

Վ Ե Ր Փ Ա Ր Ա Ն

ՄԱՆԿԱՎԱՐՔԱԿԱՆ ԱՄՍԱԳԻՐ

ՓԵՏՐՈՒՄ

1884 Ք. ՏՍՐԻ

№ 3

ԽՄԲԱԳՐԱՐԹԵԱՆ ԿԱԶՄԻՅ

«Վ.Ս.ՐԱԵՐԱՆԻ» ԱՌ ՃԱՄԱՐԱԿԵԱՅ ԴԱԿԱՐՈՒՄԸ:

Կրթութեան գործն այնքան է գրաւել հայ հասարակութեան միտքը, որ կարծես մեզ ժամանակի նշանն է դառնել մտածել, խօսել և դրել միմիայն նորա վերայ: Այս ելեւում է նայն իսկ հասարակական կեանքի արտայայտութիւններէց. ամեն տեղ օրըստօրէ աւելանում է Հայոց ուսումնարանների թիւը. ամեն կողմից աճում է իւրաքանչիւր կողքի ուսումնարաններում կրթուող Հայ աշակերտների քանակութիւնը. Հայ հրապարակախօսներն անգաղար հանդէս են գալիս կրթութեան գործին վերաբերեալ լօզուածներով, քննութիւններով և առաջադիւթիւններով. մասնագէտ անձինք չեն դադարում օրըստօրէ հարստացնել նորունոր դասագրքերի և ձեռնարկների թիւը. հետզհետէ զարգանում է երիտասարդութեան ձգտումը դպրոցի միջոցով հասարակական կրթութեանը ծառայելու. զեզեցիկ սեռն անգամ հիւսու չէ այդ վսեմ գործի միջամտութիւնից և կարծ ժամանակի մէջ ցոյց տուեց թէ ուրիշ բազմաթիւն և անփոխարինելի է նորա մասնակցութիւնը. ի վերջոյ կարծես մի էական պահանջ է դառնել այսօրուայ հասարակութեան համար տեղական և ընդհանուր մանկավարժական խորհուրդ կազմել, ծրագիրներ մշակել, բարենորոգումներ մտցնել կրթութեան գործի մէջ և այլն:

Ազգու կամ թույլ կերպով երեցած այս նշաններն առհասարակ այն ժամանակ կարող են զարգանալ և հասնել պատշաճաւոր նշանակութեանը, երբ որ դպրոցական գործին վերաբերեալ բոլոր խնդիրներն ընդհանուր կշռադատութեան հանդէս բերուին և հրապարակաւ մշակուին: Այս գործին կարող է մեծապէս նպաստել մամուլը. և ահա, ի թիւս այլոց, այդպիսի մի բարի խորհրդով ծնան Հայոց մէջ և չք կարողանալով հանգամանքներին դիմադրել՝ անհետ եղան հետգհետէ «Դպրոցը», «Դաստիարակը» և «Մանկավարժական թերթը», որոնք բոլորն էլ շատ կամ սակաւ չափով նպաստում էին մշակելու ժամանակին կրթութեան էական հարցերը. ի վերջոյ 1882 թ. Օգոստոս ամսի 15-ին, երբ բացուելու էր Հայոց առաջին ընդհանուր ուսուցչական ժողովը, «Վարժարանին» վիճակուեցաւ առաջին անգամ թարգման հանդիսանալ այնպիսի մտքերին և գաղափարներին, որոնք նայելով իրանց նպատակին, չէին կարող ընդարձակութիւն գտնել առօրեայ խնդիրներով սլարապող թերթերի մէջ:

Իւր միամեայ գոյութեամբ «Վարժարանը» ցոյց տուեց իւր գոյնը և մենք այսօր կարող ենք ներկայացնել հասարակութեանը մի շարք ծանրակշիռ հարցերի լուսաբանող և առաջնորդող գրուածքներէ, որոնք մեծապէս նպաստելու են կրթութեան գործը գիտակցաբար առաջ վարելու: «Վարժարանը» ձգտում էր հանդէս բերելու նոյն իսկ մեր կեանքի մէջ յայտնի հայ մանկավարժների աշխատութիւնները, որով միջոց տուեց հայ հասարակութեանն անմիջապէս ծանոթանալու իւր դաստիարակութեան առաջնորդների հետ. սխալ են թէ ուղիղ նոցա կարծիքները, համակրելի են թէ ոչ նոցա աշխատութիւնները, իրագործելի թէ անիրագործելի են նոցա առաջարկութիւնները, այդ պէտք է ցոյց տար ժամանակի ընթացքում հասարակական ձայնը. առաքախտաբար «Վարժարանի» խմբագրութիւնն երկրորդ տարեմուտին ծանոթանալով բաժանորդների աննշան քանակութեանն, սրտիպուած էր ընդմիջել ամսատետրերի հրատարակութիւնը մինչև ներկայ փետրուար ամիսը, որպէս զի բաւականաթիւ

բաժանորդ ունենալով, կարողանար թերթի հրատարակութեան ծախսը, եթէ ոչ լիովին, գէթ մասամբ լրացնել:

Այսպէս չորս ամիս շարունակ դադարելուց յետոյ, մենք նորից ձեռնամուխ ենք լինում «Վարժարանի» հրատարակութեանը: Այս չորս ամսուայ ընթացքում հանդիսիս բաժանորդների թիւը թէև զգալի կերպով չաւելացաւ, բայց և այնպէս մենք մանկավարժական օրգանի կարևորութիւնը շատ կարևոր համարելով, վճռեցինք ամենայն տեսակ դժուարութիւններին յաղթելով, շարունակել նորա հրատարակութիւնը: Եթէ մինչև այժմ հայ դպրոցների ղեկավարները չը կամեցան պահպանել մեր հանդիսի գոյութիւնը, այսուհետև յոյս կայ նորան ապահովել: Շատ տեղերից մեր ստացած տեղեկութիւններին նայելով պարզ նկատում ենք, որ մի մանկավարժական հանդիսի գոյութիւնը դարձել է անհրաժեշտ և կարևոր նեցուկ մեր ուսուցիչների լայնածաւալ և նուիրական գործունէութեան մէջ: Դժուար է ի հարկէ ենթադրել մի մասնագիտական հանդիսի գոյութիւնը, որ նոյն մասնագիտութեամբ պարապող անձանց չէ հետաքրքրում և հետևապէս իւր նպատակին չէ հասնում: Մենք պարծենալով մեր բազմաթիւ հայ դպրոցներով և նոցա մէջ աշխատող հայ ուսուցիչներով, ապարդիւն կը համարէինք նոցա աշխատութիւնը, եթէ նոքա մանկավարժական գիտութեան մասին իւրեանց տեղեկութիւնները մերթ ընդ մերթ չը նորոգէին և այդ գիտութեան վերաբերեալ նորանոր զարթած խնդիրներին չը հետևէին: Քանի ու քանի հարցեր թէ կարգապահական թէ ուսումնական, որոնք ծագում են դպրոցական կեանքի մէջ, մնում են անբացատրելի և անվճիռ երբեմն հէնց այն պատճառով, որ մեր դպրոցների ղեկավարների այդ կողմից ունեցած մանկավարժական գիտութեան պաշարը թերի է լինում կամ անճիշտ: Ապա ուրեմն ճրտեղից պէտք է լրացնեն հայ դպրոցներում աշխատող անձինք այդ թերութիւնը, եթէ ոչ հետևելով արդի մանկավարժութեանը: Եւրոպական և ուրա լեզուներով հրատարակուած մանկավարժական հանդեսները նոցանից շատերին անմատչելի են: մնում է որ հայ հանդիսի միջնորդութեամբ գոնէ

կարողանան նորա ծանոթանալ այդ գիտութեան վերաբերեալ նորանոր զարթած խնդիրներին և այդպիսով լրացնեն իւրեանց թերի մնացած պաշարը: Ահա այս և շատ ուրիշ կէտերի վերայ հիմնուելով մենք շարունակում ենք «Վարժարանի» հրատարակութիւնը, հաւատացած լինելով, որ այս անգամ և նորա, որոնց կողմից մեր հանգէսը մինչև այժմ արձագանք չը գտաւ, այսուհետեւ ի գերեւ չեն հանիլ մեր յոյսերը և առաջուայ սառն անտարբերութեամբ չեն վերաբերուիլ նորան:

«Վարժարանի» այս առժամանակեայ դադարումը, ինչպէս պէտք էր պայտել, շարժեց մի ընդհանուր կարեկցութիւն և ամեն կողմից լսեցինք համակրութեան ձայներ թէ խօսքով և թէ նամակներով. նոյն իսկ մեր մամուլը չը զլացաւ թարգման լինելու հասարակական ձայնին, յայտնելով իւր ցան ալն կորուստի մասին, որ պիտի ունենար Հայոց մանկավարժական գործը «Վարժարանի» խափանուելով. բացառութիւն կաղմեց այդ գէպքում միայն «Մշակը», որ ոչ միայն ուրախացաւ «Վարժարանի» խափանման վերայ, այլև նորա ալն լարգելի աշխատակիցներին, որոնք երբեմն իրանց հրմուտ գրչով դարդարում էին «Մշակի» էջերը, պատուեց իւր անտեղի լարձակմունքով: Մենք նոյն իսկ «Վարժարանի» անցեալ տարուայ № 10 յայտնեցինք, թէ մեզ համար թանկ էր հայ մամուլի քննադատական յօդուածներն ու կարծիքները» և սրպատում էինք լուրջ քննադատութեան, ցաւում ենք որ «Մշակը» տարօրինակ մտքեր է յայտնում առանց հիմնելու իւր կարծիքը «Վարժարանում» զետեղուած յօդուածների լուրջ ուսումնասիրութեան վերայ, որով նա աւելի օգուտ տուած կը լինէր գործին:

Մամուլի արդար և գործնական քննադատութիւններից «Վարժարանն» ամենայն սիրով պատրաստ է օգուտ քաղել ապագայ հրահանգութեան համար, եթէ որ և իցէ արժանաւոր կարծիք լսելու լինի: Իսկ ինքնահաւանութիւնն և իմաստակութիւնը «Վարժարանի» մէջ տեղ չունին:

«Վարժարանի» ներկայ հրատարակութիւնը, ինչպէս ինքնուրուիք ընթերցողը, փոխում է իւր առաջուայ ընթացքը:

Մանկական բաժինը մենք բաց ենք թողնում և մի ամբողջ թերթ, որ մասնադրուած էր նորան, յատկացնումենք Մանկավարժական բաժնին: Մանկական ընթերցանութեան համար նիւթեր առանձին հրատարակուած գրքուկների մէջ էլ շատ կան: Մանաւանդ թերի է շատ դպրոցների հասուն հասակի սաների համար ընթերցանութեան պաշարը: Այս նպատակով մենք աւելի քան թէ տուել ենք. այսուհետեւ էլ կը տանք այդ հասակի զարգացման համապատասխան յօդուածներ գիտութեան ամենայն տեսակ ճիւղերից: Շատ անգամ մենք ականատես ենք եղել թէ ինչպէս մեր միջնակարգ դպրոցների և դպրանոցների սաները շուարած թերթելիս են եղել մանկական հասակի համար լոյս տեսած և հրատարակուած գրքուկներ իրանց զարգացման համապատասխան յօդուածներ մէջը չը գտնելով: Երբ մանկան մէջ ընթերցանութեան ճաշակը զարթեցնում ենք ըսկըզբում տալով նորան նորա հասակին համապատասխան նիւթեր, մեծ յանցանք է լետոյ չը տալ նորան այնպիսի նիւթեր, որ հասակի հետ զարգացած նոցա ճաշակը պահանջում է: Բնական գիտութեան վերաբերեալ յօդուածները, յօդուածներ պատմութիւնից, (էտնոգրաֆիա), ճանապարհորդութիւնք, կենսագրութիւնք, ահա սոքա են այն նիւթերը, որոնք այդ հասակի ուսանողներին կարող են հետաքրքիր լինել:

Խմբագրութիւնը նոյնպէս աչքի առաջ ունէր այն ուրախալի հանգամանքը, որ «Աղբիւրն» արդէն ծառայում է մանկական ընթերցանութեան պահանջը լրացնելուն, որին ի սրտէ ցանկանում ենք ամենայն յաջողութիւն: Այսպէս ուրեմն «Վարժարանն» այսուհետեւ նուիրելու է իւր ջանքն և ուշադրութիւնը ծնողներին և դաստիարակներին առաջնորդութիւն պատրաստող յօդուածներին և դպրոցի հասուն ուսանողների ընթերցանութեան պաշարին և այսպիսով աշխատանքը բաժանուած կը լինի «Վարժարանի» և «Աղբիւրի» մէջ, որով անշուշտ գործը համեմատաբար աւելի մեծ յաջողութիւն կը գտնի:

բան գործելու կապերը բաւական քաբտուած են երևում. յուսա-
լով որ ներհակ կողմն էլ պատշաճ լրջութեամբ կը վերարերի այս
ծանր խնդրին:—

Երբ որ առաջին անգամ նկատում էինք վերը յիշած իրողու-
թիւնը, երբ որ աշակերտների մէջ խոր արմատացած էինք զըտ-
նում լրագիրներով լուսաւորուելու ձգտումը, մեզ միշտ այնպէս էր
թուում թէ այս անբնական երևութի մէջ ինքը ուսումնարանը
շատ մեղաւոր պիտի լինի. երեւի, ասում էինք, ուսումնարանը չի
լրացնում պատանիների ուսման փափագը, որ սոքա ուրիշ աղբիւրի
են դիմում: Լրագիր և աշակերտ, ի՞նչ առընչութիւն կայ սոցա
մէջ: Թէև խելօք մարդիկ վաղուց քարոզել են, թէ Դպրոցը
պէտք է մերձեցնել Աեանքին, բայց դժուար չէ հասկանալ, թէ
նոցա ասածների իմաստը այն չէր կարող լինել, իբր թէ մարմնով
ու հոգով աճող պատանին արդէն պառտի ցուպը ձեռին և ակնոց-
ները քթին պիտի շրջէ այն Աեանքի մէջ, որ դեռ ևս նորանը չէ
‘նորա’ որ այն քարոզները կարգացին բնաւ չէին մոռանում: Թէ
Դպրոցը էլ զպրոց պիտի մնայ և Աեանքը—կեանք: Եւ իրաւ ի՞նչ
նմանութիւն կայ մի կողմից կեանքի բազմաչափար հոգսերի, օրա-
կան ապրուստի, անձնազոհութեամբ ընտանեաց լուծը տանելու,
գոյութեան կռուի, պիտանութեամբ ընկերութեան մասնակցելու,
քաղաքակրթութեան, յառաջագիմութեան, և հասակաւոր մարդու
ոյժերից բոլոր այլ ձգտումների մէջ, և միւս կողմից զպրոցի օրա-
կան 4 կամ 5 դասի մէջ, ուր աշակերտները մի քանի տարուայ
մէջ պէտք է սովորեն երախտապարտ սրտով և իւրեանց ածիւնա-
կան զօրութիւններով ձեռք բերել յարգել և մարգավայել կեր-
պով վայելել այն ամենայն արտագրութիւնները, ինչ որ
կեանքը շատ դարերի ընթացքում խնամով հաւաքել է և ժառան-
գել է նոր սերնդին, միակ այն յուսով, թէ սա էլ ժամանակով
արժանաւոր ժառանգ և քաղաքակրթութեան շարունակիչ նոր զօ-
րութիւն կը դառնայ: Թէ և դպրոցն էլ ունի իւր ցաւերը, վշտերը,
անյաջողութիւնները, մատաղ սրտերը զբաղեցնող գործեր, բայց
սոքա այն արտասուքների են նմանում, որոնք շատ շուտ հովաց-
նում և թեթեւացնում են մի պահ առաջ սրտի փոքրիկ փղձուկը,
սոքա այն բարբեր անձրև են, որից յետոյ խելոյն զուարթ արե-
գակ է փայլում: Իսկ կեանքի արտասուքը դառն է—նա արիւն է
շատ անգամ. կեանքի անձրևը երբեմն կրակի տարափ է, կեանքը
ամենայն կողմից ջրջապատուած է խորխորատներով ու հրաբուխ-
ներով, որոնց հետ որ մարդ քաջ ծանօթ պէտք է լինի, հաւա-
տացնում են, թէ մարդու համար քաղցր է այսպիսի բազմափտանդ
կեանքը, բայց երբ—երբ որ քաջ պատրաստ է վտանգներին դէմ
գնալու—Ահա դպրոցը այս կէտում և այսպէս պէտք է մօտենայ

կեանքին, ահա այս է non scholae, sed vitae առաժի իսկական իմաստը. դպրոցը կամուրջ պիտի լինի կեանքի ընդարձակ ասպարեզ մտնելու համար, նա ընդհանուր հիմք պէտք է տայ՝ յետոյ այն ասպարիզի մէջ մի մասնաւոր տեղ վայելչապէս բռնել տալու համար: Դպրոցում—դպրոցումն ազատ, աչքերը դէպի վեր, ասպագայի դաղափար, ուրախ վարժութեան մրցութիւն. կեանքի մէջ—ճնշուած, աչքերը դէպի վայր, ներկայի իրականութիւն, ոտքը հաստատ պահելու համար տենդային գործօնութիւն, Մի խօսքով ինչ կէտից որ նայենք՝ դպրոցը կեանք չէ, պատանին հասուն նացած չէ, մէկի համար գիրքն ու տետրակն է, միւսի համար—լրագիրը:

Սուրը երեսայի ձեռին, լրագիրը աշակերտի ձեռին—երկու դէպքումն էլ օգտուէտ գործիքից միայն վտանգ պիտի առաջանայ: Այս վտանգը մեր մէջ աւելի պիտի լինի, որովհետեւ Հայ աշակերտը կրկնապատիկ եղանակով իւր ձեռն է առել լրագիրը. նա և՛ կարդում է լրագիր և գրում է մէջը, նա իւր ընկերոջ գրածը ծաղրում է, իւր գրածը Պիւթիայի պատգամից պակաս չի դասում: Եթէ մի հայեացք ձգենք, թէ առ հասարակ մեր լրագիրը ներք ի՞նչ տեսակ մասաւոր սնունդ են մատակարարում իւրեանց ընթերցողների մի մեծ մասին, այսինքն աշակերտներին, մենք կը տեսնենք, թէ այն վտանգը էլ աւելի բարդվում է:

Բայց որովհետեւ մեր լրագիրները ամենաբարի դիտաւորութիւններով են զետեղում իւրեանց էջերում յօդուածները և նոցա նպատակը ընթերցողների լուսաւորութիւնն է, առ այժմ ոչ մի կողմից նոցա թերի չը համարենք և ենթադրենք, թէ մեր լրագիրները շատ գոհացուցիչ են, Հետաքրքրական է տեսնել, թէ նաեւ այն դէպքում, եթէ նոքա այդպէս գոհացուցիչ լինէին և նոցա կարդացողները լինէին ոչ միայն հասակաւորները, ինչպէս որ հարկն էր այլ և աշակերտները, ինչպէս որ Հայերիս մէջ մի սխալ թիւ րիմացութեամբ իրօք սովորութիւն է դարձած,—նա և այն դէպքում, հարցնում ենք, ի՞նչ պիտի լինէր հետեանքը, եթէ ընթերցողը կարծէ, թէ այս դէպքում բացի բարիքի ուրիշ բան չի կարող առաջանալ, շատ կը սխալուի, և այս բանի մէջ դժուար չէ համոզուել մի մեծ հեղինակի սիրուն օրինակով: Քննենք, ասում է Բենը, հետեանալ երկտողը և տեսնենք, թէ դա ինչ տպաւորութիւն է թողնում մատաղ սրտի վերայ:

Թող ներշնչուիմ. Անկախութիւն, հօր ոգևովդ,

Առիւծ սրտի էարծուի ական Տէր և Իշխան:

Այս խօսքերը անշուշտ քաղցր պէտք է հնչեն յուզախնդիր չարաճճի պատանու ականջին, որովհետեւ իսկ և իսկ նորա ետական զգացումները շօշափվում են՝ երբ որ անարկ է լինում մի տէր

իշխանի հզօր ոգւով ներշնչուելու մասին: Բայց թէ ո՞վ է այդ իշխանը կամ թէ ի՞նչ է տիրում նա—ի՞նչ փղթ յուզուած պատանուն, նա անտարբեր է «Անկախութեան» նշանակութեան համար, մինչև անգամ, նորա ուշադրութիւնը չի գրգռւում «առիւծի սիրտ» և «արծուի աչք» բառերով: Այնպէս որ պատանու երևակայութիւնը նուազ չափով չի բորբոքուի, եթէ նոյն տողերը հնչէին այսպէս.

Թող ներշնչուիմ Զո՛ւմբօ—Մումբօ, հզօր ոգւովդ,

Թմբլջո՛ղու, Մսլամկան Տէր և Իշխան:

Մի խօսքով բանաստեղծութեան երեք քառորդը յիշողութեան մէջ կը տպւորուի իբրեւ սոսկ բառեր, և միայն մի քառորդ—իւր իմաստի համեմատ: Առ հասարակ իմաստի համար բաւական է հասկացողութեան ամենաթոյլ թիւը՝ միայն թէ այդ թիւի մէջ խճճուին ու կապուին մեզ հրապուռդող զգացումները: Այս օրինակով բացատրւում է փոքր աշակերտներին մտաւոր վիճակը, բայց ակնարկած օրէնքը աւելի ընդարձակ գործադրութիւն ունի: Օտեյլօն, որ մեծ էր շատ մեծամեծ գործերում, այսինքն թէ հանձարեղ մտքով և թէ վսեմ սրտով, թշուառութեան զոհ զնաց մի Եագօի ճարպիկութեամբ, որ կարողացաւ նորա կրքերը խաղացնել իւր ուղեցածի պէս: Նորա մտքը պղտորուեցաւ Եագօի հաշուած բառերից:

Գալով մեր խնդրին, յոյս ունինք, ընթերցողը չի վարանի մեղ հետ պնդելու, թէ աշակերտները մեր մամուլի կարգացածից երեք քառորդը կրմբունեն լոկ իբրեւ սոսկ բառեր: Բայց որովհետեւ իւրաքանչիւր մարդու ըմբռնողական կարողութիւնը մի սահման ու չափ ունի, ապա ուրեմն որքան նորա մէջ սաստկանայ բառասիրութիւնը՝ այնչափ պէտքէ նուազի նորա մէջ իմաստասիրութիւնը, այս տեղ կատարեալ կերպով տիրում է խոտորնակ համեմատութեան օրէնքը: Բայց մենք զխաւորը չը պիտի մոռանանք, մենք պէտք է տեսնենք և այն, թէ մեր լրագիրները աշակերտի ձրպիսի հրապուրական զգացումներ են զարթեցնում:

Յատկապէս խնդրում ենք ընթերցողից ի նկատի ունենալ, թէ լրագրի թերութիւնները նկարագրելով՝ մենք բնաւ մտադիր չենք արդարացնել մեղ վարժապետներին: Մանաւանդ որ մեր բուն բնարանը լրագրի մասին խօսելը չէ, մենք նկարագրում ենք մեր ուսումնարանի ցաւը, որի ծայրը մասամբ հասնում է լրագրին: Թէև ուսումնարանը շատ հանգամանքներ ունի, բայց նոքա չեն հրատարակուած. նոցա մասին խօսելը մեծամեծ անյարմարութիւններ ունի, որովհետեւ նոքա յայտնի են միայն մեզ, վարժապետներին, մեր նեղ փորձերով: Եթէ այնպիսի հանգամանքների մասին խօսենք, այն ժամանակ մենք կը դառնանք դատաւոր մեր անձի վերայ: Զոր

օր. քանի՞ տարի է որ թեմական վերատեսչութիւն է հաստատուած, բայց ո՞ր թեմի. Աերատեսուչը բարեհաճեց իւր հարուստ տեղեկութիւնները հրապարակ հանել որպէս զի մեր ուսումնարանների մասին գաղափար կազմելու համար նիւթ ունենայինք: Եթէ այսպէս աղքատ ենք ուրիշ նիւթերով՝ լրագիրները յայտնի իրողութիւններ են, նորա մեր առաջ շուարած են, ուստի ամենայն ընթերցող կարող է ստուգել նոցա մասին ասածը: Եւ եթէ այն էլ յիշենք, թէ լրագիրների մէջ աշխատողները բաւական մասով նոյն իսկ ուսուցիչներն են, ինչպէս որ այս հրապարակաւ խոստովանեցին մեր խմբագիրները Ուսուցչական Ժողովում, այն ժամանակ աւելի վրստահութեամբ պիտի խօսենք մեր նիւթի մասին, որովհետեւ մեր խօսքը աւելի մեր պաշտօնակիցներին դիմած կը լինի:—

«Ուսումնորութիւն տարածողը մա մ ու լ լ ն է և ոչ ուսումնարանը»: այս խօսքը միայն իւր սրտապանծ վճռով զարմանալի չէ, որը որ մենք էլ չենք կրկնում այն մտքով, որ դորա անհեղեղութիւնը ապացուցանենք: Այդ խօսքով ինքը մամուլը ամենաճիշտ և սիրուն կերպով նկարագրում է իւր սեպհական պատկերը: Անհաշիւ թողնելով երեւեմակի բացառութիւնները՝ մեծ մասով մամուլը այդպէս ինքնահաճ բռնակալ է հանդիսանում մեր գլխին, որ առ ոչինչ է սեպում ընթերցողի առողջ գաղափարութիւնը և մթտածելու իրաւունքը. այն ժամանակ մամուլը չի ձանաչում ոչինչ սահման, վայելչութիւն, արդարութիւն, պարկեշտութիւն. նորա համար օրէնք չը կայ, ինքն է օրէնք սահմանողը: Նորա ինքնահանար վճիռները չ'ուրանալու ճշմարտութիւններ են. տաղանդ, ուսում, գիտութիւն, առաքինութիւն, արժանիք—ամենայն բան ոտնակոխ կ'անէ, եթէ.... իւր «համբարից» չէ: Ամենայն բան ոչինչ, միայն մամուլն է ինչ. այնպէս էլ իւրաքանչիւր լրագրի համար միւսները ոչինչ են՝ միայն ինքն է իսկական մամուլ: Լրագրութեան մէջ էլ խմբագիրն է ամենայն ինչ, իսկ աշխատակիցները հլու ծառաներ՝ մինչև որ «համբարումն» են, իսկ այնուհետեւ ամէնքն էլ առաջին կարգի անընդունակութիւններ են: Մամուլը չի վարանի հոմերական ծիծաղով ծաղրել ամենայն սրբութիւն և արձան կանգնեցնել վատութեան, Աւելացնէք և այն, թէ ինչպէս մի լրագրի ասածը բոլորովին հակառակով է ներկում միւսը, թէ ինչպէս այս օր մինը հուր ու սրով հալածում է այն, ինչի համար որ երէկ խաչվում էր, թէ ինչպէս բանակոխը միշտ երկուսի մահու և կեանքի մենամարտութիւն է՝ ուր երբորդը սառն, գուցէ և նենգ կերպով, նայում է, որ նորա երկուսն էլ իրար տալով ջարդուին: Այն գաղափարը, յարմարութիւնը, պատիւը, որ իր անձի համար մէկը պաշտպանում է, մերժելի է քարոզում ուրիշ համար. պատուաճանաչ զայրոյթ է թափում: Բայց միայն իւր հա-

մար, հարուածել ևս գիտէ, բայց միայն ուրիշին: Խղճի աղատութիւն կը քարոզէ, ոչ որին չի թողնի որ խղճի աղատութեամբ խօսէ. աղքատիրութիւն կը դաւանէ, բայց այդպիսի դորժ քանդելու ևս ընդունակ է. յանուն գիտութեան կը խօսէ, կը ծուլանայ գիտութեան առաջին երեսը կարգալու. բժախնդիր է, եղելութիւնները գիտմամբ խառնաշփոթում է, թշնամու սիրով գաղափարից ուրանում է, և այս ամենը ծածկում է ճարճատող խօսքերի ամենամեծ պաշարով: Կարճ՝ տգիտութեան, անձնամոլութեան, առերևոյթ մաքրութեան աշխարհ է ներկայացնում մամուլը:—Եւ այս ամենը կարգում է Հայ աշակերտը ամենամեծ զուարճութեամբ:

Անհաւատարի է, թէ երբեմն որքան բարձր է այս զուարճութեան աստիճանը: Մի աշակերտ, որի մայրը օրական հացի կարօտ էր, չը խնայեց և բաժանորդագրուեցաւ լրագրին. ամենայն օր դասեր պատրաստելուց յետոյ՝ սկսեց լրագիրը երկու երեք անգամ կարգալ ծայրէ ի ծայր՝ այսինքն լրագրի անունից, տարեթուից (շնչտում ենք տարին), պայմաններից սկսած, մինչև լոյրը յայտարարութիւնները, գրաքննիչի հրամանը, տպարանի և խմբագրի անունը. խեղճի ամենայն օրը վերջանում էր աչքի արիւնլուայ ուռուցքով, եւ ասում են, թէ նորա ուղեղը այդքան բռնի աշխատութիւններից արդէն ցնցուել է: Նա ուրախ էր, երբ որ լրագրից սովորում էր՝ «րեզիստ» բառը, որ նորա թարգմանութեամբ նշանակում էր՝ «քաղցր ձայն»: այսպիսի անլուր բառերին միշտ իւրահնար թարգմանութիւնն էր կցում, որոնցից յետոյ էլ չէր աղատվում. նա զարմանում էր, որ իւր սիրած վարժապետի մասին հայհոյանքներ են գրում, բայց իսկոյն վարժվում էր այն տաք տաք բառերով և միւս օր պառաւ մեծ մօրը յանդիմանելով ասում էր՝ «ախ, դու իդիօտ, հացկատակ, մսլեռանդ, կղերական»:—2 ենք կարծում, թէ լրագիրը իրան պատիւ պէտք է համարէ, որ իւր գաղափարները այսպէս է տարածվում կուսական անմշակ հողերում. մանաւանդ որ միւսնոյն աշակերտը ճիշտ այդ ոգևորութեամբ կարդում է և միւս լրագիրները. եւ իրօք շատ աշակերտներ արդէն բաժանուած են կուսակցութիւնների, ոմանք «մշակական» և ոմանք «մեղուական» են. բայց այս արգելքէ, որ փոստը եկածի պէս՝ միանգամից կարդան 4 «Մշակ», 2 «Մեղու», 4 «Նոր-Բար», և 1 «Արձագանք» այսինքն 11 տպագրական թերթ... որ հանաք բան չէ՛. Եւրոպայում ամենակրթուած հասակաւորն անգամ բացի ընտրած մի թերթի ուրիշ բան չի կարդում: Միայն մեր լրագիրները կարողացել են Հայ աշակերտին ուրիշ ճաշակներ պատուաստել:

Մեզ համար ցաւ է, որ մեր մամուլը այսպիսի գոյնբերով պիտի նկարագրուի. մենք չեն զարմանայ, եթէ մեզ մեղադրեն, թէ անարդար ենք եղել: Որովհետեւ մի՞թէ քիչ ենք կարդում և

այնպիսի յօդուածներ, որոնց մէջ պարզ ցոյանում է ամենազինե ձգտում և դիտաւորութիւն հասարակաց օգտին ծառայելու համար: Նոցա ձգտումն ու դիտաւորութիւնը այդ դէպքերում ոչ որ չը պիտի ուրանայ: Բայց երբ որ նոքա ամենայն լրջութեամբ ձգնում են մի գաղափար քարոզել իրանց ընթերցողներին, ինչից է պատահում որ ընթերցողների բերանում մեծ մասով բառեր են մնում: Մենք տեսանք, թէ սորա պատճառն այն է, որ լրագրի «անկախութիւն», «առիւծի սիրտ», «արծուի աչք» գաղափարները ընթերցողի համար այնքան նշանակութիւն ունին, ինչքան և «ջումիօմումբօ», «թմրլաջի», «մալամուկն» անմիտ ձայները: Այսօր պէտք է աւելացնենք, թէ ընթերցողը առանց վարձատրութեան չի մնում որ այդպիսի անիմաստ բառեր կարդալու տհաճութիւն է ունենում: Նա գոհ և երախտապարտ է, որ իւր ախորժակները մի անգամ էլ ըրորուքուեցան: Մենք հաւատում ենք, թէ լրագիրը շատ անգամ այս սխալը ակամայ է գործում (էլ չենք յիշում դիտաւորութեամբ գործուածները, որոնց թիւը նոյնպէս քիչ չէ): Սխալը այն է, որ լրագիրը անշնորհք կերպով է վարուում իւր քարոզած բնարանի հետ: Ասենք նա ուզում է մի գաղափար տարածել, այդ գաղափարին նա մօտենում է ներքեից—ցածից, իսկոյն մի անձնաւորութիւն է ընտրում և նորա գլխին կակայներ է կոտորում: Երբէք զի այդ գաղափարի ստուգութիւնը նորա գլխի պնդութեան վերայ փորձէ: Եւ վերջը ի՞նչ է լինում: ահա գաղափարը թողած՝ մարդ մարդուն է հանդիպում իւր ամենայն կրքերով, մանր հաշիւներով, անցեալ անհիմն թշնամութիւններով, ներկայ ապօրինի պահանջներով, և այլն... մինչև որ ցեխի տակ ոչ մէկ գաղափար մաքուր չի մնում:—Այսպիսի դրուածքների կարգալը աշակերտի համար անպատուութիւն պիտի լինի: Բայց չէ, նա կարդում է առանց զգուանքի: Յայտնի է, թէ մեր մանուկները քանի քանի տգեղ զարդերով են մտնում ուսումնարան իւրեանց ընտանեկան կրթութեան շնորհքով: Եայտնի է նմանապէս, թէ որքան ջանքեր է գործում ուսումնարանը այն արատներին սնունդ չը տալու համար, ուր երբեմն կարծես անպսակ չի մնում նորա աշխատութիւնը: Բայց սխալ է, —ահա լրագրի մի յօդուած կարողանում է նորից արծարծել թշուառի մէջ հին արմատների բողբոջները: Զասէք, թէ ուսումնարանը թոյլ է, այլ ասացէք, թէ դժբախտաբար մարդկային բնութիւնը այդպէս է: Վերպենտերը մի պարզ օրինակով նկարագրում է բնութեան այդ հաստատութիւնը. «Էստեռալ դէպքը ցոյց է տալիս, ասում է նա, թէ մեր մարքերի արտաբայտութեան եղանակի վերայ ո՞ր աստիճան ազդում է հին սովորութիւնը, և թէ այդ սովորութիւնը մոռանալուց յետոյ ինչպէս նորոգվում է նոյնը, եթէ կրկնուին այն հանգա-

մանքները, որոնց աղդեցութեամբ որ սկզբնապէս նա գոյացել էր։ Մի սպայ,—որ չարաչար ծառայել էր այնպիսի շրջանի մէջ, ուր գրեթէ բնաւ մի հրաման չէր արտասանուի առանց յիշոցների, և որ նմանապէս վարժուել էր անգաբար յիշոցաբանելու,—երբ որ մասնաւոր կեանքը վերադարձաւ, ինքն իրան ուխտեց՝ չը խնայել ոչինչ հնարք, որ մոռանայ այդ գէշ սովորութիւնը, Թէ իւր զգաստական ջանքերով և թէ իւր մտերիմների աղերսանքներով վերջապէս այդ մարդը բոլորովին բուժուեցաւ։ Սակայն շատ տարիներ անցնելուց յետոյ՝ դարձեալ կոչեցին նորան զինուորական ծառայութեան մէջ, ուր որ կրկին սկսեց առաջուայ անքաղաքափարի խօսքերի գործածութիւնը։ Բայց երբ որ բարեկամներից մէկը ցաւելով նկատեց նորան, թէ ինչ կարիք կար հին սովորութիւնը վերանորոգելու, նա ամենայն անկեղծութեամբ հաւատացրեց, թէ բնաւ չի յիշում և չի գիտակցում այն հայհոյութեանց արտասանութիւնը։ Այս օրինակը բացատրութեան կարօտ չէ, որ աւելացնենք, թէ ինչպէս աշակերտները լրագրի ընթերցանութեամբ կրկին սովորում են հայհոյանքներ, ապերախութիւն, անարգութիւն, մեծամտութիւն, լրբութիւն, կռուարարութիւն և ուրիշ մանկական մոլութիւններ, և թէ ինչպէս թուլանում է դպրոցը, երբ որ մամուլը նորան նեցուկ է լինելու փոխանակ, որ իւր սեպուհ պարտականութիւնն էր հակառակութեամբ և աղգում։

Գիտենք, որ ոմանք թուլանալը անդօրութիւն պիտի համարին, բայց այն ժամանակ նոքա երեւի կ'ուզենան, որ դպրոցը պատերազմ յայտնէ մամուլին։ Իսկ մենք ժամանակի ամենաթշուառ նշան պիտի համարենք, եթէ որ և իցէ կողմից այդ զարհուրելի դադափարի նշոյլը նկատենք։ Քոյրը քրոջ դէմ ձեռք չի բարձրացնի, և կը թուլանայ, եթէ նեղուի հարազատից։ Մամուլը դպրոց և հոգեւորականութիւն—իրար պատերազմ չը պիտի յայտնեն, ապա թէ ոչ ամէնքը կը թուլանան և ոչ մէկը չի օգտուի։ Հին ճշմարտութիւն է, բայց նոքա դեռ շատ հեռու են, որ սկսեն գիտակցաբար իրար օգնել, դաշնակից համարել և մրցել միմիայն այն ձգտմամբ, որ իւրաքանչիւրը ժամանակի պահանջներէն յետ չը մնայ։ Մի խլրտում որեւիցէ կողմից, մի անդդոյշ քայլ կամաւ թէ ակամայ գործած, շատ թանկ է նստում։ Անդգուշութեամբ սերմանած գաղափարը ծածուկ անցքերով տարածվում և զրաւում է մտքերն եւ սրտերը. ամուր հաստատվում է խոր բնի մէջ և ոյն տեղից ամենայն բռնակալութեամբ իշխում է ամբողջ բարոյական աշխարհքի վերայ, ստրկացնում ճնշում և ցամաքեցնում է միւս ամենայն առողջ բողբոջները, եթէ և սոքա երեան։ Մենք դադափար չ'ունենք, թէ ինչպէս կոծում և մաշում է մարդու ներքը,

Թէ ինչպէս ջլատուած է նորա սեպհական կամքն ու միջնացնում է զիտակցութիւնը, երբ որ այն տեղ մի անգամ բուն է դնում այս կամ այն միտքը հակառակ առողջադատութեան և խնամած կըր թուութեան: Ինչպէս որ աննկատ կաթիլը որ ձաքար է ծակում այնպէս էլ անյայտ ծագմամբ սերմանած «իշխող դադափարը» բարոյական աւերակներ է տարածում: Ոչ միայն անհատներ, այլ և ամբողջ հասարակութիւններ և ամբողջացած բազմութիւններ «իշխող դադափարի» լծի տակ այնպիսի անմտութիւններ են առաջացնում որ մարդ սկսում է յուսահատուիլ մարդկային բանականութեան անդօրութիւնից:

Պատմութիւնը շատ օրինակներ ունի արձանագրած, որոնք խոշոր կերպով ցոյց են տալիս այն, ինչ որ ամենայն օր կատարվում է մեր շուրջ, միայն թէ աննկատ կերպով: Վերջին յիշած հեղինակը հաղորդում է. «1374 թուին Ասիայի մէջ կը տեսնէինք Գերմանիայից ժողոված արանց և կանանց ամբողջներ, որոնք մի սնապաշտ մոլորութեան ազդեցութեամբ խմբուելով ժողովրդեան առաջն փողոցներում և ժամատներում կատարում էին հետեւեալ ներկայացում. ձեռք ձեռքին տալով շրջաններ էին կազմում, և իւրեանց զգացումների ազդը կարծես բոլորովին կորցնելով և ամենևին ուշադրութիւն չը դարձնելով ներկայ հանդիսականների վերայ, ամբողջ ժամերի ընթացքում կաքաւում էին կատարի յափշտակութեամբ, մինչև որ կատարեալ անդգայութեան մէջ գետնի վերայ փոփում էին: Այն ժամանակ նոքա իրանց անհասկանալի վշտակութիւնն էին գանդատում և հոգեւորքի մէջ տնքում էին, մինչև որ կտաւի մէջ չը փաթաթէին նոցա և մէջքը չը գօտապընդէին, այսպէս հազիւ ուշքի էին գալիս և էլ չէին գանդատվում քանի որ ակտի կրկնութիւնը չէր սկսվում: Փաթաթվում էին այն պատճառով որ կատարութիւնից յետոյ նոցա փորերը ուռած զրմբեթանում էին, ուր հանդիսականները երբեմն այդ եղկելիներին աւելի շուտ թեթեւութիւն տալու համար անարուեստ հնար էին գործ դնում՝ սկսում էին իսկոյն ոտքերով կշռորել և ցաւած տեղերը ծնծել: Նոքա կաքաւելու ժամանակ ոչինչ չէին տեսնում և լսում կարծես նոցա բոլոր զգայարանները փակվում էին. բայց նոցա հալածում էին անուրջներ, առեղծուածներ, երեակայութեան մէջ մտնում էին դեւեր, որոնց անունները նոքա ազդակում էին. յետոյ հաւատացնում էին, թէ արեան հեղեղների մէջ էին հեղծվում ուստի և ստիպուած ցաթկտում էին: Ոմանք էլ երկինքը բացուած էին տեսնում սքանչելի հրապոյրներով:

Այս հիւանդական կաքաւը մի քանի ամսից յետոյ անցաւ Վոլոն, ուր որ ակտակիրների թիւը հասաւ 5000-ի, ապա և Մեց քաղաքը, որի փողոցները հազարաւոր կաքաւողներով լցուեցան:

Երկրագործը իւր գութանն էր թողնում, աշխատաւորը—իւր արհեստանոցը, տանտիկինը—ընտանեկան զրադումները, որպէս ղի ամէնքը այն դժոխային հարսանիքին մասնակցեն, իսկ ծաղկեալ վաճարաշահ քաղաքը այս մեծահասակ անկարգութիւններից կործանութեան ասպարէզ դարձաւ...

Եթէ աղքատ են առողջ գործողութեան աղբիւրները՝ այն ժամանակ մի գաղափարի բռնակալ ազդեցութեամբ մտքի խուարումը աւելի ծայրայեղութեան է հասնում. ինչպէս որ այս երկու օրինակներից տեսնում ենք.

Փրանսիայի ընդարձակ վանքի մի կոյս սկսեց կատուի պէս մլաւել: Շատ չ'անցաւ միւս քոյրերն էլ մլաւեցին: Աերջապէս ամբողջ երգեցիկ խումբը ամենայն օր հաւաքւում էր ճիշտ որոշած ժամին կատուի երաժշտութիւնը երկար ու ձիգ նուագելու համար: Այս հանդէսներին վերջ տրուեցաւ, երբ որ կոյսերը լսեցին, թէ ոստիկանութեան հրամանով վանքի դռների առաջ պատրաստ հսկում է զինուորների մի վաշտ խարաղանները ձեռին, այն ևս նոցա համար, որոնք խօսք չեն տայ, թէ մլաւումը իսպառ կը թողնեն:

ԺԵ. դարում Գերմանական վանքի մի կոյս սկսեց միւս քոյրերին կծուել: Միւս քոյրերը յետ չը մնացին նորանից և նոյն հակումն ստացան: Այս ախտի լուրը պատեց մի վանքից միւս վանքը, և ամենայն տեղ նմանողներ քաղմացան, մինչև որ կծելու ախտը Գերմ. կուսանաց վանքերում ընդհանրացաւ, որ և յետոյ անցաւ Հոլլանդայի վանքերում և հասաւ մինչև Հռոմին:

Այս պայծառ օրինակներից տեսնում ենք, թէ ինչ զարմանալի հակում կայ մարդու մէջ նմանեցնու համար, եթէ մտքի մէջ խոր նստած մեխը զարկւում է:

Այժմ յիշենք վերջին տարիների մանր ու խոշոր դէպքերը, որոնցով որ մեր դպրոցները հռչակուել են, և հարցնենք, թէ մի՞թէ սոքա չեն ապացուցանում, որ մեր մթնոլորտում արդէն դպրոցական ախտ է սկսուել, որ սպառնում է իւր գագաթնակետին հասնելու: Արդեօք կարելի չէ նորան վերջ տալ, այնպէս որ աշակերտը սկսէ, մեր աշուղի ասածին պէս, դիր սիրել, զալամ սիրել, Աստուած սիրել, որ լեռնական դառնաշունչ քամիներին կապկելը իրան փառք չը համարէ, որ իւր միտքը չը զբաղեցնէ այն բանով, ինչ որ նորա հետաքրքրութիւններից գուրս պիտի լինի, և որ դիմէ այն առողջ աղբիւրներին, որոնք բաց են նորա պատանեկան գործողութեանց համար: Մեր բոլոր ասածներից պարզ պիտի լինի, թէ այդ հնարներից մէկը պիտի լինի մամուլի և դպրոցի միահամուռ ազդեցութիւնը: Թէ այսպիսի համերաշխութիւնը ինչ շօրութիւն է և թէ արդէն իւր սկզբնաւորութեան

նշանները ցոյց է տալիս՝ մի անհերքելի ապացոյց կայ, Աղգային սրտի բարախման մէջ կան բոլորները, երբ որ ամենայն ներքին լըշ-նամուծիւն, վէճ, կռիւ և կռիւ դադարում են, և ամէնքը ինչպէս մի սիրտ զգում են իրանց ընդհանուր աղէտը, Արդեօք ի՞նչ շարժա-ոլիթներով ամբողջ մամուլը այնպէս զսպած կերպով վերաբե-րեց Ճեմարանի ցաւալի դէպքին, այս մեզ համար գուցէ առ միշտ դադանիք մնայ, բայց մի՞թէ կարիք կայ այդ դադանիքը իմանալու: Անշուշտ բաւական է, որ ինքը իրողութիւնը իւր համար խօսէ: Այն միջոցին այդ զգուշութիւնը մի պանծալի վեհագործութիւն էր, որով Ճեմարանի շուտափոյթ խաղաղուիլը մեծ նպաստ ստացաւ: Զարհուրելի գործը թեթեամտութեամբ ձեռնարկելով՝ աշակերտ-ները մեծ յոյս էին դրել, թէ պէտք է ծափահարութիւն ստանան իրկու մեծ ուժերի կողմից, որոնցից մէկը մամուլը պիտի լինէր: Բայց հակառակ նոցա ակնկալութեան, ամենայն կողմից սառն ընդունելութիւն եղաւ, որով Ճեմարանի առաջ բացուած խրամա-տը իսկոյն փակուեցաւ: Յուսանք, որ այս առաջին և վերջին ան-գամ չի լինի, որ մամուլը այնպէս սիրալի միաբանութեամբ իւր հուժկու բաղուկը կառկարեց դպրոցին, նա դորանով ոչինչ չը կորցրեց և գեւ էլի միշտ ժամանակ կը գտնէ յանցաւորին իւր բարոյական զօրութեամբ պատժելու ըստ արժանւոյն: Բայց նախ և առաջ թող աշակերտը սովորէ մամուլի առաջ պատկանել և նո-րան իւր թեթեամտութեան խաղալիք չը շինել իւր սին յոյսերով:—

Աւերջացնելով յօդուածը, մենք չենք կարող առաջարկել, որ ուսումնարանի վարչութեան ուժով արդելուի լրագրի ընթերցանու-թիւնը, արգելուած պտուղը ամենափտանգաւոր իշխող դադափար-ներից, մէկն է: Բայց և այնպէս այդ ընթերցանութիւնը անբնական ենք համարում: Ինչ ճանապարհով որ այդ անբնական երևոյթը մուտք է գտել մեր ուսումնարանում, նոյն ճանապարհով էլ նա պէտք է իւր սահմանների մէջ մտնէ: Բանի մամուլը սխալ ըն-թացք բռնէ, նա միշտ կը կարգացուի թերուսներից, տգէտներից, չը խմորուածներից, երբ որ նա լաւանայ, նա իւր իսկական ընթեր-ցողներին կը գրաւէ: Բանի մամուլը իւր յատուկ նպատակին մեր-ձենայ, այսինքն մեր կեանքի յատուկ շահերի ինքնապատկերը դառ-նայ:—այնքան աշակերտը ինքնին կը չափաւորէ լրագրի անյագ ըն-թերցանութիւնը, որովհետեւ իրական կեանքի ալեկոծութիւնները ոչ կ'ըմբռնէ, ոչ էլ կ'ուզենայ անժամանակ ծերանալ: Շատ է նորա համար իւր դադափարական աշխարհքի յուզումը, և երանի որ այստեղ փառքով յաջողութիւն ունենայ:—Մամուլի կատարելա-գործութիւնը աշակերտ—ընթերցողների լծուի պակասման նշան համարելով, մենք բնաւ չենք մոռանում խնդրի երկրորդ երեսը: Մեր գրականութիւնը զրեթէ ամբողջապէս զեւեղուել է մի մի այն

պարբերական մամուլի մէջ՝ Ուրիշ աղբերի մէջ, ուր ուսանողութիւնը պարբերական օրական մամուլով չէ ուղում զբաղուել, կայ մի պատուաւոր գրականութիւն, որ մատչելի և հետաքրքրական է ուսանողութեան համար: Այս տեսակետից չափենք այն մեծ կորուստը, որով այս օր զուրկ ենք մնացել «Փորձի» պէս մի գրականական հանդիսից: Այժմեան մամուլը ուրեմն հարկաւ երկու պաշտօն պիտի կատարէ՝ և օրական թերթ լինի և գրականական հանգէս: Արդեօք շատ ենք պատահում նորա մէջ՝ ուսանողութեան սնունդ տալու համար՝ ճշմարիտ վսեմականր, հանճարի ստեղծագործութիւնը, գիտութեան արտագրութիւնը, առ հասարակ այն ամենայն, ինչ որ հոգին զօրացնում և կազդուրում է: Մեր մամուլը կարծես չի զանազանում նոր ոյժը անմշակ ուժից՝ ամենայն աշակերտ, թերուս, պարապութիւնից գրիչ բռնող անձն պատուաւոր տեղ է բռնել մամուլի մէջ: Մեր գրագէտները՝ բնաւ չեն զբաղւիրանց ուժից բարձր ձեռնարկած գործի անյարմարութիւնները, նորա պատրաստ են ամենայն բան գրել և խմբագիրը ընդունում է: Մենք խնդրում ենք խնայել աշակերտների սիրտը:

Ս. ՄԱՆԴՒՆԵԱՆ.

ԱՆՃԱՏԱԿԱՆՈՒԹԵԱՆ ԱԳՆԵՑՈՒԹԻՒՆԸ

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ԵՒ ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ՎԵՐԱՅ:

(Ֆրանց Ֆօն Վերդերի)

Մեր անմոռաց վարժապետ Պետալօցցին անում է, «Մտնուկին պէտք է զննական կերպով ծանօթացնել շրջապատող աշխարհի շատ բաների հետ, ընտելացնել նորան լեզուին տիրելու, նախ քան կարդալ-գրելն ուսուցանելը»: Ընդ նմին դիմելով դաստիարակներին, նա յարակցում է. «Առաւել ու առաւել ընդլայնեցէք ձեզ յանձնուած մանուկների դիտողաբար ձեռն բերած տեղեկութեանց շրջանը»: Իւր «Abendstunden eines Einsiedlers» (Մի միայնակիցի երեկոյեան խօսքը.) հեղինակութեան յառաջարկումով Պետալօցցին ամենայն տեսակ դաստիարակութեան սկզբնակէտ համարում է՝ — սանիկների բարուց ուսուսման սիրութիւնը: Սորանով կարծես նա ցանկա-

նում էր ասել, որ դաստիարակութեան գործին պիտի նախորդէր մանկան հոգեկան կեանքի, նորա անհատականութեան ծանօթութիւնը և ուսումնասիրութիւնը: Անհատականութեան ինչութիւնը որոշելը և նորա ազդեցութիւնը դաստիարակութեան և ուսուցման վերայ ապացուցանելն է ահա սոյն յօդուածի նպատակը:

Եւ մեր ժամանակ յաճախ լսվում են ուսուցիչների գանգատները, թէ չը նայելով մինչև անգամ իրենց եռանդուն և անդուլ գործունէութեանը և իրենց պարտաւորութիւնները բարեխճաբար կատարելուն, այնու ամենայնիւ դաստիարակութիւնն և ուսուցումը միշտ ցանկալի արդիւնքները չեն տալիս: Իսկ եթէ կը հարցնենք պատճառը, մօտաւորապէս այսպիսի պատասխան կը ոտանանք: Մինը ձեզ կ'սէ. «Ո՞վ է կարող այնքան բազմաթիւ աշակերտների հետ պարպելով, դէթ առ նուազն բաւականութիւն տալ մանկավարժութեան պահանջներին»: Միւսը՝ «Բայց եթէ ինձ ազատէին բթամիտներից»: Երրորդը կը խօսի վարուց և բարուց պակասութեան մասին, որոնց դէմ նա ստիպուած է մաքաւել: Չորրորդը գովում է քաղաքային դպրոցները, յանդիման կացուցանելով նոցա գիւղական դպրոցներին, ասելով՝ «Եթէ իմ խնամքին յանձնուած մանուկները ուրիշ շրջանից լինէին, այն ժամանակ իհարկէ, ես կ'արող էի գոնէ մի յաջող արդիւնքի հասնել:—Այսպէս դատում է գիւղական ուսուցիչը:—Իսկ քաղաքային ծխական դպրոցների ուսուցիչները:—Նոքա էլ վկայում են իւրեանց ջանքերի առաւել կամ նուազ անբաւականացուցիչ արդիւնքների մասին: Իսկ եթէ մեր ուշադրութիւնը բարձրագոյն դպրոցների վերայ դարձնենք, որտեղից մեծ մասամբ այն պակասութիւններն ու անյարմարութիւնները, որ ընդարձակ ասպարէզ են գտնում ծխական դպրոցներում, հեռացուած են,—մենք կը տեսնենք, որ այստեղ էլ մանկավարժական պահանջների կատարումը լիովին գոհացուցիչ չէ: Կասեմ աւելի. շատ անգամ լսում ենք գանգատներ մանկան մտքի սաստիկ դանդաղ զարգանալու մասին այնպիսի ուսուցիչներից, որոնք պարապում են փոքրութիւն աշակերտների հետ, երբեմն էլ մինչև անգամ մէկի հետ:

Սորանից հետեւում է, որ մանկան խելքը այնպէս հեշտ չէ ձեւակերպել, ինչպէս մեղրամոմը կամ կաւը. թէ անհաստականութիւնը ահագին ազդեցութիւն ունի զարդացման վերայ. որնա կամ նուաստում է նորան, կամ դանդաղացնում. թէ անհրաժեշտ է ընդունել ոչ միայն կրթութիւնը իւրացնելու հնարաւորութիւնը, այլ և այն սահմանները, որոնցից դուրս կրթութեան գործումն անգամ անկարելի է անցնել: Այս հանգամանքում կարելի է յենուել հետեւեալ փաստերի վերայ: Ոչ մի աշակերտ իրականութեան մէջ այն չի դառնում, ինչ որ դաստիարակութիւնը ճգնում էր նորան դարձնել: Այս փորձը ամենայն օր կրկնվում է: Արժէ միայն ուշք դարձնել բանտերի և ուրիշ արգելանոցների վերայ, և ակամայ կը զարմամանաս, որ այդքան մարդիկ շեղուել են իսկական ճանապարհից. ուշի ուշով թերթելով լրագիրները, կը տեսնես, որ և մեր ժամանակ շատերը, չը նայելով իրենց ստացած, ըստ երեւութին, լաւ դաստիարակութեանը, շեղվում են ընդհանուր — մարդկային լուսաւորութեան նպատակից: Այս, իհարկէ, դեռ ապացոյց չէ, թէ բոլոր այդ անձինք զուրկ են զարգանալու ընդունակութիւնից. այս դիպուածում առաւել շատ մեղաւոր է դաստիարակութիւնը, եթէ նա պարունակում էր իւր մէջ հակասութիւններ, կամ նորա միջոցները գոհացուցիչ չէին, կամ դաստիարակների կամքը չունէր անհրաժեշտ կարեւոր տոկոսնութիւնը: Շատ դիպուածներում ուսուցչի անշնորհքութիւնը և անփորձութիւնը կրթութեան գործում, նորա մեթոդիկայից ունեցած խախտ տեղեկութիւնն է պատճառ լինում, որ աշակերտին չէ յաջողվում իւրացնել մինչև անգամ ամենագիւրիներ: Եւ այն ուսուցչիները, որոնք հաստատում են, թէ իրենց աշակերտներից մի քանիսը չեն կարողանում ձեռք բերել մի քանի առարկաներից ամենահասարակ տարրական տեղեկութիւններ իբր թէ ընդունակութեանց բացակայութեան պատճառով, իրենք իրենց դատաւիճիւնն են կարգում:

Այսպիսով մենք տեսնում ենք, որ մասամբ ուսուցչիչների անհոգութիւնը, անշնորհքութիւնը և վատ կառավարութիւնն է զարգացման դանդաղ առաջ գնալու պատճառը. բայց չենք մեր-

Ժիլ և այն հանգամանքը, որ հազար էլ անդուլ հոգացողութիւն
 ունենան, ամենաճշգրիտ միջոցներ գործածեն, եւան-
 դաւն և անվեհեր կամք ցոյց տան, ընտիր նախագիծած ծրա-
 դիրներ գործ դնեն, դաստիարակութեան գործում ամենամեծ
 հմտութիւն և փորձառութիւն ունենան, հոգեբանական և
 մեթոդիքական ընտիր տեղեկութիւններ ձեռք բերեն, այնու-
 ամենայնիւ դարձեալ ցանկալի արդիւնքներին միշտ չեն հաս-
 նիլ: Ուրեմն պարզ է, որ զարգանալու ընդունակութիւնները
 լինում են իրարից շատ տարբեր: Եւ այս պատճառաւ էլ,
 ինչքան նշանաւոր չը լինէր դաստիարակի հմտութիւնն ու
 կամքը, մի աշակերտի հետ պարնպելին նա չի կարող մի որոշ
 սահմանն անցնել, ինչ ջանքեր էլ որ նա չը գործ դնէր, այն
 ինչ ուրիշի հետ, ոչոքերի առաւել քիչ լարելով, մի և նոյն
 դաստիարակութեամբ, նա հասնում է նշանաւոր արդիւնքներին:
 Այս դիպումածում մենք նկատում ենք և ուրիշ տարբերու-
 թիւն: մի աշակերտ հասնում է իւր նպատակին առաւել կամ
 նուազ դիւրութեամբ, այն ինչ միշտը մեծ դժուարութիւններով
 միայն և եթ մերձենում է նպատակին, մինչև անգամ հէնց
 նոյն աշակերտը մեծ լաւաջադիմութիւն է անում մի աւարկա-
 լից, և դժուարութեամբ է ըմբռնում միւս աւարկան: Սնրա-
 նով մենք տեսնում ենք, որ մի մարդ աշխարհ է գալիս
 զարգանալու ընդունակութեամբ, իսկ միւսը ամենւին այդ
 ընդունակութիւնը չունի: Սորա ապացոյց կարող է լինել
 և հետեւեալը: Մենք բազմիցս տեսնում ենք, որ մանուկները
 աճում էին դաստիարակութեան մի և նոյն պայմանների
 տակ, բայց և այնպէս զարգանում էին միմեանցից շատ տարբեր
 աւելի առաջ եմ դնում: միւսնոյն ծնողաց որդիքը, անգամ
 երկուորեակները, որ կրթվում էին բոլորովին միատեսակ
 պայմանների տակ և իսկապէս միատեսակ արդիւնքներ պէտք
 է տային: այն ինչ իրօք այսպէս չէ—մանուկները լինում են
 տարբեր: Հետեւաբար, այս գանազանութիւնը դաստիարա-
 կութեան միատեսակ պայմանների արդիւնքը չէ, որոց ներքոյ
 աճում էին մանուկները, այլ նա առաւել շուտ կախում է
 գործարանական անհամասարութիւնից, որին նպաստում է
 յայտնի գործունէութիւն, որ և պայմանաւորում է բնական

ընդունակութիւնները, անհատական հակումները: Մտաւոր շրջանի այս ընդոճին յատկութիւնները անուանվում են բնական ընդունակութիւններ, կամ մի խօսքով անհոգականութիւն, որովհետեւ Աստուած ինչպէս ասում է Լօկքը, հաղորդում է ամեն մարդկային հոգուն առանձին տիպար, որը չի կարող ոչ ոչնչանալ, ոչ էլ ուրիշ որ և է բանով փոխարինուի: Ապա տւերեմն անհոգականութիւն է իր կողմէն ասում է բնածին անհոգականութիւն: Եւ այս բանով միայն ասում ենք, որ ամեն մարդ ունի իր անհոգականութեան զարգացումը: Անհոգականութիւն է, որ մարդու վարուելու, զգալու, մտածելու և գործելու յայտնի եղանակը իր հսկայնութիւն է անդիմապահ ամենամատաղ հասակից մինչև կեանքի ամենախորին ծերութիւնը, բայց և բնածին բարոյական յատկութիւնները ժամանակի ընթացքում առաւել և առաւել նկատելի են դառնում և ծերութեան ժամանակ զօրանում են և յայտնվում մեծ ազդեցութեամբ: Այս երեւոյթը արժանի է առանձին ուշադրութեան: Մարդս իւր կեանքում փորձում է իւր վերայ ամենատարբեր ազդեցութիւններ, համբերում է ամենափոփոխական բաղդին, այս ամենը թողնում են նորա վերայ բազմատեսակ տալանդութիւններ: Նորա աշխարհայեցողութիւնը, իսկ նորա հետ և նորա մտքերը, զգացումները, բաղձանքները, նորա համոզմունքները և նորա կրթութիւնը շատ անգամ զօրեղ կերպով փոփոխվում են կեանքի բոլոր հանգամանքների ազդեցութեան տակ, այնպէս որ երբեմն դժուար է լինում հաւատալ, որ կան հոգու մշտական, բնածին առանձնատեղիութիւններ: Բայց փորձը ցոյց է տալիս մեզ հետեւեալը: ամեն մի անհատունի առանձին, միայն իրեն յատուկ մտածելու, ցանկանալու և գործելու եղանակ իւր բոլոր կեանքի ամենատարբեր հանգամանքներում: այս եղանակը մնում է անփոփոխ և կազմում է բնականութեան գլխաւոր հիմնական կողմը, որը շրջապատող կեանքի ազդեցութեամբ դառնում է առաւել հզօր, կաղիւղւում և առաւել ազդու կերպով հանդէս է գալիս: Գեթէն իրաւացի էր ասում. «Տաղանդը կազմվում է հանդարտութեան մէջ. — իսկ բնականութիւնը փո-

Թորկալից կեանքում: Կեանքի փոթորիկները կարող են մի աստիճան խաղցնել, միթնացնել անհատական առանձնա-
յատկութիւնները, — բայց վերջի վերջոյ, նոքա գլուխ կը բար-
ձրացնեն բոլոր շերթերի միջից անփոփոխ, և այստեղ ակամայ
կը խոստովանես, որ նոքա պահպանուած էին:

Այս կողմերով կարելի է միշտ ճանաչել մարդուն նորա
կեանքի յետագայ տարիներում. նոցանով է երիտասարդու-
թեան բարեկամը ճանաչում իւր ընկերոջը, չը նայելով հա-
սարակական տարբեր դիրքին, որ առաջացել է կեանքի հան-
գամանքներից, չը նայելով նոցա բաժանող ժամանակի և
տեղի հեռավորութեանը:

Հոգին չունի ոչինչ բնածին բովանդակութիւն. նա հե-
տեաքար, բովանդակութիւնը ձեռք է բերում արդէն կեան-
քում մանկան տմենամտաղ հասակից. այս բովանդակութիւնը
պայմանաւորվում է շրջանով և լիովին կախուած է նորա
անհատական յատկութիւններից, որովհետեւ մեզ շրջապատող
բոլոր երևոյթները տալիս են մեզ յայտնի պատկերացումների
պաշար, որոնք ուրիշ շրջանում, կարող են և չը լինել. այդպիսով
մանկան մէջ կազմակերպվում է առանձին, շրջանից կախումն
ունեցող և նորանում ձեռն բերած շրջահայեաց, որից, որպէս
անհրաժեշտ հետևանք, կազմվում են առանձին երևակայու-
թիւններ, զգացումներ և ձգտումներ: Սորանով բնածին
առանձնայատկութիւնը աճում է, մտաղ հասակում շրջ-
ապատող շրջանից ծագելով, և ժամանակի ընթացքի հետ
զարգանալով մինչև գիտակցական մտքերի պատկեր, ներկա-
յացնում է յայտնի իրականութիւն:

Շրջանի ազդեցութիւնը պայմանաւորվում է այն տեղով,
ուր բնակվում է մանուկը, և մարդոց ընկերութեամբ, որի մէջ
նա պտտվում է: Այդպիսով մանկան մէջ տարւորվում են որոշ
յատկութիւններ այն տեղի ազդեցութեամբ, ուր անցուցել էր
իւր երիտասարդութիւնը. միւս կողմից նորա ներքին կեանքի
վերայ ազդում է գլխաւորապէս այն մարդոց կեանքը, որոց
հոգացողութեանը և խնամքին յանձնուած էր նա մանուկ
հասակից:

Նախ և առաջ մանկան ներքին կեանքը ձեռք է բե-

րում որոշ պաշար տեղադրութեան ազդեցութեամբ, որովհետեւ հոգեւոր կեանքը միատեսակ չի լինի, նախելով թէ մարդըս որտեղ է անցուցել իւր մանկութիւնը. կղզու վերայ թէ ցամաքում, լեռնոտ երկրում, թէ հարթ դաշտավայրերում, հարաւային բարեբեր կլիմայի պարզ երկնքի տակ, թէ հիւսիսի դառնաշունչ երկիրներում: Մինչև անգամ քաղաքը, գիւղը, տունը և բազը, փողոցները և խաղատեղերը, — այս ամենը նշանակութիւն ունին և նպաստում են մանկան մտքի մէջ զանազան պատկերացումներ կազմակերպելուն, որոնցից կախում է մտքի երեւակայութիւնը և ուղղութիւնը: Ապա ուրեմն որքան տարբեր պիտի լինին մանկան մտապատկերները գիւղում և մեծ քաղաքում: Քաղաքումն արդէն բոլորովին բացակայ է հայրենագիտութեան տարրական գաղափարը: Մի տունը նման է միւսին և մի առանձին կերպով չի սրուշվում միւսներից, տները կառուցված են անթիւ կարգերով, այս պատճառաւ էլ մանկան մտքի մէջ դիւրութեամբ չի կազմվում գաղափար առանձին տան մասին: Մեծ քաղաքներում գաւիթներ և այգիներ գրեթէ չը կան. մանուկները չունին սիրելի խաղատեղեր. մանուկները քաղաքում շատ են անջատուած բնութիւնից: Մի կողմից ամենայն տեսակ տրւարութիւններ կուտակվում են բազմութեամբ, միւս կողմից, ընդհակառակն, տիրապետում է տաղտկալի միակերպութիւն: Այս բոլորը թուլացնում են բնածին տրամադրութիւնն առ հայրենիքն և առ ամենը, ինչ նորա հետ սերտ կապուած է. այս պակասութիւնը նկատվում է անպաշայում նորա բոլոր մտաւոր արտադրութեանց մէջ:

Մի և նայն կերպով է ազդում և շրջապատող շրջանը մանկան մտաւոր զարգացման վերայ: Մանուկը պատկանում է յայտնի հասարակութեանը, յայտնի դատաւարգին, յայտնի ընտանիքին: Հարեանները, առաջին խաղընկերները, դասանութիւնը հասարակական յարաբերութիւնները, — միով բանիւ ամբողջ շրջանը, որի մէջ նա աճում է, ակամայ սղգում է նորա վերայ: Սորա հետեւանք լինում է այն, որ նորան մօտիկ շրջանում տիրապետող սովորութիւնները, հասարակական յարաբերութիւնները, նրբացած կամ կոշտ բարքը,

նախապաշարմունքները, զեղխութիւնը և հարստութիւնը, կամ կարօտութիւնը և աղքատութիւնը, — այս ամենը իւր ներգործութիւնն է անող՝ մանկան մտաւոր շրջանի վերայ, նպատելով նորա զարգացմանը, կամ խանգարելով նորան: Որովհետեւ մենք տեսնք, որ անհատականութիւնը հիմնվում է բնածին և ձեռն բերած ընդունակութեանց վերայ, ուստի կը հարցնենք: Ասա ուրեմն թէ՞ ազգեցութիւն ունի անհատականութիւնը դաստիարակութեան և ուսուցման վերայ: Այստեղ ուսուցչին առաջարկած պահանջը հետեւեալն է: Նա պէտք է ուսումնասիրի իւր սանիկի անհատականութիւնը և յարմարութեամբ նորա ընդունակութիւններին, դաստիարակէ նորան և ուսուցանէ: Եօկքը ասում է. «Անհատականութեան վերայ կարելի է ուշք դարձնել միայն մասնաւոր դաստիարակութեան ժամանակ և ոչ թէ հասարակական դպրոցում»: Բայց այս ամենեին չը պէտք է արգելառի լինի մեր ձգտմանը հասկանալու և որոշելու մեր սաների կամ սանուհիների անհատականութիւնը, — սորա համար միայն հարկաւոր է առաւել շատ աշխատել: Այս նպատակին հասնելու համար բաւական չէ աշակերտներին ուշադրութեամբ դիտելը դասի ժամանակ, երբ աշակերտիկամքը ենթարկուած է դաստիարակի կամքին: Հարկաւոր է, որ դաստիարակը ուշադրութեամբ հետեւէր աշակերտներին ազատ ժամերին, խաղերի ժամանակ, երբ նոցա առանձնայատկութիւնները հանդէս են գալիս առանց որ և է ճնշման: Անհատականութիւնը որոշելու համար խաղը շատ նիւթ է տալիս, և դաստիարակները պէտք է առաւել մեծ ուշք դարձնէին նորա վերայ, քան թէ մինչև ցալժմա դարձրել են: Դաստիարակը նախ և առաջ պէտք է ուշք դարձնէ թէ՛ արդեօք իրողո՞ւմ է իւր սանիկը թէ՛ ոչ: Չը խաղացող մանուկը՝ անբնական երևոյթ է, որովհետեւ խաղերը մէջն է հանդէս գալիս հոգեկան կեանքը: Ազատ ժամանակ հետեւելով մանուկներին, դաստիարակը կը նկատէ, թէ թէ՛ են մանուկները խաղում, որպիսի խաղեր են սիրում և որ գըլ խաղորն է՝ թէ՛ չալէս են նոքա խաղում: Վերջին դիտողութեանց եզրակացութիւնները կօդնեն նորոն որոշելու մանկան բնաւորութիւնը: Երբ որ քանի մանուկներ խաղան

Մինչև անգամ աւելի ուշ, երբ կը սկսուէին լուրջ գբադմունքները, նա ոչ պէտք է արգելէ խաղերը, ոչ էլ նուագեցնէ գէպի խաղերն ունեցած հետաքրքրութիւնը իւր ձեռնթող յարաբերութեամբ գէպի գբադմունքները և աշխատանքը։ Մի մանկավարժ արդարացի է նկատում. «Եթէ ուսուցիչը չի կարող մանուկներին մէջ յարգանք զարթեցնել գէպի աշխատանքը, հենց նոյն իսկ դորանով նա կը թուլացնի նոցա մէջ գէպի խաղն ունեցած հետաքրքրութիւնը, իսկ եթէ չի տալ խաղերի համար տեղ և ժամանակ, դորանով նա կը զրկի մանուկներին ազատութեամբ իրենց անհատականութիւնը երևան հանելու և իրենց ոյժերը փորձելու կարողութիւնից»։ Այնուհետև իւր սանիկի անհատականութիւնը առաւել ճիշտ որոշելու համար, դաստիարակը առաւել մօտ պէտք է ծանօթանայ նորա ընտանիքին։ Այստեղ նա կը հանդիպի մի ամբողջ խումբ համադաստիարակներին, որոնք աղբում են մանուկի վերայ և որոշում նորա անհատականութիւնը։ Նա կիմանայ, որ կեանքի նոյնութիւնը, սովորութիւնները, դաստիարակները և նախապաշարմունքները ծնեցնում են միատեսակ հակումներ, և որ մանուկների առանձնայատկութիւնները յայտնի չափով արգասիք են շրջապատող շրջանի, որին արդէն յաջողել է իւր ազդեցութիւնը ունենալ, նախ քան կը սկսէին դաստիարակել նախադեմ ծրագրով։ Իւր սանիկներին գնահատելիս, ուսուցիչը շատ զգուշ պէտք է լինի և չը շտապէ փութով որոշելու նոցա մտաւոր ընդունակութիւնները, եթէ որ չունի բաւականաչափ վերոստուգած փաստերի քանակութիւն։ Կարծիք չը կայ, որ ուսուցչի համար առաւել գիւրին է մանուկին անընդունակ անուանել, քան թէ իւր բոլոր ջանքերը գործ դնել բացատրելու նորան չը հասկացածը, որ իրօք շատ անգամ պատահում է և խեղճ մանուկները իզուր տեղը ուսուցչի տգիտութեան զոհ են գնում և իրենց ոյժերի վերայ ունեցած հաւատը կորցնում։ Այս ծանրակշիռ հանգամանքը շատ դիպուածներում մանկան ուղղապի համար առանց կորստաբեր հետեւանքների չի մնում։ Մինչդեռ ընդունակութեանց սահմանափակութիւնը շատ անգամ ոչ այլ ինչ է, եթէ ոչ անկանոն դաստիարակութեան եղանակի

և մանուկների հետ անկարգ վարուելու հետեանք: Յամենայն դէպս պէտք է յարգել մանուկների անհատականութիւնը, որքան որ վերջինս ներդաշնակ է ընդհանուր մարդկային կրթութեան նպատակին: Շլէյէրմախէրն սորա մասին ասում է հետեւեալը. «Դաստիարակութիւնը չի կարող կերպարանափոխ անել բնածին ընդունակութիւնները, չի կարող բոլորովին ոչնչացնել կանխակալ տրամադրութիւնը: այդ պատճառաւ դաստիարակութիւնը կրկնակի գործ ունի կատարելու: դաստիարակելով մարդուն, նա պէտք է պահպանէ նորա անհատականութիւնը և ընդ նմին տայ նորան այնպիսի կրթութիւն, որը ներդաշնակ լինէր բարոյական ամբողջութեան հետ, որին մարդս պատկանում է»: Այս պատճառաւ ուսուցումը պէտք է սկիզբն առնէ մանկան աշխարհատեսութիւնից, և այն մտաւոր պաշարը, ինչ որ ունի մանուկը մինչև դաստիարակութիւնը, պէտք է դաստիարակի համար սկզբնակետ լինի: Մանուկի անձնական աշխարհահայեացքը կը լինի մի սերմն, որից պէտք է զարգանայ ամբողջ մարդը: Նիմէյէրը պահանջում է. «Զարթեցրո՛ւ և զարգացրո՛ւ սանիկին շնորհած տաղանդները և ընդունակութիւնները, որպէս մարդու և անհատի»: Պետալօցցին ասում է. «Ամեն դպրոցական դաստիարակութիւն, որը իրեն հիմք չունի մարդ կրթելը,— կեղծ է»:

Դաստիարակը միշտ պէտք է յարմարուի անհատականութեանը, եթէ միայն այս վերջինը չէ հակասում կրթութեան նպատակին: Այս ամենադիտաւոր կանոնն է: Ընդհանուր — մարդկային դաստիարակութեան հետ միասին, դաստիարակը պարտաւոր է կրթելու սանիկի անհատականութիւնը, այսինքն՝ վարուելու իւրաքանչիւր մանկան հետ, նորա անձնական առանձնատկութեանը յարմարուելով: Աշակերտներով լի դասատուներն ի հարկէ, մեծ արդելք են լինում այս նպատակին հասնելու համար, բայց ուսուցիչը ձեռք է բերում այս ընդունակութիւնը նուրբ դիտողականութեան և մարդկային բնութեան լաւ ուսումնասիրելու շնորհիւ: Նա պէտք է իւր դասատան բոլոր աշակերտներից միտաբան մտաւոր և բարոյական պահանջներ անի: պահանջները պէտք

է յարմարունին աշակերտների միջակ ընդունակութիւններին և ձիրքերին: Այս պատճառաւ ուսուցանելիս երբէք չը պէտք է ի նկատի ունենալ միայն ամենաընդունակ աշակերտներին: Բայց ինչպէս զբաղեցնել այս վերջիններին: Այն միջոցին, երբ ամենաթոյլերը զբաղուած են նիւթը իւրացնելով, առաւել ընդունակ աշակերտներին ուսուցիչը կարող է տնայլիս զբաղմունք տալ, որ դարձեալ նոցա ոյժից վեր չը լինէր: Ուսուցիչը պարտաւոր է նոյնպէս համբերութեամբ և արդարութեամբ դատել և գնահատել թոյլերի զարգացումը և ըստ այնմ առաջնորդել նոցա սիրով և գգուանքով: Այն բաղձանքները, որոնք իրենց մէջ ոչինչ աններելի բան չեն պարունակում, պէտք է կատարումն ստանան, և երբէք չը պէտք է առանց հիմնաւոր պատճառի ընդդիմանալ անհատական հակումներին և անմեղ սովորութիւններին. ընդհակառակն, դոցա պէտք է խրախուսել: Երբ մանուկը որ և է բան է հաղորդում բանաւոր կամ գրաւոր, նորան պէտք է լիակատար ազատութիւն տալ արտայայտելու իւր գիտեցածը: Հակառակ դիպուածում նորա սեպհական մտքերը և զգացումները ֆրագների ճարակ կը դառնան:

Անհատական տիպարը միշտ և հանապաղ մի առանձին վայելչութիւն և արժէք ունի: Դաստիարակութիւնը մատաղ տարիներից արդէն պէտք է հոգայ անհատականութեան բոլոր ընտիր կողմերը զարգացնելու մասին:

Նախակրթական դասարաններում ուսուցիչը պէտք է ջանայ ազգային մատենագիրներից ընտրած նիւթի միջոցաւ զարգացնելու ազգային ոգին. ընդ նմին նա միշտ պէտք է յարմարուի մանուկների մտաւոր աշխարհատեսութեան հետ, մօտիկից անցնելով դէպի հեռուն: Ամեն օտարը, մանուկից հեռուն պէտք է կասկածի և միանայ նորա ծննդավայրի մասին ունեցած գաղափարի հետ. նորա մերձակայ կամ հեռաւոր հայրենիքի հետ: Նոյնպէս բաւական չէ, եթէ մանուկը իւրացնէ օտարը, հեռուն. նա պէտք է իւրացրածը հասկանայ և մշակէ իւր մտաւոր ընդունակութեանց համաձայն: Այս այն ժամանակ միայն հնաբաւոր է, երբ որ բոլոր առարկաներից տուած, զբաղմունքները և վարժութիւնները անհա-

տական հայեացքների հետ ունենալ կապ ունին և աշակերտը իրեն հաստիկին յատուկ մտաւոր շրջահայեացքից չի դուրս գալիս:

Չը նայելով դէպի անհատականութիւնն ունեցած ուշադրութեանը, այնու ամենայնիւ դաստիարակն իրաւունք չունի շեղուելու ընդհանուր մարդկային կրթութեան նպատակից: Այս պատճառաւ դաստիարակութիւնը չը պէտք է աշակերտին բուրժուական իւր անհատականութեանն յանձնէ: Ուստի դաստիարակը պէտք է քննէ և որոշէ, թէ մանկան անձնաւորութեան մէջ որ լաւ կողմը նա իրաւունք ունի զարգացնելու և որ վատ կողմը ճնշելու: Նա միշտ պէտք է ձգտի հարթելու որքան հնարաւոր է, իւր սանիկների ընդունակութեանց պոստակութիւնները, դորձ դնելով դոցա համար դաստիարակութեան և սոսուցման արուեստը:

Մի անգամ ընդունուած ձեւը երբէք չը պէտք է սովորութիւն դառնայ. այս սովորաբար այն ժամանակն է լինում, երբ մի որ և է առանձին աչքի ընկնող մասնաւոր դիպուածով շնորհիւ, աչքից թողնվում է ընդհանուրը: Սովորութեանց վատ յատկութիւնները այն ժամանակն են երևան գալիս, երբ ընդհանուր մարդկայինը, հանրագումար և անհրաժեշտը մոռացվում է և զորհ է գնում առանձին դիպուածներին, քմահաճութեանց, կրքերին, անհատականութեան, և դասակարգային նախապաշարմանց: Սորանից հետեւում է, որ դաստիարակութիւնը որոշ դիպուածներում պէտք է անհատականութեան դէմ գործէ և նորա դէմ մաքառէ: Ընդ նմին դաստիարակը լաւ պէտք է ուսումնասիրի, թէ բնածին ընդունակութիւններից որը չէ ենթարկվում փոփոխութեան և որը կորող է փոխուիլ դաստիարակութեան և սոսուցման ազդեցութեամբ. նա պէտք է լաւ համոզուած լինի, թէ ինչպիսի դիւրամներ կարող է անել անհատականութեանը, ընդ նմին չը վնասելով կեանքի ընդհանուր նշանակութեանը, և նոյնպէս պէտք է գիտենայ և այն սահմանը, որից դուրս անհատականութիւնը դառնում է կամակորութիւն:

Պատժի կանոնաւոր դորձադրութեան համար, դաստիար-

րակը նոյնպէս պէտք է ուսումնասիրած լինի իւր սանիկներէ բարձր: Մի քանի երեխաներին բաւական է մի հայեացք, որ նոցա ուշադրութիւնը հրաւիրէ, յիշեցնէ կարգապահութիւնը և աշխատասիրութիւնը, մինչդեռ ուրիշ երեխաների համար ամենախիստ խօսքերը և յանդիմանութիւնները հազիւ թէ հասցնում են միև նոյն նպատակին: Մի մանուկ յօժարութեամբ հնազանդվում է, միւսը կամակոր է և լամառ: Մի քանի երեխայք աճում են ազնիւ բոյսերի պէս, և դաստիարակին մնում է միայն առաջարկելու նոցա «իմաստութեան կերակուրը» և պահպանէ նոցա, որպէս զի նոքա չը ծանրաբեռնուէին և ժամանակից առաջ չը լոգնէին. իսկ ուրիշ երեխաներին դժուարութեամբ է յաջողում գիտութիւն ձեռք բերելը և դաստիարակը պէտք է զիջանի նոցա թուլութեանը, խրախուսէ, քաջալերէ նոցա, որպէս զի նոքա չը կորցնէին զուարթութիւնը և սէրը:

Աւելի շատ խնամքի և հոգացողութեանց կարօտ են անդրատների որդիքը, որովհետև նոցա մտաւոր շրջանում մեծ մասամբ կազմվում են ամենախառն և մոլար զաղափարներ: Դաստիարակը այսպիսի երեխանց հետ պարապելիս, նախ և առաջ պէտք է յաղթէ իւր անհամբերութեանը և միայն լետոյ, նոցա ամենափոքրիկ յառաջադիմութեանց միջոցին, նա կըզգայ ճշմարիտ և անկեղծ ուրախութիւն, և նորա միակ վարձատրութիւնը կը լինի: Թող նա նոյնպէս յաճախ մտաբերի Րիւկկէրտի գեղեցիկ խօսքերը. «Որպէս զի աշակերտը համբերութեամբ տանէր ուսման դժուարութիւնները, ուսուցիչը ինքը պէտք է համբերող լինի: Թէ աշակերտը և թէ ուսուցիչը զգում են դժուարութիւններ, բայց համբերութիւնը թեթեւացնում է նոցա, իսկ անհամբերութիւնը զօրացնում»:

Պարգ. Գ. ՀԱՀՐՈՒԴԱՂԵԱՆՑ.

(„Женское образование“ № 9. 1883 г.)

ԲՆԱԳԻՏՈՒԹԻՒՆԸ ՎԱՐԺԱՐԱՆԻ ՄԷՉ

Բնագիտութեան ազդեցութիւնը մարդկային զարգացման վրայ այն աստիճանի մեծ է, որ ներկայ ժամանակումս վարժարանը կարող չէ իրագործել իւր նպատակը, քանի որ այդ գիտութիւնը մի պատշաճաւոր դիրք չը բռնէ վարժարանի մէջ առանդուող առարկաների կարգում:

Բնագիտութեան խորհուրդն է սեր է. ինտերես յարուցանել աշակերտի մէջ դէպի բնութիւնը, ծանօթացնել նորան ամենատարածուած բնական մարմինների է. երեւոյթների հետ, վարժեցնել նորան սուր դիտողութեան է. ճոխացնել նորա միտքը գործնական կեանքի մէջ հարկաւոր գիտելիքներով: Այս խորհուրդը կատարելով, նա հապէս նպատաւում է վարժարանին լուծելու իւր պարտաւորութիւնը. նա մի անհրաժեշտ վեճ է մարդկային դաստիարակութեան մեծ շինուածի մէջ, որ ոչ մի ճարտարապետ իրաւունք չունի անտես բողնելու:

Հետեւեալ տողերի մէջ հանգամանօրէն կը խօսենք այդ առարկայի կարեւորութեան է. նպատակի վրայ, կը բացատրենք վարժարանի է գերդաստան պարտաւորութիւնը դորա նկատմամբ է. կ'որոշենք, քի ինչ է պահանջվում երեխայի կանոնաւոր զարգացման համար:

1.

ԲՆԱԳԻՏՈՒԹԵԱՆ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹԻՒՆԸ:

Մարդուն հենց աշխարհ գալու րոպէից նկատում է արդէն բնութեան ներգործութիւնը նորա վրայ: Բնութիւնը քաղցր քուն է տալիս նորածին մանուկին է. այսպիսով կազդուրում է զօրացնում է նորան. կանգնեցնում է նորա մօտ մայրական սիրոյ նրեշտակին է. սորա ճեռքով պաշտպանում է. պահպանում է նորան: Հենց որ մանուկը բաց է անում աչքերը լոյս ընդունելու համար, բնութիւնը միջնորդ է լինում տալու նորան առաջին տպաւորութիւնները է. զարբեցնում է նորա մէջ մի ոգեկան կեանք: Մայրենի շրթունքից հնչող զոդտրիկ ձայներով նա որոր է կարդում երեխայի վրայ, է. այսպէս անցնում են ժամեր, օրեր, ամիսներ. կես քուն, կես արթուն մանկիկը աճում է. զարգանում է: Հետզհետէ իւր ոյժերը զգալով, նա շարժում է անդամները, ճվում է. կանչում ուրախութիւնից. տեսնում է զանազան բաներ, ձգտում է դէպի նոցա, կամենում է շօշափել է. բռնել նոցա. շօշա-

փելով նա կամենում է վերաստուգել ազգի տպանորութիւնները եւ փորձել իւր ոյժերը։ Առաւել եւ առաւել բազմադիմի բաժանցում է բնութիւնը նորա զգայարանների միջից եւ յառաջ է բերում անբիւ պատկերներ նորա ներքին աշխարհում։ Մի եւ նոյն ժամանակ երեխան կարիք է զգում արտայայտելու իւր զգացածը, եւ ահա բացվում է նորա լեզուն։ Մնողների անսահման հոգատարութիւնը նորա պետքերի մասին, հօրն եւ մօր աջքերից շողացող սերն ու գորովը իմաստարմ համակրութիւն են զարթեցնում նորա սրտի մէջ, եւ այս սիրտը դառնում է ահա ամենագոր սիրոյ բնակարան։

Արքնացած ոգեկան ոյժերը այլ եւս չեն հեքիքանում լոկ նայուածքով. մանուկը կամենում է տեսած բաների հիմքին եւ պատճառին վերահասու լինել։ Եւ հազար ու մի հարցմունքներով, այսպէս կամ այնպէս, մի գաղափար ստանալ իրերի ներքին եւ քաբնուած յատկութիւնների մասին — նա սկսում է մտածել։

Շուտով բացվում է երեխայի համար եւ այն գուարճութիւնների աղբիւրը, որոնք ծագում են բնութեան զննութիւնից։ Նա վազում է իւր համատիների հետ անտառ ու դաշտ, պարտեզ ու հովիտ։ Երկն երկն ծաղիկներով զարդարուած մարգերի գեղաժայտ տեսարանը, քառուտ դալարից բուռնների դեպի երկինք բուռն դայլայլիկը, մամռապատ ժայռից ուստոսւելով եւ կարկանդակ յառաջ սահնուող վճիտ վտակը, վերեւում գմբեքածեւ տարածուած կապուտակ երկինքը, — այս բոլորը ամենամաքուր գուարճութիւն է ազգում մանուկ սրտին, կեանքի սեր է հաստատում նորա մէջ եւ մի գուարիք տրամադրութիւն, որ յամենայն սրտէ յօծար է ուրախակցելի ուրախին, բայց եւ վշտակցիլ վշտահարին։

Բնութեան հետ ընտելանալով, մանուկը ճգտում է մտքով դեպի գերագոյն էն, կամենում է ճանաչել իւր տեսած ամեն հրաշալիքների սկզբնական հեղինակին։ Ահա այս ճգտումն է կրօնի հիմնաքարը։ Ճանաչելով Արարչին, մանուկը սկսում է սիրել Նորան, եւ քանի առաւել խորն է քաժանցում նորա միտքը բնութեան խորհրդաւոր գործարանի մէջ, այնքան էլ զօրանում է նորա սերն ու հաւատը դեպի Արարչական Ոգին։

Բնութիւնը ղիտելով եւ քննելով ստացուած ծանօթութեան իբրեւ ընդհանուր հետեւանք յառաջ է գալիս վերջապէս մի բարոյական աշխարհատեսութիւն, որից կախուած է մարդուս կամքն ու գործունէութիւնը։

Բնութեան ոյժերին եւ երեւոյթներին տեղեկանալուց ծագում են նաեւ գործնական հետեւանքներ. այդ ոյժերին ծանօթանալուց եւ նոցա ազդեցութիւնները իմանալուց յետոյ մարդս աշխատում է իւր պետքերին ծառայեցնել նոցա։ Նա խորշում է ինքրան կարելի է իրան վնասակար ոյժերից եւ օգուտ է քաղում այնպիսիներից, որոնք կա-

րող էին նպաստել իւր նպատակներին: Մարդկային գործունեութեան նր ասպարեզի վրայ էլ դարձնէինք ազդեցութիւն, ամեն տեղ պարզ կը տեսնենք բնական գիտութիւնների մեծ ազդեցութիւնը: մեր կեանքի նիւթական է. մտային զարգացման վրայ: Երկրագործութիւն է. խաշ-նարածութիւն, վաճառականութիւն է. ձեռագործութիւն, արուեստ է. գիտութիւն—սորա ամենքը մի տարօրինակ բռնիք ստացան հենց այն րոպէից, երբ մարդկային միտքը սկսաւ առաւել խոր ուսումնասիրել բնութեան պէսպէս ոյժերը: Երկրի կոշտերի հետ ծանօթանալով գիւղացին իւր արտերը աւելի լաւ մշակելու հնար գտաւ. սննդարար բոյսերն ուսումնասիրելով անասնաբոյժը շահուեցաւ. բնական ոյժերի հետազոտութեամբ վաճառականը նոր նիւթեր ստացաւ. է. արհեստները ճոխացան: Գործարանատերը ստիպեց Գաբրիէլի մէջ գործաւորի պաշտօն կատարել բնութեան ոյժերին, է. մի է. նոյն գործի համար առաւել քիչ ժամանակ է. փող վատնելով, մարդս հնար ունեցաւ ուրիշ ասպարեզների վրայ աւելի գործօն հանդիսանալու. է. իւր զօրութիւնը արդիւնաւորելու: Բնութեան ուսումը առաւել մօտ ծանօթացացրեց բժշկին մարդկային մարմնի կազմութեան է. կեանքի հետ, միշտ տուաւ նորան հիւանդութիւնները ճանաչելու, նոցա դէմ աւելի յաջող դարմաններ գործ դնելու. է. երբեմն նոցա արմատն անգամ խլելու:

Այդքանն էլ հերիք է որ հատկանայինք բնութեան հզօր ազդեցութիւնը մարդկային կեանքի ամեն շրջանների վրայ: Մարդս ապրում է բնութեան մէջ է. բնութեան հետ է. քեպիտ մասամբ բնութեան տերն է, բայց է. այնպէս պարտական է հնազանդուիլ նորա օրէնքներին: Եղուկ այն մարդուն, որ երեսակայէր քե կարող էր արհամարհել դոցա, իբր քե դոքա գոյութիւն անգամ չունենային: Ամենօրեայ փորձը լաւ ցոյց է տալիս, որ մարդիկ է. ազգեր շատ ծանր են տուժում իրանց յանցանքը այդ օրէնքների դէմ:

Բնագիտութեան կարեւորութիւնը, իբրեւ դաստիարակութեան միջոց, այն փաստից էլ է երեւում, որ բնութեան իրաքանցիւր զօրութիւն մի որոշ պաշտօն ունի կատարելու. մարդուս էլ տրուած են ոգեկան զօրութիւններ գործելու ձգտումներով հանդերձ. տրուած են մարմնի գործարաններ, որոնցով արտաքին աշխարհը ազդում է այդ զօրութիւնների վրայ, գործել է տալիս դոցա: Աչքը ուզում է տեսնել, ականջը՝ լսել, ձեռքը՝ շոշափել: Բայց տեսնելու, լսելու, շոշափելու համար նիւթ է հարկաւոր, է. այդ նիւթը—ինքն բնութիւնն է. ուրեմն մեր ոգեկան զօրութիւնները լաւ գործադրելու համար բնութեան ծանօթութիւնը անհրաժեշտ է:

Ով որ չըմանաւորուի այս ամենից բնագիտական ուսման մեծ օգուտների մէջ, րող մի ակնարկ ձգէ կեանքի վրայ տեսնելու հա-

մար, քե ինչքան ծանր սխալներ են գործվում բնութան դեմ լոկ տգիտութեան պատճառով։

Օրինակի համար. ծնողները վերնակներով խեղդում են, պալուկներով կաշկանդում են կաթնասուն երեխային, մկնջղեռ սա՝ ձգտում է իւր ոյժերը փորձելու։ Եւ ինչո՞ւ են այդպէս վարվում ծնողները։ Որպէս զի երեխան անդամների ազատ շարժմամբ իւր մարմինը ջանալով է բայց բոլորովին հակառակ հետեւանք է յառաջ գալիս մարմինը, իւր մէջ նոր զարթոյ ոյժերը մարգելու արգելումով լինելով, վնասվում է. նոյնը պատահում է հոգուն, պատճառ որ անախորժ է բռնի կապանքներից նա տաղստով է զգում Եւ զայրոյթ։

Փոխանակ ամրացնելու երեխայի մարմինը, նորան մեղկացնում են ամեն մի հոլիկից հետո. են պահում, տաք տաք շորերով նորա զգալունութիւնը սաստկացնում են Եւ ընդունակ են շինում իսկոյն ենթարկուելու ամեն մի եղանակի ազդեցութեան։ Այնուհետեւ փափկասուն մանուկի համար բնութիւնն ասես քե մի բշտամի է դառնում, որ ամեն մի քայլափոխին նորան հայածում է, նորա երջանկութիւնը քիւնաւորում։ Մի այդպիսի երեխայի մէջ էլ մի որոնեք մանկական ծրարիւն, անարատ գուարբութիւն—նա վաղահաս դառնութեան է բախժի զոհ է։

Ո՞վ չը գիտէ, քե քանի քանի մարդիկ քայրայումեն իրանց առողջութիւնը անբնական կենցաղավարութեամբ. մին գիշերը ցերեկ է շինում Եւ ցերեկը—գիշեր։ միւսը ջարաջար սեղմում է իւր մարմինը այլանդակ հագուստով։ Եւ շատ լաւ գիտէ, որ այդ հագուստը նեղից է, վնասակար է։ Բայց էւ այնպէս հագնում է, որովհետեւ մօղան այդպէս է պահանջում։ Երրորդը վարժում է իրան շատակերութեան Եւ արբոյրութեան մէջ, առանց հետեւանքների վրա մտածելու, որոնք շատ շնտ էլ յերեւան գալիս։ առողջութիւնը կորչում է, կորչում է Եւ կեանքի հրապոյրը։

Հասկա՞ չը լի է նր վերջապէս այն անքիւ ողորմելիներին, որոնք շարաքանութեան արուեստի մէջ հոգակուած այն կամ այն վարպետից, աղօթողից Եւ Ֆալջի պատաից են սպասում իրանց ախտերի բուժումը։ Սնապաշտութեան այդ խաւար մքնոյրդի մէջ լուսաւոր էւ առողջ կարծիքներ տարածել Եւ տգիտութեան խեղճ զոհերին փրկել կայելի չէ, քանի որ ջընդհանրանալ ժողովրդի մէջ բնագիտութեան ուսումը վարժարանի միջնորդութեամբ։

2.

ԲՆՈՒԹԵԱՆ ԱԶԳՆՈՒԹԻՒՆԸ ՄԱՐԳՈՒՍ ՈԳԵԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՎԵՐԱՑ.

Մեր ամեն տալանդութիւնները, զգացումները, ըմբռնումները՝ գաղափարներն Եւ իմացութիւնները զգալարանների օգնութեամբ են

յառաջ գալիս: Վստան էւ ուղիղ կերպով գործ տեսնելու համար զգայարանները կանոնաւոր վարժութեան կարօտ են. քանի կանոնաւոր լինին այդ վարժութիւնները, այնքան էլ շուտ կըզարգանան ոգեկան ոյժերը, այնքան էլ մենք ճիշտ դատողութիւն անելու ընդունակութիւն կըստանանք ամեն մի զգացումը բանի վրայ: Նորածին երեխայի համար այդ վարժութիւնները մի տեսակ ոգեկան գիմնաստիկա են. դոցա շնորհով նա սովորումն ոգեկան ազդերով տեսնելու: Եթէ նորա զգայարանները այդպիսի վարժութեամբ ջըհրահանգուին, ջըմարգուին էւ ջառաջնորդուին,— նա չի կարանայ ուղիղ հաշիս տալ իրան ընդունած տպաւորութիւնների նկատմամբ. տպաւորութիւնները հոգու սեփականութիւն չեն դառնալ: Մանուկը կըտեսնէ մի բան էւ ջըտեսած կիների, կը լսէ մի բան—էւ ջըլսած կը լինի:

Զգայարանների վարժութիւնը կատարվումն բնական մարմինների ուշադիր դիտողութեամբ, բնական երեւոյթների ճշգրիտ զննութեամբ: Մեր զգայարաններին բնութիւնը յանդիման է կացուցանում շնչաւոր էւ անշունջ մարմիններ, բազմակերպ ձեւեր, բազմատեսակ երեւոյթներ, որոնք սակայն որոշ օրէնքների են ենթարկուած:

Տեսած բաների մէջ մենք միացնումենք համասեռը, գատումենք այլասեռը. էւ այսպիսով խօսելու էւ մտածելու նիւթ ենք ստանում: Հանաջողութեան յոյսը զգայարանների դռնով է մտնում մարդուս մէջ. մեր բոլոր գիտութիւնները նոցա միջնորդութեամբ են ստացվում: Ուրեմն զգայարանների սրութիւնը անհրաժեշտ պայման է մարդուս մէջ ժիր ոգեկան կեանք յարուցանելու համար:

Բնագիտութեան դասերի խորհուրդն էլ հենց այդ է. բնութեան մէջ գտանող նիւթերի կանոնաւոր զննութեամբ նորա միջոց են սալիս աշակերտին սրելու էւ մարգելու իւր զգայարանները, որպիսի գի նա լաւ դիտէ իրերը, շուտ ըմբռնէ նոցա որոշիչ յատկանիշները, վարժուի գատելու էւ համեմատելու արուեստի մէջ: Այս նկատմամբ մի զարմանալի յաջողակութիւն են ցոյց տալիս վայրենի մարդիկը: Բնութեան հետ յարատեւ էւ սերտ հաղորդակցութեան մէջ լինելով, նոքա ապշեցնումեն մեզ իրանց ընտելութեամբ բնութեան երեւոյթների հետ: Ո՞չ մի բան չկայ, որ խուսափէր նոցա աջից, ո՞չ մի ձայն, որ ջըլսուէր նոցա սուր ականջով: Նոցա զգայարանները շանքի արագութեամբ ըմբռնումեն ամեն մի տպաւորութիւն. էւ բնութեան հետ ունեցած այս ներքին ընտանութեան պատճառով վայրենին առազավճիռ է, բախանցիկ է էւ ամեն հանգամանքների մէջ անձնատեսան: Բնութեան որդին իւր ամեն մի անելիքը լաւ կշռումն էւ ոչ մի քայլ չէ գործում առանց դորա հետեւանքի վրայ խորհելու. նա դիտումն բազմաթիւ իրեր, ճանաչումն նոցա ազդեցութիւններն էւ այդ փորձերով դառնումն մի անկախ էւ համարձակ մարդ: Ո՞րքան տարբեր է նորանից բնութեան հետ դուն ուրեք շօշափուող

քաղցին. սորա զգայարանները վայրենու զգայարանների համեմատութեամբ զրբէ անվարժ են. ուստի է նորա ըմբռնողութիւնը աւելի ծանր է, յամր է, բութ է: (Ռոսմեսեր):

Բնական իրերի զննութեան հետ զուգընթացաբար մարդուս ճաշակն էլ նրբանումէ:

Բնութեան յառաջ բերած ձեւերը միշտ կատարեալ են անբերի են. զորա մեր մտքի մէջ տպանդրուելով դառնումեն մեզ համար առաջնորդ է փորձաբար, կրրումեն մեր հսկողութեան ճաշակը է պահպանումեն սորան կոպտանալու վտանգից:

Աչքերի պաշտօնը չէ վերջանում միայն տեսնելով արտաքին աշխարհի իրերն. է նոցա պատկերները մեր մէջ մտցնելով. նոցա պարտականութիւնն է նա է մեր իմացութեան ու խելահասութեան զարգանալուն նպաստել: Այդ կատարումն զլսաւորապէս համեմատական դիտողութեամբ, որ ժամանակ զգայարանները գործումեն իբրեւ իմացութեան է հասկացողութեան միջնորդներ: Նոցամով ներս տարուած նխքերն այդ միջոցին գործնական կիրառութիւն են ստանում: Դիտողութեան արդիւնքները իրար հետ ջափովումեն, համասեռները այլասեռներէց զատում, որով է հասարակների զուգակցութիւն, տարբերների անջատումն, կարգ է պարզութիւն է յառաջ գալիս տեսնուած իրերի մէջ: Այդպիսի գործունեութեամբ չէ բէ միայն սրվումեն մեր զգայարանները, մարզվումեն ոգեկան ոյժերը, հապա է փարատվումն այն տաղտուկը, որ անշուշտ պիտի զգայիմք, էրէ միայն ձեւերն է սոցա տարրական մասերը զննելով հերիքանալու լինիմք: Համեմատական դիտողութիւնը նպաստումէ մեզ բնական մարմինների մէջ պատահած փոփոխութիւնները ճանաչելու է ոցա բնական օրէնքները, պատճառները գտնելու: Են հենց որ մենք վերահասու ենք լինում այդ փոփոխութիւններին, մեր միտքը սկսումէ հետազօտել բնութեան տարբեր էրեւոյքների պատճառական կապակցութիւնը, է այսպիսով մենք դառնումենք մտածող եակներ: Են այս է ամենակարեւոր բայց մարդուս միտքը գործունեութեան մէջ ձգելու համար:

Առանց պատճառի ոչ մի ներգործութիւն, առանց հիմքի—ոչ մի հետեւանք: Մանուկի միտքը շատ շուտ է վերահասու լինում այդ ճշմարտութեան: Ամեն մի նոր դիտողութիւն դրդումէ նորան մտածելու է խորհելու. նա կամենումէ ըմբռնել մտքով իւր զգացած է տեսած բաների հիմքը է էրր չէ կարանում իւր յատուկ որոճմամբ այդ նպատակին հասնել, այն ժամանակ ուրիշների օգնութեանն է դիմում, որպէս զի նորա մեկնութիւն տան իւր հարցմունքներին: Մինչդեռ այսպէս խորհող անձն է դառնում մանուկը է անգիտակցաբար զուարճանում է իւր ոգեկան ոյժերի մարզմամբ, — նա սեր է կապում իւր միտքը զբաղեցնող

ստարիկների վրայ է. սիրահարվում է բնութեան, որ առատ նետազուտութեան նիւթ է տալիս նորան իւր անքիւ. երեւոյրներով: Այնուհետեւ նորա մեջ մուտք չի գործիլ քերուս համբակներին շատուկ այն անկարեկցութիւնն է. բթամիտ անզգայութիւնը, այն անգոսնելի անտարբերութիւնը դեպի բնութեան հրաշալիքը, որով նորա ասես թէ պարծենում են: Այդ անտարբերութիւնը նոցա տգիտութեան է. ծուրութեան արդիւնքն է, որ չի պիտի ծագեր, եթէ նորա բնութիւնը դիտելու վարժուելով, մի կանոնաւոր դաստիարակութիւն ընդունած լիներին:

Դիտողութեան շնորհով աշակերտին մատչելի է դառնում է բնութեան պատմական ուսումը, այն անյեղյի օրէնքների ուսումը, որոնց ամեն բան ենթակայ է է. որոնցմով սքանչելի ներդաշնակութիւն է կարգ է տիրում բովանդակ տիեզերքի մեջ: Երկրագունդը այնուհետեւ ներկայանում է իբրեւ մի ամբողջութիւն, որի առանձին մասերը, չը նայելով իրանց տարբեր կազմութիւնը, իբարհետ սերտ առնչութեան մեջ են, իրար պայմանաւորում են է. փոխադարձաբար լրացնում: Աշակերտը սկսում է պարզ հասկանալ, որ աշխարհիս մեջ ամեն մի իր է. տարր իբարհետ ընդհանուր կապակցութիւն ունին, — որ մասը միայն ամբողջութեան մեջ է. ամբողջութիւնը միայն մասերով կարող է կատարելութեան հասնել, է. այս գիտակցութեամբ մամացու հարուած է տրվում ամենայն սնապաշտութեան: Աջքի առջեւ պատրաստ կեցած բանն է միայն որ մի հրաշք է բռնում մարդկային մտքին. բայց հենց որ նա կարանում է տեսնել այդ բանի օրինական եղանակով միւս բանից փազիլն ու զարգանալը, ուրեմն է. հասկանալ երեւոյրների պատճառը, — սնապաշտութիւնն էլ կորչում է:

Այսպէս ուրեմն ճանաչողութիւնը զգացումներից է սկսվում: Սրտաքին աշխարհը զգայաբանների միջնորդութեամբ է մտնում մարդու մեջ, դոցամով է շարժում մարդուս նիրհած գօրութիւնները: Հետեւաբար բնութիւնն է մեր անաշին դաստիարակը. դա է մեր ոգեկան ոյժերին առաջին սնունդ տուող դայեակը: Մանուկը դիտած իրերը ճանաչելով է. նոցա պատճառական յարաբերութիւններին վերահասու լինելով, սկսում է զատել է. կարգաւորել նոցա, միեւնոյն ժամանակ էլ նոցա վրայ խօսելու կարիք է գգում: Դիտած իրերի բազմանալուն ջանքով աստիճանաբար զարգանում է է. իր լեզուն:

Երեխայի առաջին տպաւորութիւնները լոկ զգայական են է. նորա համար կամ ախորժ են կամ անախորժ: Այդ առաջին տպաւորութիւնների մեջ է արմատանում նորա սրտային կեանքը: Ախորժը հաճոյքի զգացմունք է յարուցանում երեխայի մեջ, — է. նա ձգտում է այդ ախորժին. անախորժը տհաճութիւն է պատճառում նորան, —

է. նա ըստ կարելոյն աշխատում է խորշիլ դորանից: Եւ նայելով
քէ ինչ տալաւորութիւններ են ազդում երեխայի վրայ, ըստ այնմ է
տրամադրվում է իւր հոգին:

Թերեւս ոչ մի հակ այնպէս անօգնական աշխարհ չէ գալիս,
ինչպէս որ մանուկը: Նա ինքնագոյ սիրոյ կարօտ է. այդ սէրը,
որ նորա՝ զարգացման համար մի անհրաժեշտ բան է, բնութիւնը
դրել է մայրական սրտի մէջ: Մայրը հիացման արժանի անձնուի-
րութեամբ հեռացնում է մանուկից ամենայն ինչ որ կարող էր
խանգարել նորա հանգստութիւնը: Եւ վնասել նորա արթնացող հո-
գեկան կեանքին: Մօրն է դիմում դիեցիկ մանուկը, երբ որ զգո-
րովում է մի անախորժ բանից, նորան է դիմում գուարք աչքով,
նորան է սարգում իւր քաթիկները, որովհետեւ նորա մէջ է նշո-
ւարում անընդհատ հոգածութեամբ իւր վրայ հսկող բարերարին: Եւ
անա այդպէս է յառաջ գալիս երեխայի սրտում սիրոյ զգացմունքը
— բարոյական կեանքի առաջին արշալոյսը:

Մօրից յետոյ երեխան միտում է դէպի հայրը: Եւ ապա դէպի
ամբողջ ընտանեկան շրջանը: Ինչպէս որ նա ամենքից սեր է ընդու-
նում, այնպէս էլ շտապում է սեր ընծայել ամենքին: Եւ այն իրերին
անգամ, որոնք կամ իբրեւ խաղալիք են ծառայում իրան կամ իբ-
րեւ գոռարձալիք: Ինչ գգնանք որ վայելէ է մօրից, այն գգնան-
քով էլ փայփայում է իւր պաճուճակը, շնիկը, բոջնիկը, սրտակից
ընկեր համարելով դոցա: Միտման հետ միասին մանկական սրտի
մէջ ծագում է էւ կարեկցութեան զգացմունք, էւ այնպիսով մարդ-
կութեան նոր անդամը տէր է դառնում այն յստակ գոռարքութեան
էւ անմեղ կայտառութեան, որոնք կանոնաւոր դաստիարակութիւն
ընդունած երեխայի անվրէպ յատկանիշներն են: Այդ միջոցին նորա
սրտի մէջ մտած սէրը խոր արմատներ է արձակում էւ կազմում է
այն բանի հիմքը, որ ամենայն կրքութեան վերջնական նպատակը
պիտի լինի, այսինքն — մարդկայնութեան:

Իսկ ուր որ ոչ մի խանդակաբ հակ չէ կանգնած մանուկի
կողքին, ուր որ ոչ մի գնդտրիկ ձայն չէ հնչում նորա ախանջին,
ուր որ անկարեկից է անգութ ստոնութեամբ են անցնում նորա
մօտից, — այնտեղ նորանից էլ յօծարամիտ հակումն է սեր մի
սպասւոյ: Սիրոյ փոխարեն՝ դառնութիւն կարմատանայ նորա մէջ,
որ մանկական գոռարքութեան էւ ժրութեան գերեզմանն է, էւս կը քի-
նաւորուի նորա քնքուշ սիրտը: Տեսնելով որ ամենքի սիրում են
էւ սիրվում, միայն քէ իրան չեն սիրում, ինքն էլ անսեր էւ անգութ
կը դառնայ ամենքի դէմ: Եւ ինչպէս նա ուրիշների համար սեր զգայ,
բանի որ իրան սիրող չկայ: Մարդկային շրջանից մերժուած համա-
րելով իրան, նա լստն աւտելութեամբ կը փոխարինէ սիրոյ պակա-
ւը: այնուհետեւ նորա բոլոր արարքը հսականութեան դառն շունչ

կը բուրեն եւ նորա տաժանէի ոգեկան վիճակից ոգինք զի բուռնի, բայց քե նախանմ եւ չարութիւն:

Դանի ընդարձակութի երեխայի շրջանը, այնքան էլ նորա դիտողութեան հորիզոնը կընդարձակուի: Սեճեակից դուրս գալով նա կը մտնէ բակ եւ պարտեզ, դաշտ ու հովիտ, անտառ ու սար: Այստեղ նորա աչքերը կը պարարտին երկնագեղ ծաղիկների գոյներով, որոնք գոհարների պէս զարդարում են երկրի երեսը. միւս տեղ նա վազ կտայ խայտաւայիսակ քիթեռներիկ ետեւից, որ ոստոստում է ծաղկէ ծաղիկ. մի ուրիշ տեղ կը գուարձանայ կարկաճառան ալիքների վետ վետ խաղով, որոնք գուարք ցատկում են ժայռէ ի ժայռ եւ մարգարտափայլ փրփրով ափերը սրսկում: Նա կը մազէ սարն ի վեր եւ կը նայէ քերէ մշուշով պատուած հեռաւտանի վրայ. բարուն կը մօտենայ մի քիւի, մի ծառի եւ նոցա ոստերի միջից հնչող բուջնի երգով կը գմայլի: Այս օր նա մի ծաղիկ կը հետազօտէ, որ քաղէ է. վաղը — վճիտ զետակի միջից հանած գոյգգոյն կոսլիճներով կը զբաղուի. նորա ուշքը ամեն բանով կը զբառուի: Ի՞նչքան երջանիկ կըզգայ նա իրան, երբ մի նոր բան գտնէ, դորա վրայ մի նոր յատկութիւն նշմարէ, նոր համեմատութեան կետեր, նոր երեւոյթներ յերեւան հանէ: Այսպէս անաբնութեան զոգում անցումը իւրաքանչիւր ժամ եւ ամեն մի օր նոր զբօսանք, նոր վայելք կընծայէ նորան, նոր հետազօտութեան տենց կազդէ նորան, նոր խնդութիւն կը ներշնչէ նորա սրտին: Եւ բնութիւնն է առատիկ այն աղբիւրը, որից որ հոսում են երեխայի համար այդքան բարիք եւ որի ազդեցութեամբ գուարք հոգի եւ սուրբ սիրտ է հաստատուում նորա մէջ:

Երեխայի ընտանութիւնը բնութեան հետ այն հետեւանքն էլ ունի, որ նա կապվում է սիրով իւր մանկութեան վայրերի հետ: Գետնի ամեն մի քիզն անգամ բանգ կլինի նորա սրտին այն տեղ, ուր որ նա վայելէ է առաջին մանկական հրճութեանքը եւ կայտառ խաղերով գուարձացել է համատիր ընկերների հետ. հայրենի հողի ամեն մի կտորը շողկապառած կը մնայ երջանիկ մանկութեան յիշատակների հետ: Այս է պատճառն որ հասակաւոր մարդու համար ծննդավայրի սերը մանկութեան օրերից մնացած մի նուիրական աւանդ է կազմում. դորանից է ծագում այն իսկական հայրենասիրութիւնը, որ քեւադրում է նորան յօծար կամքով յանձն առնել ի՞նչ զոհ եւ պահանջեր հայրենեաց օգուտը: Թող ճակատագիրը կամ կեանքի կոջումը մեր ուզեման ձգեն այդ մարդուն. ամենաշքեղ տեսարաններն անգամ չեն զօրի ջնջելու. նորա սրտից այն սերը, որ նա կը տածէ մանկութեան տեղի հետ, քեկուզ սա մի կտոր անհիւրընկալ երկիր լինէր: Ո՛րտեղ էլ նա քափառէր, նա կըզգայ այդ երկրի կարօտը: Դաշտերի որդին դարձեալ կը ձգտի այն դաշտերին, ուր որ ծայտէ

ինքն իրան մանկութեան երազները. լեռների որդին նորից կը տենալայ նայենի ժայռերին, ձորերին, երկնաբերն զազարներին: Բնութեան սիրուց է ուրեմն ծագում հայրենեաց սերը, որ կապում է իրար հետ մի երկրի բնակիչներին եւ միասորում է նոցա համակցութեան ոգով. բայց ոչ այն նեղսիրտ փոշտական սերը, որով մարդս քեյտղովում է իւր անմուկ սահմանից դուրս ոչ մի պարտաւորութիւն չը ճանաչէլ դէպի մարդիկ եւ կամ ուրանալ օտարի լան ու բարին, որովհետեւ դորա իրանը չէին: Երկիրը ամենքիս հայրենիքն է. ամենութեք տարածուած են նորա բարիքը, սակայն անհատական մարդը նորա մի մասի հետ միայն կապուած է բնութեան կապերով:

Բնութեան հետ ծանօթանալով մարդս սովորում է ճանաչել եւ Արարչին: Երեխայի տեսութեան առջեւ սփռուած բոլոր շքեղութիւնները, նորա հոգին եւ միտքը գրաւող երեւոյթները դրդում են նորան որոնելու եւ ճանաչելու այն հեղինակին, որ կենդանութիւն է տալիս ամեն բանի եւ քերի ներգործութեամբ հրաշալի ներդաշնակութիւն է պահպանւում ամբողջ բնութեան մէջ: Երեխան չի կարանալ ի հարկէ ազբով տեսնել Աստուծուն, բայց գործերի մէջ կը ճանաչէ Նորան: Ինչպէս որ առաջ մի բան խնդրելիս նա դէպի մայրն էր պարզում իւր ձեռքերը շնորհակալու աչքերով, այնպէս էլ այժմ նա դէպի այն էն կը բարձրացնէ իւր հայեացքը, որից որ ծագելիս կը տեսնէ ամեն բան: Նա վերահասու կը լինի, որ ծնողներն էլ, չը նայելով իրանց անսահման որդեսիրութեան, միշտ ձեռնհաս չեն ազատելու նորան անախտորժից, պաշտպանելու նորան պեսպես ցաւերից, նա կը համոզուի, որ իւր մեծերն էլ ենթարկուած են մի գերագոյն գոութեան եւ կարօտ են ատուածալին հովանաւորութեան: Երախտագիտութիւն զգալով դէպի այդ գոութիւնը, երեխան կիմանայ որ ինքն էլ կախուած է նորանից: Մի եւ նոյն ժամանակ նա գիտակցութիւն կը ստանայ եւ այն գերազանց ճիւղքերի մասին, որոնք զանազանում են իրան բնութեան բոլոր արարածներից, եւ այսպէս ի ձեռն բնութեան սեր կը յղանայ դէպի Արարիչն ու մարդիկ: Այդ սիրոյ վրայ է հիմնւում մարդու ճշմարիտ երկիրաշատութիւնը, որն որ հրաւիրում է նորան երկնամիլոնդիկան ոյժերի զարգացման մէջ սրունել ու գտնել Աստուածութեան մօտենալու, կատարելութեան դիմելու ուղիղ ճանապարհը: Այդ բարձրագոյն էլ ճանաչումից է յառաջանում «մեր բոլոր արարքը լուսաւորող, մեզ անբախտութեան մէջ զօրացնող եւ երջանկութեան մէջ չափաւորող այն ներքին զուարթութիւնը, — մեր ներքին տրամադրութիւնը զարգացնող եւ ամրացնող այն բարերար ոյժը, որն որ ազնուացնում, մաքրում եւ իսկապէս մարդ շինում մարդուս, ինչ վիճակի էլ սա նշատկաներ»: (Պեստալցցի): Նա դրդում է մեզ շահեցնել մեզ

շնորհուած քանքարն է. ցոյց տայ, որ մենք յիրաւի գիտակ ենք կեանքի խորհրդին եւ յօժար՝ մետեւելու Աստուածային կամքին:

Միայն դիտողութիւնը հերիք չէ մարդուս. մենք ունինք եւ գործելու. ընդաբոյս ձգտումն, որ արտայայտվում է դիտողութեան արդիւնքներէ՝ համեմատ: Սորա իրանց արժեքին նայելով կամ ցանկալի են երեւում մարդուս կամ ոչ ցանկալի. ըստ այնմ էլ նա որոշում է իւր գործունեութիւնը, ձգտելով մեռք բերել օգտակարն ու հաճելին էւ խորշել վնասակարից եւ անհաճոյից: Այդպէս է կազմվում գիտակցական կամքը եւ գործունեութիւնը: Սոցա էջի կէտը զգալական տեսութիւնն է, իսկ վախճանակետը—ներդաշնակ զարգացած մարդ:

Իրերի ուղիղ գնահատութիւնից է կախում ուղիղ կամելն ու գործելը: Բնութիւնը իմաստօր են դիտելիս մենք ստանում ենք այլ եւ այլ գիտելիք եւ հայեացք, որոնք որոշիչ կերպով ազդում են մեր արարքի վրայ: Երեւոյթներին նայելով ճանաչում ենք նոցա հիմքը, ներգործութեան նայելով՝ պատճառը, եւ այսպիսով մեր մտաւոր գործունեութիւնը ոտք է դնում մի ազգանով ճանապարհի վրայ, որից խոտորտիլ դժուար է: Մի բան մեռք բերելուց առաջ մենք կուգե՞նանք քննել նորս արժեքը, մեր նպատակին յարմար կամ անյարմար լինելը, այդ նպատակին հասնելու միջոցները. այդ բոլորը պարզելուց յետոյ միայն կը վճռենք մեր անելիքը եւ վճռին համեմատ ջան կը դնենք հասնելու մեր ուզածին, ինչքան էլ մեծ արգելքներ դրուած լինէին ճանապարհի վրայ: Մարդուս բարոյական բնաւորութիւնը գոյանում է իսկապէս այդ ինքն իւր՝ նպատակին եւ միջոցներին գիտակ եւ մի բարոյական աշխարհատեսութեամբ առաջնորդուող գործողութիւնից: Կշռուած ու մտածելով եղած գործողութիւնը գրեթէ միշտ իւր նպատակին հասնելով, մի կողմից վարձատրում է մեզ իւր յաջող էջով, միւս կողմից էլ գործնական արդիւնք է տալիս, որի համար էլ սկսուած էր յատկապէս: Բայց երեւ պատանի էլ անգամ, որ մեր մեռնարկութիւնը չը յաջողուի, դարձեալ չենք վնասիլ. քանզի կը տեսնենք, որ ձախորդութեան պատճառը հաշուի չենք արկուող հանգամանքների մեջ էր:

Այդ եղանակով է հասնում մարդս իւր կեանքի նպատակին, իբրեւ հասարակութեան օգտակար անդամ, այս հասարակութեան մեջ էւ սորա հետ միասին մեռք բերելով այն ներքին բաւականութիւնը, որն որ մեր իսկական եւ հիմնաւոր երջանկութեան միակ գրաւականն է: Ճանաչելով իւր դիրքը բնութեան մեջ, նա երբեք չէ մոռանում եւ այն սահմանները, որոնք դրուած են իւր գործունեութեան համար. ուղիղ բնագիտութեամբ նա դառնում է մի բնաւոր, զգայուն եւ գործօն հակ բնագիտութիւնը կրբում է նորա ոգին, ազնուացնում է սիրտն եւ հնար է տալիս գործելու նպատակներին եւ

միջոցներին զխալկ վստահութեամբ: Մարդուս բնական ճիրքերի եւ ոգեկան ոյժերի մեջ հաստատուած ներդաշնակութիւնը յերեւան է գայիս եւ նորա զարգացած բնաւորութեան մեջ. սա հանդիսանում է այնուհետեւ իբրեւ մի ամբողջ բան լիովին գուգաջափ եւ իրար հետ սերտ կապուած մասերով: Ոգին, սիրտն եւ կամբք հաւասար կրրուելով մարդս դառնում է տիեզերքի կարգը իւր մեջ բովանդակող մի ներդաշնակ հալ:

Փ. ՎԱՐԴԱՆՆԱՆ:

(Կը շարունակուի)



ՈՒՍՈՒՄԱՐԱՆՈՒԹԵԱՆ ԴԱՍԱՒԱՆԴՄԱՆ ՄԱՍԻՆ

Ուսումնարանական առարկաների թուում մայրենի լեզուի քերականութիւնը պէտք է բռնէ առաջին տեղերէն մէկը թէ իւր զարգացուցիչ նշանակութեամբ և թէ հաղորդած տեղեկութիւնների կարեւորութեամբ: Արդէն մեղանում ընդունուած է քերականութիւնը հիմնաւորապէս ուսանելու անհրաժեշտութիւնը, միայն դժբաղդաբար դորա ուսուցումն այժմ՝ բոլորովին չէ համապատասխանում իւր բուն նշանակութեանը. դորա պատճառն էլ այն է որ ճիշտ կերպով չի որոշուած թէ՛ դորա բովանդակութիւնը, ծաւալը, խնդիրները և թէ՛ աւանդման եղանակները: Սորա հետեւանքից է որ միշտ ամենայն տեղ լսվում են դանդառներ այն մասին՝ թէ աշակերտները քերականութիւն վատ գիտեն, դժուար են իւրացնում և յիշում քերականական կանոնները: Այդպիսի դանդառները շատ արդարացի են և ես էլ իմ կողմից ասում եմ որ ինչքան ես անձամբ տեղեակ եմ մի քանի մեր ուսումնարաններում աւանդուած քերականութեան մեջ յառաջագիմութեանն, շատ թոյլ է այդ առարկան և թէ դասաւանդութեան եղանակն էլ բոլորովին չէ համապատասխանում մանկավարժական կանոններին: Ան այնպիսի ուսումնարաններ, ուր աշակերտները անմիջապէս ծանօթանում են քերականութեան սիսթեմատիքական դասընթացին: Պարզ է որ այդպիսի ուղղութեամբ աշակերտները շատ և շատ դժուարութեամբ կ'իւրացնեն քերականական կանոնները, այս դէպքում անհասկանալի կերպով անդիր կանեն: Քերականութիւնը որքան նորա կանոնները կաղմում են առանձին, հատիկ երեւյթների ընդհանրացման արգասիք, լեզուի փիլիսոփայութիւն է: Ուստի և քերականութեան ուսուցումն պահանջում է ոչ

Թէ միայն կենդրոնացած ուշադրութիւն, այլ և եռանդուն մտածող աշխատանք, որը անհրաժեշտ է զննողութեան առանձին փաստերից իւրեանց մէջ ընդհանուր նշանները և ներքին կապը գտնելու համար: Բայց սկզբում երեսայոց հոգեկան ընդունակութիւնները այնքան զարգացած չեն, որ վերև յիշած պահանջները կատարեն և կարողանան խիստ կերպով հետևել քերականական կանոններին, ուստի և սիսթեմաթիքական դասընթացքով աւանդումն շատ դժուարութիւն կը յառաջացնէ: Սորա փոխարէն առաւել լաւ է անցնել տարրական դասընթացն և ապա սիսթեմաթիքականն: Բայց և՛ տարրական դասընթացը իւր բոլոր յատկութիւններով բոլորովին անորոշ է շատերի համար և մինչև անգամ նոր: Աչքի առաջ ունենալով այդ երևոյթը, ես ձեռնարկեցի համառոտապէս իբրև ուղղեցոյց ներկայացնել հայ տարրական ուսումնարանաց ուսուցիչներին իմ այս ներկայ յօդուածս, որի կազմութեան ժամանակ օգտուած եմ տարրական քերականութեան մասին՝ Սօլօնիի և Սօլօմոնօվսկու գրուածներէց, մանաւանդ վերջինիս:

Տարրական քերականութիւն ասելով ես ընդունում եմ տեղեկութիւնների մի այնպիսի շրջան, որը սիսթեմաթիքական դասընթացից առաջ պէտք է անցնուի. ուստի և սա պէտք է ծառայէ իբրև նախապատրաստութիւն վերջնոյս համար: Իստ մտքով ասած սա քերականութիւն չի կարող կոչուիլ, այլ սկզբնական տեղեկութիւններ, որպէս քերականութեան նախադիտելիք: Ուսման նիւթը համակենդրոնաբար դասաւորելով, ես սկսում եմ ամենամեծ շրջանից, որի մէջ աստիճանաբար հետզհետէ կը մտնեն յետոյ հարկաւոր եղած քերականական տեղեկութիւնները: Դասաւանդութեան իմ առաջարկած եղանակների նպատատակն է մանկանց ստացած տեղեկութեանցը տալ առաւել պարզութիւն և գիտակցականութիւն. առաջին քայլից պէտք է աշակերտին ոտքի կանգնեցնել, որպէս զի նա չը շփոթուի կիսամթութեան մէջ, այլ ստացած տեղեկութիւնների լիակատար տէր երևայ:

§ 1. Նախադասութեան մասին.

Քերականութիւնը անկարելի է սկսել չունենալով հասկացողութիւն նախադասութեան մասին: Ուսուցիչը միշտ իւր խօսակցութեանց մէջ անկարելի է, որ «նախադասութիւն» բառը գործ չ'ածէ, որը և աշակերտաց բոլորովին անյայտ է: Իսկ նորան փոխարինել մի որևիցէ ուրիշ խօսքով, դիցուք «կարճ խօսակցութեամբ» և այլն-այդ գեռ ևս չէ նշանակում մանկավարժօրէն վարուիլ, որովհետև այդ խօսքերով աշակերտները մի որոշ հասկացողութիւն չեն կազմում: Որպէս արգասիք գործնականութեան, ես

առաջարկում եմ հետեւեալ բացադուծիւնը նախագասութեան՝ բառերի այն կապը, որով մէկ որոշ միտք է յայտնվում, կոչվում է նախագասութիւն: Այս պէտք է ցոյց տալ պարզ նախագասութիւններով. հարկաւոր է նախ և առաջ ցոյց տալ բառերի միմեանց հետ ունեցած կապը, յարաբերութիւնները և ապա որպէս եղբակացութիւն յայտնել նախագասութեան բացատրութիւնը:

Ա Ռ Ա Զ Ի Ն Շ Ր Զ Ա Ն,

§ 2. Նախագասութեանց տրամաբանական վերլուծումն:

Նախագասութեանց տրամաբանական վերլուծումն կազմուած է հարցերից և պատասխաններից. բայց այդ հարցերը և պատասխանները զանազանվում են մեկնողական ընթերցման ժամանակ սովորական կատեխիսիքական (խօսակցական) յօդուածից, ինչպէս իւր կազմութեամբ, այնպէս և կարգով, որի մէջ նորա մէկը միւսից յետոյ պէտք է հետեւին:

1). Ըստ կազմութեան հարցը պէտք է լինի լիակատար, պատասխանը թերի. Հարցի լիակատարութեան համար պահանջվում է, որ նա կազմուի երկու մասերից՝ առաջին մասի մէջ մտնի վերլուծանելի նախագասութիւնից վերցրած բառը, իսկ երկրորդն պէտք է՝ կազմեն հարցական բառերը, Զոր օր. Աշակերտը պատրաստու՞մ է գասը: Հարցը—*ե՞րբ* է պատրաստու՞մ—կազմուած է վերլուծանելի նախագասութիւնից վերցրած բառից (պատրաստու՞մ է) և հարցական դերանունից (ե՞րբ). Յետոյ՝ աշակերտը ի՞նչ է անում: Այստեղ աշակերտ բառը վերցրած է վերլուծանելի նախագասութիւնից, իսկ ինչ է անում—հարցական բառերին, պատասխանը պէտք է լինի թերի և ըստ կարելոյն մի բառով: Պարիք չը կայ այսուհետեւ, եթէ ուսուցիչը մինչև այժմ պահանջել է աշակերտներից իւրաքանչիւր կատեխիզացիայի ժամանակ միայն լիակատար պատասխաններ, լիակատար պատասխանները ո՞՞ւր և ո՞ւր նպատակ ունին՝ այսինքն մտքերի կանոնաւոր արտայայտելու սովորութիւնը զարգացնելու համար. բայց ծայրահեղութեանը հասնելով՝ մշտական պահանջմամբ, հեշտ է դոյա վնասակար դարձնել: Քերականական նպատակների համար հարկաւոր են միայն կարճ միաբառ պատասխաններ:

2). Իւրաքանչիւր նախագասութեան վերլուծման ժամանակ հարցերի կարգը պէտք է միշտ միատեսակ լինի. այսինքն՝ առաջին հարցը ստորոգեալից դէպի ենթական (ո՞վ—բառով). երկրորդը—ենթակայից ստորոգեալին (ի՞նչ է անում), ի՞նչ արեց և այլն բառերով), յետոյ հետեւում են հարցերը իրանց բնական ծագման

կարգով, առաջ ենթակայից և թէ դորան բացայայտիչ բառերից, իսկ յետոյ ստորոգեալից և իրան բացայայտիչ բառերից:

§ 3. Տրամաբանօրէն վերլուծման օրինակ:—

Նախադասութիւն. Ամառը աշխատասէր գիւղացիք մանդաղ-ներով հնձում են իրանց արտը դաշտումը:

1. Ո՞ւր է հնձում արտը. — գիւղացիք:
2. Ի՞նչ է առաջ գիւղացիք. — հնձում են:
3. Ի՞նչ են հնձում. — արտը:
4. Ի՞նչ են հնձում. — մանդաղով:
5. Որտե՞ղ են հնձում. — դաշտումը:
6. Ե՞րբ են հնձում. — ամառն:
7. Ի՞նչպիսի գիւղացիք. — աշխատասէր:
8. Ո՞ւր արտն են հնձում. — իրանց:

Նկատողութիւն. Ում հաճելի չէ հարցերի այսպիսի դասաւորութիւնը, նա կարող է հարցերը յետոյ գործածել. միայն պէտք է ՚ի նկատի ունենալ, որ միշտ հարցերի կազմութիւնը մի ևնոյնը պէտք է մնայ:

§ 4. Տրամաբանօրէն վերլուծման մէջ վարժութեանց կարգը և նոցա նախատակը. —

Վարդացած յօդուածից ընտրելով տրամաբանօրէն վերլուծման յարմար թեթիւ նախադասութիւն, կամ աւելի լաւ, յօդուածի կատեխիզացիայի միջնորդութեամբ աշակերտաց ստիպելով կազմել այդպիսի նախադասութիւն, ուսուցիչը առաջ ինքն է հարց առաջարկում աշակերտները միայն պատասխանում են, յետոյ աշակերտաց ստիպում է նախադասութեան իւրաքանչիւր բառին համապատասխան հարցեր գտնել օրինակ, այսպէս վերոյիշեալ նախադասութեան մէջ ի՞նչ հարցին կը պատասխանեն գիւղացիք, կամ հնձում են արտն... և այլ բառերը: Նթէ աշակերտները առաջին անգամ չեն հասկանում գործի էութիւնը, այն ժամանակ ուսուցիչը կարող է գրատախտակի վերայ գրել նախադասութիւնը «գիւղացիք հնձում են արտը» ջնջել բառը, զոր օրինակ, գիւղացիք և յետոյ հարցնել՝ այժմ ո՞րն է մնում անյայտ: Աշակերտները անպատճառ կը պատասխանեն՝ «անյայտ է, թէ ո՞վքեր են հնձում», չէնց այդ ո՞վքեր են հնձում» հարցին պատասխանում է և ջնջած բառը: Եթէ աշակերտները կը հասկանան ուսուցչի պահանջը, նորան միայն մնում է այն, որ հարցերը ըստ կազմութեան լինին այնպիսիք, ինչպէս որ վերեւը ցոյց է տուած: Աշա-

կերտները շուտով կընտելանան այդ նոր վարժութեանը և առանց դժուարութեան կ'որոնեն ամէն մի նախադասութեան իւրաքանչիւր բառի հարցը: Պէտք է միայն ունենալ համբերութիւն և չ'ուզել երեխայոց փոքրիկ զանցառական սխալները եթէ առանձին կարիք չը կայ: Պէտք է միշտ հարցերով որոնել ցանկացածը: Եթէ մի քանի հարցերից, որոնց կարող է պատասխանել վերլուծանքի բառը, աշակերտը կ'ընտրէ հէնց այն, որ ուսուցիչը բոլորովին չէր սպասում և որը նորան երեւում է, որ խօսքին քիչ է վերաբերում: Այն ժամանակ ուսուցիչը չը պէտք է ուզէ՝ միջոց չ'ունենալով աշակերտին բացատրելու, թէ ինչո՞ւ համար նորա հարցը պէտքական չէ: Ենթադրենք, օրինակի համար, որ այս հետեւեալ նախադասութեան մէջ՝ «ծիծեռնակը մեր տան երթիկի տակ բռն է շինել» (մեր) բառին աշակերտը հարց է տալիս «որպիսի տան»: Ուսուցիչը առաջին անգամները այդ անճշտութիւնը կարող է առանց ուշադրութեան թողուլ: Եթէ ցանկանում է ուզել, այն ժամանակ պէտք է աշակերտին հասցնէ գիտակցականութեան (աւելացնելով՝ զոր օրինակ՝ ածական «հին») որ «մեր» խօսքին յարմար է գալիս «ուն» հարցը: Գործին միակերպ ծառայող մի քանի հարցերից պէտք է նոցա նախադասել, որոնք միջոց են տալիս վերլուծելու ուրոյն կերպով խօսքերի մեծ քանակութիւն: զոր օրինակ հարցին «որպիսի երթիկի տակ» աւելի յարմար է պատասխանել բոլոր երեք բառերով «մեր հին տան», ուստի և պէտք է նախադասել «ինչի երթիկի տակ» հարցը, որպէս «տան» բառի աւելի պարզ և յարմար հարց:

Անկասկած է, որ ուսուցիչը մի քանի անյարմարութիւններ կը զգայ— «ինչ է անում» հարցումն, վերաբերելով նորան դրութիւն, բայց ոչ գործողութիւն ցոյց տուող բայերին, զոր օրինակ «ինչ է անում խոտը» — զեղնում է: Այդ հարցը անսովորութիւնից շատ արհեստական է երեւում, որովհետեւ խոտը ոչինչ չի անում: Այլ նորա հետ ինչ մի բան կատարվում է: Բայց և ամբողջ տրամաբանօրէն վերլուծումն ինչ մի արհեստական բան է, որովհետեւ հարցնողը, նախապէս իմանալով պատասխանը՝ պէտք է ցոյց տայ իրան, որ ինքն այդ չը գիտէ: Այլապէս և էլ ի՞նչու կը հարցնէ: Սորա հետ և հարցը տրվում է ոչ թէ միայն խօսքի համար, այլ և յայտնի խօսքից և վերջինը երեխայոց աչքում հարցի բնականութիւնը որոշում է աւելի քան թէ առաջինը, ուստի և գլխաւորապէս առաջին անգամները երեխայոց ոչ մի կերպ օտարոտի չի երեւալ հարցը այն մասին, թէ «ինչ է անում խոտը» թէ և պատասխանը գործողութիւն էլ չը ցոյց տար: Յետոյ ուսուցիչը կարող է աշակերտների ուշադրութիւնը դարձնել մի փոքր ինչ անհամապատասխանութեան

մասին հարցի՝ և պատասխանի մէջ (երբ հարկաւոր կը լինի նոցա հաղորդել ներգործական և չեղոք բայերի մասին) և նոցա առաջարկել հարցի մի այլ ձև, այն է՝ «ինչ է ասում առարկայի մասին և այլն»։ Տրամաբանօրէն վերլուծման նպատակն է նախադասութեան մէջ՝ բառերի յարաբերութեանց հասկացումն, որը արտայայտվում է նորանով, որ աշակերտները կարողանում են իւրաքանչիւր խօսքին հարց առաջարկել, եթէ աշակերտները սովորեցան պահանջած ինկատար հարցեր առաջարկել, այն ժամանակ բառերի յարաբերութեանց ցոյց տալը ոչինչ դժուարութիւն չի ներկայացնում։ պատասխանը միշտ հարկաւոր է այն խօսքի համար, որը կայ հարցի մէջ, հետեապէս մնում է միայն հարց առաջարկել և իսկոյն իմանալ թէ ո՞րին կը յարաբերի սուած խօսքը, զոր օր. «մեր» խօսքը պատասխանում է «ում» տան» հարցին, ուստի կը նշանակէ «տան» բառին է վերաբերում, որը վերլուծանելի նախադասութեանց հարցի մէջ մտաւ (նայի՛ր. § 2. 1)։

Ե Ր Կ Ր Ո Ր Դ Շ Ր Զ Ա Ն

§ 5. Քերականական (սինտաքսիքական) վերլուծման և փոփոխական մասունք բանի։—

Տրամաբանօրէն վերլուծումից քերականականին (սինտաքսիքականին) անցնելը դժուար չէ։ Նախադասութեան մէջ «ով» հարցին պատասխանող բառը կը կոչուի «ենթակայ»։ Ենթական նոյնպէս պատասխանում է և «ինչ» հարցին. բայց սկզբում՝ զրա մասին կարելի է լսել։ Թէ և շատ շուտով կարելի է աշակերտաց ցոյց տալ այդ հարցերի համահասար նշանակութիւնը, զոր օր. «ծառը արձակել է մատաղ ճիւղեր»։—այս տեղ «ծառ» բառին միատեսակ գործ կարող են ածուիլ «ով է արձակել» և «ինչ է արձակել» հարցերը, այն ինչ «ճիւղեր» բառին միայն մէկ հարց է դալիս՝ «ինչ» իսկ «ով» հարցը այստեղ բոլորովին անգործ ածական է։ Ենթակայից «ինչ է անում» ի՞նչ արեց և ինչ կ'անէ» տուած հարցի պատասխանը պէտք է նախադասութեան մէջ «ստորոգեալ» անուններ, Ինչպիսի, որպիսի, ո՞ր և այլն հարցերին պատասխանը կոչվում է «յատկացուցիչ» այն բառի, որին յարաբերում է։ Եթէ հարցի առաջին կիսումն (§ 2.—1) կը լինի մէկը այս հետեւեալ հարցական բառերից՝ ո՞ւմ-ինչին, ո՞ւմ-ինչ, ո՞ւմնով-ի՞նչով, ո՞ւմ մասին-ի՞նչի մասին, այն ժամանակ պատասխանը կը կոչուի այն բառի «լրացուցիչ», որից առաջարկուած է հարցը։

Ունենալով բանալի նախադասութեան չորս անդամները զա-

նազանելու, աշակերտները կարող են վերլուծել ընթերցանութեան յոգի մէջ պատահող թեթեւ-նախադասութեանց մեծ մասը: Ի դէպս ուսուցչին հարկաւոր չէ առանձնադէս հոգս քաշելու նրա մասին, որ անպատճառ միայն ընտրէ այնպիսի նախադասութիւններ, որոց մէջ չ'լինին երեխայոց համար անյայտ մնացած անդամները ընդհակառակը պէտք է երեխայոց հասկացնել տալ թէ ի՞նչ դիտեն և ի՞նչ դեռ ևս չը գիտեն իրանք:

§ 6. Բառը նախադասութեան մէջ և բառը վերցրած առանձին:

Սինտաքսիքական վերլուծումից մասանց բանիի զանազանելուն անցնելը թէ և մի առանձին դժուարութիւն չէ ներկայացնում, այնուամենայնիւ պահանջում է մի քանի նախապատրաստական վարժութիւններ, թէ ի՞նչի համար մի և նոյն բառը մէկ դէպքում պէտք է անուանել զոր օրինակ ստորոգեալ իսկ միւս դէպքում րոյ: Առանց այդ վարժութեանց երեխայք կը շփոթուին երկար ժամանակ, չը հասկանալով, երբ հարկաւոր է անուանել նորան այսպէս, երբ այլ կերպ: Այդ վարժութիւնները շատ հասարակ են: Ուսուցիչը վերցնում է մի որեւիցէ բառ առաջուայ վերլուծուած նախադասութիւններից, զորօրինակ «երեխայ» և հարցնում է աշակերտաց՝ այս ի՞նչ կը լինի: Աշակերտները առանց կարծիքի կը պատասխանեն, որ այդ կը լինի ենթակայ: Իսկ եթէ ասել՝ «երեխային» լրացուցիչ: Ինչի՞նչ..... Այդ հարցերը ուսուցիչը առաջարկում է նորա համար, որ համոզէ աշակերտաց թէ՛ այդ բառը անկարելի է անուանել ենթակայ կամ լրացուցիչ: Սպասակին հասնելու համար ուսուցիչը շարունակում է իւր խօսակցութիւնը: Հարց. ի՞նչ հարցի է պատասխանում ենթական: Պատասխան. «ո՞վ հարցին: Հ. ստուգենք, այդպէս է արդեօք: Ահա նախադասութիւն՝ «երեխան գնաց ուսումնարան»: Ո՞րն է այստեղ ենթական: Պ. Երեխան: Հ. ինչո՞ւ: Պ. որովհետեւ պատասխանում է «ո՞վ գնաց» հարցին: Հ. իսկ ի՞նչ հարցի պատասխանեց առաջուայ (առանձին) վերցրած երեխայ բառը: Պ. «ո՞վ» հարցին: Հ. Մի՞թէ այդպիսի հարցի է պատասխանում ստորոգեալը: Այստեղ միայն հարցի կէտն է: կը նշանակէ, այդ խօսքը արդեօք կը լինի ենթակայ: Պ. Այ: Հ. Ի՞նչ

*) Սինտաքսիքական վերլուծման մէջ հարցերի կարգը վերելք ցոյց է տուած (§ 2. II): Ուսուցիչը խիստ կերպով հետեւում է, որպէս զի հարցերով վերլուծման ժամանակ երեխայք բառերի՝ վրով չ'թուչեն, այսինքն որպէս զի իւրաքանչիւր հետեւեալ հարցը տպին անպատճառ արդէն վերլուծուած բառից: Երեխայք յաճախ այդպիսի թուիչքներ են անում: զօր օրինակ Յ հարցից յետոյ (§ 3 մէջ ցոյց տուած) առաջարկում են 5 դը, իսկ 6 ից յետոյ 7 դը և այլն:

չօւմն է զանազանութիւնը: Եթէ տրամաբանական և սինտաքսիքական վերլուծման ժամանակ ուսուցիչը միշտ պահանջում էր լիակատար հարցեր, (§ 2—I), այն ժամանակ նորան դժուար չէ աշակերտաց հասկացնել որ երկխոյ բառը կարող է անուանուիլ եւ թակոյ միայն նախագասութեան մէջ: Վերցրած առանձին— ոչ նախագասութեան մէջ, նա ենթակայ չի լինիլ: Միևնոյնը անվումէ և ստորոգեալի վերաբերութեամբ: Ահա, ձեզ կարգում է բառը, Գուք նորան ի՞նչպէս կ'անուանէք: Պ. Ստորոգեալ: Հ. Ինչո՞ւ: Պ. Սա պատասխանում է չի՞նչ է անում՞ հարցին: Միթէ՞ այդպիսի հարցի է պատասխանում ստորոգեալը և այլն: Սորանից յետոյ ուսուցչին միայն մնում է հաղորդել թէ ինչպէս պէտք է անուանել այդպիսի բառերն, որոնք առանձին են վերցրած, ոչ նախագասութեան մէջ: Առաջին անգամները աշակերտները պէտք է կարողանան զանազանել միայն գոյականը, բայր և ածականը: Վերաբերելով բառը թէ այս կամ թէ այն դասակարգին, աշակերտը իւրաքանչիւր անգամ բացատրում է, թէ ի՞նչ հիման վերայ նա այդ անում է:

§ 7. Բայերի փոփոխութեանց և դերանդան մասին:

I ԲԱՅԵՐԻ ԺԱՄԱՆԱԿՆԵՐԸ.—

Կարճ նախադասութեան սինտաքսիքական վերլուծումից յետոյ, զորօր, աշակերտը կարգում է գիրք, ուսուցիչը կատէ խտիրական ճանապարհով երկխոյոց ուշադրութիւնը դարձնում է բայի ժամանակների զանազանութեան վերայ, Գործը այսպէս է կատարվում: Գրատախտակի վերայ գրած է վերլուծած նախադասութիւնը, Հ. Այստեղ ի՞նչ է անում աշակերտը: Պ. կարգում է: Հ. Իսկ եթէ նա այդ անէր առաջ, ենթագրեւք, երէկ, այնժամանակ կարելի էր ասել յկարգումէ՞, Պ. ոչ, Հ. Այնժամանակ ի՞նչ պէս պէտք է ասել: Պ. Պէտք է ասել՝ աշակերտը կարգաց գիրքը, Ուսուցչի պահանջմամբ նոր նախադասութիւնը նոյնպէս գրվում է գրատախտակի վրայ, առաջինի տակ, Հ. Եթէ ես ցանկանում եմ ասել, որ աշակերտը պէտք է այդ յետոյ անէ, ասեւք թէ՛ էգուց, կարելի է ասել՝ հեգուց կարգում է գիրքը, կամ կարգաց՞, Պ. Ոչ, պէտք է ասել՝ աշակերտը կը կարգայ գիրքը, Եւ այդ նախադասութիւնը նոյնպէս գրվում է գրատախտակի վրայ առաջինների տակ, Հ. Կարդացէք առաջին նախադասութիւնը, ասում է ուսուցիչը, Նորա մէջ ի՞նչ է ցոյց տալիս յկարգում է՞ բառը, նա ցոյց է տալիս արդեօք թէ աշակերտը շինեց իւր գործը առաջ, կամ թէ պէտք է յետոյ կատարէ, Պ. Ի՞նչ այս և ո՞չ միւսը՝ յկար-

դուժէ՞» բառով ցոյց է տրվում որ գործը կատարվում է «այժմ» ներկայ ժամանակումս։ Հ։ Ո՛վ կը կարդայ գրած նախադասութիւններէց այն, որից երևում է, որ աշակերտը դեռ պէտք է կատարէ։ Իսկ այն, որի մէջ ասվում է, թէ աշակերտը այդ առաջուց կատարեց։ Աշակերտները պատասխանում են։ Հ։ Համեմատեցէք բոլոր երեք նախադասութիւնները և ասացէ՛ք՝ ի՞նչ բառեր կրկնվում են առանց փոփոխութեան բոլոր երեքի մէջ և ո՞րպիսիք փոխվում են։ Պ. «Աշակերտ» և «գիրք» բառերը մնում են առանց փոփոխութեան, միայն «կարդում է» բառը փոխվում է գրած երեք նախադասութեանց իւրաքանչիւրի մէջ։ Հ։ Ի՞նչի համար մենք նորան փոխեցինք։ Պ. Յոյց տալու համար թէ՛ երբ է գործը կատարվում (կարճ-ժամանակը ցոյց տալու համար)։ Գորանցից յետոյ ուսուցիչը հաղորդում է աշակերտներին բայի ժամանակների անունները— ներկան, անցեալն և ապագն և վարժեցնում է նոցա այդ ձևերի փոփոխութեանց մէջ օրինակներով, տալով առանձին վերցրած բայեր։

II ԲԱՅԵՐԻ ԴԷՄՔԵՐՆ։—

«Աշակերտը կարդում է գիրք»։ Ո՛ւմ մասին եմ այստեղ ես խօսում։ Պ. Աշակերտի մասին։ Եթէ աշակերտը ինքն իւր մասին խօսէր այն ժամանակ նա ինչպէս պէտք է ասէր։ Նոյնպէս հարկաւոր էր արդեօք ասել՝ «աշակերտը կարդում է գիրքը»։ Եթէ երեկայք չեն կարող պատասխանել, այն ժամանակ ուսուցիչը նկատողական միջոց է գործ ածում։ Ահա դու աշակերտ ես, ասէ՛ք թէ՛ դու կարդում ես գիրք, և ես քեզ հարցնում եմ՝ ի՞նչ ես անում։ Դու ի՞նչպէս ինձ կը պատասխանես։ Պ. «Ես կարդում եմ գիրք»։ Այդ նախադասութիւնը գրվում է գրատախտակի վերայ առաջին (1) թւով և վեր է լուծվում սինտաքսիքարար։ Յետոյ ուսուցիչը շարունակում է՝ ո՛ւմ մասին է այստեղ խօսվում։ Ո՛վ է այս «եսը»։ Պ. Նա, ով ինքն իւր մասին ասում է։ Հ։ Այստեղ, կը նշանակէ՝ խօսողն ինքն իւր մասին խօսում է և իրան անուանում է «ես»։ Իսկ եթէ քո հարևանդ կարդում է գիրք և դու ցանկանում ես, դառնաւ լիժնորան, հարցնել, թէ նա ի՞նչ է անում, այն ժամանակ ինչպէս կ'ասես։ Պ. Միայն հարկաւոր է նորան դառնալ խօսքով և ոչ թէ ինձ։ Պ. Դու կարդում ես գիրք։ (Գրվում է գրատախտակի վրա 2 թւով և վեր է լուծվում քերականորէն)։ Հ։ Ո՛ւմ մասին է այստեղ խօսվում։ Պ. Ոչ-որի մասին—այդպէս ասում են, դառնալով ուրիշ մարդու։ Հ։ Գրեցէ՛ք երրորդ նախադասութիւնը՝ նա կարդում է գիրք։ Բոլոր երեք նախադասութեանց մէջ փոխուած է արդեօք «կարդալ» բայը, կամ մնացել է արդեօք առանց

փոփոխութեան: Պ. Փոխուած է: Հ. Ի՞նչ ժամանակումն է ասուած
բայը իւրաքանչիւր նախադասութեան մէջ: Պ. Ներկայ: Սրանից
յետոյ ուսուցիչը հաղորդում է, որ բայի այդ նոր փոփոխութիւնը
կոչվում է փոփոխութիւն ըստ գիմաց, բայց ոչ թէ ըստ ժամա-
նակաց, երեք դէմք կայ՝ I, II և III, Դէմքերի մէջ վարժեցնելու
համար ուսուցիչը օրինակներ է առաջ բերում: Թուերի փոփոխու-
թիւնը դժուար չէ բացատրել:

III. ԴԵՐԱՆՈՒՆՆԵՐ.—

Հ. Գրեցէ՛ք գրատախտակի վերայ երկու նախադասութիւն՝
Սարգիսը չէ սովորում դասը, Սարգիսը գիրք է կարդում: Զի՞ կա-
րելի արդեօք երկու անգամ չը կրկնել «Սարգիս», Պ. Կարելի է
ասել՝ Սարգիսը չէ սովորում դասը, նա գիրք է՝ կարդում: Հ.
Վերցնենք «նա» բառը առանձին, այդ ի՞նչպիսի բառ կը լինի:
Աշակերտները շատ կարելի է կասեն՝ Գոյական անուն: Այն-
ժամանակ ուսուցիչը ասում է՝ «ո՞վ է այդ նա»: Պ. Սարգիսը: Հ.
Մի՞թէ միայն մէկ Սարգիս մասին կարելի է «նա» ասել: Պ. Ոչ,
երեսայ, հայր, ում ցանկանում ես, բոլորը «նա» կը լինի: Հ.
Սը նշանակէ—«նա» կըլինի արդեօք անուն:—Ոչ, «նա» բառը փո-
խարկնում է այն բառին, որի մասին խօսվում է անունն փո-
խարէն է զրվում: ուստի և կոչվում է դերանուն (անունն դեր
կատարող): Յետոյ ուսուցիչը բացատրում է թէ՛ ո՞ւմ է վերաբե-
րում խօսքը, այն ժամանակ կարելի է և նորա անունը չը տալ:
Ի՞նչ բառ են գործածում այն անուն տեղը, որի հետ խօսում
են: «Դու» կամ «Դուք»: Սը նշանակէ՝ դու—նոյնպէս դերա-
նուն է: Յետոյ աշակերտները իրանք պէտք է ցոյց տան, որ «ես»
բառը նոյնպէս դերանուն է:

Նկատողութիւն: Միաժամանակ դերանուն մասին ա-
ռաջին հասկացողութեան հաղորդելովն պէտք է ընդլայնել (մի քա-
նի օրինակներ վերլուծելով) աշակերտաց հասկացողութիւնը գոյա-
կան անուն մասին—այսինքն՝ պոսպէս՝ գոյական անունը ոչ թէ
միայն պատասխանում է «ո՞վ-ի՞նչ» հարցերին և այլն և ծառայում
նախադասութեան մէջ իրրեւ ենթակայ կամ լրացուցիչ, այլ և
առարկայի անունն է ցոյց տալիս:

Առաջին անգամները բաւական է միայն ցոյց տալ անձնական
դերանունները: Թէև դերանունները առ հասարակ թվում են քե-
րականութեանց մէջ, բայց նոցա բոլորը բերան անել կարիք չը կայ
որովհետև նոցանից իւրաքանչիւրի դերանունականութիւնը հա-
մարեա թէ հեշտ կարելի է ապացուցանել, եթէ վերլուծանելի նա-
խադասութեանց մէջ պատահում են դերանուններ, ուսուցիչը ծա-
նօթացնում է նոցա երեսայոց, պահպանելով աստիճանաբար ան-

ցումն հեշտից դէպի աւելի դժուարն: Դժուարութեան համեմատ դերանունները դասաւորվում են այս կարգով՝ անձնական դերանուններից յետոյ ցուցականները, յետոյ ստացականները և անորոշները և վերջապէս՝ հարցականները և յարաբերականը: Ծանօթութեան համար այստեղ յառաջ է բերվում մէկ մէկ օրինակ իւրաքանչիւր սեռի դերանուններից, ցոյց տալով նոցա դերանունականութիւնը:

«Այն» — բոլոր ածականների տեղ, որոնք կարող են առարկաների անուանի յարակցութիւնը սորա հետ և ցոյց տալ դոցա տարածութիւնը խօսող անձից:

«Իմ» — ածականի տեղ, որը առաջացած է այն յատուկ անունից, որը խօսում է:

«Որ մին» — անյայտ առարկայի անուան տեղ:

«Ո՞վ» է խօսում: Եթէ լեզուի մէջ «ով» բառը չը լինէր, այնպէս պէտք էր թուել այն բոլոր անձանց անունները, որոնք խօսում են, զորօրին. Գրիգորիսը չէ՞ր արդեօք, Յովհաննէսը չէ՞ր և այլն այդպիսի օրինակներ:

«Որ» ցոյց է տալիս երկու նախադասութեանց միջի յարաբերութիւնը և բացի դորանից ենթակայի փոխադրէն է դրվում երկրորդական նախադասութեան մէջ:

§. 8. Հոլովումն.

Հոլովման մէջ առաջին վարժութեանց համար պէտք է ընտրել անպատճառ երեխայոց բոլորովին յայտնի գոյականներ, որոնք յաճախ գործածուելիս լինին իրանց խօսակցութեանց մէջ: Դորանից յետոյ ո՛չ գոյական անուանց այս ինչ կամ այն ինչ դասակարգ հոլովման պատկանելը և ո՛չ քերականական կանոնաւոր փոփոխութիւնները չը պէտք է հաշուի տակ գցուին, որովհետեւ ամենագործածական բառերը կազմում են հոլովման մի այլ կարգ, զորօր. հայր, մայր, քոյր եղբայր և այլն: Ուսուցիչը այդ բացառական ձևերով չը պէտք է սահմանափակուի. հոլովմանց դասակարգական ձևը ապագայի գործ է, միայն այժմ գլխաւոր նպատակն է երեխայոց ուշադրութիւնը դարձնել այն փոփոխութեանց վրա, որոնց միշտ իրանք նկատում են խօսակցութեանց ժամանակ, տալ դոցա ձև և այդ փոփոխութեանցն անուն: Առաջին անգամ հոլովումն պէտք է կատարուի անպատճառ նախադասութեանց մէջ, որի համար ուսուցիչը կանխապէս կարող է պատրաստել ձևը մօտաւորապէս այս տեսակ:

Ա շ ա կ եր տ ը եկաւ դասատուն:

Ա շ ա կ եր տ ի դասը պատրաստ է:

Ժրաջան ա շ ա կ եր տ ի ն տուին ընծայ:

Ուսուցիչը սիրում է ժրաջան ա շ ա կ եր տ ի ն:

Մենք զրկուեցանք լաւ աշակերտից:

Ուսուցիչը աշակերտով զբաղուած է:

Աշակերտի մէջ ծուլութիւն է նկատուում:

Այս վարժութեանց ժամանակ անպատճառ պէտք է դրժածել հոլովների հարցերը՝ մի—ի՞նչ, ո՞ւմ—ինչի՞նչ և այլն: Սրանից յետոյ ուսուցիչը կը հաղորդէ հոլովների անունները, որ պէտք է սովորին աշակերտները անշուշտ հարցերով, ուսուցչին միայն մնում է հետեւել, որպէս զի վերլուծմանց ժամանակ երեխայք անսխալ կերպով անուանէին հոլովները իրանց համապատասխան հարցերով, որի համար նոքա միշտ պէտք է երկու հարցերը միասին ասեն թէ շնչաւոր և թէ անշունչ առարկաներին վերաբերեալ:

§ 9. Թուական անուններ:

Աստիճանաբար ընդլայնելով սինտաքսիքական վերլուծումն, ուսուցիչը յայտնում է աշակերտներին, որ նախադասութեան մէջ, որքան և քանի հարցերին պատասխանող բառերը կոչվում են յատկացուցիչ, իսկ առանձին վերցրած—թուական անուններ: Թուական անունն մասին եղած հասկացողութիւնը այժմ կարելի է լրացնել և աւելի ամրացնել ուրիշ միջոցով՝ աշակերտները վաղուց արդէն պարապում են թուահամարութեամբ և կարողանում են գրել թուերը, ուստի և ուսուցիչը կարող է յայտնել նոցա, որ թուական կոչվում է այն բառը, որը նշանակում է համրանք և կարող է արտայայտուիլ թուերով:

Ե Ր Ր Ո Ր Դ Շ Ր Զ Ա Ն.

§ 10. Պարագայական բառեր:

Սինտաքսիքական վերլուծումն լրացնելու համար հարկաւոր է և տեղեկութիւններ տալ պարագայական բառերի մասին: Հանդամանքների զանազանները բաւականին դժուար են ըմբռնում երեխայք, Բայց խիստ կերպով ընդունելով հարցական մեթոդը, ուսուցիչը հեշտ կը գտնէ միջոց դործը պարզելու և երեխայոց համար բոլորովին հասկանալի դարձնելու:

Նիւթ երեխայք սովորել են զանազանել ենթական, ստորոգեալն, յատկացուցիչն և լրացուցիչն, այն ժամանակ ուսուցիչը կը հաղորդէ նոցա, որ բոլոր մնացած բառերը, որոնք նման չեն նախադասութեան յայտնի անդամներից ոչ մէկին, կը կոչուին պարագայականներ: Այստեղ ՚ի նկատի պէտք է ունենալ, որ պարագայական բառերը նման են լրացուցիչներին, ուստի և շիտթութիւն կը յառաջանայ, միայն հարկաւոր է իմանալ, որ թէպէտ պարագայական բառերը և՛ ամբողջացնում են ստորոգեալի միտքը:

միայն այդպիսի գէպերուով լրացուցիչները զանազանվում են պարագայականներից նորանով, որ առաջինները աւելի սերտ կապ ունին ստորագրելի հետ, քան թէ վերջինները, Առանձին վերցրած պարագայական բառը աշակերտները կը յատկացնեն կամ համապատասխան մասանց բանիին, կամ թէ կը նկատեն, որ յայտնի մասանց բանիներից ոչ մէկին չի կարելի վերաբերել: Զը շտապելով երեխաներին հաղորդել նոր մասանց բանիների անունները, ուսուցիչը մի քանի ժամանակ վարժեցնում է նոցա փոփոխական և անփոփոխ բառերի զանազանելով: Հոլովելի կամ խոնարհելի բառերը պատկանում են փոփոխականներին, իսկ նոքա որոնք ոչ հոլովվում են, ոչ խոնարհվում—վերաբերում են անփոփոխներին: Այդպիսով երեխայք կարող են վերլուծել նախադասութեան իւրաքանչիւր բառը, որոց հետ և նախդիրները և շաղկապները, թէ և այդ մասանց բանիների անունները գեռ ևս չը գիտեն:

§ 11. Մակբայներ, նախդիրներ և շաղկապներ:

Մի որեւիցէ նախադասութիւնից հանելով անփոփոխելի բառերը և դրելով գրատախտակի վրայ, աշակերտները ուսուցչի օգնութեամբ համեմատում են նոցա մէկը միւսի հետ: Զորօր, այժմ, առանց, և, այդ բառերը միմեանց նման են նորանով, որ դժբաբոլորը չեն փոխվում, այսինքն ոչ հոլովվում են և ոչ խոնարհվում: Այժմ տեսնենք թէ դժբաբոլորը են միմեանցից զանազանվում: (Ուսուցիչը նոյնպէս հարցական ոճն է ընդունում): Այժմ պատասխանում է երբ հարցին, առանց և եւ բառերին անկարելի է հարց գտնել: Յետոյ երեխայք բաժանում են անփոփոխելի բառերը երկու կարգի՝ առաջինին յատկացնում են այնպիսիք, որոնց հարցեր կարելի է առաջարկել, երկրորդին, որոնց հարցեր չեն առաջարկվում: Մակբայի մասին հասկացողութիւնը արդէն պատրաստ է մնում է միայն նորա անունը տալ: Նախընթաց վարժութիւններից երեխայոց յայտնի է միայն նմանութիւնը մնացեալ անփոփոխելի բառերի (նախդիրների և շաղկապների), հետևապէս ուսուցչին մընում է ցոյց տալ և դոցա զանազանութիւնը: Այդ զանազանութիւնը ինչու է կայանում: Վերջենք մի քանի այդպիսի բառեր՝ առանց, եւ, բայց, համար և այլն: Նոցա հարցեր տալ անկարելի է: Բայց երեխայք մէկ չափ ունին—այն է հարցեր կառաջարկեն բառերով (§ 4): Արդարեւ այդ բառերից մի քանիսները իրանք իրանց առաջարկում են հարցեր՝ առանց ո՞րի, ո՞ւմ համար, Միւսները իւրեանցից յետոյ ոչ մի հարց չեն պահանջում: Եւ, բայց, կարելի է դոցանից յետոյ գործածել ինչ հարց և կ'ուզես: Բայց և այնպիսի, որ նոքա պահանջէին այդպիսիք անկարելի է գտնել:

Վերև յիշած նշաններով բառեր որոշելու մէջ մի քանի վարժութիւններից յետոյ ուսուցիչը ասում է՝ աշակերտներին, որ իրանցից հարցեր պահանջող բառերը անուանվում են նախդիրներ, իսկ այդ չը պահանջողները—շաղկապներ։—

§ 12. Միաւորեալ նախադասութիւն։ Շաղկապի մասին և անփոփոխելի մասանց բանինների մէկը միւսից զանազանելու բացատրութիւնը։

Վերև յիշած հասկացողութիւնը շաղկապի մասին սկզբում բաւական է, որպէս արտաքին և առաւել նպաստաւոր նշանի վրա հիմնուած. այդ շուտով պէտք է կրկին լրացնել աւելի էական նշաններով, որովհետև մի քանի մակբայների զոր օր. կրկին, արդէն, միայն, երեսայք իրաւունք ունին յատկացնել շաղկապներին։

Միաւորեալ նախադասութեան մասին ունեցած հասկացողութիւնից (որը գոուար չէ բացատրել) ուսուցիչը շաղկապի համար նոր նշան է ձեռք բերում, այսինքն՝ շաղկապն անկարելի է այնպիսի նախադասութեան մէջ, ուր բոլոր անդամները միայն մէկ-մէկ են. եթէ բառը կարելի լինի և այդպիսի նախադասութեան մէջ, այն ժամանակ նա շաղկապ չէ, եթէ նա ոչ շաղկապ է և ոչ նախդիր, ուստի նորան պէտք է յատկացնել մակբայներին, այսինքն այնպիսի բառերին, որոնք նախադասութեան մէջ գրուելով, հաղորդում են նորան մի այլ նշանակութիւն։

Անփոփոխելի բառերին պատկանում է նոյնպէս ձայնարկութիւնը, նորան ուսուցիչը պէտք է ծանօթացնէ աշակերտներին բոլոր մասանց բանիններից յետոյ։ Հարցական ոճը այստեղ հարկաւոր չէ, որովհետև ձայնարկութիւնները բառեր չեն, այլ ձայներ են, կամ ձայնական միացումն, որոնք արապայտում են զանազան զգացմունքներ։ Ձայնարկութեան մասին ունեցած հասկացողութեամբ սկսվում է ուրիշ, ոչ տարրական գասընթացը, որի մէջ զլիւաւոր ուշադրութիւնը դարձնվում է ոչ թէ արտաքին նշանների, այլ քերականական բաժանմանց ներքին նշանակութեան վերայ։

§ 13. Երկրորդական նախադասութեանց հետ ծանօթանալու կարգը։

Երկրորդական նախադասութեանց հետ ծանօթանալուց առաջ պէտք է բացատրել նախադասութեան մասին առ հասարակ Իւրաքանչիւր խօսակցութիւն, որի մէջ կայ իւր ենթական և ստորդեալը, կազմում է առանձին նախադասութիւն, Լրացնելով այդպիսով նախադասութեան մասին եղած հասկացողութիւնը, որը հա-

ղորդուած է § 1 ու մն, ուսուցիչը կարող է անցնել երկրորդական նախադասութեանց:

Քերականական վերլուծմանց ժամանակ երեկոյոց միքանի անգամ պատահել է, որ տուած հարցին պատասխանումէ ոչ թէ մէկ, այլ մի քանի խօսք, զորօր. ժրաջան աշակերտը գնում է ուսուցման իւրօր անցիւր օր. այստեղ «երբ» հարցին պատասխանում են երկու բառ. «իւրաքանչիւր օր»: Այդպիսի դեպքերով ուսուցիչը կարող է օգտուիլ երեկոյոցը թեթեւացնելու երկրորդական նախադասութեանց անցնելով համար. Երեկոյք վեր են լուծում օրինակի համար, «Ես չը գիտեմ ո՞ւր գնաց հայրս»: Ի՞նչ չը գիտեմ: Այդ հարցին պատասխանում են բոլոր մնացած բառերը միասին վերցրած: Հետեւապէս նորա բոլորը իբրեւ լրացուցիչ կը լինին չը գիտեմ բառին: Բայց վերլուծելով այդ նախադասութիւնը (առանց «ուր» բառի) երեկոյք կը տեսնեն, որ նորանում կայ իւր ենթական և իւր ստորագիծ, այսինքն՝ նա ամբողջ նախադասութիւն է: Լրացուցիչ նախադասութիւնների վերլուծելուց յետոյ պէտք է լինի վերլուծումն յատկացուցիչ. (անպատճառ լիակատար) և վերջապէս պարագայական, նոյնպէս լիակատար, նախադասութիւնների վերլուծումն: Սրանից յետոյ այսպիսի եզրակացութիւն է անվում՝ եթէ հարցին պատասխանում է ոչ թէ մէկ, այլ մի քանի բառ, որոնք իրանք իրանց նախադասութիւն են կաղմում այն ժամանակ այդպիսի նախադասութիւնը կոչվում է երկրորդական-լրացուցիչ յատկացուցիչ և պարագայական նայելով հարցին:

Երկրորդական նախադասութիւնների կրճատմամբ ուսուցիչն առիթ ունի աշակերտներին ծանօթացնել դերբայներին, միայն չէ հարկաւոր խօսել այնպիսի երկրորդական նախադասութեանց կրճատման եղանակի մասին, որ կրճատուելուց յետոյ կորցնում են նախադասութեան բնաւորութիւնն, դառնալով հասարակ լրացուցիչներ և պարագայականներ:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹԻՒՆ:

Անցնելով քերականութեան այս յօրինուած տարիական դասընթացը, երեկոյք այնչափ պատրաստուած կը լինին, որ կարող են ուսանել քերականութիւնը մի որ և իցէ ձեռնարկով: Քերականական գասակարգերի որոշումները, որ առաջարկուած են դասագրք. քերում միայն կը լրացնեն այն հասկացողութիւնները այդ դասակարգերի վերաբերեալ որ երեկոյք սովորել են հարցական մեթոդի օգնութեամբ. իսկ հարցական մեթոդը կը թեթեւացնէ երեկոյոց համար. դասագրքի որոշումների հասկանալը, ի գէպըս պէտք է յիշեմ, որ մշտապէս երբ երեկոյք սովորել են հարցական մեթոդով զանազանել նախադասութեանց անդամները, հար-

ցական մեթոդը գործածելու կարիք չ'կայ. դա միայն սկզբում կը հարկաւորի որպէս թեթեացնող և ստուգող՝ այն էլ քերականական վերլուծմանց դժուար միջոցներին: Զորօր. անդէմ նախագասութեան վերլուծման ժամանակ երեսայք ստորոգեալն ցոյց են տալիս սովորաբար ըստ գուշակման. հարցական մեթոդը տալիս է նոցա միջոց ստուգելու իրանց գուշակումն և ուղղելու իւրեանց սխալմունքը: այսինքն եթէ բառին ուրիշ բառերից չի կարելի հարց առաջարկել, միայն իրանից տալով հարցեր կարելի կը լինի առանց թուիչքների վերլուծել նախագասութեան բոլոր բառերը, այնժամանակ այդ բառը անկասկած ստորոգեալ է: Նոյն եղանակով երեսայք գտնում են բաղադրեալ նախագասութեան մէջ գլխաւորը, որը անյայտացած է շատ երկրորդականների մէջ, այս ինքն այն նախագասութիւնը, որից հարցեր առաջարկելով կարելի է առանց թուիչքների վերլուծել բոլոր երկրորդական նախագասութիւնները, դա անկասկած գլխաւոր կը լինի: Եթէ վերլուծանելի նախագասութեանց մէջ կը պատահի այնպիսի, որին չի կարելի ոչ մի հարց առաջարկել, այն ժամանակ այդ ճիշտ նշան է, որ դա ևս գլխաւոր կամ անկախ նախագասութիւն է:—

ԳՐԻԳՈՐԻՍ ԵՐԶՆԿԵԱՆՑ:



Բ Ա Ն Ա Ս Ի Ր Ա Կ Ա Ն

ԼՈՅՍ ԵՒ ԿԵԱՆՔ

Գործարանաւոր էակը, որ մենք տեսնում ենք երկրագնդի մակերեւոյթի վերայ, չէ ապրում միայն կերակուրով եւ մթնոլորտի օդով, այլեւ հարկաւոր է նորան տաքութիւն, էլէքտրականութիւն եւ լոյս: Նորա գործարաններն ենթարկուած են երկու տեսակ ազդեցութեան՝ յեղիւն միջնավայրի, որից կազմուած է նորա մարմինը եւ արտաքին երեւոյթների, որոնցով նա շրջապատուած է: Ներքին եւ արտաքին միջնավայրերի եւ էակների մէջ եղած այս սերտ կապը թեպէտ շատ պարզ է եւ հարկաւորութիւն չկար նորան իմանալու, սակայն մի եւ նոյն ժամանակ այնքան բարդ է, որ պահանջում էր գիտնական քննութիւն: Այս պատճառաւ մեր ժամանակին այդ հարցը ենթարկուեցաւ խորամուխ եւ կանոնաւոր քննութեան, որի հետեւանքները ներկայացնում են նշանաւոր օգուտներ: Այս դէպքում մասնաւոր լոյսը մեծ դեր է խաղում եւ արժանի է խորին ուշադրութեան:

Եթէ քննենք գործարանաւոր էակին սորա զարգացման ամենապարզ աստիճանի վերայ, կամ եթէ նորա գործարանները ներկայացնենք ամենաբարձր զարգացման մէջ, ամենայն տեղ լոյսի ազդեցութիւնը նորա վերայ երեւում է թէ մասնաւոր եւ թէ անակնկալ: Գեղեցիկ ձեւերը, ինչպէս եւ պայծառ գոյները, կեանքից թագցրած ներդաշնակութիւնն նաեւ չքեղ ծաղկափթութիւն խորհրդաւոր կապ ունին այն ոսկեայ շողերի հետ, որ արեւը ուղարկում է աշխարհին:

Այս տեսակէտից հնագոյն պատմութիւնը մեզ համար գեղեցիկ փաստեր է թողել՝ թէ ինչպէս նախնական մար-

դը երկրպագում էր արեւին, թէ ինչպէս այդ մանուկ փոշովուրդը սարսափ էր զգում, երբ երեկոյեան տեսնում էր ծիրանագոյն գնդակը կամաց կամաց թագչելիս հորիզոնից, պահելով իւր սրտի մէջ նորա զօրութեան եւ շքեղութեան գաղափարը: Այս հեթանոսական բարեպաշտութիւնը ոչ թէ միայն վկայում էր նորա երախտագիտութեանը դէպի արեգակն, որ տարածում էր երկրիս վերայ ամենայն տեսակ բարիք, այլ եւ մի յարգանք էր ի տրիտուր իւր միսիթարութեան եւ ուրախութեան. սա մի նշան էր այն բնական կապի, որ կար մարդու եւ լոյսի մէջ: Միւս կողմից՝ երկրագործները, սլարտիղականները, բժիշկները համաձայն են վկայելու լոյսի բարերարութիւնը: Ամենայն երկրի եւ ժամանակի բնագէտներն ու ճանապարհորդները՝ յափըշտակուելով արեւի զօրեղ կարողութիւնից, վերագրել են նորան ամենայն տեսակ գործունէութիւն: Բայց եւ այնպէս լոյսի ազդեցութեան հարցն երկար ժամանակ մնում էր առանց հետազօտութեան եւ միայն ԺԸ դարում նա ենթարկուեցաւ ծանր քննութեանն եւ այս իսկ պատճառով այս ընդարձակ եւ բարդ խնդիրը, չը նայելով անթիւ աշխատանաց, դեռ եւս մասամբ է վճռուած: Շատ պակաս տեղեր են մնացել լրացնելու եւ շատ անյայտ բաներ լուսաբանելու: Բայց եւ այնպէս մենք կարեւոր ենք համարում այստեղ առաջ բերել այն՝ ինչ որ առ այժմ գիտնականների ջանքերով բաւականաչափ պարզուել եւ լուսաբանուել է:

Ա.

Բոյսերը կերակրվում են, սպառելով իւրեանց արմատներով հողի որոշ նիւթեր եւ լուծելով իւրեանց կանաչ մասերի օգնութեամբ մթնոլորտի մասնաւոր գազ—ածխածին: Նոքա լուծում են այդ գազը ածխածնի, որ նոքա իւրացնում են, եւ թթուածնի, որ արտաշնչում են: Այս երեւոյթը, որ բոյսերի շնչառութեան եղանակն է, կարող է կատարուել միայն արեգակի լոյսի միջնորդութեամբ:

Անցեալ դարու միջին թուականներում առաջին անգամ լոյսի այս միջնորդութիւնը ստուգեց ժենեւացի գիտնական Շարլ Բօնէտը: Նա նկատեց որ բոյսերը աճում են ուղղահայեաց եւ ձգտում են դէպի լոյս, ինչպէս էլ ցանած չը լինի նոցա սերմը գետնի մէջ: Նա ապացուցեց, որ խաւարի մէջ բոյսերը ուղղվում են լոյսի կողմը եւ թէ ջրի մէջ ընկղմած բոյսերը արտադրում են իւրանցից գազային փամփուշտներ արեգակի ազդեցութեան տակ: 1771 թ. Անգլիայում Պրիստլէի գիտնականը մի այլ փորձ արեց: Նա վառած մոմը մտցրեց ամենայն կողմից փակած տեղ եւ մոմը փոքր ժամանակից յետոյ հանգաւ, որովհետեւ այնտեղ այլ եւս չը կար օդի թթուածինը, որ մոմի տրուելուն օգնէր: Բայց երբ նա մտցրեց այդ տարածութեան մէջ թարմ բոյսի կանաչ մասերը, տաս օրից յետոյ, այնտեղի օդը այնչափ մաքրուել էր, որ կարելի եղաւ կրկին վառել մոմ: Այսպէս նա ապացուցեց, որ բոյսերը կարող են մաքրել իւրեանց արտաշնչած թթուածնով այրուելուց ապականած օդը: Տասը տարուց յետոյ հոլանդացի բժիշկ Ինգէն Հոլսը նկատեց որ բոյսերին յատուկ է մաքրելու ապականեալ օդը ոչ միայն վեց կամ աւելի օրուայ մէջ, ինչպէս երեւացել էր Պրիստլէի փորձից, այլ թէ նոքա պահանջում են աւելի պակաս ժամանակ այդ գործը կատարելու համար: Այս զարմանալի գործը ոչ թէ բոյսին պէտք է վերագրել, այլ բոյսերի վերայ արեգակի լոյսի ազդեցութեանը: Այս երեւոյթը սկսվում է հենց այն րոպէից, երբ արեգակը ծագում է եւ ամենեւին դադարում է գիշերը: Նոյնը լինում է բարձր շինութեանց կամ բոյսերի ստուերի տակ. այստեղ աճող բոյսերը չեն մաքրում օդը, այլ ընդհակառակն արտաշնչում են մեզ համար անառողջ օդ եւ տարածում են մեզ շրջապատող օդի մէջ կատարեալ թոյն: Այսպէս լաւ օդի արտադրութիւնը սկսվում է նուազիւ օրուայ վերջը եւ բոլորովին դադարում է արեգակի մայր մտնելուց յետոյ: Սակայն բոյսի բոլոր մասերը չեն զրաղուած օդի մաքրելովը, այլ այդ դերը կատարում են միմեայն տերեւներն եւ կանաչ ոստերը:

Բոյսերի ցերեկը սպառած անմաքուր օգը ոչ այլ ինչ է, եթէ ոչ ածխաթթուն, որ ստացվում է վառած մոմից կամ կենդանիների շնչառութեան ժամանակ. իսկ մաքուր օգը՝ նորանից լուծուած թթուածինն է: Բոյսերի գիշերային շնչառութիւնը հակառակ է նորա ցերեկուայ շնչառութեանը: Այս երեւոյթի մէջ գլխաւոր դեր խաղում է արեգակի լոյսը. տաքութիւնը չի կարող փոխանակել լոյսին այս գործի մէջ: Բոյսերը սպառելով մթնոլորտի օգը իւրեանց տերիւնների կիսալուսնակաձեւ խորշերի (խոչակների) օգնութեամբ արեգակի ազդեցութեան տակ լուծում են նորան ածխաթթուի, որ մնում է այնտեղ եւ թթուածնի, որ իսկոյն արտադրում են: Սակայն արտագրած թթուածնի եւ սպառող ածխաթթուի քանակութեան մէջ զանազանութիւն կայ՝ թթուածինն առ հասարակ պակաս է ածխաթթուի քանակութիւնից: Բոյսերի կանաչ մասերի այս գործողութիւնը կատարվում է արագ եւ ազդու: Եթէ ջրով ամանի մէջ դնենք տերեւներ եւ դնենք այդ ամանը արեւի տակ, տերեւների մակերեւոյթի վերայ կը լուծուին մաքուր թթուածնի անթիւ բշտիկներ, բաւական է ամպի ստուերը, որ դոցա լուծուիլը իսկոյն նուազի, իսկ ամպի հեռանալուց, յանկարծակի ներգործութեամբ նորից սկսվում է նոյն երեւոյթը: Պահպանելով բոյսը արեգակի ճառագայթներից, շատ պարզ կարելի է նկատել, որ գաղային բշտիկների արտագրութեան մէջ լինում է փոփոխակի թէ արագութիւն եւ թէ՛ նուազութիւն, նայելով թէ բոյսը ստանում է լոյսի ճառագայթները թէ ոչ:

Մինչեւ այժմ ասածը յերաբերում էր սպիտակ լոյսի ներգործութեանը, այսինքն ամբողջ ճառագայթին, որ արեգակը մեզ ուղարկում է: Բայց այդ լոյսը պարզ չէ. նա բաղկացած է մի քանի շառաւիղներից, որոց գոյնն ու յատկութիւնն որոշ են: Երբ սպիտակ լոյսը հատուածակողմի միջով լուծում ենք, ստանում ենք եօթը կարգ տեսանելի եւ անհաւասար բեկման շառաւիղներ՝ մանուշակագոյն, կապոյտ, երկնագոյն, կանաչ, դեղին, նարնջագոյն եւ կարմիր: Այսպէս ստացուած արեւանկարը երկա-

րանում է եւ տարածվում անտեսանելի շառաւիղներով՝ կարմրից դուրս լինում են տաքութեան մութ շառաւիղներ, կամ տաք շառաւիղներ, մանուշակագոյնից դուրս—քիմիական շառաւիղներ, կամ անգրամառութեամբ շառաւիղներ։ Առաջինները ներգործում են ջերմաչափի վերայ, իսկ երկրորդը ազդում են քիմիական քաղաքութեանց վերայ։ Երբ կարելի եղաւ արեգակի ճառագայթը այս կերպիւ լուծել, իսկոյն հարց զարթեցաւ թէ արդեօք արեգակի լոյսը ինչպէս է ազդում բոլորականութեան վերայ՝ իւր գունաւոր, ջերմութեան թէ քիմիական շառաւիղներով։

Այս հարցը բազմաթիւ եւ նշանաւոր աշխատութեան առարկայ դարձաւ, բայց եւ այնպէս անկարելի է դեռ եւս նորան վճռուած համարել։ Դեռ 1836 թ. առաջին անգամ փորձեցին շնչել տալ բոյսերին գոյնզգոյն ապակիների տակ եւ երեւեցաւ որ բոյսերը այդ տեսակ ապակիների տակ աւելի պակաս քանակութեամբ անջատում են թթուածին, քան թէ սպիտակ լոյսի տակ։ Այս փորձի ժամանակ նկատել էին որ այդ գործը աւելի ազդու կատարվում է նարնջագոյն յետոյ երկնագոյն շառաւիղներից։ Մի քանի տարից յետոյ մի գիտնական գրել էր դժգոյն բոյսեր արեւանկարի գանազան շառաւիղների տակ եւ նկատել էր, որ բոյսերը կանաչել են շուտով գեղին եւ սորա հարեւան շառաւիղների ներգործութեան ներքոյ։ Այս փորձի ժամանակ կանաչ գոյնը ստացուեցաւ դեղին շառաւիղներից երեք եւ կէս ժամուայ մէջ, նարնջագոյն շառաւիղներից—չորս եւ կէս ժամուայ մէջ, իսկ մանուշակագոյն շառաւիղներից—միայն տասն եւ ութ ժամից յետոյ։ Սորանից երեւեցաւ, որ բոյսերի վերայ արեգակի ներգործութեան աւելի մեծ ազդուութիւնը չէ անցնում ո՛չ տաքութեան առ առաւելը, որ կարմիր շառաւիղի ծայրին է, ո՛չ քիմիական դորութեան առ առաւելն, որ արեւանկարի միւս ծայրումն է գտնվում, այսինքն մանուշակագոյն շառաւիղների տակ։ Ամենաներգործող շառաւիղները՝ քիմիական կէտից նայեա՛ծ, նոքա են, որոնք բոյսերի կեանքի երեւոյթ-

ների մէջ պակաս ներգործութիւն են ունենում: Միեւնոյն ժամանակ երեւելի գիտնական Դրէպէրը մի այլ թանկագին գիւտ արաւ. նա գրեց ծղօտներ ջրով լի խողովակների մէջ, ուր միեւնոյն ժամանակ կար եւ տծխաթթու գազը եւ այս խողովակները միմեանց ետեւից գրեց արեւանկարի զանազան շառաւիղների տակ: Այնուհետեւ չափելով անջատուած թթուածնի քանակութիւնը այդ փոքրիկ անօթների մէջ, նա հաստատեց որ գազի աւելի մեծ արտագրութիւնը տեղի էր ունեցել այն խողովակների մէջ, որոնք գրած էին դեղին եւ կանաչ շառաւիղների տակ, ապա նարնջագոյն եւ կարմիր շառաւիղների տակ: Այս օտարօտի իրողութիւնը յետագայ ժամանակում քացատրուեցաւ եւ վերաբերեցին այն հանգամանքին, որ լոյսի ներգործութիւնը բուսականութեան վերայ աւելի մեծ է այն դիպուածում, երբ լոյսը անցնում է ազօտ ապակու, քան թափանցիկ ապակու միջով: Այսպէս ուրեմն բոյսերի վերայ չեն ներգործում ոչ քիմիական եւ ոչ ջերմային շառաւիղները, մեայն եւ եթ լուսոյ շառաւիղներն եւ գլխաւորապէս դեղինը եւ նարնջագոյնը ունին այդ յատկութիւնը: Այս հաստատ իրողութեանը կարելի է յարակցել եւ այն, որ կանաչ լոյսը ներգործում է բոյսի շնչառութեան վերայ այնպէս, ինչպէս խաւարը: Սորանով քացատրվում է այն իրողութիւնը, թէ ինչո՞ւ բոյսերը տկար են բարձր ծառերի ստուերի տակ, ապրելով կանաչ տերեւների լոյսի ներքոյ:

(Կը շարունակուի)

Ա. ՔԻՇՄԻՇԵԱՆ:

ԱՅԼ ԵՒ ԱՅԼ Ք

«Վարժարանի» մանկական բաժինը փակելով, Խմբագրատանը մնում են բաւականաչափ մանկական յօդւածներ: Ուստի Խմբագրութիւնը խնդրում է յարգելի յօդւածագիր պալտոններից անյապաղ յայտնելու մեզ քե կը բարեհաճէին արդեօք որ իրենց յօդւածները «Աղբիւր» հանդիսին յանձնեն, քե կը ցականային յետ ստանալ:—

Մեծ. պ. Ն. Տէր Ստեփանեանց, լսելով „Վարժարանի“ առ. ժամանակեայ դադարման լուրը, Եւ համակրելով նորա ուղղութեանը, Սղմախում հանգանակել էր 20 ու. Եւ ուղարկել Խմբագրութեան: Մենք մատուցանում ենք մեծարգոյ պարունին մեր խորին շնորհակալութեան հաւատարմութիւնը:

* *

Կազմելի համալսարանի հայ—ուսանողները լսելով „Վարժարանի“ առ. ժամանակեայ դադարման լուրը, իւրեանց համակրութիւնը Եւ խորին ցաւակցութիւնն էին յայտնել, որ մի մասնագիտական—մանկավարժական ամսագիր անգամ չի կարողանում գոյութիւն ունենայ Հայոց մէջ:—

* *

Դնդապետ Աղեքսանդր Թումայեան Մէլիք—Հայկազեանց ուղարկել էր Խմբագրութեան 25 ու. յայտնելով ընդ նմին իւր համակրութիւնը Եւ յաջողութիւն մաղթելով „Վարժարանի“ գոյութեանը: Խմբագրութիւնս յայտնում է իւր խորին շնորհակալութիւնը մեծարգոյ պարունին, որը չի զլանում ամեն հիմնարկութեանց Եւ հրատարակութեանց իւր օգնութեան ճեղքը կարկառելու: Մեծապատիւ պարոնը „Վարժարանի“ 1 օրինակ նուիրել էր Ձեռք գիրդի Հայոց ծխական դպրոցին, 1 օր. նոր բացուելի Սօջկներ գիրդի դպրոցին, 1 օր. Ղարաբաղու դպրոցի աշակերտ Արշակ տէր Միքայէլեանցին, Եւ 1 օր. Դօրպատ, իւր որդեգրին:

* *

Կարակուրտից մեծ. բժշկապետ Յարութիւն Միրօնեան Միրիմանեանց գրութեամբ երկու օր. „Վարժարան“, որոնցից մի օրինակ նուիրում է Կաղզուանի ծխական դպրոցին ի յիշատակ իւր հանգուցեայ մօր Թալալ Միրիմանեանի:—Այս առաջին անգամ չէ, որ մեծապատիւ բժշկապետը նուիրելու է անում հասարակական հաստատութեանց:—

* *

Մեծ. պարոն Խուդալերդի Աստուածատրեանց նուիրում է „Վարժարանի“ մի օրինակ Աքքերմանի Հայոց Հոգեւոր Դպրոցին:—

* *

„Նոր—Դարին“ հաղորդում են Շնչալերից, որ այն տեղի Հայոց դպրոցի ուսուցիչները Եւ քահանան բացել են Կիրակնօրեայ դպրոց հասակաւորներին գրագիտութիւն ուսուցանելու համար: Միանգամայն գովելի է այդ ճեղքարկութիւնը, որին ցանկանում ենք կատարեալ յաջողութիւն:

Խմբագրութիւնս շնորհակալութեամբ ստացաւ „Աղբիւր“ մանկական հանդիսի խմբագրութեան № 1 հրատարակութիւնը: „Փայտաշէն - խրճիթից մի ճէն“ սպիտակ տունը „մանկական վեպը, Հիւսիսային Միացեալ Նահանգների նախկին նախագահ Ջեյմս Գարֆիլդի կեանքից: Այդ վեպը մաս առ մաս տպագրվում էր „Աղբիւրի“ մէջ 1883 թ:—Գինն է 60 կ.

* *

Շնորհակալութեամբ ստացանք Էրնստ Բընանի դասախօսութիւնը „Խալանկանութիւնը եւ գիտութիւնը“, կարդացուած 1883 թ. մարտի 23-ին—Սօս.պօսի համալսարանում: Գիրքը տպուած է Թիֆլիզում Յ. Մարտիրոսեանի տպարանում, միայն ճէ յիշուած բարգմանչի անունը:— Կարդալով գիրքը, երեւում է, որ բարգմանիչը Պօլսեցի պիտի լինի եւ մի այն համեստութեամբ ծածկել է իւր անունը:— Հոգակաւոր գիտնական Բընանի այդ դասախօսութեան ամփոփ բովանդակութիւնը, ինչպէս կը յիշեն ընթերցողները, տպագրուեցաւ „Վարժարանի“ ներկայ 18⁸³/₈₄ թ. № 1-ում:—

* *

Խմբագրութիւնս շնորհակալութեամբ ստացաւ մեծ. պ. Ս. Սարգսեանի աշխատասիրած „Ազգութեցւոց բարբառը“ (Զօկերի լեզուն): Այդ գեղեցիկ աշխատութիւնը բանկագին զանձ է հայ—նոր լեզուի շինութեան համար. գինն է 2 ուրբի:—

* *

Խմբագրութեանս հասած տեղեկութեանցը նայելով, Հաւաքարի Ս. Հռիփսիմեան հայ-օրիորդաց դպրոցը գտնվում է սաստիկ անհախանձելի դրութեան մէջ: Մենք առ այժմ չենք տպում այդ դպրոցի մասին ստացած նամակները, միայն մեր սեպուհ պարտականութիւնն ենք համարում հրաւիրել պ. Թեմական Վերատեսչի խորին ուշադրութիւնը այդ հանգամանքի վերայ:—Նոյնպէս լիայոյս ենք, որ պ. պ. Հոգաբարձուք, որ սկզբում այնպէս սիրով ձեռնարկեցին „Հռիփսիմեան“ դպրոցի բացմանը, այժմ էլ կը բարեհաճին մի բացատրութեամբ փարատելու դպրոցի մասին տարածուած լուրերը:

* *

Խմբագրութիւնս պատիւ ունի յայտնել իւր ընթերցողներին, որ „Վարժարանի“ Մարտ եւ Ապրիլ ամիսների 4-դ եւ 5-դ №-ը լոյս կը տեսնեն միասին Ապրիլի վերջը:

ԽՄԲԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ—ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՂ Ն. ԽՍՈՐՈՎԵԱՆ:

Дозволено цензурою. Тифлисъ, 19 Марта 1884 г.

Типография М. Вартанянца и К^о Тройцк. пер. д. № 11

„ՎԵՐԺԱՐԱՆԻ“

ՀԵՌԱԳԻՐ

Էջմիածին. 9 մայիսի.

Մէկ և կէս ժամին յայտարարեցին Դողովի ընտրութեան հետևանքը:

ՆԵՐՍԷՍ պատրիարքը ընտրուեցաւ

Կաթողիկոս ամենայն Հայոց 27 ձայ-

նով ընդդէմ հնգի: Նորա փոխանորդ

ընտրուած է Սրբազան **ՄԵԼՔԻՍԷԴԵԿԸ**

19 ձայնով:

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

LIBRARY

OF THE

UNIVERSITY OF CHICAGO

OF THE UNIVERSITY OF CHICAGO

OF THE UNIVERSITY OF CHICAGO

OF THE UNIVERSITY OF CHICAGO

OF THE UNIVERSITY OF CHICAGO

OF THE UNIVERSITY OF CHICAGO

OF THE UNIVERSITY OF CHICAGO