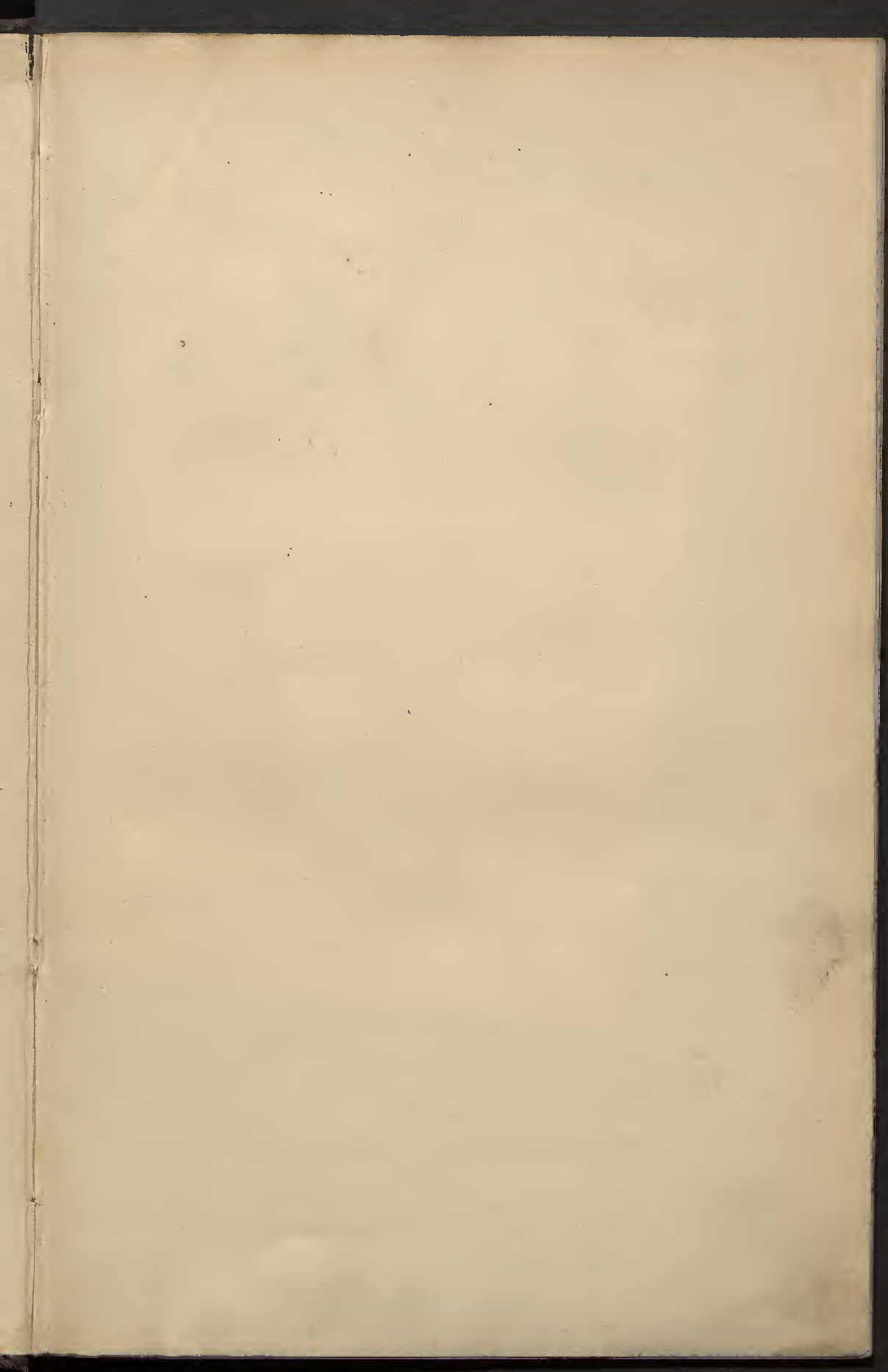
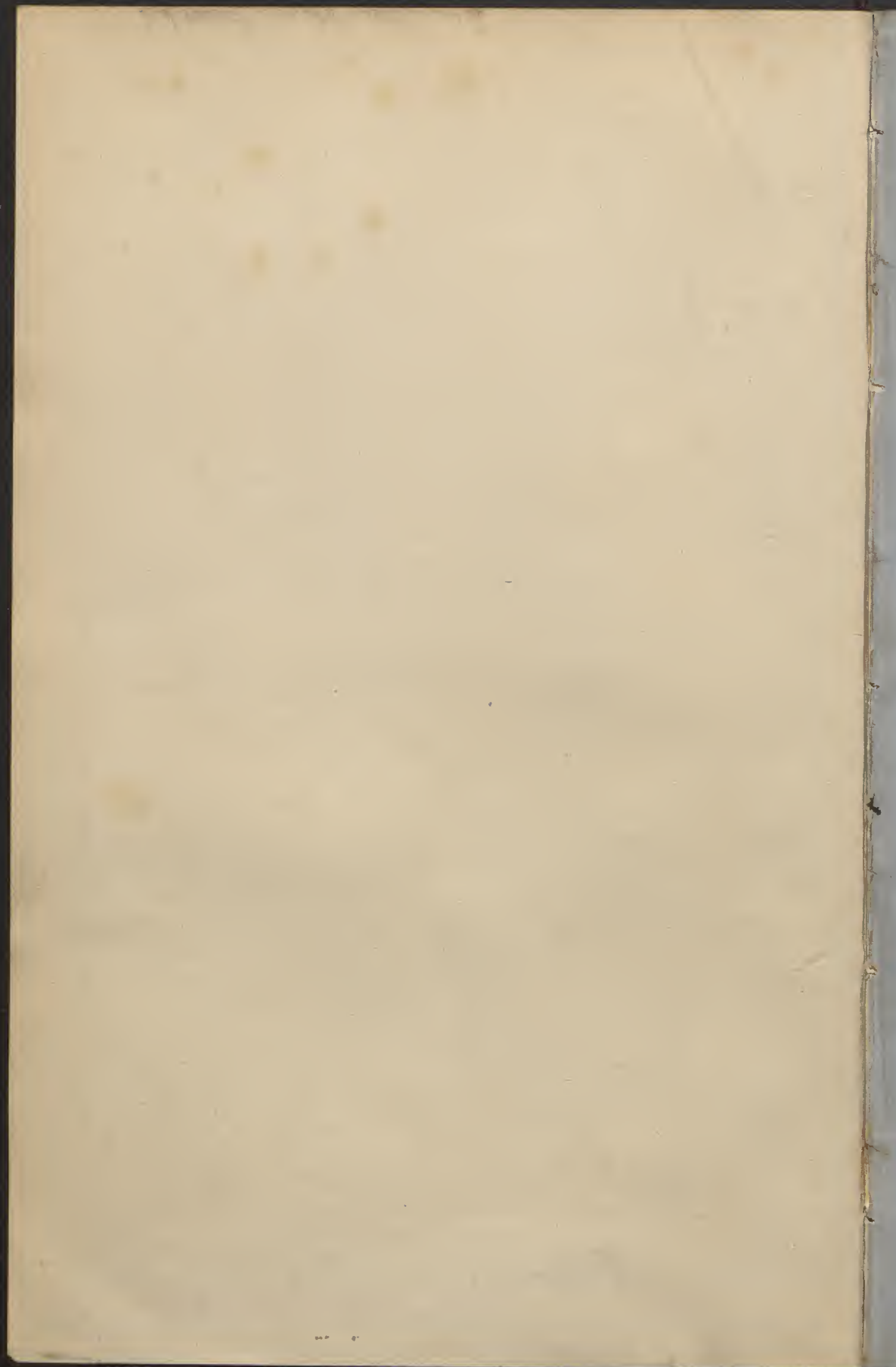


826

II. 5





ՎԱՍԻՐԻՍԻՐՈՒՄ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԸՄՍԱԳԻՐ

ԱՌԱՋԻՆ ՏԱՐԻ

№ 1 և 2

1882

Օ Գ Ռ Ո Ց Ո Ս
Ս Ե Պ Տ Ե Մ Բ Ե Ր

ԲՈՎԱՆԴԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԽՐԲԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ԿՈՂՄԻՏԵ.—ԱՐՇԱԽԻՐ.—Հայոց Առաջին Ընդհանուր
Ուսուցչական Ժողովի առիթով: ԱՐԽՈ. ՅԱՆՆԱՆԵԱՆ.—Մի քանի խօսք
մեր հին և նոր ուսումնարանների մասին: Ս. ՄԱՆԴԻՆԵԱՆ.—Ի՞նչ ճրա-
գիր է հարկաւոր մեր ծխական ուսումնարաններին: Կ. ԿՈՍՏԱՆԵԱՆ.—
—Կրօնի ուսուցչութիւն: Ս. ՊԱՆՍԱՆԵԱՆ.—Անիի տաճարների (ուսա-
նկարների) առիթով: ՄԱՅԻՆԱՆՈՍՈՒԹՅՈՒՆ՝ ա) Կ. ԿՈՍՏԱՆԵԱՆ.—Սրբա-
զան սրտամոծիւն Հայոցդու. ը) Խ. ՄԱՆԴԻՆԵԱՆ.—Հորադոյն մանկական
ընթերցանութեան գրքեր: ղ) ԿՈՍՏԱՆԵԱՆ.—Հայտատանի աշխարհադրութիւն
Ա. Տէր-Յակոբեանի: ճ) Յ. ՉԻԳԻԱՆԵԱՆ.—Մանկավարժական խորհրդա-
նութիւններ—Գ. Խատիսեանի: ԱՅԼԵՒԱՅԼԷ:—ԻՍԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ԻՆՏԵՐՆ՝ ա) Աշակերտ, ը) Հին դերեղմանաբար, ղ) Որիւրդ ինդլն, ճ)
Մրջիւններ: ՀԱՆԵԼՈՒԿՆԵՐ, ԶՈՒԱՐՃԱԼԷ, ԽԵԴԻՐՆԵՐ, ՅԱՆՆԱՆԵԱՆԵՐ,

ԹԻՓԼԻՍ

ՄԱՐ. ՎԱՐԴԱՆԵԱՆԻ ԵՒ ԸՆԿ. ՏՊԱՐԱՆ

Լոյս տեսաւ. օգոստոսի 15-ին:

Ներքեայ ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովին վերաբերեալ
յօդաւանդներէ շարք—Ընեան պատճառաւ զիւր հրատարակում էւր
օգոստոս. և սեպտ. ամիսներէ համարները ճիշտին: Դժբ.

ՅԱՅՏԱՐԱՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

„ՎԱՐԺԱՐԱՆ“ մանկավարժական ամսագիրը հրատարակվում է Թիֆլիսում հետևեալ ծրագրով:

ա. Ազգիս Վեհափառ Հայրապետի և Թեմական վերատեսուչների կարգադրութիւնները ազգային ուսումնարանաց վերաբերութեամբ:

բ. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲԱԺԻՆ—յօդուածներ մանկավարժական բովանդակութեամբ:

գ. ԲԱՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԲԱԺԻՆ—յօդուածներ ազգային պատմութեան, աշխարհագրութեան, գրականութեան, տոհմագրութեան և լեզուի վերաբերութեամբ:

դ. ՄԱՏԵՆԱԽՕՍՈՒԹԻՒՆ—քննական յօդուածներ դասադրերի և մանկական ընթերցանութեան գրքերի:

ե. ԱՅԼ ԵՒ ԱՅԼ-Բ—զանազան տեղեկութիւններ ուսումնարանական կեանքից:

զ. ՄԱՆԿԱՎԱՐ ԲԱԺԻՆ—վէպեր, զրոյցներ և այլն մանկանց ընթերցանութեան համար:

է. Հանելուկներ, խնդիրներ և խաղեր մանկանց համար:

ը. ՅԱՅՏԱՐԱՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ:

Մեր ամսագրին խոստացել են գործակցել ազգային ուսումնարանների մէջ գործող յայտնի անձինք, որոնք ծանօթ են Հայ հասարակութեանը իւրեանց աշխատութիւններով մանկավարժական ասպարիզում:

„ՎԱՐԺԱՐԱՆԸ“ կը հրատարակուի ամիսը մի անգամ, բացի յունիս և յուլիս ամիսներից. իւրաքանչիւր համարը բաղկացած կը լինի չորս տպագրական թերթից in 8°:

„ՎԱՐԺԱՐԱՆԻ“ տարեկան գինն է թէ՛ Թիֆլիսում և թէ՛ այլ քաղաքներում Հինգ ռուբլի:

Ստորագրուել կարելի է Թիֆլիսում խմբագրութեան գրասենեակում (Սագովայա փողոց, տուն Մարգարեանի) և պարոն Եփրեմ Ծատուրեանի մօտ (Դվօրցովայա փողոց): Ինչ օտարաքաղաքացիք դիմելու են խմբագրութեան հետեւեալ հասցեով՝ Тифлисъ, въ Редакцію педагогическаго журнала „Варжаранъ“. Tiflis (Caucase) Rédaction, du journal pédagogique „Varjaran“:

Սուրբ Գալիանեան՝ Հայ Օրիորդաց Միջնակարգ Ուսումնարանի Վարչութիւնը յայտնում է ծնողաց և խնամատարաց, որ նոր աշակերտուհեաց ընդունելութիւնը կսկսուի առաջիկայ սեպտեմբերի 1-ից. վերաքննութիւնները 1-ից և կը շարունակուին մինչև 10-ը, իսկ ուսումը կսկսուի սեպտեմբերի 14-ից:

Տէստ—Լ Կոմսիարանի Ն. Խոսրովեան:

Վ Ե Ր Ժ Ա Ր Ա Ն

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՄՍԸՊԻ

ՕԿՈՍՏՈՎ
ՍԵՊՏԵՄԲԵՐ

1882

Ա. ՏԱՐԻ

N₂ N₂ 1 և 2.

ԽՄԲԱԳՐՈՒԹԵԱՆ ԿՈՂՄԻՅ

Այս համարով մենք սկսում ենք «Վարժարանի» հրատարակությունը:

Քանի որ մեր պարբերական գրականությունը անապահով գրություն մեջ է նիւթական կողմից, գուցէ շատերին օտարոտի երեւի մեր վստահությունը մի այսպիսի մասնագիտական թերթի հրատարակության ձեռնամուխ լինելու, մանաւանդ որ «Դաստիարակը» Թէոդոսիայում «Դրպրոցը» էջմիածնում եւ «Մանկավարժական թերթը» Թիֆլիսում յաջողություն չունեցան եւ կարճ ժամանակից յետոյ դադարեցան: Այդ կէտից հայելով, արդարեւ մեծ է մեր վստահությունը, բայց մենք նիւթական օգուտ չենք ուզում «Վարժարանից»: մեր ցանկությունն է լրացնել հայ ուսումնարանի պահանջը, ունենալ մի օրգան, որ նախանձախնդիր լինելով նորա շահերին, նպաստէ հայ ուսումնարանի, հայ ուսուցչի եւ հայ ուսանողի գրութեան բարելոքմանը: Այս նպատակին մենք յուսով ենք հասնել օժանդակութեամբ մեր մանկավարժական ասպարիզում գործող յայտնի անձանց, որոնք խոստացել են իւրեանց գործակցությունը «Վարժարանին»:

Թէեւ մեր պարբերական հրատարակությունները չեն զայցել իւրեանց էջերը մանկավարժական յօդուածների համար եւ մենք գրեթէ ամէն օր կարդում ենք թղթակցություններ այս կամ այն ուսումնարանի գրութեան եւ նո-

ցա մէջ գործող անձանց գործունէութեան մասին, բայց մեր կարծիքով դժբա չեն լրացնում հայ ուսումնարանի պահանջը. շատ անգամ էլ անձնական հաշիւների եւ կուսակցութեանց ներկայացուցիչների գրչի ծնունդ լինելով, փոխանակ գործին նպաստելու, խանգարում են գործը: Մեզ բաւական չէ իմանալ, որ մի հոգաբարձու, մի տեսուչ, մի ուսուցիչ կամ վարժուհի այս կամ այն պակասութիւնն ունի. այլ մեզ հարկաւոր է միջոցներ ցոյց տալ այդ թերութեանց առաջն առնելու համար: Մեզ բաւական չէ պախարակել մի հաստատութիւն, այլ հարկաւոր է միջոցներ որոնել նորան անկեալ դրութիւնից բարձրացնելու. բաւական չէ յարձակուել, այլ պէտք է քննադատել եւ ղեկավարել:

«Վարժարանի» նպատակն է հեռու պահելով իւրեան անձնական յարձակմունքներից եւ կուսակցական հաշիւներից, քննութեան առնել հայ ուսումնարանի ներկայ գրութիւնը եւ միջոցներ ցոյց տալ նորան ժամանակի պահանջներին համապատասխան դիրք բռնելու համար:

Ամէն կողմից տեսնում ենք, որ հայն ուսում եւ կրթութիւն է ցանկանում, բայց այդ ցանկութիւնը շատ տեղերում ղեկավարների պակասութեան պատճառով մնում է անկատար եւ մեր ազգի առաջ գնալու այդ միակ ճանապարհը չէ հարթւում: «Վարժարանի» նպատակն է նպաստել հարթելու ազգային կրթութեան փշալից ուղին, առաջնորդելով ժողովրդեան մէջ գործելու փափագ ունեցող անձանց եւ միջոցներ ցոյց տալով նոցա ժողովրդեան պահանջին բաւականութիւն տալու:

Մենք ունինք թեմական վերատեսուչներ, տեղական հոգաբարձութիւններ, տեսուչներ, մանկավարժական խորհուրդներ—բայց եւ այնպէս փոքր ի շատէ բարեկարգ ուսումնարանների թիւը, համեմատելով ուսումնարանների ընդհանուր թուի հետ, չի կարելի ասել, որ շատ է: Եթէ այս տխուր երեւոյթն առաջ գար այն հանգամանքից, որ աղքատ են մեր ուսումնարանները—մենք իրաւունք կունենայինք մեղադրելու հայ հասարակութիւնը միայն. բայց

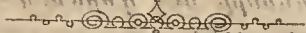
գործին տեղեակ պնծինք քաջ գիտեն, որ միայն նիւթա-
կան աղքատութիւնը չէ պատճառ մեր ուսումնարանների
աննախանձելի դրութեան, այլ այս երեւոյթն եւս մենք
զեկավարների պակասութեանն ենք վերաբերում: «Վար-
ժարանի» նպատակն է ընդունելով այդ գերը, իւրովսանն
նպաստել մանկավարժական գործին ծառայող անձանց:

Մեր ուսումնարանների մէջ գործում են բազմաթիւ ու-
սուցիչներ եւ վարժուհիներ, բայց շատ տեղերից գան-
գատներ են լսվում նոցա գործակատարութեան մասին:
Ի՞նչ զարմանք, որ մեր ուսուցիչներն եւ վարժուհիները մե-
ծամեծ թերութիւններ ունին: Բարձր ուսում ստացած
ուսուցիչներին մատով կարելի է համարել. շատ չեն նոյն-
պէս դպրանոցական ուսումնի առաձները, մեծ մասը մեր
ուսուցիչների եւ վարժուհիների թերի ուսմամբ ուսուց-
չութեան ծանր ասպարէզն են մտել եւ դեռ զարմանալու
է, որ նոցա մէջ գտնվում են համեմատաբար յաջող դա-
սաւորներ: Սոքա զեկավարութեան են կարօտ, սոցա հա-
մար յաճախակի կրկնուող ընդհանուր մասնաւոր ուսուց-
չական ժողովներ են հարկաւոր, սոցա համար մանկավար-
ժական ընդհանուր յօդուածներ են պէտք: Ահա այս
պակասութեան լրացնելը «Վարժարանի» նպատակը կը լինի:

Ընդհանուր գանգատ է, թէ մեր ուսումնարանների ու-
սանողները զարգացած չեն: Այս երեւոյթը առաջ է գա-
լիս այն հանգամանքից, որ մեր ուսումնարանը սէր չէ զար-
թեցնում ուսանողի մէջ ընթերցանութեան. մեծ մասով
ուսանողն ուսումնարանից դուրս գալուց յետոյ չէ կար-
գում, չի էլ կարգայ: Մինչեւ որ նա ուսումնարանից ըն-
թերցասէր չը դուրս գայ. իսկ դորա համար շատ աղքատ է
մեր գրականութիւնը: «Վարժարանի» նպատակը կը լինի տալ
հայ ուսանողի ընթերցանութեան, զանազան հասակների
համար, վէպեր, զրոյցներ, զուարճալիքների եւ բանասիրա-
կան յօդուածներ ազգային կեանքից:

Ընդունելով այսքան ծանր բեռն իւր վերայ, «Վարժա-
րանը» յուսով է գոնեայ մասամբ հասնելու այն նպատակ-
ներին, որ համառօտապէս վերը գծագրեցինք: Մեզ սիրելի է

յանալը որ հնչ քնտանիքը եւ հայ սեփուցիչն ու լարժու
հին հայ մանկանց դաստիարակութեան գործում իւրեանց
օգտնողակ կանոն կիրարկին տունել «Արժարանը» որ կ'աշ-
խատի իւր կարողութեան չափ ծնունդի ազգային լուսա-
ւորութեան նորիրական գործին զոր յայտարար արարեալ



ՀԱՅՈՑ

ԱՌԱՋԻՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՈՒՍՈՒՑՁԱԿԱՆ ԺՈՂՈՎԻ ԱՌԹՈՎ:

Սերջին 20—25 տարիների ընթացքում մեր դպրոցների թուի
աճիլը նոցա զանազան երեւումները եւ անհաւասար զարգանալը,
ծրագիրների եւ ընդունուած կարգ ու կանոնի զգալի զանազանու-
թիւնները եւ ուրիշ շատ հանգամանքներ վաղուց արդէն մտածող
տեսուչների եւ ուսուցիչների մէջ պահանջ էին զարթեցրել ուսուց-
չական ժողովներ կազմելու: Ի հարկէ այդ պահանջը զգալի բաւա-
կանութիւն ստացած կը լինէր, եթէ մեր թեմական վերատեսչու-
թիւնները լաւ կազմակերպուած լինէին եւ նոցա գլուխը կանգնած
անձինք իւրեանց կոչումը լաւ հասկացած, նաեւ ձեռնհաս լինէին:

Թէ վերոյիշեալ պահանջը ճշմարիտ կար, դա առաջին անգամ
արտայայտուեցաւ 1874 թ. ամառը Թիֆլիսում կայացած մի մաս-
նաւոր ուսուցչական ժողովում: Այդ ժողովը թէպէտ պատահական
էր եւ յանդատրաստից, բայց մասնակցողներն ամենայն սիրով տասն
օրից աւելի աշխատեցին օրէնք 5—9 ժամ: Գոնէ ժողովն իւր մին
քանի օրինակելի դասերի եւ նոցա քննութեամբ գրգիւ զարթեցրեց
մասնակցողներից շատերի մէջ, զանազան տեղերից եկած ուսուցիչ-
ների մէջ համերաշխութեան գաղափարի արծածուելուն նպաստեց
եւ նոցա մէջ գոհունակութեան զգացմունք եւ քաղցր յիշատակ թո-
ղեց: Նոյն ժողովում առաջին անգամ կարեւոր դատուեցաւ ծխա-
կան դպրոցների ծրագիրների մի որոշեալ աստիճանի միակերպու-
թիւնը եւ մի մասնաժողով ծրագիր կազմեց, որ մի մասով մինչեւ այսօր
գործադրւում է շատ տեղերում:

Նոյն պահանջը ստիպեց Թիֆլիսի տեսուչներին 1878 թ.
հանգուցեալ Գաբրիէլ Սրբազանի նախագահութեամբ շաբաթը մի
անգամ նիստեր ունենալ եւ ծխական ու միջնակարգ դպրոցների հա-
մար ծրագիրներ կազմել: Նոցա սկսած գործը բաւականին յաջող

ընթացք էր ստացել երբ զանազան երկրորդական պատճառներով մօտ հինգամենայ գոյութիւնից յետոյ դադարեց։

Իսկ 1880 թ. ամառը զանազան թեմերից հաւաքուած մի խումբ տեսուչներ և ուսուցիչներ՝ երեք անգամ դումարուելով դպրոցական մի քանի կարևոր հարցերի մասին ընտանեաւոր խորհրդակցելու այն եզրակցութեանն եկան որ արդէն ժամանակ է և չափ կարևոր մի Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողով կազմելու և այն էլ Թիֆլիսում իբրև մեծ յարմարութիւններ ներկայացնող կենդանական քաղաքում։ Իսկ այդ կարևոր դրո՞՞ր հեշտացնելու համար կազմեցին նախապատրաստութեանց մի ծրագիր։

Ինչպէս յայտնի է Արաստանի և Իմէրէթի թեմական վերատեսուչը՝ Աեհափառ Հայրապետի հրամանով ձեռնամուկ եղաւ գործին և ծրագրի համաձայն կազմեց Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովին նախապատրաստութիւնները հոգացող ուսումնական և տնտեսական մասնաժողովներ։ Բայց մի քանի պատճառներով կարևոր նախապատրաստութիւնները տեղի չ'ունեցան և ժողովը նշանակեալ ժամանակին չը կայացաւ։ Միայն մի զգալի արդիւնք ձեռք բերուեցաւ այն է՝ Աեհափառ Հայրապետը զիջանելով Թիֆլիսից ուղարկուած խնդիրքին՝ բարեհաճեցաւ հրամայել որ ամէն մի կարողաւոր քաղաքի եկեղեցի տասը իսկ ամէն մի կարողաւոր գիւղի եկեղեցի հինգ ունիւրի վճարէ՝ ի պէտս ծախուց Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովոյ։

1881 թ. մի յուլիսի 20 ին Թիֆլիսում ներկայ եղող տեսուչները և ուսուցիչները ժողովի հրաւիրուելով վճուեցին Ընդհանուր Ժողովը յետաձգել մինչև 1882 թ. ամառը, լուծուած համարեցին նախնի մասնաժողովները և ընտրեցին հինգ անձանցից բաղկացած մի մասնաժողով՝ Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովի պարամունքների ծրագիրը պատրաստելու։ Մասնաժողովը միմեանց արագ յաջորդող մի քանի նիստերում պատրաստեց ծրագիրը։

Այս ժողովի մի այլ վճռի համաձայն 1881 թ. հոկտ. 3 ին Արաստանի և Իմէրէթի թեմական վերատեսուչը ժողովի հրաւիրեց Թիֆլիսի բոլոր տեսուչներին, ուսուցիչներին և դպրոցական գործերին հմուտ և հետաքրքրուող անձանց, որոնք ընտրեցին տասներկու հոգուց բաղկացած Կարգադրիչ Յանձնաժողով որ պէտք է հոգար Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովի բոլոր նախապատրաստութիւնները։

Յանձնաժողովը շուտով կազմակերպուեց, ընտրելով իւր միջից նախագահ, դանձապահ և քարտուղար։ Թեմական վերատեսուչի զեկուցմամբ Յանձնաժողովն արժանացաւ Աեհափառ Հայրապետի հաստատութեան կոնգակին, որով նորին Օծութիւնը պարտք էր դնում Յանձնաժողովի վերայ հոգալ Ընդհանուր Ուսուցչական

Ժողովի նախապատրաստութիւնները և օրհնումէր նորա առաջիկայ աշխատութիւնները:

Որքան մեզ յայտնի է՝ Յանձնաժողովը շտապեց տպել Վեհափառ Հայրապետի կոնդակը և Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովի պարապմունքների ծրագիրը՝ բանակցութեան մտաւ թեմական վերատեսուչների հետ ուսուցիչների վերաբերութեամբ կարևոր տեղեկութիւններ ձեռք բերելու, վեճակային կոնսիստորիաներին դիմեց եկեղեցական արդիւնքներից նշանակուած վճարները ստանալու, անդամակցական տոմսակներ տպելով ցրուեց ամէն կողմ՝ դիմեց բարեգործական հիմնարկութեանց՝ նպաստ խնդրելով յօգուտ Ընդհանուր Ժողովի նուազահասակէս սարքեց՝ մի շարք հրապարակական դասախօսութիւններ գլուխ բերեց, Բացի այդ նորա միջից ընտրուած մի մասնաժողով ձեռք զարկեց դպրոցներին վերաբերեալ մի շարք հարցեր մշակելու, ծխական և միջնակարգ ուսումնարանների համար Ընդհանուր Ժողովներին ներկայացուելիք ծրագիրներ պատրաստելու: Եանձնաժողովի ուրիշ արածներն առ այժմ մեզ անյայտ են: յոյս ունինք նորա գործունէութեան պատմութիւնը ժամանակին կարգալու:

Թիֆլիսի լրագրութիւնը մինչև այսօր ամէն կերպ նպաստած է Եանձնաժողովի գործունէութեանը և համակրանքով խօսած Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովի հարցի վերաբերութեամբ: Իսկ հասարակութիւնը և անհատներ թէպէտ մեծ համակրութիւն ցոյց տուին գործին, բայց զգալի նիւթական օժանդակութիւն գործի յաջողութեան համար մինչև այսօր դեռ չէ եղած: Տեսնենք ի՞նչ շօշափելի կերպով կ'արտայայտեն նոքա այդ համակրութիւնը: Միայն մի քանի անձինք իւրեանց պատրաստականութիւնը յայտնած են Ժողովի ընթացքում՝ գիւղացի ուսուցիչներ հիւրասիրել Յանձնաժողովի ցոյց տալով, իսկ գնդապետ Ադ. Մելիք-Հայկազեանը խոստացել է Ժողովի տպագրական ծախքերը հոգալ:

Թէ ի՞նչ նշանակութիւն ունի Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովը՝ յուսանք կը պարզուի, եթէ մի քանի խօսք ասենք այդ տեսակ ժողովների մասին, որ տեղի են ունեցել Եւրոպայի լուսաւորեալ տէրութեանց մէջ և որոնցից բարի օրինակ առնելը միշտ մեր ձգտումը պէտք է լինի:*)

Այդ տէրութեանց մէջ այժմ ուսուցչութիւն անելը մի պատահական պարապմունք չէ, այլ նոցա մէջ կան մի շարք վարժա-

*) Եւանթ. հետեւեալ տեղեկութիւնները մենք քաղած ենք գլխաւորապէս Կերմանական „Rheinische Blätter“ ամսագրից (1876, 1877 թ.), „Փորձ“ ամսագրից երրորդ տարի № IX եւ մի քանի ուրիշ գրուածքներից:

պետանոցներ, որտեղից աւարտածներն առանձնապէս պատրաստուած են ժողովրդական դպրոցների մէջ ուսուցչութիւն անելու: Իսկ համալսարաններից աւարտածները, մի քանի որոշեալ պայմանների ենթարկուելով, իրաւունք են ստանում միջնակարգ և բարձր ուսումնարանների մէջ գործելու: Մի որ և իցէ ուսուցչի ստացած ուսման այդ կամ այն ճիւղի պակասը լրացնելու համար այդ երկրներում կայ մանկավարժական հարուստ գրականութիւն, կան կանոնադրուսուցչական ժողովներ գաւառի կամ թեմի և վերջապէս կան ընդհանուր ուսուցչական ժողովներ:

Ծիական դպրոցների ուսուցիչները պարտաւորուած են տարին մի քանի անգամ թեմական վերատեսուչների նախագահութեամբ գաւառի մի յարմար տեղում ժողովներ կազմելու: Հասարակութիւնը և վարչութիւնն իւրեանց կողմից նպաստում են նոցա, հաւաքուելու միջոցները հեշտացնելով:

Համարեա՝ բոլոր այդ տեսակ ժողովների նպատակն է եղել կատարելագործել դաստիարակութեան եղանակները, քննութեան ենթարկել մանկավարժական խնդիրներ, զարգացնել մանկավարժութեան գիտութիւնը, համերաշխութեան և բարեկամութեան զգացմունքը վառ պահել ուսուցիչների մէջ, ուսումնարանի կարօտութեանց և իւրեանց ուսուցիչների դիտողութեանց մասին հաշիւ տալ ընկերներին և վերատեսուչներին և նոր հրահանգներ ստանալ այս վերջիններից:

Փարիզի շրջանի տարրական ուսումնարանների վերատեսուչ պ. Ժօստի գեղեցիկ և հետաքրքրական ճառից, որ կարգաց նա 1878 թ. աշխարհահանգիսի առիթով կայացած ուսուցչական ժողովի առաջին անգամը դուրս բերեց այստեղ այն կետերը, որոնք ցոյց են տալիս թէ ինչ տեսակ լինելու են մի լաւ կազմակերպուած ուսուցչական ժողովի յատկութիւնները:

Մի գաւառական ժողովի կանոնադրութիւնից նա քաղուածք է անում հետեւեալը՝ «Այս ժողովներում ուսուցիչները միջոց կ'ունենան լուսաւորուելու և խօսակցելու դպրոցների մէջ մտցնելու այլ և այլ բարոյութեան վերայ, որպէս զի ոչ ոք զանազան անպտուղ փորձեր անելու վտանգի մէջ չ'ընկնի, որոնք արգելք կարող էին դառնալ նորա յառաջադիմութեանը և կրկին ձգել նորան հնամուտ ձևերի մէջ»:

Մի ուրիշ տեղում ասում է՝ «2րդ պէտք է չափազանց մեծ նշանակութիւն տալ ուսուցչական ժողովներին և աւելի արդիւնք սպասել նոցանից, քան որքան կարող են նորա տալ: 2րդ պէտք է նաեւ ժողովի վերայ իբրև ամենաբոյժ դեղի վերայ, որ կարճ ժամանակում կերպարանափոխ կ'անէ մեր ուսումնարանները և ուսուցիչներին: Օգտակար և արդիւնաւէտ ժողովների կողքին կը լինեն ու»

րիշները: որոնք թողլ կերպով առաջ են գնում և քիչ արդիւնք տալիս: Բայց չը պէտք է նոյնպէս վախենայ ուսուցչական ժողովներից և աշխատել նոցա անունը կոտրել:

Մի այլ ժողովի մասին հետեւեալ քաղութաբան է անում: «... Աւնկնդիրը ժողովի մէջ այն ժամանակ էր ընդհատում ուսուցչին, երբ իւր խելացի նկատողութիւններով կարող էր նորա դասի պահասը լրացնել» Եւ այս ցոյց էր տրվում անկեղծօրէն և ուղղութիւն էր քաղաքավարութեամբ: «... ոչ մի անվայել խօսք» ոչ մի նկատողութիւն չը լսուեցաւ: որ կարողանար ձեւով կամ գործով վերաւորական լինել:

Եւ հասարակ վերուն խօսքերից և անօգուտ ճորտմարանութիւններից ազատ պէտք է լինեն խօսողները:

«Գոչելի տեղեկագիրը հաստատում է, ասում է այլ ժոստը: որ այնտեղի ժողովների մէջ ոչ աղմուկ է եղել: ոչ անկարգութիւն: ոչ անձնասիրութեան կամ նախանձի նշաններ վիճարանութիւնների մէջ: Ամէն տեղ թագաւորել է միշտ այդ տեսակ ժողովներին վայել կարգն ու խաղաղութիւնը, իսկ ժողովականների մէջ մի փոխադարձ մարդասիրութիւն: որ շատերի համար մեծարանքի և բարեկամութեան փոխուեցաւ:»

«... Ամէնքը օգուտ են քաղում այդ տեսակցութիւններից, երբ ամէն մէկը բարի գործելու անկեղծ փափագով է ներկայանում ժողովին»:

Մի պաշտօնական տեղեկութիւն ասում է: շարունակում է այլ ժոստը: «Իրթութեան մէջ բարեօրումների վերայ պէտք է աւելացնենք ժողովների գործած բարոյական, ազգեցութիւնը, գիւղական ուսուցչները մօտենալով ուսուցչական դպրոցների ուսուցչներին, մասնաժողովի անդամներին և Ակադեմիայի անդամներին, նորա տեսնում են, թէ ինչ մեծ նշանակութիւն են տալիս իւրեանց պաշտօնին և իւրեանց համարումն աւելանում է իւրեանց սեփական աչքում»:

Իսկ մի ժողովի կանոնադրութիւն, որոշում է, «որ ամենայն քաղաքական գրութեան ընթերցում, ամենայն տեսակ ճառ և վիճարանութիւն արգելվում են ժողովի ժամանակ և այլն»:

Աւ հասարակ ժողովների ժամանակ, ասում է այլ ժոստը: կամաց կամաց ամէնքը սովորում են իւրեանց միտքը պարզ և հեշտ կերպով արտայայտել իւրեանց կարծիքը քաղաքավարութեամբ պաշտպանել: նոյն իսկ բնաւորութիւնների տարբերութիւնն ամէնի համար օգտակար կը լինի: մէկի քաղցրութիւնը կը մեղմացնէ ուրիշի խիստ բնաւորութիւնը, ով որ ծանր ու դանդաղ է: իւր ընկերոջ աշխուժութիւնից կը կենդանանայ: Այլ դժբաղդից չի վերագտնալ առանց մի նոր բան սովորելու: առանց կազդուրուելու: առանց

ռանց գաղափարների նոր պաշար ամբարելու: Մի անգամ որ շոգեկառքը լաւ տեղաւորուեցաւ երկաթէ գծերի վերայ, ուրիշ ոչինչ հարկաւոր չէ նորան, այլ միայն շոգի. ուղումեմ ասել այն հոգին, խղճմտանքը և սրբազան հոլը, որ դուք գործ էք դնում ձեր պարտաւորութիւնների կատարման մէջ:

Ահա այս գեղեցիկ յատկութիւնները մի մասով ունեն և պէտք է ունենան բոլոր թեմական ուսուցչական ժողովները, որոնք այժմ յաճախ տեղի ունեն Գերմանիայում, Ֆրանսիայում, Ջուիցերիա, յում, Բէլճիքայում, Ավստրիայում, Ռուսաստանում և այլն:

Բացի թեմական ուսուցչական ժողովներից, Գերմանիայի մէջ վարժապետանոցների կառավարիչները և ուրիշ նշանաւոր մանկավարժները տեսնելով, որ աւարտող նոր ուսուցիչները, ցրուելով զանազան կողմեր, շատ անգամ շեղվում են լուրջ մանկավարժական նպատակից, արդէն կատարելագործուած եղանակները գիտակցաբար գործ չեն դնում մանկավարժութեան նոր եղբայրացութիւնների հետ շատ անգամ անծանօթ են մնում զանազան վարժապետների կառավարիչներ զանազան ուղղութեանց են հետևում դասատուութեան և կարգապահութեան վերաբերութեամբ Գերմանիայի զանազան մասերում զգալի զանազանութիւններ են տիրապետում և այլ կարևոր պատճառներ, յղացան այն միտքը, որ ոչ պաշտօնապէս, այլ իբրև միւսնոյն գործով պարագողներ ընդհանուր ուսուցչական ժողովներ կայացնեն: Այս տեսակ ժողովները գլխաւորապէս 1848 թ. քաղաքական շարժումներից յետոյ կերպարանք ստացան և այժմ Գերմանիայում ամէն 2—3 տարին մի անգամ հրաւեր է լինում բոլոր ուսուցիչներին հաւաքուելու այս կամ այն յարմար տեղում Ընդհանուր Ժողով կազմելու:

Ընդհանուր Ժողովների անդամների մեծամասնութիւնը թէպէտ ժողովրդական դպրոցների ուսուցիչներ են լինում, բայց գործի գլուխ կանգնող և նոցա առաջնորդող լինում են մանկավարժական և ուսումնարանական գործին հմուտ և կշիռ ունեցող անձինք: Այդ ժողովներին մասնակցում են նոյնպէս պրոֆէսսորներ և միջակարգ ուսումնարանների ուսուցիչներ:

Բոլոր Ընդհանուր Ժողովներին նպատակն է եղել միութիւն և ներդաշնակութիւն մտցնել ուսումնարանների ներքին կազմակերպութեան մէջ, դիւրացնել աւանդելի ուսումը, խորհել կանոնաւոր կրթութեան մասին և պէտք եղած ժամանակն առաջարկութիւններ անել վարչութեանց. ընդհանուր սերտ կապ պահելու զգացմունքը վառ պահել և նոցա բոլորի պաշտպանած թանկագին շահերի վերաբերութեամբ համերաշխութեան գաղափարն ամրացնել և արժանաւոր կերպով արտայայտել:

Բացի կարգադրիչ յանձնաժողովի լաւ կազմակերպութիւնից,

որ հոգումէ ժողովի նախապատրաստութիւնները՝ մեծ նշանակութիւն ունի նոյն իսկ ատենապետների ընտրութիւնը, որոնք թուով մինչեւ երեք կարող են լինել: Սոցա ընտրութիւնը լինումէ կամ ժողովի բացման օրը, կամ մի օր առաջ:

Առհասարակ ժողովի մէջ վիճաբանութիւնները և վճիռները երկու տեսակ են լինում:

Կամ մի հարց ինչ ձևով որ քննվում է, այն ձևով էլ արձանագրվում է և այդ արձանագրութիւններից կարելի է եզրակացնել այս կամ այն կարծիքի առաւելութիւնը. կամ թէ մի հարց քննելուց յետոյ ամիսի եզրակացնող առաջարկութիւններ (տեղիսներ) քուէարկվում են և ձայների բազմութեամբ ընդունվում կամ մերժվում են:

Մի հարցի քննութեան ժամանակ, եթէ խօսել ցանկացողներ կան, ոչ ոքին երկու անգամից աւելի իրաւունք չէ տրվում խօսելու և այն էլ մի որոշեալ ժամանակամիջոց տւողութիւն ունեցող (օրինակ $\frac{1}{2}$ ժ.) շատ բացառական դէպքերում 5 րոպէ էլ զերումն է լինում): Այս կարգապահութիւնը ստիպում է ամէնքին իւրեանց կարծիքներն ամիսի արտայայտել և միշտ մտածած ու պատրաստուած խօսել, որ հազար մի երկարախօսութիւններից ու դատարկաբանութիւններից ազատում է ժողովը:

Յատուկ նշանակութիւն էին ստանում այդ ժողովները, երբ նոցա՝ առաջնորդողները հրապարակախօսի գեղեցիկ ընդունակութիւններ էին ցոյց տալիս և իւրեանց շնորհալի ու հետաքրքրական ճառերով նոր ոգի, նոր եռանդ և սէր էին զարթեցնում ներկայ եղողներին մէջ, նոյն իսկ առաջնորդողների մէջ շատ անգամ նոր ձգտումն էր զարթում աւելի վառ եռանդով նոր և աւելի ազդու քործունէութեան վստահութեամբ ձեռնարկելու: Ի հարկէ այս բոլոր ձգտումները և եռանդը պէտք է ծառայէին ամբողջ ազգի զարգամանը և յառաջագիմութեանը:

Ընդհանուր ժողովները եղել են երբեմն անարդար կերպով հալածուած նշանաւոր մանկավարժների համար բարոյապէս քաջալերող և մխիթարող ատենաներ ևս: Օր. երբ Փր. Ֆրէօմէլը պրուսական նախարարութիւնից հալածվում էր, Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովը նորան այնտեղ հրաւիրեց, մեծ համակրութեամբ գովեց նորա արած ծառայութիւնները հայրենիքին և մարդկութեանը և այդպիսով մխիթարեց և ուրախացրեց առաքինի ծերունուն:

Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովները Գերմանիայում ունեցել են և մի այլ վսեմ նպատակ. նոքա ձգտել են ուսուցիչների միջնորդութեամբ վերակենդանացնել, թարմացնել նոր և եռանդուն գործունէութեան պատրաստել ազգը. մի խօսքով, Նապօլէօն I սրշաւանքից յետոյ գերմանական ազգի մի մասով ճնշուած կեանք:

քին նոր ու ոգևորող զարկ տալ, ազգը մտաւորապէս ու բարոյապէս զօրացնել:

Ընդհ. Ուսուցչական Ժողովները աշխատում են գրգռել և պաշտպանել ազգի մէջ իդէալական մեծ և վսեմ ձգտումների տարածուիլը և բարձրանալը:

Առաջիկայ Հայոց Առաջին Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովին էլ, օգուտ քաղելով լուսաւորեալ ազգերի փորձերից, պէտք է ձգտի իւր վսեմ և միանգամայն ծանր պարտականութիւնն արժանաւոր կերպով կատարելու: Ուսուցչական Ժողովին ամէն մի մասնակցող պէտք է լաւ ըմբռնէ թէ ինչ մեծ կոչումն ունի իւրբէլ թէ ինչ սրբազան գործի յաջողութեան կարող է նպաստել, եթէ սիրալիր կերպով վերաբերի Ժողովի նպատակներին, եռանդով աջակցի նորա պարապմունքներին և բարի ցանկութիւն ունենայ նորա մէջ լսածներից և տեսածներից օգուտ քաղել և աշխատել նոյնն իւր գործունէութեան շրջանում գործադրել:

Նա պէտք է միշտ ձգտի կատարելագործուելու, իւր դիտածները և մտածածները հրապարակ հանելու, որպէս զի ուրիշներն էլ կարողանան օգուտ քաղել նորա փորձերից: Նա պէտք է աշխատի խորհրդակցել իւր ընկերների հետ ուսումնարանին վերաբերեալ հարցերի համար ևայլն:

Թող ուրեմն ամէն մի ուսուցիչ և ամէն մի մասնակցող իւր սէրը, շնորհքը, ընդունակութիւնները նուիրէ այդ Ժողովին և իւր ընկերակիցների հետ ներդաշնակ գործելով, օգնէ Ժողովի վայելուչ կայանալուն և մենք էլ սրտանց ցանկանալով նորան ամենայն յաջողութիւն, այժմ իսկ շնորհակտութեամբ Հայոց Առաջին Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովին մտաաշուտ բացումը:

ԱՐՇԱՒԻՐ.

ՄԻ ՔԱՆԻ ԹՕՐ

ՄԵՐ ՀԻՆ ԵՒ ՆՈՐ ՈՒՍՈՒՄՆԱՐԱՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

(Քաղուածք հեղինակի հրապարակական դասախօսութիւնից):

Եթէ մի ակնարկ ձգելու լինենք հայ ուսումնարանների վերայ, որ 20-25 տարի առաջ և աւելի վաղ կային մեր մէջ, կը տեսնենք, որ կրթութեան և ուսուցման գործը գտնվում էր հոգեորականութեան ձեռքում և նորա հսկողութեան ներքոյ: Այդ դասակարգը մտաւորապէս ամէնից զարգացածն էր (գոնէ կրօնական, լեզուագիտական և պատմական գիտութեանց մէջ), նորա կոչումն էր այդ և իրաւասութիւն ունէր: Տասն և հինգ դար շարունակ այդ կոչումը և իրաւունքը մնաց հայ հոգեորականութեան ձեռքում: Ինչպէս լաւ յայտնի է ամէնքին:

Մեզ շատ հեռու կը տանէր, եթէ շարունակէինք մի ըստմիտջ յիշելու, թէ որտեղ և ի՞նչ տեսակ ուսումնարաններ ենք ունեցել և ի՞նչպիսի փոփոխութիւններ է եղել նոցա մէջ ժամանակի ընթացքում: Միայն մի քանի խօսքով ընդհանրապէս ասենք, թէ քանի տեսակ ուսումնարաններ կային և ինչպէս էին նոքա կազմակերպուած:

Մենք կը տեսնենք, որ նոքա եղել են՝ վանքերի, քաղաքների և շատ սակաւ մեծ գիւղերի ուսումնարաններ:

1) Վանքերում գլխաւորապէս երիտասարդները կատարելագործվում էին այս կամ այն նշանաւոր վարդապետի կամ եպիսկոպոսի ձեռքի տակ հայ (հին ժամանակներն երբեմն էլ ասորոց և յունաց) լեզուի, քերականութեան և ճարտասանութեան մէջ: Ուսումնասիրում էին քրիստոնէական վարդապետութիւն, աստուածաբանութիւն, ազգային պատմութիւն, մատենագիրները, սուրբ գրոց մեկնութիւնները (երբեմն էլ տրամաբանութիւն և փիլիսոփայութիւն). սովորում էին շարական երգել, վարժվում էին տաղաչափութեան և գեղագրութեան մէջ: Ուրիշ գիտութեանց նշոյլներ շատ քիչ էին նշմարվում այդ տեղերում և այդ գիտութիւնք չը կային էլ Հայաստանում: Նոքա կրթվում առաքինի բարբի և չափաւոր կեանքի մէջ և պատրաստվում հոգեւոր կոչման համար: Վանքերում կրթվում էին երբեմն նախարարների և իշխանների որդիքն էլ:

Մեր ուսումնական վարդապետները, եպիսկոպոսները և կա-

Թողիկոսները մեծ մասով եղել են վանքերի աշակերտներ:

Վանքերի ուսման նիւթի և եղանակի վերայ ամենամեծ ազդեցութիւն ունեցած է քիւզանդական սիւլաստիկան, յետոյ Կիլիկիայում կաթողիկ եկեղեցու հայրերի ուղղութիւնը, իսկ անիշխանութեան վերջին դարերում՝ հայ եկեղեցու հայրերի թողած սուրբ գրքերի մեկնութիւնները:

2) Քաղաքներում առաջնորդների կամ որ և իցէ ուսումնական քահանայի ձեռքի տակ պատրաստվում էին քահանայացուներ և եկեղեցու փոքր սպամաւորներ, Նորա սովորում էին քերականութիւն, աստուածաշունչ (երբեմն էլ աստուածաբանութիւն), քրիստոնէական վարդապետութիւն, շարական, ճարտասանութիւն՝ գլխաւորապէս ոտանաւորներ և ճառեր գրելու համար, գեղագրութիւն և իրրե միջանկեալ թուանշաններ և թուեր գրել, տօմարագիտութիւն և այլն: Այս ուսումնարաններում սովորում էին իշխանների և հարուստ անձանց որդիք:

3) Քաղաքներում, երբեմն էլ գիւղերում, կային տիրացուների (խալֆաների) ուսումնարաններ, որտեղ սկզբնական ուսում և կրթութիւն էին մատակարարվում ժողովրդի որդոց: Այդտեղ սովորացնում էին այբբենարան, սաղմոս, ժամագիրք, յիսուս որդի և նարեկ:

4) Քաղաքներում կային կոյսերի կամ վարպետների կոչուած վարժատուններ (կամ ծաղկոցներ) փոքրահասակ տղայոց և նոյն կամ աւելի հասակաւոր աղջկանց համար, որտեղ սովորացնում էին այբբենարան, սաղմոս, ժամագիրք և երբեմն յիսուս որդի: Աղջիկները բացի դորանից, շատ տեղերում սովորում էին կար, ձեռագործ և երբեմն տնարարութիւն: Այս տեսակ ուսումնարանները կառավարում էին գլխաւորապէս կոյսերը կամ կարգաւ ու ձեռքի շնորհք ունեցող կանայք, մեծ մասով այրիներ:

Կարծեմ սա միակ ձևն է եղել օրիորդական ուսումնարանի, բաց առնելով սակաւաթիւ կուսանաց վանքերը, որտեղ կոյսերն էին սովորում և որտեղ, բացի ձեռագործութիւնից և կարից, եկեղեցական երաժշտութիւնն առանձնապէս ուշադրութեան էր առնվում:

Այս յիշած տեսակների ուսումնարանները մինչև վերջին ժամանակները դեռ գոյութիւն ունէին և դեռ ունեն, մանաւանդ Տաճկահայաստանի մէջ:

Նոյն ինքն Խրիմեան հայրիկի հռչակաւոր Վարադայ վանքի դպրոցը կամ այժմեան մեր վանքերի դպրոցները նոյն վիճակի մէջ են, երբեմն աւելի յետ մնացած գուցէ միջին դարերում եղած վանքերի ուսումնարաններից: Մեր այժմեան վարդապետ

ները և եպիսկոպոսները մեծ մասով այդ տեսակ ուսումնարաններում են պատրաստուած:

Դեռ կենդանի է այն սերունդը և մեր մեծերն են նոքա, որոնք ուսել են քաղաքի մեծ ուսումնարանների մէջ մի ուսումնական քահանայի, սարկաւազի կամ վարդապետի ձեռքի տակ:

Տիրացուների կամ խալֆաների ուսումնարաններ ամէն մի հայաբնակ քաղաքում և շատ մեծ գիւղերում սկզբնական դրութեան մէջ կարող էք գտնել:

Իսկ ինչ որ վերաբերում է կոյսերի կամ վարպետների ուսումնարաններին, դեռ այսօր էլ կարելի է տեսնել Հայաստանի ամէն մի քաղաքում իւրեանց նախնական դասընթացով: Իւրեանց առաւելութիւններով ու թերութիւններով:

Միայն այստեղ նկատենք, որ բոլոր ուսումնարանների մէջ մեքենայական վարժութիւնները, առանց բացատրելու և քննելու աւանդելն էական եղանակներն էին ուսուցման, անհասկանալի և միակողմանի բովանդակութեամբ գրքերը անհրաժեշտ միջոցներ էին ուսման: Անողորմ ֆիզիքական պատիժը և խիստ յանդիմանութիւնները, որ երբեմն ժամանակի պահանջմունքներին համապատասխանում էին, ամենագլխաւոր միջոցներն էին բարոյական կրթութեան և կարգապահութեան, որ 'ի հարկ է զգալի մեղմանում էր կոյսերի վարժատունների մէջ:

Ներկայ դարիս ընթացքում թէ եւրոպական ընդհանուր լուսաւորութեան և նորա ծաւալման և թէ քաղաքական հանգամանքների պատճառով կամաց կամաց հայերի մէջ սկսվում է նոր ոգևորութիւն, նոր շարժումն եւրոպական նոր կրթութիւնը, եւրոպական նոր գրականութիւնն ու գիտութիւնները տպագրութեան և ուսումնարանների միջոցով տարածելու ամբողջ ազգի մէջ:

Նախ մայր հայրենիքից դուրս հիմնվում են բարեկարգուած ուսումնարաններ և յետոյ փոփոխութեանց են ենթարկվում հայրենիքի մէջ եղածները ու նորից հիմնվում ուրիշները:

Հիւսիսային Հայաստանի ուսումնարանական գործը մանաւանդ մեծ զարկ է ստանում ռուսաց Կովկասի մէջ լուսաւորութիւն տարածող քաղաքականութեան ձգտումից: Հայերը հաւատարիմ իւրեանց նախորդների հեռատես քաղաքականութեանը, շուտով ըմբռնում են այդ ձգտումից առաջ գալիք օգուտները և աշխատում են արժանաւոր օգուտը քաղել:

Ուսումնարանական գործի զարգացման շատ նպաստում է և հայ նորածին լրագրութիւնը, որ առանց բացառութեան, հաւատարիմ իւր վսեմ կոչման, շարունակ ուսում և կրթութիւն է քարոզում ազգին: Իսկ տպագրութիւնն անընդհատ օգնութեան է հասնում մանաւանդ Անեփիկը, Վիեննան, Պոլսը, Թիֆլիսը

և այլն բաղմամբիւ դասագրքերի հրատարակութիւններով և հեշտացնում է ուսումնարանի յառաջդիմութեան գործը:

Իսկ այժմ հայի համար ուսումնարանն ազգային ամենակարևոր հաստատութիւններից մէկն է և հայ մատաղ սերունդի կրթութիւնն ամենամեծ հոգացողութեան առարկայ է դառել բոլոր դասակարգերի համար. նա մանաւանդ որ եկեղեցու պայծառութիւնն ու բարեկարգութիւնը, ազգի լուսաւորութիւնն ու յառաջդիմութիւնը համահաւասար կախումն ունեն ուսումնարանից:

Ես այստեղ մի կողմն եմ թողնում ծաճկաստանի, Պարսկաստանի և այլ տեղերում գտնուած ուսումնարանների մասին խօսելը, դժբաղդարար աղբիւրներ էլ չ'ունենք մի ընդհանուր գաղափար կազմելու նոցա վերայ և անցնում եմ խօսելու միայն ռուսահայոց ունեցած ուսումնարանների վերայ, որոնք ուղղակի կախումն ունեն հայոց հոգեւոր ծայրագոյն իշխանութիւնից:

Բոլոր ուսումնարանների վարչական իրաւասութիւնը ռուսաց պետութեան հիմնական օրէնքի համաձայն ինչպէս և տասն և հինգ դար շարունակ, պատկանում է հայոց հոգեւոր ծայրագոյն իշխանութեան և ուսումնարանները կառավարվում են բացի Էջմիածնի ճեմարանից, որ անմիջապէս ամենայն Հայոց Աեհափառ Աթոռիկոսի հսկողութեան ներքոյ է գտնվում: Թեմական առաջնորդների և նոցա օգնականների ըստ ուսումնական մասին այսինքն թեմական վերատեսուչների ձեռքով: Իսկ ամէն մի թեմական և վիճակային ուսումնարանի մերձաւոր կառավարութիւնը ժողովրդից ընտրուած և հոգեւոր իշխանութիւնից հաստատուած հոգաբարձութեան և տեսչի ձեռքով: Իսկ նոցա ուսումնական մասը տեսչի և մանկավարժական ժողովի ձեռքով է կատարվում: Ծխական դպրոցների կառավարութիւնը գտնվում է թեմական վերատեսչի և ժողովրդից ընտրուած և հոգեւոր իշխանութիւնից հաստատուած հոգաբարձութեան ձեռքում:

Թեմական դպրանոցի տեսչի ընտրութիւնը լինում է հոգաբարձութեան ձեռքով և թեմական առաջնորդի համաձայնութեամբ ներկայացվում է հոգեւոր ծայրագոյն իշխանութեանն ի հաստատութիւն: Ուսուցիչների ընտրութիւնն անում են հոգաբարձութիւնը և տեսուչը միասին: Իսկ վիճակային և ծխական դպրոցների տեսչի և ուսուցիչների ընտրութիւնը պէտք է լինի ըստ կանոնադրութեան թեմական վերատեսուչների ձեռքով: Թէպէտ դեռ շատ տեղերում այդ կանոնը դեռ չէ իրագործվում, ինչպէս հարկն է, որովհետեւ թեմական վերատեսուչների ընտրութիւնը և նոցա իրաւասութեան պաշտպանելը դեռ ցանկալի աստիճանի խոհեմութեամբ և հեռատեսութեամբ չէ լինում:

Ռուսահայոց հոգեւոր դպրոցների թիւը, որքան կարողացանք

տեղեկութիւններ ձեռք բերել, հետեւեալ քանակութեամբ է ներ-
ներկայանում:

Մէկ ճեմարան, 6 դպրանոցներ, որոնցից միայն մէկն ունի եօթը
դասատուն և մօտ 250 միջնակարգ և ծխական դպրոցներ: Սոցա-
վերայ կարելի է աւելացնել մօտ յիսունի չափ մանր մոլոր տիրա-
ցունների և վարպետների ուսումնարանները, որոնք սովորաբար պաշ-
տօնական ցուցակների մէջ չեն մտնում: Կ'ունենանք 300-ից աւելի
ուսումնարաններ, որոնց մէջ ուսուցիչների և ուսուցչուհիների թիւը
600-ից անցնում է: Թէպէտ նոցա մի մասը կրկին անգամ են յիշ-
վում ցուցակներում: որովհետեւ դաս են տալիս և օրիորդական ու-
սումնարաններում: Որքան կարողացանք ստացած տեղեկութիւններից
դուրս բերել՝ 230 չափ տղայոց ուսումնարաններ են և մօտ 74 օրիոր-
դական: Աշակերտների թիւն այդ բոլոր ուսումնարաններում մօտ
14,000 և բոլորի վերայ ընդհանուր ծախս թէ ոռճկի և թէ այլ և
այլ ծախսեր միասին մօտ 500,000 ռուբլու է հասնում: Ցաւում
ենք, որ Արարատի մէջ ամէն տարուայ թեմական վերատեսուչների
հաշիւներից քաղուածքներ չեն տպւում: որպէս զի կարելի լինէր
աւելի ճիշտ տեղեկութիւններ տալ: Մի այլ անգամ յոյս չունենք
ընթերցողներին աւելի մօտ ծանօթացնել ուսումնարանական վիճա-
կագրութեան հետ:

Ճիշտ թուեր չ'ունենալու պատճառով, եզրակացութիւններ
անելուց զգուշանում ենք:

Վերջին 20—25 տարիների ընթացքում ուսումնարանների
ներքին և արտաքին կազմակերպութեան վերաբերութեամբ զգալի
փոփոխութիւններ եղան և այժմեան մեր ուսումնարանների մեծա-
մասնութիւնն արդէն հիմնական յատկութիւններով զանազանվում
է մինչև այդ ժամանակ եղածներից և այդ զանազանութիւնն օրըս-
տօրէ աւելանում է: Վասնորոյ ես յարմար եմ համարում այժ-
մեան ուսումնարաններին «նոր» անունը տալ «հինգ» զանազանե-
լու համար:

ա) Նոր ուսումնարանը նախ և առաջ նրանով է զանազան-
վում հինգ, որ ուսման և կրթութեան գլխաւոր կենտրոնները
այժմ փոխանակ վանքերի գտնվում են հասարակական կեանքի
աւելի զարգացած տեղերում: այն է քաղաքներում իսկ նոցա մէջ
աւանդուած ուսումը և մատաղ սերունդի կրթութիւնը գտնվում է
մեծ մասով աշխարհական անձանց ձեռքում:

բ) Նոր ուսումնարանը միայն տղայոց կրթութեան համար չի
ծառայում: արդէն բաւականին կան և օրէցօր աւելանում են,
նաև գիւղերում էլ, օրիորդական ուսումնարանները:

Օրիորդական ուսումնարանների խնդիրն այնպէս հեշտ և ազգի
կողմից այնպէս սիրալիւր կերպով և առանց զգալի դժուարութիւն-

ների վճռուեցաւ և իրականացաւ, որ հայ ազգին, համեմատելով միւս արեւելեան ազգերի հետ, մեծ պատիւ բերելու է: Մեղանկցում են մինը հոգու բերկրութեամբ տեսնում է ապագայ հայ մայրերի կրթութեան գործի զարգացումը և յոյսերով լցվում է նորա սիրտը:

գ) Նոր ուսումնարանը հասարակաց է և ժողովրդական: Նա հասարակաց է, որովհետեւ հասարակութեան ամէն մի անդամի որդու համար զիւրամատչելի է և նորա նշանաւոր մասի համար էլ ձրի ժողովրդական է, որովհետեւ նորա մերձաւոր կառավարութիւնը գտնվում է հոգաբարձութեան ձեռքում: Իսկ հոգաբարձութիւնն ընտրվում է բոլոր ժողովրդի մասնակցութեամբ ընտրված պատգամաւորների ձեռքով:

դ) Բոլոր ուսումնարանների կառավարութիւնը ենթարկուած է մի որոշ կանոնադրութեան և գտնվում է կանոնաւոր հսկողութեան տակ թէ ուսումնական և թէ անտեսական կողմից:

ե) Բոլոր ուսումնարանները ստիպուած են հետեւելու կանոնաւոր ծրագրի, որի կատարելագործութիւնը ժամանակի պահանջ մոնիթրների համեմատ միշտ կարելիութիւն ունի: Հետեւապէս այժմ աշակերտներն իւրեանց զարգացման և հասակի համեմատ յաջորդող դաստիարակչութեան մէջ են զետեղվում փոխանակ հին ժամանակ տիրող խառնաշփոթութեանց:

զ) Կրօնական միակողմանի կրթութեանը նոր ուսումնարանի մէջ (զլիւաւորապէս ներկայ դարիս ամենաընտիր ուսումնարաններով յայտնի Գերմանիայի մոտաւոր ազգեցութեան տակ) յաջորդում է բազմակողմանի կրթութիւնը: Կրօնի ու մայրենի լեզուի ուսուցման հետ դասընթացների մէջ նշանաւոր տեղ են բռնել մատեմատիկական, բնագիտական, աշխարհագրական, պատմական գիտութիւնները, խմբովին երգեցողութիւնը և նկարչութիւնը, Իսկ պետական ուսաց լեզուն, իբրեւ ուրիշ լեզուներից ամենակարեւորը, պատուաւոր, համարեա՝ մայրենի լեզուին համահասարակ տեղ է բռնում դասընթացների մէջ:

է) Մինչև վերջին ժամանակներն ուսուցման սինտեմի մէջ տիրապետող զժուարահասկանալի գրաբառ լեզուի փոխարէն բոլոր ուսումնարանների մէջ աշխարհաբառ լեզուն մեծ դեր է խաղում: Իսկ վիճակային և ծխական դպրոցների մէջ տիրապետող լեզուն է:

ը) Մայրենի լեզուի դասագրքերն այժմ բազմակողմանի են, զիւրմբռնելի և զարգացողական, փոխանակ միակողմանի զժուարահասկանալի և մինչև անգամ՝ բթացնող գրքերի: Ինչպէս առաջ էր:

թ) Մայրենի լեզուի սկզբնական ուսուցման եղանակի փոփո-

խուժիւնը նոր է և օրէցօր կատարեալագործուելու շաւղի մէջ։ Հին ուսումնարանի մէջ դարերով տիրապետող այբ ու բենի՝ փոխարէն այժմ հնչական եղանակն է սովորական դառնում և սոսկ մեքենայական անգիտակցաբար ընթերցանութիւնն այժմ գիտակցական, տրամաբանական և բացատրական ընթերցանութեամբ է փոխարինվում։

Ժ) Առարկաների դասատուութեան մէջ նշմարվում է ընդհանուր ձգտումն հոգեբանական հիմունքների վերայ հիմնուած եղանակներ գործադրելու։

Ժա) Անխնայ և ճնշող վարմունքի փոխարէն ընդհանուր ձգտումն է որ նոր ուսումնարանի մէջ տիրապետող լինի մարդկային արժանաւորութիւնը յարգող, երեսիայի անհատականութիւնը և պատուասիրութիւնը չը վերաւորող վարմունք։

Մեզանից որի՞ն յայտնի չէ, թէ մեր հայերն ինչ դժոճարութեամբ գնում են եղել ուսումնարան, այնինչ մեր ներկայ սերունդը՝ առաւօտեան ուրախ ուրախ վազում է իւր սիրելի վարժատունը։

Ժբ) Որպէս զի ուսումնարանի շինութիւնն առողջապահական պայմանների համապատասխան լինի, արդէն ընդհանուր պահանջ է այդ ամէն կողմից ևայլն ևայլն։

Այս միքանի էական կետերը յիշելով, 'ի հարկէ' ես բոլոր զանազանութեանց մասին չը խօսեցի, որ կայ հին և նոր ուսումնարանի մէջ։ Բայց կարծեմ դոքա էլ բաւական են նոր ուսումնարանի մասին գաղափար տալու, թէ ի՞նչ ուղղութիւն է ստացել նա և ի՞նչ ճանապարհով դեռ գնալու է, մինչև որ կանոնաւոր կերպով կազմակերպուի *)։

2ը նայելով, որ նոր ուսումնարանի և հնի մէջ համեմատաբար մեծ և հիմնական զանազանութիւններ կան, բայց քննական հայեացք ձգելով մեր այժմեան ունեցած ուսումնարանների վերայ, կը տեսնենք որ նոցա մէջ դեռ շատ թերութիւններ էլ կան. մանաւանդ եթէ համեմատելու լինինք նոցա որեւիցէ առաջնակարգ դասաւորեալագի՞ն օր, գերմանացոց, ֆրանսիացոց, մինչև անգամ փոքրիկ Զուիցերիայի ուսումնարանների հետ։ Մեր ուսումնարանները

*) Եւ այն օր, եւրոպայում տեղի ունեցող կլասիկական եւ բնական ուղղութիւնների տաք եւ կենսական նշանակութիւն ունեցող վէճից ազատ է մնացել հայ նոր ուսումնարանը եւ մինչեւ այսօր միայն ամերիկաբնակներն ու օգտակարն է ընդունել իւրեւ ուսուցման նիւթ։ Կլասիկական ընտիր գրութիւններն եթէ ոչ բնագրով, գոնէ թարգմանութեամբ մեծ բաւականութեամբ կարդում են գրաբար։ Ընդուի մէջ փոքր ինչ վարժ եղողները, խի եթէ նոցա աշխարհաբար թարգմանութիւնները պատրաստուին, որ շատ ցանկալի էր, ոչ պակաս սիրով, ինչպէս յուսալի է, կը կարդայ հայ մատաղ սերունդը։

Թուով շատ քիչ, թերութիւններով լիքը և դեռ չը կաղմակերպուած կարող ենք համարել:

Ժողովրդական դպրոցների նիւթական միջոցների սղութիւնը, լաւ ուսուցիչների պակասութիւնը, ուսումնարանական վարչութեանց իրաւասութեան սահմանի ճիշտ որոշելը և ծրագիրների մէջ ցանկալի աստիճանի միակերպութիւն չը լինելն ուսման և կրթութեան նպատակի վերաբերութեամբ այն գլխաւոր խնդիրներն են, որոնց վերայ անհրաժեշտ է ամենախորին ուշադրութիւն դարձնելու:

Օրինակ. ի՞նչ է գիւղի մի հայ ուսումնարան. մի ողորմելի չորս պատէ շինութիւն, մի երկու $\frac{1}{2}$ արշինանոց բացուածներով, որոնք լուսամուտի դեր են խաղալու, մեծ մասով առանց տախտակէ յատակի, առանց տախտակած առաստաղի: Անձրե եկած ժամանակ շատ անգամ նոյն առաստաղից ջուրն աղբիւրի պէս ներքև է հոսում:

Իսկ ուսումնարանի կահ կարասիքը, Շատ տեղերում մի քանի քար և նոցա վերայ մի հաստ տախտակ արդէն աշակերտների համար սեղանի պաշտօն է կատարում: մի նոյնպիսի կարգ ու սարքով էլ սեղան՝ նստարանի պաշտօն: Օրինակներ կան, որ դրացի տան հացանոցի ծուխն էլ աշակերտների և ուսուցչի աչքերը ժամերով կսկըծացնում են:

Ընդհանրապէս փոքր է այն ուսումնարանների թիւը, որոնք առողջապահական յարմարութիւններ ունեն: Իսկ ուսումնարանի շէնքի յարմար լինելը միանգամայն կենսական հարց է մատաղ սերունդի կանոնաւոր զարգացման համար:

Ուսումնարանական պիտոյքների ժամանակին հոգալը դեռ զգալի դժուարութեանց է հանդիպում: Կան այնպիսի ուսումնարաններ, որոնք նոր դասագրքերի և ուսումնարանական պիտոյքների երես կանոնաւոր կերպով չեն տեսած: Իսկ աշակերտական և ուսուցչական գրադարաններ առհասարակ դեռ շատ քիչ ուսումնարաններ ունեն:

Իսկ ուսուցիչների վիճակը, Հայոց ուսուցիչն երիտասարդութեամբ, ոգևորութեամբ և յոյսերով լի մտնում է ազգային ուսումնարան ծառայելու, անցնում են նորա երիտասարդ տարիքը և նա ըստ մեծի մասին այնքան ապահովուած չէ լինում, որ կարողանայ գերդաստանի համար մտածել: Աշխատում է, չարչարվում և ի՞նչ է սպասում նորան՝ հազիւ քաղցածութիւնից ազատուել ամէն օր, ամէն տարի տեղից զրկուելու տենդով տանջուիլ և վերջը գոցէ առողջութիւնը կորցրած, ծերացած, մոռացուած և թշուառութեան մէջ օրերն անցկացնելու ստիպուած:

Կան արդէն այնպիսի ուսուցիչներ, որոնք քսանամեայ տաժանակիր աշխատութիւններից յետոյ ազգային զանազան ուսումնարաններում կորցրել իւրեանց առողջութիւնը, մոռացուել են:

ամենքից և հասել այն դրութեան, որ նոցա համար կարելի է ասել՝ «գործել ո՛չ կարեն և մուրալ ամաչեն»։

Մինչև այժմ ուսուցիչների մեր ազգի այդ պիտանի և ընտիր մշակների ապահովութեան մասին հոգացողութիւն չէ եղել ոչ այն հաստատութեանց կողմից, որոնց պարտքն է (իւրեւ ազգի եւ ազան շահերի մասին հոգացողների), ո՛չ հասարակութեան և ո՛չ էլ մարդասէր կամ ճշմարիտ քաղաքադէտ անհատներին կողմից։

Միւս կողմից լաւ ուսուցիչների թուի բազմանալը կենսական կարիք է հայ ուսումնարանների համար։ Բացատրելու կարիք չը կայ։ Արքունի դպրոցներից աւարտածների, արտասահմանից վերադարձածների թիւն աննշան է և նոքա հարկաւոր են վիճակային դպրոցների և ճեմարանի համար։ Իսկ ժողովրդական ուսումնարանների, ծխական դպրոցների համար, որոնց թիւը հարիւրաւոր է, կարեւոր են լաւ պատրաստուած ուսուցիչներ։

Այս հարցի մասին խօսելիս մարդ դնահատում է այն բաղաւոր միտքը, որ պահանջել է միշտ պատրաստուած ժողովրդական վարժապետներ, որին մի մասով բաւականութիւն տալ սկսած է (6—7 տարի) Թիֆլիսի Ներսիսեան դպրանոցն իւր VI և VII դասատուների մէջ մանկավարժութեան դասընթացներ սահմանելով։ Այսպէս ուրեմն ազգին պատրաստուած ուսուցիչներ տալու գործը մի քայլ արած է արդէն։ Ներսիսեան դպրանոցի մանկավարժութեան դասընթացի կարեւորութիւնն այնքան աւելի մեծ նշանակութիւն է ստանում, քանի որ Էջմիածնի ճեմարանը դեռ ուսուցիչներ չէ տուել ազգին։ Եթէ նա տալու էլ լինի, որ պէտք է յուսանք, բոլոր ծխական դպրոցների զգալի կարիքը երկուսը միասին լրացնելու դեռ շատ տարիների պէտք կ'ունենան, մինչև անգամ եթէ նոցա օգնութեան հասնեն ուրիշ մի երկու թեմական դպրոցներ էլ։

Լաւ ուսուցիչների կարօտութեան մասին խօսելիս, ես ամենեւին դիտաւորութիւն չ'ունիմ որեւիցէ կերպով վերաւորել այն անձանց, որոնք մինչև այսօր գործել են կամ գործում մեր ուսումնարանների մէջ։ Ընդհակառակն հրապարակով խոստովանելու պարտք կայ, որ հայ ուսումնարանի մշակներն իւրեանց ձեռքից եկածը, իւրեանց ընդունակութիւնները, շնորհքը և սէրը չեն խնայած իւրեանց յանձնուած մեծ և սրբազան գործի յաջողութեան համար և արել են այն ամենը, ինչ որ կարելի էր անել ներկայ հանգամանքներում կամ ինչ որ իւրեանք անել կարող էին։ Կան ուսումնարաններ, մինչև անգամ գեղեցիկ ուսումնարաններ, որոնք միայն ուսուցիչների ձրի աշխատութեան և հոգացողութեան արդիւնքն են։ Ինչպէս ամենքին յայտնի է, բազմաթիւ են ուսուցիչների ջանքով և մասնակցութեամբ տուած ներկայացումները, որոնց եկա-

մուտը նշանակուած է եղել միշտ յօգուտ այս կամ այն չքաւոր ուսումնարանի: Անձնուիրութիւնը գոնէ մինչև այսօր զլիաւոր յատկանիշն է եղել նոր ուսումնարանի հայ ուսուցչի: Նորանից ամէն տեսակ պահանջներ անողների թիւը շատ է, իսկ նորան պաշտպանողները և օգնողները հազուագիւտ են:

Իսկ ուսումնարանական գործում աշխատողներից՝ այս կարելի է վստահաբար ասել, ո՛չ որ այնքան լաւ և այնքան պարզ չը գիտէ թէ ի՞նչ պակասութիւններ ունին հայ ուսումնարանները, որքան ինքը հայ ուսուցիչը և ո՛չ որ այնքան նախանձախնդիր չէ ուսումնարանի բարելաւութեան, որքան նա ինքը:

Ընդհանուր ուսուցչական ժողովի առիթով ցանկալի էր, որ ձեռնհաս անձինք հետաքրքիր լինէին, բացատրէին և միջոցներ առաջարկէին այն երևոյթի վերաբերութեամբ, թէ ի՞նչ է պատճառը, որ մեր ուսումնարաններից շատերի ծաղկելն ու զարգանալը յարատեւ չեն լինում: Ի՞նչ է պատճառը, որ նորա մի քանի տարի յառաջադիմութեան մէջ լինելուց յետոյ կրկին ընկնում են, կրկին կանգնում են և այսպիսով անդադար տատանման մէջ են գտնւում:

Միևս կողմից հոգաբարձութեանց կազմակերպութիւնն ազգի զարգացած և գործող դասի համար կարևոր խնդիրներից մէկը պէտք է լինի և լուրջ քննադատութեան առարկայ: Որպէս զի հայ ուսումնարանը լիակատար կազմակերպութիւն ստանայ, անհրաժեշտ է հոգաբարձութեանց իրաւասութեան սահմանը ճիշտ որոշել ուսումնարանական վարչութեան ամբողջ շրջանի մէջ, որ սկրզբունքով բարիք անելու կոչուած այդ հաստատութիւնը չարիքի պատճառ դառնալու առիթ չունենայ և անկարող լինի:

Բացի այս խնդիրներից հայ ուսումնարանների համար, ինչպէս և ամէն մի լուսաւորեալ ազգի ուսումնարանների համար, մեծ և կենսական նշանակութիւն ունի ընդհանուր ուսումնարանական վարչութեան լաւ կազմակերպութիւնը:

Մենք կարծում ենք, որ ժամանակն արդէն եկած է, որ մեր մինչև այժմ ունեցած այդ վարչութիւնը վերակազմուէր: Սինօդի կառավարչական մասն անկարող է այժմ բազմատեսակ բոլոր կառավարչական պահանջներին և խնդիրներին ինչպէս պէտք է իւր ժամանակին բաւականութիւն տալ: Հոգևոր ատեաններն արդէն միայն բաւական են նորա բոլոր ուշադրութիւնը և ժամանակը զրաւելու: Իսկ ուսումնարանների գործերը, ինչպէս հաստատ փաստերից յայտնի է, երբեմն շուտափոյթ կարգադրութեան փոխանակ, տարիներով յետաձգվում են: Իսկ այս տեսակ կարգ ու կանոնն այժմեան հանգամանքների պահանջներին նայելով այլ ևս անկարելի է: Եթէ Սինօդի հմուտ անդամներից մէկը յատուկ ուսումնարանական

գործերով զբաղուէր և իւր մօտ մի ուսումնական խորհուրդ ունեւոր, մեծ հեշտութիւն. եղած կը լինէր ընդհանուր գործի մէջ: Այդ խորհրդի անդամները կարող են լինել ճեմարանի տեսուչը, ճեմարանի յարաններում դասատու մի ուսումնական եպիսկոպոս կամ վարդապետ, նոյն հաստատութեան մէկ կամ երկու աւագ դասատու և մինչև անգամ Երևանի թեմական վերատեսուչը: Այսպէս կամ այնպէս այդ տեսակ խորհուրդ կաղմէն այժմ այնքան դժուարութեանց այլ ևս հանդիպելու չէ, քանի որ ճեմարանի մէջ այսուհետև պէտք է ուսման և գիտութեանց մէջ առաջնակարգ հմուտ անձինք գործեն:

Այդ խորհրդը կարող էր թեմական վերատեսուչների գործունեութեանց վրայ հսկող և հրահանգներ տուող լինիլ. նոյն սկզբունքից դուրս գալով կարելի կը լինէր դուցէ ամէն մի թեմում թեմական դպրանոցի տեսչի կամ թեմական վերատեսուչի նախագահութեամբ տեղական ուսումնական խորհուրդներ կաղմել և այլն:

Բացի ասածներէս, շատ ուրիշ հարցեր կան ծրագիրների, դասատուութեան եղանակների, դասադրքերի, ուսումնարանական կարգապահութեան և առհասարակ ուսումնարաններին վերաբերեալ որոնք հետզհետէ լուծուելու են, որ նորանոր հարցերին տեղի տան: Եւ ինչպէս Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովի նախապատրաստութիւնները հոգացող Վարդապրիչ յանձնաժողովի յայտարարութիւնից երևում է, այդ կէտերի մասին հոգացողութիւն աւելը Ուսուցչական Ժողովի գլխաւոր նպատակն է լինելու: Ինչպէս յիշեալ յայտարարութիւնից երևում է, Ժողովի նպատակը լինելու է՝ ա) ծխական և միջնակարգ դպրոցների համար ծրագիրներ պատրաստել, բ) օրինակելի դպրոցում օրինակելի դասեր աւանդել և գ) աշակերտների յառաջագիմութեան, դաստիարակութեան և կարգապահութեան վերաբերեալ մի քանի կարևոր հարցեր պարզել: Մի խօսքով միութիւն ձգել ուսումնարանների մէջ կրթութեան և ուսուցման նիւթի և եղանակների վերաբերութեամբ:

Բոլոր յիշած հարցերն 'ի հարկէ մի Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողով իւր կարճ ժամանակեայ տևողութեան ընթացքում անկարող կը լինի լուծել, նա մանաւանդ որ կան հարցեր, որ նորա իրաւասութեան սահմանից դուրս են: Բայց Ուսուցչական Ժողովի առիթով այդ հարցերը հրապարակ հանելու անհրաժեշտ կարիք կայ, եթէ կամենում ենք, որ հայ ուսումնարանն իսկապէս կաղմակերպուած հաստատութիւն դառնայ և իւր նշանակութեանը համապատասխան լինի:

ԱՐԻՍՏՈՂՈՄ ԹՈՎՀԱՆՆԻՍԵԱՆ

ԻՆՁ ԾՐԱԳԻՐ Է ՀԱՐԿԱԽՈՐ

ՄԵՐ ԾԻԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՐԱՆՆԵՐԻՆ

(Նուէր Հայոց Առաջին Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովին)

Իրաւամբ ասում են, թէ ուսումնարանն ազգի ծառայութեան համար լինելով՝ պէտք է համապատասխան լինի նորա պահանջներին և գոհացնէ նորա առաջին պէտքերը: Բայց ազգն իւր ներկայացուցիչներով—մամուլով, ուսումնականների, ծնողների և առհասարակ զանազան անհատների բերանով—իւր պէտքերն այնքան տարբեր տարբեր կերպով է յայտնում որ դժուար է նորան ամենայն կողմից գոհացնել և դարմանել: սակայն մինչև որ ուսումնարանն այդ պահանջմունքներն իբրև խուլ բողոք չը լրացած թողնի՝ ազգը չի կարող հաշտ լինիլ ուսումնարանի հետ, և մեր աչքով տեսնում ենք, որ այսօր, կարծես, ուսումնարանն ազգի համար մի բռն և ծանրութիւն է, քանի որ յայտնի է, թէ որքան անխնամ է պահպանում նոցա գոյութիւնը: Մի ժողովուրդ, որքան ստոր աստիճան զարգացում ևս ունենայ, երբէք չի զլանայ իւր խնամքը նուիրել այն բանին, ինչ որ իւր ճանաչած պէտքերին գոհացում է տալիս, և թէ մեր ժողովուրդն իւր ուսումնարանն իբրև խորթ զաւակ է ճանաչում ապա ուրեմն, տարակոյս չը կայ, թէ վերջինն այսպէս կամ այնպէս դեռ ևս չի կազդուրուել նորա ակնկալութիւնների չափ: Բայց որո՞նք են այդ ակնկալութիւնները, և որքան իրաւացի կամ անիրաւ են ուսումնարանի վերայ դրած պարտաւորութիւնները:

Եթէ մի ակնարկ ձգենք այն հատ ու կտոր և երբեմն հաւաքական կերպով յայտնած գանգատների վերայ, որոնցով որ ամբաստանվում է մեր ուսումնարանը, արդարև վերջինը շատ պէտք է դժուարանայ իրան արդարացնել. այնքան ծանր մեղադրանքներից, —նախ յիշենք այն պահանջը, որ բուսական զբաղեցրեց մեր մամուլ:

լին, թէ որովհետեւ մեր ժողովուրդն երկրագործ և արհեստով պարագող ժողովուրդ է, ապա ուրեմն նա չի ուղարկի իւր զաւակներին ուսում ստանալու, մինչև որ ապահով չը լինի, թէ այդ ուսումը հաց վաստակելու ճանապարհ կը բանայ մանուկներին: Քաղցածը ոչ տրամադրութիւն և ոչ կարողութիւն ունի լուսաւորուելու. հացի խնդիրը—կենսական խնդիր է, և ուրեմն նախ այս պէտք է լուծուի, որ յետոյ ուսումնարանն էլ ուսում առնողներին դատարկ չը մնայ,—Բացի երկրագործութեան և արհեստի մի և նոյն պատճառաբանութիւններով հետզհետէ ուրիշ պահանջներ էլ յայտնուեցան, նայելով թէ հացի խնդիրը որ տեսակէտից ըմբռնել ուղեցին. զոր օր, շատ ազդու կերպով պահանջուեցաւ ոսերէնի ուսման տւելի շատ բեղմնաւորութիւնը մեր ուսումնարաններում: Մենք շատ պէտք է սխալուենք, եթէ մամուլի այժմեան լուծութիւնից մակարեւել ուղեանք, իբր թէ այդ ձայնը բոլորովին լուել է: Ռսերէնի քարոզը շատերի սրտի խորքից մի այնպիսի ազազակ էր, որ նա չի կարող լուել, մինչև որ ծնողական հոգացողութիւն կայ զաւակի ապագայի համար: Ծնողների բազմութիւնը որդոց փրկութիւնը ոսերէնի մէջ է մարմնացնում. շատերի երեւակայութեան մէջ ոսերէն է այն անսպառ աղբիւրը, որտեղից ամենայն պաշտօն, փառք, պատիւ, հարստութիւն է բղխում: Քիչ չեն այնպիսի ծնողներ, որոնք իւրեանց դժբախտ են համարում, եթէ իւրեանց որդոց այն աստիճանի չեն հասցրել, որ սօքա կարողանան ուսերէնը կոտորատել: Նոքա այս նպատակի համար ոչինչ զօհ ծանր չեն համարում, ուստի և շատ հասկանալի բնաղդական զօրութեամբ նոքա սովոր են «լուսաւորութիւն և ոսերէն», «ոսերէն և լուսաւորութիւն» նոյնանիշ գաղափարներ համարել: Բայց եթէ պարզամիտ հայն մեծ մասամբ զանցառու է գտնուել իւր որդուն մարդավայել ուսում և գաստիարակութիւն տալու, երբեմն բաւական համարելով աղճատուած ոսերէնի կոպիտ գիտութիւնը, և եթէ նա կոտորատած ոսերէնը իւր լուսաւորութեան համար բաւական է համարել և նորանից անիրագործելի նիւթական օժիտներ է ակնկալել,—նորա այսպիսի տկար հասկացողութեան քիչ կերակուր չեն տուել քսու և անխիղճ մարդիկ, որոնք չեն գաղաղում պատրուակած կերպով ներկայացնել լուսաւորութեան գործը: Ժողովուրդը եթէ հեշտ է մոլորվում, մոլորութիւնից դժուար է դուրս պրծնում: Եւ իրօք մեր յիշած մոլորութիւնը այնքան արմատացել է շատերի մէջ, որ զրեթէ անհնար է նոցա համոզել թէ մեզ համար ոսերէնի իսկական կարեւորութիւնը որիշ աղբիւրից է ծագում, եթէ աչքի առաջ ունենանք մեր քաղաքական վիճակը: Թէ նոյն այդ քաղաքական վիճակը մեզ վերայ պարտք է դնում ոչ միայն լոկ ոսերէնի գիտութիւնը, այլ նախ և

առաջ ամենայն քաղաքացուն վայել կրթութիւնը. թէ այդպիսի կրթութիւն մատակարարելու համար բնութիւնից սահմանուած որոշ ճանապարհ հայ, որից շեղուել ոչ դք չի կարող առանց չարաչար վնասուելու:—Ըստ կարգին պէտք է յիշենք այն զօրաւոր խօսքը, որ այժմ շատերի բերանում առօրեայ նշանաբան է դառել, այն է՝ թէ «գիտութիւնը—զօրութիւն է», «մանուկներին գիտութիւն աւանդեցէք»: Քիմիա, ֆիզիքա, ֆիզիօլոգիա, քաղաքական տնտեսութիւն, և այլն—սոքա են նորագոյն պաշտած գիտութիւնները, որոնց ուսումը կամ մի անորոշ մասն արդէն մանկական հասակում կարեւոր է համարվում: Եթէ ոմանք այս պահանջն աւելի ընդհանուր կերպով են յայտնում, միւսները խնդիրը աւելի մասնաւորելով՝ առանձին առանձին գիտութեանց թարգման են հանդիսանում: օրինակի համար յիշենք «Առողջապահական թերթի» մի յօդուածը «Ուսումնարաններէ գլխաւոր թերութիւնը» վերնագրով, որը որ ոչ թէ գլխաւոր թերութիւններից մէկը, այլ ուղղակի բացառապէս միակ թերութիւն է համարում՝ առողջապահութեան դաս չը տալը: Եթէ ընթերցողը փոքր ինչ ընդարձակ երեւակայութիւն չ'ունենայ, նա այդ յօդուածը կարդալով՝ գուցէ առ ժամանակ մոռանայ «գիտութիւնը—զօրութիւն է» խօսքը և չը յիշէ, թէ դեռ շատ կան կարգով շարուած ուրիշ գիտութիւններ, որոնք իւրեանց ջատագովներին են սպասում, որ նոյնպէս հաւասար զօրութեամբ հնչակուին և խնամքի արժանանան: Եւ իրօք խնդիրն աւելի ընդհանուր է. յայտնի է, թէ սաղմոսների և նարեկների վնասողն այն ուղղութիւնն եղաւ, որ ոմանք «րէալական» կոչեցին, և որ լուսաւորութեան նորագոյն ընթացքի համեմատ մի ուղղութիւն պէտք է լինէր: Թէ և այս ձգտումը, որ և մեր ընթերցարաններում երեւեցաւ, շատ արդիւնք չ'ունեցաւ, որովհետեւ մանուկներն ամենայն բանի մի «փշուր», այսինքն ամենայն իմաստից մի մի «խօսք» էին արտագրում: բայց և այնպէս ժամանակի պահանջի ծնունդ լինելով, դեռ ևս իւր ոյժը չի կորցրել:—Մի անգամ «արդեանց պակասութիւնը» յիշելով՝ իսկոյն զարթնում է մեր առաջ այդ բաղմագլուխ թշնամութիւնը, որի հարուածներից մեր ուսումնարանը շնչասպառ է լինում: Մենք մտադիր չենք արդարացնել այն ուսուցիչներին, որոնք ամենայն անխղճութեամբ ղլանում են իւրեանց կարողացածը մանուկներին աւանդելու, կամ փոխանակ իւրեանց սեպուհ պարտականութիւնը կատարելու՝ լոկ միայն ազդի նահատակ են ձեւանում: Տարակոյս չը կայ, որ այսպիսի անհաստեք կան մեր մէջ, բայց և մեր խորին համոզմունք ենք յայտնում, թէ նոցա թիւն այնքան շատ չէ, որքան որ արտաքուստ երեւում է: Ի՞նչ փոյթ պատահական թըղթակցին, եթէ նա ամենայն թեթեւամտութեամբ սեւացնում և նսե-

մացնում է քրտնաջան ուսուցչի թափած աշխատութիւնը, որին վկայ են ուսումնարանի անխօս պատերը և միայն Աստուած: Հայոց ծխական դպրոցի ուսուցիչ...ինչ թշուառ անձնաւորութիւն է. միայն իրան է յայտնի, թէ ինչ շարժարանքներ է կրել տարուայ ընթացքում, որ աշակերտներին օր աւուր մի մի քայլ առաջ տանէ. միայն ինքը գիտէ, թէ ինչ քրտինք է թափել, որ հաւատարիմ մնայ իւր լուսագոյն համոզմունքներին...չի մոռացել ոչ երկրագործութիւն և ոչ արհեստ, ոչ ռուսաց և ոչ մայրենի լեզու, իսկ նախ և առաջ «բէալականութիւնն» է եղել իւր մշտական հոգսը, Տարին վերջանում է. նա քննում է իւր սաներին, գովասանք է ընդունում թեմական վերատեսչից, ծնողներից և հանդիսականներից, թէ և իրան շատ լաւ յայտնի է, թէ այդ գովասանքը իւր փափագած արդիւնքին համեմատ չէ. նա ինքն անձամբ շուարած է մնում, թէ ինչո՞ւ իւր սաներն այժմ այնպէս թափուր են երևում այն ուսումից, որ տարուայ ընթացքում ինքը նոցա այնքան խնամքով է մատակարարել, Բայց և այնպէս դեռ չի վհատում պակասութիւնները պատահական պատճառներին է վերագրում, մի և նոյն ժամանակ ուխտում է նկատած թերութիւններն ապագայում վերացնել. սակայն...ձակատագրի այդ հարուածը տարեցտարի դարձեալ կրկնվում է, միշտ ի ներքուստ ինքը դժգոհ է իւրեանից, եւթ չը գլտգնելով, թէ և բարի կամք բնաւ չի պակասիլ իւրեան: Մենք նկարագրեցինք վարժապետի ստացած գովասանքը, բայց ի հարկ է երեւմն աւելի անախորժ ընծաներ են թափվում նորա գլխին: Մանաւանդ եթէ աշակերտն ուրիշ ուսումնարան է մտնում ասելք թեմական դպրոցը: Այս տեղ աշակերտի գիտեցածը դատապարտվում է ամենայն խստութեամբ և առ ոչինչ է դրվում, գործ դրած ժամանակը կորած, եղած արդիւնքը ոչ միայն թերի, այլ և վնասակար ուսման շարունակութեան համար: Մեզ այնպէս է թւում, թէ այս տեղ ուսուցիչն է քաւում այն ընդհանուր տարածուած գաղափարների մեղքը, որոնք որ ուղղակի նորա կեղծ վիճակը ստեղծում են, բայց որոնք դեռ էլի կատարեալ գաղափարներ են համարվում: արդարեւ ուսուցչի վիճակը և ծիծաղելի և սարսափելի է: Եւ իրօք ամենայն կողմից նորանից պահանջում են արհեստ, երկրագործութիւն, մայրենի և ռուսաց լեզու, բէալականութիւն իրրեւ պսակ գործի. իւր նշանաբանն էլ միշտ միայն այդ է եղել, ինքն էլ դէպի այդ է ձգտել, այդ է գուրգուրել իւր սրտում: Բայց էլի անխիղճ են գուրս բերում իրան: Արդ միայն այս խճճուած հանգոյցը, կեղծ դրութիւնը, գաղափարների շփոթութիւնը ո՞րքան թշնամութեան պատճառ է դառնում. մի ուսումնարան միւսին է նախատում, ծնողն ու ուսուցիչը հաշտ չեն, թեմական տեսուչ իրրեւ իշխանաւոր և իրրեւ պատասխանատու երկու տարբեր անձնա-

ւորութիւն է դառնում, ուսումնարանի կրած անել նեղութիւններն
 ու մամուլի վաղահաս պատգամներն՝ իրարից տեղեկութիւն չեն
 առնում, և այլն, և այլն. Մի և նոյն խնդիրն իւրաքանչիւրն իւր
 կողմն է ձգձգում, բոլորեքեանք վհատեցնում են միմեանց, որով-
 չետեւ ամենից հեշտ բանը—մեղադրելն է, բայց այսքան կոիւների
 նախառիծը մէջ տեղը դեռ էլի մնում է անխախտ, և մի ընդհա-
 նուր ոյժ չի գումարվում, ուր իւրաքանչիւրը հնար ունենայ քա-
 ջալեր և նպաստաւոր դառնալու միւսին, Մի խօսքով ամէնքն ար-
 դիւնք են պահանջում սակայն մոռանում են, թէ ինչ պայման
 ներուժն են սեղմել ուսումնարանը.—Բայց միւս կողմից մի՞թէ
 յայտնի չէ նախագիծներ ստեղծելու մեր եռանդը, մի՞թէ նախ-
 գիծներն այդ պայմանները պարզելու համար չեն, Եւ իրաւ ո՞ր
 ուսուցիչ և ո՞ր ուսումնարան չի կարող վիպասանել, թէ նոքա
 ամէնքը քանի՞ քանի՞ նախագիծներ են կազմել, որպէս զի կանո-
 նաւորութիւն մտցնեն իւրեանց ուսումնական գործում: Ամե-
 նայն ուսումնարան իւր ճշնաժամերն է ունեցել. նոքա զարկ են
 տուել, որ ուսումնարանի գործողները դարման գտնեն զգացած
 անյարմարութիւնները վերացնելու համար: Ահա այս տեղից են
 ծագել մեր բազմահատոր նախագիծները, ուր ուսումնարանի
 բոլոր պահանջները, բոլոր գեղեցիկ ձգտումները, ընտիր գաղա-
 փարները, բարձր և վսեմ հայացքները մի առ մի արձանագրվում
 են—բայց եթէ յիշենք և այլն, թէ մեր նախագիծները ծնուելով
 իսկոյն թաղուել են, թէ մեր ուսումնարաններն առ միշտ դատա-
 պարտուած են նորանոր նախագիծներ կազմելու և Սիզիփոսի պէս
 անձայր և ապարդիւն կերպով աշխատելու, մի՞թէ այս ապացու-
 ցանում է իբր թէ մենք հաստատաբայլ առաջ ենք դիմում, նոր
 հանգամանքների համեմատ անընդհատ նորոգուելու պէտք ունինք,
 իսկ ընդհակառակը մի՞թէ էլ տարակոյս կայ, որ մենք մեր փորձե-
 րից խրատ առնել չենք սովորել, մեր պահանջներն անիրագործե-
 լի պահանջներ են եղել, թէ մեր թղթագրութիւնը գործ կատա-
 րելու տեղն է բռնել, Մեր նախագիծները մի խոշոր պակասու-
 թիւն են ցոյց տալիս, թէ և զանազան ձևերով, նախագիծ գրաւիչ
 և գեղեցիկ յառաջաբանը—նորա առաջին և հիմնական պակասու-
 թիւնն է, որովհետեւ իւր ընդհանուր (առաձգական) իմաստներն
 արգելք են դառնում, որ բուն նախագիծ անյարմար կազմութիւնն
 բացորոշ կերպով նկատուի, Սորանով է բացատրվում, որ գոր-
 ծագրութեան մէջ անյաջող և անյարմար դուրս եկած նախագիծը,
 երբեմն ուսումնական խորհրդից ամենայն հեշտութեամբ վաւերաց-
 ուել է, կամ եթէ մի անգամ վաւերացուել է, այնուհետեւ թողի
 տակ է պահուել առանց գործագրութեան, Յառաջաբանի մէջ աս-
 վում է յարմարուել տեղականին, խնամել ազգայինը, ա-

շակերտի հասակն աչքի առաջ ունենալ, — իսկ նախագիծն ուրիշ տեղի պատճենն է, նորա մէջ ազգայինն արհամարհուած է, նորա մէջ դիւթական հնարաւորութեամբ փորձուած է 8 տարեկանին աւանդել այն, ինչ որ հազիւ 14 տարեկանին է վայել: Դերձակը երբէք մեծի հագուստը փոքրին չի հագցնի՝ միայն փեշերքն ու թևքերը տակից մկրատելով. բայց մեր նախագիծները մեծ մասամբ պոսպէս տգեղ կերպով են ձեւանում: Մենք չենք դժուարանայ 4 տարուայ դասընթացը մկրատել 3 տարուայ դասընթաց կազմելով, — և այս էլ աւելի մկրատել 2 տարուայ դասընթաց կազմելով: Մենք այս չենք ասում միայն մեր մանկավարժներին մեղադրելու համար, այլ աւելի կ'ուղենայինք հաւատացնելի մխիթարութիւն նոցա, թէ փոքր ինչ անզգուշութեամբ մինչև անգամ օտար երեւելի մանկավարժները շտապովի մեծամեծ սխալներ են անում և երեւկայական աշխարհներում են փարում: Եւ որովհետև մենք շատ անգամ անզգոյշ կերպով նոցա ասած խօսքերով ենք երգովում ահա տեսնենք, թէ նոցանից մէկն ի՞նչպէս է ուզում աշխարհագրութիւն դաս տալ 10 տարեկանին, որի օրինակը մեր նախագիծներումն էլ քիչ չեն երեւում: «Աշխարհագրութիւնն այնպէս պէտք է նկարագրուի որ պատկերական տպաւորութիւններ ազդէ մանուկի մտքում: Ուսումը պէտք է սկսել մանուկի բնական տեղի այն տարրերները աւանդելով, որքան որ նորա դիտողութեան ենթարկուած սահմանը կը ներէ, ամենայն խնամով որոշել ուսումնարանից նոցա հեռաւորութիւնը և նոցա դիրքը միմեանց համեմատութեամբ. ուրիշ մանուկի ուշադրութիւնը պէտք է գրպէ՛լ բլուրը, սարը, առուն, գետը, դաշտը, անտառը, ճահիճը, հողը, բուսականութիւնը, կղզին, ծովը, ժայռը, հրուանդանը, ամրոցը, դիւղը, քաղաքը, հայրենի երկրի բերքերը և բնակիչները, սոցա պարապմունքը, բարք ու վարքը, կերակուրը, հագուստը, բնակարանը և այլն: Այնուհետև (???) պէտք է վերաստեղծել տալ մանուկի երեւակայութեան մէջ ուրիշ աշխարհքների և կլիմաների համապատասխան մասերը, համեմատել տալով նոյն իսկ այն տարրերի հետ, որ մանուկն արդէն դիտել է հայրենեաց մէջ: Եթէ հնար է, շատ օգտաւէտ է օտար երկիրների բերքերն ու նկարուած պատկերները աչքի առաջ դնել, իսկ (???) մնացած բաներում յոյս կարելի է դնել այն տպաւորութեանց վերայ, որքան որ մեր բնաւոր նկարագրութիւնը գործել կարող է նորա երեւակայութեան (???) վերայ: Մի ուրիշ աւելի երեւելի հեղինակ շատ դժուարանում է հաւատալ, իբր թէ հնար կայ այս եղանակով 10 տարեկան մանուկին առաջնորդել: Այսպիսի ծրագիրը, որ ինքն ըստ ինքեան թղթի վերայ շատ գրաւեչ բան է երեւում նախ այն շտապովի

ենթադրութիւնն է անուամբ իբր թէ մանուկը բաւական դէպքեր է ստանում զանազան վայրեր և առարկաներ իրօք տեսնելու և ոչ միայն դասի մէջ խօսքերով լսելու։ Այնուհետեւ ենթադրում է իբր թէ չըջապատող երկրի վերայ մանուկի սովորական հասցեացքն աւելի արժանաւոր և խորհրդաւոր է դառել նորա համար, քան իւր մանր զուարճութեանց առարկաները, և ուրիշն իբր թէ արդէն բնորոշակ է դարձագած մտքով ըմբռնել իւր դիտածը։ Վերջապէս մանկական բնութեան յատուկ է համարում հասունացած ստեղծողական կարողութիւնը, այսինքն այնպիսի վայրեր պատկերացնելու և երեւակայելու բարձր կարողութիւն, որոնց զանազան մասերը դիտածից կամ սովորականից բոլորովին տարբեր կերպով են դասաւորուած։ Այս բոլորը գուցէ 12 կամ 13 տարեկանի ոյժերին համապատասխան լինի, բայց 10 տարեկանից այսքանը յուսալ միայն անմտութիւն է։ Այս մի օրինակը ցոյց է տալիս թէ ո՞րքան զգուշութիւն է հարկաւոր մանկավարժական թառակն նկարագրութիւններից չը խառնելու համար, թէ ի՞նչ հեշտութեամբ նախագիծների մէջ խառնվում և շփոթվում են անհամեմատ մասերը, թէ ինչո՞ւ նոյն նախագիծներն ըստ երևութին գեղեցիկ յօրինուածներ են, իսկ իրապէս մահու են դատապարտուած նոյն իսկ ծննդեան միջոցին։ Եթէ դրսից անհամեմատ պահանջներ են դնում ուսումնարանի վերայ—այս հասկանալի և ներելի է, բայց չի ներուի, եթէ ուսումնարանի մէջ դորժողներն ինքեանք անհամեստ պահանջներ են ծրագրում իւրեանց նախագիծներում։ Մենք տեսանք, թէ ինչպէս ուսուցիչները՝ անյարմար ծրագիրներ կազմելով՝ իրանք դժուարացնում են իւրեանց դորժը։ Բայց շատ անգամ միայն ծրագիրները չեն դանդաղացնում այդ դորժը, թէ և դարձեալ նոյն ուսուցիչներն են մեղաւոր հանդիսանում, որոնք կասկածելի աղբիւրից են քաղում իւրեանց մանկավարժական սկզբունքները կամ քաղածը լաւ չեն մարսում։ Մենք չը պէտք է զարմանանք, եթէ բաւական շատ ունինք այնպիսի ուսուցիչներ, որոնք նոր և ժամանակակից միտք ստանում են միայն լրագիրների պատգամներով, ուստի և մասնաւորապէս իւրեանց մանկավարժական սկզբունքներն էլ դարձեալ այն տեղից են քաղում։ Լրագիրներից նոքա կարգում են զոր օրինակ, թէ մանուկներից «կոյր հնազանդութիւն» չը պէտք է պահանջել, այլ «համոզել» պէտք է նոցա, եւ այս խօսքն ինքն ըստ ինքեան ճշմարիտ է, որովհետեւ մի՞թէ ուսումն աւելորդ ծանրութիւն չը պէտք է համարենք, եթէ աշակերտն ուսումնարանից դարձեալ կեանք պէտք է մտնէ իւր պապական կուրութիւնն ու տգիտութիւնն էլի հետը տանելով—չէ՞ որ նորա միտքը բացուած, ինքը համոզուող անձնաւորութիւն պէտք

է դառած լինի։ Բայց լրացիրներից վարժուած ուսուցիչն իւր գործըն ալլապէս է նկատում։ Ինչ որ իբրեւ արդիւնք պէտք է արտադրէ իւր լրջախոհ արուեստով, նա արդէն առաջին օրից աշակերտի մաքրի մէջ սահմանած է տեսնում, և ուղղակի սկսում է «համոզել» սորան իբրեւ համոզուողին, երբ սա տարաբախտաբար ոչ միայն մինչև վերջը չի համոզվում, այլ շարունակ միայն խօսքերի ուսում ստանալով՝ նոյն կուրուծիւնն ու տգիտութիւնը իւր կաշու տակ պինդ պահում է՝ մի բան էլ վերադրելով, այսինքն իւր նորահնար ճոռմաբանութիւնը։ Մենք դարձեալ առաջուայ եղբակցութեան ենք գալիս և տեսնում ենք, թէ ինչո՞ւ արգասիքը միշտ ձգտածին համապատասխանել լինում։ Մենք սկզբունք ենք դնում, չը մտածելով նորա արդեանց վերայ, և այնուհետեւ արդիւնքը դատապարտում ենք, չը մտածելով, թէ այն գոված սկզբունքից է առաջացել այս դատապարտուած արդիւնքը։— Թէ և, պահանջների կարգը դեռ չէ վերջացել, որոնց տակ որ մեր ուսումնարանը ծանրանում է, բայց եթէ յիշենք մեր սիրած նշանաբաններից մինն էլ, մենք բաւական ամփոփ պատկեր կը ստանանք մեր ուսումնարանի վիճակի մասին, «ուսումնարան և կեանք» են ասում շատերը, այն ևս շատ տարբեր մտքով, բայց մենք կ'ուզենայինք նորա աւալի մի նշանակութեան վերայ ընթերցողի ուշադրութիւնը դարձնել։ Արդէն սկզբից մի ճաշակ առանք, թէ այս խօսքն իսկապէս ինչ պէտք է նշանակէ. ուսումնարանն իւր աշակերտներին կեանքի համար պէտք է պատրաստէ։ Մէկի համար կեանքն արուեստ է, միւսի համար— երկրագործութիւն, երրորդի համար— չինովնիկութիւն, չորրորդի համար— վաճառականութիւն, և այլն, մի խօսքով ուսումնարանն այն կարասը պէտք է լինի, որի մէջ աշակերտը թաթախուելով՝ կամ կարմիր, կամ կանաչ, կամ կապոյտ պէտք է ներկուի, նայելով, թէ ո՞վ ինչ գոյն է նախապատուում։ Ուրիշներն ուսումնարանի և կեանքի յարաբերութիւններն ալլապէս են ըմբռնում։ Նոցա հայացքով ուսումնարանը— կեանք պէտք է լինի, կեանքն ուսումնարան է, և ուրեմն ոչինչ տարբերութիւն չը պէտք է լինի Գոցա մէջ։ Կեանքի մէջ երկար ժամերով մանուկները լուռ ու մուռ չեն նստած, ուսումնարանումն էլ ալլապէս պէտք է նստացնել։ Կեանքի մէջ բնութիւնը չի շտապում մարդուն խրատել, դուր օր, մինչև որ մատը կրակին չը դիպչի, կրակը (բնութիւնը) մանուկին չի խրատում՝ թէ պէտք է կրակից զգուշանալ, ապա ուրեմն ուսումնարանն էլ պէտք է սպասէ և համբերէ, մինչև որ մանուկը «համոզուի»։ Մի խօսքով ուսումնարանը մի տեսակ դրախտ և պարտէզ պէտք է լինի մանկական անմեղութեան համար։ Որքան որ գրաւիչ լինի այս միտքը, հարկ չը կայ այն էլ աւելացնել, թէ որքան հարկաւոր է, որ մանուկները հասակ առնելով դարձեալ մանուկ-

ներ չը մնան... բեղերով, Այս թողնենք: Մենք ասացինք, թե «ուսումնարան» և «կեանք» ուրիշ նշանակութիւն ևս ունին, որը մեր ուշադրութիւնն աւելի պէտք է գրաւէ: Թէ ուսումնարանը մի ոյժ է—էլ ո՞վ է տարակուսում: Բայց արդեօք նա մի ամենակարող ոյժ է, կամ թէ չափաւոր է այդ ուժի ազդեցութիւնը—այս մասին առհասարակ շատ շփոթ գաղափարներ է թագաւորում մեր մէջ: Մինչև ուսումնարան մտնելը և նոյն իսկ ուսում առնելու միջոցին դուրսը մի «կեանք» կայ, որի մէջ խմորուել և խմորվում է մանուկը և այնուհետև նա դարձեալ պէտք է մտնի «կեանք»: Արդ արդեօք ուսումնարանը կարող է իւր բարձր և վսեմ գաղափարներն այնքան տպաւորել և մարմնացնել աշակերտի հոգու և մտքի մէջ, որ սա կեանքի մէջ մտնելով, կարողանայ իւր ազատ կամքով և ոչ թէ կեանքի ազդեցութիւններով դրդուած գործել: Արպէս զի չը կարծուի, իբր թէ մենք բարոյական ազատութեան վերայ կասկած ենք յարուցանում, նոյն հարցմունքն ուրիշ խօսքերով կ'առաջարկենք: արդեօք միայն ուսումնարանն է կրթում մարդուն, թէ «կեանքն» է ձուլում նորան, որի ամենափոքր մասն է այն ուսումնարանը: Կեանքն արդէն իւր տպաւորութիւններն ազդել է մանուկի վերայ և, շարունակ գործելով, աւելի ևս պէտք է գումարէ նորա մէջ, այն ինչ ուսումնարանը, կեանքի այսքան գումարտակած ոյժերի տակ, միայն մի քանի տարի պէտք է գործէ: Այդ ոյժերը, որքան զօրեղ, այնքան էլ բազմաթիւ են, և գուցէ նոցա շարքում ոչ մէկը նուազ չէ ուսումնարանից, որի ոյժը միշտ իրականից բարձր ենք երեւակայում: Ազգութիւն, ժառանգականութիւն, լեզու, կրօն, ընտանիք, դասակարգութիւն, հասարակութիւն, պետութիւն, ժամանակի ոգի, պատմական վիճակ, քաղաքակրթութիւն, գրականութիւն, մամուլ և այլն... և ուսումնարան, սոքա են այն հզօր ոյժերը, որոնք միասին այն տիեզերական կեանքն են կազմում: Արդեթէ ասենք, թէ նոր սերունդն անբարոյական է, անկրօն է, անընդունակ է քաղաքակցութեան, մարդատեաց է, կամ որ և իցէ ուրիշ արատ ունի, մի՞թէ զանցառութիւնը միայն ուսումնարանին պէտք է վերագրուի, և ոչ ամբողջ կեանքի վնասակար ազդեցութիւններին, որոնց թուում գուցէ և ուսումնարանն անմասն չի եղել: Միայն այս է ստոյգը, թէ այնքան ոյժերի մէջ ոչ մէկը որոշ նպատակով, դիտմամբ, գիտակցութեամբ չի գործում, ինչպէս որ ուսումնարանին վայել է գործելու և կարող է գործել: Նոքա ամէնքը ընտելեան երեւոյթների պէս անդիմադրելի ընթացքով են գործում, կամ ճիշդն ասել՝ գործում են կուրօրէն և ոչ թէ խորհրդով, ինչպէս ուսումնարանը: Ուստի ինքն այն կեանքը, որ հեղեղի պէս ամենայն բան իւր հետ քաշում տանում է, բայց մի որոշեալ չափով արուեստին դիմանալ կարող է, ուսումնարանի

վերայ սեպուհս պարտականութիւն է դնում, այսինքն, որովհետեւ ուսումնարանը նոյնպէս մի ոյժ է, բայց ոյժ վաղանցուկ, ժամանակաւոր, արուեստական,—ուստի կեանքը պարտաւորեցնում է նորան իւր արուեստը հանձարեղ կերպով դործ դնել, սուղ ժամանակը զուր չը սպառել և տնտեսութեամբ շահեցնել, այնպէս որ էլ ոչ ոք չ'ափսոսայ այն թանկ ժամերի կորուստը, որոնք կեանքի մեջ էլ չեն երկրորդւում:

* *

Այս օրինակներից երեւում է, որ մի կողմից շատ ծայրայեղ, միակողմանի, շփոթ, անիրադրածելի պարտաւորութիւններ է դնւում ուսումնարանների վերայ, որոնց լրում տալու և հաճոյանալու համար ևս սոքա, միւս կողմից, առանց հաշուի ձգտում ցոյց տալով—երկուստեք գործն ապարդիւն լինելու են դատապարտում: Տարակոյս չը կայ, որ թէ պահանջողները և թէ ուսումնարանները մի ամենազրխաւոր հանգամանք պարզ չեն գաղափարացնում և ըմբռնում ուստի և առաջանում է մի կողմից աւելորդ պահանջ, միւս կողմից պակասաւոր արդիւնք: Մենք այնպէս ենք կարծում, թէ պահանջը և արդիւնքը միշտ անհամեմատ կը լինին, մինչև որ պարզ չի որոշում այն հասակի պաշարը, որով մանուկն ուսումնարան է մտնում և այն հոգեկան, զօրութիւնները որ ուսում առնելիս մանուկը հետզհետէ արտայայտում է: Մանուկի հոգեկան վիճակով պէտք է որոշուի իրան ուսում մատակարարելու չափն ու տեսակը, ուստի և համառօտութեամբ կը յիշենք այն հոգեբանական իրողութիւնները, որոնք անմիջապէս մեր խնդրին են վերաբերում: Ուր մեզ էլ առաջնորդ կ'առնենք Բէնի հետազօտութիւններն այս մասին, որ իւր հոգեբանական վերլուծութիւններով այժմ առաջնակարգ տեղ է բռնում:

Ծնողը, մանկավարժը և առ հասարակ ուսումնարանի ամենայն նախանձաւոր նախ և առաջ չը պէտք է մոռանայ, թէ մանուկի միտքն ինչպէս ծնելիս, նոյնպէս և ուսում առնելու հասակում, արդէն վերջնականապէս զարգացած չէ, այլ անդադար զարգանում, աճում և փոփոխւում է նոր նոր կերպարանք առնելով: Եւ զարգացումն այնպէս չը պէտք է հասկանալ, իրր թէ կայ ժամանակ, երբ մանուկը դեռ ծանօթութիւններ ու տեղեկութիւններ չ'ունի, ուստի և անզարգացած է, և ընդհակառակն իրր թէ ուրիշ ժամանակ էլ կայ, երբ նա այն պաշարն ամբարեցով սկսում է զարգանալ: Ափսոս, որ շատերն ուղիղ այսպէս են ներկայացնում հոգու էութիւնը, երանի այդպէս լիներ, այն ժամանակ ուսման գործը շատ որոշ և հեշտ կը լիներ, եթէ ուղեղն այդպիսի վիճակի մէջ լինէր, մենք կարող էինք մխիթարուած ասել, թէ նա արդէն զարգացած է, միայն դեռ դատարկ է: Մեզ միայն կը մնար ու-

րեմն, որ հետզհետե մեր ուզած պաշարն ամբարեկնք և դատարկութիւնը լցնէինք: Այն ժամանակ ուսումը կը սկսէինք ուղղակի տարրական մասերն աւանդելով, հետզհետե յայտնի ծանօթութիւններից կ'անցնէինք անյայտներին և մեր բռնած ուղիղ շաւղից մի շիւղ անգամ չը շեղուելով, կը հասնէինք աւելի բարդ և ընդարձակ ծանօթութիւններին ճիշտ այնպէս, ինչպէս համալսարաններումն են անում: այսինքն տրամաբանական ոճով: Սակայն հոգին այլ տեսակ և աւելի բարդ հանդէս է ներկայացնում: միտքը (և նիւթապէս ուղեղը) երբ որ ծանօթութիւններ է ամբարում՝ մի և նոյն միջոցին իւր էական կազմուածքով փոփոխվում է, անդադար կարողութիւններով աճում է, նոր նոր գործարաններ է հաստատում: որոնց թիւ ու համար չը կայ, ուստի և կարող ենք տեսել թէ նա ոչ միայն պաշարով լցուել է, այլ այն հրաշքը, որ այժմ կարող է գործել, առաջ չէր կարող գործել, թէև տասնապատիկ աւելի ևս լցուած էլ լինէր: Բայց ո՞ր է այն հայելին, որ երբ ուղենանք՝ հնար էլ ունենանք մէջը պարզապէս տեսնելու, թէ արդեօք յիշեալ գործարաններից ո՞րն արդէն կազմուել, ո՞րը շարունակ կազմվում է, և ո՞րը դեռ ևս բնաւ չի կազմուել: Մենք չունինք այդպիսի հայելի: Մենք միայն գիտենք, թէ միտքը ծովի ալիքների պէս մի տեղ լեռնանում, միւս տեղ դաշտանում է, հետեւեալ նուագին իւր կոհակները քանդում և ալյապէս է շարում, (ահա համեմատութեան պակասութիւնը այս տեղ է)... բայց, ասում ենք, անդադար ընդարձակվում է տարածութեամբ և բարդութիւններով ծովն ովկիանոս է դառնում: չոք չի կարող գուշակել, թէ ո՞րտեղ ո՞րքան կը քանդուի և ո՞րքան կը շինուի, սակայն յայտնի է, թէ նա քանդելու և շինելու մէջ բնութեան մեծ զօրութիւնների պէս իւր հաստատ որոշ օրէնքներով է գործում: որոնք շեղուել չը գիտեն. բայց հարկաւ դրօշից այս ամէնը մեզ համար աննկատելի է մնում: իսկ երբեմն այնպէս ցնորում ենք, իբր թէ ինչ ուղղութիւն ուղենանք՝ մտքին ևս տալ կարող ենք: Այսքանը ճշմարիտ է, որ եթէ մենք նորա օրէնքները չենք ըմբռնում, մենք արգելքներ ենք դնում նորա առաջ, բայց նա դարձեալ գործում է, թէև հակառակ կողմը, և այնպիսի արգիւնքներ է տալիս մեզ, որ մեր սպասածից բոլորովին տարբեր են լինում: Այս բաւական չէ, այլ մենք մեր նկատած սխալը միշտ ուղղելը չենք կարողանում: որովհետև մտքի այն ներգործական աճումն անսահման չէ, այլ նա դադարում կամ զգալի կերպով նուազում է արբուժքի ժամանակ կամ չափահասութեան միջոցին: Եւ այն ժամանակ նա իւր հասունացած պտուղներն է արձակում և էլ առաջ չի գնում, այսինքն այնուհետև միայն արտադրում է և էլ չի զարգանում (մեր յիշած իմաստով): Միայն այն ժամանակ մենք մտաւորապէս ամենայն մարդու

մտաւոր կարողութիւնը չափել կարող ենք. բայց կրկնում ենք, թէ զարմանալի է այն իրողութիւնը, որ թէ մինչեւ այդ ժամանակ յայտնի չափով մտքին հաստատութիւն և կորովութիւն չենք տուել, այն ու հետեւ գրեթէ հնար չը կայ կորուստը վերագարձնելու: Ստոյգ է որ մարդ ամենայն հանճարեղ գործ այս երկրորդ հասկումն է արտագրում: Բայց այն էլ անհերքելի է, որ այդ կարողանում է անել միայն այն առաջին հասկումը զարգացուցած զօրութիւններով. ուստի և այս վերջիններն ամբողջ կեանքի համար մեծ խորհուրդ ու նշանակութիւն են. ստանում: Ուսումնարանի ղեկավարութիւնը միշտ այս պէտք է լինի, թէ արդեօք ո՞րքան է կարողանում այդ զօրութիւնները գործ ածել և ժամանակի յարմարութիւնը զուր չը փախցնել: Եթէ այդպէս դժուարանում է ուսումնարանի գործը, որ նորան յանձնվում է դեռ ևս շարունակ աճող և ոչ թէ արդէն վախճանական կերպով զարգացած միտքը—անշուշտ նորա առաջին պարտականութիւնն այն պէտք է լինի, որ ճշդութեամբ որոշէ մի կողմից, թէ այդ ժամանակ մտքի ո՞ր տարերքն են գործում: Իսկ միւս կողմից, թէ մինչև այդ ժամանակ ո՞րոնք են եղել գործող, որպէս զի ըստ այնմ ևս իւր կարճատև անելիքը հաստատ և արդիւնաւոր կերպով կատարել շարունակէ: Գծուար չէ նկատել, թէ մեր ուսումնարանները միշտ աւելի սիրում են սկսել, քան շարունակել:

Մի երկրորդ մոլորութիւն, որ առաջինի հետ սերտ կապուած է, նոյնպէս մեզանում շատ է ընդհանրացած: Ասում են, թէ մանկական հասակի թարմութիւնն ամենայն բան կարող է վերցնել, ուստի և ճգնում են մանուկներին ամենայն բան սովորեցնել—ո՞վ, ի՞նչ, և ի՞նչպէս կարող է: Ճիշդ է, թէ այն հասակը շատ ձեռնտւոր հասակ է բան սովորեցնելու համար, բայց սովորեցնելով կարելի է թէ մեքենայացած և թէ բանական էակներ դուրս բերել ուսումնարանից: Մենք զարմանում ենք թռչունների, մրջնիկների, մեղունների արհեստական գործերի վերայ, անշուշտ սգրա ծագում են մի տեսակ գործողութիւններով, որոնք նման են և յիշեցնում են մարդկային հոգեկան գործողութիւնները, բայց և այնպէս հաստատապէս պնդում ենք, թէ դոքա բանական գործեր չեն: Մարդս էլ իւր արհեստում միշտ հասնում է կենդանեաց արհեստների կատարելութեան չափին, բայց նա ունի կատարելութեան ուրիշ անհուղենք, որից կենդանին զուրկ է: Ահա այս երկրորդ մասում մարդը կատարելապէս անդամալուծուած կարող է հանդիսանալ կեանքի և ուսումնարանի շնորհքով, ինչպէս և շատ յաճախ պատահում է: Ուսումնարանի ծառայութիւնը հէնց այս պէտք է լինի, որ կարողացածի չափ իւր հնարներով մարդուն այդ վտանգից փրկէ: Արդէն բնախօսութիւնը պարզ ապացուցանում է, թէ մարդն այդ եր-

կու տեսակ հոգեկան գործողութիւնները տարբեր գործարաններով է կատարում. նորա ստորին կարգի գործողութիւնները նեարդային կարճ ճանապարհով են կատարվում, այն ինչ բարձր կարգի գործողութիւնները կատարվում են նեարդային կրկին ճանապարհներով, այսինքն նեարդային թէ երկար և թէ կարճ ճանապարհներով. Այս հանգամանքն աչքի առաջ ունենալով, այժմ մի համառօտ հայեացքով ծրագրենք հոգեկան զարգացման բնական ընթացքը:

Ո՛ւմ յայտնի չէ, թէ մանկական մտքի կազմութիւնը հետըզհետէ մեծամեծ փոփոխութիւններ է կրում, նոր նոր կարողութիւններ արտադրելով: Բայց և այնպէս շատ դժուարանում ենք որոշ գաղափար կազմել և համապատասխան խօսքեր գտնել այդ կարողութեանց իսկական կարգը նշանակելու համար: Ընդհանրապէս մենք նկատում ենք, որ մանուկը շատ սիրում է գործել և ուզում է, որ անդադար զբաղուած լինի. չի սիրում երկարատե զբաղմունք. հակում է ունի իւր միտքը մի առարկայի վերայ կենդրոնացնելու. ի բնէ կայտառ լինելով սիրում է խաղալ և ուրախանալ. նորա զուարճութեանց աղբիւրը զգայարանների գործողութիւնից է ծագում: Հետաքրքիր է և նորա հետախուզութիւնը հասնում է մինչև այն աստիճան, որ պատրաստ է ամենայն բան քանդել, կոտրել, աւերել. շատ տրամադրութիւն ունի ուրիշներին նմանելու. վերին աստիճան հաւատացող է. հնարագէտ և հնարամիտ է, և սիրում է ինքնահնար (թատերական) ներկայացումներ. բնածին մտերմութիւն ունի և սիրում է հաղորդակցութիւն: Յատկապէս մտաւոր յատկութեանց գալով՝ մանուկը հակում ունի գիտողութիւնների անելու, բայց վերացման յօժարութիւն չունի. նորա յիշողութիւնը մեծ է, դատողութեան կարողութիւնը—թոյլ:

Դժուար չէ նկատել թէ այս նշանների մէջ նկատվում է՝ առհասարակ շարժում, հինգ զգայարանների տպաւորութիւններ, զգացական յոյզեր և մտաւոր կարողութիւններ, որոնք հոգեբանութեան առանձին առանձին գլուխներ են կազմում, որ և մենք նոյն կարգով կը բնենք: Նախ՝ գործունէութիւն կամ շարժում: Մանուկը գործում է ինքնագիւմի և գրէթէ առանց դադարելու, բայց այս գործունէութիւնն աննպատակ, անորոշ և փոփոխական է, և ծագում է ներքին բնական աշխուժի լիութիւնից: Կրթութեան զխաւոր նպատակն այն պէտք է լինի՝ որ այդ աստանդական գործունէութեանը պիտանի ուղղութիւն տայ, սակայն ոչ թէ նոյնը ճնշելով, բռնաբարելով կամ սանձելով՝ այլ՝ նոյնը շարունակել խրախուսելով ճիշդ այն միջոցին, երբ որ նա ինքըն անձամբ լաւ ուղղութիւն է բռնում, ուրեմն յաջող հանգամանքներից օգուտ քաղելով: Դառնանք հինգ զգայարաններին: Որովհետեւ դոցա տպաւորութիւնները թարմ են լինում, ուս-

տի և զգայութիւններն ակործելի և միշտ ցանկալի են մանուկի համար: Այս է պատճառը, որ մանուկները խիստ անձնատուր են դրսի տպաւորութիւններին և իւրեանց զգայարանքներից օգուտ քաղել են սիրում: Բայց սկզբիցն այդ տպաւորութիւններն աւելի յուզում են մանուկին, քան խաղաղ կերպով մտաւորապէս զբաղեցնում: Յայտնի է, որ միտքը զարգանում է տպաւորութիւններն իրարից նուրբ զանազանելով, և այս զանազանելու կարողութիւնը դեռ չէ զարգացած մանկութեան հասակում: Խսկ զգացական յոյզերը մասամբ նախապատրաստում և մասամբ խափանում են մտաւոր ոյժը՝ այսինքն յուզած ժամանակ մարդ մի կողմից լաւ է նկատում ինչով որ յուզուած է, միւս կողմից յուզուած վիճակը մըտքին դադար չի տալիս, որ բան նկատէ: Եւ երբեմն մենք տեսնում ենք, որ շատ տպաւորութիւններ մտքի համար մանկութեան ժամանակ կորչում են, մեր ասած իմաստով: Երրորդ՝ մենք պէտք է գանք բուն յոյզերին կամ բուն զգացումներին, որոնց չը պէտք է շփոթել հինգ զգայարանքների տպաւորութեանց կամ զգայութեանց հետ: Մեզ յայտնի են բուն ընկերավարական զգացումները կամ յոյսերը, զոր օր. սէր և մտերմութիւն, նոյնպէս և ներհակ բնաւորութեան յոյզեր, զոր օր. բարկութիւն, եսականութիւն, իշխանասիրութիւն, և այլն, վերջապէս—երկիւղի յոյժ: Այս բոլոր յոյզերը մանկութեան հասակից արդէն զարթնում են, և կըրթութիւնը միշտ կարող է դոցա զօրութիւնը հարկաւոր դէպքերում մասամբ առաւելացնել կամ նուազացնել, այս կամ այն առարկաների և գաղափարների զուգորդութեանց աղբեցութեամբ: Զորրորդ՝ դառնանք մտքին: Սորա հիմնական կարողութիւնները կամ գործողութիւնները—այսինքն զանազանումը, նմանութեան ճանաչումն ու մտապահութիւնը—արդէն սկզբից յայտնի երևում են մանուկի մէջ, բայց և այնպէս դոքա խափանվում են աւելի գործող յուզողական զարգացմամբ, թէ և սա էլ, ինչպէս արդէն ակնարկեցինք, այն հասակում մասամբ նպաստում է այնպիսի նիւթողովելու, որ ապագայում անշուշտ պէտք կը լինի: Թէ մանկութեան միջոցին արդէն որոշ մտքի գործողութիւններ կան՝ ապացոյց կարող է լինել այն հասակի հետեւեալ բարդ կարողութիւնները.—երևակայութիւնը, ցնորքը, հետամտութիւնը, թատերագործութիւնն ու նմանագործութիւնը, Որտեղից երևում է, թէ մինչև անգամ իւրաքանչիւր առանձին գիտողութեան համար մտքի բարձր գործունէութիւն է հարկաւոր: Գործունէութեան, զուարճութեանց (որոնց աղբիւրը զգայարանքներն են) և յոյզերին ուղղութիւն տալը բարոյական դաստիարակութեան կը պատկանի, Բայց մտաւոր կրթութիւնն էլ հիմնուած է այդ նպատակող ոյժերի վերայ, միայն նորա յաջողութեան համար գլխաւորապէս հարկաւոր է ղեկավարուել մտաւոր ոյ-

Ժերի յաջորդող աճման կարգով, որ և այժմ կը նկարագրենք:

Մեր ծանօթութեանց սկիզբն առ հասարակ ինքնին ծագում է գործունէութիւնից և զուարճութիւնից, որոնք մանուկին յատուկ են, բայց նոքա իւրեանց կատարին կը հասնեն միայն այն ժամանակ, երբ որ կարողութիւն է զարթնում կ'ամառ ուշադիր լինելու նաև այնպիսի առարկաներին, որոնք ինքն ըստ ինքեան չեղոյք կամ անհետաքրքիր բաներ են, որոնք ուրեմն ինքնին զուարճութիւն չեն պատճառում և ազդու չեն են գործում: Ծանօթութիւններն այսպէս էլ ձեռք բերելու աստիճանները սոքա են: Մենք տեսանք, որ առաջին քայլերն անում ենք ինքնադիմի, լիութեան ծայրին հասուցած ներքին աշխուժով և գործունէութեան միջոցին, այն ևս մեղ հետաքրքրող տպաւորութեանց ազդեցողութեամբ, ուր մի և նոյն ժամանակ մեծ զուարճութիւն ենք զգում: Այս հասակում սկսում ենք շատ առարկաների ծանօթութիւն ստանալ, իսկ ամենայն գիտութիւն ծանօթութեամբ է սկսվում: Սակայն մանկական մտքի առաջին գիտակցական ձգտումը ծանօթութիւն չէ, այլ նա նախ և առաջ հետամուտ է անմիջական զուարճութեան: Եթէ իւր առաջև համեմատաբար աւելի հաճոյական բան ունի, նա էլ ուշադրութիւն չի դարձնում պակաս հաճոյականի վերայ: Մինչև որ զուարճութիւնը շարունակվում է, միայն այնքան էլ շարունակվում է գիտողութիւնը, ուշադրութիւնը, կենդանացումը, և բնաւ ոչ աւելի: Կէնց որ մի բանի հետաքրքրութիւնն սկսում է թուլանալ, իսկոյն ուրիշ բան է ցանկալի դառնում: Եթէ անախորժ զգացմունքը գերակշռում է անորժական զգացմունքին, ուշքը դառնում է ուրիշ առարկային: Այս բոլոր պայմանները գիտութիւն ստանալու համար հարկաւ աննշան չեն և բաւական ձեռնտու են. շատ առարկաներ մեր ուշադրութիւնն այդպէս են գրաւում, թէև շատ անգամ պատահամբ միայն: Մինչև անգամ եթէ անախորժ բաներից մեր ուշադրութիւնը շուտ ուրիշ կողմն ենք դարձնում, զոնէ չենք մոռանում, թէ որոնք են անախորժները: Ախորժ կամ անախորժ սաստիկ տպաւորութիւնը միշտ մի ոյժ է: Գործունէութիւնն էլ, որ մենք առաջ ասացինք, թէ աննպատակ է լինում, նոյնպէս միշտ այն կողմն է հակվում, ուր որ մի զուարճութեան յոյս կայ: Շարժող գործարանները գործում են ներսի գրգիշներով, քանի որ այնտեղ (կենդանական) ոյժ կայ: Երբ որ շքին սպառում է, գործն էլ վերջանում է: Ի ներքուստ ուժի ներգործական սպառումը մեզ միշտ մի զուարճութիւն է պատճառում: Բայց գործունէութիւնն ու զուարճութիւնը կը կանգնեն, եթէ վերջացել է ներդրային և մկանանց ուժի սպառումը: Այսպիսի զրգմամբ ծագած շարժումները միայն պատահամբ կարող են օգտաւէտ բան առաջացնել, որովհետև դեռ հնար չը կայ կա-

մաւ այնպիսի բարդ շարժողութիւններ կազմելու, որ կարողանան այս կամ այն բանական նպատակին ծառայել: Բայց տարակոյտ չը կայ, թէ շարժումները հետզհետէ պատրաստուում են այդպիսի բարդութիւններ գոյացնելու համար: Մենք գիտենք, թէ ինչպէս մանուկը նախ պատահամբ շարժել է սկսում ձեռքերը, գլուխը, իրանը, աչքը, բերանը, լեզուն, իսկ այնուհետեւ հետզհետէ խորհուրդ են ստանում այդ շարժումները, որոնք երբեմն բաւական բարդ են: Այս խորհրդաւոր շարժումներն էլ դարձեալ ծագել են միշտ հաճութիւններին ձգտելովը և անհաճութիւններից խորշելովը:

Բայց, ինչպէս ասացինք, մտքի հրահանգութիւնը մի երկրորդ աստիճան ևս ունի, որ աւելի նշանաւոր է մեզ համար, այսինքն՝ անտարբեր (չեզոք) առարկաների իւրացնելը: Թէ կրաւորական տպաւորութիւններով և թէ ներգործական ուժով (5 զգայարանք և գործունէութիւն): Այս ճգնաժամի ծանօթութիւնը շատ կարեւոր է, ուսման դաղտնիքը սորա վերայ է հիմնուած. սա այնքան նշանաւոր է, ինչքան որ համարվում է թանձրացեալից վերացեալին անցումը: Բայց որ ոմանք մի գիւթական ոստիւնով կատարել ցնորում են:

Մենք դարձեալ պէտք է կրկնենք, թէ հնար չը կայ, որ ինքն ըստ ինքեան չեզոք բանը մեզ գրաւել կարողանայ, բայց հարկաւ եթէ նա ինքն ըստ ինքեան անտարբեր էլ լինի, նա կարող է գրաւիչ դառնալ գոնէ իբրեւ հնար մի որ և իցէ նպատակի համար: Մեծ տարբերութիւնները մեզ միշտ զարմացնում են, ուստի ինքնին գրաւում ու տպաւորութիւն են գործում մեզ վերայ, զոր օր, սենեակի լուսաւորութեան խիստ փոփոխումը, ձայնի յանկարծակի առաւելանալը կամ նուաղելը: Բայց եթէ փոփոխութիւնը շատ նուաղ է, տպաւորութիւնը կորչում է մեզ համար. այսպիսի տպաւորութիւնները նկատելու համար մանուկը ոչ կարողութիւն և ոչ կարիք ունի: Մի սենեակից միւսն անցնելով, ուր տասն աստիճան աւելի ցուրտ կամ տաք է, տարբերութիւնն անզգալի չի մնայ. բայց ամենայն մարդ չի նկատում մի աստիճանի տարբերութիւնը, թէ և կարողութիւն ունի այդ անելու: Եյսպիսի տարբերութիւն նկատելու համար էլ մի առանձին գրդում պէտք է լինի:

Միտքը մի քայլ առաջ է գնում, երբ որ սկսում է ոչ միայն բուն առարկաների վերայ, այլ և նոցա շրջապատող հանգամանքների վերայ ուշք դարձնել: Մանուկը ծանօթութիւն է առնում ոչ միայն ուտելու և հաճելի եղած առարկաներից, այլ և այն ամենայն հանգամանքից, ինչ որ գուշակում է նոցա երեւոյթը: Այս ճանապարհով շատ ընդարձակվում է յիշողութեան պաշարը, ուր դրդիչը, ինչպէս տեսնում ենք, դեռ էլի շահասիրական բնաւորութիւն ունի, այսինքն նա գեռ էլի զուարճութեան ձգտումն է և անա-

խորժ զգացումից ազատուելու ցանկութիւնն է: Միայն այն տարբերութեամբ, որ եթէ զրգումները նոյնն են մնացել, արդէն նոցա գործունէութեան շրջանը շատ ընդարձակուել է: Որքան լայն է մեր զուարճութեանց երկրորդական հանգամանքների ասպարէզը, այնքան խոր է ազդում դրդիչը մեր ուշադրութեան վերայ, որ և գրաւվում է հեռաւոր ծանօթութիւններ առնելու համար: Մի թոյլ ձայն, որ իրրեւ զարկ աննկատելի է և ոչինչ զուարճութիւն չի տալիս, կարող է մեր սիրած անձի դալուստը գուշակել տալ, ուստի անշուշտ կը զգացուի և նկատելի կը դառնայ:

Մենք Նկարագրեցինք մանուկի այն վիճակը, երբ նա ինքնագործ է և միայն իւր ներքին շարժառիթներին է հպատակվում և մենք տեսանք թէ այդ ժամանակ միտքն ինչպէս է զարգանում մեր յիշած զրգումներով: Գանք այժմ ուսումնարանին, ուր մանուկի ուշադրութիւնն արուեստական կերպով պէտք է ուղղուի օտարի առաջնորդութեամբ և հրամանով: Հարկ չը կայ ասել, թէ զրդիչները նոյնը պէտք է մնան, բայց այլ կերպով պէտք է շարժուին. մտաւոր աշխատութեանց հեշտացնող պայմանները, նոյնպէս և բոլոր զգուշութիւնները, դարձեալ նոյնը պէտք է լինին: Եթէ մինչև այստեղ մանուկը պատահաբար էր զարգանում, այսուհետև նորա ուշադրութիւնը պէտք է դարձնուի այնպիսի նուրբ զանազանութեանց վերայ, որոնք դեռ աննկատելի են մնացել, նա պէտք է նկատէ գոյների, ձայների երկու, երեք, չորս ներութիւնները, և մանաւանդ այն վերին աստիճան տաղտուկ բերող տարբերութիւնները, որ գիր կոչուած ձևերն են ներկայացնում: Այստեղ ոչ մերձաւոր և ոչ հեռաւոր զուարճութեան յոյս կայ, ոչ հիացուցիչ տպաւորութիւն, ոչ ներքուստ ծագող հրճուանք: Ել ինչպէս ուշադրութիւնը պէտք է գրաւուի, կամ մանաւանդ ուշիմ կենդրոնացում հաստատուի. այստեղ էլ ուրիշ ազդու հրնար չը կայ, բացի վարժապետի, այս է հրամանս: Անկարելի է այս նոր հանգամանքը չ'ընդունել. բայց ի հարկէ սա էլ պայմանաւորուած է, և դեռ էլի վաժապետը բաւական պէտք է մտածէ, թէ ինչպէս պէտք է գործէ, որ թէ՛ յաջող վախճանին գայ և թէ ցանկալի մեղմութիւն պահպանէ, որքան որ իւր արուեստը ներում է: Նախ դաստիարակն իւր ազդեցութիւնը վստահալի հիմունքի վերայ պէտք է հաստատէ. նա պէտք է իւր հեղինակութեամբ իշխէ մանուկի վերայ, առանց երկիւղ յարուցանելու և սարսափեցնելու, որչափ որ այս կարելի է: Այս յայտնի է: Այնուհետև հարկաւոր է այնքան խրախուսել փոքր հասակից երեան եկած բնական հակումները, որ, տեղն եկած միջոցին, կարելի լինի շարժել և գործ, գնել մանուկի ներքին զրդիչներն, և սանելու համար: Այս էլ անպայտ չէ: Ա. երջանակէս պէտք է վճռապէս խոստովանել, թէ այնու պայմանայնիւ

մենք էլի ստիպուած կը լինինք դէմ յանդիման կանգնելու այն պիսի անհետաքրքիր առարկաների առաջ, որոնց չենք կարողանայ ոչ մէկ դիւրացուցիչ և ճարտար հնարներով քաղցրացնել և հաճելի անել: Ուրեմն անկարելի է խուսափել դառն աշխատութեան ջանքերից: Բոլոր հնարները սպառել են, որոնք կարող էին պղծանքութիւնից ազատել: Եւ ի՞նչ է մնում ուրեմն անելու: Պէտք է փորձել մանուկի ընդունակութիւնը, թէ որքան կարողանում է տանել բռնի կենդրոնացած ուշադրութեան ջանքերը: Այդ ընդունակութիւնից լիովին օգուտ պէտք է քաղել, բայց և առանց դէպի չարը գործ դնելու, ուրեմն հարկաւոր միջին ճանապարհն ընտրելով: Պէտք է մանուկին ծաշակել տալ և այն դառն հրահանգութիւնը, որի լծի տակ վաղ թէ ուշ կեանքը նորան անշուշտ կ'առնէ. թող նա հետզհետէ սովորի անգրաւիչ և անհաճոյ և զժուար աշխատութիւնները, բայց ի հարկէ մի և նոյն ժամանակ զուրկ չը մնայ հարկաւոր հանգստութիւններից ու զուարճութիւններից, որով հոգին անշուշտ զուարթանում և կեանքը բեղմնավորվում է:

Մանկանց մտքի աճումն այսպէս ծրագրելուց յետոյ՝ կը մնայ կարճ խօսքով աւելացնել, թէ ամենայն մարդ մի գաղափարով չի ձուլվում, միայն թէ զարգացման ճանապարհը բոլոր մարդկանց համար մի և նոյնն է: Ուստի անհատական տարբերութիւնները բնաւ չը պէտք է մոռանալ զարգացման այսպիսի միակերպ ընթացքի մէջ: Նախ եթէ մանուկի մի որ և է զգայութեան նշանաւոր գործարանը լիովին կամ մասամբ պակասում է, որ զոր օր. տեսութիւնը կամ ուրիշ գործարանը, այն ժամանակ զգայութեանց մի ամբողջ դասը բոլորովին կամ մասամբ անզարգացած պէտք է մնայ նորա մէջ, և ուրեմն կրթութիւնը մի մեծ թերութիւն կ'ունենայ: Երկրորդ՝ եթէ բոլոր զգայարաններն էլ լինին, նոքա դեռ ևս գուցէ այնքան թերի կերպով են զարգացած, որ կրթութեան մէջ իւրեանց պաշտօնը կատարեալ կերպով չեն կարող կատարել: Բայց ինչ որ այս օր թերի է, գուցէ մի տարի կամ երկու տարի անցնելուց յետոյ, իւր կատարելութեանը հասնի: Երրորդ՝ եթէ մտքի ըմբռնողութեան համար ոչինչ արգելք չը կայ, որ առարկաները և նոցա յատկութիւններն ըմբռնէ, շատ կարելի է, որ ուշադրութեան ոյժը դեռ չէ կազդուրուել, եթէ այսպիսի դէպքում ընդունակութիւնները խիստ աշխատեցնենք, և այսպէս ֆիզիքական աճման արգելք դառնանք: մենք միայն ի զուր կ'աշխատեցնենք ոյժերը: Արեւակէս՝ եթէ ըմբռնումն ու ուշադրութեան ոյժը կազդուրուած էլ լինին, շատ կարելի է, որ համապատասխան զրգումները դեռ չեն ազդում, ինչպէս հարկն է: Արդէն վերելք տեսանք, թէ երբեմն զգացումն ու հակումն առ ժամանակ մտաւորականը խեղդել կարող են:

գուարձութեան յոյզն այնքան կարող է զբաղեցնել հոգուն, որ արտաքուստ եկած տպաւորութիւնները մտքի համար պատահական, վաղանցուկ կամ բոլորովին խաբէական կը դառնան. այստեղ երեակայութեան գործունէութիւնը կը գերակշռէ իրողութիւններն իւրացնելու գործունէութեան վերայ. Ամենայն վարժապետ այս բոլոր դէպքերը չը պէտք մոռնայ, որովհետեւ անդադար պատահում են.

Այժմ փորձենք մեր գլխաւոր խնդրին վերաբերեալ մի քանի հարցեր լուսաբանել, որոնք մտաւոր կարողութեանց զարգացման յաջորդութիւններից կախում ունին:

Ե՞րբ պէտք է սկսել առհասարակ ուսումը և մասնաւորապէս ուսման այս կամ այն մասը. Մենք անտեղի կերպով շտապում ենք գործելով, եթէ մեր նպատակին հարկաւորացած կարողութիւնները դեռ չեն զարգացել և հասունացել կամ եթէ այս արգելքն էլ չը լինի, մենք էլ շտապում ենք, եթէ մեր մատակարարած ուսումը մտաւոր ուժից աւելի սպառում է պահանջում, քան եթէ չը շտապելով ուսումը փոքր ինչ յետաձգէինք. Բայց ի հարկէ միւս կողմից մենք ուշացնում ենք մեր գործը, եթէ ուղիղ այն միջոցից օգուտ չենք քաղում, երբ որ կարեւոր տպաւորութիւններն ամուր հաստատուել կարող էին՝ առանց վտանգի առողջութեան համար. Մանուկը պէտք է սովորի լեզուներ, զանազան ուսմունքներ, մեքենայական արուեստներ, բարոյական կանոններ. Ե՞րբ կարելի է մանուկին այնքան պատրաստ համարել այս բոլոր ստացումների համար, որպէս զի նա իւր ուժերից բարձր աշխատութիւններով չը ճնշուի. Այս բոլոր ստացումների համար սկզբնական հակումն ինքնաբերական է և ինքնին է արտայայտվում այնուհետեւ փոքր առ փոքր փորձեր պէտք է փորձուին, որ այդ հակումն իմաստուն ուղղութիւն առնէ. Ընդհանրապէս կարելի է ասել, թէ այն ստացումը, որ միայն ներքին գործունէութեամբ կարող է ձեռք բերուիլ, ժամանակով առաջ պէտք է սկսուի միւս տեսակ ստացումներից. ամենայն ուսում, որի մէջ մեքենայական գործունէութեան տարր կայ, վաղօրօք պէտք է սկսուի, ուր առանձին ուշք պէտք է դարձնել համապատասխան գործարանի զարգացման աստիճանի վերայ. Մինչև ուսումնարան գալը նախ ձայնն է սկսել վարժուել, ապա ձեռքի ճարպիկութիւնը, ապա աչքը, որ լաւ նկատել է տեսանելի շարժումները, մեծութիւնը, ձևը, և այլն, մի խօսքով պատրաստ է նախ լեզուն, ապա ներգործական ձգտում շրջապատող առարկաներն ու առիթներին դիտելու, և վերջապէս բառն ու առարկան իրար հետ կապակցելու. Որքան մանուկն աւելի քայլեր է արել այս երեք ուղղութիւններով, այնքան աւելի պատրաստ է կանոնաւոր ուսում ստանալու համար:

Նշանաւոր է նմանապէս այն հարցը, թէ յիշողութիւնն

ե՞րբ է աւելի զօրեղ, և թէ այն մտաւոր ստացումները, որոնք բացառապէս յիշողութեան վերայ են հաստատուած, ե՞րբ պէտք է տեղ ստանան միւս կարգի մտաւոր ստացումներից առաջ, Այս հարցից է կախուած լեզուի ուսումը, որի ներհակն է այն ծանօթութեանց գումարը, որոնք շատ թէ քիչ վերացական, ընդհանրացուցած, ապացուցական, կապակցական կերպերանք ունին, այսինքն գիտութիւնները, Տարակոյս չը կայ, թէ ծխական դպրոցի, եթէ ոչ ամբողջ, գոնէ սկզբնական հասակում մտածողութեան դժուարին գործողութիւնը շատ անշանարդիւնք կարող է տալ, Իսկ միտքը հէնց այդ ժամանակ ամենամեծ աճեցողութեան զօրութիւն ունի և հատ հատ տպաւորութիւններ հաւաքելու կարողութիւն, այնպէս որ երեւի յիշողութիւնն այդ հասակում գերազանց ոյժ ունի լեզու ձեռք բերելու համար, բայց ոչ միայն անունները և առարկաների հետ նոցա կապակցութիւնը սովորելու, այլ և նախադասութեանց կապուած շարքերը, ամբողջ պատմութիւնները, երգերը, և պատրաստ գիտնական բանաձևերը (ֆորմուլաները), Կան այնպիսի պարզ իրողութիւններ և ծանօթութիւններ, որոնց մէջ ընդհանրացումը միայն այնքան է, որ աւելի գրաւիչ է անում նոցա ուսումը և յիշողութեան աշխատութիւնը հեշտացնում են, զոր օր, աշխարհագրական իրողութիւններն ու հեշտ պատմութիւններն աւելի յիշողութիւն են պահանջում, քան որեւիցե ուրիշ բարձր մտաւոր կարողութիւն, ուստի և այսպիսի ծանօթութեանց մատակարարելը վաղ պէտք է սկսուի, Իսկ աւելի դժուարագոյն ուսմունքները, ինչպէս որ են՝ քերեկանութիւն, ունումնական թուաբանութիւն, ֆիզիքաւ և այլն, հարկաւ աւելի ուշ էլ պէտք է դաս տրուին, նախ այն պատճառով, որ դեռ կանխաւ միտքը պէտք է հարստանայ թանձրացեալ ծանօթութիւններով, որպէս զի ուսածը հաստատուն լինի, ապա և այն պատճառով, որ ամենայն խնամով գաղափարներ կապակցելու և իրարից անջատելու հմտութեան մարզութիւնը պակասումէ, այսինքն մի այնպիսի հմտութեան, որի համար հասակը դեռ հասել չէ և դեռ անզօր է, Յիշողութիւնն ամենայն բան կարող է տանել, սակայն այդ հասակում այդ գիտութիւններն էլ միայն յիշողութեամբ կը պահպանուին, և ոչ թէ մտքի մարզմամբ, — ուրեմն իբրեւ անգործագրելի բեռն եղած, Բայց արդեօք չե՞նք կարող մտքի այդ աճեցական զօրութիւնից օգուտ քաղելով մանուկին շատ լեզուներ սովորեցնել, ինչպէս որ սովորաբար մեծատուններն անում են, Ի հարկէ կարող ենք, բայց դժուար չէ հասկանալ և այն, թէ ո՞րքան փնասվում է մարդ յիշողութիւնը սաստկութեամբ աշխատեցնելով, Յիշողութեան մեծագոյն ուժից օգուտ քաղելու միջոցին, մի և նոյն ժամանակ փոքր ինչ միւս կողմն էլ պէտք է խնամք տանենք, որպէս զի առա-

ջացնելը մտածողութեան ոյժը, թէև զգուշութեամբ և առանց շտապելու: Մենք առաջ ասացինք, թէ որքան վտանգաւոր է եթէ բանականութեան աստիճանն անտեղի կերպով շտապեցնելու է. այժմ պէտք է աւելացնենք, թէ բանականութեան ուշանալը ոչ պակաս վնասակար է: Որովհետև անկարելի է խոր ընդունակութիւնները զբաղեցնել միայն բառեր սիրտելու ճնշող աշխատանքով: մինչև անգամ կարելի է այս ընթացքով անունների ներքին իմաստի հասկանալու կարողութիւնը բոլորովին սպանել: որով մտածողութիւնը կրկնակի խափանուած կը մնայ:

Աւերջապէս մեծ նշանակութիւն ունի մտքի այս աճեցականութիւնը բարձրական տպաւորութիւնները խոր ազդելու համար: Պատուէրները, կանոնները, բանաւոր խրատները լաւ պահպանվում են յիշողութեան մէջ: մինչև անգամ աւելի դժուարամարտ կրօնական վարդապետութիւնները կարելի է խոր տպաւորել: Ինքը հասակում: Սակայն այս ամէնը վարքի և բարքի միայն արտաքին կողմն է: Աւելի խնամք պէտք է ունենալ հնազանդութեան յօժարութիւնը հաստատելու համար: համակրութեան ու բարքի հակումները զարգացնելու համար: հեռաւոր հետեանքներ գուշակելու կարողութիւնը հնարաւոր կացուցանելու համար: Գանի որ մանուկը թոյլ և զգայուն է, հնազանդութիւնը բաւական կարող է առաջանալ երկիւղի հրահանգութեամբ: եթէ ուրիշ մեղմ հնարները չեն ազդում: Աւելի դժուար է բարոյական միւս մասը, այսինքն, համակրութեան և հակումների զարգացումը: բայց որովհետև աճեցական աստիճանում միտքը նոր նոր հաճելի զուգորդութիւններ է հաստատում, և որովհետև համակրութիւնն ու հակումները նոյնպէս այդօրինակ զուգորդութիւններից է կազմուած, ապա ուրեմն տարակոյս չը կայ թէ այդ հասակը շատ յաջող հասակ է նաև այն երկրորդ մասի համար: բայց և պէտք է մոռտնալ, թէ որովհետև զուգորդութիւնները մտաւոր ուժի մեծ սպառումն են պահանջում: ուստի և դոցա յաջողակ յառաջադիմութիւնները մեծ մասամբ 2. կամ 3. տարուայ ընթացքում գրեթէ աննշմարելի են մնում: ապա ուրեմն համբերութեամբ պէտք է սպասել արդիւնքների երևալուն: Գալով հետեանքների գուշակութեան, այս մասում մանուկը մեծ զործ կատարել չի կարող: Սորա համար մտածողական բարձր զարգացում է հարկաւոր: որը որ յայտնի կերպով աւելի ուրիշ հասակումն է երևում:

Մասնաւորապէս մտքի զարգացման աստիճանների հետ ծանօթանալուց յետոյ և ըստ այնմ մի քանի կարեւոր հետեւութիւններ հանելուց յետոյ, այժմ մի հայեացք ձգենք այն ուսմունքների վերայ, որոնք կոչուած են այդ զարգացմանը նպաստելու: Ամենայն ուսումնական կարող է ունենալ. նա կամ հաղորդում է ի

րողութիւններ և ծանօթութիւններ, և այս կը լինի բուն ուսումը՝ ցոյց տալով, բայց եթէ դասը հանձարեղ կերպով է աւանդուում՝ նա միւս կողմից կ'ընկնէ այսինքն զարգացնում է աշակերտի մտաւոր դժբերք, կատարելագործում է ըմբռնման, յիշատակութեան, համեմատութեան, դատողութեան գործողութիւնները, որոնք՝ այն սահմանից դուրս՝ աւելի շատ ընդարձակ շրջաններում կարող են գործ դրուիլ քան որքան որ ուսուցումը շօշափել է։ Իժուար չէ այնպիսի տեղեկութիւններ աւանդել գիւղատնտեսութիւնից, պարտիզականութիւնից և կենդանաբուժութիւնից, որոնք ինքն ըստ ինքեան շատ օգտակար են, ինչպէս որ նոյնքա ժողովրդականացած գրքերում արգէն հաղորդուում են, բայց դոքա կը լինին միայն տեղեկութիւններ, մտքի անշահական կոյտեր, և ոչ աւելի։ Բայց այս նոյն տեղեկութիւնները կարելի է գարգացնող ուսում աւանդել, կարեւոր կրթութիւններով հանդերձ, որով ուսումը հարկաւ դաստիարակութեան կերպ կ'առնէ։ Այլ խնդիր է, եթէ երբեմն ըստ հանգամանաց աւելի կրթական մասը, և երբեմն իրողութեանց միայն աւանդելը տեղի պէտք է ունենայ։ Բայց անխտիր կերպով ամենայն ուսմունք արժանաւոր և պիտանի կը համարուի եթէ նորա հետ այնպիսի եղանակներ և կրթութիւններ են միացած, որոնք այդ ուսմունքի սահմաններից դուրս ևս օգտակար կարող են դառնալ։ Սորա վերայ է հիմնուած այն տարածուած գաղափարը մանկավարժութեան մէջ, թէ ուսողմնարանի աւանդած ընդհանուր կրթութիւնը բարձր պէտք է դասել քան լոկ տեղեկութիւնների մատակարարութիւնը։ Թուաբանութիւնը զոր օր, չորս գործողութիւն է սովորեցնում, որ կարեւոր ծանօթութիւն է — բայց նա ունի և կրթող գործութիւն։ Արիչ ոչ մէկ ուսմունք այնպէս աշակերտին ուսուցանել չի կարող, թէ ճշմարտութիւն պէտք է համարուի միայն այն, ինչ որ լիովին ապացուցուած է։ Բայց մի թէ կարելի է մի քայլ առաջ գնալ գիտութեանց մէջ — առանց այս հզօր սկզբունքի։ Բնագիտութիւնն այն գիտութեանց տիպն է, որ հակումն է զարգացնում ճշմարտութեան գիմելու իրական գիտողութիւններով և ոչ թէ ցնորական երեւկայութիւններով։ Բացի այս դոքա մէջ անդադար երեւան եկող նոր նոր գիտերը միշտ խրատում են զգուշացնում են շտապովի եզրակացութիւններ անելու մտանգներից, բնական պատմութիւնը հանձարեղ դասակարգութիւններ կազմելու վարժութիւններ է տալիս, որ անհասարակ կանոնաւոր մտածողութեան համար անհրաժեշտ կարեւոր մի հնար և հմտութիւն է։ Ծխական դպրոցի մէջ այսպիսի բարձր նպատակներին հասնելն ի հարկէ կարելի չէ։ այնտեղ կատարեալ գիտութիւններ ուսուցանելու ոչ ժամանակի տեղողութիւնը և ոչ հասակը պէտք է ներքէ։ Բայց ուսուցիչն ուսմունքների այս բարձր հրահանգիչ հանդամանքն

ընն աչքի առաջ պէտք է ունենայ, որ ըստ այնմ նոցա տարերքն առանց վրիպելու աւանդէ: Ծխական դպրոցն աւելի անել չի կարող, բայց այս էլ քիչ բան չէ, եթէ բարեխղճութեամբ է անում: Որովհետեւ եթէ մանուկն այնուհետեւ միջնակարգ ուսումնարան մտնի, նա կարողութիւն կ'ունենայ այն տեղ շարունակել և իւր տարերքից պարզ շէնք կազմել, իսկ եթէ ուղղակի կեանքը մտնի, այստեղ էլ կը շարունակէ նոյնը, թէև ոչ այնպէս կանոնաւոր կերպով, բայց և այնպէս կը շարունակէ: Որովհետեւ մենք չը պէտք է կարծենք, իբր թէ միայն ուսումնարանն է զարգացնում մարդուն, այլ ընդհակառակն հասակը միշտ այդ օժիտն իւր հետ բերում է թէ՛ ուսումնարաններում և թէ՛ կեանքում: Ուստի և մանուկը երկու դէպքի համար էլ հաւասարապէս պատրաստ պէտք է լինի: Այսպէս թէ այնպէս—ծխական դպրոցն երկու դէպքումն էլ միայն մի տեսակ նախապատրաստութիւն կարող է տալ և պէտք է տալ, այն է տարերք աւանդէ, և չը պէտք է ցնորէ, իբր թէ ըստ հարկի կարող է նաև միջնակարգ ուսումնարանի դերը խաղալ, ինչպէս որ մի քանի նախագիծներ այդպիսի անիրագործելի ձգտմամբ են կազմվում և իւրեանց կուտակուած տեղեկութիւններով աշակերտին միայն մտաւոր թմրութիւն են պատրաստում: Բայց շարունակենք զասական դիքների արժէքների դնահատութիւնը: Բոլոր ուսումնարաններում գիտութիւններն ու լեզուներն առաջին տեղն են բռնում—մտաւոր զարգացման նպատակով համար, և երկու մասին վերջն առանձին կը խօսենք: Այժմ աւելացնենք, թէ մի քանի մեքենայական հմտութիւնները և զգայարանների նուրբ վարժութիւնը պատահաբար կամ նաև կանոնաւոր կերպով ուսումնարանի մէջ աւանդվում է, արդի՞նչ իրաւունքով: Նախ յայտնի է, որ արդէն մանուկն իւր ինքնագիմի գործունեութեամբ վարժեցնում է իւր ձեռքերը և ուրիշ գործարանները, այնուհետև սկսում է մեծերին կապկութեամբ նմանել, և վերջապէս սկսում է նոյնը կանոնաւոր սովորել (արհեստ): Երկրորդ՝ ամենայն ուսումնարան մեքենայական վարժութեանց մի մասը միշտ աւանդում է, որովհետև ուրիշ բարձր նպատակներին անհրաժեշտ կարևոր է համարում այն է՝ գրի նկարչութեան, խօսելու, երգեցողութեան վարժութիւնները: Բայց ի հարկէ այսքանով ումանք չեն բաւականանում: Յայտնի է որ ճարտար ձեռքեր ունենալը միշտ օգտուէտ ձիրք է համարուել: Եթէ մանուկներին վաղօրօք մանկական պարտեզներում են սովորեցնում, գլխաւոր նպատակներից մէկն էլ այն է, որ նոցա կանխաւ հմտութիւն տրուի իւրեանց ձեռքերից օգուտ քաղելու: Բայց և այնպէս դպրոցական ուսուցիչն աւելի ժամանակ չը պէտք է սպառէ այս վարժութեանց համար, քան ուրիշ նպատակներից պահանջած չափով: Թէև մանուկին միշտ կարելի է հետա-

քրքրել որ և իցէ մեքենայական զբաղմունքով, ուր նա անշուշտ հարկաւոր յաջողութիւն էլ կը ստանայ, բայց մեծ սխալը հէնց այն էր լինի, եթէ թողնենք, որ մտքի ստորագոյն զօրութիւններն իշխեն մանցակի վերայ—ի վնաս բարձր զօրութիւններին: Նոյնը պէտք է անել առհասարակ զգայարանքների նուրբ վարժութեանց համար: Այստեղ էլ պէտք է զանազանել ընդհանուր հրահանգութիւնը, որ ամէնին կարեւոր ու օգտակար է, և մասնաւոր հրահանգութիւնը, որ միայն մասնաւոր արհեստներումն է հարկաւոր լինում: Անխորհուրդ եռանդով կարելի է այս տեղ էլ այնքան զբաղեցնել միտքը, որ կը խանգարուի հաւասարակշռութիւնը և կը սպանէ ուրիշ աւելի կարեւոր զբաղմունքների համար հակումը:

Վերջապէս կրօնական, բարոյական, գեղասիրական կրթութեանց մասին բաւական պէտք է համարուի այն, ինչ որ վերը մի անգամ արդէն ակնարկուեցաւ: Գուցէ այսքանը հարկաւոր է աւելացնել, թէ ոչ միայն խրատներն ու քարոզները, այլ ուսմունքների պարզ հասկանալի դասաւորութիւնը և աշակերտների աշխատանքի վերայ բանական հսկողութիւնը կրթում են բարի հակումներ, խիղճ, համեստութիւն, քրիստոնէական սէր, պարտաճանաչութիւն, վայելչասիրութիւն, մաքրութիւն և ուրիշ առաքինութիւններ, որոնք թէև կարծես բոլորովին այլ դասերի են վերաբերում, բայց և այնպէս ոչ մէկ ուսմունքի դասերի մէջ դոցա սերմերը չը պէտք է պակասեն: Բայց թէ ծխական դպրոցի վերջի տարին (որ մենք չորրորդն ենք համարում) մի փոքր քրիստոնէական չը պէտք է պակասի, և որը որ իբրև պիտանի տեղեկութիւն կարող է յիշողութեան աւանդուել, մենք ոչ միայն աւելորդ, այլ և կարեւոր կը համարենք, որովհետև միայն վերջին տարին յարմար ենք դատում ուսումնական ամիսների նաև այնպիսի կարեւոր տեղեկութիւններով, որ առաջ տալ հնար չի լինում: Գալով լեզուին, մենք արդէն տեսանք, թէ քանի որ լեզուի գործարանները պէտք է շարժուին, նա ճիշտ մեքենայական վարժութիւն է, բայց որովհետև նա իմաստ պէտք է յայտնէ, նա ուրեմն մտաւոր զարգացման կարեւոր նեցուկ ևս է, ոչ պակաս: Քան գիտութեանց տարերքների ծանօթութիւնը, մինչև անգամ այնքան աւրնչականութիւն ունեցող նորա հետ, որ եթէ նոցանից որեւիցէ մէկը պակասի, միւսն էլ գոյութիւն ունենալ չի կարող: Լեզուի սկզբնական ուսման դժուարութիւնները, որոնք անդադար զգալի են լինում, հէնց այս տեղից է ծագում, որ նորա աւանդածը կրկնակի տարր ունի, այսինքն նորա մէջ գաղափարը միացած է բառի հետ, իմաստը խօսքի հետ: Լեզուն ոչինչ բան է, եթէ գաղափար չէ արտայայտում: Այս է պատճառը, որ մանուկի միտքն երկու կողմ պէտք է բաժանուի, փոխանակ մի

կողմը կենդրոնանալու և միւսն առ ժամանակ մոռանալու: Անհերքելի է այն իրողութիւնը, թէ մարդու միտքը երբ էլ լինի միշտ կարող է միայն մի բանով զբաղուիլ թէև երբ ուզենայ կարող է ամենայն արագութեամբ ուշքն ուրիշ կողմ դարձնել և ուրեմն հերթով շատ առարկաների վերայ կենդրոնացնել: Բայց ուսման ժամանակ, ուր առարկաները խնամով պէտք է իւրանան, մարտուն և ոչ թէ կուտակուին:— անհրաժեշտ կարևոր է, որ կենդրոնացումը միշտ միայն մէկ բանի վերայ հաստատուի, այն ևս յընթացս որոշ ժամանակամիջոցի. իսկ եթէ առարկան կրկնակի կողմ ունի, ուշադրութիւնը նախ մի կողմը դառնայ, և այս ըմբռնելուց յետոյ՝ միայն՝ ապա և միւս կողմը: Այստեղից երևում է մայրենի և օտար լեզուի ուսման կարևորութեան չափը: Թէ մէկը և թէ միւսը յիշողութեամբ է ձեռք բերվում, բայց որքան տարբեր շախմատներով: Նախ և առաջ երկուքն էլ սարսափելի կերպով սպառում են մտքի աճեցական կարողութիւնը և երկուսի համար էլ հարկաւոր են մտապահելու բոլոր յաջող հանգամանքները, որոնց մասին մենք այս տեղ լռութեամբ կ'անցնենք, բայց մեր խնդրին վերաբերեալ ամենաէական մասը պէտք է որ յիշենք: Շատ բազմաթիւ են այն զուգորդութիւնները, որ միտքը պէտք է կազմէ լեզու ուսանելու ժամանակ. ամենայն լեզու հազարաւոր բառեր ունի, շատ բառերն էլ մի քանի նշանակութիւն ունին, Բացի այս՝ որոշ նախադասութիւնները, գաղափարները կամ բառերի խմբակցութիւններն այնքան բազմաթիւ եղանակով են կազմվում, որ յիշողութիւնից անշուշտ նոր նոր ջանքեր կը պահանջեն: Օտար լեզուի ուսման ժամանակ յիշողութիւնը զբաղուած է նորանով, որ մի բառ միւս բառի հետ է կապակցում (ХАБЪ—հայ), իսկ մայրենի լեզուի ուսումը մեծ մասամբ առաջանում է բառերի զուգորդութեամբ ուղղակի առարկաների կամ գաղափարների հետ: Ուրեմն այս երկու դէպքի մտաւոր գործողութեան օրէնքները մի և նոյն չեն: Երբ որ մի բառ միւսի հետ է կապվում, այստեղ մենք ունինք զուտ խօսքի յիշողութեան օրինակ, որ միայն ականջով կամ միայն աչքով է գործվում (ձայն—գիր): Լեզու ուսանելու այս եղանակը, այսինքն միայն յիշողութեամբ առաջանալը, ամենանուագ արդիւնք է բերում: Հայերէն բառը համապատասխան ոսերէն, Փրանսերէն բառի հետ զուգորդելով, մենք մեր զուգորդելու ոյժերի ամենազօրեղը չենք գործ զնում: Այս դէպքում մեր մտքում ամենահաստատ կապեր չենք հաստատում, մանաւանդ որ այս մտաւոր աշխատութեան մէջ հետաքրքրութեան օժանդակութիւնից էլ օգուտ չենք քաղում: Որպէս զի այս խօսքերը հասկանալի լինին, դանդանք հակառակին: Լեզուն մեծ արագութեամբ է իւրանում, եթէ բառն ուղղակի և անմիջապէս զուգորդվում է իւր բովանդա-

կութեան կամ իմաստի հետ։ Մանուկը մայրենի լեզուն այսպէս է սովորում նա տեսնում է մի առարկայ—ծաղիկ, շուն,—և մինչդեռ իւր ուշադրութիւնը տեսածով գրաւուած է, լսում է անունը, որ և մտքի մէջ առնելով՝ արագութեամբ զուգորդում է առարկայի հետ։ Քանի առարկան աւելի ազդուութեամբ է գրաւում՝ զգայաբանքները՝ այնքան աւելի շուտ է տպաւորվում բառը։ Եթէ կայծակի, յանկարծական աղաղակի, արագ շարժման նոյն իսկ միջոցին համապատասխան բառը արտասանուի, հազիւ թէ այնուհետեւ էլ հարկաւոր դառնայ նոյնը կրկնելու,—այնքան խոր կը տպաւորուի նա մտքի մէջ։ Մանուկը ինքը կ'ուզենար մի զարմացական ձայն հանել, բայց բառը լսելով, արդէն բառ է արտասանում իւր զարմացական փոխարէն։ Հասկանալի է ուրեմն, թէ ինչ նշանակութիւն ունի իմաստի հասկանալը լեզուն յաջողութեամբ սովորելու համար, որիչ խօսքով այս նշանակում է, թէ առարկայի ծանօթութիւնը միշտ պէտք է կանխէ բառի և նախադասութեան լսելուն։ Օտար լեզուի վաղ ահաս ուսանելը միայն նորանով անյարմար չէ, որ լոկ բառական յիշողութեամբ է ձեռք բերվում, այլ և նորանով որ անդադար բառեր պէտք է սովորել որոնց գաղափարների ծանօթութիւնը դեռ չէ ձեռք բերուած։ Այլ է մայրենի լեզունով սկսել ուսումը ուսումնարանի մէջ, Մանուկն արդէն այդպիսի ծանօթութիւններ հետը բերում է, նաեւ համապատասխան բառեր, կը մնայ, որ իւր լեզուն, (իսկապէս բառերի կապակցութիւնը), աւելի հարստացնէ, ազնուացնէ, բարդ մտաւոր շղթաների համար բանաւոր արտայայտութիւններ գտնէ իւր գիտեցած տարրական մասերով։ Բայց մի՞թէ մանուկը չը գիտէ, թէ ի՞նչ է «տրեխ», որ հասկանայ և ΠΑΤΗ բառը, կամ թէ ի՞նչ է «տուն», որ ΠΟΔ բառով թարգմանենք նորան։ Գիտէ, բայց էլ միտքը շփոթվում է, որովհետեւ ուսաց տրեխը մեր կաշուէ տրեխը չէ, և մեր գիւղացու տունը գերանների միապաղաղ շէնքը չէ, իսկ այսպիսի տարրերութիւնները նախադասութեանց վերայ առանձին գոյն են դրոշմում, որով նախադասութիւններից էլ կազմուած ամբողջ պատմութիւնը բոլորովին անծանօթ աշխարհք է նկարագրում։ Երկու լեզուի դասերի նշանակութեանց այսքան տարբերութիւնները ոմանք առօրին են սեպում թէ և մտքի կանոնաւոր ընթացքն ուղղակի կախում ունի այսպիսի նրբութիւններից, որոնք աննշան են թուում։ Բացի այս, ասացինք, թէ օտար լեզուի ուսումը խօսքի յիշողութեան վերայ հիմնուած կը լինի, այս խօսքերի իմաստն այն է, թէ մանուկի ետքը տարուայ մտաւոր պաշարն այնուհետեւ անգործ կը կանգնի, և ինչ որ նա ազատ գործունէութեամբ տանն էր ուսել, այն նորից պէտք է սկսէ սովորել, այն ևս արտաքին ազդեցութեամբ, այսինքն ինչ որ կեանքի մէջ զօրեղ տպաւորութիւններ

ըննէին գործում, այժմ նոցա փոխարէն՝ վարժապետի դանդաղ քաշ-
քրօտելը պէտք է անէ: Մի խօսքով այս այն պայմաններն են, որ
րով ուսումնարանը շատ անյաջող հանգամանքների մէջ պէտք է
գործէ, և ուրեմն բոլորովին փնասակար հաստատութիւն պէտք է
դառնայ մանուկի մտաւոր յառաջագիմութեան համար: Եթէ օ-
տար լեզուն այն ժամանակ է ուսումնասիրվում, երբ որ նորա հետ
առարկաները դժուարութեամբ կամ բնաւ չեն կապվում, այն ժա-
մանակ ամենայնող յիշողութիւնն էլ կը ճնշուի այդ լեզուի ծան-
րութեան տակ: Գեւ շատ առարկաների ծանօթութիւններ պէտք է
ձեռք բերուի (և գիտէք թէ որքան աւելի հեշտ է այս անել մայ-
րենի լեզուով), որ այնուհետեւ օտար լեզուն էլ շատ
կամ քիչ յաջողութեամբ նորան հետեւի: Ծխական
ուսումնարաններում սերէնը քաղաքական հարց չէ, այլ ման-
կավարժական հարց է, և մենք կարճ կը վերջացնենք, թէ նորա
ուսումը Զ-դ տարուց առաջ սկսելը ոչինչ օգուտ ունի, բայց ահագին
անուղղելի փնաս կ'առաջացնէ և սերէնի օգուտն էլ պահան-
ջում է, որ փոքր ինչ ուշ սկսուի, որովհետեւ միտքը կանոնաւոր
զարգացում ստանալուց յետոյ՝ աւելի ազատ կը լինի նոր գործ
սկսելու, նոր լեզու սովորելու: Այսպէս մենք տեսնում ենք, որ
մայրենի լեզուն այն բնական հնարն է, որով ուսումնարանի կըր-
թական գործը տնտեսվում է, որ, ինչպէս տեսանք, բաւական ընդ-
արձակ գործ է ծխական դպրոցի կարճատեւ 4 տարուայ ընթացքի
համար:

Վրժական գործի երկրորդ կատարելութիւնն այն կը լինի,
որ կենդանացողական ոճ գործածուի դաստատութեան
ժամանակ: Այս ոճը համառօտ կերպով նկարագրելու համար,
մենք պէտք է կրկնենք, ինչ որ առաջները բաւական ակնարկուեցաւ:
Տպաւորութիւն պահելն ամենից մեծ ջանք է պահանջում ուղեղից,
մեր նեարդային գործունէութիւնից, քան դատողութիւնը, վերացումը
և այլն. ուրիշ ոչ մէկ մտաւոր գործողութիւն ուղեղի այնքան դժ-
շի պահանջում որքան տպաւորութեանց հաստատութիւնը յիշո-
ղութեան մէջ, բայց այնպէս, որ հարկաւոր եղած ժամանակ նորա
առանց դժուարութեան կատարելապէս վերատեղծուին: Այս է
պատճառը, որ միշտ ձեռնտու է դաստատութեան առարկան մի
անգամից ամէնայն մանրամասնութիւններով չ'աւանդել, այլ մի քա-
նի անգամ՝ դառնալ նորան, իւրաքանչիւր անգամ՝ նոր նոր լրացում
ներով: Երբ որ մի զուգաւորութիւն տպաւորեցինք մտքում,
գիտար գործը արդէն յաղթել ենք. մնում է որ նորան հաստա-
տութիւն և զիւրաշարժութիւն տանք պէսպէս վարժութիւննե-
րով և կրկնութիւններով: Այնուհետեւ մօթի ներքին ճարտարա-
գործութիւնը բաւական պատրաստուած կը լինի, որ ինքը շարուն-

նակուի, իսկ այն ժամանակ գործն աւելի քիչ ջանքեր անելու էլ կարօտութիւն կ'ունենայ. ահա այսպիսի կրկնութեան ժամանակ պէտք է աւանդել և նոր ծանօթութիւնները, կենդրոնացման եղանակն այս սկզբունքի վերայ է հիմնուած, որ թէ տարուայ ընթացքում պէտք է կատարուի և թէ յաջորդող տարիների ընթացքում, իսկ կենդրոնացման նիւթը շատ տեսակ կարելի է ընտրել, թէև այնպիսի ընտրութիւն կայ, որի դէմ վիճելը միայն բծախնդրութիւն կը լինի, և այնպիսի ընտրութիւն էլ կայ, որ սկզբունքի խնդիր է, այսինքն արդիւնաւորութեան և ապարդիւն լինելու խնդիր է, Մենք էլ չենք ուզում այս մասին երկարաբանել, ընթերցողին արդէն յայտնի է, որ մենք այդ կենդրոնացումը փորձել ենք մեր ընթերցարանների միջնորդութեամբ, ուր մանուկին ծանօթացնում ենք մարդկային ընկերական վիճակների հետ, հետզհետէ ընդարձակելով նիւթի բարձրութիւնը մանկական հասողութեանց վիճակի համեմատ, բայց միշտ ազգային բանաստեղծական մտտեանագրութիւնից առնելով նիւթը,—պ. Բահաթրեանը սկսում է նոյնը գերմանական հեքեաթներով, միւսները ոսերէն յօդուածները թարգմանաբար աւանդելով, Այդքան տարբեր ուղղութեանց մէջ աւելորդ չէ յիշեցնել, թէ „ազգային կրթութիւնը“ մեղանում լեզուի զուարճութեան խաղ է դառել, մեր գործը մեր խօսքին չի համապատասխանում. այն ինչ ազգային կրթութիւնն էլ միայն մի ուժնասիրութիւն չէ, այլ իրօք մի կենսական խնդիր, ուրեմն նոյնպէս մանկավարժական խնդիր է, ինչպէս և լեզուն։ Մի՞թէ ուրեմն մայրենի լեզուով արդէն ուսումնարանն ազգային չի դառնայ, կ'ասեն մեզ. ո՛չ, և ո՛չ բնաւ։ Ահա գերմանական հեքեաթ հայերէն բառերով, սա մի՞թէ ազգային կրթութիւն և ոչ գերմանական է, ահա լապտիկն և իզբան մի՞թէ նոյն տրեխն ու օճախը չեն, անշուշտ ոչ, Կամ եթէ Հայոց պատմութեան փշուր կտորներ աւանդենք, սա էլ ազգային կրթութիւն չէ։ Ո՛չ, ազգային կրթութիւնը—ազգային հոգին է, որ միայն հատ ու կտոր տեղեկութիւններով, լոկ արտաքին ազգային բառերով, կամ միայն լոկ անորոշ իմաստներով չի աւանդուի, այլ նա մտքի և սրտի աւելի խոր զուգորդուած արմատներից է ծագում։ Մանուկը դարգանալով հետզհետէ գաղափարներ է ամբարում իւր մտքի մէջ, որոնց մեխելու համար իւր մտքում նորան լեզու է հարկաւոր, ամէն բառի հետ կապվում է որոշ իմաստ, ամէն նախագասութիւն որոշ աշխարհ է զարթեցնում մտքի մէջ։ Մանուկն այդ աշխարհացեացքն իւր հետ է բերում և զուր ուզում էք գերմաներէնի և ոսերէնի աշխարհացեացքով նորա մտքի և սրտի թելերը զարկել տալ, Ազգային բանաստեղծա-

կան մատենագրութիւնը հէնց նորանով է անփոխարինելի, որ նա ուղղակի մանուկի մտքի այն թելերն է վարկում որ նորան ընտանի, հասկանալի, ախորժ, ներգաշնակ են, և որոնք վաղուց արդէն նորա մէջ լարուած են, երբ որ մանուկը լսում է, թէ հերոսը թշնամուն «եօթը գազ գետինը իջեցրեց», դուք չը կարծէք, թէ նորա մտքում միայն այս չորս բառի բառացի իմաստն է շարժվում (եօթ գազ-գետին-իջեցնել), այլ նորա երեւակայութեան առաջ ստեղծվում է մի հիանալի պատկեր հազար ու մէկ գոյներով, և միմիայն այդ չորս բառերի դիւթական զօրութեամբ: Ամենայն ազգ իւր մտաւոր պաշարի համեմատ իւր լեզու է ստեղծում, և լեզուի հոգին, որ մի գաղտնիք է, միայն բառերում չի ամփոփվում: Ազգային կրթութիւնը միայն հայոց բառերով չի մատակարարուի, այլ ազգային հանճարով, որ ազգային մատենագրութեան մէջ է ամփոփվում: Ահա ուրեմն լաւ կամ վատ ընտրութիւն ազգային ստեղծութեանց մէջ կարելի է որոնել բայց ոչ սորանից դուրս: Մենք փորձի համար առաջարկեցինք „Ազգային ընտանեկան աշխարհը“, „Ազգային դիւցազնական աշխարհը“, „Նահապետական աշխարհը և Հայրենիք“, շուտով ի լոյս կ'ընծայենք „Ազգային ռայտմական աշխարհը“: ահա եթէ վատ ընտրութիւն ենք արել, պէտք է աւելի լաւագոյնն ընտրել, բայց դարձեալ ազգայինից, և էլ ոչ օտարից: մի բայլ առաջ արդէն արել ենք, էլ նորից յետ չը գնանք, — հերիք, որքան մուրացինք, և ապերախտ չը գտնուինք մեր բուն ազգայինին:

*
*
*

Մեր յօդուածը շատ է երկարում, ամփոփենք սկզբունքները: Ծխական դպրոցի ուսումը չը պէտք է տւէ 4 տարուց պակաս: Բայց եթէ մի գիւղ այնքան հարուստ չէ, որ այսպէս ընդարձակ ուսում աւանդէ, թող մի և նոյն ծրագրի մի մասն աւանդէ և ոչ թէ մէկ տարեկան, երկու տարեկան ուսման ընթացքով նոր նոր ծրագիրներ կազմէ:

Ուսումը կրթական և դաստիարակական լինի:

Աչքի առջև ունենալ ուղեղի աճեցական աստիճանը, յիշողութիւնը պէտք է զարգանայ, և ոչ մտքի բարձր կարողութիւնները, բայց այնպէս որ ոչ մէկը ծանրաբեռնուի և ոչ միւսները խեղդուած մնան:

Մայրենի լեզուն մտքի զարգացման տնտեսութեան խնդիր նկատել:

Ռսերէնը հարկաւոր գիտելիք սեպել, բայց նորա ուսումը 3-դ տարուց առաջ չ'սկսել:

Բնագիտութիւնն ու բնապատումը կամ նկատողական ուսումը

ոչ թէ կարգացնելով ուսուցանել, այլ կանոնաւոր դասերով և դիտողութեանց չափով:

Թուաբանութիւնը մտքի հրահանգիչ ուսմունք համարել չը բարդել գործողութեանց թիւը, որ մանուկի մտքին աւելի պարզ է ներկայանում:

Վարժապետի գործունէութիւնը մանրամասնութիւններով և մեքենայօրէն չը ծրագրել, այլ այնքան աղատութիւն թողնել նորան, որ նա կարողանայ հոգով և հանճարով գործել:

Ի վախճան ամենայնի ուսումն ազգային լինի և մանուկի կեանքին ընտանի, ոչ բաւով, այլ հոգով:

Միւս խնդիրներն էլ չենք յիշում, որովհետեւ վիճելին միայն սորա են:

Ս. ՄԱՆԳԻՆԵԱՆ:

ԿՐՕՆԻ ՈՒՍՈՒՅՁՈՒԹԻՒՆ

Ջընայելով որ կրօնի դասատուութիւնն ամէն տեղ և անխափան լինում է, այնուամենայնիւ մեր դպրոցներում կըրթուող սերունդի մէջ կրօնական դիտութիւնը շատ պակաս է և անտարբերութիւնը հետզհետէ կարծես թաղաւորում է: Ի՞նչ է սորա պատճառը: Եթէ կեանքի միւս հանգամանքները բաց առնենք և միմիայն դպրոցն ի նկատի ունենանք, մեզ այնպէս է երևում, թէ այդ երևոյթին մեծապէս նպաստել են նոյն իսկ կրօնի ուսուցիչները: Շատ վաղուց է, որ մենք առաջնորդվում ենք այն գաղափարով թէ կրօնի ուսուցիչն անպատճառ պէտք է եկեղեցական անձն լինի. ներկայումս անգամ շատ շատերը՝ մինչև անգամ դպրոցների ղեկն իրանց ձեռքն ունեցող բարձրաստիճան անձինք՝ տոգսրուած են այդ գաղափարով և չեն ուզում լսել դորա հակառակը: Այդ սահմանափակ գաղափարի շնորհով կրօնի դասաւանդութիւնը բացառապէս եկեղացականների ձեռին է. սորա մեծ մասամբ չնչին ուսումն առած տգէտ անձինք են, զուրկ ամենայն մի դպրոցական կանոնաւոր կրթութիւնից, և չունենալով

մանկավարժական հայեացք կրօնի վերայ՝ այլ առողորուած գոլով դպիրների ձևապաշտութեամբ, ըմբռնել ու պաշտում են միմեայն կրօնի արտաքինը և ծխականը: (Բացառութիւնների մասին՝ խօսք չունինք:)

Ո՞ւր է հասել արգեօք կրօնի դասաւանդութիւնն այդ անպատրաստ — դաստիարակների շնորհով. — մի ամենաթշուառ վիճակի. — և ահա ինչպէս. նոքա փոխանակ կենդանի բարբառով՝ աւանդելու՝ մեծ մասամբ ուսուցել են գրաբառ. աշակերտն այդ բարբառը չըհասկանալով՝ սովորել է անգիր անել իւր դասը և թութակի պէս պատասխանել. նոքա փոխանակ դիւրընտել եղանակներ որոնելու, արմատացուցել են դասաւանդութեան միջնադարեան եղանակը, այն է՝ հարց ու պատասխանով դասեր պատրաստել. աշակերտն այդ եղանակին ընտելանալով՝ դիւրեւ մոռացել է և ազատ մտածելն ու ըմբռնելը: Նոքա փոխանակ տրամադնական առողջ դատողութեան հիմունքների վերայ հաստատելու իրանց դասախօսութիւնները՝ զարմանալի ջանասիրութեամբ դիզել են աշակերտի լիշողութեան վերայ անթիւ վկայութիւններ ու ապացոյցներ Ս. գրքից՝ անհասկանալի լեզուով և շատ անբնական դասաւորութեամբ. աշակերտն իւր լիշողութեան, այլ ոչ հասկացողութեանն ապաստան եղած, անգիր է արել այդ բազմաթիւ անկապ նախադասութիւնները և թութակի նման ասել: Թող զկանայս և զմանկունս...

Այսպիսի դասաւանդութեան շնորհով կրօնի դասերը մեր դպրոցների մէջ թմրութեան և տաղտկութեան ժամեր են եղած. ոչ ոք մեզանից կարող չէ առանց անախորժ լուգմունքի մտաբերել այն ժամերը, որ պէտք է իրօք մեր դաստիարակութեան շրջանում ամենաքաղցր վայրկեանները լինէին. և որ աշակերտը սիրով կապուած է այն ժամերի հետ, երբոր կրօնի դասեր էր լրսում մեր դպրոցներում. ո՞վ այդ ժամերին չէ քնել. ո՞վ այդ ժամերին լրագիր կամ օտար գիրք չէ կարդացել. ո՞վ այդ ժամերին արտադրութիւններով կամ այլ օտարոտի գործերով չէ պարապել. միմիայն նա, որին ուսուցիչը կամեցել է դաս հարցնել:

Խօսք չըկայ, որ այսպիսի պարագաների մէջ աշակերտի

աչքում կրօնն աննշան և մինչև անգամ տաղտղակալի բան է երևում, կրօնի դաս պատրաստելը միմիայն մի ակամայ բեռը, իսկ կրօնի ուսուցիչը զուրկ ամենայն համակրութիւնից և թուանշանի զօռով միայն՝ իւր գիրքը պահպանող:

Ուսուցիչների թերութեանը վերագրելով կրօնագիտութեան աղքատութիւնը մեր մէջ, մեզ հարկաւոր է հետախուզել թէ ի՞նչու ուսուցիչներն աչսպէս են. միթէ եկեղեցականի տարագից անբաժան են այն թերութիւնները, որ նոքա ունին ուսուցչութեան մէջ. մեղաւոր են եկեղեցականները, որ իրանց վերայ պարտք են դնում կրօն ուսուցանելու (ի հարկէ վերոյիշեալ գաղափարով առաջնորդուած) ի՞նչ աղբիւրներից են առել նոքա իրանց գիտութիւնը, ո՞վ է հոգացել նոցա ուսման և դաստիարակութեան վերայ, ո՞ր են այն վարդապետարանները, որոնց աշակերտած են նոքա և որոնց ճշմարտութիւնը կամ մոլորութիւնն է, որ իբր առաջնորդում է նոցա: Ահա հարցեր, որոնք եթէ լուծելու լինինք, մասամբ կը թեթևանայ կրօնուսուցչների վերայ բարդուած դատապարտութեան բեռը և կը ծանրանայ նոյնը մեր վերայ. մեր անտարբերութիւնը չէ՞ արդեօք բոլոր վերոյգրեալ թշուառութիւնների պատճառը:

Եթէ մենք կրօնի գիտութեանն այն բարձր դաստիարակական նշանակութիւնն ենք տալիս, որին նա հասել է լուսաւորեալ ազգերի մէջ և որին նա արժանի է և եթէ մենք մեր եկեղեցու անարատութեան և ապահովութեան վերայ սրտով անկեղծութեամբ հոգս ենք անում, ուրեմն պէտք է յանձնենք կրօնի դասատուութիւնը նորան, որ լաւ գիտէ և լաւ է ուսուցանում, լինի այն եկեղեցական թէ աշխարհական անձըն, այլ ոչ բացառապէս նորան, որ ունի այս ինչ կամ այն ինչ տարազը: Եթէ մենք հետեւում ենք ուրիշ ազգերի օրինակին, և կամենում ենք միմիայն եկեղեցականի տարագին ընծայել այդ արտօնութիւնը, մենք պարտաւոր ենք հոգալ՝ դոնէ բացառական միջոցներով փոխելու եկեղեցական դասի կրթութեան եղանակը և ժամանակակից պահանջների կէտին բարձրացնելու ի՞նչ հնարքով և կարելի դատուի.

ԱՆԻՒ ԱՒԵՐԱԿՆԵՐԻ ԼՈՒՍԱՆԿԱՐՆԵՐԻ ԱՌԻԹՈՎ:

Կար ժամանակ, եւ այդ ժամանակը շատ հեռու չէ մեզանից, երբ Հայաստանի ու Հայոց վերայ խօսելիս՝ բաւականանում էինք յոկ մի քանի թեթեւ իրողութիւններ, կիսատ թերատ տեղեկութիւններ առաջ բերելով, որոնց աղքատութիւնը պարտկելու համար՝ զանազան արտաքին միջոցների էինք դիմում եւ գեղեցիկ խօսքերով ընթերցողի ականջը գգուելով թոյլ չէինք տալիս որ միտքը որոնէ մի բան գտնել բովանդակութեան մէջ: Փորձի համար բացէ՛ք ու թերթեցէ՛ք տասնհինգ քսան տարի առաջ հայ լեզուով հրատարակուած գրքերը եւ մանաւանդ պարբերական թերթերը, մերկացրէ՛ք նոցա մէջ պարունակուած յօդուածներն իրանց հռետորական զարգարանքներից, մի կողմ գրէ՛ք նոյնպէս այլ եւ այլ վերացական դատողութիւնները, որոնց երեք քառորդը խնդիրն չեն վերաբերում եւ ի՞նչ կը մնայ այդ գրուածների մէջ. — մի քանի ընդհանուր ճշմարտութիւնների, հաղար անգամ ծամած ու ծամմամած խօսքեր, այնպէս որ առաջին բառերից արդէն կտրելի է գուշակել թէ ինչ տիտի աստի վերջին տողերի մէջ: Եւ այլոպէս չէր էլ կարող լինել, քանի որ առաջարկուած խնդիրն օրինաւոր կերպով ուսումնասիրելու սովորութիւն չըկար եւ խօսքերն իրողութիւններից ու փաստներից մեծ արժէք ունէին: Առէ՛ք մի շատ սովորական խնդիր, օրինակի համար կրթութեան խնդիրը, որի վերայ հրատարակուած գրութիւններն ամբողջ հատորներ կարող են կազմել. տեսէ՛ք թէ որպիսի ծանրութեամբ խօսվում ու գրվում էր «ազգային լուսավորութեան», Հայի «հսկայաքայլ յառաջագիմութեան» վերայ մինչդեռ ոչինչ գրական տեղեկութիւններ չըկային հայ ազգի բարոյական ու նիւթական վիճակի վերայ, ոչինչ որոշ

գաղափար հայ հայրենիքի բուն պիտոյքների վերայ: Մեր ծանօթութիւնն այնքան սակաւ էր մեր հայրենիքի մասին, որ ամենաբազմամարդ հայ տեղերի անուններն անգամ խորթ էին հնչում մեր ականջին: Եւ ազգ տսելով՝ հասկանում էինք ընդհանրապէս օտար կենտրոններում հաւաքուած գաղթական Հայոց, որոնք մեծ մասամբ վաճառականութեամբ են պարտադրւում համարեա բոլորովին մոռացութեան տալով ազգի սոռուար մեծամասնութիւնը, որ մինչեւ այսօր բնակում է իւր պապերի հողի վերայ եւ չը նայելով իւր կրած զրկանքներին՝ շարունակում է՝ երկրագործութիւնն ու արուեստները մշակել, աշխատասիրութեան ու տնտեսութեան օրինակ տալով իւր հետ ապրող այլացեղ ժողովրդներին:

Եթէ այսքան էր ծանօթութիւնը նոր հայութեան մասին, հասկանալի է թէ ինչ խեղճ պիտի լինէր եւ է տակաւին մեր ունեցած գիտութիւնը հին Հայոց կեանքի մասին, որի երեւոյթները պարզաբանելու համար շատ աւելի մեծ աշխատութիւն է պահանջուում: Այս կողմից չափազանցութիւն չի լինիլ, եթէ ասեմ թէ մեր գրականութիւնը մի տխուր անապատ է հանում մեր առաջ: Որովհետեւ ի՞նչ են ներկայացնում այն մի քանի գրուածները, որոնք գասազըքի կամ «գիտնական» աշխատութեան անունով, լոյս են տեսել մեզանում:—անմշակ ժողովածուներ, զուրկ ամենայն ինքնուրոյնութիւնից, միմեանց հակառակ մտքերի կուտակում՝ առանց ներքին կապակցութեան կամ որ եւ է սխառէմի: Այստեղ էլ մեր գրագէտները միջոց գտան թեթեւ աշխատութեամբ մեծ գործ կատարելու: Աչքի առաջ ունենալով այն ճշմարտութիւնը որ ազգերը կղզիացած չեն ապրել, այլ գրացի, յաճախ նաեւ միմեանցից հեռու ընկած պետութիւններն իրարու հետ յարաբերութիւն ու գործ են ունեցել,—նոքա հայ կեանքի երեւոյթներն օտար ազգերի կեանքով են բացատրւում, իբրեւ թէ Հայն ամենեւին ինքնուրոյն կեանք, ինքնուրոյն քաղաքակրթութիւն չէ ունեցել: Վասկած չըկայ որ մեր նախնիքն ամենահին ժամա-

նակներում շատ քան փոխ առել, սեպհականել են Ասորի
 եստանյիներից ու Բաբելացիներից, Պարսիկներից ու Պար-
 թեաներից եւ վերջերը Հռոմայեցիներից, Յոյներից, Արա-
 բացիներից. բայց բոլոր խնդիրը նորանումն է, թէ
 ի՞նչ ձեւ, ի՞նչ կերպարանք են տուել նոքա օտարից սեպ-
 հականածին, մինչեւ որ ասորեան իրանց հանճարի կնի-
 քը գրոշմել են նորա վերայ: Ի՞նչպէս չըզարմանաւ ուրեմն,
 երբ տեսնում ես հայ պատմական անձինք ճիշտ պարսկա-
 կան, յունական կամ հռոմէական հանդերձներով հան-
 դէս բերուած, եւ հայ յիշատակարաններ Պարթեոնի ու
 Կապիտոլիոնի ճարտարապետութեամբ գծագրուած, մինչ-
 դեռ հին գրամների ու արձանների, նախնի հայ մայրա-
 քաղաքների մնացորդների հետազօտութիւնը կարող էր
 ցոյց տալ մեզ թէ ի՞նչ էր Հայոց հագուստը, զէնքը, ճար-
 տարապետութիւնը, եւայլն: Եթէ այսօրուան մեր գիւ-
 ղացու կացութեան մէջ շատ կողմից յոյն Քսենոֆոնի
 քրիստոնէութիւնից մի քանի հարիւր տարի առաջ նկա-
 րագրած հայ գիւղականների կեանքի պատկերն ենք նշմա-
 րում, ի՞նչ գաղտնիքներ չըպիտի հանեն մեր առաջ այն
 հնութիւնների հետազօտութիւնը, որոնք ամէն մի քայ-
 լափոխում ծածկում են Հայաստանի դաշտերը կամ զա-
 նազան տեղերում թաղուած եւ տակաւին անձեռնմեր-
 ձենալի մնացած են...

Պէտք է խոստովանել սակայն, որ այն անապատի մէջ
 որին արդի հայ գրականութիւնն ենք անուանում, հան-
 գիպում ենք մի քանի ուխտիւնների, ուր հայ մարդը կա-
 րող է ազատ շունչ քաշել. հանգիստում են մի Այիշանի,
 մի Այալնեանի, որոնց պատմական—աշխարհագրական
 ու լեզուաբանական ընտիր հետազօտութիւնները ցոյց են
 տալիս թէ ինչպէս պիտի մշակուին հայկական գիտու-
 թիւնները: Մասամբ այս ականաւոր մատենագրների, մասամբ
 էլ եւրոպական գիտութեան ազդեցութեան շնորհով, ներ-
 կայումն մեր մէջ երեւում են անձինք, որոնք իրանց գոր-
 ծունէութիւնը նուիրում են հայկական հնագիտութեան
 այս կամ այն ճիւղը մասնագիտօրէն ուսումնասիրելու:

Մէկը փորձում է ազգային պատմութեան ուսումը նոր սկզբունքների վերայ դնել, միւսը ճգնում է սեպաձեւ արձանագրութիւնները խօսեցնել, երրորդն աշխատում է լեզուի պարունակած գաղտնիքները պարզաբանել, եւ այլն. եւ թէպէտ այս հետազօտութիւնների արդիւնքը տակաւին յայտնի չէ, որովհետեւ դեռ շատ քան չէ էլ հրատարակուել, բայց եւ այնպէս եղած ջանքերից կարելի է գուշակել, թէ մօտ է այն ժամանակը երբ հայկական գիտութիւնների մէջ մի մեծ յեղափոխութիւն պիտի լինի:

Ոչ նուազ յարգանքի արժանի են եւ այն անձինքը, որոնք զանազան տեսակ նիւթեր են մատակարարում առաջիններին իրանց հետազօտութիւնների համար: Այս կարգի անձինքներիցն է եւ պ. Յ. Քիւրքճեանը, որին ամենայն իրաւամբ վերաբերում է մեր հայրենիքի նուիրական հնութիւնները լուսանկար պատկերներով առաջին անգամ ազգին ծանօթացնելու պատիւը:

Անիի աւերակների ծաւալագիտական տեսարանների հրատարակութիւնն այնպիսի նշանաւոր երեւոյթ է մեր աղքատիկ կեանքի մէջ, որ չէր կարող առանց ուշադրութեան անցնիլ: Մամուլն իւր ժամանակին պարտաւորութիւն համարեց պ. Քիւրքճեանի օգտակար ձեռնարկութիւնը ծանօթացնել հայ հասարակութեանը եւ ամէն կարգի անձանց համակրութիւնը շարժել դէպի հեղինակը եւ նորա գեղեցիկ գործը: Երեւեցան մի շարք յօդուածներ, որոնց մէջ նկարագրուեցան «հազար ու մէկ եկեղեցիների» մայրաքաղաքի մի քանի հրաշակերտները, որոնք ժամանակից ու չարագործ ձեռքերից անվնաս մնացել հասել են մինչեւ մեր օրերը. գովասանքով խօսուեցաւ հմուտ լուսանկարչի եռանդի ու անձնուիրութեան վերայ, որ ոչինչ չըխնայեց իւր ծանր ձեռնարկութիւնը գլուխ տանելու, ժամանակի հետ զոհելով եւ իւր նիւթական միջոցները եւ մինչեւ անգամ կեանքը փտանգի ենթարկելով: Մեր դիտաւորութիւնը չէ այստեղ այդ բաները նորից կրկնել, այլ կամենում ենք ընթերցողի ուշադրութիւնը դարձնել մի կարեւոր կէտի վերայ եւ ցոյց տալ

Թէ ինչ օգուտ կարելի է քաղել այս տեսակ հնութիւններից կրթութեան գործի մէջ մեր ուսումնարաններում եւ յատկապէս ազգային պատմութեան դասատուութեան մէջ:

Պատմութեան ուսուցչին յայտնի է թէ մեր մանուկները որպիսի ոգեւորութեամբ սիրում են լսել ու պատմել մեծամեծ աշխարհականների գործերը. Նինոսների, Սեսոստրիսների, Կիւրոսների, Աղէքսանդրների ու Կեսարների յաղթական արշաւանքներն իրանց բոլոր մանրամասնութիւններով այնպէս սաստիկ ազդում են նոցա մատաղ սրտի վերայ, այնպէս խոր տպաւորվում են նոցա թարմ մտքի մէջ, որ միշտ կենդանի կը մնան նոցա յիշողութեան մէջ: Բանական է որ ուսուցիչն աշխատի նոյն ոգեւորութիւնը վառ պահել իւր սանիկների մէջ, երբ բանն ազգային պատմութեանն է գալիս, ջանալով համանման անձինք ու դէպքեր ներկայացնել նոցա մեր հին կեանքից: Եւ պէտք է խոստովանել որ նա մասամբ հասնում է իւր նպատակին, երբ Արամների, Տիգրանների, Արտաշէսների ու Տրդատների պատմութիւնն է անում նոցա: Սակայն մեր պատմութեան մեծագոյն մասն այնպիսի բնաւորութիւն ունի, որ ուսուցիչը չէ կարող երկար ժամանակ նոյն լեզուն բանեցնել, եթէ չէ կամենում ճշմարտութիւնը թաքցնել եւ անդադար հակասութիւնների մէջ ընկնիլ: Ի՞նչ պիտի ասէ նա, օրինակի համար, Ասորեստանցոյ, Պարսից, Հռոմայեցոյ, Յունաց եւ Արաբացոց հզոր պետութիւնների ժամանակակից Հայոց պատմական անձանց եւ անցքերի վերայ, երբ մեր երկիրը ոչ միայն երկրորդական դեր էր խաղում, այլ երբեմն նաեւ հարկատու ու հպատակ էր օտարին: Ել չեմ խօսում մեր պատմութեան այն շրջանների վերայ, երբ օտարական լուծը ծանրանում էր Հայոց վերայ եւ Հայաստանը մի ողբալի տեսարան էր ներկայացնում աշխարհին: Կասկած չը կայ որ ուսուցիչը չէ կարող լռութեամբ անցնիլ այդ շրջանների վերայ, ոչ էլ ուրիշ գոյներով ներկայացնել մեր պատմութեան այդ դժբաղդ ժամանակները: Այդ ոչ միայն

կեղծ հայրենասիրութիւն կը լինէր, այլ եւ կը շեղէր մեզ մեր գլխաւոր նպատակից, որ է ազգային պատմութեան ուսումը գիտակցական կերպով աւանդել մատաղ սերունդին:

Այս անբնական դրութիւնից աղատուելու միայն մի ելք կայ. ցոյց տալ թէ ինչու մէկ է կայսնում իսկապէս մեր անցեալ կեանքի էութիւնը, որպէս զի իմանա՞նք թէ Հայերն ինչ ազգ են բռնում պատմական ազգերի շարքում: Սորանով մենք շատ աւելի նշանաւոր բան արած կը լինինք: Հայոց նշանակութեան համար, քան եթէ շարունակէինք այնպիսի յատկութիւններ տալ նոցա որ երբէք ունեցած չեն: Նախ եւ առաջ պէտք է իստատուանել որ Հայերն իրանց պատմութեան ոչ մի շրջանում աշխարհակալ ազգ չեն եղել: Բացառութիւն կարելի է համարել միայն Տիգրան Բի ժամանակը, երբ Հայոց ղէկըները մի քանի ազգեր նուաճեցին եւ Հայաստանի ազդեցութիւնը տարածւում էր արեւմտեան Ասիայի մեծ մասի վերայ: Բայց այս մի ժամանակաւոր բան էր, եւ դուցէ՛ յարմար է իբրեւ ապացոյց բերուիլ, թէ Հայերը կարող էին ուրիշ շրջակայ ազգերի պէս մի մեծ զինուորական պետութիւն կազմել, եթէ իրանց երկրի գիրքը եւ արտաքին քաղաքական հանգամանքները ներած լինէին: Հայաստանն իւր լեռնաշղթաներով եւ բազմաթիւ գետերի հոսանքներով նպաստեց որ այս երկրում հէնց սկզբից ձեւացան այլ եւ այլ մեծ ու փոքր իշխանութիւններ, որոնք անգաղար պատերազմի մէջ էին մէկ կողմից միմեանց դէմ, միւս կողմից՝ կենտրոնական իշխանութեան դէմ, ձգտելով միշտ անկախ մնալ Արարատեան թագաւորների ազդեցութիւնից: Մեր ամբողջ հին պատմութիւնը ոչ այլ ինչ է ներկայացնում, եթէ ոչ անվերջ պատերազմների շարունակութիւն: Թագաւորների եւ իրանց վասալների մէջ երկրի քաղաքական միութեան համար, որ սուկայն անկարելի եղաւ գլուխ բերել: Այս անյաջողութեան գաղտնիքը ոչ այնքան կենտրոնական իշխանութեան թուլութեամբ է բացատրւում, որքան այն հանգամանքով որ մեր

Թագաւորները միեւնոյն ժամանակ ստիպուած են եղել պաշտպանուելու այն զինուորական պետութիւնների դէմ որոնք հետզհետէ կազմուեցան մեր հայրենիքի շուրջը. նախ ասորա—քաղաքական ու մարա—պարսկական պետութիւնների դէմ, ինչպէս որ հաստատուում է Վանի, Խորոպատի ու Բիսութունի բեւերագիր արձանագրութիւններով, եւ ապա Սասանեանց, Բիւզանդացոց եւ Արաբացոց դէմ, ինչպէս որ միաբերան վկայում են մեր պատմագիրները. Բայց եւ այնպէս իրողութիւնը միշտ իրողութիւն է մնում եւ մենք ստիպուած ենք խոստովանելու, որ Հայերը քաղաքական տեսակէտից միշտ երկրորդական դեր են խաղացել ասիական ազգերի պատմութեան մէջ.

Սակայն եթէ Հայերն իրանց հարաւային ու արեւելեան դրացիների նման աշխարհակալ ազգ չեն եղել, մեծ անիրաւութիւն կը լինէր կարծել, թէ նոքա ընդհանրապէս պատերազմի դաշտում փառ զինուորներ են եղել, թոյլ ու անարի մարդիկ եղել, ինչպէս որ մեր անցեալ պատմութեան անձանօթ օտարները կարող են ենթադրել, մեր ներկայ վիճակն աչքի առած ունենալով: Հայոց պատմութեան էջերը բարձրաձայն վկայում են, որ Հայն երբեք իւր արիւնը չէ խնայել, երբ հարկ է եղել իւր հայրենիքը, իւր մարդկային ու ազգային իրաւունքները պաշտպանել, եւ այս աննշան քաղաքական առաքինութիւն չէ: Օրինակները պակաս չեն: Հէնց սկզբում մեր պատկառելի նախահայրը չէր որ իւր գեղեցիկ օրինակով սովորեցրեց մեզ քաղաքական ազատութեան գին դնել, դեռ նոր ձեռք բերած հայրենիքի համար իւր եւ իրաւորների կեանքը փառնադի ենթարկելով: Հայկանման Արամը չէր այն հայրենասէրը, որի մասին պատմութիւնը բառ առ բառ ասում է, թէ «աւելի լու էր համարում մեռնել, քան թէ Հայաստանը տեսնել օտարներից ոտնակոխ եղած, եւ իւր հայրենակիցներին օտարի լուծի տակ ընկած»: Արա գեղեցիկը չէր այն առաքինի իշխանը, որ իւր համոտ հայրենիքը չրկամեցաւ փոխել օտարի բոլոր մեծութիւնների հետ, եւ Ասորեստանի աշխարհակալ Թագուհին միայն նորա դիա-

կի վերայ անցնելով կարողացաւ Հայաստանի տէր դառնալ: Այնուհետեւ գալիս են Ասորեստանցոց ու Պարսից գերիշխանութեան ժամանակները, երբ Հայերը նոյն իսկ օտարական արձանագրութիւնների վիայութեամբ, ամենամեծ յամառութեամբ կռուել են իրանց անկախութեան համար՝ թօթափելով օտարի լուծը, որին ենթարկվում էին երբեմն մեր հայրենիքի մի քանի գաւառները, եւ շարունակ պահպանելով ազգային ինքնուրոյնութիւնը: Արշակունեաց օրով, Արտաշէսի ու Տիգրանի յաջողութիւններից յետոյ, Հայերը միեւնոյն զգուանքով խորշեցան ինչպէս Հռոմայեցիներից նոյնպէս եւ Պարթեւներից, եւ երբէք կատարելապէս չ'ենթարկուեցան ոչ առաջինների եւ ոչ վերջինների իշխանութեանը: Եւ չեմ խօսում քրիստոնէութեան ժամանակների վերայ. Վարդանեանց եւ Վահանեանց շրջանների Հայոց պատմութիւնը կարող է ամէն ազգի պատմութեան պատիւ բերել... Արաբական խալիֆների օրով, չընայելով որ եսականութեան ու երկպառակութեան սերմերը Հռոմայեցոց, Յունաց ու Պարսից շնորհով բուն էին գրել Հայոց մեծամեծների մէջ, բայց եւ այնպէս Հայերն անդադար ապստամբում են երբեմն Արաբացիներից, երբեմն Յոյներից,—եւ այս շարունակ ապստամբութիւնները ցոյց են տալիս որ անկախութեան սէրը գեռ չէր հանգել նոցա մէջ,—մինչեւ որ վերջապէս յաջողեցան մի քանի փոքրիկ իշխանութիւններ կազմել: Բայց այս վերջին ճիգը սպասուած արդիւնքը չը տուեց. Հայոց քաղաքական ազատութիւնն երկու դար տեւելուց յետոյ՝ անդառնալի կերպով ընկաւ Բիւզանդական Յոյների եւ Սելջուկեան Թուրքերի հարուածների տակ: Այնուհետեւ Զինկիզխանների ու Նանկիթամուրների բարբարոսական արշաւանքները եւ վերջերն Օսմանցոց ու Պարսից անգթութիւնները Հայաստանը աւերակ դարձրին եւ խորտակեցին Հայոց վերջին յոյսերն իբրանց հայրենիքի վերականգման համար:

Այս հարեւանցի տեսութիւնից երեւում է որ Հայոց քաղաքական գոթալդութեան պատճառը ոչ թէ հայրենասիրութեան կամ արիւութեան պակասութիւնն է եղել,

այլ ուրիշ հանգամանքներ, որոնց մէջ գլխաւորը կը մնայ միշտ այն վարչական ձեւը, որ Հայաստանի գիրքը եւ Հայոց բնական հակումն իսկզբանէ անտի նպաստել են հաստատելու երկրի մէջ, այն է ազնուապետական միապետութիւնը: Այս սիստէմը, որ իւր լաւ կողմերն ունի եւ յարմար է միայն քաղաքականապէս հասունացած ազգերի համար, ուր մարդիկ գիտեն ընդհանուր շահերը մասնաւոր շահերից բարձր դասել, չէր կարող օգտակար լինել մեզանում: Ուր նախարարական տոհմերը հլու հպատակ էին երկրի վեհապետին՝ երբ սա զօրաւոր էր, եւ օգուտ էին քաղում միշտ նորա թուլութիւնից՝ նորանից անկախ, երբեմն նա եւ նորա հակառակ գործելու համար: Սակայն ինչ որ քաղաքական զօրութեան նկատմամբ վնասակար էր, նոյնը ոչ սակաւ նպաստաւոր կը գտնենք Հայոց համար, եթէ ինդրի վերայ քաղաքակրթութեան տեսակէտից նայելու լինինք: Հայաստանի վարչական կազմակերպութեան գլխաւոր արգիւնքն այն եղաւ, որ երկրի մէջ գանազան մեծ ու փոքր կենդրոններ կազմուեցան, որոնք ոչ սակաւ նպաստեցին ժողովրդների տնտեսական, բարոյական ու մտաւոր յառաջդիմութեանը: Իւրաքանչիւր նահանգի ու գաւառի իշխան աշխատում էր իւր երկրի բնական հարստութիւնները մշակել, երկրագործութիւնը, վաճառականութիւնը, ճարտարութիւնն ու արուեստները ծաղկեցնել: Ամէն մի իշխան իւր դրացի իշխանի հետ մրցում էր հաղորդակցութեան ճանապարհների, կամուրջների, հիւրանոցների, ջրեղ պալատների ու տաճարների շինութեամբ, որոնք անշուշտ այնքան առատութեամբ երկրի ամէն կողմերը չէին շինուիլ, եթէ ամենայն նախաձեռնութիւն լսկ թագաւորների կողմից եկած լինէր: Մենք խորին կերպով համոզուած ենք, որ եթէ Հայոց այդ անցեալ մեծագործութեան մնացորդներն այսօր օրինաւոր կերպով հետազօտուին, համեմատելով նոցա դրացի ազգերի հնութեան մնացորդների հետ, մի որոշ գաղափար կը կազմենք ոչ միայն Հայոց հանճարի էութեան, նոցա ճաշակի նրբութեան եւ ընդհանուր զարգացման աստի-

ճանի վերայ, այլ եւ այն կարեւոր խնդրի մասին՝ թէ ինչո՞ւմն է պարունակւում Հայոց պատմական նշանակութիւնը, ինչ է եղել նոցա մարդկութեան մատուցած ծառայութիւնը։ Արդէն Մ. Խորենացին իւր Պատմութեան վերջին էջի մէջ Հայոց աշխարհի անկման վերայ ողբալով, այդ աշխարհը «հանուրց Հիւսիսականաց վեհագոյն» է անուանում։ Մեր կարծիքով այս կարծիկ խօսքը կարող է իբրեւ բնաբան ծառայել Հայոց անցեալ նշանակութիւնը բացատրելու։ Հայերն անընդհատ պատերազմական եւ առեւտրական յարաբերութիւններ ունենալով աշխարհի ամենալուսաւորեալ ազգերի հետ, հետզհետէ ծանօթացան նոցա քաղաքակրթութեանը եւ իրանց երկիրը տեղափոխելուց յետոյ՝ այդ քաղաքակրթութեան արդիւնքները տարածեցին հիւսիսային սահմանակից ազգերի մէջ—Վրաց, Աղուանից, Գուգարաց, Աբխազաց եւ մինչեւ իսկ Կովկասեան լեռնականների մէջ։ Եթէ դեռ բաւական իրողութիւններ չը կան այդ բանը գրականապէս ասելունախնական դարերի նկատմամբ, պատմական փաստերը լիովին հաստատում են մեր ասածի ճշմարտութիւնը քրիստոնէական դարերի վերաբերմամբ։ Բաւական է յիշել որ քրիստոնէութիւնը Հայաստանից տարածուեցաւ Վրաց ու Աղուանից երկրներում, եւ Հայերն եղան այս եւ ուրիշ «հիւսիսականաց» առաջին ուսուցիչները։ Նոյնպէս Հայ հանճարը ստեղծեց Վրաց եւ Աղուանից տառերը, եւ այս վերջինների եկեղեցական ու գրական լեզուն երկար ժամանակ հայերէնն եղաւ։

Մի ուրիշ ուշագրութեան արժանի կէտ էլ այն է՝ որ Հայերը չբաւականացան օտարի քաղաքակրթութիւնն ընդունելով եւ ուրիշների մէջ տարածելով, այլ եւ իրանց սեպհական հանճարի կնիքը գրոշմեցին այդ քաղաքակրթութեան վերայ, ինչպէս որ երեւում է նոյն իսկ պ. Քիւրքճեանի ժողովածուից։ Յայտնի է որ Հայերն Արաբացիներից գրականութեան մէջ ընդունեցին յանգաւոր տաղաչափութիւնը, գիտութեան մէջ բժշկութիւնը, իսկ գեղարուեստների մէջ ճարտարապետութիւնը, բայց այս վերջի-

նի մէջ յատկապէս նոքա յաջողեցան, արաբական, բիւզանդական եւ մասամբ գոթական ճաշակների ներդաշնակ միաւորութիւնից մի նոր ճարտարապետական ոճ ստեղծել, որին այսօր մասնագէտները հայկական առուն են տալիս:

Ահա այս բաների վերայ ուշադրութիւն պէտք է դարձնել հայրենագիտութեան ուսումնասիրութեան մէջ: Բայց որովհետեւ հնութիւնը հնութեամբ միայն կարող է լաւ լուսաբանուիլ, պէտք է ժողովենք ամենայն խնամքով մեր հնութեան մնացորդները, համոզուած լինելով որ ամէն մի ճարտարապետական շինութիւն, ամէն մի արձան, մի վէճիք, մի գործիք, շատ աւելի բան կարող է հասկացնել մեզ քան այն բոլոր ենթադրութիւններով լի գրուածները, որոնք խնդիրը պարզելու տեղ աւելի մըթնացնում են նորան: Այս կողմից պ. Քիւրքճեանի գործը մի գեղեցիկ սկզբնաւորութիւն է, որ պէտք է անշուշտ իւր շարունակողներն ունենայ հնագիտութեան ամէն ճիւղերի մէջ: «Անիի աւերակները», հայկական ճարտարապետութեան այս կատարելատիպերը, յոյց են տալիս ընդհանրապէս թէ ինչ աստիճանի զարգացման էր հասել մեր ազգը, որովհետեւ անկարելի է ենթադրել գեղարուեստի մի ճիւղի զարգացումն անկախ նորա միւս ճիւղերից: Երբ անցեալ տարի պ. Քիւրքճեանն իւր «Ժողովածուն» ներկայացրեց Թիֆլիսի Հնագիտական ժողովին, նշանաւոր պատմագիր Իւսիպսկին հիացմամբ բացազանչեց. «Արդա՛ր եւ Հայերը քաղաքակիրթ ազգ են եղել»: Այս անկեղծ խոստովանութիւնը մի օտար գիտնականի կողմից չէ կարող նշանակութիւն չունենալ մեր աչքում: Մեզ համար մեծ պարծանք է եթէ այս կարծիքը հաստատուի ու համոզմունք դառնայ, թէ մեր նախնիքը քաղաքակիրթութիւնը սիրող ու տարածող են եղել. թո՛ւյ նոքա աշխարհակալ եղած չլինին: Բայց դորա համար, կրկնում ենք, հարկաւոր է մեր հնութեան մնացորդները լոյս աշխարհ հանել եւ ծանօթացնել նոցա նախ մեր մտտալ սերունդին:

դպրոցական ամբիոնից, եւ ապա գիտնական աշխարհին մամուլի միջնորդութեամբ:

Մնում է մեզ յանկալ որ առաջիկայ Ուսուցչական ժողովում ազգային պատմութեան եւ ընդհանրապէս հայ-րենագիտութեան ծրագրի վերայ խօսելիս՝ ձեռնհաս անձինք յանձն առնէին բայատրել հայկական հնութիւնների կարեւորութիւնը մեր ուսումնարանների համար, ժողովականների առանձին ուշադրութիւնը դարձնելով Անիի աւերակների Հաւաքածուի վերայ: Այս անհրաժեշտ է անել մանաւանդ այն պատճառով, որ մինչեւ այժմ, որքան մեզ յայտնի է միայն քիչ ուսումնարան եօթն օրինակ ձեռք են բերել այդ ժողովածուից: Գործի թեթեւութեան համար լաւ կը լինէր որ Կարգադրիչ Յանձնաժողովը ժողովի դահլիճին կից մի տեղ զնէր այդ պատկերները ծաւալադիտակով հանդերձ, որպէս զի մեր ուսուցիչներն անձամբ կարողանային ծանօթանալ ու Գիւրջճեանի գործին:

Ս. ՊԱԼԱՍԱՆԵԱՆ



Սրբազան պատմութիւն հին եւ նոր կտակարանի, աշխատասիրեց Հայրորդի,
Թիֆլիս, 1882. ճրատարակութիւն Կենտրոնական Գրադատաւանոցի:

Եթէ չենք սխալուում Սրբազան պատմութեան առաջին ձեռնարկը, որ լոյս տեսաւ 1838. ին Ս. Էջմիածնում: Իտահակ ա. ք. Սահառունեանի ռուսերէնից թարգմանած 104 պատմութիւնն է. այս ձեռնարկը բովանդակում է պատմութիւններ հին եւ նոր կտակարանից գրաբառ լեզուով. իւրաքանչիւր պատմութեան վերջին աւելանում են «օգտակար խրատք» եւ «պտուղք բարեպաշտութեան» որոնց նպատակն է նախընթաց պատմութեան բարոյականը հետեւացնել եւ տպաւորել աշակերտի մէջ: Այդ Սրբազան պատմութեան լոյս տեսնելուց մինչեւ օրս քառասուն եւ չորս տարի է անցել. մի պատկառելի շրջան, երբ կարելի էր յառաջագիմութեան քայլեր անել եւ անհամեմատ աւելի բարւոքել կրօնի դասաւանդութեան եղանակը. ոակայն այդ շրջանում մենք շատ ոակաւ ենք շահուել ժամանակից. Հ. Սահառունեանի Ս. պատմութիւնից աւելի կամ պակաս արժանաւորութիւններով ձեռնարկներ այնուհետեւ շատ հրատարակուեցան, մենք յիշում ենք մօտ 12 այգալիսի ձեռնարկներ Վենէտիկ, Վիէննա, Թէոդոսիա, Երուսաղեմ, Մոսքուա, Տիֆլիս, Էջմիածին եւայլն տպուած. ոմանք գրաբառ, եւ ոմանք աշխարհաբառ արեւելեան կամ արեւմտեան բարբառով. ոմանք հարց ու պատասխանով, ոմանք համառօտ եւ ոմանք ընդարձակ. բոլոր այդ ձեռնարկների պատմութեան եղանակը մի է. տարբերութիւնը միմեանցից այն է, որ բարբառը փոխվում է եւ հետզհետէ աւելի կանոնաւորվում, մանաւանդ արեւելեան բարբառով յօրինուածները. դոցա մէջ փոքրի շատէ յարմար ձեռնարկ է՝ եւ այն էլ

միմիայն ծխական դպրոցների համար՝ «Արբազան պատմութիւն հին եւ նոր ուխտի եկեղեցւոյ՝ համառօտեաց Ս. ա. ք. Մանգինեանց, Վաղարշապատ 1871:» Միւսների կարգում ամէնից գերազանցն է վերելք խորագրի մէջ յիշուած Հայորդու Սրբ. պատմութիւնը, որ լոյս տեսաւ ներկայ 1882 թուին Կենդրոնական Գրալաճառանոցի հրատարակութեամբ. այդ աշխատութիւնը բաղկացած է երկու գրքից—ա) հին կտակարան եւ բ) նոր կտակարան. ունի մաքուր տիպ եւ ձեռնտու գին (1 րուբլ.) քանակութեան համեմատ գիշումներ եւս նշանակուած են: Հայորդու Սրբազան պատմութիւնն իբրեւ ձեռնարկ երկու առաւելութիւն ունի նախորդներից. առաջինը, որ այստեղ պատմութեան լեզուն աւելի կոկ եւ կանոնաւոր արեւելեան—աշխարհաբառ է. տեղ տեղ սգեւորիչ եռանդ է ներշնչում եւ շարժում է տրամադրութիւն գէպի պատմութեան նիւթը. եւ երկրորդը, որ պատմութեան նիւթին կենդանութիւն տուող խօսքերը շատ տեղ նոյնութեամբ առնուած են Ս. Գրքից աշխարհաբառ թարգմանութեամբ: Այս երկու առաւելութիւններն են, որ ծածկում են Հայորդու աշխատութեան մի քանի թերութիւնները, որոնք տուհաճարակ բուն նպատակի. նկատմամբ երկրորդական են, ուստի եւ միառմի նշանակելն սուկորդ է. (զորօրինակ՝ տեղտեղ շատ երկար պարբերութիւններ է բանեցնում, տեղտեղ վերացական ածականներ է դնում, մեծ մասամբ Աստուծոյ անունը տալիս մի ածական էլ մօտն է կցում եւայլն):

Զընայելով այսպիսի գերազանցութեան Հայորդու աշխատասիրութիւնն եւս զուրկ չէ նախորդների ընդհանուր թերութիւնից: Մեր կարծիքով մինչեւ այսօր լոյս տեսած բոլոր Սրբ. պատմութիւնների ընդհանուր թերութիւնն այն է, որ նոցա մէջ բովանդակուած է միմիայն Ս. Գրքի պարունակութիւնը: Դասագիրքը նշանակիլում է աշակերտի ընթերցանութեան համար. ուրեմն գա մի ուսումնասիրութեան աղբիւր է: Մենք մի այլ տեղ առիթ ենք ունեցել ընդարձակօրէն յայտնելու մեր հայեացքը թէ ի՞նչպէս

պէտք է ուսումնասիրել պատմութիւնը, որ աւելի լաւ տպաւորուի եւ հասկանալի լինի*) մենք այնտեղ ասել ենք որ պատմութիւնը հարկաւոր է ուսումնասիրել իսկական տղբերներով. նոյնը կրկնում ենք մենք այստեղ, ամփոփելով մեր միտքը հետեւեալ կերպով: Չոր ու յամար պատմելով ս. Գրքի պարունակութիւնը կարելի չէ գաղափար տալ հին եւ նոր օրէնքների վերայ. նոյնպէս կարելի չէ անուններ ու տեղեր թուելով կրթել մանուկի մէջ կրօնական զգացմունք եւ զարգացնել նորա ճանաչողութիւնը: Այդ երկու կարեւոր նպատակներին կարող է ծառայել Արք. պատմութեան ուսումնայն ժամանակ, երբ ընտրուած են Ս. Գրքի կրթիչ եւ բաղմարովանդակ մասերը, երբ նոքա պատմուած են նոյն իսկ Ս. Գրքի խօսքերով աշխարհաբառ թարգմանած, երբ գոքա գասաւորուած են ոչ թէ ժամանակի եւ նիւթի մեքենայական յաջորդութիւնը ցոյց տալու համար, այլ բարոյական եւ բնական օրէնքների ծագումը, նոցա մրցումը եւ հաշտութիւնը պատկերացնելու:

Մենք մեր միտքը չափազանցութեան հասցրած չենք լինի, եթէ ասենք, որ աշակերտն աւելի մեծ տպաւորութիւն կը ստանայ եւ շահ կ'ունենայ, եթէ կարգայ նոյն իսկ ս. Գրքից երկու տող, քան եթէ ստիպուի կարգաւ սյգ երկու տողի իմաստն արտայայտող մի ամբողջ գլուխ պատմութիւն: Աւրեմն հարկաւոր է միջոց տալ աշակերտին որքան կարելի է կանոնի եւ հիմնաւոր կերպով ծանօթանալու Ս. Գրքին անմիջապէս. կարեւոր լուսաբանութիւնները նա կարող է լսել, եթէ պէտք լինի, նոյն իսկ իւր ուսուցչի բերանից: Պէտք չէ խորհրդածութիւններով, շինծու բառերով եւ լուսաբանութիւններով ձգտել փոխել աշակերտի տրամադրութիւնը, որ իսկապէս մոլորեցնել է նշանակում, այլ մօտեցնելով նորան Ս. Գրքի հետ՝ տալ միջոց ինքնին իւր եզրակացութիւններն անելու եւ ինքնին հաշիւ տալու իւր կարգացածի մասին. մենք

*) Տես Հիւստուածք, Գ. գիրք, յառաջաբան.

Համոզուած ենք, որ նա ինքն էլ Ս. Գրքի ապաժի վերայ իրանից բան աւելացնելու (կամ՝ պակսեցնելու) հարկ չի դրալ: Եւ քանի որ մեր կրօնի միակ աղբիւրը Ս. Գիրքն է, ի՞նչ հարկ կայ արտաքին պատմիչների, սրօնք ազատութիւն են տալիս իրանց լեզուին ու ճաշակին, իրանց դատողութեանն ու հայեացքներին եւ այդպիսով չեն կարող վատտակել այն հեղինակութիւնն ինչ որ ունի Ս. Գիրքը:

Այսքանն ասելուց յետոյ՝ այսուհետեւ գոնէ մենք իրաւունք ունինք յաւելու, եթէ մեր կրօնի ձեռնարկները չըփոխեն իրանց հին ուղղութիւնը եւ չըգիմեն մեր բացատրած եղանակին: Այն ժամանակ առնուազը մենք այս պիտի մակարեցնէք, որ կրօնի գասատողութիւնն ընդունուած է եւ լինում է ոչ թէ կրթութեան ու գաստիարակութեան նպատակով, այլ միմիայն՝ ձեւի համար:

Կ. ԿՈՍՏԱՆԵԱՆ

ՆՈՐԱԳՈՅՆ ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹԵԱՆ ԳՐԲԵՐ
(Բահաթրեանի, Գամառ-Բատիպալի և Աղախանի)

Շատ ժամանակ չէ անցել, ինչ որ մեր մամուլն ընթերցող հասարակութեան ազդու կերպով զբաղեցրեց ազգային բուն բանաստեղծութեան խնդրով: Ինչ որ Աբովեանն իբրեւ բանաստեղծ, Ախվերդեանն իբրեւ ուսումնական սկըսել էին՝ կարծես անցաւոր երկներեւութի պէս պէտք է անհետանային, եթէ «Կռունկ» իբրեւ հրապարակախօս բարձրադաշակ չը քարոզէր այդ երեւոյթիներէ խորին նշանակութիւնը մեր նորածին գրականութեան համար: Բայց եւ այնպէս յաւիշտակութեան աշխոյժը յարատեւութիւն չունեցաւ, թէ եւ այնուհետեւ մի քանի փորձեր փորձուեցան այն վառած լապտերին ձէթ տալու համար (Ոսկան Յով-

Հաննիտեանի, Միտնոարեանի, եւ ուրիշների հրատարակած
երգարանները): Ինչպէս ստացինք, միայն նորագոյն ժա-
մանտկ նորոգուեցաւ նոյն զուարթութիւն բերող զարկը
եւ այնպէս ուժգին կերպով, որ ապահոված պէտք է հա-
մարուի նոր ուղղութեան ոգին: Եւ զարմանալին այն է,
որ այդ զարկն այն կողմից ստացուեցաւ, որ կողմից ա-
մէնից քիչ էինք սպասում: Մենք արարատեան Հայերս վա-
ղուց արհամարանօք խօսում էինք Տաճկահայոց վերայ, թէ
նոքա ֆրանսիական բօմանների թարգմանութիւններից ա-
ւելի ոչինչ չ'արտագրեցին իրանց սքօլաստիքական ուղղու-
թեամբ, ուր մենք արդէն ազգային փայլուն բանաստեղ-
ծութեան սկզբնաւորութեամբ պարծենում էինք: Յան-
կարծ մի Տաճկաստանցի Հայ, այն եւս աբեղայ մարդ, այդ
սքօլաստիքական մթնոլորտից մեզ ընծայեց իւր նուրբ ճա-
շակն ու բուն ազգային ոգու փշրանքները: Սրուանձտեան
(իբրեւ մատենագիր) արդէն պատուաւոր եւ արժանաւոր
տեղբունց մեր մատենագրութեան պատմութեան մէջ: «Մշա-
կի» Մելիքզադէն, «Մեղուի» Տ. Ալեքսանդրեանը եւ «Փոր-
ձի» Գրիշը միաբերան աւետեցին մեզ այդ նոր երեւոյթը,
մեզ, որ աւելի ճաշակ ունենալն էինք երեւակայում: Բայց
եւ այնպէս իսկոյն խոստովանեցինք Սրուանձտեանի մեծ
ճառայութիւնը: Նա ժողովրդական բանաստեղծութեան
բոլոր տեսակներից ընտիր ընտիր օրինակներ ներկայաց-
րեց, թէ երգ, թէ առակ, թէ հէքիաթ, թէ զուարճա-
խօսութիւն, եւ թէ մի դիւցազներգութիւն (Սասունցի
Դաւիթ), որ չը լսուած բան էր մեզ համար: Մի՞թէ մեզ
համար դոքա այնքան նորութիւն էին, որ Սրուանձտեա-
նին այնպէս երկինք բարձրացուցինք. մի՞թէ մեզ յայտնի
չէին եթէ ոչ միւս մասերը, գոնէ հէքիաթները: Անշուշտ
յայտնի էին, բայց ցաւն այն էր, որ մինչդեռ տեսակա-
նապէս մենք գիտէինք, թէ որքան յարգ ունին ժողովրդ-
ական բանաստեղծական երգերը քաղաքակիրթ ազգերի
մէջ, մինչդեռ Գրիմմի հռչակը մեզ էլ էր հասել, մենք չէինք
կարող գործով ցոյց տալ գոնէ մի հէքիաթ մեզանում: որ
այն զուարճութիւնը պատճառէր, ինչ որ տեսականապէս

յնորում էինք, թէ դռն ալ տը է որ զարթեցնել կարողանան: Ուստի եւ կամ սկսում էինք այն յարգն անտեղի անհամութիւն համարել, կամ կարծում էինք, թէ մեր ազգը զուրկ է լաւ հէքիաթներից, եւ մենք պատրաստ էինք ազգային բանաստեղծութեան հրապոյրներից հրաժարուելով հրաժարուել... ապացոյց՝ մեր «ընթերցարանները»: Սրուանձտեանի ծառայութիւնը եւ մեծ ճաշակը հէնց նորանումն է, որ մի հարուածով անհաւատներին հաւատքի բերեց, այն հրապոյրներն իրանց առաջն իբր օրինակ դնելով: Նորա ժողովածուն բոլորովին ազգային հոգու շնչով է շնչում: որ տեղ եւ ճաշակ կայ, եւ իմաստ, եւ հանճար, եւ բարոյականութիւն, — եւ այս բոլորը մերն է, մեր հայկականը, եւ ոչ օտարինը: Դռն անհերքելի ապացոյց են, թէ ժողովրդական բանաստեղծութեան անփոխարինելի ազդեցութիւնը որքան կախուած է հաւաքողի շնորքից, որ իւր նուրբ եւ հանճարեղ ճաշակով գիտէ ընտիրն անպէտքից ջոկել, բուն ազգայինը թաթարացած բանդագուշանքից: մանաւանդ որ, այսպէս մի տգէտ ազգ, ինչպէս որ Հայոց ազգն է, որ Արաբների, Մոլդոյների, Պարսիկների եւ Թաթարների մահացուցիչ ազդեցութիւններով է ձուլուել, հարկաւ իւր միտքը պէտք է պղտորէր ճիւղաղական, դիւակաճ նախապաշարմունքերով, եւ ինքը կարողութիւն էլ չը պէտք է ունենար իւր անարատ գանձն այս եկամուտ ժանգերից զտել, եւ երկուսն էլ անխնամ կերպով աւանդեց որդէ ցորդի:*) Անշուշտ ինչ որ Սրուանձտեանը մեզ աւանդել է, մի աննշան մասն է մեր ազգային այն գանձից, որ դեռ բերանէ բերան աւանդւում եւ Սրուանձտեաններին է մնում, որ հետըզ-

*) Բաւական է Սրուանձտեանի հաւաքածուն համեմատել Տ. Նաւասարդեանի հաւաքած «հէքիաթների» հետ (որի մի փոքր մասը «Արարատումն» էր տպագրւում և առանձին տետրակով ևս լոյս տեսաւ), — որ զարմացմամբ ասենք, թէ մի թէ երկուսն էլ մի և նոյն ազգի, մի և նոյն Հայու ծնունդն են: Երիտասարդ աշխատաւորի վերայ արատ դնել բնաւ չենք ուղղում, որ պէտք է հաւաքէր, ինչ որ միայն գտնում էր, բայց և այնպէս յուսանք, որ նորա հե-

Հետէ գրի անցուցանուի քայց եւ այնքանն էլ բաւական էր որ իսկոյն գործադրութիւն գտնէր պտուղներ առաջացնելու համար։ Եւ իրաւ թէ նա կենդանութեան շունչ ունի ինչո՞ւ համար նոյնը կաթիլ պէս չը լիւնուի մանուկներին, որոնց որո՞ւ կ'ըզենը խելացի կերպով զարգացնել։ Նա ուրեմն մի պզդիկ ոյժ է որով անոց ազդեցումն ճանապարհը կը հեշտանայ եւ կը հաթիթուի։ Այս պիտի կրթական տարրից առաջ մենք զուրկ ենք, քայց ամենայն ազգ ուրիշ պայմանների հետ պայտիտի կրթական տարր էլ պէտք է ունենայ եւ նորանից օգուտ քաղէ, որ յառաջագիմութիւններ եւս անէ զարգացման ճանապարհի վերայ։ Այժմ երբ Սրուանձտեանը մեզ այգ ընծայեց, մենք պէտք է ապերախտ չը գտնուէինք եւ նորա ընծայածն իւր տեղը հասուցանէինք—այսինքն մտնուկներին։ Եւ այդ պատիւը, պարծենալով ենք ասում մեզ վիճակուեցաւ Միր «Ազգային ընտանեկան աշխարհքը» եւ նորա միւս շարունակութիւններն այդ սկզբունքի ծնունդ են։ Մենք մերն անելով համոզուած էինք, թէ շարունակում ենք մի բնական պատմական ընթացք, որով հետեւ մատենագրութեան մէջ էլ քայլեր կան ուր առաջիններից յետոյ յետիններն են քայլում։ Բայց ահա մեզ ուզում են ապացուցանել, թէ մենք լաւ չենք արել, եւ թէ աւելի լաւ է մատենագրութեան մէջ նոր շաւիղներ բանալ, աւելի լաւ է ազգայինն արհամարհել, եւ օտարինը հռչակել։ Գրիմի հէքիտիները, մեր մանուկներին աւանդել, Բայց առաջ քան շարունակենք, ակամայ յիշում ենք Պաւստ-Պատիպայի մի խօսքը, մեզ ներելով մի տոյգի փոփոխութիւնը։

Մարդ չէ... կրկու է քու վանեան,

Որ սեպհական չունի բուն։

տեւայ տետրակներն աւելի ընտրովի գաբարտած կը լինին, յիշեցնելով նորան, թէ ամենայն պատմող արժանի չէ, որ նորա պատմածը գրի անցուցանուի։ քայց եւ միւս կողմից, ինչ որ տպուի անպիտոյն պէտք է տպուի միայն հոգի նիւթ տալով բանասերներին։

Թուօակ է քու գոված տղան,

Որ ծանօթ չէ Հայ հոգուն:

Ասենք թէ Գրիմմն երեւելի հէքեաթախօս է, բայց ինչո՞ւ ակթրուներ կոտորատներ... ինչո՞ւ մոռանանք, թէ Հայ հոգուն, հայկական հէքիաթ է հարկաւոր: —

Պ. Բահաթրեանի «Առաջին ընթերցարանը» 2 մասից է բաղկացած, որոնցից 2-դը բացառապէս Գրիմմի հէքիաթներ է ըովանդակում, եւ ամէնից առաջ այս հէքիաթը, որ տեղ նստր գրերը մենք ենք նշանակում, ընթերցողի առանձին ուշադրութիւնը դարձնելու համար:

ՈՍԿԻ ԱՍՏՂԵՐ

«Կար չը կար մի փոքրիկ աղջիկ. դորա հայրն ու մայրը մեռել էին:

«Նա շատ աղքատ էր. տուն չունէր, որ մէջը բնակուէր, անկողին չունէր, որ մէջը քնէր. նորա ունեցած չունեցածը իւր Վրայի զգեստներն էին ու մի կտոր հաց, որ բռնած ունէր իւր յետին: Եւ որովհետեւ նա այժմ բոլորովին միայնակ էր մնացել, գլուխ վեր առաւ գնաց, մտածելով, որ ողորմած Աստուածը ինձ կ'օգնէ: «Ճանապարհին նորա առաջ դուրս եկաւ մի ծեր մարդ և ասաց. „Քոյրի՛կ, խոր ինչ հաց տուր ինձ, ես շատ քաղցած եմ“: Փոքրիկ աղջիկը իւր քուր հացը տուաւ նորան ու գնաց. Գնաց, գնաց, նորա առաջը դուրս եկաւ մի երեխայ և ասաց. „Քոյրի՛կ, տուր ինձ քո գտակը, ի՞նչ գլուխս մոտում է“: Աղջիկը վեր առաւ իւր գտակը և տուաւ նորան. Եւ երբ մի փոքր ինչ էլ յառաջ գնաց, եկաւ էլի մի երեխայ, որ վերին չունէր. Փոքրիկ աղջիկը «հանեց իւր վերարկուն տուաւ նորան ու գնաց. «Նորա առաջ դուրս եկաւ մի աղջիկ» որ պարեգօտ չունէր իւր վերայ և ասաց. „Տուր ինձ քո պարեգօտը“: Նա էլ հանեց իւր պարեգօտը և տուաւ նորան: Ի վերջոյ Նա հասաւ մի մեծ տնակ. Այս տեղ արդէն սկսել էր «Բնակար. յանկարծ դուրս եկաւ մի ուրիշ աղջիկ էլ և ինչե՛նց մի զապիկ: Առաքինի աղջիկը Դարձեց. արդէն մութ էր ինձ այստեղ ոչ ոք չի տեսնել. ես ի՞նչ շապիկս էլ կը տամ:

«Երբ նա այսպէս կանգնած էր և ոչինչ չունէր իւր հագին, «յանկարծ երկնքից վայր թափուեցան աստղերը մի մի ունի դարձած: «Ի՜նչ հեք նա ստացաւ նաև. նոր զգեստներ, հագնեց ոսկիները, հագնեց նոր զգեստները և շատ հարստացաւ:

Բահաթրեանի բերած հէքիաթների մէջ, սա ամէնից յարմարն է թարգմանութեան համար. հայերէնում այն-

պէս է կարդալովում որ կարծես, թէ մեր մէջ էլ այսպէս
բան կարող է պատմուել, բայց եւ այնպէս այս տեղ էլ կան
այնպիսի նրբութիւններ, որոնք բնագրում երբէք այնպէս
սուր կերպով չեն նշմարուի իբրեւ այնարմարութիւններ,
որով մենք խրատ պէտք է առնենք, թէ հէքիաթի բնա-
գրի լեզուն եւ ազգայնութիւնն էլ մեծ նշանակութիւն
ունի, երբ որ նա «—»-յան նիւն է դառնում: Մենք չենք
ուզում՝ բժախնդիր լինել եւ խոստովանում ենք, թէ առ-
հասարակ պ. Բահաթրեանի թարգմանութիւնը լաւ է,
բայց մեր ասելիքն այն է, թէ գերմանականը բնաւ հայ-
կական լինել չի կարող: Այս ինչի՞ց է երեւում մեր օրի-
նակում. ահա—ինչից՝

Նախ ով որ առաջին անգամ է կարդում այս առա-
կը, երեւի իսկոյն մի ներքին ազդով կ'իմանայ վերնագրի
անյարմարութիւնը, եթէ եւ իսկոյն չընշմարէ բանի էութիւնը, որ շատ պարզ է: Ինչո՞ւ. աստղը ոսկի է դառնում,
որով եւ կազմուել է «ոսկի աստղեր» վերնագիրը: Գերմա-
ներէն կոչուում է՝ Sternthaler, որ մօտաւորապէս «աստղա-
մանէթ» պէտք է ասենք. գերմանացոց թալերները մեր
արծաթէ մանէթների պէս էին. մեր մայրերն էլ փայլուն
մանէթներ ցոյց տալով, կ'ասէին՝ տեսնում ես երկնքի աստ-
ղի պէս է պսպղում Այսպիսի նրբութիւնները, որով միտ-
քը դանդաղութեամբ է ըմբռնում պատկերի ամբողջու-
թիւնը՝ հարկաւ մեծ արգելք պէտք է լինին օտարի առա-
կըն ուրիշ ազգութեան մանուկին ազդու տնելու համար:
Նարունակենք. իսկ «անեցած լանեցած» էր. հաց. այս
միտքը պարզ է, որովհետեւ ունել նշանակում է՝ բռնել,
բայց հէքիաթն էլի հարունակում է՝ որ Բաշա՝ «անէր, այս
էլ բաւական չէ, աւելացնում է իւր յետէն. յայտնի է, որ
ոտով չի բռնուի: Այս էլ մի օրինակ, որով միտքն արդէն
տաղտկութիւն պէտք է զգայ այնպիսի աւելորդաբանու-
թիւններից, որոնք լիզուի զարդարուն հնարներ չեն. Յե-
տոյ՝ միթէ մեր ազգատն այսպէս կը խնդրէ ողորմութիւն:
Քոյրիկ, փառք ինչ հաց տուր ինձ: Մեր գրականական յի-
գուն խառնականներ չունի, ուստի եւ մեր սալոններում,

ուր արգէն, փառք Աստուծոյ, Հայերէն է մտնել, քնքշական յարաբերութիւններ կամ բնաւ չեն արտայայտուում խօսքերով, կամ յայտնուում են ռուսերէնի խառնուրդով, որով Հայերէնը կաղէկաղ է գնում: Մալօթօսը Հակառակն է անում. երբ նա իւր որդու հետ ռուսերէն է խօսում, քնքշականներն իւր մայրենականով է ասում. իւր բնութիւնն այս տեղ իւր արիւնն է յիշեցնում: Սեր քայրն իւր եղբօրը դոր օր. այսպէս է քնքշաբանում, որ մեր գրականական լեզուին, չենք իմանում ինչու, ճաշակաւոր բան չի երեւում:

Եղբայր, եղբայր, ջան եղբայր,

Ջանս քեզ մատաղ եղբայր,

Բայց այդ ինչ է նշանակում: Կողմից գրական, քնքշական, պարբերականութիւն է չէր նկատում, որ սա ոչ թէ մի փոքր անջիւղ, այլ այն կ'ընչէ՞ր. — սա կապուած անբնական չափ մեղմութիւն հիւսիսային աշխարհների բարեկիրթ անջիւղ է: Եւ ոչ թէ հարաւային սեւեռայն վայրենական Եւրասիացի Գերմանիայում կը լսուի այսպիսի բան, թէ գտակոր տուր, է՛ք գլուխս մրսում է՝ կարծես թէ ուրիշի գլուխը չի մտնի: Միայն այն տեղ քաղ է՝ Հաց կ'ուզես, իսկ նա Բալլը քեզ կու տայ: Սակայն գերմանականները բարեկիրթութիւնը վերջն է գալիս. Աղջիկը մի ճանապարհով է գնում եւ յայտնի չէ թէ ինչ ճանապարհով: «Ի վերջոյ նա հասնում է անպարտ»: Անտառ որ անտեցան, խելոյն պէտք է գիտենանք, որ ծառեր են հարկաւոր մի բան ծածկելու համար: Սկսեց «մթնանալ»: Մէջ եթէ մթնացաւ, էլ տաքահոյս չը կայ, որ շատերի անկոչ անքերից մի բան ծածուկ պէտք է մնայ: Առաքելն աղջիկն սկսում է «մատաղ ծեր»: Արքայազն էլ ինչ երկարացնենք, աղջիկը չանկիկն էլ կ'արտաբանի է՝ տալիս, կամայ անկամայ էլ էմբէ: Հայի աղջիկն ինչպէս ժողովներ վայրենի է՝ նա կը տրամբուի, բայց այդպէս բան չի անի, որքան էլ որ բարեխիտ լինի, որովհետեւ նորա մայրը երեսը միշտ քնթկալով կ'ախտաթափում իր քնքշականութեան արեգակ չը տեսնած ամանն են պահպանող զուրկ ոչինչ լսել է՝ բայց մեր իրականութիւնն է՝

Եւ թէ եւ մեզ յանդիմանում են, որ Հայերս փողատէր ենք, բայց մեր աղջիկը, եթէ պատահամք տկար լինի եւ երկինքը նորան ոսկի եւ հագուստ պարգեւէ, նա առաջ ապի չի հաւատի եւ ապա շորեր չի հագնի, այլ անշուշտ նա իւր հագնիս եւ տպա կը հաւաքէ. այս նշանով էլ շատ տարրեր են գանազան ազգերի աղջկերքը:—Այսպիսի սխալներ անշուշտ մեր հայկական հէքիաթը չի անի, էլ չենք ասում թէ նորա միջնորդութեամբ մանուկը փոքր ինչ աւելի հայկական չէ՞լ:— Կ'ուսանի, եւ ոչ թէ միայն հայկական քաւէր. եթէ հայկական հէքիաթի ուրիշ հարստութիւնները չը յիշենք, գոնէ կասկած չը կայ, թէ նա է միակ գանձ քաղաքանէրը սովորելու համար: Արգարեւ մեր գրական լեզուն գեռ կարօտ է, որ քնքշականներն ուսանի:

Պ. Բահաթրեանի (Գրիմի) միւս առակներն աւելի խոշոր անյարմարութիւններ ունին, որոնք գաւթերին դժուարութիւններ պէտք է պատճառեն, որովհետեւ պ. Բահաթրեանի խօսքերը գործածելով «երբ որ ուսուցիչը դասի նիւթը յանդիման է կացս-ցանս», աշակերտը իւր աշխարհահայեցութեամբ է իւրացս-ցանս» եւ վարժապետը շատ պէտք է դժուարանայ Գրիմի առակն այնպէս իւրացուցանել տալ, ինչպէս որ ինքն է իւրացուցել: Մենք պ. Բահաթրեանի հետ այս խօսքերը լաւ կը հասկանանք: Բայց պ. Բահաթրեանը հազիւ թէ լաւ հաշուով է յայտնում իւր մտքերը. որպէս զի ապացուցանէ, թէ Ժողովրդական հեռախօսներն այս ու այս առաւելութիւններն ունին առաջին ուսուցման համար, ի թիւս այլոց ասում է... ինչ էք կարծում... թէ «նոցա մէջ զուտ կերպով յերեւան է գալիս ազգային «գին», որ եւ կազմած է մահաւ քաւոր-լեւան հիմար»: Մենք ուրախ ենք, որ պ. Բահաթրեանն ինքն ասում է, թէ ազգային ոգին մանկան բնաւորութեան հիմն է կազմում: Այս նշանաւոր խօսքից յետոյ մենք էլ կ'աւելայնենք, թէ նորա թարգմանած առակներն իբրեւ ազատ բնութեցանութիւն պնդապ Ժամերի համար մանուկներին տալու խորհուրդ ունի, բայց ոչ իբրեւ ուսման նիւթ:

Մենք տսացինք, թէ պ. Բաճաթրեանի Ընթերցարանն ունի նաեւ տ. մասն. ի՞նչ ասենք նորա մասին: Նորա մէջ մի քանի փոքրիկ նոր ոտանաւորներ կան „Միծեռնակի“ հեղինակ Դոգոխեանի հեղինակած, որ վատ չեն: Ահա ընթերցող մի օրինակ բայց չէ՛, չէ՛ չեմ համարձակուի որովհետեւ պ. Բաճաթրեանն ասում է «Սոցա արտատպութեան իրաւունքը վերապահուած է»: Եւ որտեղ կայ ժամանակ, որ իրաւունք խնդրենք. այն էլ չը գիտենք, թէ հեղինակի՞ն պէտք է դիմել խնդիրքով, թէ Ընթերցարան կազմողին, որ մեզ առաջին անգամ ընծայեց այդ հաղուատես պարգեւը: Բացի այսպիսի յաւելուածների ունի եւ իւր սեփական հեղինակած կտորներ. «Ես ունիմ երկու աչք, երկու ականջ, եւ այլն . . .» գոնէ ասէր՝ ես ունիմ տասն աչք, հինգ ականջ այս անշուշտ աւելի զուարճալի եւ մի տեսակ հանելուկ կը լինէր մանուկի զբօսանքի համար: Ապա թէ ոչ տանը նա սովորում է քանի աչք ունենայը, ուսումնարանում էլ ա՛յդ սովորի, եթէ պ. Բաճաթրեանի կազմած Ընթերցարանի ուղղութեանն ով եւ իցէ մի գին տայ, նորան պէտք է ասենք, որ մենք այդ ուղղութեամբ, բայց աւելի ընտիր բովանդակութեամբ եւ աւելի հայկական հոգով, ունինք պ. Աղայեանից կազմած «Ուսումն մայրենի լեզուի» անունով: Պ. Բաճաթրեանի Ընթերցարանն առանձին տետրակով մի Այբբենարան էլ ունի հրատարակած, որի օրինակը մեզ արգէն Տ. Ղեւոնդեանն էր տուել, եւ ինչո՞վ էր պակաս: Ուրեմն ինչ է այս նոր մանկավարժի ծառայութիւնն այս մասում:—Մենք զժողարանում ենք ուղղակի պատասխանել, թէ եւ աւելացնում ենք, թէ քանի՞ մանկավարժ ունինք ընդ ամէնը: Ինչո՞ւ այսպէս քամու ենք տալիս մեր ոյժերը: Ինչու ամէնքն այբից ենք սկսում եւ բեն ասելու կարողութիւն չենք ցոյց տալիս, որպէս զի մի ընդհանուր շղթայակապ ուժով մի մեծ գործ կատարենք:—Բայց սորա երկրորդական բաներ էին. նոյնպէս երկրորդական բան է պ. Բաճաթրեանի մեթոդիկան «Ուղեցոյց Հայ Ուսուցչին», ուր կարգացողի համար բաւական հետաքրքիր

տեղեկութիւններ կան, եթէ հակասական բաները հաշուի տեղ չը դնենք եւ եթէ Բայնի մտքերը Յիւլերի մտքերի հետ ի միասին չը դասէր. բայց դարձեալ բարի ճանապարհ ենք ցանկանում. նորան:

Մեր գլխաւոր նիւթն ազգային ժողովրդական բանաստեղծութիւնն էր: Արդ մի՞թէ արուեստական բանաստեղծութիւն չը պէտք է լինի: Մենք մի անգամ արդէն խօսել ենք Գամառ-Քաթիպայի «Մանկական ոտանաւորների» մասին «Փորձում»: Ընթերցողը չի պահանջի, որ մեր ասածներն այս տեղ կրկնենք: Նա գիտէ, թէ ինչպէս բարձր ենք դասում մեր գրագէտ բանաստեղծներին, որոնք մեր ազգային ոգւով են երգում: Մենք այն ժամանակ արդէն ասել էինք, թէ մեր բանաւոր աւանդութեանց մէջ հատ ու կտոր անարուեստ, բայց ոսկէ, հանքեր կան, եւ թէ միայն մեր բանաստեղծները պէտք է կարողանան այդ հանքից զուտ ոսկին հանել եւ այնպէս հարստացնել մեր գրաւոր գանձարանը: Զոր օր, ի՞նչ իմաստ ունի մեր բազմահայտ «Արեգակ, արեգակ դուրս արի, հէրն ու մէրդ եկել են... եւ այլն»: Մենք այն ժամանակ մի կարծիք յայտնեցինք, թէ մանուկն արեգակի դուրս գալն ուղեկցելով, նորան զանազան հրապոյրներով դուրս է կանչում: Այժմ *) Գամառ-Քաթիպան իւր նոր տեսարկում մեզ մի այդպիսի ընծայ է տալիս, եւ ահա օրինակը.

Ա Ր Ե Ի

Արեւ, արեւ արի դուս,

Քեզ բերել ենք աչքի լուս:—

Քու բուրիկը լուսինկան

Բերեց չամիչ մէկ աման,

Չամիչն աչքերէս կորաւ,

Բա՛ց երեսդ, արեգակ,

*) «Մանկական ոտանաւորներ և երգեր» Գամառ-Քաթիպայի արդէն անցեալ տարի դուրս եկաւ, բայց մինչև այժմ այս ընտիր տեսարկի մասին մամուլի մէջ խօսք չեղաւ: Ուրեմն դեռ էլի ուշ չէ մի բարեմաղթութիւն անել նորան:

Մէկ բուռ չամիւշ քեզ կու տանք...
 Օ՛խ, արեւին խորեցիներ,
 Ամպի տակէն հանեցինք:

Այսպիսի օրինակներ, ուր աղգային անարուեստ փշուրներն արուեստի տակ կոկուել, բայց եւ համն ու հոտը դեռ էլի պահպանել են, առանց խրատելու, առանց անդրադարձութեան, ուր գործողութիւնը կատարվում եւ ոչ պատմվում է, խաբուողը խաբվում է, իսկ խափողը խափում եւ այնուհետեւ զուարճանում է նորա վերայ, — բաւական բերած է յիշեալ տետրակի մէջ:

Աւելի նուազել է մանուկներին անյարմար եւ խելքից դուրս անգրադարձութիւնը, զոր օր. «Իսկական բազդի» մէջ մի մանուկ իւր կարծածի պէս երջանիկ է ուզում լինել, բայց երբ որ մայրը մի մի թուում է, թէ ծնող, հայաւ, բնակարան, կերակուր ունի եւ ոչինչ չէ պակաս իրան, խելօքը պատասխանում է

— Հենց այդ է՝ որ քնքոյշ մայրիկ,
 Ինձ չէ տալիս ուրախ օր,
 Որ իմ շուրջը ամեն տղայ
 Ինձ նման չէ բաղդաւոր:

Ի հարկէ մենք չենք ուզում ասել, թէ այսպիսի ոտանաւորներն էլ ոչինչ արժէք չունին, բայց մենք մեծ ուժից մեծ գործ ենք պահանջում խրատ տուող բանաստեղծներ, շատ ունինք, բայց կեանքի բանաստեղծական հանգամանքներն ըմբռնող եւ բանաստեղծօրէն նկարագրող — քիչ, Մենք գիտենք, թէ Գամառ-Քաթիպան որ կարգիցն է, ուստի եւ պահանջող ենք. թող նա մեզ ներէ:

Գամառ-Քաթիպայի բանաստեղծութեան մէջ միշտ քաղաքակրթութիւնն է խօսում, արուեստի, քաղաքի երգիչը. մենք այնքան բաղդաւոր ենք, որ մի բանաստեղծ էլ ունինք — պարզ բնութեան երգիչ. դա պ. Աղայեանցն է. նորա փոքրիկ «Սրինգ հովուական» իսկ եւ իսկ հովուի սրինգ է, որի տխուր մեղեդիները, իսկ երբեմն սրտի թախծի տակից բռնկած զուարճութեան խանձը, որ իսկապէս հառաչները կուլ տալու եւ ծածկելու համար է շարժվում — ուղղակի գիւղական, պարզ, անարուեստ աշխարհից

են ծագում: Ահա տուարածն ինչ զուարճաբանութեամբ է
ճաշ ուտում:

Մի խամ տուարած, բաւական քաղցած
Աղբրի մօտ նստած, ուտում էր չոր հաց:

— Ցամաք մի՛ ուտիր, ասաց ընկերը,

«Բա ինչով ուտեմ, ուրիշ բան չունիմ»:

— Դանակով, եղբայր, դանակով կտրիր:

Ջրումը թրջիր, էլ ցամաք չիւնիր:

Բայց մեծ մասամբ սրիւզը տխուր ձայներ է հա-
նում. ահա մի այրիացած կնոջ նեցուկ «ձախարակը»:

Մանիր, մանիր, իմ ձախարակ, Դեռ հարս էի, որ գործեցի

Մանիր սպիտակ մալանչներ, Քանի կարպետ, խալիչա:

Մանիր թելեր հաստ ու բարակ, Բայց դրանցից շուտ զրկուեցի

Որ ես հոգամ իմ ցաւեր, Հիմա չունիմ մի քեզա:

Չուալ չունինք, չաթու չունինք, Վարմիր օրս երբ սեացաւ

Ոչ սամոտէն, ոչ պարան, Եւ պարտք մնաց թէ և քիչ:

Այսպէս աղքատ դեռ եղած չենք Պարտատիրոջ սիրտն էլ սեացաւ

Վարուել է ամեն բան, Եկաւ տարաւ ամեն ինչ:

Մանիր, մանիր....

Աղայեանցը միայն մեծերի համար չի գրում, այլ
մանկական պարտիզի պզտիկ երեխային էլ է զուարճաց-
նում. «Ծիտը եւ բազէն» մի ամբողջ մանկական թատ-
րոն է, ուր ծիտը ծլլւում, բազէն գլխին պտտում է, ծի-
տը վախից լռում է, բազէին թռչնում քշում են, եւ ապա
ամէնքն ուրախանում են, որ ծիտը բազէից ազատուեցաւ:

Ծիտը ծառին ծլվելում է.

Ծիւ, ծիւ, ծիւ:

Բազէն գրլիին պտրտում է.

Վոյ, վոյ, վոյ:

Ծիտը լուեց, ծիտը վախեց,

Վայ, վայ, վայ:

Բազէ, թրո, բազէ, թրո:

Հայ, հայ, հայ:

Բազէն թռաւ, Բազէն փախաւ:

Ի՞նչ լաւ էլաւ.

Հէ՛տ հէ՛տ հէ՛տ.

Ծի՛տիկ միտիկ, պի՛ծիկ միծիկ,

Պըտպըտուրի՛կ, չըլպըլտուրի՛կ,

Դու լաւ պրծար չար բազէից

Սուր ճանկերից. հա՛տ հա՛տ հա՛տ.

Աղայեանցի մասին ընդհանրապէս կարելի է ասել, թէ երբեմն ինքն իւր ձիրքից ուրանում է եւ ուսուցանել է ճգնում: Նա եթէ մի երկու կտոր բան բանաստեղծական յափշտակութեամբ գրէ, երրորդն անպատճառ իւր (աժանագին) քարոզչականութեան է նուիրում: Տէնդենցիան եւ բանաստեղծութիւնը մէկ մէկու հետ չեն հաշտըվում: Այդպիսի բան կարդալով՝ մենք միշտ յիշում ենք Գամառ-Քաթիկայի նկարագրած հայկական դօնկիշոտութիւնը՝

Հայկ ու Նապօլէօն մի գոօշի համար

Սաստիկ կոշտ խօսքեր սասցին իրար.

Հայկն ունէր հրացան, Նապօլէօնն աղեղ.

Ո՛վ յաղթեց, Անշուշտ մեր Հայկը ահեղ:

Մենք այդ նկատողութիւնն անելով, էլ օրինակ չենք բերի, այլ աւելի մի այնպիսի օրինակ կը բերենք, ուր Աղայեանցի կատարեալ հանճարն է երեւում: Ահա կարգադէք նորա «Աստուծոյ հանաքը»:

«Մէկ անգամ Աստուած վերեւից կանչեց եւ մարդկանց յայտնեց, թէ այսուհետեւ ձեզ չեմ օգնելու, անձրեւ չեմ տալու:

Հէնց այս որ ասեց, աղբիւրը լոցեց, առուն ցամաքեց, վարդը թառամեց, անտառը դեղնեց, դաշտը սեւացաւ, մարգը սփրթնեց, արտը չորացաւ, անասուն եւ մարդ, թռչուն եւ գազան սաստիկ երկիւղից ուշաթափ եղան:

Աստուած որ տեսաւ, թէ ինչ բան եղաւ, ծիծաղը եկաւ և ծիծաղեցաւ: Բայց ի՞նչպէս ծիծաղ... Այնպէս որոտաց, որ երկինք գետինք թնդաց, դղրդաց. ամպերը իրար այնպէս զարկուեցին, որ փայլակ, կայծակ, շանթեր հանեցին: Երկինքը մթնեց, յորդանձրեւ թափեց, նուաղածներին թրջեց ողողեց և ուշքի բերեց:

Եւ այնուհետեւ սար ու ձոր զարթարուեց, աղբիւրը քլքլաց, շուշանը ծաղկեց, առուն քըչքըչաց, արտը կանաչեց, արտուտը երգեց, աբլարը կանչեց, հաւը ձու ածեց, մաքին գառ ծնեց, Գառը մորթեցինք Աստուծոյ համար, որ մեզ խնայի էլ հանաք չանի»:

Աղայեանցը մի գեղեցիկ սկզբնաւորութիւն էլ է արել, որ ամենայն համակրութեան արժանի է: Մենք մանկական աղօթքներ չ'ունինք, եւ ահա նա մի գեղեցիկ օրինակ է տալիս: Այժմ, երբ Աեհափառի խնամքով աւետարանն աշխարհաբար է թարգմանւում, մեր կեանքը մի նոր զարկ պէտք է ստանայ կրօնական եռանդով, եւ ինչ որ մինչեւ այժմ հին լեզուով է յայտնուել, այժմ կարիք կայ կենդանի լեզուով բարբառել: Այս նոր ձգտման մէջ ուսումնարանն ու մանուկները յետ չը պէտք է մնան: Կեցցէ՛, Աղայեանը:—

Բայց Աղայեանցն արդէն լուսաւորուել է, նա էլ լայազ չի անում իւր առաջուայ պարզութիւնը: Նա այժմ խաղեր, հանաքներ է խաղում մեր գլխին եւ հանդիսաւոր կերպով յայտնում: «Արտատպելու իրաւունքը վերապահուած»:

Այս անշուշտ գրաշարի սխալը պէտք է լինի:—Ուրեմն վերջացնենք, ի սրտէ աւելացնելով, թէ ով որ կամենում է իւր զաւակներին անկեղծ ուրախութիւն պատճառել, թող մի քանի կոպէկ չը խնայէ եւ Գամառ-Փաթիպայի ու Աղայեանցի յիշեալ տետրակները ձեռք բերէ:

Ս. ՄԱՆԴԻՆԵԱՆ

Ֆիզիքական, ժողովրդագրական եւ քաղաքական աշխարհագրութիւն Հայաստանի, ծնունդի հայ տղայոց եւ օրիորդաց ուսումնարանների համար, աշխատասիրեց Աւետիք Տէր-Յակովբեանց ուսուցիչ Հայաստանի աշխարհագրութեան Տփլիսու Ներսիսեան Հայոց ազգային հոգեւոր դպրանոցի, Տփլիս 1881.

Հայաստանի աշխարհագրութիւնն իբրեւ դպրոցական առարկայ վերջին ժամանակներս մտաւ մեր մէջ: Բայց այդ չի նշանակում, որ մինչեւ ցարդ Հայերը հետաքրքրուած չեն իրանց աշխարհագրութեամբ եւ ձեռնարկներ եղած չեն:

Մեր նախնիք մի առանձին սէր եւ ձգտումն ունե-
նալով գէպի պատմական ուսմունքները գեռ շատ հին
ժամանակներից ուշադրութիւն են դարձրել եւ աշխար-
հագրութեան վերայ Բանիս ասպնոյց Մովսէս Խորենացու
աշխարհագրութիւնը եւ դարից կամ վարդան Բարձր-
բերդցու աշխարհագրութիւնը Ժ. դարից որոնք եւ
Հայաստանի հնախօսական աշխարհագրութեանն առաւ
նիւթ ընծայելով ծառայել են իբրեւ հիմք նորագոյն աշ-
խարհագրագէտների սոցա կարգում անդրանիկ տեղը
բռնում է հ. Ինձինճեանը Վենէտիկո Միթիարեան միա-
բանութիւնից որ երեք պատկառելի երկասիրութիւններ
թողեց մեզ մէկը Հնախօսութիւն Հայաստանի միւսն Բնդ-
հանուր աշխարհագրութիւն եւ երրորդը Ստորագրութիւն
հին Հայաստանի առաջինն եւ երրորդը Հայաստանի հին
աշխարհագրութեանն են վերաբերում իսկ երկրորդը որ
III հատոր քիրք է թուականդում է Վեր մէջ մի մասն
վերաբերի Հայաստանի արդի նկարագրութեանը Գոյն
համառոտութիւնն է Վենէտիկ լոյս տեսած Վաշարհա-
գրութիւն հին եւ նոր Հայաստանի գրքոյկն արեւմտ-
եան—աշխարհաբառ լեզունով յոր եւ փոքրիկ քարտէզով
այդ գրքոյկն է եղել մինչեւ ցայժմ դպրոցական ձեռնարկ մի
բանի տեղերում Վենէտիկո Միթիարեան միաբանութիւնը
հրատարակել է նաեւ Հայաստանի աշխարհացոյց քարտէզ-
ներ փոքր եւ մեծ։ Նորագոյններից նշանաւոր է հ. Սլի-
շանեանի պատկերազարդ Բնդհանուր աշխարհագրութիւնը
որի մի մասն է «Տեղագիր Հայոց մեծաց» գրաբառ լեզունով
մի նկարագիր արդի Հայաստանի եւ շատ ընտիր գործ
ունի իրան կից եւ մի փոքրիկ քարտէզ Վերջին տարիներս
լոյս տեսաւ 4. Պոլսում եւ մի այլ ձեռնարկ ընդհանուր
աշխարհագրութեան որի մէջ բաւական նշանաւոր տեղ
է բռնում եւ արդի Հայաստանի նկարագրութիւնը։

Պիւրոյսց աշխարհագրութիւններն ինչպէս հին Հայաս-
տանի հետ գործ ունին նոյնպէս եւ նոր քաջաբառ լեզուի
ընդհանուր նկարագրին երեւում է լոյս այն որ մի ճիշակա-
ւան գաղափար տալի Հայաստանի մասին այլ որ կենդան

նացենն Հայոց հնութիւնը եւ յիշեն միմիայն անցեալի գեղեցկութիւնն եւ փառքը. այս պատճառով նոցա երկասիրութիւններն ունին հնախօտական բնաւորութիւն. գրաւառ լեզուով գրած՝ նոցա մեծ մասը մատչելի է միայն ուսումնականներին. մանրամասն հետազօտութիւններով եւ ենթադրութիւններով ճոխացած՝ նոցա մեծ մասի բովանդակութիւնը կորցնում է իւր կենդանի ժամանակակից նշանակութիւնը եւ մնում է միայն բաժին տառակրկիտ հնախօսների. Այդ աւելի աչքի է ընկնում, երբ մենք հանդիպում ենք նոցա մէջ հին քաղաքական քաժանութիւններին, նոցա անուանակոչութեանն եւ տեղագրութեանը. այնտեղ հինը շփոթւում է նորի հետ եւ խնդրի հետաքրքրութիւնը փոխադրւում է դէպի վերացականութեան տաճարները. Ահա այդ է պատճառը որ Հայաստանի աշխարհագրութեան ուսումը, չընայելով որ մեր հայրենի աշխարհին է վերաբերում, առաջ է գնացել մեր մէջ, իսկ մեր մանուկներն աւելի շատ տեղեկութիւն ունին Կաթրերի կամ Գոտտէնոտների երկրի մասին քան իրանց բնագաւառի. Մի հանգամանք եւս առաւել ծանօրացնում է մեր ասածի նշանակութիւնը. մեր պատկառելի աշխարհագրագէտները հիմնել են իրանց ուսումնասիրութիւնը ոչ թէ անմիջական ծանօթութեան վերայ, այլ քարտէզների եւ ճանապարհորդների ցուցման վերայ. նոքա Հայաստանի երեսը տեսած չեն, Հայ ժողովրդի վիճակը դիտած չեն, նոցա համար Հայաստանի այժմեան գաղափարը նոյնչափ վերացական է, որչափ մեծ է նոցա երեւակայութեան մէջ. Հայոց հին նահապետների եւ թագաւորների Հայաստանը Այստեղից հետեւում է այն որ եթէ մենք նոցա աչքով նայելու լինինք մեր այժմեան հայրենիքի վերայ, չարաչար պիտի մոլորուինք. Իսկ ինչ որ կը վերաբերի գալոցական շրջանին, այնտեղ եւս առաւել սխալ կը լինի բացառապէս նոցա ձեռնարկներով առաջ նորդուել, թէ եւ հ. Այնչափ ճեղագիրն եթէ գրաւառ չլինէր, փոքրիշատէ կը ծառայէր մեր պահանջներին մինչեւ լաւագոյնի հանդէս գալը. Անցեալ տարի աւելացաւ

եղածների վերայ եւ այն ձեռնարկը՝ որի անունը վերելք խորագրի մէջ յիշուեցաւ. արեւելեան աշխարհաբառով գրուած, ժամանակակից դասագրքերի ձեւով կազմած՝ այդ ձեռնարկը բաղկացած է 172 երեսից, ունի եւս առանձին քարտէզ, պատրաստուած է «տղայոց եւ օրիորդաց ուսումնարանների համար»։ Թէ եւ աշխարհագրութիւնն երեք տեսակի է բաժանուած՝ ֆիզիքական, ժողովրդագրական եւ քաղաքական, բայց բոլորի ընդհանուր յատկութիւնն այն է, որ պատկերացնում է մի խառնուրդ հնի եւ նորի, անցեալի եւ ներկայի, դրականի եւ ենթադրականի։ Այդ երեւում է հետեւեալներից. ա) անուններն երկու տեսակ են պատահում՝ հին եւ նոր, օտար եւ ազգային, կամաւոր թարգմանուած եւ պատահաբար նշանակուած. դրօրինակ Բարդոզ (Թաքեալթու) թէ եւ միեւնոյն սարի անուն չեն դոքա, այլ զանազան. Մնձուր շղթան ներկայումս ի՞նչ անունով է կոչւում, չըկայ յիշած. Ծաղկոց (Ալա-դաղ) լեռներ հնումը չըկան, այլ Ծաղկեայ լեռն. Ծիրանի (Բիրեջլու), Կապոյտ (Գեօգ-դաղ) կամայական անուանակոչութիւններ են, տարակուսելի է դոցա նոյնութիւնը. Գարւոյ գետ (Արփաչայ) ազատ թարգմանութիւն է, հնումն այդպէս անուն չըկայ. Տէր-Տէր գետ չըկայ, այլ Թարթաւ է նորա անունը եւս այլն եւսյլն։

բ) բաժանումներն արդի Հայաստանին չեն. Մեծ Հայաստան, Փոքր Հայաստան, Կիլիկիա, Հայոց Միջագետք ներկայումս պատմական հնախօսական անուններ են. նմանապէս աշխարհագրութեան ամբողջ քաղաքական մասը 130 երեսից մինչեւ 172 երեսը բոլորովին գաղափար չի տալիս ներկայ դրութեան մասին, այլ դա մի տարօրինակ նկարագիր է հնի եւ նորի, որ միմիայն գրքի ստուարութիւնն է աւելացել. որովհետեւ բովանդակում է միմիայն հին գաւառների անուանակոչութիւնը եւ նոցա իբրեւ այժմեան տեղը, նկարագիրը եւ այլն։

գ) ամէնից կատարեալը ժողովրդագրական մասն է. այստեղ եւս արդի ժողովրդին շփոթում է հնի հետ.

«Հայոց ազգը...կազմուած են երկու տարերց միաւորութիւնից, տեղական բնիկներից եւ եկաւոր նուաճողներից» ասում է ձեռնարկը եր. 89. եթէ չըշարունակենք այդ տողերը կարգալով առաջ գնալ, պիտի կարծենք, որ Տաճիկը Պարսիկն եւ Ռուսը, որոնք նուաճողներն են, նոյնպէս Հայոց ազգ են, ինչպէս Հայերը, որոնք բնիկներ կամ նուաճուածներ են: Իսկ եթէ շարունակենք կարգալ, նոյն երեսում կ'իմանանք, որ բնիկը կամ տեղականը «Ջրհեղեղից յետոյ այդ երկրում բազմացած մարդկութիւնն» է, իսկ եկաւորն էր Հայկ դիւցազն եւ այլն»:

Ինչպիսի շփոթութիւն, որ ներելի չէ աշակերտների ձեռքը տալու դասագրքի համար, մանաւանդ որ արդի Հայոց ազգի ծագումն այդպէս բացատրելը նոր գիտութեանը հակառակ գնալ է նշանակում:

Այսպիսի երեւոյթները շատ են, միմիայն վերելի օրինակներով բաւականանանք:

Նշանակած կէտերի մէջ որքան պակասաւոր լինէր, տանելի կը լինէր, եթէ իբրեւ դասագիրք համապատասխան լինէր ներկայ պահանջներին: Չընայելով որ արտաքին ձեւով միանգամայն պատշաճաւոր բաժանումներ ունի, ներքին դասաւորութիւնը շատ խառն է եւ անբնական:

ա) Ֆիզիքական աշխարհագրութեան մասում հարկ չըկայ բացատրելու Հայաստանի տեղը ազգի, կրօնի, լեզուի եւ այլն նշաններով, քանի որ այդ երկիրն իբրեւ մի մասն ընդհանուր երկրագնդի ունի իւր որոշ բնական եւ աստղաբաշխական տեղը եւ սահմանները. պէտք էր միջոց տալ աշակերտին այդ տեղն իմանալու: Նմանապէս հարկ չըկար նոյն մասում բացատրելու Հայաստանի անունն եւ այն էլ վերջերում այնքան մանրամասն լեզուագիտական ենթադրութիւններով: հարկ չըկար Հայաստանի քաղաքական սահմանները յիշել նոյն մասում եւ այն էլ մեծ մասամբ մեռած հնախօսական անուններ մէջ բերելով, որոնց հետ աշակերտը հազիւ ծանօթ է:

բ) մակերեւոյթի նկարագրութեան եղանակը մեր կարծիքով շատ սխալ է. սկսած է լեռներից եւ ասէպ

ստէպ յիշվում են գետերի կամ այնպիսի տեղերի անուններ, որոնք տակաւին յայտնի չեն աշակերտին. զորօրինակ «Մնձուր... Հարաւ գնալով Հասնում է մինչեւ երկու եփրատների միանալու տեղը» եւայլն եր. 14. իսկ եփրատի հոսանքը՝ նորա միանալու տեղը դեռ նկարագրուած չեն. «Գարունյ լեռներ ձգվում են Գեղարքունեաց լեռներից դէպի հարաւ մինչեւ Գողթն գաւառը Արաքսի ուղղութեամբ» եր 15. Ի՞նչպէս իմացաւ աշակերտը Գողթն գաւառի տեղը (որ այժմ չըկայ) եւ Արաքսի ուղղութիւնը. այսպիսի օրինակներ շատ կարելի է թուել. դոքա ապացուցանում են խառնակ դասաւորութիւն եւ սիստեմայի պակասութիւն:

գ) Դասագիրքն ունի գլխակարգութիւն. իւրաքանչիւր գլխակարգութեանը յաջորդում է մի նոր բաժանումն. միեւնոյն բառը, միեւնոյն անունը մի քանի անգամ կրկնվում է, որ խորհուրդ չունի. զորօրինակ «Հայաստանի մակերևոյթը» վերտառութիւն. յետոյ գալիս է նկարագիր «Հայաստանի մակերևոյթը խիստ եւայլն», ապա գալիս է մի նոր վերտառութիւն «Մեծ Հայաստանի մակերեւոյթը», «Մեծ Հայաստանի լեռները», «Փոքր Հայաստանի լեռները» եւայլն եւայլն. նոյն կարգով կրկնվում են նոյն խօսքերն եւ նկարագրի մէջ. եթէ այսպիսի կրկնութիւնները եւ վերափոխութիւնները մազեղու լինինք, քաւական կը պակասի գրքի ստուարութիւնը:

դ) Դասագրքի պակասութեանն է վերաբերում եւ այն մասը, որով վերջանում է ֆիզիքական աշխարհագրութիւնը, եր. 74—82. «Երկրի կազմութեան ազդեցութիւնը ժողովրդական եւ քաղաքական կեանքի վերայ», «Երկրի կազմութեան ազդեցութիւնը ժողովրդական կեանքի վերայ», «Երկրի կազմութեան ազդեցութիւնը քաղաքական կեանքի վերայ» այս վերտառութիւնների ներքեւ բովանդակուած նկարագիրը, որքան եւ կարեւոր է, բայց դասագրքի նիւթ չէ, քանի որ մտքերի մեծ մասը կարծիքներ եւ ենթադրութիւններ են, քանի որ այդ մտքերն ու կարծիքները պիտի ծագեն աշակերտի մէջ, երբ նա ինքն աշ-

խարհագրութեան միջոցով ծանօթացած լինի երկրին եւ ժողովրդին եւ այնպէս եզրափակութիւն տնէ, այլ ոչ իբրեւ դաս լսելով եւ սերտելով եւ այն էլ այդքան կիսակատար եւ անկայուն կերպով:

Զընայելով բոլոր այս պակասութիւններին, որոնք հարեւանցի միայն մենք ցոյց տուինք, չենք կարող չըլայտնել հրապարակով մեր անկեղծ համակրութիւնն այդպիսի մի աշխատութեան, պ. հեղինակը չէ ինչայել իւր ջանքը կարելի եղածին չափ ամփոփելու այն ամէն տեղեկութիւններն ինչ որ իւր ձեռքի տակ գտնուած աղբիւրներից կարող էր քաղել եւ յարմարացնել աշխարհաբառ լեզուով մի ձեռնարկի համար: Միեւնոյն ժամանակ ունինք տեսլու եւ այս, որ տակաւին աղբիւրներից շատերը պէտք է վերաստուգութեան ենթարկուին: շատերից պէտք է զգուշութեամբ քաղել, իսկ կան եւ այնպիսիները, որոնք մտած չեն հեղինակի ուսումնասիրութեան շրջանի մէջ: Անշուշտ ժամանակն եւ պ. հեղինակի աչալըջութիւնը կ'ուզէին հետզհետէ այդ թերութիւնները, այն ժամանակ, իհարկ է, այդ դասագիրքն իրաւունք կ'ունենայ աւելի բարձր յարգանքի: Իսկ մենք աւելորդ չենք համարում յարակցել այս տողերին մեր համեստ կարծիքը Հայաստանի աշխարհագրութեան դասերի մասին առհասարակ:

ա) Մեր կարծիքով նպատակ չունի դպրոցական, շրջանի մէջ աւանդել աշակերտին Հայաստանի հին աշխարհագրութիւնը. աչքի առաջ ունենալով այն մանկավարժական սկզբունքը, թէ պէտք է առաջնորդել աշակերտին մօտիկից դէպի հեռուն, ծանօթից դէպի անծանօթը, գիւրինից դէպի դժուարինը, աւելի օգտաւէտ է երեւում մեզ ծանօթացնել աշակերտներին Հայաստանի արդի դրութեան հետ, որ եւ աւելի կարեւոր է մեզ գիտենալ քան հինը. մանաւանդ որ հինն առանց նորին բնաւ չի կարող կապուել մեր կեանքի հետ եւ կարծես թէ մի առանպելական կացութիւն է հանդիսանում մեր աչքին:

Արդի աշխարհագրութիւնն ասելով մենք պէտք է հասկանանք ժամանակակից Հայերի մեծ մասի բնակութեան երկր-

րը, որ նոյն իսկ հին Հայաստանն է, այդ երկրի ճիշտ նկարագիրն այնպէս ինչպէս ներկայումս կայ թէ բնականը եւ թէ քաղաքականը: Հնի նկարագիրն այնքան կարող է բովանդակուել գորա մէջ, որքան նա պահպանել է իւր կենդանութիւնը ներկայումս եւ ունի նշանակութիւն երկրի արդի դրութեան պատկերացման մէջ:

Հայաստանի արդի նկարագրութեանը նշանակութիւն տալով՝ անշուշտ մենք ինկատի ունինք դորանով կապել կրթուող սերունդը ժամանակակից հայրենիքի դրութեան հետ. կրթուող սերունդը պէտք է ծանաչէ իւր հայրենիքի վիճակն այնպէս ինչպէս ծանաչում է իւր մայրենի քաղաքի կամ տան վիճակը. այս կարեւոր է դպրոցներում մանաւանդ այն պատճառով, որ շատ դպրոցներ Հայոց հայրենիքից դուրս օտար երկրներումն են եւ շատ մանուկներ Հայ գոլով հայաստանցի չեն. նոցա անծանօթ են Հայաստանի բոլոր պարագաները, իսկ մի այդպիսի ուսումնասիրութեամբ նոցա մէջ կը միտնի պատշաճաւոր ծանաչողութիւնը:

Արդի աշխարհագրութիւնն ունի եւ մի առաւելութիւն. այն է, որ կարելի է քարտեզ պատրաստել, շատ տեղերն անձամբ գիտել եւ կենդանին իբրեւ կենդանի ծանաչել: Մինչդեռ այդ յարմարութիւնը չունի Հայաստանի հին աշխարհագրութիւնը. ուր շատ խնդիրներ պարզ չեն եւ երկար քննութիւնների ու վիճաբանութիւնների ենթակայ են:

բ) Մեր կարծիքով Հայաստանի արդի աշխարհագրութիւնն ուսուցանել կարելի է այսպէս. նախ՝ կազմել տալ մի ցանց. պակաս կամ աւելի ճշտութեանն այստեղ շատ մեծ նշանակութիւն տալու չէ. ցանցի վերայ նշանակել տալ միջօրէականի եւ զուգահեռականների աստիճանները. ապա որոշել աստիճաններով Հայաստանի ուսմանները. թղթի վերայ Հայաստանի ընդհանուր ձեւակերպութիւնն այսպէս հասնելուց յետոյ՝ գծել տալ գլխաւոր գետերը երասխ, Կուր, ձորոխ, Եփրատ եւ Տիգրիս, իւրաքանչիւրի գծելու ժամանակ ցոյց տալ թէ ի՞նչ ուղղութեամբ են

ընթացում նոքա մինչեւ իրանց խառնարանը. յետոյ գծել տալ գլխաւոր լճերը նոյն ձեւով. գետերի եւ լճերի սահանքը ցոյց տալուց յետոյ պէտք է պատկերացնել նոցա հովիտները՝ նկարելով իւրաքանչիւրի մէջ մտնող վտակները եւ նոցա ծագման վայր ճանաչուած լեռներն այնպիսի ճանապարհով ինչպէս ուղեցոյց են լինում գետերը: Այս ամէնից յետոյ հեշտ կըլինի որոշել նոցա շրջապատող մանրամասնութիւնները, այսինքն մանր կամ կողմնակի գետակները, լճակները եւ լեռները: Ապա պէտք է ցոյց տալ ցանցի վերայ Հայաստանի բարձրաւանդակների եւ դաշտավայրերի տեղը եւ մօտաւոր բարձրութեան թուերը. սորանով ամէն մարդ գաղափար կ'առնի Հայաստանի մակերեւոյթի վերայ, որ նորա կլիմայի պայմաններն է որոշում ուրեմն անմիջապէս հետեւելու է կլիմայի նկարագիրը, որ իւր կարգով որոշում է բուսականութեան, կենդանիների, հանքերի, բնակիչների եւայլն վիճակը: Այս վերջինները տեղագրելուց եւ բացատրելուց յետոյ կարելի է ընտրել Հայաստանի բնակիչներից Հայերին եւ նկարագրել նոցա թիւը, լեզուն, կրօնը, պարապմունքը, սովորութիւնները, դասակարգերը եւայլն. ապա ցոյց տալ Հայաստանի արդի քաղաքական եւ եկեղեցական վարչութիւնների նկարագիրը. քաղաքական բաժանումները պատկերացնելուց յետոյ՝ մաս մաս նկարագրել իւրաքանչիւր տէրութեան մէջ գտնուած կուսակալութիւններն իրանց քաղաքներով, բերդերով, վանքերով, դպրոցներով, ժողովրդական կենցաղավարութեամբ եւայլն եւայլն. այսպիսով կը վերջանայ եւ գասընթացը:

գ) Այս ձեւով կարելի է պատրաստել եւ ձեռնարկ աշակերտների համար. իհարկ է սա պէտք է բովանդակէ իւր մէջ որոշ եւ ճիշտ տեղեկութիւններ, գիտութեան յայտնի եղածի չափ անփիճելի մտքեր եւ գիտելիքներ. եթէ ձեռնարկի մէջ սորա հակառակը նկատուի, այն ձեռնարկ չէ, այլ մի շարադրութիւն. հետազօտութիւն, բանակուիւ, որն աշակերտի ձեռքը տայն աննպատակ է եւ վնասակար: Ուսուցիչների համար կարելի է եւ պէտք է կազմել

մի ժողովածու, որ բովանդակէ իւր մէջ իսկական հատուածներ զանազան ճանապարհորդութիւններէ, մասնաւոր յօդուածներ եւ հեղինակութիւններ հայագէտների եւայլն: Աւսուցիչն այդպիսի ժողովածուից կարող է օգտուել իւր եւ աշակերտի համար: Եւ այդ բաւական կը լինի:

Կ. ԿՈՍՏԱՆԵԱՆՑ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱԾՈՒԹԻՒՆՆԵՐ. ՀԱՅՈՑ ԾԻԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՐԱՆՆԵՐ. Գաբր. Խաթիւեանի. Ման Ա. Թէֆլիս. 462 է 60 էսպ: Այս վերնագրով մի գրքոյց է հրատարակել Պ. Խաթիւեանը Գէորգեան ճեմարանի յայտարարութեան (մեր ուսումնարանների համար ընդհանուր ծրագիր կազմելու նպատակով) եւ առաջիկայ Ընդհանուր Հայ Ուսուցչական Ժողովի առիթով: Մի ուրախակի երեւոյթ է, որ մեր մանաւանդ մանկավարժական գրահանութեան ամացի ասպարիզի վերայ մի աշխատութիւն է երեւում որ մեր գարնոցական հարցերը զարթեցնելու եւ նոցա վրձուելու ձգտումն ունի: Թէ որչափ յաջողուել է պարոնին, այդ կը տեսնենք: Եթէ մինչեւ անգամ երեւի, որ այդ էական եւ օրակարգի անցած հարցերը գոհացուցիչ կերպով չեն լուծուած եւ պարոնի ցոյց տուածովն ուղղակի ոչինչ գործնական հետեւանքի չէ կարելի հասնել այնու ամենայնիւ պէտք է շնորհակալ լինել, որ դա այդ հարցերը զարթեցրել է եւ մանաւանդ շտապել է Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովի կայանալուց առաջ լոյս ընծայել իւր խորհրդածութիւնները եւ հայեացքները մեր ծխական ուսումնարանների ներկայ դրութեան եւ ցանկալի վերակազմութեան կամ վարեկարգութեան վերաբերութեամբ, որպէս զի այն հարցերը, հայեացքները կամ առաջարկութիւններն ընդհանուր խօսակցութեան առարկայ չլինելով, մի գործնական արդիւնք ստացուի եւ մեր ազգային ուսումնարանը անտեղի զրպարտութիւններից ու կա-

կաճանքներից—իբր թէ մեր ծխական ուսումնարանն իմաստակ պրօլէտարիատ է առաջացնում, ուրեմն վնասակար է: Հետեւաբար աւելի լաւ է որ չըլինէր այնպէս, ինչպէս որ մինչեւ այժմն է—ազատուի եւ ցանկալի ու իրագործելի նպատակը պարզ որոշուի:—

Պարօնը քննութեան է ենթարկում հայոց ծխական տղայոց թէ օրիորդաց ուսումնարանների նպատակը, նոցա դրութիւնը, ուղղութիւնը, ծրագիր է առաջարկում, ցոյց է տալիս դասատուութեան եղանակներ, դիպաքտիկական կանոններ, զարթեցնում է գործնական արհեստական պարապմունքների (профессиональное образование) հարցը եւ ընդունում է գիւղական տղայոց եւ աղջկանց, քաղաքային տղայոց եւ աղջկանց ուսումնարաններ:

Ծխական ուսումնարանի նպատակը պէտք է լինի պարօնի կարծիքով՝ «զանազան մտաւոր եւ գործնական պարապմունքներով տալ կանոնաւոր աշխատանքի կանոնաւոր ուղղութիւն, բանալ ու վարժել երեխայի գատողութիւնը, կրթել նորա ուշադրութիւնը եւ նորա դիտողական ընդունակութիւնը, եւ միեւնոյն ժամանակ զարգացնել նորա զգացմունքը եւ սիրտը եւ նորա զանազան հոգեկան ոյժերը, կրթել նորան մտաւորապէս, բարոյապէս եւ հոգեպէս, եւ զօրացնելով երեխայի մէջ ճշակ դէպի ուսումն հաստատել նորա մէջ սէր դէպի աշխատանք, տալով նորան միեւնոյն ժամանակ ամենահարկաւոր տեղեկութիւններ ամենահարկաւոր գիտութիւններից մէկ խօսքով տալ երեխային միջոցներ եւ զարգացնել ու հաստատել նորա մէջ ամէն այն յատկութիւններու հիմունքը ու սկզբունքը, որոնք հարկաւոր են նորա ապագայումը բարեխիղճ աշխատող ու գործող մարդ, արժանաւոր ընտանիքի գլուխ ու հասարակութեան արժանաւոր անդամ դառնալով» (էջ 3): Իսկ օրիորդաց ուսումնարանի համար աւսումն է՝ «ծխական ուսումնարանը պիտի կարենայ պատրաստել աշխատասէր ու գործոն աղջիկ, արժանաւոր կին, քնքոյշ ու խելացի մայր, հմուտ ու արի տանտիկին, ու համարակութեան զօրեղ ու նշանակւոր անդամ»:

Ինչպէս ընթերցողը հեղինակի մէջ բերած խօսքերից տեսնում է, նա դանկանում է, ինչպէս առհասարակ ընդունուած է ասել, ընդհանուր կը թուլանայ, բայց ոչ ձեւական, կամ վերացական, այլ գործնական ուղղութեամբ: Բայց եթէ այսպէս է, ուրեմն անհասկանալի է, ինչու պ. Խատիսեանը մի տեսակ կաստայական սկզբունք է կամենում ընդունել: Գոնէ չորս տարուան դասընթացով (8—12 կամ 14 տարեկան երեխանց համար ծրագրի գլխաւոր հիմունք է դնում, որ «ամենայն որեւիցէ ուսումնարանի համար ծրագիր կազմելուց առաջ ամէնից առաջ պէտք է ճիշտ որոշած ու վճռած, թէ հասարակութեան ո՞ր դասակարգից եւ շրջանից մտնելու են երեխաները աշակերտելու: այն ուսումնարանը, եւ ո՞ր շրջանը վերագառնալու են այն ուսումնարանից դուրս եկած աշակերտները:»

Պարոնը տե՛գոհ է մեր ծխական ուսումնարանների տուածովը. բայց իւր առաջարկածն էլ միանգամայն անիրագործելի բան է: Ով որ քիչ շատ մօտ է ուսումնարական գործին, գիտէ, ինչ բան է ծրագիր ասած բանը, իսկոյն կը համոզուի, որ այն, ինչ որ առաջարկում է պ. Խ. ոչ թէ չորս, այլ համարեա ութ տարուան գործ է, այսինքն միջնակարգ դպրոցների ծրագիրը տալիս է ծխական դպրոցներին: Օրինակի համար առնենք բնական գիտութեանց ծրագիրը, որ ամէնից մանրամասն մշակուածն է երեւում: Նա պահանջում է որ բնական գիտութիւններից—կենդանաբանութիւնից, բուսաբանութիւնից, հանքաբանութիւնից, ֆիզիկայից, քիմիայից,—այնքան անցնին, որ առաջին հրեք տարուան ընթացքում (8—12 տարեկան աշակերտները) «լաւ ծանօթանան ընդհանրապէս բնութեան ամենագլխաւոր առարկաներու եւ երեւոյթներու հետ»: Վերջին, այն է չորրորդ տարուան ընթացքում «բնական գիտութեան դաստոտութիւնը զանազան տեսակ ծխական ուսումնարաններում մէջ պիտի ստանայ նոցանից իւրաքանչիւրին յատկացեալ բնաւորութիւնն, այն է գիւղատնտեսական—

գիւղերում արհեստագիտական—քաղաքներում իսկ օրիորդաց ուսումնարաններում—առողջապահութիւն, մանկապահութիւն, տնային տնտեսութիւն, հաշուապահութիւն», եւ այսպէս պատրաստուած երեխան, պ. Խ. կարծիքով՝ «կը սովորի կարգալ այն ամենամեծ գիրքը՝ որ է ինքը բնութիւնը, էլ ոչ մէկ ժամանակ եւ ոչ մէկ տեղ չէ կարող մնալ անգործ ու պարապ, նորա համար էլ չի լինելու տաղտկութիւն, պատճառ որ այն գրքի թերթերը ամեն տեղ եւ նորա ամեն քայլի վերայ նորա առջեւը բաց են»։

Որքան ինձ յայտնի է, ոչ մի տեղ, մանաւանդ ընդհանուր կրթութիւն մատակարարող ժողովրդական ուսումնարաններում 4 տարուան դասընթացով, ասել է տարրական դպրոցներում, այնքան բան ոչ սովորեցնում են եւ ոչ էլ կարելի է սովորեցնել որքան էլ ուսումնարանը մեծ միջոցների, պատրաստուած ուսուցիչներ ունենայ։ Յայտնի է որ այդ ժամանակ բնական գիտութեանց տեղ տնցնում են նկատողական կամ դիտողական ուսումը, այն էլ մեծ մասամբ ձեւակերպութեան գիտամամբ, որի նպատակն է աշակերտի ընդունակութիւնը զարգացնել։

Եթէ աւելայնենք սորա վերայ եւ այն, որ պարօնն ընդհանրապէս ընդունուած լեզուներին եւ առարկաներին այն է՝ կրօն, թուաբանութիւն, բնական գիտութիւն, աշխարհագրութիւն, ազգային պատմութիւն, Հայոց լեզու, Ռուսաց լեզու, վայելչագրութիւն, երգ, գծագրութիւն, մարմնավարժութիւն, իրանց վայելուչ տեղն է տուել իւր ծրագրի մէջ, եւ մտքել է նոյնպէս, իբրեւ մի փրկարար նորութիւն—գործնական պարապմունք (քաղմատեսակ արհեստների), պէտք է համոզուենք, որ ծրագիր յօրինողն ամենագեղեցիկ ցանկութիւններն ունի, բայց որոնք միշտ գեղեցիկ ցանկութիւններ էլ կը մնան։

Ինչպէս ասացի, բաւական չէ որ այնքան անբնական ծրագիր է առաջարկում, վրան աւելայնում է եւ գործնական պարապմունքներ զանազան արհեստներից։ Հէնց ենթադրենք թէ ուրիշ տեղ իրագործելի բան է, բայց ո՞ր

տեղ են այն ուսուցիչները, այն էնցիկլոպէդիստ եւ միեւնոյն ժամանակ զանազան արհեստներին հմուտ անձինք, որոնք համաձայնում էին գալ պարապել այդպիսի ծխական ուսումնարաններում: Բայց գուցէ հազարներ է նշանակելու նոցա, այդ երեւի խոստացած Բ. մասի մէջ կ'իմանանք:—Մի որեւիցէ սոցիալական դրութիւն, ինչպէս յայտնի է, արդիւնք է մի երկրի այլ եւ այլ պատմական հանգամանքների. այնպէս էլ մեր այժմեան նորածին ծխական ուսումնարանը, որ դեռ շատ նոր է, մեր կենսական պայմանների ու կրթական միջոցների արդիւնք է: Արդար խօսողը 'ի նկատի առնէ այն բոլոր հանգամանքները եւ այնպէս կազմէ իւր վճիռը ներկայ դրութեան մասին եւ ըստ այնմ էլ իրագործելի միջոց առաջարկէ: Կեանքը շարժողութեան մէջ է, հարկաւոր է առաջ գնալ, ժամանակի պահանջները հաշուի առնել, բայց եւ այնպէս մեծամեծ ուսումներ անել չէ կարելի, եթէ միայն արտաքոյ կարգի դիպուածներ չը պատահին: Այսպէս, անիրաւ զրպարտութիւն չէ՞ մեր ներկայ ծխական ուսումնարաններն առ հասարակ վնասակար եւ անօգուտ հռչակել, եւ այն էլ ի՞նչու, որովհետեւ նոքա՝ նորա ծրագրին համապատասխան կրթութիւն չը տալով եւ զանազան արհեստների սկզբունքների մէջ չը վարժեցնելով՝ «իմաստակ պրօլէտարիատ են» առաջացնում: Առանց ստատիստիկական հետազոտութիւնների այսպիսի բան ասելը միթէ—եթէ ուրիշ բան չ'ասենք, լոկ խօսք եր չեն:

Մանկավարժական գրականութեան հետեւողը գիտէ, որ արհեստ ուսուցանելու հարցը մի օրական վիճելի հարց է թէ եւրօպայում եւ թէ Ռուսաստանում մանաւանդ այս վերջին ժամանակներս: Ի՞նչ որ մեզանից հմուտները եւ անհամեմատ զօրաւորները երկար ժամանակամիջոցում չեն կարողացել գոհացուցիչ եւ գործնական կերպով իրագործել, միթէ մեզ, ինչ՞ հայերիս պէտք է նախատել, թէ ի՞նչու մենք չենք արել: Ընդհակառակն պէտք է գոհ լինել, մանաւանդ այն բազմութիւ, արի, տոկուն եւ ժիր ուսուցիչներից, որոնք ամէն անատանելի հանգամանքնե-

բում անձնութեամբ ամառը են տանում մատաղ սերունդի կրթութեան փշալի գործը։ Ո՞վ կարող է ուրանալ որ թերութիւններ շատ ունինք, ինչպէս եւ ուրիշները գուցէ համեմատաբար աւելի, բայց անուրանալի է, որ այբօճէճէճայի դարը շատ եւ շատ տեղ անվերադառնալի կերպով անցել է, եւ նորա փոխարէն մուտք են գործել մեր ազգային դպրոցներում նոր մանկավարժական առողջ սկզբունքներ։ Պարոն Խ-ի առաջարկած ամենափրկիչ միջոցը—այն է տարրական կրթութեան հետ կապել եւ արհեստների սկզբունքների ուսումը, դեռ շատ եւ շատ կոսկածելի է համարուած լուսաւորեալ երկրներում։ Թէ մանկավարժական եւ թէ նոյն իսկ գործնական կէտից։ Ամէն փրկութիւն ուսումնարանից պահանջել անկարելի է. աշխատանքի բաժանման սկզբունքը կրթական գործի մէջ եւս իւր նշանակութիւնն ունի։ Արհեստների կատարելագործութիւնը եւ նոցա տարածելը ժողովրդի մէջ ամենամեծ բանն է մի երկրի թէ նիւթական եւ բարոյական բարօրութեան համար. այդ մի յայտնի եւ սոյնորական ճշմարտութիւն է. բայց մեզանից աւելի փորձառուները դորա համար առաջարկում են—զանազան հասակի եւ կրթութեան աստիճանի յարմար մասնագիտական դպրոցներ, արհեստանոցներ, ոտեղծում են լրացուցիչ դասընթացներ, օրինակելի մասնաւոր կալուածներ եւ արհեստանոցներ, հրատարակում են մասնագիտական լրագիրներ, կազմում են գրագարաններ, եւայլն. երկուսից մէկը—կամ ընդհանուր կրթական ուսումնարան զանազան տեսակի, կամ մասնագիտական դպրոց համապատասխան զանազան նախապատրաստութեան աստիճանի։ Գոնէ նշանաւոր մանկավարժների եւ մեծամասնութեան կարծիքն այս է։—

Աղջկանց կրթութեան հարցը պ. Խ. ուղիղ է գրելնա կնոջ գլխաւոր կոչումն ընտանիքի մէջ է գտնում, որ միանգամայն մեր կեանքի արտայայտութիւնն է։ Բայց դարձեալ անհասկանալի է. թէ ինչո՞ւ նա միայն չքաւոր եւ միջակ դասի համար է ցանկանում այն իրէպարական տան թագուհին, իսկ հարուստի աղջկայ կրթութիւ-

նրն ինչով պէտք է գանազանուի, այդ ընթերցողի համար մութն է մնացած: Ես գոնէ շատ եւ շատ երջանիկ կը համարէի մի սղգ, որ պարոն Խատիսեանի նկարագրած գեղեցիկ իգէալի նման կանայք ունենար: Եթէ նա մի փոքր աւելի մօտիկ ծանօթ լինէր մեր ուսումնարաններին, այն ժամանակ նա՝ կը տեսնէր, որ նոցա ձգտումն էլ առհասարակ այդ է. այո՛, նա կ'իմանար, որ նորա առաջարկած իբր թէ նորութիւնները, ինչ որ հնարաւոր է, արդէն ընդունուած են շատ տեղ. օրինակի համար, հաշուապահութիւն, կար ու ձեւի հետ եւ արուեստական ծաղիկներ շինելու գործը, մանկատածութիւն, առողջապահութիւն, սկզբունք տարրական դասատուութեան, — արդէն ընդունուած են մի քանի օրիորդաց ուսումնարաններում միայն ոչ թէ 4, այլ 8 տարուայ դասընթացով ուսումնարաններում: Իսկ ինչոր կը վերաբերի տնային տնտեսութեան կամ տնարարութեան ուսուցանելուն, որ շատ եւ շատ ցանկալի եւ ժողովրդական պահանջին համապատասխան, մի առաջարկութիւն է, պէտք է ասել, որ այդ գործն ուսումնարանում ուսուցանելի գործ չէ. այլ գորա համար հարկաւոր է կամ գերգաստանական վարժութիւն կամ օրինաւոր տնարարութեան ուսումնարան, վեց ամսուան դասընթացով, 16 տարեկան նախապատրաստուած աղջկանց համար, ինչպէս որ Գերմանիայում շատ տեղ յաջողութեամբ այդ իրագործւում է:*)

Գալով առաջարկուած դասատուութեան եղանակներին, ուսուցանելի առարկաների նշանակութեան մասին, պէտք է խոստովանել, որ պ. Խ. մանկավարժական գիտութեան պահանջմունքների համեմատ սկզբունքներ է քարոզում: մանաւանդ շատ գեղեցիկ է խօսում կրօնի,

*) Այդ տեսակ մի օրինակելի տնարարութեան ուսումնարանի հետ ծանօթացնելու կ'աշխատեմ հետեւեալ անգամ Վարժարանի ընթերցողներին, պրօֆ. Բօպպի նկարագրութեան հետեւելով: (Die Haushaltungsschulen.—Repertorium der Paedagogik)

ԱՅԼ ԵՒ ԱՅԼ Ք

Պատկերակցութիւնն հետազոտութիւնն ուսումնարաններում: Ուսումնարանները մեծ մասամբ ուշադրութիւն չը դարձնելով՝ երեխանց առողջութեան վերայ, յաճախ պատճառ են դառնում նոցա զանազան տեսակ հիւանդութիւնների: Ժողովուրդը, իւր որդկերանց ուսումնարան ուղարկելիս, երկիւղով սպասում է, որ նորա երեխան կը դուրս գայ կամ կարճատես, կամ ծուռ մէջքով, գուցէ խլացած, կամ բարակացաւով:

Արեւմտեան Եւրոպայում ուսումնարանը մինչև անգամ մեղանշում է երեխանց առողջութեան դէմ: Օրինակ, Բէկկերը Դարմըշտադտում դտաւ որ այն ուսումնարանում, որտեղ իւրաքանչիւր երեխային հասնում էր 78 խորանարդ ոտնաչափ օդ, ուսանողներին 44% զխացաւով էին հիւանդ, այն ինչ միւս ուսումնարանում, ուր իւրաքանչիւրին հասնում էր 138 խոր. ոտն.—կար 34% և վերջապէս երրորդ ուսումնարանում, ուր ամէն մէկին հասնում էր 274 խ. ոտն. օդ—միայն 4,7%:

Յայտնի գիտնական Ֆիրխովի հետազոտութիւնները ցոյց տուին, որ ուսումնարանի ազդեցութիւնից նուազում է մարմնի սընտունդը և առաջանում են արիւնի պակասութիւն, կուրծքի հիւանդութիւններ և տրամագրութիւն. գէպի թոքախտ:

Բայց աւելի կործանիչ ազդեցութիւն ունի ուսումնարանը ողնաշարի և աչքի վերայ: Բերլինի երեւելի բժշկապետ Էյլենբուրգի հետազոտութիւններից երեւում է, որ ողնաշարի ծռուելու 300 օրինակից 24 դէպքը 6 տարեկան հասակի վերայ էր, 267 ը 6 ից մինչև 14, և 9-ը—14 տարեկանից յետոյ: Այդ մեկնվում է միայն մէջքը ծուռ բռնելու սովորութիւնից:

Ուսումնարանական հետազոտութիւնների մէջ ամենահետաքրքիր խնդիրն է ուսումնարանի ազդեցութիւնն աչքի վերայ: Օրինակ, Կօնը քննութեան ենթարկեց 10,060 ուսանողներին. այդ թուից գիւղական երեխանցից կարճատես դուրս եկան միայն 1,4%, օրիորդաց բարձրագոյն ուսումնարանում—7,7%, ընտանական ուսումնարանում—19,7%, գիմնազիօններում—26% և համալսարանական ուսանողների մէջ 60%: Էրիսմանը Պետերբուրգում զննեց 4,358 աշակերտ, որոնցից $\frac{1}{3}$ մասը կարճատես երեւեալ. նոյն հետեանքները ստացաւ Էմմերտը, զննելով Չուիցերիայում 2,148 աշակերտների տեսողութիւնը: Ըստ Էմմերտի որքան երկար է մնում աշակերտն ուսումնարանում, այնքան կարճատեսների թիւը շատանում է և հասնում է 71%:

Երկու տարի սորանից առաջ Ֆրանսիայի լուսաւորութեան նախարարը մի մասնաժողով նշանակեց ուսումնարանների կարճատեսութեան խնդիրը քննելու համար: Մասնաժողովը վճռեց, որ եթէ կարճատեսութիւնը ժառանգական չէ, այն ժամանակ այն աշակերտն է կարճատես դառնում, որ պարապելու ժամանակ շատ է թեքվում: Ուրեմն հարկաւոր է թեքուելու պատճառները հեռացնել, այսինքն՝ վատ լոյսը, անյարմար նստարանները, գրելու վատ ձեւը, ուսումնի օր առաջ սկսելը և վերջապէս մանր տիպը:

Այստեղից հետեւում են և այն մի քանի օրէնքները, որ առաջարկվում են բժիշկներից և մանկավարժներից. օր. թուղթը որի վերայ տպում են գրքերը, պէտք է լինի դեղնագոյն, դասագրքերը խոշոր տիպով, նստարանները հասակին համապատասխան, կարդալը և գրելը չը պէտք է սկսուի շատ վաղ և գրել պէտք է սկսեն քարետախտակի վերայ մինչև երեխան կը սովորի պարզ գրել տառերը և ոչ թէ թղթի վերայ, ինչպէս անումէ ուսումնարանների մեծ մասը:

Ինչպէս աչքի, նոյնպէս և ականջի վերայ մեծ ուշադրութիւն են դարձնում առողջապահներն արեւմտքում: Աէյլըզնեց Շտուտգարտում 5,905 աշակերտի լսողութիւնը, այդ երեխայքն երթեկում էին մի գիւղական ուսումնարան, 3 ժողովրդական դպրոց, 2 քաղաքային, 1 զիմնադիօն, օրիորդական բարձր դպրոց, տարրական ուսումնարան և երեք փակուած ուսումնարան, որքերի և կոյրերի ապաստանարաններ: Այդպիսով Աէյլըզնեց հետազօտել ամէն դասակարգի երեխանց: Այդ հետազօտութիւնները ցոյց տուին, որ հարուստ ընտանիքների երեխայք չբաւոր երեխաներից աւելի պակաս էին ենթարկուած խլութեան: Այդ զլխաւորապէս առաջ է դալիս այն հանգամանքից, որ աղքատների երեխայքն աւելի անմաքուր են պահվում և աւելի յաճախ գտնվում թոզի մէջ:

Յայտնի է որ ականջի ցաւերը և խլութիւնը հետեանք են առհասարակ կարմրուկի, քնթրուշի (քութեշ) և բզացաւի: Աէյլըզնեց հետազօտութիւններից երեւցաւ, որ առանց այդ հիւանդութիւնների էլ երեխանց 33,8% վատ լսողութիւն ունէր, իսկ այդ հիւանդութիւններն ունեցողներից 30,5% վատ լսողութիւն, ուրեմն միայն 3,3% պակաս:

Զարմանալին այն էր, որ զիմնադիօնում վատ լսողութիւն ունեցող աշակերտները համեմատաբար սակաւ էին: Այդ, անկասկած, այն պատճառով է, որ միջնակարգ ուսումնարաններում օգն աւելի մաքուր է: Բնական լսողութիւն ունեցող աշակերտը պէտք է լսէ չշուշէր 20 մինչև 25 մէտր հեռաւորութիւնից, 12 մինչև 15

մէտք հետաւորութիւնից լսողներին Վէյլը դասուած է ծանր լսող-
ների կարգում: Նորա հետադատութիւններից երևեցաւ, որ փոքր
աշակերտներն աւելի լաւ էին լսում, քան մեծերը: Այստեղից եզ-
րակացութիւն, որ լսողութեան խանգարումն, ինչպէս և կարճա-
տեսութիւնը, սաստկանում է: որքան երկար է մնում աշակերտը
ուսումնարանում:

Ուսուցիչը դժուարութեամբ է նկատում ծանր լսողութիւնը
նոր ընդունուած աշակերտների մէջ և յաճախ պատահում է, որ
անուշադրութեամբ երեխան ծանր է լսում: Որքան անճշտութիւն
ներ են պատահում և որքան աշակերտներ արտոգում են ուսում-
նարանից, նոցա ծանր լսողութիւնը ծուլութեամբ մեկնելով:

Այսպիսի պատճառներ առաջ բերելով, Վէյլն առաջար-
կում է անուշադիր աշակերտների լսողութիւնը և աւանջը քննու-
թեան ենթարկել և այդ քննութիւնը գոնէ երկու անգամ կրկնել,
տարուայ ընթացքում:

(Բաղում էր „Мысль“ ամսագրից, № 6, 1882 թ.)

* *

Վերադառնալիք և Իսթերնի թեմում եղած ուսումնարանների վիճակագրու-
թիւնը 1881/2 տ. արաւայ ընթացքում: Ուսումնարաններ՝ արական
76, իգական 18. ուսուցիչներ՝ արական 185, իգական 55. ուսա-
նողների թիւը՝ արական 3,472, իգական 1,427. տարեկան մուտք
78,827 ռ., ծախք 74,105 ռ.

Ծանկալի է, որ և միւս թեմերի վերատեսուչները հաղոր-
դէին ուսումնարանական վիճակագրութիւնը. „Վարժարանը“ մեծ
յօժարութեամբ կը հրատարակէ այդ տեղեկութիւնները:

* *

Մեծ. օր. Գայիանէ Յովհաննիսեանը հրաւիրուեցաւ Երևան
Գայիանեան և Սահականուշեան օրիորդաց ուսումնարանների տես-
չուհու պաշտօնով: Մեծ. օրիորդը վերջին երեք տարին մեծ յա-
ջողութեամբ նոյն պաշտօնը վարեց Բուխարսի օրիորդաց ուսում-
նարանում:

* *

Պ. Վ. Հասկերդեանից շնորհակալութեամբ ստացանք նորա
հրատարակած „Սրինգ հօփուական“, գրքոյկը: Ներկայ համարում
սպաժ է այս գրքուկի մասին պ. Ս. Մանդինեանի քննութիւնը:

Վերադառնալիք և Իսթերնի թեմում եղած ուսումնարանների վիճակագրու-
թիւնը 1881/2 տ. արաւայ ընթացքում: Ուսումնարաններ՝ արական
76, իգական 18. ուսուցիչներ՝ արական 185, իգական 55. ուսա-
նողների թիւը՝ արական 3,472, իգական 1,427. տարեկան մուտք
78,827 ռ., ծախք 74,105 ռ.

ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԲԱԺԻՆ



Ա Հ Ա Կ Ե Ր Տ

Մի փոքրիկ աշակերտ տխուր գնում էր եկեղեցու կողմ: Չանը քայլերով մտաւ եկեղեցի, երեսը խաշակնքեց և գլուխը խոնարհած մօտեցաւ քահանային:

Նորա փոքրիկ սիրտը սաստիկ բաբախում էր և արտասուքի կաթիլները գլորվում էին նորա կապոյտ աչերից: Չերունի քահանան նկատեց նորան ու ասաց՝

— Ինչու ես լալիս, որդեակ. ի՞նչու ես այդպէս տխուր:

— Ո՛հ, տէր հայր, պատասխանեց քաղցրաբարոյ աշակերտը, ես մեղք եմ գործել և խղճմտանքս հանգիստ չի կարող լինել, մինչև որ մեղացս թողութիւն չստանամ: Լսեցէ՛ք, աղաչում եմ, իմ խոստովանանքը:

Եւ այս ասելով բարեպաշտութեամբ նա ծունկ չոքեց, բայց արտասուքն ու հեկեկանքն այնքան էին խեղդում նորա ձայնը,

որ չընայելով նորա աշխատանքին, մի որոշ բառ անգամ չըկարողացաւ արտասանել:

Վահանան երկար ժամանակ նորան ա-
կանջ էր դնում նորանից մի բան լսելու,
բայց իզուր եղաւ. վերջը ասաց նորան սի-
րալիւր ձայնով՝

—Որդեակ, տեսնում եմ, որ լեզուովդ դժ-
ուարանում ես ասել քո խոստովանանքը, վեր
առ և գրիր. պայուսակիդ մէջ դու կունե-
նաս քարետախտակ և քարեգրիչ:

Տղան հնազանդուեցաւ: Հանեց քա-
րեգրիչը, սկսեց գրել և միևնոյն ժամանակ
արտասուքը կաթ կաթ գլորվում էին նո-
րա աչքերից: Տողը տողի յետևից շարում
էր նա և ահա՛ վերջապէս աւարտեց իւր
տխուր պատմութիւնը: Տախտակը տուեց
քահանային և ինքը յետ նստեց թեթեա-
լած:

Բայց արտասուքի կաթիլները թափ-
ուելով քարետախտակի վերայ ջնջել էին
նորա ձեռագիրը. ոչ մի տառ չէր կարդաց-
վում:

Եյն ժամանակ բարեպաշտ քահանան
դարձաւ դէպի խղճուկ փոքրիկ տղան և յետ
տալով նորան քարետախտակը՝ ասաց.

—Վնա՛, որդեակ, ի խաղաղութիւն: Վո
ապաշխարութեան արտասուքը ջնջել է քո
բոլոր մեղքերը:

ՔԱՆԱԿԻ ՄԱՐԿԻ:

ՀԻՆ ԳԵՐԵՁՄԱՆԱՔԱՐ

(ԱՆԳԵՐՍԵՆԻ ՀԵՔԻԱԹՆԵՐԻՑ)

Մի փոքրիկ քաղաքում մէկ տան մէջ սովորաբար այն ժամանակ, երբ որ գիշերներն երկար և մութն են, հաւաքվում էր տանտիրոջ ընտանիքը զրոյց անելու: Դեռ տաք էր: Սեղանի վերայ վառուած էր լապտերը: Երկար վարագոյրները կախ էին արած բաց պատուհանների տուօջ և նոցա ծալքը գետնին հասնում: Պատուհանների վերայ շարուած էին ծաղիկներ ամաններով, իսկ դուրսը փայլում էր շքեղ լուսինը:

Բայց ոչ ոք չէր խօսում լուսնի վերայ, այլ մի մեծ գերեզմանաքարի մասին, որ դրած էր բակումը խոհանոցի դռան մօտ:

Այդ քարի վերայ խոհարար կինը սովորաբար դարսում էր իւր պղնձկարգը՝ արևում ցամաքեցնելու համար, իսկ երեխայք միշտ նորա շուրջն էին սիրում խաղալ:

—Այն, ասաց տանտէրը, այս քարը կարծեմ հին վանքի գերեզմանատանիցն է: Երբ վանքը քանդուեցաւ, ծախեցին ամբիոնը, մարմարեայ տապանագրերը և գերեզմանաքարերը: Հայրս էլ այն ժամանակն առաւ շատ աղքատիքի քարեր, յետոյ քարերը կոտրատեցին՝ փողոցներում սալայտառակ շինելու համար: Բայց այս գերեզմանաքարին ձեռք չը տուին և այսպէս այն ժամանակից դրած է մեր բակումը:

—Երևում է, որ այդ պիտի գերեզմանաքար լինի, ասաց երեխանցից մեծը. վրան դեռ ևս նշմարվում են՝ աւագեայ ժամացոյց և հրեշտակի մի մասը: Բայց վերնագիրը համարեա թէ ջնջուել է. կարգացվում է միայն Պրէբէն անունը, Ս գլխատառը և փոքր ինչ հեռու Մարտա: Ուրիշ ոչինչ չէ երևում: Այդքանն էլ երևում է միայն անձրևից յետոյ, երբ ջուրը լաւ լուսնում այդ քարը:

—Այս ի՞նչ եմ իմանում, Տէր Աստուած, ասաց այն-
տեղ եղողներին ամենաաւելորդ, որ բոլորի համար պապ
կարող էր համարուիլ, ուրեմն այդ քարը պիտի եղած
լինի Պրէքէն Շվանէի և նորա կնոջ գերեզմանաքարը:
Վանքի հանգստարանում նոցա ամէնքից վերջը թա-
ղեցին:

—Շատ պատուելի մարդիկ էին. ևս լաւ յիշում եմ.
ես այն ժամանակ փոքր երեխայ էի: Այստեղ ամէնքը
ճանաչում էին նոցա և սիրում:

—Նոցա համար ասում էին, թէ շատ հարուստ
էին, թէ մի տական ոսկի պահած ունէին իրանց ծերու-
թեան ժամանակի համար, բայց միշտ հասարակ շորեր
էին հագնում: Երբեք հաստ կտորից էր, բայց սպիտա-
կեղէնը շատ մաքուր:

—Շատ լաւ ծերեր էին Պրէքէնը և Մարտան: Միշտ
կարեկից և օգնող չքաւորներին: Նոցա տուած ողոր-
մութիւնը յարմարաւոր և օգտակար էր լինում:

—Առաջ մեռաւ պառաւը: Ես յիշում եմ նորա մա-
հուան օրը: Այն ժամանակ գեռւես փոքր երեխայ էի և
հայրս տարաւ ինձ իւր հետ ծեր Պրէքէնի մօտ: Ծերու-
նին սաստիկ վշտացած էր և երեխայի պէս լալիս:

—Հանգուցեալի մարմինը դրած էր ննջարանում, այն
սենեակին կից, ուր մենք նստած էինք: Պրէքէնը խօ-
սում էր հօրս և միւս հարեանների հետ, թէ ինքը
այժմ միայնակ է մնում, թէ հանգուցեալը շատ բարի
էր, թէ քանի տարի են նոքա միասին ապրել, ինչպէս
ծանօթացել և պսակուել:

—Ես, ինչպէս ասացի, այն ժամանակ շատ փոքր
էի. կանգնած լսում էի մեծերի խօսակցութիւնը և
սարսափս գալիս էր ծերի պատմութիւնը լսելիս:

—Ծերունին հետզհետէ ոգւորվում էր, նորա թշե-
րը կարմրում անցած—գնացած օրերը լիշելիս, այն օ-
րերը, երբ այնքան զուարճութիւն ու քաղցրութիւն
էր վայելել:

—Յիշեց նա իրանց հարսանիքը, պատմեց շքեղ մեծարքը, ուր ինքը և իւր նորահարսը գրաւում էին բոլորի ուշադրութիւնը: Նա կարծես այդ պատմութեան ժամանակը նոր մարդ էր դառնում, կենդանանում, զընուարթանում:

—Այժմ այնտեղեւթ դրած էր պառաւն արդէն մեռած, անշունչ, իսկ ինքը ծերացել, նիհարացել:

—Այո՛, այո՛, այդպէս է աշխարհիս բանը: Այն ժամանակ ես էլ փոքր էի, իսկ այժմ Պրէքէն Շվանէի պէս ալեւոր: Ժամանակն արագ սլանում է և ամէն բան փոխվում: Իսկ ես այժմ շատ լաւ յիշում եմ թաղման օրը, երբ ծերունի Պրէքէնը գնում էր դադաղի լետեհից:

—Նոքա վաղօրօք, մի քանի տարի առաջ շինել էին տուել իրանց գերեզմանաքարը և իրանց անունը վրան փորագրած, միայն տարիքի համար տեղ թողնել տուել:

—Երեկոյին այս գերեզմանաքարը տարան վանքի հանգստարանը և դրին գերեզմանի վերայ:

—Իսկ մի տարուց յետոյ նորից վեր քաշեցին այս գերեզմանաքարը և ծերունի Պրէքէնի դիակը թաղեցին իւր կողակցի կարգում:

—Նոքա այնքան հարուստ չէին, ինչպէս ուրիշները պատմում էին: Նոցա ժառանգութիւնը մնաց հեռաւոր ազգականներին:

—Նոցա քարաշէն տունը փոքր ժամանակից յետոյ կառավարութեան հրամանով քանդել տուին, որովհետեւ շատ հնացել էր, քայքայուել և կարող էր փուլ գալով վնաս տալ ուրիշներին:

—Յետոյ երբ վանքի եկեղեցին էլ քայքայուեց և վանքի գերեզմանատունն էլ փակուեց, այն ժամանակ Պրէքէնի և Մարտայի գերեզմանաքարը և ուրիշ բոլոր շիրիմները ծախուեց:

—Ահա թէ ինչու այս գերեզմանաքարը չէ կոտրատած և սալալատակի համար նիւթ չը դառած միւս քարերի պէս և այժմ ահա դրած է մեր բակումն աղա-

խիններին ծառայելու և երեխանց համար խաղալու տեղ դարձած:

—Այժմ ծերունի Պրէքէնի և նորա կնոջ գերեզմանի վերայ անցնում է սալայատակ արած փողոց:

—Եւ ոչոք չէ լիշում նոցա:

Ծերունին պատմում էր այս տխուր, տրտում, գլուխը շարժելով:

—Մոռացուեցան, կորան: Եւ ամէն բան կը մոռացուի, ասաց նա:

Այդ միջոցին սենեակումը խօսակցութեան առարկան ուրիշ էր. բայց տանտիրոջ փոքր որդին կանգնեց պատուհանի վարագուրի յետեւից աթոռի վերայ և նայում դէպի բակը, ուր լուսինը փայլում էր այն հին քարի վերայ:

Առաջ այդ քարը երեխային թվում էր թէ մի հասարակ տաշած քար է, իսկ այժմ դարձաւ դա մի ահադին թերթ հին ժամանակագրութեան: Պրէքէնի և նորա կնոջ մասին պատմածը բոլորը պարունակվում էր այժմ այն քարի մէջ:

Եւ երեխան նայում էր երբեմն քարի վերայ, երբեմն փառաւոր լուսնին և պարզ երկնքին:

—Մոռացուած են: Ամէն բան կը մոռացուի, հընչվում էր սենեակում:

Եւ այդ ժամանակ կարծես մի ձայն ասաց մունուկին՝

—Պահպանիր քո մէջ դրած սերմը, պահպանիր ամբողջութեամբ: Թող նա ծլի և ծաղկի: Քեզանով, երեխայ, այդ ջնջուած տապանագիրը և որբացած գերեզմանաքարը կը հասնի ապագայ սերունդներին փառաւոր գոյներով: Ծերունիքը, մարդը և կինը նորից կը շրջին թեւ թեւի տուած հին փողոցներում, կը ծիծաղին, կ'ապրին և կը կանչեն իրանց մօտ մեծին և փոքրին կարեկցութիւն ցոյց տալու: Այսօր գցած սերմը շատ տարիներից յետոյ կը կազմէ բանաստեղծա-

կան պատկեր: Լաւը, բարին և ճշմարիտը երբէք չի մոռացուիլ, այլ կ'ապրի երգերում, կը փալլի աւանդութեան մէջ:

Թարգ. Գ. Տ. Ա.

ՕՐԻՈՐԴ ԻՆՊԵՆ

(ԱՆԴԵՐՍԷՆԻ ՀԷՔԻԱԹՆԵՐԻՑ)

Սար ու չըկար՝ կար մի խեղճ, շատ աղքատ, բայց և շատ հպարտ և շատ մեծամիտ օրիորդ, անունն ինգէ:

Երբ որ դեռ ևս սա շատ փոքրիկ էր, բռնոտում էր սովորաբար ճանճեր, թւերը կտրատում և թողնում ասելով՝ թո՛ղ այժմ սողան:

Յետոյ, աւելի մեծացած ժամանակը, ինգէն վեր էր առնում բզէզներ, նստեցնում էր ասեղների վերայ և ոտների տակը դնում կանաչ տերև կամ թղթի կտոր և խեղճ կենդանին բռնում էր այդ պտոյտ տալիս և շուռ մուռ անում ասեղից ազատուելու, որ սաստիկ ցցուած էր իւր մարմնի մէջ. իսկ ինգէն նայում էր նորան և ծիծաղում:

— Ե՛ս այժմ բզէզը կարդում է, ասում էր նա, նայեցէք շուռ ու մուռ է տալիս թուղթը:

Քանի մեծանում էր, ինգէն այնքան տ-

ւելի վատանում էր և չարութիւններն աւելացնում:

Բայց Ինգէն շատ գեղեցիկ էր տեսքով և այդ էր նորան տարաբաղդացնողը. եթէ նա այնքան սիրուն չը լինէր, գուցէ հետն այնպէս չը վարուէին:

— Բեզ պէտք է մի լաւ ջարդել, ասում էր մայրը: Բանի որ ծծի երեխայ էիր, ոտներովդ գողնոցս էիր տրորում. յետոյ երևի սիրաս կանես ոտնակոխ:

Ը. յնպէս էլ եղաւ:

Ինգէն հասակն առած ժամանակը մտաւ ծառայելու մի մեծատան ընտանիքում գիւղի մէջ: Ը. յնտեղ նորա հետ շատ լաւ էին վարվում և զարդարում գեղեցիկ հագուստներով:

Նա շատ գեղեցկացաւ:

Բայց նորա հպարտութիւնն աւելի զօրացաւ:

Մի տարուց յետոյ մեծատան ընտանիքում ասացին նորան՝

— Գնա, Ինգէ, ծնողներիդ տեսութիւն:

Ինգէն գնաց, բայց միայն այն մտքով, որ իրանց գիւղում հարեաններին ցոյց տայ իրան. թո՛ղ տեսնեն ամէնքն ինձ այսպէս չքեղ և տրաքուին, ասում էր նա:

Սօտեցաւ նա իրանց գիւղէն և տեսաւ, որ ահա հաւաքուել են երիտասարդներ և օրիորդներ, զրոյց տալիս. մօտիկ էլ մի քան վերայ նստած էր նորա մայրը հանգստա-

նում, առջին անտառում ժողոված ցախի կապոցը դրած:

Ինգէն որ այս տեսաւ, երեսը շուռ տուեց, յետ գնաց:

Նորա սիրտը չէր վեր առնում և ամառում էր տեսնելով մօրը պատուտած շորերով, խեղճութեան մէջ. այն ինչ ինքն այնպէս շքեղ զարդարուած էր:

Նորա սիրտը մի մազաչափ էլ չըջփոթուեց առանց մօրը բարեւ տալու վերադառնալիս:

Սի կէս տարի էլ անցաւ:

— Գնա, եթէ կամենում ես, հայրենիքդ, ծնողներիդ մօտ, ասաց Ինգէի աղջիկ պարոնը: Ես քեզ կըտամ մեծ սպիտակ հաց, տա՛ր նոցա համար ընծայ: Երևի նոքա շատ կարօտել են քեզ, կ'ուրախանան:

Ինգէն զարդարուեց, հագաւ նոր կօշիկներ և շորերը ձեռքով վեր քաշած գնում էր գգուշութեամբ, որ չըլինի թէ կեղտոտուի:

Եյս ոչինչ: Բայց ահա հասնում է նա ճահիճին և պիտի անցնէր այդ տեղ ցեխոտ ճանապարհով. մի տեղում գցում է հացը մեծ ցեխի մէջ և ոտը նորա վերայ դնելով կամենում է անցնիլ, որ ոտնամանը չը ցեխոտուի:

Եւ հէնց որ մի ոտը դրեց հացի վերայ և միւսը վեր քաշեց առաջ դնելու և ահա հացը խրուեցաւ ցեխի մէջ և գնաց հացի

Տես միասին և Ինգէն անդունդը:

Ընհետացաւ Ինգէն և նորա կործանուելու տեղում մի գուբ գոյացաւ, որտեղեց պղպջակներ էին բարձրանում:

Ի՞նչ պատահեց:

Ըհա՛ ինչ:

Ինգէն ընկաւ ցեխի միջով ճահիճի խորքը, որտեղ պատահեց նորան մի կախարդ կին իւր գարեջրի գործարանում:

Գործարանումն ամէն մէկ աման հոտում էր և այնտեղ ընկած մարդը բոլորովն խելացնոր լինում: Ըմանները դիզուած էին այնտեղ այնպէս սեղմուած, որ համարեա թէ անկարելի էր նոցա միջով անցնել և եթէ մի տեսակ սլքուել էր դքմին, նորան կարգելէին անթիւ օձերը և գորտերը:

Երևակայեցէք ձեզ այնտեղ Ինգէի դրութիւնը: Եւ այս բոլոր անտանելի սողունները սառուցի պէս սառն էին:

Աղջկայ մարմինը մրսում էր սկսում էր սառչել:

Նա կպել էր հացին, հուպ տալիս ոտներով և հացը քաշում էր նորան աւելի խորը:

Կախարդ կինը տանն էր և այդ օրը հիւր էին եկել մօտը դէն իւր տատով:

Հիւրերը անտղում էին գարեջրի գործարանը: Դեի տատը, այդ շար պառաւը, մի րոպէ չէր մնում առանց ձեռագործի: Ուրիշի տանն էլ չէր մոռացել այդ:

Նա կարում էր և կարկատում կաշեքը

մարդկանց ոտնամանի համար և այդ պատ-
ճառով մարդիկ վազվազում են ամէն տեղ
անդադար, ուր յետ չը ծալած: Նա գոր-
ծում էր նմանապէս մեծ, ամենամեծ կեր-
պասներ ստերից և կեռ ասեղով կարում
գետնի վերայ ընկած բոլոր անմիտ բառերը:

Եւ այս բոլորն անում էր նա մարդկանց
վնասելու և կործանելու համար:

Շատ վարժ էր դեի տատը թէ կարե-
լումը, թէ գործելումը և թէ մանելումը:

Նա տեսաւ թէ չէ Ինգէին, լաւ տընտ-
ղեց իւր ակնոցներով և ասաց՝

— Այս աղջիկը մեծ ընդունակութիւններ
պիտի ունենայ. խնդրեմ այս երեխան ինձ
տաք իբր յիշատակ իմ այսօրուան այցե-
լութեան: Դա լաւ սիւնակ կը դառնայ թո-
ռանս նախասենեակի համար:

Կախարդ կինը բաշխեց նորան Ինգէին:

Եւ այդպէս աղջիկն ընկաւ դժօխքը:

Այնտեղ մարդիկ մոռնում են ոչ ուղղա-
կի:

Դեի տատը տարաւ նորան իւր թոռան
նախասենեակը:

Այդ նախասենեակը անսահման էր, ոչ
սկիզբն էր երևում, ոչ վերջը, այնպէս մեծ
էր:

Այնտեղ մի ահագին ամբօխ էր սպա-
սում անհամբերութեամբ, թէ երբ արդեօք
կը բացուի ողորմութեան դուռը:

Շատ երկար են սպասելու նոքա:

Ահագին սարդեր արագութեամբ բանում էին այնտեղ և մարդկանց ոտները կապկպում: Տաղարամեայ ոստայնով, որ պողպատեայ շղթաների պէս ամուր էր:

Եւ միւսնոյն ժամանակն այդ բոլոր կալանաւորուածների սիրտը հալվում, մաշվում էր յաւիտենական տանջանքով:

Շատ դժուար է մէկ մէկ պատմել այնտեղ բանտարկուածների քաշած տանջանքն ու չարչարանքը:

Ինգէն անտանելի կերպով տանջվում էր իբրեւ սիւնակ կանգնած: Կարծես թէ նա հացին կպած էր:

— Տեսէ՛ք թէ ինչեր է առաջ գալիս մի հասարակ ոտնամանի մաքուր պահելուց, ասում էր ինքն իրան Ինգէն: Ամէնքն էլ աչքերն այնպէս չռել են ինձ վերայ, որ, կարծես թէ, կամենում են կուլ տալ ինձ:

Այո՛, բոլորն էլ նայում էին նորան. նորա շարութիւններն երևում էին բոլորի աչքերում, առանց ձայն հանելու բոլոր բերաններն աղաղակում էին:

Սարսափելի տեսարան էր:

— Բայց երեւի ինձ վերայ նայելը նոցա դուր է գալիս, մոտածում էր Ինգէն. ես այսպէս գեղեցիկ եմ և զարդարուած:

Նա սկսեց աչքերը շուռ ու մուռ տալ: Գլուխը շարժել չէր կարողանում, սաստիկ ամրացրած էր:

Ո՛հ ինչպէս կեղտոտուել էր աղջկը կա-

խարդ կնոջ գարեջրի գործարանում:

Չէք կարող երեւկայել թէ ի՞նչ դու-
թեան մէջն էր նորա երեսն ու շորերը:

Շորերը մի ինչ որ անտանելի հիւթով
ապականուել. օձը ամուր կպել էր նորա մա-
զերից և կախ ընկել մէջքի վերայ. շորերի
խրաքանչիւր ծալի մէջ նստած էր մի մի
ահագին գորտ, ձայնը խանձուած շան պէս
հաջելով:

Այս բոլորը շատ և շատ անտանելի էր:

— Բայց և միւսներն աւելի լաւ վեճա-
կումը չեն, մտածում էր ինզէն:

Այսպիսով նա փոքր ինչ իրան մոխիթա-
րում էր:

Բայց ամէնից անտանելին սաստիկ քաղցն
էր, որ նորան տանջում էր:

Մի՞թէ չէր կարող փոքր ինչ կռանալ և
կտրել այն հացից, որի վերայ ինքը կանգ-
նած էր:

Ո՛չ, որովհետեւ նորա մէջքը թեքուել չէր
կարող. նորա ձեռները և ոտները քարացել
էին: Շարժել կարող էր միայն աչքերը,
թէ աջ, թէ ձախ և փոքր ինչ էլ յետ:

Այս բոլոր նեղութիւնը բաւական չէր,
ճանճերն էլ հաւաքուել էին նորա աչքերի
վերայ և սողում:

Աշխատում էր թարթափել, ճանճերը
չէին թռչում, որովհետեւ նոցա թւերը
կտրատած էր և սողունի պէս սողում էին:

Կատարեալ տանջանք էր:

Իսկ սաստիկ սոփն էլ միւս կողմից:

Փոքր ժամանակից յետոյ զգում էր իբր թէ ներսից իրան կրծում են և բոլորովին դատարկանում է:

— Եթէ այսպէս շարունակուի, ասում էր նա, ես չեմ կարող դիմանալ:

Բայց նա պէտք է դիմանար:

Յանկարծ նորա գլխի վերայ ընկաւ մի ջերմ արտասուքի կաթիլ, գլորուեցաւ կուրծքի վերայ և ընկաւ իւր ոտի տակի հացի վերայ. յետոյ ընկաւ միւս կաթիլը, յետոյ էլ շատ կաթիլներ:

Եյս ո՞վ պիտի լալիս լինի Ինդէի համար:

Չէ՞ որ երկրի վերայ մնաց նորա մայրը:

Ո՞ր դառն արտասուքը, որ թափվում է իւր զաւակների վերայ, միշտ համնում է նոցա. բայց ոչ թէ թեւեացնում նոցա ցաւը, այլ այրում և սաստկացնում կրած տանջանքը:

Սովը և այնպէս մօտիկ եղած հացն աւելացնում էր նորա տանջանքը:

Ինդէն զգում էր, որ իւր մէջ եղած բոլոր հիւթերը ցամաքել են և ինքը դառել է մի բարակ և դատարկ եղեգն և լսելիքը սաստիկ զարգացել. նա շատ պարզ լսում էր երկրի երեսին նորա վերայ խօսուածը և բոլոր ասուլիսը նորան պախարակում, վատաբանում էր:

Թէպէտ մայրը լալիս էր և ցաւում նորա

Համար, բայց նա էլ ասում էր՝

— Մնապարծութեան վերջն անտանելի է։ Ով որ աշխատում է ուրիշների գլխին նըստել, նա այսօր թէ վաղը վայր ընկնելու է։ Ե՛խ, ինգէ, ինգէ, դու ինձ սաստիկ մաշում ես։

Ե.յնտեղ երկրի վերայ էլ ամենքը գիտեին որ նա մեղք է գործել. իմացել էին, որ նա ոտը դրել է հացի վերայ և անհետացել ճահիճում։

Հովիւը տեսել էր այդ մօտակայ սարից։

— Ո՛հ, որքան ցաւեցրիր մօրդ, ինգէ, օղբում էր մայրը։ Ես այդ վաղուց գուշակում էի։

— Եւելի լաւ կըլինէր, որ ես ծնուած չը լինէի, մտածում էր ինգէն։ Ինձ ի՞նչ օգուտ, որ մայրս լալիս է։

Ինգէն լսում էր, որ նորա պարոնները, ում մօտ ծառայել էր և նորան այնպէս փայփայում էին, այժմ ասում էին՝

— Ե.յդ աղջիկը մեծ յանցաւոր է. նա Եստուծու տուրքը ոտնակոխ է արել. ո՛չ, շուտ չեն բացուելու նորա համար ողորմութեան դռները։

— Հապա ինչո՞ւ չէին պատժում ինձ սկզբից, մտածում էր ինգէն. պէտք է այդ վատ արմատն ինձանից հանել էին, եթէ մէջս կար։

Նա լսեց, որ երկրում արդէն մի երգ են հանել այն սնապարծ օրիորդի վերայ, որ

Հացը ոտնակոխ է արել՝ ոտնամանները չը կեղտոտելու համար:

—Ըյս էլ ի՞նչ է, որ ականջովս էլ լսել են տալիս այս բոլորը և տանջում, գանգաւփում էր ինդէն: Եթէ բոլորին պատժում լինէին, այստեղ աւելի շատերը պիտի լինէին հաւաքուած:

Եւ նորա սիրտն աւելի և աւելի կարծրանում էր:

—Հապա ի՞նչ է, կուղղուիմ այսպիսի տեղում: Ես չեմ կամենում ուղղուիլ: Նայեցէք այն աչքերին, ինչպէս չուել են ինձ վերայ:—Եւ սկսում էր անիծել բոլորին:

—Բանն ու գործը կտրուել է այնտեղ աշխարհում և խօսում ինձ վերայ, միսս ծածում: Ըյս ի՞նչ տանջանք է:

—Նա լսում էր, որ նորա արարմունքը պատմում էին երեխանց և մանուկները նորան «անաստուած ինդէ» էին անուանում:

—Ըյ, անպիտան, գարշելի, ասում էին նորա. թող տանջուի, արժանի է:

Բայց մէկ անգամ, երբ որ ցաւն ու սովը ներսից կրծում էին նորան, մէկ ոքմին տալիս էր նորա անունը և նորա արարմունքը պատմում էր մի փոքրիկ աղջկան և ինդէն յանկարծ լսեց, որ երեխան սկսեց լալ այս պախարակելի արարմունքը լսելով:

—Սթթէ խեղճ ինդէն երբէք չի վերադառնալ լոյս աշխարհ, հարցրուց փոքրիկ աղջիկը:

‘Նորան պատասխանեցին թէ՛

—Ոչ երբէք:

—Իայց եթէ նա թողութիւն խնդրէ և խոստանայ որ էլ այդպէս չի վարուի՞:

—Այն ժամանակ կարող է վերադառնալ բայց նա թողութիւն խնդրել չէ կամենում:

—Ախ, ափսո՛ս, որ դիտենաք թէ ինչպէս ցանկանում եմ ես, որ նա խնդրէ, բացառանչեց երեխան:

Եւ նա չէր մխիթարւում:

—Ես իմ տիկինն էլ և բոլոր խաղալիկներս կըտամ, եթէ նորան թոյլ տան վերադառնալու: Խեղճ ինզէ: Այս անտանելի է:

Այս բառերը խորը թափանցեցին Ինզէի սրտում և կարծես թէ փոքր ինչ թեթևութիւն էր զգում:

Այս առաջին անգամն էր, որ մէկի բերանից լսուեցաւ «խեղճ ինզէ» առանց յիշելու նորա յանցանքը: Փոքր երեխան լալիս էր և նորա փոխարէն թողութիւն խնդրում:

Մի փոփոխութիւն զգաց Ինզէն:

Այժմ ինքն էլ էր ուզում լալ, բայց արտասուքը չէր գալիս:

Այո, նա չէր կարողանում լալ և այդ էլ մի նոր տանջանք էր նորա համար:

Տարիքն անց էին կենում և թէ վերև, լոյս աշխարհում և թէ երկրի տակը, անդունդում, ուր ինքն էր, նորամասին աւելի սակաւ էին խօսում:

Յանկարծ մի անգամ նորան հասաւ մի հառաչանքի ձայն:

— Ինգէ, ինգէ, դու սպանեցիր ինձ: Ես այդ գիտէի:

Ե.յս իւր մեռնող մօր վերջին ձայնն էր: Երբեմն էլ լսում էր նա, որ իւր պարօնները յիշում էին նորա անունը, ասելով

— Կը տեսնե՞նք արդեօք ինգէին և բեր՝ իցէ: Ո՞վ կարող է գուշակել, թէ վերջն ինչ է լինելու:

Բայց ինգէն լաւ գիտէր, որ իւր աղջիկ-պարօնը երբէք իւր հղած տեղն ընկնելու չէր:

Ե.յսպէս անցան շատ ամիսներ և տարիներ տանջանքով և շարշարանքով:

Ա.երջապէս ինգէն նորից լսեց իւր անունը և տեսաւ, որ նորա վերայ փայլեցան երկու աստղեր՝ այնտեղ բարձր, երկրի վերայ մի մեռնողի համեստ աչքերն էին:

Ե.յն ժամանակից, երբ փոքրիկ աղջիկն արտասովում էր «խեղճ ինգէի» համար, խոստանալով տալ իւր բոլոր խաղալիկները Ինգէին մոլթ աշխարհից ազատելու համար, անցան այնքան տարիներ, որ երեսնան դառել էր պառաւ կին և այժմ աւանդել էր հոգին:

Եւ մեռնելու ժամին, երբ անցած—գնացած ժամանակուան մտքերն ու զգացմունքներն աչքի առաջ են գալիս, այն սխալաւ կինը յիշել էր և այն, թէ ինչպէս դառն

արտասուք է թափել դեռ երեխայ ժամանակը, Խնդէի պատմութիւնը լսելով:

Ըյն ժամանակ և զգացմունքներն այնպէս կենդանի ներկայացան պառաւին, որ նա բացազանչեց՝

—Տէր Ըստուած: Չեմ արդեօք և ես ունակոյս անուամբ Բո օրհնած տուրքերը: Եթէ հպարտութեամբ մեղանչել եմ, թողութիւն տո՛ւր և մի յիշիր յանցանքներս:

Պառաւի աչքերը խփուեցան, իսկ նորա հոգու աչքերը բացուեցան և տեսնում էին բոլորը, որ առաջ մութն էր և անտեսանելի:

Նորա վերջին մտածմունքն Խնդէն էր և այժմ աւելի լաւ էր տեսնում, թէ ինչ անդունդումն է եղել Խնդէն և նորից երեխայ ժամանակուան պէս լաց եղաւ:

Ըյս արտասուքը և աղերսանքն արձագանքի պէս լսուեցան այն դատարկ խողովակի մէջ, ուր մնացած էր Խնդէի կաշկանդած հոգին:

Խնդէն դողաց, թափ եկաւ և այնպէս լաց եղաւ, ինչպէս երբէք չէր լաց եղել: Նորան մաշում էր իւր ցաւը, նորան թփում էր, որ նորա համար երբէք չեն բացուիլ ողորմութեան դռները:

Եւ այդ բոպէին, երբ որ նա ողբալով յիշում էր իւր անցեալը, այն անդունդի մէջ փայլեց մի լուսնւոր ճառագայթ այնպիսի զօրութեամբ, որ զօրեղ էր արեգակի վառ ճառագայթներից:

Այդ ժամանակ ինգէի պատկերը ծածկուեց մէգով և նորա միջից կայծակի պէս դուրս թռաւ մի փոքրիկ թռչուն և սլացաւ դէպի լոյս աշխարհ:

Իայց թռչնիկը վախենում էր և դողում: Նա ամաչում էր ամէն արարածներից և աշխատում էր թազել մութը տեղերում, հին կիսաքանդ պատերում և նստում էր կուչ եկած, դողալով, լուռ ու մունջ. նա ձայն չունէր:

Երկար ժամանակ անցաւ, մինչև որ թռչնիկը կը կարողանար պարզապէս տեսնել բոլոր շրջապատող առարկաները և հասկանալ նոցա վսեմութիւնը:

Եւ, ամէն բան վսեմ էր այդ տեղ: ()դը պարզ և հանդարտ, լուսինը լուսաւորում էր երկիրը, ծառերը և թփերը անուշատութիւն բուրում:

Շատ հաւանում էր նա իւր բնակարանը և նորա փետրազարդ հագուստը մաքուր էր և քնքոյշ:

Ո՛հ, ինչպէս շքեղ էր ամէն բան և փայլում սէրն ու խաղաղութիւնը:

Թռչնիկի սիրտը բաբախում էր, զգացածը ուզում էր երգով արտայայտել:

Իայց թռչնիկը չէր կարողանում երգել, թէպէտ և շատ ցանկանում էր:

Եւժոդջ շաբաթներ անխօս անցկացան, բայց փառաբանութեան երգը չէր դադարում թռչնիկի մտքի մէջ:

Հասաւ ծննդեան տօնը:

Գիւղացին այն պատից ոչ հեռու ցցեց մի ձող և ծայրի վերայ կապեց մի խուրձ վարսակ, որ թռչուններն էլ ուրախանան և կերակրուին այն ժամանակ, երբ որ ինքը լաւ ճաշով կը կշտանայ:

Եւհա արեւը բարձրացաւ, լուսաւորեց խուրձը և թռչունները ճռուողելով հաւաքուեցան ձողի վերայ ճաշելու:

Եւդ ժամանակ մի փռքրիկ ծակից լըսուեցաւ մեր թռչնիկի ձայնը:

Յուզուող մօքերը և անմուռնչ երգը փոխուեցան ճռուողելու հանդարտ ձայների:

Օւարթեց նորա մէջ բարեգործութեան միտքը և թռչնիկը դուրս թռաւ իւր մութ բնակարանից:

Չմեռը շատ ցուրտ էր, բոլոր գետերը սառել էին. թռչունները և գաղանները դժուարութեամբ էին գտնում կերակուր:

Սեր թռչնիկը սլացաւ դէպի մեծ ճանապարհները և մարդկանց անց ու դարձ արած տեղերում նա գտնում էր հացի փրշրանքներ:

Ինքը թռչնիկը չէր ուտում իւր գտած կերակուրը, կանչում էր նա սոված ճնճղուկներին և նոցա տալիս բոլորը:

Թռաւ նա դէպի քաղաք և նայում ամէն կողմ: տեսնում էր որ զթոտ ձեռքը պատուհանների վերայ դրել է խեղճ թռչնիկների համար կերակուր. նա մի հատիկն

ուտում էր և մնացորդը (Թողնում ուրիշ սովածների համար:

Եւ այն ամբողջ ձմեռուան մէջ մեր Թռչնիկը ժողովեց և բաժանեց ուրիշ Թռչնիկներին այնքան հատիկներ և հացի փշրանքներ, որ բոլորը միասին ուղիղ այն սպիտակ հացին հաւասար էր, որ Ինգէն ոտնակոխ էր արել՝ իւր ոտնամանը մաքուր պահպանելու համար:

Երբ որ Թռչնիկը դտաւ և տուեց վերջին փշրանքը, այն ժամանակ նորա մոխրագոյն Թւերը սպիտակացան և արձակ բացուեցան:

— Ե՛հա Թռչում է ջրի վերայ ծովային ծիծեռնակը, ասում էին երեխայք, այն սպիտակ Թռչնիկը տեսնելիս: Տեսէ՛ք ծովի մէջ լողացաւ: Ե՛հա բարձրացաւ վերև դէպի ճառագայթները, արևի փայլուն ճաճանչները:

Թռչնիկը փայլում էր, լոյս տալիս և լուսի մէջ կորչում, անհետանում: Եւսում են, Թէ նա մտել է լուսատու արևի մէջ:

Թարգ. Գ. Տ. Ա.

Մ Ր Զ Ի Ի Ն Ն Ե Ր

Այգիում շատ ծառեր կային՝ տանձենի, խնձորենի, դեղձի, սերկևիլի և շատ ուրիշ պտուղներով լի ծառեր: Այնտեղ ապրում էր պարտիզայանք: Նա կտրատում էր չոր ճիւղերը, ջրում էր ծաղիկները և աճում աւաղ պարտիզի ճանապարհների վերայ:

Պարտիզից ոչ հեռու իրանց բներում ապրում էին մըջիւնները: Նոքա հազարներով էին: Իմացան որ այգիում ծառեր կան նոցա սիրելի պտուղներով. գնացին այնտեղ խմբովին, բարձրացան մի ծառի վերայ և սկսեցին ուտել: Ամբողջ ծառը սեւացաւ, որովհետեւ բոլորովին ծածկուեցաւ մըջիւններով:

Երբ պարտիզպանն եկաւ ծառը մաքրելու, տեսաւ նորա վերայ անթիւ մըջիւններ և զարմացաւ: Նա շատ ամիսոսաց որ նորա գեղեցիկ ծառը պէտք է փչանայ, սկսեց ձեռքով դուրս քշել մըջիւններին ծառից, բայց նոքա թափուեցան նորա վերայ և սկսեցին նորան կծուտել. վախեցաւ պարտիզպանը և հեռացաւ:

Ամենայն օր գնում էին մըջիւններն այդին և բարձրանում նոյն ծառի վերայ: Պարտիզպանը չը գիտէր թէ ինչ անէ: Հարց ու փորձ էր անում այստեղ այնտեղ ծանօթներից և խնդրում նոցա օգնել նորան, թէ ինչ անէ մըջիւններին և ինչպէս ազատէ սոցանից իւր ծառը: Բայց ոչ ոք ոչինչ խորհուրդ տալ չը կարողացաւ:

Մի ծեր մարդ միայն ասաց նորան.

— Գիտե՞ս ինչ, բարեկամ, մըջիւնները վախենում են ծխախոտի հիւթից. այդ հիւթը քսի՛ր ծառին և նոքա այլ ևս չեն գնալ այնտեղ:

Հետեւեալ օրը, երբ մըջիւնները ծառի վերայ էին, պարտիզպանը ծառի բնի ներքեւի մասի վերայ քսեց հիւթը:

— «Այժմ, մտածեց պարտիզպանը, մըջիւնները ծառի վերայ կը մնան, այլ ևս չեն գնալ իրանց տուն:»

Մըջիւնները կշտացան և երբ ուզեցան ցած գալ ծառից, տեսան որ բանտարկուած են: Ծառիցը ոստնուլ նոքա չէին կարող, թռչել նմանապէս, չէ՛ որ թռեր չ'ունին: Ի՞նչ անէին: Մի քանի փորձուած մըջիւններ մօտ եկան և ասացին ժողովին իրանց լեզուով.

— Լսեցէ՛ք, թող մեզանից ամենաուժեղները նստեն թափվող տերևների վերայ և նոցա հետ իմիասին գետին

ընկնին. յետոյ թող ծխախոտի հիւթի վրայով մեզ համար հողէ կամուրջ շինեն:

Համաձայնեցան: Ամենագօրեղ մըջիւններն իսկոյն նստոտեցան դեղնած տերեւների վերայ. ծանրութիւնից տերեւներն ընկան գետին, մըջիւններն էլ հետը և սկսեցին հող կրել, մեծ կոյտ շինեցին և մնացած մըջիւններն իջան ծառից այդ կամուրջի վրայով:

Հետեւեալ օրերը մըջիւնները շարունակեցին վերև ու ներքև անել ծառի վերայ, իբր թէ նորա վերայ նոցա համար անտանելի հիւթը երբէք չէ եղել քսած:

Պարտիզպանը տեսաւ ամէնը ինչ որ անում էին մըջիւնները, բայց չէր խանգարում նոցա: Նա ինքը հետաքրքիր էր տեսնել թէ մըջիւններն ինչպիսի խելացի բաներ են հնարում միմեանց օգնելու համար: Բայց այնու ամենայնիւ նա ծառը շատ էր ափսոսում:

Շատ մտածեց, երկար մտածեց որ մի հնարք գտնի մըջիւններից ազատուելու:

Մի անգամ, երբ մըջիւնները նստած էին ծառի վերայ, պարտիզպանը փորեց ծառի շուրջը մի մեծ փոս, շատ ջուր ածեց նորա մէջ:

— Հիմայ էլ մըջիւններն իրանց տան երեսը չեն տեսնիլ, էլ ճանապարհ չունին ծառիցն իջնելու, մտածում է պարտիզպանը:

Իրիկնաժամին մըջիւններն ուզեցին ցած գալ ծառից, մօտեցան փոսին և առաջ էլ չը կարողացան գնալ. ծառի շուրջը պատած էր ջրով:

— «Վայ մեզ, վայ, մեր բանը խիստ վատ է, մտածում են մըջիւնները, մենք վտանգի մէջն ենք, այլ ևս մեր տունը չենք տեսնիլ:» Ի՞նչ անել: Ժողովուեցան միասին, շրջան կազմեցին և սկսեցին խորհուրդ անել թէ ինչպէս հասնեն տուն: Երեք խելացի մըջիւններ մօտեցան ժողովին ու ասացին՝

— «Ռեւ բանն այնքան վատ չէ, բարեկամներ, հնարք կայ ազատուելու, մի վախենաք, յոյսերդ մի կըտրէք:

Մըջիւններն ուրախացան, այդ խօսքերից սիրտ առան և շրջապատեցին այդ երեք մըջիւններին:

—«Խնչպէս, Խնչպէս ազատուենք այս վտանգից, հարցնում էին ամէն կողմից մըջիւնները:

—«Շատ հեշտ կերպով, պատասխանեցին երեք մըջիւնները,— չէ՞ որ մենք ստեղծուած ենք միմեանց օգնելու համար. շատերը մեզանից պէտք է ջուրն ընկնին, խեղդուին, բայց գոնեա ուրիշներին ազատած կը լինին: Ահա մենք ձեզ օրինակ կը տանք, անց կայէք մեզ վերայ, ինչպէս կամուրջի վրայով: Այս ասելով երեք մըջիւններն ընկան ջուրը: Մըջիւններից շատերը հետեւեցան նոցա: Նոքա կանգնեցան միմեանց վերայ և հիանալի կամուրջ շինեցին, որի վրայով անց կացան մնացածները և գնացին իրանց տուն:

Պարտիզպանը մօտիկ տեղում նստած բոլորը տեսնում էր: Երբ տեսաւ որ մըջիւններն այնպէս միմեանց սիրում են, որ մեռնում են մէկը միւսի համար, նա այլ ևս դադարեց նոցա հալածել և թոյլ տուեց մըջիւններին կերակրուել իրանց կամքով իւր այգիում:

Թարգ. օր. Դ. Յովհաննիսեան:

ՋՈՒՍՐՁԱՆԻՔ, ՀԱՆԵԼՈՒԿՆԵՐ, ԽՆԴԻՐՆԵՐ:

1. Աղջկայ այն ո՞ր անունն է, որ երկու կողմից էլ միակերպ է կարգացվում:

2. Գտէ՛ք մարդկանց բնակութեան տեղի մի անուն, որ երկու կողմից էլ միատեսակ կարգացուի:

3. Առաջին վանկը ժամանակ է ցոյց տալիս, երկրորդ վանկը գերանուն է, երրորդ վանկով մարդն իւր միտքն է յայտնում. բոլորը միասին ձեռք կարգացածն է: Իմացէ՛ք Խնչ է:

4. «Երկար աղիք, ծայրին ծաղիկ», իմացէ՛ք Խնչ է:

5. Առաջին վանկը ցորենի (բոյս) մանրուածք է, երկրորդն ուրիշ սեպհականութիւնը յափ շտակող է. իսկ ամբողջը երկրնքումն է:

6. Գտէ՛ք այն բառը, որ նաւի մի գործիք է, իսկ առաջին վանկի երկրորդ տառը փոխելով դառնում է հաց (մեղրի):

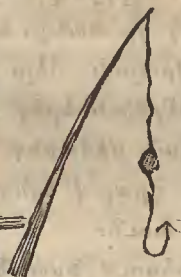
7



Ք



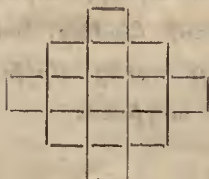
ԻՄԾ



ԱՅ

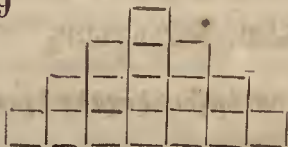


8



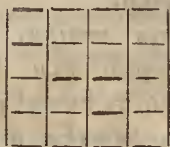
Առաջին աղիւսակի մէջ տեղաւորել հետեւալ տառերը՝ 2 ա, 2 ե, 3 խ, 2 կ, 2 մ, 1 չ, 1 ս, այնպէս որ դուրս գան բառեր կարդալով վերեւից ներքեւ և ձախից աջ:

9



Երկրորդ աղիւսակի մէջ նոյն պայմաններով դասաւորել հետեւալ տառերը՝ 4 ա, 1 գ, 2 թ, 1 ի, 1 կ, 1 հ, 1 մ, 1 յ, 1 շ, 1 ս, 1 ա, 1 տ:

10



Երրորդ աղիւսակի մէջ նոյն պայմաններով դասաւորել հետեւալ տառերը՝ 2 ա, 2 գ, 1 դ, 2 ի, 1 ռ, 2 ն, 1 չ, 3 ը, 2 օ:

ԽՄԲԱԳԻՐ—ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՂ. Ն. ԽՈՍՐՈՎ. ԵԱՆ

Дозволено цензурой. Тифлисъ, 14 Августа 1882 г.

Типографія М. Варганянца и К. противъ Троиц. церк.

Ըստ Հրամանի Վեհափառ Կաթողիկոսի առաջիկայ
18⁸²/₈₃ ուսումնական տարուայ Համար Մայր Աթոռի ձեմա-
րանն աշակերտաց ընդունելութիւն չի ունենայ, որոյ Համար
պարտք եմ Համարում յայտնել ի գիտութիւն բոլոր խնդրա-
տուաց: Տէրապետ ձեմարանի Ա. Նահապետեան:

*
**

ՄԵՂՈՒ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ

(ՔՍԱՆ ԵՒ ՀԻՆԳԵՐՐՈՐԴ ՏԱՐԻ)

ազգային, քաղաքական—գրականական լրագիր
ՀՐԱՏԱՐԱԿՎՈՒՄ Ի ԹԻՖԼԻՍՈՒՄ.

Տարեկան գինը 10 ռ., 6 ամսուանը 6 ռ., ամիսը 1 ռ.,
Հատով 5 կ.

Հասցէն՝ Тифлисъ въ редакцію газеты. „Mery“ Rédac-
tion de «Megou Haïastani» à Tiflis (Caucase)

*
**

Մ Ա Ա Կ

ԱՄԵՆՕՐԵԱՅ ԼՐԱԳԻՐ

քաղաքական և գրականական

Տարեկան գինն է 10 ռ., կէս տարւանը 5 ռ., Հատով 5 կ.

Խմբ.-Հրատ. Գ. Արշակունի:

Հասցէն՝ Тифлисъ. Редакция „МШАКЪ“

*
**

Վ. ՇԱՀՎԵՐԴԵԱՆԻ լրագրական գործակալութեան
խանութում փաճառւում են ամէն տեսակ գրքեր թէ՛
հայերէն, թէ՛ ռուսերէն եւ թէ՛ եւրոպական զանազան լե-
զուներով: Օտարաքաղաքացիները գիմում են հետեւեալ
Հասցէով՝

Тифлисъ, Газетное Агентство В. Шавердова.

Ա Ր Զ Ա Գ Ա Ն Ք

գրականական և քաղաքական

ՇԱՐԱԹԱԹԵՐԹ

Այս տարուայ բաժանորդագինն է 5 ռ.

Խմբ.-Հրատ. Ա. Յովհաննիսյանի

Հասցեն՝ Тифлисъ. Редакция „АРДЗАГАНКЪ“

* *

Բ Ո Ւ Ր Ա Ս Տ Ա Ն Մ Ա Ն Կ Ա Ն Ց

ՏԱՍԵ ԵՒ ՀԻՆԳ ՕՐԵԱՑ

ՊԱՏԿԵՐԱԶԱՐԴ ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆ

Տարեկան գինն է Ռուսաստանի համար 4 ռ.

Հրատ. Ն. Պերպլերեան և Ն. Տովկոլեան:

* *

Ա Ռ Ո Ղ Զ Ա Պ Ա Հ Ա Կ Ա Ն Թ Ե Ր Թ

ՄԻ ԱՄՍԵԱՑ ՀԱՆԳԷՍ

Տարեկան գինն է 3 ռ.

Խմբ.-Հրատ. Լ. Տեգրանյան:

Հասցեն՝ Эривань Ред., „ГИГИЕНИЧЕСКИЙ ЛИСТОКЪ.“

* *

Ա Ր Ա Ր Ա Տ

Կրօնական և Ազգային ամսագիր.

Տարեկան գինն է 4 ռ.

Հասցեն՝ Вагаршапатъ, Редакция „АРАРАТЪ“