իւրաքանչիւրն իւրովսան պատշաճօրէն զետեղէ ալն չէնքի որմնաքարերը, որոնք պէտք է, մի օր, մի նախագծած շինութիւն կառուցանեն, շինութիւն մի անչողդողդ դարուցական բնաւորուն:

Մի ալ նկատողութիւն էլ ալն է, որ ինչպէս ուսանական, նոյնպէս էլ սրանց ազդեցութեամբ մեր թւաբանական խնդիրների շատ կաղմոզներ ճիգ են թափում, որքան հնարաւոր է, խրթին ու դժար լուծելու խնդիրներ դուրս բերել: Ինչո՞ւ համար. միտքը կրթելու, մարզելու համար: Հապա ալ ինչպէս է լինում, որ հէնց մեր կեանքում պատահող բնական և պարզ խնդիրներն ու գործողութիւններն ալնքան դժարութեամբ են լուծում: Ինչո՞ւ չարչարել ու տանջել աշակերտներին ալնալիս կոտորակներով, թւերով, որ միայն և եթ մասնագէտին են հարկաւոր: Ինձ ալնպէս է թւում, որ թւաբանութիւնն էլ, շատ գիտելիքների պէս, մեր ուսումնարաններում աւելի դրքի և թղթի վերալ են ուսուցանում, քան գործնական կեանքի համար, որին կեանքից վերցրած աւելի բանաւոր խնդիրներ են հարկաւոր:

#### դ. Բնական գիտութիւնների մասին:

Այս գիտելիքները նորամոլք են մեր ուսումնարաններում, ուստի սրանց դասատուութեան եղանակն աւելի անբնական է: Նս կարծում եմ, որ թէ մեր և թէ ուս ուսումնարաններում բնական իրերն, որ բնութեան մէջ են գտնւում, աւելի գրքերի, պատկերների ու տետրակների մէջ են որոնւում: Հանքերը, բոյսերը, կենդանիները, փոխանակ բնութեան մէջ ցոյց տալու, աշակերտներն առհասարակ դասարանի չորս պատերի մէջ են ծանօթանում բնութեան հետ, աւելի լաւ է ասել՝ լսում նրա մասին: Ի հարկէ աշակերտների մտաւոր հօրիզոնը շատ սահմանափակ կը մնար, եթէ մենք միայն տեղական բնական իրերով նրան զբաղեցնում լինէինք. ուստի օտարը ներ-

կապացնելու համար միայն՝ ստիպած պէտք է լինէինք և պատկերների ու դադափարների օժանդակութեանը դիմել:

Ֆիլիքան ու քիմիան, որոնք ալժմ հուժկու զօրութեամբ իշխում են մարդկութեան տնտեսական կեանքի վերաջ, պէտք է տալինք ուսումնարանում, ի հարկէ, ոչ արժան նրա համար, որ մեր աշակերտներն ապագայում նրանցից զգալի նիւթական օգուտ քաղէին, այլ արդ դիտելիքը կարող են մի որոշ չափով նպաստել առտնին կեանքը աւելի պատշաճ դրութեան մէջ դնելուն: Նրանք կարող են պատանիների մէջ և ներքին մղումն լարուցանել՝ կատարելագործելու և նրանցից օգտուելու Բալց սակալն կրթական ուսումնարանի համար գլխաւորն ալն է, որ նրանք բուսաբանութեան, կենդանաբանութեան և հանքաբանութեան հետ ունին մի ի դէպ աւելի ծանրակշիռ նշանակութիւն՝ դեռահաս սերնդին գիտակից անելու ալն անտեսանելի էութեանը, որ մարդկանցս անհասանելի նախախնամութեամբ ու իմաստութեամբ, իբրեւ Ամենակալ Տէր՝ կառավարում է տիեզերքը. որ, օրինակ՝ մի ամենաչնչին բիւրեղի բեկորի ձեւը, գոյնը, ծանրութիւնը, կարծրութիւնը, քիմիական ալս կամ ալն տարրերի համալըմբութիւնը և ալն, պայմանաւորած է նախապէս սահմանեալ հանգամանքներով, որ ուր ներկալ է սրանց լալտնի գումարն, ալնտեղ և անսասանելի հետեողականութեամբ արտադրում է իսկ և իսկ նոյն բիւրեղը: Միւս կողմից՝ ալս բիւրեղն խիստ առնչութիւն ունի բուսական, քիմիական, ֆիզիքական, կենդանաբանական իրերի և երևութների հետ, սրանց գոլութիւնը պայմանաւորում ու նրանցով է պայմանաւորում: Ահա անդրդելի փաստեր, որոնց հանդէպ խորտակում է ամեն ոչնչական դառանցանք: Իսկ ալսպիսի անասանելի հիմք դնելու համար՝ բաւական չեն միայն խօսքերը. հարկաւոր է մի ալքաբաց ու հմուտ մանկավարժական դասաւանդութիւն, որ առանձին փորձերի (թող լինի և ամենատարրական) ու փաստերի հիման վերալ, նոյն իսկ աշակերտների շրթունքներիցն է արտաբերում ալքեդրակացութիւնները: Բացի սրանից՝ եթէ աշակերտները դաշտում, անտառում, լեռան վերալ ծանօթանալին իրենց ծննդավայրի կենդանական, բուսական և հանքալին աշխարհի հետ, տեղեկանալին նրանց ծննդեան (ծագման), զարգացման պայմաններին, աւելի ևս կը գրաւէին նրանցով, որով և հալրենիքի հետ նրանք աւելի սերտ կապերով շղթաւած կը լինէին:

Շատ ցաւալի երևութ է, որ ցարդ մենք ալս գիտելիքների համար ձեռնարկներ չունինք, որ ստիպում է ուսուցչին կամ դասի ժամանակ թելադրել կամ լսածները տանը գրել տալ: Թէ ալս եղանակներից որն է աւելի վնասակարը՝ դժուար է առանց ալ և ալութեան պատասխանելու: Եթէ թելադրում ու գրել է տրւում, լետոյ գրածը չէ ուղղում ու ալսպէս բաղմաթիւ և անսպասելի սխալներով լի տետրակներն աշակերտները կարդում են ու իրենց մտքում տպաւորում, շատ և շատ խանգարում են ուղղագրութեանը: Եւ Բրբ պէտք է աշակերտներն իրենց հոգիներն աղատեն ալն

հոգեմաշ տևարակներէից, որոնց վրձակը, քննութիւններէից լետո՛ւ՝ լաւտեսնական բանտարգելութիւնն է։ 1)

Հապա ինչպէս անհնձ ներկայ հանգամանքներում, կը հարցնէ հետաքրքիր ընթերցողս։ Ճշմարիտ որ բնական գիտութիւններէ ուսուցչի գործը կրկնապատիկ ծանր է. ալ առարկաների գիտութիւնը քիչ թէ շատ բերում է նա ալն ուսումնարանից, ուր ուսել է և, եթէ շատ բան չէ սովորել կամ մոռացել է, գոնէ կան գրքեր. իսկ հալ լեզուով ոչ ալնալիսի օժանդակիչ գրքեր կան և ոչ էլ կարելի է նրանց միջոցով հեշտութեամբ քարեր, բոյսեր և կենդանիներ ճանաչել։ Բնութեան մէջ ուսուցանել կարողանալու համար՝ հարկաւոր է որ ալստեղ և՛ ուսուցչացուն ուսած լինէր։ Լուսաւորեալ աշխարհներում բացի բնագիտական իւրաքանչիւր ճիւղի համար համառօտ և ընդարձակ ձեռնարկներէից, կան և ալնալիսի մեթօդով ու հմտութեամբ կազմած գրքեր, որոնց միջոցով, եթէ մարդ վարժած լինի, կարող է իւրաքանչիւր անծանօթ իր ինքնուրոյնաբար որոշել։ Ահա և ալսալիսի ձեռնարկներ են հարկաւոր ուսուցիչներին։ Բալց հիլ պէտք է պատրաստէ. ի հարկէ մասնագէտ համալսարանականները. և դա մի կամ երկու մարդու գործ չէ։

#### է. Նկարչութեան մասին։

Եթէ միւս, վաղուց աւանդուղ առարկաների մեթօդները մեղանում ալնքան լետ են մնացել, պարզ է որ ալս առարկալինը, որ նորամօլծ է, դեռ աւելի ևս լետ մնացած պէտք է լինի, թերևս ոչ ամենուրեք ալն աստիճան, որի վերալ գտանում էր ալք արւեստի դասաւանդութիւնը իւր կեանքի առաջին շրջաններում։ Մենք չէինք կարող և ալս դէպքում Նւրոպալի ազդեցութեանը չ'ենթարկւել. սակալն ալն, ինչ որ ալստեղ առողջամիտ ու թարմ մանկավարժական շխլաններում արդէն հընացած ու հալամանկալարժական է համարւում, մեղանում կարծես դեռ նոր է սկսում ու շարունակւում։ Մի երկու օրինակ. ալն ուսուցիչը, որ աշակերտին բնութեան իրերից (կարող են սկզբում և ամենատարրական բաներ լինել) ինքնուրոյն նկարել չէ ուսուցանում, ալ ստրկաբար արտանկարել է սովորեցնում (ալն էլ լաճալս քիթ՝ ու ականջներ, ծնօտ ու աչեր, որոնց արտանկարելուց լետո՛ւ աշակերտը չը գիտէ թէ ում երեսին է դնելու), նա լետ է մնացել ժամանակալից մանկավարժութեան պահանջներէից։ Ով նկարչութեան նիւթի ընտրութեան մէջ չէ հետեւել ալս գեղարւեստի կուլտուր-պատմական աստիճաններին, իւր ազ-

1) Աւելի բնական է և շատ գործնական՝ փոխանակ իւրաքանչիւր իրի ամբողջ նկարագրութիւնը թելադրելու՝ երբ ուսուցիչը հասնում է 4. աստիճանին կամ համակարգութեանը, այստեղ համառօտ ձևով գրել տալ լոկ այն ընտրող յատկանիշները, որոնք ներկայ իրը զանազանում են նախորդներէից և յաջորդներէից։

գի վիշատակարանների մէջ չի պտուտում նկարչութեան ընտիր նիւթը, նա գործում է առանց նախագծի. ով աչս գեղարուեստի ուսուցումը չի չարմարեցնում կեանքի հանգամանքներին ու չի նպաստում տեղական արհեստի ու արուեստի չառաջադիմութեանը, նրա նկարչութիւնը անգիտակցաբար է գործում:

Ահա դարձեալ խնդիրներ, որ մասնադէտները են կարօտում, որոնք ղինւած լինելով և մանկավարժական սկզբունքներով՝ կը հաւաքէին մեր հայրենիքի ճարտարապետութեան և ալլ գեղարուեստների նշխարները, պատմական սխտեմի տակ կը դնէին, կը մշակէին նկարչութեան մեթոդը: Այն ժամանակ մեր ուսումնարաններում աչս արհամարւած խորթ մանուկը լեզու կը ստանար և ուղեցոյց կը լինէր մեր նորագոյն սերնդի բարոյական կեանքի շաղկին: Շիւղերն իւր «Մարդու էսթետիքական կրթութեան մասին» ծանրակշիւ երկում ասում է. «գեղեցկութեան միջոցով մարդս կարողանում է գէպի ազատութիւն ձեռնել»: Խօսքը աչստեղ բարոյական ազատութեան մասին է և աշխարհահռչակ բանաստեղծի և էսթետիքոսի կարծիքով՝ գեղարուեստն է բարոյականութեան հիմունքը: Հայրենի աշխարհին մի առարկայի ճաշակով նկարելը մի գեղեցիկ գործ է, որ աղնւացնում է մարդու բնութիւնը և նրանում բաղմատեսակ առաքի՜նութիւններ ծնեցնում:

#### Ը. Երգեցողութեան մասին:

Թէ մենք ամենից շատ զուրկ ենք երաժշտական ճաշակից, ալլ բոլորս էլ գիտենք. օրինակ՝ հաչ երկոստարողների մի խումբ, աչն էլ քիչ թէ շատ կրթւած, սկսում է «Անի քաչաքի» ողբը տխուր եղանակով երգել, իսկ դասաւարտումից վտոյ՝ մին էլ տեսնես, առանց ալլեալութեան, միւնունդ երգը մեծ ոգետութեամբ կերգէ շտապաձայնութեամբ (մարշի եղանակով).... Ի հարկէ, ուրախալի է, որ մեր երջանկավիշատակ Գէորգ IV կաթողիկոսի շնորհիւ՝ աչսօր մեր ուսումնարանները ձայնագրութիւն են ուսանում և ալլալիսով մեր աղգալին և նամանաւաճ եկեղեցական թանկագին երգերն ու մեղեդիները մեզ համար անկորուստ գանձ են դառնում: Սակաչն միթէ գոնէ մեր ուսուցչանոցներում չը պէտք է ուսուցանել և՛ եւրոպական ձայնագրութիւնը, որ մեր ուսուցիչները ժամակից լինէին նաեւ եւրոպական երաժշտութեան, որպէս զի նրանք ալլալիս ընդարձակ կըրթութիւն ստանալով՝ օգուտ քաղէին քաղաքակրթւած աղգութիւնների երաժշտական գրականութիւնից, կարողանալին որոշել աղգալինը օտար տարրերից: Իսկ մասնադէտ-երաժիշտները հաչ աղգի հոգեբանութեան միջոցով պէտք է թափանցէին հաչութեան ոգու մէջ ու ալլալէս շօշափէին սրա սրտի լարերը:

Եւ երգեցողութիւնն ու երաժշտութիւնն ունին ալսօր չալունի մանկա-

վարժական սկզբունքներով ղեկավարող մեթոդ. նաև ձախերի ըմբռնողութիւնը կատարւում է համաձայն լաւտնի հոգեբանական օրէնքներին:

Աւստեղ էլ մանաւանդ երգի, լեզուի և պատմութեան դասատուներն առնչութիւն պէտք է պահպանեն: Նախ՝ իւրաքանչիւր ոտանաւոր պէտք է համապատասխանէ դասարանի մտաւոր հասունութեան աստիճանին և նրա որոշ ժամանակի տրամադրութեանը: Ոտանաւորը մտքի և լեզուի կողմից մշակելով, կարող էր պարզաբանող և լրացուցիչ ճիւթ տալ պատմութեան նոյն ժամանակեակ դասին: Ասլա կանցնէր ալդ ոտանաւորը երդեցողութեան ուսուցչի ձեռքը: