

# ՎԱՐԺԱՐԱՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՄՍՈՎԻՐ

ՓԵՏՐՈՒԱՅ

1883 Ո. ՏԱՐԻ

№ 7

ՅՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՅՆԵՐՈՒՄ ԱՇԽԱՏԱՆ-  
ՔՐՈՒԹԵԱՆ ԵՒ ԲՆԱԿԱՆ ԴԻՏՈՒԹԵԱՆ ԴԱՍՏԱՆՈՒ ԵՂԱ-  
ՆԱԿԱՆ ՈՒ ՄՐԱՎԻՐԸ:

(Հարանակութիւն և վերջ \*):

Ե. Այս երկուքին գիտութիւնների տառնդման բնութիւնը  
կամ լատիանիշն և լինելու տարրական դարոցում՝ զննա-  
կանութիւնը. նախ մօտիկն, ապա հեռուէն. նախ  
տեսանելին, շօշափելին՝ ապա մտաւորն ու հա-  
շիցականը. նախ թանձրացեալը, նիւթաւորը,  
ուպա ուարդն ու վերացականը՝ նախ մտանաւորանը,  
ապա հանրականը. ահա այս հանգումանքն է, որ  
ուսուցչի տեսութիւնից ընաւ թագլեւու և  
թուղեւու է:

Այս պարանները կը կառարուին այն ժամանակ, երբ  
ուսուցչի մէջ կազմուի այն համոզմունքը թէ, ոչ մի բու-  
նաւոր կամ զբաւոր նկարագրութիւն, պատմութիւն և զրու-  
ցատրութիւն ու բացատրութիւն, ոչ մի գիրք, ձեռնարկ,  
նկար, քարտէզ ու պատկեր, ոչ մի աշխարհագրական և բը-  
նաւորամասին օժտման պարագաներ և միջոցներ՝ որքան  
և ամենայն կողմանէ լաւ և զովելի ու անթերի լինին գո-  
քա, չեն կարող բնուէրէք տալրական դարոցում փոխա-  
րինել այն կենդանի տալաւորութեանը, որ ձեռք է բեր-  
ւում միմիայն և եթ ընտելեան մէջ, նորա երևոյթների  
և արտաբերութիւնների անմիջական ազդեցութեանց տակ:  
Այս անմիջական գիտութիւններից լատալացած տալաւ-

\*) Տես Վարժարան 1883 թ. № 6:

րուծիւնները միայն կարող են խորին և մնացուն ու գար-  
գացուցիչ հետքեր թողնել մանկան հոգու և սրտի մէջ. միւս  
բոլոր հնարքներով ազդած տպաւորութիւնները խաբուսիկ,  
վաղանցուկ, առերևոյթ և ապարդիւն կամ գէթ երկբայելի  
պիտի համարած: Արդ՝ եթէ ամենալաւ արհեստական մի-  
ջոցների լրութեան արդիւնքն անգամ երկբայելի է համա-  
րուած, ապա աւելորդ էր խօսել այն արդեանց մասին, որ  
առաջ պիտի գալին այն արհեստական միջոցներից կամ գործ-  
դրած պարագաներից, որպիսիք մեր դպրոցներն ունին այժմ:  
Մեր առ ձեռն ունեցած դասատուների և դասական պիտոյից  
անկերև թերութիւնները կշռած, ակամայ պիտի խոստովա-  
նինք, որ շատ մեծ չը պիտի լինին տարրական դպրոցնե-  
րում աւանդած բնական և աշխարհագրական գիտութիւն-  
ներից ստացած արդիւնքները: Այս խոստովանութիւնից յե-  
տոյ՝ ըստինքեան ծագում է այն խնդիրը, թէ ապա ի՞նչպէս  
օգտուիլ այդ անհրաժեշտ առարկաների դասաւանդութիւնից:  
Այդ օգուտը տեսնելու համար պէտք է ինքնուրոյնաբար և  
անմիջապէս զննել ու դիտել բնութիւնն իւր բնական բեր-  
մունքներով: Բնութիւնն ինքը պիտի լինի և առարկայ դի-  
տելու և միջոց զննաբար իմաստասիրելու: Ձրուցատրական  
դասաւանդութիւնը պէտք է ընթանայ հրահանգիչ զբօսանք-  
ների հետ. ամենապարզ, բնական և կրթիչ միջոցն է կանո-  
նաւորած հրահանգիչ զբօսանքը. մ ա ն դ ա լ ո վ , ճ ա մ բ ո Ր -  
դ Ե Լ Ո Վ ու ս ա ն Ե Լ Ը :

Այդ եղանակով աշակերտը միջոց կ'ունենայ ժողովել  
առատ նիւթեր և տպաւորութիւններ, որ հետզհետէ իմաս-  
տասիրուելով միջոց կ'ընծայեն աշակերտին գտնելու նոցա  
մէջ մի ընդհանուր կապ, կանոն, օրէնք և պատճառ: Այս-  
պիսով անմիջապէս կ'իմանայ կամ կը ծանօթանայ գիտակցու-  
թեան գոյանալու հետեւեալ երեք կէտերին՝ 1) ծանօթու-  
թիւն նոյն իսկ երևոյթի հետ, 2) այդ երևոյթի օրէնքի հետ, 3)  
այն զօրութեան կամ պատճառի հետ, որ առաջ է բերել  
դոյն երևոյթը. կարճ ասել՝ կը ճանաչէ. — ի ն չ ը , ի ն չ -  
պ է ս ը և ի ն չ ս լ ն : Ուսումնասիրական ճամբորդութիւնները  
կամ զբօսանքները, որչափ և կարևոր, անհրաժեշտ և օգտալի



են, այնուամենայնիւ դոքա աւելորդ և ապարդիւն կը լինին, եթէ որ առաջնորդող ուսուցիչը այդ գրօսանաց պահանջներին և նպատակին համապատասխան նախապատրաստութիւնները չ'ունենայ:

2. Նախ և առաջ ուսուցիչն ինքը պէտք է իմաստասիրէ այն շրջակայքը, ուր դասնվում է դպրոցը: Եթէ այդ գիտէ նա, ապա կարելի կը լինի նորան մի որոշ և նպատակայարմար յատակագիծ կազմել իւր գրօսանքների համար. նա կէմանայ, թէ օրուայ որ ժամին, տարուայ որ եղանակին դէպի ուր պիտի տանէ իւր սաներին և թէ ինչ ու ինչ կետերի վերայ պիտի շրջեցնէ նոցա դիտողութիւնը: Նա դիտել, զննել և շօշափել կը տայ նոցա այն նիւթերը, այն երևոյթներն ու տեսարանները, ոյք յետոյ պիտի լինին առարկայ դասախօսութեան դասատան մէջ. կարճ ասել՝ նա պիտի կարողանայ նախապատրաստել աշակերտներին՝ գրօսանքներից օգտուելու և այդ տեղ ստացած օգուտները պիտի շահեցնել գիտենայ գրույատրական դասերի միջոցաւ: Եթէ գրօսանքները կատարուած են նպատակայարմար, ապա աշակերտները պիտի հարուստ տեղեկութիւններ, մտաւոր պաշարներ, այսինքն՝ հարուստ մտապատկերներ ունենան ձեռք բերած. այդ դէպքում ահա հարկաւոր և օգտակար կը լինին լաւագոյն օժանդակ պարագաներ ևս, դասերը զննելի անելու: Երկրագնդեր, քարտեզներ, տեղանկար մակարդակներ, քաղաքների և գիւղերի, գործարանների և հասարակաց շէնքերի պատկերներ. գիւղատնտեսական և կերպ-կերպ արհեստների գործիքներ և դոցա լաւ նկարները, կաղապարներ և նկարներ հանքերի, բոյսերի և կենդանիների, այլ և այլ օդերևաբանական երևոյթների հանդիսացոյց պատկերներ և այլն և այլն. ահա այս պարագաները շատ և շատ օգտակար կը լինին դասերը զննելի կացուցանելու և աշակերտաց տեսածին յիշողութեան մէջ վերարտադրելու համար: Ամենայն ժամանակ անօգուտ է պատկերը, երբ իրականը չէ դիտուած. միշտ իրականը, առարկան՝ իւր պատկերից առաջ պիտի զննուի, դիտուի, սորա հակադարձը մանկավարժական չի կարող ասուիլ:

է. Աշխարհագրութեան և բնական գիտութեան դաս-  
ընթացի ծաւալը կամ չափը տարրական դպրոցներում ըն-  
ծալում է մի շատ դժուար խնդիր, որոյ լուծումն արժանի  
է լուրջ մտածողութեան: Այդ առարկաների նիւթն այնքան  
ճոխ և առատ է, այնքան ընդարձակածաւալ է գոյտ նիւ-  
թերի շրջանն ու գրաւիչ, որ կարող է անփորձ ուսուցչին  
դիւրաւ շեղել ուղիղ շաւղից և ձգել մի անել դրութեան  
մէջ դաստուգութեան ընթացքում: Որովհետեւ մեր տարրա-  
կան 3—4 դասարանաւոր դպրոցները գրեթէ ուսանողաց  
90%-ի համար առաջին ու վերջին ուսումնատեղիքն են,  
ուստի անհրաժեշտ հարկաւոր է որ այդ առարկաների դաս-  
ընթացը մի ամբողջ ու լրացած ծաւալ ներկայացնէր, ոչ  
միայն դպրոցական ուսման ամբողջ կաղմութեան ու ըն-  
թացքի մէջ, այլև իւրաքանչիւր տարուայ դասընթացում:

Այս նպատակին հասնելու համար երկու էական հան-  
գամանք պէտք է գրաւէ ուսուցչի ուշադրութիւնը: Նախ՝  
պէտք է այդ առարկաների դասընթացի ծաւալը համապատ-  
շաճ անել թէ՛ ուսումնական տարիների թուին և թէ՛ ու-  
սանողաց զարգացման աստիճանին: Երկրորդ՝ դասընթացը  
պէտք է համակենտրոն լինի:—Այս եղանակի գերա-  
զանցութիւնը կայանում է նորանում, որ առաջին տարուայ  
աւանդած փոքր բանը, երկրորդ տարուայ մէջ աւելի ըն-  
դարձակում ու լրանում է և այսպէս՝ նախընթաց տարուայ  
աւանդեալը յաջորդ տարուայ շրջանում և դպրոցի ամենայն  
աստիճանում շարունակ ամբողջանում, ընդարձակում ու  
լրանում է:

Այս եղանակը յարմար և պատշաճ է նաև այն աշա-  
կերտաց համար, որոնք հանգամանքներից ստիպուած աւելի  
վաղ են թողնում դպրոցը և մտնում են գործնական կեան-  
քի մէջ:

Ահա, սոքա ևս մի ամբողջ դադափար, մի որոշ հմտու-  
թիւն ձեռք բերած կարող են լինել և կեանքի մէջ ան-  
շուշտ կը զանազանուին ոչ միայն այդ գիտութիւնները չու-  
սածներից, այլ և նոյանից, որոնք մի և նոյն կարգի դպրոց-  
ներից են ելած, բայց դպրոցի դասընթացը յաջորդական



լինելով, ստացել են միակողմանի և թերատ տեղեկութիւն միայն՝ սովորել են դիցուք կենդանիների մի որոշ դասակարգ կամ թէ ամբողջ կենդանաբանական դասընթացը, բայց բնական գիտութեանց միւս մասերի վերայ բոլորովին տեղեկութիւն չ'ունին։ Այս բոլորն 'ի նկատի առած, կարծում ենք, որ տարրական դպրոցներում աշխարհագրութեան ուսուցման ծրագիրը պէտք է անշուշտ պարունակէ հետևեալ տարրերը՝ 1) հիմնաւոր տեղեկութիւն երկրի մակերևութի յատկութեանց մասին, ներքին և արտաքին ջրերի, կլիմայական երևոյթների, բնական բերքերի և արդիւնքների մասին. գիւղի ու քաղաքի մասին, շինական զբաղմանց և պարապմանց մասին, գիւղական և քաղաքական վարչութիւնների մասին, հայրենիքի և պետութեան մասին, ազգային սովորութիւնների և կրօնի մասին, տեղական վաճառականութեան և դրացի ազգերի հետ ունեցած յարաբերութիւնների մասին. 2) ծանօթութիւն նոյն բնական երկրաւոր և երկնաւոր երևոյթների մասին, որոնք ամենուրեք կատարւում են մարդուս աչքի առջև և մեծ ազդեցութիւն ունին նորա կեանքի, գործերի և տրամադրութիւնների վերայ. օրինակ՝ փոխանակութիւն գիշերի ու ցերեկի, տարուայ եղանակների, մթնոլորդային երևոյթների, լուսնի և արեւի խաւարմունքների. լաւընդի կամ օդի փոփոխմունքների մասին և այլն և այլն։ Աշխարհագրութեան բնական, քաղաքական և ուսողական (մաթեմատիքական) մասերին վերաբերեալ բոլոր այդ նիւթերը պէտք է տեղի ունենան տարրական դասընթացում այն չափով միայն, որ չափով որ մատչելի կարող են լինել ամենայն անձի անմիջական դիտողութեանը, և չը պէտք է ուսուցանել գիտնական համակարգով, որ մատչելի է միայն ուսման բարձր աստիճաններում։ Այս բոլոր նիւթերը վերջնական կրկնութեանց ժամանակ կարելի էր դասակարգել հետևեալ կերպով՝ 1) երկրի մասերի անուններն ու սահմանները. 2) սոցա մեծութիւնն ու պատկերը (ուելեֆը). 3) յատակի յատկութիւններն ու կազմութիւնը (լեռներ, դաշտեր, ջրեր և այլն). 4) կլիմայն կամ օդաբաժինը. 5) արտադրութիւնը կամ բերքերը (վաճառք և ար-

Հետք)։ 6) Ժողովրդի վարք ու բարքը։ 7) պատմութիւնը (որչափ նիւթը կը պահանջէ)։ 8) պատմական տեղիք և քաղաքները՝ հանդերձ զարգացման պատմական տեղեկութեանց և այլն։ Այս է ընդհանուր գծերով որոշուած աշխարհագրութեան դասընթացի ծաւալը։

Ը) Գիտողութիւն։ Աշխարհագրութեան ծրագրի մանրամասնութիւնը ներկայացնում է մեզ Հայոց Ընդհանուր Ուսուցչական Ժողովի պատրաստած ընդհանուր ծրագիրը, որով Հայրենագիտութիւնը սահմանվում է մի տարուայ դասընթացով, իսկ ընդհանուր աշխարհագրութիւնը՝ չորս տարով։ Ուրեմն հինգ տարի է սահմանած Հայրենագիտութեան և ընդհանուր աշխարհագրութեան համար։ Ենթադրելով որ շաբաթական 2 ժամ կը նշանակուի՝ դասաւանդութեան համար, նոյն ծրագիրը մենք գոհացուցիչ ենք համարում միջնակարգ դպրոցների համար։

Իսկ Հայրենագիտական մասը՝ փոխանակ երրորդ նախապատրաստականից կամ երրորդ տարուց սկսելով, կարծում ենք աւելի լաւ կը լինէր՝ իբրև առանձին դասընթաց նկատելով, երեք աստիճանի բաժանել և հէնց առաջին տարուցն սկսել, այսպէս՝

ա. տարի. Տեղագրութիւն։ Դպրոցն իւր շրջականերով՝ զննելով գիտել՝ դասասենեակից սկսելով հասնել մինչ այն տեղերն, ուր կարող էր հասնել երեխայի տեսութեան հորիզոնն իւր քաղաքի կամ գիւղի զանազան կէտերից նայած։ Այդ տեղում Հայրենագիտութեան դասը պէտք է համարել որպէս մասն ընդհանուր իրազննական կամ գիտողական և կամ լաւ ևս՝ իբրև հանրառարկայական դասաւանդութեան։

բ. տարին. Գաւառագրութիւն։ Այն գաւառն, ուր դպրոցն է գտնվում, սովորել մասամբ զբօսանքների միջոցաւ և մասամբ գաւառական քարտեզի օգնութեամբ։ Յայտնի է արդէն որ գաւառն ևս պէտք է բնական, քաղաքական և համառօտ պատմական տեսակէտից դիտուի։

գ. տարին. Նահանգագրութիւն։ Որոյ ընդարձակութիւնը պէտք է սահմանած համարել այն նահանգի եզրը-



ներով, որոյ մէջ է դպրոցը: Այդ տեղ պէտք է նահանգական քարտէզը՝ գաւառականի և քաղաքի կամ գիւղի մակարդակի հետ համեմատելով՝ իմաստասիրել, և մի և նոյն ժամանակ ցոյց տալ երկրագնդի վրայ, նորա ձեւը, լայնութեան ու երկարութեան գծերը, գօտիները. երկակի թաւալումն և գորանից յառաջացող՝ օրուայ և տարուայ փոփոխմունքը, նաև հինգ մայր ցամաքները և ուկկիանոսներն իրանց մասերով և սահմաններով հարեանցի դիտել:

Միջնակարգ դպրոցի առաջին դասարանում պէտք է նախընթաց տարուայ անցածներն ընդարձակել և ամբողջացնել, ապա աւելացնել նաև Հայաստանի բնական և քաղաքական աշխարհագրութիւնը: Այս փոքր փոփոխութիւնից յետոյ կարելի է անփոփոխ գործ դնել բոլոր և դասարանաց համար որոշած ծրագիրը:

Այժմ որոշենք և բնական գիտութեանց ընդհանուր ծրագրի ծաւալը, մանրամասնութիւնները թողելով անձնիւր ուսուցչի հայեցողութեան:

Բոլոր նշանաւոր մանկավարժների կարծիքով բնական գիտութիւնների ծրագիրը պէտք է ամփոփէ իւր մէջ հետևեալ տարրերը: Ծանօթութիւն կանոնաւոր, անկանոն և համադրական (սիմետրիքական) մարմինների ձևի, գոյնի, պնդութեան, հեղուկ և կակուղ կացութեան, զաղային և գոլորշի դրութեան, խտութեան և դիմաճարութեան մասին. Ծանօթութիւն՝ ջերմութեան և իւր արած ազդեցութեան մասին մարմինների վերայ. ջերմաչափի նշանակութեան և գործադրութեան մասին. ջերմութիւնը լաւ հաղորդող նիւթերի և իրանցից օգտուելու մասին. ջրի և իւր ճնշման ու ջրմուղների մասին. մարմինների յարման, մազականութեան, լողման, հալման, լուծման և տեսակարար կշիռների մասին. օդի և իւր ճնշականութեան ու փուլքների մասին. Ծանրաչափի, լիվերի, սիֆօնի և ջրհան ու օդահան գործիքների մասին. այլման և այլբլանիւթերի մասին. ջրի եռման և սառման կէտերի մասին. ցօղի, ամպերի, մէգի, մշուղի, եղեամի, ձիւնի և անձրևի մասին. շոգեշարժ մեքենաների մասին. կշռորդի, լծակի, սեպերի և պտուտակների մասին. պինդ մարմինների

Հաւասարակշռութեան պայմանները մասին. — երկաթի, մագնիտի, պղնձի և ոսկու մասին. ծծրմբի, լուսաբերի և զանազան լուծկիւնների մասին. կաւի և ապակու մասին. քարաղի, բոխի, (գիսլս) կրի և քարածուխի մասին. ելեքտրականութեան և մագնիսականութեան մասին. — բոյսերի մասանց և ձկների մասին. բոյսերի բաղկացութեան և կեանքի մասին. հացաբոյսերի, արդիւնաբերական, պարտիզային և բանջարանոցային բոյսերի մասին. հողի որակիսութեան, դաշտերի մշակման և վարուցանքի մասին. — ջրածին որդենների, յօգաւոր կենդանիների, ձկների, գեռուների, միջատների, թռչունների և կաթնակեր կենդանիների մասին. մարդու մասին ընդհանրապէս. նորա գործարանաց կազմութեան և գլխաւոր պաշտօնատարութեանց շնչառութեան և մարսողութեանց մասին. առողջնապահական գլխաւոր կանոնները մասին առողջութիւնը պահպանելու համար. ձայնի և լոյսի մասին. լուսատու մարմինների, ճառագայթների անդրացուցման մասին. հայելիների լուսոյ շառաւիղների բեկեղեկման մասին, ծիածանի, արշալոյսի և վերջալոյսի մասին:

Այսքանով արդի մանկավարժները որոշուած են համարում բնական գիտութիւնների դասընթացը տարրական դպրոցներում: Իրաւ, եթէ կարողանային մեր դպրոցներում այսքանը գոնէ հիմնաւորապէս ուսուցանել մեր երեխաներին՝ նոքա արդէն ծանօթացած պիտի լինէին երկրիս էական առարկաների, մեզ ամենուրեք շրջապատող բնութեան ֆիզիքական կարեւորագոյն երևոյթների և մեր իսկական առողջութեան գլխաւոր պայմանների հետ. այն, այս ամփոփ ու ամբողջ դասընթացը գիտցող երեխայքը յաւիտեան պիտի գոհ լինէին մեր դպրոցներից և երբէք մոռանալու չէին այն ուսուցչին, որ կարող լինէր այդ ամենը նոցա սեփականութիւնը դարձնել:

Մենք այդ ծրագիրը գրեթէ բառ առ բառ վերցրինք Եւստաֆիւից, որ ըստ ամենայնի համաձայնեցրել է Դիստերվեգի, Լիւբենի, Կեհրի և այլ ականաւոր մանկավարժներից կազմած՝ 8—9 տարուայ դասընթաց ունեցող տարրական դպրոցների համար, որոնք համապատասխան կարող են լի-



նեւ մեր եօթնամեայ դասընթացով միջնակարգ-կոչուած դըպ-  
րոցներէ հետ, որոնց ստորին եռամեայ դասընթացը կոչվում  
է ծխական, իսկ վերին չորս դասարանները՝ մի-մի տարուայ  
դասընթացով՝ կոչվում են միջնակարգ, որ ըստ իս ճիշտ չէ,  
ուստի ես դոցա կոչում եմ տարրական կամ ստորին-  
միջնակարգ դպրոցներ, որոց համար և բաւեմ համարում  
սոյն ծրագիրը:

#### Ս. ԲԷԳ. ՆԱԶԱՐԵԱՆ.

ԲԷԳ.

#### ԳՐԱԳԻՏՈՒԹԵԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՌԻԹԻՒՆՆ ԻՆ ՆՈՐԱ

#### ԱՐԳԵԼՔՆԵՐԸ:

(Հարունտիւթիւն եւ վերջ\*)

#### ԳՐԻ ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆ.

Իսկական գիրը, ինչպէս առաջ էլ յիշեցինք, ուսման սկզբին  
չի սկսվում, այլ նորա երկու նախապատրաստութիւնը, այսինքն մի  
կողմից գծերով ու կէտերով խօսքի յօդաւորութեան հասկանալը,  
միւս կողմից տառեր ձևացնելու ընդունակութիւնը հէնց սկզբից  
լաւ պէտք է հաստատուի: Առաջնի մասին խօսեցինք, գալիս ենք  
երկրորդին:

Որովհետեւ տախտակն ու քարեգրիչն ուսման ժամանակ միշտ  
չի գործածվում և սեղանի մէջ պահուած են, մանուկները նախ  
պէտք է վարժուին, որ այն պիտոյքները մի որոշ կարգով և առանց  
աղմուկի հանեն ու պահեն: Այնուհետեւ ծանօթանում են ք. ր. ե.  
գրիչ բռնելու և գրելու համար՝ նստելու եղանակի հետ: Եւ  
վերջապէս նոցա ձեռքը պէսպէս կրթութիւններով վարժվում է  
տառեր ձևացնելու համար, ձեռքի շարժողութիւնները միաժամա-

\* Տէս „Վարժարան“ № 6

նակ կամ բաղխումով կատարել տալով: Տառերի ձևերը պատահմամբ չը պետք է յաջորդեն իրար, այլ տառերի տեսակներն ու նմանութիւններն աչքի առաջ ունենալով՝ պարզերից յետոյ բարդ ձևերը պետք է նկարուին: Ամենայն տառ հետզհետէ ձևանում է իւր հետեւեալ մասերի կցորդութեամբ և վերջապէս ամբողջանալով, իւրաքանչիւր մասի համար մի բաղխում առնելով, զոր օր.

1. 1.2 1.2.1 1.2.1.2 1.2-1.2.1 1.2.1.2.1.2 1.2.1.2.1.2.1  
—, 1 1 ի ի խ խ, ուր բարակ

գծերը հաշվում է մէկ, իսկ հաստերն—երկու: Տախտակի գործածելուց առաջ վարժութիւնը կատարվում է օդի մէջ՝ մեծ տախտակի վերայ գրած օրինակի համեմատ: Տառերի նրբագծերի վերայ մեծ ուշադրութիւն պետք է դարձնել, ոչ միայն աշակերտին ասելով, թէ այսպէս ու այնպէս պետք է անել, այլև հետեւել ամենայն խնամով, որ այնպէս էլ անի. փորձը ցոյց է տալիս, որ եթէ այս տեղ թուրութիւն երևաց, վերջը մեծ դժուարութեանց ճանապարհն արձակ բացուած կը լինի: Զոր օր. եթէ մանուկը մի նուրբ գիծ պետք է գծէ, պետք է սովորեցնել, որ նա քարեգրիչը նախ այնպէս շարժէ տախտակի վերայ, որ ծայրն առանց տախտակի երեսին դիպչելու՝ քիչ բարձրից օդի մէջ շարժուի, ապա և այնպէս, որ քարեգրիչը տախտակին մեղմիկ շօշափէ:—Ինչպէս ասացինք, քանի որ մանուկներն այս աստիճանում են, տառերը բախումներով պետք է ձևացնեն. բայց երբ որ իսկական գրութիւնն սկսեն, ինչպէս որ ստորև կը յիշուի, այն ժամանակ առանձին տառերը դարձեալ բախումներով պետք է գրեն, իսկ բառերն ու նախագասուցութիւնները միայն այն ժամանակ, եթէ մանուկները արդէն էլ չեն դժուարանում գրել, և յետ ու առաջ գնալով՝ միմեանց չեն դանդաղացնում:

Գրութեան Զոր նախավարժութիւնն էլ այսպէս պատրաստելով՝ սկսվում է նոյն իսկ բուն գրութեան ուսումը: (Մենք աշխատում ենք նոյեմբերի սկզբին հասնել այս աստիճանին):

Այս քայլափոխին անշուշտ աշակերտին դժուար չէ հասկացնել, թէ ո՞ր տառը պետք է առաջուայ նշաններում կէտի տեղ դրուի, որ արտասանած բառը իսկապէս գրուի՝ դժերով ու կէտերով նշանակուելու փոխարէն:

Լաւ է պատմածից նախ այնպիսի բառեր ջոկել, որ նոցա գրութիւնն արտասանածի համեմատ լինի. բայց եթէ պատահին անհամեմատութիւնները (աղջիկ, վարդ—չ, թ)—պետք է մտքում պահել տալ այդպիսի բառերը, որ տեղն եկած ժամանակ՝ մանուկները կարողանան ևս յիշել ուղղագրութիւնը: Գլխատառերը՝ բոլոր մանր տառեր գրելուց կամ գոնէ նոցանից շատի գործածութեան ծանօթութիւնից յետոյ՝ կարելի է վարժեցնել:



Բուն գրութեան վարժութիւնն այսպէս կարող է առաջանալ։ Այն նախադասութիւնը որ պէտք է գրուի թող արտասանուի վերլուծուի և գծերով ու կէտերով նշանակուի։ Այնուհետև առաջին բառի տառերի հետ՝ ձայնաւորներից սկսելով պէտք է ծանօթացնել։ Չոր օր. բառն է «գիր»։ գրել մեծ տախտակի վերայ ձայնաւորն և ասել, ի նշանակումէ այս տառով աշակերտներն օգի մէջ գրել տալ և օրինակը ջնջել։ այնուհետև թող աշակերտները գրեն նոյնը, որքան յիշում են։ Աերջպէս գրածը կարգան, այսպէս հիմք է դրվում գրածի ընթերցանութեան համար։ Յետոյ նոյն կարգով վարժվում է վանկի վերջադաս հնչիւնը և ապա նախադաս հնչիւնը—միշտ հիմնական ձայնաւորի հետ, ուրեմն նախ իւր, ապա քի. կամ լաւիլի կարճ և մա. նաւանդ փոքր ինչ վարժութիւններ տալուց յետոյ, ուղիղ այս կարգով ի իւր քիւ։ Այս օրինակով կազմվում է ամբողջ նախադասութիւնը։

Առաջ քան երկրորդ նախադասութեան սկսելը, հարկաւոր է արդէն գրած բառերը ուղղակի ամբողջութեամբ գրել տալ առանց վերլուծելու։ այն ևս մի քանի անգամ։ Նաև մի նոր բառ՝ եթէ յայտնի տառերով է գրվում, այն էլ պէտք է փորձել ուղղակի գրել տալու։ Տարուայ վերջը մանուկները պէտք է կարողանան առանց վարժապետի օգնութեան՝ նա և ամբողջ նախադասութիւններ գրել։ (Ի դէպ պէտք է աւելացնել, որ ամեն գրած բառ շարժական տառերով էլ ցոյց պէտք է տրուի, որպէսզի յետոյ ընթերցանութեան ժամանակ տպագրական տառերը ոչինչ դժուարութիւն չը պատճառեն)։

Երբ որ հնչիւնի և նորա նշանի զուգաւորութիւնը մատաղ մտքի մէջ լաւ հաստատուի, այնուհետև պէտք է սկսել կէտադրութեան ծանօթութիւնը։ Սորա համար էլ խօսածից օրինակներ պէտք է վեր առնուին և գրուին։ Աերջին ամիսներում կարելի է մի անգամ վարժած նախադասութեան համեմատ՝ նոր նոր նախադասութիւններ թելադրել։

Կարճ՝ ուղղագրութեան ու կէտադրութեան սովորութիւնն առաջին տարուանից պէտք է սկսուի։

Եթէ լաւ հասկանալի եղաւ գրի վարժութեանց էութիւնը, ընթերցողն ըմբռնեց, թէ գրութիւնն էլ հիմնուած է լսելու և խօսելու վերայ, բայց երկու պայմաններով. մին՝ որ տառերի ձևացումը պարաստ վարժուած լինի, միւս՝ որ խօսքի յօդաւորութիւնը հասկանալի եղած լինի։ Այսպիսի գրութիւնը բանաւոր խօսքի տեսանելի պատկեր է դառնում. նա բնականապէս ծագում է ականջի մէջ զգացած և բերանով արտայայտած լեզուի յօդաւորութիւնից և ոչ տեսած նշանները ստրկաբար արտագրելուց։ Գը-

րութեան ժամանակ ոչ թէ միայն լոկ տառերը պէտք է շարունակն առանց դադարի գրութեցնելու գրածի բնաւորութեան մասին այլ հետն անշուշտ պէտք է ճանաչուին բառերի ծագումը, բառերի անցնողութիւնները, նախագասութեանց կազմութիւնները: Ահա այսպէս գրելուց յետոյ աշակերտը մի և նոյն ժամանակ գրածը կարդում է: Ինչ որ ինքը գրել է, այն էլ կը գտնի իւր ընթերցարանում: Իսկ քանի որ տպագրածի ընթերցանութիւնը չի սկսուել, աշակերտը գրութեան վարժութեանց ժամանակ ինքն է կազմում իւր գրել-կարդալու այբբենարանը իւր քարետախտակի վերայ: Միայն այսպէս սովորութիւն է դառնորէ նորա համար, որ գրէ այն, ինչ որ հասկանում և խօսել կարողանում է: Գրելն էլ մի խօսել է դառնում, բայց գրչով խօսել: Այս եղանակը «գրել կարդալ» կամ «հնչական» մկրտած եղանակից ճշտիւ պէտք է զանազանել: Գրել կարդալու ոճը կարդալը ուղղում է գրելով սովորեցնել. կարդալը նորա նըպատակն է իսկ գրելը միջոց (պ. Աղայեանն այստեղ էլ լաւ չի տեսնում իւր գործածածը, որ թէ և ուղիղ դաւանում է, թէ գրադիտութիւնը միայն միջոց պէտք է լինի մի այլ նպատակի համար): Մեր սովորեցրած գրութիւնը մի գրութիւն է ուղիղ այն մտքով, նոր վարժութիւնը նորա համար չէ, որ աշակերտը մի օր կարողանայ զոր օր մի մուրհակ գրել, այլ դա մի աշխատութիւն է մտքի աճելութիւնն իրօք մարդելու համար, և դա է գրական լեզուն հասկանալու համար մի ուղիղ ճանապարհ: Իսկ գիտակցաւ կան ընթերցանութիւնը դորա հետեւանք է: Տեղն եկաւ մի խօսք էլ աւելացնենք, թէ ով որ գրել է սովորում միմիայն այն ինչ որ խօսում է, նա հետեւաբար սովորում է և կարդալ, բայց այնպէս կարդալ, որ անտանելի չէ ականջին, ինչպէս որ սովորական փայտ ածաշելու ձայնով ընթերցանութիւն ենք լսում: Այս ամեն բանի հիմքը և առաջին քայլը ոչ հնչելն է, ոչ հնգելն է և ոչ կարդալը. այլ մտքով ու զգացմունքով խօսելը, ուրեմն իրական և անթերի խօսքի ուսումը, այն ևս այնպիսի բովանդակութեամբ և նիւթով, որ արժան լինի այդպէս խօսելու համար, նոր ուսումնարանն իրօք ձգտում է կենդանի խօսք գրութեցնել լեզուով միտք աճեցնել և մարդու ներսը լուսաւորել: Իսկ հինը միայն այն հոգսերն է քաշում, որ փութապէս և շտապով կարդալ սովորեցնէ և պղնձի վերայ փորագրած օրինակներն օրինակել տայ: Գրել և գրելու մէջ էլ մի տարբերութիւն կայ. կան մանուկներ, որ շատ են գրում և ոչ ինչ չեն արդիւնաւորում: Նորա գրում են ոչ թէ իմաստով և ամբողջ նախագանձութիւնն երով կամ գոնէ բառերով, այլ անիմաստաբար ձեւացնում են միմիայն հատ հատ տառեր: Այսպիսի արտագրութիւնը մեքենայութիւն և ժամանակի կորուստ է:



Որովհետեւ այստեղ էլ հասանք խօսելու կարևորութեանը, որ ուրիշներն էլ սկզբունքով ընդունում են, բայց գործադրութեան մէջ կաղում են, մենք դառնում ենք մեր գլխաւոր հարցին, այն է՝ թէ հարկաւոր է արդեօք ը հնչիւնի օժանդակութիւնը բաղաձայնների համար՝ գրագիտութիւն ուսուցանելու միջոցին:

Պարզ է այժմ, որ բառերն ու վանկերը իրանց հնչիւնների վերլուծելու համար—երկու եղանակ կայ: Մինը՝ ամենայն բառ նկատում է իբրեւ մի կոտակութիւն՝ հնչիւնների, միւսը՝ իբրեւ կենդանի կազմակերպութիւն, գործարանաւոր յօրինուածութիւն: Առաջին տեսակ վերլուծութիւնը կարճ կոչվում է՝ մեքենական, իսկ երկրորդը՝ գործարանաւոր վերլուծութիւն: Նա զոր օր, բաղաձայններն առանձին հնչելով՝ ընուշ բառը այսպէս է լուծում՝ ն-ը, ու, շ-ը, սա փորձում է գտնել ձայնաւորը—, ձայնաւորը յետագայս բաղաձայնի հետ—, ձայնաւորը, վերջագոյս ու նախագոյս բաղաձայններով—, Արժէ՞ արդեօք այս չնչին տարբերութեան մասին վիճել և պնդել: Մենք շատ լաւ հասկանում ենք, որ այս տարբերութիւնը իւր բոլոր հետեւութիւններով մեր գրականութիւնը չի ըմբռնում, կամ դորա վերայ բնաւ ուշադրութիւն չի դարձնում: Զոր օր, պ. Աղայեանը մեքենականը կոչում է հնչական, գործարանաւորը—վանկական: Մի՞թէ պետք է ապացուցանել, թէ երկուսն էլ մի և նոյն իրաւունքով և հնչական են և վանկական, և թէ սոցա էական տարբերութիւնը ուրիշ հանգամանքով է առաջ գալիս:

Մեքենականը գործն այնպէս է սկսում, որ մանուկը գլխաւորապէս աչքի տպաւորութիւններով է պատրաստվում գրութեան համար. տեսածը վերստի՝ գրում է և իսկոյն տպագրածին է հասնում—այս բոլորն ինչպէս յիշել ենք՝ նշանների ուսումնէն: Գործարանաւորը հէնց սկզբից ամէն բան լսելու և խօսելու վերայ է հիմնում, այս ուսումը ներքին մտքի արտայայտութիւն է, թէ և նշանների օժանդակութեամբ:

Մեր լեզուի բառերն ու վանկերը հնչիւնների անկարգ կուտակութիւններ կամ դիպուածով խառնակութիւններ չեն, այլ գործարանաւոր կազմակերպութիւններ: Ամենայն բառ իւր ծագումն, պատմութիւն, արմատ, ածանցութիւն ունի, նորա մի մասն անփոփոխ է հիմնական, փոխվում է միայն միւս մասը: Ահա այս մասերի մէջ ձայնաւորն այն սաղմն ու կորիզն է կազմում, որից որ բառը աճում է. նախագոյս և վերջագոյս հնչիւններով նոյն ձայնաւորը սահմանադրվում է և իւր յատուկ կերպարանքն է առնում: Եթէ աշակերտը կարդում է «անարգարութիւն», նա այդ բառի թէ սկզբի և թէ վերջաւորութեան վերայ այնքան ուշադրութիւն չը պետք է դարձնէ (ան...ութիւն) որովհետեւ ու-

րիշ բառերումն էլ նոյնը պատահել է շատ անգամ, այլ աւելի միջին մասի վերայ (արդար)։ Ուրեմն ուսուցման մի եղանակի համար «արդար» և «անարդարութիւն» երկու բառ են, երկու ուղղագրութիւն էլ հարկաւոր է սովորեցնել։ Միւս եղանակի համար դժբա երկու նոր բառեր չեն և մէկի ուղղագրութեան ծանօթութեամբ կը վերջանայ և միւսի ծանօթութիւնը։ Գործարանաւոր շաւղի միջնորդութեամբ հնչիւնների վերլուծութիւնն աշակերտին ընդունակութիւն է տալիս, որ նա մեր լեզուի բառերը լսողութեամբ և հասկացողութեամբ պատկերացնէ իւր մտքում և ուրեմն երբ որ նա կարգաւ սկսէ բառերի մէջ միայն տառերի շաղագմունք չի տեսնի, այլ մի յօդուածաւոր ամբողջութիւն։ Նա իւրաքանչիւր բառի և վանկի ձայնաւորն իսկոյն կը նկատէ, իբրեւ նոցա կեդրոնը, իսկ նախորդ և յաջորդ տառերն իբրեւ ձայնաւորի շրջագգետ։ Ամեն բազմավանկ բառ իսկոյն նորա աչքում պնքան վանկերի կը վերլուծուի, որքան մէջը ձայնաւոր է գտնում։ Միայն այն բառերը, որոնք զեղջուած ունին, առանձին վարժութեանց են կարօտ, ինչպէս սկզբում էլ յիշեցինք, բայց որոնց կանոնն էլ մի որոշ կարգի տակ կարող է ընկնել, թէ և բաւական օրինակներ լսելուց յետոյ կարող է յիշողութեան մէջ մնալ։ (\*)

Բացի այս առաւելութեանց յիշենք և այն, որ ձայնաւորներն

(\*) Մեզ թւում է, թէ կոնոնն այս պէտք է լինի.— թէ ձայնաւորի կշտին մի բաղաձայն կայ, նա պատկանում է հետեւեալ վանկին (տպտկանութիւն—առաւելանութիւն), ուրեմն մեր սովորական վանկերը բաղաձայններով ծանրացած են նախադաս կամ ձախ կողմից։ Եթէ ձայնաւորների մէջ երկու բաղաձայն կայ, մէկը պատկանում է այս վանկին, միւսը այն վանկին (կարդալ—կարդալ)։ այստեղ ուրեմն կիսվում է. իսկ եթէ երեք բաղաձայն կայ վանկը ծանրանում է վերջադաս կամ աջ կողմը (արթնանալ—արթնանալ)։ Նոյն կոնոններով զեղջուած բառերի մէջ բաղաձայնները դատվում են համահաս վանկեր կազմելու համար, զոր օր. Մկրտիչ, խղճմտանք, քրքրել, քրտնքել, քրթմնջիւն, այս կուտակութեանց մէջ վերջին բաղաձայնները (տ, տ, ր, ջ, արդէն իրանց կշտին ձայնաւորներ ունին, ուրեմն եւ նոցա պատկանող նախադաս հնչիւն են, Մեզ կը մնայ դատաւորել միայն Մկր, խղճմ, քրք, քրտն, քրթմն, ուր լեզուի յարմարութեան նախնայն վանկերով մի կերպ պէտք է հնչեցնենք ը-ի օժանդակութեամբ, զոր օր. Մկր. եւ քրք—երեք բաղաձայններ են, բայց դատաւորվում են այլակերպ մը-կըք, քըք-քը) մի տեղ 1 եւ 2, միւս տեղ 2 եւ 1 նշաններ են առնում, բայց լեզուի յարմարութիւնը նորանումն է, որ ք կցուած է ք կամ Կ հնչիւնին։ Այսպէս էլ իւղճմ եւ քրտն չորս ձայններ են, բայց բաժանվում են տարբեր կերպով խղճմ—մը, քըք-տըք)։ Կանոնը միայն այս է, որ վերջադասը կամ 1 կամ 2 ձայն լինի, բայց ոչ աւելի։ Մնաց քրթմն—3 եւ 2 նշաններով (քրթմ—մըն), իբրեւ լրութիւն այս էլ յիշենք, թէ բառը նախադաս կողմը 2 ձայնաւորով ծանրանալ կարող է միայն առաջին վանկում «մնացորդ» կրակ», յետ ցանկալի է, որ այսքան շփոթութեանց մէջ մեր լեզուագէտները մի լցս ավելին։



անկախ ձայներ են, իսկ բաղաձայները կցած կամ կախումն ունեցող ձայներ, Իսկ մեքենական վերլուծութիւնը՝ բաղաձայների բնութեան հակառակ՝ բռնադատում է նոցա առանձին հնչուելու, ուստի եթէ չի լսվում էւ, աւել, բե, ուրու, Լայն, գոնէ (ը-ի օժանդակութեամբ) խուլ եւ աւելորդ արձագանքներ, զանազան անբնական բզզոցներ, ֆշշոցներ, շշուկներ ու բառաչներ միշտ անխուսափելի են: Գործարանաւոր վերլուծութեան մէջ ընդհակառակն բաղաձայները մնում են այնպէս, ինչ որ բնութեամբ են, այսինքն միշտ բաղճիւսած: Սովորութիւն է դարձած ընթերցանութեան յաջորդող աստիճաններն այսպէս կոչել՝ մեքենական, տրամաբանական և գեղասիրական (էսթետիքական): Այսպիսի բաժանումն երբեմն մեղ էլ հիմնաւոր է թուացել: Բայց եթէ ընթերցանութիւնը գրութեան մի հետեանք և արդիւնք դառնայ, իսկ գրութիւնը աճի գործարանաւոր վերլուծութեամբ, հաստատած հնչմանց գիտակցութիւնից, այնտեղ մինչև անգամ պարզ բառընթերցանութիւնը զերծ կը մնայ մեքենական ու թիւնից: Մեր առաջարկած եղանակն այդ ճանապարհն է ցոյց տալիս: Մի բառի ձայնաւորի և նախադաս ու վերջադաս հնչիւնների գիտակցական ծանօթութիւնը՝ քերականական ծանօթութիւն է և ուրեմն այն ընթերցանութիւնը, որ մասանց մէջ եղած այդքան տարբերութեանց կատարեալ գիտակցութիւնը պահպանում է ամենայն իրաւամբ քերականական ընթերցանութիւն պէտք է կոչուի՝ որի միւս աստիճանները դարձեալ տրամաբանականը և գեղասիրականը կը լինեն:

#### ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹԵԱՆ ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆ.

Նախընթաց վարժութիւններում գրելու հետ իսկոյն ընթերցումն էլ կատարվում է, իրրե նորա անմիջական հետեանք, Ի հարկէ միայն այն չը պէտք է գրուի, ինչ որ նախապէս ասուած և բանաւոր կերպով վերլուծուած է, այլ վարժապետը կարող է պատմութեան միւս բառերն ու նախադասութիւններն ուղղակի գրել մեծ տախտակի վերայ և կարգացնել աշակերտներին: Այս վարժութեան կից գնում է և շարժական տառերի գործածութիւնը, որպէս լի աշակերտների զրածը տպագրականով էլ ճանաչուի: Եթէ շարժական տառերով առանձին բաղաձայներ է ցոյց տրվում՝ աշակերտը պէտք է պատուէր ստանայ, թէ այդ տառն ի՞նչ ձայնաւորով և արդեօք նախադաս, թէ վերջադաս պէտք է հնչուի. զորօր, քի կարելի է կարգալ ամենայն ձայնաւորի հետ՝ երկու կողմից, -ի հետ՝ գալ ագ, ե-ի՞ հետ գե, և այլն. ուրեմն վարժութեանց մէջ էլ բաղաձայնն առանց ձայնաւորի չենք հնչեցնել տալիս: (Այդ օրի-

նակը բերեցինք առ հարկի։ Բայց հմուտ ուսուցիչը միշտ կարող է իւր գործը այնպէս առաջացնել, որ երբէք կարեւորութիւն չունենայ առանձին բաղաձայների վերայ դադարելու։ Այլ նա, ինչպէս գիտենք, միշտ բառ կունենայ իւր առաջ, իսկ բառի մէջ որոշ բաղաձայներ կան որոշ ձայնաւորով։ Այս վարժութիւններով տպագրածի ընթերցանութիւնը նախապատրաստուած կը համարուի, և մանուկները գիրք կը ստանան ուղղակի կարդալ սկսելու համար։

Որպէս զի մանուկները տպագրած գիրքն ուղղակի կարդալ կարողանան, ինչպէս ասացինք, գաղտնիքը նորա մէջն է, որ նոքա իմանան և հասկանան, թէ իրանց գրած տառի փոխարէն ո՞ր տպագրածը պէտք է գործածուի։ այդ պատճառով գրութեանց վարժութեանց ժամանակ արդէն շարժական տառերն առաջ բերեցինք, որպէս զի մանկանց աչքը այդ ձևերին էլ ընտելանայ։—Գրութեանց վարժութեանց ժամանակ տպագրած ձևերի գրեթէ աննկատ ծանօթութիւնն այսպէս է կատարվում։ Սովորական ձևով բարոյակրթութեան մի ուսումնութիւն է պատմվում։ Միջին վարժապետը մի նախադասութիւն լաւ արտասանում է և պատուիրում է աշակերտներին նոյնը գրել։ Ապա առաջին բառը շարժական տառերով կաղմվում է վանկ վանկ և ամբողջութեամբ և աշակերտները պատուէր են ստանում որ առաջարկածն իրանց գրածի հետ համեմատեն։—Այսպէս պէտք է սկսուի նմանապէս, երբ որ մանուկներն առաջին անգամ գիրք պէտք է բաց անեն։ Առաջին նախադասութիւնը գրել տալուց յետոյ, ընթերցարանը բաց անելով՝ նոքա պէտք է ընթերցարանի իւրաքանչիւր բառը լաւ քննեն և հետեւեալ հարցմունքներին պատասխանեն. որո՞նք են բառի ձայնաւորները, քանի՞ բաղաձայն կայ առաջին, երկրորդ վանկում։ Եւ վերջապէս պատուիրել, որ կազմեն և արտասանեն առաջին վանկը, երկրորդը... նախ ձայնաւորը կարդալով, ապա վերջադաս և նախադաս բաղաձայները կցելով։ Որպէս զի մեծ դասատունը կառավարուի և ամէնքի ցոյց տուածը ստուգուի, կրկնելու ժամանակ, երկրկու աշակերտ, մին միւսին նայում է և իրանց նկատած սխալը վարժապետի պատուէրով ուղղում են, յետոյ փոխադարձաբար դերերը փոխում են։—Ինչպէս առաջին բառը, նոյնպէս և մնացածները կարդացվում են, մինչև որ ամբողջ նախադասութիւնը նախ վանկ վանկ, ապա՝ բառ բառ և վերջն՝ ամբողջութեամբ և իմաստի համեմատ կարդացուին այնպէս, ինչպէս որ խօսվում է։ Այսպէս շարունակվում է, մինչև որ ամբողջ պարբերութիւնն իմաստալից կերպով կարդացուի։—Ընթերցածի արտագրութիւնը տանու աշխատանք կը դառնայ, որ հետեւեալ օրը մանուկները կատարած պէտք է ցոյց տան վարժապետին։

Քանի առաջ գնան աշակերտները, ընթերցանութիւնն անմիջ-



ջական գրաւոր նախաւարժութիւններից պէտք է ազատուի։ Այժմ մանուկները պատուէր պէտք է ստանան գրքի նախադասութիւնը լուռ և միայն աչքով վերլուծեն, գտնեն ձայնաւորը, կադմեն վանկն և այլն այնպէս, որ պատրաստ լինեն ամբողջ բառը բարձրաձայն արտասանելու, այսպէս էլ միւս բառը, մինչև որ նախադասութիւնը լրացնեն և գեղեցիկ շեշտադրութեամբ կարդան։

Բայց անաշին տարուայ ընթերցանութիւնն այն աստիճանն է, ուր աշակերտները վարժապետի օրինակին հետևելով պէտք է անաջանան։ Միայն հսկել հարկաւոր է, որ մանուկները քարեգրիչը ձեռին ինչ վանկ և բառ որ կարդան, այն վանկն ու բառը հետը ցոյց փան, և ոչ թէ թուրքապէս միայն ասածը կրկնեն։ Այս կը ստուգուի մանկան հարցն ժամանակ, երբ ամբողջ կտորը գլխից մինչև վերջն անընդհատ կարդացուի։ (Ցանկալի է, որ թէ ոչ անելի առաջ, գտնէ յունկաքին ընթերցարանի քորձաթուրութիւնը սկսուի, որպէս զի գեռ էլի բանական ժամանակ մնայ մինչև տարուայ լրանալը լաւ վարժուելու համար)։

Երբ Ենայնպիսի ընթերցանութեան ետևութիւնը, ընթերցման առաջին վարժութիւնները գլխաւորապէս վերստին մէջ աւելնալ է տպագրածի մէջ այն բոլոր բանի, ինչ որ աշակերտը գործութեանց դասընթացների ժամանակ արդէն գրել և կարդացել է, թէև այլապէս դասաւորուած։ Առաջին տարին մանուկն ի հարկէ աւելի կրկնում է իւր լսածը, իւր խօսածը, իւր գրածը, միւս տարիներում հետզհետէ պէտք է վարժուի ուղղակի գրքից հանելու իւր լեզուի յառաջագիմութիւնները։

Եւ այսպիսի ընթերցանութիւնը հէնց սկզբից կարդալու այն անտանելի տիրացուական եղանակի սովորութեան առաջնէ առնում, որ մեր ուսումնարանների ցաւն է։ Աստ կարդալու սովորութիւնը շատ պատճառներից կարող է առաջանալ որոնցից գլխաւորները նորա են՝ մեքենայական ուսումը, աշակերտի ուշքի ցրուելը, վարժապետի թերի օրինակը, կարդալու անհետեւ հատուածները և այլն, սորա ամէնքն իրանց մասն ու բաժինն ունեն այն թերութեանց մէջ, որոնցից մեր եղանակը զգուշանում է, զի ահ ոմանք իրանց գործը փչացնում են անիրաւ պահանջներով անշակերտի ոյժերի վերայ, որից նոյնպէս պէտք է զգուշանալ։ Նորա ուղղում են, որ աշակերտն ինչ գիրք որ բաց անէ, իսկոյն ջրի պէս կարդայ։ Բայց այսպիսի փորձի առաջ շատ անգամ հասկաւորն էլ կը գայ թակղուի։ Միայն մի մասով այս պահանջն իրաւացի կարելի է համարել, այն, որ եթէ ընթերցանելի հատուածն իւր նիւթով մանկական է (և ոչ տղայական), նախադասութեանց փնտրութիւնը պարզ և հեշտ է։ Եթէ սովորութիւնը բնական է, աշակերտը

կարող է իր անհատական մեջ տեսնել իր անհատական բնութեան





դուրի ուսման երկրորդ քայլին է հասել. նա սովորում է գրել, այսինքն՝ ինչ որ հասկանում և խօսել կարողանում է այն սովորում է պատկերացնել, իւր բանաւոր խօսքը սովորում է գրաւորի դարձնել: Այս գրութիւնը որ ի հարկէ նախադասութիւնից չի սկսում այլ ձայնաւորից՝ հետզհետէ դադարում է բառերի կազմութիւնն ու համաձայնութիւնը յրացնելով ուր լեզուի այս տարերքը միշտ ազդու արտասանութիւնից բղխած զրաւոր մարմնանում են: ի հարկէ այնքան, որ մանուկը կարողացել է լեզուն հասկանալ և վերան տիրանալ:

Եթէ աշակերտը կարողանում է մի բառի մէջ ամենայն պարծառութեամբ զանազանել նորա վանկական և ձայնական տարերքն և նոյնը իւր հնչական ձևից գրաւոր ձևի դարձնել, ապա ուրեմն շատ բնական է, որ նա բառի շէնքի այսպիսի ծանօթութեամբ՝ նմանապէս պէտք է կարողանայ գրաւորը վերստին հնչական ձևի փոխել, այսինքն՝ գիրը ձայնի թարգմանել կամ կարգաւ: Այսպէս ուրեմն նա կարողաւ կարողութեան է հասել իւր բանասիրոյ և իմաստընտել խօսքի ու գրի արդեամբ. նա բնական հետեւութեամբ լեզուի մի նոր գործողութիւն է ձեռք բերել ինքն իրան, ուր հասկանալն ու գրաւոր խօսքի բանաւոր ձևացումը միաբանած արտայայտվում է:

Որպէս զի գրութիւնը մեր մտքով բանասիրոյ կամ լեզուագիտական գրութիւն լինի և մեր ձգտած ընթերցանութիւնը ծնանէ, ընթերցանութեան նիւթն էլ գրութեան աստիճանների համեմատ պէտք է լինի. Տարրական ընթերցանութիւնն այլ ընթերցանութիւն չի կարող լինել, և թէ ոչ ծանօթ նիւթի վերստին ճանաչում: Ուրեմն, գրութեան վարժութիւններն ու գրածի ընթերցանութիւնն ապտեղ դեռ էլ չկը կրկնվում են: Ընթերցարանը այնպիսի բնաւորութիւն պէտք է ունենայ, որ մի կողմից լեզուագիտական գրութեան շաւիղը բանայ և միւս կողմից այնպիսի նիւթ էր ամփոփէ իւր մէջ, որ նորանով կարգաւորէ շնորհքը իւր ամենայն քայլերով կատարեալ յաջողակութեան աստիճանին բարձրանայ:

Այսպէս առաջնորդած աշակերտը շատ արդիւնքների է հասնում: Նորա աչքը տեսնում է այն, ինչ որ ինքը գիտէ: Ամենայն գրաւոր բառ նորա մարտաւար ոչ թէ տառերի պիտի պաշտածական կուտակումն է, այլ գործարանաւոր շօրիւնաւաճք. նա նորա մէջ իսկզբն ճանաչում է այնքան վանկի որքան մէջը. ձայնաւոր է դոնվում կամ ճանաչում և սոցանից աջ ու ձախ նախադաս և վերջադաս, հնչիւնների պաշտօնն էլ իսկայն որոշում է. մինչև անգամ սովորական ածանցեալ, հորովական խոնարհական վանկերն, այնքան ծանօթ են նորան, որ բառ կարող

լու ժամանակ իւր բոլոր ուշադրութիւնը կը դարձնէ բազմազան կ'բառի միայն արձատի վերայ, իսկ միւս վանկերի համար իր կէս ուշադրութիւնն էլ բաւական կը լինի, եւ ինչ որ աչքը տեսնուած է, նորա բերանը բարձրաձայն կամ կամաց (յօդաբաշխութեամբ) արտասանուած է, մինչև որ իւր շարունակ ջանքերով ընթերցանութեան այն կատարելութեան հասնի, որ իւր կարգացող հայացքի հետ անմիջապէս միանայ և կցութի ներքին մտաւոր յօդաբաշխութիւնն այսինքն որ կեռ ևս ձայն չը հանած նորա միտքը լսէ բառի ամբողջ հնչուածն և ապա միայն բերանն էլ այնպիսի կատարելութեամբ արտահայտէ բառը, ինչպէս որ Աթենասը Արամազդի գլխից անթերի ծնաւ, Բայց ընթերցանութեան կատարելութիւնը բառով չը պէտք է վերջանայ, այլ նորա նպատակակէտն այն պէտք է լինի, որ գրաւոր պարբերութիւնները կապով արտասանելու մի կարողութիւն հաստատուի: Նախադասութիւնն էլ բառի պէս լեզուական ամբողջութիւն է կազմուած, որն որ նոյնպէս իր հարկաւոր մասերն ունի, ապա ուրեմն աշակերտն այդ ամբողջութիւնն էլ պէտք է ըմբռնէ: Ձևերի այդ ծանօթութիւնն էլ կը հաղորդուի և կը տպաւորուի դարձեալ նոյն խօսելովը ու գրելովը և որոնք կրկին կը ձանձառուին մի այսպիսի ընթերցանութեան մէջ, ուր ուղիղ շեշտադրութիւնն և խօսքի համապատասխան ելձէջն այնպիսի վարժութիւններով կրկնվում են, որով նախադասութեան մասանց միութիւնն զգալական է դառնում: Մի «ոչ միայն» ձայնը աշակերտի զգացման մէջ զարթեցնում է մի «այլ և», թէ պէտք է տալ այն, եթէ նոյնն ապա ուրեմն և այլն:

Ամենայն յառաջադիմութիւն և յաջողակութիւն իւր բանանաւոր հիմքն ունի: Մեր Քրադրած ճանապարհով աշակերտի վարժ ընթերցանութիւնը լեզուի հասկացման վերայ և լեզուի ձևերի և փոխոյնմանց ծանօթութեան վերայ է հիմնվում, ընթերցանութիւնն իսկզբանէ անտի իբրև գրաւոր խօսքի ըմբռնում է առաջացնում: Այսպիսի ընթերցանութիւնը միակերպ դանդաղ, պարկապուկի աղքատ եղանակութիւն լինել չի կարող, և ոչ էլ լոկ միայն բառերի ընթերցում: Որպէս զի ուսումնարանում ընթերցանութիւնն իմաստի համեմատ առողջանութեամբ առաջանայ, դորա հնարներն այն են, ինչ որ վերն ասել ենք, այն է՝ գեղեցիկ խօսելը, գեղեցիկ ընթերցանութեան օրինակը, կարգացածի հասկացումն ու նպատակայարմարութիւնը և ուղիղ շեշտադրութեամբ առաջարկուած հարցմունքները, Մեր վերջացուցինք: մեր եղանակով առաջարկած դարգիտութիւնն է՝ քերականական դարգիտութիւն, այս բառի բուն նշանակութեամբ: Հնչական եղանակն, ինչպէս անունն էլ ցոյց է ապրիտ, միակողմանի է, նա կարծում է, թէ բոլոր էութիւնը հնչեւ ըսւ վերայ պէտք է ծանոթանայ, իւր միակողմանի



անունն արդէն ապացուցանում է, եթէ գործն էլ զերծ չի լինի միակողմանիութիւնից։ Բայց արդարութեան առջև մեղանշած կը լինենք, եթէ մի խօսք էլ չաւելացնենք, իբրև վերջաբան։ Մի՞թէ մենք ուզում ենք որ «Տնչական» մեթօդը վերանայ մեր ուսումնարաններին— բնաւ ոչ։ Զօր օր մի Աղայեանն որ յայտնի է իբրև Տնտես ուսուցիչ մանկանց համար, եթէ գրագիտութիւն ուղեւայ սովորեցնել քերականական եղանակով, ինչպէս որ մենք առաջարկում ենք նա գլխիվայր վը տապալէ իւր ձեռնարկած գործը, քանի որ Տնչականից դուրս փրկութիւն չի տեսնում։ Թող նա Տնչականով շարունակէ գործը և մենք վստահ լինելով նորա հմուտութեան վերայ՝ զի տենք որ արդիւնք էլ կառաջացնէ։ Մենք աւելի հեռու կերթանք և կաւելացնենք, թէ ով որ հմուտ չէ ոչ քերականական եղանակին և ոչ էլ Տնչական եղանակին, բայց խղճմտանքով ուսուցիչ է և իւր հմուտութիւնը հին հեգական, այսինքն տառերից վանկ կապելու եղանակումն է գտել—նա աւելի արդիւնք կարող է առաջացնել իւր բունած եղանակով, քան նորութիւններին կապկանալով և ուրեմն թողնենք, որ նա էլ անարգել շարունակէ իւր շաւիղը, քանի որ արդիւնք է ցոյց տալիս։ Եւ իրաւ մի՞թէ մեր պապերը լաւ կարգաւ չեն իմացել, կամ այժմ Տաճկաստանում քիչ Հայ կայ, որ քաջ գրագէտ լինի։ Բայց սոքա ամէնքը մեր հին պապական հեգարանով են գրագէտ դառել։ Սակայն եթէ մենք չենք պնդում որ ամէնքն սկսեն քերականական գրագիտութիւնը գործածել և հմուտներն և անհմուտները, եթէ մենք յայտնի բժշկի պէտ չենք, փճադատում, որ բժշկութեան կարօտը կանոնով բժշկուի և եթէ կանոնով մեռնի, այդ աւելի խորոք համարել, քան անկանոն ասորելը, մենք միայն արդարութեան և ճշմարտութեան կէտը ասած կը լինենք, այժմ ասենք և միւս կէտը։ Այսինքն ինչպէ՞ս մի՞թէ մեր ասածի իմաստն այնպէս պէտք է մեկնել իբր թէ նպատակին հասնելու համար անխտիր ամենայն եղանակ ընտրել կարելի է։ Աղայեաններին զովելով, թէ նոքա Տնչական կամ հեգական եղանակ գործածելու միջոցին էլ արդիւնք կարող են առաջացնել, մենք գովեցինք ոչ թէ եղանակը, այլ ուսուցչին հմուտութիւնը։ Հմուտ ուսուցիչը հէնց նորանով իւր պիտանաւորութիւնն է ցուցանում, որ եթէ սխալ էլ սկսի իւր գործը, նորա ուսուցչական նուրբ զգածումը շատ չձուտ ցոյց կը տայ նորան իւր բռնեղ լիք ճանապարհը, եւ մեր խորին համոզմունքն է, թէ Աղայեանները, եթէ իւրեանց նշանաբանով էլ սկսեն գործն ու արդիւնք ցոյց տան, նոքա խաբւում են, իբր թէ հաւատարիմ են իւրեանց նշանաբանին, այլ վերջացնում են գործն ուրիշ նշանաբանի տակ։ Տնչական մեթօտը նպատակին չի տանում և ով որ այդ

նշանաբանի յոակ պնտսպարած արդիւնք է ցոյց տալիս, նա չէ նկատուում թէ արդէն սկսել է ուրիշի շաւղով՝ որի դէմ մաքառում է։ Մեր մէջ հեղինակութեան բաղձանքը այնպէս տարածուած է, որ էլ չը պէտք է զարմանանք, եթէ պիտպատառ առաջ ենք ուղում վաղել, թէ որքան պէտք է օգտուի մեր գրականութիւնն այս հանգամանքից, — երևում է որ գաղափարները բաւական տարբեր են։ Ակզբում երբ որ մեր եղանակը հրատարակեցինք, ասացինք, թէ նա դժուար եղանակ է և ծոյլերի համար չէ գրուած։ Այժմ էլ նոյնը կրկնում ենք, Բայց մենք չօգնեցանք ասել իբր թէ կայ աւելի հեշտ եղանակ։ Ո՛չ, կան միայն սխալ եղանակներ, որոնք հեշտի տեղ են ընդունւում։ Աղայեանները նոյնպէս մեր յիշած դժուարութիւնները յաղթում են, ապա թէ ոչ նրանց աղէմին չէին հասնի, միայն այն տարբերութեամբ, որ նոցա ընտրած ճանապարհը ոլոր մոլոր է, իսկ մերը ջիւի շիտակ։ Ուրեմն, Աղայեաններին հոգեբանօրէն ներելի է, որ այլ նշանաբաններով ման գան, նոցանից էլի արդիւնք են սպասում։ Բայց դժբաժնի թմար ոյժեր, եթէ դուք անկեղծութեամբ ուղիղն էք փնտաում և պատրաստ էք արդիւնաւոր մշակ լինելու և չէք ուզում զուր ջանքեր վատնել ոլոր մոլորումներով — ահա ձեզ է առաջարկւում դժուարը, որ և ուղիղն է։ Ար զայ ժամանակ երբ աւելի ընտրեալագոյնը կունենանք, իսկ այժմ գորանից աւելի ընտիր ճանապարհ մենք չը գիտենք։ Ամեն բանի մէջ ամէնից ուղիղ ճանապարհը — ամենից դժուարն է։

Մեր պաշտպանած խնդիրն արդէն շատ պարզ է. նոյնն ուրիշ ձևով առաջարկել ենք Վնտանեկան աշխարհքի բացատրութեանց մէջ ուսուցչի համար, որ ասի մեր կողմից այս խնդիրը փակում ենք։ Աւելի ասելու բան չունինք։

Բայց որ Աղայեանն իւր յօդուածը վերջացնում է բացասական արդիւնքով, եթէ այս խոսքը մի նենգ խօսք չէ, սորան պատասխան էլ կը տանք։ Արդիւնքի պակասութիւնը (ենթադրենք թէ անաչառի վճիւն է այս) երկու պատճառ կարող է ունենալ. կամ եղանակն է անապատակ կամ գործադրողն է խամ — ձեր խօսքը որի մասին է։ Չորօր, այսօր իսկ իմ աշակերտներն իմ առաջն խամութիւն են անում և շատ բան այնպէս չեն անում, ինչպէս որ ես կուզեամ և ի՞նչ կը լինէր իմ յուսահատութիւնը, եթէ ես գոնէ էգուցուայ յուսով չը մխիթարուէի։ Ահա ես իմ խաղը ասացի, թող լէյլեն ևլ ուրիշն ասի։

Ս. ՄԱՆԳԻՆԵԱՆԵ.



ԹԵՒԵՆԶՊԵՍՊԻՏԻ ՈՒՍՈՒՑԱՆՈՒԻ ՊԱՏՄՈՒԹԻՒՆԸ ՄԵՐ

ԱԶԳԱՅԻՆ ԴՊՐՈՅՆԵՐՈՒՄ:

Ընթերցողներին արդէն յայտնի է մեր «Ուղեցոյցից», որ ուսուցման իւրաքանչիւր նիւթ պիտի մշակուի հինգ առանձին աստիճաններով: Այդ աստիճաններն են՝ վերլուծութիւն, համագործութիւն, կապակցութիւն, համակարգութիւն և գործադրութիւն: Առաջին աստիճանը, այսպէս ասելով մաղում է կամ խարքալում սանիկի առձեռն ունեցած մտապահներների պաշարը և այստեղից յառաջ կոչում ամենայն ինչ որ ձեռնառու է նորի հետ ու լաւ իւրացուցման: Երկրորդը յանդիման է կացուցանում նոր նիւթը և աշխատում սորա մէջ եղած առանձնայատկութիւնները որքան կարելի է պարզ լոյսի մէջ ներկայացնել: Կապակցութիւնը նախ և առաջ համախմբում է նորի մէջ եղած համանմանը, պարզում է ու պայծառ գործում հակադիրները՝ բաղդատելով նոցա միմեանց հետ, և մի կողմ քաշում այն, որ չունի մի որ և է ծանրակշիւ նշանակութիւն: Երրորդ՝ կապակցութիւնը նորը բաղդատում է հին համանման յատկութիւն ունեցող մտապատկերների հետ, նա դրանով աշխատում է թանձրացնել նիւթից հանել նորա մէջ բովանդակուած գաղափարականը: Համակարգութիւնը հակիրճ ասացուածներով արտայայտում է այդպէս ձեռն բերած գաղափարները: Ի վերջոյ գործադրութիւնը կամենում է սանիկին տէր շինել իւր ձեռն բերած գիտութեան և աշխատում որ նա, սանիկը, կարողանայ հետութեամբ ու ճշտութեամբ գործադրել այդ վերջինը: Նա ճշտում է սանիկի մէջ արթնացնել այս զգացմունքն, թէ նա անսահման տէր է և իշխան իւր գիտութեան վերայ և այդպէս յառաջ է բերում նորա մէջ հոգւոյ այն դրութիւնը, որ կոչւում է հետաքրքրութիւն: Այժմ տեսնենք թէ ինչպէս է կարելի գործադրել այդ օրէնքները պատմութիւն ուսուցանելիս:—Այս յօդուածը մեծաւ մասամբ քաղուած է Յիլլիխ մանկավարժի շատ ընդարձակ աշխատութիւնից (Jahrbuch, 1882):

Ա. ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹԻՒՆԸ ՊԱՏՄՈՒԹԵԱՆ ՄԷՁ.

1. Հայրենագիտութիւնը իբրեւ վերլուծութեան նիւթ պատմութեան համար:

Ինչպէս գիտենք, ամենից առաջ ուսուցումը պիտի աշխատէ նախ ապա տրամաբանական աշակերտների պատմական նոր նիւթը հեշ-

տուութեամբ ու լաւ իւրացուցանելու համար: Երբեւն Նախապատրաստութեան նիւթ մենք ունինք շատ բազմատեսակ աղբիւրներ, որոնցից ամենամերձաւորն է սանիկի ծննդեան տեղին:

Սանիկի ծննդեան տեղին յաճախ ներկայացնում է այնպիսի պատմական յիշատակարաններ, որոնք գտնուում են անմիջական յարաբերութեան մէջ այն նիւթի հետ, որ այժմ պիտի մշակուի: Այսպէս օր. նա կարող է եղած լինիլ այնպիսի անցքերի տեսարան, որոնց մասին այժմ պիտի խօսուի, այնպիսի անձանց գործողութեան տեղի, որ այժմ պիտի դիտուի. բացի դորանից զանազան յիշատակարաններ, շերիմներ, եկեղեցիներ, հիմնարկութիւններ, տեղեր, ուղիներ և այլն նոյնպէս կարող են յառաջ կոչել աշակերտների յիշողութեան մէջ այս կամ այն իրողութիւնը: Բաւական է մտաբերել Հայաստանի աւերակները, վանքերը և արձանագրութիւնները, բաւական է առնել և թերթել բազմաշխատ Հայր Ալիշանի գրուածները, որպէս զի համոզուինք, որ Հայաստանի ամեն մի անկիւնում բազմազանազան նիւթ ենք կարող գտնել այդ դիտմամբ:

Բայց ենթադրենք, որ մանկան հայրենիքը այն է՝ ծննդեան տեղին ազատ է մնացած պատմական անցքերի յորձանքից, չի կաղմել երբ և իցէ ծանրակշիռ անցքերի կենտրոն կամ մի որ և է նշանաւոր անձի գործունէութեան տեղի, գուցէ նա բոլորովին թափուր է այնպիսի իրերից, որոնք ունին ուղիղ յարաբերութիւն երբ և իցէ մշակելի նիւթի հետ. սակայն նա կարող է ունենալ այնպիսի բանաստեղծական կտորներ կամ առածներ, որոնք արտայայտում են մի որ և է պատմական իրողութիւն: Այստեղ մենք չը պիտի նայենք թէ այդ նիւթը ասուում է Հայոց, թէ՛ մի օտար լեզուով, վասն զի գլխաւորը այստեղ բովանդակութիւնն է և ոչ թէ լեզուն: Հատ տեղերում հայ մանուկը արդէն հասկանում է իւրեան հայրենակից ազգերի լեզուն, օր. թուրքացը, որոնց լեզուով մեր աշուղները շատ և շատ բաներ ունին երգած և պատմած: Այդ երգերը յաճախ վերաբերւում են Հայոց բազմաշարքար կեանքից առնուած դէպքերի և մեր կարծիքով ունին մեծ մանկավարժական արժանաւորութիւն: Մեծ երախտիք ցուցած կը լինէր այն անձը, որ ժողովէր մեր աշուղների երգերն ու վէպերը և լոյս ընծայէր նոցա հայ թարգմանութեամբ:

Վերլուծութեան համար մեծ կշիռ ունին նա մանաւանդ տեղական աւանդութիւններն ու պատմական անեկդոտները, եւս կարծում եմ, որ Հայաստանում հաղիւ գտնուի մի այնպիսի տեղ, որ բոլորովին թափուր լինէր այդօրինակ նիւթից: Բաւական է յիշել այստեղ այն բազմութիւն անեկդոտները, որոնք մինչև այսօր պատմւում են Արարբաղու մելքեների վերայ, որի գե-



ղեցիկ ապացոյցը տուաւ մեզ Մելիքըզդէն իւր «Խամսայի Մելիքութիւն» կոչուած աշխատութեամբը: Միայն ցաւօք սրտի պիտի խոստովանենք, որ այդ օրինակ հիանալի պատմական աւանդութիւնները յաճախ մոռացութեան ծովի մէջ են ընկղմուել և երևի պիտի շարունակուին ընկղմուել դեռ երկար ժամանակ, մինչև որ մեր գաւառներում և Հայաստանի սրտում գործող ուսուցիչները հասկանան թէ դոքա ինչ մեծ և անփոխարինելի արժէք ունին դաստիարակութեան գործի մէջ: Անկասկած կան բազմաթիւ այնպիսի տեղեր, ուր դոցա գոյութիւնը պիտի յաւիտեանս թաղուի դեմոնի տակ առանձին անձանց հետ միասին: Ուրեմն, եկէք բարեկամներ, ճրագով որոնենք այդպիսի անձանց և նոցա ամեն մի խօսքը իբրև անգին ազգային հարստութիւն ու դանձ ընդունենք և ժողովներ, եթէ յիշաւի ցանկանում ենք, որ մեր ուսումը ճշմարիտ դաստիարակող զօրութիւն ունենայ: Վարձեմ այս նիւթը ամենայն իրաւունքով արժանի է, որ ապագայ Հայ ուսուցչաց ժողովի խորհրդածութեան առարկայ դառնայ, որով նա թէ՛ մեծ ծառայութիւն մատուցած կը լինի Հայ գրականութեան և թէ՛ օգնած կը լինի մանկավարժութիւն ուսումնասիրած անձանց ուղիղ շաւղով ընթանալ դէպի Հայ մանկուոյ դաստիարակութեան մի միայնակ նպատակը:

Վերլուծութեան համար կարելի է գործ դնել նաև մեր «ազգային սովորքերի տօները», ինչպէս են օր. Սրբոց Վարդանանց նահատակութիւնը, Սահակայ և Մեսրոպի, Լուսաւորչի, Թադէոսի ու Բարթուղիմէոսի, Սանդուխտ կուսին, Շողակաթի և այլն տօները: Եւ այդ օրինակ անձանց յիշատակը ուսուցիչը պիտի տօնէ իւր աշակերտների հետ ամենապիտոհանգի կերպով, որ և որակութեամբ խոստովանում ենք, մի քանի տեղ արդէն իրագործուում է: Դորանով նոր սերնդի սիրտը շատ և շատ բան է զգում, որ մեծերիս համար անըմբռնելի ու անհասկանալի է: Եւ մենք չը պիտի մոռանանք, որ ինչ որ միանգամ տպաւորուում է մանկան քնքղջ սրտի մէջ, նա միշտ և հանապաղ մնում է կենդանի և յաջող դէպքերում ցոյց է տալիս իւր զօրութիւնը:

Քիչ արժանաւոր նիւթ չէ այդ դիտմամբ նաև զանազան ազգային սովորութիւնները, որոնք իւրեանց վերայ կրում են մի որ և է պատմական հետք, ինչպէս են օր. Տեառընդառաջի և Վարդապառի տօները, շաբաթ օրերը դարբինների մուրճով իւրեանց սալերին խփելը, հաց և գինի տանելը գերեզմանոց, իբրև մեռելներին կերակուր, գրողը և այլն:

Եւ եթէ հայրենիքը իւր բանաստեղծութիւններով, տօներով ու զանազան սովորութիւններով էլ չը կարողացաւ մեզ նիւթ տալ այստեղ, այն ժամանակ նորա արդի գրութիւնը, հասարա-

կաց գործերի վարչութեան ձևը (քեօսվա, տանուտէր) պարապմունքը այստեղ կամ այնտեղ կարող են ծառայել նաև իրրև նիւթ նախապատրաստութեան:

Այո, մանկան ծննդեան տեղուց առած նիւթը պատմութեան համար ունի մեծ և ծանրակշիռ նշանակութիւն:

Նախ և առաջ նա չէ մի որ և է մեռեալ, մանկան համար անպէտք ու հետաքրքրութիւն արթնացնելու անընդունակ մտապատկերների շրջան: Ընդհակառակն նորա հետ կապակցուած են տեսակ տեսակ և զօրեղ զգացմունքների, աշակերտը սրտաբուլի սիրով է գրկում նորան, որով և նորա հետ մի որ և է յարաբերութեան մէջ գտնուող նոր նիւթը ստանում է ոյժ և սերտ կապերով կապակցւում նորա հետ:

Բայց դորանից այդ նիւթը մանկան ուշագրութիւնը ներկայից դարձնելով դէպի անցեալը, ստանում է զուտ պատմական նշանակութիւն, վասն զի նա ոչ թէ մի րոպեական բան է, այլ վաղուց արդէն անցած և գուցէ շատերի սրտի խորքերը արդէն շարժած: Դորանով մանկան մէջ կը կազմակերպուի այս զօրեղ գիտակցութիւնս, որ բոլոր այժմեան եղածը ունեցել է իւր անցեալը... և այդ շատ ու շատ մեծ և ծանրակշիռ նշանակութիւն կ'ունենայ նորա ապագայ կեանքում: Ինչո՞ւ մենք զուրկ ենք ծանր ու խոհուն հայ երիտասարդներից: Որովհետև նոքա սրտով չեն կպած իւրեանց հայրենիքից... Բայց թո՛ղ նոցա համար իւրաքանչիւր յիշատակարան լինի մի պատմաբան, թո՛ղ մեր աւերակները լինին մեր հայրենեաց անցեալ ժամանակների աղետալից անցեալի ամենամեծ նկարագրիչները, թո՛ղ մեր աւանդութիւնները, անեկդոսները, առածները, երգերը, արձանագրութիւնները, գերեզմանները լինին անցեալ իրերի ուսուցմասիրութեան աղբիւրը, այն ժամանակը, այո՛, միայն այն ժամանակն ենք մենք կարող ստանալ մի սերունդ, որ չի երկնչել իւր անձը հայ անուանել, որ յամենայն հոգմոյ չի շարժիլ, յամենայն բան է խռովիլ և յամենայն իրաց չի դողալ, որ ըստ հարկի պահանջման կարող է համարձակութեամբ ասել. «Յայսմ հաւատոյ զմեզ ոչ ոք կարէ խախտել, ոչ հրեշտակք և ոչ մարդիկ, ոչ սուր և ոչ հո՛ր, ոչ ջուր, ոչ ամենայն զինչ և են գառն հարուածք»: Ափսո՛ս, որ յաճախ վայրենի ձեռների զօհ են գնում այնպիսի բաներ, որոնք մեզ յիշեցնում են մեր անցեալը, դա մի և նոյն է թէ մեզ մի նոր ազգութեան վերածիլ, այսինքն՝ բոլորովին ստիպել մոռանալ իր անցեալը...

Մանկան ծննդեան տեղույ ուսուցմասիրութիւնը ունի նաև մի ուրիշ շատ ծանրակշիռ նշանակութիւն: Սանիւրը որքան էլ իւր հայեացքը չուղղէ դէպի առաւել մեծ ամբողջութիւնը, այն է՝ ազգութիւնը կամ ամբողջ մարդկութիւնը, այսուամենայնիւ նա միշտ



սերտ կապուած է մեռւմ իւր մերձաւոր, իսկ երբեմն նաեւ ամենամերձաւոր շրջակայքի հետ: Նորա առ իւր հայրենեաց վարքն ու բարքը ունեցած սերը, նորա յարգանքը իւր հարց հաւատի, կարծիքի կամ մինչև անգամ սնոտիապաշտութեանց առաջ, նորա իւր հայրենի աւանդութիւններից ստացած ուրախութիւնը, այն ջերմ մասնակցութիւնը, որ նա ցոյց է տալիս դէպի իւր հայրենակիցների լաւ կամ վատ վիճակը, այն սրտաբուլիս սերը, որով նա կապուած է իւր ծննդեան տեղոյ հետ—այդ ամենը մեզ պարզ ապացուցանում է, որ եթէ պատմութիւնը ուսուցանուի ինչպէս հարկն է, նա միշտ պիտի անբաժան ընի սանիկի անհատականութիւնից և միշտ պիտի սկիզբն առնէ նորա հայրենիքից:

Հայրենագիտութիւնը կարող է ձեռն բերել այդ նշանակութիւնը միայն այն ժամանակ, երբ հայրենիքը ուսուցանուի ում է ամենայն ամբողջութեամբ: Ուստի վերլուծութեան ժամանակ դեռ ևս բաւական չէ յառաջ բերել միայն այն, ինչ որ աշակերտը ստացել է կամ իւր ծնողներից ու ազգականներից և կամ ուրիշ անձանց հետ ունեցած հաղորդակցութեամբ: Պատմական տեղեկութիւններ ժողովելու համար հարկաւոր են նաեւ մանկավարժական ճանապարհորդութիւններ, զանազան պատմական տեղեկութիւններ ու փորձառութիւններ ժողովելու նպատակաւ: Ուղղում ենք ասել, որ աշակերտները իւրեանց ուսուցչի առաջնորդութեամբ պիտի գնան նաեւ անմիջապէս դիտելու ժողովրդեան արդի պատմական դրութիւնը կամ այդօրինակ դրութեանց փոփոխութիւնը: Այսպէս օր. երեխաները կը ստանան գիւղական կեանքի ճշգրիտ պատկերը, երբ նոքա կը դիտեն մի այնպիսի գիւղ, որ իւր բնակարաններով ու մարդկանց կենցաղավարութեամբ մինչև այժմ զերծ է մնացել ձևափոխող ժամանակի ազդեցութիւնից: Մենք կարող ենք ճանապարհորդութեան ժամանակ տեսնել մի հին ամրոց իւր խոր խրամի մնացորդներով, հին մարտկոցի հետքերով, իւր հաստապինդ, բայց տգեղ շինութիւններով, ամայի մնացած պարտիզով, իւր անանցանելի անտառով կամ գեղեցիկ դաշտերով, որոնք այսուամենայնիւ այժմ արդէն վաճառուած են, իւր գերազմանաւորներով, ուր դեռ ևս գտնուում են այս կամ այն նշանաւոր անձանց գերեզմանները իւրեանց արձանագրութեամբ կամ կէս մի ոչնչացած պատկերներով: Մենք կարող ենք այցելել մեր հին վանքերից, գիւղերից, քաղաքներից մնացած հիւանալի աւերակները, մի խօսքով մեր հայրենեաց բոլոր մնացորդները, որոնք իբրեւ լուռ ճառախօսներ ամենապարզ գոյներով կը նկարագրեն սանիկին թէ մենք անցեալում ի՞նչ ենք ունեցել, ի՞նչ էինք և ի՞նչ ենք այժմ: Եւ այդ օրինակ նշխարները պիտի դիտուին և քննուին բոլորովին այնպէս, ինչպէս և բնութեան բեր-

քերը, այն է՝ բոլորովին իւրեանց իրական կողմից և ճշտութեամբ. ուսուցիչը այստեղ երեխաների ուշադրութիւնը պիտի դարձնէ այն բանի վերայ, որ ունի մի ծանրակշիռ նշանակութիւն և առանձնայատկութիւն:

Միայն ափսոս, որ այդ մանկա վարժական ճանապարհորդութիւնները մինչև այսօր ոչինչ գործադրութիւն չեն գտել մեր մէջ: Այո՛, երեխաները ինքեանք յաճախ գնում են մերձակայ անտառները, աղբիւրները, գիւղերը և գետերը ման գալու, սակայն դա առաւել զբօսանքի համար է լինում, ուստի և բոլորովին փնասակար, վասն զի այդտեղ նորա միայն իւրեանց շոյալութեան կրքերին են գոհութիւն տալիս:

Որքան որ հանգամանքները կը ներեն, հարկաւոր են նաև առանձին զբօսանքներ մանկան ծննդեան տեղին ուսումնասիրելու այն կողմից, որ կողմից այժմ պահանջում է այդ ուսուցումը: Զբօսանքի նպատակը այստեղ բոլորովին սահմանափակուած պիտի լինի, վասն զի նա պիտի աշխատէ գոհութիւն տալ այժմ ուսուցման միայն մի որոշեալ պահանջին: Այստեղ միանգամից չեն որոնուում և ուսումնասիրուում մանկան ծննդեան տեղւոյ բոլոր արժանապիշատակ բաները, մինչև անգամ եթէ այդ կարելի կացուցանէ նորա չնչին տարածութիւնը. ընդհակառակն վաղօրօք որոշուում է զբօսանքի նպատակը, թէ այսօր պիտի գնանք այսինչ բանը (կրկին) տեսնելու և այնուհետև երեխաների ուշադրութիւնը դարձուցանուում է ուղիղ և միայն դորա վերայ: Միևնոյնը պահանջում է նաև ճշմարիտ հետախուզութեան ոգին, որ քննասիրութիւնից շատ և շատ հեռի է և որով պիտի ձեռն բերուի նաև պատմական հայրենագիտական նիւթը: Ուսուցչի համար, այո՛ այդ օրինակ զբօսանքները կարող են ունենալ իւրեանց անյարմարութիւնները. բայց ուր որ խօսուում է այն բանի վերայ, ինչ որ հարկաւոր է—և հարկաւոր է այս պահանջը, որ ուսուցման յաջող հետևանքի համար պիտի 'ի կատարածուի ամենայն պայման—, այնտեղ մենք մի կողմ պիտի դնենք մեր հանգստութիւնը, երեխաների իւրեանց տեսնելն ու իւրեանց դիտելը այստեղ այնքան ծանրակշիռ և այնքան մեծ նշանակութիւն ունի, որ երբէք մենք չը պիտի կարելի համարենք փոխանակ ծննդեան տեղւոյ իսկական առարկաների՝ տալ մանկանց միայն նոցա նկարագրութիւնը կամ պատկերը: Թէև մի քանի մանկավարժներ այդ զբօսանքներին տալիս են զուտ աշխարհագրական բնաւորութիւն, այսուամենայնիւ, ծննդեան տեղին իսկապէս առաւել բարձրագոյն նշանակութիւն պիտի ունենայ մեզ համար, քան թէ լոկ միայն իբրև տարածութիւն ու երկրի երես, իբրև դաշտ ու անտառ, իբրև ձոր ու լեռան, իբրև հայրենի օդ ու հայրենի երկինք. չէ՞ որ նորա վերայ ապ-



րում են նաև մարդիկ իւրեանց նախնեաց թողած յիշատակարաններով և իւրեանց այժմեան կենցաղավարութեամբ, շինութիւններով ու պարագմունքներով: Այո՛, հայրենագիտութիւնը գլխաւորապէս պիտի ծառայէ պատմութեան, և այդ բաղմամբիւ ականաւոր մանկավարժների կարծիքն է: Սակայն որքան որ մենք չենք համակրում դոցա, այնքան էլ մենք հեռանում ենք այն ձեռք, որով դոքա ներկայացնում են մեզ հայրենագիտութիւնը: Բանն այս է որ այդ մանկավարժները հայրենագիտութիւնը ընդունում են իբրև մի առանձին առարկայ և նորան նուիրում միայն մի որոշեալ ժամանակամիջոց: Լ ա ն գ է ն շարունակում է մինչև ուսուցման Գ. տարին, Ռ է յ ն ը մինչև Դ. Փ ի ն գ երը մինչև Ե: Եւ դոցանից շատերը, որոնց թւում և Դ ի ս տ եր վ է գ ը, հայրենագիտութիւնը համարում են իբրև նախապատրաստութիւն երեք գիտութեան. բնագիտութեան, աշխարհագրութեան և պատմութեան: Եւ այստեղ այդ երեք առարկան էլ հէնց առաջին տարուց սկսւում են և շարունակւում միմեանցից բոլորովին անջատ անջատ. միայն Ռ է յ ն է առաջին և երկրորդ տարուայ համար մի բացառութիւն կազմում: Սակայն աչքի առաջ պիտի ունենանք, որ ծննդեան տեղուց ձեռն բերած մտապատկերներն են միայն կազմում հոգեբանական հիմն նոր նիւթը հետաւորութեամբ և յաջողութեամբ իւրացուցանելու համար. ուրիշ խօսքերով ասենք. նոքա են աշակերտների իւրացուցանող մտապատկերների պաշարը: Ուրեմն և նոքա ունին զուտ վերլուծական բնաւորութիւն, ուստի և ո՛չ մի մանկավարժական հիմունքով չեն կարող կազմել մի առանձին առարկայ: Այո՛, մանկան հոգւոյ մէջ նոքա կազմւում են մտապատկերների մի առանձին խումբ, բայց առարկաների մէջ նոքա ոչինչ տեղի չունեն: Հայրենագիտութեան — նոր նիւթի նկատմամբ ունեցած այդ նշանակութիւնից հետեւում է ո՛չ թէ միայն, որ նա չը պիտի մշակուի իբրև առանձին առարկաներ, այլ և որ նա պիտի գործադրուի բոլոր ուսուցման ժամանակ:

Այդպէս ահա որովհետև հայրենագիտութիւնը մի մեծ ու ընդարձակ նախապատրաստական դպրոց է «իրագիտութեանց» համար\*), ուստի և այս վերջինները դառնում են մի տեսակ վերլուծութեան նիւթ: Մեզ յայտնի է վերլուծութեան նպատակը. նորան յատուկ են միայն զօրեղ ու պարզ հայրենի մտապատկերները: Սակայն հայրենագիտութեան միջնորդութեամբ ձեռն բերած մտա-

\*) Realien, որ մենք թարգմանեցինք «իրագիտութիւններ», նշանակում է այն գիտութիւնները, որոնք խօսում են ի ս կ ա կ տ ն ի ի բ եր ի վերայ, որն է՝ բուսաբանութիւն, կենդանաբանութիւն, մարդաբանութիւն, աշխարհագրութիւն եւ այլն:

պատկերները միշտ թառամած ու գունատած են լինում այն ժամանակը, երբ նոքա պիտի ցոյց տան իւրեանց իւրացուցանող զօրութիւնը: Ուստի և յիշողութեան այդ նսեմ մտապատկերներից մենք նախապատիւ ենք համարում հարկաւոր եղած ըոպէին (կրկին) ձեռն բերած հայրենի նոր ու թարմ մտապատկերները: պարզ է, որ հակառակ դէպքում մենք շատ բան մի կողմն կը թողնենք այն նիւթից, ինչ որ մենք պիտի անցնէինք ընդունելով հայրենագիտութիւնը իբրեւ մի առանձին առարկայ:

## II. Պատմական «առակներն» ու վէպերը իբրեւ նիւթ վերլուծութեան.

Ես դեռ ևս փոքրիկ երեխայ էի, երբ ջերմ սիրով ու յափշտակուած սրտով լսում էի իմ հօր կամ ուրիշ ծերունի անձանց ու քահանաների բերնից մեր մեկեքների ու միտրապօլտի կեանքից առնուած զանազան անցքերը, որոնք պատմում էին իբրեւ մի զուարճախօսութիւն և որոնց մէջ այսուամենայնիւ պարզ յերևան են գալիս ո՛չ թէ միայն այդ անձանց բարոյական գաղափարները կամ նոցա բնաւորութեան առանձնայատկութիւնները, ինչպէս են օր. մեծ զգայունութիւնը, սրամտութիւնը, հաստատուն կամքը, քնքոյշ յարաբերութիւնները կամ ահռելի տմարդութիւնները և այլն, այլ յաճախ դիտելի կերպով հանգիստանում էր իմ առաջ նաև ընդհանուր հասարակութեան լաւ կամ վատ դրութեան պատճառը: Եւ այդ ամէնը ի՞նչ հիանալի և հրապուրիչ նիւթ է ուսուցման համար, բայց ո՞վ է եղել դոցա հաւաքողը և լոյս ընծայողը: Ո՛չ դք: Ո՞վ է մտածում գոնէ այժմ կատարել մի այդ օրինակ սուրբ գործ: Ո՛չ դք... Դարձեալ շնորհակալութիւն Մեկեքադէին:

Այդ պատմական առակներն ու վէպերը նոյնպէս կարող են գործադրուել իբրեւ վերլուծական նիւթ պատմութեան: Ո՛չ թէ առակներն ու վէպերը պիտի լրացուցանեն պատմութիւնը ուսուցման ժամանակ, այլ պատմութիւնը պիտի լրացուցանէ առակներն ու վէպերը: Այդ առակներից ու վէպերից իսկապէս պիտի կազմուի պատմութեան բովանդակութիւնը, որ և ձեռն բերելուց յետոյ զանազան մտախոհութեամբ պիտի ընդարձակուի: Եթէ մենք ժողոված ունենայինք այժմ ժողովրդի ու ծերունիների բերանում պտտուող առակներն ու վէպերը, գուցէ այն ժամանակը յաճախ մեզ հարկաւոր կըլինէր միայն մի քանի պակաս բաներ յաւելաց:



ներ, մի քանի իրողութիւն լայնացնել, որպէս զի ստանայինք իսկական պատմութիւնը: Այս, ծանր, բայց ամենաարժանաւորագոյն գործ կատարած կը լինի այն անձը, որ ժողովէր այդ նիւթը:

Բայց թո՛ղ ոչ ոք երկիւղ չը կրէ, որ եթէ ուսուցման ժամանակ մենք յառաջ բերենք նախ առաջներն ու վէպերը, իսկ յետոյ պատմութիւնը, այն ժամանակը կարող է մնաս կրել երեխաների ճշմարտութեան զգացմունքը. վասն զի դա կարող էր տեղի ունենալ միայն այն ժամանակ, երբ մենք այդ առաջներն ու վէպերը հաղորդէինք աշակերտներին առանց այլեւայլութեան և անմիջապէս դորանից յետոյ իսկոյն և իսկ յառաջ բերէինք նոյն իսկ պատմութիւնը: Զէ որ այդ առաջներն ու վէպերը մենք քննադատող ուսուցման կ'ենթարկենք և ծուռ տեղերը կ'ուղղենք, իսկ հնարած տեղերի վերայ մատնանիշ կը լինենք ուղիղ իբրեւ սուտ իրողութեանց վերայ:

(կը շարունակուի.)

Ա. ԲԱՀԱԹՐԵԱՆՑ:

\*\*\*

### ԿՐԹՈՒԹԵԱՆ ՎԻՃԱԿԸ ՖՐԱՆՍԻԱՅՈՒՄ:

Միջին դարերում կրթութեան խնամք տանողը, ինչպէս Գերմանիայի և Իտալիայի, այնպէս էլ Ֆրանսիայի մէջ, եկեղեցին էր: Դպրոցները եկեղեցուն էին պատկանում, միատեսակ կազմակերպութիւն դնէին և գտանվում էին վանքերի մէջ: Համալսարաններն և կոլլէժները յերևան են գալիս միայն ԺԳ. դարուց սկսեալ: Յետոյ գալիս է հումանիտոսները\*) և ռէֆորմատորների ժամանակը. սակայն դժբա

\* Հումանիտ կոչվում էին ԺԵ. դարում այն գիտնականները, որոնք միջնադարեան վանական սիօլաստիկայի և խաւարապաշտութեան դէմ մաքառելով, քարոզում էին մարդկային մաքի ներդաշնակ և ազատ զարգացումն, այս բանիս հիմք բռնելով հին լեզուների և դպրութիւնների ուսումը, Հումանիտ և հումանիզմ բառերը ծագում են լատինական human բառից, որ նշանակում է մարդկային, մարդասիրական, բարեկամական: Փ. Վ.

Ֆրանսիայի և ուրիշ բռնապետական երկիրների մէջ շատ խոր արմատներ չեն ձգում: Կաթոլիկութիւնը հզօր կերպով շարունակում է իւր գործը այդ երկրներում երկու տարբեր ուղղութեամբ, որոնցից մէկի ներկայացուցիչն էր Ջիզուիթութիւնը, իսկ միւսի—եանսէնիզմը\*): առաջինը իբրեւ հեղինակութեան սկզբունքի սլաշտպան, երկրորդը—մտքի ազատութեան: Վարժարանը Ֆրանսիայում առաւել երկար ժամանակ կղերի ձեռքում մնաց, քան թէ Եւրոպայի միւս երկրներում. նորա աշխարհական դառնալը (sécularisation) Ֆրանսիայի մէջ միայն վերջին օրերիս գործ է: Մինչև ներկայ ժամանակ ազգային կամ թէ ժողովրդական վարժարանը Ֆրանսիայում խնամվում էր կոնգրէգացիաների, այսինքն հոգևորական կարգերի ձեռքով, որոնց մէջ շատ անուանի է մանաւանդ Ժան Բապտիստ դը Լա Սալի\*\*): Հիմնած գալոցական եղբայրների միաբանութիւնը:

Բուն ազգային Վարժարանի գոյութիւնը Ֆրանսիայում սկսվում է ռէվօլյուցիայից: Սահմանադիր ժողովն էր (1789-1791), որ առաջին անգամ ազգային վարժարանի հիմնարկութեան ձեռնարկեց: Դաշնաժողովի (Convention nationale) վճիռը 1793 թ. ասում է. «Կրթութիւնը գտանվում է պետութեան վերահսկողութեան տակ, ձրի է. բոլոր կրօնական կարգերը, ուխտերն և այլն նորանից հեռացուած են. 400-ից աւելի բնակիչ ունեցող իւրաքանչիւր համայնք պարտական է

\*) Եանսէնիզմի հիմնադիրն է Նեգերլանդացի Կոռնէյլ Եանսէն գիտնական աստուածաբանը (1585—1638): Սորա վարդապետութիւնը որ ուղղուած էր ջիզուիթների դէմ ջերմ հետևողներ գտաւ Ֆրանսիայի Port-Royal կոչուած վանքում, որի գիտնական անդամներից անուանի էր մանաւանդ Պասքալը: Լիւդովիկոս ԺԴ. ժամանակ, ջիզուիթների սադրանքով այդ վանքի միաբանները հալածուեցան, անդամներից շատերը Նիդերլանդիա փախան, Կղէմէս ԺԱ. պապը նոցա զրուածքները բանադրեց, վանքն էլ բոլորովին քանդել տուաւ:

Փ. Ա.

\*\*) Ժ. Բ. դը Լա Սալ ծնաւ 1651 թ. Ֆրանսիայի Ռէյմս քաղաքում: Ազնուական և շատ հարուստ տոհմից էր: Երիտասարդ հա-



Հիմնել առնուազն մի վարժարան. վարժապետի ուղեկիր, ձրի բնակարանից զատ, չը պիտի լինի 1200 ֆրանկից պակաս և այլն»:

Եթէ դաշնաժողովի այդ վճիռը ամեն տեղ իրագործուէր, ազգային վարժարանի վիճակը ֆրանսիայում չը լսուած կատարելութեան կը հասնէր: Բայց քաղաքական և պատերազմական դէպքերը արգելք եղան այդ բանին, և երբ 1802 թ. կոնսուլութեան ժամանակ նորից ուշադրութիւն դարձրին դպրոցական խնդրի վրայ, — գործը սկսան վերելից, այսինքն նախ և առաջ կազմակերպեցին համալսարանը, այն էլ շատ թերի պրոգրամով. յետոյ բացին «Ecoles Centrales» կոչուած կենտրոնական ուսումնարանները, որոնց մէջ աւանդուած էին հրապարակային դաստիարակութեամբ դրական գիտութիւններ: Միջին կրթութիւնը բոլորովին անխնամ մնաց — ոչ լիցէյներ կային, ոչ էլ գիմնազիաներ. լատինական և յունական ուսմունքներն էլ իսպառ անհետացան, պատճառ որ Բօնապարտէ կոնսուլը դոցա ոչ մի բանի տեղ չէր դնում: Իսկ ազգային կրթութիւնը, նոյն իսկ օրէնսդրական ժողովի վկայութեամբ (20 Ապրիլի 1802), գոյութիւն անգամ չունէր: Կառավարութիւնը սկսաւ կազմակերպութիւն տալ հասարակային կրթութեանը միայն 1806 և 1808 թուականներին. բայց որովհետեւ այդ միջոցին ֆրանսիայում տիրապետող ոգին գինուորական էր, ուստի «Université de la France»-ն էլ — ինչպէս որ տնտեսային բառերի թերի գործածութեամբ բոլոր ակադէմիաների և բարձր ուսումնա-

սակում արեղայ ձեռնադրուեցաւ և տեսնելով շինական դասի խոր տգիտութիւնը ի կրօնական մասին, վճռեց հիմնել մի ուխտ, որի անգամները բացառապէս նուիրուած պիտի լինէին մանուկ սերնդի դաստիարակութեանը (1679): Այնուհետեւ բաժանեց իր ստացուածքը չքաւորներին և սկսաւ վարժապետութիւն անել: Շատ դպրոցներ հիմնեց այլ և այլ տեղերում, նաեւ Փարիզի մէջ, մեծ թշնամութեան հանգիպելով հին վարժապետների կողմից, որոնք նորան չարաչար հալածում էին: Վերջապէս յաղթանակ տարաւ և մեռաւ 1719 թ. Պիոս Թ. Պապը նորան սուրբերի դասը մտցրեց:

Փ. Վ.

րանների ամբողջութիւնը,—մի զինուորական անձուկ շըրջանակի մէջ սեղմուեցաւ: Բացին լիցեյներ, ֆակուլտետներ և ակադէմիաներ. սակայն ազգային, ժողովրդական վարժարանի վրայ ուշ դարձնող չեղաւ. նա դարձեալ անտէրունջ մնաց, վարժապետները ոչ մի թոշակ չը ստացան, այլ միայն մի աղքատին բնակարան. իսկ ապրուստը պիտի ճարէին աշակերտների տուած վճարքով:

Կայսրութեան անկումից յետոյ զալիս է Բուռքօնեան միապետութիւնը ազնուական և կղերական դասերի իշխանութեամբ. բայց դա էլ անփոյթ է գտնվում ազգային վարժարանի մասին, ինչպէս և կայսրութիւնը: Այն ժամանակի ելեմտական հաշիւներից երևում է, որ ամբողջ Ֆրանսիական թագաւորութեան ազգային վարժարանների համար որոշուած էր միայն 50,000 ֆր. տարին: 1830 թ. այդ երկիրը իւր 38,000 համայնքներով ունեցել է միայն 10,000 սկզբնական վարժարան (ecole primaire): Մի կանոնաւոր դպրոցական գրութեան հիմք դրվում է միայն 1833 թ. օրէնքով, որի հեղինակներն էին Գիզօն և Կուզէնը: Այդ օրէնքը պահանջում էր իւրաքանչիւր համայնքից առնուազն մի տարրական վարժարան, ամեն մի դէպարտամէնտից մի ուսուցչական սեմինարիա, և սահմանում էր վարժապետների համար, բնակարանից և աշակերտների վճարքից զատ, մինչև 200 ֆր. ռոճիկ: Սակայն այդ օրէնքն էլ դժբախտաբար ոչ մի յիշատակութիւն չէր անում աղջիկների կրթութեան մասին:

1850, 1854, 1867 և 1875 թուականներին երեցան նոր դպրոցական օրէնքներ: Դոքա թէ և չը մտցրին պարտադիր ուսում, բայց վերջին օրէնքը դուրս ձրիութեան սկըզբունքը հրատարակեց, 25 միլիոն պահանջելով տէրութիւնից ուսման ծախքը լրացնելու համար: Այդ օրէնքը սահմանեց նա և մի մի դպրոցական խորհուրդ իւրաքանչիւր դէպարտամէնտի մէջ, որոնց պաշտօնն էր վերահսկել տարրական վարժարանների վերայ տեսուչների ձեռքով: Դէպարտամէնտի խորհուրդը կազմում էին ակադէմիայի ռէկտորն և պրէֆէքտը. այդ խորհրդին ենթակայ էին համայնքների տեղական հոգաբարձութիւնները, որոնք բաղկանում էին մէկից,



քահանայից և մի քանի քաղաքացիներից: 1850 թ. օրէնքով պարտադիր են հետեւեալ առարկաները. կրօն և բարոյագիտութիւն, կարգալ, գրել, քերականութեան տարերք, հաշիւ: Հանդամանքներին նայելով կարելի էր աւանդել նաև Ֆրանսիայի պատմութիւն և աշխարհագրութիւն, բնական պատմութիւն և բնագիտութիւն, գիտելիք ձեռարուեստից և առողջապահութիւնից: Փոքր ի շատէ երկրաչափութիւն, գծագրութիւն և նկարչութիւն. վերջապէս մարմնամարզութիւն և երգ: — Գասատութեան ոճը մեքենական էր. առարկաները աւանդվում էին միակողմանի կերպով և միայն աշակերտի յիշողութեանը զօռ տալով: Կարգապահութիւնը հիմնուած էր սկստունյ զգացման գրգռի վրայ (bons et mauvais points, մէղայլներ, պատուանշաններ և այլն): Աշակերտները պարտական էին վարժարան յաճախել 6-ից մինչև 13 ամեայ հասակը. ամառ ժամանակ երթեւեկութիւնը շատ անկանօն էր կատարվում:

Ազգային վարժարանի գործը փառաւոր ընթացք է ստանում Ֆրանսիայի մէջ՝ յատկապէս նոր հասարակապետական սահմանադրութիւնից յետոյ: Հասարակապետութիւնը հինգ տարուայ միջոցին շատ ուսումնարաններ հաստատեց, այն էլ այնպիսի մի ժամանակ, երբ Ֆրանսիան պարտական էր հինգ միլլեարդ պատերազմական տուգանք հատուցանել, մի նոր զօրք կազմել ու սպառազինել և վերջապէս շարունակ մարտ վարել գլորուած, բայց վերստին իշխանութեան թիկնածու կայսերական և ռօյալիստիքական, կղերական և արմատական տարրերի դէմ: Առաջուայ մնացած վարժարանները ամենաթշուառ վիճակի մէջ էին. 28,000-ը սեփական տուն չունէին, 20,000ը — կահ կարասիքից զուրկ էին: 200 նոր վարժարաններից զատ պէտք էր հիներն էլ նորոգել և ապահովել: Այս նպատակով ազգային կրթութեան մինիստրը, Վադդինգթօն, մի օրէնք առաջարկեց պալատներին, որով պարտք էր դրվում համայնքների վրայ նոր վարժարաններ հիմնելու և յանձնվում էր կառավարութեան 60 միլլիօնի դրամադուլիս ուսումնական պէտքերի համար:

Վադդինգթօնի գործը շարունակեց կրթութեան նոր

մինիստր Բառդուռն. սորա ծրագիրը վարժարանների հիմնարկութեան նկատմամբ երկու պալատներն էլ ընդունեցին: Օրէնքը որոշեց տալ կրթութեան մինիստրին տարեկան 60 միլլիոն, հինգ տարուայ ժամանակով, չքաւոր համայնքներին օգնելու համար. այս դումարից զատ նորան տրուեցաւ նոյն նպատակի համար այլ ևս 60-կան միլլիոն բաժանելու համայնքներին իբրեւ փոխ, այն պայմանով, որ նոքա իւրաքանչիւր կիսամեակ վերադարձնեն պետութեան գանձարանին փոխ աւանդած դումարի  $2\frac{1}{2}\%$ :

Ֆրանսիայի դպրոցական նոր և նորագոյն ռէֆորմի ոգին ամենից պարզ երևում է Բառօդէի, Ֆլօքէի և ուրիշների ձեռքով 1878 թ. պալատներին ներկայացուած օրէնքի նախագծից, որի մէջ առաջարկվում էին հետևեալ հիմնական որոշմունքը. 1. Ձրի և պարտադիր առանց եկեղեցական դաւանութեան տարրական կրթութիւն լայն պրոպագանդով. 2. Մի առաւել բարձր սկզբնական կրթութիւն տարրականի և միջինի (Secondaire) մէջ եղած պակասը լրացնելու համար. 3. Բազաքային, ուսումնական և մասնագիտական կրթութիւն, և իբրեւ նորա անհրաժեշտ հետևանք նոր դասագրքերի մշակութիւն. 4. Երկու սեռերի հաւասարութիւն կրթութեան և դաստիարակութեան նկատմամբ. 5. Շարունակ ընտրութիւն առաւել ընդունակ աշակերտների և կատարեալ ու ձրի դաստիարակութիւն այնպիսիների, որոնք առանձին քանքարների և ձիրքերի տէր լինելով, կարող են մի օր նպաստել ազգի հարստութեան և փառքի աճելուն. 6. Նիւթական, ոգեկան և բարոյական բարեւոքումն վարժապետական դասի, որին պէտք է տալ ազատ գործունէութեան իրաւունք և պաշտպանել կղերականների թշնամութիւնից. 7. Ընտրութեան սկզբունք կրթական խորհուրդներ կազմելու համար թէ իւրաքանչիւր գէպարտամէնտի և թէ համայնքի մէջ. 8. Դէպարտամէնտների և համայնքների իրաւունք մասնակցելու կրթական խնդիրներին. 9. Կրթութիւն տարածելու ազատութիւն ընկերութեանց համար, առանց մինի կամ միւսի ջոկ արտօնութեան:

Պարլամէնտի մասնաժողովը գրեթէ առանց փոփոխու-



Թեան ընդունեց այդ նախագիծը և առաջարկեց Պարլամենտին հաստատել երեք տեսակ վարժարան. 1. վարժարաններ դպրաց յաճախելու հասակից փոքր մանուկների համար. 2. տարրական վարժարաններ մինչև 13 տարեկան երեխաների համար. 3. բարձր վարժարաններ առաւել հասակաւոր տղաների համար:

Սակայն Ֆրանսիայի կրթութեան ասպարիզի վրայ իսկապէս մի նոր դարագլուխ կազմող ծրագիրները այն երեք նորերն էին, որ առաջարկեց պալատներին և երկար ու սաստիկ բանակռիւններից յետոյ ընդունել տուաւ կրթութեան մինիստր Ժիւլ Ֆէրրիին: Այդ օրինական ծրագիրների դորութեամբ վարժարանը բոլորովին խլվում է կըղերի ձեռքից:

Առաջին ծրագրի (27 Փետր. 1880) նպատակն է Ֆրանսիայի բարձրագոյն ուսումնարանական խորհրդի վերականգնումը իւր մէջ առաջ բացարձակ իշխան էր կղերական տարրը: Ֆէրրիի առաջարկութեամբ անդամների թիւը 36-ից բարձրացաւ մինչև 50 և անգամ ընտրուելու իրաւունք ստացան ամեն վարժարանների, ամեն դպրոցական ընկերութիւնների ներկայացուցիչները, սկսեալ անուանի գիտնականից մինչև համեստ և արժանաւոր զիւղական վարժապետը, որին յանձնուած է ազգի ամենամեծ բարիքը, այսինքն — սկզբնական դպրոցների մանուկ սերունդը: Եւ իրաւի այդ բարձրագոյն ուսումնարանական կաճառի մէջ առաջին անգամ նստած են այժմ վեց տարրական դպրոցների վարժապետներ, ընտրուած իբրեւ ներկայացուցիչ սկզբնական կրթութեան, հաւասար իրաւունք վայելելով ժողովի մէջ, որին իրաւամբ արժանի են անգամակցել իբրեւ իրանց կոչմանը լիովին նուիրուած, հմուտ և հաստատուն կամքի տէր անձինք:

Ֆէրրիի երկրորդ օրէնքը (18 Մարտի 1880) վերադարձնում է պետութեան ուսումնական վկայագրեր և աստիճաններ բաշխելու իրաւունքը, որ 1875 թուականից սկսեալ բացառապէս տրուած էր շիզուլիթական հոգով առաջնորդուող կաթոլիկ համալսարաններին:

Վերջապէս երրորդ օրէնքի (16 Յունիսի 1881) նպատակն

է բարձրումն lettres d'obédiances կոչուած վաւերացման թղթերի, որոցմով մի առաջնորդ եպիսկոպոս իրաւունք էր տալիս կրօնական կարգերի անդամներին վարժապետութիւն անել առանց նախ վարժապետական քննութեան ենթարկուելու: Այդ թղթերի նշանակութիւնը ի չիք դարձաւ նոր օրէնքի հետեւեալ որոշմամբ. «Իւրաքանչիւր անձն, որ կամենում է ուսուցանել մի հասարակային կամ մասնաւոր վարժարանի մէջ, պարտական է ապացուցանել վկայագրով, թէ նա իւր աւանդելու ուսման համար պահանջուած գիտնականութեան գէթ նուազագոյն չափի տէր է»: Այս օրէնքը ուղղուած էր յատկապէս այն 10,000 վարժարանների գէմ, որոնց մէջ վարժապետող 37,000 կոյսերից հազիւ թէ 5700 վարժապետական դիպլոմ ունէին: Որովհետեւ անկարելի էր այն հսկայական ուսուցչական լեզէօնի տեղ իսկոյն մի նորը ստեղծել, ուստի սահմանուեցաւ, որ նոր օրէնքը ի գլուխ կածուի երեք տարուայ ընթացքում (մինչև 1 Հոկտեմ. 1882):

Փէրրիի դպրոցական օրէնքներից երկրորդը, որ վերաբերում է կաթոլիկ համալսարանների մէջ աստիճաններ բաշխելու եղանակին, համալսարանական շրջանից շատ հեռու տանող հետեւանք ունեցաւ, որովհետեւ իւր յօդուածներից մինի մէջ նա ասում էր, թէ արգելուած է պետութիւնից չը վաւերացուած որ և է կրօնական միաբանութեան պատկանող անձի պարտաւել հասարակային կամ մասնաւոր դաստիարակութեամբ կամ թէ կառավարել մի որ և է վարժարան. մի ուրիշ յօդուած լրացնում էր նախընթացը, սահմանելով, թէ ոչ մի մասնաւոր դպրոց կարող չէ, եթէ ոչ օրէնքի թոյլատրութեամբ, վայելել մի հանրագումար հաստատութեան իրաւունք: Այս վճիռներից յառաջ եկաւ Փրանսիայում կրօնական կարգերի և մանաւանդ ջիզուլիթական միաբանութեան հալածումը պետութեան կողմից \*):

\*) 28 Մարտի 1880 թուականի հրովարտակով ջիզուլիթեան կարգը լուծուած հրատարակուեցաւ: Զիզուլիթական հիմնարկու-



Վերջին քառասուն տարիների ընթացքում կրօնական ուխտերը անօրինակ կերպով բազմացել էին Փրանսիայի մէջ. նոցա պատկանող վարժարանների թիւը 1090-ից (1843 թուականին) հասել էր 17,206-ի (1863 թ.), այնպէս որ դեռ քսան տարի առաջ նոցա ձեռքումն էր գտանվում բոլոր ուսումնարան յաճախող տղաների 19% և աղջիկների 56%: Հետևաբար Փրանսիայի իսկապէս մանուկ սերնդի կէսից շատը մինչև վերջին օրերս դաստիարակվում էր կրօնական կարգերի ձեռքով: Այս երևոյթին վերջ տրուեցաւ Ֆէրրիի օրէնքով: Այնուհետև անուանի Պօլ Բէռի առաջարկութեամբ որոշում եղաւ հիմնել վարժապետներ և վարժուհիներ պատրաստելու համար «écoles normales» կոչուած դպրոցներ այն ամեն դէպարտամէնտներում, որոնք մինչև այժմ դոցանից զուրկ էին: Մինչև անգամ Փրանսիան ունէր 79 մանկավարժական սեմինար վարժապետներ և 19 սեմինար վարժուհիներ պատրաստելու համար. նոր օրէնքով պիտի բացուէին այլ ևս 8 այդ տեսակ ուսումնարաններ վարժապետների և 67 հաստ վարժուհիների համար:

Վերոյիշեալ օրէնքներից զատ Ֆէրրին ընդունել տուաւ պարլամէնտին և ուրիշ երկու օրէնք—մին տարրական ուսումը ձրի և միւսը— ուսումը ամենքի համար պարտադիր անելու մասին: Պատգամաւորների ժողովը աւելցրեց այլ ևս մի յօդուած, որով արգելվում էր որ և է

թիւները գոցելու և պարզելու համար նոցա տուին երեք ամսուայ միջոց. միւս ոչ վաւերացուած կարգերի վրայ պարտք դրուեցաւ, որ նոքա ներկայացնեն կառավարութեան իրանց կանոնադրութիւնները, ի հակառակ դէպս լուծուելու սպառնալիքով: Այս հրովարտակի իրադործութիւնը թէ կրաւորական և թէ ներդործական դիմադրութեան հանդիպեցաւ կղերի կողմից. սակայն դիմադրութեան փորձերը— ինչպէս, օրինակի համար, բառուկադներ վանքերի մէջ, փողոցային ամբոխմունքներ և այլն— ոչ այլ ինչ էին, բայց թէ լոկ ցոյցեր, որոցմով ջիզուիթները կամենում էին մարտիրոս և նահատակ երևացիւն իրանց: Պոքա կարող չէին ի հարկէ խափանել կառավարութեան վճիռների իրադործումը:

կրօնի դաւանութիւն աւանդել տարրական վարժարանի մէջ: Առաջին օրէնքի 1 յօդուածով տարրական կրթութիւնը ամփոփում է իւր մէջ. բարոյագիտութիւն, պետութեան ուսումն, ֆրանսերէն լեզու և գրականութեան տարերք, աշխարհագրութիւն — ուշ դարձնելով մանաւանդ Ֆրանսիայի վրայ, պատմութիւն, մանաւանդ Ֆրանսիայի մինչև արդի ժամանակ, ամենակարևոր գիտելիք իրաւաբանութիւնից և ազգային տնտեսութիւնից. բնական գիտութիւնների տարերք և բուսաբանութիւն. սոցա գործադրութիւնը երկրագործութեան, առողջապահութեան, արուեստների մէջ, ծանօթութիւն գլխաւոր արհեստական գործիքների հետ. նկարչութիւն, կաղապարումն (modelage) և երաժշտութիւն. տղաների համար գինուորական մարզմունք, աղջիկների համար կանացի ձեռագործ:— Մի և նոյն օրէնքը սահմանում է իւրաքանչիւր համայնքի համար մի տեղական հոգաբարձութիւն, որի նախագահն է մէնք. անդամները ընտրվում են մագիստրատից. քահանան ևս կարող է անդամ դառնալ, եթէ միայն ընտրուի:

Պալատների օգնութեամբ Ֆէրրին ի գլուխ հանեց և հրատարակեց նաև հետևեալ օրէնքները — սեմինարների և տարրական վարժարանների մէջ գիւղատնտեսական ուսումն մտցնելու օրէնք (16 Յունիսի 1879). դաստիարակներ պատրաստելու համար իւրաքանչիւր գէպարտամէնտի վրայ մի արական և մի իգական սեմինար պահպանելու պարտք դնող օրէնք (9 Օգոստ. 1879). մարմնամարզութիւնը անհրաժեշտ առարկաների կարգն անցնող օրէնք (27 Յունվ. 1880). գործարանների մէջ աշխատող տղաների կրթութեան և տարրական վարժարանների մէջ աշխատող տղաների կրթութեան և տարրական վարժարանների մէջ արհեստ մտցնելու խնդրին վերաբերեալ օրէնք (11 Դեկտ. 1880). բարձր օրիորդական դպրոցների վերաբերեալ օրէնք (21 Դեկտ. 1880): Այս դրույներում աւանդելի առարկաներն են. բարոյագիտութիւն, ֆրանսերէն լեզու, գէթ մի կենդանի օտար լեզու, հին և նոր գրականութիւն, աշխարհագրութիւն և տիեզերագրութիւն, ազգային պատմութիւն և համառօտ տիեզերական



պատմութիւն, թուաբանութիւն, տարրական երկրաչափութիւն, քիմիա, ֆիզիքա և բնական պատմութիւն. առողջապահութիւն, տնտեսութիւն, կանացի ձեռագործ. հասարակային իրաւանց ծանօթութիւն, նկարչութիւն, երաժշտութիւն, մարմնամարզութիւն:

Վերոյիշեալ թուերն արդէն ցոյց են տալիս, թէ վերջին ժամանակներս որքան շատ բան է արուած Փրանսիայում յօգուտ հասարակային կրթութեան: Նոր օրէնքների զօրութեամբ ուրեմն կրթութիւնն Փրանսիայի ազգային կամ ժողովրդական դպրոցներում է պարտադիր, ձրի և դաւանութիւնից ազատ: Վարժարան յաճախելու պարտաւորութիւնը տեւում է 6 ամեայ հասակից մինչև 13 տարեկանը, այսինքն 7 տարի — մի տարի պակաս, քան թէ Աւստրիայում և Գերմանիայում:

Աշակերտների վարժարան յաճախելուն վրայ վերահսկողութիւն անելու պաշտօնը յանձնուած է համայնքներին: Եթէ մի աշակերտ շաբաթը չորս անգամ բացակայ գտանուի վարժարանից, առանց մի հիմնաւոր պատճառ յառաջ բերելու, այն ժամանակ նորա հայրը կամ խնամակալը կամ մի ուրիշ պատասխանատու անձն կանչվում է մագիստրատ յանձնաժողովի առջև, ուր վերջինս կարդում է նորան դպրոցական օրէնքը և յիշեցնում է, թէ ինչ պարտաւորութիւն ունի նա աշակերտի նկատմամբ: Եթէ աշակերտի զանցառութիւնը կրկնուի 12 ամիսների ընթացքում, այնուհետև յանցաւորի անունը, ծանօթութիւններով հանդերձ, 15 օր կախվում է մագիստրատի դրան վրայ: Երրորդ զանցառութիւնից յետոյ յանցաւորը յանձնվում է դատաստանի և դատապարտվում է պատժական օրէնքների 163-դ յօդուածի հիման վրայ:— Կրօնը բոլորովին հանուած է վարժարանից: Այդ առարկան աւանդվում է տան կամ եկեղեցու մէջ ծնողների կամ քահանայի ձեռքով:

Փրանսիայի տարօրինակ հոգատարութիւնը հասարակային կրթութեան մասին երևում է նոյնպէս և դորա համար եղած ծախքերի յարատեւ աճեցումից: Կրթութիւն տալու ծախքերը նախատկով 1870 մինչև 1880 թ. պետութեան

արած տարեկան ծախքերը Հասան 26-ից մինչև 55 միլիոն, և շուտով առաւել ևս պիտի աճեն, մանաւանդ երբ իրագործուին այն բոլոր ծրագիրները, որոնք դեռ մշակուելու վրա են: 1880 թ. բիւդձէթի մէջ կրթութեան ծախքը որոշուած է 58 միլիոն, որոնցից 30 միլիոն Հասնում է միայն տարրական վարժարաններին:

Փրանսիայի վերջին, այսինքն 1876 թ. ազգահամարը ցոյց տուաւ, որ այդ երկիրն ունի 4,502,894 երեսայ 6—13 տարեկան Հասակի, որոնցից 2,278,295 տղայ են և 2,224,599 աղջիկ: Սոցա դաստիարակութեան Համար 1877 թ. Փրանսիան ունէր 71,547 տարրական ուսում աւանդող վարժարան: Տղայոց վարժարանների թիւն էր 25,418,—աղջիկներինը 29,126. խառն վարժարանների թիւը 17,003\*): Սոցա թւում կային 51,657 կրօնի դաս չաւանդող վարժարան:

Արական և իգական սեռի բոլոր վարժապետների թիւն էր 110,709,—այս թուի մեծագոյն մասը կազմում էին վարժուհիք: Աշխարհական կրթութիւնը զբաղեցնում էր 42,249 ուսուցիչ և 21,776 ուսուցչուհի. միաբանական կրթութիւնը 9,468 ուսուցիչ և 37,216 ուսուցչուհի: Իւրաքանչիւր 100 վարժարանից 28 առաջնորդվում էին կրօնական կարգերից, ամեն մի 100 վարժապետից և վարժուհուց 42 պատկանում էին այդ կարգերին:

1862 թ. բոլոր տարրական վարժարանները բաժանուեցան ռոճկի նկատմամբ չորս դասակարգի—1200,1100,1000,900 ֆրանկ: Ամեն մի Հինգամեակից յետոյ վարժապետի ռոճիկը մի աստիճանով բարձրանում էր:—Ամենանոր օրէնքով նոյն վարժապետներն և վարժուհիք ռոճկի նկատմամբ բաժանվում են Հինգ դասակարգի. առաջինը ստանում է 2,100 ֆր.,

\*) Ազգային կրթութեան մինիստր Ֆէրրիի հրատարակած վերջին հաշուից երևում է, որ 1837 թ. սկսեալ տարրական վարժարանների թիւը Փրանսիայում 70% աճել է, իսկ վարժարան չունեցող համայնքների թիւը 5,667-ից իջել է մինչև 298: Հասարակապետութիւնը միայն տասը տարուայ ընթացքում հիմնել է 3,000 վարժարան:



Երկրորդը 1,800 ֆր., երրորդը 1500 ֆր., չորրորդը 1,200 ֆր., հինգերորդը 1000 ֆր.: Վարժուհիների ռոճիկը իւրաքանչիւր դասակարգում 200-ից մինչև 300 ֆր. պակաս է: Նայելով վարժապետի յառաջադիմութեանը կամ պաշտօնին նորա թոշակի վրայ աւելացնում են այլ ևս 100 ֆր.:

Իսկական վարժապետի պաշտօն ստանալու համար պահանջվում է առ նուազն երկու տարուայ վարժապետական դորժուենթութիւն: Պաշտօնի մէջ նա հաստատվում է ակադէմիայի ռէկտորից, մինչդեռ ժամանակաւոր վարժապետը — ակադէմիայի տեսչից: Վարժապետների վրայ ոչ մի պետական վերահսկողութիւն չկայ. նոքա կախումն ունին միայն իրանց դպրոցական մեծաւորներից:

Կրթութեան պաշտօնետներն կազմակերպւելով թեան դաւով, 16 Փետր. 1882 թ. օրէնքը ամեն մի դէպարտամէնտի դպրոցական վարչութեան նախագահ դնում է պրէֆէկտին. փոխ նախագահն է ակադէմիայի տեսուչը. միւս պաշտօնեաներն են ընդհանուր խորհրդի անդամներից միւնիստրի հաստատութեամբ կարգուած 4 անդամներ. արական սէմինարի տեսուչը, իգական սէմինարի տեսուհին. տարրական վարժարանների երկու տեսուչներ, որոնք հաստատվում են ռէկտորից, ժողովրդական կրթութեան ներկայացուցիչները: Վարչութեան մասնակից են պատիժ և վարձատրութիւն սահմանող երկու անձինք, որոնք նշանակվում են մինիստրից, ընտրուելով դէպարտամէնտի խորհրդարանի անդամներից:

Գիմնազիայի կրթութիւնը (Colleges և lycées) Փրանսիայում աւանդվում է 10 դասարանների մէջ. սոցա վրայ աւելացվում է և մի մասնագիտական-փիլիսոփայական բարձրագոյն դասարան: Ժիւլ Ֆէրրին բաժանեց այդ կրթութիւնը, տարբերութելով մինչև այժմ եղած դրութիւնից, որ կոչուած է աւանդել մի ամփոփ ուսումն, այնպէս որ առաջին կամ առաջին և երկրորդ շրջանների մէջ ուսումն աւարտած աշակերտը կարող լինի մտնել կեանքի մէջ թէև մի սահմանափակ, բայց բոլորակուած կրթութեամբ: Առաջին շրջանին պատկանում են 9., 8. և 7 դասարանները (3 տարի)

և տալիս են մի բարձր տարրական ուսումն, և յատկապէս. ֆրանսերէն լեզուի սկզբունք, Ֆրանսիայի և նոր ժամանակի պատմութիւն և աշխարհագրութիւն, հաշիւ և բնական պատմութիւն: Երկրորդ շրջանի մէջ, 6. 5. և 4. դասարաններ (3 տարի), սկսվում է լատիներէնի ուսումը, աշակերտները կատարելագործվում են ֆրանսերէնի, կենդանի լեզուների—յատկապէս գերմաներէնի կամ անգլիերէնի, բնական գիտութիւնների մէջ և ծանօթանում են Հռոմի, Յունաստանի և Արևելքի պատմութեան հետ: Այս շրջանի ուսումն աւարտելիս աշակերտները հասած են լինում 14—15 տարեկան հասակի: Ապա թէ երկրորդ անգամ հարցաքննութիւն տալով—առաջին քննութիւնը պիտի տան 7-ից 6-ը մտնելիս—անցնում են երրորդ շրջանը, որ կազմուած է 3., 2. 1 և փելիսոփայական դասարանից, և ուրեմն տևում է 4 տարի: Այստեղ գլխաւոր շեշտը դրվում է յունաց լեզուի վրայ, որ սկսվում է 1 դասարանում:

(Repertorium der Paedagogik.—«Le Temps»).

Թարգ. Փ. ՎԱՐԴԱՆԵԱՆ.



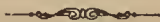
## ՄԱՀԱՅՈՒՑԱԿ



Հայ-մանկավարժական գրականութիւնը և դպրոցական գործը մեծ և զգալի կորուստ ունեցաւ, զրկուելով իւր անխոնջ և եռանդոտ մշակներից մէկից: Բօթաբեր հեռագիրը տխրալի լուր բերեց, որ ներկայ 1883 թ. Փետրուարի 5-ին Խարկով քաղաքում ի Տէր Հանգեաւ Նոր-Նախիջևանի Հայոց Հոգևոր Դպրանոցի Տեսուչ և «Վարժարանի» տաղանդաւոր աշխատակից՝ մանկավարժ ԱՌԱՔԵԼ ԲԱՀԱԹՐԵԱՆԸ ծաղիկ հասակում:

Հանգիստ քո ոսկերացդ, արժանաւոր մշակ Ազգային լուսաւորութեան և Հայ-մանկտույ դաստիարակութեան:

Քո սուրբ յիշատակը անջնջելի կը մնայ Հայ-մատաղ սերնդի սրտում:







## ԱՅԼ ԵՒ ԱՅԼՔ

Բօթաբեր հեռագիրը լուր բերեց, որ ներկայ 1883 թ. Փետրուարի 5-ին Խարկով քաղաքում վախճանուեցաւ Նոր-Նախիջևանի Հայոց Հոգեւոր Դպրանոցի Տեսուչ և «Վարժարանի» տաղանդաւոր աշխատակից մանկավարժ Առաքել Բահաթրեանը: «Վարժարանի» յաջորդ համարում կը զետեղենք հանդուցելոյ մանրամասն կենսագրութիւնը և եթէ հնարաւոր է, նա և նորա վիմատիպ կենդանագիրը:

\*  
\* \*

«Վարժարանի» Խմբագրութիւնը խնդրում է ամսագրիս մասնակցող պ. պ. թարգմանիչ-աշխատակիցներին, որ Խմբագրութեանս ուղարկելի իրենց թարգմանութեանց հետ, ուղարկեն նա և այն գիրքը, որից իրենք թարգմանել են: Սա՞մ եթէ այդ անհնար է, գոնէ գրքի անունը, հեղինակը, թիւը, տպագրութեան տեղը, կարճ՝ գրքի կազմի արտագրած բովանդակութիւնը, որպէս զի Խմբագրութիւնս կարողանայ ըստ իւր հայեցողութեան կարեւոր փոփոխութիւններն կամ յաւելումներն անելու:

\*  
\* \*

Խմբագրութիւնս ստացաւ հետևեալ նոր հրատարակութիւններ՝  
Պ. Ա. Տէր-Յակոբեանից — ձեռնարկ «Հայրենագիտութեան» պատկերազարդ:

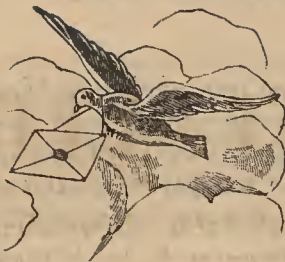
Պատկերները շատ յաջող են և տիպը լաւ:

Պ. Ա. Մ. Ե. Պ-ից — «Ծաղկունք» վերնագրով գրքոյկը: Բովանդակութիւնը նշանաւոր ողոս բանաստեղծ Լերմոնտովի մի քանի ոտանաւորների թարգմանութիւնն է և մէկ արձակ յօդուած: Թէ՛ տիպը և թէ՛ թուղթը շատ լաւ են:

Պ. Խորխոռունո՛ւց — «Ախալքալաքեցու վերքերը» վերնագրով գրքոյկը:

Պ. Տ. Նաղարեանից — «Աղբիւր» ամսագրի Առաջին համարը:

Այս հրատարակութեանց մասին մենք կ'աշխատենք քննութիւն տալ մեր ընթերցողներին «Վարժարանի» հետևեալ համարներում:



### «ՎԱՐԺԱՐԱՆԻ» ՊԱՏԱՍԽԱՆՆԵՐԸ:

**ԹԻՓԼԻՍ.** Կ. Ման...ին. «Լեռների առաջակը» կը տպենք, եթէ կարողացա՞ք ձեռք բերել կարեւոր պատկերները, առանց պատկերների, մեր կարծիքով, չ'արժէ տպել:

**ԹԻՓԼԻՍ.** Ա. Մ. Ձեր հէրիաթը «Խորամանկ աղուէս» վերնագրով մենք չենք տպի:

**ԹԻՓԼԻՍ.** Յ. քահանայ Տ. Յ-ին: Հանելուկների բացատրութիւնները ճիշդ են, բայց չենք տպում, որովհետեւ նոքա արդէն տպած են «Վարժարանի» Դեկտեմբերի համարում: Տեղ ենք տալիս № 24 հանելուկի բացատրութեանը երկրորդ անգամ, որովհետեւ ձեր այդ բացատրութիւնը զեղեցիկ եւ սրամիտ է: Ուղարկեցէք մեզ Ձեր նոր հանելուկները:

**ԱՂԷՔՍԱՆԳՐԱՊՕԼ.** Գ. Բ-ին. Ձեր յօդուածը կը տպենք հետեւեալ համարում:

**ՎԱՂԱՐՀԱՊԱՏ.** Ա. Ար. Ձեր բանաստեղծութիւնը «Եզան պոզերը» մենք չենք տպում յարգելի պատճառով:

**ԲԱԳՈՒ.** Ուսանող Թ. Տ. Յ. Ձեր ուղարկած ոտանաւորները չենք տպի:

**ՀՈՒՇԻ.** Ն. Տէր-Մ. Ներկայ համարում տպում ենք Ղուկասի Ռէքուսը, իսկ միւսները մենք չենք տպի:

