

ՎԱՍԻՐԻՍԻՐՍԻՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՄՍԱԳԻՐ

ԵՐԿՐՈՐԴ ՏԱՐԻ

№ 6

1884

ՄԱՅԻՍ

ԲՈՎԱՆԴԱՆՈՒԹԻՒՆ

Ժողովարարութիւն կրթութեան համեմատութեամբ. (Ժբլ) — Ս.
ՄԱՆԻՆԵԱՆ: — Այժմեայ դպրոցական կրթութեան վնասները: — Փ. ՎԱՐ
ԻՈՆԵԱՆ: — Ուսուցչի Կոչումը (Ժբլ) — ԿՈՒՐՏՄԱՆԻ, Սարգ. Ա. ՍՊԱ-
ՐԱՊԵՏԵԱՆ: — Իսկապետական, (Ժբլ) — Մ. ՇՏԵՐԵԼԻ, Տարգ. Գ. ՇՈՂ
ԲՈՒԳՈՂԵԱՆ: — ԲԱՆԱՍԻՐԱՅԱՆ՝ Բնական պատմեանց ունեցած յարա-
բերութիւնը գիտութիւններու ամբողջութեան հետ (Ժբլ) — Ճառ. պրոֆ. Հ.
ՀԵԼՄՀՈԼՏԻ Սարգ. ԱԲԻՍՈՂՈՄ ԹՈՎՀԱՆՆԻՍԵԱՆ: — Այլ եւ այլք:
— Պատարարութիւններ: —

Թ Ի Ք Լ Ի Ս

Տպարան Մովս. Վարդանեանի եւ ՀԵԿ.

ՅԱՅՏԱՐԱՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

Մ Ճ Ա Կ

Լրագիր քաղաքական եւ գրականական. Տարեկան գինն է 10 ռ. կէս տարուանը 6 ռ. հասցէն՝ Тифлисъ, Редакция „Мшакъ“.

ԽՏԲ. հրատ. ԳՐԻԳՈՐ ԱՐԾՐՈՒՆԻ

ՄԵՂՈՒ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ

Քաղաքական - գրականական լրագիրը հրատարակվում է թիֆլիզում. Տարեկան գինն է 10 ռ. կէս տարուանը 6 ռ. հասցէն՝ Тифлисъ, въ редакцію газеты „Меу Аиастани“:

ԽՏԲ. հրատ. ՊԵՏՐՈՍ ՍԻՄԵՕՆԵԱՆ

ԱՐՁԱԳԱՆԻ

Գրականական եւ քաղաքական շաբաթաթերթը հրատարակվում է թիֆլիզում. Տարեկան բաժանորդագինն է 5 ռ. հասցէն՝ Тифлисъ, въ редакцію еженедѣльной газеты „Ардзаганъ“.

ԽՏԲ. հրատ. ԱՐԳԱՐ ՅՈՎՀԱՆՆԻՍԵԱՆ:

ՆՈՐ-ԴԱՐ

Ամենօրեայ թերթը հրատարակվում է թիֆլիզում. Տարեկան բաժանորդագինն է 10 ռ. վեց ամիսը 6 ռ. երեք ամիսը 3 ռ. 50 կ. հասցէն՝ Тифлисъ. Редакция „Норъ-Даръ“

ԽՏԲ. հրատ. ՍՊԱՆԴԱՐ ՍՊԱՆԴԱՐԵԱՆ:

ԱՂԲԻՐ

Պատկերազարդ միամսեայ՝ անդէս երեխաների համար: Հրատարակվում է թիֆլիզում. Տարեկան բաժանորդագինն է 3 ռ. հասցէն՝ Тифлисъ, въ редакцію дѣтскаго журнала „Агбюръ“

ԽՏԲ. հրատ. ՏԻԳՐԱՆ ՆԱԶԱՐԵԱՆ:

ԱՐԱՐԱՏ

Ամսագիր կրօնական, պատմական, բանասիրական եւ քաղաքական. հրատարակվում է վաղարշապատում: Բաժանորդագինն է Ռուսաստանում 4 ռ. ճանկաստանում, Պարսկաստանում եւ Եւրոպայում 5 ռ. Հնդկաստան 6 ռ. հասցէն՝ Эчмιάדיнъ, въ Типографическій Комитетъ:

ՐՈՒՐԱՍՅԱՆ ՍՆՆԿԱՆՑ

Պատկերազարդ հաւաքածու քաղաքական, քրիստոնէական, պատմական, ուսումնական, աշխարհագրական եւ այլ պիտանի գիտելիաց, մանկական վէպերի, մանրավէպերի եւ զուարճալի խաղերի: Հրատարակվում է Կ. Պոլսում տետր առ տետր 15 օրը մի անգամ 16 երեսից բաղկացած: Տարեկան գինն է Ռուսաստանի համար 4 ռ.

Բաժանորդադրուծիւնը կովկասում ընդունվում է „Վարժարան“ ամսագրի Խմբագրատանը:

Հասցէն՝ Պոլիս, Ուլլիան համար, Հոճա խան փողոց 14.

Հրատ. հրատ. ՆՇԱՆ ՊԵՐՊԵՐԵԱՆ
Ս. ՏԵՕԼԼԵԹԵԱՆ:

ԱՌՈՂՋԱՊԱՀԱԿԱՆ ԹԵՐԹ

Միամսեայ հրատարակուծիւն, տարեկան գինն է 3 ռ. հրատարակվում է Երեւանում: Հասցէն՝ Эривань, въ Редакцію журнала „Гигіеническій Листовъ“

ԽՏԲ. հրատ. ԲԺ. ԼԵՒՈՆ ՏԻԳՐԱՆԵԱՆ:

Վ Ե Ր Ժ Ա Ր Ա Ն

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՄՍԱԳԻՐ

№ 6 1884 Բ. ՏԱՐԻ ՍԱՅԻՍ

ԺԱՌԱՆԳԱԿԱՆՈՒԹԻՒՆ

ԿԹՈՒԹԵԱՆ ՀԱՄԵՄԱՏՈՒԹԵԱՄԲ

(Հարսնականությունը եւ վերջ *)

Անցնում ենք կամեցական շօրութեան ժառանգութեան: Նորա զխաւոր ներկայացուցիչներին յիշելու համար պէտք է առնել, թէ պետական մեծ մարդոց և սպարապետների մէջ կամենալու կարողութիւնը աւելի մեծ պիտի լինի, քան ուրիշ կարողութիւններ: Թէպէտ և նոքա բացի այդ պիտի ունենան նմանապէս ընդարձակ խորազննին միտք, յոյզերի մի այնպիսի բորբոքումն՝ որ մարդուն գործելու զարկ է տալիս. բայց և այնպէս նոցա զխաւոր յատկանիշը գործող արարողականութիւնն է, մարդիկ պատկառում են նոցանից յատկապէս նոցա ներդարձական բնութեան համար: Կորովի միտքը նոյնպէս զարմացք է ազդում մարդոց մէջ, իսկ նուաճել ամենուն կարողանում է միայն մի կորովի կամքը:

Հին ժամանակներից զանազանել են երեք տեսակ նպատակ կեանքի, այն է՝ կամ զուարճութիւն, կամ գործունէութիւն, կամ իմացութիւն (հեշտութիւն, առաքինութիւն, իմաստութիւն): Գրէ՝ թէ բոլոր բարոյախօսները հեշտութիւնը բնաւ գովելի բան չեն համարել, բայց մինչև այս օր վիճելի է մնացել, թէ մնացածից որը աւելի բարձր պէտք է դասուի՝ արդեօք գործունեաց կեանքը թէ տեսական կեանքն է առաջացնում քաղաքակրթութիւնը: Բայց այս վէճը այն մշտնջենական վէճերիցն է, ուր իւրաքանչիւր կուսակցութիւն իւր ճաշակներով է մրցում: Իսկապէս ասելով երկունս

էլ՝ թէ գործող և թէ մտածող հանճարը՝ ընդհանուր բարութեան մասնակից են. մինը իշխում է ներկայի վերայ, միւսը պատրաստում է ապագան: Այս միայն ճշմարիտ է, որ մարդկանց մէջ իրօք այդպիսի երկու տեսակները իրարից զանազանվում են ամենաօրոշ կերպով: Եթէ ցած հեշտասէրներին ի հաշիւ չ'առնենք, այն ժամանակ իւրաքանչիւր մարդ, մեծից սկսած մինչև փոքրագոյնը, կամ գործող է կամ տեսանող: Ամենայն մարդ կամ Կեսար է կամ Պլատոն — հանճարեղութիւնը բաց առնելով: Այն մարդը, որ փոքր գիւղում, երկրի յետ ընկած տեղերում, եռանդով զբաղուած է իւր փոքր գործով, նոյն տեսակ մարդիկներից է, որոնք մեծ պետութիւններ են կառավարում կամ կռիւներ են յաղթանակում: Իսկ այն մարդը, որ սիրում է տեղեկութիւններ ժողովել, որ հակում ունի երազելու և մտածելու, որ ձգտում է ընդհանուր հրահանգութեան կամ դէպի դադարարականը՝ նպատկանում է մեծ ուսումնականների և բանաստեղծների շրջանին:

Հատ կարողութիւններ վեր լուծելով, մինչև այս տեղ իւրաքանչիւրի առանձնակի ժառանգականութիւնը քննեցինք: Բնազգում, ըմբռնողութիւն, երեակայութիւն, յիշողութիւն, իմացականութիւն և զգացմունքները — գուցէ և արուեստական կերպով իրարից բաժանեցինք, բայց և այնպէս տեսանք, որ ամենքը իբրեւ տիրող կարողութիւն են հանդիսանում ժառանգութեան մէջ: Նրբոր կամքի քննութեան ենք դալիս՝ սա նոցա պէս չի երևում: Պետական անձի, զօրավարի, կամ առհասարակ գործող խառնուածքի մէջ միայն մի կարողութիւն ոչինչ չի անի, այլ հարկաւոր է զանազան կարողութեանց միատեղ երեան դալը: Այս տեղ վերլուծութեան փոխարէն համադրութիւն է հարկաւոր, ուր իւրաքանչիւր կարողութիւն հնար պիտի դառնայ գլխաւոր նպատակի համար — գործի համար: Գիղօն ասել է, թէ հրապարակական կեանքում է երևում մարդկային կարողութեան ամենաբարձր արդիւնաւորութիւնը: Մի ուսումնական կարող է ամենաբարձր իմացականութեան ծայրին հասնելու: կարողութիւն ունենալ, իսկ գործնից դուրս անզգայ լինել ամէն բանի համար, անընդունակ — գործելու համար: Գեղարուեստի ճարտարագործը կարող է իւր երեակայութեան ուժով ամենավսեմ երազների համար ոգևորուել, բայց մի և նոյն ժամանակ իրականութեան համար կոյր լինել: Այն ինչ մեծ գործնական մարդը նախ և առաջ սրամտութիւն պիտի ունենայ ընդհանուրը և մասնաւորը, վերացականը և թանձրացեալը ըմբռնելու համար, որպէս զի այդ ընդարձակ մտքով ընդարձակ տեղ գրաւէ: Բայց նա փիլիսոփայ չը պէտք է դառնայ և չը հանգստանայ ընդհանուրի վերայ. նա ընդհակառակ պիտի կարողանայ մասնաւոր օրոշ հանգամանքներում վճռահատ լինել իւր ընդարձակ մտքի պաշարով, այս վճռահատութիւնը իս-

կայն և եթ զործի պէտք է փոխուի որովհետեւ զործը նորա նպատակի պատկն է, միտքը — հնար, Ամբը անդադար երկաթի պէս պիտի ծեծուի — վարժուի և երկչոտներն ու անվճռահատներն յաղթելու բոլոր յատկութիւնները ունենայ, այն է համարձակութիւն, արիութիւն, վստահութիւն, Աւելացնենք արագաշարժ և հաւատարիմ յիշողութիւն, մարմնական ճառողջութիւն, և այն ժամանակ մենք կը հասկանանք այն հոգեկան ձիրքերը որոնք այդպիսի հանձարների մէջ համադրուած լինելով բնադրման պէս արագ ու յաջող գործումը են։

Հոգեկան միւս զօրութիւններն պէս կամքի, դժն է ժառանգութեամբ և Արդէն Առկտերը արեւ է այդ նկատողութիւնը Գիղերի տոհմի անթով, Մարմնականութիւնը հոգեյ այն ծնողը, իւր հետ նախնական բնաւորութիւնը որդէցորդի և դստերի ընթացքով աւանդում է։ Ապպիոսեանք միշտ գոռոզ և անընկճելի են եղել։ Ստոնները — հանապաղ խիստ, Գիղերի ամբողջ տոհմը — համարձակ, գլխապատառ, պղմկայոյզ, ներշնչուած ներբառոյն մեծամտութեամբ բայց մի և նոյն ժամանակ թուլիչ քաղաքավարութեամբ, Թէ և չը գիտենք, թէ ինչպէս կամքի այս զօրութիւնը ժառանգութեամբ է, բայց որովհետեւ մարմնական ուժի հետ մեծ մասով զուգակցած է սրտոտութիւն, իսկ մարմնական թուլութեան հետ — երկչոտութիւն, ապա ուրեմն անկասկած, այն ժառանգութիւնը անցնում է գործարանով կամ առ հասարակ մարմնով։

Ամբի ժառանգութիւնը ապացոյցանելով համար պատմութիւնից շատից քիչը յիշենք, Պետական անձինք, Արամ, Անտոնիոսներ, Սեսար, Արտուս և, Առնէ, Արլեր, Արնելիոսներ (Սցիպիոններ), Արմուէր, Հիդրաէլի, Ֆլուիոսներ, Ֆոքս, Գրենուիլ, Գիզ, Մեդիչի, Միրաբո, Պիլ, Պիտո, Ռիչչիո, Շերիգան, Պալմերստըն, Բոնդոսիոս, Վալպուր, և այլք։

Զօրավարներ, Աղէքսանդր մեծ, Դուքս Աերուիկ, Բոնապարտ, Արոլոս մեծ, Արիելի, Հորիա, Եսթեն Սաւոյացի, Գուստաւ Արզիլ, Հաննիբալ, Նէպիր, Պողոմեոսեանք, Սցիպիոններ (արդէն յիշած), Տիւրենն, և այլք։

Իսկ եթէ մեծ զօրավարները իրանցից յետոյ մեծ ժառանգներ չատ չեն թողնում, այս մեզ չը պիտի զարմացնէ։ Նոցանից շատերը — նախ քան հաշակ ստանալու կամ ընտանիք հաստատելու — պէտք է ընկնէին պատերազմի դաշտում։

Մենք դառնք ամբողջ տոհմը և ընտանիքներ, որոնք երեւելի են եղել գեղարուեստագէտներով, գիտնականներով, բանասէրներով, պետական անձինքներով և զօրավարներով, Սովորական պատմագրութիւնը մանր է համարել այդ հանգամանքները իւր վսեմ նկարագրութեամբ։

Թեանց համար խսկ մենք պիտի համոզուէինք թէ մարդկութեան զարգացման մէջ այդ անսահման փոքր պատճառը ինչպէս ծածուկ և յարատև կերպով միշտ ազդել է: Եթէ երբեմն տոհմը սկսել է զանազան արտաքին պատճառներով փոփոխուիլ մի ժամանակ անցնելուց յետոյ այն հին արիւնը դարձեալ երևացել է յայտնի կերպով ատաւաղմունք կամ հայերէն ասելով պատճենականութիւնը անխախտ պահպանուել է ծածուկ կերպով—մինչև իւր նորոգ յայտնանալը:

Բայց մենք խօսեցինք միայն պատմական անձինքների վերայ փոխանցած ժառանգութեան մասին: Ինչ մնում է հաւաքական բազմութեանց կամ ժողովուրդների մէջ պահպանուող ժառանգութեան մասին ևս խօսել և պիտի անենք: Թէ որ ոչ հոգեկան առանձնութիւնները մի ամբողջ ազգի մէջ էլ այնպէս անխախտ մնում է ինչպէս և տոհմի մէջ:

Կենդանու կազմութիւնը պահպանվում է հիւլէները անգադար ընդունելով և արժահանքելով ժողովուրդն էլ ամբողջապէս մնում է նոր անհատներ փոխանցելով և կորցնելով: Բայց այս մը տական յորձանքի մէջ այս վերանորոգող և փոփոխական կենքի մէջ անկորուստ մնում է մի աներկայթ հանգամանք որ ազգի նոյնութեան միութեան և ինքնութեան հիմք է կազմում: Ժողովրդեան մէջ հոգեկան նշանների այս դումարը որ պատմութեան ընթացքում նորա լոյսը հաստատութեանց մէջ և ժամանակի ընթացքում փոփոխութիւնների հակառակ միշտ նոյն գործումը երևում է կոչվում է ազգային բնաւորութիւն:

Մի ազգի բոլոր սխալների և առաւելութիւնների կամ նորա բարի և չար ճակատագրի վերջին և միակ բացատրութիւնը—իւր այս ներքին բնաւորութիւնն է: Ոմանք ասացին թէ ինչպէս որ կառավարութիւնն է այնպէս է և ազգը աւելի ճիշդն է ասել թէ ազգի յաջողութիւններն ու թշուառութիւնները ոչ այնքան ծագում են կառավարութիւնից որքան որ իւր ներքին ձեւակազմութեան հանգամանքներից—որոնք յայտնի երևում են նորա բարքի վարքի սովորութեան լեզուի և կրօնի մէջ: Այս ազգ յառաջդէմ կայ—անշարժ, մէկի աստուածապաշտութիւնը սրտի բըղխումն է և բարոյական տարերք ունի: Թեոսինը—արտաքին ձեւակատարութիւն է և ունայնահաւատ: Այս ամենի ծագումը սկստք է բացատրուիլ իւրաքանչիւրի մտածմանց և զգացմանց ստիպական յատուկ եղանակով այսինքն նորա յատուկ բնաւորութեամբ: Բայց արդեօք ինքը բնաւորութիւնն էլ մի հետեանք չէ: Անկասկած մեծ հաւանականութիւն կայ թէ մի բնաւորութիւն—անհատի կամ ազգի—բնախօսական և հոգեբանական օրէնքների ներգործութեանց բաղմահիւս և բարդ արդիւնք է: Միայն այս

խնդիրը դեռ ևս չաւ քննուած էր լինելով՝ Ժուլյան քնաւորութիւնը որպէս մի վերջնական հանգամանք պիտի համարուի՝ դա այն անլուծելի իրողութիւններէց է, որոնք աւելի պարզագոյնների չեն վերածվում:

Մենք միայն տեսնում ենք, որ ազգային քնաւորութիւնը ստեղծում է իւր հաստատութիւնները՝ բայց սորա էլ յետոյ ազդում են նորա քնաւորութեան կազմութեան վերայ, ներգործութիւնը փոխադարձական է, այնպէս որ դարեւ անցնելուց յետոյ երկուսը ձուլվում են իրար մէջ և մի միութիւն են կազմում: Մինչև որ այլ ևս գտնար է լուծել թէ որն է պատճառ և որը՝ հետեանք: Մի խնդիրով ազգի ներքին կազմութեան մէջ արմատացած մի պատճառ կայ, որից՝ իր աճում և պահպանվում է նորա արտաքինը՝ հաստատութիւնները՝ սովորութիւնները՝ հաւատը և այլն: Ահա այդ ներքինն է, որ յամուրութեամբ ժառանգվում է մերթ ծածուկ մեալով մերթ յայտնի երևալով մերթ ուղղակի ազդեցութեամբ, մերթ կողմնակի ներգործութեամբ: Նա մեր անկատար աչքին միայն այնպէս փոփոխուած է երևում: Նա ինքը միշտ մի և նոյն զօրութիւն է: Մի ազգ հենց իւր սկզբնաւորութեան միջոցին (չունվմացեցիք թագաւորների ժամանակ) Գալիլացիք՝ Սեսարից առաջ՝ յայտնի ցոյց է տալիս իւր առանձնութեան բոլոր նշանները: Երեւի սորա ծագում են նորա մարմնական կազմութիւնից և կլիմայից: Բայց որովհետեւ մի ազգ ծնունդներով չառնակ է տարել, որովհետեւ բնական օրէնքով նմանը նմանին է առաջ բերում, որովհետեւ այս կանոնի բացառութիւնները այնքան բարձրվում են, որքան որ մեծ բազմութիւն է բնկվում և ոչ թէ հատ հատ դէպքերը—ապա ուրեմն հասկանալի է, թէ ինչու ազգի յատուկ տեսակութիւնը, ժառանգաբար պիտի պահուի—Բերենք մի քանի ազգերի օրինակներ:

Բաւական փորձեր կան փորձուած ապացուցանելու թէ ժառանգականութիւնը վճռապէս ազդում է մի ազգի կրթութեան վերայ: Տէնը—Անգլիացոց զրականութիւնը, սահմանադրութիւնը և սովորութիւնները—նոցա ազգային քնաւորութեան հետ է կապում: Նա ապացուցանում է, թէ ինչպէս հին դերմանական և սկանդինաւական հիմնական բունը անջնջելի պահպանուել է մինչև այս օր և թէ զոր օր լորդ Բայրընի մէջ յայտնի տեսնում է Բերգերկերի (հին առասպելական հերոս—մեր Սասունցի Գաւթի պէս) անխառն արիւնը: Արդէն վաղուց նկատուած է թէ 19-րդ դարու Քրտանսի ազգին իսկապէս Սեսարի նկարագրած Գալիլացի է: Սեսարի, Ստրաբոնի և Դիոդորոսի գրուածքներով լրիւ ամփոփուած են Քրտանսիական ազգայնութեան նշանները, մարդ կարծում է, թէ այսօրուայ նկարագրութիւնն է լսում ինքը որ նոցա

ձեռքով արձանագրած այս յատկութիւններ է կարդում — ղենասիրութիւն, յեղափոխութեան միտում (novis rebus student) ամենայն փայլի հակում, անհաստատի ողեկան կորով, անբուժելի սնտկառութիւն, նրբասիրութիւն, յոյժ ծարտարախօսութիւն, և հեշտութեամբ խօսքով զրաւելու թողութիւն:

Բայց գուցէ այն ազգի մէջ աճելի երևայ ինքնութեան յամառ ժառանգականութիւնը, որ մէկ մէկու յետեւից կոչուեցաւ երբեմն Հելլէն, երբեմն Բիւզանդացի, երբեմն Նոյն, Վլադիքան փոփոխ ճակատագրի մէջ, ասում է Ամպերը: Յունաց ինքնութեան հիմքը չաղարտուեցաւ, նոքա միւս նոյն առաւելութիւններ և պակասութիւններ ունին, ինչ որ երբեմն ունեցել են: Պաշտօնը Յունաստանի աժմեան ժողովրդեան մէջ պահուած պատմական Ապելլեսի և Փիդիասի արձանների նախատիպը, բայց աւելի նշանակութիւն ունի այն է, որ նա պոփոքութեանց ու բնականութեան զիւսաւոր հետքերի շարունակուած մնացորդն է հաստատում, կեկեցանելով թէ Արկադացիք մինչ այս որ հովուական կեանք են վարում, իսկ նոցա գրացի Ապարտացիք առաջուայ մարտնչելու տերը և նախնաց բորբոքող ու անհանգիստ սիրտը նոյնպէս ի հնուց պահում են: Միջին դարերումն էլ Բիւզանդացիք ունէին պապեանական բողոքական շղանները, Երբ որ ուսումնասիրում ենք Հռովմէական վերջին կայսերութեան վերաբերեալ փոշոտած պատմական մատեանները, զարմանալով գտնում ենք թէ ինչպէս այս աղղը, որ իրան Հուրմ (Հռովմէացի) էր կոչում, չընայելով լատինական աւանդութեանց, կայսերական բազմութիւ պաշտօնականների օտարաւարութեան, արեւելքից արդէն փոխ առած բարք ու վարքի (ներքինների ղեկավարութիւն և գրեթէ կրապաշտօրէն իշխանապաշտութիւն) և իւր նեղսիրտ քրիստոնէական վարդապետութեան, բայց և այնպէս իւր հոգու խորութեան մէջ էլի հին հիլլենական է մնացել: Բիւզանդացին անկորուստ պահպանում էր բացի յունական լեզու և գրական աւանդութիւնները այն բուն յունական, նրբամտութիւնը, որ ժամանակի հոլովումներից յետոյ այլակերպուեցաւ և բիւզանդական մանրակրկիտ կեղծարարութեան յոսի ձեւ ստացաւ: Հելլէնների առաջուայ պերճախօսութիւն և փայլուն զուարճախօսութիւնը բիզանդացւոց մէջ շատախօս ճոռոմաբանութիւն դառաւ: Իրիսոփանների նրբաբան սոփեստականութիւնը աստուածաբանների դատարկ դպրոցականութեան փոխուեցաւ, և Կրեկուլոսի շնորհալուր ծարտարութիւնը — բիւզանդական կայսերների ներդաւոր դիւանագիտութեան, Միխուքով Բիւզանդացին դարձեալ նոյն Պերիկլէսի Յոյնն է, բայց դասացած և ծերացած:

Մի և նոյնը կարելի է ամենայն ազգի համար ասել, Ամենայն ազգ իւր յատուկ տիպը ստանում է երեք պատճառներից՝ նախ-

նական առանձնանիշներից որոնց ծագումը մեզ դաղանի է մնում արտաքին հանգամանքներից կամ չըջադատող ազդեցութիւնից և ժառանգականութիւնից որով պահպանվում է այն առանձնանիշը, որը Բացի այս երբեմն մի պատճառ էլ գործում է։ Շատ անգամ զանազան ազդեր խառնվում և արիւնակցութիւն են կազմում, որ նոցա բախտաւորութիւն է— ոմանց անկողնի կամ թշուառութիւն է— ուրիշների ասեղով։ Գուցէ այս տարածայնութիւնը լուծուի այն հանգամանքը, աչքի առաջ ունենալով, թէ շատ հազիւ է պատահում այնպիսի ազդ, որ մաքուր արիւն ունենայ և մի և նոյն ժամանակ բարձր զարգացման հասած լինի։ Ընտիր ծառն էլ վայրենանում է, եթէ չը պատուաստուի։ Պատմութիւնը ուսուցանում է, թէ քաղաքակրթութիւնը առաջ է բերում աշխատանքի բաժանումի տարերքների բազմաւորութիւն և նորանոր միաւորութիւններ այդ տարերքներից։ Եթէ մի ազդ կատարելապէս ինքը իրմով բազմանափակուի և անխառն մնայ, էլ հասկանալի է, թէ ինչպէս պիտի կարողանայ իւր կեանքի մէջ տարերքների բարձրատիճան միաւորութիւններ և բազմադանութիւն մէջ բերել, մինչև որ իւր հին բունը պատուաստուի չը նրբացնէ։ Մի ազդ, որ չինական պատու է շրջապատել իրան շատ քիչ յոյս պիտի ունենայ զարգանալու։ Համար իսկ ով որ շատ օտար տարերք է ընդունել նորա բարգաւաճութիւնը աւելի ամպհոված է։

Երբ որ մի քանի օրինակներով ցոյց տուեցինք այնպիսի ազդերի վիճակը, որոնք հարկադրուել են օտար տարերքների հետ մրցել— այժմ ցոյց տանք այնպիսի ազդերի վիճակն էլ, որոնք շատ թէ քիչ շրջափակ կեանք են վարել։

Գուցէ երբ այն ցոյց ազդն է այն միակ ազդը, որ պատմութեան մէջ դեր է խաղացել, բայց և միշտ զգուշացել է իւր ցեղը մաքուր պահելու համար։ Սակայն այն էլ անպակաս է, թէ նորա արիւնը անխառն չէ մնացել։ Շատ դժուար է հոգեբանորէն չափել թէ նորա առանձնայատկութիւնը որքան է ազդուել բարելական գերութիւնից յետոյ։ Պարսից գաղափարներով կամ Յունաց և Եգիպտացոց սովորութիւններով։ Աղէքսանդրից սկսած մինչև Փիլոնի ժամանակները և վերջապէս այն բազմաշարժար կեանքով, որ միջին դարերում նորան վիճակուեցաւ։ Մունկի ասելով ընդ Զհուգների վաճառականական ոգին բնաւ նոցա նախահարց ժառանգութիւն չէ։ այլ աւելի նոցա կրած ճնշման և արհեստներով պարապելու արդեւման հետեանք է։ Եւ եթէ այս ազդը մի քանի փոփոխութիւններ ևս կրել է, այնու ամենայնիւ ինքն իրան շատ լաւ պահպանել է։ Ոոցա մարմնական յատուկ զծագրութիւնը շատ լաւ յայտնի է և մենք կը յիշենք միայն մի հանգամանք, Գոցա մեծ մասը սեւամազ է, Գերմանիայում կան կարմրաւուն երրա-

յեցիք, երեւի գերմանական և սլաւոնական ցեղերի խառնուրդից ծագած. Հնդկաստանումն էլ սեւամորթի Եւրոպացիք կան շատ նման տեղական Հնդկիկներին. և դարձեալ գիտնականները պնդում են, թէ այդ բոլոր Եւրոպացիք էական նմանութիւն ունին իրար հետ:

Նշանաւորն այն է, որ Եւրոպացին պատմութեան ընթացքում միշտ երեւցրել է իւր հոգեկան անանձնամանութիւնները: Նա զերազանց է զգացողութեամբ և երեւակայութեան կարողութեամբ, որով այդ ցեղը ընդունակ է դառել կրօնական, բանաստեղծական և երաժշտական ստեղծագործութեանց համար: Աւելորդ է այն աղբի կրօնական նշանակութիւնը նկարագրել, որ իր միջից Մովսիսականութիւնն ու Քրիստոնէութիւնն է առաջացրել և որ ամենահին ժամանակում ինքնաբերաբար միաստուածութեան գաղափար ըմբռնեց:

Նորա բանաստեղծական ձիրքը անմիճելի է. Ս. գրքի մէջ միայն լեքն են յատուկ ջերմեռանդ, որտաբուխ նկարազարդ, գողտրիկ և իմաստալից բանաստեղծութիւններ: Եթէ նոցա մէջ նկարիչներ և անդրիագործներ արգարեւ շատ չեն եղել, գոնէ նոքա հարուստ են երաժշտական հանձարներով. ոչ մի աղօ համեմատաբար այնքան երկեւի երաժիշտներ չի տուել, ինչպէս Եւրոպականը, որոնց միջից բաւական է որ միայն այս անունները յիշենք—Մենդելզոն, Հալսէի, Մայերբէր:

Նոցա հանձարը գիտութեանց համար նոյնպէս մեծ չի եղել: Մնացած կողմերից Քենանը այսպէս է նկարագրում այդ աղբը. «Երբեք մի ցեղ, որ արիւնով իւր պահասութիւններն էլ հետը պիտի աւանդէ, դա չունի ոչ քանդակագործ արհեստներ, ոչ բարձր գիտութիւն, ոչ փիլիսոփայութիւն, և ոչ քաղաքական կեանք կամ զինուորական հանձար: Սեմական ցեղը երբեք չէ ըմբռնել քաղաքակրթութիւնը այն նշանակութեամբ, ինչ որ մենք սովոր ենք այդ բառի իմաստով հսկանալ: Նա ոչ մեծ կարգաւորած պետութիւն է առաջացրել և ոչ էլ զգացել է հասարակաց բարձրութեան պէտքը: Անտեփականութեան և Ժողովրդապետութեան խնդիրները կամ զոր օր, աւառականութիւնը, որոնք հնդկս—երոպական աղբերի պատմութեանց բոլոր խորհուրդն է կազմում սեմականի համար ոչինչ նշանակութիւն չունին: Նոցա պատերազմական չընչիւնութիւնը ուղղակի ծագում է իրանց անընդունակութիւնից մի որ և է կարգ ու կանոնի հրահանգութեան և պետական հաստատութեանց համար»:

Մնում է մի քանի խօսքով աւելացնել և այն, թէ Հրէաները իրանց անանձնակութեամբ և ժառանգականութեամբ վտանգաւոր աղիցեցութիւն ևս ստանում են, վիճակագրութիւնը ցոյց է տա-

իս, թէ այդ բացառապէս արիւնակիցների ամուսնութիւններից բաղ-
մաթիւ հոգեկան տկարութիւններ են գոյանում, այսինքն շատ
խուլութեան, ապուշներ և ուրիշ մտաւոր խանգարումներ:

Գնչուներ, Այս թափառական (բոշա) ցեղը, լաւ օրինակ է
է առանձնութիւնների ժողանդման համար:

1427-ին գորա առաջին անգամ Փարիզում երևային, Ձե-
ռահմայութեան և դիւթութեան համար բանագրուեցան և հալա-
ծուեցան - մահու և թիապատժի սպառնալիքներով, Այժմ գրեթէ
եւրոպայի բոլոր աշխարհներում կենում են, Տաճկաստանում
և Վաճառաստանում նորա դարրիւններ, կեկչիւններ, և նուազա-
ծուներ են, Անգլիայում ըմբիշներ և ձիավաճարներ են, Զիրէն-
րիւրգենում և Ռումանիայում ազատ թափառում են իրանց ցե-
ղապետների վարչութեամբ, Ռուսաստանում հարուստ և մեծա-
տուն ցիգաններ կան, Բայց Գնչուների բունը Սպանիան է, Սեի-
լիան ու Վորդուան, Մոնտե Սակրօի քարայրերը Գրանատայի մօտ,
Անդալուզիայի հատ ու կտոր անտառները, Մագրիգի նկուղները
լիքն են զոցա բնակութեամբ, Ժանախտած որջերում կենալով,
կախարհութեան բոլոր տարազները բանեցնելով, գորա ուրիշ ար-
հեստ չունին, եթէ ոչ գողութիւն, կաքաւ և հմայութիւն, Վար-
ծում են, թէ գորա Հնդկաստանից են ծագում, թէ այն տեղ հին
ժամանակներից կաստա են եղել, զոցա բարբառը սանկրիտի նմա-
նութիւն ունի:

Նոցա մարմնական և հոգեկան յատկութիւնները ամենայն տեղ
նման են, թէև իրանք այնպէս ընդարձակ սփռած են աշխարհի
ծայրերում, Բաւական դժուար է նոցա առանձնանիշ յատկութեանց
մէջ բաժանել այն մասը, որ աւելի կրթութիւնից ու սովորական
միակերպ կեանքից է ծագում, այն մասից, որը որ իսկապէս ժա-
ռանգական է նոցա մէջ, Բայց անշուշտ հետեւեալը աւելի վերջին
մասին պիտի վերադրուի:

Նոցա մարմնական կազմութեան մէջ կոշտ ու սուր զծա-
ղրութիւններ կան, ունին սև սաթի գոյն մազեր, բարեձև
սպիտակ առամներ, փայլուն աչեր և դիւթիչ հայեացք:

Հոգեկան կողմից ամենքը թեթեւամիտ և թեթեւօրինկ են աը-
ղայի պէս, Գնչուի հոգու վերայ ոչինչ բան խոր տպաւորութիւն
չի գործում, ինչպէս որ ջուրը անկայուն հոսում ու թափվում է և
ամենայն պատկեր լոկ միայն անդրացողացնում է, այնպէս էլ նորա
հոգուց ցնդվում է ամենայն տպաւորութիւն, Նա հաւատում է
ամենայն բանի և իսկոյն ոչինչ, կամ հաւատում է բոլորական
տպաւորութեան, բայց թռած տպաւորութիւնը արդէն իսկոյն ա-
ռասպել է դառնում, Այս պատճառով նա ոչ միայն չի ըմբռնում
բարոյական և ընկերական խնդիրները, այլ և երկմում է մինչև

անգամ իւր տպաւորութիւնների մասին. նա չի խրատվում ոչնչով: Նա գերի է իւր զգացմանց տարուրերով ողջ աշխարհի խաղերին և միայն անհաստատ թափառութեան զիպուածներով է ապրում: Մի տպաւորութիւն շուրջ է մղում, միւսին, նորա մէջ իշխում է կատարեալ անասնութիւնը: Ամենայն տեսակ գրգիռ անխտիր զուարճացնում է և կենդանութիւն է տալիս նորա ոգուն, թող այն գըրգիռը բանաստեղծական լինի թէ անպաճոյճ, ստորին թէ փայլուն— միևնոյն է. նոցա երգերը արձակ խօսքի, ցած, փցուն և աւելի տղայամիտ քան պարզ միամիտ բանաստեղծութիւններ են:

Ինչպէս Տոգիւն—այնպէս, բարձր ու վարձր, տղայամիտ խելքին համապատասխան է երեխայական բարոյականութիւն: Բայց յայտնի է, որ եթէ երեխաները բարոյականութիւն ունենան—այն անպատճառ չափ զեշը կը լինի Գնչուների առաջին նշանը իրանց շրջմոլութիւնն է, ու արկածախնդիր կեանքը: Քաղաքակրթութիւնից այնպէս են խորշում, ինչպէս թէ ստրկութիւնից. նոքա անարդում են անտակեաց կեանք և ամենայն պատուաւոր գլխադում: Մեծ մասով խուճի խուճի են բաժանվում քնարած ցեղապետի իշխանութեան տակ, այսինքն շատ անպաճոյճ ընկերական սահմանադրութիւն ունին: Ամուսնութիւնը առ ժամանակեայ միաւորութիւն է որ և կատարվում է ուրիշների ներկայութեամբ: Բոլոր սրտով ատելով կրթութիւնը, ազգերին մի քանի յանցանքներ են գործում զէպի նոցա, նոյնը իրանց արժանե նախնական աւանդութիւն կոչելով որև իրօք սիրում և պաշտպանում են կրօնի պէս: Զոր օր, նոցա համար փառք է քրիստոնեաներից բան գողանալը մայրը որդուն սովորեցնում է գողութեան մեծ ու փոքր բոլոր ճարպիկութիւնները իրրեւ ամենամեծ առաքինութիւն: Բայց առ հասարակ նորա երեխայի պէս ոչ այնքան բռնագործ են, որքան չարանիւթ, նոքա անընդունակ են խորագիտութեան, տղայամիտ են նախապաշարումները, զոր օր, նոցա համար թարգմանած աւետարանը նոքա թաւիամանի տեղ դրեցին, և յաջողապէս գողութիւն գործելու համար միշտ հետեւին առնում այդ օգնութիւնը, երբ որ այդ արուեստով պարապելու գնում էին: Եւ այնպէս մի մի կողմից ցոյց տալով

Եւ ցեղը կարմանալի, օրինակ է իրենէ, յարատեւ կերպով և ժողովրդապէս անընդունակ լինելու քաղաքական կեանքին յարմարեցնում համար: Մեր բարոյական ընկերութեանց մէջ Գնչուները բոլորովին այն են, ինչ որ կենդանեաց թագաւորութեան մէջ ևն ջայլամն, քան կոտակոտ չորքոտանիները, այն վաղեց անյայտացած ժամանակների յետին մնացորդները: Մեր աշխարհքը մի այնպիսի բարդ բարոյական մթնոլորտ է, որին որ մարդ պէտք է սովորէր, յարմար դիլ և ինչպէս որ նա սովոր է իւր մարմնով նիւթական միջավայրի մէջ ապրելու այնպէս էլ ընդունակ պիտի դառնար:

նար իւր հոգեով թարոյական ընկերութեան մէջ ընտելանալու։ Ով որ չի կարողանում որ և է նոր ընկերական և կենսական պայմաններին յարմարուիլ նա պէտք է խորխորատ գնայ—գուցէ սակաւ առ սակաւ, բայց անդառնալի կերպով։ Այդպիսի ցեղը գուցէ հետաքրքրական լինի մի գեղարուեստագէտի երեակայութեան համար, բայց անօգուտ է այս աշխարհքում ուր որ նա չի յարմարվում ուստի և վերջապէս չը պիտի կարողանայ միջը մնալ։

Կազմ ցեղ, Այս անունով մի ցեղ է յիշվում որ մինչև մեր դարու սկիզբները Պիքենեան շղթայի այս ու այն կողմը սրբաւորն ընակում էր։ Սորա առանձնակի ապրում էին, որովհետև մնացած ժողովուրդը զգուում էր դոցանից, ինչպէս մի տեսակ բորոտներից։ Ոմանք ասում են, թէ դոքա արտաքին գծագրութեամբ արդէն ճանաչելի էին, իսկ միւսները հակառակն են պնդում, ասելով թէ մինչև անգամ գեղեցիկ էր դոցա ցեղը։ Բայց դոցա բերանից մի գարշաշունչ օդ էր ներխուժ և զգուալի հոտ—ամբողջ մարմնից, այնպէս որ այս թշուառ ցեղի մէջ հօրից որդուն մի անէծք էր ժառանգվում։

Պատիռիկների օրէնքով միւս ժողովրդեան արգելում էր դոցա հետ ամուսնանալու, դոցա խրճիթները միշտ պիւղերից հեռու էին կանգնած, եկեղեցու մէջ էլ յատկացած էր առանձին դուռերթեկեկելու, առանձին տեղ աղօթելու, առանձին աման օրհնած ջրի համար։

Հասկանալի է, որ այս բանադրածները միայն իրար հետ պիտի ամուսնանային, որով սոցա ժառանգականութիւնը շատ մաքուր պիտի պահպանուէր։ Բայց որովհետև նոցա նկարագրողները տարբեր կարծիքներ են յայտնում Պագոի ժառանգական արտաքին նշանների լինելութեան կամ չը լինելութեան մասին, աւելի հաւանական պէտք է համարել, թէ նոքա իսկապէս մի որոշ և առանձին ցեղ չէին Հրէաների կամ Գնչուների պէս, այլ մի խառնուրդ ժողովուրդ, որ գուցէ արտաքին հանգամանքներով ստիպուեցաւ յատուկ կեանք վարել։

Բայց և այնպէս, այն ժամանակ, երբ որ այդ ցեղը անարգուած էր պարսիայի պէս, հոգեկան ժառանգականութեան վէտից շատ հետաքրքրական և զարմանալի առարկայ պիտի լինէր բնութեան համար։ Ափսոս որ տեղեկութիւնները անբաւարար ին։ Աւանդութիւն կայ, թէ Գասկոնի մէջ նոքա ամենքը հիւսն և տակառագործ էին, Բրէտայնի մէջ—ամենքը կոշկակար, այն ևս այդ արհեստներում—շատ ճարպիկ, Սակայն այս հանգամանքը այնքան ժառանգականութեան չը պէտք է վերագրենք, որքան կատաղական օրէնքին, որ դոցա համար սահմանած էր, Դոցա մեղադրում են, թէ ամենքը գոռոզ, ինքնահաւան և պարծենկոտ էին, իսկ

այս այնպիսի պակասութիւններ են, որոնք թէ թշնամական հակառակութիւնից հետզհետէ կարող էին ծագել՝ որով միւս ժողովուրդները նոցա հալածում էին, և թէ կարելի է ժառանգութեամբ ևս մեկնել, նոցա մէջ ժառանգական հակման մասին միայն մի անժխտելի օրինակ ունինք. նկատուած է եղել, որ նոցա ընտանիքները 3—4 սերունդ լաւ ջութակ ածողներ էին ծնանում, այնպէս որ ոչ մի հանգիստում չը պէտք է պակասէին այդ ընտիր նուագածուները։—

Հոգւոյ հիւանդական վիճակների ժառանգականութեան մասին արդէն ուրիշ դէպքերում յիշուեցաւ, այս տեղ կարող ենք մի քանի խօսքով ամփոփել մեր ասելիքը՝ հետը կցելով ամենակարեւոր դէպքերի օրինակները։

Մենք արդէն տեսանք, թէ հոգւոյ գործողութեանց ամէն տեսակ անկանոնութիւնները ցեղի մէջ շարունակ պահպանվում են, զոր օր. կրքերը և յանցագործութիւնները, նոյնը պէտք է ցոյց տանք զառանցանքի (հալիւցինացիա) և յատկապէս հոգեհիւանդութեանց մասին, Շատ վիճելուց յետոյ՝ այժմ առ հասարակ ընդունում են, թէ մարդու մէջ ամենայն տեսակ հոգեկան վիճակին համապատասխանում է մի որ և է որոշ մարմնական վիճակ և ընդհակառակ՝ թէ ամենայն մարմնական վիճակին նոյնպէս որոշ հոգեկան վիճակ է համապատասխանում։ Ոմանք տնդում են, թէ կան այնպիսի հոգեկան հիւանդութիւններ, որոնց աթոռը միայն հոգու մէջ է և թէ նոքա բնաւ չեն շօշափում նիւթական մարմնաւորութիւնը. բայց այժմ ամենայն օր նոր նոր փաստերով ապացուցանվում է, թէ այդ համարձակ վիճիւր մարդու անկարողութեան կամ թերագիտութեան վիճակից օգուտ է քաղում և ոչ թէ իսկական եղելութեանց վերայ հիմնվում և եթէ մի ճշմարտութիւն կայ դորա մէջ, այդ այն է, թէ շատ դժուարածներում մի որ և է մարմնական պատճառի լինելութիւնը մեզ չ'եղած է երևում նորա համար, որովհետեւ մենք չենք տեսնում։ Բայց այսպէս մենք չենք տեսնում նմանապէս, խոշորացուցի կամ այլ և այլ գործիքների միջնորդութեամբ անգամ, շատ մեքենական, ֆիզիքական, քիմիական և բնախօսական հանգամանքներ և այս իրաւունք չէ, որ այն ամէնը չ'եղած համարենք, քանի որ ուրիշ ապացոյցներից դիտենք, թէ նոքա այնու ամենայնիւ գոն և կան։ Եթէ այս միտքը անվիճելի համարենք, այն ժամանակ կարող ե՛ք եղրակացնել, թէ որովհետեւ մարմնականը ամենայն դէպքերում ժառանգվում է ինչպէս որ սկզբում տեսանք, ապա ուրեմն նոյն օրէնքին է ենթարկվում և հոգեկանը, որ միշտ նորան զուգնըլծաց է, ինչպէս որ այժմ տեսանք, Այս խնդրի մէջ ամենամեծ դժուարութիւնը այն հանգամանքն է ներկայացնում, որ ժառանգութեան մէջ այ

լափոխութիւններ են պատահում այսինքն ներդաշին ցաւերը ժառանգութեամբ այլ և այլ ձևեր են առնում որով իրողութիւնը շատ անգամ սքողած երևում Զոր օր. նախնեաց ստնգանքը (կոնվուլսիոն) յաջորդների մէջ կարող է փոխուել արգանդաբորբոքի (Հիստերի) կամ վերնտուփեան (կատալէպսի)։ Բուն Հոգեկան փոփոխութեանց դէպքերից էլ լաւ յայտնի է, որ զոր օր. կատաղութիւնը յաջորդի մէջ ինքնասպանութիւն է դառնում իսկ ընդհակառակ ինքնասպանութիւնը—կատաղութիւն, գինեմոլութիւն կամ մեղմաղձութիւն։ Մի ոսկերիչ 1789-ի յեղափոխութեան ներգործութեամբ խելագարուելով՝ առողջանում է, բայց յետոյ թոյն է խմում։ Նորա աղջիկը կատաղութիւն է ստանում և խելացնորում է, նորա եղբայրը դանակով իւր փորն է ճղում։ Միւս եղբայրը արեւցութեան է մատնվում և փողոցում վախճան է ստանում։ Երրորդը ընտանեկան վշտերից զրկուած հրաժարվում է կերակրից և թալկացած մեռնում է, պէսպէս ցնորքներով պաշարուած քայրը մարդու է դնում և տղայ ու աղջիկ է ծնում—տղան մեռնում է հոգեմոլար և վերնտու աղջիկը ծնդկանութեան կատաղութիւն ստանալով՝ մեղմաղձ է դառնում և փորձում է սովամահ կնքել իւր կեանքը, և վերջապէս այս կնոջ երկու զաւակները խելագատակի (ուղեղի մաշկ) բորբոքմամբ մեռնում են, իսկ երրորդը վախճանում է՝ որովհետև յամառում է մօր ծիծը բերանը դնելու։ Այս դէպքը շատ հրահանդիչ է, ուրիշ աւելի մութ դէպքերը զարմանալի կապակցութիւն են ցոյց տալիս՝ տաղանդի և կատաղութեան մէջ (*), Առաջ քան Մօրօ դը Տուրը իւր հռչակուած վճիռը յայտնեց հանճարեղութեան մասին, նկատուած է հետեւեալ դէպքը։ Մի հոգեհիւանդ հայր շատ տաղանդաւոր օրգիք է ունենում, որոնք ամենայն հանճարով հրապարակական պաշտօններ էին կատարում։ Սոցա օրգիք՝ սկզբում կարծես կատարելապէս աւուղջ՝ 20 տարեկան հասակում բոլորեքեանք մտամոլորում են։

(*) Լամբրոզօն երկու տարի առաջ մասնաւորապէս այս խնդրի նշանաւոր քննութիւնը չորրորդ տպագրութեամբ հրատարակեց իւր «Հանճար և խելագարութիւն» գրքի մէջ, Բազմաթիւ օրինակներով և սրամիտ խուզարկութիւններով ցոյց տալով թէ արգարեայդպիսի հոգեկան հանդիպակցութիւնները շատ են պատահել, այնու ամենայնիւ եզրակացնում ենք թէ հանճարը անպատճառ հիւանդ չը պէտք է լինի։ Եղել են շատ հանճարեղ մօրդիկ, որոնք հանգարտ և խաղաղ կերպով կատարել են իրանց փառաւոր մտաւոր սխրագործութիւնները՝ միշտ արիաբար գիմանալով թէ կրքերի խուռն ազդեցութիւններից և թէ բախտի հարուածներից, ինչպէս զոր օր. Գալիլէօսը, Վոլտայան, Մակկիաւելլին, Կեպլերը, Կոլումբոսը Միքէլ Անջէլլօն, Վոլտերը, Նապօլէօն ա. Կաւուրը։

Առ հասարակ զարմանալի է, որ այս աղարուծիւնը շատ անգամ միմեանց յաջորդող սերնդներում միշտ մի և նոյն հասակում է կրկնվում: Մի աղիւի Համալուրգեցու ամբողջ ցեղը 40 տարեկան հասակում խելացնորում էին: մնաց մէկը, որի ամուսնանալուն ծերակոյտը արգելք դրեց: ըսց. նա էլ օրհասական հասակում կորցրեց ինկըրը: Մի ընտանեաց մէջ հայրը, որդին և թոռը 50-ին հասնելուն պէս ինքնասպանութիւն էին գործում:

Բուն հոգեխանգարումը այս կարգով յիշենք զառանցանք, մասնաւոր կատաղութիւն (գծութիւն), ինքնասպանութիւն, խելագարութիւն, պահանամտութիւն:

Երկու տեսակ է զառանցանքը. երբեմն զգայականութիւնը խաբւում է բոլոր դատողութիւնը անաղարտ է մնում: ուստի և հիւանդը շատ լաւ գիտէ ու զգում է իւր մոլորութիւնը, իսկ երբեմն զգայութեանց չփոթութիւնը կատարեալ է լինում: այն ժամանակ մոլորութեամբ հաւատում է իւր բմբուսութեանց իսկութեանը, հեռեւագէտ ըստ այնմ ևս գործում է: գծութեան առաջին քայլը այս է: Զայուացանքը երկու ձևով էլ շարունակվում է ցեղ մէջ:

Հերոնիմոս Արքանեոսը երեւութիւններ ուներ, որդին էլ նոյնպէս: Աստորինէ Մեղիչին զառանցանքներ էր տեսնում Պիէր դը Լետուալի և Կարոլոս Վալի: ի վերաբերութեանս, սորա որդին նոյն երեւոյթի հանդիպեցաւ Բարթոլոմեան գիշերի երեկոյեան: Արեւիկոմիսն ծանաչում էր մի մարդուն, որ ամբողջ կեանքում պաշարուած էր զառանցանքներով, այնպէս որ եթէ փողոցում ծանօթին էր սրտահոգի, իսկոյն չէր կարողանում իմանալ արդեօք մի անո՞րջ է տեսնում: Թէ տեսածը իրօք մի մարդ է, մեծ ուշիմութիւն էր բանեցնում: մինչև որ իսկութիւնը հասկանում էր: Աչքի չփոթ երեւոյթը նա աշխատում էր ստուգել ակամայի տպաւորութիւններով, որոնց վերայ աւելի մտաւհութիւն ուներ: այսինքն ուշադիր էր մերձեցողի քայլերը լսելու: Այս մարդը ուրիշ ամենայն կողմից առողջ և արի էր իւր գործերում: սորա մերձաւոր աղագանը նոյն ախար ուներ:

Մենամոլութեան (մոնոմանի) ժառանգականութիւններից ամենից հաստատուածը ինքնասպանութիւնն է: Առաջերը առանց վարմանալու պատմում է, թէ մի մարդ իր գլուխը սպանեց, որ շատ պատահական իրողութիւն է: ըսց. զարմանալին այն է, ասում է նա, որ սպանուողի եղբայրն ու հայրը մի և նոյն հանգամանքներում իրանց կորցրել են: Վ. յս ի՞նչ ծածուկ հակումն է հոգեւոր, այս ինչ համախոյութիւն է ոգիների մէջ: միագործութեան ո՞ր բնախօսական օրէնքը ճակատագրից հօր և որդոց կորուստը մի և նոյն եղանակով և սեփական ձեռքով մի և նոյն հասակում: Ուստի այն է զարմանալի, որ շատերը ժառանգաբար մի և նոյն տա-

րիբում անձնասպանութիւն են գործում, այլ և այն, որ սպանութեան մի և նոյն եղանակն են գործ դնում: Կայ ընտանիք որ խեղդվում է: միւսը կախվում է: երրորդը թունաւորվում է: չորրորդը պատուհանից թռչում ջարդվում է: — Ինքնասպանութիւնից յետոյ ժառանգական մարդասպանութիւնը յիշենք, որի օրինակները առաջ էլ տեսանք: Մի մայր կատաղութեան մէջ իր աղջկան մորթիլու մոլութիւն է ունեցել: Բայց այնքան առողջագատ ևս եղել է: որ ինքն իրան խարելով ու զբաղեցնելով մտադրութիւնը անջուցել է: մինչև որ մի ջերմից յետոյ բոլորովին առողջացաւ այդ անտից: իսկ նորա աղջկայ մէջ, երբ որ սա էլ զաւակ բերեց, նոյն սարսափելի իղձը կենդանացաւ: այնպէս որ շատ անգամ դանակը ձեռին աշխատում էր կարաւելով, երգելով և քնի գնալով մոռնալ զիւական ցանկութիւնը: մինչև որ ուրիշները օգնեցին նորան յետ կենալ որդէսպանութիւնից: Այսպէս արութեան, կախարդամոլութեան և չարագուշակութեան մենամոլութիւնը շատ անգամ ժառանգուել է: այդպէս տանջուողներին այժմ հիւանդանոց են ուղարկում բժշկելու: իսկ առաջ զիտակցական չարութիւն համարելով՝ նարոյկի վերայ էին այրում: Մարաջախտ Սուրիդի հետ մի անդդիացի կին հանգիստ խօսելիս՝ յանկարծ վեր է թռչում: տաղնապով վազվզում է: վերջապէս ընկնում է նորա ոտքերի առաջ և աղաչում է արգելք չը դառնալ նորա ճանապարհին և անմիջապէս դարձին: ւորովհետև, աւելացրեց նա մոլեգնած, ես՝ ժամանակ չեմ ունենայ մահից առաջ գործերս կարգադրելու: Կա իսկոյն բացատրեց, թէ նորա ընտանեաց մէջ ամէնքը, այր և կին, մի ամիս առաջ իրանց մահուան գուշակութիւն են ստանում: և թէ ինքն էլ այժմ իւր զիակը տեսաւ դագաղի մէջ: Այն կինը ճանապարհ ընկաւ, իսկ մի ամսից յետոյ մարաջախտը նորա մահուան լուրը ստացաւ: Բնականապէս այսպիսի խուռն ցնորքներն մի առանձին հոգեկան տրամադրութեամբ մեկնվում է: որ մի և նոյն ժամանակ ժառանգվում է: յետոյ երևակայութիւնը թերին լրացնում է և իրօք հասցնում է երկնաց օրհասը, որով սա (օրհասը) ոչ թէ պատճառ, այլ հետեանք է դառնում:

Խելագարութիւնը կատարեալ սասանութիւն է ամենայն իմացական և զգացական կարողութեանց: Խելագարը ապրում է: բայց միայն խաօսի մէջ: Նորա խառնաշփոթ և սպառնական խօսակցութիւնը վկայում է նորա բանականութեան խառնուիլը: նորա գործերը չարայորձան են: նա ուզում է ամենայն բան աւերել և տա. կնու վրայ անել և ամբողջ աշխարհքի հետ կռուել է ուզում: Եթէ հիւանդը շուտ չը բժշկուի, նա առ միշտ մտամոլոր և պակասամիտ է մնում: և այսպէս կեանքը քաշելով՝ այնուհետև շատ անգամ առանց մտածմանց, առանց ցանկութեան և առանց զղջալու:

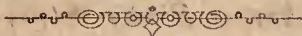
մահ է փնտռում։ Այսպիսի հոգեհիւանդութիւնը, որ մի և նոյն ժամանակ ուղեղի հիւանդութիւն է, մեծ մասով ժառանգւում է, այդպիսի հիւանդների $\frac{1}{2}$ կամ $\frac{1}{3}$ վիճակագրութեամբ ժառանգական են ճանաչուած։

Մտամուրդութիւնը, պակասամտութիւնը, ապուշութիւնը—մեծ մասով ժառանգութիւն—արգելքների մէջ մնացած հոգեկան զարգացման մի ստուեր է, որով մարդկայինը վերանում է, մնում է անասնութիւն։ Այս ցաւը անբուժելի է, եթէ չը գտնուի մի հնար նոր ուղեղ պատուաստուելու համար։ Եսթրիօլի ասելով՝ խելագարը մի աղքատացած հարուստ է, իսկ պակասամտը—մի աղքատ, որ երբէք չի հարստանայ, Բժիշկների ասելով, քիչ է պատահում որ ապուշը ապուշի որդի լինի, այլ ժառանգութիւնը անցնում է կողմնակի պորտերով, իսկ ուղիղ գծով աւելի 3 կամ 4 սերնդիան մէջ է կրկնվում նորից։

Մենք այսպէս տեսնում ենք, որ հոգեհիւանդութեանց ծագման համար միմայն մի որոշ պատճառ չը կայ, ընդ հակառակ նորա ամենայն ձևերով են երևում այսպէս երբեմն զգացումն ու դրդմունքները շփոթվում են, երբեմն միտքն է խառնակվում և երբեմն կամքն է թուլանում—այս բոլորը կամ առանձին առանձին կամ միացած են երևում առանց կանոնի, միայն զառանցանքի համար կարելի է ասել, թէ նորա պատճառը մի որ և է զգայարանքի խանգարումն է։—

Այսպէս մենք վերջացուցինք իրականութեանց նկարագրութիւնը. շատ անգամ ինքնին եղրակացութիւններ բղխում էին, Բայց մի ընդհանուր եղրակացութիւն հանելը առ այժմ կը թողնենք, մի ուրիշ անգամին վերապահելու համար։

Ս. ՄԱՆԴԻՆԵԱՆ.



ԱՅԻՄԵԱՅ ԴՊՐՈՅԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹԵԱՆ ՎՆԱՍՆԵՐԸ:

Ներկայումս ոչ մի խնդիր այնքան չէ զբաղեցնում գերմանական մանկավարժներին, ինչքան վերոգրեալ վնասների խնդիրը: Մանկավարժական լրագիրների մէջ հրատարակուող բազմաթիւ յօդուածներից զատ այդ կարեւոր հարցին նուիրուած են եւ առանձին գրքեր, որոնք ինչքան տարբեր տեսակէտներից գրուած լինէին, սակայն դարձեալ այն ընդհանուր կարծիքի վրայ են միաբանում, թէ արդի դպրոցական կրթութիւնն իւր մեծ օգուտների հետ միասին տալիս է եւ շատ ծանր վնասներ, որոնց առաջն առնելը մի անհրաժեշտ կարիք է դարձել ամենքի համար:

Ինչ պատճառներից եւ ինչ եղանակով որ յառաջ են եկել այդ վնասներն եւրոպական վարժարանների մէջ, հաւանական է որ նոյն պատճառներից եւ նոյն եղանակով էլ ծագեն դժբա, — եթէ արդէն ծագած չեն, եւ մեր աղգային դպրոցներում:

Եւրոպական կրթութեան պահանջները ներկայ դրումն ամեն տեղ մի եւ նոյն են. դոցա լրումն տալու միջոցներն էլ գրեթէ ամենուրեք նոյնը լինելով, բոլոր աղգերի դպրոցական կեանքն էլ, իրերի զօրութեամբն արդէն, կամայ ակամայ ենթարկուած է համանման պայմանների եւ արտագրում է միատեսակ վնասներ: Զանազանութիւնը միայն աստիճանի եւ այն երեւոյթի մէջ է, որ մինչդեռ մի տեղ վնասները տեսնելով, իսկոյն շտապում են դոցա արմատախիլ անելու, — ուրիշ տեղ անհոգ են այդ մասին:

Բայց անհոգութիւնն այդպիսի էական խնդրի նկատմամբ

յանցանք է: Մանուկ սերնդին հասնող վնասը—վնաս է եւ ամբողջ ազգի համար: Այդպէս լինելուց յետոյ ամեն մի մանկավարժի, բժշկի, քահանայի, հոգաբարձուի, իւրաքանչիւր կրթուած հօր եւ մօր սրբադան պարտաւորութիւնն է միշտ ուշադիր լինել դպրոցական կեանքի մէջ յերեւան ելող չարիքների վրայ, քննել, խուզարկել դոցա, հրապարակ հանել դոցա, միջոցներ առաջարկել դոցա բարձման համար,—միով բանիւ ջանալ, ինչքան որ կարելի է, այն վիճակի վերածելու մատաղ սերնդի կրթութեան սուրբ գործը, ինչ վիճակ որ պահանջվում է նորա ամբողջ հոգեկան, մտային եւ մարմնական զարգացման համար:—Ներկայ յօգուածից, որ մի շատ հակիրճ համառօտութիւն է դօկտօր Ծ. Պետերմանի նոր գրութեան *), կարելի է տեսնել, թէ որ աստիճանի մեր դպրոցներին էլ յատուկ են նորա ակնարկած վնասներն եւ թէ որքան իրագործելի են մեզ համար հեղինակի առաջարկած դարմանները:

Գիտութիւնների զարգացման աստիճանին համեմատ աշակերտների վրայ դրուած բեռն էլ օր ըստ օրէ ծանրանում է: Այժմ մի ծխական վարժարանի աշակերտից գրեթէ նոյնչափ բան է պահանջվում, որչափ որ մի դար առաջ պահանջվում էր միջնակարգ դպրոցի աշակերտից. իսկ միջնակարգ դպրոցի աշակերտը պարտաւորվում է այսօր այնքան նիւթ ամբարիւ իւր ուսման ընթացքում. ինչքան որ մի յիսուն տարի առաջ համալսարանն անգամ չէր տալիս ուսանողին:

Գիտութեան առանձին առանձին ճիւղերի թիւն ու նպատակը սաստիկ աճել է, ինչպէս որ այդ ցոյց են տալիս ուսման ծրագիրները, սկսեալ ամենաստորին վարժարանից մինչեւ վերինները: Մայրենի եւ օտար լեզուների ուսումը, թուաբանութեան եւ բնական գիտութիւնների ուսումը, գրականութեան եւ պատմութեան ուսումնաւորումն այլն շատ յառաջ են գնացել այսօր լաւ վարժարանների

*) "Die Schäden der heutigen schulbildung und Vorschläge zu ihrer Abhilfe". Braunschweig Vieweg.

մէջ, եւ այդ միշտ մխիթարական բան է հարկաւ:

Սակայն ուսանելի առարկաների յառաջագիմութեան եւ թուի աճելովն՝ աշակերտի մտային կարողութեան վրայ դրուած բեռն էլ աճում է: Քանի՜ շատ նիւթ է առաջարկվում նորան, այնքան էլ դժուար է լինում նորան ընդունել, պահպանել եւ հոգեպէս մարսել այդ նիւթը: Ամենաշնորհալի աշակերտն անգամ ստիպուած է այսօր լարել իւր բոլոր ոյժերը, որպէս զի գէթ մասամբ իւր կարենայ բաւականութիւն տալ ուսման պահանջներին: Նորա ճգնութիւնը սաստիկ է մանաւանդ այն ժամանակ, երբ յաջորդում են իրար այնպիսի դասեր, որոնք հաւասար պարտքեր են դնում նորա մտային կարողութիւնների վրայ:

Աշակերտի մտային աշխատանքն էլ նոյն չափով ծանրացել է այսօր: Ինչքան էլ հոգ տարուած լինի թեթեւեցնելու այդ մտային աշխատանքը մի քանի առարկաների նկատմամբ, դարձեալ ամենքի ժամերն միասին հաշուած՝ շատ ժամանակ են խլում աշակերտից: Թէ որքան տաջանք են պատճառում դռքա աշակերտին — այդ քաջ գիտէ ամեն մի հայր, որ մի միջնակարգ վարժարանում ուսանող որդի կամ աղջիկ ունի:

Յայտնի է որ մտային աշխատութիւնը ֆիզիքականից աւելի է յոգնեցնում մարդու. ուստի եւ մտքի սաստիկ բեռնաւորութիւնը, մանաւանդ պատանիների համար, շատ վտանգաւոր է: «Մանուկ սերունդը հոգւով եւ մարմնով վնասվում է», ասում է դօկտօր Պետերման: «Աշակերտների հիւանդութիւնները, նոցա ինքնասպանութիւնները, նոցա ստահակութիւնն եւ առհասարակ վերջին ժամանակներում նոցա վրայ երեւցած յանցանքները բաւական ճարտարախօս վկաներ են այդ բանի ճշմարտութեան»: Հեղինակի տեսլով այդ չարիքներն երեք աղբիւրից են յառաջ գալիս.

Առաջինն է աշակերտի մտային ոյժերի վրայ դրուած բեռի անչափ ծանրութիւնը.

Երկրորդն է ուսման բարձր նպատակներից պատճա-

առաջ շտապութիւնը, որով անաղարկիւմ են աշակերտին բաղմամբութիւնիւթեր, առանց հոգ տանելու նորա դաստիարակութեան մասին. այսինքն ինքնապէս կամ այնպէս նպաստում է եւս առաւել քան աղանդական աշակերտի բեռը:

Առաջին կէտի լուսաբանութեան համար հեղինակը մի ակնարկ է ձգում դասացուցակների վրայ, եւ յատկապէս ստորին եւ միջին դասարաններին, որովհետեւ համազում է, թէ բոլոր չարիքների հիմքը հէնց ստորին դասարաններից է դրւում, միջիններում դժբաղդանում են իսկ վերջիններում արդէն բոլորովին յերեւան են գալիս:

Ստորին դասարանները, դասացուցակներից նայելով, սովորաբար 28—32 շաբաթական դաս ունին: Աւելցնենք դոցա վերայ տնային զբաղմունքների ժամերը—քերականութեան դասերը, սերտելու, ոտանաւորներ անգիր անելու, յօթուածներ գրելու, թուաբանութեան խնդիրներ լուծելու, մտթեմատիկայից, կրօնից, աշխարհագրութիւնից եւ այլն պատրաստելու համար,—եւս կը ստանանք 16 շաբաթական ժամ: Այդ դեռ քիչ է: Թոյլ աշակերտները ստիպուած են լինում դեռ մասնաւոր դասեր էլ առնելու: Այդ էլ հերկը է: Աշակերտներից շատերը երաժշտութեան դաս էլ են առնում: Եւ այսպէս, բոլորն միասին հաշուելով, շաբաթը 48 ժամ ամենալարուած մտային աշխատութեան ենթարկւում են, ինքեւր.—9—10 ամրեական մասնուկներ: Չնիաղանցութիւն չէ՞ այդ:

Միջին դասարանները աշակերտաց աշխատութեան բեռն առաւել եւս տաժանելի է: Համբակների մեծագոյն մասն, որ իւր աճեցման պատճառով կրկին խնամքի է կարօտ եւ դեռ թոյլ կազմուածքի պատճառով կրկին խնայողութեան պէտք ունի,—չէ կարանում տնկալ այդ բեռին: Նոցանից շատերը սկսում են յետ մնալ արդէն չորրորդ եւ հինգերորդ դասարանից. միւսները դեռ ուսում չաւարտած հեռանում են վարժարանից, սակաւները միայն հասնում են մինչեւ վերջը:

Ինչպէս որ բուն մարմնական աշխատութիւնը մկունքներն է լարում, այնպէս էլ բուն մտային աշխատութիւնը մարդեւոյ ամենաազնիւ ներքին գործարաններն է յոգնեցնում, եւ յատկապէս ուղեղն սորա ջիղերովն հանդերձ։ Ուղեղն էլ կարելի է մարմնի մկունքների նման, առաւել զօրեղ աշխատութեան եւ արդիւնաբերութեան ընտելացնել, սակայն մինչեւի մի օրոշ աստիճան եւ ժամանակ վասն զի եթէ աշխատութիւնը շատ երկար տեւի, — մարմնի միւս մասերին վնաս կը տայ — կը թմբրին մկունքն եւ կարգելուի ոսկորների կանոնաւոր աճումն ու կազմութիւնը։ Եթէ մտքի լարումն տարիներ տեւի, երկու չարիք կը ծագին, այսինքն — ոգեկան գործունէութեան անօթները սկսորների կամ կը բթանան, կամ կը հիւանդանան։ Առաջին դիպուածում աշակերտը կարճակուլի վարժարանից, որովհետեւ նա այլ եւս անողոր կը լինի ըմբռնելոյն ինչ որ կամայական մայ պարտական էր ըմբռնել յառաջ դիմելու համար։ Երկրորդ դէպքում աշխատանքի սաստկութիւնից յառաջ կը գայ ջիղերի անչափ գրգռութիւն, որ եւ պէսպէս ձեւերով կարծայայտուի։ Այսինքն մտքի մէջ տեսնուի մարդարանի դասերից զատ աշակերտն այլ եւս ոչինչ բանով չի հետաքրքրուիլ — նա կը դառնայ մի անգործ, նսկան, անպէտք մարդ։ Նորա երիտասարդական աշխոյժը կը կորչի։ Դորան կը յաջորդեն թախիծ եւ անձկութիւն։ Կանհետանայ հոգւոյ հանգստութիւնը, որ այնքան տեսրաժեշտ է նորա մի հասակին։ Աշակերտի գունատ դէմքը, վտխո մարմինը, թոյլ ախորժակը ցոյց կը տան, որ նա առողջ չէ։ Ժամանակ անցնելուց յետոյ ջիղերի եւ ուղեղի գրգռութիւնը նորա մտային գործունէութեան վրայ եւս կը նշմարուի։ Եւ յառաջ կը գայ չափազանց ջղային զգայունութիւն, եւ եթէ այդ միջոցին դորման չընտելուի, միտքն էլ մարմինն էլ չարաչար կը վնասուին։

Չլաթոյլ մարդն ինչ էլ անէ, հասցնեալ տաղնատու կանէ։ Նորա գործունէութիւնն այնպիսի բաների վրայ կուղղուի, որոնց մասին նա երբեք չէր մտածիլ, եթէ հանգիստ գլուխ եւ առողջ միտք ունենար։ Այդ է ահա

արդի երիտասարդութեան շատ ու շատ գործերի բացա-
արութեան բանալին: Երիտասարդների մեծամասնութեան,
յանդգնութեան, ստահակութեան, ոճիրների եւ անբիշ-
ցաւագար երեւոյթների մի քանի օրինակներ յիշատակե-
լուց յետոյ, դօկտօր Պետերման այն հղրակացութեան է
գալիս, թէ գոքա բոլորը ծագում են մաքի անչափ ծանրա-
բեռնութիւնից եւ վաղահաս զբօսողմունքից այնպիսի բա-
ներով, որոնք այդ մաքի ձեւից սկեր են, դորա համար
անմարսելի են: Եւ թանրաբեռնութիւնից մարմնի վրէժգուն հասած
վնասների վրայ առեւտրում են եւ շատ քաղաքական-
ականութիւններ: Ինչքան էլ աշակերտին հաղորդած ուսա-
նելի նիւթը դաստիարակիչ յոյժաւորն է, այնուամեն-
այնիւ այդ ոյժն կամ շատ սակաւ կազդէ կամ թէ
բնաւ չի ազդիլ, պատճառ որ պարտուպտոշած ինքանք
չէ տարւում, որ դա աշակերտի հոգու մէջ թա-
փանցէր, նորա սիրտն ու միտքը մաքրէր, աղնուացնէր
եւ կազգուրէր: Այս է պատճառն որ հաղարածոր մար-
դիկ թէեւ շատ ճոխ գիտութիւն ունին, անթիւ բաների
էլ հմուտ են, բայց եւ այնպէս կոպիտ են, վայրագ, ան-
բարոյական եւ թուրակամ, մինչդեռ միւսներն առաւել
նուազ գիտութեամբ գոցա հակապատկեր են հանդիսա-
նում: Ասել է թէ առաջինների վրայ գիտութիւնն ոչ մի
դաստիարակիչ ազդեցութիւն չէ գործել. իսկ վերջինների
վրայ գիտութեան մէջ ամբողջութեամբ էթիքական, բարոյա-
կան ոյժն ազդել է, պատճառ է բերել: Բայց ուսանելու
շտապութիւնը, որ սովորական է այսօր վարժարանների
մէջ, բնաւ հնար չէ տալիս, որ վարժանդէտը դաստիարա-
կութեան մասին էլ հոգ տանէր: Վարժապետը ժամանակ
չունի փոքր ինչ երկար կանգ առնելու ջոկ ջոկ գաղա-
փարների վրայ եւ այնքան ընտելացնելու աշակերտին գո-
յա հետ, որ այդ գաղափարները մշակուէին նորա գլխի
մէջ, մարտնչին, սրտի վրայ էլ ազդէին: Վարժապետը
գոհ է, եթէ իւր տուած նիւթը լոկ յիշողութեամբ ըմ-
բռնուի — աշակերտի հոգին ու սիրտը գործունէութեան

մէջ ձգելու մտօնն անիմպիէ է նա: Սակայն յայտնի է որ եթէ մարդուս ներքին կեանքը պարագայ մնայ, դա կը թռչնի, կը խամբի եւ միայն որո՞մն կարտագրէ: Այն ժամանակ — Պետալօյցիի տոելով — մարդիկ յառաջ կը գան, որոնք ամեն բանի մէջ արդէն վերջին նպատակին հասած կերեւակայեն իրենց, որովհետեւ բոլոր իրենց կեանքն ոչ այլ ինչ է, բայց թէ լոկ բարեաջանք այդ նպատակների մասին. բայց նորա երբէք եռանդ չեն ունենալ թեւադոխելու, նկրտելու դէպի այդ նպատակը, պատճառ որ երբէք զգացած չեն դորա հրապոյրն եւ ձգիչ զօրութիւնը. մինչդեռ հենց այդ է հարկաւոր, որպէս զի մարդս ճիգ թափելու, աշխատելու տակ ունենայ մի որ եւ է նպատակի ժամանակը համար:

Այդպիսի շտապովի կրթութիւնից երիտասարդ սերունդը սովորում է կարծելու, թէ մարդուս արժանաւորութիւնը գիտութիւնների քանակի մէջ է, թէ իսկապէս արժանաւոր մարդը նա է, ով որ գիտուն է, ով որ կուլ է յոռեւ շատ շատ բաւարաններ եւ զասագրքեր: Հետեւաբար պէտք չէ զարմանալ, որ մեր կրթաւածները քա՛մահահարով են նայում համալսարանական ուսում չունեցողների վրայ եւ միայն այդ ուսմամբ են չափում ու կշռում մարդուս գինը: Եւ ինչ գաղափար որ կազմվում է երիտասարդական հասակում, այն էլ յերեւան է գալիս յետոյ կեանքի մէջ էլ. մեծամիտ ու թեթեւօլի երիտասարդը փորձուած մարդիկներին հանդիպելիս, ուղղում է հաւատացնել, թէ ամեն բան նոցանից լաւ գիտէ, եւ գին չէ տալիս նոցա փորձառութեան: Այդ ուսանելի առարկաների դաստիարակչական արժեքի վրայ խօսելով, գօտիօր Պետերման առաջին տեղն ընծայում է կրօնին, երկրորդը — պտտմութեան, երրորդը — լեզուներին: Հեղինակը շատ դժգոհ է կրօնի դասատուութեան եղանակից, դորա թերի եւ անգատար փնտակից: Դժգոհ է եւ պտտմութեան դաստուութիւնից: Աշտկերտը գիտէ անթիւ դէպքեր, անուաններ, թիւեր, սակայն արդեօք

ներից ամենազգուշ, հեղինակի ասելով, «լաւ ընտանեկան դաստիարակութիւնն է եւ ծնողների բարի օրինակը».

Եթէ այդ չը լինի, ուրիշ ոչ մի դարման օգուտ չի տալ: Շատ լաւ է, որ մարմնի թուլացման դէմ մաքառելու համար այժմ ամեն ուրեք մարմնամարզութիւն են մտցրել դպրոցների մէջ. սակայն, հեղինակի կարծիքով, այդ բանին յատկացուած շաբաթական երկու դասերն հերիք չեն: Պէտք է աւելացնել դոցա թիւը *):

Մարմնամարզութեան օգտի վրայ պնդելուց յետոյ, դօկտօր Պետերման ուժգնապէս պահանջում է, որ ժամ առաջ վերջ տրուի աշակերտների ծանրաբեռնութեանը ուսանելի նիւթերով:

Մեքենայականութեան, գրէսսուրի փոխարէն անհրաժեշտ է մտցնել պարզ սկզբունքների վրայ հիմնուած մի դաստիարակութիւն, որի գործադրութիւնը իւրաքանչիւր աշակերտի անձնաւորութեանը յարմարուած պիտի լինի. ասել է թէ ամեն մի աշակերտի ջոկ ջոկ պիտի դաս տրուի, եթէ կը ցանկանք լիովին իրագործուած տեսնել վարժարանի դաստիարակչական պաշտօնը: Սակայն հասկանալի է, որ մի այդպիսի դասաւուրութիւն անկարելի է իրագործել խմբով ուսանող աշակերտներէ մէջ. ուրեմն կը մնայ ցանկալ, որ վարժապետը, խմբով կրթուող աշակերտներին դաս տալիս, ուսանելի նիւթն այնպէս դասակարգէ, որ ամեն մի աշակերտ կարողանայ լաւ ըմբռնել դորան եւ մարտել: Այս հիման վրայ, նա պարտական է ոչ թէ ամենաընդունակ աշակերտների մտային կորուլին յարմարցնել նիւթն ըստ քա-

*) Մեր հայ աշակերտներն, մեծաւ մասամբ, այդ երկու ժամերից էլ զուրկ են: Մարմնամարզութեան պէս ամենակարեւոր արուեստը դեռ մնաք գործած չէ մեր ամեն վարժարանների մէջ: Եղմիածնի Գէորգեան Ճեմարանի նման իննամեայ ուսման ընթացք ունեցող 16 փակ դպրոցի մէջ անդամ բացէ ի բաց անյայտ է մարմնամարզութիւնը: պատճառ որ հանգուցեալ հիմնադիրը միանգամայն հակառակ էր դորա ներածման:

նակի եւ որակի, այլ համեմատաբար ամենաթոյլ դասարանի ոգեկան ուժին: Շատ անհրաժեշտ է խստիւ գործադրել այս կանոնը մանաւանդ ստորին դասարանների մէջ, վասն զի այդ տեղ է դրվում ասլաղայ այր մտորութեան կրթութեան հիմքը: Քանի դաստիարակիչ լինի դաստիարակութիւնը ստորին դասարաններում, այնքան էլ աւելի ընդունակ կը լինի սանիկը յետագայ ուսման աւելի կարծր, աւելի ստուար նիւթը մարսելու: Այս եղանակի ամենաէական արդիւնքն այն կը լինի, որ կրթութիւնը կրթութեան համար կը տրուի, ոչ թէ ուրիշ նպատակներով»:

Աշակերտին դասերի միջնորդութեամբ դաստիարակելու համար, աւանդելի նիւթն աշակերտների թուին յարմարցնելու է. քանի մեծ լինի նոցա թիւն, այնքան էլ նիւթը սահմանափակելու է, մանաւանդ երբ այդ նիւթն նոցա սրտի եւ բնաւորութեան վրայ ազդող է, ինչպէս են օրինակ, կրօնն եւ պատմութիւնը:

Դոկտօր Պետերման մերժելով մերժում է կրօնի դաստիարակութեան այն եղանակն, ուր քրիստոնէական «հրահանգի» ձեւով դժուար ըմբռնելի գօգմաներ եւ պատրաստի ու վերացական վճիռներ է հաղորդում աշակերտին: Այդպիսի նիւթերն անմատչելի են մանկական հոտակին. աշակերտը հարկադրվում է լոկ յիշողութեամբ, այսինքն մեքենաբար, կրաւորաբար ամբարեւ դոցա իւր մտքի մէջ, իսպառ դատարկ թողնելով իւր սիրտն ու հոգին, մինչդեռ կրօնի դաստիարակութեան էական եւ բուն նպատակը յատկապէս սրտի ու հոգու վրայ ազդելը, դոցա սրբութեան եւ բարոյականութեան տաճար շինելը պիտի լինէր: Ոչ մի կերպիւ հանդուրժելի չէ մի այնպիսի կրօնական դաստիարակութիւն, որ մի կենդանարար տպաւորութիւն չը գործէր մատաղ սրտի ու հոգու վրայ եւ կրօնի գաղափարներն անդրդուելի ներքին համոզմունք շինելու չը նպաստէր: Եթէ նա այդ չանէ, ունայն կը լինին կրօնուսոյցի դասերն, ապարդիւն իւր աշխատանքը: Քրիստոնէականի հարց եւ պատասխաններն ջրի պէս անգլիր արած աշակերտը հէնց որ հանդիպի կեանքի մէջ ազատամիտ կոչուածնե-

րին, իսկոյն կը թօթափէ գլխից այն բոլորն ինչ սերտել էր թուլթալի պէս, եւ նա կը մնայ մի անկրօն մարդ: — Հեղինակը կամենում է այնպէս աւանդուած տեսնել կրօնի դասերն, որ աշակերտը հէնց առաջին տարուայ գասընթացքում պարզ ու փոքրիկ պատումներ ուսանի Ս. Գրքից: Այդ պատումներից կըմբռնէ նա քրիստոնէութեան հիմնաւոր ճշմարտութիւնները: «Թող վարժապետը զգուշանալով զգուշանայ դասերն անգիր անել տալու վատ սովորութիւնից. անգիր սերտուած դասերը լսելուց, ուղղելուց եւ շարունակ կշտամբելուց է, որ կրօնի ուսումն իւր սրբութիւնը կորցնում է»: Եկեղեցու վարդապետութեան, բուն դօգմայի ուսումը հարկ է բոլորովին հանել ստորին եւ միջին դասարաններից եւ դնել բարձր դասարանների մէջ, ուր արդէն պատմական հիմքերով հանդերձ կարելի կլինի բացատրել աշակերտին դօգմայի էական մասերը: Այն ժամանակ հաստատուն կը լինի աշակերտի ուսածը, գայթակղութեան զիմագրելու ընդունակ: եւ չի փուլ գալ հէնց առաջին հարուածից:

Պատմութեան մասին դօկտօր Պետերման այն ճշմարիտ գաղափարն է յայտնում, ինչպէս եւ Սպենսեր, թէ իշխանների անունները, նոցա մղած պատերազմները, նոցա վարչութեան տարիներն ու թուերը սերտելուց ոչ մի օգուտ կարող չէ հասնել աշակերտին: Պատմական ուսումն այն ժամանակ միայն արդիւնաբեր կը լինի, երբ նա կրթէ աշակերտի բնաւորութիւնը, խարակտերը: Պատմութեան ուսումն վարժարանի մէջ աւարտելու ժամանակ անհրաժեշտ է համեմատել իրար հետ գլխաւոր ազգերի զարգացման ընթացքը. այս կարեւոր համեմատութիւնը փրտակցօրէն անելուց յետոյ կարելի կը լինի յուսմով, թէ երկտասարդ սերունդն ազատ կը մնայ նոր ժամանակիս մոլութիւններից:

Մաթէմատիկայի դասերն, որոնց նպատակն է զարգացնել աշակերտի մտածողութիւնը, արդիւնաւոր անելու համար հոգ տանելու է, որ նոքա աշակերտի ուժին հա-

մասպատառնան չափով եւ եղանակով աւանդուին: Ուրեմն անհրաժեշտ է կամաց յառաջ դնալ, որպէս զի աշակերտը ամեն մի թուաբանական գաղափար մի առ մի ըմբռնէ եւ այս գաղափարներն գիտակցաբար սեփականէ իւր զօրութեան յարմար վարժութիւններով: Եթէ այդպէս չարուի, թուաբանութեան դասերն ոչ մի արժէք չեն ունենալ:

Եւզուի եւ գրականութեան դասերին գալսի, դօկտօր Պետերման նկատում է, որ դոքա էլ մասամբ մեքենաբար են աւանդւում, մասամբ էլ աշակերտին շատ փազ մոյնում գրականութեան երկերի ընթերցանութեան մէջ: Այստեղ էլ նա պահանջում է ճիմաստուն չափաւորութիւն նիւթի նկատմամբ եւ զգուշաւոր յայտնարացումն այդ նիւթի աշակերտի ընդունակութեան եւ զարգացման աստիճանին: Աւելորդ է ասել, որ աւանդուած նիւթը էթիրական, բարոյագիտական ազդեցութիւն գործող պիտի լինի. վասնորոյ եւ պահանջելի է, որ դա ուշի ուշով ընտրուի եւ աշակերտը դորա ամեն կողմերի հետ քաջ ծանօթանայ:

Օտար լեզուների ուսումն գիւրացնելու համար հեղինակն առաջարկում է ամեն մի դաս երկու մասի բաժանել. առաջինը գործ կը տրուի բուն դասաւարտութեան, երկրորդը բանաւոր եւ գրաւոր վարժմունքների համար: Քերականական կանոնները պատրաստ հաղորդելու տեղ, պէտք է որ դոքա ընթերցանութեան հատուածներից եղրափակուին. իսկ հատուածների ընտրութեանը գալով, առանձին խնամք տանելու է, որ դոքա բովանդակութիւնը միշտ բարոյական լինի. այդով աշակերտի սէրը դէպի առարկան կաւելնայ:

Բնական գիտութիւնների վերաբերմամբ էլ հեղինակը պահանջում է չափաւորել նիւթը, շատ բան չաւանդել եւ բարձր նպատակների ետեւից չընկնել. թող քիչ լինի նիւթը, բայց լաւ ուսումնասիրուի, համեօտ լինի նպատակը, բայց անպատճառ իրադործուի:

Այսպէս ահա դասաւարտութեան նիւթերը պահսեցնելուց եւ դոքա ուսման եղանակը ստուերագծելուց յետոյ,

դժկտօր Պետերման կամենում է, որ այդով շահուած ժամանակը աշակերտների հանգստութեան եւ խաղին նուիրուի Ամերիկեով իւր մոռքերն, նա վերջապէս ասում է, թէ հարկաւոր է:

1) Զափաւորել աւանդուած նիւթի նսլատակն եւ յարմարեցնել նիւթը աշակերտի մտային կարողութեան.

2) Դատտիրարակիչ անել ուսումն, զօրացնել մանաւանդ աշակերտի կրօնական—բարոյական զգացմունքներն եւ ազգային, թզով ազնուացնել նորա բնասորութիւնը.

3) Երկայնել դասավիջողներն եւ թոյլ տալ աշակերտներին ազատ շարժելու բակի մէջ:

4) Սահմանափակել տնային աշխատութիւնը, որ հնա-
րին է զիւրացնելով դասերը նոյն իսկ դասարանի մէջ:

5) Պատրաստել առանձին հրապարակներ, ուր աշակերտները հարող լինելին ազատ խաղալու միասին:

Թէեւ Հեղինակի առաձները մեծաւ մասամբ միջնա-
կարգ դպրոցներին են վերաբերում, սակայն պարզ է, որ
նորա խորհուրդները ծխական վարժարանների համար էլ
օգտակար են: Թող ուրեմն ամեն մի ուսուցիչ փոյթ տա-
նէ դիւրացնելու քսոյ կարելւոյն ուսանող սերնդի բեռը:
աշակերանների գործը շատ կը թեթեւանայ, եթէ վարժա-
պետն իմաստուն ընտրութիւն անէ նիւթերի մէջ, կեն-
տրոնացնէ (concentur) ամիդովէ գասասուութեան նիւթն
եւ ինքն էլ բարեխիղճ կերպիւ պոստրաստուի իւրաքան-
չիւր գասի համար:

... ան ճառագաց իրարու դռն շատմանով մանկանով դուրս
... մասն ճգնով ան մասնի տեսարանով փոխանակելու ցանկանալով
... ճառագաց ճգնով ան մասնի տեսարանով փոխանակելու ցանկանալով

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԿՈՉՈՒՄԸ

... մասնի տեսարանով փոխանակելու ցանկանալով (1)
... (Հեղ. Կուրումանի)
... (Հար. եւ վերջ*)

Դաստիարակութիւնը ինքն ըստ ինքեան առանձին առարկայ
է՛։ Հատ սխալ կլինէր, եթէ մենք կամենայինք նորա համար ա-
ռանձին ժամեր որոշել օրուայ մէջ, կամ եթէ մենք ստիպէինք
մանկան հնազանդուել դաստիարակուելու մտքով խմբադրուած
որոշեալ կանոններին, առանց որոշելու թէ արդեօք մինչեւ եր աս-
տիճան համապատասխան են այդ կանոնները նորա բնութեանը։
Դաստիարակութեան գործն է հետեւել, որ կրթող մարդու բոլոր
գործողութիւնները կատարուին համաձայն ընդհանուր բարդական
օրէնքների և համապատասխան իւրաքանչիւրի թէ անհատական և
թէ այն պահանջների, որ առաջ է դալիս նորա զարգացումից։

Ահա սյդ պատճառաւ ուսուցչի և ուսումնարանի բոլոր դաս-
տիարակութեան գործը պէտք է ուղղուած լինի դէպի այն, ինչոր
կատարուած է ուսումնարանում և ուսումնարանի համար, Իւրա-
քանչիւր դաստուութիւն պէտք է դաստիարակող (կրթող) բնաւորու-
թիւն ունենայ։ Աշակերտին դանազան տեղեկութիւններ հաղորդելու
հետ, որ և կազմում է նորա նպատակը, դասատուն պէտք է հոգայ
նաեւ ընդհանրօրէն զարգացնելու նորա հոգին, պէտք է նա ամ-
բացնի նորան, որպէս զի աշակերտը կարողանայ ինքնուրոյն կեր-
պով մտածել, ճշտութեամբ ըմբռնել առարկաները և նոցա փո-
խադարձ կապը, մարդկանց դէպի բնութիւնը և իւր նման էակ-
ների հետ ունեցած յարաբերութիւնները, ինչպէս նաեւ ճանաչել
իւր իրաւունքները և պարտականութիւնները թէ դէպի բնութիւնը
և թէ դէպի իւր նմանները։ Դաստուութեան մէջ պիտի զարգանայ
ամբողջ մարդը. կրթող կերպով վարուող ուսուցիչը երբեք աչքից
չի թողնիլ յաբմար դէպքը, երբ որ կտրելի է սանիկին մասնաւո-
րից անցկացնել դէպի ընդհանուրը, գիտութիւններից դէպի գործը,
տեսականից դէպի գործնականը։ Իսկ այդ օրինակ յաբմար դէպքեր
անթիւ են դաստուութեան իւրաքանչիւր առարկայի մէջ։

Բայց դաստուութեան կրթական գործունէութիւնը կայա-
նում է ոչ միայն գիտութեան և ընդհանուր զարգացման մէջ, որ-

*) Տես «Վարժարան» №№ 4 եւ 5։

պիսին ուսուցիչը աւանդում է իւր աշակերտներին՝ այլ և նոյն չափով կայանում է նորա գործադրած բարոյական պահանջների մէջ։ Ուշադրութիւնը մի բարոյական սխառագործութիւն է, և եթէ ուսուցիչը իւր դաստատութեամբ կարողացաւ զարգացնել և ամրապնդել սաների մէջ այդ ուշադրութիւնը, այդ նշանակում է թէ նորա կրթական գործունէութիւնը մեծ ազդեցութիւն է ունեցել նոցա վերայ։ Բացի դորանից դաստատութիւնը պահանջում է ինքնուրոյն աշխատութիւն։ Ուսուցչի առաջարկած հարցին ճիշտ և որոշ պատասխան տալ կարող է միայն նա, ով որ կարողացել է աւանդած դիտութիւնը իրեն սեփականացնել։ Այդ սեփականութիւնը նա հաւաստեալ կարող է գործադրող ամեն մի դէպքում երբ նորան հարկաւոր է փոխադրել բառի և գործի։ Այն դասերը, որոնք տուած են աշակերտին տանը պատրաստելու՝ պահանջում են ջանասիրութիւն, աշխատասիրութիւն, ճշտութիւն, կարգաւորութիւն և մաքրութիւն։ Այն ուսուցիչը որ սովորացրել է իւր աշակերտներին ճշտութեամբ կատարելու այս պարտականութիւնները, ի հարկէ քիչ բան չէ գործել նոցա բարոյական դաստիարակութեան համար։ Աշակերտի դէպի ուսումնարանը ունեցած յարաբերութիւնները, ընդհանրապէս պահանջում են որ նա անպայման կերպով հնազանդուի ընդհանուր օրէնքին, իսկ նորա յարաբերութիւնները դէպի ուսուցիչն պահանջում են, որ նա հնազանդուի բարձրագոյն իշխանութեան, որ նա վայելուչ պատկառելի կերպով վարուի մեծերի և բարձր դիրք ունեցող անձանց հետ, վերջապէս նորա դէպի ընկերակիցները ունեցած յարաբերութիւնները պահանջում են նրանից՝ բարեկամութիւն, խաղաղասիրութիւն, պատրաստակամութիւն և անկեղծութիւն։

Եթէ ուսուցիչը կարողանայ ընտելացնել իւր աշակերտին, որ նա յօժարակամ կատարէ այն բոլոր պահանջները, այն ժամանակ, բառիս ընդարձակ նշանակութեամբ, նորա վերայ կազդէ կրթող կերպով՝ առանց այս դէպքում չափազանց խստապահանջ գտնուելու աշակերտի գործունէութեան սահմանում։ Աշակերտի պարապմունքը ուսումնարանում և ուսումնարանից դուրս կարող են յաճախ իրեն առիթ տալ գործելու սխալներ և յանցանքներ, յերևան հանել իւր բնաւորութեան թոյլ և պակասաւոր կողմերը, սոցա յաղթահարելը և արմատախիլ անելը, նոյնպէս վերաբերում են ուսուցչի դաստիարակութեան պարտականութեանց, եթէ ուսուցիչը նկատում է իւր սաների մէջ անկարգութիւն, զանցառութիւն, ստախոսութիւն, յամառութիւն, արհամարհանք դէպի ուսումնարանական կարգերը, անտանելիութիւն և կոպտութիւն, եթէ աշակերտների յարաբերութեանց մէջ անպայայտուում են, անձնապատանութիւն, ունայնասիրութիւն, հպարտութիւն և անձ-

նասիրութիւն, նախանձ և չկամութիւն, անհեթեթութիւն, փոքրագութիւն և երկչոտութիւն—իւրաքանչիւր անգամ երբ յերևան են գալիս բնաւորութեան այս պահասաւոր և թոյլ կողմերը՝ ուսուցիչը պարտաւոր է պարտ ու պատշաճ միջոցներով զիմադրել գոցա զարդացմանը։ Աւսուցիչը պարտաւոր է իւր յորդորանքները և պատիժները այնպէս ուղղել, որ աշակերտը ուսուցչի կողմից գործ գրած այդ պատժի պատճառը ուղղակի վերագրել իւր սեփական յանցանքին և այդպիսով անխառն իւր բնաւորութեան այդ տկարութիւնը իւր մէջ ճնշել և բոլորովին արմատախիւ անել նրան։ Վերջապէս ուսուցիչը պարտաւոր է իւր ուսուցման գործունէութիւնը այնպէս ղեկաւորել, որ պարտ ու պատշաճ միջոցներով կարողանայ սովորացնել իւր բնաւորութեամբ տկար և պահասաւոր աշակերտին—շարունակ զիտել իւրեան անձը, իսկ զգուշացնելով նորանց, որ կրկին չընկնեն առաջուայ սխալների մէջ՝ նա պարտաւոր է փոքր առ փոքր ազատել նրանց և բժշկել այս պահասութիւններից։ Այս բոլորից մակաբերվում է այն եզրակացութիւնը, որ իւր էական և անմիջական պարտականութիւնը ճշտել կատարելու ցանկութիւն ունեցող ուսուցիչը՝ անհրաժեշտ պարտաւոր է ամեն հանգամանքներում կրթող կերպով ազդել իւր սաների վերայ։

Մենք մի քանի անգամ մտնանիշ եղանք, որ այդպիսի գործունէութեան հիմնական պայմանը—այն բարոյական հեղինակութիւնն է, որ աշակերտը ինքն ըստ ինքեան ճանաչում է այն ուսուցչի մէջ, որ բարեխղճութեամբ կատարում է իւր բոլոր պարտականութիւնները թէ դէպի ուսումնարանը և թէ դէպի ուսանողները և որը նոյն իսկ պատճառաւ ուսուցիչը ոչ թէ պէտք է աշխատի ձեռք բերել, այլ պահպանել միշտ իւր մէջ—նա կարող էի մինչև անգամ ասել, որ այս գործունէութեան հիմնական պայմանը այն է՝ որ ուսուցիչը ընդունում է իւր վերայ ծնողական պատասխանատւութիւն իւր աշակերտների համար, և այդ ծնողական իշխանութիւնը նա յանձն է առնում այն նպատակի համար, որպիսի նպատակի համար ընտանիքը փոխադրում է ուսումնարանին իւր սեփական պարտականութիւնը։ Այս տեղից իբրև բնական հետևանք բխում է կրթութեան գործադրութեան միջոցի և ձևի որոշման պայմանը։ Այնպէս այն դրութեան պայմանը, որոց մէջ պէտք է գտնուի ուսուցիչը իւր սաների վերաբերութեամբ։ Աւսուցիչը պիտի յանձն առնի ծնողական իշխանութիւնը և գործադրի նորան այնպիսի զգացմունքով և այն ոգով, որ իբր թէ նա իւր աշակերտների իսկական մայրն է։ Եթէ ուսուցիչը հասկանում է այդ պատասխանատւութեան բոլոր ծանրութիւնը, որ գրուած է նորա վերայ գե-

բազոյն իրաւունքներով և պարտականութիւններով, այն ժամանակ նա կը կատարէ այնպիսի արժանաւորութեամբ, անաչառութեամբ և զգուշութեամբ, որոնք իսկապէս համապատասխանեն այդ պարտականութեան: Այն ժամանակ աշակերտն էլ կը զգայ բոլորը, ինչ որ կատարուած է իւր համար կամ իւր հետ, այն ժամանակ երբ նորան կը ստիպեն հնազանդուել այս ինչ կանոնին կամ այն ինչ արգելմանը, երբ նորան կը գովեն կամ կը յանդիմանեն, կը վարձատրեն կամ կը պատժեն նա կը հասկանայ՝ որ այդ բոլորը կատարուած է իւր երջանկութեան համար, իւր օգտի համար, իւր հոգեկան կրթութեան համար և իրեն բարոյապէս աղնուացնելու նպատակաւ:

Կրթութիւնը ուսումնարանում և ուսումնարանի միջոցաւ — ընդհանուր կրթութեան լոկ մի մասն է, որի գլխաւոր հոգսը պատկանում է և պէտք է պատկանի ընտանիքին: Այն այս պատճառաւ ուսուցչին գլխաւոր պարտականութիւնն է ուսումնարանական կրթութիւնը ծնողական տան մէջ ստացուած կըրթութեան հետ կատարեալ ներդաշնակութեան մէջ պահպանել: Դորանով մէկի ազդեցութիւնը չի քայքայի միւսի ազդեցութիւնը և կամ բոլորովին չի ոչնչանայ այն:

Սակայն դա դեռ չէ նշանակում, որ ուսումնարանը և ուսուցիչը իւրեանց կրթական գործունէութեամբ պէտք է միշտ ձգտեն դէպի այն, ինչի ձգտում է ընտանեկան դաստիարակութիւնը և դորանով ընդունել իրեն հիմք ուսուցչական գործունէութեան — ընտանիքի բոլոր սխալները և պակասութիւնները: Ընդհակառակը նորա ամեն միջոցներով պէտք է արմատախիլ անեն այդ սխալները, երբ նորա յերեւան են գալիս և միշտ պէտք է յարմարուին ծնողաց պահանջների հետ իւրեանց երեխաների հոգատարութեան գործում:

Որովհետեւ շատ անգամ արդար բողոքներ են լինում այն յարաբերութեանց անկանոնութեանց դէմ, որոնք գտնուում են ծնողական տան և ուսումնարանի մէջ՝ ուստի անհրաժեշտ է ցոյց տալ ուսուցչական գործունէութեան և այն անհրաժեշտ պայմանը, որ ուսուցիչը չպէտք է ի չարն գործ դնի իւր հեղինակութիւնը — ծնողական հեղինակութիւնը խորտակելու և այն էլ իրան սեփականելու նպատակաւ:

Հայրը և մայրը միշտ պիտի մանկան համար մեան իրեն մի գերագոյն հեղինակութիւն չնայելով, որ ուսուցիչը թէ՛ բարոյապէս, թէ՛ հոգեպէս նրանց գերազանցում է: Ուսուցիչը երբեք չը պէտք է ձգտի արտաքսել այդ գերագոյն հեղինակութիւնը այս առաջին և սրբազան տեղից — մանկան սրտից: Այս պատճառաւ և բոլորովին սխալուում են այն ծնողները, որոնք սպառնում են իւրեանց մանկանը յանուն ուսումնարանի և ուսուցչի: Սորանով մասնուկը շատ բան է կորցնում, որից ուսումնարանը ոչինչ չի շահ

ւում այլ ընդհակառակն՝ նա մանկան երեակայութեան մէջ ներկայանում է իբրեւ մի սարսափելի տանջարան։ Այս իսկ պատճառաւ կանէր ուսուցիչը, եթէ յանձն չառնէր ուսումնարանում ուղղելու և պատժելու իրաւունքը այն յանցանքների համար, որոնք յառաջ են եկել ընտանեկան կրթութիւնից, մանաւանդ երբ այդ պահասութիւնները կատարւում են արտաքոյ ուսումնարանի։

Երբ ճշտութեամբ կրմբոնուի ուսումնարանի և տան մէջ զըտնուած յարաբերութիւնները, այն ժամանակ ուսուցիչն էլ պատժի սահմանից չի անցնիլ, որ վերապահուած է միայն ծնողներին։— Ուսուցիչը միշտ ոչ այլ ինչ է, եթէ ոչ երեսայի համար հօր տեղակալը, որի պատասխանատուութիւնը չի կարելի փոխարինել իւր պատասխանատուութեամբ։ Իսկ հայրը առանց ուսուցչի հեղինակութեանը դիպչելու՝ միշտ պիտի իւր երեսայի աչքերում երեւայ իբրեւ մի բարձրագոյն իշխանութիւն։ Ինչպէս դժուար և կարեւոր գէպքերում լիակատար իշխանութիւն ստացած անձը միշտ 'ի նկատի է ունենում։— Թէ ո՞վ է իրեն այդ իշխանութիւնը տուել, ինչպէս ամենամեծ պատիժները կատարւում են բարձրագոյն դատաստանական որոշմամբ, այդպէս էլ ուսուցիչը պարտաւոր է՝ բացի մի քանի աննշան գէպքերից, խստութեամբ որոշել ուսումնարանական պատիժները չափը և ներկայացնել ծնողական տան միայն այն պատիժները, որոնք անցնում են այդ չափի սահմաններից։

Ուսումնարանի կրթական գործունէութիւնը զանազանւում է ընտանեկանից նորանով, որ ուսումնարանում բազմութեան կրթութիւնը լծակցուած է մասնաւոր անհատների կրթութեան հետ։ Ուսումնարանը՝ իբրեւ բազմութիւն այլազան բնաւորութեանց տէր մանուկների ժողովատեղի՝ ընդհանուր կրթութիւն և դաստիարակութիւն ստանալու համար՝ իւր կրթութեան և ուսուցման խնդիրը լուծելիս, պիտի լրացնէ այն բոլոր պահանջները, որոնք ընդհանրապէս ծնողական տանը անյայտ են և որոնք վերջնիս պահանջների սահմանից աւելի բարձր են։

Ուսումնարանում աշակերտը պիտի հնազանդուի, որոշ կարգապահութեան կանոններին, որոնք սահմանւում և պահպանւում են միայն ուսումնարանի համար։ Դասարանում կարգ և հանգըստութիւն պահպանելու համար աշակերտների վերայ դնում են և մի քանի այնպիսի պարտականութիւններ և արգելումներ, որոնք մասամբ և ընդարդոյս չեն մանկան բնութեանը։ Աշակերտը ամեն ժամանակ չի կարող հասկանալ այդ կանոնների պատճառը և նշանակութիւնը, սակայն կարգապահութեան սոյն կանոնների անաչառ և հետևողական գործադրութիւնը անպայման հարկաւոր է ոչ միայն ուսումնարանի գործնական շահի և նորա վարչութեան համար, այլ և իւրաքանչիւր աշակերտի բարոյական շահի համար, որքան էլ որ

նա ըստ երևոյթին կարօտ լինէր այդ շահին:—Այդ կանոնների պահպանութիւնը դաստիարակութեան այն ատարն է, որ չի կարող տալ տունը և ընտանիքը: Եթէ նրանք—դաստիարակութիւնը ընդհանուր դառնալով՝ ուսուցանում է ընդհանուրի կանոններին հպատակուիլ—անձնական ազատութիւնը սահմանափակելու հասարակութեան և նորա բոլոր անդամների շահերի նկատմամբ:—

Այս պատճառաւ իսկ այս կանոնադրութեանց և կարգադրութեանց մէջ ամենուրեք պիտի արտափայլի հասարակական շահի և հասարակական օրինաց նշանակութիւնը: Այս նպատակով՝ ուսուցիչը պարտաւոր է իւր դործունէութեան մէջ դուրս ցոլանալ միայն իբրեւ օրինաց պահպան և պարտ է բոլորին մի օրինակ դառնալ: Օրինադրութեան համար նշանակուած պատիժը պէտք է լինի կատարուած յանցանքի իբրեւ անհրաժեշտ հետեւութիւն: Եթէ կամենում ենք, որ այդ պատիժը անտրտունջ ընդունուի, Ընդհանուր դառնալով՝ այս կարգապահական օրէնքը իւր նշանակութիւնը միանգամայն կը կորցնէ, եթէ աշակերտները ենթադրեն, որ այդ պատիժը առաջ է գալիս բռնակալ և իմաստակ կամայականութիւնից, որ նա նշանակուած է աւելի ուսուցչի յարմարութեան, քան թէ գոտատուութեան շահերի համար, և որ նորա ձեւը ու դործադրութիւնը կախուած է ուղղակի ուսուցչի ցանկութիւնից և քմահաճութիւնից: Այդ իսկ պատճառաւ պէտք է աշխատել մեր ուսումնարաններում աւելի մանկավարժական հայեացքների և օրինաց դործադրութեան խնդրում մեծ ներդաշնակութիւն պահպանել դաշնական դասարանների մէջ:—

Ամենից աւելի դժուար է որոշել թէ ինչպէս պէտք է պարտաւորապէս կերպով վարուել մի կողմից ընդհանրապէս բոլոր դասարանի հետ, միւս կողմից՝ իւրաքանչիւր աշակերտի հետ առանձնապէս:—Որքան դասարանական դասաւանդութիւնը չպէտք է առանց աշակերտական թողնի ուսանողների մեծ կամ փոքր չափով ունեցած ընդունակութիւնները և նորանցից իւրաքանչիւրի միւս հոգեկան առանձնապատկութիւնները՝ նոյնքան էլ պիտի տարբեր լինին կրթողական ձեւերը և ուսուցչի վարմունքը զանազան աշակերտների հետ: Եթէ դաստիարակութեան խնդիրը այն պիտի լինի, որ մարդուս բնական ընդունակութիւնները հասցնում են ըստ կարգի կանոնաւոր և կատարեալ ինքնազարգացման—ուրեմն ուսումնարանը և ուսուցիչը պիտի լուծեն այս խնդիրը ոչ թէ բոլորի համար միակերպ, բայց միանգամայն տարբեր միջոցներով՝ ի նկատի առած իւրաքանչիւրի բնաւորութիւնը: Իսկ դորա համար հարկաւոր է ոչ միայն բարոյական հակամիտութիւնը, այլ և հարկաւոր է ունենալ իւրաքանչիւր աշակերտի հետ վարուելու ամենատուրը

ձիրք։ Սոյն խնդիրը էականապէս վճռելու համար պէտք է ձիրք և ընդունակութիւն ունենալ ճշտիւ ուսուցմանսիրելու իւրաքանչիւր աշակերտի բնաւորութիւնը և այն բոլորը ինչ որ կատարուած է նորահայտ մէջ։ — Եթէ ուսուցիչը կրկնապատկէ իւր ջանքերը և մի և նոյն ժամանակ շարունակէ իւր սեփական ինքնակրթութիւնը՝ նա կարող է հասնել այն բանին, ինչին նոյն կերպով հասնում են ամենաընդունակ ուսուցիչները, որպիսին կարող է և պակաս ընդունակն էլ ձեռք բերել, եթէ գործադրէ նոյնը, նա ձեռք կբերի իւր կոչման զուտ իրագործումը՝ առանց սպասելու շնորհակալութիւն կամ երախտագիտութիւն, աշակերտաց հետ մտերմութիւն առանց փոխադարձ անկեղծութիւն պահանջելու, վստաւելու մէջ ծանրաբարոյութիւն և հաստատակամութիւն՝ առանց անգթութեան գործադրելու, յորդորանաց մեղմութիւն, որ թուելութեան չէ փոխարկում, հանգարտութիւն և ինքնապահպանութիւն՝ առանց սառնութեան, արգարութիւն, հետեղականութիւն՝ առանց իմաստութեան, բարոյական դժկամակութիւն առանց զարոյթի և կրքի, պատիժների խստութիւն՝ առանց ատելութեան և վրէժխնդրութեան, իւր սեփական ոյժերի աւագնութեան զիտակցութիւն՝ առանց վերաւորիչ հակակրթութեան, առնական հաստատամտութիւն, առանց անբարհաւաճութեան և միամտութեան։ —

Մենք կրկին կաշխատենք քննել թէ ի՞նչ չափով և ի՞նչ կերպով ուսուցչի գործունէութիւնը բոլոր ուսուցիչների դասակարգի մէջ, պէտք է միագումար կերպով լրացնէ վերոյիշեալ բոլոր պահանջները, մէկ կողմից ինքը առանձին գործելով, միւս կողմիցն էլ ընկերները այն լրացնելով։ Եւրաքանչիւր ուսուցչի գործունէութիւնը առանձնապէս վերցրած ամբողջ ուսուցման արանում մի ընդհանուր ներդաշնակութիւն պիտի ներկայացնէ, որ չպէտք է երեւոյ ոչ մի հակասութիւն։ Ուսուցման արանում բոլոր գործողների մէջ միութեան կապի նկատմամբ ուսուցման արանը պէտք է քննել երկու կերպով — իւրաքանչիւր աշակերտ այն ամբողջ ժամանակամիջոցում երբ նա յաճախում է ուսուցման արան՝ պէտք է դաստիարակութեան և դաստանութեան պարտուպատշաճ միջոցներով հասնի մինչև խստութեամբ որոշուած նպատակը, իսկ ամբողջ ուսուցման արանը պէտք է՝ ունենայ հոգեկան և բարոյական բնաւորութիւն։ Ահա այստեղ, որ այս երկու պահանջների մէջ կայ տարբերութիւն, այդ տարբերութիւնն է թէ մինչև որ աստիճան այդ պահանջների լրացնելը անհրաժեշտ են և հնարաւոր։ —

Առաջին պահանջը որքան հեշտ գործադրելի է, նոյն չափ էլ անժխտելի իսկ ի՞նչ երկրորդին է վերաբերում, թէպէտ և անհրաժեշտ է աշխատել, որ նա լրացնուի, սակայն ի նկատի ունենալով ուսուցիչների և աշակերտների բնաւորութեանց այլազանութիւնը՝

նա երբեք չե կարող կատարելապէս լրացուիլ որովհետեւ այստեղ իւրաքանչիւրի անհատականութիւնը յերեւան է հանում իւր անժխտելի իրաւունքները և ստիպում է հաւասարակշռութիւն պահպանել փոխադարձ պահանջների մէջ:

Ուսումնարանի դասատուութեան ընդհանուր նախագծի խմբագրութիւնը և առարկաների բաժանումը ուսուցիչների մէջ ուսումնարանի և ուսումնարանական վարչութեան գործն է: Իսկ այդ առարկաներից մի ամբողջութիւն կաղմելը է իւրաքանչիւր ուսուցչի սրբազան պարտականութիւնը:—Բայց որպէս զի դասատուութեան ծրագրի մէջ լինի միութիւն և փոխադարձ կապ զանազան առարկաների մէջ բաւական չէ սահմանափակուիլ միայն մեքենայաբար դասաւորելով նիւթը գիտութեան այլ և այլ ճիւղերի համար, որովհետեւ այստեղ որտեղ ցանկանում են հասնել մի ընդհանուր արդիւնքի, այստեղ էլ անհրաժեշտ է դասաւանդութեան միակերպ ձեւը:—Իւրաքանչիւր ուսուցիչ իւր դասատուութեան մէջ պարտաւոր է հետևել այն ձեւին, որը ճանաչում է լաւագոյնը իւր աւանդելի առարկայի համար: Սակայն և այնպէս երբեմն անհրաժեշտ է լինում տարբերութիւն ձգել դասաւանդութեան ընդհանուր ձեւի մէջ: Ի նկատի ունենալով զանազան տեղական պահանջներ, ուստի իւրաքանչիւր ուսուցիչ, այս դէպքում, կարող է ղեկավարուել իւր սեփական ձեռքով:—

Ինչպէս որ դասատուութեան մէջ անհրաժեշտ է որոշ կարգ և դասատուութեան հղանակ, այնպէս էլ ուսումնարանի դաստիարակչական գործունէութեան մէջ պիտի թափաւորէ մի ընդհանուր ղեկավարող միտք:— և աշակերտների վերայ գործադրուած կարգապահական ձեւերի մէջ պիտի լինի մի ընդհանուր համաձայնութիւն:— Նորան հասնելու համար, անհրաժեշտ է որ իւրաքանչիւր ուսումնարան խիստ կերպով պահպանէ այն օրէնքը, որ ամփոփում է իւր մէջ այս բոլոր ընդհանուր հիմնական սկզբունքները:— Այս օրէնքը պիտի որոշէ թէ ի՞նչ կերպով է հարկաւոր կարգ պահպանել ուսուցման մէջ, ի՞նչ է հաշկաւոր ուսուցանել սանկին նորա զարգացման զանազան աստիճանների վերայ և ի՞նչ չէ, թէ պատժի ի՞նչ միջոցներ պէտք է գործադրել ուսումնարանում, թէ ի՞նչ ձեռքով և ի՞նչ դէպքերում պէտք է վարձատրել ընդունակ լաւ աշակերտին, թէ ի՞նչ միջոցներով պէտք է արթնացնել նորա մէջ աշխատասիրութեան բարի նախանձը:—

Իւրաքանչիւր ուսուցիչ ի նկատի ունենալով ուսումնարանի միութիւնը և կամ նորա շահերը, պիտի հնազանդուի այս բոլոր պահանջներին, մինչև անգամ եթէ դոցանից մի բանիսը հակառակ լինի իւր սեփական հոյեանքներին: Ս ինչև անգամ ամենախիստ կարգապահութեան ժամանակ, որին ուսուցիչը հետևում է, նա կրկին ան-

գամ միջոց կունենայ պահպանելու իւր անձնաւորութեան լիակատար նշանակութիւնը, տանելու իրեն յանձնած մանկանց կրթութեան գործը իւր հայեացքների համաձայն, և այդպիսով բարօրական ներգործութիւն ունենալ աշակերտների վերայ: Այժմի կարգապահական կանոն չի կարող որոշել թէ ի՞նչ ձևով և ի՞նչ հոգով պիտի լինի ուսուցչի վարմունքը աշակերտների հետ, իսկ ուսուցչի այդ անձնական վարմունքը ձևեց է կախուած թէ որ չափով նա կարողանում է կրթող կերպով ազդել իւր սանիկների վերայ: Կարգապահական միջոցների մէջ չի կարելի որոշել թէ մինչև որ աստիճան ուսուցիչը ներողամիտ կամ խիստ լինի մանկական այս կամ այն յանցանքը քննելիս և նորա համար պատիժներ որոշելէս: Նա չի կարող նոյնպէս որոշել ծնողական արամադրութեան և սիրոյ այն չափը, որով նա ներգործում է մանկան սրտի վերայ թէ նորան գովաբանելիս և թէ պատժելիս: Կարգապահութիւնը չի կարող որոշել ուսուցչի ձայնը, որով նա պիտի խօսի և կամ զէմքի որոշ արտայայտութիւնը և ոչ էլ այն երեսի արտայայտութիւնը և ձայնը, որոնց ուսուցիչը առաւել օգտակար է գտնում: Բորոնցով նա աւելի հաստատ կերպով կարող է ներգործել աշակերտների վերայ: Քան թէ ուրիշ խիստ կարգապահական միջոցներով: Այն ուսուցիչը, որ իւր գործունէութեան մէջ չի կարողանում յարմարուիլ նշանակուած կարգապահական կանոններին, որքան էլ որ այդ կանոնները իրեն խիստ կամ փափուկ երևան, երբեք նա լաւ ուսուցիչ չի կարող կոչուել: Ինչպէս և այն ուսուցիչը, որ լինովն անձնատուր լինելով այդ կանոններին, իրենից օգնել չէ կարողանում արտայայտել: Անձնաւորութեան լիակատար և ամփոփ նշանակութիւնը միշտ կարող է պահպանուել մինչև անգամ իրեն յանձնարարուած գրական և բացասական եղանակների մասմանների մէջ: Այլ որ զգում է, որ իւր վերայ օրինաց մի ճնշումն կայ, այնպիսին աւելի կարօտ է օրէնքին, որովհետև նա իւր գործունէութեան մէջ միշտ ճանապարհից շեղուելու վտանգի մէջ է:

Սակայն իւր անձնաւորութեան նշանակութիւնը պահպանելու համար նրան ամենեւին հարկաւոր է իւր անձնաւորութիւնը սահմանած օրէնքին ստրկացնել: Սակայն հարկաւոր է, որ ինքնին այդ օրէնքը պտեղծէ ուրիշների հետ, որպէս զի այս կերպով թէ ինքը և թէ միւսները դառնան միաբանութեան ակոյցիւններ և պահապաններ, որի ձևական արտայայտութիւնը պիտի լինի ընդհանուր օրէնքը: Որքան աւելի հիմնաւոր են ուսուցչի հայեացքները, այնքան աւելի ճիշտ են նորա սկզբունքները, որքան աւելի ազդու է նրա անձնաւորութիւնը, այնքան աւելի իւր պաշտօնակիցների հետ ունեցած խորհրդակցութեանց կամ վեճերի մէջ կարող է արտայայտել իւր հայեացքները և ընդհանուր հաւանու-

ԴԱՍԱԽԱՆԴՈՒԹԻՒՆ

(Մ. Շտերմերի)

(ԱՆՔԸ*)

II

ԴԱՍԱԽԱՆԴՈՒԹԻՒՆ ԶԵՆԵՐԸ:

Մանուկը կարող է իւրացնել ուսման նիւթը երկու եղանակով. կամ ուսուցիչը ինքն է հաղորդում նորան այդ նիւթը, կամ զարգացնում է նոյնը մանկան մտաւոր շրջանից, նայելով ականդելի առարկայի յատկութեանը:

Դասաւանդութիւնն, հետեւեալը, կատարվում է կամ դատասխանութեան ձևով, — մենախօսաբար, կամ հարց ու պատասխանների ձևով, — խօսակցաբար: Այս երկու եղանակները անուանվում են դասաւանդութեան ձևեր:

Հարց ու պատասխանական ձևով դասաւանդութիւնը կոչվում է նոյնպէս ուսումնական խօսակցութիւն, էրօտէմատիքական, էվրիստիքական, կատէխիստիքական դասաւանդութեան ձև և կայանում է նորանում, որ աշակերտները ուսուցչի առաջարկած հարցերի միջոցաւ կամ ինքեանք են գտնում ճշմարտութիւնը, կամ արտայտում են իրենց արդէն յայտնի է ճշմարտութիւնը:—

Առաջարկած իւրաքանչիւր հարցը կամ պահանջում է բաց թողած նախադասութեան մի մասի լրացումն, օրինակ: Ո՞վ հնարեց տպագրութիւնը.— Գուտենբերգը (ենթական— նախադասութեան այն մասն է, որը հարցում բաց էր թողած) կամ դատողութեան վճիռը, օրինակ՝ օգտակար թէ վնասակար միջատ է մայիսեան բզեզը:

Հարցի նպատակն է կամ ստիպել աշակերտին գտնելու որ և է միտք, կամ լուծել տուած ամբողջը իւր բաղադրող մասերի, օրինակ նախադասութիւնը.— կամ դրդել աշակերտին լիշեւու և վերարտադրելու անցածը, կամ վերջապէս, նպաստել ուսուցչին համոզուելու, թէ արդեօք աշակերտները ողջ անցածը լաւ հասկացել և իւրացրել են թէ ոչ այս պատճառաւ հարցերը լինում են՝ դասաւանդութեան անհրաժեշտ:

(*) Տես Վարժարան, № № 4 և 5.

հասարական, կրթնողական է— հասարական:

Զարգացող-ցանողական հարցերը աշակերտներին ստիպում են օգուտ քաղել իրանց զգայարաններից, զննել, դիտել, (օր. մարմնոյ որպիսի մասեր ունի մալխեան բզեզը ցոյց տուէք: Ի՞նչ էք տեսնում մալխեան բզեզի գլխի վերայ: Քանիչ օշափելիք նկատեցիք գուռը նորա վերայ:— Ի՞նչպիսի կազմութիւն ունին գոքա: Ի՞նչ գոյնի են գոքա:) Զանազանել նմանները ան-նմաններից, էական նշանները անէականից, և գաղափարներ կազմել: Ուսուցիչն օրինակ, սլատմել է գեղի համար գործածուող «կեսպրոն» (վաղահասիկ) բոյսի մասին, յետոյ դիմելով աշակերտներին, շարունակում է. այժմ տեսնենք, թէ ինչով նման են այդ «կեսպրոնները». որոնցէք և անուանեցէք նոցա ընդհանուր յատկանիշները: Աշակերտները գտնում են ընդհանուր յատկանիշները, այսինքն այնպիսիք, որոնք դառնում են «գեղական կեսպրոն» գաղափարի բովանդակութիւնը. կեսպրոնները ունենում են միայն ցօղունաւոր տերեւներ, նոցա ամենի ցօղունը ճիւղաւորուած չէ. ծաղկի դրութիւնը հովանոցաձև է, բաժակը կանաչ հինգ-ատամնանի է. սլակը գեղին ձաղարաձև է և քրքումի պէս գեղին 5 բծեր ունի տերեւների ծայրերին և այլն. ո՛չ նման յատկանիշները, զանազան օրինակների տարբեր բարձրութիւնը և ոյժը, ցօղունաձև տերեւների և ծաղկների տարբեր քանակութիւնը:— Զարգացող-ցանողական հարցերը աշակերտներին ստիպում են նոյնպէս առարկային յատկանիշներ տալու կամ խլելու նորանից: Օր. դատողութիւնս՝ «բոլոր թռչունները ծածկուած են փետուրներով» կարելի է զարգացնել այսպէս. «Եթէ համեմատէք գետնակ ձուկը աղաւնու հետ, ինչ զանազանութիւն կը գտնէք նոցա ծածկոցի, (հազուստի) վերաբերութեամբ: Ուրեմն թնչ կարող էք ասել այս թռչունի մասին: Ի՞նչ կարելի է ասել նոցա բոլորի մասին: Անուանեցէք այնպիսի թռչուններ, որոնք ծածկուած չեն փետուրներով: Ինչո՞ւ չէք կարող այդպիսիների անուն տալ: Ուրեմն դժբանից մենք թնչ ենք իմանում:— Բոլոր թռչունները ծածկուած են փետուրներով: Ի վերջոյ, առաջարկած դատողութիւններից համապատասխան հարցերով աշակերտները

յատնում են նոր դատողութիւններ և հանում են եզրակացութիւններ: Սորա համար, ի հարկէ, հարկաւոր է ունենալ դատողութեանց սլաշար, որոնցից և արգէն հանվում են եզրակացութիւններ:

Անհամապատասխան հարցերի նպատակն է ամբողջի լուծելը իւր մասերի վերայ, անալիզ անելը, իւրաքանչիւր մասի առանձին քննելը, որպէս զի ամբողջի մասին պարզ գաղափար կազմուի: Արտաքին աշխարհի առարկաները ներգործում են մանկան վերայ իւրեանց ամբողջութեամբ, առանձին յատկանիշները թոյլ և նուազ քանակութեամբ են հասնում մինչև նորա գիտակցութիւնը: Մանկանց մատաղ հասակում ձեռն բերած մտապատկերները թերի են, կցկտուր, մանրամասնութեան կողմից աղքատ: Այդպիսի թերի մտապատկերները վատ հիմք են կազմում ասլազայ միաւոր աշխատանքների համար, այս պատճառով էլ դասաւանդութեան պարտքն է ստիպել մանուկներին մտաւորապէս լուծելու առարկաները իրենց կազմող մասերի, զննել այն մասերից ամեն մինը առանձին, պարզել մասերի ունեցած յարաբերութիւնը առ միմեանս և նորից դոյա միացնելով կազմել ամբողջը: Որքան առաւել շատ դատողութիւններ կը կազմի մանուկը առաժ ատարկայի մասին, այնքան առաւել լաւ և խոր կը մտնէ նորան:

Կրկնական հարցերը կարեւոր են ուսման նիւթը լաւ իւրացնելու համար: Այդպիսի հարցերի օգնութեանը այնքան պէտք է դիմել, մինչև որ աշակերտը կտրող կը լինի յաջորդաբար պատմելու բոլոր անցածը:

Կրկնողական հարցերին իւրեանց նշանակութեամբ շատ մօտ են սահմանական հարցերը: Երկու տեսակ հարցերն էլ միջոց են տալիս ուսուցչին գաղափար կազմելու աշակերտի ջանասիրութեան, ուշադրութեան, գիտութեան և մտաւոր հասունութեան մասին:

Հարցերի յարկանքները — Հարցը պէտք է լինի ճիշտ, հասկանալի և նիւթալի. այսինքն այնպիսի, որ ստիպէր աշակերտներին խորհելու: Հարցը պէտք է ճիշտ լինի թէ իւր բովանդակութեամբ, և թէ ձևով: Հարցը լինում արտաբանորէն անճիշտ հետեւեալ դիպուածներում.

Երբ նորանում կան այնպիսի յատկանիշներ, որոնք չեն յարմարվում հարցի առարկային, օր. «Քանի՞սով կը մեծանայ թիւը, եթէ մի թուանշան դէպի ձախ տանենք, փոխանակ քանի՞ անգամ կը մեծանայ թիւի նշանակութիւնը, եթէ յետ տանենք թուանշանը մէկով դէպի ձախ: Երբ որ հարցով առաջարկվում է ընտրութիւն անել երկու հերքուելի դատողութեանց մէջ. Հռոմը Փրանսիայումն է գտնվում, թէ Ափրիկայում:

Երբ որ հարցը միացնում է անմիանալի գաղափարներ. որպիսի եռանկեան մէջ երեք անկիւնների գումարը հաւասար է երեք ուղիղներին:

Երբ հարցի մէջ չը կայ այն յատկանիշը, որ պէտք է գտնուէր պատասխանի մէջ. երբ որ հարցը շատ ընդհանուր է. Քնչպիսի շինութիւն է եկեղեցին: Մեծ, անբնակ: Ի՞նչպիսի մարմին է լուսինը:—

Երբ հարցը պահանջում է առարկաների բաժանումն, չը տալով բաժանման յատկանիշները: Ինչպէս կարելի է շոբերը բաժանել:

Երբ գաղափար արտայայտող շատ խօսքերից միայն մէկն է մտնում հարցի մէջ: Օր. նա խնամք էր տանում, և այլն: Նա ինչ էր անում: Իսկ ինչ կը վերաբերի քերականական ճշտութեանը, — պէտք է ի նկատի առնել հարցական բառերի նշանակութիւնը, ձևը և տեղը: Պէտք է յարմարուիլ նոյնպէս նախադասութեան կազմութեանը. Որ բառի մասին որ հարցնվում է, այդ բառը գրվում է հարցական նշանի տեղը: Աստուած տուեց տասը պատուիրանները Սինա սարի վերայ: Աստուած սրտեղ տուեց տասը սրտուիրանները: Որպէս զի պատասխանի մէջ բայ ստացուի, նորա հարցի մէջ պէտք է արտայայտել աւելի ընդհանուր բովանդակութիւն սենցող բառ. Պետրոսի սրբիքը այդիւմ խնձորներ էին գողանում: Ի՞նչ վրա յանցանք նկատուեցաւ Պետրոսի սրգոց վերայ: Որպէս զի հարցը հստկանալի լինէր, պէտք է յարմարուիլ դասատանը գտնուող մանկանց միջին հասկացողութեանը: Այդ հարցը չը պէտք է լինի ոչ շատ դիւրին, ոչ շատ դժուար, առաջինը զարգացմանը չի նպաստում, երկրորդը վըհա-

տեցնում է աշակերտին: Նա պէտք է լինի պարզ և ոչ ձգձգուած: Բոլորովին անյարմար կը լինի օրինակի համար հետեւեալ հարցը: Ինչո՞ւ համար գետնախնձորը, որ արգէն XVI դարում բերուեցաւ Ամերիկայից, սկսուեցաւ կերակրում դարձածուիլ միայն անցեալ դարու վերջերում, թէպէտ և հարիւր հազար մարդիկ կարող էին ազատուիլ սովամահ լինելուց: Պէտք է ջանալ, որ հարցը կազմուած լինէր պարզ նախադասութիւնից: Հարցի պարզութեանը և կակիրճ լինելուն վնասում է մի քանի հարցեր իրար յետեւից վրայ տալու վատ սովորութիւնը, առանց պատասխանին սպասելու: Ո՞վ է շինել սեղանը: Ո՞վ է շինում սեղանը: Ո՞վ շինեց սեղանը: Հարցի մէջ աշակերտներին անհաւականալի բառեր չը պէտք է պատահին և ի վերջոյ հարցը պէտք է արտասանուի կանոնաւոր և ազդու առոգանութեամբ: Առոգանութիւնը տալիս է հարցին կեանք և հարց առաջարկողին միջոց դատելու, թէ արդեօք հասկացան մանուկները իւր ասածը. թէ ոչ: Հարցերը պէտք է դրդեն աշակերտներին, ստիպեն նոցա խորհելու և ինքեանք գտնելու այն, ինչ որ հարցնում են: Աշակերտն ինքը պէտք է եզրակացութիւնը հանի, և ոչ թէ ուսուցիչը. տնհրօժեշտ է որ աշակերտն ինքը գտնէր պատասխանը, և ոչ թէ նորան ծամած պատրաստ բերանը դնէին: Դիցուք տուած է այսպիսի խնդիր. 5 մշակ աշխատում են 3 օրում 18 մաթ. 75 կ. քնչ կը հասնի ամեն մի մշակին մէկ շաբաթում: Ուսուցիչն սկսում է հարցնել. Ո՞րքան են աշխատում 5 մշակը երեք օրում: Ի՞նչ կը ստանան 5 մշակը մէկ օրում: Ի՞նչ կը ստանայ մէկ մշակը մէկ օրում: Իսկ վեց օրում: Այս գիպուածում խնդիրը վճռեց ուսուցիչը եւ ոչ թէ աշակերտը: Դեռ հարց է, թէ կարող էր աշակերտը նոյնը վճռել ինքն առանց ուսուցչի օգնութեան: Բոլորովին ուրիշ բան է, երբ աշակերտը ինքը ստիպուած է եզրակացութիւններ տնել այսպիսի հարցերի օգնութեամբ: Զեզ քնչ է տուած: Դուք քնչ պէտք է գտնէք: Ամենից առաջ քնչ կիմանաք: Ուրեմն դուք քնչ գտաք: Ուրեմն դորանից քնչ կարող էք եզրակացնել: Շատ անգամ հարցը հասկանալի է լինում միայն աշակերտներին հարցն ըմբռնելու լաւ նախապատրաստելուց յետոյ

օրինակի համար, երբ նոցա ոկղբից հաղորդում են որ և է ճշմարտութիւն:

Կար' խիստիական (հարց ու պատասխանական) ձևով դասաւանդելիս երբէք չը պէտք է մոռանալ դասի նպատակը, ընդհակառակն, պէտք է ջանալ հասնել նպատակին՝ ամենակարճ ճանապարհով. երկրորդականը չը դարձնել գլխաւոր, և ընդհակառակն, ըստ կարելւոյն խոստովել հարցից շեղուելուց: Չը պէտք է լոկ միայն սահմանափակուիլ բացառապէս դասաւանդութեան կատեխիքական ձևով, այլ փոխարինել նորան ակրօամտութեան ձևի, որ հարկաւոր է բացատրութիւն, մեկնութիւն, լուծում տալ և այլն:

Առաջարկած հարցին ստացվում է կամ ճիշտ պատասխան, կամ թերի, կամ անճիշտ, կամ ոչ մի պատասխան չի ստացվում: Եթէ հարցը ճիշտ է, ուսուցիչը սովորաբար անցնում է միւս հարցին. բայց երբեմն ճիշտ պատասխանելիս էլ պէտք է կանգ առնել, նախ որ համոզուենք թէ աշակերտը բոլորովին գիտակցաբար պատասխանեց հարցին, (և ոչ թէ գուշակութեամբ և օւրիշի թելադրութեամբ): սորա համար ուսուցիչը ստիպում է աշակերտին պատճառաբանելու իւր պատասխանը, հաստատելու նոյնը օրինակներով, փոփոխելու հարցի ձևը. հարցնել դորան հակառակ հարցի մասին. երկրորդ՝ սրպէս զի համոզուինք, թէ արդեօք բոլոր աշակերտները լսել և հասկացել են պատասխանը. սորա համար ուսուցիչը ստիպում է նոցա կրկնել պատասխանը, մաս առ մաս ասել նոյնը, և երրորդ՝ եթէ ցանկանում է առանձին ուշք դարձնել պատասխանի նշանակութեան վերայ:

Եթէ պատասխանը թերի է և լիովին ճիշտ չէ, այն ժամանակ անուշադիր չը թողնելով նորան, պէտք է նախապատրաստել աշակերտին, որ նա լրացնէ և ուղղէ պատասխանը: Ամենից լաւն է ստիպել պատասխանը օրինակով ոտով գելու, որով պատասխանի անճշտութիւնը ակներև կը լինի: Անճիշտ պատասխանի պատճառը, եթէ միայն հարցը ճիշտ էր առաջարկուած, լինում է սովորաբար պզտոր մտածողութիւնը, կամ աշակերտի ունեցած տեղեկութեանց անբաւարար

րար լինելը: Սորան օգնելով մի միջոց կայ. պէտք է պարզել, որքան հնար է, մութը մտապատկերները և լրացնել տեղեկութեանց պակասորդը: Անճիշտ բանաւոր պատասխանը նախ և առաջ ուղղում է պատասխանողը. իսկ եթէ նա այդ չի կարող անել, մի ուրիշը պէտք է ուղղէ սխալը, իսկ առաջին աշակերտը կրկնէ ուղղած պատասխանը:

Ի վերջոյ, երբեմն առաջարկած հարցին ամենեւին պատասխան չի ստացվում: Այս բանը կարող է յառաջանալ չը գիտենալուց, դանդաղ խորհելուց, վախկոտութիւնից, ամօթխածութիւնից, մտքի ցրուած լինելուց և մտաւոր յոգնածութիւնից: Այս դիպուածում պէտք է ջանալ պատճառն իմանալ և ըստ այնմ յարմարութեամբ վարուել. թողլին և վախկոտին՝ քաջալերել, դանդաղ խորհող մանկան հետ համբերող լինել, ժամանակ տալ նորան մտածելու և ձեւեր սելու պատասխանը, ցրուած ուշադրութիւն ունեցողին՝ նորան ուսուցչի սեղանին աւելի մօտ նստեցնել, զգաստացնել և այլն: Իսկ պատասխանի բացակայութեան պատճառը կարող է լինել հարցի անկանոն առաջարկելը, ուսուցչի կողմից վարմունքը, նորա դասաւանդութեան անբաւարար լինելը: Առաւել լաւ է առաջ իրան ստուգել, սպա մանուկին: Պէտք է պահանջել, որ աշակերտները պատասխանէին բարձրաձայն, ճիշտ արողանութեամբ, ոչ շուտափութ, այլ մի փոքր խորհելուց յետոյ: Մանաւանդ ստորին դաստանց աշակերտները պէտք է պատասխանեն կատարեալ նախադասութեամբ. վերջին պահանջը շատերը ոչ միայն կարեւոր չեն համարում, այլ և աւելորդ, բայց փորձը, գործնականութիւնը բոլորովին ուրիշ բան է ցոյց տալիս: Եւրոյ մանող մանուկներին պէտք է ուսուցանել նա և խօսել, իսկ մի քանիսնեքի դէպի խօսելն ունեցած բնական ծուլութիւնը արմատախիլ անել: Ծաղրալի պատասխանների վերայ ուսուցիչը չը պէտք է կանգ առնի, բայց իւր աչալը ծութեամբ յետ պահի մանկան անտեղի ուրախութեան գրգիռը: Սկզբում ծխական դպրոցներում և ստորին դաստաներում մանուկներին ստիպում են խմբովին խօսել. այս ձևը գործ է ածվում նորա համար, որ մանուկները դիւրաւ մտաբերէին նոցա սովորած կանոնները:

և նոցա արտայայտելու ձևը, որպէս զի վախկոտները քաջա-
լերուէին և ընդհանրապէս դատաւորներ կենդանութիւն
ստանար: Մանուկները պէտք է խօսեն կարգով և ոչ թէ
անկարգ աղաղակեն:

Դասաւանդման կատեխիտիքական ձևի գերազանցու-
թիւնները կայանում են նորանում, որ նա անդադար զգաս-
տայնում է մանուկներին, ստիպելով նոյն իսկ իրենց աշխա-
տելու, ընտելացնում է ինքնագործունէութեան, և առաւել
համապատասխանում է այն մանկանց մտաւոր ոյժին, որոնք
դեռ անկարող են, ինչպէս այդ սլահանջում է դասաւանդ-
ման մենասխանական ձևը, յընթացս բաւական երկար ժամա-
նակի լսելու մտքերի ամբողջ շարք, ապա միացնելու գոցա
և միտը պահելու կատեխիտիքական ձևը հիմնաւոր է, վա-
սըն զի ուսուցչին միջոց է տալիս ստուգելու աշակերտի գի-
տութիւնը և լրացնելու նոցա պատասխանների մէջ նկատած
սխալները. այս բանը մասաւանդ շատ յաճախ պատահում է
նուազ ընդունակութիւն ունեցող մանուկներին: Կատեխի-
տիքական ձևը նա և գործնական է, վասն զի այս ձևով
դասաւանդելիս ուսուցիչը կարող է ճշտութեամբ որոշելու ա-
շակերտաց հայեցակէտերը, բացի գորանից, ինքն էլ գիւրու-
թեամբ է իմանում իւր դասաւանդութեան պակտսութիւն-
ները. ի վերջոյ կատեխիտիքական ձևը նա և կարգապահու-
թեան նկատմամբ էլ արժանաւորութիւններ ունի. մասնա-
կները միշտ նոր հարցի ստատելով, սովորում են ուշադիր
լինել և զսպել իրանց չարութիւն անելուց: Դասաւանդման
կատեխիտիքական ձևը մեծ մասամբ գործ է ածվում ծխա-
կան և տարրական դպրոցներում: Դասաւանդութեան այս
ձևը առաւել դժուարութիւն է ներկայացնում, քան ակրօմա-
տիքականը; վասն զի այստեղ դասաւանդման ընթացքը կա-
խուած է աշակերտաց պատասխաններից, նա պահանջում է
մանկական մտածողութեան օրէնքների ճշգրիտ գիտենալը,
ամեն մի աշակերտի արժանեօք գնահատելու հատապատմութե-
թիւնը, — նա պահանջում է ուսուցչից տիրել լեզուին և ուս-
ման նիւթին: Հարցնել իմանալը — արուեստ է, որ դժուար
է ուսումնասիրելու: Դպրոցական ասպարէզը նոր մտնող ու-

ուռցչին անհրաժեշտ է, դասերը պատրաստելիս, մշակել իւրաքանչիւր դասը հարց ու պատասխանի ձևով: Ընդ սմին նա միշտ պէտք է ասէր առաջ ունենայ, թէ արդեօք. «գիտէ՞ մանուկը, թէ ես ինչ եմ ուզում իմանալ, եթէ այսպէս հարցնեմ: Ի՞նչպէս հարցնեմ, որ այսպիսի պատասխան ստանամ: Ի՞նչպիսի պատասխաններ կարող է տալ մանուկը այդպիսի հարցերին: Այնուհետեւ ինչպէս պէտք է շարունակեմ հարցները, եթէ մանուկը հնարաւոր և ցանկալի պատասխանը չը տայ»: Գրաւոր մշակած դասը ուսուցիչը անշուշտ պէտք է լետոյ մտաւորապէս անցնի իւր աշակերտաց հետ:

Կասկածներ — զատականդման այնպիսի ձև է, որով ուսուցիչը հաղորդում է իւր մտքերը աշակերտին հիւսուած խօսքով: Այս ձևը կոչվում է նոյնպէս դատականդման ակօսմանային ձև և ուսումնարանական մեխանիզմութիւն: Այն անհրաժեշտ կանոնները, որոցնով պէտք է օգտուիլ ուրիշ ձևով դատականդելիս, հետեւեալներն են. ուսուցիչը պէտք է դիմէ ուսման նիւթի ինքնուրոյն աւանդման, այն գիպուածում, երբ մանուկները իրանք չեն կարող ճշմարտութեան հասնիլ, ինչպէս օրինակ պատմութիւն և բնագիտութիւն աւանդելիս. նոյնպէս և այն ժամանակ, երբ ցանկանում է խոր տպաւորութիւն գործել աշակերտների կամքի և սրտի վերայ: Մինչև դառն սկսելը անհրաժեշտ է համոզուիլ, մանուկները ունեն արդեօք կտրեւոր նախապատրաստական տեղեկութիւններ: Երբէք չը պէտք է մանուկներին միանգամից շատ բան աւանդել. փոքրիկ մանուկների հետ պարապելիս պէտք է բաւականա՛նալ մի քանի նախադասութեամբ և հէնց իսկոյն սկսել հարցնել նոցա այն նպատակով, որպէս զի իւրացնէին իրենց լրածը, դրդել նոցա դէպ ինքնագործունէութիւն, ստուգել նոցա հասկացածը և նոցա դասին ունեցած մասնակցութիւնը: Անհրաժեշտ կարեւոր է, որ ուսուցիչը մշակէ իւր համար դատականդման հասարակ, հասկանալի և գեղեցիկ եղանակ: Պէտք է խօսել չափաւոր բարձր. այս պահանջում է ուսուցչի առողջութիւնը, բայց որ ամենագլխաւորն է, չափաւոր բարձր խօսելը առաւել մեծ արտաբերութիւն է գործում, որը իւր կողմից

կարող է ներգործութիւն ունենալ անուշագիր աշակերտի վերաբերում, չը ստիպելով ուսուցչին դառն ընդհատելու և աշակերտին կանգնացնելու: Պէտք է միշտ առանց գրքի աւանդել. գրքով դասաւանդող ուսուցիչը աշակերտներին մէջ միշտ այն միտքըն է լլացնում, թէ ինքը վատ է իմանում ուսման նիւթը:

Դասաւանդման գլխաւոր առարկան՝ վէպն է, որին վերաբերում են հեքաթը և առակը: Վէպի նպատակն է՝ հաղորդել մանուկին, թէ աշխարհումս ինչ է լինում, ծանօթացնել նորան մարդոց այնպիսի բարոյական յատկութեանց հետ, որոնք կարող լինէին նորա համար նոցա նմանելու օրինակ լինել: Վէպը պէտք է ներգործէ իւր բովանդակութեան ուժով: Այնպիսի վէպեր, որոնք ներկայացնում են որ և է արհամարհելի կողմն, միայն երբէմնապէս կարելի է տալ մանուկներին: «Մանուկների առաջ հանդէս մի բերէք խիստ շատ չարագործներ» ասաց. Կէլլնէրը: Ամենալաւ վէպերը նոքա են, որոնց մէջ վատը և արհամարհանաց արժանին դուրսած է բարոյապէս գեղեցիկ հետ միասին, որը այդպէս միմեանց մօտ դրուելով, աւելի սլայծառ է լուսաւորվում: Արբազան պատմութեան մէջ շատ այդպիսի գեղեցիկ վէպեր կան: Վէպի շրջանակը մանուկի տեսակետի սահմանից չը պէտք է անցնի: Պէտք է պատմել աշխուժով, պարզ, մանկաբար, այսինքն, որ մանուկները հասկանային, միշտ ի նկատի առնելով նոցա զարգացման աստիճանը: Դասաւանդման ակրօսատիքական ձեւը ոմոնք անյարմար էին զանում ծխական դպրոցների համար, — դա տնարդարացի է: Դասաւանդութեան երկու ձևերն էլ ունին իրենց գերազանցութիւնները: Ակրօսատիքական ձեւը առաւել շուտ է նպատակին հասցնում: Այդ եղանակի լաւ դասաւանդութեամբ երբեմն մի քանի ընդունում կարելի է աւելի մեծ արդիւնք ստանալ, քան երկար բարակ հարց ու պատասխաններով: Այդ ձևով ուսման նիւթը ներկայանում է մանկանց մտաւոր աչքին առաւել պայծառ և առաւել ազդու: Այս պատճառով կարեւոր է հարց ու պատասխաններով ձեռն բերած տեղեկութիւններով և ուսուցչի ամփոփ դասաւանդմամբ հաս-

տառեւ և ստուգել աշակերտների գիտցածը: Ի վերջոյ երբ
աւանդում է ուսուցիչը, բոլոր աշակերտները միանուագ և
միակերպ զբաղուած են մոտաւորապէս:—

III.

Պ. Ա. Ս. Ա. Բ. Մ. Բ. Ժ. Ա. Ն. Մ. Ա. Ս. Բ. Ն.

Դասաւանդութեան ձևերից յետոյ անհրաժեշտ է քննել
դպրոցական կեանքի մէջ կատարուող այն դործունէութիւն-
ները, որ իրար մէջ բաժանում են ուսուցիչը և ուսանողը:
Դպրոցում մէկ կողմից պատմում են, բացատրում, հար-
ցնում, թելադրում, դասեր տալիս. միւս կողմից լսում են,
զննում, սերտում, պատասխանում և այլն:

Ուսուցիչը ցոյց է տալիս մանուկներին այն առարկան,
որի մասին ուզում է խօսել, կամ առարկայի նկարը. — այս
կարող է միայն այն դիպուածում օկտակար լինել, եթէ ա-
ռարկան ինքն ըստ ինքեան ուշադրութեան արժանի է. իսկ
եթէ այդ պատկեր է, այն ժամանակ նորա վերայ պարզ կեր-
պով պէտք է նկարուած լինին առարկայի բոլոր էական և
մասնաւոր յատկանիշները: Վատ նկարած պատկերները բո-
ւորովին անպէտք են այդ նպատակի համար: Բոլոր աշա-
կերտները պէտք է լաւ տեսնեն ցոյց տալու առարկան: Մա-
նուկներին որ և է առարկայ ցոյց տալիս, պէտք է հետեւել
որոշ եղանակի. մատնանիշ անել նոցա մասնաւոր յատկա-
նիշների վրայ, ստիպել որ նոքա զանազանէին էականը պատա-
հականից և այլն: Զը պէտք է միանգամից շատ բան ցոյց
տալ, որպէս զի յաջորդ մտապատկերները չը նսեմացնէին
նախորդներին: Յոյց տուած առարկան ծառայում է դասա-
ւանդութեան համար իբր անմիջական կարեւոր պարագայ, մին-
չև որ աշակերտները նորա մասին չը կազմեն ճիշտ մտա-
պատկեր:

Ուսուցիչն իւր սեփական օրինակով ուսուցանում է մա-
նուկներին, թէ այս ինչ բանը ինչպէս պէտք է անել, ան-
ձամբ կատարելով նոցա առաջ այն, ինչ որ ուզում է նոցա
ուսուցանել: Այդպիսի ձևը կարեւոր մեկնութիւններով դործ

է ԹԻՎՈՒՄ մանաւանդ նկարչութեան, դրագիտութեան, երգեցողութեան և մարմնամարզութեան դասերին՝ Ուսուցչի շնորհքով Ծարպիկութիւնը դրդում են մանուկներին նմանութեամբ և ծանօթացնում են նոցա որ և էլ բան վերադասարանը եղանակին և դորա համար կարենոր օժանդակ միջոցներին։

Նկարագրութեան նպատակն է հաղորդել մանուկին զգայական առարկաների և եղելութեանց գիտութիւնը կամ թէ ընդլայնելու արդէն ունեցած գիտութեան պաշարը։ Նկարագրել կարելի է կամ պէքի առաջ գտնվող առարկան կամ թէ բացակայ եզոյր։ Առաջինը՝ իրական նկարագրութիւն է, երկրորդը՝ բանաստեղծական նկարագրութիւնը պէտք է այն դիտարկածում գործ ածել, երբ անշուքների հետ խօսում են նոցա համար բոլորովին նոր առարկայի մասին։ Իսկ բանաստեղծական նկարագրութեանց կարելի է այն դիտարկածում գործ ածել, երբ պահանջվում է թարմացնել կամ լրացնել մանուկների ունեցած գիտութիւնը այնպիսի առարկայի վերաբերութեամբ, որի մասին նոքա առաջ զննական մտապատկեր էին կազմել։ Նկարագրելիս պէտք է հետեւել պշակերտներին արդէն ծանօթ նախագծին։ Ի վերջոյ, նկարագրութեան ծաւալը, նախադասութեանց կազմութիւնը և և արտայայտութեան ձևը մանկածեղ տէր մարմարացնել մանուկների հասակին։

Այժմ դառնանք մեկնութեան (բացատրութեան) ընդարձակ մտքով մեկնել նշանակում է պարզել և բացատրանել, բացատրել, հասցնել սանիկին այն աստիճանին, որ նա իրօք ճանաչէր առարկան այնպէս, ինչպէս որ նա կայ իսկ ներմտքով մեկնել նշանակում է բացերով պարզազատար յայտնել առարկայի մասին։ Սորան հասնելու միջոցները հետեւեալներն են, առարկայի զննական մտապատկերը և նորն դիմառնումն։ զադատարի պարզելը մտաւոր շրջանում ունեցած զգայական մտապատկերով անյայտ անուան փոխելը յայտնի բաց որ գլխաւորն է, զադատարի զարգացնելը և նորա լուծելը իւր կազմող մասերի։ Գտնաւորը զարգացնելիս որոնվում են կարգով անշուքներն դեռ անծանօթ առարկայի բոլոր պատկա-

նիշները և միացնելով ամբողջ են կազմում. դադարափարը իւր կազմող մասերի վերայ լուծելիս նախ լուծում են նորա յատկանիշները և ամեն մի յատկանիշը զննում են առանձին. առաջին դիտւածում դադարափարի որոշելը՝ եզրակացութիւն է. երկրորդում՝ սկզբնակէտ:

Առաջ բերենք դադարափար դարգացնելու մի օրինակ:

«Մենք արդէն գիտենք, թէ Խնչ են ծառերը, թփերը, խոտերը: Անուանեցէք դարձեալ մի քանի ծառեր, թփեր, խոտեր: Ահա՛ ձեզ համար ես դարձեալ մի բոյս եմ բերել, (ցոյց է տալիս նոցա հացաբոյսը): Կարելի է սորան անուանել ծառ: Ինչո՞ւ չի կարելի: Իսկ թո՞ւփ: Ուսուցիչը ստիպում է շատ լաւ զննել բոյսը և անուանել նորա յատկանիշները:—Աշակերտները, ուսուցչի օգնութեամբ և առարկային վերաբերեալ հարցերով իմանում են որ՝ այդ բոյսը ունի դատարկ ցողուն. ցողունն ունի ծունկ կամ հանդուցիկ. տերևները երկար են և նեղ. նոցա երկու կողմերն էլ զուգահեռական են, ինչպէս քանոնինը, —նոքա քտնոնաձև են: տերևները սլափում են ցողունին և բաժանվում: նոցա ծաղկի բաժակները փեղկուած են, ծաղիկները գտնվում են հասկերում կամ դարատերևներում: Գաղափարներս «փեղկուած, հասկ, դարատերև» պէտք է զարդացնել: Ի վերջոյ աշակերտները կազմում են հետեւեալ նախադասութիւնը. այն բոյսերը, որոնք դատարկ և հանգուցաձև ցողուն ունին, և այլն—անուանվում են հացաբոյսեր:

Գաղափար որոշելու համար վերցնում են յաջորդ բարձրագոյն կարգի ցեղական դադարափարը և այնպիսի յատկանիշներ, որոնք զանազանում են տուած դադարափարը նորան ցեղակից համասեռ դադարափարներից: Որինակ՝ քառակուսին այնպիսի մակերևոյթ է (ցեղական դադարափար), որը սահմանափակուած է չորս միաթեոսով երկար, միմեանց վերայ ուղղահայեաց իջնող գծերով (զանազանող յատկանիշներ): Պէտք է բացատրել միայն ամենազլխաւորը: Իսկ գալով այն հարցին թէ դասաւանդութեան որ ձևից պէտք է օգուտ քաղել մեկնութեանց ժամանակ, կը նկատենք հետեւեալը. այնտեղ, ուր աշակերտները հարցերի միջոցաւ, առանց զուր ժամակորոյս

լինելու, կարող են լուսաբանել առարկան, պէտք է գործ
զնել հարց ու սլատասխանական ձևը: Հակառակ գիտնուա-
ծում ուսուցիչն ինքն է մեկնում:

Այժմ խօսենք գասեր տալու մասին: Դասեր տալու նպա-
տակն է՝ ուսուցանել աշակերտաց ջանասիրութիւն, սովորե-
ցնել նոցա լսնաձն առած սլարատարութիւնները սրբու-
թեամբ կատարելու, ինքնուրոյն աշխատանքին ընտելացնել և
գիտութիւնը կարողութիւն դարձնել: Աշակերտների վճռած
խնդիրները կարող են ուսուցչի համար չափ լինել նոցա
իւրաքանչիւրի ընդունակութիւնը և ջանասիրութիւնը իմա-
նալու համար և նոյնպէս ուղեցոյց, թէ արդեօք պէտք է
առաջ գնալ թէ ոչ: Ուսուցչի տուած զբաղմունքները կա-
տարվում են թէ տանը և թէ դասարանում, և այս պատ-
ճառաւ էլ նոքա բաժանվում են երկունի: Խնային և դա-
սարանական զբաղմունքներ: Սոքա, ի հարկէ, կցվում են
դասաւանդութեանը և այդպէս ասել բոլորում են նորանից,
կամ թէ ծառայում են դասաւանդութեան արդիւնքները
գործադրելուն, և կամ նախապատրաստութիւն են լինում հե-
տեւալ դասի համար:

Դասը միշտ պէտք է մանկան ոյթերին համապատաս-
խան լինի: Չափազանց դժուար դասերը նշնչացնում են աշա-
կերտների առ իւրեանց անձն աւնեցած հաւատարմութիւնը,
ծնեցնում են դժգոհութիւն և յաճախ նպաստում են նոցա
անբարեխիղճ պատրաստելուն: Ուսուցիչը պէտք է իւրհի
իւրաքանչիւր տուած դասի մասին, և ոչ թէ մանուկների
կամքին թողնէ այն իբրեւ մի պատահական բան: Կանկալի
էր որ իւրաքանչիւր նոր դասը նախապէս քննուէր դասատանը,
այս մանաւանդ պահանջում են ոճական աշխատութիւն-
ները: Իսկ ինչ կը վերաբերի նախապատրաստական աշխա-
տանքներին ծառայող դասերին, դոքա պէտք է սահմանա-
փակուին մեքենայական զբաղմունքներով. (կարգալ, անգիր
անել, արտագրել): Դասը պէտք է ճիշտ որոշուած լինի, իսկ
ծառայի վերաբերութեամբ խիստ յարմարելի ժամանակին: Զը
պէտք է շատ պահանջել, բայց խտուութեամբ հսկել, որ
աշխատութիւնը կատարուած լինէր ճիշտ, լաւ և մոքուր:

Հետեւ նա և տնային պարապմունքներն էլ չեն օգնիլ: Տնային ղրապմունքներ տալիս երբէք չի կորելի կիւրակեից և ուրիշ տոներն վրայ յոյս դնել. այդ օրերը յատկացրած են եկեղեցի դնալուն, Հանդստութեան և ընտանիքին:

Գրաւոր աշխատութեանց միակ Հետեւանքը, — նոցա ուղղելը կամ սրբազրելն է: Այս անհրաժեշտ կարեսը է. իւրաքանչիւր չ'ուղղած աշխատութիւն վնասակար է, վասն զի աշակերտը կանխածանքի մէջն է և անճիշտը կարող է ճշմարտի տեղ ընդունել: Գրաւոր աշխատութեանց եռանդով ուղղելը ծանօթացնում է ուսուցչին իւր աշակերտաց ձիրքերի, ջանասիրութեան և յառաջագիմութեան Հետ: Աշակերտներն ինքեանք կարող են ուղղել իրանց սխալները, ստուգելով նոյնը գրքի կամ գրատախտակի օրինակի Հետ Համեմատելիս. ապա նոյնը վերստին ստուգում է ուսուցիչը: Տնային աշխատութիւնները նորից աչքի անցնելիս, յառաջագիմ աշակերտները կարող են օգնել ուսուցչին, բայց և այնպէս վերջը դարձեալ նա պէտք է տեսնի:

Ուսուցիչը պէտք է պարզէ թէ իւր և թէ աշակերտների Համար թէ ինչ է պահանջում գրաւոր աշխատութիւնից: Իւրաքանչիւր գրաւոր աշխատութիւն կարելի է գնահատել ըստ բովանդակութեան, այսինքն, գրաւոր արտայայտուած մտքերով, ըստ ներքին ձևի, որին վերաբերում են ոճական, քերականական և ուղղագրական սխալները և ըստ արտաքին ձևի, այսինքն՝ վայելուչ գրութեամբ և կանոնաւոր տողերով և մաքրութեամբ: Ուսուցչին այնպէս պէտք է դործը առաջ սանէ, որ ուղղելը օգուտ տար: Ուսուցչի գծած սխալները աշակերտն ինքը պէտք է ուղղէ, իսկ ուսուցիչը, երկրորդ անգամ աչքի անցնելով նոյնը, կը տեսնի, թէ արդեօք կատարում են աշակերտները իւրեանց պարտաւորութիւնները թէ ոչ: Բացի դորանից սխալները, եթէ ոչ բոլորը, դոնէ ամենաւատերը, պէտք է քննել դաստատանը և դասի ժամանակ մատնանիշ անել տետրում գտնուած դոյն տետրի սխալներէ վրայ:

Աշակերտների դործունէութեանն է վերաբերում նոյնպէս տնային անելը: Յաճախ տեսնում ենք, որ մանուկը մըտ-

քով ըմբռնել է ուսման նիւթը, բայց նորան պակասում է նոյնը վերարտադրելու շնորհքը. նա անկարող է գիւրութեամբ և ազատ օգուտ քաղել դորանից: Այս բանին մանուկն հասնում է նորանով, որ վարժվում է լեզուի միջոցաւ վերարտադրելու ուսման նիւթը, յաճախ կրկնելով նոյնը գիտակցաբար և իւր յօժար կամքով: Այդպիսի գործունէութիւն է ահա անգիր անելը: Թէ և մայրը պատրաստում է երեխայի համար կերակուր և տալիս է նորան, բայց կերակրի ընդունելը և մարտելը կախուած է երեխայից: Այս դիպուածում զսլոյցական կեանքը նման է ընտանեկան կեանքին: Աւսուցիչը հագում է ուսման նիւթի և նորա նախապատրաստութեան մեթօդի քարար աւանդելու մասին, բայց հոգեկան սնունդի ընդունելը և մտաւոր շրջանի սեփականութիւն դարձնելը — մանկան գործն է և այս բանում նորան ոչ ոք փոխարինել չի կարող: Անգիր անելը արդարաւում է մանկավարժութեամբ, որպէս ուսուցման էական պարագայ, առանց որոյ նա գրեթէ տնհնարին է: Անգիր տնելը սաստիկ զարգացնում է հոգեկան ինքնագործունէութիւնը: Մի քանի յայտնի թանկագին գիտութեանց ամուր և հաստատ գիտնայր կազմում է մտաւոր գործունէութեան հիմքը: «Ինչ կարող է կառուցանել խելքը, — եթէ լիշտութիւնը չը տար նորան քար» ասաց Չայլերը: Հները շատ ճիշտ էին անուանում լիշտութեանը — մտքի թանդարան: Յաճախ պատահում էն շատ լուստւոր մտքով մարդիկ, բայց նոքա ոչինչ չեն տալիս հասարակութեան, վասն զի նոքա քիչ գիտութիւն ունին. բայց միւս կողմից էլ լսիկ գիտութեանց խառն խառն կուտակելը դեռ ևս լուստւորութիւն չէ: Պէտք է որ խելքը մշակէր գիտութիւնները, գասակալ գէր գոյս և ի մի համախմբէր և նոցանից զաղափարների ու ձգտումների համար անդաստան պատրաստէր: Ինչ է հարկաւոր անգիր անել, — այն, ինչ որ արժանի է ընդ միշտ մասնկան սեփականութիւնը լինելու, այն, ինչ որ կարող է հիմք լինել յաջորդ դաստիարակութեան համար. բայց ընդ նմին պէտք է նկատել որ այն բոլորը, ինչ մանուկը անգիր է անում, նա պէտք է լաւ ըմբռնէ: Միտքը,

ինչպէս մի հոգեկան գործողութիւն, զգայական հասկանալի արտայայտութիւն է ստանում լեզուի միջոցաւ: Միտքը և արտայայտութիւնը այնպէս են իրար յարաբերվում, ինչպէս բովանդակութիւնը և ձևը: Այն մանուկը, որը չը հասկացած բանը անգիր է անում, իւրացնում է միայն ձևը և ոչ թէ միտքը: Հետևաբար, այստեղ այլ ևս խօսք չի կարող լինել մտքի հարստացնելու և զարգացնելու մասին: Ըմբռնողութեան անտիճանը կարող է շատ տարբեր լինել թէ ըստ հասակին և թէ ըստ անհատականութեան. այս տարբերութիւնը նկատվում է նա և հասակաւորների վերայ և նոյնի միշտ կարող է գոյութիւն ունենալ, բայց չէ որ մեծ տարբերութիւն կայ բոլորովին չըմբռնելու և թերի ըմբռնելու մէջ: Անհրաժեշտ է մանուկին ուսուցանել, թէ ինչպէս պէտք է որ և է ոտանաւոր անգիր անել, վասն զի ինքը միայնակ այդ չի կարող ըմբռնել: Օրինակ հետևեալ ոտանաւորը.

«Մայր Արարի ավերով
«Քայլամուր գնում եմ.

«Հին հին դարոց յիշատակ,

«Այեաց մեջը պըտում եմ»:—

Մեկնելով մանուկներին այն ամենը, ինչ որ կարող էր նոցա անհասկանալի լինել, ուսուցիչը շարունակում է. Արշակ, կարգա՝ ոտանաւորի առաջին տողը:— Աշակերտը կարդում է: Ուսուցիչը դուրս է կանչում միւսին, Փարեգին, կարգա՝ մի և նոյնը: Ո՞վ կարող է այդ անգիր ասել: Աշխատեցէք ամենքդ միտը պահելու: Այժմ վերցնենք երկրորդ տողը: Ո՞վ կարող է այդ անգիր ասել: Ելի ո՞վ: Ո՞վ կարող է երկու տողը միտսին ասել: Ելի ո՞վ: Այդպէս էլ շարունակում է երրորդ և չորրորդ տողերը անգիր անել տալ...: Վաղը ես կը հարցնեմ այդ 4 տողը և շատ ուրախ կը լինեմ, եթէ դուք միտը կը պահէք: Մանուկին պէտք է ցոյց տալ, թէ քանի անգամ նա պէտք է կարդալ, ինչպէս կրկնէ և անգիր անէ. որքան պէտք է անգիր սերտածին աւելացնի, ինչպէս պէտք է երկու նուազ սովորածը կրկնէ, և ի վերջոյ, ինչպէս մաս առ մաս իւրացնէ ամբողջը: Այդպէս էլ վարվում են այն աշակերտների հետ, որոնք դեռ կարդալ չը դիտեն. նոքա առաւել դժուարութեամբ են իւրացնում, վասն զի

նոցա ականջին դեռ չի նպաստում աչքը: Յլծմ հարց է ծագում, թե արդեօք հարկաւոր է ստանաւորը բառ առ բառ սովորել, թե միայն միտք սլոհել նորա իմաստը: Կը պատասխանենք որ երբեմն հարկաւոր է բառ առ բառ սովորել, իսկ երբեմն իւրացնել միայն բովանդակութիւնը: Քրիստոսնէական «հրահանգի» պատասխանները, Ս. գրքի վկայութիւնները, Աստուածաշնչում նկարագրուած անձանց խօսքերը պէտք է բառ առ բառ սովորել: Բոլորովին սխալվում են նոքա, որոնք կարծում են, թե բառ առ բառ անգիր անելը մի անմիտ, մեքենական վարժութիւն է: Այն, լոկ միայն բառերի ուսանիլը այդպէս է, — բայց ոչ թե սոված ձկներով մտքերի իւրացնելը: Ընդհակառակն, բառերի պաշարով աղքատ մանուկը մեծ օգուտ կը քաղէ, եթէ լաւ ըմբռնածը բառ առ բառ կը սերտի. նա ձեռն կը բերի բառերի և դարձուածքների ահագին պաշար: Սանդղիներին պատուիրելով որ և է բան սերտել, ուսուցիչը պէտք է պատուիրէ նոցա արտագրել դասը և շատ անգամ բարձրաձայն կարդալ: Այն, ինչ որ մանուկը մի քանի զգայարաններով է ընդունում, այն առաւել լաւ է միտք պահում, և սորանով կարելի է բացատրել այն հանգամանքը, որ շատերը անգիր են անում բարձրաձայն կարդալով:

Պատեր տալուն յաջորդում է նոցա հարցնելը, — ստուգումը. ստուգելու նպատակն է համոզուել, թե արդեօք տուած դասը մանկան սեփականութիւն դարձել է թէ ոչ:

Ի՞նչին են նպաստում կրկնութիւնները և վարժութիւնները: Ուսման նիւթը ամուր պահպանելուն:

Երկար ժամանակ չը վերարտադրուած մտապատկերները դժուարութեամբ են վերագառնում, իսկ յաճախ չեն էլ վերագառնում գիտակցութեան մէջ: Ուսման նիւթը իւրացնելով էլ դեռ ամեն բան չի վերջանում. անհրաժեշտ է անգիր արածը թարմացնել կրկնութեամբ: Որքան առաւել յաճախ են վերարտադրվում մտապատկերները, այնքան առաւել նոքա դիւրութեամբ և արագութեամբ են յայտնվում գիտակցութեան մէջ. որքան առաւել յաճախ են մի և նոյն դարձը կատարում, այնքան առաւել մեծ ճարտիկութիւն և կարո-

ղութիւն չեմ ձեռք բերում: Եւ այն երբ պէտք է պարապել վարժութեամբ և կրկնութիւններով: Ռասի ժամանակ, մի զուխը կամ հատուածը վերջացնելուց յետոյ, դասի սկըզբին պէտք է յիշեցնել, թէ ինչ էին սովորել նախընթաց դասին, յատենի ժամանակամիջոյներից յետոյ, շաբաթուայ կամ ամսուայ վերջը: Ուսումնական տարուայ վերջին ամիսը անհրաժեշտ է նուիրել կրկնութեանց, բայց նա մանաւանդ անհրաժեշտ կարևոր է կրկնութեամբ պարապել երկար արձակուրդներից յետոյ, վասն զի քանի մանուկները յաճախում են դպրոց, նոքա փոքր առ փոքր կրկնում են, բայց ամառուայ արձակուրդներին ամեն ինչ ընդհատվում է, և բազմիցս երիտասարդ և անփորձ ուսուցիչը արձակուրդներից յետոյ տեսնում է իւր դասատան աշակերտներին և զարմանում է և հիասթափվում: Ահա այստեղ անհրաժեշտ կարևոր է դառնում կրկնութեամբ պարապելը և առանց դորան յաջորդ ամեն աշխատութիւն ի զուր կանցնէր: Այժմ տեսնենք թէ քնչպէս պէտք է կրկնել: Սկզբում այն կարգով, ինչ կարգով մանուկները ուսել են. յետոյ եթէ ուսման նիւթը ներում է, ուրիշ կարգով և ուրիշ խմբաւորութեամբ, հարցերը փոփոխելով և ստիպելով ուղղակի պատմելու անյաճը:

Դասական դութեան սոյն համառօտ նկարագիրը վերջացնելուց առաջ, մի քանի խօսք էլ ասենք թելադրութեանց մասին. թելադրութիւնն անհրաժեշտ է դորձ ածել ուղղադրութեանն ընտելացնելու և խնդիրներ դրելու, բայց ոչ թէ աշակերտներին ուսման նոր նիւթ հաղորդելու համար: Շատ ուսուցիչներ ձեռնակների պակասութիւնը պատճառ բերելով, թելադրում են ուսման նիւթը, բայց մեր կարծիքով այդ բոլորովին հակամանկալարժեքի է, վասն զի դորանով կորչում է դասի հետաքրքրութիւնը, և որ ամենացաւալին է, աշակերտները ընտելացած չը լինելով անսխալ դրելուն, հազար ու մի սխալներ են անում և այսպիսով թիւր մտապատկերներ կազմելով, խանգարում մտքի կանոնաւոր զարգացման: Մինչև անգամ մի ըրպէ ենթադրենք, որ արտադրած տետրը օգնում է յիշողութեանը, բայց այն ժամանակ էլ քնչ

Բ Ա Ն Ա Ս Ի Ր Ա Կ Ա Ն

ԲՆԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹԵԱՆՑ

ՈՒՆԵՑԱԾ ՅԱՐԱԲԵՐՈՒԹԻՒՆԸ ԳԻՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ԱՄԲՈՂ-

ՋՈՒԹԵԱՆ ՀԵՏ:

(Շար. Էռվերջ *)

Յիշուած օրինակները այնպիսիներ են, որոնց մէջ առանձին զիպուածի ամբողջութիւնը մտածելով՝ գաղափարների են փոխարինվում և ոչինչ զգուշացումներն չեն պատճառում: Այդպիսով էլ ամբողջ իրողութեան իսկութիւնը պարզութեամբ մարդու աչքի առջ է դրվում: Բայց բաղադրեալ հանգամանքներում այնքան լաւ չենք կարող նմանը պարզ կերպով որոշել աննմանից և այդ բանի համար մի որոշակի և պարզ սահմանուող գաղափար կազմել: Օրինակ ընդունենք, որ մենք մէկին ճանաչում ենք իբրեւ փառասէր անձն: Մենք կարող ենք բաւականին հաստատ կերպով նախադուշակել, որ եթէ այդ անձը յայտնի պայմանների մէջ ստիպուած լինի գործելու, նա իր փառասիրութեանը կը հետևի և իր վարմունքը մի որոշ տեսակ գործելու ժամանակ կը վճռէ: Բայց մենք ոչ կարող ենք հեշտ որոշել, թէ ինչպէս պէտք է մի փառասէր անձն ճանաչել և կամ թէ ինչ աստիճանների չափով նորա փառասիրութիւնը չափել: Նոյնպէս էլ չենք կարող ճշտութեամբ ասել, թէ ինչ աստիճանի փառասիրութիւն հարկաւոր է, որ մի որ և է առիթում այդ անձի վարմանը ճիշտ հարկաւոր ուղղութիւնը տայ: Ուրեմն մենք համեմատութիւններ ենք անում մի անձի մինչ այսօր ունեցած վարմանց և ուրիշ անձանց վարմունքների մէջ, որոնք նոյն տեսակ առիթներում նոյն տեսակ վարմունք են ունեցել:

Եւ մեր եզրակացութիւնը անում ենք այդ անձի ապագայ վարմանց հետևանքի մասին: Այդ եզրակացութեան ոչ մեծութիւնը

* Տես «Վարժարան» № 4 և 5: Երկրորդ, զուգահեռ լին իշխանութիւն

և ոչ փոքրութիւնը մի որոշ և պարզ սահմանուած ձևի մէջ արտասանել կարող լինելով: Մեզ ինքներիս յայտնի է, թէպէտ ոչ այնքան պարզաբանելով, որ մեր նախազուշակութիւնը նկարազրուած համեմատութեան վերայ է միայն հիմնվում: Մեր վճիռը այդպիսի առիթներում բղխում է մի յայտնի հոգեբանական տակտից (բնաղբումից) և ո՛չ դիտակցական մտածողութիւնից. թէպէտ մեր հոգեկան գործողութիւնը իսկապէս միեւնոյն է մնացած, ինչպէս և այն հանգամանքում, երբ մենք մի որ և է նոր դառնում կաթնասուն կենդանու համար ասել էինք, թէ նա անպատճառ թօքեր ունենալու է:

Ներածութեան այս վերջին տեսակը, որ չէ հասնում տրամաբանական եզրակացութեան կատարեալ ձևին և կամ իբրև առանց բացառութեան գործող օրէնքներ չէ կարելի գործ դնել մարդկային կեանքի մէջ, շատ ընդարձակ դեր է խաղում: Նորա վերայ յենում են մեր զգայարանքների միջնորդութեամբ ստացած տպաւորութիւնները, ինչպէս որ այդ բանը կարելի է ապացուցանել զգայարանքների արած սխալների հետազոտութեամբ: Օրինակ, երբ մեր աչքի մէջ մէկ հարուածից տեսութեան նեարդը գրգռվում է, այն ժամանակ մենք լոյս ենք զգում աչքի մէջ, որովհետեւ մենք մեր ամբողջ կեանքում միայն այն ժամանակ ենք տեսութեան նեարդի գրգռումը զգացել, երբ որ մեր աչքի մէջ լոյս է եղել և սովորել ենք տեսութեան նեարդի զգացումը լուսոյ հետ պնթաթան երեւակայել: Մինչև անգամ այդ բանը անում ենք մենք և այն հանգամանքներում, երբ աչքի մէջ բոլորովին լոյս չկայ: Հոգեբանական երեւոյթների մէջ զանազան ազդեցութեանց չափազանց խառնակութիւնների պատճառով այս տեսակ ներգործութիւնը մեծ դեր է խաղում: այնպիսի ազդեցութեանց, որոնք մարդու բնաւորութեան և նորա րոպեական հոգեկան տրամադրութեան կազմութիւնը պայմանաւորում են: Որովհետեւ մեր մէջ ընդունում ենք ազատ կամք, այսինքն այնպիսի կամք, որով մենք գործում ենք մեր սեպհական ինքնիշխանութեամբ առանց ստիպուած լինելու որ և է խիստ և անողորմ օրէնքից, այդ պատճառով մենք չենք ճանաչում բոլորովին այնպիսի կարելիութիւն, որով մեր հոգեկան գործունէութեան արտայայտութեանց մի մասն էլ մի որ և է խիստ օրէնքի ենթարկուած լինել:

Այս տեսակ ներածութիւնը կարելի է գեղարուեստական անդանել, որովհետեւ ամենաբարձր աստիճանը միայն ամենահերկելի գեղարուեստական տրամադրութիւն ունեցող անձանց մէջ են երևում: այն ինչ միւս տեսակ ներածութիւնը, որ տրամաբանական է կոչվում, տանում է որոշ գծուած ընդհանուր օրէնքների: Գեղարուեստական տաղանդի մէկ նշանաւոր յատկութիւնն է խօսքով, ձևով, գոյնով

ձայնով մի որ և իցէ ընաւորութեան կամ տրամադրութեան արտաբերել յատկանիշները արտայայտել կամ վերնատեղծել նապէսք է մի տեսակ ընադրեցիկ ըմբռնմամբ արտայայտել կարողանալով թէ հոգեկան տրամադրութիւնները ինչպէս են փոփոխուում անշուշտ ինքը որ և իցէ զգալի կանոնով անաշխորդելու Ընդհանրապէս օրտեղ տեսում ենք որ մի գեղարուեստ գիտակցաբար ընդհանուր կանոններով է աշխատած մենք գտնուեմք նորա աշխատանքը աղբաւ և գծուծ և այն ժամանակ մեր հիացումը վերջանում է:

Պորա հակառակ մեծ գեղարուեստների ստեղծութեանը մեզ ներկայանում են լի այնպիսի կենդանութեամբ յատկանիշ գծերի այնպիսի հարստութեամբ և ճշմարտութեան այնպիսի համոզիչ ոյժ ունեցող թէ տրամադրութիւնների և թէ ընաւորութեանց պատկերներ որոնք իրականութիւնն անգամ համարեա գերազանցում են որովհետեւ նոցա նկարագրութեանց խանգարող հանդամանքները դուրս են մնում:

Այժմ մի հայեացք ձգենք գիտութեանց շարքի վերայ և տեսնենք թէ արդեօք նոքա ինչ կերպով իրանց եղբակցութիւնները անում են: Մենք իսկոյն կը նշմարենք որ մի մեծ զանազանութիւն կայ ընական գիտութիւնների և հոգեկան գիտութեանց մէջ. ընական գիտութիւնները մեծ մասամբ կարող են փրանց ներածութիւնը շարունակել մինչի պարզ արտասանութեամբ ընդհանուր կանոնները և օրէնքները իսկ հոգեկան գիտութիւնները ընդհանրապէս զխաւորապէս հոգեբանական նախազգացմանց վճիռներով են բաւականանում: Օրինակ, պատմական գիտութիւնները պարտաւոր են նախ քննել տեղեկութիւններ հաղորդող անձանց հաւաստիութեան աստիճանները: Երբ որ փաստերը արդէն հաւաքուած են, այն ժամանակ սկսվում է նոցա դժուար և կարեւոր աշխատութիւնը, այն է գործող ազգերի և անձերի կնճռոտ և բազմաթիւ ներքին գիտաւորութիւնները որոշել և քննել և կարելի է որոշել միայն հոգեբանական ընթանմամբ: Լեզուագիտական գիտութիւնները որքան որ նաքա վերաբերում են մեզ հաղորդած ընդդիմութիւն գրականութեան և գեղարուեստների պատմութեան բացատրութեանց և կատարելագործութեանը պարտաւոր են դառնելու ամէն հեղինակների մտքի այն կողմնակի յարաբերութիւնները որոյ մասին այդ հեղինակը բազերով միայն ակնարկում է: Նորա պարտաւոր են նոյն կէտից նայել ինչ կէտից որ մատենագրի անձնաւորութիւնը նայում էր նոյնպէս և այն լեզուի հոգեով խօսել ինչ լեզուով որ նա գրած էր: Բոլոր այդ գիտութեանները գեղարուեստական ներածութեանն են վերաբերում և ոչ տրամաբանական: Այն գիտութեամբ միջոց կարելի է տալ երբ որ մի մեծ

քանակութիւն նոյնատեսակ առանձին փաստերի յիշողութեան մէջ արգէն գումարվում են, որ կարելի լինի հետախուզութեամբ քննուող հարցի հետ կապել: Այդ պատճառով էլ այս տեսակ հետազոտութեանց առաջին պայմաններից մէկը հաւատարիմ և ընդարձակ յիշողութիւն ունենալն է: Եւ ճշմարիտ շատ երեւելի պատմաբաններ և լեզուագէտներ իրանց ժամանակակիցներին ղարմացնում էին իրանց զօրեղ յիշողութեամբ: Ա հարկէ, յիշողութիւնը բաւական չէր առանց մի ընդունակութեան կարող լինելու նման փաստերը արագութեամբ ամեն կողմից փնտռել և գտնել, առանց մարդու հոգեկան շարժումները նուրբ և հարուստ զարգացած ըմբռնման ընդունակութեամբ, որը իր կողմից անկարող է տեղի ունենալ առանց զգացմունքների մի որոշ աստիճան ջերմութեան, առանց ուրիշների հոգեկան դրութիւնները նկատող հետաքրքրութեան: Այն որով այս հոգեբանական ըմբռնման հիմքը կարող է տալ միայն մարդկանց հետ ունեցած կենդանի յարաբերութիւնը առօրեայ կեանքի մէջ, պատմութեան և արուեստների ուսումնասիրութիւնը ծառայում է նոյնպէս նորա լրացնելուն և հարստացնելուն, որով երկուսն էլ մեզ ցոյց են տալիս գործող անձին անսովոր հանգամանքների մէջ և մենք նոցա վերայ սովորում ենք չափել այն զօրութեանց բոլոր ընդարձակութիւնը, որ մեր սրտի մէջ ծածկուած մնացել էին:

Գիտութեանց այդ յիշուած ձեւերը, քերականութիւնից զատ, չեն տանում դէպի խիստ գործադրուող ընդհանուր օրէնքների արտայայտութեան, քերականութեան օրէնքները մարդու կամքով արգէն որոշուած են, թէպէտ ոչ ամեն անգամ գիտակցաբար կամ որ և է մտածմանց նախագծով: Թերեւս նոքա աւելի զարգացած են քայլ առ քայլ և հանգամանաց համապատասխան: Այդ պատճառով էլ նոքա լեզու սովորողի համար ներկայացնում են իրրեւ պատգամներ, իրրեւ օրէնքներ, որ մի օտար հեղինակութեամբ են հաստատուած:

Պատմական և լեզուագիտական գիտութեանց հետ միանում են աստուածաբանութիւնը և իրաւաբանութիւնը, որոնց նախապատրաստական հետազոտութիւնները և օժանդակ գիտութիւնները գիւսաւորապէս նոցա շրջանին են պատկանում: Այն ընդհանուր օրէնքները, որոնք երկուսի մէջն էլ գտնվում են, նոյնպէս պատգամներ, նոյնպէս օրէնքներ են, որոնք օտար հեղինակութեամբ են տրուած թէ հաւատոյ և թէ բարոյական և իրաւաբանական վարմանց վերաբերութեամբ: Նոքա այնպիսի օրէնքներ չեն, ինչպէս բնութեան օրէնքները, որոնք բազմաթիւ փաստերի ընդհանրացումը իրանց մէջ պարունակում են: Ինչպէս մի բնական օրէնքի գործադրութեան ժամանակ (որ և է իցէ դիպուածում), նոյնպէս էլ քե-

րականական, իրաւարանական, բարոյական և դոգմատիկական պատգամները ընդունվում են գիտակցաբար, տրամաբանական եզրակացութեանց ձևով: Պատգամը կազմում է այսպիսի եղբայրականութեան զխաւոր մասը (major), իսկ փոքրագոյնը (minor) պէտք է ապացուցանէ թէ արդեօք զննուող դիպուածը իւր մէջ կրն՞ւմ է այն պայմանները, որոնց վերաբերութեամբ պատգամը արուած է: Այս վերջին հարցի լուծումը իսկապէս, ինչպէս քերականական վեր լուծութեան ժամանակ, որ արտասանուած նախադասութեան միտքը պարզելու է աշխատում նոյնպէս և որ և իցէ անցքի հաւաստիութեան կամ ներգործող անձանց կամ նոցանից հրատարակուած գրուածների իրաւաբանական քննութեան ժամանակ, կրկին հոգեբանական ըմբռման գործ է: Միւս կողմից չէ կարելի ուրանալ որ ինչպէս կազմակերպուած լեզուների համաձայնութիւնը, նոյնպէս և երկու հազար տարուց աւելի գործադրութեամբ աստիճանաբար նրբութիւն ստացող իրաւաբանական գիտութիւնները մի բարձր աստիճան տրամաբանական կատարելութեան և հետեւողութեան (Consequenz) են հասել: այնպէս որ ընդհանրապէս այն դիպուածները, որոնց չէ կարելի պարզ կերպով ենթարկել եղած օրէնքներին, կազմում են բացառութիւններ: Ի հարկէ այդ տեսակ բացառութիւնները միշտ կրնան, որովհետեւ մարդուց կարգուած օրէնքները/կրէք ընութեան օրէնքների հետեւողութիւնը և լիակատարութիւնը չեն կարող ունենալ: Այս պիսի հանգամանքներում, ի հարկէ, ուրիշ բան չէ մնալ անելու, եթէ ոչ հասկանալ օրէնսգրի նպատակը նոյնատեսակ դիպուածների նմանութեամբ և հանգամանքի պահանջման համեմատ, Բերականական և իրաւարանական գիտութիւնները, իրեն մտքի կրթութեան միջոց, միւս գիտութեանց առաջ որոշ նախապատուութիւն ունին նորանով, որ հոգեկան գործունէութեան զանազան տեսակները բաւականին համաչափ կերպով զբաղեցնում են: Այդ պատճառով էլ եւրոպական նոր ազգերի իւսումնարանական բարձր կրթութիւնը զխաւորապէս հիմնվում է օտար լեզուների ուսուցման մէջ, նոցա քերականութեան միջնորդութեամբ: Մայրենի լեզուն և օտար լեզուները, որոնք միայն վարժութեամբ են սովորվում, այնքան գիտակցական տրամաբանական վարժութիւն չեն պահանջում: Բայց նոցա միջնորդութեամբ կարելի է առողջանութեան գեղարուեստական ճաշակի համար զգացմունքները վարժեցնել: Գասական երկու լեզուները՝ Յունարէնը և Լատինէրենը, իրանց չափազանց լիակատար օգտակար վերջաւորութիւններով, ճշտութեամբ ցոյց են տալիս բառերի և նախադասութեանց մէկ մէկու հետ ունեցած քերականական յարաբերութիւնները, Երկարատե գործադրութիւնով լեզուները զորովում են, կարճութեան և արագութեան համար նոցա քերականական նշանացոյցներից միայն պահուած են կարեւորները և այդ

պատճառով էլ աւելի անորոշ (անհասկանալի) դարձած: Լատիներէնի հետ համեմատելով՝ եւրոպական նոր լեզուների մէջ էլ այս բանը կարելի է նշմարել: Այս ուղղութեան մէջ ամենից առաջ է անցած անգլիական լեզուն: Եւ կարծիքով ահա այս բանն է գլխաւոր պատճառը, որ նոր լեզուները իբրեւ կրթութեան միջոց աւելի սակաւ յարմար են, քան թէ հին լեզուները:

Ինչպէս որ պատանեկութիւնը կրթում են քերականութեան միջնորդութեամբ նոյն տեսակ պատճառներով իրաւացի կերեով օգտվում են իրաւաբանական գիտութիւններով աւելի հասուն տարիքների համար: Եթէ մինչև անգամ գործնական նպատակների համար նոցա մէջ պահանջ էլ չլինէին:

Մտաւոր աշխատութեան վերաբերութեամբ լեզուագիտական և պատմական գիտութեանց հակառակ ծայրայեղութիւնը ներկայացնում են բնական գիտութիւնները: Չպէտք է կարծուի, որ այս գիտութեանց մի քանի մասնում էլ մի բնազդական զգացում (նմանութեան և գեղարուեստական տակաւի վերաբերութեամբ) գերէ խաղաղութեան հակառակ գիտութեանց զանազան բաժիններում: Ընդհակառակն, այն վճիռները, թէ արդեօք տեսակների մի յատկանիշները համակարգութեան համար կարեւոր են և որոնք աննշան, և թէ կենդանեաց և բոյսերի մի բաժանումները աւելի բնական են քան միւսները, գլխաւորապէս թողնվում են բնագիտական տակաւին, որ առանց հեշտ որոշելու կանոնների գործում է: Նշանաւոր է այն հանգամանքը, թէ ինչպէս զանազան կենդանեաց համապատասխան գործարանների, նոյնպէս և բոյսերի տերեւների փոփոխութեանց համեմատական հետազոտութեան ժամանակ գլխաւոր կարկ տուողը եղաւ մի գեղարուեստ, այն է Պէօթհեն, և նա ցնց տուեց այն գլխաւոր ուղղութիւնը, որին հետեւում է համեմատական անգամադննդութիւնը մինչև այսօր: Մինչև անգամ այն մասերում, որտեղ մենք ստիպուած ենք գործ ունենալ կենսական ամենաանհասկանալի ներգործութեանց հետ, այնտեղ էլ աւելի հեշտ է ընդհանուր մտքեր և կանոններ գտնել և որոշ արտայայտել, քան թէ այն հանգամանքներում երբ մեր կարծիքը հոգեկան գործունէութեանց վերլուծութեան վերայ պէտք է հիմնենք:

Բնական գիտութեանց յատուկ գիտնական բնաւորութիւնը լիակատար որոշակի երևում է նորա փորձնական և մաթեմատիքական կերպով զարգացած մասերում և աւելի լաւ զուտ մաթեմատիքայի մէջ:

Այս գիտութեանց գլխաւոր զանազանութիւնը կայանում է իմ կարծիքով նորանում, որ նոցա մէջ համեմատաբար աւելի հեշտ է նկատողութեան և փորձի առանձին դիպուածները անպայ-

ման գործադրուող և չափազանց ընդարձակութիւն ունեցող ընդ-
հանուր օրէնքների ներքոյ միացնել մինչ գեռ անհատական լինելը
ընդ յիւր զհատութեանց մէջ անյաղթելի դժուարութիւնների
են հանդիպում։ Մտածմատիքայի մէջ առաջին ընդհանուր
կանոնները որոնք իբրեւ ճշմարտութիւն (աքսիոմ) նորա սկիզբն
են կազմում, այնքան սակաւթիւ են, բայց մի և նոյն ժամանակ
նախ այնքան անսահման ընդարձակ և այնպիսի մտածելի պարզ
որ հարկաւոր չէ համարվում նոցա համար ապացուցութիւններ
բերել։ Միայն յիշեցէք որ ամբողջ զուտ մտածմատիքան (թուա-
բանութիւն) դարգացած է միայն երեք ճշմարտութիւններից
1) եթէ երկու քանակութիւն հաւասար են երրորդին, հաւասար կը
լինեն և մէկ մէկու, 2) նմանը նմանի հետ գումարելով կը տայ
նմանը, 3) աննմանը նմանի հետ գումարելով կը տայ աննմանը։ Երկրա-
չափութեան և տեսական մեքենականութեան աքսիոմները սոցանից
աւելի բազմաթիւ չեն։ Յիշեալ գիտութիւնները դարգանում են այն մի
քանի ճշմարտութիւններից, այն ինչ նոցանից արած եղբակցութիւն
ները աւելի և աւելի կնճռոտ դիպուածներից են ստացվում։ Թուաբա-
նութիւնը չի բաւականանում վերջ ունեցող քանակութիւնների մա-
սերը գումարելով, նա սովորեցնում է աւելի բարձր վերլուծութեան
մէջ մինչև անգամ շատ անվերջ գումարելիները գումարելու
որոնց մեծութիւնը դանաղան օրէնքներով աւելանում է կամ փոք-
րանում։ Ուրեմն նա սովորեցնում է այնպիսի խնդիրներ լուծել
որոնց ուղիղ ճանապարհով ոչ մի ժամանակ չէ կարելի լուծել։
Ահա այստեղ մենք տեսնում ենք մեր հոգւոյ գիտակցական տրա-
մարանական գործունէութիւնը իր ամենամաքուր և ամենականա-
րեալ ձևի մէջ, մենք կարող ենք այստեղ ուսումնասիրել նորա
բոլոր աշխատութիւնը, այն մեծ իզուշութիւնը, որով նա առաջ
է գնալու, այն ճշմութիւնը, որ կարեւոր է ստացած ընդ-
հանուր կանոնների սահմանը ճշմութեամբ որոշելու և այն դժուա-
րութիւնը, որով հետախնդիրը վերացական բառեր (հոս-
կացողութիւն) պէտք է կազմեն և հասկանան, բայց մի և նոյն
ժամանակ նոքա սովորեցնում են մեզ հաւատ ընծայելու այսպիսի
մտաւոր աշխատանքի հաստատութեանը, ծանրակշիւթիւթիւթ և
պողաբերութեանը, որով մտածմատիքան յաճախում է իր իր
Վերջին յատկութիւնը աւելի պաշտի է ընկնում գործադրա-
կան մտածմատիքական գիտութեանց մէջ, և գլխաւորապէս մտածմա-
տիքական փիլիքայի մէջ, որի մասը կարելի է համարել նոյնպէս և փի-
լիքական աստղաբաշխութիւնը, երբ նիւթներ արդէն մղորակների
շարքմանց մեքենական վերլուծութիւնից իմացաւ, որ բոլոր
կշիւի նիւթերը տարածութեան մէջ ձգում են միմեանց մի այն-
պիսի զօրութեամբ, որ հեռաւորութեան քառակուսիին հակադարձ

Համեմատական է. այն ժամանակ բաւական էր, որ այս պարզ օրէնքով մոլորակների շարժումները ինչպէս անցեալի նոյնպէս և ապագայի համար, լիակատար կերպով և մեծ ճշտութեամբ հաշուել եթէ որ տրուած են դիրքը, արագութեան և զանգուածի մեծութիւնը որ և իցէ ժամանակից սկսուած մեր մոլորակային համակարգութեան բոլոր մարմինների համար առանձնապէս: Մենք կարող ենք մինչև անգամ նոյն զօրութեան ներգործութիւնը տեսնել կրկնաստղերի (Deppelsterne) շարժմանց մէջ էլ: այն աստղերի, որոնց հեռաւորութիւնը այնքան մեծ է, որ նոցա լոյսի համար տարիներ է հարկաւոր, մինչև որ մեզ հասնի. նոքա մինչև անգամ այնքան մեծ են, որ նոցա մեծութիւնը չափելու համար եղած բոլոր փորձերը անյաջող են մնացել:

Ծանրականութեան օրէնքի այս գիւտը և նոցանից արած եզրակացութիւնները այն ամենամեծ ծառայութիւնն է, որը անելու համար երբ և է մարդկային ոգին ընդունակ է եղել. Նս չեմ կամենում ասել, որ չեն եղել մարդիկ նոյնքան մեծ, մինչև անգամ վերացական եզրակացութիւններ անելու աւելի մեծ զօրութեամբ քան թէ Նիւթոնը և միւս աստղաբաշխները, որոնք մասամբ Նիւթոնի գիւտը տարածեցին և մասամբ նորանից օգուտ քաղեցին նոր գիւտեր անելու բայց ոչ մի ժամանակ մի Նիւթ այնքան յարմար չէ եղել, ինչպէս են մոլորակների խառնաշփոթ և կնճռոտ շարժումները, որոնք հին ժամանակներում անկիրթ դիտողների մէջ միայն աստրոլոգիական նախապաշարմունքներ էին սնուցանում, բայց որոնք Նիւթոնի ձեռքով դրուեցան մի այնպիսի օրէնքի տակ, որ ընդունակ է ամենաճիշտ հաշիւ տալ այդ շարժմանց ամենափոքր մանրամասնութեանց մասին էլ:

Այս ամենամեծ օրինակի նման և նորան հետեւելով զարգացաւ ֆիզիքայի միւս ճիւղերի մի շարք էլ, որոնց մէջ գլխաւորապէս կարելի է յիշել լուսարանութիւնը, նոյնպէս ելեկտրականութեան և մագնիսականութեան ուսումը, Փորձնական գիտութիւնները ընդհանուր օրէնք փնտնելու ժամանակ, համեմատելով նկատողական գիտութիւնների հետ. ունեն այն գերազանցութիւնը, որ կարող են ազատաբար պայմանները փոփոխել, որպէս զի յաջող ելք ստանան և այդ պատճառով կարող են բաւականանալ հետազօտութեան նշանաւոր և յատկանիշ դիպուածների փոքր թուով, որ կարող լինեն հեշտութեամբ օրէնքը գտնել:

Իսկ օրէնքի ընդհանրութիւնը, ի հարկէ, պէտք է ամենադճուտ դիպուածների վերայ էլ փորձել: Այս պատճառով էլ երբ արդէն հետազօտութեան նոր ուղիղ եղանակներ գտնուեցան, ֆիզիքական գիտութիւնները համեմատաբար արագ զարգացան, նոքա մեզ ընդունակ արին ոչ միայն ականարկ ձգելու ամենահին անցեալի մէջ,

երբ տիեզերակալմ մնայլեց աստղեր էին կազմվում և իրանց ձգման զօրութեամբ հրացեալ էին դառնում: Նոքա մեղ կարելի էին տնրում հետադօտելու ոչ միայն արեգակնային շրջանի քիմիական բաղադրութիւններ (ամենահեռաւոր անշարժ աստղերի քիմիան հաւանականաբար իրան երկար սպասել տալու չէ): այլ նոքա մեղ սովորեցրին մեղ շրջապատող բնութեան զօրութիւնները մեր օգտին գործածել և մեր կամքին ծառայեցնել:

Ասածներիցս պարզ երևում է: Թէ առաջինների հետ համեմատելով որքան զանազանակերպ է այս վերջին գիտութեանց մեծ մասի մէջ մտաւոր գործունէութիւնը:

Առանձին փաստերի համար մտեմատիկոսը բոլորովին հարկաւորութիւն չունի յիշողութեան օգնութեանը: Ֆիզիկոսն էլ շատ սակաւ: Նոյնանման դիպուածների վերայ հիմնուած կործիքների յիշողութիւնը կարող է օգտակար լինել մի որ և է ուղիղ հետք գտնելու համար: Բայց այդ կործիքները այն ժամանակ միայն արժէք են ստանում երբ նոքա խիստ ձեւակերպուած և ճիշտ սահմանուած օրէնք գտնելուն են նպաստում: Բնութեան վերաբերութեամբ մենք ոչ մի կասկած չենք կարող ունենալ որ նորա մէջ թագաւորում է խիստ կապ ունեցող պատճառականութիւն (Causality) որ ամենեւին բացառութիւն չի ընդունում: Այդ պատճառով էլ մեզանից պահանջվում է որ մենք աշխատենք այնպիսի օրէնքներ գտնել որոնք բացառութիւն չունին: Մեր ամենեւին չպէտք է հանգստանանք: Մեր գիտութիւնները միայն այս կերպով կարող են ստանալ տարածութեան, ժամանակի և բնական զօրութեանց վերայ յաղթող զօրութիւն:

Ինքնաձանաչ եղրակացութիւնների երկաթէ աշխատանքը պահանջում է մեծ հաստատամտութիւն և զգուշութիւն: Նա առաջ է դնում սովորաբար շատ դանդաղ և շատ քիչ անգամ շտապեցվում է արագաշարժ հոգեկան կայծերով: Նոքա մէջ շատ քիչ է պատահում այն արագահաս պատրաստութիւնը որով դանազան տեղեկութիւնները պատմաբանի կամ լեզուագէտի յիշողութեանը օգնութեան են հասնում:

Ընդհակառակը մտածողութեան կանոնաւոր յառաջդիմութեան գլխաւոր պայմանն է որ միտքը մէկ կէտի վերայ կենտրոնացած մնայ որ ազատ լինի կողմնակի բաներից: ազատ ցանկութիւններից և յոյսերից և միայն իր սեպհական կամքի եղրակացութիւններին համապատասխան զարգանայ: Ստիւարտ Միլը երեւելի տրամաբանը յայտնում է իբրեւ իր համոզմունք, որ ներածական գիտութիւնները վերջին ժամանակներում տրամաբանական մեթոդների յառաջդիմութեան համար աւելի շատ բան արին, քան թէ մասնադէտ փիլիսոփաները: Այս բանի մէկ գլխաւոր հիմունքն էլ

անկասկած այն հանդամանքի մէջ պէտք է փնտուել որ գիտութեանց ոչ մի ասպարիզում մտածման մի սխալը իր եղբակացութեան սխալներովը այնպէս շուտ չի երևում ինչպէս այս գիտութեանց մէջ որտեղ մտքի աշխատանքի եզրակացութիւնները մեծ մասամբ ուղղակի իրականութեան հետ կարող ենք համեմատել:

Այն ինչ ես հաստատում էի թէ բնական գիտութեանց մասնատիրաբար զարգացած մասերում գիտնական խնդիրների լուծումը իրանց նպատակին աւելի են մօտենում քան թէ առհասարակ միւս գիտութեանց մէջ: Երեսուցի եմ որ դուք չպէտք է կարծէք որ ես այս վերջին տեսակ գիտութիւնները առաջիններին ստորադասում եմ: Եթէ բնական գիտութիւնները գիտնական ձեռքնակատարութիւնով գերազանցում են հոգեկան գիտութիւններն էլ այն գերազանցութիւնն ունենւոյ որ նոքա աւելի հարուստ մարդու շահերին և նորա հոգուն աւելի մօտ առարկաներ իրանց նիւթ ունենւոյ: Այն է մարդկային հոգին, նորա զանազան ձգտումներով և դործունէութեամբ: Նոքա ունենւոյ աւելի բարձր և աւելի դժուար գործ կատարելու նպատակ բայց միւսնոյն ժամանակ պարզ է որ նոցա համար գիտութեան այնպիսի մասերի օրինակը չպէտք է զօրկորչի որոնք աւելի հեշտ յաղթելու նիւթ ունենալով ձեռք կողմանէ չափազանց առաջ գնացած են:

Հոգեկան գիտութիւնները կարող են առաջինների մեթոդներից օգուտ քաղել և այդ մեթոդների առած առատութիւնից աւելի քաջալերութիւն ստանալ: Ես կարծում եմ որ մեր ժամանակը իսկապէս արդէն մի քանի բան բնական գիտութիւններից սովորել է: Այն անդայման յարգանքը որ ունեն գէպի փաստերը և այդ փաստերը հաւաքելու մէջ այն ունեցած հաւատարմութիւնը այն կասկածը դէպի արտաքին երևոյթը, այն ձգտումը ամեն բանի մէջ սկզբնապատճառը փնտուել և ամեն տեղ այդ բանը ընդունել որով մեր ժամանակը հին ժամանակներից զանազանվում է: Գոյց են տալի բնական գիտութեանց այդպիսի մի ազդեցութիւնը: Թէ ինչ աստիճանի ընդարձակ տեղ պէտք է տալ մասնատիրական (իրեւներկայացուցիչ ինքնաճանաչ տրամաբանական հոգեկան գործունէութեան) ուսման մեծ ազդեցութեանը ուսումնարանական կրթութեան մէջ: Ես այստեղ չեմ ուզում խօսել: Այդ գլխաւորապէս կը լինի միայն ժամանակի հարց: Քանի որ այս գիտութեանց շրջանը ընդարձակվում է հարկաւոր է նոյնքան և նորա համակարգութեան և կազմակերպութեան բարելաւութիւնը կատարելագործելը և թերեւ հարկաւոր լինի որ ամեն մի անձնաւորութիւն ստիպուած լինի աւելի խիստ մտածման մի դասընթաց անցկենալու: Քան թէ բերականութիւնը մի այդպիսին կարող է տալ: Ինչ որ ես կարող եմ ասել իմ անձնական փորձերով աշակերտների վերա-

են, որ կեանքի ամենաազնիւ նպատակին են հետևում միայն զբաղուելով իրանց գիտութեան պաշարը բազմապատկելով և աւելի կատարելագործելով: Միմիայն գործելը տալիս է մարդուս արժանաւոր գոյութեան իրաւունք. ուրեմն կամ գիտեցածի գործադրութիւնը կամ գիտութեանց զարգացումը պէտք է նոցա նպատակը լինին: Արովհետև այս վերջինն էլ նոյնպէս մարդկային յառաջագիմութեան համար արած գործունէութիւն է:

Այժմս անց կենանք երկրորդ կապի մասին խօսելու, որ զանազան գիտութիւնների աշխատանքը մէկ մէկու հետ շղթայում է և այդ գիտութիւնների լույսնդաւորութեանց ներքին կապի մասին խօսենք:

Գիտութիւնը զօրութիւն է: Ոչ մի ժամանակը չի կարող այս հիմնական օրէնքը այնպէս ակներև ապացուցանել, ինչպէս մեր ժամանակը: Մենք սովորեցնում ենք անգործարան աշխարհի բնական զօրութիւնները ծառայեցնել մարդկային կեանքի կարիքներին և մարդկային հոգւոյ նպատակներին: Գոլորշիի գործադրութիւնը մարդու մարմնոյ զօրութիւնը հաղարպատիկ և միլիօն անգամ աւելացրեց: Ալորող և գործող մեքենաները այնպիսի աշխատանքներ են կատարում որոնց միակ արժանաւորութիւնը միտք սպանող կանոնաւորութիւնն է: Մարդկանց մէջ եղած յարաբերութիւնները իր բնդարձակ նիւթական և մտաւոր հետեանքներով այնքան մեծացած են, որ ոչ ոք այն բանը չէր կարող երազել անգամ այն ժամանակը, երբ մեզանից ծերերը իրանց կեանքը սկսում էին: Բայց միայն մեքենաները չեն որոնց միջնորդութեամբ մարդուս զօրութիւնները կրկնապատկուած են. միայն պողպատէ թնդանօթները և երկաթապատ նաւերը չեն, միայն կեանքի կարևոր պաշարները և ոսկին չեն, որոնց վերայ մէկ ավզի զօրութիւնը հիմնվում է:

Տէրութիւնների քաղաքական կազմակերպութիւնն և անհատների բարոյական կարգապահութիւնն է, որոնք լուսաւորեալ ազգերի անկիրթ ազգերի վերայ ունեցած գերազանցութիւնը պայմանաւորում են, և եթէ վերջիններս անընդունակ են քաղակրթութիւնը ընդունելու, իրանց գոյութեան վախճանին մօտենում են:

Այսպիսի հանգամանքներում ամեն բան իրար է խօռնվում: Ուր հաստատուն օրինականութիւն չկայ, ուր ժողովրդի մեծամասնութեան շահերը կանոնաւոր կերպով իրականութիւն չեն ստանում, այնտեղ մէկ ազգի հարստութեան զարգացումը և նորա վերայ հիմնուած զօրութիւնը անկարելի է:

Ճշմարիտ զննուոր կարող է միայն նա լինել, ով որ արդար օրէնքների շնորհիւ իրա մէջ անկախ մարդու պատուոյ զգացումը զարգացրել է:

Այս պատճառով էլ ամեն մի ժողովուրդ իւր բարօրութեան

Համար (մինչև անգամ առանց ուշադրութիւն դարձնելու ամենա-
բարձր գաղափարական ձգտումներին) ոչ միայն բնագիտութեան
և նոցա տեխնիկական գործադրութեանց մէջ շահ ունի, այլ և
նոյն գունակ պահանջ ունի նոցա վարդապետ մէջ ևս։ Նոյնպէս
և քաղաքական, իրաւաբանական և բարոյական գիտութիւնների
մէջ և այն բոլոր պատմական և լեզուագիտական գիտութիւնների
մէջ էլ որոնք իսկոյն յիշուածներին են ծառայում։ Ոչ մի ժողովուրդ
որ ցանկանում է իր վիճակը բարեփոխել պէտք է ուրիշներ
ից յետ մնայ։ Եւ այս համոզմունքը ունեն բոլոր եւրոպական
քաղաքակրթեալ ազգերը։

Այն հասարակական միջոցները, որոնք այժմս մատակարարվում
են համալսարաններին, ուսումնարաններին և գիտնական հաստա-
տութեանցը գերազանցում են այն ամենը, ինչ որ հին ժամանակ
այգպիսի հաստատութեանց համար տրվում էր։
Սկզբում ես խօսեցի գիտնական աշխատութեան շուտ աճող
բաժանման և կազմակերպութեան մասին։ Եւ ճշմարտիւ գիտնական
մարդիկ կազմում են մի տեսակ կազմակերպութեամբ բանակ, որ ամ-
բողջ ազգի բարեկաւութեան համար և շատ անգամ նոյն ազգի
առաջարկութեամբը և ծախսերով աշխատում է գիտութիւնը հարս-
տացնել, որպիսի գիտութիւնը ծառայելու է ճարտարութեան, հարս-
տութեան, կեանքի գեղեցկութեան, քաղաքական կազմակերպութեան
կատարելագործութեան և անհատների բարոյական վարդապետ յա-
ռաջողիմութեամբ։ Բայց ոչ միշտ հարկաւոր է գիտութեանց ան-
միջական օգտաբերութեան մասին հարցնել, ինչպէս որ անում
են շատ անգամ անկիրթ մարդիկ։ Այն ամենը, ինչ որ մեր միտքը
լուսաւորում է բնութեան զօրութեանց, կամ մարդկային հոգեւոյ
զօրութեանց վերաբերութեամբ, միշտ լանկագին է և կարող է իր
ժամանակին օգուտներ տալ, սովորաբար այնպիսի տեղերում, որ
տեղ ամենից սակաւ կարելի էր սպասել։

Ով կարող էր մտածել, որ երբ Գալիլանին զանազան մետալ-
ներով գորտի սրունքները շօշափում էր և նոցա ցնցումը տես-
նում, որ Եւրոպան ութնուն տարի յետոյ մետաղէ թելերի ցանցով
պէտք է ծածկուի, որոնք կայծակի արագութեամբ լուրեր են
տանում Մաքքիդից մինչև Պետերբուրգ ճիշտ նոյն գործողու-
թեամբ, որոյ առաջին նշանները յիշեալ անգամադնին Գալիլա-
նին նշմարած էր։
Եւ քաղաքական հոսանքները սկզբում, նոյնպէս և Աճլտայի
ձեռքում, այնպիսի իրողութիւններ էին, որով կարելի էր միայն
ամենատար զօրութիւն ստանալ և նորան ամենանորը միջոցներով
նշմարել։

Եթէ այդ երեւոյթը մի կողմը թողնուէր, որովհետեւ նորա հե-
տադրատութիւնը մարդու համար ոչ մի օգուտ չէր խոստանում, այն
ժամանակ ֆիզիքայի մէջ զանազան բնական զօրութեանց իրար հետ
ունեցած ամենահետաքրքիր կապակցութիւնները պէտք է պակաս
մնային, երբ որ մտադր Գալէլէյը, դեռ իրրեւ ուսանող, Պիզայի
մէջ պատարագի ժամանակ ճօճող լապտերը (կանթեղը) նկատեց
և իրա զարկերակի հետ համեմատելով տեսաւ որ ճօճման տեղովու-
թիւնը անկախ է ճօճման աղեղների մեծութիւնից, ո՞վ կարող
էր մտածել որ այդ գիւտը պէտք է նպաստէ ճօճանակաւոր ժա-
մացոյցների միջնորդութեամբ ժամանակը չափելու և նորա դարում
դեռ անկարելի համարուած նրբութեանը հասնել, նաեւ երկրիս ամե-
նահեռաւոր ծովերում փոթորիկից քշած ծովագնացներին կարելի
պէտք է անէ իմանալու, թէ աշխարհագրական լայնութեան որ
աստիճանի վերայ են գտանվում նորա:

Ով որ գիտութիւն սովորելու և գիտութեան մէջ հետադո-
տութիւններ անելու ժամանակ ձգտում է ուղղակի գործնական
նպատակների յետևից, նա կարող է բաւականին ապահով լինել
որ իւր աշխատանքը ի զուր է:

Բնական և հոգեկան զօրութեանց ներգործութիւնների մասին
լիակատար տեղեկութիւններ ստանալը և ըմբռնումն է լինելու այն
միակ նպատակը, որին լիակատար գիտութեան մէջ կարելի է
ձգտել: Ամեն մի հետախոյզ պէտք է իրան վարձատրած համարէ նոր
գիւտերի ուրախութեամբ, իրրեւ մտքի յաղթութեան հակառակուող
նիւթի վերայ, նոյնպէս և այն էստեփիքական գեղեցկութեամբ, որ
գիտութիւնների մի լաւ կատարելագործուած ասպարէզը նորան ներ-
կայացնում է, որոյ մէջ լրողոր մասերում մի առանձին կապ է գտնու-
վում որոյ մէջ մէկը միւսից զարգանում է և որտեղ ամեն բան
մտքի տիրապետութեան հետքերն են ցոյց տալիս: Նա պէտք է ի-
րան վարձատրած համարէ այն գիտակցութեամբ, որ գիտու-
թեան աճող դրամադուլը ինքն էլ աւելացնում է, այն դրա-
մադուլը՝ որոյ վերայ հիմնվում է մարդկութեան հոգւոյն հա-
կառակ զօրութիւնների վերայ ունեցած իշխանութիւնը, նա
չպէտք է միշտ սպասէ արտաքին խոստովանութեան և վարձատրու-
թեան, որը կարող լինի նորա աշխատանքի գնին համապատասխա-
նել: Ճշարիտ է, որ մի քանիսը աւելի երջանիկ կը լինէին, եթէ
որ նորա իրանց կենդանութեան ժամանակ մահուանից յետոյ չե-
նուած արձանների տասերորդ մասի արժողութեան փողը ստացային:
Գիտնական գիւտերը այժմ հասարակաց կարծիքի կողմից ա-
ւելի մեծ պատրաստականութեամբ ընդունելութիւն են դառնում
քան թէ առաջ, և այնպիսի գիպուածները, երբ գիտնական յա-
ռաջագիմութեանց սկզբնապատճառ անձինք չքաւորութեան զոհ

պէտք է դառնային՝ աւելի և աւելի պակասում են։ Ընդհակառակը՝ Եւրոպայի տէրութիւնները և ազգերը առհասարակ այն պարտականութիւնը արդէն ճանաչել են, որով վարձատրում են զիտութեան մէջ նշանաւոր ծառայութիւնները նոցա համապատասխան գրութիւն տալով՝ կամ առանձին ազգային վարձատրութիւն հանգանակելով։

Այսպէս ուրեմն գիտութիւնները մի ընդհանուր նպատակ ունեն մարդկային հոգին տիրապետող կացութեանել աշխարհի վերայ։ Այն ինչ հոգեկան գիտութիւնները ուղղակի այն նպատակի համար են աշխատում, որ մտաւոր կեանքի բովանդակութիւնը աւելի հարուստ և աւելի հետաքրքիր անեն, մաքուրը անմաքուրից բաժանեն, նոյնպէս էլ բնական գիտութիւնները անկողմնակի կերպով ձգտում են միեւնոյն նպատակին՝ երբ աշխատում են աղատել մարդուն նորա վերայ ճշտող արտաքին աշխարհի ստիպմունքներից։

Ամեն մի հետաքննին աշխատում է իր մասում, նա ընտրում է իրա համար այնպիսի հարցեր, որոնք համապատասխան են իր հոգեկան ընդունակութիւններին և կրթութեանը և որոնց ինքը աւելի հեշտութեամբ կարող է լուծել։ Բայց ամեն միեր պէտք է գիտենայ, որ նա այդ մեծ գործը աւելի առաջ տանել կարող է միայն ուրիշների հետ միասին, և այդ պատճառով նա պարտաւորուած է իր աշխատութեան արդիւնքը ուրիշներին մատչելի անել, որքան կարելի է իրականաբար և հեշտ կերպով։ Այն ժամանակ նա կարող է օգնութիւն գտնել ուրիշներից և կարող է լինի ինքն էլ իրա կողմից ուրիշներին օգնութիւն փոխադարձել։ Գիտնական հանդէսները հարուստ են այնպիսի փոխադարձ յարաբերութեանց պայցոյցներով, այն յարաբերութեանց որ ըստ երևոյթին ամենահեռուէր անսպարէզների մէջ արդէն կայացել է։ Պատմական ժամանակագրութիւնը զբաղաւորապէս յենում է արեգակի և լուսնոյ խաւարումների աստղաբաշխական հաշիւների վերայ, որոնց մասին ամենահին գրուածների մէջ կարելի է կարգաւ Միւսկոլմից աստղաբաշխութեան մի քանի կարեւոր թուերը, օր, աւուր երկարութեան անփոփոխութիւնը, նոյնպէս և մի քանի գիտաւոր աստղերի պտտելու ժամանակամիջոցը առնուած են հին պատմական տեղեկութիւններից։ Վերջին ժամանակներում սկսեցին Ֆիզիոլոգները և նոցա մէջ մասնաւորապէս Բրիւկէն (Brücke) մարդկային լեզուի գործարանի օգնութեամբ կազմուող տառերի մի ամբողջ համակարգութիւն կազմել և այդ հիման վերայ առաջարկութիւններ արին ընդհանուր տառեր կազմելու, որոնք յարմար լինէին մարդկային բոլոր լեզուների համար։ Այստեղ ուրեմն ֆիզիոլոգիան ծառայում է ընդհանուր լեզուագիտութեանը և արդէն կարողացել է մի քանի դարմանալի կարծուած հնչիւնների փոփոխութեանց բացատրութիւն տալ։

այսինքն նա ցոյց տուեց, որ հնչւնների փոփոխութիւնը ոչ թէ բարեհնչւնի (Euphonie) օրէնքներով (ինչպէս մինչև այժմս կարծում էին), այլ մարդու բերանի համանման դրութիւններով (Mundtellungen) է պայմանաւորուած։ Ընդհանուր լեզուագիտութիւնը միւս կողմից տեղեկութիւններ է տալիս պատմական ժամանակից առաջ ապրող զանազան ցեղերի ազգակցութեան, բաժանման և գաղթականութեան մասին և այն քաղաքակրթութեան մասին, որ նոքա ունէին մէկ մէկուց անջատման ժամանակը։ Որովհետև այն առարկաների անունները, որոնց նոքա այն ժամանակ անուն էին տալի, բոլոր յետագայ լեզուների մէջ միեւնոյն են մնացել։ Այսպիսով լեզուների ուսումը պատմական տեղեկութիւններ է տալիս այն ժամանակների մասին, որոնց վերաբերութեամբ ուրիշ ոչ մի պատմական յիշատակագիր չկայ։

Ես յիշում եմ նոյնպէս այն օգնութեան մասին, որ կարող է անդամազննիւր քանդակագործին տալ, ինչպէս և հնախոյզին, որ հետազոտում է հին քանդակներ։ Նթէ կարելի է ինձ յիշել նոյնպէս իմ ամենավերջին աշխատութեանց մասին էլ, ես կարող էի յայտնել, որ ձայնի ֆիզիկայով և ձայնազգաց ֆիզիոլոգիայով կարելի է մեր երաժշտական կոմակերպութեան (Construction) տարրերը հիմնել մինչդեռ այս խնդիրը դիւաւորապէս էստետիքային է պատկանում։ Զգայարանների ֆիզիոլոգիան ներքին կապ ունի հոգեբանութեան հետ այն ինչ նա զգայարանների տպաւորութեանց մէջ ապացուցանում է հոգեկան գործունէութեան հետևանքները, որոնք իրանց ցոլացնող գիտակցութեան սահմանին են պատկանում և այդ պատճառով հոգեկան ինքնազննութեան համար ծածկուած կը մնան։

Ես կարողացայ այստեղ միայն մի քանի խօսքերով հիշատակարարութեամբ ակնկիւն օրինակները յիշել և այդ պատճառով որքան կարելի է մէկ մէկուց հեռու եղող գիտութեանց յարաբերութիւնները ընտրել։ Բայց բնականապէս աւելի ընդարձակ է այն լզգեցութիւնը, որ ունի մէկ գիտութիւն ուրիշ իրան աւելի մօտիկ եղած գիտութեան վերայ։ Այս բանը հասկանալի է, այդ մասին ես հարկաւորութիւն չունէի խօսելու, ձեզանից ամեն մինը գիտէ այդ բանը իր անձնական փորձից։

Այսպէս ուրեմն, թող ամեն մինը իրան մշակ համարէ մի այնպիսի ընդհանուր մեծ գործի, որ չօշափում է բոլոր մարդկութեան ամենաթանկագին շահերը և իրան այնպիսի անձ համարէ, որ ձրգտում է միայն սեպհական գիտութեան ծարաւը յագեցնել կամ անձնական օգուտը փնտռել և կամ սեպհական ընդունակութիւններովը փայլել։ Այն ժամանակ միայն անպակաս կը լինի նորահամար ոչ միայն իրա սեպհական վարձատրող գիտակցութիւնը, այլ և

Cameron-ը մատնանիչ է անում հարցաքննութեանց վնասակար աղղեցութեան վրայ եւ խորհուրդ է տալիս ընտելացնելու մանուկներին հարցաքննական հարցերի յատկութեանը տարուայ ընթացքում: Չափազանց կրկնողական աշխատութիւնը եւ հարցաքննութեանց երկիւղը այնքան մեծ են, որ կարող են դրոշմել մանկան ապագայ կեանքի վերայ, յուսահատութեան, բարոյական եւ ֆիզիքական բույութեան կնիքը: (Здоровье)

* *

Բնական:—Շուտով հրատարակուելու է մի նոր կանոնադրութիւն հոգեւոր ծխական դպրոցների համար: Յայտնի է, որ մի քանի տարի առաջ յիշեալ դպրոցները հոգեւոր իշխանութեան հետքից առնուելով, ենթարկուեցան վերատեսուչներին եւ ուսումնարանական խորհուրդներին: Բայց այժմ ուզում են դարձեալ յիշեալ դպրոցները բողոքել հոգեւոր իշխանութեան անմիջական իրաւասութեան ներքոյ: Դպրոցները պիտի ունենան ժողովրդից ընտրուած հոգաբարձութիւն (ինչպէս որ մեր, հայոց դպրոցներում է): Վերատեսուչը իրաւունք պիտի ունենայ մի միայն նայել, հոկէլ այդ դպրոցների վերայ, բայց միջամտել նոցա ներքին կարգադրութեանց մէջ իրաւունք չունի: Յիշեալ կանոնադրութեան ծրագիրը արդէն ընդունել էն ազգային լուսաւորութեան եւ ներքին գործոց նախարարներն եւ մօտերումս պիտի հրատարակուի իբրեւ հաստատութիւն գտած օրէնք:—

Հենց որ նոր կանոնադրութիւնն հաստատուեցաւ, այնուհետեւ դպրոցների նիւթական աղբիւրների համար կը սկսեն հոգալ, այսինքն, երբ որ եկեղեցիներից եւ ծխականներից եկած վնդերն բաւարար չեղան դպրոցների սպահանգութեան համար, այն դիպումս ծովային կանոնադրութեան զանաքանից եւ հոգեւոր իշխանութեան յատկացեալ գումարներից պէտք է հոգացուի: Եւ ընտանիքները (Բացի դորանից, մտադրութիւն կայ պետական բոլոր դպրոցների կրօնուսուցչներին յարբուճուստ ուսման սահմանել, որ մինչեւ այժմ չը կար: Եւ մտադրութեան ծրագիրը միայն Ս (2

* *

Ամեն ինչ հաշուելով եւ ընտելացնելով (3) աղբիւն Անգլիական լրագիրները բաւական հետաքրքիր տեղեկութիւններ են հաղորդում կանանց բարձրագոյն կրթութեան մասին Անգլիայում: Արդէն տասներկու տարի անցել է այն ժամանակից, ինչ որ Լօնդոնի եւ Կեմբրիջի համալսարանները իւրեանց դռները բացին

կանանց համար, բայց եւ ընդ նմին չը տուին նոցա կանդիդատի ուսումնական աստիճանն ստանալու իրաւունքը: Անգլիայի ամենահնագոյն համալսարաններէլց յոկ միայն Օքսֆորդինը, յայտնի չէր ինչո՞ւ մինչեւ ցայժմ չի վստահանում հետեւել յիշեալ համալսարանների օրինակին, բայց եւ այնտեղ էլ այս հարցը նորերումս դրականապէս վճռուած է: Ներկայումս միայն Կեմբրիջի համալսարանում սովորում են 150 ուսանողուհիներ. նոցա մեծ մասը պատրաստվում են նուիրելու իրանց բժշկական կամ մանկավարժական կոչմանը: Արդէն այժմէն իսկ Մեծ Բրիտանիայում եւ Իռլանդիայում կան մօտ 150 հազար ուսուցչուհիք եւ այդպիսեաց կարեւորութիւնը տարեւոր ցտարի անում է: Կեմբրիջում կանայք դասախօսութիւններ են լսում մարդոց հետ միասին ընդհանուր լսարաններում: Սկզբում այս հանգամանքը շատ խորք էր բուռն տեղական հասարակութեան, բայց շուտով ամենքը համոզուեցան, որ ուսանողուհիները իրենց նիստ ու կացով, հագնւստով, կենցաղավարութեամբ եւ այլն, ոչնչով չեն տարբերվում քաղաքի մնացեալ կանանցից: Իսկ ինչ նոցա գիտնական պարագմուհիներին է վերաբերում, պէտք է խոստովանել, որ նոցանից շատերը ուսանողներից անաւել եռանդով են պարապում: Միայն 1877 թ. Կեմբրիջի համալսարանում դասախօսութիւններ լսող կանայք իրաւունք ստացան ուսանողներին հասանալ վերջնական քննութիւն տալու: Այս բանը դիւրին չէր նոցա համար: Այսպէս օրինակ, մի պրօֆեսսօր յամառութեամբ հրաժարվում էր ուսանողուհիներին հարցաքննելուց, այդ ընդիմադրութիւնը խորտակելու համար մի ուսանողուհի հետեւեալ խորամանկութիւնը գործ դրեց. նա իւր շարադրութեան տակ ստորագրեց միայն իւր անունն սկզբնատառը եւ ապա իւր ազգը. — Դյօվեր: Աջքի անցնելով քննողների շարադրութիւնները, կտակոր պրօֆեսսօրը, դառնալով իւր պաշտօնակիցներին, ասաց. «Չը գիտեմ պարոններ, թէ մեր գործն ինչպէս է յաջողվում, բայց ինձ ամենաընտիր շարադրութիւնը ներկայացրել է սպարոն Դյօվերը»: Եւ այլտր է տեսնելք նորա զարմանքը, երբ նա լսեց, որ այդ «պարոն» Դյօվերը — կին է:

(Недѣля)

Խմբագրութիւնս շնորհակալութեամբ ստացաւ Մայր Աթոռի տնօրէնի անունով տպագրուած Մխիթարայ Դօշի դատաստանագիրք Հայոց», իրաւաբանական հետազօտութիւնք հանդէրձնաօրութեամբ վստահան Մ. վարդապետի բառատմանց: Այս բնութիւնս լուրջ աշխատութիւնը բաղկացած է 634 էրեսից, մեծադիր, բառաձայն բերրով, որից 180 էրեսը միայն հետազօտողի խառաջաբանն է. զինն է 3 ուրբի: —

Խմբագրութիւնն ստացաւ Մօսկուայից Մ. Հ. Ռ. Գ. Ը. № 1 հրատարակութիւնը, ՝ 2 ո Ր ս ա ու ա կ՝ մանուկների համար: Գրքոյի բովանդակութիւնն է 1) Մրմռան Կատու: II. Կապոյտ կրակ: III. Կախարդ կանայք: IV. Փինաչի:—

Շնորհակալութեամբ ստացանք Աղբիւրի՝ № № 5 և 6-ը և Մանկավարժանոցի՝ № № 2 և 3-ը:—

Վարժարանի Հոկտեմբեր, Նոյեմբեր, Դեկտեմբեր և Յունվար ամիսների լոյս չը տեսած համարների փոխարեն նորա № № 7, 8, 9 և 10-ը միասին մի գրքի մէջ լոյս կը տեսնեն լույսի վերջին:

Դարձեալ խնդրում ենք մեր բաժանորդներից փութան ուղարկելու Խմբագրութեան իրանց բաժանորդագիրը:—

Պ. Գ. Շահբաղադեանը մեզ խնդրում է հաղորդել հետեւեալը.

«Տպագրութեան համար բոլորովին պատրաստ են և շատով մանուկ տակ կը մտնեն իմ քարգմանած հետեւեալ ՉՌՄ գրքոյկները:

I. «ԿՆՈՋ ԿՈՉՈՒՄԸ ԵՒ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆԸ», հեղ. ԼՈՒԻՉԱ ԲՐԻԻՆԷՐԻ:

II. «ՈՍԿԷ ԲՁԷՉ», (ժողովրդական վեպ ամերիկական կեանքից) հեղ. ԷՂԳՍԻ ՊՈ.

III. «ԻՆՉՊԻՍ ԿՈՊԷԿԸ ՄԻԿԻՕՆ ԴԱՐՉԱՍԻ», (մանկ. վեպ անգլիական կեանքից) հեղ. ՏԻԿԻՆ ԲԱՌԻՆԻ:

IV. «ԱՆԻԱՍՏԱՆՈՅԾ», (մանկ. վեպ դանիական կեանքից) հեղ. ԱՆԻԲԵՐՍԷՆԻ:

ՉՌՄ գրքոյի բաժանորդագիրն է 1 րութիւլ: — Գրքոյկները հետըզհետէ լոյս կը տեսնեն մինչեւ առաջիկայ Սեպտեմբերի վերջը: Ուստի խոնարհաբար խնդրում ենք այն յարգելի տիկնանց և պարոններից, որոնք բաժանորդներ գտնելու ներդրութիւնը յանձն էին արել, փութան ուղարկելու մեզ բաժանորդաբերը և դրանց, որպէս զի առանց յետաձգելու, ճշտութեամբ կարողանայինք որոշել տպագրութիւն օրինակների քանակութիւնը:— Օտարաբարբաջիք դիմում ենք այս հասցեով: Тифлисъ, Григорию Шахъ-Будагянду, Абасъ-Абатская площадь, д. № 8:

Վ Ա Ր Ժ Ա Ր Ա Ն — Հ Ր Ա Տ Ա Ր Ա Վ Ո Ղ Ն, Ի Ռ Ս Ր Ո Վ Ե Ա Ն:

Дозволено цензурою. Тифлисъ, 19 Июня 1884 г.

Типографія М. Вартаванда и К^о Тройцк. пер. д. № 11

„ՄԱՍԻՍ“

ԼՐԱԳԻՐ ՀԱՆԱՊԱՋՈՐԵԱՅ

Քաղաքական, ազգային, բանասիրական եւ տնտեսական:

Հրատարակվում է Կ. Պոլսում. Տարեկան գինն է Կ. Պոլսոյ
Համար 10 մէճիտ, գաւառաց Համար 12 մ: Լրագրին վե-
րաբերեալ նամակ կամ որ եւ իցէ գրութիւն Խմբագիր-Տնօրէ-
նին պիտի ուղղուի այս Հասցեով՝ Կ. Պոլիս, Րիզա փաշա-եօ-
գուշը, Շարգ Չարշըսըը, թիւ 37., Մասիսի՝ զրասենեակը:—

Տէր եւ Տնօրէն Կ. Ս. ԻԻԻԻԻՃԵԱՆ:

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱՆՈՑ

ամսագիրը հրատարակվում է 1884 թ. յունվար ամսից, գլխաւո-
րապէս մանկավարժական ուղղութեամբ: Ամսական տետրն երկու
թերթից է: տարին կլինի 10 տետր (յուլիս եւ օգոստոս ամիսնե-
րում չի հրատարակուի):

“Մանկավարժանոցի” տարեկան գինն է 3 մանէթ:

Հրաւիրվում են մտածող, դպրոցանուէր հայազն ուսուցիչներն
աջակցելու „Մանկավարժանոցին“ իրանց բաժանորդագրութեամբ եւ
աշխատակցութեամբ: Ստորագրվողները յատկապէս պիտի դիմեն
այս հասցեով. ՇՅ. ԾԻՄԻԱԶՅԻՆԷ. Редакция Манкаваржаноцъ.

Խմբագրող-հրատարակող ԽՈՐԷՆ ԵՒ ՎԱՐԴ ՍՏԵՓԱՆԷ՝

Խ Ի Կ Ա Ր

Հ Ա Ն Դ Է Ս Ա Մ Ս Ե Ա Յ

Կը հրատարակուի ամիսն մի անգամ:

Տարեկան բաժանորդագին է Կ. Պոլսոյ նաեւ գաւառաց Համար,
երկու արծաթ մէճիտ ԿԱՆԻԻԿ:

Բաժանորդագրութեան տեղն է, „Բուքրաստան Մանկանց“ Խըմ:
բազրատունը, Կ. Պոլիս, Սուլթան—Համամ թիւ 14, ուր ուղղելի
են Խմբագրութեանս վերաբերեալ գրութիւնք:

Իւրաքանչիւր թերթի գինն է չորս դահեկան արծաթ:

Կը վաճառուի Հայ գրվաճառաց եւ պահճէ Գարու ջրավա-
ճառ Պօղոս եւ Յակոբ աղաներուն քով:

Թիֆլիզում բաժանորդագրութիւնն ընդունվում է Վար-
ժաբանի Խմբագրատանը:

Խմբ. Տնօրէն Յ. Յ. ՊԱՐՈՆԵԱՆ

ԵՐԵՒԱՆԵԱՆ ՅԱՅՏԱՐԱՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

Հրատարակվում է շաբաթը երեք անգամ. տարեկան
գինը 1 ռ.: Հասցէն Զրиванъ, Тип. Теръ-Григорянцъ.

Խմբ.—Գր.— Խմ. Տէր-Գրիգորեանց:

Ներկայ 188³/₄ թ. (երկրորդ տարի.)

„ՎԱՐԺԱՐԱՆ“

Մանկավարժական ամսագիրը հրատարակվում է Թիֆլիզում նոյն դիրքով, նոյն ուղղութեամբ եւ նոյն աշխատակիցների գործակցութեամբ հետեւեալ ծրագրով՝

ա. Ազգիս Վեհափառ Հայրապետի եւ քեմական վերատեսուչների կարգադրութիւններն ազգային ուսումնարանների վերաբերութեամբ:—

բ. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲԱԺԻՆ—յօդուածներ մանկավարժական բովանդակութեամբ:—

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

դ. ՄԱՏԵՆԱԽՍՈՍԻԹԻՒՆ—Քննական յօդուածներ դասագրքերի եւ մանկական ընթերցանութեան գրքերի:—

ե. ԱՅԼ ԵՒ ԱՅԼՔ—Ձանազան տեղեկութիւններ Ռուսաստանի եւ արտասահմանի ուսումնարանական կեանքից:—

զ. ՅԱՅՏԱՐԱՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ:—

Մեր ամսագրին գործակցում են ազգային ուսումնարանների մէջ գործող յայտնի անձինք, որ ծանօթ են հայ հատարակութեանն իրանց աշխատութիւններով մանկավարժական ասպարիզում:

„ՎԱՐԺԱՐԱՆԸ“ հրատարակվում է ամիսը մի անգամ, բացի յունիս եւ յուլիս ամիսներից: „Վարժարանի“ տարեկան բաժանորդագիրն է ՀԻՆԳ ԽՈՒՐԻ ԿԱՆԻՒԿ:

Տարին սկսվում է օգոստոսին եւ վերջանում մայիսին, տարին հրատարակելով տասը տետրակ:

Թիֆլիզում ստորագրուել կարելի է խմբագրատանը եւ պ. Ն. Ծառութեանի լամպային մագազինում: Օտարաքաղաքացիք դիմումեն խմբագրութեան հետեւեալ հասցեով՝ Въ Тифлисъ, въ Редацію педагогическаго журнала „ВАРЖАРАНЪ“, (Абасъ-Абатская площадь, домъ № 8) Секретарю Редаціи Григорію Шахъ-Будатянцу: Իսկ արտասահմանից՝ Tiflis (Caucase) Rédaction du journal pédagogique „Varjaran“. Կ. Պոլսում կարելի է ստորագրուիլ „ԲՈՒՐԱՍՏԱՆ ՄԱՆԿԱՆՅ“ հանդիսի խմբագրատանը (Սուլթան-Համամ. Հօճա խան փողոց, բիւ. 14.)

Խմբագիր-հրատարակիչ Ն. ԽՈՍՐՈՎԵԱՆ.