

# ՀԱՅԿԱՍՏԱՆԻ ԿԵՆՏՐԱԼ ԿՈՄԻՏԵ

## ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ ԱՄՍԵՂԻՐ

ԱՌԱՋ ԻՆ ՏԱՐԻ

№ 4

1882

ԴԱՅԵՄԵՐ

### ԲՈՒԹՅԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ք. ՎԱՐԳԱՆՆԱՆ — Սպինսերի ժանկարժառանգ մտքերը (հըշտւած է) :  
 — Յ. ԶԵՂԻԱՆԵԱՆ — Տնարարութեան և սուսմարտանքը (հըշտւած է) : — Ս.  
 ԲԱԶԱՐՅԱՆ — Երկու օրինակելի դատ Սրբազան Պատմութիւնը : — Ս. ՊԱՆԱ-  
 ՍԱՆՆԱՆ — Աղգային արտոմանքներ տարրական ուսումնարանում (հըշտւած է) :  
 — Դ. ԱՂԱՅԱՆ — Հարկանք է արդեօք և մեկնի օմանկակու-  
 թիւնը դրադիտութիւն ուսուցանելիս : — ՈՅԼԻՆՅԱՆ : — ՄԱՆԿԱԿԱՆ  
 ԲԱԺԻՆ՝ ա) Մանկական միջնակ, բ) Ղանիկ, գ) Թազաւորի նոր դրեւոր :  
 — ԶԱՆԲԱՆԱՆՆԱՆ, ՀԱՆՔԻՆՈՒԿՆԵՐ, ԽՆԴԻՐՆԵՐ, — ՅԵՅՏԱՐԱՆ  
 ԲՈՒԹՅԱՆՆԵՐ :

### ԹԻՖԼԻՍ

ՄԱՍԿԱ ՎԱՐԳԱՆՆԱՆՆԻ ՆԻՐԱԿ ՏՊԱՐԱՆ

## ՅԱՅՏԱՐԱՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

„ՎԱՐԺԱՐԱՆ“ մանկավարժական ամսագիրը հրատարակվում է Թիֆլիսում հետևեալ ծրագրով:

ա. Ազգիս Վեհափառ հայրապետի և թեմական վերատեսուչների կարգադրութիւններն ազգային ուսումնարանների վերաբերութեամբ:

բ. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲԱԺԻՆ—յօդուածներ մանկավարժական բովանդակութեամբ:

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

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

ե. ԱՅԼ ԵՒ ԱՅԼՔ—զանազան տեղեկութիւններ ուսումնարանական կեանքից:

զ. ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԲԱԺԻՆ—վէպեր, զրոյցներ և այլն, մանկական ընթերցանութեան համար:

է. Հանելուկներ, խնդիրներ և խաղեր մանկանց համար:

ը. ՅԱՅՏԱՐԱՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ:

Մեր ամսագրին խոստացել են գործակցել ազգային ուսումնարանների մէջ գործող յայտնի անձինք, որ ծանօթ են հայ հասարակութեանն իրանց աշխատութիւններով մանկավարժական ասպարիզում:

„ՎԱՐԺԱՐԱՆ“ կը հրատարակուի ամիսը մի անգամ, բացի յունիս և յուլիս ամիսներից:

„ՎԱՐԺԱՐԱՆ“ տարեկան գինն է թէ՛ Թիֆլիսում և թէ՛ այլ քաղաքներում ՀԻՆԳ՝ ռուբլի: Տարին սկսւում է օգոստոսից և տւում է մինչև յունիսի 1-ը:

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

# ՎԱՐԺԱՐԱՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՄՍԱԳԻՐ

ՆՈՅՆՄԵՐ

1882 Ա. ՏԱՐԻ

№ 4

ՍՊԵՆՍԻՐԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԵՐԸ: \*)

## 2.

Իւր շարադրութեան երկրորդ գլխի մէջ Սպենսերը խօսում է մտքի զարգացման վրայ: Բուն խնդիրը քննելուց առաջ նա նկատում է, որ դարերի ընթացքում իրարու յաջորդող մանկավարժական սիստեմները միշտ սերտ կապակցութիւն են ունեցել քաղաքակրթութեան պայմանների հետ: Հէնց որ մի ազգի մէջ դոքա դէպի լաւն են փոխվում, իսկոյն աշխատում են բարւոքել նաև դաստիարակութիւնը, որպէս զի նոր սերունդը կարող լինի բարձրանալ հնի ձեռք բերած տեսութեան կէտի վրայ:

Նոր ժամանակի յատկանիշը, Սպենսերի կարծիքով, հեղինակութեան անկումն է—թէկուզ սա պապական, փիլիսոփայական, արքայական կամ թէ վարժապետական լինէր, բոլորը մին է—և ձգտումն դէպի անձնական ազատութիւն: Սորան համեմատ պահանջվում է, որ դաստիարակութիւնն էլ օժանդակ լինի անհատի ազատութեանը, մանաւանդ մտքի ազատութեանը: Այս ազատութեան ճանապարհը բացվում է նախ և առաջ դիտողութեան ձիրքի կանոնաւոր զարգացմամբ: Բէկօն փիլիսոփայի խօսքը, թէ բնագիտութիւնը բոլոր գիտութիւնների մայրն է, կշիռ ունի մանկավարժութեան համար էլ: Եթէ մեր զգայարանները հէնց սկզբից չընդթուին, բոլոր մեր կրթութիւնը կը դառնայ քնատ, չփոթ և թերի: Տեւուն և տոկուն գիտողութիւնը մեծ պաշտօն է կատարում միշտ և ամէն նշանաւոր յաջողութեան մէջ: Այն հարկաւոր է ոչ թէ միայն արուեստագէտին և բնագէտին, ոչ թէ միայն բժշկին և երկրաչափին, հապա և փիլիսոփային որովհետև սորա գործն էլ ոչ այլ ինչ է իսկապէս, եթէ ոչ դիտել իրերի աներևոյթ շաղկապը:—Հարկաւոր է և բանաստեղծին, պատճառ՝ սա էլ դիտելով է թափանցում բնութեան գեղեցկութիւն:

\*) Տես «Վարժարանի» № 3—1882.



ները, որ նորա երգերի մէջ մի անգամ մարմին առնելուց յետոյ թէև ամէնքին ծանօթ են թուում, բայց անտես էին թողնուած մինչև այն ժամանակ: Միշտ պէտք է աչքի առջև ունենալ այս մեծ ճշմարտութիւնը, թէ կրթութեան մէջ ամէն բան կախուած է անմիջական դիտողութիւնից և կենդանի լիակատար տպաւորութիւնից: Գիտութեան մի ամրակաղմ տուն շինելու համար պէտք չեն փածակ և կոպիտ նիւթեր:—Թողնենք, որ երեսնաներն ինքեանք տեսնեն, դիտեն, համեմատեն, եղրափակեն,—որ տարածութեան և թուի օրէնքներն ինքեանք ուսանին: Մարդկութիւնն էլ այդպէս է ուսում առել և այդ է ուսման ամենալաւ եղանակը, և հէնց այդ եղանակն է միշտ դուր գալիս մանուկներին, որովհետև ամենաբնականն է:

Առողջ մանուկների համար առողջ գործունէութիւնն այն է, որի մէջ նոքա հաճութիւն են գտնում և ընդհակառակն: Այս բնական ճանապարհի գիտութեան Սպենսերն իրաւամբ ընծայում է Պէստալոցցիին: «Երեւելի զուիցերական նորոգիչը վերահասու եղաւ, ասում է նա, թէ կրթութեան աստիճանը և եղանակը պէտք է յարմարեցնել ոգու զարգացման բնական ընթացքին—թէ ոգու զօրութիւնները որոշ յաջորդութեամբ են բացվում իրարու ետևից, թէ նոցանից ամէն մին որոշ հրահանգ և գիտելիք է պահանջում և թէ մեր պաշտօնն է ճանաչել այդ յաջորդութեան կարգը և ըստ այնմ մատակարարել հրահանգն ու գիտելիքը: Այս ճանաչելն ու մատակարարելն է յատկապէս մտաւորական դաստիարակութեան գործը, որով միջոց է տրվում մանուկին ինքն իրան կրթել, անցնելով պարզից դէպի բաղադրեալը, նիւթականից դէպի վերացականը, գործնականից դէպի տեսականը:

Ամէն տեղ հարկաւոր է ջան գնել, որ մանուկներն ինքեանք խուզարկութիւններ սկսեն, ճիշտ եղրափակութիւններ անեն, ինչքան կարելի է շատ գիտեր գործեն: Մարդկութիւնը միայն ինքնավարութեամբ է առաջ քնացել և ինքնուս մարդկանց հոյակապ գիտերը մեզ վկայ են, որ լաւ պտուղներ տալու համար ամէնքս էլ պարտական ենք նոյն շաւղով առաջ գնալ: Վարժարանի սովորական գրէսսուրի տակ աճած և այն դրէսսուրն անհրաժեշտ բան համարող մարդիկ հարկաւ կասեն, թէ աշակերտից ինքնաձեռն, ինքն իրան կրթող ուսուցիչ շինելու միտքը մի թիւր միտք է: Բայց եթէ նոքա մտածեն, որ փոքրիկ երեխան անգամ բնաւ առանց ուրիշ օգնութեան է ձեռք բերում իրան շրջապատող իրերի կարեւոր գիտութիւնը, եթէ յիշեն, որ մանուկը գրեթէ ինքն իրան է սովորում մայրենի լեզուն, եթէ դնահաստեն այն բոլոր փորձերը որ ամէն մի մանուկ հաւաքում է ինքն իւր խելքով, դեռ վարժարան չըմտած, եթէ մի լաւ դիտեն բոլոր աշխարհից, անտես թո-

ղուած Լօնդոնի դամէնի (գեագայի) տարօրինակ հանճարը, որ երևումէ նորա ամէն մի արարքի մէջ. եթէ այս էլ ի նկատի առնեն, որ անթիւ մարդիկ հազար ու մի արգելքների յաղթելով առանց ուրիշ օգնութեան են հասել զարգացման ամենաբարձր աստիճանին, — այնուհետև անհեթեթ չի թուիլ մեր միտքը, թէ իւրաքանչիւր փոքր ի շատ ընդունակ աշակերտ կարող է մի թեթև օգնութեամբ իւրովին տապալել իւր դէմ ելող դժուարութիւնները, միայն թէ ուսանելի իրերն ուղիղ կարգով և ուղիղ կերպով նորա առջև դրուէին:

Իւր տեսութեան հիմքն այսպէս հաստատելուց յետոյ Սպենսերն սկսումէ ջոկ ջոկ քննել ամէն մի առարկայ. նորա կարծիքով պէտք է աւելի շատ իրեր մտցնել հայեցական կամ նկատողական կրթութեան շրջանի մէջ և աւելի շատացնել այդ կրթութեան տարիների թիւը, որպէս զի դա միայն տան մէջ եղած նիւթերով չը հերկքանար, հապա անտառ ու դաշտի, սար ու ձորի, քարահատք ու ծովափի իրերն էլ իւր մէջ ամփոփել, Յանկայի է որ այդ մանկութեան տարիներում աւարտուելու փոխարէն, ամբողջ երիտասարդութեան հասակումն էլ շարունակուէր և վերջապէս աննշմարելի կերպով գնար անհետանար բնագետի և գիտնականի խուզարկութեանց մէջ: «Այստեղ էլ մենք պարտական ենք հետևել բնութեան ակնարկին»: Ո՛վ ունի այն հրճուանքը, որ զգումէ մանկոտին նոր ծաղիկներ քաղելիս, նոր միջատներ բռնելիս, նոր խնցիկներ և կոպիճներ հաւաքելիս, և ո՛վ չի հասկանալ, որ այս հրճուանքին մասնակցելով, մենք կարող էինք այնպիսի ուղղութիւն տալ մանուկներին, որ նոքա բաւականին խոր թափանցէին իրերի յատկութեան և կազմութեան մէջ. Ամէն մի բուսադէտ, որ գէթ մի անգամ անտառ է գնացել աշակերտների հետ, անշուշտ տեսած կըլինի, թէ ինչ եռանդով էին հետևում նոքա իւր խուզարկութիւններին, ինչ փութով էին բոյսեր որոնում նորա համար, ինչպէս ուշադիր և ակնապիշ սպասումէին, մինչև որ նա բոյսը զննէր, և յետոյ ո՛րքան հարցեր էին թափեցնում նորա գլխին:

Այդ մտքերին համեմատ Սպենսերն առաջարկումէ ազատ արշաւներ (excursion) գործել դէպի դուրս ամբողջ կրթութեան միջոցին և այնքան շարունակել առաջին հայեցական կրթութիւնը, որ գնալով գնալով մի հիմնաւոր բնագիտական ուսումն դառնայ հէնց նոյն իսկ բնութեան գոգում: Նորա առաջարկութիւնն իրագործելու համար պէտք կըլինի ի հարկէ այժմեանից աւելի ժամանակ ընծայել մանուկ սերնդի կրթութեանը, Բայց փղշտացիների աչքում այդ ժամանակի ընդարձակութիւնը մի փուշ է: Ուստի Սպենսերի պէս գործնական անդիացին անգամ կշտամբումէ նոցա, ասելով. «եթէ դուք չէք կամենում ուրիշ բան դառնալ, բայց թէ հաշուե-



գիրներն վրայ փառող և տուրեւաւից, արշին ու համրիչից դատ ուրիշ բան չը հասկացող խանութպաններ, — այն ժամանակ ի հարկէ աւելորդ է ուսանել այն բոլորը, ինչոր իսկոյն շահ չէ տալիս ձեր քսակին:

Նկարչութեան դասերն դալով, Սպենսերն էլ ֆրէօբէլի պէս կամենումէ, որ նոքա ինչքան կարելի է վաղ սկսուէին, յարմարուելով մանուկների այն հակմանը, որ դրդումէ նոցա ընդօրինակել ամէն մի աչքի դիպչող բան, Հեղինակը հարցնումէ, թէ երեխաներն ի՞նչ են փորձում նկարել ամէն բանից առաջ, Պատասխան — այնպիսի բաներ, որ մեծ են, գունազարդ են, որոնց մօտ դեգերիլը նոցա հաճելի է, մարդկային էակներ, որ նոցա մէջ այնքան զգացմունք են յարուցել. կովեր, շներ և ձիեր, որ իրանց պէսպէս յատկութիւններով նոցա միտքը գրաւումեն. տներ, որ մեծութեամբ, կազմութեամբ և մասերի հակադրութեամբ նոցա տեքերի մէջ են ընկնում. — Եւ ընդօրինակութեան ո՞ր կերպն է աւելի դուր գալիս նոցա. — Գունաւորը, նոցա համար մատիտն էլ լաւ է, եթէ մի աւելի լաւ նիւթ չունենան. բայց տեսէք, թէ ի՞նչ կըլինի նոցա երջանկութիւնը, երբոր դուք ներկ ու վրձին տաք նոցա: Գծագրելու տեղ, նոքա իսկոյն կըսկսեն երանգել (colorer), իսկ խաղերն այնչափ միայն կը քաշեն, որչափ որ հարկաւոր են երանգին: Եւ եթէ նոքա այնուհետեւ մի պատկերազարդ գիրք էլ ներկելու իրաւունք ստանան, նոցա ուրախութիւնն էլ չափ չի գտնիլ. Նես համոզուած եմ, ասումէ Սպենսերը, «եթէ խօսքերս ծիծաղելի էլ թուէին նկարչութեան այն վարժապետներին, որ կամ բնաւ ներկ չեն տալիս և սովորեցնումեն գծերի ընդօրինակութեան եղկելի մեթօդով. — համոզուած եմ, որ նկարչութեան ճշմարիտ եղանակը մեր ասածն է: Գոյնի գերազանցութիւնը ձևի առջև և իրի առաւելութիւնը գծի առջև, որ մի հոգեբանական հիմք ունի, լաւ գիտնալով, հէնց սկզբից հարկաւոր է ներկ տալ աշակերտին և միշտ շօշափելի տարազներ, այլ ոչ թէ նկարներ, որպէս զի նա ուսանի իսկական իրերից պատկեր հանել:

Երկրաչափութեան դասերից էլ հեղինակը պահանջումէ, որ նոքա աշակերտին ինքնագործ, ինքնաշխատ, ինքնատես, ինքնուս, ինքնագլուխ մարդ գառնալու նպաստեն: Յաճախ նկատել եմ ես, ասումէ նա, որ վարժարանի սովորական դրէսսուրից, վերացական ոճից, ձանձրալի դասերից մոլորուած աշակերտի միտքը յանկարծ նոր թռիչք է առնում, երբոր թոյլ են տալիս նորան կրաւորական ընդունողից գործունեայ և ինքնաձեռն գոյիչ դառնալ: Իւր ասածին ոյժ տալու համար հեղինակն առաջ է բերում մեծանուն Տինթալի հետեւեալ վկայութիւնը:

«Ինանքիս մի որոշեալ շրջանում մի դասարանի մէջ թուա-

բանութեան դասեր տալով ստուգեցի, որ Եւկլիդի հին երկրաչափութիւնը շատ կրթիչ և գրաւիչ է համբաւների համար, եթէ այն մի անգամ լաւ հասկացուի: Սակայն ես աշխատում էի հեռացնել աշակերտներին գրքի ոճից և պահանջում էի, որ նոքա ինքեանք իրանց յատուկ եղանակով դուրս հանեն խնդիրների լուծումը: Սկզբում սովորական ճանապարհից շեղուիլը չէր դուր գալիս նոցա: պատանիներն ասեւ թէ օտարութեան մէջ էին զգում իրանց, բայց երբէք չըտեսայ, որ նոցա տհաճութիւնը երկար տևէր: Եթէ աշակերտը շատ երկչոտ լինէր, ես քաջալերում էի նորան նիւթընի օրինակով, որ իւր և միւս մարդկանց մէջ եղած տարբերութիւնը միայն իւր անձնական համբերութեանն էր վերագրում, կամ Միրաբյուր, որ մի անգամ լսելով իւր սպասաւորից, թէ այս ինչ բանն անհնարին էր, հրամայել էլ նորան—էլ երբէք չըգործածել այդ յիմար խօսքը: Այսպէս սիրտ առնելուց յետոյ պատանին—որքան էլ երկբայական լինէր իւր ժպիտը—կամք էր յայտնում դարձեալ մի անգամ իւր ոյժը փորձելու և նորից ձեռնարկում էր գործին: Ես նշմարում էի նորա աչքերի վառուիլը և ահա հնչում էր նորա բերկրալիր ձայնը, որի առջև Արքիմեդիսը գուցէ մի թոյլ մրմունջ էր, թէ «վարժապետ, գտայ»: Անձնական կարողութեան վրայ այսպիսով ձեռք բերուած վստահութիւնը մեծ օգուտ էր տալիս և այնուհետեւ բոլոր դասարանը, նոր աշխոյժ առած, առաջ էր դիմում սքանչելի յաջողութեամբ: Շատ անգամ ես թողնում էի աշակերտների ազատ հաճոյքին—կամ գրքի միջից ընտրել լուծանքի խնդիրը կամ մի ուրիշ խնդրի վրայ փորձել իրանց ոյժը: Եւ եթէ նոցա օգնելու հարկ էր լինում, ես միշտ յօժարութեամբ էի յայտնում այդ անելու, բայց նոքա բոլորովին մերժում էին իմ օգնութիւնը: Աշակերտներս արդէն ճաշակել էին ոգեկան աշխարհակալութեան հրապոյրը և փափագում էին իրանց յատուկ ուժերով յաղթանակ գրաւել: Որմերի վրայ նկարուած ձևերը, բաւի մէջ տնկուած ձողերը և ուրիշ անթիւ նշաններ միաբան վկայում էին, որ աշակերտների միտքը սաստիկ զբաղուած էր առարկայով:—Ինձ գալով, ես դեռ նորընծայ դաստիարակութեան գործի մէջ չը գիտէի մանկավարժութեան կանոնները որ մշակել են գերմանացիք, ես հետեւում էի միայն վերոյիշեալ եղանակին, աշխատելով որ երկրաչափութիւնը դաստիարակութեան միջոց լինէր, և ոչ թէ նպատակ: Փորձերս յաջողութեամբ պսակուեցան և ես երջանիկ էի այն ժամերին, երբոր դիտում էի աշակերտներին հոգեկան կարողութեան զուարթ ու զօրեղ աճումը, որ միշտ հնարին է, եթէ նորա զարթոնքն ընդ մասին հոգ տարուի վերը յիշուած եղանակով:

Համառօտ յօգուածի մէջ անկարելի է մանրամասնաբար առաջ բերել Սպենսերի մէթօդօլօգիան (որճաբանութիւնը) և ջոկ ջոկ



ցոյց տալ նորա դասատուութեան եղանակն ամէն մի առարկայի նկատմամբ: Ինչ նիւթի վրայ էլ խօսէր, նա միշտ պահանջումէ, որ ուսումն ինքնազարգացման շաւղով ձեռք բերուի: Նա լիովին հաւան է Պիլլէնա պրոֆէսորի խօսքին, թէ «աշակերտները կարող են դասի ժամանակ էլ այնքան երջանիկ զգալ իրանց, ինչքան և խաղի ժամանակ, միայն թէ դասատուութեան եղանակն օրինաւոր լինէր, և թէ նոքա կարող են մտքի մարդմունքից էլ այնչափ բաւականութիւն ստանալ, որչափ և մարմնի մարդմունքից, միայն թէ առաջինը կանոնաւոր կերպով առաջ տարուէր»: Այս տեսակ ուսումը, ասումէ Սպենսէրը, աշակերտին սիրտ կը տար չը երկընչելու խութ ու խոչերից, կամրացներ նորա կամքը, կը զօրացնէր համբերութիւնը, դժ կազդէր քաջութեամբ դէմ դնելու ամէն մի ձախորդութեան, ուրեմն և կը տար նորան այնպիսի յատկութիւններ, որ միշտ հարկաւոր են գոյութեան ընդհանուր պատեարազմի մէջ քաջօրէն մարտնչելու համար:

## 3.

Գրքի երրորդ գլուխը նուիրուած է բարոյական դաստիարակութեան: Սպենսէրի ասելով անհիմն է այն կարծիքը, որ իբր թէ ամէն մի մանուկ ի բնէ բարի է, անհիմն է և սորան հակառակ կարծիքը:

«Մարդս մի թերի էակ է», ասումէ նա, «թերի էլ մնումէ մինչեւ մահ: Աւտօի մի մեծ բարոյական կատարելութիւն մի՛նչպասիր մանուկներից: Ամէն մի կրթուած մարդ կեանքի առաջին հասակում գտնվումէ իւր բարբարոս պապերի վայրենութեան վիճակի մէջ, Ինչքան որ երեխայի դէմքի կազմութիւնը—տափակ քիթ, փրքուած ունգեր, լայն շուրթեր, բաց բաց աչքեր, երեսի նեղ անկիւն և այլն—առ ժամանակ նման է վայրենի մարդու դէմքի կազմութեան, այնքան էլ նորա և վայրենի մարդու կրքերն իրարու համատիպ են: Այս է պատճառը, որ մանուկներն ընդհանրապէս հակամէտ են դադանութեան, խստութեան, քողութեան և խաբէութեան, թէև այս բոլորը դէմքի կազմութեան պէս ինքն իրան փոխվումէ քիչ թէ շատ: Նոքա բնաւ «անմեղ» էակներ չեն, ինչպէս որ կարծումենք սովորաբար: Ճշմարիտ է որ մանուկները չար զիտաւորութիւն, չարի գիտակցութիւն չունին. բայց և այնպէս չար են նոցա հակումները, որ ամէնքս էլ կարող ենք ստուգել գոնէ կէս ժամ նոցա ետեից նայելով: Եւ ով չըգիտէ, որ նոքա միասին դանուակիս, օրինակ վարժարանում, միմեանց հետ աւելի անդութ են, քան թէ մեծերը, և թէ այս անդութիւնն այնքան աւելի սաստիկ է, ինչքան որ նոքա փոքր են տարիքով:»



Յետոյ Սպենսերը ցոյց է տալիս, որ մտաւորական վաղաճ սովորեան պէս բարոյական վաղաճ սովորեան էլ կայ մանուկների զարգացման մէջ և պահանջում է չբանեցնել շատ զօրեղ զրգիւններ նոցա դէպի բարին դրդելու համար։ Յայտնի է ամէնքին, որ բարոյապէս վաղաճաւ երեխաները, այսինքն այնպիսիները, որ մանկական պարկեշտութեան տիպար են համարուած, յանկարծ ասես թէ անմեկնելի կերպով դէպի վատն են շեղվում և վերջապէս միջին կարգից էլ ստոր ընկնում, մինչդեռ չարերից շատ անգամ ամենալաւ և բարեբարոյ մարդիկ են դուրս գալիս։ Հետեւաբար պէտք է քիչ բանով հերիքանալ, այսինքն — ոչ մեծ պահանջներ դնել, ոչ էլ մեծ արգիւնք սպասել մանուկներից։ «Յիշի՛ր» ասում է հեղինակը, «որ բարձր բարոյականութիւնը, բարձր իմացութեան պէս, առաջ է գալիս միայն երկար և յարատեւ զարգացումից, և համբերութեամբ նայի՛ր երեխաների թերութեանց վրայ»։

Ընտանեկան իշխանութեան նկատմամբ Սպենսերը կամենում է, որ այդ լինէր ազատ և ոչ բռնական. իսկ ընտանեկան դաստիարակութեան եղանակին գալով, նորան այն է սիրելի, որ հնար է տալիս երեխային անձնական փորձով բարոյական զարգացման հասնելու։ Սպենսերը շատ և շատ մեծ կարեւորութիւն է տալիս այդ կետին։ Նա պահանջում է, որ մանուկներն էլ մեծերի պէս մնաստելով, ցաւ կրելով խելօքանան։ Դնենք որ մի մանուկ կրակի հետ է խաղ անում, թուղթ է այրում և այլն. թէև իսկոյն պէտք է զգուշացնել նորան վտանգաւոր հետեանքից, որ կարող է ունենալ նորա անզգաստ վարմունքը, բայց պէտք չէ շատ պահպանել նորան այդ հետեանքից։ Ընդհակառակն, լաւ է թողնել որ նա իրօք խանձուի, եթէ բանի տեղ չըգնէ ձեր աղգարարութիւնը։ Ուրիշ օրինակ. երեխան իւր խաղալիքն անկարգ է պահում։ Հասկացրէք նորան, որ մեծերը ժամանակ չունին նորա բաները կարգի բերելու և այն ժամանակ միայն տուէք նորան խաղալիքը, երբոր նա հոգաւոր լինի կարգապահութեան մասին և ոչ թէ անխոյժ։ Այս կերպով նա վերահասու կըլինի, և իրքան շուտ, այնքան լաւ, թէ ճշմարիտ զուարճութիւնը միայն աշխատութեամբ է ստացվում։

Եթէ մանուկն ինքը չըգայ, չերևի ամենօրեայ զբօսանքի երթալու ժամին, թող տանը մնայ և փորձով իմանայ անձշտութեան հետեանքը։ Այն է բնական պատիժը, որ հարկաւ նեղսիրտ բարկութիւնից կամ զայրագին կշտամբանքից լաւ է։ Բարկութիւնը և կշտամբանքը վնասակար բաներ են, որովհետեւ մանուկը սովորելով ծնողների կամ դաստիարակի տհաճութիւնն արգելուած գործողութեան հետեանք համարել, կապում է իրարու հետ գործողութիւնը և տհաճութիւնն իրրեւ պատճառ և հետեանք, այսինքն սովորում է մտածել, թէ այս ինչ բանը չըպիտի անեմ, որովհետեւ

եթէ անեմ հայրս և վարժապետս կըբարկանան, Էետեաբար երբոր նա դուրս է գալիս ծնողների կամ վարժապետի ձեռքի տակից և աղատվումէ նոցա տհաճութեան վտանգից, — այնուհետեւ արդեւքն էլ կորչումէ, և մանուկը համարձակ սկսումէ անել այն բանը, ինչոր առաջ չէր անում երկիւղից, մինչև որ դառն փորձով չուսանի կառավարել ինքն իրան:

Սպենսերի «բնական» անուանած դաստիարակութեան ուրիշ օգուտն էլ այն է, որ երեխաներն անգամ ճանաչումեն և յարգում նորա խիստ արդարութիւնը: Իւր շորերը պատռտող կամ կեղտոտող մանուկը շատ լաւ հասկանումէ, որ արդարութեանը նայելով պարտական է ինքը մաքրել շորը կամ իւր սեպհական փողով կարկատել տալ այն, եթէ չէ ուզում որ այն օրը տանը մնայ և զըրկուի զբօսանքից:

Բնական դաստիարակութեան երրորդ օգուտն էլ այն է, որ նորա աղբեցութեան ներքեւ ծնողների և մանուկների սիրտը չէ փութորկվում այն դառն կըքերով, որ յարուցանումէ սովորական դաստիարակութեան մեթօդը: «Ծնողներն ինքեանք են մնասի պատճառ տալիս», ասումէ Սպենսերը, «երբոր սխալ արարմունքից անհրաժեշտ առաջ եկող ցաւազին հետեանքը մանուկին փորձել տալու փոխարէն, ուրիշ արուեստական պատիժներ են դնում նորա վրայ: Որովհետեւ ծնողները սովորաբար հազար ու մի բնատնական կանոններ սահմանելիս նոցա պահպանութիւնն իրանց անձնական պատուի պահպանութեանը հաւասար են դասում, ուստի երբոր մանուկը որ և է յանցանք է գործում յիշեալ կանոններից մէկի դէմ, կանոնադիրն ընդունումէ այդ իբրեւ իւր պատուի դէմ գործուած, անմիջապէս իւր պատուին դիպչող մի վիրաւորանք և տալիս ու վրայ է լինում դառն զայրութիւնից: Նոյնը պատահումէ և երեխային, Իրերի անհրաժեշտ փոխադրումից հետեոյ, պսիւնքն դիմաւոր պատճառ չունեցող բնական պատիժն այնքան դառնութիւն չէ ազդում երեխային, ինչքան որ հօր կամ մօր ըստ հաճոյից որոշած և յետոյ իբր թէ նոցա չարակամութեամբ նիւթուած պատիժը, որի կսկիծը լինումէ աւելի սուր, աւելի սաստիկ, աւելի երկարատեւ»:

Դաստիարակութեան այս բնական մեթօդի շնորհով մանուկների և ծնողների յարաբերութիւնն աւելի մտերմական և ջերմ կըդառնայ, եւ եթէ այնուհետեւ էլ մանուկը մի յանցանք գործելու լինի, ծնողների արտայայտած տհաճութիւնը մի ուժգին զրգիռ կազդէ նորան լաւանալու և նոցա բարեկամութեան կամ հաւատարմութեան ժամանակաւոր նուազումից իրան հասած բարոյական վիշտը կըբռնէ այն մարմնական ցաւի տեղը, որ դեռ շատերի կարծիքով «ամէն բանի միակ դարմանն է» դաստիարակութեան մէջ:



Առաջագործութիւնը կողմնակից է ազդուում սիրելիութիւնը—սէր։ Անգլիացի մեծագործ մանուկները դառնում են անգութ։ Գլխաւորապէս սնուածները—զգայուն և կարեկից։ Բիրտ բռնակալութիւնը թէ ընտանիքի և թէ տէրութեան մէջ ստեպ ինքն է յարուցանում շատ եղբուններ, որ պէտք է խափանէր։ Մինչդեռ ազատ և ամօք իշխանութիւնը մասամբ էլ մարդկանց զգացմունքն ազնուացնելով ու մարբելով զանցառութեան միտումն անգամ թուլացնում է սրտերի մէջ։

Իւր բնական մէթօքն իմաստօրէն չափաւորելու համար Սպենսէրն ասում է վերջապէս, որ թէպէտ նա գաստիարակութեան գըլխաւոր միջոցը բնական փոխազդումների մէջ է տեսնում, բայց բնաւ չէ ուզում ուրանալ և ծնողների գովութեան կամ յանդիմանութեան նշանակութիւնը, որովհետեւ սա էլ բնական փոխազդումներից մի է։ «Միայն թէ պէտք է զգոյշ լինիլ», ասում է նա, որ մենք նախ մի ըրպէյում և՛ յանդիմանող և՛ ներող մայրերի պէս թոյլ չըգտնուինք և մեր սրտի ամէն մի չնչին յուզմունքներին արտայայտութիւն չըտանք, և երկրորդ, որ մեր տհաճութիւնը շատ երկար չըտևի, եթէ ոչ մանուկը կօտարանայ մեր բարեկամութիւնից և մեր ազդեցութիւնը նորա վրայ բոլորովին կանհետանայ։

Գրքի երրորդ գլուխը Սպենսէրը կնքում է հետեւեալ խրատներով։

ա. Հրամանները չափով տո՛ւր։ Միայն այն ժամանակ հրամայի՛ր, երբոր միւս միջոցները չազդեցին։ Սակայն մի անգամ հրամայելուց յետոյ տէ՛ս որ անպատճառ հնազանդութիւն ստանաս։

բ. Որովհետեւ դաստիարակութեան նպատակն այն պիտի լինի, որ ինքն իրանց իշխող և ոչ թէ ուրիշներից իշխուող էակներ պատրաստես, ուստի աշխարտի՛ր հէնց սկզբից ինքնազսպութեան ոյժ հաստատել համբալինների մէջ, որպէս զի նոքա ընտանեկան կեանքի անձուկ ու նեղ շրջանից դուրս անբռնազբօս աշխատութեան մէջ մտնելիս, ազատ մնան վտանգից և կարողանան ինքեանք իրանց նահանջելով անկախ և աննեցուկ կեանք վարել։

գ. Մի՛ վախենար թէ զաւակներդ շատ յամառ կըդուրս գան։ Երբեք զիւրաթեք ճկնութիւնից և հլուութիւնից լաւ է։ Այժմեան տղաների չափազանց յամառութեան պատճառն այն է, որ առաջուան բռնի միջոցներն է՛լ չեն գործածվում դաստիարակութեան մէջ։ Մեր գործերի ազատութիւնն ապահովելու ձգտումը մի կողմից, միւս կողմից էլ ատելութիւնը բռնութեան դէմ անբաժան ուղեկիցներ են հասարակային յառաջադիմութեան և դոքա պահանջումն, որ մարդս փոքր հասակից սովորի կառավարել ինքն իրան և անձամբ հսկել իւր անձին։—«Անկախ անգլիացի մանուկն անկախ անգլիացու հայրն է։ Մին միւսով է հնարաւոր, Գերմանական մանկավարժները գանգատվում են, թէ նոցա համար աւելի

հետ է տասը, քսան գերմանացի աշակերտների հետ գործ տեսնել, քանթէ մի անգլիացի աշակերտի հետ, Ուրեմն միթէ ցանկանք, որ մեր զաւակներն էլ գերմանացիների հլութիւնն ունենան և նոցա պէս կորավիզ հպատակներ դուրս գան. թէ՞ համբերենք մեր տղաների յամառութեանը և օգնենք, որ նոքա ազատ մարդիկ դառնան:

Դ- Երբէք չըմռանաս, որ դաստիարակութիւնը ոչ թէ պարզ ու թեթեւ, այլ բազմաբաղ ու դժուար գործ է, և որ մեծերիս վիճակուած պարտքերից գուցէ ամենադժուարն է: Եթէ կամենումես տալ զաւակներիդ մի խելացի և ժամանակի պահանջներին յարմար դաստիարակութիւն, առաջուց արդէն պատրաստ եղիր շատ ոգեկան հոգսեր յանձն առնելու. քեզ կըհարկաւորի շատ մտածութիւն, շատ կորովամտութիւն, շատ անձնուրացութիւն, շատ համբերութիւն: Քիչ պէտք կըլինի քննել ոչ թէ միայն քո զաւակի, հապա և քո սեփական արարքի շարժառիթները և տեսնել թէ որն է հայրական գութից առաջանում և որն ինքնասիրութեան, ծուլութեան, ամբարտաւանութեան ախտից, և այս ամէնը որոշելուց յետոյ—ճնշել քո մէջ այն բոլորը, ինչ որ վատ է. մէկ խօսքով պէտք կըլինի, որ դու յատուկ անձիդ կատարելութեան վրայ խնամք տանես: Վերջապէս պէտք է ասել, որ ոգեկան զարգացման ամենաբարձր աստիճանին կարելի է հասնել միայն ծնողական պարտքերի ամենաճիշտ կատարմամբ:

(Արշարունակուի)

Փ. ՎԱՐԴԱՆԵԱՆ.



ՏՆԱՐԱՐՈՒԹԵԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՐԱՆՆԵՐ \*)

Մեր օրիորդաց ուսումնարանները, որ վերջին 15—20 տարուան հայ մտաւոր շարժման պտղւոյններն են, թէեւ իրանց նպատակները ճիշդ որոշած են, այն է կրթել հայ աղջկան ընտանիքի համար երեք տեսակէտից՝ այն է իբրեւ կին, այր մարդու ընկեր, իբրեւ մ'այր, սկզբնական կրթող իւր զաւակների եւ իբրեւ տանտի-կին, որ տան տնտեսութիւնը պէտք է հոգայ-բայց չի կարելի ասել, թէ ամէն տեղ որոշած լինին՝ ի՞նչ ճանապարհներով պէտք է ընթանալ, որ կարելի լինի իրօք այդ երեք գլխաւոր նպատակներին հասնել:

Մի քանիսները վերոյիշեալ նպատակներն օրիորդաց ուսումնարանների անբաւարար համարելով մանաւանդ չքաւոր դասի համար, առաջարկեցին եւ մի ուրիշ նպա-տակ, այն է՝ 'ի նկատի առնելով, որ չքաւոր աղջիկը զար-գանալով ուսումնարանում եւ այնտեղից դուրս գալով՝ աւելի շատ եւ նրբացած պահանջներ ունի եւ մի մաս-նաւոր արհեստ չըգիտենալով, որ սեպհական պատուաւոր աշխատութեամբ կարողանայ իւր ապրուստը հայթհայթել եւ հասարակութեան մէջ իւր զարգացման վայել դիւրք բռնել, այն եղրակացութեան հասան, որ այդպիսիներին կամ կրթութիւն տալու չէ, կամ թէ կրթութեան եւ ուսման հետ եւ հաց տուող արհեստ էլ ուսուցանելու է, որպէս զի այդ ուսումնարաններն օգուտի տեղ վնաս չըբերեն, առաջացնելով աղքատ կանացի պռօլէտարիատ եւ փոխա-նակ երջանիկ էակների, հասարակութեան թշուառների թիւն իզուր տեղը չաւելանայ: Այսպիսի մտածողու-թիւնը եւ պահանջը մի տեսակ ճշմարտութեան կերպա-

\*) Տե՛ս վարժարան № 1 և 2:

րանք ունի: Այդ հետեւանք է նախ՝ այն հանգամանքի, որ մեր օրիորդաց ուսումնարաններն իրանց վերոյիշեալ երեք նպատակներին հասնելու ուղիղ ճանապարհը չըբռնեցին. երկրորդ՝ հետեւանք է այն ընդհանուր երկիւղի եւ նորանից ծագած շարժողութեան, որ սկսուել է թէ Ռուսաստանում եւ թէ նոյն իսկ Եւրոպայում, յօգուտ արհեստաւորական կրթութեան (профессиональное образование) մանաւանդ արական սեռի համար. երրորդ, իրաւ որ, չէ կարելի պահանջել կամ ենթադրել եւ չէ էլ պատահում որ ամէն մի աղջիկ անպատճառ կին, մայր եւ տանտիկին լինելու վիճակի մէջ մտնի: Իրաւ է, որ քաղաքակրթութեան չարիքներից մին էլ այն է, որ ամուսնութիւնները սակաւաթիւ են լինում մանաւանդ քաղաքներում: որտեղ կեանքի պայմանները շատ դժուարացել են եւ շատ անգամ մի աղջիկ, մինչեւ անգամ ուսում առածը եւ արժանաւորը չէ ամուսնանում եւ իւր արդար ու պատուաւոր վաստակն ինքը պիտի գտնէ: Ուրեմն իրաւացի եւ հեռատես քաղաքագիտութիւն է բնականաբար եւ այդպիսիների ապագայի վրայ մտածելը:

Բայց ներկայ օրիորդաց ուսումնարանների, մանաւանդ չքաւոր դասի համար բացուածների դէմ յարձակողները համոզուած են կամ գիտեն, որ նոցա ղեկավարներն այդ կարեւոր կէտը մոռացել են եւ անուշադիր թողել մէկ կողմից, եւ միւս կողմից իրանք պարզել ե՞ն իրանց համար, ճիշդ ստատիստիքական հետազօտութեանց հիման վերայ, որ այդ ուսումնարաններն ընդունում են, եթէ չասենք ամէնքին, գոնէ մեծ մասն իգական սեռի ուսումնարանական հասակ ունեցող աղջիկներին, պարզել ե՞ն իրանց համար այն հարցը թէ, գեռ քանի որ նոր են սկսւում մեզանում օրիորդաց ուսումնարանները, նոքա ժողովրդեան ո՞ր մասի համար պէտք է մտածեն—մեծամասնութեան, թէ փոքրամասնութեան վերայ. մեր հասարակութիւնն արդեօք իւր ներկայ քաղաքակրթութեան աստիճանի վերայ աւելի ի՞նչ տեսակ կանանց պէտք ունի: Նորան աւելի կին ամուսիններ, իրանց զաւա



ները կրթող մայրեր եւ տնտես տանտիկիներ  
են հարկաւոր, թէ ուրիշ բան: Ո՞ր տեսակ յատկութիւն-  
ներով եւ արժանաւորութիւններով կամ հմտութիւններով  
մի աղջիկ աւելի շատ ապահով դրութիւն կը ստանայ, կամ  
պարզն ասենք, ընտանիք կը կազմէ (որն, ինչ ուղղման  
ասեն, կնոջ բնական կոչումն է) նա, որ վերոյիշեալ նպա-  
տակների համար է՝ պատրաստուած, թէ՛ նա, որ մի մաս-  
նաւոր արհեստ գիտէ: Ո՞ր դրութիւնն աւելի ցանկալի է  
բարձր քաղաքագիտական տեսակէտից, լաւ եւ խելացի  
ընտանիք հիմնելու ձեռնհասութիւն ունեցող աղջիկներ,  
թէ՛ արհեստագէտ եւ ազատ կամ ամուրի վիճակի մէջ  
մնացող օրիորդներ: Պարզեցի՞ն իրանց համար այն ան-  
ձինք, թէ էլի ինչ մասնաւոր արհեստներ կարելի է ու-  
սուցանել մեր աղջիկներին, մեր ներկայ արհեստագիտու-  
թեան վիճակում: Վերջապէս համոզուած են նոքա, որ  
կեանքի իրական պահանջներին համապատասխան ուղղու-  
թեամբ ընդհանուր կրթութիւն մատակարարող ուսում-  
նարանները կարող են եւ օգտակար է, որ միեւնոյն ժա-  
մանակ եւ արհեստներ սովորեցնեն, թէ՛ աշխատանքի բա-  
ժանման սկզբունքը ճիշտ ըմբռնելով եւ ի նկատի առնե-  
լով այն հանգամանքը, որ մի ուսումնարանի մէջ սովո-  
րող հարիւրաւոր աշակերտուհիք, որչափ էլ որ աղքատ  
դասից լինէին, այնուամենայնիւ զանազան բնատուր ձիւ-  
քերի եւ ընդունակութեանց անհատներ են եւ նոցա ապա-  
գան այնքան վաղ չէ կարելի որոշել բռնի կերպով. թէ՛  
ասումեմ, աւելի նպատակայարմար կը լինէր, բաժանել մէկը  
միւսից, երկրորդը, — արհեստն աւելի հասուն հասակի հա-  
մար թողնելով, բայց եւ միեւնոյն ժամանակ ընդհանուր  
կրթութեան հետ այնքան նախապատրաստել եւ վարժու-  
թիւններ անել տալ, որ վերջն ամէն մի մասնաւոր արհեստ  
սովորելը վերին աստիճանի կը դիւրացնեն, Հաստատ հա-  
մոզուած եմ, վերջապէս նոքա, որ ի նկատի առնելով մեր  
ուսումնարանների ներկայ դրութիւնն առհասարակ, մեր  
նիւթական եւ բարոյական միջոցները, մտաւոր եւ բա-  
րոյական ոյժերը, որ նոցա պահանջը, որը գեղեցիկ եւ

արդար պահանջ է ինքն ըստ ինքեան՝ հեշտ եւ շուտով իրագործելի բան է մեղանում։ \*)

Առաջին Հայոց Բնդհանուր Ուսուցչական Ժողովի գլխավոր արգիւնքներից մէկն էլ, իմ կարծիքով, այն է, որ նա, երկար եւ բանիբուն խորհրդածութեանց ենթարկելով յիշեալ անձանց պահանջները, առ այժմ՝ անիրագործելի համարեց նաեւ տղայոց, ո՛ւր մնաց թէ օրիորդաց ուսումնարանների համար։

Ես ասացի թէ մեր օրիորդաց ուսումնարանները նոյն իսկ իրանց սահմանած նպատակներին հասնելու համար բոլոր կարեւոր միջոցները ձեռք չեն առել լրիւ (եւ մեղադրելու մտքով չեմ ասում, ամէն բան յանկարծ եւ միանգամայն լինիլ չէ կարող)։ Ուստի նոյն իսկ իրանց նպատակների համար պատրաստուած օրիորդներ չըտալով հասարակութեանը, բնականաբար տրտունջների, տժգոհութեան եւ երկիւղի առիթ եւ քննադատներին զէնք տալիս նոցա գոյութիւնն իսկ վնասակար համարելու կամ համեմատաբար շատ քիչ օգտակար։ Եթէ ուրեմն օրիորդաց ուսումնարանները լաւ չ'ուսումնասիրեն՝ թէ ինչ բաներ են հարկաւոր մի կնոջ, մօր եւ տանտիկնոջ, եւ ըստ այնմ՝ չաշխատեն միջոցներ գործ դնել, արդարացի կը լինէր նոցա վերայ բարդած մեղադրանքը, որ նոքա, իրանց տեսական եւ անգործնական, եւ որ գլխաւորն է, միակողմանի ուղղութեամբ օտարացնում են աղջիկներին ընտանիքից, չեն պատրաստում գործնական կեանքի համար։ Այս պատճառով, բնականաբար, օրիորդաց ուսումնարանների վարկը ժողովրդի աչքում կարող է ընկնիլ։ Նոքա համեմատաբար նոր են սկսուել, բայց այնուամենայնիւ նոցա սերունդը քիչ քիչ սկսում է հասարակութեան անդամ դառնալ։ Ուսումնաւարտ օրիորդներն արդէն սկսում են իրանց բնական դերերն ընդունել։ Իսկ Հայ Ժողովրդեան համար շատ տեղ նորութեան հետաքրքրութիւնն արդէն անցնում է եւ նա

\*) Եթէ այդ այժմ հնարաւոր է առաւել ընդարձակ մտքով, թող մասնագէտ քաղաքական տնտեսագէտներն իրանց հետազօտութիւններով օգնեն մանկավարժներին և ուղիղ հնարները ցոյց տան։



իւր գործնական խելքով դրական պահանջներ է անում ուսումնարանից:

Ես կնոջը երկու գլխաւոր դրութեան մէջ եմ քննութեան ենթարկում:

1. Երբ կինն ստիպուած չէ իւր ապրուստը սեպհական աշխատութեամբ ճարելու եւ այդ ժամանակ նա կնոջ մօր եւ տանտիկնոջ դերերը կատարելու է:

2. Երբ կինն իւր ապրուստն ինքը պիտի ճարէ. լինի նա օրիորդ, թէ կին ամուսին եւ թէ այրի:

Առաջին վիճակում գտնուողների թիւն աւելի շատ է առհասարակ, քան թէ երկրորդում. ուրեմն բնականաբար դեռ այն մեծամասնութեան համար են բացուել օրիորդաց ուսումնարանները: Բայց արդարութիւնը, մարդասիրութիւնը եւ հասարակաց շահերը պահանջում են, որ երկրորդ կարգի կանանց մասին օր առաջ հոգացողութիւն լինէր. մանաւանդ որ այդ դրութեան մէջ աւելի դժուար է գոյութեան պատերազմը եւ հետեւաբար առաւել շատ զէնքեր պէտք է տալ նոցա, որ չընկճուին, չըկորչին թրշուառութեան մէջ:

Եթէ որ լաւ ուսումնասիրենք առաջին կարգի կանանց՝ այսինքն կնոջ, մօր եւ տանտիկնոջ պարտականութիւնները եւ ըստ այնմ կազմակերպենք մեր օրիորդաց ուսումնարանները եւ ընտրենք նոցա աւանդելիք գիտութիւնները եւ հմտութիւնները, կարելի է ասել, որ այդ տեսակ ուսումնարանները կարող կըլինին եւ երկրորդ կարգի կանանց եւս ամենամեծ մասամբ բաւականութիւն տալ:

Այժմ տեսնենք՝ ի՞նչ յատկութիւններ պէտք է ունենայ մի կին, որը սահմանուած է այր մարդու ընկեր, իւր զաւակների սկզբնական կրթողը եւ միեւնոյն ժամանակ տան կառավարող, կամ ինչպէս սովորական լեզուով ասում են, տանտիկին լինիլ, հետեւաբար նոցա համապատասխան ի՞նչ գիտութիւններ եւ հմտութիւններ պէտք է ուսուցանել առհասարակ:

Երբեւ ամուսին, կինն ընդհանրապէս այր մարդու

կրթութեան համապատասխան զարգացումն պէտք է ունենայ, որի ընկերն է լինելու: «Մի կնոջ կրթութիւնը, ասումէ ֆրանսիացի տիկին դը Ռէմիզան, այր մարդու կրթութիւնից հիմնական զանազանութիւն չըպէտք է ունենայ»: Պատճառը շատ պարզ է. ընդհանուր շահերի համար պէտք է մարդու եւ կնոջ գաղափարների մէջ համաձայնութիւն լինի, այնպէս որ մէկի ճաշակը միւսի ճաշակից շատ տարբեր չըլինի, որ մարդու մտաւոր զբաղմունքները, որ բըխումեն նորա պաշտօնից կամ կապուած են նորա քաղաքացիութեան սլարտաւորութեանց հետ, նորա համար անյայտ բաներ չըլինին, որ մէկի մտածմունքները, ցանկութիւնները միւսի մէջ արձագանք գրտնէին, մի խօսքով, որ երկու անձինք, կոչուած միեւնոյն կեանքով ապրելու, գիտենային մի լեզու խօսել: \*) Այս նպատակին հասնելու համար տալիս են կնոջն ընդհանուր կրթութիւն եւ զարգացումն, որը նայելով հանգամանքներին, կարող է աւելի կամ պակաս լինիլ: Այդ բանը կատարումեն մեր օրիորդաց ուսումնարանները, ի հարկէ մի տեղ աւելի, միւս տեղ պակաս յաջողութեամբ. բայց հարցը առ այժմ գորանումը չէ:

Երկրորդ վիճակը, որը կնոջ համար որոշուած է, այդպէս է, որ կինը, իբրեւ մայր, սկզբնական կրթողն է իւր զաւակների. պարտաւորուած բնութիւնից սնուցանելու մանկան մարմինը, կազմելու նորա մատաղ հոգին, ներշնչելու սէր առ բարին եւ ճշմարիտը եւ նախապատրաստելու նորա միտքը զանազան գիտութեանց ուսման համար: Ցանկալի է, որ մօր ազդեցութիւնը մանկան կրթութեան գործում, որքան կարելի է, երկարատեւ լինի. մանաւանդ որ հայրն ստիպուած է շատ անգամ տանից դուրս գտնուիլ: «Կրթել աղջկանց իրաւամբ նշանակումէ իւրաքանչիւր մի ընտանիքում մի նոր ուսումնարան բանալ» ասումէ Էմիլ դը Ժոլարդէն: Այդ պատճառով պէտք է եւ աղջիկներին ուսուցանել սկզբունք մասն կազմար-

\*) Մանօթ. L. Lamatte. Revue pèdagogique. 1881 № 2.



Ժողովեան, որով մայրն ապագայում կարողանայ դիւրաւ ղեկավարուիլ իւր մանկանց դաստիարակութեան գործում: Այս կարեւոր կէտին լուսաւորեալ երկրներում մեծ ուշադրութիւն են դարձնում: Ֆրանսիայում եւս որտեղ Վերջին ժամանակներս լուսաւորութեան գործում մեծամեծ ջանքեր են լինում: սկսել են այդ հարցը մշակել եւ նորա կարեւորութիւնը ճիշդ ըմբռնել: Մանկավարժական սկզբունքներին ծանօթ մայրը կարող է հեշտութեամբ ուսումնասիրել մանկան ընդունակութիւնները, նոցանից ծագած երեւոյթները եւ նոցա կառավարող հոգեբանական օրէնքները: Աստի տարրական մանկավարժութեան թատրնից բաղկացած է լինելու հետեւեալ երեք մասերից. 1. Ֆիզիքական կամ կրթութիւն, մասնաւորապէս ուշադրութիւն դարձնելով մահուկ հասակին (մանկատածութիւն). 2. մտաւոր կրթութիւն, կամ ուսումնասիրութիւն մանկան վաճառական ընդունակութեանց եւ նոցա զարգացման օրէնքների: 3. մետօդիք կամ ուսումնասիրութիւն մեծօրների կամ դասաւարտութեան ձեւերի առհասարակ, որոնց շնորհիւ կարելի է ամենախոհեմ եւ պտղաբեր կերպով զանազան գիտութիւններ ուսուցանել: Այդ մասն ամէն տեղ չէ ընդունուած, գոնէ որքան ինձ յայտնի է, \*) եւ շատ կարեւոր է, որ դաստիարակները միջոցները կամ հանգամանքները ներուժեն:

Կնոջ երրորդ նպատակից — տանտիկնոջ կամ տան կառավարողի դրութիւնից այլ պահանջներ են ծագում: Այդ հարցը շատ նշանաւոր է եւ նորա լուծման մասին դեռ շատ քիչ փորձեր եւ ձգտումներ եղած են: Զեմ սխալուիլ եթէ ասեմ, որ մեր հասարակութեան տրտուշ օրիորդաց ուսումնարանների դէմ մեծ մասամբ այդ կողմից է գալիս: Եւ իրաւ մի զարգացած կին, որ իւր ամուսնու լաւ ընկերն է եւ միեւնոյն ժամանակ հասարակութեան անդամ է յիշվում իւր ընդհանուր զարգացումով:

\*) Մարիամեան-Յովնանեան օրիորդաց ուսումնարանի 5 դ լրացուցիչ դասարանում (8 դ տարի) աւանդվում են անցեալ տարուանից արդէն:

իւր զստակներն սիրող եւ կրթող մայրն է՝ վատ տանտի կինն է, եթէ նա կամ չըգիտէ տանտիկնութեան գործը եւ այդ դէպքում ինքն այնքան յանցաւոր չէ, եւ կամ ցանկութիւն չունի տան կառավարելու, որովհետեւ վատ ուղղութիւն է ստացել, կամ շատ անգամ, գուցէ եւ բարի ցանկութիւն ունեցել է, բայց կորցրել է յոստահատութիւնից եւ անյաջողութիւնից ձանձրացած, գործը լաւ չըհասկանալու պատճառով:

Կինն իբրեւ տան կառավարիչ պէտք է գիտենայ.

1. Կերակուր պատրաստելը, պաշարեղէն հոգալը եւ նոցա խնայողութեամբ գործածութիւնը. 2. հագուստ, ճերմակեղէն ձեւելը, կարելը, կարկատելը, մաքրելը, պահելը, լուսնալը, եւայլն. 3. պէտք է գիտենայ տուն տեղ ոտքելը, մաքրութեան եւ կարգ ու կանոնի մէջ պահպանելն իւր տունուտեղը: 4. հաշուապահութիւն, որ իւր հաշիւները պահէ եւ ուրիշինը հասկանայ: Պատահումէ որ ամուսինը մեռնումէ, գործերը անտէր են մնում կամ անհարազատ ձեռքերի յոնձնվում, որի հետեւանքն այն է լինում որ ունեցածը կորչումէ:—

Մի փոքր եւ թեթեւ մասն այս բաների, այն է հաշուապահութիւնը կարելի է եւ պէտք է ուսումնարանում ուսուցանել\*). իսկ մնացածը լինելով աւելի գործնական բան, միայն գործնական կերպով կարելի է յաջողութեամբ ուսուցանել: Եւրոպացիք մինչեւ վերջին ժամանակներն այդ ամէն բանը, որ կոչվում է ընտանէ գիտութիւն կամ առտնին տնտեսութիւն (Haushaltungskunde) եւ տնարարութիւն (Nauswirthschaft) ընտանիքումն էին սովորեցնում: Մի օրիորդ, որ իւր ուսումն աւարտումէ մի որեւէ ուսումնարանում, դեռ իսկ ապէս չէ աւարտել իւր կրթութիւնը. նորան յոնձնում:

\*) Երկու տարի է որ այդ պարկան ևս մտցրած է Մ.—Յով. նանեան օր ուսումնարանում: ցանկալի է, որ ուրիշ տեղերումն էլ ընդունուէր:



են (դարձեալ 'ի հարկէ յանձնումեն. որտեղ ուրիշ միջոց չըկայ) մի լաւ, օրինակելի ընտանիքին, որ նա այնտեղ լրացնէ իւր պակասութիւնը եւ պատրաստուի տանտիկնութեան: Իսկ այժմ՝ սկսելեն ուրիշ ձեռով, եւ աւելի աժան կերպով հասնել այն նպատակին, որ չքաւոր դասի համար շատ մեծ նշանակութիւն ունի: Այն է բաց են անում տնարարութեան ուսումնարաններ: Թէ ինչպէս են կազմակերպուած այդ տեսակ ուսումնարանները, որոնց նպատակը, յուսամ որ հասկանալի լինի, ես կաշխատեմ ծանօթացնել, համաձայն խոստման, «Վարժարանի» ընթերցողներին Շտուտգարտի պրոֆէսոր Բօպպի նկարագրութեանը հետեւելով:

Բայց այժմ տեսնենք թէ մեր օրիորդաց ուսումնարաններն այդ պահանջներին բաւականութիւն տալիս են եւ կարող են ամբողջապէս անել այդ թէ ոչ: Մենք բացի հաշուապահութիւնից, որ գուցէ տեղ տեղ դաս էլ է տրվում միւս բաները թողելենք, ընտանիքին, ինչպէս որ անումէին եւ անումեն մի մասամբ մեզանից աւելի լուսւորեալ ազգերը միայն այն զանազանութեամբ, որ մենք մեր օրիորդներին ծնողական տանն ենք սովորեցնում տնարարութիւնը. եւրոպացիք, եւ մասնաւորապէս գերմանացիք, ինչպէս որ ես տեսելեմ անձամբ, մասնաւոր օտարի տանը, որ աւելի թանգ է եւ երբեմն վստահելի ընտանիքներ շատ հազիւ կը գտնուին, որ համաձայնում լինէին մի թեթեւ վարձով, օտար աղջիկներին իրանց տանն ընդունել եւ ընտանիքի անդամ դարձնել նոցա: Ուրեմն եթէ անբաւական է հասարակութիւնը, որ աղջիկն ուսումնարանում տնարարութեան գործը չէ սովորում մեղաւորն ինքն է եւ ոչ թէ ուսումնարանը. որովհետեւ նա պէտք է հասկանայ, որ ուսումնարան ամէն բան սովորեցնել չէ կարող, նորանից դուրս ուրիշ շատ լրացուցիչ միջոցներ եւ մասնագիտական ուսումնարաններ եւս հարկաւոր են. որ ուսումնարանն այդ պաշտօնը յանձն չէ առել եւ ոչ էլ կարող էր յանձն առնել: Հասարակութիւնը պէտք է հոգայ այնպիսի մասնագիտական տնարարու-

թեան զպրօցներ բանալ, որպիսին, օրինակ, Վիւրաէմբեր-  
գումն են բացուել:

Մի փոքր վերեւ յիշեցի, որ հանրակրթական օրիորդաց  
ուսումնարանները, եթէ գործնական ուղղութիւն ունենան  
եւ կեանքի պահանջներին բաւականութիւն տալու յարմա-  
րութիւններն ունենան, կարող են եւ բաւականութիւն տալ  
այն երկրորդ տեսակի փոքրամասնութեան մեծ մասին, որոնք  
պէտք է իրանք իրանց համար ապրուստ ճարեն: Ահա նո-  
քա ինչ կարող են անել գլխաւորապէս: Նոքա կարող են.  
1. ծանօթ լինելով գործնականապէս դասաւանդութեան  
եղանակներին, գործունէութեան ասպարէզ ընտրել ու-  
սուցչութիւնը, զանազան աստիճանի. կարող են դառնալ  
տոտիճանաբար մանկական պարտիզպանուհի, ի հարկէ  
մասնաւորապէս ուսանելով այդ գործը, մանկանց խնա-  
մատար, վարժուհի, տեսչուհի եւայլն. 2. ուսումնարա-  
նում սովորելով ձեռագործ, կարուձեւ, նոքա կարող են  
այդ ճիւղը մասնագիտութիւն ընտրել, իւր բազմազան  
մասերով. օրինակ, հագուստ, ճերմակեղէն, արհեստական  
ծաղիկ եւ այլն. 3. սովորած լինելով հաշուապահութիւն,  
երբ հարկը ստիպէ, կարող են եւ դորանով զբաղմունք  
գտնել. 4. ծանօթանալով մանկավարժութեան եւ առող-  
ջապահութեան ուսման, նոքա կարող կըլինին, երբ կարիքը  
պահանջէ, լինիլ հիւանդապահ, հեշտութեամբ մանկա-  
բարձութիւն ուսանիլ, նոյնպէս եւ ծաղիկ պատուաստելը,  
եւայլն:

Առ ժամանակ, իմ կարծիքով, այդ ասպարէզները  
բաւական մեծ բազմութեան կարող են ապրուստ տալ:  
Դեռ նոյն իսկ լուսաւորեալ երկրներում շատ տեղ յիշած-  
ներիցս ուրիշ շատ մեծ ասպարէզներ չըկան կամ չեն տը-  
րուած կանանց: Ժամանակը եւ հանգամանքները իհարկէ  
կարող են կամաց կամաց եւ նոցա գործունէութեան շըր-  
ջանն ընդլայնել: Զէ կարելի յուսալ եւ պահանջել, որ վե-  
րոյիշեալ բաների մէջ ուսումնարանը նոցա այն կատարե-  
լագործութեանը եւ ինքնուրոյնութեանը հասցնէ, որ ուղ-  
ղակի կեանքի մէջ կարողանան գործ դնել առանց յայտ-



նի մասնաւոր նախապատրաստութեանց: Կեանքը եւ անձնական փորձառութիւնը շատ բաների մէջ կողմնէն նոցա կատարելագործուելու: Բաւական է, որ ուսումնարանը նոցա այդ կատարելագործութեան նախապատրաստութեամբ եւ տրամադրութեամբ բաց թողնէ: Միթէ եւ պէտք է յիշել, որ դորա հետ միասին եւ բարոյապէս դարգացած պէտք է լինին եւ աշխատասիրութեան վարժուած:—

Շնորհքն այն չէ, որ մի լուսաւորեալ երկրում մի նոր բան տեսնել կամ լսել, յետոյ նոյնը մեզանում փնտռել եւ չըզանելով այն, եղածը պախարակել եւ ուզենալ իւր տեսածը կամ լսածը մոցնել, առանց միջոցները եւ հնարաւորութիւնը ցոյց տալու: Օրինակ, մէկը տեսնէ, որ Եւրոպայում պարապու: մեն կանայք գեղարուստի մի ճիւղով, նկարչութիւնով, կարգօնի մշակութիւնով եւայլն. արդիւնաւոր գործ, ուրեմն եւ հաց ճարում եւ գայ, ասէ Քիֆլիսում: դուք, տգէտներ, բթամիտներ ինչո՞ւ դուք էլ նոյն բաները չէք սովորեցնում որխեղճ աղջիկները մի կտոր հաց ճարեն, առանց այդ գործերի տեխնիկական եւ քաղաքական տնտեսութեան օրէնքների վերայ հիմնուած խորհրդածութիւններից առաջ եկած դժուարութիւնը կամ անկարելիութիւնը ի նկատի առնելու: առանց հասկանալու, որ կան արհեստներ, որոնց ուսանելը եւ նոցա մէջ կատարելագործուելու համար իսկ հարկաւոր է լաւ նախապատրաստութիւն եւ մի յայտնի հասուն եւ զարգացած հասակ: Եւ զարմանալին այն է, որ այդպիսիքը յանդգնութիւն էլ ունին նոյն իսկ գործնական մարդկանց ուղղութիւնը վնասակար եւ ապարդիւն համարել, որոնք կարելի բաներին են ձգտում եւ ոչ թէ այնպիսի գաղափարների հետեւիցն ընկնում որոնց իրագործումը ոչ թէ իրանցից է կախուած, այլ եւ ժամանակից եւ տեղական հանգամանքներից: Սյդպիսի անձինք, որ ամէն ինչ վայր իլերոյ քարոզել գիտեն միմիայն բարի ցանկութիւնից դրդուած, եւ եղածն ու պատմական պատճառներով ստեղծուածը եւ կատարուածն ըմբռնելու ընդունակութիւն, կամ երբեմն եւ գուցէ ըմբռնելու բարի գիտաւորու-

Թիւնը չ'ուսնենալով եւ երբեմն էլ անձնական կրքերից գրգռւած, գործողի վրէժը գործից հանել կամենալու յայտնի ցանկութեամբ, որոնք կամենում են ամէն ինչ քանդել չ'իմանալով տեղն ինչ նոր բան եւ ինչպէս գնել, խըղճալի յոռագէտներին, որոնց վերայ մարդս մերթ պէտք է խնդայ, մերթ ցաւի, ժամանակն իւր գործը կատարում է եւ այդպիսի թայլ սպերը երբէք չէն կարող նորա ընթացքը բռնի տրագագնել կամ նորա անիւը դարձնել:

(Արշարունակուի)

Յ. ՉԻԳԻԱՆԵԱՆ

## ԵՐԿՈՒ ՕՐԻՆԱԿԵԼԻ ԴԱՍ

### ՍՐԲԱԶԱՆ ՓՆՏՄՈՒԹԻՒՆԻՑ

Մենք արդէն բացատրել ենք մեր «Ուղեցոյցում» թէ ինչպէս պիտի մշակուի առհասարակ իւրաքանչիւր նիւթ. միեւնոյնը մենք բախտ ունեցանք առաւել մանրամասն մեկնել այս տարի նաեւ Հայոց Ուսուցչական Ընդհանուր Ժողովում: Այժմ՝ կարծելով, որ մեր ուսուցիչներին փոքր ի շատէ ծանօթ է ուսուցման հինգ ասպիճանների նշանակութիւնն ու էութիւնը, եւ աչքի առաջ ունենալով ուսուցման նիւթի այդ օրինակ մշակութիւնը, բոլորովին նոր լինելով մերոնց համար, կարող է մնալ առանց գործադրութեան, եւ որ տեսական օրէնքներն առաւել լաւ ըմբռնելի են դառնում այն ժամանակ, երբ մարդս դիտում է նոյա զանազան թանձրացեալ նիւթի վերայ, մենք բարձր համարեցինք հրատարակել ուսուցման իւրաքանչիւր առարկայից բազմաթիւ օրինակելի դասեր, որի համար եւ ստացանք «Վարժարանի» մեծապատիւ խմբագրի համաձայնութիւնը:



Այդպէս առաւել օգուտ տուած կըլինինք, քան թէ այնպիսի հաստափոր գրքեր տպել տալով, որ իրանց բովանդակութեամբ անմատչելի մնալով մեր ուսուցիչներին, անկարող կը լինին մի որեւէ բարւոքող ազդեցութիւն գործել մեր ուսումնարանների ներքին կեանքի վերայ: Առ այժմ՝ վերջնականք Բարոյագիտութեան նիւթը, այն է՝ Աստուածաշնչի պատմութիւնը:

### 1. ԱՐՐԱՀԱՄԻ ԵՒ ՂՈՎՏԻ ԲԱԺԱՆՈՒԻԼԸ.

Նպասակ: Մենք այսօր պիտի կարգանք թէ՛ Արրահամն ինչպէս վարուեցաւ Ղովտի հետ:

1. Աստիճան: «Արրահամն ու Ղովտը միասին գնացել էին Քանաան: Նոքա առեւէին իրանց հետ ինչ որ ունէին, այն է՝ ծառաներին, ազախիներին, հովիւներին եւ անասուններին: Հովիւները պահուած էին եւ արածում էին նոցա դաշտումը: Այժմ էլ են մարդիկ այդպէս պահում իրանց անասուններին: Անասունն այժմ կարող է՝ ամէն տեղ արածել, ուր ուզում է: Աստիճան: Բայց Քանաանում այդպէս չէր. Հովիւներն իրանց անասուններին կարողէին տանել ամենուրեք: Եթէ մի հովիւ բերէր իւր հօտը եւ ուզէր արածել մի տեղ, որ արգէն բանուած էր, ինչ կարող էր պատահել հովիւներին: Առաջ է բերվում երկու կարելի դէպք: Նոյանից իւրաքանչիւրը կ'ուզէր ամենալաւ տեղում արածել իւր հօտը: Բայց ամենալաւ հօտը գտնվում էր Յորդանանի մօտ: Այդպէս էր՝ կոչվում այն գետը, որ հոսում էր Քանաանի միջով:

(Գծագրէլ, Բացադրէլ եւ Վարժէլ)

Բ. Այս առաջին աստիճանի նիւթը կարծօրէն համարվում է ի մի եւ երեխաների մէջ արթնեցնվում է այս հետաքրքրութիւնը, թէ Արրահամն ու Ղովտն ինչպէս կը վարուէին այդ կռիւների ժամանակ:

2. Աստիճան: Աշակերտները կարգում են հատուած հատուած: Ուսուցիչն անցնում է միւս հատուածին, միայն

այն ժամանակ, երբ երեխաները կարողանում են նախադասութիւններով կարգալ, հատուածն առանց դժուարութեան ու երբ անծանօթ բառերը լուս իւրացուցել են: Միշտ հատուածն այդպէս մշակելուց յետոյ կարգացումէ նաեւ նախորդների հետ:

Ընտրած դասի ընթերցանութիւնն աւարտելուց յետոյ, պահանջին նայելով, աշակերտներն են ուղղակի պատմում բովանդակութիւնը, կամ թէ նախ ուսուցիչն է պատմում: յետոյ աշակերտները: Որպէս զի աշակերտները հետեւութեամբ ըմբռնեն բովանդակութիւնը, բերանացի կամ գրաւոր (գրատախտակի վերայ) որոշումն յետագայ՝ չորս գլխաւոր մտքերը: 1) Աբրահամն ու Ղովտը շատ հարուստ էին: 2) Նոքա ապրումէին միասին. նոցա հովիւները կը ղուլումէին: 3) Աբրահամն աւարջարկումէ բաժանուիլ: 4) Ղովտը բաժանվումէ Աբրահամից:—Աշակերտները պատմումն տգատ առանց բնագրին հետեւելու. միայն Աբրահամի խօսքերը բերան են առնում:

Այժմ սկսվումէ մի զրուցատրութիւն ուսուցչի եւ աշակերտների մէջ, որի նպատակն է պարզել յօդուածի մէջ եղած՝ 1) ԱՇԽԱՐՀԱԳՐԱԿԱՆ ՆԻՒԹԸ.\*—Յորդանան, Քեբրոն, Սոգոմ: 2) ԿՈՒՆՏՈՒՐԱՅԻ ՎԵՐԱԲԵՐԵԱԼ ՆԻՒԹԸ.\*\* —Աբրահամն ու Ղովտը բնակվումէին վրանների մէջ, ինչի մէջ են այժմ մորդիկ բնակվում: Չեղանից ո՞վ է տեսել մի վրան: Ի՞նչպիսի է նա: (Լաւ կը լինէր, եթէ այստեղ ցոյց տրուէր երեխաներին Աբրահամի եւ Ղովտի վրանը եւ նկարագրուէր): Ինչո՞ւ համար Աբրահամը բնակվումէր վրանի մէջ եւ ոչ թէ ամուր տների մէջ, ինչպէս մենք: Այնուհետեւ ուսուցիչը բերանացի նկարագրումէ թէ՛ ինչպէս Աբրահամն ու Ղովտը մի տեղից միւս տեղն էին տեղափոխվում, եւ աշակերտները համառօտակի կըրկ-

\*, և \*\*, Լաւ կը լինէր, որ թէ աշխարհագրական և թէ կուլտուրայի վերաբերեալ նիւթի համար առանձին յօդուածներ լինէին դասագրքի մէջ, և աշակերտները կը կարգային բարոյագիտութեան նիւթը, հինգ աստիճաններով մշակելուց յետոյ:



նումեն: 3) ԿՐՕՆԱԿԱՆ—ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ՆԻԻԹԸ. Աբրահամի յարաբերութիւնը Ղովտի հետ: Նոքա բախտաւոր էին միասին, այնպէս չէ: Ո՛չ: Հովիւները միշտ կռւումէին: Բայց Աբրահամը չէ ուզում: որ իւր եւ Ղովտի մէջ կռիւ եւ հայհոյանք լինի: Ուստի եւ նա իւր հօրեղբօր որդուն, որ կրտսերն էր, առաջարկումէ բաժանուիլ եւ ընտրել ամենալաւ տեղը: Նա ասումէ նորան. «Թէ եւ իրան շատ ցաւալի էր բաժանուիլ իւր ազգակիցից, այսուամենայնիւ նա մեծ իրաւունքով արաւ այդ առաջարկութիւնը, վասն զի լաւ էր համարում նորանից բաժանուիլը քան թէ նորա հետ կռուելը»: Կռիւը հէնց ինքն ըստ ինքեան վատ է, եւս առաւել, երբ նա լինումէ ազգակիցների մէջ: Այդ պատճառով եւ նա ասումէ. «Թող իմ եւ քո մէջ կռիւ չլինի»:

Բայց Աբրահամն այստեղ բոլորովին չէ մտածում իւր օգտի վրայ, այլ տեղի ընտրութիւնը թողնումէ Ղովտին, թէ եւ ինքը, իբրեւ աւագը, իրաւունք ունէր ընտրել իւր հաւանելի տեղը: Այստեղ Աբրահամը երեւումէ իբրեւ մի առաքինի անձն, որ մտածումէ միայն այն, որ ճշմարիտ է եւ օգուտ է իւր մերձաւորին: Աւետարանում ասած է. «Սէր ոչ խնդրէ զիւր»: Իսկ Ղովտն ընդհակառակն անձնասէր է, մտածումէ միայն իւր օգտի վերայ, ընտրելով Յորդանանի դաշտերի առատաբեր տեղերը, փոխանակ որ նա, իբրեւ կրտսերը, ընտրութիւնը թողնէր աւագին: Բայց Ղովտը գնաց Սոգոմ, ուր շատ չար ու մեղաւոր մարդիկ էին բնակւում: Թէ ի՞նչ պատահեց Ղովտին, այդ մենք յետոյ կը տեսնենք:

3. Ասաբեան: Անցեալ տարուայ նիւթից առաջ են բերւում ուրիշ այնպիսի անձնաւորութիւններ, որ իրանց վարմունքով եւ գործերով համապատասխանումեն Աբրահամին կամ Ղովտին եւ բաղդատւում գոցա հետ:

Կան կռուասէր եւ խաղաղասէր մարդիկ: Կան անձնասէր եւ ոչ անձնասէր մարդիկ: Ըստ մեծի մասին մարդիկ ընտրումեն իրանց համար ամենալաւը, ինչպէս եւ Ղովտը:

4. Ասաբեան: Այդ պէս փոքր առ փոքր զրուցատրութեան

միջնորդութեամբ ձեռք բերած գաղափարականի բովանդակութիւնը գրվումէ գրատախտակի վերայ — 1) ԽԱՂԱ. ՂԱՍԻՐՈՒԹԻՒՆ. «Փախուստ տուր կռուից»։ Աբրահամի խօսքերը. «Մի՛ լիցի կռիւ ընդ իս եւ ընդ քեզ, ընդ հովիւս իմ եւ ընդ հովիւս քո, զի արք եղբարք եմք մեք։ Ո՛չ ահաւասիկ երկիրդ ամենայն առաջի քո է։ Մեկնեաց յինէն. եթէ դու յահեակ՝ ես յաջ. եթէ դու յաջ՝ ես յահեակ,»\*)

2. ԱՆՇԱՀԱՍԻՐՈՒԹԻՒՆ. «Սէր ոչ խնդրէ զիւր»։

5. Ասպիճան։ Ուրեմն մենք ի՞նչպէս պիտի անենք։ Մենք չըպիտի կռուինք, այլ պիտի հաշտ ապրինք։ Նմանապէս երբ մենք մի բան ենք բաժանում, չըպիտի լինինք անձնասէր եւ չըպիտի ընտրենք մեզ համար ամենալաւը եւ ամենամեծը, այլ այդ մենք պիտի թողնենք ուրիշին։ (Այստեղ երեխաների կեանքից առաջ են բերվում զանազան օրինակներ եւ առիթ դառնում երեւակայելի գործողութեան։ Ուր կարելի է օրինակներն առաջ են բերում իրանք երեխաները։)

## 2. ՅԱԿՈՐ ԵՒ ԵՍԱԻ.

Նպասակ։ Մենք այսօր պիտի կարդանք, թէ ինչպէս Յակոբն ու Եսաւը կրկին հաշտուեցան։

1. Ասպիճան։ ա. Մենք գիտենք, որ Յակոբը ճանապարհ ընկաւ դէպի իւր հայրենիքը։ Մինչեւ ո՞րտեղ էր հասել։ Մինչեւ Դաւապի լեռը։ Յոյց տուէք այդ լեռը քարտէզի վերայ։ Ո՞ւր պիտի գնայ այժմ Յակոբը։ Քարտէզի վերայ ցոյց տալ Յերոսն, Մամբրէի կաղնին, Եգովմի լեռը։ Այստեղ էր իջել Եսաւը, Յակոբի եղբայրը։ Կրկնել եւ իւրացուցանել։

\*) Լաւ կը լինէր, որ բարոյական գաղափարներ, բովանդակող նախադասութիւնները դասագրքի մէջ գրաբառ գրուած լինէին։ Գորանով նոքա կըստանան առաւել մեծ ներքին ոյժ։



Բ. Եսաւը բարկացած էր Յակոբի վերայ: Ինչո՞ւ: Յակոբն էլ հենց դորա համար էր վախել: Քանի՞ ժամանակ էր, որ նա թողել էր իւր հայրենիքը: Արդեօք Եսաւն այդքան երկար ժամանակ սրտումը ոխ պահած կըլինէր իւր եղբայր Յակոբի հետ: Իրաւո՞ւնք ունէր նա: Երբ նա մինչեւ այժմ գեռ ոխ պահած լինի իւր սրտումը, այդ վատ է: Թէեւ Յակոբը մեծ անիրաւութիւն է գործել, այսուամենայնիւ Եսաւն այդքան երկար չըպիտի ոխ պահէր: (Կրկնել:)

Գ. Արդեօք ուրախանո՞ւմէր Յակոբը, երբ մօտենումէր իւր հայրենիքին: Նա վախենումէր իւր եղբորից. վասն զի նա նորա հետ անիրաւաբար էր վարուել: Նա չէր իմանում թէ եղբայրը ներել է իրան թէ ոչ: Ի՞նչ էր կարծում: Ի՞նչպէս կըվարուի այժմ Յակոբը: Հրէշքակէ՛ք: Ինչո՞վ էր կարող նա Եսաւի սիրտն առնել: Պարգէնէ՛ք. նա կարող էր նաեւ խնդրել, որ եղբայրն իրան ներէ: (Կրկնել):

2. Աստուծան: Այժմ կարգանք եւ տեսնենք թէ ինչպէս վարուեցան միմեանց հետ Եսաւն ու Յակոբը:

ա. Կարգումեն հատուած հատուած:

Բ. Երեխաներն իւրաքանչիւր հատուած առանձին եւ նախորդների հետ միասին պատմումեն առանց ուսուցչի տուած հարցերի:

Պատմումեն ազատ, առանց հետեւելու գրքի խօսքերին:

Գ. Ուսուցիչն սկսումէ մի զրոգատութիւն աչքի առաջ ունենալով. — 1) ԱՇԽԱՐՀԱԳՐԱԿԱՆ ՆԻՒԹԸ. Յակոբի ճանապարհը: — Գաղղատի լեռը: — Յորդանան. — Հուր — Եդուվ: 2) ԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻ ՆԻՒԹԸ. — Բարեւ տալը. (Աբրահամը եւ հրեշտակները): 3) ԿՐՕՆԱԿԱՆ — ԲԱՐՈՅԱԿԱՆԸ. — Յակոբն ի՞նչ առիթ ունէր վախենալու իւր եղբորից: «Որ կամիցի տեսանել աւուրս քարութեան, խոտորեսցի ի չարէ եւ արասցէ զբարի, խնդրեսցէ զխաղաղութիւն եւ երթիցէ զհետ նորա»: Կամ մի առած այս բովանդակութեամբ. «խաղաղ իւղձմտանքը՝ լաւ է քան երկրի գանձը»: Բայց Յոկոբը մնա՞ց այդպիսի յուսահատ դրութեան մէջ: Ո՛չ, նա դարձաւ գէպի Աստուած. նա աղօթումէ ասելով. «Ձեմ բա-

ւական (արժանի) արդարութեան եւ ճշմարտութեան, զոր արարեր ընդ ծառայի քում:» Յակոբը հեզ էր: Այդ մեզ միշտ հաճելի է: Այսուամենայնիւ նորա յոյսը Տիրոջ վերայ է եւ ամենայն աշխատանք գործ է դնում եղբօրը հաշտեցնելու իւր հետ: Եւ այդ յաջողուեցաւ նորան: Քրիստոս ասել է. «Սիրեսցես զընկեր քո. իբրեւ զանձն քո:» Կամ «Իբրո՞ք ընդ միմեանս քաղցունք, գթածք:»

3. Աստիճան: Եսաւը եւ Յակոբը երկու եղբայր են, որ միմեանց հետ թշնամացել էին (խռովել էին): Ինչո՞ւ: Այդ հաճելի է ձեզ: Բոլորովին ուրիշ կերպ էին Աբրահամն ու Ղովտը: Յակոբն ու Եսաւը հաշտվումեն. այդ լաւ էր նոցա կողմից: Յակոբն աղօթումէ առ Աստուած: Նա էլի ե՞րբ էր աղօթել: Ի՞նչ հանգամանքների մէջ էր այն ժամանակը եւ այժմ: Ել ո՞վ իւր նեղութեան ժամանակ աղօթեց առ Աստուած: (Նախորդ տարիների կամ այս տարուայ արդէն մշակած նիւթից յամարաւոր օրինակներ են առաջ բերվում եւ բազմաթիւ Յակոբի այդ վերջին գործողութեան հետ):

4. Աստիճան: 1) Ձեմ բաւական ամենայն արդարութեան եւ ճշմարտութեան, զոր արարեր ընդ ծառայի քում: 2) Սիրեսցես զընկեր քո իբրեւ զանձն քո, Կամ—Իբրո՞ք ընդ միմեանս քաղցունք եւ գթածք: 3. Յոյժ զօրաւորք են աղօթք արդարոց յօգնականութիւն. կամ—Վշտանայցէ ոք, յաղօթս կացցէ, բերկրիցի ոք, սաղմոս ասասցէ:

5. Աստիճան: ա. Եթէ դասագրքում լինէր յարմարաւոր, այդ բարոյական գաղափարներին վերաբերեալ բանաստեղծական կտորների, կամ սաղմոսից եւ շարականից առած հատուածների, կարելի էր, աշակերտների յառաջադիմութեան նայելով, կամ այժմ կամ հայոց լեզուի դասերում կարդալ եւ առաջարկել մի քանի հարցեր Յակոբի վերաբերութեամբ:

բ. Երեխաներն առաջ են բերում իրանց կեանքից օրինակներ. նաեւ գրգռվումէ նոցա երեւակայող գործողութիւնը:



ԱԶԳԱՅԻՆ ՊԱՏՄՈՒԹԻՒՆԸ ՏԱՐԲԱԿԱՆ  
ՈՒՍՈՒՄՆԱՐԱՆՈՒՄ\*)

Գալով նիւթին, մենք արգէն ակնարկեցինք, եւ այս-  
տեղ դարձեալ կրկնումենք, թէ աւելորդ է ամբողջ ազ-  
գային պատմութիւնն անցնել փոքր մանուկների հետ-  
այդ բեռը թողնելու է միջնակարգ ուսումնարանին: Իսկ  
ծխական դպրոցում բաւական է պատմութեան գլխաւոր  
մասերը տալ մանուկներին, միայն այնպէս որ երբ նոքա  
իրանց ուսումը շարունակելու չը լինին, չասուի թէ ազ-  
գային պատմութիւն չը գիտեն, այլ այնքան տեղեկու-  
թիւններ դուրս բերեն ուսումնարանից, որ մի գաղափար  
այն էլ բաւական պարզ գաղափար ունենան իրանց ազ-  
գի անցեալի վրայ: Ուսուցչի բոլոր վարպետութիւնը պիտի  
լինի իւր գասերի համար այնպիսի անձինք ու անցքեր  
ընտրել, որ առաւելապէս արտայայտու մեն ազգային կեան-  
քը: Պատմական անձանց հանդէս բերելով, ուսուցի-  
չը, որքան կարելի է, հեռու պիտի պահէ իրան անձնա-  
կան դատողութիւններից, այլ պիտի աշխատի միշտ խօ-  
սեցնել ու գործել տալ նոցա այն բնաւորութեան համե-  
մատ, որ տալիս են նոցա ժամանակակից կամ մերձաւոր  
պատմագիրները: Նա համոզուած պիտի լինի, որ պարզ  
ու անպաճայճ պատմութիւնը, մի փոքրիկ անեկդոտ, եր-  
բեմն մի հատու խօսք, յատ աւելի լաւ կը հասկացնէ  
մանուկներին պատմական անձի բնաւորութիւնը քան իւր  
բոլոր դատողութիւնները, որքան եւ գեղեցիկ լինին: Նա  
պիտի աչքի առաջ ունենայ այն հանգամանքը, որ երե-  
խայի խելքը դեռ այնքան թոյլ է, որ վերացական բաներ  
ըմբռնել ու մարսել չէ կարող, եւ ընդհակառակն նորա  
Երևակայութիւնն այնքան վառ է, որ բաւական սնունդ չէ  
գտնում իւր համար: Թող ուրեմն ուսուցիչը պատմութեան  
նիւթը ներկայացնէ նորան կենդանի պատկերներով. երեխայի  
երեւակայութիւնն այդ պատկերներն ընդունելով՝ յիշողու-  
թեան մէջ կը տպաւորէ, եւ այնուհետեւ մոռացութեան չի  
տալ նոցա: Միայն այս նպատակին հասնելու համար, կրկնում  
ենք, մի հարկաւոր պայման կայ լցուցանելու, այն է՝ որ

\*) Տե՛ս Վարժարան №3.

ուսուցչի խօսքը բնական ու գրաւիչ լինի, ոգեւորութեամբ եւ, եթէ հնար է, բնաստեղծական գոյներով լի:

Ասածներինցս պարզ է որ մեր առաջարկած դաստոտութեան եղանակը ոչինչ գործ չունի այն պատճառախնդիր (pragmatique) պատմութեան հետ, որ կարող է յաջողութեամբ աւանդուիլ զարգացած պատանիներին բարձր դասարաններում: Այստեղ, ընդհակառակն, աչքի առաջ ունինք այն պարզ եղանակը, որ պատմութեան նիւթն առանձին հատուածներով ներկայացնելում է կայանում, եւ որ այնքան յաջողութեամբ գործ է գրվում արեւմտեան ազգերի մէջ: Մեր մէջ դեռ այդ տեսակ գիրք չըկայ. առաջին ճաշակը կը տայ մեզ շուտով Գրուբէի ընդհանուր պատմութեան դասագիրքը, որի հայ թարգմանութիւնը պատրաստովումէ մամուլի տակ գրուելու: Ով որ Գրուբէի գիրքը կարդացել է, նա կը խոստովանի մեզ հետ, թէ ոչինչ այնպէս լաւ չէ կարող տպւորել մանուկների մտքում պատմութեան նիւթը, որքան այն կենդանի գոյներով նկարագրած պատկերները, որոնց ընթերցումը մեզ հասակաւորներիս էլ հաճոյք է պատճառում: Մեր փափաքն է ահա այս ուղղութեամբ մի գիրք Հայոց պատմութեան դասատոտութեան համար յօրինած տեսնել: Զրպէտք է կարծել թէ որովհետեւ այստեղ պատմութեան ամբողջ նիւթը չէ տրվում, այլ միայն նորա էական մասերը, այդ մասերն իրարու հետ ներքին կապով կապուած չեն կարող լինել. ամենեւին ոչ: Ուսուցչի կամ յօրինողի ճարտարութիւնը հէնց այն պիտի լինի, որ հատուածներն այնպէս կազմէ ու դասաւորէ՝ իրանց բնական ու յաջորդական կարգով, որ այդ կապը միշտ պահպանուի: Իսկ եթէ տեղ տեղ դժուար լինի այդ անել, եթէ մէկ հատուածից միւսը փոխանցումն այնքան մեծ է, որ աշակերտը դժուարութիւն կը կրէ նոցա մէջ եղած կապն ըմբռնել, ոչինչ արգելք չըկայ այդպիսի հատուածի սկզբին մի քանի պարզաբանող խօսքեր գնել առաջարկուած նիւթը պատշաճապէս ըմբռնել տալու համար: Եւ ընհանրապէս, պէտք է միշտ աչքի առաջ ունենանք այն հանգա-



մանքը, որ գործ ունինք ծխական գպրոցի երրորդ եւ չորրորդ տարուան աշակերտների հետ եւ ըստ այնմ՝ յարմարեցնենք մեր նիւթը եւ բացատրութեան եղանակը:

Դաստառութեան ձեւն ու չափն ընդհանուր կերպով որոշելուց յետոյ, հարկաւոր ենք համարում մի քանի մանրամասնութիւնների մէջ մտնել եւ ցոյց տալ թէ, մեր կարծիքով, ինչ ու ինչ պիտի հաղորդուի երեխաներին ազգային պատմութիւնից: Այս կը լինի իբրեւ մի ծրագիր, որ ներկայացնում ենք ձեռնհաս անձանց դատաստանին:

Հայկ. Արամ, Տիգրան—ահա այն մեծ անձնաւորութիւնները, որ մեր նախնական պատմութեան երեք գլուխաւոր շրջանների գլուխը կանգնած են. սոցա կենսագրութիւնն ամէնից առաջ պիտի ներկայացուի մանուկներին:

Հայկի գաղթականութեան պատմութիւնը՝ իբրեւ մեր ազգի ծագման պատմութիւն, հարկաւ մանրամասնօրէն պիտի պատմուի աշակերտներին, աշխատելով պահպանել այն վիպական գոյները, որով ներկայանում է նա Մ. Խորենացու գրքի մէջ: Այնտեղ ուսուցիչը պիտի առաջնորդուի այն գաղափարով որ նոյն իսկ գաղթականութեան շարժառիթն է եղել եւ պատճառ Հայկի ու Բէլի մէջ տեղի ունեցած պատերազմի: Ազատ կեանք վարել, զերծ մարդկային բռնութիւնից, այս է այն գաղափարը որ յորդորեց Հայկին թողնել Բաբելոնի երկիրը եւ իւր սերնդի հետ քաշուիլ հիւսիսային լեռները, որտեղից երկրորդ մարդկութեան հայրերն իջել էին Սեմաարի երկիրը:

Հայկից յետոյ, նորա ցեղն աճելով՝ հետզհետէ տարածվում է իւր սկզբնական կենտրոնից, Վանայ ծովի հիւսիսային արեւմտեան ափերից, եւ բռնում է նախ նոյն ծովի շրջակաները, եւ ապա կամաց կամաց գրաւում է այն բոլոր երկիրը, որ յետոյ ասուեցաւ Մեծ—Հայք: Այս գաղ-

Թափանուծիւնների ժամանակ Հայերն իրանց բնակութեան համար ընտրեցին բնութիւնից ամրացած տեղերը՝ լեռների ստորոտները եւ արօաներով լի ու բերրի տեղերը՝ գետերի ու ծովափների ափերում: Այսպէսով այն ժողովուրդը՝ որ սկզբում մի կլիմայի տակ բնակելով՝ մի օրինակ կեանք էր վարում, միեւնոյն վարք ու բարքով ու սովորութիւններով, երբ միմեանցից բաժանուեցան, զանազան կլիմաների ազդեցութեան տակ ընկան եւ կեանքի հանգամանքներն էլ փոխուեցան: Հիւսիսային եւ առհասարակ լեռնոտ մասերում բնակող ցեղերի մէջ զարգացաւ անկախութեան ոգին, իսկ դաշտային տեղերում բնակողները սովորեցան աւելի հանգարտ ու խաղաղ կեանքի: Սոքա բնականաբար վտանգի մէջ էին, երբ հեռզհեռէ տարածուելով՝ սկսան դրացի ազգերի հետ շփուիլ, արեւելքից Մարաց հետ, հարաւից Ասորեստանից հետ եւ արեւմտեան կողմից Դամրաց կամ Կասաղովկացոց հետ: Մի մարդ էր հարկաւոր, անձնուէր ու հաստատուն կամքի տէր, որ Հայաստանը վերահաս վտանգից ազատէր: Այդ մարդն եղաւ Արամ նահապետը:

Արամի երկու մեծ յատկութիւններն էին անձնական քաջութիւն եւ անտահման հայրենասիրութիւն: Այս հայրենասիրութեամբն էր որ նա երկրի ցեղապետներին իրանց կտրիճներով իւր շուրջը խմբեց, եւ նոցանով ոչ միայն հայրենիքն օտարական ասպատակութիւններից ազատեց, այլ եւ երկրի սահմաններն ընդարձակեց արեւմտեան կողմից, որով հայ ժողովուրդը երկու մեծ ծովերի պիտի մօտենար—Սեւ ծովին ու Միջերկրականին: Այստեղ մի գեղեցիկ առիթ է ներկայանում որ ուսուցիչը չը պիտի փախցնէ, ցոյց տալով իւր սաներին, թէ Արամ այն աշխարհակալներից չէ որ սուրն ու հուրը ձեռքին առած՝ անցկացած երկրներում սարսափ են տարածում՝ եւ քիչ փոյթ ունին նուաճուած ժողովրդների բարօրութեան վրայ: Այն մի քանի խօսքերից, որ պատմութիւնը ժլատութեամբ ասում է Արամի վրայ, երեւումէ ընդհակառակն որ նա իւր տիրապետած երկրները գաղթական ժողովրդներով լցրեց,



շէնացրեց եւ զարգարեց. եւ եթէ մի աղօթ գիծ է երեւում այս մեծ մարդու բոլոր կեանքի մէջ, այն կարգադրութիւնն է որով նա հրամայեց նուաճուած ժողովրդներին իրանց բնիկ լեզուն թողնել եւ հայերէն խօսել. բայց այս հին դարերի ընդհանուր սովորութեանն է տալու. Երեխաները պիտի գիտենան որ, նոր ժամանակներում, քաղաքակիրթ ազգերը գիտեն յարգել իրանց այլացեղ հպատակների սեպհականութիւնները, որպիսի են ազգային լեզուն, կրօնը, սովորութիւնները եւ այլն:

Արամից յետոյ չէ կարելի փոքր ինչ չը կանգնել նորա որդու վրայ, ոչ միայն ցոյց տալու համար Արա գեղեցիկի յարաբերութիւնը Շամիրամի հետ, որի հետեւանքն եղաւ Հայաստանի նուաճումը, այլ գլխաւորապէս հայ իշխանի առաքինութիւնը դուրս փայլեցնելու համար: Արայի անուանով մնացած պատկառելի աւանդութիւնը հաստատում է հայ ազգի հռչակուած առաքինութիւններից մէկի գոյութիւնն ամենահին ժամանակներում. այն է ընտանեկան կեանքի անարատութիւնը: Իսկ յարէզների առասպելը, որ իբր թէ սպանուած Արայի վերքերը լիզելով կենդանութիւն տուին նորան, ցոյց է տալիս թէ Հայերը որքան գնահատում էին անձնական քաջութիւնը. պատերազմի դաշտում ընկած քաջը Հայի հասկացողութեամբ անմահ էր:

Վանայ շինութեան առիթով, որի գեղեցիկ ստորագրութիւնը պատրաստ տալիս է մեզ Մ. Խորենացին, մի թեթեւ ակնարկութիւն անելու է այն ազգեցութեան մասին, որ Ասորեստանցիք ունեցան Հայոց կեանքի վրայ. գեղարուեստների սկիզբը, կրօնական գաղափարներ, գրի գործածութիւնը, Ասորեստանից մուտ գտան նախ Հայաստանի հարաւային նահանգները եւ ապա կամաց կամաց տարածուեցան երկրի խորերը: Երեխաները պիտի գիտենան որ Հայոց բնակութեան առաջին տեղերն ուրիշ բան չէին կարող լինիլ. բայց եթէ պարզ խորհիւթներից բաղկացած գիւղեր, նման այն գետնափոր գիւղերի որ մինչեւ այսօր պահպանուել են Հայաստանում: Արմաւիրը նոցա

ամէնից նշանաւոր աւանն էր, որ հետզհետէ մեծանալով ու զարգարուելով՝ Հայաստանի առաջին նշանաւոր քաղաքը դարձաւ: Իսկ կանոնաւոր ճարտարապետութեան առաջին ճաշակը, ինչպէս վկայումէ հին աւանդութիւնը, մոտցրեց Հայոց մէջ Ասորեստանի աշխարհակալ թագուհին\*), որ Վանայ երկու ու երեք—յարկանի պալատների շինութեան համար հարկաւոր մարգիկ չըգտնելով Հայոց երկրում, շատ ճարտարապետներ բերել տուեց Ասորեստանից եւ ուրիշ հպատակ երկրներից:

Ասորեստանցոց տիրապետութեան երկար դարերից յետոյ պատմութեան բնական կարգը տանումէ մեզ Հայկազանց թագաւորութեան սկզբնաւորութեանը: Բայց այս նիւթի վրայ այնքան քիչ բան կայ ասելու, որ այդ քիչը կարելի է առանց դժուարութեան, իրրեւ նախաբան, Տիգրան Երուանդեանի պատմութեան հետ կցել: Այս մեծ մարդու բնաւորութիւնն ու ձգտումները նկարագրելու պէտք է ծառայէ Մ. Խորենացու պատմութեան Ա. գրքի ԻԴ գլուխը, ուր Տիգրանը երեւումէ իբրեւ մի խոհեմ ու

\*) Նինոս և Շարմիամ այս կէս—պատմական և կէս—առասպելական անձինքը, որոնց հները մեծամեծ աշխարհակալութիւններ են ընծայում: Եգիպտոսից մինչև Հնդկաստան հասցնելով նոցա, նոր ժամանակների քննութիւններին նայելով՝ շատ բանից զրկվում են. ոմանք մինչև անգամ նոցա պատմական գոյութիւնն ուրանում են և այս երկու անձնաւորութիւնները երկու քրմական իշխանութիւնների տեղ են համարում: առաջինը Բէլի, իսկ երկրորդը Միհրի պաշտօնի փոխանակ, բայց այս վերջին կարծիքն առայժմ իբրեւ հաստատ ընդունելու բաւական փաստեր չըկան: Ընդհանրապէս, Շարմիամի զանազան երկրներում թողած մեծագործ յիշատակները և բերանացի աւանդութիւնները վկայում են ոչ միայն նորա պատմական գոյութիւնը, այլ և չափաւոր աշխարհակալութիւնները: Ինչպէս և իցէ, պարզ է որ այս տեսակ նուրը հետազօտութիւնները ծխական դպրոցի համար չեն, ուր պատմութիւնը, մանաւանդ նախնական ժամանակներինը, պիտի աւանդուի այնպէս, ինչպէս որ հասցրել են մեզ պատմական յիշատակարանները, առանց սեպանք արձանագրութիւնների կամ հնագիտութեան ուրիշ ճիւղերի մէջ մտնելու:



արդարասէր իշխան, որ «ոչ լաւերի վրայ է նախանձում» եւ ոչ նուաստներին արհամարհում», այլ որդեսէր հօր նման «ամէնի վրայ հաւասարապէս տարածումէ իւր խնամքը»։ Իբրեւ շինիչ ու վերանորոգիչ թագաւոր, որ միայն իւր հպատակների երջանկութեան վրայ է մտածում եւ աշխատումէ իւր երկրին բարեկարգ տէրութեան կերպարանք տալ։

Իւր վերանորոգութիւնների մէջ Տիգրանը նախատեսելով այն փոփոխութիւնները որ տեղի պիտի ունենային արեւմտեան Ասիայի մէջ, առանձին ուշադրութիւն դարձրեց Հայաստանի զինուորական վիճակի վրայ, զօրքերը բարեկարգելով եւ կատարելագործուած զէնքեր տալով նոցա. եւ այս միջոց տուեց նորան ոչ միայն իւր երկիրը լիտանգից ազատ պահելու, այլ նաեւ պատուաւոր դեր խաղալու ժամանակակից քաղաքական խնդիրների մէջ։ Տիգրանի ու Կիւրոսի բարեկամութիւնը, Աթաւհակ Մարաց թագաւորի կասկածը Հայոց ու Պարսից թագաւորների դաշնակցութիւնից, նորա տագնապալից երազը, այն խորամանկ հնարը որով փորձեց Տիգրանին իւր կողմը ձգել կամ կործանել, Տիգրանուհու անձնուէր հաւատարմութիւնը, վերջապէս Հայոց եւ Մարաց պատերազմը եւ այս վերջինների գաղթականութեան Հայաստան բերուիլը — այս բոլորն իբրեւ հետաքրքրական եւ կրթական միջնադէպեր մանրամասնաբար պիտի պատմուին երեխաներին։

Մարաց ու Բաբելոնացոց արշաւանքները լայն դռներ բաց արին Հայոց վաճառականութեան համար, որի վերայ չէ կարելի լռութեամբ անցնել։ Բայց նախապէս պէտք է մի գաղափար տալ մանուկներին Հայաստանի երկրագործութեան, նորա բնական ու արուեստական հարստութիւնների վրայ. որ Հայերն իրանց երկրից դուրս տանում էին։ Եւ որոնց փոխարէն ուրիշ երկրներից զանազան շքեղութեան ու զարգարանքի առարկաներ բերում դիզումէին Հայաստանի վաճառաշահ քաղաքներում այս «խաղաղութիւն եւ շինութիւն բերող, իւզով եւ մեղու զհասակա ամենեցուն պարարող» թագաւորի օրով։ Վաճառա-

կանութեան գլխաւոր ճանապարհները յիշելու ժամանակ՝ նկարագրելու է այն նաւերի կազմութիւնը, որոնցով Հայերը Եփրատի եւ Տիգրիսի վրայով գնումէին Նինուէ ու Բաբելոն։ Այս նկարագրութիւնը տալիս է մեզ Հերոդոտոս, ինչպէս որ մի ուրիշ յոյն պատմիչ—Քսենոփոն հետաքրքրական տեղեկութիւններ է թողել հայ գիւղացիների ընտանեկան կեանքի ու նահապետական հիւրասիրութեան վրայ, որ պէտք է ամբողջութեամբ մէջ բերել։ Վերջապէս, այս պատկերն ամբողջացնելու համար՝ անհրաժեշտ է մի քանի թեթեւ տեղեկութիւններ տալ Հայոց նախնական կրօնի վրայ, պարզապէս առաջ բերելով այն եղրակացութիւնները որ գիտութիւնը մշակել է։ Այսպէս ուրեմն, Հայկ, Արամ, Արս, գեղեցիկ, Տիգրան Երուանդեան—սորա են այն անձնաւորութիւնները, որոնց շուրջը պտոյտ է գալիս Հայկազանց ժամանակի պատմութիւնն իւր գլխաւոր մասերում։ Եւ այսքանը հերիք է ճիսական ուսումնարանի երեխաներին։ Եթէ սորա վրայ կարելի է մի բան աւելացնել, ոչ միայն այստեղ, այլ ընդհանրապէս բոլոր պատմութեան ընթացքում, այդ նշանաւոր ազգային բանաստեղծների հատուածներն են, որ այս կամ այն պատմական անձի բնաւորութիւնն ու գործողութիւնները կենդանի գոյնիւրով ներկայացնում են։ Այս հատուածները, եթէ խիստ ընտրութեամբ առնուին եւ յարմար տեղերում բերուին, թէ՛ պատմութեան նիւթը հասկացնելու կը նպաստեն եւ թէ՛ մանաւանդ մեծ գուարճութիւն կը պատճառեն երեխաներին։

(Հարուկակութիւնը յաջորդ համարում,)

Ս. ՊԱԼԱՍՆԵԱՆ





Հարկաւոր է արդեօք չ հնչիւնի օժանդակութիւնը

գրագիտութիւն ուսուցանելիս:

## Ա.

Հնչական եղանակով գիր սովորեցնելը քիչ ժամանակ չէ որ սկսուել է մեր մէջ: Այդ ձևին էր հետևում երջանկայիշատակ Խաչատուր Աբովեանցը մեզանից մօտ քառասուն տարի առաջ: Նա իւր «Նախաշաւիղ» վերնագիր կրող այբբենարանով պատերազմ յայտնեց հին գիրկապի դէմ, թէև գորանով նա հերետիկոսի անուն վաստակեց: Նորանից մօտ քսան տարի յետոյ Թիֆլիսի գիմնազիայի հայ աշակերտները (Գ. Տէր Աղէքսանդրեանց, Ա. Ներիցեանց) Զ. Գրիգորեանց և այլք) վերանորոգեցին հնչական եղանակը մի այբբենարանով և սկսեցին ձրի դաս տալ Թիֆլիսի ծխական դպրոցներում: որ այդ նոր ձևն ընդհանրացնեն: Այդ շարժումն այլ ևս կանգ չառաւ: Պետերբուրգի հայ ուսանողներն ևս հրատարակեցին մի այբբենարան, դարձեալ հնչական եղանակով: Այդ միջոցներին արդէն Ուշինսկին իւր այբբենարանով մեծ հռչակ էր ստացել Ռուսաստանում: Պարոն Տէր Աւետիսեանցն օգուտ քաղեց նորա հռչակից և թարգմանեց նորա այբբենարանը: Դորանից յետոյ Տէր Յակոբեանցը հրատարակեց մի այբբենարան:

Գրագիտութիւն ուսուցանելու գործն այս վիճակի մէջ էր, երբ ես բախտի բերմամբ ուսուցչական ասպարիզի մէջ ընկայ: Ես չը կարողացայ հաշտուիլ եղած այբբենարանների հետ: Դժբաբ լուրն էլ միմեանցից շատ քիչ էին տարբերվում բովանդակութեամբ, իսկ սկզբունքով միևնոյն էին: Հնից էլ տարբերվում էին միայն նորանով, որ այբ ասելու տեղ ասել էին տալիս ան բեն ասելու տեղ՝ բը: Տեսայ, որ այդ այբբենարանների միակ նպատակը գրագիտութիւն սովորեցնելն է, բայց նորան էլ թէ դժուար և թէ անբնական ճանապարհով են գիմում: Այս իսկ պատճառով ես վստահացայ հանդէս դուրս գալ իմ «Ուսումն մայրենի լեզուի» այբբենարանով և նորա հրահանգով:

Իմ քարոզած սկզբունքները հետևեալներն էին և են այժմս էլ—

1. Գրագիտութիւնը մենք պէտք է համարենք ոչ թէ նպատակ, այլ մի ջոց. մեր բուն նպատակը պէտք է լինի զարգացնել երեխայի ամբողջ բնութիւնը: Ուսուցման ձևն ու բովանդակութիւնը պէտք է համապատշաճ լինի այդ բուն նպատակին:

2. Բաւական չէ, որ մենք երեխային այբ ասելու տեղ ասել ենք տալիս ան թէև սա անհամեմատ հեշտ թուի առաջինից, այլ հար-

կաւոր է մի նախապատրաստութիւն այնպիսի ձեռով կատարուած, որից յետոյ երեսային ըմբռնելի լինի, թէ ի՞նչ բան է այդ ա—ն, Մենք պէտք է ի նկատի ունենանք երեսայի մտաւոր կարողութեան աճումը, նորա ստեղծական ուժի յաւելումը, նորա ինքնագործունէութեան զօրանալը, պէտք է սէր և հետաքրքրութիւն զարթեցնենք նորա մէջ դէպի ուսումնի, իսկ այդ կըլինի միայն այն ժամանակ, երբ մենք կըփախչինք բոլոր այն ձեւերից, որոնք նոյն իսկ սկզբում մեղցնում են երեսայի մէջ այդ գովանի ու բնական ձիրքերը և արգելք լինում նորա ուղեղի բեղմնաւորութեանը:

3. Գիրը խօսքի յայտարարն է. խօսքն է, որ պիտի գրի առնուի. նախ խօսքն է և ապա գիրը. նախ գրելն է և ապա կարդալը: Գլորացական կրթութիւնն ընտանիքի կրթութեան շարունակութիւնը պիտի լինի. պէտք է նախ տեսնել, թէ ի՞նչ է տուել ընտանիքը, ի՞նչպէս է տուել, որտեղ է կանգ առել, ի՞նչ թերութիւններ և առաւելութիւններ ունի այս և այն անհատը: Ուսումնաւորութեան նիւթը նախ և առաջ երեսայի բերած մտաւոր պաշարը պէտք է լինի, այն պիտի լինի ուսուցման հիմքը, որի վերայ պիտի կառուցանուի ապագայ շէնքը: Պէտք է սկսել մօտիկից, ծանօթից, հեշտից, պարզից. պէտք է սկսել ամբողջից, Պէտք է նախ վերլուծել ամբողջը, տարրացնել և ապա այդ տարրերից կրկին ամբողջ կազմել: Ըէնքի բոլոր նիւթերը ջոկ ջոկ և լաւ պատրաստելու է և ապա սկսելու շէնքը: Ահա այս ամէնը մանրամասնաբար ցոյց տուի ես իմ հրահանգի մէջ:

Գանգատուելու տեղիք չունիմ: Հոգը պատրաստել էին իմ նախորդները, այդ պատճառով իմ ասածները շուտով աճեցին նորա վերայ: Մեր մասնագէտ մանկավարժ պ. Մանգինեանցն ամենայն սիրով զրկեց իմ հրատարակութիւնը և ջերմութեամբ պաշտպանեց, Բայց միւսոյն Մանգինեանցը վերջերումս հրատարակեց նոյնպէս մի այլբենարան, և ես շատ ցաւումեմ, որ չեմ կարող փոխադարձաբար ինքս էլ նորան պաշտպանել: Նոյն իսկ այս յօդուածը ես գրել եմ նորա մի նորացրած հին ձեռի առիթով, որով նա մերժումէ և հնչիւնի օժանդակութիւնը:

## Բ.

Ամենայն լեզու, և մինչև անգամ բարբառ, ունի իւր առանձնայատկութիւնը: Այդ առանձնայատկութիւնը կարող է լինել քերականական, տրամաբանական և հնչական: Եթէ հայերէն խօսել ուղեցող ուսն ասումէ «ես եկաւ» փոխանակ «ես եկայ», այդ սխալը պէտք է վերաբերել նորա լեզուի քերականական առանձնայատկութեանը. որովհետեւ նոքա մեղ նման չեն ասում ես եկայ, դու եկար, նա եկաւ, այլ ունին մի պրիշօլ որ գործ է ածվում երեք



դէմքի համար էլ, Եթէ հայն ուսներէն խօսելիս մի կնոջ համար ասուամէ «օն պրիշօլ» և ոչ «անա պրիշլա» ինչպէս ուսն է ասում, այդ սխալը պէտք է վերաբերել հայի քերականական առանձնայատկութեանը, որովհետև հայ լեզուի մէջ քերականական սեռ չըկայ և նա թէ մարդու և թէ կնոջ համար միակերպ ասուամէ չնա եկաւ:

Հնչական առանձնայատկութիւնն աւելի հեշտ է ականջի զարնվում, երբ մէկը խօսումէ օտար լեզուով: Մեր գերմանացի գաղթականները սովորել են տեղական բարբառներով խօսել, բայց եթէ նոցա խօսելիս ականջ դնես, առանց երեսը տեսնելու էլ կարող ես իմանալ, որ խօսողը գերմանացի է. այսպէս կարող ես նշմարել և ուսին: Նոյն իսկ թուրքերը, վրացիք և հայերը, որոնք դարերով միմեանց զրացի են եղել, դարձեալ չեն կարողանում միմեանց լեզուով խօսելիս իրանց ազգային հնչական առանձնայատկութիւնը ցոյց չըտալ: Մենք թուրքերի պէս բարակ ձայնաւորներ և բաղաձայն չունինք, ուստի նոցա լեզուով խօսելիս նոցա բարակները մեր ունեցածովն ենք արտասանում: Ռուսները չունին մեր ծ, ձ, ճ, ջ, թ, փ հնչիւնները, ուստի և մեր «Թաութառ» գետը ուսաց լեզուով դառնումէ «Տէրտէր»: Այս ճշմարտութիւնը շատ վաղուց յայտնի է, ես ուզումեմ միայն, որ այս վաղուց յայտնի իրողութեան վերայ ուշադրութիւն դարձնեն մեր մանկավարժները:

Հայ երեխային օտար լեզու սովորեցնող վարժապետներից նա աւելի լաւ կըսովորեցնէ, որ գիտէ այդ երկու լեզուի մէջ եղած քերականական տարբերութիւնը և ընդհանուրի վերայ երկար կանգ չառնելով, աւելի այդ տարբերութիւնը կըսովորեցնէ համեմատական եղանակով, որ թէ զարգացուցիչ կըլինի և թէ արդիւնաւոր: Իսկ հայ երեխային հայերէն սովորեցնող վարժապետն աւելի արդիւնք ցոյց կըտայ, եթէ հմուտ է երեխայի բարբառի առանձնայատկութիւններին և կիմանայ որոշել թէ առաջ եկած դժուարութեան պատճառն անհատական է, թէ տեղական կամ ազգային: Թիֆլիսցու համար մեր բ, գ, դ, ձ, ջ, գրերն այնքան դիւրահնչիւն են և կարծր, որ դեռ պէտք է մի փոքր մեղմացնել տալ մի քանի բառերում, մինչդեռ զարաբաղցու համար դոքա անհնչելի են և առանձին խնամքի կարօտ: Եթէ զարաբաղցիք ասումեն այիփ, պեն, կիմ տա, — գիտութեամբ չեն այդպէս ասում, այլ այդպէս ասելն է նոցա բարբառին յատուկ, ինչպէս տաճկաստանցոց հնչական խանգարմունքն ու կորուստը դարերի արդիւնք է:

Հիմա մեր խօսքը մասնաւորացնենք ը հնչիւնի վերայ: Մենք մեր լեզուի բաղաձայնների մէջ սովորութիւն ունինք մի ը ձգելու և այդ սովորութեանը ենթարկում ենք նաև օտար բառերը, որովհետև

չենք կարողանում ուրիշ կերպ ասել: Խօսքս ուսումնականների մասին չէ, այլ անարատ, չըկրթուած և չըմարզուած հայի: Այսպէս մենք ինչպէս որ ասում ենք ըստ էւ, ըստ էւ, ըստ էւ, Ըստ էւ, Մէրէ, Բէրէ, Եւրէ, այսպէս էլ օտար բառերն ենք ասում ինչպէս՝ գըլադըստօն, օբըշչեստօ, ըսկօբօ, ըզնակօմ, ըզդրաստի... Ո՞ր վարժապետը չի նկատել, թէ որքան դժուարանում են հայ երեխայքը ռուսաց ԷՅ, ՕՅ, ԲՅ նախագրութիւններն առանց և գրի օժանդակութեան միացնել յաջորդ բառի հետ: Բայց այս մի՞թէ մի չարիք է: Մենք ուրիշների պէս չենք միայն այնքան, որքան որ ուրիշները մեզ պէս չեն: Ի՞նչ անենք, որ մեր լեզուն այդ յատկութիւնն ունի: Ո՞ր լեզուն չունի իւր առանձնայատկութիւնը: Այդ չարիքի առաջն առնելը հեշտ է միայն դորա համար հարկաւոր է երեխայի մտքի աճելութիւնը: Բեղմնաւորութիւնը զոհել նորա լեզուի մարզմանը, Հայի լեզուն յատուկ է երկու բաղաձայնի մէջ, մանաւանդ բառի առաջին վանկերում ձգել մի և հնչիւն: Այս յայտնի իրողութեան հետեանք է և հնչիւնի զեղջույնը: Մեր նախնիք գրել են այնպէս, ինչպէս ասել են: Ուստի և գրել են՝ կրկին, գրքի, Մ կըրտիչ, խղճմտանք, քրքրել, քրտնքել, քրթմնջիւն և այլն: Հայ մանկավարժը պէտք է այս յատկութեան վերայ ուշադրութիւն դարձնէ և երեխային սովորեցնէ այնպէս, որ նորա համար դիւրին լինի հայերէն կարգաւր: Եթէ վանկական մետօդով սովորած երեխան հանդիպի յիշեալ բառերից մէկին, նա կարող չէ կարգաւ իւր սովորած եղանակով, առանց և հնչիւնի օժանդակութեան դիմելու: Օրինակ՝ եթէ բառն է քրտնքել, նա պիտի ասէ՝ ե, ել քել և այլ ևս չըպիտի կարողանայ շարունակել, որովհետեւ կարող չէ ասել նքել, տնքել և այլն, և եթէ ասէ էլ այդ կըլինի և հնչիւնի օժանդակութեամբ կարգացած, որի համար էլ հարկ չըկար վերջեց սկսելու, այլ սկզբից էլ կարող էր ասել, քր, քրտ, քրտն, քրտնք, քրտնքել, քրտնքել, կամ մէկ անգամից հենց քրտտնքել: Խելացի ուսուցիչը կընկատէ բերած փաստիցս, որ հայն բաղաձայնների մէջ և գցելու սովորութիւն ունի, թէ կարգաւ լինի և թէ խօսելիս, ուստի այդ ազգային առանձնայատկութիւնից՝ նորան զրկել անհնարին է և հարկ էլ չըկայ. — պէտք է դիտենալ մի աշակերտի յատկութիւնից օգուտ քաղել խելացի կերպով. պէտք է աշակերտն ապարհոյ լինել, որ ճանապարհով որ ինքը լեզուն է գնում:

Գրենք դարձեալ մի քանի բառեր, որ մեր ասածն աւելի պարզ և շօշափելի կացուցանենք: Խնթադրենք, որ հետեւեալ բառերը ռուսերէն են և գրենք ռուսաց լեզուով — ГИРЕСЬ, ГИРДЬ, ТАНДЬ, МОРЕСЬ, այժմ այդ բառերը գրենք հայերէն իբրեւ հայոց բառեր. գիրս, գիրդ, տանդ, մորս: Վանկական մետօդով այս հայերէն բա-



ոները պիտի կարգացուին իրրև օտար բառեր, այսինքն փոխանակ կարդալու՝ մօրլս պիտի կարդան МОРСЬ, որ ասել է շգրի օժանդակութիւնը հեռացնելով, մեր բառերի արտասանութիւնն օտարանումէ, բայց որովհետև հայախօս երեխան գծուարութեամբ կըխորթացնէ իւր արտասանութիւնը, նա այնու ամենայնիւ մի շ աւելացնելով ուղիղ կարտասանէ, իսկ այդ շեղմունքը վարժապետի համար կը մնայ աննշմարելի\*):

Ուշագրութեան արժանի պէտք է համարէ մանկավարժը և մեր ձայնաւորներին միմեանց մօտ չը գալը: Այսպէս հայ լեզուին բնական չէ ասել ան, եե, էէ, իի, ըը, ևայլն կամ ան, ան, էի, ուն, ըն ևայլն: Աշմարիտ է, մենք գրում ենք «Խոսիւի», բայց կարդում ենք «Խոսիւի», գրում ենք «Խոսիւի», (փոխանակ գինու, գարու), բայց կարդում ենք «Խոսիւի», գարիւի. գրում ենք էի, էի, բայց կարդում ենք էի, էի, գրում ենք ուն, ուն, ուն, բայց կարդում ենք ուն, ուն, ուն, կամ աւելի կարճ՝ վա, վե, վի, ինչպէս հենց շատերն էլ գրում են: Ինչ վերաբերում է հնչիւնին, նորանից յետոյ ոչ մի ձայնաւոր չի գալիս, ոչ կապով և ոչ անկապ. մեր լեզուի մէջ չըկայ ըս կամ ըյ, ըի, կամ ըյի: Եւ որովհետեւ մեզանում այդպէս հնչում ենք չըկայ, այդ պատճառով էլ երեխան երբէք չի ասիլ մըս, հըս, հըն, ևայլն: Ուստի անհիմն է այն կարծիքը, որ իբր թէ երեխան հնչական մետոդով սովորելիս փոխանակ ասելու «ն», կասէ «նը», փոխանակ «ս»-ը «սը», «ը»-ը «ըն», ինչպէս որ լեզուի մէջ եղածը—նորա համար առանձնայատկութիւն դարձածը «չ»-ը կարելի չէ, այն պէս էլ ինչ որ լեզուի մէջ չը կայ, նորա համար յատկական չէ, այն «ս»-ը չի կարող երեխան:

Հիշական մետօդի մէջ միայն մէկ դժուարութեան կարող է  
հանդիպել անփորձ ուսուցիչը, որի վերայ և մենք կամենումենք  
դարձնել նորա ուշադրութիւնը:

Հայ լեզուին յատուկ է բաղաձայնով վերջացած բառերն ասել որոշ (ը հնչելնի վերջաւորութեամբ) և անորոշ, (առանց ը հնչելնի): Ուստի կարող չենք ասել, թէ երեխան փոխանակ «հաց» ասելով՝ չի ասիլ «հացը»: փոխանակ «սեղան» — «սեղանը»: Ահա

\*) Ռուսաստան հայ մտնուկները հայերեն բառերը կարդումեն, ռուսական արտասանութեամբ — ուռանցը ԸՆԴԻՆԻ օժանդակութեամբ, Եթէ այս հանգամանքի վերայ ուշադրութիւն դարձնէ պ. Մանդինեանցը, առանց յամառութեւ կը համոզուի, որ ԸՆԴԻՆԻ աւերորդութիւնը (եթէ միայն պատահի) այնպիսի չարիք է, որքան նորա կորուստը, որ միանգամայն խորացնումէ լեզուն: Մեր հեղինակներքի սրմայն պ. Ռ. Պատկանեանն է ուշադրութիւն դարձրել այս հանգամանքի վերայ:

մի գոժուարութիւն, որ իսկապէս ոչ թէ գոժուարութիւն է, այլ հեշտութեան դուռն է և բանալին: Այս հանգամանքն այն հեշտութիւնն ունի, որ վարժապետը և հնչիւնը սովորեցնելու համար փոխանակ անմիտ և վերացական կերպով ը՛ ձայնելու կարող է ասել—հերեխայք, ահա այս առարկաները, ինչ որ դուք տեսնումէք դասատանը, որ մենք մէկ մէկ անուանեցինք, կարող ենք երկու ձևով ասել. օրինակ, սեղան, սեղանը, աթոռ, աթոռը, նստարան, նստարանը. պատ, պատը, մատիտ, մատիտը. գրիչ, գրիչը: Ահա տեսնումէք, որ փոխելու համար, միայն մէկ ը՛ ենք արեւելացնում. լաւ ականջ դրէ՛ք, էլի ասեմ. գլուխ, գլուխը. ծակատ, ծակատը. բերան, բերանը. Ես հիմա կասեմ մի քանի բառ. տեսնեմ դուք էլ կարող էք նոցա վերջումը մի և արեւելացնել: Եւ վարժապետն ասումէ «թուղթ», աշակերտները, մի և արեւելացնելով, միասին ասումեն «թուղթը». այսպէս և ուրիշ շատ բառեր: Յետոյ վարժապետն ասումէ շատ բառեր և վերջաւորութեամբ, աշակերտները վերացնումեն ը՛ն և ասում առանց ըի. յետոյ աշակերտներն իրանք ասումեն մի քանի բառ երկու ձևովն էլ, որով միանգամայն շօշափելի է դառնում ը ձայնի երկութիւնը և նորա բառերի վերջն ընկնիլը և չընկնիլը: Այս վարժութիւնն սկիզբն է վանկերի լուծման: Որովհետեւ վանկերը լուծվումեն ը հնչիւնի օժանդակութեամբ, ուստի այդ լուծմունքն սկսելուց առաջ պէտք է այդ օժանդակ ձայնին ծանօթանան երեխայք, որպէս զի երբ վարժապետն ասէ հրացը-ը, երեխայք պատասխանեն—հացը, իսկ եթէ ասելու լինի հրացը, այստեղ ը հնչիւնն առանձին ասուած չըլինելով պատասխանեն—հաց, Բայց դեռ այս գոժուարութեանը չըհասած, երեխայք մի արելի հեշտ աստիճանով անցած պիտի լինին: Եւ որովհետեւ մեր խօսքն այսչափ երկարացաւ, դնենք այստեղ լուծման բոլոր աստիճանները:

1. Երկու ձայնանիշով նշանական վանկեր, նախ ձայնաւորով վերջացած, պէտք է ասէ վարժապետն առանց ը գրի օժանդակութեան, միայն մի փոքր երկարացրած, իսկ երեխայք պիտի կրկնեն ամբողջն առանց երկարացնելու, իսկ յետոյ վարժապետը կասէ ամբողջ բառը մէկ անգամից, իսկ աշակերտները կըլուծեն՝ բաղաձայնի վերայ ը կայնելով:

Վարժապետն ասումէ.—ս...ա՛ (երկարացրած). աշակերտները՝ սա՛ (մէկ անգամից), այսպէս և հետեւեալ բառերը—դա, նա, հա՛ դու, լու, բու, ձու, մի, ձի, թի, չի, չէ, թէ, քո... Ես, եկ, եմ, եղ, եղ, աղ, ափ, ահ, առ, ախ, ահ, օձ, օղ, օր, օգ, ութ, ում, ուշ, ուռ, ուս, ուր, ուժ, ուլ, էլ, էծ, էշ, էս, էն, էր, էգ, և այլն: Յետոյ վարժապետն ասումէ՝ սա՛, իսկ աշակերտները՝ սը, ա՛ այսպէս և միւսները:



2. Վարժապետը պէտք է ասէ երեք գրանի վանկեր միակերպ վերջաւորութեամբ՝ մի փոքր երկարացրած, իսկ տաշկերտները պիտի նոյն ձայներն ասեն որոշ որոշ՝  
ը ձայնի օժանդակութեամբ։

ա...ղ (ա, դը) վա...ղ (վը ա, դը) թաղ, քաղ, սաղ, մաղ, խաղ, ճաղ, շաղ, տաղ, ու...ր (ու, րը), սուր, սը, ու, րը) ջուր, դուր, մուր, թուր, զուր, լուր, սար (սը, ա, րը), քար, չար, տար, վար, ճար, լար, կար, ալ (մի ձայն), ալս (ալ, սը), ալք (ալ, դը) այն, այծ, այլ, գայլ, սայլ, փայլ, հայր, մայր, ծայր, վայր, ոյ (յի, իբրեւ մի ձայն) յոյս (հը, ոյ, սը), բոյս, կոյս, լոյս, ծոյլ, թոյլ, իւ (յո, իբրեւ մի ձայն) իւր, իւղ, շիւղ, գիւղ, հոն (հը, օ, դը), փող, շող, քող, թող, ցող, դող, լող, խակ, թակ, ւայլն։

3. Երեք գրանի վանկեր խառն վարժապետը պէտք է ասէ միացած, աշակերտները անջատ անջատ ը հնչիւնի օգնութեամբ։

արտ, երգ, գիր, գոմ, թուի, ծառ, ժամ, խոտ, կար, կալ, կոնտ, հոտ, հատ, ծամ, ձող, ձայն, ձեզ, ճաշ, քեզ, մեզ, հաղ, մաղ, նամ, նաւ, փուշ, նետ, շուտ, նոր, շատ, ջուր, ւայլն։

4. Նոյն ձեւով պիտի շարունակեն լուծել չորս գրանի նշանական վանկեր։

Հեշտ, կուշտ, թուրք, գիրք, խելք, շէմք, թամք, կամք, կառք, զօրք, վարդ, զարդ, մարդ, կարթ, թուղթ, հաշտ, դաշտ, լախտ, բախտ, միրգ, մարգ, փառք, վարք, սուրբ, շողք, բերդ, ւայլն։

5. Պէտք է լուծել տալ երեք եւ չորս գրանի միավանկ բառեր, միեւնոյն բառերը ը դրի յաւելմամբ երկավանկ շինելով եւս միանգամից լուծել։

Նուռ, նուռը, դուռ, դուռը, փուռ, փուռը, կուռ, կուռը, ծունկ, ծունկը, խուրձ, խուրձը, մուկ, մուկը, ձուկ, ձուկը, եզ, եզը, գառ, գառը, սառ, սառը, մատ, մատը, կաթ, կաթը, հարս, հարսը, ւայլն։

6. Պէտք է վանկել տալ երկու վանկան բառեր եւ լուծել իւրաքանչիւր անշան վանկն առանձին, պարզից սկսելով։

ա—սա, ա—րա, ա—ղա, սո—րա, դո—րա, նո—րա, ա—ղի, ա—րի, ա—ղի, ա—ճի, ա—նա, կա—տու, կա—շի, կա—րաս, կա—ղին, կա—նաչ, կա—պոյտ, մա—շիկ, կո—շիկ, մա—ծուռ, պա—նիր, բե—րան, ճա—կատ, Ղու—կաս, Զա—քար ւայլն։

7. Եւտվանկ եւ քառավանկ բառեր։

Վա—րա—պետ, Հո—ղա—կաթ, Հայ—րա—պետ, Վի—րա—կոս, Վա—ղար—շա—պատ, Ե—կե—ղե—ցի, Վա—թո—ղի—կոս, Ե—պիս—կո—պոս, ւայլն։

8. Այն բառերը, որոնց մէջ զեղչուած է ը հնչիւնը, այնպէս էլ պէտք է լուծել առանց ը աւելացնելու վանկերի մէջ։

Խն—ձոր, Խն—դիրք, Խն—ջուր, կը—կին, կ—ծիկ, կշ—կուռ, կծ—կել, կ—ծիկ, գ—նաց, մ—նաց, Խ—մոր, կ—րակ, կ—

տուց, կնդ—բուկ, մու—կն, ձու—կն, մկ—բատ, նու—ռն, գա—  
ռն, մ—կն—գեղ, ճա—կն—գեղ, մ—նա—ցա—կան, գն—դա—սեղ,  
բ—ժիշկ, ձ—մե—ռն, ա—մա—ռն, խղճ—մ—տանք, և այլն:

Ես կարող էի մի քանի աստիճան աւելացնել և եղածն  
աւելի քիչ աստիճանի մէջ գնել. այդ իրաւունքը տալիս եմ և  
վարժապետին. Միայն այսքանն աւելորդ չեմ համարում ասել, որ  
բոլոր այս աստիճանների մէջ մենք միայն լուծել տուինք: Գա մի  
նախապատրաստութիւն էր թելադրութեան, գրութեան, Երբ երե-  
խային ասումենք մի ամբողջ նախադասութիւն, նա նախ և առաջ  
նոյն նախադասութիւնը լուծումէ բառերի, յետոյ սկզբի բառից  
սկսումէ վանկել և վանկերը լուծելով՝ գրել, Երբ երեխային յայտնի  
է ամբողջը, նորան մնումէ միայն լուծել և այդ գործը նա կատա-  
րումէ այնքան հշտութեամբ և արագ, որքան որ լաւ է վարժուած  
լուծելու մէջ: Բայց այսպէս չէ կարգալը: Երբ երեխան պիտի կար-  
գայ ուրիշի գրածը կամ տպածը, նորան յայտնի չէ ամբողջը որ  
լուծել կարողանայ, նորան միայն մասերն են յայտնի, որոնցից  
նա պիտի մի ամբողջ կազմէ, որ կարող է անել միայն բաղադրելով:  
Եթէ երեխան լուծելուձ աւելի վարժ է քան թէ բաղադրելուձ,  
նա շատ լաւ կը գրէ, բայց վատ կը կարգայ: Ուրեմն ինչպէս լաւ գրե-  
լու համար հարկաւոր է վարժ լուծել իմանալ, նոյնպէս լաւ կար-  
գալու համար հարկաւոր է վարժ բաղադրել իմանալ: Ուրեմն բա-  
ղադրել սովորեցնելն ևս մեծ խնամքի և օժանդակութեան կարօտ է:  
Եթէ այդ գործի մէջ երեխային անօգնական թողնենք, նա մի տարումը  
կարող չէ ձեռք բերել այն, ինչ որ վարժապետը կարող էր մի ամ-  
սումը տալ: Եթէ երեխան պէտք է թոյլ լինի կամ գրելուձ և կամ  
կարգալուձ, ես աւելի ներելի եմ համարում կարգալու թուլու-  
թիւնը քան թէ գրելու: Մեր դպրոցների մէջ նոյն իսկ հար-  
ցաքննութիւնների ժամանակ կարգացնել են տալիս անգիր սերտած  
յօդուածներ, որով կամենում են ցոյց տալ, թէ որքան վարժ են  
կարգալու մէջ, մինչեւ միւսին գրավարժ երեւցող երեխայքը մի ան-  
ծանօթ գրքից չեն կարողանում մի բառ կարգալ և որ աւելի վատն է,  
մի հասարակ նախադասութիւն չեն կարողանում գրել: Ուստի եթէ  
թոյլ պիտի լինի աշակերտը՝ լաւ է կարգալումը լինի, քան թէ գրե-  
լումը, բայց աւելի լաւ է, որ թոյլ չը լինի ոչ մէկում, իսկ դորա  
համար հարկաւոր է, որ ինչքան ջանք գործենք դնում լուծելու վերայ,  
նոյնքան ջանք գործ դնենք և բաղադրելու վերայ: Բաղադրել տալը մի  
դժուար գործ չէ: Լուծելու ժամանակ վարժապետն ասումէ ամբող-  
ջը, իսկ աշակերտները լուծում են միաձայն և ջոկ ջոկ բաղաձայնները և  
գրի օգնութեամբ, բաղադրելու համար էլ վարժապետը պիտի ասէ  
բառերի հնչիւններն անջատ անջատ, պարզ և գրի օժանդակու-  
թեամբ, առանց շշուկի և շշելու, իսկ երեխայքն իրանց մտքումը



միացնելով՝ կասեն ամբողջը: Այստեղ պէտք է դիտենալ, որ ծանօթ բառերն աւելի հեշտ են իմացվում, քան թէ անծանօթ: Փորձառու և գրավարժ ուսումնականներն անգամ երբ վարժ կարգալիս հանդիպումեն մի անծանօթ բառի, այնպէս են կանգ առնում, ինչպէս քարի դէմ ընկած անիւ: Բաղադրելու մէջ լաւ վարժուած աշակերտը շատ շուտ ձեռք կը բերէ գրավարժութիւն, մանաւանդ եթէ վարժապետը գիտէ կարգացնելու հեշտ կերպերն ևս:

Ինձ մնումէ ը հնչիւնի պաշտպանութեան համար մի վերջին խօսք էլ ասել և լռել: Պարոն Մանդինեանցն իւր այբբենարանի բացատրութեան երկրորդ երեսումն ասումէ. «Եթէ մանուկներն առաջ մայր կարգալու փոխարէն կարգումէին մենայր յիւրէ՛», այժմ նոքա կարգումեն «մէայրէ»:

Ներելի համարելով պ. Մանդինեանցին այս բաւականին խոշոր սուտը՝ ըստ որում ոչ մէկ տեղ չեն կարդում «մէայրէ» այլ «մըայրը»: պէտք է իդէմն նորան ասեմ, որ միւսնոյն չէ (եթէ ինքը միւսնոյն է համարում) ասել «մէայրէ» և «մըայրը»: Հայն ասումէ գընաց, և ոչ գենաց, գէնաց, գոնաց, գունաց ևայլն, ասումէ խըղձմըտանք և ոչ խէղձմէտանք: Ուստի միւսնոյն չէ ասել բը և բու, բի, բա, բէ ևայլն: Մեր բոլոր բաղաձայններից յետոյ ը կպցնելը շատ յարմար է մեր լեզուի յատկութեանը, միւսնոյն կարող չենք ասել միւս ձայնաւորների համար: Պ. Մանդինեանցն այս նրբութիւններն անուշադիր թողնելով՝ ամէն քայլափոխում հակասութեան մէջ է ընկնում: Խոստանումէ բաղաձայններին ոչ մի անուն չըտալ, բայց իւր բացատրութեան 25 երեսումը խորհուրդ տալիս տառերը գրելու ժամանակ նոցա մի որևէ անորոշ՝ անուն տալ և ինքն անուանումէ լօ, ղօ, ղօ, շօ, չօ, քօ ևայլն, իսկ 44-դ. երեսում խորհուրդ է տալիս ասելու այբ, բեն, գիմ, դա, ևայլն, ինչպէս հնումը: Մեր նպատակը չէ՝ այստեղ քննադատել պ. Մանդինեանցի այբբենարանի թերութիւնները, այլ քանն էլ յիշում ենք միայն նորա համար, որ ցոյց տանք, թէ պ. Մանդինեանցի բռնած ընթացքը բաղաձայնների վերաբերութեամբ մի անգիտակցաբար հետևութիւն է, որ առաջ է եկել իւր մայրենի լեզուի հնչական առանձնայատկութիւններին ծանօթ չըլինելուց: Պ. Մանդինեանցը մոռանումէ, որ ը հնչիւնի օգտակար օժանդակութիւնը վնասակար համարելով, երեխաներին սար ու ձոր է ձգում և նոցա երեսուն հնչիւն սովորեցնելու տեղ, հարիւրաւոր աննշան և անբնական վանկեր է բերան անել տալիս և բացասական արդիւնքի հասնում:

## ԱՅԼ ԵՒ ԱՅԼՔ

Ուսումնարանի առողջապահութիւնը ժենէվի միջազգային ժողովին ըստմանով ման ըննութեան նիւթ եղաւ: Պրոֆէսոր Կրօսն կարգաց իւր հետաքրքիր զեկուցումը՝ «ուսումնարանների ծրագրերի ազդեցութիւնը մանկանց առողջութեան վերայ», և ինչպէս որ «Բժիշկ» ռուս թերթը հաղորդումէ, նա հետեւեալ գործնական եղ. րակացութիւնները հանեց իւր աշխատութիւնից. 1) մինչև 6-7 տարեկան հասակը կրթութեան չափը պէտք է լինի՝ դիտողական ուսումը և լեզուների ուսուցումը. 2) հռչակաւոր պրոֆէսորը յատկապէս ընդգէմէ ուսումնարանից դուրս պարապմանց, — երեկոյեան սերտելիք դասերի: Նա միանգամայն կարևոր է դատում՝ տանը դասեր տալու սովորութիւնը փոխել և առաջակեց տանը պատրաստելը համար մի ժամից աւելի պարապմունք չըտալ՝ աշակերտներին. 3) օրը պէտք է աշակերտի համար հետեւեալ կարգով բաժանուի. մինչև 7 տարեկան հասակը չորս ժամ պարապմունք և ինը ժամ հանգիստ և ֆիզիքական վարժութիւնք. մինչև տասը տարեկան հասակը 5—6 ժամ պարապմունք ուսումնարանում և ութը ժամ հանգիստ և ֆիզիքական վարժութիւն. մինչև 12 տարին 6—7 ժամ պարապմունք ուսումնարանում և եօթը ժամ հանգիստ և ֆիզիքական վարժութիւնք: մնացած ժամերը քնի համար թողնելով. 4) բացի այս տեսակ ժամանակի կարգաւորութիւնից՝ պրոֆէսորը կարևոր է գտնում շաբաթուայ ընթացքում ընդմիջումներ անել այն է դասարանական պարապմունքը մի փոքր վաղ աւարտել. 5) մարմնամարզութեան պարապմունքներն առանց գործիքների իրրեւ խաղեր և զուարճութիւնների, ամենայն օր պէտք է լինին և զբօսանքների համար շաբաթական առ նուազն չորս ժամ պէտք է գործ դնել. (այս կարծիքի են նոյնպէս Փարիզի պրոֆէսոր Դալլին և ժողովին ներկայ եղող բժիշկների մեծ մասը):—

Իւր զեկուցման վերջը պրոֆէսորը յայտնեց կարևորութիւն ուսումնարանների վերայ հսկող առանձին բժշկական տեսչութիւն ստեղծելու, որովհետև պ. պ. մանկավարժներն անուշադիր են թողնում իրանց խնամքին յանձնուած սանների առողջութիւնը և զանազան խանգարմունքների առաջ կարող են առնել միմիայն հըսկող բժիշկները: Այս գրութիւնն աւելի մանրամասն քննեց Բուսլաուի պրոֆէսոր Կոնը: Պարոնն իւր զեկուցման մէջ պահանջումէ 1) հիմնել ուսումնարանների առողջապահութեան վերայ հսկող բարձրագոյն տեսչի պաշտօն լուսաւորութեան պաշտօնէի խորհրդարանում ձայնի իրաւունքով և 2) հիմնել թեմական բժշկի պաշտօն իւր թեմի կամ շրջանի վերաբերութեամբ միենոյն իրաւունքներով: Բոլոր ուսումնարանները պիտի ենթարկուին այդ տեսակ բժշկական հսկողութեան:—



Նոր ուսումնարան կառուցանելիս թեմական բժիշկը պարտաւոր է իւր վճիռը տալու՝ տեղի դրութեան, նախագծի, սննեակների դասաւորութեան, լուսաւորութեան, տաքացնելու և օդափոխութեան նկատմամբ:

Բժիշկը պարտաւոր է մասնակցելու պարապմունքների ծրագիր կազմելիս և տարին երկու անգամ, սկզբին և վերջը, քննելու բոլոր աշակերտներին առողջութեան կողմից:

Ինչ որ վերաբերումէ ուսումնարանի ներքին կեանքին՝ զեկուցանողներից շատերն ընդունեցին հետեւեալ երեք սկզբունքների գործադրութիւնը. 1) պատիժները վերցնել. 2) մտաւոր պարապմունքները կանոնաւոր կերպով դասաւորել. և 3) հոգալ որ աշակերտները չը յոգնին մտաւոր աշխատութեամբ. Երկրորդ կէտը կարելի կը լինի իրագործել նոցա կարծիքով, պարապմունքների ժամանակը հետեւեալ կերպով դասաւորելով.—7-ից 11 ժամ առաւօտեան 10—20 րոպէ ընդմիջումներով և 1½-ից մինչև 3 ժամ կէսօրից յետոյ: Ժամանակն այս տեսակ դասաւորելով՝ աշակերտները 5—6 ժամ չեն աշխատելու շարունակ առանց հանգստանալու: Բացի կիւրակի օրերից, մանուկները հինգշաբթի օրերով կէստօն պէտք է ունենան, այն է մինչև 11 ժամը պարապեն: Բոլոր ծրագրներում պէտք է որոշած լինի, թէ տան պարապմունքներն իւրաքանչիւր դասարանի համար որքան ժամ տեւելու են:—

Ժենեվի միջազգային ժողովի պարապմունքներն առհասարակ շատ նշանաւոր և գործնական արդիւնքներ ունեցան ուսումնարանների առողջապահութեան համար, իրագործելի են ամէն տեղ և ամէն երկրում, եթէ միայն հասարակութիւնը խուլ չի մնալ գիտութեան պահանջներին և կրկամենայ առողջ և կայտառ ազգայ սերունդ ունենալ և ոչ թէ թուլակազմ և հիւանդոտ, որը հետեւանք է ուսումնարանի պարապմունքների և ժամերի փնտաւար և անկանոն դասաւորութեան: (ГОЛОСЪ № 247.)

\* \*

\*

«Մեղու Հայաստանի» լրագրի յոբելեանը: Երկայ 1882 թուականին լրանումէ «Մեղու Հայաստանի» լրագրի 25 ամեայ գոյութիւնը: Այս երեւոյթը նշանաւոր համարելով հայոց գրականութեան մէջ, մի խումբ համակրողների կամենումէ ղեկտեմբերի 12-ին տօնել նորա գոյութեան 25 ամեայ յորելեանը: Այդ տօնախմբութեան մասնակցել ցանկացողները հրաւիրվում են ստորագրուել Զաքարիա Գրիգորեանի գրաւաճառանոցում, Շահվերդեանի խանութում և «Վարժարանի» գրասենեակում մինչև ղեկտեմբերի 5-ը:

\* \*

\*

Ս. Հռիփսիմեան օրիորդական դպրոցի թիֆլիսեան: Ներկայ ամսի սկզբին Թիֆլիսի Հաւլաբար մասում հիմնուեցաւ Ս. Լուսաւորիչ եկեղեցու հովանաւորութեան տակ «Ս. Հռիփսիմեան օրիորդական դպրոց» և ամսիս 5-ին թեմական տեսչի ներկայութեամբ ընտրուեցան այդ ուսումնարանի համար հոգաբարձու՝ Աղասի Մէլիք-Այվազեան, Սարգիս Եղիզարեան և Գէորգ Թարխանեան: Ցանկանումենք լիակատար յաջողութիւն նորաբաց օրիորդական ուսումնարանին, մաղթելով որ դա Հաւլաբարի համար գոնէ մասամբ ծառայութիւնն անէ, ինչոր քաղաքումս կատարուեն Ս. Գայիանեան և Մարիամեան-Յովնանեան օրիորդական դպրոցները:

\* \*

—Նոյեմբեր Ս. Գայիանեան դպրոցին: Մեծ. պ. Աւետիս Վարդապետեանը յանձնեց Ս. Գայիանեան հայ օրիորդական միջնակարգ ուսումնարանին երեք հատ առաջին արևելեան փոխառութեան տոմսեր 200 ռ. արժողութեամբ և 50 ռ. թղթագրամ, որ ընծայել է ուսումնարանին պ. Գրիգոր Գաբրիէլեան Ղորղանեանը ի յիշատակ հանգուցեալ Աբրահամ և Գարիա Դոլուխանեանների և նոցա որդոց՝ Նիկողայոսի, Միքայէլի և Յովհաննիսի. իսկ հանգուցեալ տիկին Պատարինէ Գէորգեան Բլոխեանը կտակել է նոյն ուսումնարանին 400 ռ. Ուսումնարանի վարչութիւնը յիշեալ նուէրների համար յայտնումէ իւր խորին շնորհակալութիւնը:

\* \*

—Նոյեմբեր Ծղիբի գէղի հայոց ստանանին: «Մեղու Հայաստանի» լրագրին հաղորդումեն, որ մեծ. պ. Անտոն Սողոմոնեան Ղորղանեանը Ծղիբի շնորաբաց հայոց ուսումնարանին նուիրել է 100 ռ., որի համար յիշեալ դպրոցի հոգաբարձութիւնը շնորհակալութիւն է յայտնում նուիրատուին:

\* \*

—Պ. Շահվերդեանից ստացանք Վարձելեանի «Թուաբանութեան Խնդիրներ» 1 և 2 մասերը: Այս գրքի մասին մենք կրտանք քննութիւն:

\* \*

—«Վարժարանի» 3-դ. համարում Այլ և այլք բաժնում սխալմամբ տպուած է՝ «Պատարինէ Ամիրեան», փոխանակ «Վարվառա Ամիրեան»:

\* \*

—«Վարժարանի» Մանկական Բաժինը տպվումէ առաջին 300 օրինակ, մեր ազգային դպրոցների չքաւոր աշակերտներին ձրիաբար բաժանելու համար:

ԽՄԲԱԳԻՐ—ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՂ. Ն. ԽՈՍՐՈՎԵԱՆ

Дозволено цензурою. Тифлисъ, 14 Ноября 1882 г.

Типография М. Вартамянца и К. противъ Тройц. церк.