

Վ Ե Ր Ժ Ե Ր Ա Ն

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԳԱՆ ԱՄՍԱԳԻՐ

ՍԱՐՑ

1883 Ա. ՏԱՐԻ

№ 8

ԹԼ ԻՆՉՊԵՍ ՊԵՏԻ ՈՒՊԱԻՏԱՆՈՒԹԻ ՊԱՅՄԱՆԹԻԻՆԵՐ ԽԵՐ
ԱԶԳԱՅԻՆ ԴՊՐՈՅՆԵՐՈՒՄ. *)

III. Հայոց լեզուն իբրև նիւթ վերլուծութեան.

Պատմութիւնը կարող է առնել վերլուծական նիւթ նաև ուսուցման ուրիշ ասարկանքից: Նախ և առաջ Հայոց լեզուից:

Հայոց լեզուի ուսուցման վերջնական նպատակը դաստիարակող դպրոցներում չէ՝ իւր աշակերտներին ուսուցանել քերականութիւն կամ՝ պատրաստել Հայոց լեզուի քաջ գիտակներ նորա խնդիրը չէ՝ նաև. բերականութեան գեղեցիկ մշակութեամբ հասնել պոպէս կոչուած ձեռքան զարգացման: Իւր արժանաւորութիւնն ու նշանակութիւնը նա ստանում է այն նիւթի քաջութիւնը, որ նա տալիս է իւր աշակերտին: Եւ այդ բովանդակութիւնը դրոշմում է բարոյագիտական նիւթի մէջ: Լեզուն այստեղ՝ է՝ միայն մի նշան դորա համար և միշտ դրոշմում է գործնից կախալ գրութեան մէջ: Նայն իսկ այդ պատճառաւ լեզուի ուսուցումը դաստիարակող դպրոցների մէջ չի կորուզում նշան ինքնագոյ և անկախ նշանակութիւն. և այն հայեայքն է թէ նա ուսուցման բոլոր ասարկանքի մէջ առաջին տեղն է բռնում և կաղմում է բոլոր ուսուցման կենդրոնը: շատ և շատ սխալ է: Այդ հայեայքը ունին այն ուսուցիչները, որոնք առանձին առանձին ասարկանքի մանկավարժական արժանաւորութիւնը որոշում են նոցա մշակման դաստիարակմամբ և ոչ թէ նոցա՝ մի բարոյական անձնաւորութիւն կաղմակերպելու նշանակութիւնը աչքի առաջ ունենալով և պոնք այս իրաւութիւնիցս որ լեզուն հարկաւոր է ամեն մի միտք արտայայտելու: համար զալիս են այս՝ ինքն ըստ ինքեան պարզ

պահանջման, թէ ամենուրեք հարկաւոր է աշխատել ընտելացնել աշակերտներին իւրեանց մոքերը արտայայտել ուղիղ և ճիշտ, իսկ այստեղից հանում այս զառանցական ու ցնորական եղբակացութիւնս, որ Հայոց լեզուից պիտի ծագեն ուսուցման բոլոր առարկաները, բացի թուաբանութիւնից ու մաթեմատիկայից, ինչպէս մի ծառի բունից նորա ճիւղերը:

Ընդհակառակն Հայոց լեզուն իւր նիւթը ընտրելիս միշտ պիտի աչքի առաջ ունենայ թէ՛ ինչ ընթացք և ուղղութիւն է բռնում պատմութիւնը, և երբեք չը պիտի արտայայտէ այնպիսի մոքեր, որոնք գուցէ հակառակ են բարոյագիտական առարկային:

Ի հարկէ, շատ պարզ է, որ մասնագէտները ոչինչ յարարութիւն չեն գտնում պատմութեան և Հայոց լեզուի մէջ: Վասն զի այստեղ դորա երկոքեան առանձին առանձին ծանապարհներով են ընթանում, այն է՝ դասագրքի ընթացքն է մի և նոյն ժամանակը և պատմութեան ծանապարհը, նորա առանձին մասները սորա հատուածներն են, նորա պսակները—սորա հանգստութեան կէտերը՝ բացի դորանից Հայոց լեզուն այստեղ յառաջ է դիմում միշտ աչքի առաջ ունենալով քերականութեան կանոնները: Պատմութեան եւ Հայոց լեզուի ուսուցիչները այստեղ ՚ի հարկէ միմեանցից այնքան հեռու են և օտար, որքան և իւրեանց առարկաները նորա իւրեանց առարկաների դասատուութեան մասին միմեանց հետ ոչինչ չեն խօսում և միմեանց ոչինչ օգնութիւն չեն տալիս, միմեանց նեցուկ չեն լինում:

Բայց թողնենք այդ և շարունակենք խօսել թէ Հայոց լեզուի և պատմութեան առ միմեանս ունեցած յարաբերութիւններից ի՞նչ ի՞նչ օգուտներ ենք կարող մենք քաղել վերլուծութեան համար:

Վան չափազանց շատ, զուտ պատմական հատուածներ, որոնք մանրամասն պիտի ուսումնասիրուին, որպէս զի հասկանալի լինին աշակերտների համար, եթէ մենք այդ կատարենք Հայոց լեզուի դասերին, այն ժամանակը Հայոց լեզուն կը վերածենք պատմական դասերի, որով և նորան յատուկ բնաւորութիւնը կ'անհետանար: Այստեղից պարզ հետևում է այն առաջին սկզբունքը, որով պիտի մշակուի պատմական նիւթը Հայոց լեզուի դասերին, այն է՝ թէ նիւթի պատմական բովանդակութիւնը աշակերտները պիտի ըմբռնեն և իւրացուցանեն բոլորովին անկախ լեզուից, Հայոց լեզուի ուսուցման միջնորդութեամբ այդպէս ձեռն բերած նիւթը այնուհետև կը յանձնուի պատմութեան՝ մի երկրորդ կողմից մշակելու: այդ դիպուածում պատմութեան՝ համար նա կը լինի իսկ և իսկ վերլուծական նիւթ: Պատմական բովանդակութեամբ հարուստ նիւթը ուրեմն պիտի լինի ուսուցման առարկայ, նոյն իսկ այդ ներքին արժանաւորութիւն

ունեցող նիւթը այժմ ինքը պիտի խոստափէ իւր կողմից լեզուի մէջ խառնուելու:

Բացի արձակ հեղինակութիւններից մենք ունինք նաև սակաւամիւս պատմական ոտանաւորներ, որոնք շատ քիչ բացառութեամբ մեր բազմաշխատ ծերունի Հայր-Ալիշանի գործերն են և կարող են նոյնպէս լինիլ վերլուծութեան նիւթ պատմութեան համար: Սակայն դաստիարակող դպրոցում պիտի գործադրուին միայն այնպիսի ոտանաւորներ, որոնց բովանդակութիւնը ընդհանուր ընդունելութիւն է գտած և որոնց արտաքին ձևը կատարելութեան է հասցրած, ուրեմն և որոնք ձեռնհաս են սանիկի մէջ արթնացնել յարատև հետաքրքրութիւն, այնպէս որ նա այնուհետև միշտ մի առանձին ակորդանքով կը մտաբերէ և ուրախութեամբ կը կրկնէ: Մի կողմից այդ օրինակ նիւթը սանիկի գեղեցկութեան ճաշակը կը նախապատրաստէ, որպէս զի ապագայում առաւել լաւ կազմակերպուի, միւս կողմից նա նորա մէջ կ'արթնացնէ սրտաբուխ ուրախութիւն: Ուստի և բովանդակութեան վերաբերութեամբ դպրոցից պիտի հեռի մնան այնօրինակ ոտանաւորներ, որոնք արտայայտում են մի առանձին անհատի կարծիք, մի առանձին կուսակցութեան հայեացք և կամ որոնք ներկայացնում են սորա կամ նորա զգացմունքները: Վասն զի նոքա կրում են իւրեանց վրայ միակողմանիութեան կնիքը և անկարող մի մշտական արժանաւորութիւն ունենալ ո՛չ իւրաքանչիւր անհատի, ո՛չ էլ իւրաքանչիւր ժամանակի համար: Միայն երբ այս կամ այն ժամանակի ոտանաւորները արտայայտում են ամբողջ ազգի՝ իւր գործող անձանց, հայրենեաց վրայ ունեցած զգացմունքները, երբ նոքա ճառում են այնպիսի դէպքերի վերայ, որոնց գործակից են եղել բոլորեքեանք, երբ նոքա նկարագրում են այնպիսի ձգտումներ, որոնք յատուկ են եղել բոլոր ազգին, երբ ՚ի վերջոյ նոքա յանդիման են կացուցանում այնպիսի անձանց կամ ժամանակի բնաւորութիւն, որոնք ամբողջ ազգի մէջ յարուցանում են սէր կամ ատելութիւն, միայն այդպիսի նիւթն է կարող ընդունելութիւն գտնել դաստիարակող դպրոցում:

Արտաքին ձևի վերաբերութեամբ պիտի հեռի մնան այնպիսի ոտանաւորներ, որոնք զուրկ են գեղեցիկ ու կոկ լեզուից: Գեղեցիկ ու կոկ ասելով մենք երբեք չենք հասկանում այնպիսի զրուածներ, որոնց մէջ չը կայ ոչ մի օտարազգի բառ: Ո՛չ օտարազգի բառերը գեղեցիկ են, հրապուրիչ և առաւել մեծ հետաքրքրութիւն ու զգայակցութիւն արթնացնող, քան երեսային անծանօթ գրաբառ բառերը, երբ նոքա իւրեանց տեղն են գործ ածուած, երբ նոքա փոխ են աւնուած այն բարբառից, որ լսել է սանիկը իւր մօր կաթի հետ. հակառակ դիպուածումս այն է՝ բառերը գրաբար

լինին կամ ուրիշ բարրաժի յատուկ, հայ կամ օտարազգի ղուրկ կը մնան հարկաւոր յոժից ու ազգեցութիւնից, քանի որ երեսան վաղօրօք չէ նախապատրաստուած այդ կողմից:

Պատմական առակներ ու վէպեր ընտրելիս՝ ղուտ իրական բովանդակութիւնը նոյնպէս նախապատիւ պիտի համարուի:

Պատմութեան համար մեծ արժանաւորութիւն ունին նաև այնպիսի ոտանաւորներ, որոնք պարզ կերպով յանդիման են կացուցանում մեր առաջին մի որոշեալ ժամանակի պարագաները, այն է՝ վարքն ու բարքը՝ սովորութիւնները, կեանքի վերայ ունեցած հայեացքները, նաև պատմական ասպարիզի վերայ յերեան եկած կուսակցութեանց առանձնայատկութիւնները, այն է՝ ժամանակի ոգին: Բայց ամսո՞ւ, որ մեր գրականութիւնը համարեալ թէ ղուրկ է այդ օրինակ ոտանաւորներից, ուրեմն մնում է մեզ առ այժմ օգուտ քաղել միայն մեր պատմաբաններից, մինչև որ դուրս կը գան անձինք և կը լրացնեն այդ պակասութիւնը:

Հայոց գիւղական և վիճակային դպրոցներում 'ի հարկէ մենք պիտի շատանանք միայն աղբային կեանքին վերաբերեալ ոտանաւորներով: Իսկ առաւել բարձր ուսումնարաններում օր. թեմական դպրանոցներում, կարելի էր և հարկաւոր է օգուտ քաղել նաև օտարազգի հեղինակների թարգմանութիւններից: Այստեղ էլ ենք ստիպուած ամսոսալ, որ մենք ղուրկ ենք նաև աղբային պատմութեան վերաբերեալ լաւ ողբերգութիւններից ու դիւցազնական վիպասանութիւններից, որոնք կարող էին գեղեցիկ գործադրութիւն գտնել մինչև անգամ մեր վիճակային դպրոցներում: Վասն զի նորա այստեղ պիտի ուսումնասիրուին ո՛չ թէ իւրեւ վիպասանութիւններ ու ողբերգութիւններ, այսինքն՝ ո՛չ թէ իւրեանց արուեստական կողմից, որ շատ բարձր կը լինէր աշակերտների համար: Այլ յառաջ պիտի բերուին հարուստ պատմական բովանդակութիւն ունեցող առանձին տեսարաններ: Աշակերտը գէպի վիպասանութիւնն ու ողբերգութիւնն այդ դպրոցներում պիտի գտնուի մի այնպիսի յարաբերութեան մէջ, ինչ յարաբերութեան մէջ որ գտնուում է գիմնադիտնի աշակերտը գէպի Հոովմայեցւոց և Յունաց հեղինակները, իսկ բեալական դպրոցների աշակերտները գէպի ժամանակակից օտար ազգերինը: Նա նոցա օգնութեամբ իւր հայրենի պատմութիւնը այնպէս պիտի շարահիւսէ ու կազմակերպէ, ինչպէս որ գիմնադիտնի աշակերտն է հին հեղինակների հիման վրայ հին, իսկ բեալական դպրոցինը՝ նոր հեղինակների միջնորդութեամբ նոր օտարազգի պատմութիւնը:

Պատմութեան՝ այսօրինակ նիւթին յարակցելը նախ և առաջ ունի այս առաւելութիւնս, որ այս վերջինը իւր գեղեցիկ ոճով ու

լեզուով կարողանում է գրգռել սանիկի հետաքրքրութիւնը դէպի պատմութիւնը. չը կայ մի ուրիշ այգօրինակ նիւթ բացի հայրենագիտութիւնից և պատմական առարկաներից, որոնք գուցէ յաջողութեամբ կարող էինք քաղել մեր հին պատմագրերից և ժողովրդական աւանդութիւններից, Նրկրորդ՝ այն ձևով, ինչպէս սանիկն է այստեղ ձևոն բերում պատմութիւնը, պատմական նիւթը նա կը իւրացուցանէ չափազանց զարգացուցիչ կերպով. նա այստեղ այս զգացմունքը կ'ունենայ, թէ ինքն է նոյն իսկ պատմութեան մէջ գործող անձը, որից հակառակ դէպքում նա միշտ զուրկ կը մնար: Ի հարկէ այսպէս պատմութեան ուսուցումը յառաջ կը գնայ առաւել յամր քայլերով, քան թէ այդ լինում է առհասարակ, բայց նա մի այնպիսի արդիւնք կը տայ, որ յառաջ աճել չի կարող ոչ մի ուսուցում:

Արդէն վերև մենք ասացինք, որ ողբերգութիւններից պիտի վերցնուին միայն այնպիսի տեսարաններ, որոնք ունին հարուստ պատմական բովանդակութիւն: Սակայն յաճախ լինում են այնպիսի դէպքեր, որոնք բանաստեղծի գործի մէջ համաձայն նորա բարձր հայեացքների պահանջմանց յառաջ են գալիս շատ ցան ու ցիրեղած: Այստեղ նիւթի ընտրութիւնը պիտի տեղի ունենայ մեծ նախազգուշութեամբ. ընտրած կտորները պիտի միմեանց յաջորդեն այնպէս, որ ներկայացնեն պարզ կերպով հիւսած շարքերի ամբողջութիւն և բոլորովին համապատասխանեն ուսուցման ընթացքին: Բացի դորանից, ինչպէս փորձը ցոյց է տալիս, ուսուցման յաջող ընթացքի համար ոչ թէ միայն հարկաւոր է դուրս թողնել այն տեղերը, որոնք լի են տեսական մտախոհութեամբ և շատանալ միայն իրական բովանդակութիւն ունեցող կտորներով, այլ նաև, եթէ շատ տեղեր մի և նոյն պատմական բովանդակութիւնն ունին, նոցանից պիտի նախապատիւ համարուի միայն ամենաբնականը, ամենալիակատարը ու ամենաթարմը, և թէ հարկաւոր է բնագիրը փոփոխել, օր. յաւելացնել կամ ջնջել, նորա դասական բնաւորութիւնը միշտ անձեռնմխելի պիտի մնայ և ամենուրեք պիտի պահպանուի մի ներքին կապ:

Հայոց լեզուն պատմութեան համար ունի դեռ ևս մի վերջին և ամենածանրակշիւ կողմ: Նա ունի նաև մի ընդհանուր պատմական կոչում, վասն զի նա պիտի սանիկին տանէ և մոցնէ նաև իդէալական աշխարհը: Այն ամեն առանձնայատկութիւնները, որոնք 'ի հնուց անտի մեր ազգին են վերագրուել, այն է՝ հայրենասիրութիւնը, առ հոյրենիքն ունեցած սրտաբուխ զգացմունքները, նահապետական համեստութիւնը, մեծերի առաջ յարգանքը, հաւատարմութիւնն ու հեռատես նախազգուշութիւնը, այս բոլոր յատկութիւնները կենդանի նկարներով պիտի յանգի-

ման կացուցանուին աշակերտին. սանիկի սիրտը ջերմաջերմ սիրով պիտի գրաւուի նոցանով: Այո՛, Հայոց լեզուի ուսուցումը իւր այսօրինակ նիւթով ընդունում է պատմութիւնից մի առաւել անկախ դրութիւն: Նա իւր նիւթը այստեղ ընտրում է աչքի առաջ ունենալով սանիկի ծննդեան տեղւոյ առանձնայատկութիւնքը, օրտարուան եղանակները, տեղական վարքն ու բարքը, սովորութիւններն և այլն: Եւ ինքն ըստ ինքեան է նոյնպէս կենդրոնացուցման մի տեսակը և ունի գուցէ առաւել զօրեղ զգացմունքներ արթնացնող ոյժ, քան պատմութիւնը:

Վերև ասածներիցս պարզ երևում է, որ մենք բոլորովին ուրիշ ընթերցարաններ պիտի ունենանք, քան թէ այժմ լոյս է ընծայում ամեն մի համբակ: Մենք դեռ ևս ուրիշ շատ դէպքեր կ'ունենանք ցոյց տալու թէ պատմութիւնը ի՞նչ և ի՞նչ պահանջներ ունի ընթերցարանից: Առ այժմ շատանում ենք համառօտակի կրկնելով այն նիւթը, որ անշուշտ պիտի կազմէ իւրաքանչիւր ընթերցարանի բովանդակութիւնը: Ահա այդ նիւթը, դասական հեղինակներից առած պատմական կամ վիպասական կտորներ, ողբերգութիւններ վերոյիշեալ ձևով, դիւցազնական վիպասանութիւնների հիւսուածք աշակերտների համար, ի վերջոյ սանիկի անձնաւորութեան շրջանից առած բանաստեղծական կամ արձակ հատուածներ, Այս վերջինս պարզ պահանջում է, որ ընթերցարանները պիտի անհատացուցանուին, եղականացուցանուին, այն է՝ ընդհանուր հայրենիքի իւրաքանչիւր շրջան պիտի ունենայ իւր առանձին ընթերցարանը, Լեռնաբնակ երեխան պիտի հիանալով կարգայ իւր ծաղկափթիթ, անտառախիտ ու կարկաշատ աղբիւրներով հարուստ բնութեան, նորան յատուկ թռչունների, միջատների ու կենդանեաց նկարագրութիւնը: Գաշտաբնակը ընդհակառակն պիտի իւր ընթերցարանի մէջ գտնէ այն, որ տեսնում է իւր հայրենի բնութեան, իւր գիւղի ու քաղաքների մէջ: Բայց ի՞նչ պիտի կարգայ Նոր-Նախիջևանի, Առիւմի, Բեսարաբիոյ, Պարսկաստանի և Հնդկաստանի հայ մանուկը... ի՞նչ էք կարծումս պ. Մանգինեանց: Ընթերցարանի կազմութիւնը դորանով, այո՛, չափազանց զգուարանում է: Եւ յիշաւի՛ ով որ նախ և առաջ կշռադատէ թէ ի՞նչ նուրբ զգացմունք, ի՞նչ ճշտութիւն, ի՞նչ սուր հայեացք է հարկաւոր մեր բուն և օտար հայրենեաց բազմահարուստ բնութեան համար, թէ ինչ մեծ մանկավարժական հմտութիւն է հարկաւոր պատմութեան ու Հայոց լեզուի նիւթը մեթոդական կերպով կազմակերպելու համար, նա ճշմարիտ մեծ և մեծ քաջութիւն պիտի ունենայ, եթէ այնուհետև ձեռնարկէ մի ընթերցարան մշակելու: Այո՛, այդ գործը մի, երկու, երեք, տասը մարդի գործ չէ. այստեղ պիտի մասնակցեն մեր բոլոր բանիբուն ու հասկացող անձինք:

IV. Պատմութիւնը իբրեւ վերլուծական աղբիւր պատմութեան համար.

Ի վերջոյ պատմութիւնը վերլուծութեան նիւթ է որոնում նոյն իսկ պատմութեան միջից: Դա 'ի հարկէ կարելի է միայն ուսուցման առաւել բարձր աստիճանների վերայ: Այստեղ կարելի է արդէն անցածից յառաջ բերել նորին ազդակից կամ հակադիր նիւթ, նորը լաւ ըմբռնելու համար: Այսպէս ուսուցման ընթացքում մենք միշտ դիպում ենք կունենանք կրկնել անցեալը՝ որ և յառաջ եկած լինելով ուսուցման մի պահանջը կատարելու նպատակաւ առաւել մեծ հետեւանք կարող է ունենալ: քան թէ այժմ ամենուրեք ընդունուած տաղտկացուցիչ և ստիպողական կրկնութիւնները: Այսպէս ո՛չ թէ միայն հին մտապատկերները յաճախ վերարտադրուելով թարմութիւն և նոր ոյժ կը ստանան, այլ փոքր առ փոքր այդպէս կը կազմուին ազգակից զեպքերի ու պատահարների՝ նոյնատեսակ ձեռնարկութեանց, համանման անձնաւորութեանց կամ բոլորովին գոցա հակադիր շարքեր: Պարզ է թէ դորանով աշակերտների ձեռն բերած մտապատկերների պաշարը շատ հեշտութեամբ կը դառնայ նոցա սեպհանութիւնը: Երբ որ մենք Վոլոմբոսի ճանապարհորդութիւնից առաջ Պրտուգալիացւոց ձեռնարկութիւնը յիշենք, այն ժամանակը անկասկած կը զարթնին բազմաթիւ համանման մտապատկերներ, որոնք մեծ նշանակութիւն կ'ունենան Սողոմոնի ձեռնարկութիւնը գնահատելու համար: Այդպէս նաև Վարդանանց պատերազմը անցնելուց առաջ, մեր սանիկը պիտի մտարերէ Հայկին, Արային, Միլթիադէսին, Թէմիստոկլէսին և այլն, իսկ Գերմանացւոց 30 ամեայ պատերազմը անցնելիս՝ թէ՛ այդ բոլորը և թէ՛ Վարդանանց պատերազմը, ուր որ մի ամբողջ ազգ պատերազմէ մշում կամ խղճի ազատութեան և կամ օտարի բռնութիւնից ազատուելու համար:

(Պը շարունակուի.)

ԱՌԱՔԵՆԻ ԲԱԶԱԹՐԵԱՆ:

ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿԱՐԳԱՊԱՀՈՒԹԻՒՆ: *)

I

Ա. ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԸ, ՆՈՑԱ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆՆ ՈՒ
ԿԱՏԱՐՈՒՄԸ:

Ստորագրեալներին յայտնած իշխանաւորի կամքը աս-
վում է կանոն, որով վերջինս պէտք է կշռադատէ իւր
քայլափոխը եւ վարքը: Իշխանաւորը հրամայելու իրաւունք
ունի: Սորանից ահա ծագում է հնազանդուելու պար-
տաւորութիւնը:

Ընտանիքի մէջ օրէնքը — ծնողի կամքն է, ուսումնա-
րանում — ուսուցչինը: Բայց ուսուցչի կամքը լոկ աննպա-
տակ ցանկութիւն չը պէտք է լինի. նա կարող է եւ պար-
տաւոր է հրամայել աշակերտներին միայն այն, ինչ որ պա-
հանջում է իրաւունքը եւ իւր պաշտօնի պարտականու-
թիւնը: Եւ որովհետեւ երեխաների գպրոցական կեանքը
բաղմատեօակ է, ուրեմն եւ ուսուցչի երեխաների հետ ու-
նեցած յարաբերութիւնը համապատասխանելու է նոցա:
Ուսուցչի պատուէրները կարող են վերաբերուիլ երեխա-
ների վարմանց թէ ուսումնարանում եւ թէ արտաքոյ ու-
սումնարանի. զորօրինակ, ժամանակին՝ երբ գալու են ու-
սումնարան, ինչպէս պահելու են իրանց թէ ուսուցչի հե-
թէ ընկեր ընկերի հետ, գասերի ժամանակ, ուսումնարա-
նից դուրս հասակաւոր անձնաւորութեանց վերաբերու-
թեամբ, եւ այլն:

Նոքա կարող են վերաբերիլ ներքին ազնուացուցման.
զորօրինակ, աստուածալաշտութեան, ծնողաց, ուսուցիչ-
ներին եւ ընտանեաց անդամներին սիրելուն, մեծերին յար-

*) Ծանօթ. Այս յօդուածը թարգմանուած է «Училищевѣдѣ-
ніе» перевод. Бѣлявскаго, Դքտոր Շուպէի հեղինակութիւնից:

գելու, աղքատներին եւ չքաւորներին բարի ցանկանալուն եւ կարեկցելուն: Սակայն բարոյական ուղղութիւն տալը գլխաւորապէս կրօնոսոյցի պարտականութիւնն է, քանի որ նա է ուսուցանում երեխաներին կրօնական պարտականութիւնները: Կան նոյնպէս դպրոցական կանոններ, որոնք յատկապէս ասվում են դպրոցական, սակայն նոքա վերաբերում են երեխաների արտաքին պատշաճաւոր վարմանը: Ճշմարիտ է, այդ կանոններն էլ առաջնորդում են նոցա դէպի բարոյականութիւն, բայց ոչ անմիջապէս: Եւ որովհետեւ այդ կանոնները վերաբերում են գլխաւորապէս արտաքին ուսումնարանի կարգապահութեան, ապա նոցա նպատակն է որ երեխաները վարուին կանոններին համաձայն:

Բ. ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԻ ՈՐՊԻՍՈՒԹԻՒՆԸ:

Ուսուցչի պաշտօնը իրաւունք է տալիս նորան հրամայել աշակերտներին թէ ինչ են անելու նոքա եւ ինչից խուսալելու: Աշակերտը պարտական է ճշտութեամբ կատարել ուսուցչի հրամանները: Ի միջի այլոց ուսուցչի պատուէրները լինելու են այսպէս. հրամանները պէտք է լինին խոհեմ, պարզ, հասկանալի եւ հակիրճ. սովորաբար լինելու են նաեւ առանց պատճառաբանութիւնների եւ սպառնալիքների, հանդարտ եւ որոշ ձայնով:

Ա). Օրէնսդիրը պէտք է լինի իմաստուն, դատաւոր, արդար, դատաւարակը՝ թէ օրէնսդիր եւ թէ դատաւոր. ուստի նա պէտք է լինի եւ իմաստուն եւ արդար: Եւ որովհետեւ խօսվում է կանոնների որպիսութեանց մասին, ուրեմն մենք կանգ կառնինք իմաստութեան կամ խոհեմութեան վերայ:

Ուսուցչի բոլոր պատուէրները, որոնք վերաբերում են երեխաներին, պէտք է լինին իմաստուն. այսինքն, ոչ լոկ միայն համապատասխանելու են ուսումնարանի նպատակներին, այլեւ երեխաների հոգեկան ոյժերին եւ ժամանակին՝ յորում երեխայը գործ պիտի դնեն տրուած խնդիրը լուծելու: Այս ամենից արդէն ակներեւ է, թէ ինչպէս այս

գէպըում՝ արդարութիւնը եւ ճշմարտութիւնը սերտ կապուած են իմաստութեան հետ, որովհետեւ անխոհեմութիւն ու անարգարութիւն կը լինէր թոյլ ընդունակութեան տէր երեխաներին տալ գծաւարիմաստ խնդիրներ: Միւս կողմից՝ օրէնքների ոգին եւս չի թոյլ տալիս պահանջել երեխաներից մի այնպիսի բան, որ չէ համապատասխանում ուսումնարանի իսկական եւ բուն նպատակին եւ նոյնպէս այնպիսի բան, որը բարձր է նոցա ոյժերից:

Բ). Ուսուցիչ պատուէրները լինելու են պարզ և հասկանալի: Երեխան իսկոյն եւեթ հասկանալու է, թէ ինչ են հրամայում նրան եւ թէ ինչ է անելու: Հակառակ դիպուածում եթէ կատարած չը լինի պատուէրը, նա կարող է արդարանալ: Թէ աշակերտը եւ թէ աշակերտուհին այն ժամանակ միայն աւելի ճշտութեամբ կը կատարեն ուսուցչի պատուէրը, երբ արդէն լաւ ըմբռնել են: Եւ հէնց այս պատճառաւ է, որ բարի եւ հասկացող մայրերը պատուէր տալիս, երբ նկատում են որ երեխան այնպէս է ձեւացնում իրան, իբր թէ լսած չէ պատուէրը, յաճախ կրկնում են. «Լսեցիր, հասկացա՞ր». սրանով մայրը կամենում է համոզուել, լսե՞ր է նա արդեօք իւր պատուէրն ինչպէս հարկն է, որ աւագայում արդարանալու տեղիք չունենայ: Հոգեբանները նկատել են որ երեխայոց մէջ վաղօրօք արմատանում է կեղծաւորութիւնը եւ այդ նորանից է երեւում, որ երեխան չը կամենալով կատարել պատուէրը, արդարանում է թէ չի լսել. այդպիսի կեղծաւորութիւն անելին անգամ նա իրոստովանում է հնազանդութեան պարտականութիւնը: Նոյնը եւ ուսումնարանում: Բայց ուսումնարանում երեխաները յաճախ չեն կատարում իրանց պարտականութիւնները նաեւ ամենահասարակ, այն է՝ մոռացկոտութեան պատճառաւ. ուստի նոցա այդ պակասութիւնից զերծ պահելու համար, ուսուցիչը պարտական է ստէպ ստէպ կրկնել նոցա այն դասը կամ խնդիրը, որ տալիս է աշակերտին պատրաստելու այս եւ այն օրուան համար:

Գ). Ուսուցիչ պատուէրները լինելու են հսկիւր՝ Կապերնայի գլխաւոր իշխանը պաշտօնական յարաբերութեանց

մէջ այսպէս էր հրամայում. «Գնա՛, եկ, այս արա՛: Փան՝ Պառլը ասում է. «Եթէ հօր պատուէրը առաւել ճշտութեամբ է կատարվում քան թէ մօրը, պատճառն այն է, որ առաջինը հրամայում է կարճ եւ ազդու, իսկ երկրորդը՝ երկար բարակ: Բազմախօս հրամանները ժամանակ են տալիս երեխային հրամայածն չը կատարելու եւ իրան անհնազանդութիւնը թագցնելու համար՝ պէս պէս պատճառաբանութիւններ անել, իսկ կարճը—ընդհակառակը: Համառօտ պատուէրները առաւել զօրեղ եւ վճռական են: Որքան երեխան փոքր է, այնքան եւ պատուէրները պէտք է լինին միավանկ, կարճ, երբեմն այս էլ զուր է: Գլխով նշան անելը, ուրիշ ոչինչ եւ կամ միայն «ոչ»: Բայց միաժամանակ չը պէտք է տալ միասին մի քանի պատուէրներ. երեխան բոլորն էլ մոռանալով, ոչ մինն էլ չի կատարի:

Դ). Առանց պատճառաբանութեանց եւ պատճառիւնների:

«Հրամայածը պէտք է ճիշտ պահանջել, եւ եթէ պատուէրը իսկոյն պէտք է կատարուի, պահանջել նորա շուտափոյթ կատարումն: Երեխան դիւրութեամբ կը կատարէ իւր պարտքը, երբ համոզուած է որ իւր անհնազանդութիւնը աննկատելի եւ անպատիժ չի մնալ: Ընդհակառակն՝ անտեղի ներողամտութիւնը դէպի պարտազանցը վնասակար է: Անտեղի ներողամտութիւնը առիթ է տալիս մոռճելու թէ ապագայում եւս նրա վարմունքը կը մնայ առանց պահանջողութեան. եւ այսպիսով դէպի կանոնները ունեցած յարգանքը կ'անհետանայ»: Պատուէրն այնպէս է լինելու, որ աշակերտը ինքը եւս զգայ նրա ծանրակշռութիւնը: Շատ դաստիարակներ, նա մտնալանդ թոյլ մայրերն, իրանց պատուէրներին ոյժ տալու համար, յարակցում են նաեւ շատ պատճառաբանութիւններ ու սպանալիք պատուիրանազանցութեան համար: Բայց երկու միջոցն էլ սխալ է: Ի՞նչ միտք ունի բացատրել մի պատուէր, որ առանց այն էլ հասկանալի է: Երեխան պէտք է համոզուած լինի, որ ուսուցիչը նրան բարի է ցանկանում: Նա հրամայում է միայն այն, ինչ որ պէտք է, ինչ որ արժան է: Անտեղի պատճառաբանութիւններով ուսուցիչը

Թոյլ է տալիս անխոհեմ երեխային՝ դատաւոր դառնալ նրա պատուէրներին, նրա պատուէրները քննութեան ենթարկել: Այդ տեսակ անխոհեմ վարուելու հետեւունքը լաւ նկարագրած է Րուսսօն իւր «Էմիլ» վերնագրով գրքում: «Ինձ համար ոչինչ այնքան ատելի չէ, որքան այն երեխաները, որոնց հետ չափազանց վիճում են, ասում է հեղինակը: Հոգեկան բոլոր ոյժերի մէջ խոհեմութիւնը, ինչպէս ամենաբարձր ընդունակութիւն, առաւել ուշ է զարգանում եւ միւսներէն դժուար: Եւ դրանով են կամենում օգտուիլ մնացած ոյժերը զարգացնելու: Կրթութեան ամենազլիւսւոր դերն է պատրաստել խոհեմ մարդ եւ յանկարծ կամենում են կրթել երեխան խոհեմութեան միջոցաւ»: Եթէ երեխային հրամայելու ժամանակ սպառնում են նա եւ պատիժ, սրանով միայն կասկած են յարուցանում: Հրամանի ղօրութեանը, թէեւ երեխան պատրաստ է անգամ նորան կանոնադրելու: Նշանակում է. պատժի երկիւղով են միայն կամենում: Հնազանդեցնել նորան, արթուն պահել նրա հնազանդութիւնը, քայց չէ՞ որ նրանով կաշկանդվում է միայն երեխայի անձնավտաճութիւնը: Ուսուցչի եւ աշակերտի, երեխայի եւ դաստիարակի բնական եւ կանոնաւոր յարաբերութիւնները ընդ միշտ լինելու են այսպէս. դաստիարակն ունի իրաւունք՝ հրամայելու, իսկ երեխան՝ օսնի պարտականութիւն հնազանդուելու: Եւ եթէ այդ այդպէս կանոնաւորուել է, էլ ի՞նչ հարկաւոր է ահ տալ: Սպառնալիքը, ահը, արդարացի են միայն այն դէպքում, եթէ երեխան բազմիցս ցոյց է տուած անհնազանդութիւն, առիթ կայ նրան չը հաւատալու. եւ այս դէպքում պատիժ գործ է դրվում որ պարտազանցութիւնը երկրորդ անգամ չը կրկնուի:

Ե) Ուսուցչի յայնք վիճել է սրտ, ինքնական, քայց ոչ կշռու և սպառնալից: Պէտք է հրամայել հանդարտ ձայնով, բայց հաստատուն եւ որոշ, որպէս զի երեխան զգայ պահանջի անհրաժեշտութիւնը: Երեխաները դաստիարակի պահանջի ծանրակշռութիւնը ըմբռնելում շատ վարժ եւ ճարպիկ են: Նոքա նկատում են այդ ուսուցչի եւ ծնողաց

աչքերից: Այս պատճառով է, որ երեխաները ուշի ուշով դիտում են իրանց հրամայողների երեսը: Երեխան ուսուցչի նայուածքից եւ շարժմունքներից գուշակում է նրա դիտաւորութիւնը—միտքը: Նոր ուսուցչութեան ասպարէզ մտնող անձինք այս բանում յաճախ եւ սաստիկ մեղանջում են: Նոքա հրամայում են, բայց նկատելի անվստահութեամբ, անսրոշակի: Եւ հէնց որ երեխաները նկատում են այս անվճականութիւնը, այս տարակուսութիւնը, իսկոյն սկսում են յանգգնաբար եւ կատակով խնդրել պահանջը փոխել կամ թեթեւացնել, եւ եթէ նա զիջողութիւն է անում, նրա խօսքերը այնուհետեւ բնաւ կորցնում են իրանց նշանակութիւնը. նա կորցնում է իւր հեղինակութիւնը:

Վճռուաբար հրամայել չէ նշանակում հրամայել պատերազմական բրտութեամբ: Այդ ձեւերն ուսումնարանում անվայել են: Ուսումնարանում իշխելու է մեղմ եւ ուրալիր վարմունք: Առաքեալն ասում է. «Յուցէք զհեզութիւն ձեր առաջի մարդկան» եւ այդ վերաբերում է դաստիարակի յարաբերութեան ձեւին երեխայի հետ:

II

ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԸ ՀԱՐԿԱԻՈՐ Է ԴՐԱԻՈՐ ԿԵՐՊՈՎ
ՏԱԼ ԱՇԱԿԵՐՏԱՅ, ԹԷ ՈՂ:

Այս հարցը զանազան մանկավարժներ տարբեր կերպով են վճռել. մի քանիսն իր կարծիքով դա բոլորովին բնական եւ անհրաժեշտ է, իսկ մի քանիսն իր անբնական եւ բոլորովին աւելորդ: Դենցէլը, Ստէֆանին, Կրուզէն առաջին կարծիքին են:

Դենցէլը ասում է. «Այս կանոնները պէտք է գրաւոր կերպով տրուին, որովհետեւ նոցանից մեծ կախումն ունի ուսումնարանի յարատեւ կարգապահութիւնը. որպէս զի աշակերանները միշտ աչքի առաջ ունենալով, հեռու մնան ամեն տեսակ զեղծումներից: Աշակերտի զանցառութեան

ժամանակ՝ բաւական է միայն որ ուսուցիչը ցոյց տայ կանոնը եւ գտտապարտելի աշակերտը խոստովանի իւր յանցանքը։ Գրաւոր կանոններն ունին այն առաւելութիւնը, որ տեղիք չեն տալիս աշակերտաց կանկածել ուսուցչի անաչառութեան վերայ։ Այստեղ մենք Բառէրի հետ համաձայն ենք, թէ «Ոչ մի տեսական գիտութեամբ պարապող մարդ անկարող է նախագծել մի միջոց այն բազմաթիւ դէպքերի համար, որոնք գործնականապէս կատարվում են»։ Եւ եթէ այդ հնարաւոր եւս լինէր, սակայն Դենցէլի դպրոցական կեանքին վերաբերեալ յայտնած կարծիքն այս դէպքում ճիշտ չէ. որովհետեւ Դենցէլը ուսումնարանների վերայ նայում է ոչ իբրեւ մի կրթողական հիմնարկութեան, այլ իբրեւ չափահասների ընկերութեան, իբրեւ տէրութեան վերայ։

Ինչպէս տէրութեան մէջ օրէնքը հաւատարմապէս տարածվում է բոլորի վերայ, նոյնը պէտք է լինի նաեւ ուսումնարանում։ Բայց իրական տեսակէտից նայենք գործին.— երեք երեսայ կարող են գործել միեւնոյն յանդանքը, բայց նոցա մեղաւորութեան չափը կարող է լինել զանազան։ Այս դէպքում նոցանից խիստ պահանջողութիւնը լինելու է զանազան աստիճան եւ ոչ մի կերպով չի կարելի ենթարկել նոցա նոյն պատժին, որ յիշուած է կանոնագրի մէջ։ Այս հակամանկավարժական կը լինէր։

Ստէֆանին իւր «Խրատներ, լէ ինչպէս կարելի է և հարկաւոր է ժամանակակից ուսումնարանի անխոհեմ և սաւալ Բարոսական խորոմիսիները փոխարինել խոհեմ և մարդավայել վարձանքերի» գրքի մէջ, ուսումնարանների համար պահանջում է որոշ դպրոցական կանոններ, որ կազմում է ուսուցիչն աշակերտաց խորհրդակցութեամբ։ Գուցէ այս հիման վերայ. «Ինչ որ աշակերտաց մեծամասնութիւնը ուսումնարանում կանոն է ընդունում, այն կանոն է»։ Այսպէս՝ Ստէֆանին ուսումնարանը նմանեցնում է մի փոքրիկ հասարակապետութեան ռամկապետական կազմակերպութեամբ։ Գործերը վճռվում են ձայնից առաւելութեամբ։ Սոսի է թէ ուսումնարանը պարտաւորում է ռամ-

կապետական քաղաքացիներ: Բայց որ հայրը իւր ընտանիքում կը վճռէ որոշել կարգ ու կանոնը երեխաների ձայնից մեծամասնութեամբ: Նա իւր տանը կենդանի օրէնք է: «Ձգուշացի՛ր, որ աշակերտի հետ՝ ինչպէս քեզ հետ մի համահաւասար իրաւունքի տէր մարդու հետ չը վարուիս, ապա թէ ոչ, մանկավարժական յարաբերութիւնները կը դարձնեն իրաւաբանականի, ուր թագաւորում է մի միայն խիստ իրաւունքը»:

Կրուղէն իւր «Դպրոցական Կարգապահ»-ին-ն՝ գրքում՝ ասում է. «Աշակերտները թէ յիշողութեան մէջ եւ թէ աչքի առաջ ընդ միշտ ունենալու են դպրոցական կանոններ, որոնց նոքա, ինչպէս հասարակապետութեան անդամներ, պարտական են յարգել եւ կախել ուսումնարանի յարմարաւոր տեղում, որպէս զի միշտ աչքի ընկնի»:

Կրուղէն նպատակայարմար է գտնում նաեւ երեխաներին՝ նոր ուսումնարան այցելելու ժամանակ, հանդիսաւ որ կերպով յանձնել կանոնների ղալիւսակը եւ միեւնոյն միջոցին համազել ծնողաց որ նոքա եւս նպաստեն, որ երեխաները պահպանեն դպրոցական կանոնները: Նա որոշում է հետեւեալ կանոնները.

Առաջին պարտ-էր. Միրով հնազանդուիր քո ուսուցչին:

Երկրորդ պարտ-էր. Յարգիր ուսուցչիդ:

Երրորդ պարտ-էր. Ուսուցչին միշտ ճշմարիտն ասա:

Չորրորդ պարտ-էր. Ուշադիր եւ աշխատասէր եղիր:

Հինգերորդ պարտ-էր. Կարգ պահպանիր:

Վեցերորդ պարտ-էր. Հոգ տար մաքրասիրութեան վերայ եւ ամաչիր վատութիւնից:

Եօթներորդ պարտ-էր. Հանգիստ եւ հանգարտ եղիր:

Ութերորդ պարտ-էր. Բարեացակամ, հեղ, քաղցրաբարձ եւ գործիք արի եղիր:

Իններորդ պարտ-էր. Աղօթիր ջերմեռանդութեամբ:

Այս ինն պատուէրները (մանկավարժական տառնաբանեայ պատուիրանքներ) ցոյց են տալիս երեխաներին ուսուցչին հնազանդուելու եւ յարգելու պարտականութիւնները. նա եւ աշխատասիրութեան եւ ուշադրութեան, կար-

գապահութեան եւ մաքրասիրութեան, ամօթխածութեան, հանգարտութեան, վարուեցողութեան եւ արիութեան պարտականութիւնները: Լաւ ուսուցիչն այս բոլոր առաքինութեանց մէջ երեխաներին սուանց այն էլ ամենայն օր վարժեցնում է. իւրաքանչիւր դաս աշխատասիրութեան եւ ուշադրութեան վարժութիւն է. երեխայոց ամենօրեայ կեանքը դպրոցում՝ է մշտական մարզումն հպատակութեան եւ վարուեցողութեան մէջ: Ուրեմն էլ ինչ կարիք կայ տալ երեխաներին, նա մանաւանդ տարրական դաստառանց աշակերտներին, տպած կանոններ. «աշխատասէր եւ ուշադիր եղիր»:

Կրողէի դպրոցական կանոնները ընդնմին պարունակում են իրանց մէջ մասամբ եւ տասնաբանեայ պատուիրանքների նախապատրաստութիւնը: Այս վերջինս նոքա առաւել լաւ կուսանին կրօնագիտութեան դասերին, եւ այդ պատուիրանքները աւելի խոր կը թափանցեն նոցա սրտի մէջ: Բարոյական պարտականութեանց բացատրութեան ժամանակ՝ պահանջվում է առանձին զգուշութիւն եւ շրջահայեցողութիւն եւ բուն քրիստոնեայ ուսուցիչը միանգամից չի վստահանայ մեկնել եւ լուսաբանել պատուիրանքները դպրոցական կարգապահական կանոնների հետ միասին:

Մանկական ուսումնարանում, ինչպէս եւ մանկանց սենեակում, ամեն բան կատարվում է անմիջապէս. այսինքն, հաստատուն եւ բնականաբար, քան թէ տէրութեան մէջ: Եւ որովհետեւ երեխայի հոգին կրթվում է ուսուցչի անմիջական օրինակով, ուրեմն եւ նրա վարքին ուղղութիւն տուողը անմիջապէս ուսուցչի կամքն է:

Թէ եւ, ինչպէս տեսանք, մի քանի մանկավարժներ կամենում են կազմակերպել դպրոցական կեանքը տէրութեան օրինակով, մենք ցանկանում ենք ապացուցանել հակառակը, հիմնուելով հետեւեալ երեք կէտերի վերայ: Տէրութեան քաղաքացիք չափահաս են, ուսումնարանի երեխայք — մանուկ: Տէրութեան մէջ իշխանաւորը եւ ստորադրեալները տարածութեամբ արդէն հեռու են միմեանցից, ուս-

տի մասանց գրաւոր կանոնների իշխանութեան կամքը անյայտ վըմնար նստորագրեալներին: Ուսումնարանում ուսուցիչն այնքան սերտ յարաբերութիւն ունի աշակերտաց հետ, ինչքան ընտանիքում: Հայրը՝ իւր որդոց հետ, այս պատճառաւ գրաւոր կանոնները բնաւ չանելորդ են: Աւերջապէս տէրութիւնը ի նկատի ունի քաղաքացոյց օրինական յարաբերութիւնները, դաստիարակութիւնը, նոյն իսկ արտաքին կարգապահութեան մէջ, աչքի առաջ ունի ազատ, սիրուն դրդողած հնազանդութիւն—բարոյականութիւնը: Սորանից ի՞նչ է հետեւում:

Ահա թէ ի՞նչ: Կանոնը եւ ուսումնարանում կանոն է, բայց ոչ ոստիկանական, այլ մանկավարժական, որոց իրագործումը ձեռք է բերվում մանկավարժական միջոցներով:

Բացի դորանից, որովհետեւ դաստիարակը եւ աշակերտը սերտ կապուած են միմեանց հետ, ինչպէս մի ընտանիքի անդամներ, ուստի այստեղ, ինչպէս եւ ընտանիքում, ամեն բան անմիջապէս թէ թոյլատրվում է եւ թէ արգելվում, պատճառ՝ շարունակ աշակերտաց հետ գտնուող ուսուցիչն ուսումնարանի համար կենդանի կանոն է: Շմիդտը իւր «Հանրագրգռութիւն դաստիարակութեան և ուսուցման» գրքի մէջ ասում է. «Ընտանիքում, ուր դաստիարակը իբրեւ մշտական գիկտատոր (իշխանապետ) ներկայ է, գրաւոր կանոնների մասին մտածելն անգամ ճիծաղելի է»: Գեղեցիկ համեմատութիւն: Յայտնի է որ Հռոմայեցոց գիկտատորներն իրանց գիկտատորութեան ժամանակ անսահման իշխանութիւն ունէին գործելու հայրենեաց բարգաւաճման համար, բայց միեւնոյն ժամանակ պէտք է մըտածէին, որ երեք տարուց յետոյ պարտական են հաշիւ տալ իրանց գիկտատորութեան համար: Նոյնը եւ ուսումնարանում ուսուցչի համար. նա պէտք է չափազանց ազատ լինի թէ կարգադրելում եւ թէ հրամայելում. միայն ի նկատի է ունենալու երեխայոց բարեխառնութիւնը, որի համար նա պատասխանատու է թէ իւր իշխանութեան եւ թէ Աստծուն:

Աւերջապէս գրաւոր կանոնների համար կարելի է տեսլ

այն, ինչ որ Պօղոս առաքեալն ասաց Սինա լեռան վերայ տրուած պատուիրանքների համար թէ «Դիրն մեռուցանէ, այլ հոգին—կեցուցանէ»: Դարձեալ. «Թո՛ղ դատարարսին ուսումնարանում իւր հեղութեամբ լինի կենդանի կանոն: Ուսումնարանում բարի բանը (խօսք) եւ մեծահաւատ ու հեղ ուսուցիչն առաւել արժէք ունին, քան թէ առանց նոյա ամենալաւ դպրոցական կանոնները»: (Հարնիշ):

Թարգմ. Գ. ԲՈՒՆԵԱԹԵԱՆ:

ԽԱՂ ԵՒ ՈՒՍՈՒՄՆԱՐԱՆ *

Խաղի ժամանակ հանդէս է գալիս նա՛ւ և ուսումնարանը: Ի՞նչ է ուզում և ինչ պէտք է անի այդ միջոցին ուսումնարանը: Ի՞նչ առընչութիւն կայ նորա և մանկական խաղերի մէջ:

Խօսք չկայ, որ ուսումնարանը չը պէտք է հալածի խաղը, ոչ էլ բարձի թողի առնի նորա նշանակութիւնը:

Բայց արդեօք նա չը պէտք է առաջնորդէ և ղեկավարի խաղը: Չը պէտք է արդեօք նա այդ խաղի մէջ մի համակարգութիւն մտցնի, խաղի դասարաններ հիմնի և իւր իմաստութեամբ երևան գայ խաղի ամէն մի քայլափոխում: Արդեօք յարգելի ուսուցիչները չը պէտք է խաղան մանուկների հետ և իրանց ծանրաբարոյ կերպարանքով չը պէտք է փչացնեն այն տպաւորութիւնը, որ արտագրում են մանկական ծիծաղկոտ գէմքերը:

*) Այս յօդուածը թարգմանուած է Ռ. Դիւլօնի «ИЗЪ АМЕРИКИ» վերնագրով հեղինակութիւնից:

Սորան կարելի է պատասխանել, նայելով թէ դուք ինչ բանի էք ուզում՝ հասնել ուսումնարանումը և ուսումնարանի միջնորդութեամբ։ Եթէ դուք ուզում էք ամէնից առաջ կրթութել հլու ստորուկներ, եթէ ուզում էք մարդկանց մեքենաներ դարձնել ու կոյր գործիքներ շինել, եթէ ուզում էք դարձնել հեղաբարոյ մուրացկաններ, հոգեպէս տկար մարդիկ, եթէ ուզում էք իւր սաղմի մէջ սպանել ինքնուրոյնութիւնը և ինքնագոյութիւնը, հաւատը դէպի իւր սեպհական ոյժերը և անկախութեան հպարտութիւնը, եթէ ուզում էք լոյս աշխարհ հասնել այնպիսի թոյլ բնաւորութեան տէր մարդիկ, որոնք իրանց ձգտումներով, հայեացքներով, յոյսերով ու ցանկութիւններով նման են միմեանց ինչպէս երկու կէս արած խնձոր, այնպիսի մարդիկ, որոնք միօրինակ երկչոտութեամբ քարշում են ընդհանուր լուծը, — այնպիսի անկերպարան մարդիկ, որոնց մենք հարիւր հազարներով ենք հանդիպում Նիւ-Եօրքում ու Լօնդոնում, Բերլինում ու Փարիզում և, որոնք ամէնուրեք միակերպ անօգուտ են. եթէ դուք այդ էք ուզում, ուրեմն խաղի բաղումն էլ զինաւորուեցէք ձեր դաստիարակչական հեղինակութիւնով, և մատը բարձրացրած, — ճիշտ մի խրտուիլակի նման — կանգնեցէք մանկանց խմբերի մօտ, որոնց կենսական տարրը իրանց հոգու ուրախ տրամադրութիւնն է։

Ինչ ինձ է վերաբերում, ես միշտ ուրիշ բան եմ ցանկացել, — աւելի լաւ բան։ Բնական, ուրախ զուարճացող, իւր բոլոր ոյժերով ներգործող մարդը ինքնագործ մարդ է, ազատ, ճշմարիտ ազատ, — մի այնպիսի մարդ, որ իւր ազատութեան իրաւունքը ոչ թէ օրինագրքի այս կամ այն յօդուածի, այլ իւր գիտակցութեան պարզութեան և իւր կամքի հատատութեան և իւր կենսական նպատակի յարմարութեան վերայ է հիմնում։ Ուսումնարանը ամէնից առաջ այս մրտաբով ակտը է կրթի ազատ և ինքնուրոյն մարդիկ։ Այս ինքնուրոյնութեան և ազատութեան սերմը՝ նման այն բոլոր գեղեցիկ սերմերին, որ զարգանում են մանկական սրտի մէջ, շատ քնքոյշ յատկութիւն ունի։ Գորան գիւրին կերպով կարող է խեղդել ամէն բանի մէջ արմատացած սուտ ու սխալ ուղղութիւնը։ Ման

ածեցէք միշտ երեսային նորա ձեռքը չբռնած, հետևեցէք նորան առաւօտից մինչև երեկոյ ձեր հրամաններով և արգելմունքով, խառնակեցէք նորա պատանեկական հոգու ամէն երևայթների մէջ, ընտելացրէք նորան միշտ ղեկավարուած և առաջնորդուած լինելուն, — և դուք ժամանակով՝ բոլորովին կը սպանէք մանկան մէջ ազատութեան սաղմը. ստրկութիւնը կը շինէք նորա երկրորդ բնութիւնը. իսկ փոքրոգի պտորագործիւնը նորա գոյութեան յատկանիշը:

Պէտք է խոյս տայլ արգելքներ դնելուց և հրամաններ տալուց, որտեղ այդ հնարաւոր է և երեսայի համար վնասակար չէ: Որքան հնարաւոր է, մանուկը պէտք է յանձնուած լինի ինքն իրան, իւր սեպհական վճռին, իւր սեպհական ոյժին. իսկ նա կատարելապէս ազատ պէտք է լինի խաղի բաղումը: Այս պատճառով, միայն շատ սակաւ դէպքերում կարելի է թոյլ տալ ուսուցչի մասնակցութիւնը խաղի մէջ: Բայց համեմատաբար շատ քիչ կան այնպիսի ուսուցիչներ, որոնք մեծ ընդունակութիւն ունին մանկանց հետ մանուկ լինելու: Եթէ դուք կարողանաք գէթ խաղի ժամանակ այն աստիճան վայր բերել ձեզնից ուսուցչական ծանր հեղինակութիւնը, որ աշակերտը դորանում իւր ուրախութեան արգելաւիժներ չը տեսնի, եթէ դուք կարողանաք անկեղծութեամբ ծիծաղել և կատակ անել մանկան հետ. եթէ դուք կարողանաք այնպէս բարեսրտութեամբ անձնատուր լինել նորան, որ նա յերաւի կարողանայ ձեզ իւր ընկեր համարել, և ոչ խիստ ուսուցիչ, — որ նա խաղի բոլոր օրէնքների համաձայն ճիպոտ շարժի ձեզ վերայ, բռնի և մինչև անգամ նրառի ձեր շօրը, — այն ժամանակ ի հարկ է, դուք խաղում էք մանկան հետ: Դուք ոչ մի առանձին օգնութիւն տաք նորան և ոչ մեծ վնաս. բայց երբեմն կարող էք նաև աւելի հաճելի կացուցանել խաղը: Յաճախ մանուկները իրանք են ցանկանում, որ ուսուցիչը մասնակից լինի իրանց խաղին, — և ուրախութեան աղաղակները հետևում են նորա տուած խոստմունքին: Այդպիսի դէպքերում մանուկները շատ կարելի է, ուսուցչի մէջ իրանց խաղին լաւ ընկեր լինելու ընդունակութիւն են գտնում, գուցէ նոքա շատ են սիրում նորան

և յարգանքով են նայում նորա անշնորհ շարժմունքներին: Բայց, շատ կարելի է, մի որևէ իցէ ուրիշ բան էլ է թագրն ուսած այս ցանկութեան ետևը. օրինակ՝ սնանկարժուութիւն, ծով լուծիւն, երկչոտութիւն, շատ կարելի է: Եւ այսպիսի դէպքերում երեսնաներին ուսուցչին ծաղրելու և դժբանով իրանց սիրտը հովացնելու չար ցանկութիւնն է առաջնորդում: Ինչ ուզում է լինի, կարելի է իբրև կանոն ընդունել, որ խաղը անելի այն ժամանակն է օգտաւէտ, երբ մանուկները իրար հետ են խաղում:

Այսպէս ուրեմն, ինչ անընչութիւն կայ ուսումնարանի և խաղի մէջ: Ամէնից առաջ ուսումնարանը պէտք է վեր նստի իւր գէմքից ծանրաբարոյութիւնը և խաղին իրեն համահաւասար նշանակութիւնը տայ: Նա կարող է օգուտ քաղել այն անաւելութիւնից, որ ինքն հասունացած հասակումն է և անելի կենսական փորձառութիւն ունի: Նա կարող է հետամուտ լինել և դիտել, որովհետեւ ոչ ամէն խաղ և բոլոր խաղերը միասին իրանց բնորոշ ձևերում կրթողական ներգործութիւն չեն կարող ունենալ: Այսպէս ուրեմն, ուսումնարանը կարող է վերահայեցողութիւն անել և նայել, բայց զգուշութեամբ, առանց դաժան հայեացքի, ոչ իբրև մշտապէս քրթմնջող պահաւ կամ իբրև գերիների վերակացու, այլ իբրև բարեկամ, իբրև քնքշաբար սիրող հայր: Թէպէտ ուսումնարանը պէտք է հալածի կոպիտ վարմունքը, հայհոյութիւնը և նորա վայրենի ընկերները, — այդու ամենայնիւ, սաստիկ հարուածը, կոպիտ ընդհարումը և կապոյտ բիծը դեռ ևս մեծ տարաբաղոտութիւն չեն: Չափազանց ազազակը և վայրենի գոռոցը ուսումնարանը խիստ պէտք է սանձահարի յայտնի սահմաններում և հալածի ամէն բան, ինչ որ անարդէ և անցած: Բայց, եթէ երեսնան նստուի իւր զգեստը, այդ դեռ մեծ տարաբաղոտութիւն չէ. ուրախ խաղի և կուռի ժամանակ այդ յաճախ անխուսափելի և բոլորովին բնական է: Եթէ ձեր աղջիկը, յարգելի մայր, ուսումնարանից այնպէս կարգին ու զուգուած չի վերադառնայ, ինչպէս դուք ճանապարհ էիք ձգել նորան. եթէ նորա մազերը մի փոքր խըճը-

ճուռած լինեն, գոգնոցի վերայ բծեր երեւան, սռնապանները մի փոքր կեղտոտ լինին, նորա գեղեցիկ զգեստը փոքր ինչ պատռուած լինի. այն ժամանակ, թէպէտ այդ շատ անհաճոյ է, բայց ձեզ ո՛չ այլ ինչ կը մնայ, եթէ ո՛չ՝ միայն ջերմ սրտով համբուրել ձեր երեխային և շուտով ուղղել և կարգի բերել նորա մագերը և զգեստը: Իսկ եթէ ձեր դստրիկը սնապարծութիւնից կամ գոռոզութիւնից ճնշել է իւր մէջ խաղալու բնական ցանկութիւնը. եթէ ձեր լաւ զարգարած տղան միւսնոյն ստիպողական պատճառներով, կամ ծուլութիւնից, երկչոտութիւնից և բխամտութիւնից քաշուել է մի անկիւն և այնտեղից է նայել իւր ընկերների ուրախ խաղին, — այդ ի հարկ է, վատ է, շատ վատ: Դա կը վնասէ նորա հոգուն, դա կը վնասէ նորա մէջ այն բանին, ինչ որ ժամանակով պէտք է հիմք դնի նորա գործունէութեանը, պէտք է փրկի նոցա մարդկային արժանաւորութիւնը և որոշի նոցա բաղտը կեանքի մէջ: Ինչ վերաբերում է նոցա զգեստների վերայ երեւցած բծերին ու պատռուածքներին — դոցա վերայ աւելորդ է սաստիկ մեծ ուշադրութիւն դարձնել: Այն գոված երեխաների տալազայի մասին, որոնք ուրախ խաղերումն էլ այնպէս մեծ զգուշութեամբ են պահպանում իրանց գեղեցիկ զգեստը, ինչպէս և գուցէ տանը եռանդով սերտում են իրանց ստանաւորները, ոչինչ լաւ բան չի կարելի նախագուշակել:

Ինչ և իցէ. ուսումնարանը խաղի ժամանակ պէտք է հսկի ու առաջնորդի երեխաներին; վարուելով նոցա հետ հաջրական սիրով: Այն լաւութեան փոխարէն, որ ուսումնարանը այսպիսի ընդարձակ նշանակութիւն է տալիս խաղին, այս վերջինը նորան տոկոսով, յաւելուածով է հատուցանում. խաղը դառնում է ուսուցիչների ուսուցիչը:

Մենք չը պէտք է բոլոր մանուկներին խմբովին կրթենք: Մենք քործ ունենք զանազան առանձնապատկութեանց տէր անհատների հետ: Այս անհատներին ուսումնասիրելը, նոցա գոյութիւնը ամէն կողմից ճշտութեամբ ուսումնասիրելը, — նոցա բնաւորութեան ընդունակութեանց, առանձնապատկութեանց և նոցա ձգտումների ուսումնասիրելը, մեր պարտա-

կանուլթիւնն է, մեր պարտքն է. դա անհրաժեշտ է մեզ, եթէ մենք ուզում ենք լուծել մեր խնդիրը և իւրաքանչիւր երեսօյի վերայ ժամանակին ու կանոնաւորապէս ազդել: Բայց այդ նպատակին հասնիլը դժուար կը լինի, եթէ մենք միայն ուսման ժամերից օգուտ քաղենք, և դիւրին կը լինի, եթէ կարողանանք տեսնել ու լսել և խորին ուշադրութեամբ հետևել խաղի ընթացքին: Ուսման ժամանակ դուք ձեր առաջ մի արհեստական, զուգած ու մազերը սանրած մարդ էք տեսնում, խաղի ժամանակ՝ բնական մարդ: Խաղի ժամանակ մերկանում են ձեր առաջը բնաւորութեան ամենատեսակ առանձնայատկութիւնները. և դուք այդ առանձնայատկութիւնները տեսնում էք առանց ներկի, առանց դիմակի: Խաղի ժամանակ դուք կը նկատէք թէ երեսաներից որք ինքնասէր է, որք յանդուգն, անամօթ, երկչոտ, փափկասիրտ. նորանից որք մօր աչքի լսի պէս է պահուած: Այստեղ դուք իմանում էք թէ նոցանից իւրաքանչիւրի վերայ ինչպէս պէտք է ազդէք, — կ'իմանաք թէ ինչպէս պէտք է վարուէք նոցա իւրաքանչիւրի հետ, կ'իմանաք այն նպատակը, որին պէտք է դիմել իւրաքանչիւրի հետ գործ ունենալիս: Այսպիսով խաղի բակը ճշմարիտ ուսուցչի համար առաջին դպրոցն է դառնում:

Այդ բաւական չէ: Խաղի բակը բազմատեսակ ու հարցասիրական երևոյթների մի ամբողջ աշխարհ է ներկայացնում: Մի տեսարանը փոխարինում է միւսով. մի գործողութեանը հետևում է միւսը ամենամեծ արագութեամբ: Ժամանակի ընթացքում քիչ չեն պատահի այնպիսի դիպումներ, որ բոլորովին ակներև կերպով ցոյց կը տան երեսօյին մեր կեանքի հիմնական պայմանները, որոնց մասին ես խօսեցի վերևը:

Ինչոր պատահմամբ տրւում է մի ըսպէում՝ այն դաստիարակը պէտք է խորը տպաւորի. ստացած տպաւորութիւնը նորա միջնորդութեամբ պարզ գիտակցութեան պէտք է փոխարկուի, այրական հասակի համողմունք պէտք է դառնայ: Յաճախ սորա համար բաւական է մի խօսք: Շատ անգամ խաղի բակում ուսուցչի հաւաքած գիտողութիւնները կարող

են հասի. Ժամանակ, չարմար միջոցում զրոյցատրութեան մի գեղեցիկ նիւթ դրոնալ: Մի քանի հազուադէպ դէպքերում, յետքէ յետքէ պահանջում է դաստիարակութիւնը, խաղի բակը կարող է դառնալ ուսուցչի ամբիոն, երբեմն էլ նա և քննողէնքեմն մ զննող, ասոր յիշուած անունը հայտնի է մենք կարողանանք գնահատել խաղի բակի բոլոր վսեմութիւնը: Դասարանը առանց խաղի բակի լուսելի քիչ նշանակութիւն ունի, քան թէ խաղի բակը առանց դասարանի: Հարկաւոր դէպքում եւ խաղի բակում էլ կարող եմ տվորեցնել քերականութիւն և իմ առարկային վերաբերեալ որեւիցէ փոքրիկ բան: Բայց եւ չեմ կարող թողնուիլ ճշմոտելի դասարանում ցատկոտել, չեմ կարող չը գնալ մանկական գովարթութիւնը: Մի թէ չէք լսում թէ հենց սորոյ վերաբերութեամբ ինչ է այնպէս քարձրաձայն ու մեկին ուսուցանում խաղի բակը: Մի քանի րոպէ փոքրիկ խաղ անելուց յետոյ ինչպէս սիրով են սովորում թարմացած երեխաները, ինչպէս եռանդով մտածում, լուրջ նպատարխանում: Ինչ որ առանց խաղամիջոցի անօգուտ տանջանք պէտք է լինէր, այն այս խաղամիջոցի օգնութեամբ օգտակար դուարձութիւն է դառնում: Եւ ժամանակը ոչ թէ վատնած, այլ վատ տակած ենք լինում: Երբ երեխաները տեսնում են որ իրանց ուսմանութեանը ինքն ուսուցիչն էլ է, ուրախակից լինում, ինչպիսի սիրով, ինչպիսի հաստատուածով յետոյ նուազանչաւ տնւում են որն աշականում է միայն իրանց օգնութիւնը սիրով են նորան, ինչպէս սիրով են աշխատում, մտածում և ձգտում նորահետ միանին: Իսկ այդ աշականաց նպատում է ուսուցչի նոցա հետ ունենալիք ամենօրեայ պարապմանց յարաշահիմութեանը:

Այս, ճշմարիտն ասած, խաղի բակը մեծ դաստիարակ է: ասոր միայն նշանակող զի ի հարգս գեաւորացի զոյն զմեզ վայրապատ ճարտար մարդ, Յ. ՆԱԶԱՐԵԱՆԻԱՅԻ, ասի ի գովիս մանկավարժութիւնը քաջա յնամեղացի մէկն արտադրամար ի գովիս գեաւորացի մանկավարժութեանը, զի փայտ նաքմա ուսմ հոռոյ մէկ ի միտապ զմեզ արտադրամար քաջապ զյմեզ մեղաքար ճարտար նաքմապ զմեզ

ԳՐԱԳԻՏՈՒԹԻՒՆ. ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ ՈՒՂԻՂ ՃԱՆԱՊԱՐՀԸ
ԵՒ ՆՈՐԱՆԻՑ ԽՈՏՈՐՈՒԻԼԸ:

Ա

Սկզբնական ուսումը պահանջում է ընտիր նիւթ, բայց պահանջում է նաև, որ այդ ընտիր նիւթը ընտիր ձեռք մատակարարուի: Ասած է՝ «Միւսնոյն ծաղկից օձը թոյն է շինում, մեղուն՝ մեղր»: Ձեռն է, որ մի օգտակար նիւթից կարող է և թոյն և մեղր շինել երեխայի համար: Ուրախ եմ որ իմ ընդգիմախօս պ. Մանգինեանը առաւել մեծ նշանակութիւն է տալիս ձեւին և աղանդաւորի յամառութեամբ պաշտպանում է իւր ձեւը, բայց ցաւում եմ, որ աղանդաւորի սովորութեամբ էլ իւր աղանդի բուն էութիւնը վարագուրած է պահում: Ես այժմ պարզ ի պարզոյ ցոյց կը տամ նորա փայփայած ձեւի ինչութիւնը, ցոյց տալով միւսնոյն ժամանակ այն ճանապարհը, որով ամեն մի բարեխիղճ և գործին անձնուէր ուսուցիչ պէտք է ընթանայ: Ես այդ պարտական եմ անելու: Տասնըֆնգ-քսան տարուան գիտակցական փորձս ինձ վրայ սրբական պարտականութիւն է դնում, որ իմ ձեռք բերած նկատողութիւններս թողնեմ յետնորդներին իբրև մի ժառանգութիւն: Զարմանալի բան է, լռողին ծոյլ և քանքարաթաքոյց են համարում, իսկ խօսողի ձայնը թղթով չափում: Ես չը գիտեմ մեղանում մի ուրիշը, որ ինձանից շատ լինի սիրելիս այդ արուեստը և ինձանից աւելի լինի յարգելիս պ. Մանգինեանի մասնագիտութիւնը. բայց այդ մասնագիտութիւնը մանկավարժական մասնագիտութիւն է, որ նման չէ աստղագէտի, ու բնագէտի մասնագիտութեան: Ոչ մի նշանաւոր մանկավարժ մասնագէտ չի եղած: Մասնագէտ մանկավարժները ըստ մեծի մասին բթամիտ են լինում, ինչպէս մասնագէտ հայկաբաններն ու աստուածաբանները. նոքա միայն հետևում են սորան նորան աղանդաւորի մոլեռանդութեամբ, բայց նորն ստեղծելու և եղածը կատարելագործելու շնորհք չեն ունենում: Այսօր իսկ մեր պ. Մանգինեանն ասուի է. «Ես այսպէս եմ անում» որովհետև պ. Օթմոն այսպէս է խորհուրդ տալիս: Հիմա կը տեսնենք, թէ այդ Օթմոյի տուած խորհուրդը որքան հիմնաւոր է:

Բ

»Մեր բանաստեղծները—ասում է պարոն Մանդինեանը—նոյն իսկ պ. Սղայեանը այդ տեղորդապաշտութիւնը (ը գրի մասին է խօսքը) շատ հեռու են տանում, ինչպէս այս օրինակից երեւում է.

»Ա՛ն նոռի, ջան նոռի,

»Մեզ մի՛ վեր կուցընէ»:

Այս՝ ըստ պ. Մանդինեանի՝ «շատ հեռու տարած» աւելորդապաշտութեան առիթով բաց եմ անում Վենետիկեցոց աշխարհաբառ գրուածքները և նոյն իսկ Հայր Ալիշանեանի արձակ գրած անմահ Յուզիկը և գտնում որ նրանք իմ գրած բառի տեսակների մէջ և գիրը պահպանում են, ինչպէս—լեցնել, իմացնել, ընտանեցնել, հասցնել և այլն: Միտս եմ բերում իմ մայրենի բարբառը (ղարբաղի) և յիշողութեանս մէջ յաջորդաբար թափվում են հարիւրաւոր բառեր, ինչպէս—ուտըցընել, խմըցընել, բրկըցընել (երկայնացնել) եր կըցընել (վեր կացընել) նի կըցընել (վառել), նէստա կըցընել (կայցընել) դինջ կըցընել (հանդարտեցընել) և այլն: Այս բառերի մէջ աշխարայ տեսնելով մեր հին լեզուի կերպարանափոխութեան հետքը, իսկոյն միտս են գալիս մի շարք այսպիսի բառեր—մոլորեցուցանել, ապշեցուցանել, մեռուցանել, ապարդիւն կացուցանել... Այս օրինակներից պարզ երեւում է, որ ես ոչ մի աւելորդապաշտութիւն չեմ արել, ուր մնաց որ հեռու լինիմ տարած: Այս փաստով ես չեմ կամենում ցոյց տալ որ պ. Մանդինեանը հայ լեզուի տարերքին անծանօթ է, հետևապէս զուրկ է և հայերէն բառերը հայացի առողջանութեամբ արտասանելու կարողութիւնից—մէջ գորա համար փաստ հարկաւոր չէ, այլ...

Այժմ դառնանք խնդրի բուն էութեանը:

Մեզ հարկաւոր է առ այժմ միայն մի բան իմանալ, միայն իմանալ, թէ ի՞նչ են նշանակում նախնային և վերջնային: Սորա համար հարկաւոր են՝ ա) ցոյց տալ մի լուծուած բառի պատկեր, բ) բացատրել, գ) պատճառը յայտնել, դ) եղրակացնել:

Արդ լուծենք «բըրտընքել» բառը, ենթադրելով, որ դրա մէջ և հնչիւնը ջնջուած չէ, և լուծենք ճիշտ այնպէս, ինչպէս որ ինքը լուծում է իւր «բացատրութեան» 22 գ երեսումը «եկնեմ» և «ղարդարեմ» բառերը:

բ, բ, ե,

բ, բբ, բ, բբ, բբ—բբ, բբբ:

բ, բն, բ, տբ, տբ—բն, տբն:

ե, ել, ե, բե, բե—ել, բել:

բ. Բացատրութիւն. նախ որոշվում են բառի ձայնաւորները (ը, ը, ե) և գրվում: յետոյ առաջին վանկից սկսած՝ գրվում է առաջին վանկի ձայնաւորը (ը), յետոյ նոյն ձայնաւորը (ը) իւր յաջորդ բաղաձայնի հետ կցուած (վերջահնչիւն) (ըր), յետոյ էլի գրվում է նոյն ձայնաւորը (ը) և նրան կպցնվում նախընթաց բաղաձայնը (նախահնչիւն, քը), դորանից յետոյ այդ նախահնչիւնն ու վերջահնչիւնը (քը, ըր) մի և նոյն ձայնաւորին կպցրած՝ և ձայնաւորներից մէկը մի կախարդական գաւաղանով վերցնելով (քը, ըր) խառնվում են իրար. հետ և դառնում «ըր»։ Այսպէս՝ ահա և միւս վանկերը: Վարժեմ հասկանալի եղաւ:

գ) Պատճառ: Պատճառն այն է, որ պ. Մանգինեանի համար միայն ձայնաւորներն ունին ձայն, իսկ բաղաձայնները ձայն չունին. պատճառն այն է, որ քերականները ասել են՝ բաղաձայն ասվում են այն գրերը, որոնք առանց ձայնաւորի օգնութեան չեն հնչում: Բայց այդ հայկաբանները չեն ասել, թէ նրանք իրանց սեփական ձայնը չունին. այդ էլ պ. Մանգինեանն է աւելացրել: Օթոյի հետեւութեամբ, թէ բաղաձայնները առանց իրանց սեփական ձայնը ունենալու, կարող են միայն ձայնաւորի հետ հնչուիլ և դառնալ նախահնչիւն կամ վերջահնչիւն՝ նայած թէ ձայնաւորից առաջ է գրած, թէ յետոյ: Նոյն իսկ երկու անձայն բաղաձայններ իրար մօտ գալով՝ յանկարծ ձայնաւոր են դառնում: այսինքն ձայն են ստանում: Բայց թէ որտեղից են ստանում այդ ձայնը՝ յայտնի չէ: Օրինակ վերջահնչիւնը շատ անգամ լինում է երկու հատ և այդ ժամանակ բաղաձայնը բաղաձայնիցն է կպչում ինչպէս են հետեւեալ բառերը—վանկ, շէնք, զէնք, տունկ, կառք, փառք, զօրք, թուրք, քուրդ, խորթ, խուրձ, խումբ, ուումբ, թունդ, սանդ, բանտ և ուրիշ հազար և մէկ բառ... Մեր հաշուի համար այդ երկրորդ բաղաձայնը առ այժմ անուանենք «վերջավերջ» հնչիւն և նախքան եղրակացութիւն անելը, ցոյց տանք թէ մի բաղաձայն քանի հատ վերջահնչիւն և նախահնչիւն է դառնում: Ահա ահա:

սա, սե, սէ, սը, սի, սո, սօ, սու, սիւ, սեօ,
սեա, սոյ, սայ, աս, ես, էս, ըս, իս, ոս, օս,
ուս, իւս, եօս, եաս, ոյս, այս:

Մի բաղաձայնը դառնում է 13 նախահնչիւն, մի այդքան էլ վերջահնչիւն. և որովհետեւ մենք 31 բաղաձայն ունինք, ուրեմն նրանցից ամեն մինի վերաբերութեամբ ևս կը դառնայ երեքսունմէկ նախահնչիւն և երեսունմէկ վերջահնչիւն:

պիտանք) եզրակացութիւն. 31×13 նախահանգ + 31×13 վերջահանգ + 31×31 վերջավերջ հանգ + 13 ձայնաւոր և երկարութիւն, ընդամենը $403 + 403 + 961 + 13 = 1780$ հանգ:

Երկրորդ եզրակացութիւն, այլ բառերով և այլ լեզուով —

Недостатки слога — составительнаго способа состоятъ въ томъ, что а) все обученіе въ немъ становится исключительно дѣломъ памяти, при чемъ усвоеніе учебнаго матеріала механизуется до послѣдней степени; б) что ученикъ обязанъ выполнять работу, смыслъ которой ему непонятенъ, слѣдов., совершенно безсознательно; в) что знанія ученика поэтому никогда не могутъ быть ни тверды, ни ясны и отчетливы, ибо слоги для него представляютъ каѣмъ то гіероглифами, не заключающими въ себѣ ничего опредѣленнаго *непроизносимое отдѣльно дѣлается произносимымъ при сложеніи съ другимъ не произносимымъ знакомъ, (և բաղաձայն միւս բաղաձայնի հետ)*. Наконецъ, не слѣдуетъ опускать и того, что слогосоставительный способъ слишкомъ сложенъ и труденъ, такъ какъ для полнаго обладанія чтеніемъ по этому способу потребно изучить или, лучше затвердить громадную массу разнообразныхъ соединеній, какіе возможны при сочетаніи гласныхъ съ согласными. Способъ же Гедике, *կամ ըստ պ. Մանդինեանի՝ Օմոս, այդ մեզ համար մի և նոյն է*, какъ уже замѣчено, не по силамъ ребенку.*)

Կարծեմ հիմա պարզ ի պարզոյ հասկացուեցաւ, թէ ինչի մէջն է այդ նախահանգները եւ ինչից է յառաջանում պ. Մանդինեանի բացասական արդիւնքը:

Գ.

Ես կուզենայի այստեղ վերջակէտ գնել, մանաւանդ որ այս մասին այնքան ասելիք կայ, որ ամբողջ հատորով անգամ չի վերջանալ: Բայց որովհետեւ պ. Մանդինեանը կարծում է, որ իւր

*) С. Миропольскій. „Обученіе грамотѣ“. Методическое руководство для учительскихъ семинарій, учителей начальныхъ школъ и руководителей педагогическими курсами. Изданіе третье. Պետերբուրգ. 1881, էրես 63. Խորհուրդ ենք տալիս մեր նորահաս ուսուցիչներին, որ ձեռք բերեն այս աշխատութիւնը, եթէ կամենում են իրանց նախորդների արած փորձերի մասին որքան եւ իցէ անգիտութիւն ունենալ, որ իմ կարծիքով շատ եւ շատ հարկաւոր էր: Գրքի տպած գինը 1 ռ. 25 կոպէկ է: Սա առաջ գուրս եկաւ Վեստելի հրատարակութեան մէջ, որին մասնակցում էին ուսուցիչ բոլոր նշանաւոր մանկավարժները:

ձեռով կարելի է գեղեցիկ արտասանութեամբ կարգալ մինչդեռ ես ասում եմ, որ այդ ձեռով և ոչ անգամ տգեղ կարելի է կարգալ ուստի հարկաւոր է նրան ցոյց տալ որ եթէ իւր աշակերտները մի գերբնական հրաշքով կարգան էլ նոքա շատ տգեղ կը կարգան և ահա մի պարզ օրինակ թէ երեխան ինչպէս պիտի կարգայ եկեղեցի բառը.

Ե, ե, ե, ի, ե, եկ, ե, եղ, եկ—եղ, ե, եց, եկ—եղ—եց—ի

Այսպէս կը կարգան և հետեւեալ բառերը Վաղ-ար-շապ-ատ, կաթ-ող-իկ-ոս, Ուղիղ կը կարգան հետեւեալ բառերը՝ Բար-սեղ, կար-միր, չին կարող կարգալ (գարձեալ կրկնում եմ պ. Ման. դինեանին) — քրտնքել, մրմնջիւն, թրթնջուկ, քրթմնջիւն, մկրտիչ, և այլն. բայց մեր բառերի համարեա կէսը այն բառերն են, որոնք պիտի աղճատելով կարգան. Եւ ինչո՞ւ, գիտէ՞ք — նորա համար որ ձայնաւորից յետոյ նախ պիտի վերջահնչիւնը կպցնէ և յետոյ նախահնչիւնը. եթէ կայ. իսկ եթէ առաջ նախահնչիւնը կպցնէ, յետոյ վերջահնչիւնը կամ վերջինն աղատ թողնէ, դարձեալ վատ կը լինի, որովհետեւ բոլոր բառերը միատեսակ չեն, որ մի որոշ կանոնի ենթարկուին, իսկ զանազան կանոններ գործարել կարող չէ երեխան իւր համար դեռ ևս անյայտ մի բառի վրայ. Հասկացա՞ք արդեօք, պարոն Մանդինեան, Եւ նոյն իսկ ձեր օրինակ բերած յատկութիւն բառը երեխան կը կարգայ ոչ այնպէս, ինչպէս, դուք էք ասում, այլ յատկութիւն. Եթէ այդպէս չը կարգայ, չէ՞ որ մեղանչած կը լինի ձեր կանոնի դէմ:

Պ. Մանդինեանն ասում է՝ «Ես ձեզ պէս բաղաձայնն առանձին և անկախ չեմ հնչում ուրեմն ինձ հարկաւոր չէ ոչ ձեր հո այբ ցու ոչ հը-ա ցը, այլ ուղղակի հնչելու բառը իւր ձայնաւորից սկսելով հետզհետէ ընդարձակում և աճեցնում եմ իւր մնացած ձայներով. զորօր. ա, աց, հաց, ու, ուն, տուն, ի, իր, գիր, և այլն»:

Սորա պատասխանը մի առակով կարելի է տալ. Լինում է չի լինում մի քոսակ, որ ասել է ճարպիկ մարդ. Սա մէկի տունը թալանում փախչում է: Տան տէրը ձիաւորվում. հասնում է ետեւիցը. Քոսակը որ լսում է ձիու դոփիւնը, իսկոյն թաքցնում է ամեն ինչ, հագուստն էլ փոխում և ճանապարհի վրայ կանգնում: Ձիաւորը գալիս է դրա մօտ և չը ճանաչելով՝ հարցնում է, թէ այս և այս նշանով մարդ չը տեսա՞ր այստեղով անցկենալիս: Ի՞նչ պէս չէ, պատասխանում է քոսակը, նա հէնց երևում էր, որ գող է, բայց դու չես կարող նրա ետեւիցը հասնել. ձին չորս ոտն ունի, մինչև դա իւր մէ... կ, եր... կու, ե... բեք, չ... ու... բ... ս ոտը կը փոխի, դու քո երկու ոտքով շատ շուտ կը հասնես, մէկ

երկու, մէկ երկու փոխելով: Քոսակը որքան երկարացնում է ձիու չորս ոտները այնքան արագ արագ է ասում մէկ երկուսը, այնպէս որ ձիաւորը հաւատում է, վեր է գալիս, ձին քոսակին պահ տալիս, որ ասել է գառը գայլին, ինքը ոտքով ճանապարհ ընկնում: Բոլորովին այս քոսակի ճարպիկութիւնն է բանեցնում և մեր Մանգինեանցը: Տեսէք ի՞նչ է ասում. «Աբըլարը շրճում է կանը՝ «չումը»: Մենք տառի գլխին շեշտ ենք դնում ցոյց տալու համար, որ այդ թշուառ և հնչիւնը ինչպէս ասացինք, խուլ արձագանքի պէս է հնչում և բառը մթնացնում է և ոչ թէ իւր որոշ, սովորական հնչումով»:

Այս միջոցին չի նշանակում մէկ, երկու, երեք, չորս, իսկ արդէն հաց — մէկերկու, մէկերկու...

Դ

Այժմ մի բարի խորհուրդ մեր մատաղահաս ուսուցիչներին: Պատանիները ինձ պատասխանելով իւր յարձակումները տարածում է մեր հին դիր-կապի և հնչական բաղադրական ձևերի վրայ, բայց այնպիսի մի ոճով, որ ընթերցողները պիտի կարծեն, թէ նրա ակնարկած այդ թերութիւնները իմ ձեռն են վերաբերում: Ես այդ ձևերի վրայ վաղուց արդէն կարդացել եմ իմ դամբանականը, բայց եթէ դրանց թաղման կարգը դեռ չի կատարուել, դուրս մեղաւորը ես չեմ: Այդ ձևերի և իմի մէջ ոչ մի կապակցութիւն չը կայ և այն մեծ տարբերութիւնը կայ, որ իմ ձեռքով տուածն աճում է, իսկ նոցա ձեռքով տուածը փտում: Բէ ինչ կը նշանակէ ուսումն աճելի, բեղմնաւոր կացութեանը, այս մասին շատ և շատ կարեւոր է մի քանի խօսք ասել, վասն զի դա է այն խնդիրը, որի վրայ շատ մանկավարժներ գլուխ են ճաքացնում: Ճշմարիտ ի՞նչ պէս պէտք է անել, որ եթէ երեխան մի տարուց յետոյ ընդհատում է իւր ուսումնառութիւնը, նա այնուհետև ոչ միայն չը մոռանայ իւր սովորածը, այլ մինչև անգամ շարունակէ իւր ինքնազարգացումը: Հին ձևերի մի մեծ պակասութիւնն էլ հէնց այն է, որ այդ ձևերով ոչ միայն մէկ, այլ և երկու և երեք տարի սովորած աշակերտները իրանց ուսումնառութիւնը ընդհատելուց մի քանի տարուց յետոյ ինպառ մոռանում են իրանց սովորածը. նոյն իսկ ամառուան կարճ արձակուրդին բոլորովին մոռանում են իրանց դիտեցած համարուածը: Օրինակի համար՝ մէկ անգամ պ. Մանգինեանը իւր նախակրթարանի աշակերտներից շատերին տեղափոխել էր երկրորդ պատրաստական. յառաջակայ սեպտեմբերին պ. Խոշամիրեանը մի ամսաչափ ժամանակ փորձեց, տեսաւ որ այդ աշակերտների յիշողութեան մէջ ոչ մի բան չէր մնացել: Նա յետ

բերաւ այդ աշակերտներին և յանձնեց ինձ, որ ես նորից մկրտեմ: Եւ ես նրանց այնպէս կանոնաւոր պատրաստել տուի, որ ուրիշների հետ, տարուայ վերջին երկրորդ պատրաստականի վրայով թռան երրորդ: Հարցաբնուող ինքը՝ պ. Խոջամիրեանցն էր: Ասում եմ «պատրաստել տուի», և այդ դիտմամբ եմ ասում: Պատրաստողը պ. Անդրէաս Արրահամեանցն էր, իմ առաջնորդութեամբ և ուղղութեամբ: Սորանով ուզում եմ ասած լինել, որ պ. Մանգինեանի աշակերտները մեղաւոր չեն, այլ իւր անմարսելի ձևն է մեղաւոր: Պարզենք այս խնդիրը, որովհետեւ գրագիտութեան գործի մեջ դա բացի բարոյականից՝ մեծ նշանակութիւն ունի նաև տնտեսական կողմից, ճշմարիտ, ի՞նչ նշանակութիւն ունի, եթէ մի կողմից կը սովորեցնես, ահագին ծախքեր անելով՝ իսկ միւս կողմից սովորածը կը մոռանան: Այս խնդիրը աւելի ևս նշանակութիւն է ստանում երբ պահանջ է զարթնում շարժական և կիրակնօրեայ ուսումնարաններ ունենալու:

Այս խնդիրը կը լուծուի միայն հետևեալ ձևով — պէտք է երեխային գրել կարգալ սովորեցնել ընհանրապէս և ոչ մասնաւորապէս: «Մասնաւորապէս» ես անուանում եմ այն ձևով գրել կարգացնելուն, որով երեխան մի տարուայ մէջ սովորում է լաւ թէ վատ իւր պրքենարանի կարգալը և նրանից դուրս ոչ կարգալ գիտէ և ոչ գրել: Երբ՝ օրինակ՝ նրան տալիս ես մի ուրիշ գիրք, նա ասում է՝ «ես այս չեմ կարգացել» և չի կարողանում կարգալ: Վամ գրում է միայն այն բառերն ու նախադասութիւնները, որ տարուայ մէջ մի հարիւր անգամ գրել է մեքենաբար: Բայց որ մի անծանօթ, այսինքն չը գրած և չը կարգացած նախադասութիւն ես թելադրում, նա կանգ է առնում և շուարում:

«Ընդհանրապէս» գրել կարգալն այն է, որ նա միակերպ, թէև ոչ վարժ, կարողանում է կարգալ ամեն տեսակ գրուածք, որ ասել է ձեռք է բերել կարգալու ունակութիւն, և երբ գրում է ամեն տեսակ նախադասութիւն և գրում է գիտակցաբար, գիտէ թէ ինչ է բառը, վանկը, հնչիւնը և պահաս բան չի թողնում:

Պ. Մանգինեանի ձեռն այս կողմանէ այնքան սեղմուած, սահմանափակուած է, այնքան խճողուած է զանազան գծերով, կէտերով, հակասութիւններով, անյաջորդականութիւնով, որ երեխային ոչ մի նպատակի չեն հասցնում ոչ ընդհանրապէս, ինչպէս ես եմ սովորեցնում և ոչ մասնաւորապէս, ինչպէս հին ձևի հետևողներն են սորվեցնում:

Արդ ի՞նչպէս պէտք է սորվեցնել ընդհանրապէս:

Ընդհանրապէս կըսովորեցնենք միայն այն ժամանակ, երբ գործի սկզբունքն իսկ մեզ համար կը որոշենք: Թէ այդ իսկ է մեր նպատակը. մեր աչքի առաջն չենք ունենալ ոչ մի մէթօդ, նպա-

տակն ինքը որոշումէ ձեւը: Մարդիկ ինչպէս են սկսել գրել կարգալ: — Նոքա նկատելով, որ իրանց խօսքերը ջոկ ջոկ պարբերութիւնից կամ նախագասութիւններից են կազմուած, դոցա համար հնարել են մի մի պայմանական նշան: (Այդ նշանները իրար նման չեն եղել ինչպէս պ. Մանգինեանի դժերն ու կէտերն են): Յետոյ տեսել են, որ այդ նախագասութիւններն իրանք ջոկ ջոկ բառերից են բաղկացած, այնուհետեւ թողել են նախագասութեան նշանները և հնարել են բառերի նշաններ: յետոյ վանկերի և վերջապէս հնչււնների, որոնց վրայ և կանգնած է այսօր մարդկութիւնը: Հարկաւոր է արդեօք աւելացնել, որ մարդիկ այդ հնչււնները հնարել չէին կարող, մինչև նրանց ականջի լսողութիւնը բառերի մէջ չը որոշէր նոցա առանձին առանձին ձայն ունենալը, այլ վերջ ի վերջս կը հնարէին նախահնչււններ և վերջահնչււններ: Թէ մարդկութեան լսողութիւնը աստիճանաբար է զարգանում և թէ մեր հայ երեխաների լսողութիւնն արդէն այդ աստիճանին հասել է, դորա համար մենք ապացոյց ունինք մեր ծածկալեզուն, որով շատ անգ խօսում են մեր հայ մանուկները և որից մի կտոր ես գրել եմ իմ այրբե նարանիս վերջումը՝ որքան իբրեւ մի զուարճալի խաղ մանուկների համար, նոյնքան և հարցասէր վարժապետների ուշադրութիւնը այդ հանգամանքի վրայ դարձնելու նպատակով: (Շատ ազգերի լսողութեան զարգացումը գեռ այդ աստիճանին չի հասել, կրկնին, ի հարկէ, անհաստներ էլ):

Այս իրողութիւնից պարզ երևում է, թէ ինչպէս մարդկութիւնը ամբողջից ղէպի մասերն է գնում: Այդ նրանից է, ի հարկէ, որ ամբողջի տեսնելը աւելի հեշտ է, քան թէ նորա մասների, մասների գիւտը խոր զննութեան արդիւնք է, որ մարդկութիւնը շատ ուշ է ձեռք բերում: Բնութեան մասերի մէջ շարք և կարգ կայ: Հարբով և կարգով նկատելն աւելի դիւրին է, քան թէ մէջէմէջ: Օրինակ «տղտղալ» բառի մէջ կարելի չէ ասել, երեխան աւելի շուտ կըմբռնէ նորա ձայնաւորները, քան թէ «տղզ» մասնիկը, որ և բառի արմատն է: Այսպէս են բոլոր ձայնական բառերը, որով մեր լեզուն «շատ հարուստ է», ինչպէս շոշաւ (արմատ շոռո) քչքչալ, թմիոց, թխկոց զրխկոց, ճրթճրթոց և ուրիշ հազար ու մէկ բառեր: Հարկադրել երեխային, որ այդ ճրթճրթոցի մէջ միայն ձայնաւորները ջոկի, իսկ միւս ձայները չըլսելու գնէ, դա էլ մի ջոկ տեսակ բարբարոսութիւն է: Ես այն կարծիքի եմ (թէպէտ այս բանի մէջ իմ կարծիքը ոչինչ արժէք չունի գիտութեան առջև, եթէ միայն դա համաձայն չէ նորա էլ կարծիքին) որ ձայնաւորների մեծ մասը բաղաձայններից շատ յետոյ են գտնուել: Ամենից դիւրինը չողական և կոկորդային ձայներն են:

Թէ այսպէս և թէ այնպէս՝ պէտք է ուսուցման գործի մէջ

մարդուս մտաւոր զարգացման պատմական օրէնքներին հետեւենք: Պէտք է սկսենք ամբողջից — նախադասութիւնից և աստիճանաբար հասնենք հնչիւններին, այն զանաղանութեամբ միայն, որ մարդկութեան մի քանի դարում արածը մենք մի քանի օրումը կանենք: Բայց մեր այս գործողութեան մէջ մենք մի շատ կարեւոր դաս ունինք առնելու պատմութիւնից, և այդ այն է, որ մարդկութիւնն ամեն մի ձև հնարելիս՝ միշտ առաջ գրել է: Մենք ևս առաջ պէտք է գրենք, յետոյ կարդանք:

Ես այստեղ կանգ կառնեմ, որպէս զի ընթերցողի ուշադրութիւնն ևս կանգնեցնեմ այս կարեւոր հանգամանքի վրայ, այն է՝ նախ գրելու. վասն զի միայն և միայն գորանից է կախուած գործի հաստատուն հիմքը, տեղողութիւնը, արդիւնաւորութիւնը, աճելութիւնը և բեղմնաւորութիւնը:

Երբ որ երեխան գիտէ բառ բառից որոշել, վանկ վանկից և հնչիւն հնչիւնից, որ բերանացի պատրաստվում է «ընդհանուր» ձևով, արձակ համարձակ, բնութեան մէջ, սովորել է և գրերի տարերքը ուղիղ գրել, այնուհետև նրան ոչինչ չի մնում բայց թէ ծանաչել հնչիւնների ձևերը, վասն զի նոցա ձայնը արդէն իրան ծանօթ է: Նա իմանում է, որ «ջուր» գրելու համար նրան հարկաւոր է երեք հնչիւն՝ ջ, ու, ր, միայն չի ծանաչում դրանց: Նա այն աստիճանի վրայ է կանգնած, որ եթէ այդ հնչիւնների ձայները արդէն հնարուած չը լինէին, ինքը կարող էր իւր համար մի մի պայմանական նշան ստեղծել, բայց այդ աւելորդ աշխատութիւնից երեխային ազատում է վարժապետը, ցոյց տալով այդ բառի ամբողջ պատկերը: Բայց վարժապետը նախապէս ընտրում է մի այնպիսի բառ, որը գրելուց յետոյ՝ երեխայքը կարող էին նոյն տառերով էլ ուրիշ շատ բառեր գրել: Օրինակ «Մարտիրոս» բառից կարելի է մինչև յիսուն, վաթսուն ուրիշ բառեր կազմել:

Գրելը կարգաւորց կամ առաջ գցելը գրել տալով կարգացնելը շատ նշանակութիւն ունի: Այդ նշանակութիւնը լաւ ըմբռնելու համար կարժէ միայն համեմատել և իմանալ թէ ի՞նչ զանաղանութիւն կայ գրելու և կարգաւոր մէջ, այդ գործողութիւնները ջոկ ջոկ առած: Թէ հոգեպէս ի՞նչ դերի մէջ է աշակերտը գրելիս, և ինչ՝ կարգալիս, եթէ երեխան սկսում է ուղղակի կարգաւորց՝ նա՝ ինչ ձևով էլ լինի՝ սուտ է կարգում, յիշողութեամբ է կարգում և որովհետև երեխայքն առհասարակ թռուցիկ յիշողութիւն ունին, նոքա բառերն ու նախադասութիւնները շուտով անդիր են անում և շուտով էլ մոռանում: Նոցա ուշադրութիւնը, զննութիւնը կանգ չի առնում ոչ բառերի և ոչ տառերի վրայ: Սա ի հարկէ մի վատ սովորութիւն է, որի առաջքը միայն գրել տալով կառնուի, որ սուտ վերցնել չի կարող, որի վրայ

երեսան կանգ է առնում: լուծում է, կապակցում է, զննում է, աներևոյթը նրա համար շօշափելի է դառնում և տեսանելի: Այս ձևով ձեռք բերածը ցնդական է, անհետանալ, մոռացուիլ կարող է: Բայց սա գրել տալու օգուտի միայն մի կողմն է դեռ:

Մեզ հարկաւոր է, որ երեսայքը աստիճանաբար ճանաչեն բոլոր գրերը: Միայն կարգալու միջնորդութեամբ՝ առանց գրել տալու՝ այդ ծանօթութիւնն անհիմն է, դժուար է, յիշողութեան գործ է, զննելի է, նոյն իսկ կարգալն էլ ճիշտ այնպէս կը լինի, որի վրայ պ. Մանդինեանը յարձակւում է և ես առաւել ևս: Բայց ուրիշ բան է, երբ նա սովորում է գրելու միջնորդութեամբ, ոչ առանձին առանձին, տառ տառ գրելով, այլ բառեր և նախադասութիւն կազմելով, որով երեք բան է սովորում: ա) տառերի ձևակերպութիւնը տպաւորւում է նրա յիշողութեան մէջ աւելի հաստատուն կերպով, բ) վարժւում է գրելու մէջ և գ) սովորում է կարգալ աւելի մարդավարի ձևով:

Երբ որ երեսայքը հասնում են այդ աստիճանին, որ սովորաբար երկու երեք ամսումը հասնում են, այնուհետեւ նրանք գրում են ընդհանրապէս: Նոքա արդէն դիտեն զանազան բառաթուով նախադասութիւններ ասել (ըստ իմ հրահանգի), այդ նախադասութիւնները նոքա այժմ սկսում են գրի առնել: Արդ տեսնենք ինչ է սրա օգուտը, որից խորշում է պ. Մանդինեանը, ոչ թէ վատ համարելով, այլ սահմանազանցութիւն համարելով և զժուարին գործ: Ես էլ կասեմ, որ դա շատ դժուար է իւր ձևով, ըստ որում նոքա երեք տարումն անգամ չեն կարող 1780 հնչիւն սովորել, ինչ տեղից կարող են գրել ընդհանրապէս, անխտիր, ամեն տեսակ նախադասութիւն:

Ինքնուրոյն գրել տալու օգուտն այս է, որ սա է այն միակ չափը, որով միայն կարող ենք իմանալ, թէ մեր ընթացքի որ կայարանումն ենք, արդեօք նպատակին մօտեցել ենք, թէ դեռ շատ հեռու ենք: Միայն այս ձևով կարելի է ստուգել, թէ այս և այն աշակերտը ո՞ր բառերի մէջ է կազում, որ հնչիւնները չի լաւ ըմբռնել, ինչպէս է արտայայտում իւր միտքը գրաւոր: Այս ձևով միայն կարող ենք ծանօթանալ անհատական թերութիւններին և շտկել այդ թերութիւնները:

Ասածս գրութեան երկրորդ աստիճանն է: Սորանից յետոյ մտնում ենք երրորդ շրջանի մէջ: Երրորդ շրջանում երբ վարժապետը՝ հնչական կետից նայած՝ բոլորի թերութիւնները շտկել է, (որ մի և նոյն է ասել՝ թէ իւր թերութիւններն է շտկել, շատ բան չը նախադուշակելով), այնուհետեւ տալիս է փոքրիկ պատումներ գրելու, բերանացի սովորած բարոյակրթական առակներից և այն էլ ոչ մի առակը ամենքին, այլ մի քանիսին մէկը և մի քանիսին

միւսը: Մի և նոյն բանը գրողները իրար սեղանակից չեն լինում:

Ասածս մի տեսակ շարագրութիւն է: Այո՛, մենք նախակրթարանումը շարագրութիւն ենք անել տալիս: Առաջ մի յայտնի բառաթուով նախադասութիւններ, որ աստիճանաբար աւելացնում ենք թէ բառերը և թէ նախադասութիւնները, մինչև գրատախտակի մի կամ երկու երեսը չափ ենք համարում, գորանից յետոյ գրել ենք տալիս լսած բաներ (թէ տանը լսած և թէ ուսումնարանումը) գորանից յետոյ տեսած բաներ, որ վերջինն է և դժուարինը: Երեխան պիտի ստեղծագործէ: Այս բանը մենք սովորաբար սկսում ենք այն ժամանակ, երբ նկատում ենք, որ երեխայքն արդէն սկսել են իրար վրայ նամակներ գրել:

Որպէս զի սխալ ունակութիւններ չը ստանան, սկսում ենք նրանց առաջնորդել և այդ բանի մէջ:

Մի երեխայ, որ արդէն կարողացել է ըմբռնել գրելու հոլութիւնը, որ արդէն կարողանում է իւր միտքը անթերի հնչւաններով գրի առնել, եթէ նա արդէն իւր մէջ մի նոր ուժ է զգում, նա կարող չէ իւր շնորհքը, իւր ունակութիւնը, իւր ուժը գործ չը դնել: Այդպիսին ուր էլ որ երթայ, ինչպիսի տեղ էլ որ լինի, երբեք չի մոռանալ գրելը: Հետեւապէս և կարգալը: Գրելու հնար ստացած երեխան ամեն տեղ էլ կարող է շարունակել իւր գործը, բայց այդպէս չէ միմիայն կարգալու հնար ստացածը: Եթէ կարգալ գիտէ, բայց ոչ գրել (ուզում եմ ասել շարագրել, իրանից գրել և ոչ թէ վայնաչարի արտագրել մեքենաբար), մէկ որ նրա կարգալը թերի, անգիտակցաբար և շատ տգեղ կը լինի, և երկրորդ կարգալու գիրք չունենալով՝ նա պիտի դադարի կարգալ և մի առ ժամանակից յետոյ պիտի մոռանայ: Բայց գրելու հնար ստացած երեխան առիթ չի ունի գրելը դադարեցնելու: այդ մի արուեստ է նրա ձեռքին, նորա մէջ, նա գիրք էլ չունենալով՝ միշտ կը գրի—կը գրի աւազել վրայ, ձիւնի վրայ, քարի վրայ, փայտի վրայ, ածուխով, կաւի ճով, զանազան պտուղների հեղուկով, տեսակ տեսակ ցողուններից իւր համար գրիչ շինելով: Եւ ինքս շարունակ մի քանի տարի այսպիսի վիճակի մէջ եղած եմ: Խանչալով, կացնով եղեգնից գրիչ եմ կտրել, մոշի հեղուկով ձեռքիս երեսին գրել... տեսել եմ և ուրիշներին, ի հարկէ՝ անտառումը, հանդումը, գոթանումը, տաւարումը, սարումը: Աւելի հեշտ է մի նոր ընտելումը, սովորութիւն, ունակութիւն տալը քան թէ եղածից ձեռք վերցնել տալը: Օգտաւէտ ճանաչուած սովորութիւնը շարունակուելով օրեցօր աճում և բեղմնաւորվում է մարդու մտքի հասունութեան հետ:

2

Արդ ի՞նչպէս և ի՞նչ ձևով կարելի է հասնել այդ բեղմնաւոր արդիւնքին: Պ. Մանդինեանն ասում է, որ ամեն ձևով էլ կարելի է արդիւնք ցոյց տալ, եթէ ուսուցիչը մի ընդունակ մարդ է, և իմ տուած արդիւնքը նա իմ ընդունակութեանն է վերագրում, իսկ իւր բացասական արդիւնքը իւր աշակերտների խամոլութեանը, մինչ զեռայդ խամ համարուած աշակերտները իմ կողմն անցնելով՝ ամենափառաւոր արդիւնք են ցոյց տալիս: Երբ որ հարկ լինի, ես կասեմ թէ որոնք են այդ աշակերտները: Բայց պ. Մանդինեանի ասած արդիւնքը բեղմնաւոր արդիւնքի մասին չէ, նա այդ մասին դեռ նոր է մտածում, նոր է փնտրում: տեսնում է, որ իւր Օթոնն այդ բանին անընդունակ է, դիմում է փորձառու ուսուցիչներին և այդ մասին կարծիք է հարցնում:

Ոչ հին գիր-կապով, ոչ բաղադրականով և ոչ վանկակա-նով, որչափ ընդունակ մարդու ձեռքում էլ լինին, կարելի չէ մի տարումը բեղմնաւոր արդիւնքի հասնել: Բռնութիւնը, խստու-թիւնը, գործի ծանրութիւնը աճելո թիւն չեն տալ, այլ ունեցածն էլ կը խլեն, եղածն էլ կը կորցնեն: Այստեղ հարկաւոր է աշա-կերտի կողմից (որ պիտի անդրադառնայ վարժապետի պարապմունքի եղանակից) և վարժապետի կողմից գիտակցութիւն, սէր, եռանդ, աշխուժութիւն, թարմութիւն, հետաքրքրութիւն, թեթեւութիւն, դիւրինութիւն, պարզութիւն, աստիճանաւորութիւն, ամենախիստ յաջորդականութիւն:

Եթէ վարժապետը այսօր մի բան է սովորեցնում, որ վաղը դէն դէ, այսօր մի շէնք է կառուցանում, որ վաղը քանդէ, այսօր այսպէս է սորվեցնում, որ վաղը ուրիշ կերպ սորվեցնէ, կարճ, եթէ վարժապետի ամեն օրուայ դրած քարը անշարժ կերպով իւր տեղը չի մնում և միւս օրը նրա վրայ չի աւելացնում մի նոր քար, նա ոչ միայն լաւ ճարտարտապետ չէ, այլ ոչ անգամ հասարակ բանւոր: Ամենայն մի սկիզբն իւր վախճանի անխզելի ծայրը պիտի լինի, որ երբ այդ շղթայի մի ծայրիցը բռնես, նորա օղակները իրար հետ սերտ կցուած՝ բարձրանան՝ վայր չը թափուին: Այս կանոնից շեղվող մանկավարժը երբէք նպատակի չի հասնիլ:

Ես կուզենայի, որ այս հանգամանքի վրայ կարեւոր ուշադրու-թիւն դարձնէին և մեր պ. պ. Թեմական վերատեսուէչները, Թու-թակի պէս բերան անել առւած յօդուածները սովորեցրածի տեղ չը համարէին և առաջնորդէին իրանց ձեռքի տակ եղած վար-ժապետներին դէպի բեղմնաւոր աշխատութիւն:

Եթէ մեռուցանող ձևն է տիրապետում հակադպիքին դաս-տիարակութեան մէջ, դորա համար մենք ոչ դքի մեղադրել չենք

կարող, բայց եթէ ազգային դաստիարակութիւնն էլ դոյն այդ անբեղմնաւորութիւնը պիտի ունենայ, ափսոս այնուհետեւ մեր վարժապետներին, մանկավարժներին և թեմական վերատեսուչներին տուած ոռժիկը: Ի՞նչ հարկաւոր է հակակրթելու համար ծախքեր անել, աւելի լաւ չէ թողնել այդ խեղճ մանուկներին իրանց բնական պարզութեան և անարատութեան մէջ: Ուսումը միայն այն ժամանակը չէ անբեղմնաւոր, երբ որ աշակերտը կարգացածը մոռանում է, այլ և այն ժամանակ ևս անբեղմնաւոր է, երբ նա չի մոռանում մի մի այն նորա համար, որ ուսումը շարունակում է:

Ուսումը կարող է բեղմնաւոր կացուցանել որքան վարժապետի դասաւանդութեան մարդավարի ձեւը, նոյնքան նրա աւանդած նիւթը, դասադրքի բովանդակութիւնը, ուղղութիւնը, նրա լեզուն:

Աճելութիւնը, մտաւոր աճելութիւնը, տպաւորութիւնից ենք ստանում, իսկ տպաւորութիւնը զգալուց, զգածելուց: Այն նիւթը, որ մեր զգացմունքների, մեր սրտի ու մտքի քնարի թելերը չեն շարժում մի ախորժալի եղանակով, նորա և ոչ աճեցող տպաւորութիւն կը դառնան: Մեռածը կենդանութիւն չունի, հետեապէս և ոչ աճելութիւն:

Եթէ պ. Մանդինեանը կը ցանկայ շարունակել, ես ազնիւ կը ուռից փախչող չեմ, մանաւանդ որ այս կուիւր իմ սրտին ամենամօտիկ առարկայի մասին է, որին նուիրուած եմ ամենայն հոգւով և մտքով հարկէ իմ ուժիս համեմատ: Ես դեռ ասելիք շատ ունիմ, դեռ մարդավարի կարգացնելու ձեւի մասին ոչինչ չեմ ասել: Ես և պ. Մանդինեանը իրար շատ լաւ ենք հասկանում, բայց այդ ինչ օգուտ մեր ընթերցողներին. մենք պէտք է այնպէս խօսինք, որ նրանք էլ մի բան հասկանան և մի օգուտ քաղեն: Մենք շատ անգամ իրար ասած ենք կրկնում, միայն զանազան բառերով, և երբ հարկ լինի, ես այդ ցոյց կը տամ մի շարք օրինակով: Պ. Մանդինեանի շատերի համար մութ և անհասկանալի գրուածները շատ փնաս են իմ ասածներին, որոնք այնքան պարզ են, որ ամեն մարդ կարող է ասել՝ «այդ խում մենք էլ գիտենք, բայց ուրիշ բան է պ. Մանդինեանի ասածը, որի հասկանալը ամեն մարդու խելքի բան չէ»: Այսպէս մերոնք, թէ ուսեալ և թէ տգէտ՝ մոլորութիւն ունին իրանց չը հասկացածը՝ հասկացածից գերադասել ինչպէս և դժուարը՝ հեշտից, խաւարը լուսից: Այս յատկութիւնից ազատ չէ նոյն ինքը պ. Մանդինեանը. նա իւր խօսքը վերջացնելով՝ դառնում է դէպի իւր աշակերտները, յորդորելով նրանց, որ դժուարը հեշտից գերադասեն....

Ղ. ԱՂԱՅԵԱՆՑ:

ԱՌԱՔԵԼ ԲԱՅԱԹՐԵԱՆԻ ՀՈԳԵՅԱՆԳԻՍՏԸ:

Փետրվարի 13-ին, Թիֆլիզի Մողնույ եկեղեցում «Վարժարանի» Խմբագրութիւնը կատարեց Հանգուցեալ Առաքել Բահաթրեանցի Հոգեհանգիստը: Փողովրդեան բազմութիւնը մեծ էր, Հայ ուսումնական երիտասարդութիւնը ներկայ էր այդտեղ: Սուրբ պատարագից յետոյ եկեղեցական դասը զգեստաւորուած դուրս եկաւ եկեղեցուց և դաւթի մէջ կատարեց Հոգեհանգիստը: Պարոն Յակոբ Տէր-Յովհաննիսեանը կարգաց դամբանական ճառ, որը ամբողջապէս բերում ենք այստեղ, իբրև ճիշտ նկարագրութիւն և կենսագրութիւն Հանգուցելոյն:

Սորանից մի քանի օր առաջ հեռագիրը մի ամենացաւալի լուր մեզ հաղորդեց. հեռու հայրենիքից, հիւսիսում, հոգին աւանդում է ծաղիկ հասակի մէջ*), մեզանից շատերին ծանօթ և սիրելի Առաքել Բահաթրեանց, նորա մահուան բօլը ամեն լսողի վերայ ամենածանր տպաւորութիւն էր գործում, ամեն մէկը մեզանից մի անասելի կսկիծ իւր մէջ զգում էր, զգալով մի անդառնալի կորուստ ամենիս համար:

Պարոններ, մեզանից ո՞վ քիչ թէ շատ ծանօթ էր Բահաթրեանցի այդ մաքուր և անարատ բնաւորութեան հետ: Մեզանից ո՞վ ծանօթ է նորա անխոնջ աշխատանաց, նորա անկեղծ և անշահասէր հայրենասիրութեան, նորա գաղափարական և գործնական անձնուիրութեան իւր գործին: Այսօր հայ ազգը զրկուեցաւ զրականութեան և մանկավարժութեան ամենաաղնիւ մշակներից մէկից, այսօր խեղճ հայ ուսումնարանները զրկուեցան հայ մանկավարժներից մէկից, որոնք դժբաղդաբար մեր մէջ շատ և շատ հազուադիւտ են:

Առաքել Բահաթրեանց ծնուել է Ղարաբաղի Հուշի քաղաքում, ուսումը սկսել է Ղարաբաղի հայոց հոգեւոր ուսումնարանում, Պետրոս Հանչեանցի և Գարեգին Մուրատեանցի (այժմ Մեկրիսեգեկ եպիսկոպոս, Զմիւռնիայի առաջնորդ) օրերով: Հանգուցեալը արդէն այդ ժամանակներում յիշեալ դաստիարակների ուշադրութիւնը իւր վերայ էր դարձրել իւր ընդունակութեամբ և աշխատասիրութեամբ: Երբ այդ միջոցներին Ղարաբաղում մի խումբ խաւարասէրների սարսափելի հալածանք են բարձրացնում Պ.

*) Մօտ 35 տարեկան:

Հանշեանցի և Մուրատեանցի վերայ, երբ վերջիններս ցուրտ ձմրան ճանապարհ են ընկնում Ղարաբաղից Էջմիածին իւրեանց արգարացնելու համար, որ բացի լոյս և ճշմարտութեան դաղափարը տարածելուց ուրիշ ոչինչ չէ եղել նոցա նպատակը, հետները տանում են իւրեանց աշակերտներից մէկ երկուսին, որոնց մէջ լինում է և պատանեակ Առաքել Բահաթրեանցը, իբրև ապացոյց, իբրև արդիւնք իւրեանց աշխատութեան, իւրեանց ուղղութեան: Մեծ նեղութիւնների և զրկանքների են հանդիպում թէ՛ ճանապարհին և թէ՛ Էջմիածնում ուսուցիչներն էլ, աշակերտներն էլ:

Փոքր ժամանակից յետոյ Առաքել Բահաթրեանցը գալիս է Թիֆլիս իւր ուսումը շարունակելու: Պատրաստվում է մտնել Սլաւիքական Գիմնազիօն, գիշեր ցերեկ անդադար աշխատելով, համարեա անծանօթ ուսուսերէն լեզուին, նա կարողանում է մի քանի ամսուայ մէջ պատրաստուիլ այնքան, որ կարողանում է մեծ յաջողութեամբ հինգերորդ դաստան հարցաքննութիւնները տալ: Բոլոր առարկաներից նա արդէն քննութիւնները վերջացրել էր և պէտք է ընդունուէր, երբ Գիմնազիօն վերատեսուէր (գիրեկտօրը) ուշադրութիւն դարձրեց նորա հասակի վերայ և արգելք եղաւ միանգամայն նորան Գիմնազիօն մտնելու: Երեւակայեցէ՛ք խեղճ երիտասարդի դրութիւնը. մտաւորապէս ըստ ամենայնի պատրաստ, տարիների պատճառով՝ մնում է դուրս ուսման տաճարից, Ի՛նչ աղաչանք, ի՛նչ պաղատանք, որ ընդունեն նորան Գիմնազիօն, ապացուցանելով, որ նորա միակ նպատակն է ուսումն և գիտութիւն, որ հասակը նորան չի կարող երբէք խանգարել, բայց ի զուր, ոչինչ չ'աղբեց: Մնում է խեղճը մոլորուած, ի՛նչ արած, ո՞ր գնալ... վերագառնալ հայրենիք, դա կը նշանակէր Առաքել Բահաթրեանց չըլինել... Մնում է խեղճը Թիֆլիզում շարունակում է իւր ուսումը առանձին առանձնացած...

Մի տարի չէ անցնում, Բահաթրեանցը չէ երևում Թիֆլիզում: 1869 թուականին յանկարծ նա երևում է Մոսկվա, դարձեալ պատրաստվում է, ամենաստիկ նեղութիւններին ենթարկուելով, մտնել ուղղակի համալսարան կամ Լազարեան ճեմարանի Լիցէօնը: Վերջապէս յաղթում է նա ամեն դժուարութիւնների. յաջողութեամբ տալիս է հարցաքննութիւնները և մտնում Արեւելեան լեզուագիտութեան բաժինը, այն է Լիցէօնը:

Երեւակայել դժուար է, թէ ի՛նչպէս էր պարապում հանգուցեալը իւր ուսանողութեան ժամանակ. նորա ընկերները զարմացած մնացած էին նորա տոկունութեան վերայ, գիշեր և ցերեկ նա նստած իւր սենեակում մէն մէնակ, երկաթի նման բանում էր իւր գործովը: Ոչ մի զուարճութիւն նորան չէր կարողանում անջատել կտրել աշխատանքից. ի՛նչ դժուարութեամբ երբեմն նորա ընկեր-

ներին յաջողվում էր մասնակից անելու ուսանողական զուարճութեանց, կարծես թէ այդ մարդը միայն աշխատութեան համար էր ծնունդը:

Աւարտում է իւր ուսումը լեցեօնում փառաւոր կերպով, արժանանալով կանդիդատի աստիճանին, Բայց դորանով նա չի բաւականանում: Երբ շատերը նորա ընկերներից մտնում են կեանքը իւրեանց համար ասպարէզ գտնելու, նա դարձեալ ձգտում է դէպի կատարելագործութիւն: 2ը նայելով ամենախեղճ նիւթական դրութեան, Առաքել Բահաթրեանցը անցնում է Գերմանիա շարունակելու իւր գործը: Միւսինոյն հաստատամտութեամբ, իւր երկաթեայ կամքով, նա՝ համարեա՛ հացի կարօտ, անտանելի աղքատութեան մէջ, և չի՛ էլ յուսահատվում, որովհետեւ նորա համար յուսահատվել ասած բառը չէր ստեղծուած. օտար երկրում Գերմանիայի քաղաքներից մինի մէջ, պարապում է իւր գործով, ուսման ժամանակ աղքատ և առանց փողի: Նորան տեսնող ծանօթները և բարեկամները ասում են, որ այդ դրութեան մէջ ևս Առաքել Բահաթրեանցը նոյն զուարթ և ուրախ դէմքն ունէր, ինչպէս միշտ ունեցել էր նա: Նա իւրեան երջանիկ է համարել, որ նստած ուսումնական աշխարհի մէջ, ինքն ևս կատարելագործվում է. սորանով է նա ուրախ, զուարթ, սորանով է նա մխիթարվում:

Բայց դեռ հայոց աշխարհին յայտնի չէ Բահաթրեանցը, նորա տաղանդը դեռ աշխարհ չէ երևացել: 1874 թ. Թիֆլիզի լրագրութեան մէջ լոյս տեսաւ «Համրների և կոյրերի ուսումնարանների մասին» յօդուած: Իւր լեզուով, իւր խորին մտքերով այդ յօդուածը իսկոյն մեր ամենիս ուշադրութիւնը դարձրեց նորա հեղինակի վերայ, որի տաղանդը այդ մի փոքրիկ գրուածքի մէջ պարզ երեւեցաւ:

Սակայն տարիներ են անցնում և, այդ յօդուածի հեղինակ Բահաթրեանցը չէ երևում: արդեօք ի՞նչ եղաւ և ո՞ր գնաց Գերմանիայից, 1878 թուականին «Մանկավարժական թերթ» ամսագիրը Առաքել Բահաթրեանցին լռութիւնից դուրս է հանում. նոյն իսկ առաջին յայտարարութեան վերայ «Մանկավարժական Թերթի» հրատարակման մասին, դորա խմբագիրը ստանում է Սիմֆէպօլիցի, ուր՝ բանից երևում է, գտնվում էր հանգուցեալը իբրեւ տեսուչ և մանկավարժ այնտեղի ուսուցչական դպրոցի, նամակ Առաքել Բահաթրեանցից, որ յայտնում է իւր պատրաստութիւնը աշխատելու ամսագրի մէջ և առաջարկում է իւր աշխատութիւնը բոլորովին ձրի, համակրելով միանգամայն և սիրելով այդ գործը:

Քանի որ «Մանկավարժական թերթը» գոյութիւն ունէր, Առաքել Բահաթրեանցը նորա ամենաջերմ աշխատակիցն էր առանց մի որ և է վարձատրութեան: Նորա գրուածքները արդէն մեր հասարակութեան և հայ մանկավարժութեան աշխարհի ուշադրու-



THE ... OF ...
1753

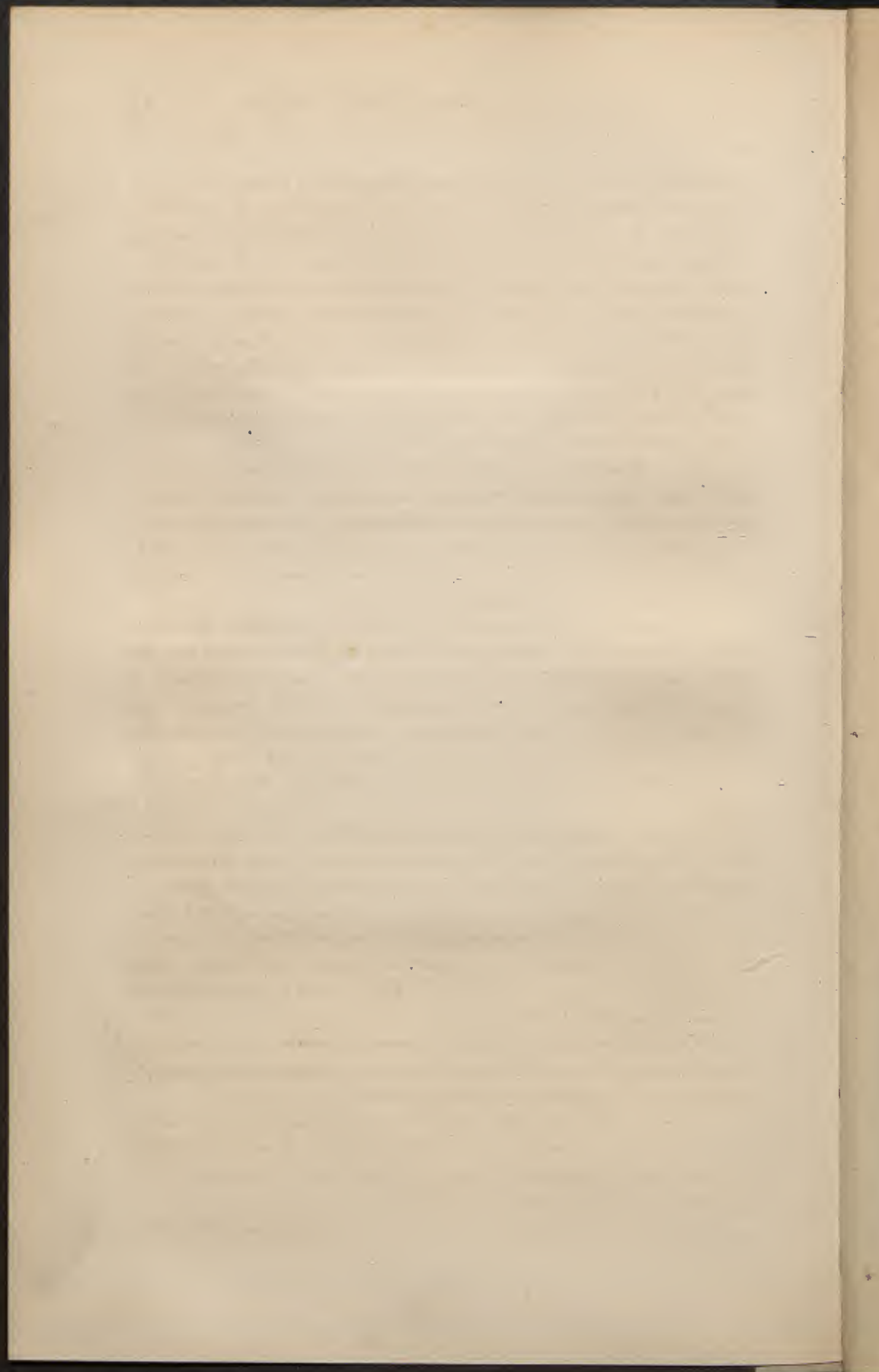
Handwritten text at the top of the page, possibly a preface or introductory paragraph.

Main body of handwritten text, consisting of several paragraphs. The script is a cursive hand typical of the 17th or 18th century.

Continuation of the main body of handwritten text, with multiple paragraphs filling the lower half of the page.



Առաքել Բաբայեան Բաճաճերեանց
† 1883 Փետրուարի 5-ին



Թիւնը առանձին գրաւեց: Նորա գողտրիկ գեղեցիկ լեզուն, առողջ և գործնական մտքերը, խորը և ճիշտ քննութիւնները և զիտողութիւնները համակրելի դարձրին Առաքել Բահաթրեանցի անունը ամբողջ հայ հասարակութեան համար: Թիֆլիզի Ներսիսեան Դըպրոցի ուշադրութիւնը դարձաւ դէպի Սիմֆէրոպոլ և Առաքել Բահաթրեանցը 18⁸¹/₈₂ թուականին հրաւիրուեցաւ Թիֆլիզ մանկավարժութեան ուսուցչի պաշտօնով Ներսիսեան Դպրոցի բարձր դասատւների համար: Թիֆլիզում Առաքել Բահաթրեանցը այդ պաշտօնը կատարելով, չէր դադարում աշխատել և գրականութեան համար: այդ ժամանակ լոյս տեսան նորա մանկավարժութեան և հոգեբանութեան ձեռնարկները:

Այդ միջոցներին էր, երբ ԳԷՈՐԳ Դ. Վաթողիկոսի կամքով կազմուեցաւ ուսուցչական ժողովի «Վարդադրիչ յանձնաժողով», որի անդամն էր հանգուցեալ Բահաթրեանցը: Ծրագրների պատրաստութեան Մասնաժողովի եռանդոտ աշխատող անդամներից մէկն էր. թէ ինչ սիրով, ի՞նչ հոգով նա մասնակցում էր այդ գործի մէջ, արդէն յայտնի է ամենքիս:

Հանգամանքներից ստիպուած Առաքել Բահաթրեանցը թողնում է Թիֆլիզը և հրաւիրւում Նոր Նախիջևան՝ այնտեղի հոգևոր դպրոցի մանկավարժութեան ուսուցիչ և տեսուչ: Թէպէտ և հեռու մեզանից, սակայն մտաւորապէս և հոգով նա դարձեալ մօտ էր մեզ: Նա եղաւ ամենաջերմ աշխատակից «Վարժարան» մանկավարժական ամսագրի. նա իւր սովորական եռանդով շարունակում էր իւր գրուածքները յիշեալ թերթի մէջ մինչև իւր մահը:

Ահա մի համառօտ հայեացք վաղամեռիկ Առաքել Բահաթրեանցի, զիտութեան այդ մարտիրոսի կեանքի, որի մանրամասնութիւնն անգամ օրինակելի և դաստիարակող կարող է լինել:

Առաքել Բահաթրեանցը իբրև հայ մանկավարժ այն մեծ նշանակութիւնն ունեցաւ, որ մեր մէջ նա տեսական մանկավարժութիւնը զիւրութեամբ կեանքը մոցրեց և նորան գործնական շինեց իւր լեզուով, իւր ուղիղ հայեացքով, իւր տոկուն աշխատութեամբ, իւր անշահասիրութեամբ:

Առաքել Բահաթրեանցը իբրև գրական անձն, հայ հեղինակ, հարստացրեց մեր աղքատ գրականութիւնը, մանաւանդ մանկավարժական մասը իւր գեղեցիկ գրուածքներով:

Առաքել Բահաթրեանցը իբրև հայր ընտանեաց՝ օրինակելի էր մեզ համար. իւրեան ամեն աշխարհային դուարձութիւններից զրկելով, նա իւր քրտինքի արդիւնքը միայն իւր ընտանեաց, իւր զաւակների վերայ էր գործ դնում:

Առաքել Բահաթրեանցը իբրև ընկեր իւր ընկերակիցների մէջ

ամենահամակրելին՝ ամենասիրելին էր համարուում։ Նորա վարմունքը, նորա անկեղծութիւնը, նորա պարզութիւնը միանգամայն պաշտելի էին նորան շինել ընկերների աչքում։

Իբրեւ քաղաքացի՝ Բահաթրեանցը վերին աստիճանի հայրենասէր, գաղափարական հայրենասէր անձն էր։ Հայրենասիրութեան բարձր գաղափարն է միշտ եղել նորա ղեկավարը, հայրենասիրութեան գաղափարն էր, որ նեղութիւնների մէջ նորան մխիթարել է։

Վերջապէս՝ Առաքել Բահաթրեանցը իբրեւ մարդ՝ մեր ժամանակուայ այն հաստատամիտ և փայլուն տիպարի հաղուագիւտ ներկայացուցիչներից մին էր, որ չը գիտէ զանազանել տեսականը, տէօրիան գործնականից, գաղափարը կեանքից, սկզբունքը, պրինցիպը, նորա իրականացնելուց, որը չը գիտէ այլ և այլ պայմաններ դնել խղճին՝ կամ շրջապատող իրականութեանը, որը մինչև վերջին գերեզմանը հաւատարիմ է իւր բարձր գաղափարներին։ Միտներդ բերեցէք՝ նորա պատկերը, նորա դէմքը Ուսուցչական ժողովի մէջ, ինչ անմեղ, պարզ ժպիտ փայլում է նորա լուսաւոր երեսի վերայ, ինչ բաց ճակատ զարդարում է նորա ազնիւ և անխարդախ դէմքը, Լսեցէք նորան, նորա լեզուից բխում է այն, ինչ որ նորա սրտումն է պահուած, յայտնում է նա իւր միտքը ուղղակի, առանց պտոյտներ անելու, կոշտ կը պատասխանէ, բայց նոյն իսկ այդ կոշտութիւնը նորա ազնիւ սրտի պարզ արտայայտութիւնն է և սորա համար էլ ներելի և մինչև անգամ սիրելի և համակրելի։

Եւ մենք, պարոններ, այսպիսի մարդուց զրկվում ենք մի կորուստ, որը միատեսակ զգալի և անդառնալի է հայ ազգի համար ընդհանրապէս, մեզ ընկերներին և նորա գերդաստանին մասնաւորապէս։

Խլեց նորան մեղանից անգութ մահը, բայց անմահ է նորա գործը՝ տարածած լոյսը։ Առաքել Բահաթրեանցի անուան հետ յաւիտեան կապուած կը լինի եռանդուն, տաղանդաւոր, ազնիւ գործող հայ մանկավարժի և հեղինակի յիշատակը։

Հանգիստ քեզ սիրելի ընկեր, քո անկեղծ բարեկամներդ կը պահեն յաւիտեան իւրեանց սրտերի մէջ քո քաղցր յիշատակը, իսկ ապագայ սերունդը պատկառանքով և երախտագիտութեամբ կը յիշէ քո անունը։

Խեղճ հայ ազգի պատմութեան մէջ յարգելի տեղ բռնեցիր, ազնիւ ընկեր, այսուհետեւ հանգիստ քեզ։

ՀԱՅՐԵՆԱԳԻՏՈՒԹԵԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ: *)

Շատ չէ անցել այն ժամանակից, երբ որ աշխարհագրութիւն ուսուցանելիս, ուսուցիչը նախ և առաջ իրեն պարտական էր համարում բացատրել աշակերտներին թէ ի՞նչ է «Աշխարհագրութիւնը» և այնուհետև այդ վերացական գաղափարից իջնում էր գէպի երկրագունդը, իսկ վերջ ի վերջոյ հազիւ մի քանի խօսք էր նուիրում այն գիւղին կամ քաղաքին, որին պատկանում է աշակերտը: Իհարկէ, դասագրքերն էլ այնպէս էին կազմուած, որ սկսում էին անծանօթից, որպէս զի վերջը դան հասնեն ծանօթին: Սակայն անցան այդ ժամանակները, և գործը բոլորովին ուրիշ կերպարանք ստացաւ: Մանկավարժական գիտութիւնը հետեւ առաջ գնալով, ի թիւս այլ առարկաների, աշխարհագրութեան դասատուութեան ձևի վերայ էլ ուրիշ տեսակետից սկսեց նայել, — բոլորովին հակառակ մինչև այդ ժամանակ տիրապետած ուղղութեանը: Նա այժմ սկսում է ծանօթից և փոքր առ փոքր հեռանում գէպի անծանօթը:

Աւելորդ եմ համարում ասել թէ ի՞նչ շօշափելի օգուտներ ունի թէ մանկան զարգացման և թէ նոյն իսկ աւանդուած առարկայի յաջող ընթացքի համար. երբ մենք ազատում ենք սանիկին վերացական գաղափարներ բերան առնելուց, և միշտ նորը հիմնում ենք իւր արտաքին զգայարաններով հայթայթած նոյնանման մտապատկերների վերայ:

Այդ ծանօթը, որի վերայ պիտի հիմնենք աշխարհագրութեան ուսուցումը, է մանկանց շրջապատող բնութիւնը, նոցա բնականօրէն տեղը, ուրիշ խօսքով նոցա հայրենիքը: Ուրեմն աշխարհագրութեան ուսուցումը պիտի սկսուի հայրեն-

*) Ծանօթ. Այս յօդուածը կազմելիս աչքի առաջ ենք ունեցել Սրօն վոլգի աշխատութիւնը:

նիքի ուսումնասիրութեամբ, կամ ինչպէս ասում են հայրենագիտութեամբ:

Ինչքան որ ըստ երևոյթին պարզ է երևում հայրենագիտութեան խնդիրը, սակայն տարբեր կարծիքներ կան թէ նորա նպատակի, թէ աւանդելու չափի և թէ մինչև անգամ նորա մեթոդիկայի վերաբերութեամբ:

Ոմանց կարծիքով հայրենագիտութեան նպատակը ոչ այլ ինչ է, եթէ ոչ, սիստեմատիքական կերպով ծանոթացնել մանկանց իրենց շրջապատող իրերի հետ: — Միւսները ասում են, հայրենագիտութիւնը իսկապէս դիտողական ուսումն է: Երրորդները բաժանում են ծննդեան տեղի ուսումնաւիրութիւնը հայրենիքի ուսումնասիրութիւնից, և վերջապէս կայ մանկավարժների մի դաս էլ, որոնք հայրենագիտութեան մանրամասն ուսումնասիրութիւնը, — սլատմական, կիւլտիւրայի և բնապատմական տեսակետերից, համարում են մի կէտ, որից պիտի ծագէ աշխարհագրութիւնը:

Մենք հայրենագիտութիւն ասելով հասկանում ենք ուսումնարանական դիտողական ուսման ամենաբարձր աստիճանը: Դիտողական ուսման նպատակն է հաղորդել մանկանց որքան կարելի է շատ գործնական տեղեկութիւններ և վարժել, որ նոքա ճիշտ կերպով արտայայտեն իրենց միտքը: Իսկ հայրենագիտութիւնը պէտք է սիստեմատիքաբար ծանոթացնէ նոցա այն մտապատկերների հետ, որոնք մասնաւորապէս պատրաստում են ապագայում աշխարհագրութիւնը հեշտութեամբ ըմբռնելու: — Նա դիտելի ու տարրական կերպով պիտի մանկանց ծանոթացնի աշխարհագրական լեզուի, հիմնական աշխարհագրական տեղեկութեանց հետ և այլն: Ուրեմն հայրենագիտութիւնը մի նախապատրաստական աստիճան է, ուսուցման առաւել բարձր նպատակին հասնելու համար:

(Սր շարունակուի)

ՆԱՄԱԿ ԽՄԲԱԳՐԻՆ

Մեծապատիւ Խմբագիր.

Արդէն բոլորուեցաւ մի ամիս այն օրից, երբ Հեռագիրը դուժեց մեր մանկավարժ Առաքել Բաճաթեանցի մահը: Տփլիսում, որտեղ Հանգուցեալը միայն մի տարի կարողացաւ գործել, երկու տեղ Հոգեհանգիստ կատարուեցաւ: Բայց Սիմֆերոպոլից, որտեղ նորա գործունէութիւնը աւելի լայն ասպարէզ գտաւ իւր Համար տեղական Հայ Հասարակութեան մէջ, մինչև օրս ոչինչ չը լսուեցաւ: Արդեօք երախտապարտ Սիմֆերոպոլցիք են մոռացել Բաճաթեանցին, թէ մենք տեղեակ չենք արդէն նորա յիշատակի Համար արուած յարգանաց ցոյցերին: Ի՛նչ և իցէ. այդ անյայտ չի մնայ: Բայց, որովհետև տակաւին շատերին անյայտ է թէ ի՛նչ գեր է խաղացել Հանգուցեալը այդ քաղաքի Հայ Հասարակութեան նկատմամբ, այդ պատճառով մենք հարկաւոր ենք Համարում մի երկու խօսք ասել:

Գուցէ ընթերցողները չեն մոռացել որ մենք երկու տարի գտնուում էինք Սիմֆերոպոլում, ուր զնացել էինք 1877-ին: Բաճաթեանցը արդէն երկու տարուայ եկած էր Գերմանիայից:

Եւ, որովհետև իւր կրթութիւնը տէրութեան Հաշուով էր ձեռք բերել, ուստի նա պարտաւորուած էր վեց տարի ծառայել որ և իցէ արքունի զպրօցում: Եւ բողոքը նորան ձգեց Ղրիմի Սիմֆերոպոլ քաղաքի թաթարացի ուսուցչանոցը, որտեղ տեսչական սլաշտօնում հաւատարմութեամբ ու արիւնքեամբ ծառայելով՝ մինչ անգամ շնորհակալութեան թնկթ ստացաւ լուսաւորութեան պաշտօնէութիւնից:

Բայց Բաճաթեանցի Համար, հեռի իւր հայրենի հողից, որի վերայ մի օր գործելու տենչով լցուած անհամբեր սպասում էր ժամանակամիջոցի լրանալուն, — մեծ մխիթարութիւն էր այն մի բուռը Հայ ժողովուրդը, որին նոյնպէս

Ժամանակի ձախ ձեռքը ձգել էր այդ թաթարաբնակ թերակղզու վերայ:

Ամէն պատահած տեղ այդ ժողովրդին իբրև մի հատուածի ամբողջ ազգութեան՝ իւր գոյութեան պահանջը բացատրելը, և մեծից մինչև փոքրը, մեծատնից մինչև տնանկը՝ իրանց ունեցած թերութեանց պատճառով անխտիր ու անխնայ հարուածելը, — ահա այն գործը որ նա կատարում էր իբրև նուիրական տարտականութիւն:

Նորա ժամանակ այսօր մէկի, վաղը միւսի, երրորդօրը իւր տանը ժողովներ էր որ լինում էին: Ո՛րտեղ մի գործ կար, անկասկած պարագլուխը Բահաթրեանցն էր. ինչի մէջ որ ուրիշները դժուարանում էին, Բահաթրեանցը գնում էր այնտեղ իւր ծառայութիւնը մատուցանելու: Ամէն գովելի ձեռնարկութեան դեկը միշտ նորա ձեռքին կը տեսնէիք: Հասարակութեան համար ընթերցարան բանալը, հայ կանանց ընկերութիւն հիմնելը Բահաթրեանցի համար էր վերապահուած:

Մինչև նորա Սիմֆերոպոլում երևիլը, այդ քաղաքի միակ երկսեռ դպրոցը, որ կոչուած էր ամբողջ Ղրիմի համար օրինակելի դպրոց լինելու, շատ անմխիթար ու նահապետական վիճակի մէջ էր, չնայելով որ նիւթապէս անբաւարար չէր: Բահաթրեանցը առաջինը եղաւ որ իբրև հոգաբարձու՝ իւր պաշտօնակիցների հաւանութեամբ Տփլիսից երկու, Ժամանակի պահանջին յարմար ուսուցիչ հրաւիրելով՝ ըստ ամենայնի կերպարանափոխեց յիշեալ դպրոցը: Իսկ դա բաւական զգալի զարկ էր թէ մասնաւորապէս դպրոցի ու թէ ընդհանրապէս նորա գոյութիւնը պահպանող հասարակութեան համար:

Մի խօսքով, Բահաթրեանցը իւր հասարակական գերքով ու ազդեցութեամբ այնպիսի հեղինակութիւն ու յարգանք էր ստացել ամէնքից, որ համարձակ կարող ենք ասել, իւր գործունէութեան առաջին ու թանկագին վեց տարուայ ընթացքում առաջնորդէ Սիմֆերոպոլի հայ հասարակութեանը:

Յ. ՆԱԶԱՐԵԱՆՅ.

Մարտի 7 Թիֆլիս

ԱՅԼ ԵՒ ԱՅԼ Ք.

«Արժարանի» անցեալ և ներկայ Պետական տպած հանգուցեալ Առաքել Բահաթրեանցի յօդուածը վերջացրած չէ և շարունակութիւնը կը տպենք, եթէ հանգուցեալը թողել է և կարողացանք ձեռք բերել:

* *

Փետրուարի 20-ին առաւօտեան ժամը 12-ին Թիֆլիզ ժամանեց Արաստանի և Իմերէթի թեմի վիճակային Առաջնորդ, սրբազան Արիստակէս եպիսկոպոս Սեդրակեանը: Մենք անձամբ ծանօթ լինելով Արիստակէս սրբազանի արդիւնաւոր գործունէութեան հետ, լիայոյս ենք, որ և այսուհետև մեր եկեղեցական դասի և ազգային դպրոցների նիւթական, մտաւոր և բարոյական ապագան ապահոված կը լինի: Արաստանի և Իմերէթի թեմը վաղուց սպասում էր մի այդպիսի պատկառելի և արթուն Առաջնորդի:

* *

Մեզ հաղորդում են, որ Սրբազան Առաջնորդը արդէն միջոցներ է գործ դնում եկեղեցական դասի նիւթական, մտաւոր և բարոյական բարւոյման: Նորերումս Արիստակէս Սրբազանը Թիֆլիզի բոլոր քահանաներին գումարելով Առաջնորդարանը, բացատրել է նոցա իրենց վսեմ և ծանր պարտաւորութիւնը, խստիւ պատուիրելով, որ եթէ նոքա սրբութեամբ և աշխրջութեամբ չեն ծառայել իրենց վսեմ կոչմանը, Նորին Սրբազնութիւնը ստիպուած կը լինի խիստ միջոցների դիմել: Միանգամայն գովելի և համակրելի է Վիճակաւոր Առաջնորդի այդ ընթացքը:

* *

Փետրուարի 26 ին Թիֆլիզ ժամանեց Էջմիածին ուղևորուելու համար Վահագն Կաթողիկոսի նորընտիր տեղակալ Բարձր Սրբազան Մակար Արքեպիսկոպոսը: Վանքի մայր եկեղեցում Նորին Բարձր Սրբազնութիւնը մի համառօտ և սրտառու ճառեր արանուածութեամբ բացատրելով հանգուցեալ Գէորգ Գ-ի կորուստը Հայ ազգի համար, յայտնեց որ իրեն ներկայ պաշտօնը շատ ծանր է և միանգամայն դժուար, աչքի առաջ ունենալով մանաւանդ Գէորգեան ճեմարանի ներկայ նիւթական անմխիթար դրութիւնը: «Հայոց ազգը, յարակցեց Սրբազանը, որ մինչև ցարգ չի զլացել պահպանելու իւր

լուսաւորութեան սրբավայրերը, այսուհետեւ էլ չի դանդաղիր օգնութեան ձեռք մեկնելու Գէորգեան ճեմարանին, թէ ի յաւերժական անմահ յիշատակ հանգուցեալ Հայրապետի և թէ ի լուսաւորութիւն և ի բարօրութիւն Հայաստանեայց Ազգի և Եկեղեցոյ»:

* * *

Փետրուարի 22-ին Ներսիսեան Ազգային Հոգևոր Դպրանոցը հանդիսաւոր կերպով տօնեց Սրբոց Աւոնդեանց և Վարդանանց յիշատակը, իսկ Փետրուարի 24-ին մեծ հանդիսով տօնեցին Հայաստանեայց Ազգի և Եկեղեցւոյ յիշեալ նահատակների և հայրենասէրների յիշատակը Թիֆլիսի հայ Օրիորդաց Ս. Գայիանեան, Յովնանեան Մարիամեան, և միւս բոլոր հայ օրիորդաց և տղայոց Դպրոցների Վարչութիւնը:

* * *

Խմբագրութիւնն ստացաւ «Աղբիւր» ամսագրի 2 №-ը, Թուղթը գեղեցիկ է, տիպը պարզ:

* * *

Փետրուարի 14-ին Ներսիսեան Ազգային Հոգևոր Դպրանոցի Վարչութիւնը կատարեց հանգուցեալ Առաքել Բաճաթեանի հոգեհանգիստը, Դպրանոցի ուսուցիչ պ. Գ. Շահբուղդեան և հանգուցեալի աշակերտներից մէկը, պ. Ա. Սպարապետեան յարմարաւոր ճառեր կարդացին, ուր բացատրում էին հանգուցելոյ արդիւնաւէտ գործունէութեան նշանակութիւնը հայ մանկավարժական ասպարիզում:

* * *

Ընթերցողների ուշադրութիւնն ենք դարձնում «Վարժարանի» ներկայ №-ում տպած հանգուցեալ Առաքել Բաճաթեանի եղբոր պ. Նիկողայոս Բաճաթեանի յայտարարութեան վերայ, որով պարոնը խնդրում է հանգուցեալի կեանքի մասին տեղեկութիւններ գիտցողներին հաղորդել իրան, հանգուցեալի մանրամասն կենսագրութիւնը հրատարակելու համար:

ԽՄԲԱԳԻՐ—ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՂ Ն. ԽՈՍՐՈՎԵԱՆ

Дозволено цензурою. Тифлисъ, 9 Марта 1883 г.

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