

428

£

Q 428

Հիշ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ

ԳՐԱԴԱՐԱՆ

ԳԻՐԲ ԱՌԱՋԻՆ.

ԾՈՍԿՈՒՄ

ՏՊԱՐԱՆ ՄԿՐՏԻՉ ԲԱՐԽՈՒԴԱՐԵԱՆԻ.

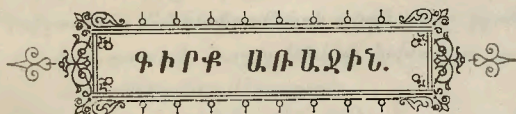
1892

ԲՈՎԱՆ ԴԱ ԿՈՒԹԻՒՆ

I. Յառաջարան. Հրատարակիչ	ԵՐԵՄ.
II. Յովհաննէս Ամուս Կոմենիոսն և Նորա մանկավարժութիւնը. Յ. Բարխուդարեանց.	5
III. Պարիզի Միջնակարգ Դպրոցները. (Լ. Լ. Սարկովից), Յ. Թ.	6
IV. Ենայի Ճեմարանական մանկավարժական սեմինարիոնը և Նորա կաղմակերպութիւնը Յ. Բարխուդարեանց.	43
V. Բարոյական փիլիսոփայութիւն. Սահակ ք. Սահակեանց.	77
VI. Կովկասեան մանկավարժների արդի դերը իրանց տաճկահայատակ ազգայինների կրթական գործում. Յովհաննէս Տէր-Միրաքեան	86
VII. Համառօտ ծրագիր Ներսիսեան Հոգևոր ուսումնարանի գիշերօթիկ սաների դպրոցական ճանապարհորդութեան. Իսահակ Յարութիւնեանց	134
VIII. Կամբի զարգացումն (Հոգեբանական-մանկավարժական խորհրդածութիւններ).	145
IX. Լինհարդ և Գերտրուդ, Գործ Հայերիս Պետալոցցու. Ի. Յ.	150
X. Գրադիտութիւնը Ռուսատանի մէջ. (Վիճագրական տեղեկութիւններ)	169
XI. Պրուսիայի ժողովրդական դպրոցների մասին. (Վիճակագրական տեղեկութիւններ)	222
XII. Բուլղարիայի դպրոցները (Վիճակագրական տեղեկութիւններ)	226
	221

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ

ԳՐԱԴԱՐԱՆ



ՄՈՍԿՈՒԱ

ՏՊԱՐԱՆ ՄԿՐՏԻՉ ԲԱՐԽՈՒԴԱՐԵԱՆԻ.

1892

ՀԱՐԱԿՆԱԴԱՐՅԱՆ

ՄԱՆԻՐԱՐ

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ, 3 Апрѣля 1892 года.

ՀԱՐԱԿՆԱԴԱՐՅԱՆ

Типографія М. Бархударянъ, Москва, Мясницкая, д. насл. Апанова.

1892

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

	ԵՐԵՍ.
I. Յառաջարան. Հրատարակիչ	5
II. Յովհաննէս Ամհո Կոմէնիոսն և նորա մանկավարժութիւնը. Յ. Բարխուդարեանց.	6
III. Պարիզի Միջնակարգ Դպրոցները. (Լ. Լ. Մարկովից), Յ. Թ.	43
IV. Ենայի Ճեմարանական մանկավարժական սեմինարիոնը և նորա կազմակերպութիւնը Յ. Բարխուդարեանց.	77
V. Բարոյական փիլիսոփայութիւն. Սահակ ք. Սահակեանց.	86
VI. Կովկասեան մանկավարժների արդի գերը իրանց տաճկահայաստակ ազգայինների կրթական գործում. Յովհաննէս Տէր-Միրաքեան	134
VII. Համառօտ ծրագիր Ներսիսեան հոգեւոր ուսումնարանի գիշերօթիկ սաների դպրոցական ճանապարհորդութեան. Իսահակ Յարումիւնեանց	145
VIII. Կամբի զարգացումն (Հոգեբանական-մանկավարժական խորհրդածութիւններ).	150
IX. Լինհարգ և Գերարուդ, Գործ Հայնրիխ Պետտալոցցու. Ի. Յ.	169
X. Գրագիտութիւնը Ռուսաստանի մէջ. (Վիճազրական տեղեկութիւններ)	222
XI. Պրուսիայի ժողովրդական դպրոցների մասին. (Վիճազարական տեղեկութիւններ).	226
XII. Բուլգարեայի դպրոցները (Վիճակագրական տեղեկութիւններ)	221

XIII. Ընդհանուր տեսութիւն մանկավարժական աշխարհից. ՄարԹօնիկ.	236
XIV. ԸՆԴԱՀԱՆՈՒՐ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆ. Տուխկոն Յիլլեր. Ներմուծումն ընդհանուր մանկավարժու- թեան, Ի. Յ.	253
XV. Մանկական խաղերի նշանակութիւնը դաստիարա- կութեան համար.	294
XVI. ԳՐԱԽՕՍՈՒԹԻՒՆՆԵՐ՝ I. Արասխանեանց Աւետիք, Արեւելան ազգերի հին պատմութիւնը. Բար.	303
II. Prof. Dr. Lazarus, Ideale Fragen	308
III. Rembrandt als Erzieher.	310
XVII. Մանկավարժական տեղեկութիւններ	316
XVIII. ՄԻ քանի խօսք. Յ. Բարխուդարեանց	319

ՅԱՅՏԱՐԱՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ.

IV. Մանկավարժական տեսութիւն մանկավարժական աշխարհից. ՄարԹօնիկ.	236
XV. Մանկական խաղերի նշանակութիւնը դաստիարա- կութեան համար.	294
XVI. ԳՐԱԽՕՍՈՒԹԻՒՆՆԵՐ՝ I. Արասխանեանց Աւետիք, Արեւելան ազգերի հին պատմութիւնը. Բար.	303
II. Prof. Dr. Lazarus, Ideale Fragen	308
III. Rembrandt als Erzieher.	310
XVII. Մանկավարժական տեղեկութիւններ	316
XVIII. ՄԻ քանի խօսք. Յ. Բարխուդարեանց	319

ՅԱՌԱՋԱԲԱՆ.

Աչքի առնելով այն հանգամանքը, որ մեր գրականութիւնը մանկավարժական թարգմանական երկատիրութիւններից և ինքնուրոյն աշխատութիւններից գրեթէ զուրկ է մնացել, ձեռնարկում եմ այս «Մանկավարժական Գրադարանի» հրատարակութեանը:

«Մանկավարժական Գրադարանի» նպատակն է ըստ կարելոյն զարկ տալ մեր հայրենիքում կրթական գործին, մատակարարել հայ ուսուցչին մանկավարժութեան բոլոր ճիւղերից նիւթեր, որ նա կարողանայ իւր ասպարէզի համար մանկավարժական տեսութիւն և հմտութիւն ձեռք բերել և մանկավարժութեան զէնքով հասնել այն նպատակին, որին նա ձգտում է. քնքոյշ հոգու կրթութիւնը ամենաազնիւ և դժուարին գործն է աշխարհիս երեսին, առանց մանկավարժական սկզբունքների գուցէ նա ոչ միայն չհասնէր իւր նպատակին, այլ մինչև անդամ կը շեղուէր դէպի նպատակը տանող ճանապարհից և բոլորովին հետևանքի չէր հասնիլ: Ուսուցիչն առանց մանկավարժութեան նմանում է զինուորի առանց դիսցիպլինայի:

Այս նպատակով մենք ձեռնարկում ենք «Մանկավարժական Գրադարանի» հրատարակութեանը, զիտաւորութիւն ունենալով տարին երկու հատոր լոյս ընծայել:

«Մանկավարժական Գրադարանի» ծրագիրն է՝ դասական մանկավարժականների կենսագրութիւնը և ուսմունքը, ինքնուրոյն գիտնական յօդուածներ մանկավարժութեան և նորա օժանդակիչ գիտութիւնների բոլոր ճիւղերից. ժողովրդական լուսաւորութիւնը և դպրոցական գործը քաղաքակրթուած ազգերի մէջ, զանազան օրինակելի դպրոցների կազմակերպութիւնը և ընդհանուր տեսութիւն այն նոր մանկավարժական շարժումների և ուղղութիւնների, որ աեղի են ունենում զարգացած երկրներում:

Այս զփուար գործը ինձ վերայ առնելով, հրաւիրում եմ բոլոր բանիմաց հայ ուսուցիչներին ձեռք կարկառել՝ հրատարակութեանս օգնելու թէ ինքնուրոյն յօդուածներով և թէ ընտիր յօդուածների և երկասիրութիւնների թարգմանութիւններով:

ՀՐԱՏԱՐԱԿԻԶ.

ՅՈՎՀԱՆՆԷՍ ԱՄՈՍ ԿՈՄԵՆԻՈՍԸ

ԵՒ

ՆՈՐԱ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆԸ.

(Յովհաննէս Բարխուդարեանցի)

I.

Զնայելով Կոմենիոսից առաջ տեղի ունեցած կրօնական յեղափոխութեան քանի մի լաւ հետեանքներին՝ Գերմանիայում ուսումնարանները դեռ վատ դրութեան մէջ էին գտնվում, որովհետեւ ժողովուրդը և նոյն իսկ հոգևորական դասը անուշադիր էին թողնում կրթական գործը: Դասատուութեան մեքենայական եղանակը լատինական դպրոցների խոչընդոտն ու տանջանքն էր: Եկեղեցական խռովութիւնները նոյն իսկ դպրոցներումն էլ բուն էին դրել և քաղաքային վարչութիւնները հալածում էին իւրեանց դաւանութեան չափանիւնը ուսուցիչներին և հովանաւորում էին միայն իւրեանց դաւանակիցներին: Դպրոցական դաստիարակութիւնը շատ խիստ էր և սանիկների բնաւորութիւնը փչացնող: Ամեն տեղ իշխում էին միակողմանի դպրոցականութիւնը ու ճիշդօրէնական ուղղութիւնը (Jesuitismus): Եղած ուսումնարանները աշխատում էին միմիայն յիշողութիւնը վարդապետել, իսկ սիրտը մնում էր անմշակ: Սանիկի ընդունակութեան և

անհատականութեան վերայ ոչ որ ուշադրութիւն չէր դարձնում, նորա ընդունակութիւնը ոտնակոխ էր արուած:

Ֆրանսիայում ճիգընիտական ուղղութեան դէմ դուրս է գալիս Ֆրանսուայ Ռոբերիէն (François Robelais) և նորանից յետոյ նոյն զէնքով պատերազմի դաշտն է մտնում Միխէլ դը-Մոնտէյն, իսկ Գերմանիայում Ռատկէն: Ռատկէին սիրով կարելի էր անուանել մանկավարժութեան մարգարէ, եթէ նորա օրով պատերազմի դաշտը դուրս չգար մի այլ անձնաւորութիւն և կրթութեան գործի ճշմարիտ մարգարէն չդառնար: Այդ անձնաւորութիւնն էր Յովհաննէս Ամոս Կոմենիոսը¹:

Կոմենիոսը ծնուել է Նիմեից² քաղաքում 1592 թ. մարտի 28-ին: Նա ջրադացականի որդի էր, որը գաղթել էր Բոհեմիայից Մաճառաստան: Անգութ մահը վաղ խրքեց Կոմենիոսի հօրը, իսկ նա զեռ մանկութեան հասակում ընկաւ մի այնպիսի օտար խնամակալութեան ներքոյ, որ հազիւ կարողացաւ իւր ստան և վեց տարեկան հասակում զպրոց մտնել: Հէնց այդ հասակում նկատելի էր, որ պատանին մեծ ձգտումն ունի զէպի գիտութիւնը: Դպրոցում լինելով ցաւում էր, որ այնպէս ուշ է ուսումնի սկսել: Որքան նա յիշում էր իւր կորցրած ոսկեայ ժամերը, այնքան էլ արտասուքն աչքերին, խորին

¹Կոմենիոսն իւր հայրենիքում կոչվում էր իսկապէս Կոմենսկի, նորա նախահայրերը պէտք է Կոմնայից գաղթած լինին: Ռաուները նկատում է, որ 17 դարում այլ ևս սովորութիւն չկար ազգանունը ծննդավայրի անունով կոչել: Կոմենիոսն անուանում էր իրան Հէյդելբերգի համալսարանում, ինչպէս վկայում է այդ վերջինի հնադարանը, Յովհաննէս Նիվաննուս Մորավուս, իսկ 1650-ին 24 Նոյեմբերի հրատարակած մի ծառում—Յովհաննէս Ամոս Կոմենիոս Հուսօ-Բրոդենտցի Մորավուս (Iohannes Amos Comenius Hungo-Brodentis Moravus):

²Հստ ոմանց նորա ծննդեան տեղն է Ունգալքիշ-Բորոգ:

տրտմութեամբ բացականչում էր. «Երանի թէ Արամազդը վերադարձնէր իմ անյաժ տարիները»¹:

Կոմենիոսն իւր մանկավարժական ուսումնասիրութեանց սկիզբն է համարում 1627 թ.: Թողնելով 1612-ին յատինական դպրոցը, նա մտաւ Ներքորնի համալսարանը: Նախ նորա պարապմանց զխաւոր նիւթն էր բողոքական աստուածաբանութիւնը: Նա անդամ էր, ինչպէս և իւր ծնողները, բոհեմական եղբայրութեան: Այն ժամանակուայ բոլոր զիսութիւնները զրեթէ պարփակուած էին աստուածաբանութեան մէջ. սորանով սկիզբն էին առնում և սորանով վերջանում: Ինչպէս Հայդելբերգի համալսարանի գրադարանը վկայում է, 1613-ին մտաւ Կոմենիոսը համալսարան աստուածաբանութիւնը շարունակելու նպատակով, ուր ծանօթացաւ նա Ռուսկէի դպրոցական բարենորոգման ծրագրներին: Այստեղ առաջին անգամ ծնաւ նորա մէջ սէր զէպի մանկավարժութիւնը. Հայդելբերգում երկար հիւանդութիւն քաշելուց յետոյ, փողի պակասութիւնից ստիպուած, 1614 թ. ոտով ծանապարհորդեց իւր հայրենիքը և ստացաւ Պրերաուի ուսումնարանի տեսչութեան պաշտօնը: Նա այստեղ աւելի լըջօրէն էր մտածում դաստիարակութեան մասին և դորա տգիւնքն այն եղաւ, որ յօրինեց քերականութեան մի փոքրիկ ձեռնարկ, որ և յետոյ՝ 1616-ին հրատարակեց Պրադայում:

1616-ին 24 տարեկան հասակում ընդունեց նա հոգեւորական կոչումն և նուիրուեցաւ եկեղեցուն, այնպէս որ մանկավարժական ձգտումներն առ այժմ՝ նորա սրտի մէջ երկրորդական տեղ բռնեցին: Նա սկսաւ աստուածաբանական գրականութեամբ պարապուել և 1617-ին հրատարակեց բոհեմական լեզուով աստուածաբանական

¹) O mihi preteritos referat si Jupiter annos!

բովանդակութեամբ մի գիրք՝ «Ջայն հաղաչանաց ներելոց յերկնից» վերնապըով, սորանից յետոյ կարճ միջոցում մի այլ իրկ «Ճառ քնդդէմ քրիստոսամարտից»։ Ֆիւլնեկում ստանձնեց Կոմենիոսը 1618-ին եկեղեցոյ և ուսուցման արանի կառավարութիւնը. այստեղ ձեռք բերաւ նա դաստիարակչական բաւականին հմտութիւն, սակայն Կոմենիոսի գործունէութիւնը Ֆիւլնեկում երկարատե չեղաւ. Սպանացիք յաղթէցին և այրեցին այն քաղաքը, ուր և Կոմենիոսը կորցրեց իւր ստացուածքը, գրադարանը և ձեռագիրները։ Թողնելով նա Ֆիւլնեկ՝ 24 հոգեւորականների հետ միասին ապաստարան գտաւ բարոն Յարտենի մօտ։

Երեք տարի շարունակ մի որոշ բնակութեան տեղ չունեցաւ, այլ այստեղ այնքեղ թափառեց։ Սակայն 1624-ին բարոն Յարտենի տունն այլ ևս ապահով չհամարեցով, մի քանի հոգեւորականների ուղեկցութեամբ ժամանակաւոր բնակարան գտաւ բոհեմական սարերում բարոն Ստրովսկու մօտ։ Նորա քաջած բոլոր նեղութիւններն առիթ տալին հեղինակելու մի աշխատութիւն «Բաւիղ (Labyrinth) աշխարհի և արքայութիւն սրտի»։ Այս գրքի ոճը մասամբ երգիծաբանական է, մասամբ լուրջ և մասամբ էլ կատակաբանական։ Դորա բովանդակութիւնն է Կոմենիոսի կրօնական համոզմունքի խոստովանութիւնը, նորա կենաց զանազան փորձերի համագումարը, նորա նպատակը։ Յառաջաբանում տեսւմ է նա, թէ Աստուած իրեն գիտակ դարձրեց աշխարհիւ շողադրութ ու խաբեաց կեանքին։ Նա ապա նկարագրում է, թէ ինչպէս աշխարհում ամենայն ինչ զիւնակով ծածկուած է և յետոյ սկսում է թեւել մարդկութեան բոլոր դասակարգերի վատ կողմերը։ Մենք յիշենք այստեղ լիայն ամենահետաքրքրական կտորները։ Ուսանողներից, մագիստրոսներից, վարդապետներից շատերը չունեն ոչ աչքեր և ոչ լեզու։ Ոմանք

Թէև ունին լիզու, բայց նչքեր չունին, շատերն էլ միայն ականջներ ունին, ոչ աչքեր և ոչ լեզու: Դոքա գրեում են դեղատուն հոգեկան հիւանդութեանց համար զեղ նոնելու: Այդ դեղատներն են գրադարանները: Այդ դիտնականներն առնում են հաբեր և սկսում են ծամել. «համել է», հարցնում է Կոմենիոսը և ստանում պատասխան. «սկիզբը թթու և դառն է, իսկ յետոյ երբ արդէն կուլ ենք տուել, մեր բերանը քաղցրանում է և լաւ ազդեցութիւն է անում, բայց շատերի վերայ ընդհակառակն» — նոքա սկսում են սիրա թափել, փորներն ուռչում է: Շատերն էլ վախենալով ոչինչ չեն ընդունում, այլ ուղղակի լցնում են իւրեանց զրպանները և զլիաւորապէս հեռեկալ դեղատոմսերով. «Vocabularium, Dictionarium, Lexicon Promptuarium, Florilegium, Herbarium և այլն»: Շատերն էլ փոխանակ զրպանները լցնելու, թէթեութեան համար լքցնում են իւրեանց սենեակները, արկղները: Ոմանք էլ դատարկում են ուրիշների լեքը տակառներն իւրեանց դատարկ տակառի մէջ»: Կոմենիոսը այս դատարկութիւնից անցնում է միւսներին՝ աստուածաբաններին, զինուորականներին, վաճառականներին և այլն: Երկրորդ զբոսում մտնում է նա բաւիղից արքայութիւնը: Նա դառնում է Գրիստոսի հիւրը:

Նա Բոհեմական սարերից կարողացաւ այցելել իւր ժողովուրդին, որից և ընտրուեցաւ պատգամաւոր Լիհաստան ուղևորուելու համար: Այս զէպքն առիթ եղաւ Կոմենիոսին կրկին մանկավարժական գործով զբաղուելու: Վերոյիշեալ ժամանակի ընթացքում փախստականների հետ մի փոքրիկ զբօսանք արաւ դէպի Վիլյից ամրոցը, ուր և ծանօթացաւ Սիլվեր ազնուականի հարուստ գրադարանին: Անսպասելի կերպով Կոմենիոսի ձեռքն ընկաւ Էլիաս Բողենուսի «Ուսումնք դասաւանդութեան» երկասիրութիւնը, որի ուսումնասիրութիւնն առիթ տուաւ նորան զրել

նոյն տեսակ մի երկ իւր մայրենի լեզուով: Այս աշխատութիւնը դեռ չվերջացրած հրատարակեց տպագրութեան պատրաստ մի ուրիշը՝ «Բացեալ գուռն լեզուաց»: Սա ինքն ըստ ինքեան մի դասագիրք է, որի նպատակն է իւրերի ծանօթութեան հետ միասին տալ և լիզուի պաշար, իսկ սորա կազմութեան հիմնական սկզբունքն է այն մանկավարժական ճշմարտութիւնը, թէ մտաւոր աշխարհը հիմնուած է արտաքին աշխարհից ընդունուած տպաւորութեանց և նորա մէջ արած դիտողութեանց վերայ. ահա այս է պատճառը, որ նա իւր գլխի հարիւր գլուխներում խօսում է աշխարհի ստեղծագործութեան, տարրերի, անասունների, մարդկանց, եկեղեցու և այլոց մասին, հասարակ հարցումներով հետզհետէ պարզում է ընթերցողին ամենաբարդ գաղափարներ:

Վերջապէս երկար թափառելուց յետոյ ուղևորուեց Կոմենիոսը Լիսսայ, և 1632-ին սինոդը նշանակեց նորան միաբանութեան աւագերէց: Նոյն թուին լոյս տեսաւ նորա ամենահռչակաւոր աշխատութիւնը. «Բարձր վարդապետութիւն ուսուցման» կամ «Ամենայն ինչ ամենքին ուսուցանելու արուեստը»¹, որի մէջ նա ամփոփում և սիստեմատիկաբար դասաւորում է իւր մանկավարժական բոլոր սկզբունքները: Սորանից յետոյ հեղինակեց նա հետեւալ դասագրքերը՝

1) Համիմաստութիւն (Pansofia) անունով, ուր նա քննում է մարդկային խոհական աշխարհը, բաժանելով հրէք մասերի, որ են՝ Աստուած, աշխարհ և միտք:

2) Համապատմութիւն (Panhistoria) նկարագրութիւնը բոլոր այն եղելութիւնների, որ աշխարհիս հրեային պատահել են և ինչ որ փորձով ըմբռնած ենք: Այդ ընդհանուր պատմութիւնը բաժանում է նա վեց շրջանների՝

¹) Magna Didactika կամ Omnes omnia docendiae artificium.

- ա. Սրբազան պատմութիւն,
- բ. Բնական պատմութիւն,
- գ. Գիւտերի պատմութիւն,
- դ. Առաքինի մարդկանց կենաց զեղեցիկ օրինակները,
- ե. Զանազան կրօնների պատմութիւնը,
- զ. Քաղաքական պատմութիւն:

Այս երկի յառաջաբանը սկսում է հետեւեալ խօսքերով, որ նորա առաջնորդը սկզբունքն է. «միթէ մենք չենք ապրում մեր նախնեաց նման բնութեան պարտիզում: Ինչո՞ւ պէտք չէ մեր նախնեաց նման մեր աչքերը, ախանջները, հոտոտելիքը դործ ածենք: Ինչո՞ւ ուրիշ ուսուցիչների, այլ ոչ մեր զգայարանների միջոցով բնութիւնը ուսումնասիրենք: Ինչո՞ւ չպէտք է մենք փոխանակ մեռած զրքերի, բնութեան կենդանի գիրքը բանանք»:

3) Մի ընդհանուր Դաւանաբանութիւն, որ մարդուս ներքինը, մտապատկերների աշխարհն՝ պայման հոգեկան երևոյթիներն է նկարագրում:

Վեց տարուց յետոյ Կոմենիոսը հրաւեր ստացաւ Շուեպիայից այդ երկիրն այցելելու և ուսումնարանները բարենորոգելու հաճար, սակայն ինքն չկարողացաւ զնալ, այլ ուղարկեց իւր երկասիրութիւնները, որոնք արդէն բոհեմերէնից լատիներէն էին թարգմանուած: Շուեպական կառավարութիւնն ընդունելով Կոմենիոսի ուղարկածը, յանձնեց այդ բոլորը տպագրութեան: Անգլիական պարլամենտը 1648-ին հրաւիրեց Կոմենիոսին դպրոցների մէջ բարենորոգումներ մտցնելու:

Անգլիա գնալով նորա նպատակն էր միւնչոյն ժամանակ օգնութիւն հասցնել Լիսապի կրօնաւորների միաբանութեան: Անգլիական խոռվութիւններն արդելք եղան նորա նպատակի իրագործման, սակայն նա ծանօթացաւ այնտեղ Ֆրիդրիկոս Դէէր անունով մի հարուստ վաճառականի հետ, որ և խոստացաւ Կոմենիոսին օգնել իսկ

մի տարույ յետոյ Շուեդիայում Օքսենշտայն նախարարապետի հետ էլ: Այստեղից ուղղեորուեցաւ նա Էլբինգ, ուր հրատարակեց մի ուրիշ երկասիրութիւն. «Եղանակը ուսման նոր լեզուաց»: Սորա մէջ նոյն արծարծում է այն միտքը, թէ խօսքերն ու իրերը պէճոյ է միշտ լուգահեռական կերպով աւանդուին (. . . ut intellectus et lingua parallela decurrant semper); Դասականութիւնը պէտք է չի նի տասիճանաբար, հեշտ և զուարթացնող և աշակերտի գործունէութիւնը չխանգարող: Նոյն սկզբունքները դճրծ է ածում նա լաթինական լեզուի դաստիարակութեան համար հետեւեալ գրքերի մէջ՝ Vestibulum, Janua linguarum reserata և այլն: Այս գրքերի յառաջաբաններում քսում է նա. «նչ մի անհասկանալի խօսք առննց իրի նչ մի յիշողութեան վարժութիւնն որի նիւթը անհասկանալի է, այլ ինքնուրոյնութիւնը պահպանող յառաջադիմութիւն—հեշտից պէպի պփփայրը»:

1648-ին վերադարձաւ նա Լիսսայ՝ ունի արժանացաւ միաբանութեան կողմից եպիսկոպոսական աստիճանի: Այստեղ նա մեծ յոյսեր ունէր. կարծում էր, թէ կարող է յեղափոխել ուսումնական հին կազմակերպութիւնը և մտցնել իւր աշակերտների միջոցով իւր փորձառութեան և գիտութեան վերայ հիմնուած նոր սկզբունքները: Բացի այդ նա յանկանում էր նոր երկերով իւր գիտնական ուղղութիւնը աւելի որոշել, սակայն զորան արդէնք եղաւ նախ իւր կնոջ մահը (48 թ. վերջին), և ապա Զիրենբուրգի Սիգիսմունդ Ռակոյուհրաւէրը Սարոս-Պատակ քաղաքը (Հունգարիա) այցելելու և դպրոցները բարենորոգելու նպատակով: Սարոս-Պատակում ուսումնարանի բացման առթիւ կարգաց նա մի դասախօսութիւն «Գործածութիւն գրոց» վերնագրով, որ և 1650 թուականին տպագրուեցաւ: Այստեղ յորինեց նա քանի մի ուրիշ դասագրքեր և բառարաններ:

Նոյն թուականին վերջացրեց նա հունգարիայում Սարոս-Պատակի ուսումնարանների համար նշանակուած մի աշխատութիւնը «Նկարեալ աշխարհ»¹ խորագրով: Այս երկը պատկերներէ մի հաւաքածու է, որով ուզում է նա իրերը պատկերներէ միջոցով զգայարաններին ներկայացնել: Նա այս գրքի մէջ հետեւում է այն սկզբունքին, որ մենք ոչ մի գործ կատարել և ոչ էլ խելացի խօսել չենք կարող, եթէ մենք նախ չիմանանք, թէ ի՞նչ պէտք է խօսենք և թէ ի՞նչ պէտք է անենք. «ոչինչ չը կայ մտքի մէջ, ինչ որ չի եղել զգայարանների մէջ»² Եթէ մեր զգայարանները վարժեցնենք, որպէս զի իրերի զանազանութիւնը լաւ ըմբռնենք, այն ժամանակ մենք մեր հոգու մէջ կըզնենք իմաստութեան, խոհական կեանքի, ծարտասանութեան հիմունքները: Այդ մասին մենք ցայսօր լուրջ չենք մտածել:

Այս գրքի նպատակն է՝

1) Երեխաներ, որոնք ուրախութեամբ են պանկերներ տեսնում, ուրախութեամբ այցելեն դպրոց:

2) Ուշադրութիւն պէտք է դարձնել իրերին, որ երեխաները կարողանան իրերից ըստ կարելոյն կատարեալ մտապատկերներ ունենալ:

Կոմենիոսը Սարոս-Պատակում չորս տարի ֆալուց յետոյ, կրկին վերադարձաւ Լիւսայ, սակայն նորան չվիճակուեցաւ այնտեղ երկար մնալու:

Լեհացիք գտնվում էին 1656-ի սկզբներին Շուեգական Կարլոս X-ի իշխանութեան ներքոյ, սակայն նոքա չկարողանալով տանել թշնամու ծանր լուծը, սկսեցին պատրաստուել իւրեանց յաղթողի դէմ և երկրից հալածուած Յովհաննէս Կապիմիրը վերադարձաւ: Կարլոս X

¹ Շնկարեալ աշխարհը շատ անգամ է փոփոխուել, մինչև անգամ Բազիլոսի օրով և, որպէս առաջին ոճաբանական օժանդակից միջոց իրազննական դպրանդունան, մեծ արժէք ունի:

նկատելով այս գաղտնի պատրաստութիւնները, արշաւեց Լեհաստան և Ճանապարհին Լիսսան ցոյց տալով իւր թշնամական յարաբերութիւնը, կնթարկուեցաւ Վարլոսի զօրքերի աւերման: Կոմենիոսն իւր քաղաքացիների հետ միասին կորցրեց նորից իւր ստացուածքը և աղքատ հեռացաւ քաղաքից: Հասնելով Սմստերգամ, սկսաւ հանդիստ կեանք վարել, ստանալով մի հարուստի որդիներին պատրաստելու համար բաւականին մեծ գումար: Այստեղ Կոմենիոսը կրկին հրատարակեց իւր բոլոր մանկավարժական երկասիրութիւնները: Նոյն տարին լոյս տեսաւ նորա մի ուրիշ երկասիրութիւնը. «Լոյս ի խաւարի» (Lux in tenebris) վերնագրով:

Կոմենիոսը 77 ամեայ ծերունի հրատարակեց 1658-ին իւր վերջին երկասիրութիւնը «Միակ անհրաժեշտն» վերնագրով:

Կոմենիոսը զգալով այս զրքի մէջ արդէն իւր վախճանի մօտենալը, յայտնում է թէ իւր կեանքի մէջ ամեայն զրկանքի և հալածանաց համբերելով, յոյս ունի Աստուծոյ մէջ, խաղաղութեան նաւահանգստում յաւիտեական անգործութիւն գտնելու: Այդ ննդիրութիւնը շուտով գտաւ նա, ըստ իւր ցանկութեան, 1671-ին Սմստերգամում և թաղուեցաւ Նարդէնում:

Այս համառօտ կենսագրական ակնարկից երևում է, որ նա իբրեւ ճշմարիտ հայրենասէր սկսաւ գործել իւր հայրենեաց նեղ շրջանում, սակայն նորա հանձարն և հայրենիքի քաղաքական ձախորդ հանգամանքները ստիպեցին նորան ընդարձակել իւր գործունէութիւնը յօգուտ ընդհանուր մարդկութեան, որով նա հղաւ կրթական սկզբունքների ճշմարիտ քարոզիչ:

«Արտօսարալիւ աչքերով», ասում է Յիցենտորֆը, «փակեց այս նոր Երեմիան իւր եկեղեցու դռները, կարծելով, թէ նախատեսած է իւր ժողովրդեան կորուստը,

բայց նա սխալուեցաւ, որովհետեւ Այտուած չէ թողնում ժողովուրդները անհովիւ և որբացած. նոքա յաւիտենական կիլ:

II.

Կոմենիոսի նշանաւոր երկն է «Բարձր վարդապետութիւն ուսուցման» կամ, ինչպէս ինքն է անուանում, «Համաշխարհային արուեստ ամենքին ամենայն ինչ հաստատ, արագ և հասուն կերպով ուսուցանելու»:

Եւ որովհետեւ Կոմենիոսի բոլոր մանկավարժական սկզբունքներն ամփոփուած են վերոյիշեալ երկասիրութեան մէջ, ուստի մի հայեացք ձգենք դրա ընդհանուր բովանդակութեան վերայ:

Նա այս երկով ուզում է ցոյց տալ, թէ որքան անկատար է եղել իրանից առաջ դաստատութեան արուեստը, ուստի և դիմում է իւր յառաջաբանով թէ՛ պետութեանց կառավարիչներին, թէ՛ քահանաներին, թէ՛ տեսուչներին, ցոյց տալով դոցա, որ մարդս Աստուծոյ ամենադեղեցիկ արարածն է և միայն մեր մեղքի համար կորցրել ենք այդ գեղեցկութիւնը: Որովհետեւ Աստուած Քրիստոսի միջոցով փրկեց մեզ այդ մեղքի ծանրութիւնից, ուստի կարող ենք մարդկային նախկին գեղեցկութիւնը ձեռք բերել և կրթութիւնն է միակ միջոցն այդ գեղեցկութիւնը ձեռք բերելու համար: Երեխաները աւելի ընդունակ են ըմբռնելու Աստուածայինը, նոցա աւելի հեշտութեամբ կարող ենք կրթել, որովհետեւ սովորութիւնները նոցա մէջ գեռ խոր արմատ չեն գցել. ոչինչ բան այնքան դժուար չէ, ինչպէս արդէն փչացած մարդուն նորից ուղղելը: Հետեաբար պէտք է ամենքը այդ սուրբ գործի օգնութեան ձեռք մեկնեն: «Եթէ մենք լաւ կազմակերպուած և ծաղկած եկեղեցիներ, տէրութիւններ և

ընտանեկան շրջաններ ենք ուզում ունենալ, Կէտք է նախ դպրոցները, զիտութեանց տաճարները կարգի բերենք, որովհետեւ նոքա են եկեղեցու, տէրութեան, ընտանիքի սերմեր հասուցանողները: Այս ազգու յառաջաբանից յետոյ դառնում է նա իւր վարդապետութեանը:

Մարդս ամենակատարեալ արարածն է. Աստուծոյ շնորհիւ նա Երեք տեսակ կեանք է փարում: բանական, զգայական և հոգեկան, որոնցից վերջինը սակաւ առ սակաւ է յառաջանում և երկրի վերայ չէ կատարեալագործվում: Մարդկային ապաստարանները թւով երեք են. մօր գիրկը, երկիրը և երկինքը: Առաջինում ստանում ենք շարժողութիւններ և զգայութիւններ, երկրորդում՝ դիտութեան սկզբնական որոշումները և երրորդում՝ կատարեալագործվում ենք ամենայն կողմից: Առաջին ապաստարանում պատրաստվում է մարմինը ապագայ կեանքի գործածութեան, երկրորդում՝ խոհական հոգին մշտնջենաւոր կեանքի համար, իսկ երրորդում՝ կատարեալագործվում է այն, ինչ որ առաջին երկուսն պատրաստել են: Աշխարհս է այն դպրոցը, ուր մենք սննդվում, անում և կրթվում ենք ապագայում մշտնջենական ճեմարանը տեղափոխուելու համար: Երջանիկ է նա, ով որ ծնվում է առողջ և առանց մարմնական արատի, բայց աւելի երջանիկ է նա, ով մի կրթուած հոգի ունի¹⁾ Յաւիտենական կեանքին արժանանալու համար երեք աստիճաններ կան. ինքնաձանաչութիւն (իւրեան և շրջապատող իրերի ծանօթութիւնը), անձնիշխանութիւն և ձգտումն առ Աստուած: Մարդուս ամենավերջին նպատակն է յաւիտենական երջանկութիւն ձեռք բերել:

Մարդ բանական էակ է, բոլոր արարածների տէրը

1) Felix, qui bene formata membra e matris utero extulit! felicior millies, qui bene politam hinc extulerit animam.

և պտղածոցի ճյաղերը: Այս երեքն էլ այնպէս իրար հետ սերտ շողկապուած ենք որ չէ կարելի դոցա սահմանները որոշել, որովհէպէս ներկայ և ապագայ կեանքը հիմնուած է դոցա վերայ:

Մարդս բանավիճակ է, որովհետեւ նա է բոլոր իրերի հետապոստողը, ճանաչողը և անուանողը:

Մարդք բոլոր արարածների տէրն է, որովհետեւ նա ամենայն ինչ իւր նպատակի համար է գործ դնում: Մի խօսքով նա բոլոր շարժողութիւնների և զարծողութիւնների իշխողն է:

Վերջապէս մարդ Աստուծոյ պատկերն է, որովհետեւ նա աշխատում է իւր աստուածային պատկերը կտտարեալ ներկայացնել, ինչպէս և սուրբ գիրքն ասում է.

«Սուրբ եղերութ, զի ես սուրբ եմ, Տէր Աստուած ձեր» (Ղևտացւոց ԺԹ. 2): Ուրեմն վերոյիշեալ տողերից կարելի է եզրակացնել, որ իրերի ճանաչելն, իւր և իրերի տէր լինելը և Աստծուն, բոլոր իրերի ազդիւրին փափագելը, ձգտելը, մարդուս բնածին յատկութիւններն են:

Այս երեք զազափարները մենք արտայայտում ենք հետեւեալ խօսքերով.

1) Դասականգութիւն, 2) առաքինգութիւն կամ լուսաւորութիւններ և 3) կրօնական հանդիմանք կամ աստուածապաշտութիւն: Դասականգութեան ներքոյ հասկանում ենք բոլոր արուեստների և լեզուների ուսուցումն, առաքինութեան ներքոյ ոչ թէ միմիայն մարդուս վարմանց աղջաքին ձևն, այլ և ներքին հաստատումութիւնը, իսկ աստուածապաշտութեան ներքոյ՝ այն ներքին որոշումը, որի միջնորդութեամբ մարդկային հոգին միայնուած է Ապրուծոյ կամքի հետ և նորան հետևում: Այս երեք յատկութիւններն են մարդուս առաւելութիւնները, որովհետեւ դրա են ապագայ կեանքի հիմունքները, դոցա մէջ

ին աճում ապագայ կեանքի բարի սերմերը, իսկ միւս յատկութիւնները, այն է՝ առողջութիւն, ղյժ, պատիւ, բարեկամութիւն, երկար կեանք, ոչ թէ մարդուս առաւելութիւններն են, այլ արտաքին զարդերը: Դա կարելի է օրինակով պարզել, ժամացոյցն մի օգտակար գործիք է, որով մենք ժամանակը չափում և որոշում ենք, բայց նորա երեսի գեղեցիկ զարդը, նկարները, ոսկէջրած լինելը միայն ձևի գեղեցկութեան է ծառայում և ոչ թէ ժամացոյցի ներքին յատկութիւններն են: Սխալ է, երբ մարդ ուշադրութիւն է դարձնում իւր արտաքին գեղեցկութեան և ոչ իւր ներքին էութեան վերայ:

Որքան մենք ձգտենք դէպի կրթութիւն, առաքինութիւն և աստուածապաշտութիւն, նոյնքան աւելի կրմօտեանս մեր վերջին նպատակին: Կրթութեան, առաքինութեան և աստուածապաշտութեան սերմերը մեր մէջ բնածին են: Ամենայն ոք այդ յոռակութիւնները իւր հետ աշխարհ է բերում: 1) Մարդ Աստուծոյ պատկերն է, ասկայն Աստուած ունի մի այլ յատկութիւն ևս. նա ամենագէտ է: Ուրեմն մարդուս իրերի ծանաչելը յատուկ լինելով, պէտք է նա ձգտի ամենագիտութեան սահմանին: 2) Մարդ է մէկ մանրաշխարհ (Mikrokosmos), նորա հոգին մի սերմի է նմանում, որի մէջ է գտնվում յեռ և բնան չեկած բոյսը, ծառը: Մարդ ըմբռնում է այն բոլորը, ինչ որ աշխարհիս երեսին կայ: Ոչինչ չէ կարելի մտցնել արտաքին աշխարհից մեր հոգու մէջ, այլ այն ինչ որ մարդ ունի, բնածին է, պէտք է միմիայն զարգացնել ու պարզ ցոյց տալ իւրեան, թէ ինքն ինչ է:

Մեր հոգու գործիքները պէտք է վերահսկող լինին, որոնց միջնորդութեամբ արտաքին աշխարհումն ոչինչ մի բան գաղտնի չմնայ: Ըստ այսմ Վաշխարհս իւր մէջ այնպիսի մի բան չէ պարունակում, որ չլուէր, չտեսնուէր, չհոտոտուէր, չջուլափուէր, հեռաբար աշխարհիս վերայ

ինչ որ կայ, մարդ կարող է զգայարանքների և մտածողական ղյոփ ներգործութեամբ ըմբռնել: Մարդու մէջ հիշակէս բնածին է ձգտումն դէպի ճանաչելը: Այդ երևում է արդէն մանկական կեանքի առաջին տարիներէյ և տեւում է մարդու ամբողջ կեանքը: Որ կրօնի սերմերը բնածին են՝ երևում է նորանից, որ մարդ Աստուծոյ պատկերի նման է: Դիտութեան, բարոյականութեան և կրօնի սերմերը տալիս է մեզ բնութիւնը, իսկ գիտութիւնը, առաքինութիւնը և կրօնն իւրացնում ենք ուսումնասիրելով և զործելով: Նեոեաբար սխալ չէ այն դասական խօսքը, որ մարդս կրթութեան ընդունակ արարած է. նա այն ժամանակն է մարդ գտնուում, երբ կրթվում է: Առանց կրթութեան նա կըլնի անբան, ուստի ամենքը պէտք է կրթուին, որ անբան չմնան: Եւ մարդկային կրթութիւնը կարող է յաջող բնթանալ կեանքի առաջին տարիներում, իսկ հսկիւն առնելուց յետոյ նա անկարող է սովորել, նա ընդունակ է միայն գործելու: Մարդու զգայարանքները պէտք է իւր ժամանակին բա՛նալ արտաքին աշխարհից օգուտ քաղելու համար: Բոլոր զգրծարանական էութիւնները, որպէս քնքոյշ իրեր, կարելի է կռել, ծռել, բայց երբ նա կարծրանում է, այն ժամանակ դժուար է մեզ յաջողութիւն վարուել այնպէս, ինչպէս մեր կամքն է: Որպէս զի մարդ իւրեան մարդկային էութեան բարձրացնէ, Աստուած առել է մեզ մանկութիւն և այս հասակն է միմիայն զարգացման համար նրոշուած: Եւ այն բանն է մարդու հոգու մէջ ամենապահւր և հաստատ կերպով արմատ ձգում, ինչ որ նա ստանում է այդ հասակում:

Բնական է, որ ծնողները պէտք է մանկան կրթութեան վերայ հոգս տանեն, բայց որովհետեւ շատ սակաւ կարելի է գտնել ծնողներ, որոնք հմուտ լինէին իւրեանց զաւակի կրթութեան գործին կամ կարողանային նախընտրել իւրեանց

այդ գործին, ուստի նշանակուած է մի այլ անձնուորութիւն, որին անուանում ենք ուսուցիչ և որին յանձնելում է բազմութիւ մանուկներ դաստիարակել, կրթել: Ուսուցիչները պէտք է միան իւրեանց ուսուցանելու մէջ ընդ միշտ և այն էլ այն ուսումնարանում, ուր որ են և երբէք պէտք չէ նոցա հեռացնել: Այդ կոչումը պէտք է դառնայ սեփականութիւն և լինի սուրբ: Ով ցոյց է տուել իւր ընդունակութիւնը այդ գործի մէջ, նա պէտք է նուիրէ դորան իւր ամբողջ կեանքը: Իւրաքանչիւր գիւղ և քաղաք պէտք է ունենայ ուսումնարան և ուսուցիչներ, և այդ ուսումնարանի մէջ պէտք է մարդկութեան երկու սեռի անդամները միասին կրթուին, որպէս զի կարողանան ապագայ կեանքի համար պատրաստուել: Կու չէ, որ մի երեխայ շատ ուսուցիչներ ունենայ, որովհետև հազիւ թէ նոքա բոլորն էլ միասեռակ ձեռք և եղծնակի հետեւին: Ձեռք և եղանակի տարրերութիւնը կարող է մանկան շփոթեցնել:

Դասաւանդութիւնը պէտք է լինի ընդհանուր, առարկաները պէտք է միատեսակ բնական եղանակով աւանդուին: Դպրոցում պէտք է աւանդուին գիտութեան բոլոր ճիւղերը, բայց ոչ ընդարձակ ծաւալով, այլ համապատասխան կրթողների հոգեկան կազմակերպութեան: Գիտութեանց և արուեստների լիակատար ուսուցումն ոչ մարդկային բնավորութիւնը թող կրտայ և ոչ էլ մեր կեանքի կարճատեւութիւնը, ըստ որում մենք տեսնում ենք, որ գիտութեան իւրաքանչիւր ճիւղն այնպիսի մի մեծ ծաւալ ունի (լեզուաբանութիւն, ուսողութիւն, իմաստասիրութիւն), որին մարդ իւր կեանքը ամբողջապէս պէտք է նուիրէ, եթէ նա մեծ ընդունակութեան տէր էլ լինի, որպէս զի կարենայ ուսանել: Մեր նպատակն է, որ մարդ ամեն ուսմունք ըմբռնէ առաջուց ծանօթանալով նորա սկզբունքներին և օրէնքներին. մարդ պէտք է զգու-

շանայ, որ իւրեան՝ աշխարհումս ապրողն մի անծանօթ բան չհանդիպի, որի մասին նա չգատէր և դորան մասամբ ծանօթ լինելով իւր դատողութեամբ չսխալուէր: Մարդ պէտք է դպրոցում գիտութեանց և արուեստների միջոցով իւր բնագոյն վարդապետէ, լեզուն զեղեցկացնէ, սովորութիւնները վսեմացնէ և սովորէ Աստուծուն անկեղծ պաշտել: Ճշմարիտ է այն փաստը, որ իբր թէ դպրոցները մարդասիրութեան գործարաններն են, որովհետեւ մարդուց դարձնում են մարդ, այսինքն խոհական էակ, որ ուրիշ արարածների վերայ կարողանում է իշխել և սրով դառնում է իւր ստեղծողի ուրախութեան առարկան: Այդպիսի ուսումնարանները պատրաստում են մարդիկ, որոնց հոգին իմաստուն է, գործքը բարի և սրտերն առաքինի: Ահաւասիկ ուսումնարանի նպատակը, սակայն այդ վերջինին հասնելու համար հարկաւոր են միջոցներ և զոքա են՝ մեզ շրջապատող իրերը, մենք և Քրիստոս, Որ է մեր կատարելագործման ամենակատարեալ օրինակը:

Մեզ շրջապատող իրերի գիտողութիւնը մենք կարող ենք երեք ստորոգութեանց բաժանել. գիտողութիւն այն իրերի, որոնք պարզ ներկայանում են մեր զգայաւորանքներին, ինչպիսիք են՝ երկինք, աստղեր, արեգակ և այլն, այն իրերը, որ մենք միայն գուշակել կարող ենք, ինչպէս օր. բնութեան օրէնքը: Երրորդ՝ մեր հոգու ու կեանքի նպատակը: Հոգու էութիւնը բազկացած է երեք ոյժերից՝ ճանաչողութեան, կամքի և յիշողութեան կարողութիւններից: Ճանաչողական կարողութիւնը վերաբերում է իրերից ստացած հայեացքների զանազանութեանց: Կամքը երևան է գալիս, երբ մենք կարիք ունենք իրերի գործածութեան, իսկ յիշողութիւնը պահում է այն, ինչ որ խոհականութիւնը և կամքը իւրեանց սեփականութիւնն են դարձրել ապագայում գործադրելու համար: Անշուշտ պէտք է այս երեք ոյժերն էլ զեղեցիկ կերպով

զարգացած լինին, որ մարդ կարողանայ համերաշխ գործել: Ինչպէս այդ երեք ղյժերը միմիանցից չենք կարող բաժանել, որովհետեւ նոքա մի և նոյն հոգին են կազմում, այնպէս էլ պէտք է հոգու այն երեք զարգերը՝ կրթութիւնը, տնտեսութիւնը և աստուածապաշտութիւնը միութիւն կազմեն:

Եթէ մենք զննենք մեր աշխարհ գալը, ապա կրտսերներ երկու մեծ նպատակ. առաջին՝ որ մենք ծառայենք Աստծուն, արարածներին և մեզ. երկրորդ՝ որ ուրախութիւնը վայելենք, որ յառաջանում է Աստծուց, արարածներից և մեզանից: Եթէ մենք ուզում ենք Աստծուն, մեր մերձաւորին և մեզ ծառայել, ապա պէտք է Աստծոյ վերաբերմամբ լինինք աստուածապաշտ, դէպի մեր մերձաւորը—բարոյական և դէպի մեզ—ինքնաձանաչ: Այս երեք նպատակները այնպէս են միասին սերտ կապուած, որ մարդ ոչ թէ միմիայն իւր շահերի համար պէտք է զարգանայ, այլ և պէտք է բարոյական և աստուածապաշտ լինի: Նախ դիմենք մարդու ուրախութեանը, որ Աստծուց է ծագում: Աստուած այդ ապացուցից նորանով, որ մարդու բոլոր բարիքներով շրջապատուած աշխարհիս մէջ ձգեց և բացի դրանից մի դրախտ հաստատեց ու ցոյց տուաւ, որ մարդ իւր յաւիտենականութեան մասնակից պէտք է լինի: Ուրախութիւն ասելով չպէտք է նիւթական ինչ հասկանանք, այլ հոգեկան, որ, ինչպէս վերև ասացինք, յառաջանում է մասամբ մեզ շրջապատող իրերից, մասամբ մեզանից և մասամբ էլ Աստծուց:

Իրերից յառաջացած ուրախութիւնը վայելում է միայն իմաստուն իրերը դիտելիս: Ուր նա լինում է, ինչ որ նա դիտում է ամենայն աեղ, այնպիսի ուրախութեան է հանդիպում, որ նա յաճախ իրան մոռացութեան է տալիս: Ըշմարիտ է ասում իմաստութեան պիղքը. «Տհաճութիւն չէ իմաստութեամբ պարսպել, այլ ուրա-

խութիւն և զուարճութիւն: Մի այլ իմաստուն էլ առտում է՝ «ոչինչ չկայ աւելի զուարճալի, ինչպէս ճշմարտութեան հետազոտութիւնը»: Մարդկային անձնաւորութիւնից յառաջացած ուրախութիւնը ամենաբաղդըն է, որով միմիայն առաքինին է ուրախանում, երբ նա ամեն բանի մէջ արդարութեան սկզբունքներ է պահանջում և խելոյն գտնում: Աստծով ուրախանալն ամենավերջին զուարճութիւնն է այս աշխարհում, որովհետեւ մարդս նորա շնորհովն է մարդ: Զարգացումը, առաքինութիւնը և աստուածպաշտութիւնը—այն երեք աղբիւրներն են, որոնցից բղիւում են ուրախութեան կառարեալ գետակները: Այս երեք յաւիտութիւնները պէտք է իւրաքանչիւր անհատ իւր մէջ ունենայ և դորանով ամեն այլ էութիւնների համար օրինակ հանդիսանայ: Ինչո՞վ ենք մենք Աստուծոյ «զորմութիւնը ժողովում: միմիայն երկիւղածութեամբ պաշտելով նորան: Ահաւասիկ մենք պէտք է մեր մէջ այն զգանք, ինչ որ Քրիստոսի մէջ ենք նկատում, Որ բոլոր կատարելագործմանց կատարեալ տիպարն է և Որին պէտք է աշխատենք նմանելու: Այդ հիման վերայ և նա ասում է. «Ուսարուք յինքն»: Եւ որովհետեւ Քրիստոս ներկայնում է մարդկային սերնդին, որպէս մի պարզ ուսուցիչ, մի սուրբ հովիւ, մի զօրեղ թագաւոր, հետեւաբար քրիստոնեաները պէտք է զարգանան Քրիստոսին նայելով և այնքան պէտք է յառաջագիմեն, որ նոցա հոգին պարզ, խղճի միջոցով սուրբ և նոցա գործերի մէջ զօրեղ դառնայ: Ուրեմն եթէ այս ճանապարհով մօտենանք Քրիստոսին, այն ժամանակ մեր ուսումնարանները կրկինն իրաւի քրիստոնէական և կրկինն իւրեանց մէջ կրկին քրիստոնէութեան բնաւորութիւնը:

Անբաղդ է այն դաստաւութիւնը, որ չէ տանում զէպի բարի սովորութիւնները և աստուածպաշտութիւնը,

ըստ որում ինչ նշանակութիւն ունի գիտնական զար-
դացումն առանց բարոյականութեան. «Ով գիտութեան
մէջ յառաջադիմութիւն է անում և բարոյականութեան
մէջ յետադիմութիւն, նա աւելի յիտ է գնում քան ա-
ռաջ», ասում է մի յատինական առած: Ինչ որ Սոյո-
մոնը մի գեղեցիկ, բայց բարոյապէս ընկած կնոջ մասին
է ասում, նոյնն էլ կարելի է վերաբերել մի բարոյապէս
ընկած գիտնականի: Մի բարոյապէս ընկած մարդու գիտ-
նականութիւնը նմանում է ոսկէ օղակի, որ անցրած
է խողի վիզը: Եւ ինչպէս մարդ թանկագին քարն ոչ թէ
արձաժի, այլ ոսկու մէջ է յերերում, որ երկուսն էլ իրար
աւելի փայլ տան, այնպէս էլ գիտութիւնը պէտք է ոչ թէ
միացած լինի բարոյական անկման, այլ առաքինութեան
հետ, որպէսզի իրար աւելի փայլ տան: Եւ եթէ այդ եր-
կու փաստերի հետ միանայ նաեւ աստուածաշատութիւնը,
այն ժամանակ տեղի կ'ունենայ կատարելութիւն: Ինչպէս
երկիւզն առ Աստուած իմաստութեան սկիզբն ու վերջն
է, այնպէս էլ նա գիտութեան վերջակէտը և պսակն է:

Ուսումնարանում պէտք է բոլորին ամեն բան ու-
սուցանել, թէև մէկին այս և միւսին այն է հարկաւոր
ապագայում: Նոյն իսկ փոքր հոսակում մարդ իւր բոլոր
անդամները՝ ձեռքերը, ոտները, լեզուն զարգացնում է,
մինչդեռ նա մի և նոյն ժամանակ ոչ ճարտարապետ, ոչ
զինուոր, ոչ գրողի, ոչ էլ ճարտասան է դառնալու: Մեր
բոլոր ուսումնարանները այս նպատակն են աչքի առած
ունեցել, բայց չեն հասել: Հէնց այս է պատճառը, որ
Լութերը շէշում է, որ չկան ուսումնարաններ: Չնայելով
դրան թէև զանազան տեղերում նոքա գոյութիւն ունին
հարուստների համար, սակայն նոյա մէջ ևս գաստու-
թիւնը կաղում է. ընկնում են գիտութեանց հետեւից
առանց ուշադրութիւն դարձնելու առաքինութեան և
աստուածաշատութեան: Գիտութեանց ըմբռնումն էլ

Հասաւստ տեղի չէ ունենում, այն, ինչ որ իրականապէս
և աչքի առաջ պարզ կարելի է դնել, լինում է մութ
և խառն, հազիւ են կիրաւրվում հոգիները և սրտերն
իրականութեան ճշմարիտ սերմերով, միմեայն զատարկ
խօսքերով թութակի նման լքցնում մարդկային սրտերն
ու հոգիները: Բազմաթիւ ուսուցիչներ փոխանակ սերմեր
ցանելու, ուղղակի ծառեր են տնկում: փոխանակ՝ Հասա-
րակ և պարզ սկզբունքներից սկսելու, խեղճ աշակերտին
շփոթեցնում են մատնացոյց տնելով ծանր Հասկանալի
գրքեր և քարոզ գրուածքներ:

Ուսումնարանները կարող են աւելի լաւ դրութեան
մէջ լինել: Մենք խոստանում ենք այնպիսի ուսումնարան
հիմնել, ուր կարողանան կրթուել բոլոր մանուկները
բացի նոցանից, որոնց Աստուած ընդունակութիւն չէ
տուել: Այդ տեղ այն առարկաները պէտք է ուսու-
ցանուին, որոնք մարդուս զարձնում են իմաստուն,
բարձրական և աստուածապաշտ: Մարդ պէտք է մտաւոր
զարգացումն, որպէս նախապատրաստութիւն փակէ, հէնց
որ սկսում է Հասունանալ: Այդ զօրդացումն պէտք է
ստիպողական չլինի, այլ առաջ քայլէ առանց ծեծի և
խտուութեան: Այդ զարդացումն պէտք է ոչ թէ կեղծ,
այլ ճշմարիտ լինի, այսինքն մարդ պէտք է սովորէ իւր
անձը կառավարել, ոչ թէ ուրիշի, այլ իւր խելքով: Նա
պէտք է երկրի մասին ոչ թէ օտարների կարծիքը պրքե-
րից ուսումնասիրէ, որպէս զի կարողանայ ի զէպս արտա-
դրել, այլ պէտք է աշխատի ինքը խորասուզուել
իրերի էութեան մէջ և այնպէս իւրացնէ նոցա: Ահաւա-
սիկ այս ճշմարիտ զարգացումը պէտք է ոչ թէ դժուա-
րութեամբ, այլ հեշտութեամբ ընթանայ: Ի հարկէ շա-
տերը գուցէ հաւատ չընծայեն խօսքերիս, սակայն թող
մտածեն նոցա հիմունքների վերայ: Ոչ թէ միայն հեշ-
տութեամբ է ուղղվում մի էակ դէպի այն կողմն, որին նա ի

բնէ ձգտում է, այլ մի անգույն ուրնախութեամբ է շտապում զէպի այնտեղ, այնպէս որ նորան խանդաբիշը մինչև անգամ յաւաճ պատճառումէ Բայց ասում են, որ իւրաքանչիւր փայտից չէ կարելի Մերկուրի արջան շինել, այո, ես Հակոաթակ չեմ այդ կարծիքին, բայց ընդունում եմ, որ իւրաքանչիւր մարդու կարելի է մարդ դարձնել: Շաքոնբրից լսել եմ, թէ մարդ իւր ներքին պիտի առաջին մեղքով կորցրել է: Այդ փաստը միայն մասամբ է ձիշա, որովհետև մարդ առաջին մեղքի տակ իւր ներքին կարողութիւնը բոլորովին չէ կորցրել: Իրերի էութիւնը, ասում է երկրորդը, ամեն մարդ չէ կարող հեշտութեամբ բմբռնել: Ո՞ր մարդը չէ կարող, հարցնում ես: Կայ արդեօք բնութեան մէջ մի այնպիսի անբնական պոյնով իր, որի պատկերը հայելին դուրս չբերէր, եթէ այդ վերջինը չպահէր մութութեան մէջ: Կայ արդեօք մի իր, որ չնկարուէր, եթապիւրով ի հարկէ, որ նկարչութիւն գիտենք: Կայ արդեօք մի սերմ կամ արմատ, որին հողը չընդունէր կամ իւր ջերմութեամբ չաճեցնէր այնպիսի մարդու ձեռքով, որ հասկանում է, թէ ուր և ինչպէս պէտք է յսնել: Չկայ աշխարհումս մի այնքան բարձր ժայռ կամ աշտարակ, որ մարդ չբարձրանայ, եթէ նա ոտներ ունի. միայն կարեւոր է սանդուղներ շինել ու այնպիսի միջոցների ձեռնարկել, որ մարդ վայր չընկնի: Ճիշտ է, որ գիտութեան դապարթին շատ քչերն են հասնում և ով որ էլ հասնում է, մեծ գիտաւորութիւնների և արդելքների է հանդիպում և մինչև անգամ թուլանում, բայց այդ նորանից է, որ զէպի բարձրութիւն տանող սանդուղները վատ են շինած, աստանվում են ամեն մի քայլափոխում, ուրիշ խօսքերով ասած, ոճը աստանվում և շփոթուած է: Պարզ է, որ մարդ մի հաստատ, ամուր սանդուղներով ամեն մի բարձրութեան կարող է հասնել: Շատերը թերեւ ասում են. այնպիսի բռն զուլ-

ներ կան, որոնց ոչինչ չէ կարելի սովորեցնել: Եւ այդ կարծիքին բոլորովին հակառակ եմ: Նաղիւ կարելի է զբօնել մի հայելի՞ որ որքան կեղտոտ և փչացած լինէր, չկա՞ր հնազանդ մարդու օգտակերը արտացոլել: Դժուարութեամբ կարող ենք զբնել մի այնպիսի կոպի՞ն տախտակ, որի վերայ չկարողանայինք դրել եթէ հայելին փոշուց կեղտոտուել է, պէտք է նախ մաքրել: Տախտակը կոպիտ է, պէտք է տաշել, մաքրել, սահուն շինել, այն ժամանակ դոքա կարող չեն իւրեանց նմատակին չծառայել: Եւ եթէ մենք նոյն ձեռով մանուկներին տաշենք, կոկենք, այն ժամանակ նոքա ամենայն ինչ կարող են հեշտութեամբ բռնել: Վերջապէս կան յիշաւի այնպիսի բուժ գլուխներ, որոնք զարգացման քննողունակ են, բայց և այնպէս խօսքերս ճշմարիտ ընդունակներ չամար են:

Հոգեպէս թոյլ մարդիկ այնպէս ամկաւ են, ինչպէս մարդիկ ոչ ուղիղ անդամներով. խլութիւնը կուրութիւնը մեծ մասամբ մեր մեղքիցն են յառաջանում: Սխալ չէ նաեւ այն կարծիքը, որ թէ և ընդունակութիւնն առաջին արյամանեցից մէջն է, սակայն հազարուոր ընդունակներ սէր չունին դէպի գիտութիւնը, ուստի բաւականին դժուար է քայլապիսիներին ստիպել: Մասամբ ճնողների քրնքիշ վարմունքն է փչացնում երեխայի բնական ձգտումները, մասամբ վատ ընկերների շրջանը, մասամբ էլ կեանքի արտաքին փայլը, և դորանից է որ ձգտումն չկայ դէպի անձպնօթը: Այսպիսի դէպքերում պէտք է նախ մանկան չեզոքութիւնը ոտնակոխ անել և ապա հարցասիրութիւն յառաջացնել նորա մէջ: Ինչպէս դարբինը նախ տաքացնում է երկաթը և յետոյ նորանից յանկուցած բանը պատրաստում: Ինչպէս կօշկակարը կաշին մաքրում է և ապա կօշիկ կարուէ՞ն—այնպէս էլ ուսուցիչն աշակերտներին զեռզանազան սկզբունքների հետ չծանօթացրած, պէտք է նորա մէջ հարցասիրութիւն յառաջացնէ:

Ուսումնարանում թատերիչը առիթ ունի զանազան ընդունակութիւնների և բնաւորութիւնները պէր երեխաներ տեսնելու. մէկը սրամիտ է, միւսը — բթամիտ, մէկը կամակոր, միւսը — խոնարհ, մէկը սիրում է գիտութիւն, միւսը ոչ: Ահաւասիկ ուսուցիչը կարող է այս դիտողութիւնների հիման վերայ վարուողութեանց վեց տեսակ տղանակ ունենալ:

Առաջին՝ կան երեխաներ, որոնք սրամիտ են և ընդունակ ըմբռնելու մի որ և իցէ բան, նոցա հարկաւոր է միմիայն տալ իմաստութեան նիւթ: Նոքա բունում են աղնիւ բոյսի նման:

Երկրորդ՝ կան երեխաներ, որոնք սրամիտ են, սակայն դանդաղ, նոցա հարկաւոր է միայն ոգևորութիւն:

Երրորդ՝ կան երեխաներ, որոնք սրամիտ են, ընդունակ, բայց կամակոր: Այդպիսիներն ուսումնարանում առելի են, սակայն կարող են մեծ մարդիկ դառնալ, եթէ դաստիարակը հասկանայ, թէ ինչպէս պէտք է վարուել նոցա հետ. այստեղ կարեւոր է իւրաքանչիւր քայլ լափոխում երեխայի անհաստականութիւնը աչքի հառաջ ունենալ և այնու համեմատ վարուել:

Չորրորդ՝ կան երեխաներ, որոնք թէև հեղեղի ծախարի են և բաղձանք ունին սովորելու, սակայն բթամիտ են. ուսուցիչը, նկատելով այդպիսիների թուլութիւնը, չպէտք է խիստ քննադատէ, այլ աշխատելու է ոգևորել, որ նա չը կորցնէ իւր յոյսը, հետևաբար չպէտք է արատաքսել այդպիսիներին ուսումնարանից:

Հինգերորդ՝ կարող են պատահել շատ բթամիտ և մի և նոյն ժամանակ դանդաղ երեխաներ, դոցա ևս կարելի է ուղղել, եթէ կամակոր չեն: Այս դէպքում ամենաազդու միջոցը ուսուցչի ընդունակութիւնը և յարատե համբերութիւնն է:

Վեցերորդ՝ պատահում են նաև բոլորովին փչացած

և բթամիտ երեխաներ, սակայն այդպիսիներին ևս ուղղելուց չպէտք է յուսահատուել:

Դպրոցական կրթիչ ազդեցութիւնը կարող է տեղի ունենալ, երբ մենք բնութիւնից սովորենք կրթական ըսկզբունքների գործածութիւնը. բնութիւնից պէտք է սովորել ուսուցանելն ու ուսանելը: Այս զէպքում պէտք է հետեւեալ սկզբունքներն աչքի առաջ առնել.

1) Բնութիւնն ընտրում է մի որոշ ժամանակ. գարունքին է նա իւր գործը սկսում, այդպէս էլ մարտուս կրթութիւնը պէտք է կեանքի գարունքին սկսե՛լ և առաւօտեան ժամերն ամենալաւ րոպէներ են ուսանելու համար:

2) Բնութիւնը նախ պատրաստում է նիւթը և ապա նորան ձևակերպում, ուստի և պէտք է գրքերն ու օժանդակ միջոցները գործածութեան համար պատրաստ լինին: Խելքը պէտք է լեզուն ուսումնասիրելուց առաջ զարգանել: Ոչ մի լեզու պէտք չէ քերականութիւնից սկսել, այլ յարմար հեղինակների երկասիրութիւններից. օրինակները պէտք է կանոններին նախընթաց լինին:

3) Բնութիւնն իւր գործունէութեան համար մի յարմար իր կամ փոքր ի շատէ պատրաստում է, որ յարմար լինի, այնպէս էլ այն ամենը, ինչ որ աշակերտին պէտք է աւանդել, պէտք է նորա կրթիչ ազդեցութիւնը հիմնովին որոշած լինի և ամբողջ նիւթը դասաւորած համապատասխան մարդկային մտաւոր շրջանի: Իւրաքանչիւր նիւթ պէտք է կրթիչ ազդեցութիւն ունենայ և հասկանալի լինի, այսինքն երեխայի ըմբռնման նյութից ոչ բարձր:

4) Բնութիւնը չէ խճճում իւր գործունէութիւնը, այլ մի որոշ ուղղութեամբ առաջ է ընթանում: Նոյնպէս էլ պէտք է անէ ուսուցիչը. նա չափաի շփոթութի բոլոր առարկաների դասաւորութեամբ. նա պէտք է ամեն անգամ իւրեան հաշիւ տայ և այդ առարկաների իրար

Հետ ունեցած արամաքոնականութեան կապը կարծանայ անհայտանել: Օրինակի համար, լեզուի դասաւանդութեան հետ պէնք է սկստ կապուած լինի իրերի դասաւանդութիւնը, որպէս զի այդ առարկաները զգալիութեամբ յառաջ ընթանան:

5) Բնութիւնը առնուած է իւր զարգացման ընթացքն ընդհանուրից և յաջաջ է ընթանում դէպի մասնաւորը և խորասուզվում մանրամասնութիւնների մէջ: Բնութեան այդ օրէնքը պէտք է նաև ուսուցչի օրէնքը լինի: Ուսուցչանելիս պէտք է սկսել հայեացքներից և յետոյ մօտենալ դէպի գաղափարը: Մեր խօսքերն աւելի պարզենք. իւրաքանչիւր աւանդելի նիւթ, որպէս մի ամբողջութիւն պէտք է դնել աշակերտի առաջ, նա պէտք է իւր միտքն ամբողջ առարկայի վերայ դարձնէ և մի ամբողջ տպագւորութիւն ստանալուց յետոյ՝ նորա նմանքը դիտէ ու գննէ, որպէս զի նիւթից գաղափար ստանայ. նախ պէտք է մանուկի իրական հայեացքը վարժեցնել (որովհետև այդ ամենահիշան է), յետոյ յիշողութիւնը, ապա ծանաչողական վարողութիւնը և վերջապէս դատողական ոյժը: Ըստ որում սա է ճշմարիտ աստիճանը, որովհետև գիտելիքն իրական հայեացքներից է իւր սկիզբն առնում և երևած կայութեան ոյժով յիշողութեան հաղորդում, յետոյ ստացվում է մասնաւորից ընդհանուրի գիտութիւնը և վերջապէս, երբ արդէն բաւականին պաշար է ձեռք բերուած, այն ժամանակ պէտք է վարժութեան համար նշանակած ամբողջ նիւթի հետ ծանօթանայ ընդհանրապէս և տարրների վարժութիւնից յետոյ բարդ ամբողջութեան գիմէ:

6) Բնութիւնը չէ քայլում թռչկոտելով, այլ աստիճանաբար: Ըստ այս օրէնքի սանիկը պէտք է ծանօթանայ իրերի հետ ցածրորդաբար՝ մէկը միւսի հետևից և ոչ բոլորը մի անգամից: Լեզուների ուսուցման ժամանակ

նախ պէտք է ուսուցանել մայրենի լեզուն և ապա օտար լեզուները: Ով իւր մայրենի լեզուն շատ պեղեակ չէ, նա չէ կարող օտար լեզուն հիմնովին իւրացնել:

7) Բնութիւնը, եթէ մի բան սկսում է, չէ յղնում կէս ճանապարհին, այլ տանում է մինչև վերջ: Ուսուցիչն էլ պէտք է իւր սկսած գործը կիսատ չթողնէ, այլ իւր վերայ առնելով դաստիարակչի ծանր, բայց վսեմ պաշտօնը, պէտք է աշխատի, որ աշակերաններից կոտորակալ բնաւորութիւններ դարձնէ: Կիսատ կրթութիւնն աւելի վատ է, քան անկրթութիւնը:

8) Բնութիւնը հեռացնում է իշխանից հակասութիւններն ու փնտախարը: Ուսուցիչը պէտք է գիտութեան իւրաքանչիւր ճիւղն ոչ իւր ամբողջ ծաւալով ուսուցանէ, այլ գիտութեան այդ ճիւղը զարգացնելու գիտութեան փոխադրէ, որովհետև իւրաքանչիւր գիտութիւն զանի իւր ենթադրական կէտերը Իգբի կարող են աշակերտին շփոթեցնել և նոյրն այդ պէրպէսի մէջ դնել: Աշակերտին հարկաւոր է միմիայն դրամիս նիւթ, և այդ միմիայն կարող է կրթիչ ազդեցութիւն ունենալ: Բացի այս բոլոր օրէնքներից պէտք է նաև նկատել մի անհրաժեշտ հանգամանք. աշակերտների հոգու աչքերը պէտք է լիւր պահպանուին, պէտք է աշխատել իւրաքանչիւր անգամ իրերը հոգու աչքերին մօտեցնել, զգայարանների առաջ դնել և ոչ մթութեան մէջ պահել:

Մի գալոց առանց կառավարութեան նմանում է ջրաղացի առանց ջրի, որովհետև եթէ ջրաղացի ջուրը փռնէ, այն ժամանակ նա կրգաւարի գործէլուց, նոյնպէս էլ եթէ գալոցից կառավարութիւնը հեռացնենք, անշուշտ պէտք է քաղոցը դադարի կրթական ֆալանսկութիւն ունենալուց: Ո՞րն է ամենագեղեցիկ միջոցը սանիկներին ճշմարիտ սանիկներ դարձնել, եթէ ոչ կրթաբանի կառավարութիւնը:

Դաստիարակը պէտք է իմանայ կառավարութեան նպատակը, նիւթը և ձևը:

Կառավարութեան նպատակը:

Նախ բոլորս էլ համաձայն ենք, որ կառավարութիւնը պէտք է սխալ գործողի դէմ գործադրել, սակայն ոչ թէ նորա համար, որ մէկը սխալուել է, այլ նորա համար, որ նա ապագայում սխալ չգործէ: Կառավարութիւնը պէտք է գործադրել ոչ կրքի, բարկութեան և ատելութեան ներքոյ, այլ ազնուութեամբ և ճշմարտութեամբ, որպէս զի խստութեան ենթարկուողը չկարծէ, թէ այդ խստութիւնը ճշմարտութիւնից է յառաջացել, այլ հայրական խնամքից, որպէս զի դա նմանէր բժշկի պատուիրած դառն դեղին, որ հիւանդի վիճի ճարը պէտք է լինի:

Նիւթ:

Մի խիստ կառավարութիւն պէտք չէ գործադրել գիտութեանց և արուեստների դէմ, այլ միմիայն սովորութեանց և վարքի վերաբերմամբ, վասն զի, եթէ գիտութիւնը լաւ մշակուած է, աշակերտների համար մատչելի է դարձրած, այն ժամանակ սանիկն ակամայ կը հրապարակուի նորանով, այն ժամանակ գիտութիւնն ինքը շնհեկանութիւն կը յառաջացնէ աշակերտների մէջ: Եթէ հակառակն է—վերնին աշակերտը չէ մեղաւորը, այլ ուսուցիչը և եթէ մենք չենք կարողանում հոգիներն արուեստական միջոցներով զրուել, ապա ոյժի գորութեամբ անկարող ենք ազդեցութիւն ունենալ: Խստութիւնը և մարմնական պատիժը չունի այն ոյժը, որ սանիկների մէջ յառաջացնեն սէր դէպի գիտութիւնը: Եթէ մի գուցէ նկատում ենք, որ աշակերտը մի անսակ ատելութեամբ է վերաբերում դէպի գիտութիւնը, այդ պէտք է ոչնչացնել զանազան ազդու և ոչ խիստ միջոցներով: Այս դէպքում թող մեզ օրինակ լինի արեգակը. նա մի անգամից և մի ակն-

Թարթում չէ թափում իւր ամբողջ ոյժը քնքոյշ և զեռահաս բոյսերի վերայ և այրում, այլ տաքոյնում է այդ վերջինները ստեղծ առ ստեղծ և վերջն իւր ոյժն աննկատելի կերպով սաստկացնում, մինչև որ բոյսը հասնում է և սերմը նստիս: Նոյնպէս է անում և այգեպանը, նա նոր և քնքոյշ բոյսերի վերայ զոնակ չէ գործ քածում, նոյնպէս և երաժիշտը քնարին չէ խփում իւր բոռնեցքով, այլ հպնդարտութեամբ մտածելով և այն էլ մտանքով: Եթէ անպատճառ խտուրթիւն է հարկաւոր, ոչ ու կարելի է արտայայտել աւելի ողբու, քան մարմնական պոտժի միջոցով. երբեմն մի սուր և ողորդ խօսքով կամ ֆակտորութեամբ ընդհանրութեան առաջ, երբեմն քանիկի հաւաք ուրիշին զովասանելով: Խիստ և անաշտ միջոց պէտք է միայն նորա դէմ գործ դնել՝ ով անցնում է բարոյականութեան սահմանից:

ՈՃ:

Կառուցարութեան ամենագեղեցիկ ոճը մեզ սովորեցնում է երկրային արեգակը, որ աճող իրերին 1) մշտական լոյս և ջերմութիւն է քաղիս, 2) յաճախ անձրև և քամի, 3) խեղճ կայծակ և որոտումն: Եթէ դաստիարակը բնութեան այս վերոյիշեալ երեւոյթներն աչքի առաջ ունենայ, այն ժամանակ կը ձգտի աշակերտին միշտ խոնարհ պահել: 1) մշտական օրինակներով (ուսուցիչն ինքն պէտք է լինի կենդանի օրինակ, եթէ զուրա հակառակն է, այն ժամանակ ամեն ինչ ի դուր է), 2) կենդանի խօսքերով, որոնք պէտք է ներշնչուած լինին հայրական սիրով և հոգացողութեամբ, 3) աշակերտին կեղտոտ դրութեան մէջ դնելիս պէտք է դիմել մի խիստ պոպոկի՝ «փախչացին ծեծով է միայն Վրոխվում»: Եթէ այդ միջոցը չօգնի, աղբեղութիւն չունենայ, դոնէ երկիւղ կը յառաջացնէ միւս աշակերտների մէջ:

Ուսումնարանները մարդասիրական գործծրաններ են

չորս մասերի բաժանուած Համապատասխան մարդկային տարիքներին և յառաջագիմութեան լատիճաններին: Ինչպէս չորհետաւորներն իւրեանց աշակերտների Համար ժամանակ են որոշում: արհեստի ընթացքն աւարտելու համար, այնպէս էլ դպրոցում պէտք է աչքի առաջ ունենալ մի որոշ ժամանակ, որի ընթացքից յետոյ պէտք է դասաւանդութեան և կրթութեան սխտեմատիկական գործունէութիւնը զտարի: Եւ որպէս զի կնքողանանք մեր նպատակին հասնել, պէտք է հոգիների վարժութիւնը տեւէ մինչև 24 տարին, երիտասարդութեան հասակը: Այս տարիները պէտք է բաժանել հետեւեալ պարբերութեանց՝ երեսպայութիւն, մանկեղեթիւն և յաւաստեկութիւն և երիտասարդութիւն: Եւ իւրաքանչիւրի համար կըրեւոր է 6 տարի: Այդ կրթութիւնը պէտք է փոխադան ուսումնարաններում տեղի ունենայ:

1. Մայրական գիրկ:

2. Ժողովրդական կամ մայրենի ուսումնարան:

3. Լատինական դպրանոց կամ գիմնազիօն:

4. Ծեմարան և ճանապարհորդութիւն:

Առաջին ուսումնարանը պէտք է գտնուի իւրաքանչիւք ընտանիքում, ժողովրդականը—իւրաքանչիւք հասարակութեան մէջ՝ գիւղում և քաղաքում, գիմնազիօն իւրաքանչիւք մեծ քաղաքում, ծեմարան—իւրաքանչիւք մեծ նահանգում կամ երկրում:

Այս վերոյիշեալ ուսումնարաններում չպէտք է տարբեր նաւարկաներ աւանդուին, այլ միեւնոյնը կանաչան ծաւալներով, համապատասխան դպրանոցի նպատակին: Մայրական գիրկը պէտք է նախապատրաստէ ժողովրդական ուսումնարանի համար, ժողովրդական ուսումնարանը կրթնի նախապատրաստութիւն գիմնազիօնի, գիմնազիօնն էլ—ծեմարանի:

Ստորին ուսումնարաններում պէտք է աւանդուի

իւրաքանչիւր առարկայ ընդհանուր գծերով և ոչ ամբողջութեամբ, իսկ միջնակարգ և բարձրագոյն դպրոցներում աւելի մասնագիտօրէն: Պարզեւնք մեր ասածը, մայրենի դպրոցի նպատակն է միմիայն վարժեցնել զգայարանքները, որպէս զի նոքա զովորեն մի որ և իցէ առարկայի ուսումնասիրութեան հետեւել և ճանաչել:

Ժողովրդական ուսումնարաններում պէտք է զարգացնել ներքին զգայարանքները, երեակայութեան ոյժը, յիշողութիւնը ընթերցանութեան, գրութեան, նկարչութեան, երգեցողութեան և թուաբանութեան միջոցով:

Գիմնազիոնում պէտք է զարգացնել խոհական ոյժը և դասողութիւնը քերականութեան, տրամաբանութեան և տրամասութեան միջոցով:

Ճեմարանը զարգացնում է այն տարրները, որոնք պէտք է ուղղակի ազդեն կամքի վերայ: Այդ ուսումնարանների զանազանութիւնը կարելի է նաեւ այլ կերպ ձեւակերպել. ստորին ուսումնարաններում պէտք է կրթութիւն մարդկային երկու սեռի անդամները, մինչդեռ յատկանշաւորում միմիայն արական սեռի անդամները, որոնց ձգտումը տւելի բարձր է, քան թէ մի որ և իցէ արհեստաւորի, իսկ ճեմարանը ապագայ ուսուցիչների և այլ անձնաւորութեանց, որոնք պէտք է կառավարեն ապագայում պետութիւնը, եկեղեցին և դպրոցը: Ճեմարանը պէտք է աւելի ուշադրութիւն դարձնէ այս վերջին տեսակի ուսանողների վերայ, որպէս զի կառավարիչների սրկասութիւն չզգանք:

Մայրենի կամ Ժողովրդական ուսումնարանի նպատակն է.

1. Երեխաներին ուսուցանել զրել ու կարգաւ մայրենի լեզուով:

2. Գրել համաձայն մայրենի լեզուի քերականական կանոններին:

3. Հաշուել թւերով և քարերով:
4. Չափել զանազան տարածութիւններ:
5. Սովորել ճիշտ երաժշտական կտորներ և եղանակներ:
6. Հասկանալ եկեղեցական երգերը և նոցա իմաստներով աշակերտների սիրտը ազնուացնել:
7. Բարոյական օրէնքներին ծանօթանալ:
8. Ուսուցանել բացի քրիստոնէական հաւատոյ Հրաշանգից նաև սրբազան պատմութեան արժանի կտորները:
9. Ուսուցանել պետական և ընկերական գիտութիւններից այնքան, որքան կարևոր է առօրեայ կեանքի համար:
10. Ուսուցանել ընդհանուր տիեզերական պատմութեան նշանաւոր պարբերութիւնները:
11. Ուսուցանել աշխարհագրութեան ընդհանուր գաղափարները:
12. Սրահետներ, որպէս զի ապագայում աշակերտները չսխալուին ընտրողութեան ժամանակ և բացի դրան, որպէս զի կարողանան բւսումնարանում սովորածը կեանքի մէջ գործադրել և կատարելագործուել:

III.

Այժմ ձգենք մի հայեացք Կոմենիոսի մանկավարժութեան այն կէտերի վերայ, որոնք մանկավարժութեան մէջ վերանորոգիչ նշանակութիւն են ունեցել և ցայսօր չեն հնայել:

1) Կոմենիոսի գլխաւոր արժէքն այն է, որ նա առաջին անգամ փորձեց մի ամբողջ մանկավարժական սիստեմ գրել, որ և նորան յաջողուեցաւ: Ժամանակակից մանկավարժական բոլոր սիստեմների նախատիպը կա-

բելի է Կոմենիոսի մանկավարժութիւնը Համարել: Մանկավարժական սիստեմի դադարի արդշումն, ապա միջնորդական նպատակների Համախմբումն գլխաւոր որոշման ներքոյ: Ամենայն մի որոշում, միջնորդական նպատակ չէ կարելի կրթութեան նպատակի տեղ ընդունել. այդ վերջինը պէտք է ունենայ անմիջական արժողութիւն: Կրթութեան գիտութիւնն որոնում է այդ գլխաւոր նպատակն այլ գիտութեան, այն է բարոյական փիլիսոփայութեան մէջ: Ճէնց այդ Հիման վերայ չերբարտն ու Շրայեմայերն անուանում են մանկավարժութիւնը՝ «գործնական-բարոյական փիլիսոփայութիւն»: Սիստեմն այդ որոշելուց յետոյ անցնում է դաստիարակութեան կարեւորութեան և կարելիութեան: Եթէ մանկավարժական սիստեմի մէջ պարզ որոշուած է կրթութեան գլխաւոր նպատակը և ամեայն կերպ գիտնականորէն Հաստատուած է, այն ժամանակ, բնական է, որ պէտք է մտածել այն միջոցների մասին, որոնց միջնորդութեամբ կարելի է նպատակին Հասանել: Ահաւասիկ — փիլիսոփայական մանկավարժութեան երկրորդ մասը:

Մեզ տուած են մեծ քանակութեամբ միջոցներ, որոնց դաստիարակն իւրաքանչիւր անգամ գործ է ածում, սակայն դաստիարակութեան գիտութիւնը պէտք է այդ միջոցները դասաւորէ, դոյա տրամաբանական յարաբերութիւնը սուղ է: Եւ երբ արդէն դաստիարակութեան գլխաւոր նպատակն որոշ է, պարզ և Հաստատ, այն ժամանակ կարելի է աւելի Հեշտութեամբ այդ միջոցները դասաւորել. աչքի առնելով դոյա յարաբերութիւնը գլխաւոր նպատակի Հետ: Միջոցների այդ դասաւորութիւնը պէտք է իւր Հիմունքներն ունենայ: Ըստ այդ Հիմունքների դոյա կարող են սանիկի վերայ միջնորդական կամ անմիջական ազդեցութիւն ունենալ և Հետեւաբար կարելի է դաստիարակչական միջոցները Հետեւեալ բաժանման կն-

թարկել. դասաւանդութիւն, դաստիարակութիւն և աւելացնել կառավարութիւն: Այդ միջոցների մասին մի առ մի խօսելն աւելորդ եւ համարում, ըստ որում մեր նպատակն է մի ընդհանուր հայեացք ձգել մի սիստեմի ընդհանուր բովանդակութեան վերայ:

Այժմ դառնանք Կոմենիոսին: Արդեօք նորա մանկավարժութիւնը համապատասխանում է վերոյիշեալ մեր բացատրութեանց: Բաւական է, որ Կոմենիոսի գլխաւոր երկասիրութեան առաջին 7 գլուխների հետեւ, որպէս զի իմ հարցին դրական պատասխան տայ: 2 և 3 գլուխներում խօսում է նա մարդու բռնած դիրքի մասին համապատասխան մարդկային վերջին որոշման: Նորա այս կտորը յիշեցնել է սալիս Կանտի անմահութեան ապացուցումն: Եւ վերջը նա զուրս է բերում մարդկային վերջին որոշումն, որը մեզ երկրորդ գլխից արդէն ծանօթ է. 4. յաւիտեական երջանկութիւն Աստուծոյ հետ (aeterna beatitudo cum Deo): Այդ գլխաւոր նպատակի ներքոյ դասաւորում է երկրորդական նպատակները, որոնց խմբում է նա երեք ստորագրութեանց ներքոյ. զարգացումն, առաքինութիւն և աստուածապաշտութիւն: Կրթութեան որոշումից յետոյ անցնում է նորա կարելիութեան և կարեւորութեան (տես գլ. 2): Ապա նա դիմում է վերջին նպատակին հասնելու միջոցներին, որոնք են՝

1. Միջոցներ գիտութիւններն իւրացնելու.
2. Միջոցներ բարոյականութեան.
3. Միջոցներ կրօնական զարգացման:

Ուրեմն այժմ պարզ տեսնում ենք, որ Կոմենիոսի մանկավարժութիւնը մի սիստեմի պահանջներին համապատասխանում է:

1. Նորա տեղիւղդիան (նպատակների դիտութիւն) բաւականին լիակատար է:
2. Մի ամբողջութիւն կազմող միութիւն կարելի է

զսնել նորա մանկավարժութեան մէջ, քանի որ նա իւր հետազոտութեան սկիզբն է դնում մարդկային վերջին որոշումն և դաստիարակութեան բազմաթիւ նպատակները սահմանում երկը բարձր նպատակներով: Նոյն երեք նպատակներն ունի Նեմպերն իւր մանկավարժութեան մէջ. իմացական, գեղարուեստական և բարոյական դաստիարակութիւն, (խելք, զգայումն և կամք). Բենեկէ՝ մտապատկերների, ջոժերի, սրտի և բնաւորութեան ու ձգտումների վարժացումն. Սպենսէր՝ Ֆիզիքական կրթութիւն, մտաւոր վարժացումն և բարոյական դաստիարակութիւն:

2. Կոմենիոսի վարդապետութեան ամենանշանաւոր կողմն այն է, որ նա փխրիստոփայտական սկզբունքների մէջ յոյց տուաւ իրեն որպէս թշնամի դպրոցական (սխոլաստիկական) վերադասութեան և հակառակութիւններին: Նորա ուղղութեան հիմնաքարը փորձականութիւնն է, նա ներկայանում է Բէկոն Վերուլամի¹ պաշտպան: Սրտաբին աշխարհը, այսինքն բնութիւնը նորա համար

¹) Francis B. Visconnt von St. Albans & Lord Verulam. Նա ընդհանրապէս յայտնի է բոլորին Baco von Verulam անունով, ծնեալ 22 յունուարի 1561-ին Լոնդոնում:

Նորա նշանաւոր երկասիրութիւններն են.

1) De Pignitate ut augmentis scientiarum.

2) Novum organon scientiarum:

Կոմենիոսի ամենանշանաւոր ուսուցիչն Բէկոնն, է որ մեծ զարկ տուեց իմաստասիրութեան՝ մի կողմից ծնշելով դպրոցականութիւնը, միւս կողմից քանալով քնական դիտումեանց դոճերը, որով և մատակարարեց իմաստասիրական գիտութեանց նոր սկզբունքներ և այդպիսով առիթ տուեց ժամանակակից սիստեմների կազմակերպութեան: Նա իւր համար սկզբունք է համարում այն հիմունքը, որ այն զաղափարները, որոնք իրերի բնութիւնից չեն դուրս բերուած, կուռքեր են (idoll) և որոնք մարդկային խոհականութեանը վատ ուղղութիւն են տալիս և բնութեան վերայ քող ձգում: Դոքա տալիս են դատարկ խօսքեր և հետեւաբար անհրաժեշտ է բնութիւնը աչքերով դիտել և ոչ թէ գրքերից ուսումնասիրել: Պէտք է բնութիւնը ձանաչենք, որ մեզ ծառայեցնել

գիտելիքների ամենաարժանի աղբիւրն է, մակաճութիւնը և զգայարանքները գիտելիքների միջնորդողն են: Նա ոչ թէ ճանաչում է միմիայն Արիստոտելէսի անգիր տախտակը, այլ նաև ընդունում է իւր ժամանակի ոգուն հակառակ դասական հետեւեալ խօսքը. «ոչինչ չկայ խոհականութեան մէջ, որ եղած չլինէր զգայարանքների մէջ»: Ըստ Կոմենիոսի խոհականութիւնը ստանում է մտածման նիւթը միայն արտաքին զգայութիւններից և մտածման պրոցեսը տեղի է ունենում միայն ներքին իւրացուցմամբ: «Բնութեան պարտիզում պէտք է աչքերը, ականջները, հոստոնիքը քարծ ածել, փոխանակ անշունչ դրքերի՝ բնութեան գիրքը բանալ», մտքեր են, որոնց մինչև այսօր մանկավարժութիւնը սուրբ պաշտում է:

3. Կոմենիոսի ամենամեծ ծառայութիւններից մէկն էլ այն է, որ նա առաջին անգամ յարուցեց այն բարձր ու վսեմ միտքը, ժողովրդական կրթութեան գաղափարը: Անուրանալի ճշմարտութիւն է, որ այս գաղափարը առաջին անգամ արծարծեց Կոմենիոսը և զորաւիրազորման համար առաջարկեց «ունենալ իւրաքանչիւր գիւղում և քաղաքում դպրոցներ, մարզկութեան երկու սեռի մանուկների կրթութեան համար, դպրոցներ, որոնք յառաջացնէին անհատի մէջ գիտութիւն, բարոյականութիւն և աստուածապաշտութիւն: Դպրոցն է բարոյականութեան զարգացման սիւնը, որի վերայ հիմնուած է

կարողանք, ապա թէ ոչ մենք բնութեան ստրուկները կըմնանք: Մեր աչքերը պէտք է բնութիւնից չբժեռացնենք, որպէս զի բնութիւնը տեսնենք այնպէս, ինչպէս որ կայ: Աստուած ոչ անէ, որ մեր երեակայումիւնը մեզ համար բնութեան պատճէն ստեղծէ: Մենք սովոր ենք մանկութիւնից փոխանակ իրերի խօսքեր լսել և խօսքերով ուրիշներին սովորեցնել սակայն խօսքերը չեն ցոյց տալիս այն, ինչ որ իրն է, այլ միմիայն նորա նշանակութիւնը: Գիտութիւնը կարելի է ձեռք բերել դիտողութեամբ և փորձով:

պետութեան, եկեղեցու և ընտանիքի հասունութիւնը: Դպրոցների աշակերտները ընդունելիս պէտք է անուշադիր թուղնել նորա ընտանիքի կոչումը, հարստութիւնը: Աշխարհիս երեսին բոլոր անհատները ծնունդ են, որ մարդ դառնան: Դասաւանդութեան և մանկան վերայ այլ կերպ ազդելու նպատակը դաստիարակութեան նպատակն է: Լեզուների աւանդութեան նպատակը չէ լեզունիւ սովորեցնելն, այլ որպէս զի ծառային իրական հասկացողութեան և ապա կրթութեան վերջին նպատակին, վասն զի մենք ուզում ենք մարդուց մարդ դարձնել և ոչ թէ թութակներ:»

4. Արժանի է ուշադրութիւն դարձնել Կոմենիոսի սեփական դպրոցական կազմակերպութեան վերայ, որի ընդհանուր հիմունքները մինչև այսօր պահպանուած են և ժամանակակից դպրոցական կազմակերպութեան հիմքն և ուղղեցողն են: Նա ամենայն ճշտութեամբ որոշում է իւրաքանչիւր դպրոցի ճիշտ նպատակը և այդ դպրոցները իրար հետ սերտ յարաբերութեամբ և մէկը միւսի գործի շարունակողն է դարձնում: Այստեղ մենք նկատում ենք մի որոշ բաժանում մի դասարանների և իւրաքանչիւրի նըպատակն ու գործը:

5. «Ամեն բան պէտք է աւանդուի, բայց ոչ ամբողջ ծաւալով, այլ նորա ընդհանուր հիմնական գծերով: Ոչ թէ միայն մի առարկայ, այլ բոլոր առարկաները պէտք է դպրոցական ուսմունքների փոխադրել, դասաւանդութեան համար մշակել Անպէտք է այն, ինչ որ առաքինութեան, բարոյականութեան հակառակ է:» Այսօր յիշուի գիտութիւնները դպրոցական են դարձրած տարրական և միջնակարգ դպրոցների համար: Այդ միտքը սկիզբ է առել Կոմենիոսի մէջ, որով նա մեծ զարկ է տուել դասաւանդութեան նիւթի ընտրութեան գործին:

6. Մենք տեսնում ենք, որ Կոմենիոսն արական և

իգական սեռի տարրական դասաւանդութիւնն, ուսումնարանը միացնում է իրար հետ այն հիման վերայ, որ նոքա ապագայի համար իրար ծանօթանան, սովորեն: Ահաւասիկ այդ երկու սեռի մանուկների միասին կրթութեան գաղափարն առաջին անգամ Կոմենիոսն է արծարծել, և նորագոյն մանկավարժութիւնն էլ այդ բանը ընդունել և իրագործել է: Իգական սեռը աւելի նուրբ զգացումների տէր լինելով, իսկ արականը ֆիալով սյուզպիսի սանիկների մէջ հէնց դաստիարակութեան սկզբում՝ կ'ընդունէ իգական սեռի համեստութիւնը և կրտսովորէ նուրբ զգացումների տէր լինել, ըստ որում առատ և նուրբ զգացումները պատուելի տեղ են բռնում կրթութեան գործի մէջ:

7. Կոմենիոսը մտցնում է իւր տարրական ուսումնարանի մէջ ձեռագործութիւնը (Handfertigkeit, рукодѣііе), որ և մինչև այսօր շարունակվում է բոլոր ուսումնարաններում: Կոմենիոսն էր առաջինը, որ մտցրեց դպրոցների մէջ այդ ձիւղը այն նպատակով, որ աշակերտները աւարտելուց յետոյ, երբ պէտք է աշակերտները մի որ և իցէ արհեստով պարապեն, արգէն յղացած լինի արհեստի ընտրութիւնն և թէ աւարտելով դպրոցի ընթացքը՝ մի տեսակ սիրով և եռանդով դիմեն այն արհեստի կատարեալ ուսումնասիրութեան, որ իրանք ընտրել են: Արհեստի աւանդութիւնը, նշանակութիւնը տարրական ուսումնարաններում շատ մեծ է. 1) նա նպաստում է կամքի զարգացման, 2) ուժեղացնում է աչքը, ամրացնում է մարմինը և 3) զարգացնում է գեղարուեստական ճաշակը:

8. Կոմենիոսի ամենաարժանի և մեծ նշանակութիւն ունեցող կէտն է նորա դասաւանդութեան ոճը (մեթոդը): Նա այդ վերջինը արծարծում է հոգեկան սկզբնապատճառից: Նա հիմնում է հոգեբանութեան վերայ, որ թէև

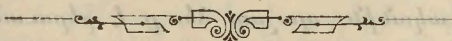
նա գրած չունի, բայց նորա Վանկալարժական Կրկասիրութիւններից կարելի է հոգեբանական սկզբունքներ դուրս բերել: Կոմենիոսը դասաւանդութեան զանազան ոճեր չէ ճանաչում, այլ միմիայն մէկն, որ է բնական, որի ներքոյ նա հասկանում է հոգեբանականը, մինչդեռ շատերը նորանից առաջ, նոյն իսկ նոր ժամանակներում, զանազան ոճերի մասին են խօսում: Եւ որովհետեւ ոճը բնական է, հետեւաբար պէտք է համապատասխան լինի հոգեկան կեանքի ընթացքի ընթացքին, իսկ հոգու մէջ այն է ամուր տեղ բռնում, ինչ որ հայեացքներից է սկիզբ առել: Յիշողութեան միջոցով տպաւորութիւնները ֆիւում են մեր հոգու մէջ և երեակայութիւնն ոյժը կամ խոհանութիւնը մշակում է այդ նիւթը և դորան ամփոփելով՝ գաղափարների վերածում: Իսկ դատողութիւնն էլ այդ գաղափարները մեր հոգու սեփականութիւնն է դարձնում: Կոմենիոսն իւր այս հիմնական միտքը յայտնում է հետեւեալ կերպով. «...Իմանալն, գիտենալն իրական հայեացքներից է իւր սկիզբն առնում և երեակայութեան ուժով յիշողութեան յաջորդում, յետոյ ստացվում է մասնաւորից ընդհանուրի զիտութիւնը: Վերջապէս երբ արդէն բաւականին պաշար ձեռք է բերուած, պէտք է զարգայնել դատողութիւնը սովորաճն ապահովելու համար»: Այս խօսքերի մէջ է զանվում հերբարտի դասաւանդութեան ոճի սաղմը, որի մասին մենք ընդարձակօրէն միւս տետրերում պէտք է ցոյց տանք:

9. Ընթերցողներին ծանօթ կրլինի ժամանակակից գեղեցիկ կրթական հիմնարկութիւնը, որ անուանում ենք Փրեքելեան մանկական պարտէզ: Դա յաճախ զիտական աշխարհում կրկնուած ու հաստատուած բան է: Փրեքելն և Կոմենիոսի զանազանութիւնը միմիայն ձևական է և կայանում է նորա մէջ, որ Փրեքելն համարձակուեց երկխայի կրթական տաճարն մայրական տնից մի քանի

ժամերի համար հեռացնել և մի սխտեմատիկական մեթոդի ենթարկել:

Վերջացնելով աշխատութիւնս, թոյլ եմ տալիս ինձ նկատել որ ոչ թէ Կոմենիոսի «Բարձր վարդապետութիւն ուսուցման», այլ Ռուսսոյի «Էմիլը» ստեղծեց գերմանական գիտնական մանկավարժութեան տեսութիւնը, ինչպէս և «Մանկավարժական Գրադարանի» միւս տեսչում կըտեսնենք, սակայն հազիւ թէ զտնենք «Էմիլի» մէջ մի նշանաւոր միտք, որ «Բարձր վարդապետութեան» մէջ արտայայտուած չլինէր, և մանկավարժական վերանորոգումը գուցէ աւելի վաղ և հիմնովին տեղի ունենար, եթէ միակողմանի պատմութիւնը իւր ժամանակին ճանաչէր Կոմենիոսի երկասիրութեան նշանակութիւնը ու արժէքը, ինչպէս և արաւ Ռուսսոյի անմոռանալի աշխատութեան վերաբերմամբ:

Յ. ԲԱՐԻՈՒԴԱՐԵԱՆՅ.



Պ Ա Ր Ի Ջ Ի

ՄԻՋՆԱԿԱՐԳ ԴՊՐՈՑՆԵՐԸ

(Լ. Լ. Մարկովից)

1889 թվի Պարիզի Համաշխարհային ցուցահանդիսի մանկավարժական բաժինը ամենայն իրաւամբ Ֆրանսիական անունը պիտի կրէ, քանի որ միացած բոլոր պետութիւնները կամ միանգամայն բացակայում էին այս բաժնում, ինչպէս օր. գերմանական, կամ թէ չէ եթէ կային էլ մասնակցողներ, որոնք հանդէս էին եկել իրանց աշխատութիւններով, այնուամենայնիւ այս վերջինները կրում էին այն աստիճան թերի և պատահական բնութքութիւն, (բացի Շվեյցարիայից և մոտամբ Բելգիայից), որ առանձին հետաքրքրութիւն չէին կարող շարժել: Մանկավարժական բաժինը բռնել էր ցուցահանդիսի 11-րորդ բաժանմունքի VI, VII և VIII տեղերը: Վեցերորդ տեղում դասաւորուած էին տարրական ուսման և կրթութեան վերաբերիալ իրերը, եօթերորդում — միջնակարգ դպրոցներին վերաբերիալ, իսկ ութերորդ տեղը յատկացրած էր բարձրագոյն դպրոցներին: Եօթերորդ տեղը կրում էր «միջնակարգ դպրոցների կազմակերպութիւնը և օժանդակ պարագաները» անունը: Մանկավարժական բաժնի մեծագոյն մասը կենտրոնացած էր գլխաւոր շինութեան աջ թևում (arts libereaux) և նրա վերին յարկի սրահներում: Այստեղ հանդէս էին դրուած բացառապէս ֆրան-

սխալի ազգային լուսաւորութեան նախարարութեան աշխատութիւնները, որ բաւականաչափ աշխատանք էր գործ դրել այս անգամ հանդէս բերելու մեծ քանակութեամբ ամենահետաքրքրական և բազմատեսակ առարկաներ և նիւթեր, որոնք լիակատար գաղափար են տալիս ուսումնական-կրթական գործի ընթացքի մասին ժամանակակից ֆրանսիացում:

Այստեղ մանրամասնօրէն ներկայացրած են. 1) տարրական դպրոցները (գիւղական և քաղաքային), 2) միջնակարգ ուսումնարանները (խօլէժները, լիցէյնները և նորմալ դպրոցները), 3) բարձրագոյն ուսումնարանները (ֆակուլտետները, ձեմարանները և այլն), 4) մասնագիտական դպրոցները որոնց կցուած են նաև երեք տեսակ բարձրագոյն դպրոցների՝ հանրական, քաղաքային և պետական: Այս վերջինների նոյն իսկ անունները ցոյց են տալիս, որ այդ դպրոցները պահպանվում են այս կամ այն հիմնարկութիւնների միջոցներով. բացի դրանից, այդ պետական պրօֆեսիօնալ դպրոցների կազմակերպութիւնը կրում է ընդհանուր բնուորութիւն, մինչդեռ հանրական և քաղաքային դպրոցները յարմարեցրած են զուտ տեղական պահանջներին: Բայց բոլոր պրօֆեսիօնալ դպրոցներում նկարչութիւնը և գծագրութիւնը կազմում են ամբողջ ուսման հիմնաքարը: Այսպիսի դպրոցների թիւը աճում է ամեն տարի և սրանց վրայ ֆրանսիական կառավարութիւնը արդարացի կերպով առանձին ուշադրութիւնն է դարձրել: Մեծ քանակութեամբ հանդէս դրած այս դպրոցների աշխատութիւնները և նկարները ակներե ցոյց են տալիս այն ահագին յառաջադիմութիւնը, որ արել է այդ նկատմամբ ֆրանսիան: Վերոյիշեալ չորս տեսակի ֆրանսիական դպրոցներից իւրաքանչիւրն էլ դուրս է դրել բոլոր այն դոկումենտները, որ վերաբերում են դպրոցի կազմակերպու-

թեան և դպրոցական գործի ընթացքին. կանոնադրութիւններ, հաշիւներ, հրահանգներ, լրացուցիչ բացատրութիւններ... Նոյն տեղում կարելի է տեսնել դպրոցական շինութեան յատակագծեր, կաղապարներ, դպրոցական ամեն տեսակ իրերի նմուշներ (mobilier de l'école)՝ պատկերներ, նկարներ, աշակերտական տետրակներ բոլոր ուսումնական առարկաներից...

Այս բոլորից յետոյ առանձին տեղում գտնվում է վիճակագրական քարտէշների հարուստ ժողովածուն, որ ցոյց է տալիս լուսաւորութեան ընթացքը Ֆրանսիայում վերջին 50 տարիներում (1837-1887 թ.): Զի կարելի է չխառնակել այստեղ այն ապշեցնող հետեւանքները, որին հասել է Ֆրանսիան. 1) դպրոցների թիւը, ընդհանրապէս այդ ժամանակամիջոցում աճել է զրեթէ 33000-ով, 2) բոլոր սովորողների թիւը հասել է 5,600,000, այսինքն աւել քան կրկնապատկուել է, 3) բոլոր տեսակի դպրոցների բիւջետը (հաշուելով և ընկերութիւնների ուսումնարանները) 1887 թ. հաւասար էր 175,000,000 ֆր., դեռ. չհաշուած այն 10,000,000 ֆր., որ ստացվում է աշակերտների թոշակներից և ծախսվում է նոյն նպատակով:

Բացի վերոյիշեալ 3 տեղերից, Պարիզի քաղաքային վարչութիւնը հանդէս էր դրել arts libereaux-ի սրահներում, Esplanad des Invalides-ում—մի օրինակելի տարրական դպրոց իւր պարտէզով և մարմնամարզական բակով, —իսկ և իսկ Պարիզի քաղաքային նոր դպրոցների նմանութեամբ: Այդ դպրոցի վերին յարկում հաւաքուած են ամեն տեսակ ուսումնական պիտոյքների և դպրոցական իրերի (mobilier de l'école) հարուստ ժողովածուներ: Ստորեւ զետեղուած է ընդարձակ դասարանը՝ կատարեւապէս կահաւորուած մի սենեակ, որտեղ ամեն օր ժամի 10-ից մինչև 12 տրվում են բոլորի համար էլ մատչելի օր-

նակելի դասեր՝ շնորհիւ այդ դպրոցի համար նշանակուած ուսուցիչների և նրանց օգնականների:

Տնտաքըքրուելով գլխաւորապէս ուսումնական կրթական գործի դրութեամբ ժամանակակից Փրանսիայի միջնակարգ դպրոցներում, մենք գլխաւորութիւն ունինք խօսելու ներկայ յօդուածում միմիայն այս վերջիններիս մասին: Այդ առիթով հարկաւոր ենք համարում աւելացնելու հետեւեալ նկատողութիւնն ևս:

Միջնակարգ դպրոցը Փրանսիայում, ինչպէս և նրա ամբողջ դպրոցական կազմակերպութիւնը ընդհանրապէս, վաղուց արդէն չէ բաւականացնում իւր շատ կողմերով Փրանսիական հասարակութեան յաւաքոյն մասին, որ արդարացի և յամառ կերպով պահանջում է մամուլի միջոցով մտցնել բազմաթիւ լուրջ փոփոխութիւններ և վերանորոգումներ: Փրանսիական ազգային լուսնծորութեան նախարարութիւնը ինքը խոստովանում է այդ աեսակ պահանջների արդարացի լինելը և դրանց մեծագոյն մասին համակրում է, բայց այնու ամենայնիւ չէր վստահանում ուղղակի ձեռնամուխ լինել խիստ վերանորոգումների՝ կանխապէս փորձով ստուգել առաջարկուած միջոցները: Այս նպատակով է, որ մինիստրութիւնը վաղուց ամեն կերպ խրախուսում է համայնքներին, քաղաքային վարչութիւններին (մունիցիպալիտ) և մասնաւոր անձանց հիմնել մասնաւոր դպրոցներ: Փրանսիայի ազգային մինիստրութիւնը ամենայն իրաւամբ ահազին նշանակութիւն է ստալիս հասարակութեան համակրանքին լուսաւորութեան գործում և նրա ներգործական մասնակցութեան դպրոցում, այդ պատճառով էլ ոչ միայն չէ դժուարացնում, այլ և ամեն կերպ խրախուսում է մասնաւոր սկսողներին այդ գործում: Այդպիսի մասնաւոր դպրոցները թէև ընդհանրապէս նոյն կազմակերպութիւնն ունին, ինչ որ պետական դպրոցներն են, սակայն դրանց

տուած է ազատութիւն յայտնի սահմաններում շեղո՛ւն-
լու այդ կազմակերպութիւններից, երբ խնդիրը վերաբեր-
վում է մանրամասնութիւններին, և փորձի համար միտ-
ցնելու այս կամ այն մանկավարժական միջոցները: Մա-
կաւ չէ պատահում, որ այս վերջինների աջող կերպով
փոխադրելուց յետ մասնաւոր դպրոցներում, այդ միջոց-
ները ընդունվում են անշուշտ և բոլոր պետական դպրոց-
ներում, որոնց համար այդպիսով առաջինները ծառա-
յում են որպէս փորձաքար: Տէնց այդպիսի դեր են խաղում
Պարիզում մի քանի մասնաւոր կոլլէժներ և լիցէյներ
(որ համապատասխանում են մեր գիմնազիոններին), որոնք
շատ բանի մէջ միշտ առաջ են պետական նոյն տեսակի
հիմնարկութիւններից, որովհետեւ զրանք անշարժ չեն
մնում, այլ անդադար կատարելադործում են իրանց կազ-
մակերպութիւնը, բարւոքում են իրանց դպրոցների կրթ-
թական ձեւն ու եղանակը: Մեզ յաջողուեցաւ ծանօթա-
նալ Պարիզի մի քանի այդպիսի դպրոցների հետ, ոչ
միայն ցուցահանդիսից, այլ և բազմաթիւ անձնական
այցելութիւններիցս, նրանց նախկին աշնթկերանների պատ-
մածներից... Մենք այդ ծանօթութիւնից դուրս բերինք
նպաստաւոր և համակրական տպաւորութիւն, որին մաս-
նակից անել համարձակվում ենք և հասարակութիւնը:
Մեր Կովկասի հասարակութեան համար այս բանը թերեւ
նրանով ևս հետաքրքրական լինի, որ վերոյիշեալ դպրոց-
ների իդէալները, ձգտումները և իդձերը (desiderata) շատ
բանի մէջ նմանում են մեր Կովկասի շրջանի նոյնատն-
սակ ուղղութեանը և ձգտումներին վերջին տասն տարի-
ների ընթացքում: Առաջի անգամուայ համար ընտրում
ենք 3 դպրոց, որ մենք մնացածներից յաւ ենք ուսումնա-
սիրել. 1) S-te Barbe-ի կոլլէժը և 2) նրա բաժանմունքը
փոքրերի համար Փօնտենէ-օ-րօղում և 3) Ալզասի դպրո-
ցը (կոլլէժ), որ սկզբում հիմնուած է եղել միմիայն:

գաղթական ազգայինների համար, իսկ ներկայումս դարձել է պարիզեցիների սիրելի գաղտոցը: Այսպիսի գաղտոցների հետ ծանոթանալը, մեր կարծիքով, տալիս է բաւական ճիշդ դաշտփար պետական միջնակարգ գաղտոցի մասին Փրանսիայում, քանի որ առաջինները ներկայացնում միայն երկրորդի լաւացրած նախատիպը:

I.

S-TE BARBE'Ի ԿՕԼԼԵԺԸ ԵՒ ՆՐԱ ԲԱԺԱՆՄՈՒՆՔԸ

ՅՕՆՏԵՆԷ-Օ-ՐՕԶՈՒՄ.

Այս ուսումնարանը հիմնուած է դեռ 1460 թ. դրա զինաւոր շինութիւնները, որ գտնվում են Պարիզի Պանտէօնի շուրջը, թէև կառուցուած են դեռ 1684 թւին, միայն 1884-ին են հիմնովին վերանորոգուած և յարմարեցրած մանկավարժական պահանջներին:

Փրանսիական յեղափոխութեան սկզբներին այդ դպրոցը փակուած էր, սակայն 1789 թւին յայտնի մանկավարժ Լաննօի շնորհիւ կրկին բացուեց: Սորա կառավարութեան ժամանակ S-te Barbe'ի կօլլէժը ստացաւ մի առանձին հռչակ: Մինչև հիմայ էլ դեռ կենդանի է այդ մանկավարժի յիշատակը գաղտոցում, ուր ամեն կերպ աշխատում են շարունակել նորա փառաւոր աւանդութիւնները. նորա մարմարեայ կիսարձանները ըստ արժանւոյն զարդարում են S-te Barbe'ի գաղտոցի բոլոր երեք բաժանմունքների դահլիճները: Այս գաղտոցը կարող է պարունակել իւր մէջ մինչև 1200 աշակերտ, որոնց մեծ մասը բնակվում են ինտերնատներում: Լաննօի նախկին աշակերտները դեռ 1820 թւին հիմնեցին մի բարեգործական

ընկերութիւն, իրանց alma mater'ը պահպանելու և առաջ
բանելու նպատակով (Association amicale des anciens élè-
ves de S-te Barbe), որի անդամները սովորաբար կոչվում
են «բարբիստներ»։ Ներկայումս անդամների թիւը հասել
է 4000, իսկ հիմնական դրամագլուխը աճել է մինչև
1,000,000 ֆր.։ Մասնակցողների մեծ մասը պատկանում
է ինտելլիգենտ և ունեւոր դասակարգին. դրա օգնում
են իրանց նախկին դպրոցին ոչ միայն նիւթապէս, այլ և
իրանց բարոյակնան ավելցուլթեամբ։ 1831 թւին այդ ըն-
կերութիւնից ջոկուեց անդամների մի խումբ և կազմեց
ուրիշ մի նոր ընկերութիւն, որն այնուհետև վերցրեց իր
վերայ այս դպրոցի ղեկավարութիւնը, զառնալով միան-
գամայն սորա սեպհականատէրը։ Այս ընկերութիւնը ընտ-
րում է իր միջից մի վարչական խորհուրդ, որ վա-
րում է կօլլէժի բոլոր գործերը, բացի մանկավարժական
մասից, որ յանձնուած է ուսուցիչների և դաստիարակնե-
րի խորհրդին՝ զլխաւոր վերատեսչի նախագահութեամբ
(ներկայումս պ. Կաղանով)։ Վերջինս ընտրվում է վար-
չական խորհրդից, իսկ հաստատվում է ազգային լուսա-
ւորութեան նախարարից։ Բացի զլխաւոր վերատեսչից՝
երեք բաժանմունքներից իւրաքանչիւրի մէջ կայ մի-մի
տեսուչ (directeurs des études) իբրև օգնական առաջին և
նոյն պաշտօնով ինչ որ մեր արքունական զիննագիտն-
ների տեսուչը։ Ներկայումս վարչական խորհրդի նախա-
գահն է Բիկսիօ, իսկ անդամների թւում զտնվում են
այնպիսի անձինք, ինչպէս մարկիզ Քէդը-Սիլբը,
Լիժէր, Կօլլէժ-դը-Ֆրանսի պրօֆէսոր, Միզիէր, անգամ
Ֆրանսիական գիտութիւնների ճեմարանի, Բուշէ, կօն-
սերվատօրիայի պրօֆէսոր։ Դպրոցը պահպանվում է թո-
շակներով և որդեգրներից ստացած վճարներով։ Ուսման
թոշակն է տարեկան 400-ից մինչև 800 ֆր., իսկ կիսա-
որդեգրի համար 800-ից մինչև 1200 ֆր։ Դորանց մէջ

դեռ չեն մտնում շատ ծախսեր, ինչպէս օր. երաժշտութիւն սովորելու համար: Դպրոցի օգաին յաակացվում են նաև ընկերութեան անդամների նուիրած բաւական նշանաւոր գումարից զոյացած տոկոսադրամները: Թէև երբեմն այդ նուիրած փողերը դառնում են միանգամայն դպրոցի նեպհականութիւնն, սակայն դպրոցը պարտաւորվում է տարեց տարի վճարել նուիրատուներին նրանց դրամադլի մի փոքր տոկոսը (մինչև մի յայտնի ժամանակամիջոց): Բիւջետից մնացած փողերը չեն աւելացնում հիմնական դրամադլի վերայ, այլ ծախսում են ամբողջապէս դպրոցի օգաին, նորա մէջ զանազան բարեփոխութիւններ մտցնելու համար, յաճախ դործ են ածվում Պսե չքաւոր աշակերտներին օժանդակութիւն տալու համար: S-te Barbe-ի դպրոցը իսկապէս բաղկացած է հետեւեալ 3 տարբեր ուսումնարաններից, որոնք սակայն իրար հետ սերտ կոնդ ունին և կառավարվում են մի ընդհանուր ղեկավարով՝

1. ԿՕԼԼԵՃ S-te Barbe des champs կամ ինչպէս սովորաբար անուանում են ԿՕԼԼԵՃ Փօնտենէ-օրօզ՝ Պարիզից 7 վերստ հեռաւորութեամբ գտնուող փոքրիկ քաղաքի անունով, ուր զետեղուած է ուսումնարանը:

2. ԿԼԱՍԻԿԱՆ ԲԱԺԱՆԱՌՆԵՔ (maison classique) Պարիզի մէջ, Պանտէօնի մօտ:

3. Պատրաստական ուսումնարան (école préparatoire), որ բացուած է 1835 թւին դարձեալ Պարիզում, փոքրց Valette, 4:

Քանի որ 1200 աշակերտ ունեցող S-te Barbe-ի դպրոցը գործ պիտի ունենայ զանազան հասակի տղերանց՝ սկսած 7 տարեկան երեխայից մինչև 20-ից էլ անց պատանիների հետ, այդ պատճառով սանիկների 3 տեղ բաժանելը նրանց հասակի համեմատ ունի իր լուրջ ման-

կապարժական հիմունքը: Ամենից փոքր սանիկները (7-ից մինչև 12, 19 տարեկան) դաստիարակվում են Փոնտոնե-
օ-րօզի կոլլեժում, որտեղ 5 դասարան կայ (նախակրթա-
րանի VIII, VII, VI և V) արտոնք ուսման ընթացքը
շնամ մօտ է մեր պրօգրիմնապիսոններին: Նախակրթարանն
ունի մի քննի բաժանմունքներ և ղեկավարվում է կին
մանկավարժներով: Սրանց հսկողութեանն է յանձնուած
ամենափոքր սանիկների դաստիարակութիւնը և դորա
հաճար էլ փոքրիկից դոքա միշտ անբաժան են լինում:
Այս փոքրահասակների բաժանմունքը զետեղուած է ընդ-
արձակ ստուերաշատ անտառի մէջ, (որ ուսումնարանի
սեպհակալութիւնն է) որտեղ կան բազմութիւ կանաչ
մանրզաղեպիներ և ծաղկանոցներ: Այնպէս որ երէկսաները
մեծանում են բնութեան ծոցում, անմառներում և իշա-
տերում և ոչ թէ քաղաքային հեղձօքցիւ օրի մէջ:
Փօնտոնե-օ-րօզի կոլլեժի շէնութիւնը, ինչպէս և
առհասարակ 8-te Barbe'ի բոլոր շէնութիւնները, ներկի-
ցայնում է մի կատարելատիպ Ֆիզիքական կրթութեան
կրպ պատեղ լուրջ ուշադրութիւն է դարձրած: Միև-
նոյն բանը նշմարվում է և բոլոր հպետական կոլլեժնե-
րում և լեցէյներում: Ժամանակակից ֆրանսիական կա-
ռավարութիւնը ոչ մի դրամական միջոց չէ խնայում
այնպիսի շէնութիւններ կառուցանել, որոնք համապո-
նասխանէին առողջապահական ամենախիստ պահանջնե-
րին: Նա մտցրել է և հեանգհատ մոցնում է մեծ եռան-
դով դպրոցական կեանքի մէջ բարենորոգումների մի ամ-
բողջ շարք նոր սերունդի ֆիզիքական վարձացման համար:
Արդէն ժամանակ էլ է դորա մասին մտածելու, վաղուց
է, որ ֆրանսիայում նկատուած են ազգաբնակութեան
ֆիզիքապէս պլասեւրվելու չարագուշակ նշոյլներ. նորակո-
ները զօրքերի մէջ ապշեցնում են իրանց կարճ հասակով,
դրանց շատերի կրծքի վանդակը թոյլ է զարգացած և

չէ գոհացնում ամենափոքր պահանջներին, պատկերի թիւը պղախ կերպով նուազում էր նոյնը պէտք է ասել և ծննդականութեան վերաբերմամբ, 5, 6 երեխայ ունեցող ընտանիքը հազուադիւր երեւոյթ է համարվում։ Ֆրանսիական ազգաբնակչութեան ջրինաւոր ամուսնութիւնից առաջ եկած աճեցողութիւնը մեռնողների թւից քիչ է...

Կոլէժների և լիցէյների նոր շինութիւնները Ֆրանսիայում մի-մի պալատներ են։ Չիշեղով արդէն այնպիսի արիստոկրատական հիմնարկութիւններն, ինչպէս օր. Կարնոի Կոլլեժը Վէրսալում, մինչև անգամ գաւառական կոլլէժների մեծ մասը (օր. Լիօնիւնը, Կիմպերիւնը, Բուաֆիւնը) գոհացնում է ամենախիստ պահանջներին։ Ամհուրեք աչքի են ընկնում ծառերով ծածկուած ընդարձակ բակեր, ծաղկանոցներ, այգիներ և մինչև իսկ անտառիկներ։ Ուսումնարանի բոլոր սենեակներն ընդարձակ են, ունին օդափոխութեան համար հիանալի յարմարութիւններ (Բլէկմանի սիստէմով) և տաքացնվում են շոգիով կամ ջրով։ Սյս վերջին զէպքում չի պահանջվում վառարաններ ունենալ սենեակներում։ Դոցա փոխարէն յատակի տակ, գլխաւորապէս սենեակի միջին մասում անց են կացրած խողովակներ, որոնք երեսից ծածկուած են թուջէ խիտ վանդակով։ Սյդ տեսակ վառարաններից ստացած տաքութիւնը կանոնաւորելու համար շինուած են առանձին զոնակներ, որոնց օգնութեամբ կարելի է ստանալ իւրաքանչիւր սենեակում ցանկացած բարեխառնութիւնը։ Սյս վերջինս հազիւ է պատահում, որ ուր և իցէ հասցնեն 15°R , իսկ ննջարաններում 12° -ից վեր չէ բարձրանում։ Միայն դասատուներն ապշեցնում են իրանց փոքրութեամբ, թէև այդ էլ կարելի է բացատրել աշակերտների փոքրիկ թւով իւրանքանչիւր բաժանմունքի մէջ (առհասարակ 25-ից չի անցնում)։ Դորա փոխա-

ընկն քոլոր լուսամուտները ահադին են և շատ չայն, յա-
ձախ երկու կարգ և իրարից բաժանուած են աննշան միջ-
նապատերով: Իւրաքանչիւր աշակերտի վերայ ընկնգում է
համարեա երկու անգամ աւելի շատ լուսամուտների մա-
կերէցթ, քան գերմանական գիմնազիզներում ընդուն-
ուած չափը: Շատ տեղ նոր կոլլէժներում կարողցւած են
ջրով լիք ընդարձակ աւազաններ, որոնց մէջ ամեն օր
լողանում են աշակերտները և սովորում են լող ապր:
Ուրիշ ուսումնարաններում այդպիսի աւազանները չին-
ուած են ոչ բացօդայ տեղում և տաքացնւում են տա-
կից անց կացրած խողովակներով, այնպէս որ կարելի է
դառնում լողանալ և ձմեռը: Ինտերնատ ունեցող կոլլ-
լէժներում, ուր որ չկան աւազաններ (օր. Փօնտենէ-
օ-րօզ'ում, S-te Barbe'ի կոլլէժում) կառուցուած են առան-
ձին դահլիճներ, որտեղ զետեղուած են 20, 30 լողարան:
Ցանկացողները կարող են օգտուել մատչելի գնով: Նոյն
տեղում, բացի դորանից, դասաւորուած են երկու կարգ
անշարժ ծորակ ունեցող ամաններ (30, 40) սառը ջրի
համար, որտեղ ամեն օր բոլոր աշակերտները պարտաւոր
են լուանալ իրենց ոտները: Փրանսիայի բոլոր միջնակարգ
դպրոցներն ունեն ընդարձակ մարմնամարզական դահլիճ-
ներ կամ պաւլիտներ, իսկ մի քանիսը զուրկ չեն նաև
բժշկական մարմնամարզութեան բաժանմունքից (Փօնտենէ-
օ-րօզ): Մարմնամարզութիւն սովորեցնում են դպրոցա-
կան բժշկի գլխաւոր ղեկավարութեամբ՝ մասնագէտներ,
որոնք լաւ ծանօթ են և զինուորական վարժութիւններին:
Այդ մասնագէտներից մի քանիսը լաւ ծանօթ են մասսա-
ժին և մանկական խաղերի կազմակերպութեան (maîtres
des jeux): Այս վերջինի վրայ ստորին դասատներում ա-
մենայն իրաւամբ դարձուած է առանձին ուշադրութիւն:
Երեխաների ամենասիրելի խաղերի մեծագոյն մասը վեր-
հին ծանօթ խաղերն են, որոնք զուր տեղը մոռացուած

և արհամարհուած են ուսաց ուսումնարաններով. քրդնախախտութիւն մեծ զնտակրփ. քողաքներ, վիշապակ (BOJAHB), վազ տալ (կէզլե) կոմիտադ, մարգել, փորել, Դպրոցական զբօսանքները շրջակայքում, որոնք երբեմն լինում են երկարատե, պինտ վերագրուեն նոյն տեսակ խաղերին: Այդ զբօսանքները կապուած են լինում միշտ մի որ և է որոշ նպատակի հետ և քարձր զաստան աշակերտները պարտաւոր են ներկայացնել գրաւոր հաշիւներ այդ զբօսանքների մասին: Այդ վերջիններն ունին զանազան բնաւորութիւն. թէ ծանօթացնում են պատանիներին որ և է գործարանի կազմութեան հետ և թէ ընդունում են բնագիտական-պատմական էքսկուրսիաների բնաւորութիւն: Դպրոցական զբօսանքների հետ կապուած է Ֆրանսիական ուսումնարանների մի օգտակար սովորութիւնը, այսպէս ասած «դպրոցական հաւաքածոներ», մի ճիւղութիւն, որին ազգային լուսաւորութեան մինիստրութիւնը վերաբերում է մեծ խնայտւածութեամբ և մինչև անգամ 1889 թւի Պարիզի աշխարհահանգիստում դուքս էր դրել այդ տեսակ քաւականաչափ զեղեցիկ հաւաքածոներ: Այս հաւաքածոները սահմանափակուած չեն բոյսերով և միջոցներով, այլ պարունակում են իրանց մեջ և ուրիշ ձիւղեր, ինչպէն, տեղական ծառերի զանազան սերունդների հաւաքածու, հատիկների, մրգերի և բանջարեղէնների հաւաքածոներ և այլն: Ձինուորական վարժութիւնները այնքան առաջ են դնացել դպրոցներում, որ աշակերտները վաղուց կազմում են արդէն իրանցից այսպէս ասած դպրոցական բատախոններ, ունին իրանց համար դրօշակներ և երաժշտական խմբեր, որոնք այնու ամենայնիւ մեծ մասամբ դեռ ևս շատ թոյլ են: Ուրիշ կողմէններում բարձր դաստան աշակերտները տոանում են իսկական հրացաններ, որոնց տիրապետում են երբեմն զինուորներից ոչ վատ: Այդ պէտեւ բնատախոն-

ներ յաճախ աչքի են ընկնում իրանց հանդիսաւոր քայլ-
ուածքով հասարակական տօներին, ինչպէս օր. հասարա-
կապետութեան տարեդարձին և այլն: Բժշկական ամբիւն-
մարդութիւնն էլ կամաց կամաց ստանում է նմանապէս
քաղաքացիութեան իրաւունք Ֆրանսիական դպրոցներում:
Մեղ շատ հետաքրքրական երևացին մարմնամարզչի տն-
մի քանի զործիքներ, որ մենք առիթ ունեցանք տեսնելու
Փօնտենէ-օ-րօզի կոլլէժում: Այստեղ կան զանազան թե-
քութեամբ սանդուղքներ (բոլորովին հօրիզօնլիկանից մին-
չև խիստ գագաթնահայեաց) տարբեր ձևի և մեծութեան
կաշուէ բարձերով, որոնց նպատակն ողնային կորութիւնն
ուղղելն է:

Կըզանէք նաև շկաֆ որտեղ պահուած են բազմաթիւ
գուտապերչեայ թոկեր իրանց փայտէ կօթերով եր-
կու ծայրից՝ ձեռքերի և ոտների մկանուկները քաղաքաց-
նելու համար. մասսաժի սեղանները իրանց բոլոր պարա-
զաներով նմանապէս կազմում են այդ զբոսաշրջանի
զարդը: Այս կոլլէժի վերատեսչի կարծիքով, այդ տեսակ
հասարակ զործիքները տալիս են զարմանալի հետևանքներ,
մանաւանդ օգտակար է մասսաժը, եթէ միայն դրանց գոր-
ծածութիւնը նպատակայարմար է լինում: Աւելի հետա-
քրքրական են (Փօնտենէ-օ-րօզում) հետևեալ երկու զոր-
ծիքները՝ 1) Thoracomètre (կրծքաչափ) և 2) spiromètre
enregistreur (ներշնչման ռյժք չափող գործիք): Առաջինը
ներկայացնում է հաստ կաշուէ գօտի, որի երկարութեամբ
արտաքին կողմից կպցրած են փոքրիկ խցաններ, սրանց
միջից խիտ կերպով հազցրած են և շարվում են փայտէ
ձողեր, որոնց ծայրերը վերջանում են փոքրիկ գնտակնե-
րով: Գործիքի գործադրութիւնից առաջ ձողերը դուրս են
քաշում որքան կարելի է հեռու և այդ դրութեան միջ-
գօտին հազցնում են քննուող անհատի կուրծքի վնայ-
որն այդ միջոցին պարտաւոր է պահել իր շնչառութիւ-

Նրա կուրծքն այդ միջոցին շփափում են միայն ձողերի գնտալները, կնգմելով իրանց շարքով երկրորդ գոտի: Ներշնչման միջոցին հետազոտող անհատի լանջախորշը լայնանում է և այդպէսով մտցնում է փայտէ ձողերը գոտու խցանների մէջ: Այդ մտնելու խորութեամբ դատում են լանջախորշի ծաւալի մասին, որը և նշանակվում է ինքն իրան թւերով նոյն ձողերի վրայ: Երկրորդ գործիքը ներկայացնում է մի արկղիկ, որի միջից դուրս է գալիս բաց խողովակը՝ որոշ բարձրութեամբ լցուած ներկուած հեղուկով: Գործիքի հական մասը շինուած է յայտնի ջրակշռական օրէնքի հիման վրայ՝ երկու հաղորդուող անօթների մէջ գտանուող հեղուկների մակերևոյթների վերաբերմամբ: Հետազոտուող անհատը, կանխապէս ներշնչելով ուժգին, առնում է բերանը գործիքի խողովակի բաց ծայրը և բոլորովին արտաշնչում է: Այդ արտաշնչելու ուժի համեմատ փոխվում են հեղուկի մակերևոյթները հաղորդուող անօթներում, որ և նշանակվում է գործիքի հաշուող մասի վրայ:

Առաջ ենք բերում և հետեւեալ միջոցները, որոնք գործադրվում են Ֆրանսիական շատ կօլլէժներում և լիցէյներում մշտնադ սերնդի Ֆիզիքական զարգացման համար. 1) սրախաղութիւն, 2) պարեր, 3) վելօսիպեդով ման գնել, 4) պատինաժ (դա մի վարժողութիւն է մարմարօնկայ կամ փայտեայ յատակի վրայ, որ կաժտւում են աշակերտները սահեցնելով իրանց ոտքերի տակին կպցրած փոքրիկ տախտակները, որոնցից իւրաքանչիւրն ունի չորս անիւ) և վերջապէս 5) ձի հեծնել, որի համար դպրոցներում գտանվում են սեպհական ձիամարդարաններ (մանետ), օր. Փոնտենէ-օ-րօզում, որտեղ սովորում են այդ արուեստը մինչև անգամ փոքր երեխաներ 10, 11 տարեկան: Սրանց մանետը նախ ծածկուած է խիտ աւաղով, իսկ վերեւից տարածուած է մանրացրած խցանափայ-

տի հաստ խաւ, այնպէս որ ձիուց փայր ընկնելը բոլորովին անվտանգ է:

Փօստենէ-օ-րօզի մանեւածում պահվում են տասը լաւ մարզուած և հանգարտ ձիաներ: Զի հեծնելու համար իւրաքանչիւր անշակերտից զերյնում են առանձին վճար, որ հոսնում է մինչև 2, 3 ֆրանկ ամեն մի դասից ժամանակին նայած: Այն կոլլէժները, որտեղ չըլան սեպհական մանէժներ, համաձայնութիւն են կայացնում մօտակայ մօտանաւոր այդ տեսակ հիմնարկութիւնների հետ (S-te Barbe):

Վերոյիշեալ բոլոր միջոցները պատանիների ֆիզիքական կրթութեան համար ֆրանսիական դպրոցներում մտնում են ընդհանուր դասերի թւի մէջ և նշանակաւոր են անմիջապէս միւս դասերից յետ, այնպէս որ այդ տեսակ պարապմունքները զգալի կերպով վերաճում են այն փետր, որ առաջանում է չափազանց մտաւոր աշխատանքից, աշակերտների մտաւոր յոգնածութիւնից: Այս բանի վրայ Թրանսիայի ազգային լեւնանորութեան նախարարութիւնը վաղուց արդէն դարձրել է իր պատշաճաւոր ուշադրութիւնը:

Փօստենէ-օ-րօզ կոլլէժի ստորին դասատներում երբէք ուսման պարապմունքները մէկ ու կէս ժամից աւել չեն տեւում, իսկ սովորաբար մի ժամից յետ փոխարինվում են որ և է ֆիզիքական վարժութիւնով, այնպէս որ այստեղ մտաւոր յոգնածութեան մասին խօսք անգամ չի կարող լինել: Այդպիսի հոգատարութիւնը հասկանալի կըլլաւնայ, եթէ մտաբերենք, որ այս դպրոցը, ինչպէս և S-te Barbe-ի բոլոր հիմնարկութիւնները հիմնել են և ղեկավարում են մի խումբ Վարդիկ Նախկին «բարբիստներ»-ից» որոնք այժմուայ աշակերտների հայրերն և մօտիկ ազգականներն են. այդ պատճառով դժանց շատ մօտ են դպրոցում սովորողների շահերը, դժանց համար հաշիւ չէ

ծածկել զպրոցական զուգիւնների անգործութիւնը կամ անշնորհութիւնը կանոնադրութեան այս կամ այն յօդուածի հիմանաւորութեան տակ, այդ կամ այն հիման վրայ...

Լիազատար և իսկական կապ ծնողների և զպրոցի մէջ—ահա այս է S-te Barbe'ի բոլոր հիմնարկութիւնների բնաւորոշ սկզբունքը: Այստեղ ծնողները կոչվում են ոչ թէ կրաւորապէս անսալու այս կամ այն կարգադրութիւնը, այլ հրաւիրվում են միասին և կենդանի խօսքով քննելու զանազան միջոցներ, որոնց յետագայ գործադրութեան վրայ ուղղակի ազդում է այդ տեսակ մասնակցութիւնը: Դպրոցն այստեղ անչափ ուշադիր է հասարակութեան իրաւացի ցանկութիւններին և չպահանջներին: Դորա փոխարէն հասարակութիւնն էլ գործով է մասնակցում զպրոցի շահերին և այդպիսով բաւականին թէթեւանում է կրթութեան դժուար գործը: Սգրա համեմատ մտքերէ են և զպրոցական գիտելիքինան, որ յիշ շնչնոց է կանոնաւոր կազմակերպուած ընտանիքի կարգ ու կանոնը: Փօնտենէ-օ-քօլի փոքրիկ կօլլէժում գիտելիքինան թեթեւ է և ներողամիտ. աւելի խիստ է կլասիկական բաժանմունքումն (maison classique), պատրաստական դպրոցում (école préparatoire) նա վերստին ընդունում է այլ կերպարանք. այստեղ պահպանելով կարգ աշխատանքի մէջ, նա թուլանում է չնչին զանցաւորութիւնների վերաբերմամբ: Ընդհանրապէս S-te Barbe'ի դպրոցները աշխատում են բնաւորութիւնները ստիզել իրանց սանիկներից, զարգացնել նրանց մէջ բարոյական պատասխանատւութեան զգացմունք, ընտելացնել նրանց օգտուելու ազգապրոցիւններից և աշխատում են օգնել բարեկամական փորձերներով: Մարտադ սերունդի զատիարակութեան ժամանակ թէ Փօնտենէ-օ-քօլի կօլլէժում և թէ առհասարակ S-te Barbe'ի մէջ հետեւում են մի ուրիշ և

Համակրելի սկզբունքի, այն է՝ ի նկատի առնել ոչ միայն ընդունակներին, այլ և միջին ընդունակութիւն բնեցող հրեխաներին, և նրանց մինչև անգամ որոնց զարգացողութիւնը որոշ չափով ուշացել է: Այդ է պատճառը որ իւրաքանչիւր բաժանմունքում ընդունված են ոչ աւելի քան 25 աշակերտ, որպէս զի կարելի լինէր քիչ թէ շատ անհասակացնել յնսատութիւնը: Այնպէս և երբ քուսերը վերջանում են, ուսուցիչները կրկին դադար են դրադրոց և մնում են հրեխաների հետ մինչև սրանք կըստփորեն տուած դասերը: Պէտք է նկատել որ ուսուցիչները միմայն ղեկավարում են, իսկ պարագիւր Համար կան առնանին օգնականներ (լեզուստիտորներ): Այսպիսով հրեխաները՝ մանաւանդ փոքրիկները՝ ընտելանում են կմնոնաւոր աշխատանքին, ինչպէս և գրքերից օգուտ քաղել և չովհանել պատմահաճ զժողարութիւններից, օյլ աստիճանաբար յաղթել նրանց՝ հասկանալի բան է, որ այդ օգնութիւնը նուազում է, փոխում է իր բնականութիւնը նրանց հասակի համեմատ, սակայն պահպանվում է S-te Barbe ի նախապատրաստական դպրոցի մինչև վերջին դասարանները:

Փօնտենէ-օրօղի կօլէժը (ինչպէս և S-te Barbe ի մնացած դպրոցները) մի նշանաւոր քաջատութիւն է ներկայացնում սարդի ժրանսիայի նշնանման հիմնարկութիւնների շարքում նրանով, որ այդտեղ պարտաւորեցուցել է կրօնի ուսումը: Կաթօլիկների համար նոյն իսկ դպրոցի շինութեան մէջ ապրում են զրանց քահանաները, որոնք կատարում են եկեղեցական արարողութիւնները անային վապելաներում: Տօներին որդեգրներին արձակում են պատարագից յետ: Չտարաբաւանները պարտաւոր են յաճախել իրանց դաւանութեան մշտական եկեղեցիները, և զրանց համար էլ անպատճառ հրաւիրվում են զրանց կրօնի ներկայացուցիչներից կրօնուսոյց-

ներ: Կրօնի հարցերին վերաբերեալ շատ անգամ տրվում են՝ ինչպէս և բոլոր միւս ուսումնական անարկաներից՝ շարադրութիւններ, որոնց համար նմանապէս մշակերտներին արժանացնում են մրցակցի և պարգենների: S-te Barbe'ի հիւանդանոցներում և առ հասարակ բոլոր սենեակներին դուք կը պատահէք «Քրիստոսը խաչի վերայ» որ կազմում է աչքի ընկնող և նոյն իսկ ախորժելի հակապատկեր պետական դպրոցներին, որտեղ խաչելութիւնը վաղուց արդէն բարձուած է և նրա տեղ բռնել է կիսամերկ կնոջ արձանը կրասիքական տառերով՝ R և F այսինքն République Française:

Աւարտելով չորս դասարանեայ (չըհաշուած 2 նախակրթարանները՝ primaire և élémentaire) ուսման ընթացքը Փօնտենէ-օ-րօզի փոքրիկ փոլէժում, աշակերտները փոխադրվում են Պարիզ՝ կրասիքական բաժանմունքը (maison classique), որ պարունակում է իր մէջ 5 դասատուն IV, III, II, ճորտասանութեան դասարան և փիլիսոփայութեան դասարան:

Այս վերջին երկուսը համապատասխանում են գերմանացուց պրիմային, որ ունի երկու տարուայ ընթացք: Այնու ամենայնիւ սանիկները չեն մոռանում կրթութեան նախկին տիպը, իւրաքանչիւր տօն օր, իսկ երբեմն և յի օր, աշակերտները ձիաքաշ երկնթուղով, յաճախ և ոտով գալիս են Փօնտենէ-օ-րօզ գբօսնիլու և թարմ, գիւղական օդ ծծելու այնտեղի գեղեցիկ պարկում...

Ուսման ընթացքը maison classique մտնելու համար միւսնոյն չէ բոլոր աշակերտների համար: Վերջինների փոքրագոյն մասը՝ սովորաբար ամենաընդունալէները, որոնց թիւը բոլորի $\frac{1}{10}$ ից չէ անցնում, յաճախում է Սուրբ Լուդովիկոսի պետական լիցէօնը (Lycée Louis le Grand) և ենթարկուելով բոլոր այնտեղի պահանջներին, ստանում է S-te Barbe'ի փոլէժոգ միմիայն ապրուստ և կրկնողու-

թիւները: Մնացած աշակերտները անցնում են իրանց դասընթացը կայեցած: Ուսման ընթացքը պարտիզ վերջնական հետեւներէն համեմատ, բոլորովին միեւնոյն է, ինչ որ բոլոր պետական կայեցողները, միայն այդ հետեւներէն հասնում են պատեղ մի քիչ թեթեւացած ճանապարհներով: S-te Barbe'ի կայեցողի ղեկավարողները իրաւացի կերպով խզատովանում են, որ կլասիքական դիտութիւնները դաստանդութիւնը այն ձևով, ինչպէս այդ անում են արդի Ֆրանսիական միջնակարգ դպրոցներում՝ միջին աշակերտի տարիքի վեր է և մատչելի է միայն աչքի ընկնող ընդունակութիւն ունեցողներին: Այդ պատճառով էլ նրանք ընդունել են մի քանի շէղումներ. այսպէս հին լեզուների ուսումը սկսվում է դրանց յետ մի քիչ ուշ, և աստիճանաբար լայնանում է: Այդ առարկաների դաստանդութիւնը լինում է այնպէս, որ շատ ժամանակ չէ պահանջում սպան կրկնելու, իսկ դասը պատրաստում են աշակերտները նոյն իսկ ուսուցիչների անմիջական ղեկավարութեամբ:

Ամենաթոյլ աշակերտների համար, որոնք առանձին հակում չեն զգում դէպի հին լեզուները և նախամեծար են համարում գործնական գործունէութիւնը, դրանց համար զուտ կլասիքական բաժանմունք ինչ զուգընթացաբար զոյութիւն ունի S-te Barbe'ում առևտրական բաժանմունք (section préparatoire au commerce et à l'industrie), որտեղ ուսուցանում են գլխաւորապէս մայրենի լեզուն, նոր լեզուներ, մաթեմատիկա, նկարչութիւն, պատմութիւն, աշխարհագրութիւն և հաշուապահութիւն: Այստեղ կէտ առ կէտ գործադրում են՝ պիստական մասնագիտական երկրորդ կարգի դպրոցների համար 1886 թ. հրատարակած ծրագիրները (enseignement secondaire special). Հասինական լեզուն այս բաժանմունքում պարտաւորեցուցիչ չէ, այնու ամենայնիւ շատերը աշակերտներէն պա-

րապալում են այդ լեզուով, աչքի առժառանգաբար լեզուն հիմնականորեն
 ուսումնասիրելու համար (չէ՞ որ լատիներենը ֆրանսերե-
 նի մայր լեզուն է, langue mere): S-te Barbe՝ ուսման ող-
 օտարազգիներից վե՞՞՞՞՞՞՞՞ մասը սովորաբար ընտրում են այդ
 բաժանմունքը՝ օրտեղ մտնելու համար նրանք ենթարկ-
 վում են քննութեան լուի ֆրանսերենից և թուաբանու-
 թիւնից: S-te Barbe՝ ի կճլլէ՛՛՛՛՛՛՛՛ վերջին ինքնուրույնութեան
 դասարանից աշակերտներն անցնում են այնպէս անուս-
 նակի՛՛՛՛՛՛՛՛ չափաւոր աստիճանի՛՛՛՛՛՛՛՛ զպլոցը, որտեղ մնում են
 մէկից մինչև 2 տարի, նայած իրանց յաճախութեան
 և ընտրած մասնագիտութեան և պատրաստվում են կամ
 բակալանի ատտիճանի ձեռք բերելու կամ որ և է բար-
 ձրագոյն պետական մասնագիտական ուսումնարան մտնելու:
 Այստեղ աշակերտների պարագումունքները այնպէս են հազ-
 մակերպւում որ նրանք արդէն հարկադրուած են աշխա-
 տել ինքնուրոյն կերպով միմիայն օգտվում են իրանց
 ուսուցիչների ցուցմունքներից և գտնվում են զբաղեց-
 իմա՛՛՛՛՛՛՛՛ հսկողութեան տակ:

Յաճախ կրկնուող քննութիւնները (երբեմն ամեն
 ամիս) ստուգում են նրանց պարագումունքները, ընտելաց-
 նելով նրանց միւսնոյն ժամանակ վերջնական հարցաքննու-
 թիւններին:

Պատրաստական դպրոցի աշակերտները համեմատա-
 բար աւելի ազատութիւն են վայելում: Նրանք համազգեստ
 չեն կրում, այն ինչ զա պարտադիր է S-te Barbe՝ միւս
 բոլոր բաժանմունքներում, իրաւունք ունին որոշ ժամա-
 նակ դուրս գալու դպրոցից և մի քանի դէպքերում մին-
 չև անգամ կարող են ստանալ առանձին սենեակներ յայտ-
 նի վճարով: Իր կարճատե փոյութեան ընթացքում այս
 դպրոցը դուրս է թողել աւելի քան 3000 սաներ, որոնք
 կարողացել են մտնել գլխաւորապէս հետեւեալ 7 ուսում:

նաքանակը, ենթարկուելով կոնկուրսի քննութիւններին.

1. Բազմարժեւտեան (polytechnique) դպրոցը — 1003 հոգի, 2. Սեն-սիրեան դպրոցը — 692, 3. Նորմալ դպրոցը — 181, 4. Կենտրոնական դպրոցը — 675, 5. Տեխնիկ դպրոցը — 138, 6. անտառային դպրոցը — 267 և 7. école des mines — 219: Վերջիշեալ բարձրագոյն դպրոցների բազմաթիւութիւնը ցոյց է տալիս որքան բազմաթիւ պատրաստութիւն կարելի է ստանալ առւարական բաժանմունքում, իսկ յաջողութեամբ քննութիւն տուողների նշանաւոր թիւը այդ պատրաստութեան ամենալաւ ապացոյցն է:

Սյէպիտով մենք տեսնում ենք, որ S-te Barbe'ի դպրոցներում ուսման գործն այնպէս է զրուած, որ բոլոր երիտաները միայն սկզբումն են անցնում միատեսակ ինտելեկտուալ զարգացողութեան ընթացքը (Փոստէնէ-օ-րօշ): Սյետեհեալ այդ դպրոցներում հետեւում են վերին աստիճանի համալրելի մանկավարժական սկզբունքներ՝ պահանջել սանիկներէց միայն այն, ինչ որ նրանք կարող են տալ, զարգացնել նրանց ոյժերը և ընդունակութիւնները, ձեռքան որ թոյլ է տալիս նրանց տնայեւրամենտը, և այդ կերպով հասնել բոլորի, և ոչ թէ միայն ընտրուածների համար, այս կամ այն զրահան հետեւանքներին: Սյդ է պատճառը, որ այստեղ երբեք չէ պատահում վկայ լինել այնպիսի ախուր և անբնական փաստերին, որ բոլոր աշակերտների զրեթէ կէսը թողնի ուսումնարանը առանց աւարտելու այնտեղ ուսման ընթացքը: Միւս կողմից իրանք մանկավարժներն էլ կարիք չունեն այլ ևս հաշտեցնելու իրար հետ յաճախ հակառակ պարտականութեան և իւրաքանչիւրին յատուկ մարդասիրական զգացումները: Սանիկների ֆիզիքական կրթութեան հոգսը չէ մոռացվում ոչ կյանքական բաժանմունքում, ոչ էլ S-te Barbe'ի պատրաստական դպրոցում: Սյստեղ էլ, Փոստէնէ-օ-րօշ

նման, աշակերտների ժամերը հերթով են նշանակուած: Սյդտեղի վարժութիւններն են 1. մարմնազարդութիւն բաժնում գտնուած ընդարձակ դահլիճում, 2. սրախաղութիւն, որին այստեղ կարող են մասնակցել միաժամանակ 25 հոգի, 3. պատինյաժ և 4. լողանալ տաք եղանակին: Վերջին զուարճութիւնները կատարվում են ոչ թէ կցլէժի պատերի մէջ, այլ մօտակայ մասնաւոր հիմնարկութիւնների մէջ կանխապէս որոշուած պայմանով: Հիւանդացոյ սանիկների համար S-te Barbe'ի կօլէժում, կառուցուած է օրինակելի հիւանդանոց: Լայն, լուսաւորուած կորրիդորի ձախ կողմը շաքուած է մի ամբողջ կարգ ընդարձակ սենեակների, որոնց օդը մաքրելու համար կան բոլոր յարմարութիւնները: Սռաջինը սենեակը—բժշկական կաբինետն է իր օրինաւոր տնային դեղատունով և ամեն տեսակ բժշկական գործիքներով. այդտեղ են գննում բժիշկները հիւանդներին և բժշկական խորհուրդներ կազմում: Երկրորդ սենեակը յատկացրուած է նրանց՝ որոնք ցանկանում են մտնել հիւանդանոց և դեռ չեն ընդունուել մինչև բժշկի դալը: Երրորդը այսպէս անուանուած parloir, համապատասխանում է մեր ընդունարաններին, այստեղ ընդունվում են բոլոր այցելող հիւանդները: Յետոյ գալիս է առողջացողների դահլիճը, որ ունի ընթերցանութեան գրքերի և մանկական խաղերի փոքրիկ պաշար: Վերջապէս 4 մեծ դահլիճ նշանակուած է հիւանդների համար, որոնք տեղաւորուած են այնտեղ անչափ արձակ ի վերջոյ կայ տարափոխիկ հիւանդութիւնների մի փոքրիկ բաժանմունք էլ: Անկողինները, սպիտակեղէնը, նկարուած յատակները, սենեակների կարասիքը և ընդհանրապէս հիւանդանոցի ամբողջ կահաւորութիւնը փայլում է իւր մաքրութեամբ: Հիւանդների խնամատարութիւնը յանձնուած է զանազան կրօնական օրդենների պատկանող երեք քոյրերի, որոնց ղեկավարում է հիւան-

ապրող բժիշկը: Հիւանդանոցը յաճախում են բացի մի մշտական բժշկից, որ երբեմն այցելում է օրը երեք անգամ՝ և 2 այցելող-բժիշկներ, որոնք սովորաբար լինում են Պարիզի բժշկական հեղինակութիւններից:

Ամեն անգամ աշակերտը հիւանդանալիս՝ անյապաղ իմաց է տրվում նրա ծնողներին, որոնք լիակատար իրաւունք ունին հրաւիրելու իրանց որդոց առողջացնելու համար բժիշկներից որին էլ կամենան: Փոքր ի շատէ ծանր հիւանդութեան ժամանակ, ծնողներին հաղորդում են ամենօրեայ տեղեկագիրներ հիւանդութեան ընթացքի մասին: Բան է, եթէ ծնողները ցանկացան հիւանդի կըշտին լինել, այդպիսիներին հիւանդանոցում տալիս են առանձին կացարան:

Երեսնաների կրթութեան գործում Փօնտենէ-օ-րօզում էստետիկական տարրը մտնում է միմիայն երգեցողութեան և պարի ձևով: Պարիզի S-te Barbe-ում գորան աւելանում է և երաժշտութիւնը: Երաժշտութեամբ պարապուողների մեծ մասը սովորաբար ընտրում է իր համար դաշնամուր, թէև կան նաև ջութակի, ֆլէյտի, վիօլօնչլի և այլ գործիքների վրայ սովորողներ: Լիակատար, իսկական օրկեստր զպրոցում չկայ, իսկ տրիօ, քվարտետ, քվինտետ — կազմվում են իւրաքանչիւր դպրոցական հանդէսին: Զինուորական վարժութիւնների համար դպրոցում կայ մի կազմակերպուած փոքրիկ օրկեստր փողերից և թմբուկներից բաղկացած: Երաժշտութիւն սովորելու վճարն է աւիսը 20 ից մինչև 28 ֆր., նայելով գործիքին և դասերի յարատեւութեան:

Բոլոր գործիքները, բացի փողերը, ձեռք են բերվում նոյն իսկ աշակերտների հաշուով և նրանց սեպհականութիւնն են կազմում: Դպրոցում կայ 18 շատ փոքր սենեակներ, որոնց իւրաքանչիւրում կայ դաշնամուր՝ իւրաքանչիւր աշակերտին առանձնապէս սովորեցնելու համար:

Այդ գործիքները վարձով են տրվում աշակերտներին: Իսկ ուրիշ շատ լիցեժներում և կոլլեժներում կան և լիակատար հիանալի օրկեստրներ գլխավորապես փողական: Այդպես, օր., մի հասարակապետական տոնին մենք տեսանք 2 այդպիսի օրկեստրներ՝ այդպես անուանուած «ըրպրոցական բատալիօններում», որոնք փողոցում քայլում էին ժողովրդի առաջ և իրանց գեղեցիկ նուագածութեամբ գրաւում էին ընդհանուր ուշադրութիւնը: Նշանաւոր է, որ Ֆրանսիայի թէ մասնաւոր և թէ պետական դպրոցներում, հակառակ մեր կովկասեան ուսումնարաններին, բացի աշակերտների ապրուստը բառիս նեղ մոքով մնացած ամեն բանի համար պահանջվում է լրացուցիչ վճար, այնպէս որ եթէ հաշւելու լինենք բոլոր այդ աւելորդ ծախսերը, կըստանանք մի բաւական պատկառելի թիւ՝ մօտաւորապէս 1000 Ֆր., որը պիտի աւելացւի Ֆրանսիական պանսիօնների առանց այն էլ բաւական խոշոր վճարի վրայ: Այդ էլ, ասենք, կարելի է բացատրել այն հանգամանքով, որ այդ բոլոր դպրոցներում ուսուցիչների և պատիարակների վարձատրութիւնը բաւական զոհայուցիչ է, նրանց ճշմարիտ ծանր աշխատանքի համար:

Մեծ ուշադրութեան առարկայ է դարձած S-te Barbe'ի կոլլեժում և նկարչութիւնը, որ բոլոր աշակերտների համար պարտաւոր է: Այդ նպատակով կոլլեժում կառուցուած է ընդարձակ նկարչական դահլիճ, որ լուսաւորվում է վերեւից որպէս զի լոյսը կանոնաւոր կերպով տարածուի: Ախոս, որ այդ դասատուներ բաւականաչափ չէ օժանդակուած հարկաւոր պարագաներով: Վերջիններից ուշադրութեան արժանի են. 1. Monrock'ի օրնամենաների (օրինակ) դպրոցական հաւաքածուն, ղէլիէֆ աղիւսակների ձևով, որ քիչ նմանում է Մոսկուայի Բրօկմանի յայտնի հաւաքածուին, միայն աւելի խոշոր և բաղմատեալ. 2. Տարրական անատոմիայի հաւաքածու Colin et Debrie'ի 11 մարդկային մարմնի

(բաժնորէթիւնը 1883 Վարչին) Կէլէֆ պատկերներով և մարդու կմախքը զանազան դիրքերով: Այս հաւաքածուն ընդունելաձ է ցուցահանդիսում իբրև նկարչութեան համալր. լա. օժանդակ պարպոյց գլխաւորապէս նորօճեցիւնալ դպրոցներում: Այդ հաւաքածուն հեշտութեամբ կարելի է ուղարկել, որովհետև նրա ընդէֆ նկարների ներսը դժնարկ է ինչ պիպսի մէջ խառն են բուսման թելեր և այդ պատճառով նկարները թէ թէթե են և թէ ամուր Իրա նման մի հաւաքածու, թր նորերումն ստացուել է Թիֆլիսի I գիմնազիւում, հասել է Պարիզի բոլորովին անկնատ և ճանապարհորդատար մինչև Բաթում նստել է ընդամէջը 20—25 Ֆր.: հաւաքածուի գինն է 240 Ֆր., իսկ կովկասեան շրջանի դպրոցների համար միմիայն 192 Ֆր.*): Նկարչութեան համար պոտորաստի աղիւսակների մէջ մենք նկատեցինք մի դեղեցիկ, թէև հասարակ, հաւաքածու: Դա հենդելմանի (Յիւրիլիում) հոշակաւոր ժողովածուն է (Cours moderne de dessin d'après les données les plus récentes de la pédagogie et de l'art du dessin) 120 թերթից, որը շատ պարածուած է ճշգրիտիցի դպրոցներում**): Նկարչարանի կահ-կարասիքը այն է բաւական բարձր քիշըր սեղաններ և երկաթէ բարակ ձողերից շինած նազարձնները մեղ թւելին անհաստատ և անգործնական. Թիֆլիսի I գիմնազիւի նկարչարանի

*) Պարիզի յայտնի գրավաճառ Դելեգրան (Պանտօնի մօտ, rue Sufflot, № 15), որ ներկայ հաւաքածուի հրատարակիչն է, առաջարկում է կովկասեան դպրոցներին բոլոր ֆրանսիական գրքերը և ուսումնական պիտոյքները 20% զիջումով ապրովական գնեցից:

**) Բացի վերոյիշեալներից մենք խորհուրդ կը տանք. 1) Նոյն Häsleman'ի (Zurich)—Stilarten des Ornaments, 2) Նոյն հեղինակի—Petit traité d'ornements polychromes, à l'usage des écoles, 3) A. Bräuner. (Berlin) Vorlegeblätter für den Zeichenunterricht in Volks-Mittel-Real und gewerbe Schulen und Gymnasien—հիանալի ձեռնարկ է նկարչութիւն սկսողների համար:

կահ-կարգաւորը աւելի պարզ է և ներկայացնում է մեր կարծիքով աւելի մեծ յստիքութիւններ անպայման համա՝ -t Barbe-ի նկարչարանի ընտիր կահաւորութեան հակադասակերն է կազմում կոպիա շինած, հասարակ չընկերդած փայտից ահագին սնդուկը որտեղ պահուած են աշակերտական աշխատութիւնները: Վերջիններից մենք անբաւական մնացինք. աշակերտական աշխատութիւնները կովկասեան հետազոտարանեան ջրջանի ջատ գիմնապիտեաներում նկարչութիւնից անհամեմատ բարձր են: Միենոյնը կարելի է ասել Պարիզի ցուցահանդիսում Նոլլը դրած Ֆրանսիական միջնակարգ դպրոցների բոլոր նկարների մասին: Միայն պրոֆէսիօնալ և մասնագիտական դպրոցներում, մասնաւանդ ecoles superieures du dessin et des beaux arts դպրոցներում նկարչութեան դասաւանդութիւնը կատարելապէս լաւ է դրժւած և յիշատի տալիս է սքանչելի հետեանքներ: Դիպսի օրինակներից նկարելը ամենուրեք առաջին տեղն է բռնում: Վերոյիշեալ դպրոցներից շատերը դուրս էին դրել հիանալի արվարեւիք (ջրաներկ նրկարներ), իւղաներկ նկարներ, առանձապէս շատ կային զանազան ցրտակաղծեր, մեքենաների նկարներ և այլն, — բոլորն էլ աշակերտների աշխատութիւններ: Առհասարակ գծագրութիւնը ծաղկում է Ֆրանսիական դպրոցներում, որ չէր կարող չընկաւել իւրաքանչիւր այցելու. աշակերտական տեւրակներին երկրաչափութիւնից կցուած են այնպիսի գեղեցիկ նկարներ, որ հիանալ կարելի է: Քարտեզների նկարելը, սակայն, շատ թոյլ է, միջին թուով աւելի ստոր է, քան մեր կովկասեան միջնակարգ դպրոցներում, որտեղ այդ զործը, ընդհանրապէս առած, դեռ

4) Louis Kratz—Vorsuf Z. Ornament-Zeichneh (Stuttgard) ամենատարրական էթանագին հրատարակութիւն, որի նկարները տպագրուած են միայն սև գծերով բոլորովին չքստուերարկած (чёрными), հիանալի ձեռնարկ է տարրական դպրոցների համար:

և Թ չի կանգնած իր պատշաճուող բարձրութեան վրայ։
 Հարիւր աշխարհագրական տետրակներից, որ մենք աչքի
 անցրինք ցուցահանդիսում, մենք չըզտանք միջին արժա-
 նագրութիւնից բարձր. նկարները ձեռքից են փոխառւած,
 առանց վաճառքների, պատկերային և ձևափոքի նշոյլն որ ցոյց
 տայ թէ գիտեն յարմար միջոցներով ֆիգրաներ ընկեր-
 նակել, և յաճախ ապշեցնում է նկարի կոպիտ անկա-
 նոնութիւնը։ Այդ բանը ևս առաւել տարօրինակ է թուում,
 քանի որ միւս բոլոր առարկաներից աշակերտական տետ-
 րակները Ֆրանսիական դպրոցներում աչքի են ընկնում
 ոչ միայն մաքրութեամբ, այլ և գեղեցիկութեամբ. մինչև
 անգամ սեռագրութեան և ընդհանուր տետրակները և ա-
 շակերտական յիշատակարանները, բայց երևոյթիւն խիստ
 կարող ու կանոնով են պահւում։ Յուցածանդիսում գրա-
 նուող աշակերտական տետրակներէն հազարն բաղմութիւ-
 նից մտրդ ապշում է, տեսնելով թէ ինչ առատութեամբ
 են տեղի ունեցել այնտեղ գրաւոր աշխատանքներ և վար-
 ժութիւններ, մանաւանդ թիւագրութիւններ։ Նոյն տեմ-
 րակներից երևում է, որ Ֆրանսիական միջնակարգ դպրոց-
 ներում շատ ուսումնական առարկաներ անցնում են ոչ
 թէ դասագրքերով, այլ կօնսպեկտներով։ Այդ կօնսպեկտ-
 ներն թէ ուսուցիչներն են տալիս աշակերտներին և թէ
 այս վերջիններն են կազմում դասարանում, մի սովորու-
 թիւն՝ որ ոչ մի կերպ չէ կարելի գովել, նկարչութեան
 հետ սերտ կապուած է և վայելչագրութիւնը, որ Ֆրան-
 սիական դպրոցներում զարմանալի լաւ է դրուած առ-
 հասարակ մենք գրեթէ վատ ձեռք չըտեսանք. մեր բոլոր
 տետրակները գրուած են, եթէ ոչ միշտ գեղեցիկ գունէ
 միշտ կանոնաւոր ձեռքով։ Վայելչագրութեան համար գործ-
 ան ածվում ամեն տեղ, ոչնայ ուսումնարաններից գրե-
 թէ արտաքսուած (չըգիտէնք ինչու) տպագրուած օրի-
 նակները, մինչև անգամ մենք տեմանք գեղեցիկ հրատա-

րակութեամբ պատի պղիւզակներ վայելչազրութեան օրինակներով:

Դպրոցները առառօքէն մատակարարել ուսումնական պիտոյքներով և այս վերջինների որակութիւնը բարեփոխել՝ այդ է եղել թէ Ֆրանսիական կառավարութեան և թէ մասնաւոր դպրոցների հիմնադիրների վաղեմի գլխաւոր հոգսերից մէկը: Այսպիսի դէպքերում Պարիզի քաղաքային վարչութիւնը կանգնած է եղել առաջին տեղում: Ամենապատկերապով օժտուած են դպրոցական պիտոյքներով ոչ միայն այնպիսի ուսումնարաններ, ինչպիսին է քաղաքի հաշուով պահպանուող Շապտալի կոլլէժը, այլ և Պարիզի բոլոր քաղաքային տարրական դպրոցները. այդտեղ կրդանէք փոքր ֆիզիքական կաբինետներ, դիպի ժողովածոներ, սկզբնական ուսման և բնագիտութեան վերաբերեալ բազմաթիւ աղիւսակներ և պատկերներ: Այն էլ ասենք, որ Ֆրանսիական դպրոցական պիտոյքների որակութիւնը հեռու է միատեմակ լինելուց. այսպէս, սրբազան պատմութեան, ազգային և ընդհանուր պատմութեան վերաբերեալ նկարները բաւականի կոպիտ և անձաշակ են, թէև դրանց ճակատին դրուած է «d'après non plus illustres artistes». Դէյրօլլի բնագիտական պատկերները առկա յաջողուած են և կարող են մրցել Գերմանիայում և Ավէյցադիայում հրատարակուած նոյնանման աղիւսակների հետ, թէև, այնուամենայնիւ չեն կարող համեմատուել այնպիսի հրատարակութիւնների հետ, ինչպիսին է Հարտինգերի կենդանաբանական ատլասը կամ Hölzel (Գերմանիա) աշխարհագրական քարտէզները: Միւս կողմից աշխարհագրական քարտէզները (մասնաւոր է և վասսէրինը, հրատարակութեամբ Գելադրալի) ֆիզիքական, մեքենայական գործիքները, դիտողական և առարկայական ուսման վերաբերեալ պատկերները պէտք է գերադասել գերմանականներից... Վերջին ժամանակի

Փրանսիական դպրոցը ամենայն իրաւամբ մեծ նշանակութիւն է տալիս երեխաների կրթութեան գործում ոչ միայն խօսքին, այլ և զգայարաններին, այդ պատճառով էլ զարձրել է իր առանձին ուշադրութիւնը այդպիսի կրթութեան (leçons des choses, enseignement par la vision) վերաբերեալ աղիւսակների և պատկերների վրայ: Այդ տեսակի բազմաթիւ ժողովածուներից յիշատակինք այստեղ Armengaud'ի պատկերները (22 թերթից, արժէ 52 ֆր.), որ մենք շատ հաւանեցինք: Այդ պատկերները պատրաստուած են սև անոդորկ ֆօնի վրայ պայծառ ներկերով (խիժանկարի նման) և ներկայացնում են շինութեան զանազան նիւթերի մշակման բոլոր առանձին գործողութիւնները, օր. փայտի, երկաթի մշակելը, կիր պրելը... Այս ժողովածուին կպած է մի ուրիշը, որտեղ կարգօնի զանազան մասերում ամրացրած են մաֆթուլով նոյն շինութեան զանազան նիւթերի փոքրիկ նմուշներ, օր. փայտի, երկաթի, կրի նմուշներ, նոյնպէս և այդ նիւթերի արտադրութիւնների նմուշները, ինչպէս օր. պողպատ, մետ և այլն: Այդպիսի նմուշների վրայ ուսուցիչը ծանօթացնում է աշակերտներին այս առարկաների հետ և միևնոյն ժամանակ յոյց է տալիս Արմիենգօի աղիւսակների վրայ և այդ առարկաների մշակելու եղանակը:

Իբրև գոյնանման պատկերների գլուխ գործոց, հարկաւոր է մատնանիշ անել Ջօնստօնի և Ռօնիարի անատոմիական քարտէշների ժողովածուի վրայ, թւով 15, հրատարակութիւն Դելագրաւի: Այդ ժողովածուն սպազորուած է կտաւի վրայ՝ սովորականից դուրս գեղեցիկ և իրականութեան շատ հաւատարիմ (գինն է 80 ֆր.): Թիֆլիսի առաջին գիմնաղիօնը ունի այդ ժողովածուից: Ափսոս, որ մենք S-te Barbe'ի կոլլէժի գասարաններում ուսումնական պիտոյքների մի առանձին առատութիւն չընկատեցինք, ընդհակառակն, այդ ուսումնարանը աչքի

է ընկնում իր ծայրայեղ, պուրիտանական պարզութեամբ: Դորա փոխարէն շատ լաւ են այստէջի դասարանական սեղանները, որոնց կաղապարները (մօդել) գրաւում են ցուցահանդիսում ընդհանուրի ուշադրութիւնը, թէև մեր կարծիքով դրանք պիտանի են ոչ ամեն տեղ: Դրանց շէնքի առանձայատկութիւնը կայանում է նրանում, որ նստարանները բոլորովին անջատուած են սեղաններից և իւրաքանչիւր սեղանի վրայ տեղաւորվում է ընդ ամենը 2 աշակերտ, թէև սեղանի մեծութեանը նայած՝ կարող էին 4 հոգի էլ տեղաւորուել: Սեղանի մէջ տեղում՝ նրստարանների միջի տարածութեան հանդէպ՝ ամրացրած կայ մի փոքրիկ երկյարկանի պահարան՝ զբքերի և դասարանական պիտոյքների համար: Սյդպիսի նստարանները, որ սեղաններին կպած չեն, արգարե այն լարմարութիւնը ունեն, որ թոյլ են տալիս կամովին փոփոխել նստարանի հեռաւորութիւնը սեղանից, բայց այն ժամանակ առաջ է գալիս մի ուրիշ անյարմարութիւն, այն է աղմուկ և առհասարակ անկարգութիւն դասարանում նոյն իսկ տեղափոխելու կարելութիւնից: Բացի դրանից այդ սեղանները չափազանց մեծ տեղ են բռնում և այդ պատճառով պիտանի չեն կարող լինել բազմամարդ դպրոցներում, թէև շատ յարմար են նկարչութեան, գծագրութեան և, առ հասարակ, գրաւոր աշխատանքների համար: Արդէն Փօնտենէ-օ-րօզում, ուր դասարանները բազմամարդ են, այդ սեղանները փոխարինուած են մի այլ և ունց էի սխտէմի չորս տեղանի սեղաններով: Ընդհանրապէս դպրոցական սեղանների հարցը ըստ երեւութին զբաղեցնում է ֆրանսիական մանկավարժներից շատերին, որովհետև ցուցահանդիսում դուրս էր դրուած մեծ քանակութիւն սեղանների: Բայց բոլորն էլ ներկայացնում են վաղուց յայտնի օրինակների լոկ ձևափոխութիւնը և առանձին ուշադրութեան արժանի չեն: Մենք կրօշտատա-

կենք այստեղ դրանց ամենալաւ տեսակներից երեքը.
1) անանուն ընկերութեան ամերիկական սեղանը, 2) Լու-
թիի (Luthi, Յիւրիխից) դպրոցական սեղանը և 3) Ֆերետ-
սիացի Ֆերէի (Feret) առողջապահական սեղանը:

Առաջին սեղանը հետաքրքրական է նրանով, որ
զասարաքնում քիչ տեղ է բռնում և շատ յարմար է
աշակերանների շարժումների համար: Նա բաղկացած է
ամենահասարակ թուջէ յենարանից (շտատիվ), որն ուղ-
ղակի ամրացնում են պտուտակով յատակին, իսկ զրա
վերևում կայրած է դարձեալ պտուտակներով թեք
տախտակ, որ ճառայում է իբրև սեղան և որի տակ գե-
տեղուած է մի փոքրիկ յարկ դասարանական պիտոյքնե-
րի համար: Սեղանի առջևի կողմում գտնվում է փոք-
րիկ վանդակաւոր աթոռ (նոյնպէս թուջէ), որի նստա-
տեղը առանձին մեխանիզմով կարելի է յետ դնել և սե-
ղանին դէմ տալ աշակերտի վեր կենալուց կամ գուրս
գալու ժամանակ: Ճիշդ այնպէս, ինչպէս որ մի քանի
թատրոնական քաղկաթոցների նստեղու տեղերն են:

Լութիի սեղանը մի հոգու համար է, շինած է
փայտից, շատ էժան է (12¹/₂ Ֆր. սկսած), շատ յար-
մարութիւններ է ներկայացնում և խիստ ամուր է. ա-
թոռի մէջքը և նս. էլու տեղը ներկայացնում են զոգա-
ւոր մակերևոյթ, բացի դրանից, սեղանը բաժնուած է շատ
զործնական թանաքամաններով ցինկից, որոնք նստացրած
են նոյն իսկ սեղանների մէջ և ծածկուած են երկաթէ
շարժուն խուփերով: Աթոռը կարելի է կամովին բարձրաց-
նել և իջնցնել առանձին մեքանիզմով: Լութիի սինտէմի
դպրոցական սեղանները շափաղանց տարածուած են հարա-
ւային և արևելեան Փրանսիայի դպրոցներում: Մի հնարա-
գէտ մանկավարժ աւելացրել է այդ սեղաններին մի յարմա-
րութիւն էլ, այն է՝ որ աթոռի շարժումը կարող է կատար-
ւել և հօրիպօնական ուղղութեամբ փոքրիկ ռէլսերի վրայ:

Ոչ պակաս տարածուած է Ֆրանսիական ուսումնարաններում զպրոցական սեղանների երրորդ, այն է Ֆերէի սխտէմը: Այդ սեղանների օրինակները դուրս են դրոձած Պարիզի ցուցահանդիսի մանկավարժական բաժնում և շատ հիմնարկութիւններ ու Ֆրանսիական ազգային լուսաւորութեան շատ անդամներ խորհուրդ են տալիս հետեւ այդ սխտէմին: Այստեղ աթոռները առանձին են, բաժանուած են սեղաններից, և փայտից են շինուած. նրանց շէնքսը շատ հասարակ է, այդ պատճառով էլ անհասկանալի է, թէ ինչու այդքան բարձր գին է նշանակուած դրանց համար (ամենահասարակը արժէ 30 Ֆր., յետոյ 60 Ֆր. և այլն): Սեղանի հիմքն է մի հօրիզօնական տախտակ, որի վրայ ամրացրած են 2 միմեանց մօտեցրած փայտէ յետաններ (ծրսօքէ): Այս վերջինների միջում դնուած փորուածքներով շարժվում են վեր ու վար 2 փայտէ ձողեր, որոնց պղպիտով կարելի է կանգնեցնել ցանկալի բարձրութեան վրայ: Ձողերի վերին ծայրերում ամրացրած է սեղանը, որ բաղկացած է երկու մասերից. մէկը փոքր է և ներկայացնում է ձողերին անշարժ կպած փայտէ շերտ, որի մէջ նստացրած է թանաքամանը և դրի վրայ ակօս է փորած զրիչների և մատիտների համար, իսկ միւսը մի լայն տախտակ է (այդ է իսկապէս սեղանը) և կարող է, առաջնից առանձին, շարժուել շարնիրների (ծղիւնի) օգնութեամբ և ընդունել հօրիզօնական, զադաթնահայեաց կամ ուրիշ զիրք: Երկու չոյգ յետանների միջև շինած է մի կողմից բաց փրկող զրքերի և ուսումնական պիտոյքների համար: Ֆերէի կարծիքով, ինչ առողջապահական պպրոցական սեղանը, որը, հնարողի մենկով «n'a de précédent en aucun pays», ունի հետեւեալ հիմնական արժանաւորութիւնները. 1) աթոռի և ձեղանի իրար չըկպած լինելուց առաջ է գալիս մի կարևոր յարմարութիւն դասարանները մաքրե-

լու ժամանակ, Նպաստումն որ հեշտանում Գ յատակների
 լսու առեկելու և լուանալով գործը, Թրն, ինչպես յայտնի
 է, մեծապես նպաստում է դասարանների օգի մաքրու-
 լուն. 2) Փերէն իր սեղանների բարձրանալու և ցածրա-
 րանալու յառեկելիս առանձին նշանակութիւն է տա-
 լին՝ նրա կարծիքով եթէ նշակեցողները պարապեն կանգ-
 նած, նստած կամ ման գալով, բայց առանց ներքէ իջեց-
 նելու իրանց դուխը, ազատ կրման թմրածութիւնից և
 դժնդկութիւնից, որ յաճախ նկատվում է դպրոցներում
 և որը առողջարանները վերացրում են հէնց երկար նըս-
 տելուն դուխը կախ դցած (տես Պարիզի բժշկական ա-
 կադեմիայի 1887 թ. հաշիւը): Աշակերտների ուղեղի
 յոգնածութիւնը, որի վրայ Թրանսիայում վաղուց արդէն
 ամենալուրջ ուշադրութիւն է դարձրած, Փերէի կար-
 ծիքով, պիտի վերագրել գլխաւորապէս աշակերտների վե-
 վերոյիշեալ դիրքին դպրոցում և ոչ թէ պարապմունք-
 ների շատութեան, և նշանաւոր կերպով վերանում է
 այդ յոգնածութիւնը իբր թէ Փերէի սեղաններով. 3) մաս-
 նաւորապէս, Փերէն իր դպրոցական կահ-կարասիքի ծոցուտը
 տեսնում է կարճատեսութեան, կրճքի ճշուած դրութեան
 և մէջքի կռացած դրութեան վերաբերմամբ, որի հետ մի
 որոշ աստիճան կարելի է համաձայնել: Նա շինել է մին-
 չև անգամ կարճատեսների համար յատուկ սեղաններ,
 որոնք իբր թէ արդէն ապացուցել են փորձով իրանց
 օգտակար ներգործութիւնը: Փերէի սեղանները խիստ
 յարմար են նաև ամեն տեսակ նկարչութեան ժամանակ
 և ինչպէս պիւպիտը երաժշտական պարապմունքների հա-
 մար: Այդ սեղանները պատրաստվում են առհասարակ մի
 հոգու համար, որ մանկավարժական տեսակէտից շատ
 յարմար է, թէև լինում է 2 և 4 տեղանի: Եւ իրօք մի
 հոգու համար կառուցած սեղանը այն յարմարութիւն-
 ներն ունի, որ աշակերտի համար քիչ շանս է մնում

չարութիւնն անեղու խօսելու, անուշադիր լինելու. դրանց
հսկելը չափազանց հեշտակում է. քացի դրանից, այսպի-
սի սեղանները ընտելացնում են աշակերտներին յաւսալ
միայն իրանց վրայ և ոչ թէ ի՞նչ հպրեալք ընկերօջ զգ-
նութեան աչքը դնել հետեւապէս և դրանք նպաստում
են աշակերտի ինքնբերոյնութեան և անհաղականութեան
զարգանալուն: Վերջին յատկութիւնների վրայ ֆրանսիացի-
կան դպրոցներում զարձակում է շատ մեծ ուշադրութիւն,
որն երևում է մինչև իսկ մանդակը կիտ բաներում. այսպէս
օր. S-te Barbe'ի կողմէ ժողով այդ սկզբունքը զործադրվում
է ննջարաններում անգամ, որտեղ ամեն մի սանիկ ունի
իր համար առանձին մահճակալ երկու հնգմից էլ ծած-
կած խուլ միջնորմներով, շերմի նման, դնել իրաւունքին
լուսարարանը, իր փոքրիկ հացելին, ի՞նչ առանձին տուալե-
տի արկղը սանրներով, խողանակներով և այլն, իր շորի
շկափը: Անհերե է, ո՞ր այդ բանն իր նիստն էլ ունի
ննջարաններում հսկելու վերաբերմամբ, քանի որ այդ
շերմաները խնայելով են զիշերապահ գաստիարաններին
զիտելու այն ամենը, ինչ կտրտարվում է ննջարաններում...

(Կըշարունակութիւն)

Յ. Թ.

ԵՆԱՅԻ ԶԵՄԱՐԱՆԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ

ՍԵՄԻՆԱՐԻՈՆԸ

ԵՆ

ՆՈՐԱ ԿԱԶՄԱԿԵՐԳՈՒԹԻՒՆԸ

Գերմանական համալսարանները չեն տալիս միայն գիտութիւնների իր հետեւանքներն, այլ նաեւ աշխատում են, որ ունանողը ծովորէ հեղատութեան ձեւն ու ոճը: Ուսանողին առաջն է դնում ուսումնածիրձութեան ու հետազոտութեան տրելւրներն եւ առջնջարկում, որ ուսանողը ինքը ուսուցչի ղեկավարութեան ներքոյ կարողանայ ինքնուրոյն դուրս բերել գիտութիւնների հետեւանքները: Ահա միտանով չն վստահանվում գլխաւորապէս գերմանական համալսարանները ֆրանսիական և ռուսական համալսարաններից, որոնք միմիայն ուսանողին մատակարարում են դիտութիւնների հետեւանքները: Այդպիսով հազիւ կարողանում են շարժել ուսանողի ոգին և ձգել այն ճանապարհի վէջ, որ տանում է դէպի ինքնուրոյն հետազոտութիւնը:

Ահա, ինչպէս մենք տեսնք, գերմանական համալսարանների նպատակն է տալ դիտութիւնների հետեւանքները, ինքնուրոյնութեան պայմաններն և ուսումնասիրութեան ու հետազոտութեան ձեւն ու ոճը: Այսպիսի մի

բարձր նպատակի հասնելու համար գերմանական համալսարանները միմիայն դասախոսութիւններն անբնւարար են գտնում, ուստի և նոքա ունին դասախոսութիւնների հետ սերտ կապուած մի այնպիսի հիմնարկութիւն ևս, որի նպատակն է դասախոսութիւնը փորձերի վերայ հիմնել, ուսանողին ցոյց տալ այն ճանապարհն և միջոցն, որով ուսուցչապետը հասնել է այդ հետեանքներին: Այդ վերոյիշեալ տեսակ հիմնարկութիւնը կոչվում է Սեմինարիոն: Իւրաքանչիւր գիտութիւն ունի իւր սեմինարիոնը և որովհետեւ մանկավարժութիւնն էլ գիտութիւն է, ուստի և նա պիտի ունենայ սեմինարիոն:

Այժմ առնենք մենք Ենայի ձեմարանական մանկավարժական սեմինարիոնը և ձգենք մի հայեացք դուրս թէ կազմակերպութեան և թէ գործունէութեան վրայ:

Այդ վերջինը բոլոր ձեմարանական սեմինարիոնների մէջ ավելի կատարելագործուածն է. նա իր կազմակերպչութեամբ միակն է քաղաքահայ երեսին: Նա գէնի ին որոշ ծրագիրը, իւր պաշտօնեաները, նա ճանաչում է համալսարանին միայն տեսչի միջնորդութեամբ: Այդ հիմնարկութիւնը քսանու մէկ է նախարարութիւնից մի որոշ գումար իւր ծախքերը ծածկելու համար և ոչ համալսարանական վարչութիւնից. մի խօսքով նա ներկայացնում է մի անկախ, ինքնուրոյն հիմնարկութիւն:

Սեմինարիոնի նպատակն է՝

1) Ընդհանրապէս մանկավարժութիւնը, որպէս գիտութիւն, զարգացնել, հարստացնել նոր սկզբունքներով և հիմունքներով և մասնաւորապէս մանկավարժութեան փորձնական մասը տեսականի վրայ հիմնել:

Այս նպատակն աչքի առաջ ունենալով, նախ ճերբարտ-Յելլերական մանկավարժութիւնը իւր հետազոտութեան նիւթն է դարձնում և ապա հմուտ ուսուցիչներ է պատրաստում:

Առաջինի իրագործման համար նա ունի մի ժողով, որ կոչվում է Teoretikum, որը զբաղվում է մանկավարժութեան տեսութեան հետ. երկրորդի համար մի օրինակելի վարժանոց, որի նպատակն է փոխադարձաբար տեսականը փորձականի վերայ հաստատել, իրականացնել փորձականն էլ տեսականի վերայ:

Դառնանք առաջին միջոցին, այն է Teoretikum-ին: Այդ վերջինը տեղի է ունենում Սեմինարիոնի տեսչի նախագահութեամբ: Նա որոշում է մի ող և է նիւթ մշակելու համար կամ մի նոր լոյս տեսած մանկավարժական երկասիրութեան քննադատութիւնը և պնդում Սեմինարիոնի անդամներէց մէկին, որ ցորա մասին հետագայ նիստում դատարկութե: Նիստը բացուելուց և դատարկութիւնը յետոյ՝ նախագահը հրաւիրում է բոլոր անդամներին մասնակցելու վիճաբանութեան և երբ այդ աշխատութիւնը ընդհանուր հաւանութիւն է դառնում, այն ժամանակ տպագրվում է Սեմինարիոնի օրգանի մէջ: Նիստը փակելուց առաջ յայտնում է տեսուչը, որ վարժանոցի մէջ այս կամ այն պարօնը պէտք է հետեւել նիւթի մասին փորձական դաս ունենայ, և առաջարկում է անդամներին պատրաստուել տանը փորձական դասը այցելել և առաջ:

Երկրորդ մասն է վարժանոցը: Այդ վերջինն ունի միմիայն երեք ցասարաններ, որոնց աշակերտների թիւը 40-ից ոչ մի ժամանակ չէ անցնում: Այդ թիւը աւելի չին ընդունվում աշակերտներ, որպէս զի ուսուցիչները չբժանրաբեռնուին, ըստ որում չէ որ այդ վարժանոցի գլխաւոր նպատակն է մանկավարժութեան զարգացումն, իսկ շատ աշակերտներ ընդունելով իր ծոցը, աչքի կը դժուարացնէ գործը: Դպրարաններ բանալը կախուած է նախագահի որոշումից, վարչութիւնը փաւել է նորան լիակատար իրաւունք: Երբ 1886-ին այդ վարժանոցը նո-

րից բացուեց, ունէր առաջին տարին 1, 3 և 5 դասարանները ժողովրդական ուսումնարանի, երկրորդ տարին փակուեցին այդ դասարաններն ու լողա տեղը բացուեցին 2, 4 և 6. երրորդ տարին 3, 5, 7. չորրորդ տարին 4, 6 և 1 դասատուն զինազինոնի: Վարժանոցի կանոնվարողն են երեք աւագ ուսուցիչները: Իւրաքանչիւր ձեռնարանական քաղաքացի՝ անդամ գրուելով Սեմինարիոնի՝ կարող է ուսուցիչ դառնալ՝ դպրոցում հետեւեալ պայմաններով. նախ պէտք է ներկայացնէ մի գրաւոր պաշտոնութիւն տեսչին, երբ այդ վերջինը ընդունուեց, այն ժամանակ միայն կարող է նա դաս տալ: Բացի այդ ուսուցիչը պէտք է իւր դասատուութեան նիւթը գլուխը մշակէ, յանձնէ զլիաւոր ուսուցիչներին մէկին, որ նա ուղղէ, բայց այդ բաւական չէ, աւագ ուսուցիչն էլ պէտք է ներկայացնէ տեսչին որ նա ևս ուղղէ, երբ արդէն մշակման նիւթը տեսչից յետ է ստացուած, այն ժամանակ միայն կարող է ուսուցիչը սկսել դասատուութիւնը: Իւրաքանչիւր դասի պէտք է ներկայ լինի դասարանի աւագ ուսուցիչը և երբ նկատեց, որ ուսուցիչը շեղվում է նիւթի մշակման ընթացքից, այն ժամանակ պարտաւոր է նա մէջ մտնել և ինքը շարունակել: Իսկ միւս անդամների վերայ բարոյական պարտք է դրուած պարապ ժամերին այցելել դաժարանները և իւր քննադատութեանը ենթարկել դասատուին:

Աւագ ուսուցչի անհամապատասխան վարմունքը սանձկուձեռն ունեցող անդամների քննադատութիւնը դրաւոր արտայայտելու համար զանվում է ուսուցչական սենեակում մի առեան. եթէ դասատուն աւագ ուսուցչի վարմունքից անգոհ է, կամ թէ այդ վերջինը միջամտել է դասատուութեան անտեղի կերպով, այն ժամանակ նա կարող է այդ դրքի մէջ իւր անհոգութիւնը արտայայտել. եթէ մի որեւէ անգամ այցելել է դասատուին և ուսուցչի դասատուութեան մէջ մի որ և իցէ անճշտութիւն է նկա-

տել թէ մեղսիւի և նիւթի վերաբերմամբ, այն ժամանակ
նա կարող է տտեանի մէջ իւր նկատողութիւնները ար-
տայայտել. բայց քննադատութեան ենթարկուող այդ ու-
սուցիչը ստիպուած չէ լսել, նորան ևս թոյլ է տուած
նոյն ատեանի մէջ քննադատող անդամին պատասխանել:
Այդ փոխադարձաբար յարձակումն կարող է մինչև ան-
գամ երկար տևել. միայն այդ վիճարանութիւնը սուր
կերպարանք ստանալուց յետոյ՝ աւագ ուսուցիչներից
մէկն իրաւունք ունի արգելել այդ գրաւոր պոլեմիկային,
վերջնական խօսքը թողնելով բարձր իշխանութեան, այն է
տեսչին:

Վարժանոցի գործունէութիւնը սորանով չէ վերջա-
նում, նորապատմութեան մէջ ամենաբարձր տեղն է բռ-
նում փորձնական դասը, որ տեղի է ունենում իւրա-
քանչիւր շաբաթ տեսչի ընտրութեամբ, և որին պարտա-
ւոր են այցելելու սեմինարիոնի քոլոր անդամները և ինքը
տեսուչը: Փորձնական դաս տուող ուսուցչի համար յի-
շուի որ մի կրիտիկական ժամ է, երբ նկատում է, որ
իր դասատունը լիքն է 40-ից տւելի ուսուցիչներով ու-
սանդ ձգելու տեղ չից. այդ չեռ քրտական չէ. իւրա-
քանչիւրն էլ ունի իւր ձեռքին մի թուղթ և մի մատիտ
բռնիչ: Իսկ սոցա մէջ աչքի է ընկնում մէկը, որ սեղա-
նի մօտ նստած՝ գրիչը, թանաք և թուղթն առաջն է
դրուած: Այդ աչքի ընկնողը գրաւոր քննադատն է, որին
որդշուած է զեկուշումն և քննադատութիւն ներկայադ-
նել փորձնական դասի վերաբերեալ:

Ուսուցիչներէ պարտականութիւնը չէ կայանում նո-
րա մէջ, որ միայն դաս տալ և ուրիշների դասերն այցելեն
և նկատողութիւններ անեն, այլ պարտաւոր են հոգս
տանել աշակերտներին, ճանաչելու, նոցա տեսնելաւնա-
նելն ուսումնառելիութեան: Դորան հասնելու համար ուսու-
ցիչներն իւրեանց միջից կոպմէ և մասնաժողովներ, ո-

րոնք պարտաւոր են շփուել աշակերտների և նոցա ծնողների հետ, բացի այդ կայ և ուսուցչական սենեակում այսպէս անուանուած տեմպերամենտների գիրք, ուր իւրաքանչիւր անդամի թոյլ է տրուած գրելու, եթէ մի արտաքոյ կարգի բան է նկատել կամ լսել մի որ և իցէ աշակերտից: Այդ մասնաժողովը՝ ուսումնասիրելով աշակերտների տեմպերամենտները, վերջ ի վերջոյ հաշիւ է տալիս, ուր որ հարկաւոր է:

Ուսուցչական սենեակում բացի քննադատութեան տտեանից և տեմպերամենտների գրքից գտնվում է անդամների ալբոմն, ուր սկզբում զետեղուած են սեմինարիոնի անդամների լուսանկարները և ապա՝ նոցա կենսադրութիւնը. այդ վերջինի մէջ կայ ևս մի առանձին տեղ, ուր գրվում է անդամի ապագայ գործունէութեան մասին, զխաւորապէս թէ նա ո՞ւր է գտնվում և ինչ հեղինակութիւններ ունի:

Կիւրակէ օրերը նաև դպրոցը փակ չէ, ճաշից առաջ հաւաքվում են այստեղ բոլոր աշակերտները մաքուր հաքնուած և ուսուցիչներից մէկը քաջանայի դեր է կատարում, երեստներին պարզ և հասկանալի կերպով պատմում և բացատրում է աւետարանի կտորը: Այդ քարոզի նիւթը աշակերտները պարտաւոր են երկուշաբթի աւադ ուսուցիչներին պատմել:

Իւրաքանչիւր այցելողի վերայ այս դպրոցը ուժեղ ապաւորութիւն է թողնում: Այս գոտատունը լեքն է բաղմունութեամբ, և իւրաքանչիւրի ձեռքին մի կտոր թուղթ և մատիւ, միւս գոտարանումն էլ այն տեսարանը, միտնում ես ուսուցչական սենեակը՝ տհա տեսնում ես, որ մէկն նկատողութիւնների տաւանն է լցնում իւր մտքի-բով, մի անկիւնում կանգնած մի քանիսը խօսում են մի որ և իցէ մանկավարժական հարցի վերաբերեալ, անցնում ես ընթերցարանը՝ այստեղ էլ տեսնում ես մի

քանի հոգի նստած կարդում են մանկավարժական թերթեր. դուրս ես գալիս բազր, աչքի են ընկնում ուսանողները ձեռքերին բռնած տետրակներ, որոնք քայլելով վարժվում են, ուսումնասիրում են նիւթի մշակման ընթացքը: Մի խօսքով չկայ ոչ ոք, որ պարապութեամբ մի բոպէ մեռցնէր:

Ահա զանգակը տալիս են, աշակերտները զոյգ զոյգ դուրս են գալիս դասարաններից և շտապում բազր: Այնտեղ սկսում են նոքա խաղալ ուսուցիչների հետ: Վերադառնում ես կրկին ուսուցչական սենեակը, աչքիդ է ընկնում մինչև ականջները կարմրած ուսանող, որին տմենայն կողմից նկատողութիւններ են անում և պախարակում, որ այս կամ այն միջոցին այլպէս պիտի վարուէր, նիւթի մշակումը լաւ չէ ուսումնասիրել և այլն: Իսկ փոքր ինչ հեռու կանգնած է սեմինարիոնի տեսուչը, որին շրջապատել են ուսանողներն և հարցեր են առաջարկում, իսկ նա վարդապետական լրջութեամբ բացատրում է և գոհացնում է ուսանողների հարցասիրութիւնը: Հետաքրքրութեան համար մօտեցիր այդ խմբին և ականատես կրլինես հետեւեալ տեսարանին. մէկն իւր աշխատութիւնն է տալիս նորան կարծիքները լսելու, միւսը խընդրում է, որ իրեն մի որ և է մանկավարժական նիւթ տայ մշակելու, երրորդն ունի նիւթ, բայց նորանից աղբիւրներն է խնդրում և հաստատ համոզուած եմ, որ այդ ականատեսը զարմացած կըմնայ այդ լուրջ զիտնականի բազմակողմանի յիշողութեան վերայ, որ իւրաքանչիւրին գոհացնում է:

Նոյն ժամին դուրս ես գալիս բազր, տեսնում ես մի որ և է դասարանի աշակերտներին թեթեւ պայուսակները ձգած ուսերին և զոյգ զոյգ կանգնած սպասում են ուսուցչի հրամանին, որ ծանապարհ ընկնեն. նոքա զնում են բոյսեր հաւաքելու կամ մի որ և իցէ զիւղ ափսնելու:

Մոմուսն ենք ձաշից յիանց զպրոցն և ահա լինջ է կայ-
 վում մեր աչքի աղաջա աշակերտներից շատերը զօգնոցը
 կապած հիւսնադճը ծուծեամբ, կազմարարութեամբ կծում
 մի այլ արուեստով են պարսպուած, այդ արտիստի դաշ
 արդիւններն էլ սեմինարիոնի անդամներն են։

Վարժանոցի կեանքը նկարագրելու հպմըք պակասում
 են պեռ շատ կէտեր, որոնց մասին ես խնկարող եմ զրել։
 Մենք նկարագրիցինք տէճրետիւումն և վարժանոցը
 այդ երկուսի միջնորդութեամբ էլ քննահանուր ժողովը, որ
 է զնենում իւրաքանչիւր փորձնական օգնուից մի քանի
 օր յետոյ։ Այդ ժողովը կայնում է սեմինարիոնի տեսչի
 նախագահութեամբ և նիւտերին պարտաւոր են բոլոր
 աշխատներն, ազանց քացաղութեան ներկայ պիտեւ շոյցե-
 լովն պէտք է նիւտին յայտնէ ինք ներկայ չլինելու պատճ
 ճառը պարտաւոր կամ միւրիշ անգամի միջոցով նիւտի
 նիւթն հեանեալի էլ նմա կարդացվում է անցեալ չնայ
 աիւր շաբանապարտութիւնը, քանի որ հրապարում է արձանու
 գրութիւնից յիշոց այդ վերջինի մասին նկատողութիւն
 ներմեկում ապա արաջին անուղ օգնուցիլը կարողութ է
 բոլոր անդամների յուցանիլ փնտնալու հմտար թէ ով է
 արանց պարտաւոր բացակայե Սորան հեանեալ է ծնող
 ուսուցիչների զեկրացումն իրանց գործունեութիւնն մասին
 նորա հաշիւ են տալիս, թէ այս կամ այն քանակութեան
 ինչ իրութեան մէջ է որքան է համապատասխանում
 և որքան է մօտ քուած ծրագրի իրապիւսութեան և այլն
 Այս պէպքում ես անդամներին ողջովն է հարապեալ ին
 բաւումը քննադատելու, նկատողութիւն նմանելու։ Այնուհետեւ
 տե փորձնական դատարանին կմրդում է իր փորձնական
 դպի ինքնաքննադատութիւնը։ ինչ ինչով է առանց
 քաշոնելու թէ այս բանը մոռացել է այն պէպքում
 պէտք է այլ կերպ անել և այլն զո ինչպիսեալ վերա
 յայտնա պարտաւորանում է իսկական քննադատը բա

ժանելով իւր աշխատութիւնը հետեւեալ պարբերութեանց. նիւթի, մետաղի և ուսուցչի տեխնիկայի քննութիւնների: Իւրաքանչիւր պարբերութիւն կարգաւորւց յետոյ սկսվում է երկար ու բարակ վիճաբանութիւն և դա վերջանում է տեսչի խօսքով, որ յայտնում է իր տպաւորութիւնը և փորձնական դասի քննադատութեան վերջ տալիս ուսուցչի բռնած զիրքի մասին դասատան մէջ, օրինակի համար՝ մէկին յայտնում է, որ նկատելի է յառաջադիմութիւն նորա դասատուութեան մէջ և քաջալերում է, միւսին ընդհակառակն պախաբանում է և այլն:

Ապա կարգացվում է վարժանոցի մէջ գտնուող քննադատական ատեանի նոր նկատողութիւններն, այդտեղ ամբողջ ժողովն ներկայացնում է միջնորդող ու դատաւոր երկու անհատների մէջ ծագած տարաձայնութիւնների: Քննադատական ատեանի ընթերցման հետևում է այն մասնաժողովի ղեկուցումը, որ զբաղված է աշակերտների ֆինանսականութիւնների աշխատանքների մէջ ղեկուցումից յետոյ նիստը փակվում է և դորան հետևում է պաշարութիւնը: Տեսածն իւր նախադահլութիւնը յանձնում է ուրիշին, և ինքն ուսանողների շարքում նստում: Գործըրի բաժանիւրը՝ սկսում են աւելի յաճախ դատարկուել և երգեցողութիւնը թնդում է մութ բոլջ սենեակի մէջ:

Այս ժողովի բնաւորոշ յատկութիւններից մէկն էլ այն է, որ սորա մէջ բոլոր անդամները հաւասար իրաւունքների տէր են հանդիսանում և ամէն մարդ իրաւունք ունի նոյն իսկ նախադահլ կարծիքն անաչառ կերպով քննադատելու:

Յ. ԲԱՐԻՈՒԳՍԱՔԵԱՆՅԵՅ



ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ՓԻԼՍՈՓԱՅՈՒԹԻՒՆ.

ԷՍԹԷՏԻԿԱՅԻ ԵՒ ԷԹԻԿԱՅԻ (ԲԱՐՈՅԱԽՕՍՈՒԹԻՒՆ)¹⁾
ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԿԵՏԵՐԸ.

Բոլոր խմաստասիրութիւնը²⁾ վերջ ի վերջոյ պիտի յենուի *դուք* վրայ, որովհետեւ այդ անուրանալի տուածից միայն կարելի է ընդունելի, վաւերական գաղափարներ ձեռք բերել, դրանց ձեռքով միայն հնարաւոր է իսկական ծանօթութիւններ, բմբռնումներ ստանալ: Այս օրէնքին ենթարկուած են էսթետիքան և նրանից ծնունդ առնող էթիկան: Տուածը մի հում նիւթ է, որը կանոնաւոր կերպով մտածելով պիտի մտօք մշակենք, ուղղենք, ճշմարտութեան կերպարանք տանք: Կիսները հարուստ է այդ տեսակ նիւթերով, այսինքն՝ կեանքի մէջ պատահած այս կամ այն գործողութիւնը մենք չափում և կշռում ենք, մենք ասում ենք. Սա գովելի է, նա ոչ գովելի — պարտաւելի է: Այո, այդ հում նիւթը պիտի բովենք մտքի յճիրքի մէջ, նրան մաքրելով պիտի օրինակելի դարձնենք. պիտի որոշենք՝ թէ որը կայուն և մշտա-

1) Moral. 2) Philosophie.

կան հիմք ունի որը ժամանակաւոր, որի հիմքը ժայռի
և որինը աւազի վրայ է դրած. պիտի որոշել էականը
պատահականից, առարկայականը անձնականից, բացար-
ձակ¹ ընդունելին պայմանականից²: Վերջ ի վերջոյ նրան
պիտի այնպիսի կերպարանք, ձև տանք, որ ամենին ըն-
դունելի լինի. մի այնպիսի շա՛տ դարձնենք, որով անսխալ
կարելի լինի չափել Բարձն ու Գեղեցիկը: Այսպիսի չափեր
գտնելու պաշտօնն ահա՛ վերապահած է էսթետիքային և
էտիկային:

Պ Ա Ր Ձ Ե Ն Ք

I.

Անուրանալի ճշմարտութիւն է և ամենից ընդու-
նուած ակնյայտի իրողութիւն, որ մենք զանազան առար-
կաների վերաբերմամբ լաւ կամ վատ վճիռներ ենք կա-
տարում և սրանով որոշում առարկայի, իրի աշխէ+ը—
լաւ կամ վատ:

II.

Մի սոյնպիսի հանրածանօթ իրողութիւն է և այն,
որ այդ ազգի-ազգի վճիռները զանազան իշխ- ունին —
սա այս ինչ, նա այն ինչ աստիճան արժէք ունի—ար-
ժանաւորութիւնը չափում ենք համեմատաբար՝ աստի-
ճաններով:

¹) Absolut. ²) Relativ.

III.

Այդ բաղաձիւ վճիռները կրճատելով, կարելի է երկու խմբի մէջ ամփոփել:

ա) Մենք մի լաւ կամ վատ վճիռ կարողւմ ենք մի էրէ վրայ, ենթարկուած լինելով զանազան ազդեցութեանց՝ գործիւնակ՝ նայելով թէ մեր կամքը ժամանակակիցութեան ուղղութեան ենթակայ էր—կարող ենք մի որ և է նպատակ ունենալ. գուցէ վճիռ կարողալիս կրքի ազդեցութեան էինք ենթարկուած:

բ) Մի ուրիշ անգամ կարող ենք վճիռ կարգալ, երբ մենք ազատ ենք ամեն մի կողմնակի հարցերից, երբ մենք լի աշխատանքի ենք առաջ, որի մասին է իրօք խօսքը:

IV.

Այսպէս, մեր վճիռն ենթարկուող աշխատանքը կարող ենք երկու մեծ խմբերի բաժանել—մի խումբը կարող է անշնական¹, փոփոխական, ուրեմն և պայմանական արժէք ունենալ, իսկ միւս խումբը աշխատանք², անփոփոխ, բացարձակ արժէք, մի արժէք, որը իւր մէջն է, իրաւեփական յատկութիւնն է, որ ան է և այլն:

V.

Առաջին խմբին, որի արժէքը անձնական, փոփոխական, պայմանական էր, պատկանում են այն առարկաները, որոնք մեզ զուրեկան են, օգտաւէտ են, այսինքն՝ դուրե-

1) Subjektiv. 2) Objektiv.

կանը, օգտաւէտը, իձի երկրորդ խմբին՝ որոնք առարկայախնդիր, անփոփոխ ու բացարձակ արժէք ունեն, պատկանում են բարին ու գեղեցիկը: Դուրեկանն և օգտաւէտն ունին միայն անձնական արժէք. դուրեկան և օգտաւէտ առած բաները մօտիկ կապ ունեն անձնականութեան հետ — առաջինը (դուրեկանը) նայելով թէ մարդս ինչպիսի տրամադրութեան ներքոյ է, իձի երկրորդը (օգտաւէտը) թէ ինչպիսի ձգտում ունի, կարգ տեսնոյ — այն հանդեմ ներքո, որին այս կառույցն հանդատք հետեւում է: Այսպէս մի առարկայ՝ իր, կարող է միջին ծրարաւէտ երեւալ, նայելով նրա նորմադրութեանը, իսկ նոյնը մի ուրիշին՝ փնտսակալ, անհամար, եթէ համապատասխան չեն նրա նպատակներին: Ճէշդ որ անհատի հոգեկան տրամադրութիւնը փոփոխուեց, փոխւում է դրա հետ և նրա վճիռը — նա որ դուրեկան և օգտաւէտ էր, կարող է այժմ զգուշի և փնտսակար լինել: Վերջ ի վերջոյ՝ թէ դուրեկանը և թէ օգտաւէտը ստանում են մի պայմանական արժէք:

Բոլորովին այլ է գեղեցիկ — Բարոյ գաղափարը: Այստեղ ոչ անձնական և ոչ հոգեկան տրամադրութիւն կայ, ոչ մասնաւոր օգտի վրայ է հարցը և ոչ այս կամ այն ձգտման, այլ ամենայն բան կայանում է առարկայի իրա մէջ — նա միայն է մեր գաղափարի առարկան: Նրանք ժամանակաւոր արժէք չունեն, նրանք ոչ թէ այս կամ այն անհատի համար են ընդունելի, այլ՝ առհասարակ ժամանակի համար էլ անփոփոխ արժէք ունեն: Վերջապէս դուրեկանը և օգտաւէտը դուրեկան և օգտաւէտ են այս կամ այն ինչ հանգամանքում, իսկ բարին ու գեղեցիկն այնպիսի յարաբերական պայմաններ չունեն — Երանց արժէքը իրանց մէջն է: Բարին ինքն ըստ ինքեան, ինքն իրան ու իրան է, գեղեցիկն ինքն ըստ ինքեան, ինքն իրանով գեղեցիկ է. նա իւր արժանաւորութիւնը ուրիշից չէ ստա-

նույն լուսաւորուած է իրա յատուկ լուսով, իսկ զուրեկանի և օգտաւէտի լոյսը փոխ է առած կամ հոգեկան տրամադրութիւնից, կամ յուզմունքներէից:

VI.

Վերև յիշած վերջիններն են միայն արժէք ունեցող դատաւճիռներ, ուրեմն և նրանց կարող ենք ընդունել որպէս «լիցենսիայ»¹ գիտական հետազոտութեանց ժամանակ, սրանցով կարելի է միայն մի քաղաքական, հասոյական և ոչ հասոյական գովելի ու պարտաւէլի վճիռ կարգալ որովհետև սա միայն է այն ընդհանուր և ամենից ընդունաւոր չափը:

VII.

Այս տեսակ բացարձակ զովասանքը և պարտաւանքը անուանում են — էթիկական վճիռներ: Այս կէտերն այն պատճառով ենք որպէս ընդհանուր, ամենից ընդունաւոր սկզբունք ընդունում, որովհետև զրանք կրկին յատկութիւն ունին — նախ՝ ամեն մի եսականութիւնից, ինքնակամութիւնից ազատ են և երկրորդ՝ կողմնակի օգուտներէից, ակընկալութիւնից, կուսակցական ոգուց բոլորովին հեռու են:

Այս միւլենդյնը փորձով կարելի է ապացուցանել.

Թէ այդ տեսակ բացարձակ դատաւճիռ կարգալը ամեն տեսակ ինքնակամութիւնից և եսականութիւնից, շահից և կուսակցական ոգուց ազատ է, բաւական է յիշել այն հանգամանքը, որ մենք զովասանք և պարտաւանք կարգալիս մինչև անգամ մեր կամքի հակառակն ենք վարվում:

¹) Principien.

Այս դէպքերում յաճախ մեր ներքինի հակառակն ենք զործում: Դիցուք թէ մինը մի սխալ կամեցողութեան, զորօրինակ ստախօսութեան, ապերախտութեան մէջ բռնուել է, նա թէև սկզբում դիմում է հազար ու մէկ տեսակ պաշտպանութեանց, կամենում է այս կամ այն սովեստական զէնքով պաշտպանուել, բայց վերջ ի վերջոյ՝ չնայելով իւր ներքին հակառակ ձգտման, խոստովանում է իւր սխալը և ինքն իրան դատաւարած է:

Կեանքի մէջ շատ դէպքեր կան, երբ մարդս իրի արժէքը գնահատելիս անսանձ վճիռներ է արձակում և որովհետև սա այսպէս է, ուստի մենք ստիպուած ենք մի անգամ արժէք ունեցող չափ որոնելու: Եթէ դրանք մեր ցանկութիւնից կախումն ունենային, այն ժամանակ մի անհատ «յապէ», միւսը «յնպէ» կդատէր: Մինչև անգամ միւսնայն անհատը միւսնայն էր վրայ զանազան ժամանակներում զանազան դատավճիռներ կկարդար: Գեղեցիկն ու բարին իրանք են տալիս մեզ իրանց գեղեցկութիւնը. նրանց մէջ դտնուած գեղեցկութիւնն ստիպում է մեզ նրանց արժանաւորութիւնը տեսնել և ճանաչել: Մայր մտնող արևի տեսարանը, աստեղազարդ երկինքը, «Երբ իւրաքանչիւրին գեղեցիկ երևան: Անձնազոհ սէրը, անդրդուելի հաւատարմութիւնը, ճշմարտախօսութիւնը... պէտք է ամենքը լաւ բան համարեն: Իրանց հակառակ՝ նախանձը, անհաւատարմութիւնը, ստախօսութիւնը, վայրահալութիւնը պիտի ամենայն ոք (եթէ նա կողմնակի հարցեր չէ ի նկատի առած) պախարակէ: Էսթէտիքական դատավճիռ կարգալիս կողմնակի հարցեր չկան և ոչ մեր օգուտն ու փնտրը ի նկատի ունենք. այստեղ ամենայն բան կուսակցութիւնից զուրկ է և այն վճիռը, որ մենք կարդում ենք, վերաբերում է միայն «արհաւիրք»:

Ենթադրենք, որ մինը միւսին փնտսել է: Նրանք մեզ անծանօթ մարդիկ են, ուստի և կողմնակի հարցեր չկան:

թիւնը, որի վրայ յենվում է այս տեսիլը, շատ պարզ է—նրա մի անդամը մեր գոյթնական ԳԵՆԻՆԷն է (խիզճ, հայեացակէտ, խոհականութիւն), իսկ միւս անդամը՝ նրան հետեւող ԺԵՂԻՆԷն է:

Բոլոր բարոյական գործողութիւնների աղբիւրը, սկիզբը՝ խիզճն է: Իմաստասիրի խօսքն ասում է. «Ինչ նշանակութիւն որ հանձարն ունի արուեստի համար, նոյնն է և խիզճը բարոյականութեան վերաբերեալ»: Խիզճը ԳԵՆԻՆԷն է (այսինքն՝ գոյանում է մեր մէջ) մեզ և հէնց այդ անուրանալի տուածի, եղածի վրայ էլ մեր ապագայ շինութիւնը կառուցանելու ձեռն ենք արկանում: Այս հարցին վերաբերեալ մենք հեռուն չենք գնայ — դրանով պարապում է մասնաւորապէս ԳԵՆԻՆԷն վարդապետութիւնը: Մենք կ'ընդունենք այստեղ խիզճ ասած զաղափարը հոգեբանութիւնից և կ'բաւականանք մի պարզ մեկնութիւնով: Կանգը՝ Գէօնիքս Բերգի մեծ իմաստասէրն ասում է. «Խիզճն է Ժարդոն» ներքին դասականական գիտելոյն» (գատաւորը): Սովորական կեանքի մէջ գործ են ածում գիտելոյն—Խի—ն Բարոյ և շարի, ներքին յայն, քննական օրէնք, որը մեզ ասում է, թէ ինչն է լաւ և ինչը վատ: Այս միւսնոյն զաղափարը Գիթթէն իւր Իփիգենայի մէջ պարզ և զեղեցիկ կերպով այսպէս է արտայայտում. «Մեղմ ձայնով խօսում է մի աստուած մեր կրծքում, մեղմ, բայց զգալի կերպով ցոյց է տալիս մեզ, թէ ինչին պիտի ձեռնարկենք և ինչից խորշենք»:

Դիցուք թէ մէկի մէջ գործնական տեսութիւնը, Խիզճը (առաջին անգամը) կազմուել է (տեսիլ Ա. կէտ VII), ուստի և միշտ կը վերամշակայ հէնց ոգ կամքը կարիք ունեցաւ մի վճիռ կարգալու, զբոլհեաւ խիզճը կամքի հետ «Երբ յարաբերութիւն ունիւնա մի ներփոկեալ»¹⁾

¹⁾ Intensiv.

գաղափար է կամքի համար (այսինքն՝ նրա մէջ կայ արդէն): Նէնց որ մի հանգամանք ստիպեց մեզ կամք ունենալու, այնտեղ անշուշտ մի յարաբերութիւն պիտի յառաջ գայ այդ երկու անդամների մէջ: Այդ բանը կրկին կերպով կարող է տեղի ունենալ:

Կամքը գործնական տեսութեան հետ ա) կամ կը համաձայնի և բ) կամ չի համաձայնի: Առաջին դիպուածում վարժեալ է մեր մէջ Գահո-Նեան, հաճո-Նեան, իսկ երկրորդում, Դժգահո-Նեան, ո՛ր հաճո-Նեան զգացմունք:

Որովհետեւ առաջին յարաբերութիւնը մեզ անպայման կերպով դուր է գալիս, գոհութիւն է պատճառում, ուստի և այստեղից առաջանում է մի օրինակելի Գաղափար, որի անունն է ՆԵՐՔԻՆ ԿԱՄ ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ԱԶԱՏՈՒԹԻՒՆ:

Այս տեսիլը նրա համար է աղապատ-Նեան անունը կըրում, որովհետեւ՝ ով իրան համար կանոն է արել իր բոլոր գործերը (կամք) խղձին ստորադրելու, նա՝ ոչ իրան վարժել է հեռու մնալու ըստէական վճիռներից, ցանկութիւններից, կռքերի ազդեցութիւնից, որով և տէր է դառնում, տիրում է իրան, իւր «ես»-ին, ազատ է մնում ներքին պարսաւանքից, ազատ է ներքին խայթից: Դրա հակառակ, ով փոխանակ առարկայական կշռադատութեան, ենթայական ըստէների ազդեցութեանց զուլի է խոնարհում, նա զգում է վերջը զրանց դառն հետեանքները, նա ազատ չէ՝ ներքին կերպով. նա ընկղմում է իրան ներքին ստրկութեան մէջ—նա ինքն իրա գերին է:

Այս տեսակ ազատութիւնն անուանեցինք ՆԵՐՔԻՆ՝ ապառ-Նեան (քաղաքացիական, քաղաքական) ազատութիւնից վանալանելու համար¹: Ինչպէս որ վերջինը (արտա-

¹) Շղթայի մէջ ևս կարելի է ազատ լինել (այսինքն՝ ներքին կերպով) ասում է Շիլլերը:

քին) ազատ է կացուցանում մեզ արտաքին (զարօրինակ՝
օտարիկանական) գործողութիւններից, այսպէս և ներքինը,
ներքին ստիպմունքներից:

Նա կրճատ է իւր վրայ և Բաղդադի ազատութիւն
անունը, հոգեբանական ազատութիւնից զանազանելու հա-
մար: Այն կէտերը, որոնք արահածում են մէկը միւսից, հե-
տեւորանք են՝

Հոգեբանական ազատութիւնը ոչ այլ ինչ է, եթե
ոչ թէ կաշկռեմունք, որով ինքն իւր կամքը որոշում է:
Այդ տրամադրութեան մէջ մարդս առանց երկար ու բա-
րակ մտածելու կամենում է, կնայարժան է բազմապիսի
ազգեցութեանց ներքոյ իւր կամքի ցանկութիւնը: Բոլոր-
ովին այլ բարոյականի ժամանակ—այստեղ մարդն ներ-
քին կերպով շարունակ պատերազմում է իւր ցանկու-
թիւնների հետ և ապա ընտրութիւն անում, յողթելով
ցանկութիւններից որոշեց իւր հաճախելի, չար է գտնում:
Հոգեբանական ազատութեան ժամանակ կամքն է առանց
նորոգող, նորոգիչ արտադրութեան պարունակութիւնը ծիշդ
կերպով չի կարելի որոշել, խոռոչափութիւն է: Իրա հա-
կառակն է բնորոշանալիս հոգեբանական ազատ է նա, ով
պարզ մտիւններով չէ կամ ի վատ նայի կամ այն
գործողութիւնն է ընտրում, իսկ բարոյական նպատակ է,
ով ամենաբարձր մտիւններին է հետեւում, այսինքն՝ այն-
պիսի մտիւնների, որոնք փոքր են առնուած բարոյական
սկզբունքներից: Վերջապէս հոգեբանական ազատութիւնը
տալիս է մարդոց պայմանական, իսկ բարոյականը անպայ-
ման նորմէք, որովհետեւ միտք միջնորդութեամբ կարող ենք
ինչպէս իսկ, նորմալ և վատ ընտրել, իսկ միւսի ժա-
մանակ մի միայն բարին ու խոհաւանքը:

Պ Ա Ք Չ Ե Ն Ք

և

ԹԱՐԱԲԵՐՈՒԹԵԱՆ ԱՆԴԱՄԵՐԸ ՊԻՏԻ ՀԱՄԱԶԳԻ ԼԻԾԵՆ.
 Յարաբերութեան անդամները որոշ են — մեր մեր
 խիղճն է (գործնական տեսութիւն), իսկ միւսը մեր մտա-
 նաւոր կամքն է: Այս ներքին յարաբերութիւնը կրկին
 կարող է լինել — կամ կամքը կհամաձայնէ գործ-
 նական տեսութեան հետ և կամ չի համաձայնիլ: Էսթե-
 տիքական վճիռը ևս համանման կերպով՝ առաջին դիպ-
 ուածում զովում է գործը, իսկ երկրորդում բացարձակ
 կերպով պատահողութեամբ է: Այսպէս մենք ինքն ըստ ինքեան
 պարզ է: Բայց մի կէտ կարծա է մնում վերջնականութե-
 թեան — որի համար մեր յառաջ բերած յարաբերութեան
 անդամները համապէս են թէ ոչ: Առաջին իրապէսութե-
 թեան կատարածութեան յառաջ մենք մենք իւրաքանչիւր գործ-
 նական տեսիլ որ և է կամքի յարաբերութեան վրայ պի-
 տի յենուի: Այստեղ միայն մի անգամ կայ (մասնաւոր
 կամք), իսկ միւսը՝ (խիղճը, գործնական անձնութիւնը)
 կամք չէ՛, այլ մի որ և է դատողութեան պարտաւորութե-
 թիւն է: Այս կատարածութեան տալիսութեւն շատ հեշտ է, ե-
 թէ մտածելու լինենք, դրանք ի՞նչ տեսակ դատողութիւն-
 ներ՝ վճիռներ են, որոնք գործնական տեսութեան պարտա-
 նալութիւնն են կազմում: Արդե՞ք դրանք քառահանգի վը-
 ճիգներ, դատողութիւններ են: — Ո՛չ, դրանք արժէք տա-
 ցող վճիռներ են, վճիռներ, որոնք որոշում են, թէ մաս-
 նաւոր կամքի այս ձեւը ընդունելի, իսկ միւսը պատարա-

կելի է. սրանք այնպիսի վճիռներ են, որոնք ծառայում են որպէս չափ, նախապիպ, ամեն մի կամքի համար: Այսպէս այս վճիռները խոհական, ընդհանուր կամքեր են, որոնց հետ իրական կամքը (մասնաւորը) պիտի յարմարուի, եթէ նա ցանկանում է նշանակութիւն ունենալ, եթէ նա ընդունելի պիտի լինի:

Ըստ այսմ գործնական տեսութիւնը յարաբերում է մասնաւոր իրական կամքին, որպէս ՅԱՌԱՋԱՊԱՏԿԵՐԸ իւր ՅԵՏՆԱՊԱՏԿԵՐԻՆ — նախատիպը իւր պատճէնին. իսկ յառաջապատկերի և յետնապատկերի մէջ էսթետիքական յարաբերութիւն կայ:

II.

ԵՐԿՈՒ ԿԱՄՔՆ ԷՒ ՄԻԵԻՆՈՅՆ ԱՆՀԱՏԻ Մէջ ՊԻՏԻ ԼԻՆԵՆ:

Այս յարաբերութիւնը ճիշտ ըմբռնելու համար հարկաւոր է հետեւեալը լաւ ի միտ առնել—ներքին ազատութեան տեսիլը էականապէս հիմնուում է նրա վրայ, որ առաջին անգամը՝ գործնական տեսութիւնը և նրանից պատկերացեալ մասնաւոր կամքը, միևնոյն անձի մէջ պիտի ընդունել: Հէնց որ երկու անդամները միմեանցից բաժանուինք, զոր. մի անգամը Ա. անհատի մէջ. իսկ միւսը՝ նրանից յառաջացած հետեւանքը Բ-ի մէջ, ասել է թէ մեր յառաջ դրած յարաբերութեան յատկանիշ կողմը արդէն լուծեցինք, որովհետեւ մարդս ինքը պէտք է իւր ՍԵՓԱԿԱՆ խոհական մտածողութեան հետեւէ: Իսկ ով այսպէս չէ՝ վարվում, նա ներքին կերպով ազատ չէ. ազատ չէ ներքին կերպով և նա, ով կուրորէն ուրիշի տեսութեանն է հետևում: Տեսութիւնն առանց հնազանդութեան, ինչպէս և հնազանդութիւնը առանց տեսութեան մինչև ցայժմ բացառրած բարոյական հիմնական յարա-

բերութեան տեսակէտից նայելով, արժէք չունեն—նրանք էսթէտիքապէս անտարբեր են, չեզոք են:

Ներիք չէ՞ միայն գործնական Գեօ—Նի—Նը բարոյական վճիռ կարգալու համար—միթէ մանկան կոյր հնազանդութիւնը չենք գովաբանում: Այո, բայց ոչ ներքին ազատութեան տեսակէտից, այլ մի ուրիշ հայեցակէտ ևս առաջնորդ ունինք¹⁾: (Յ-րդ տեսիլ.

Նախ՝ ինչոր գործնական տեսութեանն է վերաբերում, հաճելի է մեզ, հէնց որ նա իբրև յարաբերութեան մի անդամ ներկայանում է մեզ: Եթէ մենք նրան բաժանենք կամքից, այն ժամանակ մի ուրիշ համասեռ կամքի հետ պիտի միաւորենք—ուրեմն երկրորդ տեսութեան հետ: Եթէ համեմատելու լինենք զորօրինակ Ա-ի տեսութիւնը Բ-ի տեսութեան հետ, անկասկած այդ երկու տեսութիւններից միայն նա է մեզ Գ—բէլան, հաճելի, որն աւելի պարզ է, խիստի է, խորն է ըմբռնուած, որոշ հետեանքներ ունի՝ քան թէ միւսը: Այս տեսակ դուր գալը հիմնուած է մի ուրիշ հիմնական յարաբերութեան վրայ և ոչ թէ մինչև այժմ խօսածի—այն է՝ աճող, զարգացող Կարգ—բէլ—Նեան, որի մասին աւելի մանրամասն պիտի խօսենք II տեսլի մէջ: Իսկ ինչ վերաբերում է նրան, թէ երկրորդ անհատը պիտի առաջինի տեսութեանը հետևէ և հակառակ մեր կանոնին հաճոյք պատճառէ մեզ, դա ևս հիմնուած է դարձեալ մի այլ յարաբերութեան վրայ. զորօրինակ՝ սանի կոյր հնազանդութիւնը իւր ծնողաց

1) Այսպէս զինուորի կամքն առ իւր հրամայողը: Յիսուականաց ուղղութիւնը թոյլ է տալիս մեր սեփական գործնական տեսութեան (առաջին անդամ) փոխարէն մի ուրիշինն ընդունելու: Ոչ մի յիսուական իրաւունք չունի այդ օտար տեսութիւնը քննութեան ենթարկել. նա կոյր զկուրայն պիտի ընդունի, Թէկուզ իւր համոզմունքի հակառակ ևս լինի:

կամ զաստիարակներին մեզ դուր է գալիս, Բէն դաս-
ապար էէ։ Այստեղ ջնողական սերն է, զաստիարակէն ան-
բէժ, անխաղաղ հաւատարմութիւնն է, որը մեզ իշա-
ւունք է տալիս կուրորէն հնազանդերու՝ առանց կապի-
ժանք յարուցանելու նրա փաստաւոր հետեանքի մասին։
Այս հնազանդութիւնն, այն, մեզ դուր է գալիս ոչ թէ
յարդ նկարագրած օրինակ հիման վրայ, այլ մի ուրիշ
տեսիլ՝ Բարեկամ-Բեռն տեսիլ։ Մենք (անպափահաններս)
հաւատում ենք քրիստոնէական լրօ փնջ որովհետեւ կաս-
կած չունենք նրա ճշմարտութեան վրայ։ Այսպէս մի կար-
գաւորեալ կառավարութեան հպատակները բարձրագոյն
իշխանութեան վերաբերմամբ։

III.

ՏԵՍՈՒԹԻՒՆԸ ՊԼՏԻ Է ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ՊԱՐՈՒՆԱԿՈՐԹԻՒՆ
ՈՒՆԵՆՍՅ.

Ինչպէս ներքին ազատութիւնը թող չէր պաշխ յա-
րաբերութեան անդամները զանազան աջհատների մէջ ըն-
կուել, նոյնպէս և Զորքնական Գեորգի-նը չի կարելի մի
ուրիշ Գեորգի-նով փոխարինել. զոր. մի խորհրդաւոր ըս-
կըցունքով։ Ասել է թէ փոխանակ գործնական տեսու-
թեանը այսինքն բարոյական կատարեալ կամքի, ընդու-
նենք այն տեսակ մի կամք, որի հետեանքը զիցուք մի
խորը մտածած հաշիւ է, այն ժամանակ մեր ցանկացած
յարաբերութեան յատկանիշ կողմը փոխվում, անհետա-
նում է։ Այս հանգամանքում կարելի է միայն հոգեբա-
նական և ոչ թէ բարոյական ազատութեան վրայ խօսել։
Ներքին ազատութեան յատկանիշ կողմը կայանում է նրա
մէջ, որ կամքի (յետնապատկեր) և յառաջապատկերի (զորդ-
նական տեսութիւն) մէջ մի ներդաշնակութիւն լինի, որ

կամքը համաձայն լինի յառաջապատկերի պարունակութեան հետ: Կամքը պիտի համաձայնի այստեղ մի տեսութեան հետ, որը իւր ալժանաւորութեան և ոչ արժանաւորութեան չափը զէնն է Կնում, բարձի թողի անում: Նա՝ դործնական տեսութիւնն ուղղութիւն է տալիս կամքին հարկը պահանջած տեղը և հրամայական զիրք բռնում զէպի մասնաւոր կամքը: Խորագիտութեան սկզբունքի ժամանակ այս տեսակ իրողութիւններ երբէք չեն կարող պատահել և սպասելու էլ չէ: Խորագիտութիւնը — (նպատակաւոր բարեկամութիւն) չի բռնանում կամքի վրայ, այլ՝ ընդհակառակն՝ նրա խոնարհ, հլու, հնազանդ ծառան է: Նա նոր նպատակներ չէ՝ ստեղծում, այլ ինքն այդ նպատակի հետ յարմարում է. նա՝ խորագիտութիւնն աշխատում է, որ Բժոյի ընդհանր յաջող լինի, ուշք չէ՝ դարձնում ներքին շարժառիթի վրայ, այլ՝ արտաքին հետեանքի: Խորագիտութիւնը (զոր. յիսուսական կարգի վարդապետութիւնը) մեղ կարող է, այո՛, դուր գալ, բայց պայմանաւորեալ կերպով և միշտ ուրիշ օրինակելի դադարեցում (կատարելութիւն) է մեր հաճութեան արժանանում: Այստեղ դուր է զալիս մեզ այն ոգեկան յոյժը, խորը մտածողութեան ընդունակութիւնը, պարզ, հաստատուն, անզրդուելի հայեացքը, որով նա իւր նպատակին հասնում է: Բայց այստեղ չկայ ներքին արժանաւորութեան յատուկ, բարոյական արժէքը: Մի հաւանութիւն, որը ձեռք կնք բերում խելացի ճանապարհով, այն ժամանակ միայն զովելի է, այն ժամանակ միայն մեր պարտաւանքին չէ արժանանում, եթէ նա միացած, զուգաւորուած է մի Ծագող, անարար, անբիշ նպատակի հետ և որն ազատ է ամենայն մի մեկնութիւնից: Իսկ եթէ այդ խորագիտութիւնը, բարեմտութիւնը շահասիրական նպատակով է զիմակաւորուած, նա չէ արժանանում մեր հաւանութեան, մենք նրան պարտաւորում ենք:

IV.

ՆԵՐՔԻՆ ԱԶԱՏՈՒԹԻՒՆԸ ՔԱՆԻ ԶԵՒՈՎ ԿԱՐՈՂ Է ԵՐԵՒԱՆ
ԳԱԼ.

Այժմ հարցը նրանումն է, թե՛ կամքը գործնական տեսութեան հետ քանի՞ և ի՞նչ զիպուածներում կարող է չհամաձայնուել և կամ ուրիշ խօսքով ասենք—ի՞նչ ձևով ներքին ազատութիւնը կարող է որպէս ներքին ո՛չ ազատութիւն երևան գալ—երկուսն էլ կրկին ձևով:

—Ներքին ազատութիւնը կարող է մի տեսութիւն՝ ա) կամ գնատել, ուստի և նրան ջատագովել, հաւատարիմ մնալ: Նրան պաշտպանելու համար մղում է պատերազմներ հազարաւոր արդելքների դէմ և այդ ամենայն զիպուածներում վարվում է հետևաբար¹⁾: Նա մնում է ահաբեկի, անկոհ իւր ընդունած, յարգած տեսութիւնը պաշտպանելու համար և բ) կամ կարող է բարի դիտաւորութիւն ունենալ, բայց կամքը՝ դիտաւորութեան գործադրող՝ ոգի տուողը չէ համաձայնում նրա գործնական տեսութեան հետ, չնայելով որ սա՝ կամքն աշխատում է մօտենալ նրան, բայց և միշտ՝ նրանից խիստ կերպով յետ է ճշգրտ: Ըստ այսմ ներքին ազատութիւնը մի կողմից հաւատարիմ է մնում բարուն՝ ճշմարտութեան, այս տեսակ վարուելը նրանից շատ զոհաբերութիւններ է պահանջում, շատ թանկ է նստում, իսկ միւս կողմից հեռու է մնում չարից՝ ստութիւնից, որքան էլ որ նա փայլուն և հրապուրիչ կերպարանքով է ներկայանում:

Այսպէս էլ բարոյական ոչ ազատութիւնը կարող է կրկին կերպով արտայայտուել՝ ա) կամ որպէս հարա-

1) Consequenz.

հան ըստ-լու-նի-ն, ք) կամ որպէս չար-նի-ն, ապական-
նի-ն: Առաջին դիպուածը առաքինութիւն չէ՝, իսկ երկ-
րորդը մոլորութիւն կարող ենք կոչել: Բարոյական թու-
լութիւն ունեցողը չունի այն ոյժը և ոգին, որ ինչ որ
բարի և լաւ է համարում, կարողանայ յառաջ տանել,
կատարել¹⁾: Իսկ չարութեան ժամանակ կամքը սկսում է
հրէշել, դիմադրել խղճին:

Քանի-քանի անգամ գիտենք, որ այս կամ այն գոր-
ծելու եղանակը լաւ չէ՝, արդելուած է, բայց զարձեւա-
նում ենք, որովհետեւ կամ մեզ մի զգայական հաճոյք
է պատճառում և կամ այդ հարցում որ և է մի շահ
ունենք: Թէ մինը և թէ միւսը, թէ թուլամորթը և թէ
չարութեան գործողը իրանց սեփական ներքինի ստրուկ-
ներն են. այդպիսիք ոչ թէ խոհական հիմունքով, այլ
անձնական զրգիւններով են գործում:—Ներքին ազատու-
թեան գլխաւոր կէտերը կարձ, բայց սուր կերպով յի-
շում է առաքեալնիրի մեծը՝ Պօղոս (Թուղթ առ հռովմ.
ժբ. 9.) ասելով. «ատեալ զչար, զհիտ երթալ բարեաց»:

V.

ՆԵՐՔԻՆ ԱԶԱՏՈՒԹԵԱՆ ՀՐԱՄԱՅՆԿԱՆԸ.

Ի՞նչ հանգամանքներում ներքին ազատութեան տե-
սիլը Գոթնական է: Ե՞րբ է նա որպէս ՅՈՐԴՈՐՈՂ, ՊԱ-
ՀԱՆՋՈՂ եւ ՀՐԱՄԱՅՈՂ երևան գալիս:

Ներքին ազատութեան տեսիլը ինքն ըստ ինքեան
կամքի յարաբարութեան յի օրինակէլէ Գալաթաց է, որը

1) Ամօթ և նախատինք նրան, ով իւր գեղեցիկ և լաւ համոզ-
մունքներին անհաւատարիմ է մնում—լինի այդ գործով, Թէ մտածո-
ղութիւնով: — ՅԻԼԼԵՐ.

մեզ բացարձակ կերպով դուք է գալիս: Սկզբում նա զեռ
 ևս ոչինչ հրամայողական չէ պարունակում իւր մէջ: Այս
 հրատապակներ յետոյ է ծնանում, հսկելով թէ կամքը
 ինչ դիրք է բռնում գործնական տեսութեան նպատակի
 դէմ: Քանի որ կամքը համաձայն է գործնական տեսութեան
 թեան հետ, վերջինը ոչինչ կարիք չէ զգում իշխանակալ
 դիրք բռնելու—պահանջողական կերպով զիմեք առաջի-
 նին, ըստ որում—ինչ զբայտեղ պէտք լինէր, կայ ար-
 դէն: Այսպիսի հանդամքներով մենք ներքին կերպով
 ոչ մի անհամապատասխան չենք զգում—մենք ընդունում
 ենք եղածը, ծանաջում և յարգում ենք նրան: Բոլորս
 վին այլ է այն զիպուածը, երբ կամքը համաձայն չէ բա-
 րոյական, օրինակելի գաղափարի հետ: Այս դէպքում մի
 բան կայ, որ այնտեղ չը պիտի լինէր և որը մեզ դու-
 չէ Գալիս, դա իւր տեղում չէ, դա պէտք է փոխուի:
 Ահա այստեղ պահանջ կայ հրամայական: Գործնական
 տեսութիւնը առաջ ոչ այլ ինչ էր, եթէ ոչ քառու-
 ղութիւն կամքի համար, իսկ այժմ նա դառնում է մեր
 ներքինում որպէս ՄԻ ԿԱՄԻ և սպառնում է, որ այդ
 ոչ դուրեկան յարաբերութիւնը փոխուի: Բայց ինչպէս
 պիտի այդ փոփոխութիւնը տեղի ունենայ:—Ընդհանրա-
 պէս այս հիմնական կանոնը պէտք է ընդունել—մի յա-
 րաբերութիւն փոխւում է, հէնց որ նրա անդամները փո-
 խում են: Մեզ յայտնի դէպքում մի անդամը միայն կա-
 րող է փոխուել, այն է կամքը, իսկ միւս անդամը՝ գործ-
 նական տեսութիւնն ըստ իւր գաղափարի, պիտի մնայ
 ԱՆՓՈՓՈԽ: Գործնական տեսութիւնը ընդունած վճիռ է
 —մենք նրան ձեռք ենք բերել զովասանքի և պարտաւան-
 քի միջնորդութեամբ, հետեւեալ և անփոփոխ պիտի մնայ:
 Նա դառնում է մի լափ, որով կամքի սրժանաւորու-
 թիւնը չափում ենք, իսկ ամենայն մի չափ պիտի միշտ
 անփոփոխ մնայ: Գործնական տեսութիւնը չի կարող կամ-

քին հետևել, այլ կամքը չէր սրան հետևէ:—Յէնց որ նա գործնական տեսութեան հետ յարմարուեց, այն ժամանակ լռում է ամենայն մի պարսաւանք, քմենայն մի պահանջ, ամենայն մի հրամայական: Իսկ քանի որ այդ տեղի չէ՝ ունեցել, պարսաւանքը, այլ և կարենոր զէպքում պահանջը, հրամայականը՝ չէ լռում:

VI.

Ի՞նչ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆ ՈՒՆԻՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆԸ,
ԿԱՄԻՔԸ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՏԵՍՈՒԹԵԱՆ ՀՆԱՋԱՆՔԵԼՈՒ
ԳՈՐԾՈՒՄ.

Պարզ հետևողութիւն է ընդհանրապէս որ ազգիւրը, մարդիկ բարոյական կրթութիւն են ստանում, այնքան իրանց կամքը իրանց տեսութեանն են ստորադրում, այնքան քիչ է կարիք ունենում տեսութիւնը հրամայական միջոցների դիմելու: Քանի որ բարոյական կրթութիւնը յառաջադիմութիւն է անում, այնքան քիչ առիթ ենք ունենում պարսաւանքի կարգալու: Ուրքան անհատը իւր բարոյական ինքնակրթութեան մէջ յառաջ է գնում, նոյնքան ևս դիւրանում են նրա համար գէպի բարին և գեղեցիկը դիմելու ուղին: Հետզհետէ կամքը խոնարհում է, մշտնում է գործնական տեսութեան լծի տակ—մարդս գործում է բարին՝ ուղիղը, առանց ստիպմունքի, առանց ներքինի հրամայականին հանդիպելու: Այս այն ժամանակամիջոցն է մանկավարժութեան՝ դաստիարակական հարցի մէջ, երբ դաստիարակը կամաց կամաց կառավարութիւն տաւ՝ բանը պիտի վերացնէ — էլ հրամաններ արձակել, պատիժներ նշանակելու կարիք չը պիտի լինի—տանն ինքըն պիտի լսէ հիմայ (կամայ ուղադրութիւն): Գործնական տեսիլները տակաւ-տակաւ ընդունում են այն ներ-

քին յորդորող չայնի (խիղճ) տէրը, որին Սոկրատէսը «Դէմօն» էր կոչում և որը մենք քաջայայտ հասկա ունեննք:—Նա՛, առանց երկար ու բարակ մտածելու մարդուս անվտանգ ուղիովն է տանում կամ Աւետարանի խօսքով ասենք՝ Նեղ ճանապարհով է առաջնորդում, նա հեռու է պահում մեզ լայն ճանապարհից, որը դէպի կորուստ է տանում:

VII.

ՆԵՐՔԻՆ ԱԶԱՏՈՒԹԵԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆ.

Մի կէտ մեկնութեան կարօտ է—թէ ի՞նչպէս է ներքին ազատութիւնը քննած և զարգանած հոգեբանական օրէնքներով:

1) Մարդս «ի վեր»-՝ ազատ չէ: Ներքին ազատութեան ինքիւրը մեկնելիս չպիտի մոռանանք ներքին ո՛չ ազատութիւնը (ստրկութիւնը), այլ պիտի աշխատենք առաջինը վերջինի հետ միաւորել, ըստ որում վերջինը սկզբնական է՝ հին է:

Մարդս սկզբում ներքին կերպով ազատ չէ, դրան ապացոյց են անկիրթ, բարձի թողի արած մանուկները, վայրենի ազգերը: Սոսկ բնական աստիճանում, բնութեան ծոցում ապրող ազգերը, անհատը հարց չեն տալիս իրանց, թէ ի՞նչ պիտի նրանք անեն կամ ի՞նչ իրաւունք չունին անելու. նրանց կարծիքով «գուրեկանը իրաւացի է»՝ այսինքն ինչ որ մեզ գուր է գալիս, իրաւունք էլ ունենք գործելու. նրանք քննութեան չեն ենթարկում իրանց ցանկութիւնները, չեն մտածում նրա վրայ, թէ ի՞նչ վայել միջոցներով կարող է ցանկացածը ձեռք բերել: Բաւական է, որ մի բան ցանկանան և ահա՛ առանց հեռուն մտածելու, կամ մի երկրորդ հարց առաջարկելու,

լաւ է թէ վատ ընտրածը, իսկոյն ցանկութիւնը կամքի է փոխում, իսկ կամքն արդէն պատրաստ է գործելու:

2) Խղճի ճափումն, թնոնդը: Մարդս յետոյ է սովորում (դաստիարակութեամբ կամ ինքնազարգացմամբ) իւր կամքի, իւր անելիքի վրայ մտածելու: Հետզհետէ են զարգանում նրա մտածողութեան ընդունակութիւնները. յետոյ են ծնում նրա մէջ էսթետիկական վճիռներ՝ իւր մասնաւոր կամքի արժանաւորութեան կամ ոչ արժանաւորութեան մասին և ահա՛ այդ տեսակ արժէք ունեցող վճիռներից մարդուս մէջ կազմւում է ինչն ասած բանը: Հէնց որ այդ խիղճը կազմւում է մարդուս մէջ, հէնց որ մարդս նրա թերազրանօք է սկսում գործել, այնուհետեւ անհատի ձգտումները բարորակին ուրիշ ուղղութիւն են ստանում: Այժմ բարոյական վճիռը իւրացուցանւում է, սա խառնւում է այժմ մասնաւոր կամքի գործերի մէջ. նրանց քննում և կարգի է դնում: Մի քանի կամքեր կարողանում են այդ ներքին կրիտիկային դիմանալ, համաձայնւում և ենթարկւում են նրան, իսկ մի քանիսն էլ յամառում են այդ ներքին քննութեան և ահա՛ վերջինն իսկոյն իւր «վիտուն» է տալիս ընդդէմ առաջինի:

3) Կամքը խաճառակաւոր կերպով յաղթում է գործնական պետութեանը: Բայց կարող է սկզբում պատահել, որ մասնաւոր կամքը մի ներքին պատճառից (զոր. մի հաճոյական զգացումն) կամ մի արտաքին իրողութիւնից զրգուած (զոր. յարմար առիթներ, հրապուրող զէպքեր) յաջողութիւն ունենայ. նա կարող է զօրեղ և լարող ոյժ ունենալ՝ քան թէ գործնական տեսութիւնը: Այդպիսի հանդնամանքում չնայելով բազմաթիւ պարտականքներին, ներքին արգելքներին, որը գործնական տեսութիւնը նրա առաջ դնում է, այնու ամենայնիւ առանց հետեանքի է մնում: Յայտնի իրողութիւն է, որ մի որ և

է որոշեալ հասակում, երբ մարդս բարոյական չափերին չէ վարժել իրան, արտաքին գրաւիչ հանգամանքները նրան զայլթափղեցնում են՝ նա մինչև անգամ անհաւատարիմ է մնում իւր ամենասիրելի հիմնական կականներին, այո, նոյն իսկ իւր ազնիւ եսին:

4) Կաճի յաղհո-նի-նը վաղանցու է, ժամանակաւոր է: Սրանով զեռ ամուղջ գործողութիւնը չէ՝ վերջանում կամբի յաղթութիւնը մի անբնական և վաղանցուկ երեւոյթ է: Խիղճը առ ժամանակ լռում է, բայց ո՛չ ընդ միշտ: Ընդհակառակն մի անիրաւացի գործ կատարելուց յետոյ, նա աւելի խիստ, աւելի վճռական կերպով չէ յստաջ գալիս (ներհակութեան օրէնք), նա ձեռք է բերում այն հեղինակութիւնը, որը նրան յատուկ է, որը նա վաղ թէ ուշ պէտք է ստանար:

5) Հոգեբանական էրկո-որակո-նի-ն¹: Գործնական տեսութիւնը՝ բաղոյական վճիռը չի կարող լռել. նա չի կարող թոյլ տալ, որ կամքը մի այդպիսի յաղթութիւն վայելէ և ահա՛ այդ տեղից յառաջանում է ներքին պատերազմ: Եթէ մէկը թեթեամտութեամբ կամ չարակամութեամբ խղճի օրէնքներին ընդդէմ է վարուել, այդպիսի միւսի ներքին աշխարհում երկպառակութիւն է թագաւորում—էրկո-որակո-նի-ն: Մարդուս ետը բաժանւում է երկուսի՝ բարի և չար—մի կողմից ներկայանում է մեր հոգւոյ առաջ այն պատկերը, որը խղճին յատուկ է (լաւը, բարին, գեղեցիկը), իսկ միւս կողմից փրանորոգում է միշտ գիտակցութեան մէջ այն մտապատկերը, որը հակառակ է խղճին և որը մասնաւոր կամքը կամենում է ստանալ: Այստեղ երկու պեսակ մտապատկերների զանգուածներ դէմ առ դէմ բանալն են ձգած—այս ներհակութիւնը, այս պատերազմը յառաջացնում է այն մաշող

¹) Dualismus.

յաւր, այն ներքին անհանգստութիւնը, որին ժողովուրդը շատ սիրուն և յարմար անուն է տուել— «խղճի խայթ»:

6) Զղջո՞ւմ: Մարդս երկար ժամանակ չարձարուում է այն դրութեան մէջ. նրան իւր ներքինը միշտ յորդորում է, հալածում է խղճի խայթը (Կալէն և Աբէլ), «երերեալ և տատանեալ» է: Վերջապէ՞մ մարդս այն տեղն է հասնում, որ իւր նախկին թիթեամտութեան, սխալանքի վրէժ ուշադրութիւն է դնում, նա զղջում է: Այնուհետև նոր նմխաբան է ընտրում իւր համար— լըսել խղճի յորդորող ձայնին. նա զգոյշ է պիտի, խիստ քննութեան է ենթարկում իւր ցանկացածները. էլ ամենայն բան չի ցանկանում:

7) Կասե՞լ պէտք է միշտ գոյժնաւան պետութեան «պոպուլիստ» Պիտի զոհել ցանկութիւնները խղճին, պիտի լսել գործնական տեսութեան յորդորող ձայնին, սոքա (Կալէի հնազանդութիւնը) այն զէնքերն են, որո՞վ խիղճը յաղթութիւն է ձեռք բերում ընդդէմ կամքի: Քանի որ մենք բարոյական օրինակելի պատմիչներ ենք զարթեցնում, վերարտադրում մեր մէջ. նոյնքան և սրանք զօրեղանում են, պարզւում են. որքան որ մարդս խնամքով և զգոյշ է հսկել իւր ցանկութիւնները: որքան որ ժամանակին իւր սխալ ձգառումները սաղմի մէջ խանձել է, նոյնքան էլ քիչ կարիք կունենայ գործնական տեսութեան դէմ հակասակորդ երեւոյթ, այնքան նա ազատ է այդ ներքին ստրկական կապանքներէ:

8) Մեր կասե՞լ պէտք է զոհենք բարոյական պետութեան: Ճէ՞նց որ անհատը այսպիսի հսկողութեամբ այն տեղն է հասնի, որ հակառակ ցանկութիւնները իւր ժամանակին խորտակում է և բարոյական տեսլին զոհում նրանց, առել է թէ ներքին «պոպուլիստ» նրա «եփանդութիւն» է. նա իւրացրել է իրան ներքին «պոպուլիստ»: Այժմ նա իւր ձեռք բերած թանկաւոր զանձը, այդ խաղաղութեան

օթեանը, ուր նա իւր գլուխը հանդիստ պիտի դնէ. հըսկում է, որ չկորցնէ, որ մի գուցէ ցեց և ուտիչ մերձեանն, որ մի գուցէ նրա հանգիստը կրկին վերգովուի: Թէև իւրաքանչիւր յաղթութիւն յառաջ մղելի պատերազմի գործը միշտ թիթեացնում է, նոր յաղթութեան յոյսեր է խոստանում, բայց և այնպէս զգուշանալու է, որովհետև մի անգամ ձեռք բերած ազատութիւնը մշտական, յաւիտենական չէ՛, կարող է կորչել, իսկ կորցրածը միշտ պիտի նոր պատերազմներով ձեռք բերել:

Մարդս չպէտք է իրան վաղորօք՝ կանխապէս յաղթութեան յոյսերով մտիթարէ:

ԱՍԱՄԻ ԳՈՒՄԱՐԸ.

—Քանի՞ անդամներ պիտի ունենայ մի տեսիլ:

—Խղճի մեկնութիւնը:

—Ի՞նչ յարաբերութիւն ունեն երկու անդամները միմեանց հետ:

—Գոհութեան և զժգոհութեան զգացմունք:

—Ներքին ազատութիւն:

—Ինչո՞ւ նա ազատ է կոչուում...

—Ինչո՞ւ ներքին:

—Ինչո՞ւ բարոյական:

—Հոգեբանական և բարոյական ազատութեան զանազանութիւնը:

—Ընդհանուր նկատողութիւն.

I. Անդամները պիտի համագլխի լինեն...

II. Երկու անդամները պիտի միենոյն անհատի մէջ լինեն:

III. Անդամը պիտի բարոյական պարունակութիւն ունենայ...

IV. Քանի՞ ձեռք կարող է ներքին ազատութիւնը հրեան գալ...

V. Ներքին ազատութեան հրամայականը:

VI. Ի՞նչ նշանակութիւն ունի դաստիարակութիւնը
կամքը տեսութեան ենթարկելու գործում...

VII. Ներքին ազատութեան հոգեբանական զարգացումն.

1) Մարդ ազատ չէ ծնում:

2) Խղձի ծնունդը:

3) Կամքը ժամանակաւոր կերպով յաղթում է տեսութեան:

4) Կամքի յաղթութիւնը վաղանցուկ է:

5) Հոգեբանական երկուորակութիւնը:

6) Զղջումն:

7) Կամքը պէտք է զործնական տեսութեան ստորադրել:

8) Կամքը պէտք է զոհնել բարոյական տեսիլներին:

Բ. ՏԵՍԻՒՆՇԱՆԱԲԱՆՈՒԹԵԱՆ.

ՆՇԱՆԱԲԱՆ

«Մի ինչ պակաս է քէն. եմէ կամին
վատարեալ լինել, երթ զոր ինչ ու-
նիս վաճառեա և տնւր աղքատաց և
«ունիցիս զանծս յերկինս և առ զխաչն
«և եկ զկնի իմ¹»:

ՄԱՐԿՈՍ Ժ. 21.

Այստեղ ևս կամքի մի յարաբերութիւն անհրա-
ժեշտ է որպէս հիմն ընդունել: Այդ յարաբերութիւնը
նոր պէտք է զտնենք: Նախկին կամքի յարաբերութեան
մէջ, որի վրայ ներքին ազատութեան տեսիլը յենուում էր.
կամքի մի գործողութիւն յառաջ բերեցինք, որպէս ա-
ռաջին անգամ և որը բարոյական պարունակութիւն ու-
նէր (գործնական տեսութիւն), իսկ նրան հետևող եզա-
կան կամքը յարաբերութեան երկրորդ անգամին: Այժմ՝
որպէս զի մենք մի նոր՝ երկրորդ յարաբերութիւն ստա-
նանք, ստիպուած ենք մի երկրորդ՝ եզական կամքի դիմելու:
Գոնէ առ այժմ պէտք է ուշ դարձնել այդ եզա-

1) Սրանով Յիսուս ուզում է հասկացնել իւր աշակերտներին, թէ
ինչ մեծ կամքի հաստատութիւն պիտի ունենայ իրան հետևողը:

կան կամքի միայն քանակականի վրայ, իրա մեծ կամ
փոքր գործունեութիւնը պէտք է ի նկատի ունենանք, ո-
րակն առ ժամանակ կարող ենք անտես առնել: Եթէ
այստեղ հարցը լոկ քանակականի վրայ է, ինքն ըստ ին-
քեան հասկանալի է, որ նրանց պիտի միմեանցից զանա-
զանենք—մէկը պէտք է մեծ, իսկ միւսը փոքր ենթադրենք:

Հէնց որ մենք երկու կամք ենք ենթադրում, մինը
որպէս մեծ, իսկ միւսը՝ փոքր, այստեղից իսկոյն ծագում
է մի արժէք ունեցող վճիռ կարգալու կարիք: Մէծ կամ-
քը փոքրէ հետ համեմատելով մեծը դո՛ւր է գալիս, փոքրը
մեծի համեմատ—նեւա՞յ դո՛ւր չէ գալիս:

Առաջին յարաբերութիւնը, որը մեզ բացարձակ կեր-
պով դուր եկաւ, զառնում է մեզ համար առ ժամ մի
օրինակելի գաղափար, որին անուանում ենք կապարելու-
նեան փոքր: Ուրեմն կատարելութիւնը է՛ մի օրինակելի գա-
ղափար ելի— կամքի (մեծ) յարաբերու-նեան, որի հետ
կապուած է բացարձակ հաւան—նեան լինելը:

Պ Ա Ր Զ Ե Ն Ք

I.

ԿԱՄՔԻ ՅԱՐԱԲԵՐՈՒԹԵԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ.

Կատարելութեան տեսիլը հիմնուած է երկու կամքի-
րի մեծ—նեան յարաբերու-նեան վրայ. այժմ հարկաւոր է
որոշել, թէ արդեօք ի՞նչ կարելի է հասկանալ, երբ մենք
ասում ենք կամքի մեծ—նեան և թէ քանի՞ տեսակ մե-
ծութիւն կարող է լինել:

Ուր որ կամքի մեծութեան վրայ խօսք լինի, այն-
տեղ ձեզ յանդիման կզան երրուկի ՀԱՅԵՑԱԿԷՏԵՐ: Կամ-

քի ուղղութիւնը կարող է ա) եզական գոյն կրել բ) կամ յոգնական (կարելի է եզականները գումարել և ըստանալ մի գումար, որի անդամները՝ գումարելիքը անպաղաղոյգ, անյարեր են) և կամ գ) կարող են կամքերը մի յօրինուած, մի համակարգութիւն¹ կազմել, ուր անդամները ոյժ են տալիս, յարում են իրար:

ա) ԵԶԱԿԱՆ ԿԱՄՔ.

Վերջէնք առաջին ղիպուածը և ընդունենք, որ կամքը եզական գործողութիւնն ունի (զոր. ուսուցիչը ուսել է հոգեբանութիւն, շատ լաւ ուսումնասիրած է մանկավարժութեան օժանդակ մի առարկայ): Այս ուղին մեզ տանում է դէպի ներքնաձգութիւնը²: Այստեղ աչքի է ընկնում, մեր հաւանութիւնը վարժում է միայն կամքի ՏՈԿՈՒՆՈՒԹԻԻՆԸ, ԶՕՐԵՂՈՒԹԻԻՆԸ (նա հոգեբանութիւնը լաւ գիտէ):

բ) ՅՈԳՆԱԿԱՆ ԿԱՄՔ.

Եթէ առնենք երկրորդ հայեցակէտը, ուր մի քանի կամքեր գումարելով մի ընդհանուր ԳՆՏԱՅ են սալիս, այն ժամանակ այդ ուղին մեզ կտանէ դէպի կամքի առաջադիմութիւնը³: Այստեղ աչքի են ընկնում նրանց (կամքերի) ԺԱՄԱՆԸ, ԿԱՆԱՆԸ, ԿԱՐԱՐՈՒՄԻՆԸ (նա ուսել է մաթէմատիկայ, գիւղատնտեսութիւն, իրաւաբանութիւն, հրեշտակութիւն): Սոքա բոլորն էլ մի մի տեսակ կամքեր են, բայց իրար չեն յարում, զոր. շատ ուսումնասիրանների մէջ ուսման առարկաները միմեանց հետ կապ չունեն:

1) System. 2) Intansität. 3) Extensität.

նալը: Նոքա միմեանցից անջատուած են, ամենայն ուսման առարկայ անկախ է գնում իւր համար՝ առանց միակարելու, խաչուելու, հիւսուելու միւսներէի հետ: Կլինարոնացում չկայ աղքատիւների (կամքերի) մէջ: Այստեղ զբէխաւոր հարցը նրանումն է, թէ անհատը ԲԱՆԻ՞ տեսակ գործունէութեան ուղղութիւններ ունի, ԲԱՆԻ՞ տեսակ հետաքրքրութեամբ անհատի կամքը զբաղուած է — նա հանրագէտ է:

Գ. ՅԱՐԵԱԼ ՅԱՄԲ.

Երբորդ դիպուածում մարդուս կեանքի բոլոր գործողութիւնները մի ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒԹԵԱՆ են ենթարկուած. (գոր. մանկավարժութիւնը (մի առարկայ) իւր օգնական ձիւղերով ուսումնասիրել) և չնայելով բազմաթիւ արգելքներին, նա այնու ամենայնիւ իւր կամքի բոլոր գործողութիւններն ուղղում է մի որոշ նպատակի, որը նա վաղուց ծրագրել է: Նախագծել է և ոչ թէ աննպատակ, այսօր այս, վաղն այն է կոմենում և գործում: Մի անհատ, որը իւր կամքի գործողութեանցն այն տեսակ ուղղութիւն է տալի, և որը մի որոշ նպատակի ծառայում է, չնայելով իւր բազմակողմանի ձգտումներին, այնու ամենայնիւ չէ՝ մոռանում: Բայց նա աշխատում է երկրորդականներն այնպէս կարգադրել, որ նրանք գլխաւորի օգտին ծառայեն — վերջինները ստորադրում է առաջինին: Այո, նյդ տեսակ անհատը չընայելով իւր բազմակողմանի ձգտումներին, այնու ամենայնիւ տալիս է նրան ՄԻ ՆԵՐԲԻՆ ՄԻՈՒԹԻՒՆ, յոյժ և զօրութիւն, դա նման է այն հօրը, որը արդեայ անհամաձայնութեան, անմիաբանութեան վնասակար հետեանքը ցոյց տալու համար մի խոչընդոտ ձիւղաներ նրանց առաջ դրեց

ու մի մի հատ առաջարկեց կոտրելու. ամենքն էլ կարողացան կոտրտել (երբ չկայ կամքերի միութիւն), իսկ երբ կապեց ճիւղոտները, էլ ոչ ոք, նաև ամենազօրեղը, չկարողացաւ կռացնել անդամ (յարինք կամքեր): Մի անհատ, որ այս ձևով ձգտում է մի նպատակի, ասում ենք, թէ նա ունի ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ, ԿԵՆՏՐՈՆԱԿԱՆ և կամ ըստ հերբարտի՝ ԱՌՈՂՋ կամք: Դրա հակառակ, երբ նա գլխաւոր նպատակը մոռանում է, այսօր այս, վաղը այն սկզբունքին է ծառայում, մի այդպիսի կամք կոչվում է ՅՐՈՒԵԱԼ, ԶԼԱՏԵԱԼ կամք: Երբ երեք հայեցակէտն էլ թուելիք, ուր կամքի մեծութիւնը հրեան կարող է դալ, այժմ մնում է մեզ ասելու, թէ երբ կատարելութեան տենլով չափած մի կամք մեզ դուր է գալիս, հաճելի է և երբ նա անդուրեկան է, անհաճոյ է:

ա) ՆԵՐՔԵՆԱԶԳՈՒԹԵԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԷՏ.

Ներքենայգութեան հայեցակէտով (ուր միայն եղակի կամքն ի նկատի ունենք), հաճելի է, դուրեկան է մեզ կամքը, եթէ նա ունի ներքին ոյժ, և պոկնութիւն (հոգեբանութիւնը լաւ գիտէ, մասնադէտ է. ենթադրել, որ միւս գիտութիւններից չնչին տեղեկութիւն ունի). դրա հակառակ, հաճելի չէ՝ մեզ կամքը, եթէ նա՝ Երբ է, Կարող է, Կարող է Կարող է (ամեն բան գիտէ և ոչինչ չգիտէ):

բ) ԱՐՏԱԶԳՈՒԹԵԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԷՏ.

ԱՐՏԱԶԳՈՒԹԵԱՆ հայեցակէտից նայելով, կամքի հարըստութիւնը (քանակը) մեզ դուր է գալիս, երբ նա Բազմապիւն է՝ ընդհանրապէս անդուրեկան է (կամքը), եթէ նա ազատ, միակողմանի ձգտումներ ունի: Ուրիշ խօս-

քով տանք, մի կամք մեզ դուր է գալիս, երբ նա առաձգական ոգի ունի՝ բազմատեսակ հետաքրքրութիւններով զբաղուելու (զոր. Արիստոտել և Լայքնից որպէս բազմազէտներ): Մի կամք մեզ դուր չէ գալիս, եթէ նա նեղ սահմանափակ շրջանի մէջ է պատուով:

գ) ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒԹԵԱՆ ՀԱՅՆՑԱԿԷՏ.

Երրորդ հայեցակէտով մեզ դուր է գալիս մի կամք, որովհետեւ նա որոշ նախադիժ ունի: Նա ձուլուած է ի մի ամբողջութիւն. նա կենսաբանաբար է: Դրա հակառակ՝ մեզ դուր չէ՝ գալիս, երբ նա զուրկ է նախադիժից, երբ նա յրաշակ մի կամք, երբ նա զուրկ է: Կարծ ասած — մեզ դուր է գալիս՝ երբ մէկը իւր զանազան հետաքրքրութիւնները միմեանց հետ հիւստում, հաւասարակշռում և ներդաշնակում է և բոլորը ուղղում է դէպի մի կէտ նպատակ, այդ բոլորը նա այնպէս հաշտում, յարմարում է, որ մի ամբողջութեան պատկեր է ներկայացնում մեզ և այդ ամբողջութիւնը հէնց նրա նպատակն է: Դուր չէ, գալիս մեզ այն կամքը, որը մերթ այս, մերթ այն նպատակն է իրան գործունէութեան ասպարէզ ընտրում և այդ որոշ նպատակից զուրկ լինելու համար, երբեմն էլ մի կամ միւս նպատակը հենց ինքն է փչացնում: այնպէս որ չնայելով իւր քրտնաթոր, անքուն աշխատանաց, դարձեալ ոչինչ էական բան չէ՝ արտադրում, չէ՝ կարողանում յաջողեցնել — զուրկ մշխատանք և ունայն վաստակ:

Բարոյական կեանքի մէջ միժ կշիռ դնելու է կենսաբանական, համակարգեալ կամքին և այդ շատ պարզ է, եթէ մենք մտածելու լինենք, որ միայն այդպիսի կամքի գործողութիւնը կարող է մի կատարեալ գործ յառաջացնել: Եւ իրօք՝ նա կարող է մի շահաւէտ հետեանք

սպասել իւր գործունէութիւնից, ով իւր յոյժերը այնպէս է կարգաւորել՝ որ բոլորն էլ շառաւիղաբար դէպի կենտրոնը, դէպի գլխաւոր նպատակն են գիմումն նա կարող է յաջող հետեանքի սպասել՝ ով մի որոշ զրօշակի, նրպատակի է հետեւում: Դրա հակառակ՝ ոչինչ բարի հետեանքի չի կարելի հասնել, երբ աննպատակ ամենայն բան յանկանում և գործում ենք:

Թէ ի՞նչ ազդեցութիւն ունի կենտրոնացումն ասած ձեւը մեր ընդհանուր ներգործութեան վրայ, ի՞նչպիսի սերտ կապ ունի նրա հետ, հետեւեալ վերլուծութիւնը կարող է ցոյց տալ: Ընդհանուր ներգործութիւնը զանազան կերպարանք է ստանում, նայելով թէ զա կամքի ո՞ր եղանակի հետ գործ ունի. գոր. նա կարող է ա) անհասկացել, չեղոք դիմք ստանալ. բ) կարող է լանդշէյ, եթէ կամքեքը միմեանց հակառակ են՝ եթէ կամքերը դէպի հակառակ նպատակի են ձգտում. կարող է գ) յփէլ²⁾, եթէ կամքերը ուղղուած են դէպի իրանց գլխաւոր նպատակը՝ դէպի կենտրոնը:

Պ Ա Ր Զ Ե Ն Ք.

ա) ԶԵՂՈՔ, ԱՆՏԱՐԲԵՐ ԿԱՄՔԵՐ.

Առաջին դէպքում եզական կամքերը չեղոք, անտարբիր դիմք ունեն, այսինքն նրանք զուգահեռաբար ընթանում են առաջ առանց միմեանց հանդիպելու՝ առանց միմեանց յարելու — այստեղ ընդհանուր ներգործութիւնը չԱԻԱՍՍՈՐ է իւրաքանչիւրի ձգտման գումարին: Այստեղ իւրաքանչիւր կամքի գործողութիւնը ոչ այլ ինչ է, եթէ

1) Divergiren. 2) Convergiere.

ոչ մի հասարակ չեզոք գումարելի անդամ գոր. զանազան կամքերը նշանակենք թուերով—գիցուք մինը 7-ը, միւսը 4, երրորդը 5.... գումարելով ($7+4+5$) կստանանք ընդամենը 16:

բ) ՎԱՆՈՂ ԿԱՄՔԵՐ.

Երկրորդ դիպուածում եզական կամքի գործողութիւնները մէկ մէկու վսնում են, այսինքն նրանք ընդունում են հակառակ ուղղութիւններ և հետևանքն այն է լինում, որ միմեանց խանգարում, թուլացնում են: Այս տեսակ տրամադրութեանց ներքոյ ընդհանուր ներգործութիւնը երբեմն փոքր է, քան թէ եզական ձգտումների գումարը: Այստեղ եզական կամքերը չեն այլ ևս գումարելի անդամներ, այլ ձգտումներն այստեղ յարաբերում են իրար, որպէս նուազելի և նուազող, իսկ ընդհանուր ներգործութիւնը հաւասար է ՄՆԱՅՈՐԴԻՆ, որը ստանում ենք կամքերի անդամների միմեանց խանգարելուց յետոյ, գոր. ընդունենք, որ եզական կամքերը ներկայացնում են մինը 7, իսկ միւսը 2. նրանք միմեանց նսեմացնում են, խանգարում են — հակառակ ուղղութիւններ ունեն, հապա՛ ուրեմն $7-2=5$ մնացորդին=ընդհանուր ներգործութեան: Բայց կարող է իրբեմն եզական կամքի ձգտումներն միմեանց բոլորովին ջնջեն, գոր. $7-7=0$ մնց.=օչինչ հետևանք չունեցաւ կամքերի ներգործութիւնը: Կարող է պատահել մինչև անդամ, որ $[(+7)-(-8)]=(-1)$ մնց.] վնասաւար հետևանք ունենայ ընդհանուր ներգործութիւնը:

գ) ԶԴՈՂ ԿԱՄՔԵՐ.

Ընդհանուր ներգործութեան հետևանքը բոլորովին

այլ կերպարանք ունի. երբորդ զիպուածում, երբ եղական կամքի գործողութիւնները միմեանց ԶԳՈՒՄ են, երբ բոլոր անդամները զիմում են զէպի զլիաւոր նպատակը՝ երկրորդականներն իրանց ստորադրելով—այստեղ ընդհանուր ներգործութիւնը $\text{Զ} \times \text{Է}$ քան թէ եղական չգտում ների լո՛ւ Գո՛ւ—հաշւ, որովհետեւ այժմ եղական կամքերը ոչ թէ չիզոք, կրաւորական գումարելիներ են, այլ ներգործական գործակիցներ: Մի ձգտումն բազմապատկում, կարողութեան աստիճան է հանում¹ միւսին:

Այստեղից հետեւում է մի լաւ խրատ—եթէ մենք կամենում ենք մեր ձգտումները յաջող հետեանքի հասնեն, պէտք է մեր հետաքրքրութիւններին, մեր կամքերին ուրիշ ուղղութիւն տանք—ամենայն մի հետաքրքրութիւն զլիաւորի օգտին պիտի ծառայեցնենք: Եթէ խօսքով բացադարձները թուերի փոխարինենք, կստանանք հետեւեալ համապատասխան նշանները, զոր. եղական կամքերն ընդունենք 7 և 8, ընդհանուր գումարը ըստ առաջին զիպուածի է $7 + 8 = 15$, իսկ այստեղ $7 \times 8 = 56$:

II.

ԿԱՄՔԵՐԻ ՅԱՐԱԲԵՐՈՒԹԻՒՆԸ ՓՈՓՈԽԱԿԱՆ Է.

Արդեօք այդ երկու կամքերի յարաբերութիւնը ՀԱՍՏԱՏՈՒՆ, ՄՆԱՅՈՒՆ է, ԹԷ՞ ՓՈՓՈԽԱԿԱՆ:

Պարզ բան է, որ վերջինը: Ընդհանրապէս $\text{Զ} \times \text{Է} = \text{Ը}$, մասնաւորապէս $\text{Է} + \text{Է}$ խօսքերը պարունակում են իրանց մէջ փոփոխութիւն յատկանիշ. այդ նրանց պարունակութիւնը կազմող յատկութիւններից մէկն է: Մե-

¹) Potenciren.

ծութիւնը կարելի է զանազան աստիճանների բաժանել, թէ յառաջ և թէ յետ ընթացող: Կամքը նոյնպէս ընդունակ է փոփոխութեան ենթարկուելու, նա յամառ չէ՝ ձկուելու ընդունակութիւն ունի. նրան ևս կարելի է բազմաատեսակ՝ թէ բարձր և թէ ստոր աստիճանների բաժանել: Հէնց որ մենք կամքի մէջ մի շարժական բոլորէ ենք նկատում, իսկոյն կարելի է հետեցնել, որ էրկո՝ ԲԵԶԻԿԱՅԵՐԻ յարաբերութիւնները հետեցնում է և այդ զանազան անդամներից իւրաքանչիւրն էլ ունի իւր այս կամ այն արժէք ունեցող վճիռը:

Այժմ հարցը նրանումն է, որ այս մեծ յարաբերութիւնների զանազանութիւնները և դրանց հետ միասին ԱՐԺԷՔ ՈՒՆԵՑՈՂ ՎՃԻՌՆԵՐԻ ՍԱՀՄԱՆՆԵՐԸ մի որ և է զիսաւոր կէտի մէջ ամփոփենք, մանրամասն մեկնենք, լուծենք և պարզաբանենք:

Ենթադրենք երկու կամքի պատկերներ a և b: Դիցուք թէ a-ն ներկայացնում է կամքի նախնական մեծութիւնը, իսկ b-ն նախնական փոքրութիւնը: Այս նախնական մեծութիւնը կարող է հետեւալ ՓՈՓՈԽՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ կրել:

1. ՄԵՍ ԿԱՄՔԸ Ա Ճ Ո Ւ Մ Է, ՓՈՔՐԸ ՄՆՈՒՄ Է Ա Ն Փ Ո Փ Ո Ս.

Ենթադրենք որ a-ն (ծոյլ աշակերտը ժրջան է դառնում) փոքր առ փոքր սկսում է աճել, իսկ b-ն (աշխատասէրը չի յառաջադիմում) մնում է անփոփոխ: Ի՞նչ կարող է այստեղից հետեւել:—Որքան որ a-ն աճում է, նոյնքան նա աւելի է մեր հաւանութեանն արժանանում, իսկ b-ն, քանի որ a-ն աճում է, նոյնքան համեմատաբար զրկւում է մեր հաւանութիւնից, այսինքն՝ քա-

նի գնում է, և կամքը մեզ զուր է զալիս, դրա հակառակ Ե-ն կորցնում է մեր հաւանութիւնը: Ինչպէս:— Ե-ի մէջ ոչինչ փոփոխութիւն չ'եղաւ, նա միայն այնպէս, ինչպէս որ կար: Այստեղ մոռանալու չէ այն օրէնքը, թէ մի յարաբերութիւն փոխւում է, հէնց որ նրա անդամներէց մէկը փոխւում է: Զն քանի գնաց՝ աճեց, մեծացաւ, այս բաւական է արդէն, որ եղած յարաբերութիւնը փոխուի: Ե-ն թէև չէ՝ փոքրացել, բայց Զ-ի մեծանալով, նա աւելի և աւելի իւր արժէքը կորցնում է, այնպէս որ զանազանութիւնը այդ երկուսի մէջ աչքի է ընկնում: Պարզեք ասածը մի օրինակով— Զ և Ե-ի փոխարէն ընդունենք երկու ազգեր, որոնք հաւասար զիւր չունին: Դիցուք նրանցից մէկը գիտութեան բոլոր ձիւղերի մէջ յառաջադիմութիւն է արել, իսկ միւսը վերը յիշած գիտութիւնների մէջ ոչ մի քայլ առաջ չէ՝ գնացել: Առաջին ազգը ամենայն մի քայլ յառաջադիմութեան մէջ մեր հաճոյքն է շարժում, իսկ երկրորդը՝ իւր անշարժ մնալով՝ մեր համակրութիւնից զրկւում է աստիճանաբար:

2. ՄԵԾ ԿԱՄՔԸ ՄՆՈՒՄ Է Ա Ն Փ Ո Փ Ո Խ, ՓՈՔԸՆ

Ա Ճ Ո Ւ Մ Է.

Ենթադրենք առաջինի հակառակը— նախկին փոքրիկ կամքը՝ Ե-ն սկսում է աճել, իսկ Զ-ն մնում է անփոփոխ: Քանի որ Ե-ն աճում է և աշխատում է Զ-ի մեծութեան հասնել, այնքան մեր Նախկին «Հաւանութիւնը Չեղձ» էն, իսկ Զ-ն փոքր առ փոքր, քանի որ Ե-ն մեծանում է, կորցնում է իւր Նախկին Հաւանութիւնը: Ե-ն հետզհետէ մեղմում է մեր նախկին ոչ հաւանութիւնը, իսկ դրա հակառակ Զ-ն փոքր առ փոքր մեր հաւանութեան աստիճանը նուազեցնում է:

3. ՄԵՍ ԵՒ ՓՈՔՐ ԿԱՄՔԵՐԸ ՀԱՒԱՍԱՐԻՈՒՄ ԵՆ, ՓՈՔՐԸ ԳԵՐԱԶԱՆՑՈՒՄ Է.

Եթէ Ի-ն այնքան աճի, որ Զ-ի նախկին մեծութեան հաւասարուի, այն ժամանակ դադարում է ամենայն մի յարաբերութիւն, ամենայն մի վճիռ լռում է, որովհետեւ անդամները միմեանց համաձայն են. ոսկէ է թէ՛ էլ երկու անգամ չունենք, այլ մի, իսկ բարոյական կամ էսթետիքական վճիռ կարգալու համար երկու անգամ անշուշտ են: Հէնց որ Ի-ն աճելով գերազանցի Զ-ին, այն ժամանակ կազմում է նոր յարաբերութիւն՝ անդամների անհաւասարութեան պատճառով, ի հարկէ այս անգամ բոլորովին հակառակ պարունակութեամբ—այժմ Ի-ն մեր հաւանութեանն է արժանանում, իսկ Զ-ն ընդհակառակն՝ ոչ հաւանութեան:

4. ՄԵՍ ԵՒ ՓՈՔՐ ԿԱՄՔԵՐԸ ՄԵՁ ԴՈՒՐ ԵՆ ԳԱԼԻՍ.

Ի՞նչ կարող է պատահել, եթէ նախկին մեծ Զ-ն փոքրանալով հասցնէ Ի-ի աստիճանին: Այժմ Լ-ն պիտի ամենայն մի յարաբերութիւն դադարէ և էսթետիկական վճիռը լռէ:—Ո՛չ, Հէնց այժմ պիտի երևան գայ այն տարօրինակ երևոյթը, որտեղ թէ Զ-ն և թէ Ի-ն երկուսն էլ մեր ոչ հաւանութեանը պիտի արժանանան: Առաջին հայեացքում թերեւ զարմանաճք, բայց մանրամասն վերլուծութիւնը պէտք է մեզ համոզէ մեր նախասացեալ վճռի մէջ: Այս հոգեբանական օրէնքը ի միտ առնելու է, որ ընդդիմակաց մտապատկերները միմեանց վերակոչում են, այսինքն՝ ներկայ փոքրացած Զ-ն յիշելով, յիշում ենք զրա հետ և նրա նախկին մեծութիւնը: Հէնց որք մենք վերակոչման օրէնքով ստացանք նախկին մեծ Զ-ն, իսկոյն նրանով չափում ենք թէ ներկայ փոք-

լացած ա՛ն և թէ Խ-ն—այսպէս ուրեմն Խ-ն դուր չէ՛ գալիս մեզ, որովհետեւ չմեծացաւ, ա՛ն դուր չէ՛ գալիս մեզ, որովհետեւ փոքրացաւ:

III.

ԿԱՏԱՐԵԼՈՒԹԵԱՆ ԾԱԳՈՒՄՆ, ՆՐԱ ՀՐԱՄԱՅԱԿԱՆԸ.

Ի՞նչ տեղից է ծագում այս տեսլի անունը—ինչո՞ւ կատարելութիւն և ո՛չ մի սւրիշ անուն չէ կրում և թէ ե՛րբ է նա փոքրահասակ կերպով՝ հրամայականով հանդէս գալիս:

Ինչ որ նրա անուանն է վերաբերում, սա ծագում է կատարեալ բառից: Ըստ ստուգաբանութեան կատարեալ նշանակում է այն, ինչ որ անթերի է: Երբ փոքր չափ կայ, ասել է թէ պիտի և մեծը լինի և կամ փոքրից մեծը պէտք է ծագի, յառաջ գայ: Այստեղից պարզ հետեւողութիւն է—ուր որ այս տեսիլը մի փոքրիկ կամք է տեսնում մեծի մօտ, այնտեղ նա իւր հրամայականը՝ իւր զէնքը սրում է և ստիպում, թէ դու պէտք է մեծանաս, որովհետեւ փոքր ես—փոքր կամքը մեր մէջ դրժգոհութիւն է յարուցանում, իսկ զժգոհութիւնը պիտի վերացնել: Եւ այդ զժգոհութիւնը՝ ո՛չ հաւանութիւնը այն ժամանակ միայն կվերանայ, երբ փոքրիկ կամքը մեծանալով՝ մեծին հաւասարի կամ նրանից անցնի:

IV.

ՄԵԾՈՒԹԵԱՆ ԳԱՂԱՓԱՐԸ ԷՍԹԵՏԻԿԱՅԻ ՄԷՋ.

Կատարելութեան տեսիլը, ինչպէս մենք ցոյց տուինք, է մի գործնական տեսիլ, մի բարոյական զօրինակելի դա-

դափար: Մոռանալու չէ և այն, որ այդ գաղափարը միայն էթիքայի մէջ յայնի չէ, մենք նրան հանդիպում ենք ընդհանուր էաբնական սահմաններում ևս: Այստեղ ևս մեծութեան շահանքը բոլոր (յոյ մեծութիւնը) մի կարեւոր հիմնական գաղափար է: Պարզեք այս կէտը մի քանի շոշափելի օրինակներով: Թէ ինչ կարեւոր տեղ է բռնում մեծութեան գաղափարը ընդհանուր էսթետիկայի մէջ, յայտնի է այն հանգամանքից, որ գեղեցկութեան աւագ բաժանումն է գեղեցիկ՝ սահմանափակ մտքով առած և է յաճախ¹⁾ պիտաւորապէս մշտնջենական գաղափար է վրայ է հիմնուած: Անբաւ տալով ենք նրան (կանտիմատաստիքի խօսքով), որի հետ ամենայն ինչ համեմատելով փոքր է—անբաւ բաց է ի բաց մեծ է: Ամենայն մի անբաւ՝ լինի նա մաթեմատիկական, թէ դիւնամիկական՝ ներկայանում է մեզ որպէս անհամեմատելի:

Մատեմատիկական անբաւ անունը տալիս ենք զօրանվերջ անապատին, անսահման ովկիանոսին, անտեսանելի նախնական անտառին, աստեղազարդ երկնքին և այլն: Սրանց մշտնջենական մեզ վրայ ազդում է, մեզ հիացնում, սքանչալիքում և զարմացման մէջ է դնում:

Դիւնամիկական անբաւ անունը տալիս ենք ծովային փոթորիկին, հրաբուխի վիժման, անդառնալի պրկելուն և այլն, որոնք իրանց անկշռելի ոյժի գերազանցութեամբ ազդում են մեզ վրայ: Թէ առաջին և թէ երկրորդ դիւնածում միշտ մեծութիւն ցոյց տուող բոլոր է, որ միշտ մեր վրայ ազդում է: Այս մեծութիւնն ամենից առաջ մի տեսակ ճշշումն է գործում մեզ վրայ և ապա՝ նոյն այդ մեծութիւնը բարձրացնում, ազատում է մեզ ճշշող ազդեցութիւնից: Զորօրինակ. դերասանի առաջ՝ բեմի վրայ մենք ճշշում ենք, իսկ յետոյ նրա ձևերն

¹⁾ Erhaben.

արներով մենք ևս նրա նման կամենում ենք խաղալ խօսել... Անբաւն սկզբում մեզ վրայ երկիւղ է բազում, խոնարհեցնում, ընկճում է, իսկ յետոյ այդ ստորագծիւնից նրա հակառակ ծայրն է տանում մեզ: — Դէթէն իւր Ֆաուստի մէջ երկրի ոգուն տեսնելուց յետոյ պէտք է «Ո՛հ, երեղթն» այնպէս վեթխարի մեծ էր, զր ևս ինձ մի կաճաճ էի զգում»:

Այս իրողութիւնը ոչ թէ միայն բարոյական երեւոյթների ժամանակ է պատահում, այլ և ողբեկան կեանքի: Հերոսներն երեղթը մեզ վրայ ազդում է, մենք խոնարհւում, ընկճւում ենք (մեզ փոքր ենք զգում)՝ նոցա առաջ և ապա այդ ստորին դրութիւնից բարձրացնում են մեզ դէպի նքա ներհակ ծայրը: Այս կէտը շատ զեղեցիկ է նկատում բանաստեղծը:

«Մեծ մարդոց զըրծերը տեսնելիս (այլ և կարգալիս) մենք փոքրանում, խոնարհւում ենք. բայց նա մեզ բարձրացնում է կրկին որպէս թէ այդ մարդու գործ լինելը»:

Այսպէս մենք ընդհանուր կէրպով նկատեցինք մեծութեան գաղափարը, որպէս մի էսթետիքական բոպէ: Մենք կարող ենք և մասնաւոր դիպուածներում ջոյց տալ էսթետիքական բոպէներ, որոնք մեր հաւանութեանն են արժանանում: Սա յայտնի է, որ նկարչութեան մէջ Բուսոնը բարձր է գնահատում, քան թէ նրա պապն է: Այստեղ ևս նոյն հարցն է, նոյն մեծութեան բոպէն է, բայց մեր մէջ գոհութեան հաւանութեան զգացմունք է շաքտում: Սակեղծելը, դիւտ անելը (ընթերցելը) պահանջում է աւելի մեծ աշխատանք, ողբեկան ոյժ, քան թէ նրանից արտանկարուելը — այնտեղ հանձար, այստեղ մեքինացական աշխատանք: Նոյն մեծութեան գաղափարն է դեր խաբ դում, երբ մենք մի դասական գրուածք ենք կարդում — մեզ դուր է գալիս այդ հակիրճ գրուածքը՝ արտայայտութեան այդ լաիրնական ձևը, մոքերի միաւորութեան ոյժը: Ճարտա-

բապետութեան մէջ այն ահադին ծանրութիւնները, որոնք ընկած են թեթեւեղութեան նեղութեան վրայ (հայ եկեղեցւոյ գմբէթները), այն անհուն տարածութիւնները, որոնք նոքա բռնում (վատիկան), այն ոյժը, որ գործ է իրենում նրանց շինութեան համար... սոքա բոլորն էլ մեծութեան չափով են մեր հաւանութիւնը գրաւում: Յիշենք Եգիպտոսի բուրգերը, Նիւկատանի ժայռերի մէջ շինած տաճարները, Անին, Խոր Վիրապը և այլն: Ոչ թէ նրանց ձևն է, (թող նա տեղ, աձև, էսթետիքական ճաշակից անգամ գուրկ լինի) որ մեզ դուր է գալիս, այլ՝ այն մեծ ոյժը՝ մարդոց զօրութեան կենդանի արձանները — մենք ուրախանում ենք, որ մարդիկ բազմաթիւ սերնդի ձեռքով բնութեան դէմ յաղթութիւն են ձեռք բերել:

V.
ՄԵԾՈՒԹԵԱՆ ՉԱՓԸ ՀԱՄԵՄԱՏՈՒԹԵԱՆ ՄԷՋ.

Եթէ կատարելութեան տեսիլը իւր ներքին էութեամբ ըմբռնելու լինենք, այն ժամանակ նա ներկայանում է մեզ որպէս մի ամենաբարձր, ամենաանելի խնդիր: Բայց այստեղ մոռանալու չէ՛ և այն, որ մեծութեան և փոքրութեան աստիճաններին հասնելը կախուած է միշտ այն չափից, որով մենք չափում ենք — մեծութեան աստիճանը փոխում է, հէնց որ մենք ուրիշ չափով ենք չափում նոյնը: Նայելով թէ ի՞նչ չափ ունենք, ըստ այնմ կլինի և մեր հաւանութիւնը: Մի օրինակ: — Անշուշտ մենք դանազան վճիռներ կտանանք, եթէ միեւնոյն անձը համեմատենք մի անգամ հսկայի, փթիխարու հետ, իսկ միւս անգամ միեւնոյն անձը՝ կաճաճի հետ: Այդ անձը հսկայի հետ համեմատելիս կներկայանայ մեզ փոքր, իսկ կաճաճի հետ համեմատելիս՝ մեծ: (Սանի կարգացա-

ծը մի լաւ և մի վատ աշակերտի հետ): Այս միևնոյն գործողութիւնը կատարւում է և հոգեկան աշխարհում, հոգեկան գործողութեանց ժամանակ:

Մի անձն, որ իւր համեմատութեամբ մեր հաւանութեանն էր արժանացել, մի այլ անձի հետ համեմատելիս, որը նրանից ամենայն մի յատկութեամբ գերազանց է, էլ էն չէ', ինչ որ էր. նա այժմ թերևս մեր ոչ հաւանութեանն արժանանայ: Ո՞րտեղից ծագեց այս անհաճոյ ըզգացումն, չէ՞ որ նոյն անձն է, որին առաջ մենք հաւանութիւն կարգացինք:— Որովհետեւ մեր չափը փոխուեց:

Մարդս իւր զարգացման հետ աստիճանաբար աճում է և փոխւում է, ուստի զրա հետ էլ նրա վճիռ կարգալու չափը և հէնց զրա համար էլ կատարելութեան տեսիլը անհասանելի է, որովհետեւ մարդս միշտ զարգանում է, զրա հետ էլ հետզհետէ փոխւում է նրա հոգեկան հորիզոնի չափը—մի նպատակ, որ երէկ մեզ գոհացնում էր, այսօր նրան հասնելուց յետոյ, էլ չէ՛ գոհացնում: Մի խնդիր, որին նա զեռ չէ հասնել մեծ էր երևում, բայց հէնց որ լուծեց նրան՝ հասաւ նպատակին, նա էլ իւր նախկին մեծութիւնը չունի, (թէև նա էլ էն է), որովհետեւ նա զարգանալով՝ այժմ ուրիշ աւելի բարձրն է պտրում: Այստեղ Շիլլերի խօսքը տեղն է. «մարդըս աճում է իւր մեծ նպատակների հետ»:

Նկատողութեան արժանի է նոյնպէս և հերբարտի այն նշանաւոր խօսքը թէ՛ «Ամենայն քայլափոխում մենք կատարելութիւն ենք ձեռք բերում, բայց ձեռք բերելուց յետոյ, իսկոյն կորցնում ենք նրան»: Եւ արդարեւ, կատարելութեան տեսիլը մեզ լարած դրութեան մէջ է պահում, նա չէ՛ ծանաչում ոչ մի non plus ultra. նրա ցուցակի մէջ անխոնջ յառաջադիմութիւն է գրած: Մենք մեռ կամքը երբէք չենք չափում պատահական զէպքերից յառաջացած կամքի հետ, այլ մեր սովորական փոքր և

մեծ կամքերը մէկ մէկու հետ—աշխատում ենք փոքրերը մեծերի աստիճանին հասցնել: Յետոյ մեր կամքերն սկսում ենք համեմատել շրջակայքում գտնուող թանձրացեալ կամքերի հետ, որոնք մեզ յայտնի են, եթէ մենք այդ կամքերը մերինից բարձր ենք համարում, ձգտում ենք նրան հասնելու: Եւ եթէ պատահում է, որ այդ թանձրացեալ կամքերի մեծութեան աստիճանին հասցրինք և և մերը, մեր մէջ սկսում է անբաւականութիւն ծնել—անհանգիստ ենք: Մենք ստիպւում ենք մեր տեսած կատարեալ կամքերից աւելի կատարեալը որոնել—վերջապէս ստեղծում ենք մեզ համար իդէալներ (բարձր նպատակներ) և սկսում ենք ձգտել նրանց: Նոյն իդէալների սահմանը աստիճաններով կարելի է բարձրանալ—նոցա սահմանն էլ զանազան է: Իդէալի ամենաբարձր աստիճանը գտնվում է բարոյական կատարելութեան նախապատկեր մտածողութեան — Աստուածութեան տեսլի մէջ, որին մենք միշտ պիտի ձգտենք առանց նրան հասնելու մտօք —նա մեր ամենամեծ և անհասանելի տեսլին է, իդէալն է:

Կատարելութեան տեսլը վարթեցնում է մեր մէջ անվերջ յառաջադիմութեան միտքը, այսինքն ինչքան էլ որ մենք հետեւելու լինենք, նա դարձեալ անհասանելի է: Ամենամեծ մարդն անգամ այս իդէալին հասնել, չի կարող, նոյն իսկ ամենազեղեցիկը, ամենափառաւորը, որին նա հասել է, երեւում նրան շատ փոքր (հասնելուց յետոյ)—նա մի սաղմն է այժմ, մի սկիզբն է, նախադուռն է մարդկային գործունէութեան կատարելութեան համար: Այս հիման վրայ և մարդս անբաւական է իւր երկրի վերայ գործածովը, իւր կեանքը շատ փոքր և կարճ է այդ գործը, եթէ չ'ասենք ի կատար ածելու, զէթ բարձր աստիճաններին հասցնելու, ուստի և (ոյստեղ սկսածի) շարունակութիւնը մի այլ տեղ պիտի շարունակուի, որով-

Հետև գաղափարները չեն մեռնում, մեր սկսած գործքը նոյնպէս, մենք մեր սկսածն չենք կարողանում կատարելութեան բարձ աստիճանին հասցնել, վերջացնել: Գաղափարը սխալ միշտ յառաջ գնայ, միշտ ու միշտ կատարեալ դառնայ, հապա ուրեմն մի տարածութիւն, մի տեղ ենթադրելու է, որ այստեղ սկսածը և թերի մնացածը լրացուի, կատարելանայ: — Դա այն յաւիտենականութիւնն է, որ սուրբ գրքի մէջ «Հանդերձեալ կեանք» անունով յայտնի է:

VI.

ԿԱՏԱՐԵԼՈՒԹԵԱՆ ՏԵՍԼԻ ՈՐԱԿԱԿԱՆ ՄԱՍԸ.

Այս կէտն առաջնորդում է մեզ դէպի մի այլ նկատողութիւն:—Մի կողմից յիշեցինք, որ կատարելութեան աստիճանին հասնելը շատ դժուար է, անհնարին է, միւս կողմից աւելի ևս դժուար է «բանով» (քանակով) հասնել մարդոց գործերին այս կամ այն բարի կամ չար վճիռ կարգալը: Այս հեշտ հասկանալի կլինի, երբ մենք յիշենք, որ սա՝ կատարելութեան տեսիլը հինգ բարոյական տեսիլներից մէկն է և այն ո՛չ ամբողջապէս, այլ մասամբ նա ներկայացել է մեզ մինչև այժմ իւր քանակական մասով—մենք դատել ենք մարդոց գործերը այս տեսլի քանակականովը, մեծութիւնովը միայն:

Անվիճելի հարց է, որ մի կամք, հէնց որ նրա քանակական ենք ի նկատի առնում, իսկ միւս բոլորը անուշադիր ենք թողնում, մեզ աւելի և աւելի է դուր գալիս, որքան որ նա ուժեղ է և ընդհակառակն մի կամք մեզ նոյնքան ոչ հաւանելի է, որքան նա փոքր է: Բայց այս զեռ հարցի մէկ կողմն է: Միւս կողմից չգիտի մոռանալ և այն, որ մեր արժէք ունեցող վճիռը

կարող է փոփոխութիւն կրել՝ հէնց որ մենք կամք չափող քանակականի հետ միացնում ենք և որակականը՝ եթէ մենք մեր կամքի մեծութեան մօտ ընդունենք և նրա որակականը՝ նրա շնորհինը, շատ հեշտ կերպով կարող է պատահել, որ կամքի մեծութիւնը՝ որ մի անգամ՝ արժանաւորութեան բաղմապատկիչ էր (քանակով չափած), միւս անգամ նոյն գործողութիւնը հակառակ վճռի կնթարկուի—ոչ արժանաւորութեան բաղմապատկիչ լինի (որակով և քանակով չափելիս):

Ով մոռանում է որակական մասը և միայն քանակականին է չափում, նրա վճիռը միտկողմանի է, նա ուզիլ չէ գատումէ Սյս ուղիով ընթացողին քիչ չի պատահի, որ այնտեղ, ուր նա պիտի գովէր, պախարակէ և ընդհակառակն այնտեղ, ուր պիտի պաշտաւանք կարդար, գովէ. զոր. եթէ մենք ի նկատի ունենք այն Դժեռանդը և նախագծեալ գործողութիւնները, որոնք սեփական են Յիսուսական կարգին, մենք ընկճում ենք զրանց մեծ ոյժի առաջ՝ մեզ գուր է գալիս:

Սյս բանը մեզ վրայ ազդում է արդարեւ՝ բայց երբ մենք նրանց գործերի որակական մասն ենք առնում, — այն անվայել միջոցները, որոնք ձեռք են առնում նպատակին հասնելու համար, ինչպիսիք են՝ սուտ երգում, սուտ վկայութիւն, անհաւատարմութիւն, խորամանկութիւն, սպանութիւն... և այլն, այն ժամանակ նրանց գործը շատ ստորանում է մեր առաջ—մենք մեր նախկին դրական վճիռը բացասականի ենք փոխում. նոյն համեմատութիւնը կտրելի է անել ամենաբարձր բախտի դադարին հասնող զիւղացի ծնած և կայսր եղած Նապոլէոն I-ի հետ—մարդս հիանում է նրա գործերը քննելիս. մարդս կուրանում է այդ մեծութեան առաջ և չեն նկատում նրա անմարդասէր արարմունքը—նրա ձեռքի մէջ մարդկութիւնը ջախի պատկերների նման խաղալիք էր, որ

կողմը կամենում, շարժում էր աշխարհները և տերութիւնները մի տեսակ պատուանդան էին նրա մեծութեան առաջ:

Նոքա, որոնք գործողութեան միայն ապագային հասնէին ի նկատի առնում, շատ հեշտ կերպով կարող են սխալ բարոյական վճիռներ կարդալ: Կամքի մեծութիւնը երևան գալով՝ մեզ կաշառում, կզբաղցնում է: Այլ վճիռ ունենք, երբ կամքի որակական մասն ենք ընդունում—մարդիկ պէտք է սկզբնապատճառը որոնեն մի վճիռ կարդալիս, իսկ այդ տարածողութեամբ մարդոց մեծ մասին պակասում է. շատ քչերին է յատուկ այդ ձևը: Նոքա շէնում, խաբւում են արտաքին տեսքից, չեն թափանցում էականի մէջ: Ահա՛ այստեղից են յառաջանում այն սխալ քննութիւնները թէ սովորական կեանքի և թէ բանաստեղծութեան մէջ:

ԳՈՒՄԱՐ.

—Ընդհանուր նկատողութիւն:

—Կամքի յարաբերութեան տեսակները.

- | | |
|----------|----------|
| ա) Ձեզք | } կամքը: |
| բ) Վանող | |
| գ) Ձգող | |

—Կամքի յարաբերութիւնը փոփոխական է.

ա) Մեծ կամքն աճում է, փոքրը միում է անփոփոխ:

բ) Մեծ կամքը միում է անփոփոխ, փոքրն աճում է:

գ) Մեծ և փոքր կամքերը հաւասարում են, փոքրը անցնում է մեծից:

դ) Մեծ և փոքր կամքերը մեզ դուր չեն գալիս:

III. Կատարելութեան ծագումը, նրա հրամայականը:

V. Մեծութեան չափը համեմատութեան մէջ:

VI. Կատարելութեան որակական մասը:

ՍԱՀԱԿ Գ. ՍԱՀԱԿԵԱՆՆՑ.

(Կը շարունակուի).

Հ. Եսայան զքանակսն

Յին վայելանքն էր զգալարար մանկածնս . 71

Յին մանկությունն աչ զգնալ մանկածնս . 7

Զոսն մայրախոս մանկալոյճգաւոր . 71

ՎՈՎԱՍԵԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆԵՐԻ ԱՐԴԻ ԴԵՐԸ

ԻՐԱՆՑ ՏԱՃԿԱՀՊԱՏԱԿ ԱԶԳԱՅԻՆՆԵՐԻ ԿՐԹԱԿԱՆ
ԳՈՐԾՈՒՄ

Ժամանակը հասած է:

Այո, ժամանակը հասած է: Աւելի ևս անտարբեր մնալը դէպի ապագան մեր կողմից կարող է բարոյական մեծ յանցանք համարուել: Հասած է ժամանակը, որովհետեւ տաճկահայ ուսուցիչների քիչ թէ շատ գիտակցական գործունէութիւն ունեցող մասն այլ ևս չէ կարող հին ու ծթրած «գրագիտական, գիտական, կրթական, փիլիսոփայական» և չ'գիտեմ ընչական փքուն Ֆրայնբրոյլ բաւականանալ, որոնցով այսքան ժամանակ կերակրեցին մեր երկու կենտրոնների «գրագէտները»: Տասնեակ տարիներ կարգաց տաճկահայ խեղճ վարժապետը այդ «ընտիր ոճերը, բարձր գաղափարները, հազուադիւտ բառերը», սովորեց և հանդէսների ժամանակ ինքը այդ մարգարիտներից պատուական ճառեր հիւսեց ու զրեց իւր խակ ու թոթովախօս աշակերտների բերանը: Խեղճ ժողովուրդը հրճուեց և ծափահարեց, գովեց հմուտ տեսուչը, փառաբանեցին ընտիր հայկաբանն և մանկավար-

ժը, բայց խեղճ կրթական գործը և մանկավարժութիւնը այս ժողովրդի կեանքում միաց նոյն նահապետական վիճակի մէջ¹⁾: Բառե՛ր, բառե՛ր, բառե՛ր:

Այսօր զեւ ամենայայտնի ուսումնարանների մէջ կարդալ-գրելը ամենաողորմելի խալֆայական այբ-այբ, բն-բն-դվ են սկսում: Մենք խոր վիշտ զգալով մեր սրտով՝ ահա երրորդ տարին է, որ թէ՛ կենտրոնից և թէ գու-ւառներից եկող աշակերտներ ենք քննում և տեսնում: Եթէ այս այսպէս է, թող երեակայէ զգայուն և բանի-մաց հայ ընթերցողը, թէ ինչ վիճակի մէջ պէտք է գտնուին նաև այլ ուսմունքները, որոնց այբուբենը այս-պէս լատիշալի ու բթացուցիչ սկզբնաւորութիւն ունի: Թող այս բոլորը երեակայէ ընթերցողը և չ՝վրդովուի, չ՝յուղուի, մի դառն կսկիծ չ՛համակէ նորա սիրտը: Միւս կողմից ժողովրդի յատաճուն արհամարհանքը դէպի աղ-գայի՛նը, նորա օտարամոլութիւնը, որ քանի գնում զայ-գանում է շնորհիւ հայ կղերի անհոգութեան և «պաս-տորների, պատէրների ու սիօրերի» աչքաբացութեանը և մեքենայականութեանը, որոնք կարող են զանել շահա-խնդիր, տանից առն շրջող և «պրոպագանդա» անող հոյեր: Եւ որքան ողորմելի բան է դոցա մատակարարած ուսմունքը, դոցա ամերիկական և այլն ծիստեմները: Մինչև հիմա քննածներիս մէջ ոչ մէկը չ՛գտանք, որ ունենար զաղափար թուաբանութեան, բնական պատմութեան և այլ առարկաների մասին: Նոցա ուսումնի է մի քանի անգլիերէն կամ ֆրանսերէն ֆրագներ՝ այն էլ առանց ուղիղ գրել-կարդալու²⁾: Մի օրինակ էլ դոցա ուսումնա-բաններից. լիզուի համար մինչև այսօր մի ընթերցարան

¹⁾ Ապա անգլիերէն, ֆրանսերէն, տաճկերէն և այլ ծառեր...

²⁾ Եւ ինչպէս լաւ ըմբռնել է ամերիկական և եւրոպական գործ-նական միտքը խեղճ տաճկահայի և նորա ղրացիների պահանջը:

չտեսայ զըցա ձեռքին. աղօթապիրքը կամ՝ քրիստոնէականն է զոցա ամեն բանը: Եւ նոքա կարող են մրցել¹⁾).

Բայց և մենք կովկասեան հայերս՝ այլ ևս չպէտք է բաւականանանք միայն ճանապարհորդական և այլն խիստ քննադատութիւններով, այլ պէտք է վերջապէս գործին դիմենք, սկսենք ճանապարհը ցոյց տալ. մինչև հիմա մենք միայն գրգռեցինք գրադէանսիրին, որոնք լուծութիւն եղան ասելու, թէ մենք անիրաւացի ենք, թէ մենք երկու կողմերի հայերի մէջ արհամարհանքը զարգացնելու համար ենք, որ անտարբերութեամբ չենք կարող տեսնել իրանց գործերը: Սակայն ժամանակը հասաւ, տաճկահայ ուսուցիչը տեսնելով կովկասեան հայերի գործերը, նոցա ձեռնարկները, մանկավարժական հրատարակութիւնները, զգում է, որ «մանկավարժութիւն» բառը միայն ողորմելի ֆրազ չէ եղել, այլ մի դրական գիտութիւն է, որ հիմնուած է խիստ հոգեբանական օրէնքների վրայ: Մինչդեռ խաւարամիտ խնամակալները դեռ շարունակում են իրանց «ազգասիրական» գոչումնէութիւնը և յանդգնում են առիթը ներկայանալիս՝ ոչ միայն կովկասեան մանկաժամբարձներին ծաղրել ու արհամարհել, նոցա «ազնուաբար» հալածել, այլ և նոքա ծաղրում են գերմանական մանկավարժութիւնը, որ արդէն հնացած են համարում և առաջարկում են Ամերիկայից թարմ մանկավարժներ բերել: Մինչդեռ այդ «մարդարտաշար յօդուածների գրադէտ» հեղինակները դեռ չ'գիտեն, թէ ամերիկացին դեռ որքան պէտք է գերմանական համալսարանից մտաւոր սնունդ ստանայ, մինչև որ նորա մանկավարժակա՛նը հեղինակութիւնը հասնել կարողանայ:

1) Կան մի երկու օտար մասնաւոր դպրոցներ, որոնք լոկ ուսմամբ են պարապում և այլ նպատակ չունին:

Եւ ահա՛, մենք ասացինք՝ բնացուցին նաև տաճկա-
հայ ուսուցչի աչքերը, նոքա տկտան լոյս և զգացին նո-
րա կենսաբեր ազդեցութիւնը: Այժմ նոքա մի դասագիրք
յօրինելուց առաջ՝ նամակներ են գրում, մասնագիտու-
թեանն են դիմում նոցանից հրահանգներ ստանալու, ի-
րանց աշխատասիրութիւնները ուղարկում և անաչառ
քնադատութիւններ են խնդրում, իրանց ճանաչած կով-
կասեան ընտիր դասագրքերը փոխադրում կամ նոցա հի-
տալտութեամբ նորերն են հրատարակում: Ժամանակները
փոխուցին և մենք կովկասեան մանկավարժներա բարո-
յական մեծ պարտականութիւն ունենք, որքան որ մեր
ոյժերն ու հանգամանքները կ'ներին՝ ձեռք մեկնել մեր
տաճկահայ պաշտօնակիցներին և նոցա ծառալին յա-
գուրդ տալ: Բարեբաղդաբար գաւառներն էլ ազատոււմ
են կենտրոնի «դրագէտ-խնամակալներից» և որոնում ման-
կավարժ տեսուչներ և ուսուցիչներ և այնքան աւելի սի-
րով որքան այդ խնամակալները «ազգասիրաբար» հալա-
ծում են նոցա: Կարծես ամիրաների դարը վերադարձել
է, բայց «գրագէտ-ամիրաների», որոնք մահացու յանցանք
են համարում, եթէ մէկը համարձակի իրանց պծած նեղ
սահմաններից իւր աչքն աւելի հեռուն դարձնել: Սակայն,
ի հարկէ, մենք անիրաւութիւն արած կ'լինէինք, եթէ
Պօլսի ամբօջ մտածող և գրող հայ դասին այս տիտղո-
սը տայինք: Ամիրայի պէս խորհող և զգացող դասը մի
որոշ շրջան է, բայց և այնպէս միւսներն էլ ազատ չեն
այն պատասխանատւութիւնից, որին պէտք է ենթարկ-
ուին աջորդ սերնդից, երբ սա կըտեսնի, որ այդ գործիչ-
ները բազմութիւ կըթական ընկերութիւններ և հիմնար-
կութիւններ հաստատեցին, բայց ոչ մի ուսուցչանոց, ուր
պէտք էր ուսուցանել այդ կըթելու արհեստը: Եւ քանի
զեռ յապաղեն, քանի բազմապատկուի ժողովրդի կորուս-
տըն, այնքան ևս առաւել պէտք է ծանրանայ նոցա վե-

բայ այս բարոյական պատասխանատուութիւնը:
Այժմ պեսնենք թէ ի՞նչ միջոցներով կարող էինք
մենք նպաստել մեր տաճկահայտակ հայ եղբայրներին
կրթական գործին և նորան մի այնպիսի մղում տալ, որ
նա մի անգամ իւր նոր ընթացքն սկսելով՝ այլ ևս
կանգ չ'առնէր: Ի հարկէ, մենք մեծաւ մասամբ տարա-
բաղդաբար հեռու լինելով այս գործունէութեան ասպա-
րիզէն՝ չ'պէտք է կարողանանք անմիջական ազդեցութիւն
ունենալ նոցա վերայ, որ ամենակարճ ծանապարհը կ'լի-
նէր: Արդ՝ վեր առնենք կրթական գործունէութեան դիտա-
ւոր տարրերը և տիւններ, թէ իւրաքանչիւրն ի՞նչ վիճա-
կի մէջ է արեւմտեան և արեւելեան հայերի կեանքում,
ի՞նչ է արուած արդէն և ինչպէս պէտք է նոցա
զարկ տալու մասնագիտութեան ժամանակակից հայեց-
ուածքներին համապատասխան ուղղութեան մէջ դնե-
լու համար:

Մի երկրի գպրոցական գործը հաստատուն հիմունք-
ների վերայ դնելու համար հարկաւոր է.

Ա). Մանկավարժական մի ամբողջական տեսութիւն,
որի հիմնական սկզբունքները միմեանց հետ կապուելով՝
մի առնչական համակարգութիւն կազմել կարողանային,
այսինքն մի խիստ ուղղութեամբ ընդհանուր մանկավար-
ժութիւն:

Բ). Մի մանկավարժական պարբերական հանդէս՝
այդ խնդիրները պարզաբանելու, հերոպական գրականու-
թեան հետեւողութեամբ մշակելու, գործ ու դասագիրք
սփռալու ու մանրամասն քննադատելու համար:

Գ). Խօսքով, գրելով և գործքով աշխատցնել մի
ուսուցչանոցի հիմնադրութեան խնդրի լուծումը մի խըն-
դիր, որ այլ ևս քնել չէ կարող:

Դ). Մինչև այդ օրը՝ նախընթաց կէտում առաջար-
կած միջոցներով աշխատել, որ տաճկահայտակ պշա-

կերտների թիւը որքան հնարաւոր է, ստուարանայ Գէջը գեան ճեմարանում և այդ ուսուցչացուներին այնպէս պատրաստել, որ նրանք թէ՛ անձնուէր, թէ՛ կատարեալ գործուելու ընդունակ և թէ՛ զերմաներէնի միջոցաւ կարողութիւն ունենան ապագային մշակավարժութեան բուն աղբիւրներից իրանց ծառաւը յազգեցնելը:

Ե). Մանկավարժութեան օժանդակ գիտութիւններ՝ հոգեբանութիւն և բարոյական փիլիսոփայութիւն:

Զ). Տեղական հանգամանքներին յարմարեցրած մի քանի տեսակ ուսումնարանների ծրագրների ուղեւորները:

Է). Մանկավարժութեան հիմնական սկզբունքներին համապատասխան դասաւանդութեան նիւթի ընտրութիւն, դասաւորութիւն և մշակում:

Այլ Լեւոնդանոս Ժանկալարժո-Նի-ն: Մինչև այժմ տաճկահայ գրագէտները գրել կամ թարգմանել են կրթութեան զանազան խնդիրներին վերաբերեալ այս կամ այն յօդուածը կամ գիրքը, սակայն, որքան մեզ յայտնի է, նոքա զեռ չունին մի այնպիսի հիմնական երկասիրութիւն, որ մանկավարժական խնդիրները համակրութեամբ մշակած լինելով՝ դաստիարակութեան և դասաւանդութեան համար կարողանար ուղեցոյց լինել: Մի այսպիսի հեղինակաւոր գրքի պակասութիւնիցն է որ թէ ծրագիր կազմողը, թէ՛ դասաղբիւք յօրինողը և թէ՛ դասատուն միմեանց հետ ամենեւին առնչութիւն չունին, ըստ որում կրթական բաղադրեալ գործը ցարդ շփոթ դրութեան մէջ է մնացել: Մեր կովկասեան հայ գրականութեան մէջ պ. Ս. Մանգինեանցի Մանկավարժութիւնը կարող էր որոշ չափի ծառայութիւն մատուցանել, եթէ այս կողմերում նա տարածուած լինէր: Մենք ասացինք որոշ չափով, վասն զի ըստ մեր կարծեաց՝ նա հիմնական փոփոխութիւնների կարօտութիւն ունի, ըստ որում ամբողջ կրթական գործունէութեան ուղեցոյց լինելու համար՝ նա

պէտք է նիւթի ընտրութեան, դասաւորութեան և մշակութեան մէջ աւելի տրոշ և մանրամասն բացատրուած սկզբունքներ ունենայ: Ուստի մի մանրամասն ընդհանուր մանկավարժութեան առաջնակարգ կարիք է զգացուում:

Բ) Մանկավարժական պարբերական հանդէս: Եթէ մինչև այժմ նոյն իսկ կովկասեան հայերին չյաջողուեց մի այդպիսի տեղական հրատարակութիւն ունենալ, պարզ է, որ տաճկահայերին այդ ևս առաւել դժուարին պէտք է լինէր, որոնց մէջ ոչ մասնագիտութիւն և ոչ էլ հետեւաբար հետաքրքրուող ու հասկացող ուսուցչական դասակարգ կարող էր լինել: Սակայն այժմ, երբ տաճկահայ ուսուցիչը հետզհետէ նկատւում է հետաքրքրուել մանկավարժական խնդիրներով և, ինչպէս վերևն յիշեցինք, նամակներով հրահանգներ ու քննադատութիւններ է խնդրում, մի դիւրամտնչելի հանգէս, ինչպէս աբ Յ. Բարխուդարեանցի «Մանկավարժական Գրադարանն» է լինելու, կարող էր նաև այս կողմերը տարածուել և նիւթապէս ապահովուել¹⁾: Ի հարկէ, ընդհանուր խնդիրներից զատ՝ այդ հանգէսը ունենալու էր մի առանձին բաժանմունք տաճկահայերի դպրոցական գործունէութեան համար, որի մասին կարող էին նիւթեր մատակարարել Տաճկաստանում գործող մի քանի Կովկասցի մանկավարժները, որոնց թւում առանձին կարեւոր դեր կարող էին խաղալ Սամասաթիան դպրոցի մասնագէտները՝ ներքին զաւառներից հարուստ նիւթեր տալով: Բացի այդ տաճկահայ բանիմաց ուսուցիչները կարող էին զանազան խնդիրներ

¹⁾ Զմիռնիայի երկպեռ վարժարաններէ թէ ուսուցիչները և թէ վարժուհիները տեղեկութիւն ստանալով վերջիշտալ հանդիսի հրատարակուելու մասին՝ առանձին կամ երկու-երկու, երեք-երեք ընկերութիւն կազմելով՝ ամբողջովին բաժանորդ գրուեցին, չ'նայելով որ նոցանից իւրաքանչիւրի ոռծիկը 15—40 րուբլուց աւելի չէ անցնում:

յարուցանել և հում նիւթեր մատակարարել: Առանձին ուշադրութիւն պէտք էր դարձնել զպրոցական հրապարակի վերայ գտնուող զասագրքերին, նոցա համեմատելով քննադատել և նոր սկզբունքներ առաջարկել:

Գ) Ծրագրերի «-ը-»-ագրքեր: Ծրագրերի հրատարակումը, ինչպէս յայտնի է, կախում ունի Պօլսի կենտրոնական վարչութեան մի մասնախմբից՝ «Կենտրոնական Ուսումնական Խորհրդից», սակայն ցարդ այս մարմինը չէ կարողացել բազմապիսի հանգամանքների մէջ ապրող քաղաքների պէտքերը ուսումնասիրել և հրատարակել է և հրատարակում է ծրագրեր (խկապէս ուրուագծեր մի երկու երես), որոնք կարող են Պօլսի այս կամ այն թաղային վարժանոցին միայն յարմարել: Բնական է, որ այդ Կենտրոնական Ուսումնական Խորհուրդը եթէ մինչև անգամ իրապէս ազդեցութիւն ունեցած լինէր զքաղաքական ուսումնարանների խորհրդների վերայ, չ'պէտք է կարողանար մի հնգամեայ կամ եռամեայ ծրագիր մի մեծ քաղաքում կամ մի խցովի դիւղում ընդունել տալ: Մինք էլ պաշտօնական յատկութիւններից զուրկ լինելով՝ կարող ենք միայն ընդհանուր առաջարկներ անել այս մասին, նոցա մշակումն ու լուծումը հեղինակաւոր մարմնից սպասելով: Մանաւանդ վերջին տարիս նշաններ կան, որոնք մեզ յոյս են տալիս, թէ Կենտրոնական Ուսումնական Խորհրդի վէջ կան անձնաւորութիւններ և լինելու են, որոնք իրանց նախորդների պէս այլ ևս չ'պէտք է արհամարհեն մասնադիտութեան ձայնը: Ուսուցչական ժողովներ են լինում, խօսում և գրում ուսուցչանոցի կառնարութեան մասին ևն. ևն:

Դ) Իսկապէս ինչպէս ընդհանուր, իսկապէս մասնական և հատկապէս Երբ հետզհետէ որոշ սկզբունքների հիման վերայ ծրագրեր կ'կազմուին, այն ժամանակ նաև հնարաւոր կ'լինի ազգային և համամարդկային գի-

տուութիւններից որոշ նիւթեր քաղելով՝ առաջարկել իր-
րե նիւթ դասազօրքերի և առհասարակ դասաւանդու-
թեան. ամբողջ նիւթը որոշ շրջանների բաժանելով՝
դասաւորել և ձեւական աստիճաններով հետզհետէ մշա-
կել՝ Այս տեսակէտից Բահադրեանցի «Ուղեցոյցը» գործի
սկիզբը կարող է համարուել:

Ե) Ուսուցչանոց: Մի այսպիսի հաստատութեան
բացման խնդիրը փութացնել պատմական և ժամանա-
կակից հետազոտութեանց միջոցաւ: Նորա անհրաժեշտու-
թեան խնդիրն անընդհատ արծարծելով, վառ պահել,
մինչև որ տաճկահայ ժողովրդի մտաւոր կեանքի առաջ-
նորդների մեծութիւնը նորա լուծումը գործնականապէս
ձեռք առնէ և ապա խորհուրդներով աջակցել նոցա նը-
պատակաց յարմար կազմակերպութեանը:

Զ) Գէորգեան ճեմարանո՞ւմ գործելով և Վեհափառ
հայրապետին դիմումներ անելով՝ տաճկահայերի անսահ-
ման կարիքները բացատրելով՝ որքան հնարաւոր է
ստուարացնել ծառայատանի հայաբնակ գաւառացի աշա-
կերտների թիւը:

Է) Հոգեբանո՞ւթիւն և Բարոյական գիշտութեան
Գալով այժմ մանկավարժութեան օժանդակ գիտութեանց՝
մենք առժամանակ կարող ենք բաւականանալ հանդու-
ցեալ Բահադրեանցի հոգեբանութեամբ, որովհետև ըստ
մեր կարծեաց այդ դասագիրքը կազմուած է ամենաընտիր
հեղինակների հետեւողութեամբ:

Իսկ մի բարոյագիտութեան ձեռնարկ, որ պարզաբա-
նէր մանկավարժութեան բարոյական սկզբունքների նպա-
տակն ու նշանակութիւնը, մենք չունենք, ապա ուրիշն
նոր է յօրինուելու:

Ահա մեր առաջարկած գործունէութեան համար մի
ամբողջ ծրագիր, որ ի հարկէ մի երկու տարուայ և մի
երկու անձնաւորութեան գործ չէ: Նորա իրագործութիւնը

կարօտում է աւելի տարիների և հնարաւոր է 8 — 10 մանկավարժների միահամուռ աշխատութեամբ: Բարեբաղ-դաբար մենք ունենք արդէն այդ դժերը, որոնց շատերն ահա այս ասպարիզում կարող էին արդիւնաւորել ի-րանց դժերը, որոնք կարօտ են գործունէութեան: Տարա-ծութեան պատճառով թէև դժուար է այդ դժերի կա-պելը, սակայն եթէ կամք լինի, մեր օրաթերթերը միշտ տեղ կըտան մեր հաղորդակցութեանց, աշխատանքի բա-ժանման և գործի ընթացքի մասին տեղեկութիւններ տալով:

Ով սիրաւ և միջոց ունի գործելու, թող ձեռք մեկ-նէ մեր խնդճ ժողովրդի այս նուիրական գործի համար: Աշխատենք և անենք այն, ինչ որ հնարաւոր է մեզ:

ՅՈՎՀԱՆՆԷՍ ՏԵՐ-ՄԻՐԱՔԵԱՆ.

11 նոյեմբերի 1891 թ.

Զմիւռնիա.

ՀԱՄԱՌՈՏ ԾՐԱԳԻՐ

ՆԵՐՍԻՍԵԱՆ ՀՈԳԵԻՈՐ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿՐԱՆԻ ԳԻՇՆԵՐՈԹԻԿ
ՍԱՆՆԵՐԻ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՃԱՆԱՊԱՀՈՐԴՈՒԹԵԱՆՆԻ)։

I. ՆՊԱՏԱԿ.

1) Դպրոցական ուղևորութիւնը պէտք է օգնէ սա-
նին առաւել շատ բան տեսնելու, զիտելու, զննելու և
այլոյ Հետ ունեցած Հաղորդակցութեամբ աւելի փորձուե-
լու, որպէս զի նա ուսուցման ժամանակ առաւել շատ
բան սովորէ և իւր ուսածը մշակէ ու կապակցէ տեսածի,
փորձածի Հետ։

2) Դիտողութիւններէյ առաջ եկած պաղափարները

1) Դպրոցական ծանապարհորդումեան մասին լոյս են տեսել
մեծ յօդուածներ «Մուրճի» 1889-ի համարներում «Դպրոցական Զրօ-
սանք վերնագրով» Յ. Բարխուդարեանցի և «Արձազանքի» մէջ Լորդ
ստորագրութեամբ, բայց փորձեր քնն եղած. առաջին փորձ անողն թէ
Ներսիսեան դպրոցի ուսուցիչ Ի. Յարումիւնեանցը, որին լանձնուած
են դպրոցի բոլոր գիշերօթիկ աշակերտները։ Նա այդ դպրոցական
ծանապարհորդութիւնը անելու է Լոռու զաւառներում։ Թէ ինչ հետե-
ւանքի կ'հասնէ նա, որին կարծում եմ «Մանկավարժական Գրադարա-
նի» ընթերցողները քիչ հետաքրքրութեամբ քնն սպասիլ, լուսով ենք
որ կը տան մեզ ընդարձակ զեկուցումն այդ ծանապարհորդութեան
վերաբերեալ։

հարուստ նիւթեր են պարունակում՝ ուսուցման համար:

3) Սաները կարգում են ամենայն օր իւրեանց դասադրքերում կամ լսում ուսուցչի ասածները բազմաթիւ գաղափարների և երեւոյթների մասին, առանց ըմբռնել կարողանալու դոյա էութիւնը, որովհետեւ պակասում է կարեւոր դիտողութիւնը:

4) Ահա այդ դիտողութիւնից ձեռք բերելուն մեծապէս նպաստում է դպրոցական ճանապարհորդութիւնը:

5) Ուղեորութեան ժամանակ ի նկատի են առնում կրօնական-եկեղեցական, պատմական յիշատակարանները, երկրի աշխարհագրական դիրքը և բնապատմական երևոյթները:

6) Պատահած ոչ մի պատմական յիշատակարան, լինի այդ եկեղեցի, սուրահ, արձան, քար և այլն պէտք չէ անուշադիր թողնուի, այլ պատմուի, հասառօտ խօսույուի և ապագայում ուսուցման հետ կապակցուի. նոյնպէս և վանազան աւանդութիւնները և զրոյցները պէտք է ի նկատի առնուին, որոնք կապ ունեն վերոյիշեալ յիշատակարանների հետ:

7) Իսկ թէ աշխարհագրութեան ուսուցման համար ինչ նշանակութիւն ունի, երբ աշակերտն իւր աչքերով տեսնում է իւր՝ միայն անուշով սովորած գետը, քաղաքը, դաշտը, լեռուը և այլն, որոնցից իւրաքանչիւրը կապակցուած է պատմական այս կամ այն հատուածի, իրողութեան, ժամանակի հետ՝ իւրաքանչիւրիս սեփական փորձերից յայտնի է:

8) Իւրաքանչիւր փորձից յայտնի է նոյնպէս, որ այն զեարի, վանքի, սարի և տեղի անունն, որ չենք տեսել, տասն անգամ բերան առնելով՝ հազիւ կարողանում ենք մեր յիշողութեան մէջ պահել, այն ինչ մի անգամ մեր աչքով տեսածը հազիւ թէ մոռանանք:

9) Ուղեորութեան ժամանակ սաները սովորում են

նոյնպէս ըմբռնել բնութեան գեղեցկութիւնը և զիտել բառի բուն նշանակութեամբ և ոչ թէ մի հարեանցի ակնարկ ձգելով՝ անցնել այս սովորութիւնը ուսումնարանից կը փոխադրեն, իւրեանց պրական հասակում, դէպի իսկական կեանքի հոսանքները:

10) Ուղեորութեան ժամանակ սաները սովորում են մօտիկից ճանաչել իւրեանց հայրենիքը և սիրել միևնոյն ժամանակ սրտանց շնորհակալ լինելով այն հիմնարկութիւնից, որ նոցա միջոց է տալիս իւրեանց սրտի ցանկութիւնը կատարելու: Բարոյապէս աւելի մեծ յարգանք և սէր կ'զգան դէպի ուսումնարանը, վերջին կէտն ևս կարևոր է զատարարութեան յաջողութեան համար: Աշակերտների դէպի ուսումնարանը ստածած ստանութիւնը չարիքներ կարող է ծնել:

II. ՈՒՂԵԻՈՐՈՒԹԵԱՆ ՎԱՅՐԸ.

Մեր հայրենիքը լի է պատմական յիշատակարանների և քայքայող մնացորդների քանակութեամբ. բնութեան գեղեցկութեան կողմից նոյնպէս յետ չէ մնում այլ երկրներից, պակասում են միայն գործարանական արդիւնաբերութեանց կենտրոններ, սակայն այնուամենայնիւ տեղ-տեղ դռքա ևս գտնվում են: Որ երկաթուղիներ չունենք ամենայն տեղ, այդ ևս մեծ կորուստ չէ, քանի որ մեր նպատակն առաւել ուղքով ճանապարհորդելն է, իսկ հարկ եղած ժամանակը սայլեր և ձիեր ևս ունենք:

Պատմական և հայրենագիտական յիշատակարանների վերաբերութեամբ և նոյնպէս բնութեան գեղեցկութեան կողմից մեր սաների դպրոցական ուղեորութեան յարմար վայրեր կարող են լինել Սիւնեաց երկիրն իւր բազմաթիւ նշանաւոր վանքերով, հաղպատ և Սանահին վանքերն իւրեանց շրջակայ խիտ անտառներով, Էջմիա-

ծին սրբավայրը, Օշականը սուրբ Մեսրոպի դամբարանով, Մողին Սաղմոսավանքը և Յովհաննայ վանքը իւրեանց հիւսքանչ քանդակադործ ճարտարապետութիւնով, Փարպին— Լազար Փարպեցու հայրենիքը— Լազրէ վանքը— Կողբի նշանաւոր աղահանքը, ձիւնագագաթ Մասիսներն ու Այրադաժը, վերջին Ռուս-թրքական պատերազմի զաշտավայրը, Անին ողբալուով, սակայն անցեալ փառքն յիշեցնող աւերակներով և այլն և այլն բաղմամբիւ սրբնավայրքն, որոնց անունները լսում են ամենայն օր մէջ սաները՝ առանց օրինաւոր դարձափար կազմելու նոցա մանձին:

Թէև կարելի էր մէկ դպրոցական ուղեւորութեան միջոցում միայնել Լոռոյ և Շիրաքի յիշատակարանների զիտողութիւնը, սակայն իբրև փորձ առաջին անգամ կարելի է բաւականանալ Լօռիով: Պէտք է ընտրել մի կենտրոն, այնտեղ հաստատուն բնակարան ունենալ և ապա այդ տեղից կատարել ուղեւորութիւններ, որոնք կարող են տեւել մէկ օրից մինչև մէկ շաբաթ՝ նայելով տեղի կարեւորութեան և հեռավորութեան:

III. ՈՒՂԵԻՈՐՈՒԹԵԱՆ ՀԱՄԱՐ ԿԱՐԵԻՈՐ ՄԻՋՈՑ. ՆԵՐՐ.

Որպէս զի դպրոցական ճանապարհորդութիւնը ցանկալի հետեանք և յաջող ելք ունենայ, կարեւոր են հետեւեալ միջոցները.

1) Սանիկներին պէտք է առաջնորդէ մի ուղեցոյց մանկավարժ, որ ուսումնասիրած լինի դպրոցական ճանապարհորդութեան տեսութիւնը (թէօրիան) և ահամբ փորձուած:

2) Ուղեցոյց առաջնորդի պարտաւորութիւնը պէտք է լինի բացատրել ու ուսուցանել ոչ թէ դասի ձևով, այլ զրուցադրական, վերլուծական (անալիտիքական) —

բոլոր պատահած եկեղեցական և պատմական յիշատակա-
րանների անցեալը և ծագումը ու հարկաւ որչափ որ
ճիշտ պատմական տեսակէտից հնարաւոր է, մնացածը
պէտք է հաղորդել իբրեւ աւանդութիւն և երկրի աշխար-
հագրական վերքը որոշել և ըմբռնելի վարձնել սաներին:

3) Ուղեորութեան և ապրուստի եղանակի մասին —
որ պէտք է լինի պարզ, հասարակ, սակայն առողջարար
— կարգադրողը պէտք է լինի ուղեցոյցը:

4) Ուղեցոյց առաջնորդը պէտք է ունենայ երկու
օգնականներ, որոնցից մէկին կ'յանձնուին ճանապարհոր-
դութեան և ապրուստի տնտեսական և ծախսարարական
գործերը, իսկ երկրորդին սաների անմիջական հսկո-
ղութիւնը:

5) Օգնականները գործում են նախապէս խորհր-
դակցելով ուղեցոյց առաջնորդի հետ:

6) Կարեւոր են նոյնպէս մէկ խոհարար և երկու
ծառաներ:

7) Մի հաստատուն բնակարան մահճակալներով
կենտրոնում:

8) Երկու ընդարձակ, բայց հասարակ վրան:

9) Փոքրիկ գրադարան՝ կարեւորագոյն գրքերի. մեծ
մասամբ դասական (կլասիկական) պատմական գրուածներ:

10) Փոքրիկ դեղատուն կարեւոր դեպքերի համար:

11) Աշխարհագրական քարտէզ:

12) Բարոմետր — ճանապարհորդական:

13) Մի քանի ջերմաչափներ և արշիներ:

14) Կողմնացոյց կոմպաս:

15) Իւրաքանչիւր սան պէտք է ունենայ մի գրպա-
նի յիշատակարան և մատիտ և ուղեորութեան ժամա-
նակ՝ հանգստանալու միջոցին գրէ գէպքերն և նկարագ-
րութիւնները, որպէս զի յետոյ կենտրոն հասած ժամանա-
կը շարագրութիւն գրէ:

16) Ուղևորութեան յարմար զգեստներ՝ թէ ամառ-
նային և թէ տաք, միայն և սպիտակեղէն, կօշիկ, տաք
զուլպայ և այլն: Բոլորը պէտք է լինեն հասարակ, բայց
յարմար:

17) Իւրաքանչիւր սան պէտք է ունենայ մէջքի
վերայ կրելու պայուսակ կաշուից կամ աւելի յարմարը
— տիլոյից և մէկ երկաթածայր ցուպ:

18) Եթէ սաների մէջ կան երաժշտական գործիք-
ների վերայ խաղացողներ, պէտք է տալ նոցա ամենահա-
սարակ թիթեղեայ կամ փայտեայ գործիքներ. լաւ է ու-
նենալ գոնէ փող արթնանալու, նշան տալու և այլ դէպ-
քերի համար:

19) Սակաւ, բայց անհրաժեշտ կարասիք — զրասե-
ղան, մի քանի աթոռներ, լապտերներ և գրկիւ պիտոյք:

20) Կարևոր է նոյնպէս Սրբազան Առաջնորդի կող-
մից Լօսու գործակալ քահանաներին ուղղուած մի գրու-
թիւնը, որպէս զի վերջիններս ուղևորութեան միջոցին
ամենայն կերպ աջակցին ուղեցոյց առաջնորդին:

21) Նոյնպէս մի վկայական մեծ. հոգաբարձութեան
կողմից՝ հարկ եղած դէպքում զաւառական ոստիկանու-
թեանը ներկայացնելու համար:

22) Ուղեցոյցը պէտք է ուղևորութեան նախընթաց
երեկոյեան բոլոր ուղեկիցներին մի բնախօսութիւն անէ և
բայցադրէ ուղևորութեան նպատակն և տեղեկութիւններ
տայ նոցա բռնելիք դիրքի մասին:

ԻՍՍԱՅԱԿ ՅԱՐՈՒԹԻՒՆԵԱՆՑ.

ԿԱՄՔԻ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄՆ.

(Հոգեբանական-մանկավարժական խորհրդածութիւններ.)

Մարդու արժողութիւնը չէ կայանում միմիայն գիտութեան, այլ նաև նորա կամքի մէջ: Իսկ այդ վերջինն արդիւնք է նորա մտքի շրջանի, այսինքն մտապատկերների բաղադրեալ շարքերի և նոցա փոխադարձ ազդեցութեան: Հետևաբար դասատուութիւնը, եթէ կրթական նշանակութիւն պէտք է ունենայ, պէտք չէ ձգտուի միմիայն գիտութիւն տալ, այլ նա պէտք է իւրեան նպատակ դնէ՝ իւր մատակարարած նիւթով կամք յառաջացնել սանիկի մէջ. իսկ տարաբաղդաբար, ինչպէս փորձը մեզ ցոյց է տալիս՝ ասելն հեշտ է և իրագործելն դժուարին: Ահա մեզ փաստ ընտանիքների կրած նեղութիւններն և դպրոցական կրթութեան փորձերը: Զնայելով, որ ներկայումս հազարաւոր մտածող անհատներ, հասարակութիւններ, կառավարութիւններ աշխատել են և աշխատում են ընտանեկան և դպրոցական կրթութեան էութիւնը բարենորոգելու, այնու ամենայնիւ ամեն կողմից լսում է, որ դպրոցներին յաջողում է աւելի լոկ գիտութիւն տալ սանիկներին, քան նոցա բնաւորութեան մէջ բարոյական տարրեր ստեղծել, որ դպրոցները զարգացնում են սանիկների մտքերն, տալիս են հարուստ մտաւոր պաշար, սակայն չեն կարողանում սանիկին մատակարարած այդ մտաւոր նիւթից բարոյական բնաւորութիւն ստեղծել: Բնական է, որ այդ իւր պատճառները կունենայ. Այդ պատճառներից ամենագլխաւորն են. առաջին՝ որ ծնողները աշխատում են մտաւոր պաշարի միջոցով իւրեանց զաւակներին նիւթապէս ապահովացնել. նոքա չեն մտածում, թէ իրանց զաւակը պէտք է բարոյական լինի, այլ մտածում են, որ նոքա կարողանան այդ ուսման միջոցով փող աշխատել, մի խօսքով՝ ուսումը ծնողների աշ-

քին միմիայն միջոց է նպատակին հասնելու համար։ Ընթերցողը հազար անգամ լսած կ'լինի ծնողների կարծիքը՝ «Ժող որդիս այսուբէնը սովորի, որ կարողանայ իւր գլուխը պահել»։ Երկրորդ պատճառը որոնիր ուսուցիչների տգիտութեան մէջ. նոցա ծանօթ չէ կամքը և նորա զարգացումն, այսինքն հոգեբանութեան և մանկավարժութեան տարրական սկզբունքերը։ Սխալ չէ ասում հերբարտը. «Ով ուզում է դաստիարակ լինել, թող առնէ իւր ձեռքը իմ մետաֆիզիկան (հոգեբանութիւն), եթէ կարողացաւ հասկանալ, այն ժամանակ կարող է ընտրել իւր համար դաստիարակչական ասպարէզը»։

Հոգեբանութեան մասին խօսելով, աւելորդ չ'համարենք մի հայեացք ձգել նորա ուղղութեան վերայ։

Հոգեբանութեան պատմութեան մէջ երկու մեծ ուղղութիւն ենք նկատում։ Առաջին՝ չին փիլիսոփայական դպրոցները, որոնք ընդունում են հոգու սկզբնական դժերը, երկրորդ՝ նոր փիլիսոփայական դպրոցները, որոնք հոգեկան բոլոր երեւոյթները մտապատկերների միջնորդութեամբ են վերլուծում։ Արիստոտելէսից սկսած մինչև հեգելի ժամանակներն առաջին ուղղութիւնը գերիշխողն է, որը զանազան հոգեկան կարողութիւններ է ընդունում։ Երկրորդը իւր ամբողջ հոգեբանութեան մէջ հետևում է անալիտիկական եղանակին. նախ հետազոտում է նա մարդկային հոգին, ապա հանդիպում անգոյն հոգեկան տարրերի, որին կոչում է պարզ մտապատկերներ (ըստ Լայնեցի *petite perception*) և այդ մտապատկերների փոխադարձ յարաբերութիւնից սկսում է միւս հոգեբանական երեւոյթները վերլուծել։ Այս վերջին ուղղութեան ներկայացուցիչը կարելի է հերբարտին համարել։ Սորանով սկսւում է կատարեալ յեղափոխութիւն հոգեբանութեան մէջ. նա տալիս է հոգեբանութեան գիտնական ինքնուրոյնութիւն և կատաղի կերպով պատերազմ է մղում հոգու մէջ զանազան սկզբնական դժեր ընդունող ուղղութեանց դէմ։

Առաջին ուղղութեան գերիշխանութեան ժամանակ մանկավարժութիւնը ոչ մի յառաջադիմութիւն չի արել և չէր կարող գիտութիւն անունը կրել. նա լինէր է գեղեցիկ օրինակներով և խորհուրդներով, որոնք *a posteriori* ձեռք են բերուած և կարօտ են գիտնական եղանակի և հաստատման. բայց ինչպիսի դրութեան մէջ է գտնւում մանկավարժութիւնը երկրորդ ուղղութեան գերիշխանութեան ներքոյ. նա արդէն մի որոշ գիտնական

բնաւորութիւն է ստացել նա իւր հուրովների, օրինակների հաւաքածու չէ, այլ ինչպէս Բենեկէն անուանում է «գործնական հոգեբանութիւն» :

Իսկոնանք մեր նիւթին. հետազոտենք կամքի և բնաւորութեան էութիւնը և հիմնուելով դորա վերայ, որոշենք այն պայմաններն, որոնց ներքոյ կամքի և բնաւորութեան զարգացումն կարող է տեղի ունենալ :

I.

ՅԱՆԿՈՒԹԻՒՆ.

Յաճախ մտապատկերների շարքերի միջից մի մտապատկեր միւսներից աւելի ուժեղանում է և մտապատկերների հոսանքին նոր ուղղութիւն տալիս: Այդ տեղի է ունենում այն ժամանակ, երբ մարդ ցանկանում է կամ կամենում մի որ և իցէ բան:

Ցանկանալ կարելի է այն բանը, որի մտապատկերը մեր գիտակցութեան մէջ մի որոշ պարզութեան է հասել: Այդ մտապատկերը կարող է համապատասխանել. առաջին՝ մի իրական առարկայի, օրինակի համար. մի փոքրիկ մանուկ ցանկանում է ունենալ ծառից կախ ընկած խնձորը. երկրորդ՝ ցանկութեան հիմք կազմող մտապատկերը վերարտարում է մի առարկայի, որ դեռ գոյութիւն չունի և մի միջնորդող գործունէութեամբ պէտք է գոյութիւն ստանայ, ինչպէս օրինակի համար. մի օրիորդ ցանկանում է ունենալ գեղեցիկ հագուստ, որ դեռ ևս պէտք է կարել տայ:

Որպէսզի մտապատկերը ցանկութիւն դառնայ, պէտք է նա իւր մէջ մի որոշ դժ պարունակէ, որ կարողանայ յաղթել հակառակ մտապատկերին. օրինակի համար՝ երեխան տեսնում է խնձոր և ծիրան, դոցանից նա ցանկանում է վերջինը, ուրեմն ծիրանի մտապատկերը ճնշում է խնձորի մտապատկերին: Այս օրինակից երևում է, որ ցանկութեան, փափագման ներքոյ հասկանում ենք մենք մի այնպիսի հոգեկան երևոյթ, որ ամբողջապէս կախուած է մտապատկերների փոխադարձ յարաբերութիւնից, ուր մի մտապատկեր դժ ձեռք բերելով ազգակից մտապատկերների միջոցով, հակառակ մտապատկերը յետ է մղում և դուրս ձգում գիտակցութեան շէմքից և հասնում գիտակցութեան մէջ մի

որոշ պարզութեան: Մենք ասացինք, որ մի մտապատկերը ոյժ է ձեռք բերում ազգակից մտապատկերի շնորհիւ: Այո՛, մի միակ մտապատկեր ինքն ըստ ինքեան ոչ մի ժամանակ չէ կարող ոյժ լինել, այլ նա ձեռք է բերում ոյժ այն ժամանակ, երբ դորա հետ ուրիշ մտապատկերներ են միանում, հակառակ մտապատկերների դէմ մղած պատերազմի մէջ դորան օգնում: Օրինակ. օրիորդի հագուստի մտապատկերը առանձին առած այն ոյժը չէր կարող ունենալ, եթէ դորա հետ չ'միանային այլ մտապատկերներ, այն է, որ նա այդ շորի մէջ գեղեցիկ երևի, նորա ընկերուհիները պէտք է զարմանան և գովաբանեն նորան: Ահաւասիկ այս դէպքերն առանձին մտապատկերներ են, որոնք «նոր հագուստի» մտապատկերներից անբաժան են:

Ինքն ըստ ինքեան ոչ մի մտապատկեր ցանկութիւն չէ, այլ նա կարող է դառնալ, նա դառնում է ցանկութիւն և մնում՝ այդ դրութեան մէջ մինչև պարզութեան վերջին աստիճանին հասնելը: Եթէ այդ վերջինը տեղի է ունեցել, այն ժամանակ անհետանում է ցանկութիւնը: Եթէ վերոյիշեալ մանուկը խնձորը կտրել և ուտում է, եթէ օրիորդն իւր նոր հագուստը արդէն հակգել և բոլորեքեան էլ նորան այդ հագուստով տեսել են, այն ժամանակ ցանկութեան փոխարինում է մի այլ դրութիւն, որ մենք անուանում ենք «գոհացում»:

Իւրաքանչիւր մտապատկեր ոչ թէ միայն մի անգամ կարող է ցանկութիւն դառնալ, այլ յաճախ, եթէ մտապատկերների շարքերը թղլ են տալիս: Այդպիսի յաճախ կրկնուող ցանկութիւնը կոչւում է ձգտում*): Օրինակի համար առնենք երեխայի մշտական խաղի ցանկութիւնը: Եթէ մտապատկերը ձգտման գոհացումից յետոյ իսկոյն և եթէ ձգտում է դառնում, կոչւում է կիրք**): Կիրքն է մի այնպիսի հոգեկան երեւոյթ, որ մի իրի

*) Տես. Դիոգինէս Zaert. V. 85.

Շեքսպիր «Համլետ» III գործող. 3 տեսարան.

Կլայստ «Համբուրգի պրինցը» III գործ. 5 տեսարան.

Շիլլերի նամակները մարդուն զեղարուեստական կրթութեան մասին:

**) Շեքսպիրի «Վենետիկի վաճառական» III գործ. 1 տես.

Շիլլերի «Դոն-Կարլոս» V գործ. 9 տեսարան.

» «Մարիայ Ստուարտ» III գործ. 6 տեսարան.

մտապատկերը ճշնում է բոլոր այլ մտապատկերներին, զրկում մտապատկերների փոխադարձ յարաբերությունները և կապը, նա չէ ճանաչում խոհականություն, մի խօսքով գիտակցություն մեջ բացի իրանից ոչ մի տեղ չի ճանաչում: Կրքի մեջ ձգտման ոյժը անհամապատասխան է ձգտման իրից: Անզարգացած ազգերի և ժողովրդների կիրքը վերաբերում է յաճախ չնչին առարկաների: Կրքի մեջ նոցա քաշած նեղություններն աւելի մեծ են, քան իրի արժէքն: Մեզ զարմանք է պատճառում, երբ տեսնում ենք պարսիկներին և տաճիկներին ծխելիս: Պարսիկը, տաճիկը կամ այլ արևելեան ցեղերիցը մի չնչին բանի համար իւրեանց հակառակորդին բոլորովին ոչնչացնում են:

ԿԱՄՔ.

Ծանկություն ընդհանուր բնաւորութեան հետ ծանօթանալուց յետոյ, տեսնենք՝ թէ նա ինչպէս է կամքի փոխադրում և ի՞նչ է կամքը:

Իւրաքանչիւր ցանկութիւն, ինչպէս կարճ ժամանակամիջոցում զարգացել է, այնպէս էլ կարճ ժամանակամիջոցում կարող է անհետանալ: Օրինակի համար. մի մանուկ նստած է սենեակում պատուհանի առաջ իւր դասերը պատրաստելու համար և նայում է դէպի այգին: Նա ցանկանում է այգում լինել, բայց չ'անցած մի րոպէ կրկին շարունակում է նա իւր դասը սովորել: Հետեւաբար ցանկութիւնը իսկոյն անհետանում է, հակառակ մտապատկերների ոյժին չ'դիմանալով: Սակայն երբ հակառակ մտապատկերները անհետանում են, այսինքն ընկնում են գիտակցութեան շեմքի տակ (երբ մանուկն արդէն դասերը վերջացրել է), այն ժամանակ պարտիզի մտապատկերը իւր հակառակ մտապատկերի բացակայութեան առթիւ կրկին գիտակցութեան է գալիս և միանալով այլ մտապատկերի հետ՝ ամուր տեղ է բռնում գիտակցութեան մեջ և մի առժամանակ այդպիսի դրութեան մեջ մնալով՝ հասնում է կատարեալ պարզութեան: Ահաւասիկ այդ դրութեան մեջ մնալով՝ ցանկութիւնը դառնում է կամք:

Վիլանդի «Ազաժոն» III-դ գիրք, 7-դ գլուխ.

Եւրիպիդէսի «Սեդէայ».

Շիլլերի «Cabale und Liebe».

Շեքսպիրի «Mass für Mass» III գործ. 3 տեսարան:

Մենք ասացինք, որ ցանկութեան մտապատկերի հետ միանում են այլ մտապատկերներ, որոնք և առաջինին օգնում են: Այսպիսով ցանկութեան մտապատկերը յառաջացնում է մտապատկերների մի ամբողջ շարք, որի առաջի անդամը կազմում է ցանկացողի «եսը», իսկ վերջինը ցանկացած «իրը»: Այդ վերջինը վերաբերում է ապառնումին: Առաջին և վերջին անդամների մէջ գտնւում են այլ տարրեր, որոնց միջոցաւ կամեցող էակը գալիս է այն համոզմունքի, թէ արդեօք ձգտուած իրը կարելի է ձեռք բերել, թէ ոչ: Այս տարրը կոչւում է ձեռք բերելու համոզմունքը: Մարդկային երեակայութիւնը խոհականութեան իշխանութեան ներքոյ սկսում է որոնել ցանկութեան և ձեռք բերելու յարաբերութիւնը: Անկասկած, իրին հասնելու համոզմունքն է դարձնում ցանկութիւնը կամքի: Եթէ ես գիտակից եմ, որ իմ ցանկացած առարկային հասնելու եմ, ապա իմ ձգտումն կամք է: Ուրեմն կամքի վերլուծումն կարող ենք հետեւեալ կերպով ձևակերպել: Կամքն*) է մի յարատե շատ ազգակից մտապատկերներից օգնութիւն ստացող ցանկութիւն, որ գիտակից է, թէ կարող է բոլոր արգելքները ճնշել և ցանկացած բանին հասնել:

*) Տես Երկրերի «Վիճելւմ-Տել» 1 գործ.

Վերոյիշեալ դրամայի մէջ Ծտաուֆախերի և նորա կնոջ խօսակցութիւնը զեղեցիկ օրինակ է կամքի զարգացման: Ծտաուֆախերը տխուր իւր տան առաջ նստած, մտածում է իւր հայրենիքի ընդունութեան վերայ: Նա խորհում է միջոցներ գտնել իւր հայրենիքը ազատելու, սակայն բացի պատերազմից ուրիշ մի հնար չէ գտնում: Բայց տեսնելով Աւստրիայի զօրութիւնը և գուշակելով իւր ընտանիքի դժբաղդութիւնը, թողնում է այս միջոցն էլ: Ծտաուֆախերի տխրութիւնը երևում է նրանից, որ իւր կնոջ մօտենալիս անգամ խօսք չէ արտասանում, մինչև որ վերջինս չէ հարցնում իւր ամուսնու տխրութեան պատճառը: Սակայն Ծտաուֆախերը լռութեամբ տալիս է իւր ձեռքը կնոջը, կարծես ցանկանում է ասել. ահ, դու չես կարող իմ ցաւին դարձան անել: Վերջապէս իւր կնոջ հետ խօսելուց լստոյ՝ ուրիշ տեսակ մարդ է դառնում. նա այլ ևս չէ նալում հանգամանքների վերայ և իրան ուժեղ է զգում հայրենիքն ազատելու: Այստեղ պարզ երևում է Ծտաուֆախերի ցանկութեան կամքի փոխուիլը. սկիզբը նորա գիտակցութեան մէջ գտնուող մտապատկերները ուրիշ հակառակ մտապատկերների ազդեցութեան

ՓՈՐՁ.

Այն ուժեղ ցանկութիւնն, որ դեռ չէ հասել կամքի աստիճանին, այսինքն գիտակից չէ, թէ իւր ցանկացած իրին հասնելու է թէ ոչ, բայց և այնպէս սկսում է գործել, կոչւում է փորձ։ Այս անգիտակից գործողութիւնը, այն առիթը, որ մարդուս շարժում է իրական աշխարհում նորա համապատասխան գործողութիւն կատարելու, առանց տեղեակ լինելու, թէ կարելի է հասնել նպատակին, անուանում ենք փորձ։ Երևիայի առաջին օրերի շարժումները սկզբնական փորձեր են դէպի գոհականութիւնը։ Նոյնը և կարելի է նկատել նորածնունդ անասունների վերաբերեալ, դիտաւորապէս մենդի պահանջը գոհացնելու համար։ Անասունների այդ շարժողութիւնները կարող ենք նոյնպէս բնագլուխ մնաւորութիւնները։

Փորձի վերաբերմամբ պէտք է երեք կէտերի վերայ ուշադրութիւն դարձնենք.

ա. Փորձ, անգիտակցաբար տեղի ունեցած. օրկ. պատահում է, որ մայրը խտրտ առած երեխային, սենեակի միջով անցնելիս, մի փայլուն առարկայի մօտ կանգնեցնում է և փոքրիկ մանուկը իւր ձեռքը մեկնում է և պատահմամբ բռնում։ Երկրորդ անգամ երեխան նոյն տեղով անցնելիս աւելի վստահութեամբ է իւր ձեռ-

ներքոյ գտնուելով, տակաւին պարզ չէին։ Եւ այն ժամանակ միայն պարզուեցան, երբ ուրիշ մտապատկերներ առաջինին օգնութեան հասան։

Տես Շեքսպիրի « Մակբետ ».

Ինչպէս Շտաուֆախերի, նոյնպէս և Մակբետի գիտակցութեան մէջ կան մտապատկերներ, որոնք ձգտում են պարզութեան հասնելու, այն է, որ նա ցանկանում է Թագաւոր դառնալու։ Այստեղ ևս առաջ են գալիս հակառակ մտապատկերներ, որոնք խանգարում են առաջիններին պարզութեան հասնելու։ Սակայն երբ Մակբետի կէնը դժուարութիւնների առաջն առնում է, այն ժամանակ միայն Մակբետի մտապատկերները հասնում են պարզութեան և նա վճռում է իսկոյն գործին դիմել։ Այստեղից արդէն սկսում է Մակբետի մէջ կամք։

քը մեկնում, երրորդ անգամ, եթէ մայրը այդ առարկայի մօտ չէ մնում, սկսում է երեխան բղաւել լալ....:

բ. Փորձ, տեղի ունեցած նմանութեամբ. օր. մարդիկ յաճախ փորձում են այն, ինչ որ ուրիշները գիտակցաբար արել են: Փոքրիկները ձգտում են միշտ անել այն, ինչ որ մեծերն են անում:

գ. Երրորդը տեղի է ունենում ղեկավարութեամբ, բացատրութիւններով. օրկ. ծնողների և որդիների, ուսուցիչների և աշակերտների յարաբերութիւնները:

Փորձնականութեան դաշտը շատ լայնածաւալ է և կամքի զարգացման համար մեծ նշանակութիւն ունի, ուստի և պէտք է դաստիարակը այս կէտերի վերայ ուշադրութիւն դարձնէ:

Այդ տեսակ նպատակորոշ շարժողութիւններ ներկայանում են հոգու մէջ անդամներ մտապատկերների մի ամբողջ շարքի, որ սկսւում է ցանկութիւնից և վերջանում գոհացումով: Դիցուք ես սովորեցրել եմ իմ աշակերտներին մի գեղեցիկ եղանակ դաշնամուրի վերայ խաղալ. խաղի համար կարևոր շարժողութիւնները կալմում են վերոյիշեալ շարքի անդամները: Եթէ աշակերտս ցանկանում է վերոյիշեալ կտորը խաղալ, ապա այդ ամբողջ շարքը պէտք է վերարտադրութեան յաջորդութեան օրէնքով գիտակցութեան գայ, շարքի առաջին անդամից սկսած պէտք է յաջորդաբար (successio) բոլոր անդամները վերարտադրուին: Եթէ վերարտադրուի վերջին անդամն, ապա պէտք է ամբողջ շարքը վերարտադրուի ըստ հոգեբանական օրէնքի միանգամից և ոչ յաջորդաբար, ինչպէս վերոյիշեալ դէպքում: Այստեղ չէ կարող իւրաքանչիւր անգամ երևան գալ. Զնայելով այս դէպքին, ցանկութեան ժամանակ այսպիսի վերարտադրութիւններ պէտք է յաճախ տեղի ունենան: Մի երեխայ ուզում է օրինակի համար ա, բ տառերը գրել. Դորա համար կարևոր են շարժողութիւնների մի ամբողջ շարք և շատ մանուկներ երկար ժամանակ են կորցնում, որպէսզի կարողանան այդ շարքը հիմնովին իւրացնել այսինքն առաջին շարժողութիւնը ա տառը գրելու համար ի գիտակցութիւն ածեն. մինչդեռ վարժ գրողները կ'կարծեն, թէ հեշտ է իսկոյն առաջին շարժողութիւնը յիշել:

Փորձերի վերոյիշեալ երեք տեսակները սահմանափակւում են երեխայի առաջին տարիներում մարմնական շարժողութիւններով: Ապա մարմնականը և հոգեկանը միանալով միասին կազմում են խոհական փորձը: Այդ վերջինի սկիզբը լինում է միշտ ամբողջ

երևակայութիւնների շարքեր և յաճախ չեն համապատասխանում Ա. իրական աշխարհին։ Օրինակի համար. մի օրիորդ ցանկանում է մի որևիցէ բան գործել։ Վարժողութեան միջոցով արդէն ձեռք է բերել մի որոշ աստիճան ընդունակութիւն, հուցէ նոյն օրինակը առաջուց ունեցել է ձեռքին և դորա պատճէն արդէն գործել է։ Այս անգամ սակայն մի փոփոխութիւն կայ, այն է՝ գունաւոր թելերի դասաւորութիւնը այլ է կամ թէ օրինակն աւելի փոքր է, մինչդեռ գործածն աւելի մեծ պէտք է լինի։ Այստեղ երևակայութիւնը պէտք է պակասութիւնները լրացնէ։ Խելքը այս գործի մէջ դատաւոր է և եթէ երևակայութիւնը պակասութիւնները սկսում է ամբողջացնել, պէտք է խելքը դորա համապատասխան շարքեր գտնի։ Այսպիսի մի աշխատութիւն կամքի զարգացման համար մեծ նշանակութիւն ունի։ Այսպիսի փորձերով հոգին այլ կերպարանք է ստանում. նա աշտնում է գործունեայ և մասամբ էլ հնարիչ։ Հենց այս հիման վերայ պէտք է նկատել, որ դաստիարակը չ'պէտք է փորձի ժամանակ միշտ իւր սանիկի ինքնուրոյնութիւնը խլի և միջամտի երեխայի փորձերին։ Այս հանգամանքն է պատճառը, որ այսօր դպրոցներն, ընտանիքները ճնշուած էակներ են առաջիկա ազգին, մարդկութեան. քանի քանի մայրեր, հայրեր խորատակում են իրանց զաւակների ինքնուրոյնութիւնը, կարծես թէ թշնամի են նոցա հետ. քանի քանի ծնողներ իւրեանց դպրոց այցելող որդիների համար ընտանեկան ուսուցիչներ են վարձում, որոնք աշակերտների խնդիրները պատրաստում են և միւս օրը ձեռքը տուած դպրոց ուղարկում, իսկ նա էլ ուսումնարանում իւր ուսուցչին է խարում։ Ի՞նչ արդիւնք, մտաւոր զարգացման, ի՞նչ կամք, ի՞նչ ինքնուրոյնութիւն և ազատ ոգի։

Ուստի շնորհիր, դաստիարակ, սանիկներին մի որոշ աստիճան ազատութիւն իւր փորձնականութեան մէջ. դու մի խառնիր քո ձեռքերը նորա փորձի մէջ, այլ հեռուից դիտիր նորա արածն և ուրախացիր նորա յաջողութեան վերայ։

Ոչ թէ միայն պէտք է գովասանել սանիկի փորձի յաջողութեան համար, այլ պէտք է մասնակից լինել նորա ուրախութեանը։

Անշուշտ գովասանքից և փարձատրութիւնից աւելի մեծ ազդեցութիւն կ'ունենայ այն հանգամանքը, որ եթէ այդ փորձը պիտանի է և սանիկի պատրաստած առարկան կարելի է գործա-

դրել: Եթէ փոքրիկ որդին իւր հօր համար մի տախտակէ շրջանակ է շինել և նորան նուիրել, ապա հայրը պէտք է ցոյց տայ մանուկին, որ ուրախացել է դորանով: Եթէ մինչև անգամ որդու աշխատութեան արդիւնքը շատ էլ գեղեցիկ չէ, այնուամենայնիւ պէտք է հայրը նոյն նպատակով բանեցնէ, ինչի համար որդին շինել է:

Եթէ փոքրիկ դստեր ձեռագործութեան փորձը յաջողուել է, մայրը պէտք է ուրախանայ և այդ գործած առարկան դստեր առաջ գործադրէ: Անշուշտ այս բոլոր դէպքերում կարեոր է շափաւորութիւն, որպէսզի սանիկների մէջ չ'ղարգանայ ձգտումն դէպի փոփոխութիւն, տրամադրութիւն, եսականութիւն, ինքնակամութիւն, ինքնագոհութիւն, անյուծ երեակայութիւն՝ թէ ինքն է ամենալաւ գործողը: Հօր և մօր հեղինակութիւնը պէտք է սրբութեամբ պահպանուի:

ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆ, ԺՐՈՒԹԻՒՆ ԵՒ ՍՈՎՈՐՈՒԹԻՒՆ:

Այս վերոյիշեալ երեք երեւոյթներն էլ մարդու բնաւորութեան ձեւակերպող տարրերն են, ըստ որում նոքա ևս ծառայում են կամքի զարգացման: Մենք ինչպէս վերև յիշեցինք, պէտք է միշտ աշխատել մանկական գիտակցութեան մէջ մտապատկերների նոր շարքեր յառաջացնել, որոնց կարելի լինի հեշտութեամբ վերարտադրել և որոնք գիտակցութեան մէջ այն տարրը կազմեն, որից կախումն ունի ցանկութեան կամքի փոխադրումն: Որպէս միջոց այդպիսի ազդու մտապատկերների շարքեր յառաջացնելու համար ցոյց տուինք փորձը: Եթէ այդ վերջինը տեղի է ունենում յաճախ և նոյն ժամանակամիջոցում մի երկրորդ անձնաւորութեան վերահսկողութեան ներքոյ, դա կոչւում է վարժութիւն: Աւասիկ վարժութեան օրինակ. գրել-կարդալ սովորելը: Վարժութիւնն է, հոգեբանօրէն բացատրած, մի յաճախ կրկնուող հաւատարիմ վերարտադրութիւն: Այդ վերարտադրութեան ժամանակ տեղի են ունենում շարժողութիւններ, որոնք պարունակում են իրանց մէջ կամքի իմպուլսներ, որոնց անդամների թիւն և դասաւորութիւնը վերոյիշեալ մտապատկերների շարքերից կախումն ունին: Վարժութիւնների գլխաւոր նպատակն է՝ մարմինը մատչելի

դարձնել կամքի իմպուլսներին: Դորա կազմում են կամքի զարգացման գլխավոր հիմնաքարը:

Հոգու իշխանութիւնը մարմնի մկանունների վերայ հաղարաւոր դժուարին փորձերով է ձեռք բերւում: Որքան նեղութիւն է քաշում փոքրիկ մանուկը, որպէսզի մի ամենահասարակ գաղափարը, որի մասին երկար ու բարակ մտածել է, յիշէ կամ իւր հաւասարակշռութիւնը պահպանէ: Որքան յաճախ է պատահում, որ շատերը մինչև անգամ իւրեանց մարմնի վերայ կատարեալ իշխանութիւն չեն կարողանում ձեռք բերել:

Մարմնական կրթութիւնը, ինչպէս յայտնի է մեզ մանկավարժութեան պատմութիւնից, հին ժամանակներում բացի Սպարտացիներից, ուրիշ ազգերից շատ քիչ է ուշադրութեան արժանի եղել: Նենց նոր ժամանակներումն են եւրոպական ուսումնարանները սկսել մտածել մարմնամարզութեան վերայ՝ հասկանալով մարմնական վարժութեան նշանակութիւնը կամքի զարգացման համար: Դառնալով կրկին ընդհանրապէս վարժութեան, պէտք է աչքի առաջ առնել այն հանգամանքը, որ եթէ նա կամքի զարգացման պէտք է ծառայէ, անշուշտ չ'պէտք է կանգ առնէ, այլ միշտ անընդհատ շարունակուի. եթէ դաշնամուր ածողը մի առժամանակ չ'շարունակէ իւր վարժութիւնը, նորա մատերը նոյն արագութիւնը չեն ունենալ: Եթէ նոյն վարժութիւնը յաճախ տեղի ունենալուց յետոյ հասնում է իւր կատարելագործման, կոչւում է ժրութիւն, հոգեբանօրէն ասած, եթէ մտապատկերների շարքերի վերարտադրութիւնը տեղի է ունենում արագ, առանց մի որևէ խանգարման, կոչւում է ժրութիւն:

Շատ բնաւորական է Լացարուսի ժրութեան վերլուծումն. նա ասում է՝ «Ժրութեան գաղտնիքը կայանում է նորա մէջ, որ գիտակցական շարժողութիւնը դարձնում է անգիտակցան կամ մարմինը փոխադրում է մի երաժշտական գործիքի, որի վերայ մարդ ածում է կամ աւելի լաւ ասած, մի գործիքի, որ ինքն իրան է ածում»: Մենք կարող ենք օրինակ վեր առնել գրողի, կարդացողի, նկարչի, պարողի և այլն: Այս գործողութիւնների ժամանակ, կարծես թէ, մարդուս ձեռքերը, ոտները աշխատում են, որպէս մի անհատ, որ իւր սեփական հոգին ունի:

Ինչպէս փորձի հետեանքը վարժութիւնն է, վարժութեանը— ժրութիւնը, այնպէս էլ ժրութեան հետեւում է սովորութիւն: Այդ վերջինի բարձր նշանակութիւնը կամքի զարգացման համար մի

այնպիսի փաստ է, որ կարօտ չէ բացատրութեան: Սխալ չէ ասում Արիստոտելը, որ սովորութիւնը մարդուս երկրորդ բնութիւնն է: Այն ձգտումները, որոնք սովորութիւնից են յառաջանում, այնպէս ուժեղ են, որ մինչև անգամ՝ ամուր բարոյական սկզբունքների ներկայութեամբ էլ տեղի են ունենում:

ԿԵՌԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ, ԸՆՏՐՈՂՈՒԹԻՒՆ ԵՒ ՎՃՌՈՂԱ-

ԿԱՆՈՒԹԻՒՆ.

Միւս գլուխներից արդէն յայտնի է, որ ձգտումն մտապատկերների ընթացքին մի որոշ ուղղութիւն է տալիս, այսինքն մեր գիտակցութեան մէջ տեղ են բռնում մտապատկերների մի ամբողջ շարք, որոնք ձգտումն և գոհականութիւնը կապող տարրեր են կազմում: Այդ շարքը կամ մի հաւատարիմ վերարտադրութիւն է կամ երեակայութիւն, որ խոհականութեան ազդեցութեամբ դառնում է մի ձեւակերպած ամբողջութիւն: Այդ շարքերը զբաղւած են մի ձգտման դէպի գոհացուցումն փոխադրուելու արգելքներով և օժանդակ միջոցներով: Եթէ մարդկային խոհականութիւնը այդ շարքերն իրար հետ համեմատէ, այն ժամանակ տեղի է ունենում մի հոգեկան երեզլթ, որ կոչւում է կշռադատութիւն: Բերենք մի օրինակ. որդին, որին ծնողները ուղարկել են ամարանոց, մտածում է տուն գնալու ֆրառաջ ծնողներին ուրախացնել մի փոքրիկ ընծայով: Սակայն նոյն փող է հարկաւոր Սախկոյն յիշում է անցեալ տարուայ ամարանոցից վերադառնալը, երբ նա ծնողներից հեռանալուց հօրից ստացած փողից մի փոքր խնայել էր, ապա մօրից մի քանի բուրլի էլ էր ստացել, այնպէս որ նա կարողացաւ մի փոքրիկ յիշատակ ամարանոցից իւր հետ բերել: Սակայն այս տարի հայրը տանը չ'գտնուելով, հետեւաբար անցեալ տարուայ նման որդին փող չէ ստացել: Այս անգամ նա շատ փող չունի, ուստի և իւր նպատակին հասնելու համար աւելի դժուարութիւններ պէտք է քաշի: Ահա նա մտածում է՝ ի՞նչ ճանապարհով փող ձեռք բերի. նա կարող է ընկերներին դիմել, բայց գուցէ նորա չունենան: Այս բոլոր գործողութեան մէջ երեւան են գալիս արգելքներ և օժանդակ միջոցներ: Կշռադատութեան ժամանակ պէտք չէ արգելքները շատ հեշտ կամ դժուար

երևակայել և ստոր կամ բարձր գնահատել, Արգելքների առաջին առնելու ժամանակ պետք է մտածել, թե այդ միջոցները գուցե վնասակար են, թեև նպատակայարմար:

Կամքի զարգացումն պահանջում է մի հանդարտ, խելացի կշռադատութիւն, « ծանր թեթեւանել » արգելքների և միջոցների, Ուստի և դաստիարակի գործն է, որ աշակերտի մէջ այդ խելացի « ծանր թեթեւանելը » սովորութիւն դարձնի, թեև այդ պահանջողութեան իրագործումն շատ հեշտ չէ, վասն զի մանկական հոգու մէջ գտնուում են զանազան զգացումներ, որոնց բովանդակութիւնը կատարեալ հակասութիւն է կազմում դէպի վերոյիշեալ սովորութիւնը, նամանաւանդ իգական սեռի վերաբերեալ, որոնց ցաւալիւնները գրգռման մեծ ոյժ են պարունակում իրանց մէջ: Մեր վերոյիշեալ օրինակի մէջ աչքի են ընկնում երկու փաստեր՝ արգելքներ և միջոցներ ձգտման գոհացուցումն տալու համար: Այդ երկու փաստերը կազմում են մտապատկերների երկու մեծ շարքեր, որոնցից պետք է ընտրել միջոցներ, եթէ այդ վերջինները ճշմարտացի են, արժանի են, այն ժամանակ տեղի է ունենում միջոցների ընդունելութիւն: Այդ գործողութիւնը կոչւում է ընկալողութիւն:

Այս դէպքում պետք է երկու բան աչքի առաջ ունենալ. առաջին՝ կարող է պատահել, որ միջոցներից միմիայն մէկը կարող է արժանի երևել, որ աւելի շուտով կարող է գոհացումն տալ, երկրորդ՝ կարող է պատահել, որ բոլոր միջոցները միասին կարող են գոհացումն պատճառել. օրինակի համար՝ վերոյիշեալ մանուկը կարող է թե իւր ընկերոջից փող առնել, թե իւր ազգականներից և թե այլ միջոցների դիմել, որպէսզի կարողանայ հարկաւոր գումարը ձեռք բերել: Եթէ մանուկը հաստատ համոզուած է, որ նա այդ միջոցները իւր կամեցած իրին հասնելու համար անշուշտ հարկաւոր են և նա անշուշտ այդ միջոցների շնորհիւ կ'հասնէ իւր նպատակին, այն ժամանակ տեղի է ունենում մի հոգեկան երեւոյթ, որի հետեանքը գործն է: Այդ երեւոյթը կոչւում է վճռողականութիւն:

Սանկնեարին « խելացի ընտրողութիւններ անել » սովորեցնելը անհրաժեշտ է, սակայն և դժուարին է: Մանկական թեթեւամտութիւնը և անխորձութիւնը տալիս են յաճախ մի ոչ մտածած ընտրողութիւն: Մանկական հոգին հեշտութեամբ յառաջացնում է իւր մէջ վճռողականութիւն, իսկ ոչ մի ժամանակ չէ

ունենում նա կատարեալ գործնականութիւն. Երեխաները նոյն-
պէս շատ հարուստ են սկզբունքներով, սակայն իրագործել չեն
կարողանում: Այս դէպքում դաստիարակը գործ ունի ոչ թէ
միայն սանիկի կամքի հետ, այլ և նորա շրջանի հազարաւոր փո-
փոխական տպաւորութիւնների ազդեցութեան ենթարկուող մարդ-
կային հոգու հետ, այսինքն մարդու հետ, որպէս մի անհատ:
Իւրաքանչիւր սանիկի մէջ այդ տպաւորութիւնները զանա-
զան ձևերով, զանազան միութեամբ են ներկայանում, սորանից
է, որ իւրաքանչիւր անհատի մէջ կամքի զարգացումն միապե-
սակ չէ տեղի ունենում:

ԳՈՐԾՈՒՆԵՆՈՒԹԻՒՆ ԵՒ ԳՈՐԾ.

Շատ ստոյգ է Ստյոխների բարոյական փիլիսոփայութեան
սկզբնական դաշտփարը. «Մարդկային ամենարարձր նպատակը
կայանում է ոչ թէ դիտողութեան, այլ գործունէութեան մէջ.
մի անգործունէ կամք է *contradictio in adjecto*»: «Գործունէու-
թիւն» գաղափարի ներքոյ պէտք չէ անպատճառ հասկանալ
արտաքին շարժողութիւն, այլ մեծ մասամբ հոգեկան երևոյթ-
ներ, որոնք առիթ են տալիս մի կամեցող «ես»-ի զարգացման
կամ յառաջացում են մի այլ անհատի մէջ նոյնանման հոգեկան
երևոյթ: Ինչպէս իւրաքանչիւր գործունէութիւն չէ կայանում
շարժման մէջ, այնպէս էլ իւրաքանչիւր շարժում գործու-
նէութիւն չէ: Օր. մանուկների աննպատակ խաղը չէ կարելի գոր-
ծունէութիւն անուանել. գործունէութեան ներքոյ բնդհանրապէս
պէտք է հասկանալ մարդկային հոգու արտայայտութիւնը կամքի
ձևով: Գործունէութեան հետեւում է գործ, այդ վերջինն առա-
ջինի հետեւանքն է: Որպէսզի կամքը գործունէութեան ֆորմա-
զրուի, անհրաժեշտ է, որ մարմինը ենթարկուի կամքի իմպուլս-
ներին: Այս դէպքից պարզ երևում է մարմնի զարգացման բարձր
նշանակութիւնը:

ԻՆՔՆԻՇԻՍԱՆՈՒԹԻՒՆ:

Կամքի արտաքին գործողութեան ձևերի և յատկութիւնների
մասին խօսելուց յետոյ՝ դառնանք մենք կրկին մարդկային ներքին

աշխարհին, որպէսզի մի շատ բարձր նշանակութիւն ունեցող և դէպի մարդուս ներքինը ուղղած գործողութիւն, այն է՝ փնքնիշխանութիւն և մեր հետազոտութեան առարկան դարձնենք: Մենք արդէն առիթ ունէինք դուրս մասին խօսելու, սակայն թողցինք, բնական դասաւորութեան հետեւելով: Ծնողները դաստիարակութեան սկզբում նախ ուշադրութիւն են դարձնում մանկական կամեցողութեան վերայ և ապա տալիս երեխայի գործողութեանց, հոգեկան շարժողութիւններին և մարմնական դժբախտ ցանկացած ուղղութիւնն և չափը: Երեխայի վերայ գործադրած դաստիարակի այդ իշխանութիւնը պէտք է սակաւ առ սակաւ նուազի և դուրս տեղը ինքնիշխանութիւնը բռնէ:

Կամբը, որպէս ինքնիշխան ոյժ, նախ իւր ազդեցութիւնն ուղղում է երեակայութեան վայրերի խողին, ձգտումներին և իղձերին, յետ է մղում վատ իղձերը, կուում է զգացմունքների դէմ: Ծնշում է նոր գոյութիւն ստացող կրքերը և այդպիսով մարդկային սրտի հաւանարակշռութիւնը պահպանում:

Ահաւասիկ այս դէպքում նկատելի է դաստիարակի գործը կամքի զարգացման մէջ: Նա պէտք է զինուած լինի ջանասիրութեամբ, հաստատակամութեամբ և յարատեւութեամբ: Ինչպիսի՞ մեծ դժուարութիւններ է պատճառում դաստիարակին սանիկի սրտի մէջ բուն դրած զգացումների ոչնչացնելը: Ուսուցչի անզգալ վարմունքը կարող է շատ վատ հետեւեցնել հասցնել, իսկ երեխային էլ պէտք է զգացումների ճանկերում թողնել, պէտք է սովորեցնել, որ նա ինքը սովորէ զգացումները ճշնել, վասն զի զգացման ազդեցութեան ներքոյ մարդ խոհանութեամբ չէ գործում: Զգացման գործում մեծ դեր են կատարում մարդուս փիզիկական յատկութիւնները և այնու ամենայնիւ պակասում են մեզ հիմնաւոր միջոցներ զգացումների դէմ: Բոլորից առաջ հարկաւոր է, որ սանիկի զգացման ժամանակ նա իւր «եսը» աչքից չհեռացնէ, այսինքն միշտ ինքնագիտակից լինի: Սակայն եթէ «ես»-ին յանկարծ կցւում են պարզութեան ձգտող մտապատկերներ, ինչպէս, օրինակի համար, բարկութեան ժամանակ՝ մէկին վիրաւորելիս, այն ժամանակ պէտք է սանիկին զսպել, որ մի այլ մտապատկերների շրջան ի գիտութիւն ածէ*): Իսկ եթէ

*) Հայերի մէջ ասում են՝ «եթէ բարկանում ես, ցուրտ ցուր խմիր կամ մինչև տասը համարիք կամ Հայր մեր ասա, որ բարկութիւնդ անցնի»: Այդ հիմնուած է հոգեբանական օրէնքների վերայ:

զգացումը մարմնական սկզբնապատճառ ունի, այն ժամանակ պէտք է աշխատել, որ սանիկը այլ մարմնական դիրք ստանայ, որպէնզի արդելուի զգացումի զննարկումն: Այս բոլոր պահանջները, նիժէ յաջող հետեանքի պէտք է մեզ հասցնեն, պէտք է ժամանակին իրագործուին. որքան կարելի է վաղօրօք պէտք է դիմել միջոցների: Փոքրիկ երևիւյթի զգացումները կարող են ծնողները հեշտութեամբ ոտնակոխ անել, սակայն նիժէ արդէն դպրոց գնալու տարիները հասել են, այն ժամանակ դաստիարակը կ'հանդիպի մեծ գիտարութիւններին: Այս դէպքում պէտք է ծնողները իւրեանց զաւակի դաստիարակութեան գործը դաստիարակի հետ ձեռք ձեռքի տուած առաջ տանեն:

Փոքրիկ երեխան, նիժէ զգոյշ վերահսկողութեան ներքոյ է գտնուում, կարող է ինքն իւր վախճանութեան վերջ տալ: Նոյնը և վերաբերում է ամենթաժամանակն և ուրիշ հոգեկան երեւոյթներին:

ԽՈՏԱԿԱՆՈՒԹԻՒՆ.

Խոհականութիւնը մի այնպիսի հոգեկան երեւոյթ է, որ վերաբերում է մարդու թէ արտաքին և թէ ներքին գործունէութեան, նա ննթադրում է կամք և դորա հետ կապուած կշռադատութիւն, ընտրողութիւն և վճռողականութիւն: Ըստ Շնորհամպելի խոհակա-նութիւնն է վերոյիշեալ երեւոյթների ներքին իւրացուցման ընդհանուր արտայայտութիւնը: Ուստի և մինչև երիտասարդական հասակը բացակայ է դա մարդուց. երեխան ունի առաջին անմիջական և ոչ բաղադրեալ ձևերը: Ըստ այսմ խոհականութեան զարգացումն պէտք է մանկական հասակից սկսել և շատ ուշ դադարեցնել:

Երեխաների և այնպիսի պատանիների վերաբերեալ, որոնք նոր են պատանեկութեան հասակն անցել, կարելի է միմիայն խոհա-կան գործունէութեան սկզբնական պայմանների մասին խօսել, ըստ որում խոհականութեան զարգացումը զեռ գտնուում է զար-կացման սկզբնական պարբերութեան մէջ: Կրթութեան ամբողջ ընթացքում, սանիկների մէջ խոհականութեան բացակայութեան պատճառով, ուսուցչի և ծնողների խոհականութիւնը պէտք է հանդիսանայ որպէս գործող զոյգ և դորա ազդու միջոցներով, որոնք ի հարկէ չ'հակասելով բարոյականութեան, սովորութիւն-

ներին և ընկերական հանգամանքներին՝ պետք է սանիկի հոգին ձևակերպուի: Միայն փիլիսոփայական հարկաւոր է, որ ուսուցիչը իւր ամբողջ գործունէութեան ընթացքում միօրինակ լինի: Սանիկի խոհականութեան զարգացման ընթացքում դաստիարակը չ'պէտք է մի ճնշող յոյժ ներկայանայ, այլ ինչպէս մենք միւս գլուխնէրում ցոյց տուինք, նա պէտք է մի որոշ շափով ազատութիւն շնորհի իւր սանիկին, որպէսզի նորա խոհականութիւնը սկսի սակաւ առ սակաւ ինքնորոշի կերպով յառաջանալ: Այս դէպքում կ'զբո-նեքն սեռերի մէջ մեծ զանազանութիւն: Աղջիկը մի որոշ ժամանակի ընթացքում (մինչև 16 տարին) աւելի վաղ է հասնում գործ-նական խոհականութեան, քան մանուկը. առաջինի մարմնական զարգացման արագ ընթացքի հետ զուգընթացաբար ընթանում է նորա հոգեկան աշխարհը: Դաստիարակը կամ ծնողը պէտք է շատ զգուշ լինի, եթէ աղջիկը կամ տղան արդէն ձեռք են բերել ընդունակութիւն իւրեանց նշանակութիւնը ճանաչելու, օտար խոհականութեան մէջ խառնուելն ամենավատ ազդեցութիւններից մէկն է: Ինչպէս, օրինակի համար, հազարաւոր ծնողների բար-բարոսական վարմունքը իրանց զաւակների հետ. նոքա ամեն մի շնչին դէպքում խառնում են և չեն թողնում իրանց զաւակնե-րին ազատ մտածել: Ծնողութիւնը այն տեղն է հասնում, որ նոքա սկսում են գաղտնի ճանապարհներ ընտրել:

Եթէ խոհականութիւնը հոգեկան երևոյթները պարզ և մա-քուր քննում է, ոչ թէ միայն իրարից զանազանում է, այլ նաև նոցա փոխադարձ յարաբերութիւնը, որպէս պատճառ կամ հետե-ւանք, որպէս միջոց կամ նպատակ ըմբռնում է, այն ժամանակ կոչւում է նա խելք: Այդ վերջինը բարոյական տեսակետից բոլորովին անտարբեր է (indifferent): Բարոյական գատողութիւն-ները յառաջանում են միմիայն գիտակցական ազդեցութեամբ: Եթէ բարոյական գատողութիւնները այնպիսի յոյժ են ձեռք բե-րել, որ վճռողականութեան վերայ բնաւորական ազդեցութիւն ունին, այն ժամանակ կոչւում է նա բարոյական խոհականութիւն կամ ինչպէս Շտրիւմպելը անուանում է «խելացի խոհակա-նութիւն», «Die Vernunft hat Verstand»:

ԲՆԱԽՈՐՈՒԹԻՒՆ.

Մարդկային հոգու մէջ գտնուող այն անհատական տարրերից, որոնք միշտ անհատի հիմնական սեփականութիւնն են կազմում, յառաջանում է ղանազան հանգամանքների ներքոյ մի յարաբերութիւն, որ առիթ է տալիս մարդկային ամբողջ գիտակցութեան չափաւոր և որոշ կենտրոնացուման, հոգեկան երեւոյթների այդ սերտ յարաբերութիւնը, գիտակցութեան այդ կենտրոնացուցումն կոչւում է բնաւորութիւն:

Այդ վերջինը զարգանում է անհատական տարրերից, բայց ոչ ինքն իրան, այլ գիտամար՝ ինքնադիտողութեան ազդեցութեան ներքոյ:

Գեթեի խօսքը « տաղանտը զարգանում է լուութեամբ, իսկ բնութիւնը աշխարհիս հոսանքի մէջ » պէտք է կարծել, թէ արտաքին աշխարհի հանգամանքների բազմակողմանութիւնը ազդում է բնաւորութեան ուղիղ զարգացման վերայ: «Ընդհանրապէս՝ հազարաւոր անհատներ իրանց կեանքի հանգամանքների առթիւ աւելի շեղւում են հոգու ամբողջ ընդանդակութեան կենտրոնացուցումից, ասում է Վեսլերն իւր հոգեբանութեան մէջ, Խորոյմէն բնաւորութիւնը շատ սակաւ կարող է կեանքի հոսանքի մէջ յառաջանալ:

Բնաւորութեան հիմքն է կամքերի ազդեցութիւններից յառաջացած ընդհանուր կամքը, ինչպէս մենք միւս գլուխներում տեսանք, որ մտապատկերների տատանուող, պատահական և անլուծ խաղին մի որոշ ուղղութիւն է տալիս և միշտ մի որոշ հաւասարակշռութիւն և հաստատութիւն պահպանելով իւր ոյժը նոյնամանն առիթների ժամանակ միեւնոյն չափով արտայայտում: Կամքի այս յատկութիւնը հերքարտը անուանում է «Կամքի յիշողութիւն»:

Կամքի յիշողութեան զարգացնող միջոցն է ինքնադիտողութիւնը և ինքնիշխանութիւնը. դժբա են պահպանում բնաւորութեան օրեկտիւ և սուբեկտիւ մասերի ճշմարիտ ներդաշնակութիւնը:

Բնաւորութեան objectiv մասի ներքոյ հասկանում ենք այն ընդհանուր կամքը, որ յառաջացել է զուտ հոգեկան ոյժերից, մինչդեռ բնաւորութեան subjectiv մասի ներքոյ հասկանում ենք անհատականութեան միջնակէտից յառաջացած սկզբունքների

ազդեցութեան տակ ձևակերպուած վճռողականութիւններ:

Objectiv բնաւորութիւնը գտնուում է ընդհանրապէս անհատականութեան և մասնաւորապէս գորանից բղխած տեմպերամենտներէ մէջ: Այդ վերոյիշեալ հոգեկան գրութիւնները վաղ են զարգանում, քան դոցա իւրացուցումն կամ գիտակցութիւնը՝ ուստի բնական է, որ, մինչև սուրբեկտիւ բնաւորութեան երևան գալը, objectiv բնաւորութիւնը արդէն զարգանում և հասունանում է: Objectiv բնաւորութիւնը գլխաւորապէս կախումն ունի անհատական իղձերից, որոնք ունին ֆիզիոլոգիական ծագում, իսկ սուրբեկտիւ մասը յառաջանում է գիտակցութեան մէջ տիրող ձեռնարկներից և պայքարէ իւր գործունէութիւնը ինքնագիտողութեամբ և աշխատում է կշռադատութեան, վճռողականութեան, ընտրողութեան միջոցաւ մի կամքերի դասակարգութիւն (System) ստեղծել: Դորանով բնաւորութիւնը ձեռք է բերում բարդութիւն և որոշման ոյժ, այսինքն ցանկութիւններն և ձգտումները իսկական կամքից զանազանելու: Միմիայն կամքերն ենթարկւում են քննողութեան՝ նախ ձգտող իրի արժէքի վերաբերմամբ և ապա դէպի նա «նա» ի բռնած դիրքի վերաբերեալ:

Մարդ տղամարդի հասակում հասնում է այն բնաւորութեան, որ տէր է կամքերի մի ամբողջ սիստեմի: Բայց չմոռանալով յիշել, որ այդպիսի բնաւորութեան զարգացման նախապատրաստութիւնը պէտք է սկսել մանկական հասակում սիստեմատիկական դաստիարակութեամբ: Այդ վերջինի մէջ գլխաւոր տեղը պէտք է բուն ծնողների և դաստիարակների օրինակելի լինելն է՝ ոչ թէ լոկալ բարասները:

«Exempla trahunt» ասում է դասական առածը: Հասակաւոր սանիկի վերայ էլ բարոյական անձնաւորութիւնը մեծ ազդեցութիւն ունի: Մի սիստեմատիկական հաստատ և բարոյական բնաւորութիւն աւելի մեծ ոյժ է ազդում մանկան վերայ, քան մի թույլ բնաւորութիւն:

Դաստիարակը պէտք է ինքը բարոյական բնաւորութիւն լինի. ապա թէ ոչ նա չէ կարող սանիկի մէջ բնաւորութիւն ստեղծել: Դաստիարակի բնաւորութիւնը պէտք է լինի այն օրինակը, որի պատճէն պէտք է ներկայանայ սանիկի բնաւորութիւնը: Բնաւորութեան մի զարգացած սիստեմ աւելի յատուկ է տղամարդկանց, քան կանանց: Ուստի և շատ սխալ է, եթէ շատերը ցանկանում են դաստիարակութեան գործը բոլորովին յանձնել իգական սեռին:

ԼԻՆՀԱՐԴ ԵՒ ԳԵՐՏՐՈՒԴ

ԳՈՐԾ

ՀԱՅՆՐԻՒ ՊԵՍԱԼՈՑՑՈՒ

Յ Ա Ռ Ա Ջ Ա Բ Ա Ն¹⁾

«Ich will Schulmeister werden».

ՊԵՍԱԼՈՑՑ.

Մեր հայոց մանկավարժական զրականութիւնը զուրկ է մանկավարժական աշխատութիւններից, զստական զբուսականների թարգմանութիւններից: Մենք զոյա մասին չենք էլ մտածել, այլ աշխատել ենք կցկտուր տեղեկութիւններ տալ կրթութեան մասին: Այսօր իմ առաջն է զրաժ Պետաւոյցոյ Հարուստ զրականութեան առաջին նմուշը: (Նախ քան այս զբքի մասին գրելս) ասենք մի քանի խօսք Պետաւոյցոյ մասին: Յովհաննէս Հայնրիխ Պետաւոյցին ծնուել է յունվարի 12, 1746 թ. Յիւրիս քաղաքում: Վեց տարեկան հասակում կոյրեց նա իւր հօրը, որ բժիշկ էր և կրթուեց շատ սահմանափակ շրջանում՝ իւր բարեպաշտ մօր և հաւատարիմ աղախին Բաբելի միջոցով: Մօր բարեպաշտութեան վրայ մեծ կրթական

1) Այս յօդուածն արտատպուած է «Մուրճ» ամսագրի № 7, սակայն ենթարկուել է հեղինակի կողմից մի քանի փոփոխութիւնների:

նշանակութիւն ունեցաւ նորա պապը, որը զիւղական քահանայ էր և միեւնոյն ժամանակ շատ ջանք էր զնուժ աղքատների խնամութեան և կրթութեան համար: Փոքրիկ ճանրիւր քիչ չէր այցելում իւր պապին, ամենաքիչը տարուայ մէջ մի երկու ամիս նորա մօտն էր զըտնրւում և նորանից շատ բան լսում ու սովորում: Նա՛նրիւր չէր կարողանում մոռանալ զօրծարանների բանւոր հրեխաներին, որոնց տեսել էր պապի գիւղում: Ուսումնարանում ոգևորում էին նորան Բոդմեր և Բրաւդինգեր ուսուցիչները: Հին հերոսներով: Ռուսոյի էմիլը նորա պաշտած գիրքն էր, բայց նորա մէջ վառուել էր կամք միայն խեղճերին և աղքատներին օգնել, ինչպէս և ասում էր նորա պապը, ուստի և այդ պատճառով ըսկսեց ուսումնասիրել աստուածաբանութիւն: Նորա առաջին քարոզը եկեղեցում շատ անյաջող անցաւ. նա կազում էր և տեղ տեղ իւր մտքերի կապը կտրում էր: Պետալոցցու առաջին փորձի անյաջողութիւնը ստիպեց նորան թողնել աստուածաբանութիւնը և սովորել իրաւաբանութիւն: Նա մտածում էր, որ այդ վերջինով տւելի լաւ կարող է պաշտպանել ճշուած ժողովրդի իրաւունքները: Սակայն անյաջող փորձերն և իւր մի ընկերոջ մեռնելուց առաջ արտասանած խօսքերն համոզեցին նորան, որ հարկաւոր է փորձ, և փորձուած անձնաւորութիւնը միայն կարող է այդ ընտրած ասպարիզում գործել: Պետալոցցին հիւանդացաւ, և նորան խորհուրդ տուին ընդհատել ուսումն, գնալ մի գիւղ, ուր և իրան նուիրեց հողագործութեան: Նա 1768-ին ձեռք բերեց Յիւրիխի վաճառականական տան միջոցով մի անմշակ հող Արգոյում և շինել տուեց մի տուն: 1769-ին պրսակուեց ցիւրիխեցի մի հարուստ վաճառականի աղջկայ հետ Աննա Շալթհեզ անունով: Նա թէև այստեղ հողագործութեամբ էր պարապում, սակայն վճռեց նաև

բանալ մի վարժանոց աղքատ երեխաների համար, և շուտով հաւաքեց 50 փոքրիկ երեխաներ: Ամառը պարապում էր իւր աշակերանների հետ հողագործութեամբ, իսկ ձմեռը դաս էր տալիս, սովորեցնում: Կրթում էր նոցա: Բայց շուտով նա պէտք է անբախտօնար: Կնոջ կարողութիւնը զոհելով ուսումնարանի համար, 1780-ին փակեց դպրոցը և նա ստիպուած էր թողնել իւր կալուածքը: Պետալոցցիի բարեկամները համարում էին նորան արդէն կորած մի մարդ և յիշաւի, 18 տարի ապրեց նա շատ նեղութիւնների մէջ:

Թողնելով հողագործութիւնը, նա նուիրուեց գրականութեան: 1780-ին լոյս տեսաւ նորա առաջին երկասիրութիւնը «Adendstunde eines Einsiedlers» (Միակեացի իրիկնաժամը): Շատերը այս աշխատասիրութիւնը շատախօսութիւն անուանեցին, ուստի Պետալոցցին մտածեց իւր մտքերն որոշ ձևակերպութեան ենթարկել և հրատարակեց 1781-ին մի ուրիշ աշխատութիւն «Լինհարդ և Կերարուդ, մի գիրք ժողովրդի համար» վերնագրով: Այդ գրքի մէջ ցոյց տուեց նա իւր սաղանսը և ժողովրդի մէջ մեծ հռչակ ստացաւ: Այդ աշխատութեան յաջողութիւնը ոգևորելով նորան, նա հեղինակեց մի այլ գիրք «Քրիստոսը և Էլզան»: Պետալոցցու նպատակն էր, որ այս գրքով լինի դասագիրք մարդկութեան ընդհանուր բնական դպրոցի, այն է՝ բնական դպրոցի: Սակայն այդ նպատակին չ'կարողացաւ ծառայել գիրքը, ըստ որում գրքի երկար ծառերը շատ ձանձրացուցիչ են, թէև մէջը մեծ մտքեր են արտայայտուած: Նոյն տարին դուրս եկան «Զւիցերական թերթ» շաբաթաթերթի մէջ մի յօդուած «Die Figuren zu meinem Abc Buche», մի շարք տառերի և մի յօդուած «Ճետալցաութիւնների բնութեան ընթացքի մասին մարդկային սեռի զարգացման մէջ»: Այս աշխատութեան մէջ նա զանազանում է երեք

ստորագրութիւններ մարդկային զրութեան, որոնք են՝ «մարդու բնական, ընկերական և բարոյական զրութիւնները»:

Տասն և ութ տարի հազար մի նեղութիւններ կրելուց յետոյ, յեղափոխութիւնը ձգեց նորան կրկին հստակական գործունէութեան մէջ: Պետաւրոյցին 52 տարեկան էր և ցանկանում էին տալ նորան տեսչի պաշտոն Արզաուի սեմինարիայում: Սակայն այդ չ'կատարուեց. 1798-ին, երբ Կանտոնը, Ունտերվալդէն Փրանսիայից պրեցին ու անապատ դարձրին, բազմաթիւ որբ երեխաներ թափառում էին այս ու այն տեղ, քաղցը յագեցնելու համար: Կառավարութիւնը ստիպուած էր մտածել զորա մասին, ուղարկեց Հայնրիխ Զոկկէին և Պետաւրոյցուն: Նոքա հաւաքեցին 80 երեխաներ և դոցա ապրուստն ու կրթութիւնը շատ զժուարին բան էր, նա մանաւանդ նիւթական սուղ միջոցներում: Այստեղ ևս նորա գործունէութիւնը երկար չ'տևեց. ըստ որում այն սենեակները, ուր երեխաներն էին կրթւում, պէտք է զինուորական հիւանդանոցի փոխադրուէր. ուստի և ըստիպուած էր իւր սիրելի որբերին արտասուքը աչքերին, ծանապարհ ցոյց տալ: Իսկ ինքը Պետաւրոյցին դնաց տկարութեան պատճառով հանքային ջրերով յայտնի մի քաղաք: Երկար այս ու այն կողմը թափառելուց յետոյ նա հրատարակեց 1801-ին իւր հայեացքները դաստաւութեան և դպրոցական գործի վերաբերեալ «ինչպէս է Գերարուզը սովորեցնում իւր երեխաներին» վերնագրով մի գրքում, և ընտրեց իւր գործունէութեան համար Իֆերտոնը (Yverdon): Այստեղ ստացաւ նա «ժողովրդական մարգարէ» կոչումն, նորան այցելւում էին մինչև անգամ օտար երկիրներից թագաւորներ, գլխաւորներ, զրոյներ, ի միջի այլոց և փիլիսոփայ Հերբարտն, աշխարհագէտ Րիտտեր, Շտերն, Բլոխման, Դելլրիւկ, Յիլլեր, Շտայներ

և Պլամանը: Այս վերջինը որ այցելեց նորան 1804 թ. հետևեալ կերպով է նկարագրում Պեստալոցցուն. «Նա կատարելապէս բնութեան մարդ է, միջակ հասակի և հագուստի մէջ շատ անհոգ և կեղտոտ: Դէմքն է չեղոտ և յարաբերութեան մէջ շատ բարի է, և երեխայի պէս շողորթոռ բնաւորութիւն ունի. հոգով անհանգիստ է, ոչ մի տեղ դադար չունի, ուստի և մի երկար խօսակցութիւն անկարող է համբերութեամբ լսել. սակայն ամբողջ օրեր զիտէ նստել իւր գրասենեակում և թերապրել ինչպէս մտքերը գալիս են. ապա յիտոյ այդ թելադրածը կարգում ու սրբազրում էր այնքան, մինչև որ ինքը գոհ կը մնայ»: 1809-ին իւր վարժանոցի ուսուցիչների թիւը 15 էր և աշակերտներինը 165: Այստեղ ևս վիճակուած չէր նորան մինչև մահ գործել, նախ որ ծագել էին խռովութիւններ ուսուցիչների մէջ, ապա 1814-ին վախճանուեց Պեստալոցցու հաւատարիմ կինը: Խեղճ ծերունին արտասանեց իւր կնոջ դադաղի վերայ՝ «Մենք բոլորից վաճառուած և ծաղրուած էինք, հիւանդութիւնը և փոքատութիւնը մեր գլուխը կռացրել էր և մենք կերել ենք մեր չոր հայր՝ արտասուները մեր աչքերին. բայց ինչ բան առեց մեզ այն ոյժն, դիմանալ կեանքի բոլոր հարուածներին»: Ահաւասիկ այս աղբիւրից էինք ստանում ոյժ, սիրտ առնում, հաւատում իրար և մխիթարում, մատնայոյց անելով միեւնոյն ժամանակ իւր ձեռքին բռնած Աւետարանը. Պեստալոցցին արդէն թուլացել էր, նա չէր կարողանում հաշտուել այն դադափարի հետ, թէ իւր սիրելի Գերարուդը վախճանուել է: Պեստալոցցիի դպրոցի ուսուցիչներից մէկը 1818-ին հրատարակեց նորա բոլոր գրութիւնները, որից զուտ արդիւնք ստացուեց 50,000 գուլդէն: Պեստալոցցին այդ փողով որոշեց մի որբանոց հիմնել Յլինդիւում: Իւր ծերութեան հասակում նա գրեց նաև մի երկասիրութիւն «Իմ կեանքի վիճակը» վերնա-

զրոյի, որի մէջ նա խօսում է գլխաւորապէս իւր դպրոցի մասին: 1827-ի սկզբներին Պետալոցցին սաստիկ հիւանդ դացաւ: Այդ հիւանդութիւնը տեւեց զրեթէ մի ամիս և 17 փետրվարի 1827 թ. վախճանուեց: Նորա զերեզմանաքարի վերայ փորագրուած են հետեւեալ խօսքերը. «Ամեն ինչ ուրիշների համար, իսկ իւր համար ոչինչ»:

Պետալոցցին իւր ամբողջ կեանքը ծառայեցրեց մի գաղափարի, այն է՝ ժողովրդի կրթութեան. նա ներկայանում է որպէս հայր խեղճ և կրթութեան կարօտ ամբօխի. նա համոզուած էր, որ իւրաքանչիւր անհատ, լինի նա ողբատ ու ստոր վաստակարգից և անընդունակ, պէտք է կրթուի, որ մարդկութեան պիտանի անդամ՝ դառնայ: Նա ապացուցեց որ տարրական դասաւանդութիւնը բոլոր դասաւանդութիւնների հիմնաքարն է: Նա պահանջում էր զարգացումն մարդկային բոլոր ոյժերի, նա գտաւ որ մարդկային ընդհանուր կրթութիւնը հիմքն է բոլոր մասնագիտական զարգացման: Ամեն դասաւանդութեան սկիզբն էր նորա համար՝ դիտողութիւնը: Նա ոչ թէ միայն ստեղծեց Գերմանիայում մի նոր ձև դասաւանդութեան, այլ նորա գլխաւոր ծառայութիւնը այն է, որ նա ցոյց տւեց թէ ժողովրդի կրթութիւնը և ջշտումը ազգային պէտք է լինի: Պետալոցցին մանկավարժական պատմութեան մէջ նոյն տեսակ աստղ է, ինչպէս Կոմենիոս, Ռուսօ, չերբտց:

Գառնանք «Լինհարդ և Գերարդին»: Այս աշխատութիւնը Պետալոցցու ամենատաղանտաւոր զործն է: Նա ուզում է պատեղ ցոյց տալ, որ մայրերից և նոցա կրթութիւնից կախումն ունի մի ընտանիքի, հաստրակութեան և պետութեան բարեկարգ վիճակի մէջ գտնուելը: «Ես կամենում եմ ժողովրդի կրթութիւնը յանձնել մայրերին», այս է այն գաղափարը, որով ամբողջ երկասիրութիւնը ներշնչուած է: Պետալոցցին ներկայացնում է

Գերտուզին, որպէս իդէալ, որը դարձնում է տունը
Աստուծոյ տաճար, մանուկների սիրտը ու զուէրը կեն-
դանայնում է իդէալական կրթութեան հողը: Չը նայե-
լով որ այս գիրքը արծարծում է այսպիսի բարձր դա-
ղափարներ, նա ճշմարիտ ժողովրդական գիրք է. նա
նկարագրում է ժողովուրդը, թէ ինչպէս է նա ապրում
և սննդւում: Այս երկասիրութեան հիմնական դաղափարն
է՝ իւրաքանչիւր ժողովրդի բարելաւութիւնը, նորա լաւ
վիճակը միայն կախումն ունի կրթութիւնից: Այս աշխա-
տութիւնը թէև կարելի է դնել Ռուսոսի «Էմիլ» շար-
քում, բայց չի կարող այդ վերջինին հաւասարուել, ըստ
որում վերջինս ամփոփում է հեղինակի ամբողջ ման-
կավարժական ծրագիրը, մինչդեռ այստեղ միայն մի մեծ
դաղափարի իրագործման մասին է խօսքը: Այս գրքի
նշանակութիւնը այնու ամենայնիւ մեծ է և յիշափոխա-
կան ազդեցութիւն ունի և ամբողջ գերմանական ազգը
շնորհակալ է Պետաւըցցուն այդ աշխատութեան համար:

ՅՈՎՀԱՆՆԷՍ ԲԱՐՆՈՒԴԱՐԵԱՆՑ.

I.

ՄԻ ՄԱՐԴ, ՈՐ ԲԱՐԻ ՍԻՐՏ ՈՒՆԻ, ԲԱՅՑ ԱՅՆՈՒ
ԱՄԵՆԱՅՆԻ ԱՆԲԱՂԴԱՅՆՈՒՄ Է ԻՒՐ ԿՆՈՋՆ ԵՒ
ՈՐԴԻՈՑԸ:

Բօննաւ գիւղում ղնակւում է մի որմնադիր: Նա կոչւում է Լինհարդ և իւր կինը՝ Գերորուդ: Նա ունի եօթ զաւակ և լաւ աշխատանք, սակայն այն պակասութիւնն ունի, որ պանդոխտան մէջ յաճախ թոյլ է տալիս իւրեան մոխրայնել: Նա վարում է այնտեղ, ինչպէ՞ մի անմիտ մարդ իսկ մեր գիւղում կան այնպիսի խորամանկ պատանիներ, որոնք միայն այն են կամենում, և դորանով էլ ապրում, որ պատուաւոր և պարզամիտ անձանց վերայ հսկելով, իւրաքանչիւր յաջող դիպուածում նրանց զրպանից փող դուրս դնին: Սրանք ճանաչում էին բարի Լինհարդին և յաճախ մոլորեցնելով նրան խմելու ժամանակ՝ հետը թուղթ էին խաղում և յափշտակում նորա քրտանց վաստակը: Սակայն Լինհարդը զղջում էր իւրաքանչիւր անգամ, առաւօտեան, և այնպէս խղճահարկում, տեսնելով որ Գերտրուդն և իւր զաւակները հացի պակասութիւն են կրում, որ դողում, լաց էր լինում, աչիրը դէպի գետին սւեռում և իւր արցունքը թաղ կացնում:

Գերտրուդը գիւղի ամենալաւ կինն է, սակայն նա և իւր մատաղ զաւակները իրենց հօրից ու խրճից զրկուելու և անջատուած, մերժուած, ամենածանր թըշ-

Լառութեան մէջ ընկղմելու վտանգի մէջ էին, որովհետեւ
Լինհարդը չէր կարողանում գինուց ձեռք վերցնել:

Գերտուրուքը տեսնում էր մօտակայ վտանգն և ըզ-
գացուած էր սրտով: Երբ նա իւրեանց մարգագետնից
թարմ խոտ էր բերում, կամ տախտակամածի վերայից
չոր խոտ վերցնում, և կամ կաթը մաքուր ամանների
մէջ տեղաւորում, ախ, ամեն ժամանակ երկիւղ էր ազ-
դում նրա վրայ այն միտքն, որ իրենց մարգագետինը,
խոտի տեղն և իրենց խրճիթի կէտը շուտով իրենցից
կ'իւլին, և երբ զաւանդները շրջապատում էին իրեն և
գիրկն ընկնէին, առաւել ևս դիտում էր և այդ ժամա-
նակ միշտ արցունքը ցած էին գլորվում նրա այտերից:

Մինչև այժմ թէև նա կարողանում էր իւր զաղտ-
նի լացը մանուկներից ծածկել, սակայն չորեքշաբթի օրը,
վերջին զատիկից առաջ, որովհետեւ իւր ամուսինն երկար
ժամանակ տուն չեկաւ, նրա վիշտը այնչափ սաստկացաւ,
որ երեխաները նկատեցին նրա արցունքը: Ախ, մայր, ա-
ղաղակեցին նրանք միաբերան, դու լալիս ես, և ընկան
նրա գիրկը: Նրանց մարմնի իւրաքանչիւր շարժողութիւնն
արտայայտում էր հոգս և երկիւղ: Երկչոտ լացով, խո-
րին, տխուր դարմանք և անմոռնջ արցունքով շրջապա-
տեցին նրանք իրանց մօրը նոյն իսկ մօր ձեռքին եղող
ծծկերն արտայայտեց ցաւի այնպիսի զգացմունք, որ
ցայտմ անյայտ էր նրան: Նրա հոգսի և երկիւղի առա-
ջին արտայայտութիւնն, նրա անշարժ աչքն, որ առաջին
անգամն էր նայում նրան այդպէս սուր կերպով և ա-
ռանց ծիծաղի, այնպէս վրդովեցին մօր սիրան, որ նրա
լացը դարձաւ այժմ աղաղակ. բոլոր մանուկներն և ծրճ-
կերը լալիս էին մօր հետ միասին, և հէնց նոցա սարսա-
փելի լայ ու կոծի միջոցին Լինհարդը բացեց տան դուռը:

Գերտուրուքն երեսի վրայ ընկած էր իւր անկողնում:
նա չ'ըսեց դռան բացուելը և չ'տեսաւ ներս մտնողին:

Մանուկները նոյնպէս չ'նկատեցին նորան, նրանք նայում էին միայն իրենց ողբող մօքն և կախ էին ընկեւ նրա ձեռքերի, պարանոցի և զգեստների վրայից: Այսպէս գտաւ նրանց ԼինՀարզը:

Երկնային Աստուածը տեսնում է թշուառների արցունքն և վերջ գնում նոցա ցաւին:

Գերարուզն իր արցունքի մէջ գտաւ Աստուծոյ ողորմութիւնը: Աստուծոյ զթութիւնը բերեց ԼինՀարզին՝ այս տեսարանին տկանատես լինելու, որ այնպէս թափանցեց նորա հոգու մէջ, որ նրա անդամները ցնցզնցին: Մահուան գոյն ստացաւ նրա դէմքն և ընկճուած կերպով հազիւ կարողացաւ ասել. աէ՛ր իմ Աստուած, այս ի՞նչ է:— Այժմ միայն տեսաւ նրան մօքնը, այժմ միայն նկատեցին նրան մանուկներն և զաղարեցին լալուց: Մայրիկ, հայրիկն այստեղ է, գոչեցին երեխաները միաբերան և նոյն իսկ ծծկերն այլ ևս չէր լալիս: Ինչպէս որ անտառի առուակը կամ աւերող բոցը վերջապէս հանդարտվում է, այնպէս և կորչում է քարսափն և դառնում հանդարտ, մտածելու հոգաւ:

Գերարուզը սիրում էր ԼինՀարզին և նրա ներկայութիւնը նոյն իսկ ամենախորին յժբախտութեան մէջ սփոփանք էր նրա համար, ԼինՀարզն ևս թողեց իւր առաջին սարսափը:

Գերարուզ, ի՞նչ է այս աղէտի առիթն, որի մէջ գտնում եմ քեզ, տաքց նա:

Ո՛հ, սիրելիդ իմ, պատասխանեց Գերարուզը, տխուր հոգսերը սքողում են սիրտս և երբ գու տանը չես, խորին տխրութիւնն առաւել ևս պատում է ինձ:

Գերարուզ, պատասխանեց ԼինՀարզը, ես գիտեմ թէ ինչու ես լալիս... թշուառս:

Գերարուզը հեռացրեց մանուկներին և ԼինՀարզը ծածկեց իր դէմքը նրա գրկի մէջ, այլ ևս չէր կարողա-

նում խօսել: Գերարուզը նոյնպէս լռեց մի վայրկեան և թերուէցաւ ցաւակցութեամբ իւր ամուսնու վրայ, որ դեռ ևս լալիս էր նրա զրկում: Այդ միջոցին Գերարուզը ժողովեց իր բոլոր ուժերն և արխացաւ՝ նրան հասկացնել լուս, որ նա այլ ևս ապագայում իւր զաւակներին այս դժբախտութեան և թշուառութեան մէջ չձգէ: — Գերարուզն եղջիւղած էր և հաւատում էր Աստուծուն, խօսելուց առաջ նա աղօթեց իր ամուսնու և զաւակների համար, նրա սիրտն ակներե ուրախացաւ, ապա ասաց. Լինհարդ, յոյսդ դիր Աստուծոյ ողորմութեան վրայ և արխացիր պարաքդ կատարելու:

Ո՛վ Գերարուզ, Գերարուզ, ասում էր Լինհարդն և լալիս, և նրա արցունքը հոսում էր դիտի նման:

Ո՛վ սիրելիդ իմ, քաջացի՛ր, ասում էր Գերարուզն, և հաւատա՛ երկնային Աստուծուն, և այդպէս ամեն բան կրկին լաւ կ'գնայ: Ես շատ ցաւում եմ, որ քեզ լաց պատճառեցի: Սիրելիս, սիրով կ'ցանկայի ամեն տառապանք քեզնից ծածկել, զու գիտես, որ քեզ հետ լինելով հայն ու ջուրը յագեցնում է ինձ. իսկ իմ կէս զիշերուայ խաղաղ ժամերի աշխատանքը բաւական է զաւակներիս և քեզ համար: Սակայն, սիրելիս, եթէ ես հոգսերս քեզնից ծածկէի, չէի լինի զաւակներիս մայրը և քո հաւատարիմ ամուսինը: Ո՛վ թանկագինս, դեռ ևս մեր զաւակների սիրտը լի է շնորհակալութեամբ և սիրով գէպի մեզ, սակայն եթէ մենք ծնողներ չ'մնանք, այն ժամանակ նրանց սէրն ու բարի սիրտն, որի վրայ եմ դրել ամբողջ յոյսս, պէտք է անպատճառ անհետանան: Եւ այն ժամանակ մտածի՛ր, սիրելիս, մտածի՛ր, թէ ի՞նչ կ'լինէր քա զրութիւնն, երբ քո Նիկլասն, որ հէնց այժմից սիրով ազատութեան և սեպհախան օջաղի մա սին է խօսում, առանց խրճթի մնալով՝ ծառայ դառնար: Լինհարդ, երբ նա և միւս մեր բոլոր սիրելիները մեր

սխտլմունքով աղքատացած, մի անգամ այլ ևս իրենց սրբ՝ տում շնորհակալ չ'լինին մեզնից, այլ լան իւրեանց ծրնողների վրայ, կարող էիր ապրել, Լի'նհարդ, և տեսնել, թէ ինչպէս քո նիկլասը քո Եօնասն, Լիզելին և քո Աննելին—ճէ, Աստուած—օտարների սեղանից հաց են մուրում—ես կ'մեռնէի, եթէ այդ տեսնէի:—Այսպէս խօսեց Գերարուդն և արցունքն հոսեց նրա այտերից:

Ոչ պակաս լալիս էր և Լինհարդը: Ի՞նչ պիտի անեմ ես, զոքանգոս. ի՞նչ կարող եմ անել: Ես առաւել թշուառ եմ, քան թէ դու, գիտե՛ս: Ո՛ր Գերարուդ, Գերարուդ:—Յետոյ լռեց դարձեալ, կցեց ձեռքերն և լալիս էր անհարկ:

Ո՛վ սիրելի, մի՛ վհատուիր, ինչ էլ որ լինի, խօսի՛ր, որ խորհրդակցենք և մեզ օգնենք:

II.

ՄԻ ԿԻՆ, ՈՐ ՎՃԻՌՆԵՐ Է ԴՆՈՒՄ, ԻՐԱԳՈՐԾՈՒՄ

ԵՒ ԳՏՆՈՒՄ ՄԻ ՄԱՐԴ, ՈՐ ՀԱՅՐԱԿԱՆ ՍԻՐՏ

ՈՒՆԻ:

Ո՛ր Գերարուդ, Գերարուդ, սիրտս ցաւում է թըշ-
լառութիւնս քեզ ասել և քո հոգսերն տւելայցնել. սա-
կայն ես պէտք է անեմ այդ:

Ես պարտ եմ հումելին, տանուտէրին, դեռ ևս ե-
րեսուն գուլդէն¹⁾, իսկ նա ոչ թէ մարդ, այլ մի շուն է
իր պարտապանների հանդէպ: Ա՛խ, երանի կիանքումս
նրան տեսած չ'լինէի: Եթէ ես նրա պանդոկատանը չեմ

1) Գուլդէնը մի բուլբուլ փոքր ինչ պակաս արժէ:

այցելում, սպառնում է նա ինձ օրէնքի անունով, իսկ եթէ գնում եմ, քրտնքիս և աշխատանքիս վաստակն ընկնում է նրա ճանկը: Այո, Գերտրուդ, այս է մեր թըշուառութեան աղբիւրը:

Սիրելիս, պատասխանեց Գերտրուդը, չե՞ս կարող Արների, կալուածատիրոջ մօտ գնալ: Դու գիտես, թէ ինչպէ՞ս բոլոր այրիներն և որբերը դովում են նրան. սիրելիս, ես կարծում եմ, որ նա քեզ խորհուրդ կըտայ և կ'պաշտպանէ այդ մարդու դէմ:

Գերտրուդ, պատասխանեց Լինհարդն, — ես չեմ կարող, ի՞նչ պէտք է ասեմ քո տանուտէրի դէմ, որ Հաղար ու մէկ բաներ է ասում Համարձակ ու խորամանկ է և Հարիւր ընկերներ և ճանապարհներ ունի մի աղքատ մարդու այնպէս անուանարկելու իշխանութեան առաջ, որ այլ ևս նրան չ'լսեն:

Գերտրուդ: Սիրելիս, ես ցայժմ ոչ մի իշխանաւորի Հետ չեմ խօսել: Բայց եթէ կարիքն և թշուառութիւնն ինձ նորս մօտ տանէին, ես գիտեմ, ես կարող կ'լինէի ճշմարտութիւնն ուղղակի իւրաքանչիւր մարդու դէմ ասել: Թանկագին բարեկամս, մի երկնչիր, մտածիր իմ և զաւակներիդ մասին և գնա՛:

Գերտրուդ, ասաց Լինհարդն, ես չեմ կարող, չեմ Համարձակվում, ես անմեղ չեմ: Տանուտէրն սառնասրբութեամբ ամբողջ գիւղը վկայ կ'բերէ, որ մի անպիտան տիւմար եմ: Գերտրուդ, ես անմեղ չեմ. ի՞նչ կարող եմ ասել: Ոչ ոք չի ասիլ, որ ամեն բանում նա ինձ մոլորեցրեց: Գերտրուդ, եթէ կարողանայի, եթէ Համարձակ ուէ՛ի, ի՛նչպէս սիրով կ'ցանկանայի այդ: Բայց եթէ անէի և չ'յաջողէի, մտածիր, թէ ինչպէ՞ս վրէժխնդիր կը լինէր նա:

Գերտրուդ: Բայց եթէ լուս էլ, նա անպատճառ քեզ կ'կործանէ: Լինհարդ, մտածիր զաւակներիդ մասին

և գնա՛ւ Մեր սրտի այս անհնազատութեանը պէտք է վերջ դրուի, — գնա՛ւ, թէ չէ ես կերթամ:

Լին հարգ: Ո՛ր Գերտրուդ, ես չեմ համարձակվում: Եթէ դու կարող ես — ա՛խ Աստուած, Գերտրուդ, եթէ կարող ես, գնա՛ շուտով Արնհրի մօտ և ասա՛ նրան ամեն բան:

Այո, ես կերթամ, ասաց Գերտրուդը: Այն գիշերն ոչ մի ժամ չ'քնեց նա, ստեպս քնացուրկ գիշերն աղօթով անցնելով՝ նա առաւել զօրացաւ — համարձակութիւն ստացաւ Արնհրի գիւղէ տիրոջ մօտ գնալու:

Եւ վաղ առաւօտեան նա վերցրեց ծծկերին, որ փթթում էր վարդի նման, և գնաց ագնուականի գիւղից երկու ժամ հեռու գտնուող դղեակը:

Արնհրն նստած էր դղեակի դռան առաջ Լօռըքու տակ, երբ Գերտրուդը նրան մօտեցաւ: Նա տեսաւ նրան, տեսաւ ծծկերին նրա ձեռքի վրայ և թախծութիւն, տառապանք և ցամաքած արտօսներ նրա երեսի վրայ:

Ի՞նչ ես կամենում, աղջիկս, ո՞վ ես դու, ասաց նա այնպէս սիրալի կերպով, որ Գերտրուդը սիրտ առաւ խօսելու:

Ես Գերտրուդն եմ, ասաց նա, Բօննալի որմնադիր Լինհարդի կինը:

Դու մի քաջ կին ես, ասաց Արնհրը: Ես քո մանուկներին գերազանց եմ դասել գիւղի բոլոր մանուկներից: Նրանք առաւել բարեկիրթ և քաղաքավարի են քան միւս բոլոր երեխաներն, և երևում է, որ աւելի լաւ են կերակրւում, թէև լսում եմ, որ դուք շատ աղքատ էք: — Ի՞նչ ես կամենում, աղջիկս:

Ոգորմած տէր, իմ ամուսինը վաղուց պարտական է երեսուն դուլդէն տանուտէր հումելին, որ մի անգուլթ մարդ է: Դա մոլորեցնում է նրան՝ սովորեցնելով թըղ-

Թախաղի ու ամեն տեսակ վատնութեան. և որովհետև ժամուսինս զրանից վախենում է, չի կարող զրա պանդոկատունը չ'այցելել, թէև համարեա՞ իւրաքանչիւր օր իր վաստակն և իր զաւակներն բերնի հացն այնտեղ է թողնում: Ողորմած տէր, մենք եօթը մանկահաս զաւակներ ունենք և առանց օգնութեան ու խնրհրդի տանուտէրի դէմ, անկարելի է, որ մուրացկաններ չ'դառնանք: Ես զիտեմ, որ դուք այրիներին և որբերին կարեկցում էք, այդ պատճառով համարձակուեցայ ձեզ մօտ դալ և մեր անբաղդութիւնը ձեզ ասել: Ես բերել եմ հետս զաւակներս խնայած բոլոր փողը ձեզ մօտ թողնելու, որպէս զի կաթողանամ խնդրեր, որ այնպիսի կարգադրութիւն անէք, որ տանուտէրը, մինչև իւր պարտքը վճարենք, իմ ամուսնուն չ'հարստահարէ և չ'չարչարէ:

Արները վաղուց կասկածում էր հոռմելի վրայ: Նա հասկացաւ իսկոյն այս գանգատի ճշմարտութիւնն և խնդրի խելացիութիւնը: Նա վերցրեց իր առաջը դրած թէյն և ասաց. դու, Գերտրուդ, անօթի ես, խմի՛ր այս թէյն և գեղեցիկ մանուկիդ տուր այս կաթից:

Կարմրելով կանգնած էր այնտեղ Գերտրուդը: Այս հայրական զօրովն այնպէս շարժեց նրա սիրտն, որ իւր արցունքը պահել չ'կարողացաւ: Արները պատմել տուեց նրան տանուտէրի և նրա ընկերակիցների արարքներն և շատ տարիների կարիքն ու հոգացողութիւնն և լսում էր ուշադրութեամբ: Ապա հարցրեց. ի՞նչպէս կարողացար, Գերտրուդ, զաւակներիդ խնայած դրամն պահել այդչափ կարիքի ժամանակ:

Գերտրուդը պատասխանեց. Այդ թէև դժուար էր, ողորմած տէր, սակայն ես այնպէս էի նկատում, որ իբր թէ այդ փողն իմն չէ, և իբր թէ մի մեռնող իւր վերջին շնչի հետ տուել էր ինձ զաւակների համար պահելու: Այսպէս, համարեա՞ թէ ճիշտ այսպէս էի նկատում

ես: Երբ ամենախիստ կարիքի ժամանակ, ստիպուած էի լինում այդ փողից վաւակներն համար հաց վնել, այլ ևս հանգստութիւն չունէի, մինչև որ ձգիշերուայ աշխատանքիս վաստակով կրկին չխնայէի և պակասը չըլլացնէի:

Այդ կարելի էր լինում ամեն ժամանակ, Գերարուդ, հարցրեց Արները:

Ողորմած տէր, երբ մարդս մի որ և է բանի հաստատ կերպով է ձեռնարկում, այդ աւելի յաջողւում է նորան, քան թէ մարդ կարծում է, և Աստուած օգնում է ամենամեծ թշուառութեան մէջ, երբ մարդ կարիքի և հացի համար ազնուաբար է աշխատում, և աւելի քան թէ դուք ձեր փառքով կարող էք հաւատալ և ըմբռնել:

Արները գլխաշարժուած էր այս կնոջ անմեղութեամբ և առաքինութեամբ, սակայն շարունակում էր հարցնել և ասաց. Գերարուդ, ո՞ւր է այդ խնայած փողը:

Գերարուդը Արների սեղանի վրայ դրեց եօթը հապ մաքուր կապոցիկներ, որոնց իւրաքանչիւրի մօտ դրուած էին տոմսակներ. տոմսակների վրայ դրուած էին, թէ ո՞ր կապոցն ումն է պատկանում, և թէ կարիքի ժամանակ Գերարուդն իւրաքանչիւրից ո՞րքան էր վերցրել և կրկին տեղը դրել:—Արներն ուշադրութեամբ կարդում էր այս տոմսակները: Գերարուդը տեսաւ. այդ և կարմրելով ասաց. «Այս թղթերը պէտք է վերցրած լինէի, ողորմած տէր»:

Արները ժպտաց և շարունակում էր կարգալ, սակայն Գերարուդը կանգնած էր ամօթով և կարելի էր նկատել նրա սրտի յուզումն, որովհետև նա համեստ և խոնարհ էր և ամենափոքր յուշամոլութիւնից վշտացող:

Արները տեսաւ նրա անհանգստութիւնն և զգաց այն անմեղութեան վսեմութիւնը, որ մնում է ամօթով, երբ նրա առաքինութիւնն և խմստութիւնը նկատվում է. նա վճռեց աւելի շնորհ անել այդ կնոջ համար, քան դա խնդրել էր, և յոյս ունէր, որովհետև ճանաչից նրա ար-

Ժանաւորութիւնն և զիտէր, որ հազար կանանցից ո՛չ մէկը զրան չի նմանուիլ: Նա իւրաքանչիւր կապոցի վրայ աւելացրեց մի բան իւր կողմից և ասաց. երեխաներիդ համար խնայած փողը յետ տա՛ր դարձեալ, Գերտրուդ, եթ իմ գրպանից երեսուն գուլդէն մի կողմն եմ դնում տանուտէրի համար, մինչև որ ձեր պարտքը վճարէք: — Գնա՛ տուն այժմ, Գերտրուդ, վաղն առանց այդ էլ պէտք է գամ գիւղն, այնտեղ ես քո հանգստութիւնը կ'ապահովեմ հումելից:

Գերտրուդն ուրախութիւնից չէր կարողանում խօսել. նա հազիւ կարողացաւ կակաղելով ասել. «Աստուած վարձատրէ ձեզ, ողորմած տէր»: Ապա տուն վերադարձաւ սփոփուած սրտով՝ ծծիկեր երեխան ձեռքին: Նա շտապում էր, աղօթում և շնորհակալ լինում Աստծուն երկար ճանապարհի վերայ և շնորհակալութեան և յուսոյ արտօսարը հոսում էր նրա աչերից, մինչև որ իր խրճիթը հասաւ:

Լինհարդը տեսաւ նրա դայը և հէնց աչքերից նրկատեց նրա սրտի սփոփանքը: Արդէն եկա՛ր, ասաց նա զիմելով նրան, բանդ յաջող է գնացել Արնների մօտ:

Որտեղից գիտես այդ, ասաց Գերտրուդը—ես նկատում եմ այդ հէնց գէմքիւ վրայ, բարի հրեշտակս, դու չես կարող կեղծել:—Ծիշա՛ որ այդ չեմ կարող ես, ասաց Գերտրուդն, և իթէ կարողանայի էլ, չէի ցանկանալ այս բարի համբաւը քեզնից մի վայրկեան ևս ծածկել, Լինհարդ: Ապա պատմեց նրան հպարտ Արնների բարութիւնը, թէ ինչպէս նա իւր խօսքերին հաւատաւ ընծայեց և օգնութիւն խոստացաւ: Յետոյ տրեւց մանուկներին Արնների ընծաներն և համբուրեց իւրաքանչիւրին առաւել ջերմ և ուրմխ, որ վաղուց արդէն տեղի չէր ունեցել, և ասաց. աղօթեցէք ամեն օր Արնների երջանկութեան համար, ինչպէս որ աղօթում էք և ձեր հօր երջանկութեան:

Համար: Արևերը հոգում է իր բոլոր մարդոց լաւութեան, ինչպէս և ձեր լաւութեան համար և երբ դուք քաջ խելացի և աշխատասէր կ'լինէք, այն ժամանակ նա կ'սիրէ ձեզ այնպէս, ինչպէս որ ես և ձեր հայրը սիրում ենք ձեզ: Այդ օրից սկսած որմնադրի որդիքն առաւօտեան և երեկոյեան ազօթքի ժամանակ իրենց հօր և մօր անուանց հետ յիշում էին նաև Արևերի անունը:

Գերարուզն և Լինհարզն որոշեցին նոր կարգադրութիւններ անել իրենց տան կարգապահութեան և զուակների կրթութեան համար, և այդ օրը նրանց համար մի երջանիկ և հանդիսաւոր օր էր:

Լինհարզն արիացաւ կրկին և երեկոյեան Գերարուզը պատրաստեց նրա համար նրա սիրած կերակուրը. նրանք երկուսն ևս ուրախանում էին եկող առաւօտուայ Արևի օգնութեան և իրենց երկնային հօր բարութեան առթիւ:

Արևերն ևս կարօտով սպասում էր առաւօտեան զալուն, որպէս զի մի գործ կատարէ, — ինչպիսին որ նա հազարն էր կատարում — իւր գոյութեանը մի արժէք տալու համար:

III.

ՄԻ ԱՆՍԻՐՏ ՄԱՐԴ.

Երբ միևնոյն երեկոյեան տանուաւէրն Արևերի մօտ եկաւ նրա հրամանները լսելու, նա ասաց. ես ինքս անձամբ վաղը Բօննալ կ'գամ: Ես կամենում եմ եկեղեցու շինութիւնը կարգի գնել: Տանուաւէրը պատասխանեց. Ողորմած տէ՛ր, Ձերդ Միծութեան նպատակն որմնադիրը ժամանակ ունի՞ր այժմ: Ոչ, պատասխանեց Արևերը, բայց

քո գիւղում կայ մի որմնադիր՝ ԼինՀարդը անունով, որին ես սիրով կ'ընտրեմ այդ վաստակը: Ինչո՞ւ նրան մի որ և է դործի համար չես առաջարկել ինձ:

Տանուտէրը գլուխ տուեց խոնարհաբար և ասաց. ես չէի համարձակուի մի աղքատ որմնադիր առաջարկել Ձերդ մեծութեան շինութիւնների համար:

Արնէր: Արդեօք նա այնպիսի ազնիւ մարդ է, տանուտէր, որին ես հաւատ ընծայել կարողանայի:

Տանուտէր: Այո՛, Ձերդ Ողորմածութիւնը կարող է նրան հաւատ ընծայել, նա չափից դուրս յստակամիտ մարդ է:

Արնէր: Ասում են, որ նա մի առաքինի կին ունի, արդեօք այդ կինը մի շաղակրատ չէ՞, հարցրեց Արնէրը ծանր կերպով:

Ո՛չ, ասաց տանուտէրը, ճշմարիտ որ մի՛ աշխատասէր և հանգարտ կին է:

Լաւ, ասաց Արնէրը, վաղը ժամի իննին եղիր եկեղեցու դաւթում, ես այնտեղ կ'պատահեմ քեզ:

Տանուտէրը վերադարձաւ բոլորովին ուրախացած այս խօսակցութեան վրայ, որովհետեւ նա մտածում էր ինքն իրեն. այս մի նոր կի՞թան կով է ինձ համար, և արդէն ծրագրում էր որոգայթներ լարել, որով այդ շինութեան ժամանակ որմնադրի աշխատած փողերը դուրս պիտի գջէն նրանից, նա շտապով վազեց տուն և դէպ որմնադրի փողերի կ'ընկնէ:

Արդէն մուժը կոխել էր, երբ նա ուժգնութեամբ դուռը բաղխեց:

ԼինՀարդին ու Գերտրուդը նստած էին սեղանի շուրջը. կերակրի մնացորդը դրուած էր դեռ ևս նրանց առաջը: ԼինՀարդը ծանաչեց սակայն նախանձոտ տանուտէրի ձայնը, վախեցաւ և մի անկիւն ձգեց կերակուրը:

Թէև Գերտրուդը «ի՛րա էր տալիս նրան՝ նր չէր վա-

խենայ և վստահ լինի Արնեյի վրայ, բայց այնու ամենայնիս զուրբ բանալիս նա մեռելի գոյն ընդունեց:

Տանուտէրը, ինչպէս մի անյապ շղեն, իսկոյն իմացաւ թագ կացութեան կերկարի հոտը, բայց հաճոյական կերպարանք առաւ և ասաց ժպտալով. այդպէս հեշտ է առանց պանդոկատան ապրել, այնպէս չէ՞, Լինհարդ:

Սա աչքերը խոնարհեցրեց և լռեց. ասկայն Գերտրուդն առաւել համարձակ էր և ասաց. ի՞նչ է հրամայում պարօն տանուտէրը. զարմանալի է, որ նա այցելում է այսպիսի մի աղքատ տուն:

Հուժեղ ծածկեց իւր բարկութիւնը, ժպտաց և ասաց. ձմաւորիս է, մի այսպիսի լաւ կերակուր ես չէի սպասում. այստեղ, եթէ ոչ յաճախ կ'այցելէի:

Այդ խօսքը զայրացրեց Գերտրուդին: Տանուտէր, պատասխանեց նա, զու հոտոտում ես մեր ընթրիքն և չարազնում, զու պէտք է ամաչէիր՝ դառնացնել մի աղքատ մարդու խրած ընթրիքն, որ դուք տարին երկը անգամ հազիւ ունի:

Ես այդպէս չար դիտաւորութեամբ չ'ասացի, պատգախանեց՝ տանուտէրը միշտ ծիծաղելով: Սակայն մի վայրկեանից յետոյ շարունակեց նա մի փոքր աւելի լրջօրէն, զու շատ ամբարտաւան ես, Գերտրուդ, այդ չէ սպուռ, աղքատ մարդոց: Սակայն այժմ ես չեմ կամենում այդ բանի մասին խօսել: Ես միշտ անուսնույդ բարին եմ յանկացել, և երբ ծառայել կարող եմ անում եմ այդ դուրս համար ես օրինակ կ'աղբղ եմ բերել:

Գերտրուդ: Տանուտէր, իմ ամուսինն անկողնայն որքո պանդոկատանը թղթախաղի և սրբեցութեան է մասնւում: Իմի ես տանը զաւակներն չհաւ պէտք է ամեն տեղակ թշուառութիւն տանեմ, այս է ահա՛ քո արած ծառայութիւնը:

Հուժեղ Գու անարգար ես վարւում ինձ հետ,

Գերտրուդ: Ճշմարիտ է, քո ամուսինը մի փոք ցոփ է, այդ ինքս էլ ասել եմ նրան, սակայն իմ պանդուկատան մէջ ես պէտք է իւրաքանչիւրին, ով որ կամենում է, ուտելիք և խմելիք տամ: Այդ անուամ է Լէւրսքանչիւր մարդ:

Գերտրուդ: Այո՛, բայց ամեն մարդ չէ սպառնում մի անբաղդ, ազքատ մարդուն օրէնքի անունով, եթէ նա իւրաքանչիւր տարի իր պարտքը չէ կրկնապատկում:

Այժմ տանուտէրը չ'կարողացաւ այլ ես իրեն զսպել: Նա դորձաւ կատաղաբար դէպի Լինհարդը. Լինհարդ, դու իմ մասին այդպիսի բանե՞ր ես խօսում: — Պէտք է ես դեռ ես իմ խկանջովս լսեմ, թէ ինչպէս դուք, մուրացկաններ, այւորիս պատուաւորիկ և անուանազուրկ էք կամենում անել: Միթէ՞ ես միշտ դատաւորների առաջ չեմ տեսել քո հաշիւները: Լաւ է որ քո բոլոր ամսականներն իմ ձեռքին են: Զինի՞ թէ դու կամենում ես իմ պահանջմունքը մերժել, Լինհարդ:

Խօսքը դրա մասին չէ բոլորովին, ասաց Լինհարդը, Գերտրուդը ցանկանում է միայն, որ ես նորից պարտք չանեմ:

Տանուտէրը կրկին ուշքի եկաւ, մեղմացրից իւր ձայնն և ասաց. այդ վատ բան չէ, բայց այնու ամենայնիւ դու ես մարդը, նա չ'պէտք է քեզ վախեցնէ:

Գերտրուդ: Ո՛չ, տանուտէր, եւրկամենո՞ւմ եմ նրան քո հաշուէմատներից և նրա սիրուն թերթիկներից ազատել: Հում էլ: Բաւական է, որ վճարէ և նա լալատուած կլինի դրանից:

Գերտրուդ: Այդ կարող է անել նա, երբ նորից պարտք չանէ: Դու հպարտ ես, Գերտրուդ, կ'տեսնենք: Դու կ'ավենում ես աւելի սիրով տունը քո ամուսնու հետ միայնակ մնալ, քան թողլ տալ նրան մի բաժակ զինի խմել ինձ մօտ:

Գերտրուդ: Դու մի անարգ մարդ ես, տանուտէ՛ր, սակայն քո խօսքերն ինձ ցաւ չեն պատճառում:

Հումէլը չէր կարող այլ ևս այս խօսքերին երկար դիմանալ: Նա զգաց, որ մի բան պատճառած պէտք է լինի, որ այս կնոջը պրպիսի համարձակութիւն էր տուել: Այդ պատճառով չէր կարող իւր կատաղութիւնը մեղմացնել և հրաժեշտ տուել:

Ուրիշ հրաջայելու բան ունե՞ս, հարցրեց Գերտրուդը: Ոչինչ, եթէ այդպէս է, պատասխանեց Հումէլը: Ի՞նչ պէս, կրկնեց Գերտրուդը ժպտալով և նայեց ուղղակի նրա երեսին: Այս աւելի ևս շփոթեցրեց տանուտէրին, և նա չգիտէր, թէ ինչ ընթացք բռնէ:

Նա իջնելով սանդուխքի վրայից, մրթմրթում էր ինքն իրեն, թէ արդեօք ի՞նչ պէտք է պատահած լինէր:

Թէպէտ Լինհարդը բաւական չէր այս դէպքից, բայց տանուտէրն առաւել ևս:

IV.

Նա իւր նմանների մօտ է, և հէնց այդտեղ կարելի է խաբեբաններին ծանաչել:

Այժմ համարեա՞ կէս գիշեր էր, բայց հէնց որ տանուտէրը տուն հասաւ, մարդ ուղարկեց Լինհարդի երկու հարեանների մօտ, որպէսզի նրանք խեղոյն իւր մօտ դան:

Նրանք թէև արդէն անկողնի մէջ էին, բայց այնուամենայնիւ չ'ուշացան զայլու:

Եւ նա հարցրեց այն ամեն բանի մասին, ինչ որ արել էին Լինհարդն և Գերտրուդը մի քանի օրուայ ընթացքում: Բայց որովհետև նրանք չկարողացան իսկոյն մի բան ասել, որով զործը պարզուէր, նա դրանց վերայ կատաղեց:

Շնե՛ր դուք, ինչ որ մարդ ցանկանում է ձեզանից, չէք կարողանում երբէք գլուխ բերել: Ինչ^{ո՞ւ} համար ես պէտք է միշտ ձեր յիմարը լինիմ: Երբ դուք ամբողջ բռններով փայտ էք գողանում, ես պէտք է ինձ չ'գիտցող ձևացնեմ, երբ դուք կալուածատիրոջ արօտաանդիներում արածեցնում էք և բոլոր շրջապատները վերցնում, ե՛ս պէտք է լռեմ:

Դու Բուլլեր, քո որբերի հաշուի աւելի քան մի երրորդ մասը սխալ էր և—ես լռեցի: Կարծում ես թէ քո մի կտոր մզլոտ չոր խոտով բաւականացայ: Դեռ ևս չէ՛ հնացել այդ գործը:

Եւ դու Քրուելը քո հանդիւ կէսը պատկանում է քո եղբոր զաւակներին: Դու ծե՛ր գող. ի՞նչ շահ ունիմ ես քեզնից, որ քեզ դահճի ձեռքը չեմ մատնում, որին որ դու իսկապէս պատկանում ես:

Այս խօսքերն երկիւղ պատճառեցին հարեաններին: Ի՞նչ կարող ենք անել, պարօն տանուտէր:

Շներ դո՛ւք, ո՛չինչ չէք կարող անել, ո՛չինչ չ'գիտէք: Ես կատաղութիւնից գգվում եմ: Ես պէտք է իմանամ, թէ այս շաբաթ որմնագրի կինն ի՞նչ է արել, ի՞նչ է նրա գոռողութեան առիթը:

Այս ժամանակ Քրուելը մի բան մտաբերեց: Կայ, տանուտէր, կարծեմ ես կարող եմ ծառայել քեզ, հէնց այժմ է միտքս գալի. Գերտրուդն այսօր մինչև ճաշ տանը չէր և երեկոյեան նրա Լիզելին աղբիւրի վրայ փառաբանում էր գլեակի տիրոջն, անպատճառ նա դղեակումն եղած կ'լինի: Առաջի գիշերն ողբ էր լսում նրանց սենեակից, սակայն ոչ ոք չ'գիտէ թէ ինչու: Այսօր նրանք ամենքն առանձնապէս ուրախ են:

Տանուտէրը համոզուած էր այժմ, որ Գերտրուդը դղեակումն է եղել: Բարկութիւնն և անհանգստութիւնն այժմ առաւել ևս ուժով կատաղեցնում էին նրա հոգին:

Նա ստրասափելի անէծքներ էր թափում, հայհոյում էր զգուշի խօսքերով Արներին, որ ամեն մի մուրացկանի լսում է և երդում էր Լինհարդին և Գերարուդին վրէժխնդիր լինել: Բայց դուք պէտք է լռէք, հարևաններս, ելլ կամենում էմ այդ անպիտանների հետ քաղցրութեամբ վարուել, մինչև որ ժամանակը գայ: Աշխատեցէք խմանալ, թէ ինչ են անում նրանք, համբաւ բերէք ինձ: Կարևոր եղած ժամանակը ես էլ ձեզ կ'օգնեմ:

Յենոյ Բուլլերին մի կողմը աւարաւ և ասաց, զոչինչ չգիտնո՞ւ գողացուած ծաղկամանների մասին, անյեալ օրը քեզ տեսել են սահման անցնելիս մի բարձրած կշով, փոչ ունէիր հետոյ:

Բուլլերը վախեցաւ,—ես-ես-ունէի—նա, նա, ասաց տանտէրը,—ինձ հաւատարիմ եղիր, ես քո կողմն եմ, երբ կարիքը պահանջէ:

Եւ հարևանները գնացին տոնել:

Առաւօտն արդէն մօտ էր և հոռմէր շուրս ու մօտ էր դալիս իւր անկողնիւմէջ մի ժամ շարունակ, մտածում էր վրէժխնդիր չլինելու մասին, նկատ ժամանակը կրճատցնում էր ճառամէքը, զարկում էր ոտքերով, մինչև որ պայծառ օրը նրան անկողնից դուրս հանեց: Նա վրձնեց այժմ մի անգամ ևս Լինհարդին տեսնել, իրեն զբաղել և ասել, որ ինքը նրան առաջարկել է Արներին՝ եկեղեցւոյ շինութեան համար: Նա ժողովեց իւր բոլոր ուժերը շողորթութիւն համար և գնաց Լինհարդի մօտ:

Գերարուդն և Լինհարդն այդ դիշեր պնակէս հանգիստ էին քնել, ինչպէս վաղուց արդէն պատահած էր. և առաւօտեան Կոթմեցին այս օրուայ յաջողութեան համար: Նրանք յոյս ունէին հայր Արների մօտակայ օգնութեան վրայ: Այս յոյսը պատճառում էր նրանց հոգեկան հանգստութիւն և մի անսովոր ուրախալի զուարթութիւն:

Այսպէս գտաւ նրանց հոռմելը նա տեսաւ այդ և իւր բարկութիւնն առաւել ևս վառուեց, սակայն զսպեց իրեն, քաղցրութեամբ բարի լոյս ասաց նրանց և տւելացրեց. Լինհարդ, երեկ մենք լաւ չ'վարուեցինք միմեանց հետ, այդպէս չ'պէտք է լինի: Ես մի լաւ բան ունիմ ասելու քեզ: Ես հէնց այժմ դալիս եմ որդրման լարոնի մօտից, նա խօսեց եկեղեցու շինութեանց և հարցրեց նոյնպէս քո մասին: Ես ասացի, քո դու շինութիւնը կարող ես դուրս բերել, և կարծում եմ որ նա քո քեզ կ'յանձնէ: Տեսնում ես, այսպէս կարելի է միմեանց ծառայել, չպէտք է շուտով բարկանալ:

Լին հասար: Շինութիւնը նոյն պէտք է դրեալի որմնադրին տուած լինի, դու արդէն վաղուց ասացիր այդ համայնքի մէջ:

Հոռմեք Ես կարծում էի, բայց այդպէս չէ. դրեալի որմնադիրը միայն նախնի ճշմոյսին է ներկայացրել և կարող ես մտածել, որ նա իրեն իմաստած չը լինի: Եթէ դու այդ ճշմարտութիւնը, փողը հողի նման կ'աշխատես: Լինհարդ, տեսնում ես այժմ, որ ես քո լաւն եմ ցանկանում:

Որմնադիրը շինութեանը յուսով բազմաւոր զգաց իրեն և սրտանց շնորհակալ եղաւ նրանից: Սակայն Գերտրուդը տեսնում էր, ինչպէս թազցրած բարկութիւնից գունատ էր տանուտէրի դէմքը և թէ ինչպէս նրա ծիծաղը տակ ծածկուած էր կապտադուրիւն և այդ պատճառով զւրախ չէր: Այդ ժամանակ տանուտէրը դուրս գնաց և քայլելիս ասաց. մի ժամից յետոյ Արնէրը կ'ըստ, և Լինհարդի Լիզան, որ կանգնած էր իւր հօր կողքին, ասաց տանուտէրին. այդ տղանք մենք արդէն երեկոյանից: Հոռմելը թէ և վախճաւ այս խօսքերից, սակայն այնպէս ձեռացրեց, իբր թէ չէ ում իսկ Գերտրուդը լաւ տեսնելով, որ տանուտէրը շինութեան ժամանակ վատար-

կած փողի համար է լրտեսում, շատ անհանդիստ էր:

V.

ՏԱՆՈՒՏԷՐԸ ԴՏՆՈՒՄ Է ԻԻՐ ՎԱՐՊԵՏԻՆ.

Արևերն եկաւ եկեղեցու բակը, գիւղից նոյնպէս շատ ժողովուրդ եկաւ այնտեղ, որպէս զի տեսնէ իր բարի տիրոջը:

Այդպէս անդո՞րծ էք, թէ այսօր տօն է, որ ամենքդ ժամանակ ունիք այստեղ թափառելու, ասաց տանուտէրը մի քանիսին, որոնք նրա մօտն էին կանգնած, որովհետեւ նա միշտ զգուշանում էր, որ իրեն զրուած հրամաններն ոչ որ չ'իմանայ: Սակայն Արևերը նկատեց այս և ասաց բարձրաձայն. տանուտէր, ես ցանկանում եմ, որ իմ որդիքս այստեղ մնան և լսեն, թէ ինչպէս պէտք է կարգադրեմ շինութեան զործը, ինչո՞ւ ես զրանց արտաքսում:

Հուժեղ խոնարհեցաւ մինչև գետին և կանչեց հարեաններին բարձրաձայն. կրկին յետ դարձէք, նորին ողորմածութիւնը թող է տալիս:

Արներ: Տեսա՞ր եկեղեցու շինութեան գնահատութիւնը:

Տանուտէր: Այո՛, ողորմած տէր:

Արներ: Ի՞նչ ես կ'արծում, կ'արո՞ղ է Լինհարդն այդ շինութիւնն անել միւսնոյն գնով և լաւ ու դիմացկուն կերպով:

Այո՛, ողորմած տէր, պատասխանեց տանուտէրը բարձրաձայն և աւելացրեց հազիւ լսելի կերպով. որովհետեւ նա զիւղումն է բնակվում, կ'արծեմ որ կ'արող է մի փոքր առաւել արժան յանձն առնել:

Սակայն Արները պատասխանեց բարձր ձայնով. որ-
քան որ պալատի որմնադրին պէտք է տայի, նոյնքան էլ
տալիս եմ դրան: Կանչել տուր նրան և հոգա՛, որ այն
ամենն, ինչ որ պալատի որմնադրին պէտք է արուէր,
յանձնուի դրան:

Լրաբերի գալուց միայն մի քանի ըուպէ առաջ Լին-
հարդը գնացիլ էր վերին գիւղը, և այդ պատճառով
Գերտրուդը վճռեց անձամբ լրաբերի հետ գնալ եկեղեցու
բակը և Արներին իւր հոգսերը յայտնել:

Սակայն երբ տանուտէրը Լինհարդի փոխանակ
Գերտրուդին տեսաւ լրաբերի մօտ, մահուան գոյն
ստացաւ:

Արները նկատեց այդ և հարցրեց. ո՞ր տեղդ է յաւուժ,
պարոն տանուտէր:

Տանուտէր: Ո՛չ մի տեղս, ողորմած տէ՛ր, ո՛չ մի
տեղս. սակայն այս գիշեր լաւ չեմ քնել:

Նէնց մի այդպիսի բան կարելի էր նկատել, ասաց
Արներն և նայեց ուղղակի նրա աչերին, յետոյ դարձաւ
դէպի Գերտրուդը, բարեւեց բարեկամաբար և ասաց. նա-
մուսինդ այստեղ չէ՞: Սակայն այդ միւսնոյն է, ասա՛ մի-
այն նրան, որ ինձ մօտ գայ: Ես կամենում եմ նրան
յանձնել այս եկեղեցու շինութիւնը:

Գերտրուդը կանգնած էր մի վայրկեան անխօս և չէր
համարձակվում այդչափ բազմութեան առաջ խօսել:

Արներ: Ինչո՞ւ չես խօսում, Գերտրուդ: Ես կամենում
եմ շինութիւնը քո ամուսնուն յանձնել ուղիւ այն
պայմաններով, ինչպէս որ պալատի որմնադրին այդ յան-
ձըն կ'առնէր: Սյս պէտք է քեզ ուրախութիւն պատճա-
ռէր, Գե՛րտրուդ:

Գերտրուդը կրկին ուշքի էր եկել և ասաց այժմ.
ողորմած տէ՛ր, եկեղեցին շատ մօտ է պանդոկատնից:

Բնիոր ժողովուրդը սկսեց ծիծաղել, և որովհետեւ

շատերը կամենում էին իրենց ծիծաղի տանուտէրից ծածկել զարձան նրանից ուղղակի դէպի Արները: Սակայն տանուտէրը, լաւ տեսելով, որ Արներն ամեն բան խկատեց, վեր կացաւ այժմ փարկացած, կանգնեց Գերարուտի դիմաց և տասց. ի՞նչ ունիս իմ պանդոկատան դէմ: Սակայն Արները շուտով ընդհատեց տանուտէրին և տասց. մի՞թէ այս խօսակցութիւնը քեզ է վերաբերում, տանուտէր, որ ընդմիջում ես: Յետոյ զարձաւ կրկին դէպի Գերարուտն և տասց. ի՞նչ է այդ, ի՞նչ կայ, որ եկեղեցին շատ մօտ է պանդոկատնից:

Գերարուտ: Ողորմած տէ՛ր, աշխատելու ժամանակ մարդ ծարաւում է յաճախ, և երբ արբեցողների խումբը նրան կ'ըրաւէ ամեն տեսակ միջոցներով՝ թէ հաճոյականութեամբ և թէ ծաղրով, թէ գինի խմելով և թէ գրաւ տալով: Ախ Աստուած իմ, Աստուած, ի՞նչպէս կարող է նա դիմանալ: Եւ երբ նա կրկին մի փոքր պարտք կ'ունենայ, դարձեալ կ'կապուի: Ողորմած տէ՛ր, եթէ սուք գիտենայի՛ք, թէ ինչպէս այսպիսի տներում միակ մի երեկոն կարող է աղքատ մարդոց թակարդի մէջ ձգել, որի միջից աղատուելահամարեալ թէ անկարելի է: Ափնիս: Ես գիտեմ այդ, Գերարուտ, և զայրացած եմ քո երեկուայ պատմածի վրայ: Այստեղ, քո աչքի առաջ և ամբողջ ժողովրդի ներկայութեամբ կամենում եմ քեզ ցոյց տալ, որ ես չեմ կամենում, որ աղքատ մարդիկ թնչուին:

Եւ խիղջն դարձաւ նա դէպի տանուտէրն և քսաց խիստ ձայնով և թափանցող հայեացքով. տանուտէ՛ր, ճշմարիտ է, որ խեղճ մարդիկ քո տանը ճնշեալ, զըրկւում և խաբւում են:

Ուշքը կորցրած և դիակի նման գունատ տանուտէրը պաշտասխանեց. իմ կեանքում, ողորմած տէր, այսպիսի բան երբէք չէ պատահել ինձ, այն օրից երբ ես կամ

և տանուտէր հմ, տաաց նա, սրբեց իւր ճակատի քրտինքը, հազաց և սկսեց դարձեալ—սարսափելի է:

Արն եր: Դու անհանգիստ ես, տանուտէր: Հարցը շատ պարզ է: Ճշմարիտ է, որ դու խեղձ մարդոց ճշնշում, մոլորեցնում ես և քո պանդուկատան մէջ այնպիսի որոգայթի մէջ ձգում, որ դժբախտացնում է նրանց ընտանիքը:

Տանուտէր: Ո՛չ, ի հարկէ ո՛չ, ողորմած տէր: Այս է մուրացկաններին ծառայելու վարձատրութիւնը: Ես պէտք է այդ առաջուց մտածէի: Ամեն անգամ մարդ այսպիսի շնորհակալութիւն է ընդունում վճարելու փոխանակ:

Արն եր: Վճարելու վերաբերմամբ հոգս մի քաշիր, հարցը նրանումն է միայն թէ արդեօք այս կինը ստո՞ւմ է:

Տանուտէր: Այո՛, ի հարկէ, ողորմած տէր, ես այդ հազար կերպ կ'ապացուցանեմ:

Արն եր: Բաւական է և միայն մի կերպ, տանուտէր: Սակայն զգուշացիր: Դու երէկ ասում էիր, որ Գերտրուդը մի քաջ, խաղաղ և աշխատասէր կին է և շաղակրատ չէ:

Ես չգիտեմ, ես... ես... մտաբերում եմ... դուք ինձ... ես նրան... ես նրան... այդպէս կարծեցի, ասաց շնչապառ տանուտէրը:

Արն եր: Դու այնպէս անհանգիստ ես այժմ, տանուտէր, որ քեզ հետ կարելի չէ խօսել. ամենից լաւն է, ես կ'տեղեկանամ զորա մասին ներկայ եղող հարեւոյններից: Եւ իսկոյն դարձաւ նա դէպի այն երկու ծեր մարդիկն, որ հանգիստ, ուշադիր և ծանրաբարոյ կանգնած էին այնտեղ իջ ասաց նրանց. Ճշմարիտ է, սիրելի հարեւոյններ, որ ձեր պանդուկատանը մարդոց ճշնշում և զայթակողեցնում են: Այդ մարդիկը նայում էին միմեանց երեսին և չէին համարձակվում խօսել, սակայն Արները

քաջալերեց նրանց սիրալի կերպով. մի՛ վախենաք, ասացէ՛ք ինձ պարզապէս ձշմարիտը: Այդ աւելի քան ճշմարիտ է, ողորմած տէ՛ր. բայց ինչպէ՞ս պէտք է մենք, խեղճ մարդիկս, տանուտէրի դէմ գանդատուենք, ասաց վերջապէս նա, որպաւելի ծեր էր, սակայն այնպէս կամաց, որ միայն Արները կարող էր հասկանալ: Բաւական է, ծերուկ, ասաց Արներն և դարձաւ կրկին դէպի տանուտէրը. իսկապէս ետ այժմ նրա համար չեմ այստեղ, որ այդ գանդատները քննեմ, սակայն հաստատ է, որ ես իմ աղքատ հպատակներին կամենում եմ բոլոր ճնշումներից ազատ անենել, և վաղուց արդէն մտածում էի, որ ոչ մի տանուտէր չպէտք է պանդոկապետ լինի: Բայց ես կամենում եմ այս մինչև երկուշաբթի յետաձգել: Գերտո՛ւղ, ասա՛ քո ամուսնուն, որ ինձ մօտ գայ և այժմ հանգիստ եղիր նրա վերաբերմամբ և մի՛ վախենալ պանդոկատան վտանգներից: Իրանից յետոյ Արները պարապեց մի քանի դործերով և երբ վերջացրեց, զնաց մօտակայ անտառը, և արդէն բաւականին ուշ էր, երբ նա տուն վերադարձաւ: Տանուտէրը նոյնպէս, որ Արներին պէտք է ընկերակցէր անտառում, գիշերը միայն տուն դարձաւ:

Երբ սա մօտեցաւ իւր տանը, իւր սենեակում լոյս չտեսաւ և ոչ մի մարդու ձայն չլսեց այնտեղից, մի չար նախազգաց, որովհետեւ սովորաբար նրա տունը միշտ լի էր և բոլոր լուսամուտները լուսաւորուած՝ իւրաքանչիւր սեղանի վրայ դրուած ծրագներից. իսկ կոնծողների աղաղակները թնդում էին գիշերուան խաղաղութեան մէջ, այնպէս որ փողոցի ներքին ծայրից կարելի էր լսել, թէ և փողոցն երկար է և տանուտէրի տունը նրա վերին ծայրին է գտնվում: Այս անսովոր խաղաղութիւնից տանուտէրը շատ վախեցաւ: Նա կատաղութեամբ բացեց դուռն և ասաց. այս ի՞նչ կ'ըշանակէ, այս ի՞նչ կ'ըշանակէ, որ այստեղ մարդ չկայ: Նրա կիներն ողբում էր մի անկիւ-

նում: Այ մարդ, դու կրկին այստեղ ես, Աստուած իմ, ի՞նչ զոքաղղութիւն է պատահել: Քո թշնամիները ուրախանում են զիւղում և ոչ մի մարդ չէ համարձակվում գոնէ մի բաժակ գինի խմել մեզ մօտ: Ամենքն ասում են, որ քեզ անտառից տարել են Արնբուրդ:

Ինչպէս որ բռնուած վարազը կապած ժամանակ մրթմրթում է, բանում է իւր ժանիքները, ոլորում աչերն և կատաղութիւն արտայայտում, այնպէս և կատաղեց այժմ հումէլը. սկսեց ոտքով տրոփել և աղաղակել և մտածում էր Արնբուրդի վրէժխնդիր լինել: Յետոյ սկըսեց ինքն իրեն խօսել. այսպէս զրկվում է երկիրն իւր իրաւունքներից: Նա կամենում է պանդոկապետ լինելու իրաւունքն ինձնից յափշտակել և իրեն սեփականել: Անյիշելի ժամանակներից տանուտէրները միշտ պանդոկապետ են եղած, ամեն դործ մեր ձեռքովն էր անցնում: Իսկ սա այժմ ինքն է ամենայն տեղ վազում, հարցնում ամեն մի շնչին բանի մասին, ինչպէս մի գիւղական խալիֆայ, այդ պաաճառով և այժմ ամեն մի տղայ ընդդիմադրում է պատուաւորին և ասում, որ ինքն կարող է անձամբ Արնբուրի հեր խօսել:

Այսպիսով դատարանը զրկւում է իւր նշանակութիւնից և մենք նստում լռում ենք, ինչպէս միւս անպիտանները, մինչդեռ նա մեղնով անպատուում և կործանում է երկրի հին իրաւունքները:

Այսպէս յեղաշրջում էր խաբեբան ազնիւ տիրոջ բարի և իմաստուն գործերը մրթմրթում, մտածում էր վրէժխնդրութեան մասին մինչև որ քնեց:

VI.

ԻՍԿ ՌԱՄԿԱԿԱՆ ԽՕՍԱԿՑՈՒԹԻՒՆՆԵՐ.

Սակայն չառաքտեան նա վաղ վեր կայաւ և սկսեց պատուհանի տակ երգել և սուլել, որպէս զի տեանողները տեսնեն, որ նա երեկուայ դէպքի մասին չէ հոգում: Բայց նրա հարեան Ֆրիցը կանչեց փողոցի միւս կողմից. այսպէս կանուխ արդէն հիւրեր ունիս, որ այդպէս ուրախ ես, ծիծաղեց ինքն իրեն:

Նրանք չը գան շուտով, Ֆրից Հոպսասան, Հայնդլին, «աւորը թուլ չէ», ասաց տանուտէրը. մեկնեց օդի բաժակը պատուհանից դուրս և կոչեց. Ֆրից, ուղի՛ւմ ես մի մի կոնծենք: Իհու ևս շատ կանուխ է, պատասխանեց Ֆրիցը, ես ուղղում եմ սպասել մինչև որ աւելի մարդիկ գան:— Իու միշտ նոյն խարամանկն ես, ասաց տանուտէրը, բայց հաւատա՛, որ երեկուայ կատակն այդպիսի վառ հետեանք չի ունենայ: Ոչ մի թռչնակ այնչափ բարձր չէ թռչում, նա իջնում է կրկին ցած:

Չգիտեմ, պատասխանեց Ֆրիցը, իմ ամուսն թռչունը գիտ ևս չի իջել: Սակայն գուցէ մենք խօսում ենք տարբեր թռչունների մասին: Նախաճաշի են կանչում, տանուտէր, ուղո՛ւմ ես ինձ հետ նախաճաշել, այս ասելով Ֆրիցը փակեց պատուհանը:

Կարճ կտրեց, փրնթփրնթաց տանուտէրը ինքն իրեն, այնպէս շարժեց գլուխը, որ մազերն և ոտներն դողային: Կարծեմ որ սատանայի աշխատանք պիտի ունենամ, մինչև որ երեկուայ եղելութիւնը մոռացութեան տրուի: Այսպէս էր ասում նա ինքն իրեն, բաժակը լցնում, խմում և նորից խօսում. արիացի՛ր, կ'գայ ժամանակը, կ'գայ և խորհուրդը: Այսօր շաբաթ է, յիմարները իրենց խուզել

են տալիս: Կ'երթամ սափրիչի տան մօտ, և այնտեղ մի բաժակ գինով ամենքը կը հնազանդուին մէկը միւսի ետեւից: Գիւղացիները ինձ քահանայից տասն անգամ առելի են հաւատում: Այսպէս ասաց տանուտէրն ինքն իրեն և ապա կնոջը. լըրու խողի փուչիկը ծխախոտով, սակայն ոչ իմ գործ ածած, այլ միայն այն հոտածից, դա լաւ է անպիտանների համար: Եւ երբ սափրիչի աշակերտը գինի տանելու գայ, առւր նրան երեք անգամ ծծմբախառնած գինուց և իւրաքանչիւր չափի մէջ լըրու մի բաժակ զղէ: Յետոյ նա դուրս գնաց, բայց փողոցի վրայ, դեռ ևս տանից մօտ, նորից մտածեց, դարձաւ յետ ու ասաց իւր կնոջը. կարող է պատահել, որ անպիտանները հետներս խմեն, ևս պէտք է զգուշանամ, ուղարկիր ինձ գեղին ներկած ջուից, երբ ևս la Cafe պահանջւմ, և ինքզ անձամբ բեր. Յետոյ դարձեալ դուրս գնաց, բայց սափրիչին հասնելուց առաջ ուսումնարանի մօտի Լօւր-քու սոսի նա պատահեց Նի.քէլ Շպիլին և Եօզլի Րուբէլին:

Ո՞ւր ես գնում այդպէս շաբաթ օրուայ, պարոն տանուտէր, հարցրեց Նի.քէլ Շպիլը:

Տանուտէր: Պէտք է երես սափրել տամ:

Նի.քէլ: Զարմանալի բան է, որ դու արդէն շաբաթ առաւօտ ժամանակ ունիս:

Տանուտէր: Ուղիղ է ասածդ, տարուայ ընթացքում միշտ այդպէս չէ լինում:

Նի.քէլ: Ոչ, երկար ժամանակ է, որ դու միշտ կիրակի առաւօտ քարոզի ժամանակն էիր դալիս վարժաւորի մօտ:

Տանուտէր: Այո՛, մի երկու անգամ:

Նի.քէլ: Այո՛, մի երկու և վերջին անգամ, այն օրից, երբ տէրաւորն քո շունն եկեղեցուց դուրս հանել տուեց, այլ ևս եկեղեցի չես գնում:

Տանուտէր: Դձ խեղար ես: Նիքէյ, որ այդպիսի բաներ ես խօսում, մարդ պէտք է ուտէ և մոռանայ, շան հալածելն ես վաղուց մոռացել եմ:

Նիքէյ: Ես դրանով չէի բաւականանալ, եթէ տէր տէր չլինէի:

Տանուտէր: Դու խելօք չես, Նիքէյ, ինչո՞ւ չես սակայն եկէք սենեակ, գուցէ այնտեղ զինի առնող լինի:

Նիքէյ: Դու ստփրիչին ծառայութիւնը կանես, այ եթէ նա իւր տանը զինի խմցնել տայ ուրիշներին¹⁾...

Տանուտէր: Ասածիդ չիսով չափ անգամ ազահ չեմ. այժմ ես կամենում եմ պանդոկապետութեան իրաւունքը բոլորովին խլել Սակայն, Նիքէյ, այդ օրին չենք հասել դեռ ևս: Նա, որի մասին ես ակնարկում եմ, դեռ ևս ամենաքիչը վից շաբաթուայ և երեք օրուայ աշխատանք ունի, մինչև որ ստանայ այդ, Նիքէյ: Ես հաւատում եմ այդ, բայց այնու ամենայնիւ քեզ համար լու չէ, որ երիտասարդ պարօնն իր պապի հաւատը փոխեց քո վերաբերութեամբ:

Տանուտէր: Այո՞, նա կատարելապէս իւր պապի հաւատը չունի:

Նիքէյ: Ես վստահ եմ մինչև անգամ, որ նա ո՛չ մի կէտում տասերիու պատուիրաններից և ոչ մէկի վերաբերութեամբ նա իւր պապի հաւատակիցը չէ:

Տանուտէր: Կարող է պատահել, սակայն ծերն իւր հաւատով ինձ համար մի այլ մօրդ էր:

Նիքէյ: Հարկաւ: Նրա հաւատի առաջին պատուիրանն էր. ես հաւատում եմ քեզ, իմ տանուտէրին:

Տանուտէր: Այդ զուարճալի է, սակայն ինչպէ՞ս էր կոչվում միւսը:

¹⁾ Տանուտէրն իբրև պանդոկապետ իրաւունք չէր տալիս, որ մի այլ տան մէջ, բացի իւր պանդոկից, մի որ և դէպքի առիթով զինի տրուի ուրիշներին:

Նիքէլ: Այդ չ'զիտեմ ես այժմ, կարծում եմ այսպէս էր. բայի քեզանից, իմ տանուներից, ես ոչ ոքի խօսքին չեմ հաւատում:

Տանուտէր: Դու պէտք է տէրտէր դառնայիր, Նիքէլ, դու ոչ միայն կը բացատրէիր քրիստոնէական վարդապետութիւնը, այլ մէկն էլ կը յօրինէիր:

Նիքէլ: Այդ անելու թոյլ չէին տալ ինձ: Սակայն եթէ անէի, ես այնպէս գերմաներէն և այնպէս պարզ կ'անէի, որ մանուկներն առանց բերտերի հասկանային, այն ժամանակ բնականաբար նա այլ ևս բանի պէտք չէր լինի:

Տանուտէր: Շարունակենք մեր խօսքը, Նիքէլ, այդ վարդապետութիւնն էլ նոյն է ինձ համար, ինչ որ մի այլ բան. տալապայից երբեք աւելի լաւը չի կարելի սպասել:

Նիքէլ: Այդ մի առած է, որ երբեմն ճշմարիտ է և երբեմն ո՛չ, քեզ համար, ինչպէս երևում է, ուղիղ է այս անգամ նոր կալուածատիրոջ վերաբերմամբ:

Տանուտէր: Դեռ ուրիշներին էլ կը յարմարուի, եթէ օրինաւոր կերպով սպասէք: Ես ինձ համար այնչափ էլ երկիւղ չեմ կրում այս նոյն պարոնից. իւրաքանչիւրն իր վարպետը կը գտնի:

Նիքէլ: Այդ ճշմարիտ է, սակայն այնու ամենայնիւ քո հին ժամանակն անցեալ ամառուայ¹⁾ հետ գետնի տակն է:

Տանուտէր: Նիքէլ, ես հօ մի անգամ ունեցայ. թող այժմ մի ուրիշը որոնէ:

Նիքէլ: Այդ ճշմարիտ է, դու ունեցար և այն շատ

1) Անցեալ ամառ Թաղեցին Արներ պապին: Արների հալըը շատ տարիներ առաջ պրուսական ծառայութեան մէջ վախճանուել էր կոռուի ժամանակ:

լաւ էր, և ի հարկէ այդպէս կ'լինէր, քանի որ գրագիրը և փոխանորդը քո պարտապաններն էին:

Տանուտէր: Այդպէս խօսում էին, բայց այդ ծըշմարիտ չէր:

Նիքէլ: Ինչպէ՞ս կարող ես այժմ այդ ասել, չէ որ դու մի երկուսի հետ վէճ ունեցար, երբ նրանք փողը չէին կամենում վերագարձներ:

Տանուտէր: Խելար, կարծես թէ ամեն բան գիտես:

Նիքէլ: Դեռ ևս դրանից տաւել շատ բան գիտեմ: Ես գիտեմ դարձեալ, թէ դու ինչպէս Ռուզիի հօր հետ անխիղճ դատ վարեցիր և թէ ինչպէս քեզ հանգիպեցի շտն որջի մօտ դարմանի մէջ Ռուզիի պատուհանի առաջ՝ փորի վրայ ընկած, երբ նրա փաստաբանը նրա մօտ էր: Մինչև առաւօտեան ժամի երկուսը դու փորիդ վրայ ընկած՝ լսում էիր, ինչ որ սննեակում խօսում էին: Այն օրն ես գիշերապահ էի և ամբողջ շաբաթը քեզնից ձրի զինի էի ստանում, որպէս ղի լռեմ:

Տանուտէր: Դու մի հերետիկոս ես, ասածիդ մի խօսքն անգամ ճշմարիտ չէ, բանդ բուրդ կ'լինէր, եթէ ապացուցանելու ստիպուած լինէիր:

Նիքէլ: Ապացուցանելու մասին չէ այժմ խօսքը, բայց որ այդ ճշմարիտ է, ինքդ լաւ գիտես:

Տանուտէր: Լաւ է, որ դու յիտ ես առնում խօսքը:

Նիքէլ: Ստատանան մայրեցի գլխիդ մէջ՝ մռթ գիշերուայ ժամանակ դարմանի տակից ականջ դնելու միտքը: Դու լսեցիր բոլոր խօսքերը և գրանով կարողացար գրադրի մօտ քո իսկական ցուցմունքը յեղաշրջել:

Տանուտէր: Ինչե՞ր ես խօսում:

Նիքէլ: Ինչեր եմ խօսում. եթէ գրագիրը քո իսկական ցուցմունքները (ներկայանալուց առաջ) չ'փոփոխէր դատաւորին ներկայանալուց առաջ, այն ժամանակ

Ռուզին այժմ կունենար իւր մարգագետինն և Վիւստն ու Կայբախերն ստիպուած չէին լինի երգուելու:

Տանուտէր: Սյո՛, դու այնպէս ես հասկանում գործն, ինչպէս վարժապետն երապերէն:

Նիքէլ: Եթէ ես այդ չ'հասկանայի, քեզից կը սովորէի: Աւելի քան քսան անգամ ծիծաղել ես դու ինձ մօտ զրազրի, քո հնազանդ ծառայի վրայ:

Տանուտէր: Սյո՛, այդ ճիշտ է. սակայն այն, ինչ որ դու ասում ես, նա չէր անում: Եթէ ոչ ճշմարիտ է, որ նա մի խորամանկ սատանայ էր: Աստուած ողորմի նրա հոգուն, արդէն սուրբ Միքայէլին 10 տարի կ'լինի, ինչ որ նա գետնի տակն է:

Նիքէլ: Ինչ որ նա դժոխքն է եղել, կամենում էիր ասել:

Տանուտէր: Սյո՛ լաւ չէ. մեռեալների մասին չը պէտք է չարախօսել:

Նիքէլ: Իրաւունք ունիս, եթէ ոչ կպատմէի թէ նա ինչպէս նիոպալի որդւոյ հետ վարուեց:

Տանուտէր: Ինչպէս երևում է, նա մահուան անկողնում քիչ խոստովանել է, որ դու ամեն բան լաւ գիտես:

Նիքէլ: Ես գիտեմ այդ:

Տանուտէր: Ամենից լաւն այն է որ ես գործը տարայ: Եթէ դու գիտենայիր, որ ես այդ գործը տանուել եմ տուել, այն ժամանակ ես կը ցաւէի:

Նիքէլ: Ոչ, ես լաւ գիտեմ, որ դու գործը տարար, բայց նոյնպէս գիտեմ թէ ինչպէս:

Տանուտէր: Գուցէ, գուցէ և ոչ:

Նիքէլ: Աստուած պահէ զրէից այն բոլոր մարդկանց, որոնք աղքատ են:

Տանուտէր: Իրաւունք ունիս, միայն պատուաւոր և հարստութիւն ունեցողը պէտք է իրաւունք ունենային

դատարանի առաջ գրելու: Այդ լաւ կ'լինէր և աւելի լաւ կ'լինէր, նիքէյ: Սակայն ի՞նչ աղաժ. մարդ պէտք է բաւականանայ եղածով:

Նիքէյ: Տանուտէր, քո իմաստուն խօսքը յիշեցնում է ինձ մի առակ, որ ես մի անգամ լսեցի մի էլզասցի ուխտաւորից: Սա պատմեց սեղանի շուրջը ժողովուած բոլոր մարդկանց առաջ, որ մի միայնակեաց ամբողջ աշխարհը նկարագրել է մի առակների զրքի մէջ և ինքը համարեւ ամբողջ գիրքը բերանացի գիտէ: Մենք խնդրեցինք, որ նա այդ առակներից մէկը պատմէ, և նա պատմեց ուղիղ այն առակը, որ այժմ՝ դու ինձ յիշեցրիր:

Տանուտէր: Եւ ո՞րն է այդ, շատախօս:

Նիքէյ: Այդ հետեւեալն է.— Բաղդաւորապէս գիտեմ դեռ ևս— «Ոչխարը գանդատուում և լալիս էր, որ գայլն, աղուէսը, շուճն և օպանդարարը նրան սաստիկ չարչարում են: Մի աղուէս, որ հէնց ոչխարանոցի առաջն էր կանգնած, լսեց այդ գանգատը և ասաց ոչխարին. «Միշտ պէտք է բաւական լինել այն իմաստուն կարգերից, որ աշխարհումս գոյութիւն ունին, եթէ այլ կերպ լինէր, աւելի ևս վատթար կ'լինէր»: «Դրա հետ համաձայն եմ, պատասխանեց ոչխարը, երբ ոչխարանոցի դուռը փակ է, բայց եթէ բաց լինէր, այն ժամանակ այդ մի ճշմարտութիւն չէր լինի ինձ համար:»

Դրանից նա հանեց հետեւեալ բարոյականը. «Հարկաւ լաւ է, որ գայլերը, աղուէսներն և գիշատիչ կենդանիները գոյութիւն ունին: Սակայն նոյնպէս լաւ է, որ ոչխարանոցներն օրինաւոր տակաւ են, որ բարի և թոյլ կենդանիները գիշատիչների դէմ լաւ հովիւներ ու պահապան շներ ունենան:» «Աստուած պահպանէ իմ խրճիթը, աւելացրեց ուխտաւորն, ամենայն տեղ կան շատ գիշատիչ կենդանիներ, և սակաւ բարի հովիւներ: Սուրբդ Աստուած, դու գիտես, թէ ինչու այսպէս է, մենք պէտք

է լռենք: Նրա ընկերները կրկնեցին. «այո՛, մենք պէտք է լռենք...» և ապա աղօթեցին սուրբ մայր Աստուծուն. «խնդրիր մեզ համար այժմ և մեր մեռնելու ժամանակ, ամեն»:

Մենք բոլորս զթաշարժուեցինք, երբ ուխտաւորներն այսպէս աղօթում էին. թէև այլ դէպքում յայտնի է, որ «սուրբ մայր Աստուածածին, խնդրիր մեզ համար» խօսքերն մեզ յեղափոխուներին վրայ շատ չէ ազդում, սակայն այժմ մենք սաստիկ ներքուստ յուզուել էինք:

Տանոււտէր: Հաւատում եմ:

Նիքէյ: Ես զարմանում եմ, որ դու հաւատում ես:

Տանոււտէր: Ինչո՞ւ չէ. մի ներքին ոչխարային գր-թասրտութիւն պէտք է հարկաւ նոյնպէս ոչխարազուկս-ներին և ոչխարատերին խիստ յուզէ: Սակայն այս սրբ-տապին ոչխարային կարծիքով պէտք է գայլերը, աղուէս-ներն ու բոլոր այդպիսի կենդանիները քաղցից սատակէին:

Նիքէյ: Եւ այդ վնաս ևս չէր լինի:

Տանոււտէր: Գիտե՞ս դու այդ ձիշտ:

Նիքէյ: Ոչ— ես մի խելար եմ—նրանք չպէտք է սովից սատակէին, նրանք դեռ ևս հոտած զիւկներ և վայրկեայ կենդանիներ կը գտնեն, և այդ է նրանց բաժի-նը և ոչ ընտանի կենդանին, հոգացողութեամբ և ծախ-սերով պէտք է կրթուի և պահպանուի:

Տանոււտէր: Այդպիսով դու ևս չե՞ս թողնում նրանց յուրանկալի սովից սատակելու: Այդ արդէն շատ է ընտանի կենդանիների մի բարեկամի համար. սակայն ես միտում եմ, ե՛կ սենեակ:

Նիքէյ: Ձեւ՛ կարող, ես պէտք է գնամ:

Տանոււտէր: Ուրեմն աէր ընդ ձեզ, դրացինե՛ր, ցը-տեսութիւն: Նա ներս է մտնում. Ռուբէլն և Նիքէյը մնում են մի վայրկեան կանգնած, և Ռուբէլն ասում է Նիքէյին. դու նրան թթու բաներ ուտացրիր:

Նիքէլ: Ես կ'ցանկայի, որ բացի դրանից և պղպի-
ղած լինէր, որպէս զի մինչև վաղն առաւօտ նրա լեզուն
այրէր:

Ռուբէլ: Ութ օրից առաջ այդպէս չէիր խօսի նրա
հետ:

Նիքէլ: Եւ նա ութ օրից առաջ այդպէս չէր պա-
տասխանի:

Ռուբէլ: Այդ ևս ճշմարիտ է: Նա խաղացել է,
ինչպէս իմ շունը, երբ առաջին անգամ նա դնչկալ կրեց:

Նիքէլ: Երբ ամանը լեքն է լինում, թափւում է
ափերից. այս միշտ և իւրաքանչիւրի համար ճշարիտ է
եղել, և տան աւերի համար էլ կ'լինի:

Ռուբէլ: Աստուած ազատէ պաշտօններից: Ես չէի
կամենալ տանուտէր լինել. նոյն իսկ եթէ նրա երկու ա-
գարակներն ինձ տային:

Նիքէլ: Սակայն եթէ քեզ միայն կէսն առաջադի-
կէին, և տանուտէրի պաշտօնը դրա հետ 'ի միասին,
ի՞նչ կ'անէիր:

Ռուբէլ: Խելար դու:

Նիքէլ: Դու խելացի, ի՞նչ կ'անէիր. տեսնում ես
դու իսկոյն կը համաձայնէիր, երկու գունդանի վերարկուի
մէջ կը փաթաթուէիր և տանուտէր կ'լինէիր:

Ռուբէլ: Դու այդպէս ես կարծում:

Նիքէլ: Այո, ես այդպէս եմ կարծում:

Ռուբէլ: Մենք ժամանակ ենք կորցնում վայրա-
հաջութեամբ, մնաս բարեւ, Նիքէլ:

Նիքէլ: Մնաս բարեւ, Ռուբէլ:

VII.

ՆԱ ՍԿՍՈՒԾ Է ՏԱՆՈՒՏԻՐՈՋ ՅԱՏՈՒԿ ՄԻ ԳՈՐԾ.

Երբ այժմ տանուտէրը սափրիչի սենեակը մտաւ, նստելուց առաջ բարեկեց սափրիչին, նրա կնոջն և զրացիներին, տոանց հաղպուռ: Ուրիշ ժամանակ նա միշտ առաջ հաղում էր և արդէն նստելուց և թքելուց յետոյ էր արտասանում իր «բարե ձեզը»:

Գիւղացիները պատասխանեցին ծիծաղով և զրխարկներն առաւել արագ ծածկեցին իրենց գլուխներին, քան այլ անգամ, երբ տանուտէրը նրանց բարեւում էր: Իսկ նա սկսեց շուտով խօսակցութիւնը. միշտ լաւ եկամուտ ունես, վարպետ սափրիչ, և այնչափ գործ ունես, որ զարմանում եմ, թէ ինչպէս այս բոլորը դու կարողանում ես միայնակ երկու ձեռքով անել: Սափրիչն ընդհանրապէս մի խաղաղ մարդ էր և այսպիսի խօսքերին սիրով չէր պատասխանում. սակայն տանուտէրը մի քանի ամիս շարունակ իւրաքանչիւր անգամ կիրակի առաւօտ քարոզի միջոցին այսպիսի խայթող խօսքերով բարկացրել էր նրան, և ինչ որ լինէր, այժմ նա ցանկանում էր մի անգամ պատասխանել և ասուց. պարոն տանուտէր, դուք չ'պէտք է զարմանաք, որ մարդ կարող է երկու ձեռքով ոչինչ չ'լինել, սակայն շատ փող վաստակել:

Տանուտէր: Այո՛, այդ ճշմարիտ է, սափրիչ: Դու պէտք է այդ նոյնպէս փորձէիր, արուեստը այդ է. պէտք է ձեռքերը մի որոշ դիրքով և եղանակով միմեանց վերայ դնել, ինչպէս հարկն է, այն ժամանակ կտուրից ոսկի կ'անձրւէ:

Սափրիչն առաւել համարձակութիւն ստացաւ և ասաց. ո՛չ, այդպէս չէ, տանուտէր, այլ փաթաթում եմ

երկզունանի վերարկուի տակ և ասում. հետեւալ երեք խօսքերը. այդ այդպէս է. ես երգվում եմ, այս այսպէս է. և յաջող դէպքում բարձրացնում են Յ մատր դէպի վեր և երկուսը դէպի ցած — ա բ բ ա կ ա գ ա բ բ ա¹⁾ և քսակները լցւում են փողով:

Այս բանը կատարեցրեց տանուտէրին, որ և պատասխանեց. դու կարող էիր կախարդել, սափրիչ: Սակայն ուրիշ տեսակ չի կարելի, քո զործի տէր մարդիկ անհրաժեշտ է, որ կախարդանք և սատանայական արուեստ հասկանան:

Այս արգէն բաւական էր բարի սափրիչին. նա շատ զղջաց, որ տանուտէրի հետ բանակուիւ սկսեց և լքեց, թող աւալով ուրիշներին խօսելու և խորին հանգարաւթեամբ սապնեց իւր առաջ նստած մարդու երեսը:

Բայց տանուտէրը շարունակելով ասաց. քափրիչը կատարեալ պարոն է, նա կարող է մեք պէսներին չպատասխանել: Չէ՞ որ նա կրում է նեղ վարտիկ, քաղաքացու կօշիկներ և կիւպիկ օրերն բազմանակ, նա աղայի նման քնքոյշ ձեռքեր ունի և քաղաքացի գրագրի սրբունգներ:

Գիւղացիները սիրում էին սափրիչին, այս ևս արգէն լսել էին և չծիծաղեցին տանուտէրի կատակի վրայ: Միայն երիտասարդ Գալլին, որ հէնց նստել էր սանտրուելու, չկարողացաւ քաղաքացի գրագրի սրունգների վերայ իր ծիծաղը բռնել, որովհետեւ նա հէնց նոր էր եկել կանցելարիայից, ուր նոյնպէս հասել էր սրունգների կատակը: Սակայն սափրիչը կտրեց նրա վերին շրթունքը: Այս բանը տհաճութիւն պատճառեց գիւղացիներին, այնպէս որ

¹⁾ Արքակաղաքրա մի բառ է առանց մտքի, որի մասին աւանդումինը տաւում է, որ դա հիւանդութեան և դժբաղդութեան ժամանակ հրաշքներ է անում, երբ այդ բառը շրջած կոնուսի ձեռով մի թղթի կտորի վրայ գրենք և մեզ մօտ պահենք:

բոլորն էլ գլուխները շարժեցին և պառաւ Ուլին բերանից հանեց ծխամորձն և ասաց. տանուտէր, լաւ չէ, որ դու սափրիչին այդպիսի անհանգստութիւն ես պատճառում: Միւսները տեսնելով, որ ծեր Ուլին չքաշուեց և բայց ձայնով ասաց այդ, իրանք էլ մոմուսային բարձրաձայն և ասացին. Գալլի շրթունքից արււն է հոսում, մենք չենք կարող այս դրութեան մէջ սափրել տալ:

Ցաւում եմ, առանց տանուտէրը ես կամենում եմ փաստը նորից ուղղել. տղա, գնա երեք շէշ լաւ գինի բեր, նա բժշկում է վերքերն առանց տաքացնելու կարեւորութեան:

Ճէնց որ տանուտէրը սկսեց գինուց խօսել, գիւղացւոց մոմուսին անյայտացաւ: Մի քանիսը թէև չէին հաւատում, որ այդ առանց կատակի է, բայց լէնքը, որ նստած էր մի անկիւնում, բացատրեց հանելուկն և ասաց. տանուտէրի գինին երեկ գերեզմանատանն այդպէս կորցրեց իր գինը:

Տանուտէրն այժմ վերցրեց իւր ծխախոտով լի քրտափն և դրեց սեղանի վրայ և Բրիստէն, փողոցային կողմից, առաջին անգամ պահանջեց մի ծխամորձի ծխախոտ: Նա տուեց այդ, շուտով եկան շատերն և սենեակը լցուեց այդ հոտած ծխախոտի ծխով: Բայց տանուտէրը ծխում էր լաւ տեսակից: Այդ միջոցին սափրիչն ու դրացիները դուռ ևս լուռ էին, աղմուկ չէին հանում: Վարպետ Ուտիաւին այդ լաւ չ'թուաց, նա բարձր ու ցածր էր սենեակումը և ցուցամատը քթի վերայ պատկոյնում, ինչպէս որ միշտ անում էր նա, կրք նրա ծուռն չէր ուղղում: Սենեակում սատանայական ցրտութիւն է տիրում, այսպիսի ցրտում ես ոչինչ չեմ կարող անել, ասաց նա ինքն իրեն, յետոյ դռնից դուրս գնաց, աղանին մի պատուէր տուեց, որ աւելի լաւ տաքացնէ, և շուտով սենեակը տաքացաւ:

VIII.

ԵԹԷ ԱՆԻԻՆԵՐՆ ԻԻՂԵՆ, ԿԱՌԲԸ Կ'ԵՐԹԱՅ.

Այդ միջոցին բերին և ծծմբախառն գինին. բաժակներ բե՛ր, վարպետ սափրիչ, կոչում է տանուտէրը, և կինն ու մանուկները շուտով բերում են բաւականաչափ բաժակներ: Դրացիներն ամենքն էլ մօտենում են գինու զաւերին և տանուտէրը լցնում է բաժակները: Այժմ թէ ծեր Ուլին և թէ միւս բոլոր զրացիները գոհ են և երիտասարդ Գալլի վերքի մասին հօ խօսել անգամ չ'արժէ: Եթէ յիմարը միայն հանգիստ նստէր, ասում էին այժմ նրանք, սափրիչը չէր կտրի նրա շրթուկները: Հետզհետէ բացւում է այժմ բոլորի ռէխներն և բարձրանում արբեցողների ազատութիւնը: Ամենքը գովաբանում են դարձեալ տանուտէրին և որմնադիր Լինհարդն այժմ առաջին սեղանի վրայ կոչւում է անպիտան, իսկ երկրորդ սեղանի վրայ՝ մուրացկան. մէկը պատմում է, թէ ինչպէս նա ամեն օր կատարելապէս կոնծում էր, իսկ այժմ սուրբ է ձեւանում, միւսը պատմում է, որ ինքը նկատում է, թէ ինչո՞ւ գեղեցիկ Գերտրուլն և ոչ ինքն որմնադիրն է գընացել ամբողջ երիտասարդ պարոնի մօտ, և մի երրորդը՝ թէ ինչպէս ինքը գիշերն երողում տեսաւ, որ տանուտէրը շուտով որմնադրի քիթն ըստ արժանւոյն կ'տրորէ: Ինչպէս մի զգուշի թռչուն իւր կտուցը խռում է հօտած ջրի մէջ և փթող աղբից կերակրւում է, այնպէս և հուլին ամբողջ էր իւր չար սիրտը զրացիների խօսակցութիւններից: Բայց ինքը շատ լուրջ և մտածելով էր խառնում այս արբեցողների և դատարկախօսների աղմուկի մէջ. դրացի Ռիխտեր, ասաց նա, և առաջարկեց նրան մի բաժակ, զուք անձամբ ներկայ էիք վերջին հա-

շուին և մի այլ հրդուեալ անձն: Դուք զիտէք, որ այն ժամանակ որմնադիրը գուլղէն պարտ մնաց ինձ. այժմ ահա կէս տարի է, և նա դեռ ևս մի զրօշ անգամ չէ վճարել: Ես մինչև անգամ այդ փողը նրանից չեմ պահանջել և ոչ մի վատ խօսք ասել նրան. բայց կարող է պատահել, որ ես կորցնեմ իմ փողը մինչև իսկ վերջին կոպէկը:

Այդ հասկանալի է, հրդուցին գիւղացիները, դու այլ ևս ոչ մի զրօշ չես տեսնի քո փողից և բաժակները լցրին: Սակայն տանուտէրը հանից իւր զրպանի օրացուցի միջից որմնադրի ձեռագիրը, զրեց սեղանի վրայ և ասաց. ահա, կարող էք տեսնել, թէ արդեօք ճշմարիտ է:

Գիւղացիները անտղեցին ձեռագիրը, կարծես թէ կարդալ իմանային, և ասացին, որմնադիրը խաբեբայ է: Եւ Քրիստէն, փողոցային երգիչը, որ ցայժմ լուռ բաւականի կոնծել էր, սրբում է թեքերով իւր ունիւր, կանգնում, բարձրացնում է բաժակը և կոչում. կեցցէ՛ տանուտէրը և բոլոր շողջօրթները պէտք է ստակեն: Այսպէս աղաղակում է բաժակը դատարկում, նորից ստլիս լցնողին, նորից դատարկում և երգում: Այլոց համար փոս փորօղը, այլոց ուրոգայթ լարողը, թէև լինի չար սատանայ և բարձր դիւբի արժանանայ, դարձեալ կ'ընկնի, ինչպէս կ'ասեն, վերջ ի վերջոյ աղբի միջին. արա՛, որմնադիր, արա՛:

IX.

ԵՐԿՐԻ ԻՐԱՒՈՒՆՔՆԵՐԻՅ.

Այդպէս մի աղաղակի, Քրիստէն, այ տանուտէրը, անօգուտ է այդ: Ես շատ կ'ցաւ էի, եթէ որմնադրին մի

դժբաղդութիւն պատահէր: Ես նրան սիրով ներում եմ, նա այդ արեց աղքատութիւնից ստիպուած, բայց վառնայն է, որ ծրէնքներն այլ ևս ապահով չեն մեր երկրում:

Դրացիներն պնդարժ լսում էին, երբ նա երկրի օրէնքներին էր խօսում: մի քանիսը մինչև անգամ բաժակներն մի կողմը ձգելն, երբ երկրի օրէնքների մասին լսեցին և ականջ էին դնում:

Ես տարիքով մարդ եմ, դրացիներ, և ինձ համար այդ մեծ նշանակութիւն չունի, ես չունիմ զաւակներ և իմ բանս էլ վերջացած է: Բայց ունիք զաւակներ, զրացիներ, ձեզ համար ձեր իրաւունքները մեծ նշանակութիւն պէտք է ունենան:

Այո, մեր իրաւունքները, կոչեցին գիւղացիները: Դուք մեր տանուտէրն էք, մի մագի չափ միք զեջանիլ մեր իրաւունքներից:

Տանուտ էր: Այո, դրացիներ, պանդոկապետի իրաւունքները համայնքին են պատկանում և այդ թանգազին իրաւունքը, պանդոկապետի իրաւունքի համար, մենք պէտք է մեզ պաշտպանենք:

Գիւղացիներից մի քանիսը շարժեցին գլուխները, և ասացին կամաց միմեանց ականջում. նա երբէք համայնքից ոչինչ չէ հարցրել, և այժմ ցանկանում է համայնքին ևս այն ազբի մէջ խրել, որի մէջ որ ինքը խրուած է: Բայց մեծամասնութիւնը աղաղակում էր աւելի սաստիկ, երգում և անիծում, որ երրորդ օրը համայնքի ժողով լինի: Հասկացողները լսում էին և մերն բոլորովին կամաց իւրեանց մէջ ասում. այդ կը տեսնենք այն ժամանակ, երբ գինին ձեր գլխներից զուրս գնայ:

Այս միջոց տանուտէրը զգուշութեամբ միշտ իւր եռացրած ջրից էր խմում և շարունակում էր տաքացած ոտացիներին իրենց երկրի իրաւունքների մասին հոգսեր պատճառել: Դուք բոլորդ գիտէք, ասաց նա, թէ մեր

նախահայր Ռեպլին 200¹ Վոթորի առաջ ինչպիսի կոխներ ունէր այժմեան կալուածատիրոջ նախահօր հետ: Այս ծեր Ռեպլի,¹⁾ իմ պապը հազար անգամ պատմել է ինձ այդ, ամենասիրելի առածն էր. «Երբ տղաները գիւղի մոլորացկաններին լաւ ասեն, այն ժամանակ Աստուած ազատի զիւղացիներին»: Նրան անում են այդ, որ գիւղացիների մէջ երկպառակութիւն ձգեն և իրենք միայն իշխեն: Դրացիներ, մենք պէտք է միշտ խաղի մէջ յիմարի դերը կատարենք:

Գիւղացիք: Դրանից ձիշալ բան չկայ, մենք պէտք է միշտ յիմարներ լինենք խաղի մէջ:

Տանուտէր: Այո, դրացիներ, երբ ձեր զատուորներն այլ ևս նշանակութիւն չունին, այն ժամանակ դուք այն զինուորների վիճակումն էք, որոնք զուրկ են օգնութիւնից: Նոր կալուածատէրը խորամանկ է ինչպէս մի ստտանայ: Այդ ոչ ոք չէ տեսնում և հարկու առանց պատճառի նա ոչ ոքին մի բարի խօսք չէ ասում: Եթէ դուք միայն իմ գիտեցածի կէսն իմանայիք, այն ժամանակ ես կարիք չէի ունենալ խօսելու, բայց դուք էլ յիմարագլուխներ չէք, մի բան կը նկատէք և կը զգուշանաք:

Եբիւն, որի հետ տանուտէրն առաջուց պայմանաւորուել էր և այժմ նշանադրի արել, պատասխանեց նրան. դու կարծում ես, տանուտէր, որ մենք այդ չենք նկատում, նա կամենում է պանդոկապետի իրաւունքը զրաւել:

1) Ռեպլին Բօննալ պատուարժան նախահայրերից մէկն էր և Արնհայմի մի ծնր ժառանգի ղէմ հաւատարմութեամբ պաշտպանել էր իւր համայնքը և իւր ունեցած չունեցածը կորցրել, որպէս զի գիւղն աղայի համար առանձնապէս ջճառայէ: Սակայն այս առածն, որ Հումէլը նրա բերանն է դնում, ոչ ոք էլ չ'գիտէ ձշտութեամբ, Թէ արդեօք նա իւր ամբողջ կեանքում մի անգամ աւած լինէր:

Տանուտէր: Այդ նկատում էք զուք:

Դիւղացիք: Այո, Աստուած վկայ, բայց չենք կարող թոյլ տալ այդ: Մեր զաւակները պէտք է մի պանդոկ ունենան, որ այնպէս ազատ լինի, ինչպէս այժմ:

Էբի: Ամբողջում նա կարող է մի չնափ գինին մի դուկատով ծախել մեզ վրայ, և մենք խաբեբաներ կը լինէինք մեր զաւակների համար:

Տանուտէր: Այդ էլ չափազանցութիւն է, էբի, մի չնափ գինին նա չի կարող մի դուկատի հասցնել:

Էբի: Այո, այո, դարբինը և կառաչէնն այնպէս են թանկացնում, որ սարսափելի է, և նոյն իսկ փայտը տասն անգամ աւելի թանկ է, քան յիսուն տարի առաջ: Ինչ կարող ես ասել, տանուտէր, քանի որ ամեն ինչ հարկադրած պէտք է լինի, հարկաւ պէտք է թանգանայ: Ի՞նչ կարող ես ասել, ռոչափ կարող է մի չնափ գինին արժե՞նալ, եթէ միայն ամբողջում կարելի լինէր գնել այժմ ևս թանկ է:

Տանուտէր: Այդ այդպէս է, այժմ ամեն բանում առաւել ստիպմունք և արգելք կայ, ուստի և ամեն բան թանկանում է:

Այո, այո, երբ մենք այս ամենը տանենք..... ասում էին զիւղացիները, ազադակում, խմում և սպառնում: Խօսակցութիւնը վերջապէս դարձաւ մի կատաղի անպիտանների վայրենի ազադակ, որ այլ ևս նկարագրիւ չեմ կարող:

X.

ՍԱՓՐԻԶԻ ՇՈՒՆՆ ԱՆԺԱՄԱՆԱԿ ԽՄՈՒՄ Է ՁՈՒՐԸ
ԵՒ ՓԶՍՑՆՈՒՄ ՊԱՐՈՆ ՏԱՆՈՒՏԷՐԻ ԽԱՂԸ, ՈՐ
ՇԱՏ ԼԱԻ ԷՐ ԳՆՈՒՄ:

Մեծամանուկներն արդէն արբած էր և Գրիստէնը, փողոցային երգիչը, որ տանուէրի մօտ էր նստած, ամենից թունդ կերպով: Սա աղնդակից մի անգամ, ճանապարհ տուէք ինձ: Տանուտէրը և պրացիները վեր կանգնեցին և նրան տեղ տուին, բայց նա օղորունց սեղանի վերայ և զիպչելով տանուտէրի ջրի ղամին՝ թափեց: Վախեցած տանուտէրը արագութեամբ մաքրեց սեղանի վրայ թափած ջուրը, որպէս զի ոչ ոք չը նկատէ թափուածի ինչ լինելը և նրա խաբեբայութիւնը տեսնէ. սակայն սեղանի տակը թագ կացած սափրիչի շունը ծալուելով՝ լակեց թափած ջուրը գետնից, այդ բանը տարաբաղդաբար տեսաւ զրացիներից մէկը, որ ախուր դիտում էր սեղանի տակ թափուած այն լաւ գինին, որ չէկտորը լակում էր, նա կռչեց տանուտէրին. հրաշք և երեւոյթ, տանուտէր, որ ժամանակից են շները գինի խմում:

Յիմարդ զու, վաղուց արդէն պատասխանեց տանուտէրը, ձեռքով և գլխով նշան արձաւ և ոտքով խփեց սեղանի տակից, ծրօլէս զի նա լռէ: Շանը պնդէս մի հարուած փռեց, որ մի այլ տեղ որոնէ իր համար. բայց նա այդ հրամանը չհասկացաւ, որովհետեւ պատկանում էր սափրիչին: Նա ձայն հանեց, մրմռաց և սկսեց նորից լակել գետնին թափուած ջուրը: Սակայն տանուտէրը սիւթեց շան այս լակելու վրայ, որովհետեւ զրացիներից շատերը սկսեցին սեղանի տակը նայել: Շուտով ամեն կողմից սկսեցին քզիչաղ և շան վրայ մտնացողը անել: Սափրիչի կինը մինչև անգամ վերցրեց մի քանի կտորուած պիտանի կտորները և մօտեցրեց քթին և տեսնելով, որ

ջրի հոտ է փչում, ուժով շարժեց գլուխը և ասաց բարձրաձայն. այս լաւ չէ:

Հետզհետէ գիւղացիները սկսեցին մոմաւ իւրաքանչիւր անկիւնից. դրա տակը մի բան կայ. և սափրիչը ասաց. տանուտէր, քո լաւ զինին եռացրած ջուր է: Ճըշմարիտ է, տանուտէր, ինչո՞ւ եւ ջուր խմում:

Շփոթուած տանուտէրը պատասխանեց. ես առողջ չեմ, պէտք է ինձ խնայեմ: Բայց գիւղացիները հաւատ չէին ընծայում այս պնտոսխանին և հետզհետէ աջ ու ձախ սկսեցին մոմաւ. բոցի այդ այժմ սկսեցին և մի քանիսը գանգատուել, որ խմած զինին նրանց գլուխը պոտեցնում է, և այդպէս չպէտք է լինէր շոյդչափ քիչ զինուց: Երկու պատուելիներն, որ այնտեղ էին, վեր կացան, վճարեցին սափրիչին, տէր ընդ ձեզ, դրացիներ, ծասացին և գնացին դուրս:

Այդպէս միանգամից, պարոններ, ինչու այդպէս միանգամից հեռանում էք ընկերութիւնից, վազեց նրանց ետեւից տպնոտներ:

Մենք ո՛րիշ գործ ունինք, պատասխանեցին այդ մարդիկը և գնացին դուրս: Սափրիչն ընկերակցեց նրանց սենեակից դուրս և ասաց. ես պաւլի չիրով կ'ցնակայի, որ տանուտէրը դուրս եկած լինէր. ոչ մի բանում նա անկեղծ չէ, թէ զինու և թէ ջրի վերաբերմամբ:

Մենք էլ չենք հաւատում, եթէ ոչ այնտեղ նստած կը ֆնայինք, պատասխանեցին այդ մարդիկը:

Սափրիչ. եւ այս հարբեցողների աղմուկն առնել չեմ կարող:

Այդ մարդիկը. Թէ և դու ոչինչ պատճառ չունիս, սակայն կարող ես խաթի մէջ ընկնել: Եթէ ես քո տեղը լինէի, աւելացրեց այդ երկուսից աւաղը, ես ինքս կը վերջացնէի բանը:

Եւ չեմ համարձակուի պատասխանեց սափրիչը:

Այժմ այլ ևս հին ժամանակը չէ, և դուք սեն-
եակու՜մ հօ դեռ ևս տէր ես, ասացինք այդ մարդիկը:

Ես կոմենում եմ հետևել ձեզ, ասաց սափրիչը և
կրկին դարձաւ իւր սենեակը:

Այս մարդոյ, ի՞նչն է ցաւում, որ քայսպէս յան-
կարծակի վեր կացան և գնացին, հարցրեց տանուտէրը:

Սափրիչը պատասխանեց. ես ևս այնպէս եմ. ինչպէս
նրանք. այսպիսի մի զալմաղալ պատշաճ չէ. և իմ սուռնս
բոլորովին դրա տեղը չէ:

Տանուտէր: Ահա, այս էլ մի կարծիք է:

Սափրիչ: Այո՛. դրան, տանուտէր, ճշմարիտ, որ
սիրում եմ յի խաղաղ աշենանի:

Սակայն այս բանակոխը հաճոյ չ' թուեցաւ պատուոյ
հիւրերին: Մենք աւելի հանգիստ կը մնանք, ասաց մէկը.
Վենք արդարացի կը վարուենք, ասաց մի ուրիշը. միշտ
լաւ բարեկամ լինելը լաւ է, ասաց մի ֆրրորդը. աւելի-
քէնի, դարձեալ մի աման, ասաց Քրիստէնը:

Այո՛, դրացիներ, ես ևս մի սննետո ունիմ, մենք կարող ենք
պարոն սափրիչին հանգիստ թողնել, ասաց տանուտէրը:

Այդ ինձ համար շատ լաւ կը լինի, պատուելանեց
սափրիչը:

Սակայն համայնքի իրաւունքը մոռցցուեց և նոյնպէս
պանծոկապետինը, դրացիներ, ասաց ծարաւ աւաղ էրին:

Թող ինձ հետեւէ, ով որ կեղծ չէ, կոչեց սպազ-
նալզվ տանուտէրը, հայհոյեց, նայեց վայրենի կերպով իւր
շուրջը, ոչ ոքի մօտ բարեւ չ' ասաց և դուռն այնպէս փա-
կեց իւր ետեւից, որ սենեակը գողգողաց:

Այս անամօթութիւն է, ասա՞յին գիւղացիներից շա-
տերը: Այո՛, արդարացի չէ, ասաց երիտասարդ Մայերն,
ես այլ ևս չեմ գնալ տանուտէրի տունը: Ես ևս ոչ,
պատասխանեց Լեօպին: Ոչ, պատանայ, ես ևս ոչ. ես յի-
շում եմ երեկուայ առաւօտը, ասաց Ռէնօլդն: Ես ամե-

նից մօտիկ էի կանգնած Արևիկին և նրա մօտ և լուստիսայ, թէ ի՞նչ կը նշանակէր այդ: Քրայցիները միմեանց էին նմոյում: Թէ ի՞նչ անեն, սակայն մեծամասնութիւնը կրկին նստեց և մնաց: Միայն էբին և Քրիտօնը և մի քանի այլ մուրացիաններ, լազանի վրայից առան տանուների գատաճրճ շիշերը և թեւերի տակ բռնելով՝ հետեւեցին նորան:

Ճանուտները իւր պատուհաններէից նայելով դէպի այն փողոցը, որ տանում էր սափրիչի տունը և տեսնելով, որ ոչ ոք չէ հետեւում իրեն, ինքը իր վրայ բարկացաւ: Եւ մի եզն եմ, մի կաղ եզն, շուտով ծաշ կ'լինի և ես դեռ ևս ոչինչ չեմ արեւ: Գիւկին կոնծեցին և այժմ վրաս էլ ծիծաղում են, եւ նրանց հետ թոյթովեցի ինչ պէս մի մանուկ, որ դեռ ևս կաթն է ծծում, և ինչ անուշաբքի ինչպէս նրանց հաւանասիր: Այո՛, եթէ ես այլ շնորի բարին կամենայի, եթէ այն, ինչ որ օգտակար է համայնքի համար, ինչ համար ևս սիրելի և լաւ լինէր, կամ թէ ժա վերջն արտաքին առեղիճն պէս յոյց տալի, որ իբր թէ նորանց բարին եմ ցանկանում, այն ժամանակ թանը կը յաջողուէր: Մի այսպիսի համայնք իսկոյն սկսում է պարել մի խելօքի ծափով, եթէ կարծում է, որ նորա բարին են ցանկանում: Ստիպան անցած ժամանակները շատ լաւ էր ինչ համար: Ծեր կալուածատիրոջ ժամանակ նոյնչափ էին հարցնում համայնքից, որչափ մի իճից: Որչափ ժամանակ որ ես տանուտէր եմ, միշտ իմ ղուարձութիւնն և ուրախութիւնս է եղել յիմարացնել զրանց, հայհոյել և ձեռքիս տակ առնել և իսկապէս մտադիր եմ նոյնը շարունակելու, սակայն զրա համար պէտք է, որ նրանց ինձանից երեք քայլ հեռու պահեմ: Իւրաքանչիւր ձեռք սկզմելը, զիջողութիւնը, խորհուրդ տալը, «ամեն մարդու աներորդի» կոչելը այլ ևս ոչինչ չէ՝ օգնում, երբ մէկին լաւ են ճանաչում: Ինչպէս

մէկը պէտք է լուռ և մենակ գործէ, միայն այն մարդոց
գործածէ, որոնց ճանաչում է և համայնքը թողնել հան-
գիստ: Նովիւր չէ խորհրդակցում եզների հետ, իսկ ես
այսօր այնչափ յիմարացայ, որ կամենում էի անել այդ:

Սյդ միջոցին եկան դատարկ շիշեր բերող մարդիկը:
Մենակ է՞ք, հարցրեց տանուտէրը, այն շիշերը չ'կամե-
ցան գալ:

Ո՛չ, ոչ մէկը, պատասխանեց էբին:

Տանուտէր: (Ժաղքելով) Սյդ շատ մեծ նշանակու-
թիւն ունի:

Քրիստէն: (Նայեալէ՝ Ժաղքելով) Սյո՛, շատ մեծ, ես
նոյնպէս կարծում եմ:

Տանուտէր: Սյնու ամենայնիւ ես կը ցանկայի իմա-
նալ, թէ այժմ ի՞նչ են խօսում միմեանց հետ և ի՞նչ
խորհրդակցում: Քրիստէն, գնա և այլ շիշեր՝ որոնիր:

Քրիստէն: Աւելի չ'կան այնտեղ:

Տանուտէր: Յիմար դու, այդ միւսնոյն է, գնա մի-
այն և որոնիր: Եթէ ոչինչ չ'գտար, մազերդ խուզել տուր
և սպասիր և լսիր այն ամենը, ինչ որ նրանք կը պատ-
մեն: Եթէ շատ բան կը բերես ինձ համար, քեզ հետ մին-
չե առաւօտ կը կոնծէմ: Եւ դու, Լիօլի, պէտք է գնաս
որմնադրի աւազ աշակերտի, Յովսէփի մօտ՝ սակնայմ տես,
որ ոչ դք չը նկատէ քեզ: Դու պէտք է նրան ասես, որ
ճաշի ժամանակ ինձ մօտ գայ:

Դարձեալ մի բաժակ գինի ճանապարհի վրայ, ծա-
րաւ եմ, լծաօջ Լիօլի: Սյն ժամանակ կը վազեմ, ինչպէս
մի որնի շուն և մի ականթարթում կրկին այստեղ կը
լինեմ:

Լաւ լծաօջ տանուտէրը և մի մի բաժակ գինի տը-
ւեց նրանց ճանապարհի վրայ:

Սրանք գնացին և տանուտէրի ամուսինը միւս եր-
կուսի առաջ էլ գինի դրեց:

ԳՐԱԳԻՏՈՒԹԻՒՆԸ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ՄԷՋ

(Վիճակագրական տեղեկություններ)

Մոսկուայի իրաւաբանական ընկերութեան օրդանի մէջ լոյս է տեսել հետեւեալ հետաքրքրական յօդագածը «Трапотожность сельского населения» վերնաւորով: Այդ տեղեկութիւնները վերաբերում են հետեւեալ տասն և ութ նահանգներին՝ Բեսարաբիոյ, Վարոնեժի Վիսաւսկու, Եկատերինուպոլսի, Կուրսկու, Մոսկուայի, Նովոռոդի, Օրլովի, Պետերբուրգի, Պալտաւայի, Բեաւանի, Սմոլենսկի, Սամարսկի, Սարատովի, Տամբովի, Տաւրիկեան, Տվերի, Չերնիգովի, սկսած 1880 թուականից մինչև 1887-ը:

Յօդուածի եզրակացութիւններն և վիճակագրական տեղեկութիւններն այնքան հետաքրքրական են, որ մենք տւելորդ չենք գտնում, այդ յօդուածի հետ «Մանկավարժական Դրադարանի» ընթերցողներին ծանօթացնել:

1.	{	զրադէտ մարդիկ	16,2%	բոլոր մարդկանց
		» կանայք	2,6%	բոլոր կանանց
		երկու սեռը	9,4%	ամբողջ ազգաբնակչութեանը
2.	{	զրադէտ մարդիկ	21,1%	բոլոր մարդկանց 8 տարեկանից վեր:
		» կանայք	3,3%	» կանանց »
		երկու սեռ	12,1%	ամբողջ ազգաբնակչութեան:

Այս թուերը ցոյց են տալիս, որ զրազէտ մարդկանց թիւը 6 Ննգամ մեծ է զրազէտ կանանց թուից։

Ապա հեղինակը վերոյիշեալ թուերը համեմատում է եւրոպական միւս տէրութիւնների ազգաբնակչութեան հետ։

	զրազէտների	%
Պրուսիայում ըստ 1871 վիճակագ. 10 տարեկ. վեր—	87,9.	
Ֆրանսիայում » 1872 » » 6 » » —	69,2.	
Բելգիայում » 1880 » » 7 » » —	68,3.	
Ունգարիայում » 1886 » » 6 » » —	41,9.	
Իտալիայում » 1861 » » 10 » » —	35,	
Իսպանիայում » 1860 » » 10 » » —	32,1.	
Եւրոպ. Ռուս. 110 գաւառների 8 » » —	12,1.	

Պետերբուրգի (59,2) և Մոսկուայի (46,8) զրազէտների տոկոսը 6—5 անգամ մեծ է վերոյիշեալ 18 Նահանգների ազգաբնակչութեան զրազէտների տոկոսից։

Ռուսաստանի ամենազարգացած գաւառներն են Պետերբուրգինը և Կամիշինսկու, ուր զրազէտների տոկոսը հասնում է 51,6 (մարդիկ) և 31,3 (կանայք), իսկ ամենավերջին տեղն են բռնում Բուգուլմինի գաւառը, ուր զրազէտների տոկոսն է 3,9 (մարդիկ) և Խարովի գաւառը— 0,1 (կանայք)։

Այս հետաքրքրական տեղեկութիւնները տալուց յետոյ հեղինակը յայտնում է այն պատճառները, որից կախումն ունի այս կամ այն Նահանգի զրազէտների տոկոսի խոշորութիւնը կամ փոքրութիւնը։ Ըստ հեղինակի զրազիտութեան տարածումն կախուած է 1) զբաղմունքի տեսակից, 2) կրօնից և ցեղից, 3) տնտեսական պայմաններից, 4) ուսումնարանների հեռավորութիւնից։

1) Գրազէտների տոկոսն անհամեմատ մեծ է այն Նահանգներում, որոնց մէջ աւելի զարգացած են գործարանները, քան հողագործութիւնը։

2) Կրօնի և ցեղի ազդեցութիւնը գրագիտութեան տարածման վերայ յոյց են տալիս մեզ հետեւեալ տոկոսները:

	Գերմանացի	Հրեայ	Մալորոս	Վելիկորոս	Թաթար
Մարդ	64,5—66,6	48,7	19,1	11,7—15,1	5,5—15,7
Կին	66,4—67,3	7,6	1,2	1,1—1,6	3,4—4

	Մորդվա	Վատեակ	Չուվաշ	Չերեմիս
Մարդ	3,3—7,3	2—3,6	1,5—5	1,4
Կին	0,2—0,4	0—0,1	0—0,1	0

3) Գրագիտութեան զարգացումն անմիջապէս կախումն ունի տնտեսական թերութիւններից, այդ վերջիններն են հող, անասունների և արական ոյժի պակասութիւնը:

4) Դպրոցների հեռաւորութեան ազդեցութիւնը գրագիտութեան վերայ յոյց են տալիս հետեւեալ վիճակագրական անդեկութիւնները.

		Դնրկցներում սովորողների %		
		մարդ	կին	երկու սեռ.
1) Խուլալին.	գիւղ. որոնք ու-			
	նին դպրոց	12,8	0,5	6,5
	առանց դպրոցի			
գիւղեր.		6,3	0,4	3,8

		գիւղերի հեռաւոր դպրոցներից		
		% սովորողների		
Կուրսկի նահանգ	մինչև 1 վերստ	—	2,46	
	1-ից մինչև 2	»	— 1,26	
	2	»	3	— 0,86
	3	»	4	— 0,47
	4-ից աւելի վերստ	—	0,32	

Ըստ հեղինակի ազգաբնակութեան բոլոր մանուկների $\frac{3}{4}$ -ի դպրոց չայցելելու պատճառն այն է, որ գիւղացիները տնտեսական տեսակէտից բոլորովին ապահոված չեն: Եթէ նոքա ունենային միջոցներ, անշուշտ կը բանային դպրոցներ կամ կը վարձէին շրջող վարժապետներ (nro-xoժuxո): Գիւղական կեանքի միւս հետազոտողներն էլ նոյն կարծիքի են, նոքա ևս գիւղացու անտարբերութիւնը դէպի դպրոցական գործը նոցա անապահովութեան մէջ են որոնում:

ՊՐՈՒՍԻԱՅԻ ԺՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ

ԴՊՐՈՇՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ.

(Վիճակագրական տեղեկութիւններ).

Անցեալ տարի Բերլինում լոյս տեսաւ պաշտօնական վիճակագրութիւն 1886-ի Պրուսիայի ժողովրդական լուսաւորութեան մասին: Այս մեծ աշխատութեան մէջ մասնակցել են Դր. Շնայդեր և պրոֆ. Պիտերզելէ: Այս հրատարակութիւնը նոյնպէս ճիշդ, ուղիղ կազմուած է, ինչպէս սորանից առաջ լոյս տեսած հրատարակութիւններն: Մեր այս յօդուածի մէջ բաւականանանք միայն զլուսւոր տեղեկութիւններով:

1,280 պրուսական քաղաքներում գտնուում են 3,718 ժողովրդական ուսումնարաններ 23,348 դասատւներով, այսինքն իւրաքանչիւր քաղաքի վերայ ընկնում է միջին թւով 3. իսկ 53,722 գիւղական վարչութիւններում կան 30,298 ուսումնարան 51,749 դասարաններով: սորանից կարելի է ելլակացնել, որ իւրաքանչիւր բնակատեղի ընկնում է 0,56 դպրոցներ կամ 0,96 դասարաններ: Պրուսիայում և առհասարակ Գերմանիայում ընդունուած է դպրոցների վերաբերեալ մեծ շինութիւնների սիստեմ, ահաւասիկ Գերմանիայում կան 57,000 ժողովրդական ուսումնարաններ (34,000 միմիայն Պրուսիայում):

է) սինդիկ իւրաքանչիւր քաղաքի ժողովրդական դպրոցը բաղկացած է միջին թւով $6\frac{1}{3}$ դասարանական սենեակներից, իսկ իւրաքանչիւր գիւղական ժողովրդական ուսումնարան $1\frac{2}{3}$ դասարաններից, միջոցառ. Ծրանսիայում կան 80.700 ժողովրդական ուսումնարաններ (դոցանից 13,400 մասնաւոր ուսումնարաններ են), որոնք միջին թւով ունեն ավիւայն $1\frac{2}{3}$ դասարաններ:

Պրուսիայում բոլոր երեխաներին ուսումնարան պէջելլու պարտաւորութեան օրէնքը այնպէս խստիւ է գործադրուում, որ զրեթէ բոլոր երեխաները 6 տարեկան հասակից մտնում են դպրոց ու զուրս են զալիս 14 տարեկան հասակում:

1885 թուականի վիճակագրական տեղեկութիւնները ցոյց են տալիս, որ Պրուսիայում կային 5,225,890 երեխաներ, իսկ 1886-ին.

Հասարակական ժողովրդական ուսումնարանների աշակերտների թիւն էր	4,838,247=90,70%
մաշն. դպրոցներ. սովորում էին	229,280= 6,61%
զանազան յարգելի պատճառ. սնիր-պուած դպրոց չէին գնում	170,439= 3,19%
մարմն. և հոգեկ. հիւանդութիւն. պատճառով բոլորովին զրկուած էին դպրոցից	13,519= 0,26%
չընդունուած երեխաներ ուսումնարանի փոքր. պատճառով	8.826= 0,17%
երեխաները, որոնք տանն էին պատրաստվում	3,145= 0,06%

ընդամենը 5,333,456 երեխաներ:

Վերոյիշեալ թուերից երևում է, որ Պրուսիայում 94% երեխաներ ստանում են կրթութիւն հասարակական ժողովրդական ուսումնարաններում:

Ինչ վերաբերում է զպրոցական շինութիւններին ու դասարաններին, պաշտօնական վիճակագրութիւնը տալիս է մեզ հետևեալ տեղեկութիւնները:

1886-ին Պրուսիայում կային 75,097 դասարաններ այդ բոլոր դասարանները միասին առած ունէին 64,750 ուսուցիչներ և ուսուցչուհիներ: Վերջին տարիները պրուսական կառավարութիւնը մեծ ծախսեր է արել զպրոցների շինութեան վերայ: 1861-ին միտուեց շինութեան վերայ 24% զպրոցական բիւջեետի, այսօր միտում է 35%, իսկ զանազան տեղեր հասնում է մինչև 45%: այդ հանգամանքի պատճառով է որ ուսուցիչներին բոժիկը առաջուանից աւել պակասել է:

75,097 դասարաններից 10,096 մանուկների համար է, իսկ 10,297 աղջկերանց համար (միասին 1,327,097) մնացած 54,704 դասարաններում սովորում են տղայ ու աղջիկ միասին: Ըստ այսմ զպրոցները մեծ մասամբ երկսեռ են: Առանձին ուսումնարաններ տղերանց և աղջկերանց համար գտնւում են քաղաքներում, որոնց թիւը հասնում է մինչև 16,000 (աւելի քան 1,000,000 երեխաների համար):

50-ական թուականների սկզբնէրում նորմալ զպրոց էր համարվում միադասեանը, իսկ այժմ այդ միադասեան զպրոցները բաւականութիւն չեն տալիս: Զնայելով այժմ ևս (1886) 34,016 ժողովրդական զպրոցներից կէսը միադասեան է: Այդ վերջինների թիւը օրէցօր պակասում է: Ինչպէս մեզ յայտնի է 1882-ից մինչև 1886 այդ զպրոցների թիւը դարձել է 2,338: Միադասեան զպրոցները հետևեալ կերպով են անհետանում. եթէ աշակերտների թիւը սկսում է անհամեմատ մեծանալ, միադասեան ուսումնարանը փոխադրվում է երկդասեանի, բայց և այնպէս մնում է մի ուսուցչի ձեռքի տակ: Միադասեան ուսումնարաններում սովորում են 1,146,701

երեխաներ: 8,845 երկդասեան ուսումնարաններում — 1,078,459, որոնք զէտեղեղում են 18,141 դասարաններում: 3,949 միկասեան ուսումնարաններում սովորում են 833,000 երեխաներ, 4 դասեան — 449,744, 5 դասեան — 285,282, 6 դասեան — 828,823 և 7 և աւելի դասեան — 215,225 երեխաներ:

Վեց դասարան ունեցող ժողովրդական ֆուտմարանը կոչւում է իսկապէս բողոքային ժողովրդական ուսումնարան. զիւղական ժողովրդական ֆուտմարաններից զանազանում են նորքի թէ դասարանների և թէ ուսուցիչների շատութեամբ: 7 դասարան ունեցող քաղաքային ուսումնարանների թիւն է 262, ուր սովորում են 194,926 հոգի:

Բերենք մի քանի տեղեկութիւններ պրուսական դրպրոյների կրօնի և մայրենի լեզուի վերաբերեալ:

3,063,000 բողոքական երեխաներից այցելում են բողոքական ուսումնարաններ 2,919,000 հոգի. կաթոլիկական ուսումնարաններ — 26,000 և այսպէս անուանուած խառն ուսումնարաններ — 118,000 հոգի: 1,730,000 կաթոլիկ երեխաներից այցելում են 1,582,000 իրանց ուսումնարաններ, բողոքական ուսումնարաններ — 55,000 և խառն — 93,000. բացի այդ 9,500 մանուկներ զանազան հաւատների և 35,000 իսրայելական մանուկներ սովորում են զանազան ուսումնարաններում, միմիայն 13,000 (35,000-ից) այցելում են իրանց հրէական ուսումնարանները:

Ընդհանրապէս 23,122 բողոքական ուսումնարանում կան 48,689 դասարաններ, 41,539 ուսուցիչներ ու վարժուհիներ և 2,993,852 աշակերտ և աշակերտուհիներ: 10,061 կաթոլիկական ուսումնարաններում կան 19,632 ուսուցիչ և 22,672 դասարաններ և 1,613,497 աշակերտներ:

Ժողովրդական ուսումնարաններում սովորող բոլոր

աշակերտներից 10,35% (500,315 հոգի) մայրենի լեզուն է լեհերէն, 1,46% (70,868) գերմաներէն և լեհերէն, 0,26% (12,725 հոգի) լիտովերէն, 0,17% (8,372) լիտովերէն և լեհերէն և 0,50% (24,088) գրանիերէն:

Այս վիճակագրական տեղեկութիւններից երևում է, որ պրուսական ուսումնարաններում 1886-ին 650,000 երեխաներ կային, որոնք գերմաներէն չէին խօսում:

Ժողովրդական ուսումնարաններում պարապում են 4,838,247 աշակերտների հետ 64,760 պաշտօնական և 1,183 կիսապաշտօնական ուսուցիչներ: Այս ուսուցիչներից 15,947 միենոյն ժամանակ եկեղեցական ծառայութեան մէջ են գտնւում: Պրուսիայում կան նաև 6,848 վարժուհիներ: Այդ վերջինների մեծ մասը ծառայում են քաղաքային ժողովրդական դպրոցներում (ինչպէս օրինակ Բերլինում կան 1,814 ժողովրդական ուսուցիչներ և 850 վարժուհիներ), զիւղերում գրեթէ ոչ մի տեղ վարժուհիներ չկան. ամբողջ Պոմերանի մէջ գտնվում են 3 հոգի, Պոմրանում 5: Այս վարժուհիների թւում չեն գրտընվում ձեռագործութեան վարժուհիները, որոնք Պրուսիայում 34,270 հոգի են:

Ուսուցիչների վարձատրութիւնը շատ սուղ էր: Պրուսական կառավարութիւնը տարեկան մնխում է ուսուցիչների վերայ 82,568,785 մարկ, իսկ ուսումնարանների վերայ 41,370,504 մարկ: Բերլինում ստանում է իւրաքանչիւր ժողովրդական ուսուցիչ տարեկան 1213 մարկ ռոձիկ, Սիլեզիան պրովինցիայում 680 մարկ, Վեստֆալեան պրովինցիայում 956 մարկ, Ռեյնեան պր. 1143, Շլէսվիգ-Հոլշտայնում—1292, հանովերում—281 մարկ:

ԲՈՒԼԳԱՐԵԱՅԻ ԴՊՐՈՑՆԵՐԸ

(Վիճակագրական տեղեկութիւններ).

Մեր այս յօդուածը քաղել ենք Բուլղարիայում Հրապարակուող «Ուսումնարանական պաշտօնական հաշիւ 1888—89 ուսումնական տարիներին» թերթից:

Բուլղարեայ ասելով մենք ոչ թէ աչքի առաջ ունենք միայն բուլղարական իշխանութիւնը, այլ նաեւ արեւելեան Ռումելեան, ուրիշ խօսքով Հիւսիսային և հարաւային Բուլղարեան:

Ըստ վերջին վիճակագր. Բուլղարիայի բնակիչների թիւն է	3,154,375.
» » 6-ից մինչև 12 տարեկան	537,724.
» » այդ երեխաներից դպրոց են այցելում	172,183.
» » որը կազմում է գրեթէ	32%

Բուլղարեան ուսումնարանների պակասութեան վերայ չէ կարող զգնեցատուել. ըստ վերջին վիճակագրութեան կան այնտեղ 3,844 ուսումնարաններ 5000 ուսուցիչներով, այսինքն մի դպրոցին հասնում է միջին թիով 140 մանուկ, մինչդեռ չիսաստանում, ուր դպրոցը արտաւորիչ է, իւրաքանչիւր ուսումն. ընկնում է 203: 1888—89-ին արտաւորուած ուսումնարան այցելողների թիւն էր 275,754
այդ թուից այցելում էին միայն 129,977

կամ	47,14%
աղջկերք	261,970
աշակերտուհիներ միայն	42,206
կամ	16,11%

այսինքն աշակերտների թիւը 3 անգամ աւելի է աշակերտուհիների թուից: Իսկ միջնակարգ դպրոցներում կան 4,683 աշակերտներ և 986 աշակերտուհիներ:

Կիւսսանդիլեան շրջանում 1000 բնակչի վերայ ընկնում է 1,96 աշակերտուհիներ և բոլոր դպրոց այցելողների թիւն է 27,68: Շուսիայի շրջանում նոյն հազար բնակչի վերայ ընկնում է 97,01 և Ռումէլեայի շրջաններում 54,59:

Բուլգարիայում կան հետևեալ ազգերի դպրոցներ.

	տղայ.	աղջիկ.	միասին.
Բուլգարական	94,008	19,000	113,008
Տաճկական	31,243	21,019	52,262
Յունական	2,440	1,016	3,456
Հրէյական	1,337	517	1,854
Հայկական	436	310	746
Ռուսական	96	26	122
Փրանսիակ. և Գերմանական	417	318	735
Ընդամենը	129,977	42,206	172,183

Զմեռանանք ուշադրութիւն դարձնել այն հանգամանքի վերայ, որ տաճկական ուսումնականներում աւելի են աղջկերք սովորում, քան բուլգարական դպրոցներում:

Քաղաքային ուսումնարանների թիւը Բուլգարիայում հասնում է մինչև 108, այդ բոլորը իրենց պահում են դպրոցային փողերով, բայց 6-ից, որոնց համար հոգս է անում կառավարութիւնը: Քաղաքային դպրոցներն արտաքին բաղկացած է 3 դասարաններից: Այն քաղաքներ-

բուն, ուր Կենս միջնակարգ դպրոցներ, քաղաքայինը միայն
 ցած է նորա հետ և կազմում է միջնակարգ դպրոցի առաջին
 երեք գոտարանները, իսկ մնացած չորս գոտարան-
 ները կազմում են միջնակարգ ձմրոց: Այդ վերջինները
 ունեն երկու բաժանումներ, կլասիքական և բնաշխարհ:
 Այդպիսի միջնակարգ դպրոցներ Բուլղարիայում երկու
 հաս են — Սոֆիայում և Ֆիլիպոպոլսում: Մնացածները
 բնաշխարհ են և կանոնադրված են Գաբրովում, Տոմսկում,
 Ռուզսկում, Վիլկինում, կան նաև Վառնում և Սլիվ-
 նում բնաշխարհ դպրոցներ, բայց նոքա ունեն միայն 5
 գոտարաններ: Ըստ այսմ Բուլղարիայում կան 2 կլասի-
 կական ու 8 բնաշխարհ միջնակարգ դպրոցներ: Վարժու-
 ճիներ պատրաստող իգական միջնակարգ դպրոցների թիվն
 է 5: Սոֆիայում, Պլովդիվում, Տոմսկում, Վառնում, Նի-
 ճադբուրում: Ուսուցչական սեմինարիոններ կան 4 հաս և
 գանձում են Կալանդիկում, Կիլեսոնեոսկում, Սիլիստրի-
 յում և Լոմսկում: Հոգևոր սեմինարիոնները թվով
 2 են և գանձում են Տոմսկում և Սամոկովում: Այդ
 վերջինների ուսմանը ընթացքն է երկու տարի:

Բացի այդ կան 1 առևտրական դպրոց Սիմոնովում:

1 Նիարչական » Կենսական:

2 Կիլեսոնեոսկ. Ռուս. և Սոմով.

Բուլղարիայի բոլոր միջնակարգ դպրոցներում տնի-
 քում են 4,683 աշակերտներ, 986 աշակերտուհիներ: Այս
 բոլոր սանիկների հետ պարապում են 286 ուսուցիչներ:

1888-ին բուլղարացի բացին մի համալսարանը եր-
 կու Ֆակուլտետներով՝ պատմական-լեզուաբանական և
 բնական-մաթեմատիկական, և այն տարին ուսանողների
 թիվը հասավ մինչև 70: Համալսարանում չորսֆեոսոսնե-
 րի մեջ չ'կայ ոչ մի օտարազգի: Բուլղարական պատմա-
 ղութիան մեծամասնութիւնը ստանում է բարձրագույն
 կրթութիւնն արտասահմանում, մասամբ կառավարող թեան,

մասամբ էլ սեփական հաշուով: Կառավարութիւնը մշտ-
խում է արտասահմանում գտնուող որդեգրների վերայ
տարեկան 200,000 ֆրանկ: Բուլղարական ուսանողները
մեծ մասամբ պայելում են գերմանական, աւստրիական և
ֆրանսիական համալսարանները:

1889-ին Վէնայի համալսարանցւոյ կային 25 բուլ-
ղար ուսանողներ:

Սոֆիան, որպէս մայրաքաղաք դպրոցների կողմից
ամենահարուստն է:

Այնտեղ կան՝	բացմ.	աշա.	ուսուց.	ինչ լեզուներ են ա- տար. թիւը թիւը	ւանդվում.
1) Բարձրագ. դպրոց	1888	124	10		
2) Կլասիկական ու րէալական դպրոցներ.	1879	529	43		Բուլղարերէն, ռու- սերէն, սլաւոներէն, ֆրանսերէն, գերմա- ներէն, լատներէն և յունարէն:
3) Իգական զինու. } (6 դասարան)	1879	224	14		Բուլղարական, ռու- սերէն, ֆրանսերէն:
4) Զինուոր. դպրոց	1878	400	—		
5) Բժշկական դպր.	1878	60	9		
6) Ֆրանսիական } (կաթոլիկական)	1880	140	—		Դասաւանդութեան լեզուն՝ ֆրանս. է:
7) Կաթոլիկական } (իգական)	1879	220	8		
8) Դերմանական } (բողոքական)	1887	39	4		Դերմաներէն:
9) Հրէական } (տղայոց)	1879	750	12		
10) Հրէական } (տղայոց)	1890	300	5		
11) Հրէական } (իգական)	1884	250	5		

Սոֆիայի մնացեալ ուսումնարանների մասին մենք տեղեկութիւն չ'ունենք:

Սոֆիայում կան նաեւ մի հնադարան և մի ազգային գրադարան, որ ունի 15,000 հատոր գիրք և աւելի քան 300 յունական, սլաւոնական և արեւելեան ձեռագրեր:

Նոր գրքեր ձեռք բերելու համար բուլղարական կառավարութիւնը միստում է տարեկան 30,000 Ֆրանկ:

Բուլղարիայում հրատարակվում են նոյնպէս հետեւեալ մանկավարժական թիւթիւր:

- 1) «Сѣорник на Народното Умотворение».
- 2) «Литературно-научно Списание на Казанлъшкото Учителско Дружество».
- 3) «Домашенъ учитель».
- 4) «Вѣстникъ на Учительското Дружество».
- 5) «Венецъ».

Բուլղարիայում կը գտնէք նաեւ շատ մանկավարժական ընկերութիւններ, սակայն մենք գիտենք միմիայն մէկը, որ կոչվում է «ընկերութիւն Սուրբ Կլիենտի», որն ունի իւր սեփական օրգանը և 2000 անդամներ:

Բուլղարական ուսումնարանների մասին ինքսալով, Բուլղարիայում գտնուող հայոց դպրոցների մասին չ'կարողացանք առաձին խօսել, յուսով ենք, որ միւս համարի մէջ կարողանանք հետաքրքրական տեղեկութիւններ առաւ այդ վերջինների մասին:

ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏԵՍՈՒԹԻՒՆ ՄԱՆՎԱԿԱՐԺԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀԻՑ

1. Մանկավարժական աշխարհի ուշադրութիւնը այս տարի իւր վերայ դարձրեց Պիոսիայի դպրոցական վերանորոգման համար կազմուած մասնաժողովը, որին կառավարութիւնը ներկայացրել էր հետևեալ 14 հարցերը.

1) Այժմ գոյութիւն ունեցող միջնակարգ դպրոցների տեսակները պէտք է արդեօք իրանց այժմեայ տարբերութեամբ պահպանել, թէ հարկաւոր է միմեանց խառնել՝ ա. կլասիկական գիմնազը ընդհանուր գիմնազի հետ. բ. ընդհանուր գիմնազը բարձր ընդհանուր դպրոցի հետ.

2) Կարելի է արդեօք գոյութիւն ունեցող դպրոցների երեք տեսակները (գիմնազական, ընդհանուր գիմնազական և անհատական) ընդհանուր դպրոցի (գիմնազական) և կամ նոցանից երկուսի համար մի ընդհանուր պատուանդան ստեղծել. վերջին դէպքում պէտք է արդեօք՝ ա. գիմնազների և ընդհանուր գիմնազների երեք ստորին դաստիարակչական համար գոյութիւն ունեցող միակերպութիւնը ընդարձակել մինչև ուսուցիչ-սեկունդա, իսկ այդ դաստիարակչական վերջ բարձր ընդհանուր ուսուցիչական ծրագիրը մտցնել (միացումն ընդհանուր գիմնազական գիմնազի հետ): Թէ պէտք է լատիներէնը ընդհանուր գիմնազներում մինչև ուսուցիչ-տերցիա յետագայ և լատիներէնից ընդհանուր երեք ստորին դաստիարակչական ընդհանուր ուսուցիչական համար միացումն ընդհանուր գիմնազական բարձր դաստիարակչական—Bürgerschule—ուսուցիչական հետ.

3) Ցանկալի է արդեօք գիմնազների ծրագիրների մէջ հին ընդհանուր յատկաշարժ ժամերի թիւը սահմանափակել և այնպէս

վարուել, որ դասաժամերի թիւը 3 ստորին դասապնեցում իջեցնել, անգլիերէնը կամաւոր կերպով ներմուծել և զծագրութիւնը քաւարայից վեր պարտաւորեցուցիչ դարձնել: Սոյն սահմանափակման հետ չը պէտք է արդեօք լատիներէնապարաւորը որպէս նպատակ և յունարէն վերլուծութիւնը պրիմայում դէն գցել:

4) Ցանկալի է արդեօք, թէալական գիմնալներէն ծրագրի մէջ 1882 թւականի կարգադրութիւնը լատիներէնի ուժեղացնելու մասին պահանջել, թէ նորան պակասեցնել և բոլոր դասերի թիւը նւազեցնել, մանաւանդ ստորին դասատներում:

5) Ցանկալի է արդեօք՝

ա. այն տեղերում, ուր գիմնալական կամ թէալ-գիմնալական հիմնարկութիւններ կան, երեք ստորին դասատներում տեղական պահանջին համեմատ լատիներէնից դուրս և նորա փոխարէն գերմաներէնը ուժեղացնել և նոր լեզւի դասատուութիւն մտցնել:

բ. այն տեղերում, ուր միայն լատիներէնից զուրկ ուսումնարաններ կան, նոցա երեք ստորին դասատներում, տեղական կարիքին համեմատ, լատիներէնը մտցնել:

գ. բոլոր եօթնաստիճանի ուսումնարանները (պրոգիմնալներ, թէալական պրոգիմնալներ, թէալական ուսումնարաններ) 6 աստիճանի վերածել:

դ. թէալական դպրոցների և քաղաքացիական դպրոցների ծրագիրը հաւասարացնել և երկուսն էլ այնպէս կազմել, որ նոցա շարունակութիւնը բարձր թէալական դպրոցներում հեշտանայ:

6) Ցանկալի է արդեօք, գ-րդ աստիճանի դպրոցներում այն աշակերտներին ի նկատի առնելով, որոնք վերջացնելուց կէանքի մէջ են մտնում, 6-րդ տարւայ կուրսում համեմատապէս աւարտման ծրագիր մտցնել:

7) (Այս յօդւածը վերաբերում է դասերի և աշակերտների քանակութեան վերաբերեալ խնդրին):

8) Դպրոցական ժամերը պակասեցնելով անգամ, որքան արդեօք հնարաւոր է, ուժեղ մեթոդական դասատուութիւնով փութաւոր պարապմունքը ուսումնարանում կատարել, մանաւանդ ստորին դասատներում:

9) Ինչ պէտք է կատարուի, որ մարմնամարզութեան դասատուութիւնը, որի համար այժմ շարաթիւ երկուս ֆուտ է նշանակուած, բարձրանայ, և ինչ ուրիշ բաներ են հարկաւոր պատանեկութեան մարմնական կրթութիւնը խնամելու համար:

10) Կարելի՞ է արդեօք հասնութեան քննութիւնը բաց թողնել իսկ եթէ ոչ՝ փնչալէս Կարելի է այն աւելի պարզ դարձնել:

11) Ի՞նչ փոփոխութիւններ է հարկաւոր մտնել բարձր դպրոցներում ապագայ ուսուցիչների գիտութեան կքթութեան համաց:

12) Ի՞նչ միջոցներով կարող են բարձր դպրոցները, կարելիին չափ ներդաշնակութեամբ ընտանիքի հետ՝ ներգործել աշակերտի բարոյականի վերայ:

13) Ի՞նչ փոփոխութիւններ են ցանկալի միամեայ ծառայութեան իրաւունք ստանալու համար:

Ա. այն դպրոցներում, ուր ուսման ընթացքը 3 տարի է տևում: Բ. բարձր քաղաքացիական դպրոցներում:

14) Եթէ ապագայում բարձր քաղաքացիական դպրոցներում (höhere Bürgerschule) միամեայ ծառայութեան իրաւունքը աւելի շուտով ձեռք բերւի, քան ուրիշ ուսումնարաններում, այն ժամանակ այն դպրոցների մէջ աւելի մեծ կարիք կը զգացւի: Ի՞նչ պէտք է արած այդ կարիքը լրացնելու համար: Միացումն բարձր քաղաքացիական դպրոցների՝ գոյութիւն ունեցող դպրոցների հետ, վերջիններիս մի մասի յեղաշրջումն, նորա կազմութիւնը բարձր քաղաքացիական դպրոցների, որոնց համ տէրութիւնը կը պահպանէ, համ տէրութիւնը կ'օժանդակէ:

2. Կերոյիշեալ մասնաժողովի գործունէութեան մասին մենք անկարող ենք այս անգամ խօսել. միայն յիշենք գերմանական կայսեր Վիլհելմ II-ի ճառը միջնակարգ դպրոցների մասին:

Պարոններ, ես ձեզ իմ բոլոր սրտով բարեւում եմ և շնորհակալութիւն եմ յայտնում անձնապէս պր. մինիստրին, որ նա, չը նայած ամեն տեսակ գործերով ծանրաբեռնուած լինելուն, յանձն է առել այս ժողովի նախագահութիւնը վարել: Ես համոզւած եմ, որ ոչ որ այնքան չէ կոչուած և այնքան ճարպիկ չէ, մի այսպիսի խնդիր ճիշտ ղեկավարել և նորա լուծմանը նպաստել, որքան լուսաւորութեան մեր մինիստրը, որի մասին ես միանգամայն և առանց չափազանցման կարող եմ ասել, որ գերմանական պետութիւնը և պրոսական թագաւորութիւնը շատ տարիներ չի ունեցած մի այնքան քաջ, անձնէր և նշանաւոր մինիստր լուսաւորութեան, որպիսին նա է: Ես յոյս ունիմ, որ կը յաջողի

ձեր օգնութեան գործը ոչ միայն առնջացնել, այլ և մինչ վերջը տանել:

Նիստը սկսուելով, կայսր Վիլհելմ կրկին խօսք վերցրեց և մի երկար ճառում հետեւեալն ասաց.

Պարոններ, ես կամեցայ նախ ձեզ մի երկու խօսք ասել, որովհետեւ կարեւոր եմ համարում, որ պարոնները առաջուց իսկ իմանան, թէ ինչպէս եմ ես մտածում խնդրի վերայ: Հաստատ է, որ շատ բան վիճարանութեան է ենթարկուելու առանց վճռի հասնելու, և ես կարծում եմ, որ մի քանի կէտեր մթութեան մէջ են մնալու: Այդ պատճառով ես լաւ համարեցի՝ պարոններին կասկածի մէջ չը թողնելու, որ այստեղ ամենից առաջ ոչ թէ քաղաքական դպրոցական խնդրի մասին է գործը, այլ լոկ տեսնիք ահա կան և մանկավարժական միջոցների մասին, որ մենք պէտք է ձեռք առնենք՝ մեր նորահաս երիտասարդութիւնը կրթենք համեմատ այժմեայ պահանջներին, մեր հայրենիքի դիրքին աշխարհիս մէջ և մեր կեանքին: Եւ այստեղ իսկ պէտք է մի բան նկատում: Ես շատ կ'ուրախանայի, եթէ մենք այս քննութիւնները, այս վիճարանութիւնները անւանենք ոչ Փրանսիական schulenquôte (խուզարկութիւն դպրոցների մասին), այլ գերմանական schulfrage (դպրոցական խնդիր) խօսքով: Փրագէ (խնդիր) հին գերմանական խօսքն է սկզբնական հետազոտութեան (խուզարկութեան) համար, և ես պէտք է ասեմ, որ այս էլ դեռ աւել կամ պակաս մի նախնական հետազոտութիւն է: Ուրեմն ուղղակի ասենք «Դպրոցական խնդիր»: Ես կարգացի բոլոր 14 հարցերը և գտնում եմ, որ նորա շատ հեշտութեամբ կարող են գայթակղել դէպի ձեականութիւնը: Այդ ես շատ կը ցաւէի: Գլխաւորը այն է, որ գործի ոգին ըմբռնէր և ոչ միայն ձեռք: Եւ ես իմ կողմից մի քանի հարցեր եմ դրել, որ ես ձեր մէջ կը պտտցնեմ և ես յոյս ունիմ, որ ձեր ուշադրութիւնը կը գրաւեն: Ամենից առաջ «դպրոցական առողջաբանութիւնը բացի մարմնամարզութիւնից», ահա մի բան, որը շատ ճշգրտութեամբ պէտք է քննի: Յետոյ՝ «դասաւանդելի նիւթի պակասացումը» յետոյ՝ «առանձին առարկաների դասաւանդութեան ծրագիրները», և յետոյ՝ «դասաւանդութեան մեթոդը կազմակերպութեան համար (Lehrmethode für die Organisation), — ահա գլխաւոր կէտերը: Վեցերորդն է «Քննութիւններից գլխաւոր բեռը հեռացում է արդեօք», և եօթերորդ՝ «ծանրաբեռնումը

ապագայում թեթեացնել», հեթերորդ՝ «Ի՞նչպէս պէտք է կազմակերպել վերահսկողութիւնը, երբ գործը գլուխ բերած կը լինի»։ Ինչներորդ՝ «Կանոնաւոր և արտակարգ թեւեղեանները այլ և այլ բարձր վարչական իշխանութիւնների կողմից»։

Ես գնում եմ այս հարցերը ժողովի սեղանի վերայ. ով կամենում է՝ կարող է դոցա մասին տեղեկանալ. Ամբողջ խնդիրը, պարոններ, կամաց կամաց ինքն իրան զարգացաւ. դուք կանգնած էք այստեղ մի բանի հիմաց, որի մասին ես հաստատ համոզուած եմ, որ դուք այն կատարելութիւնով, որ կը տաք գործին, այն ձևով, որ դուք կը գրոշմէք նրան, արգէն որպէս հասուն պտուղ ազգին կը դարձնէք։

Գուցէ հարկաւորութիւն չը լինէր այն կարինետային հրամանը տալ, որ պր. մինիստրը բարի եղաւ քիչ առաջ յիշատակել, եթէ ուսումնարանը այն տեսակէտի կանգնած լինի, որի վերայ նա պէտք է կանգնած լինէր։ Ես պէտք է առաջուց իսկ նկատեմ, որ եթէ ես մի փոքր խիստ պէտք է լինեմք այդ ոչ զքին անձնապէս չը պէտք է վերաթերւի, այլ միայն սխտեմին, ընդհանուր դրութեանը։ Եթէ ուսումնարանը կատարած լինէր այն, ինչ նորանից պահանջելի է, — և ես կպրող եմ իբրեւ գործին տեղեակ խօսել, որովհետեւ ես ևս գիմնալիայում նստած եմ եղել և ես գիտեմ, թէ ինչ է կատարւում այնտեղ — նա հենց սկզբից իւր կռիւը սկսած կը լինէր սոցիալ-դեմոկրատիայի դէմ։ Ուսուցչական խմբերը իրար հետ միասին գործին պինդ կպած կը լինէին և դեռահաս երիտասարդութիւնը այնպէս կրթւած կը լինէին, որ այն երիտասարդները, որոնք մօտաւորապէս ինձ հասակակից են, ուրեմն շո՞ծրջ 30 տարեկան — ինքն ըստ ինքեան կազմած կը լինէին այն գասակարգը, որի հետ ես պետութեան մէջ կ'աշխատէի՝ փտանգաւոր շարժման դէմ առնելու համար։ Բայց այդ այդպէս չի եղած։ Ամենավերջին թոպէն, ուր մեր դպրոցը մեր ամբողջ հայրենական կեանքի և մեր զարգացման համար կարեւոր է եղած, այդ թոպէն եղած է 1864, 1866 և 1870 թւականներին։ Այն ժամանակ պրուսական ուսումնարանները, պրուսական ուսուցչական կոլլեգիաները կրողներն էին միութեան գաղափարի, որը ամեն տեղ քարոզւում էր։ Ամեն մի աւարտող, որ դպրոցից դուրս էր գալիս և իբր զինւոր կամ կեանքի մէջ էր մտնում, ամենը համաձայն էր այս մէկ կէտում՝ գերմանական պետութիւնը կրկին կը վերականգնուի և էլզաս և լոթարինգիան կրկին ձեռք

կը բերել: 1871 թվականով գործը դադարեց. պետութիւնը այժմ միացած է, մենք ունինք արդէն ինչ ձգտում: Էինք ձեռք բերել, իսկ գործը մնաց կանգնած: Այժմ պէտք է որ ուսումնարանը, նոր ձեռք բերւած հիմունքից դուրս գալով, երիտասարդութիւնը ղեկավարէ և նրան պարզէ, որ այդ նոր պետութիւնը ստեղծւած է պահպանելու համար: Բայց բանը մոռացութեան էր տրւած. և այժմ, այս կարծ միջոցում, որ գերմանական պետութիւնը գոյութիւն ունի, կենտրոնախոյս տենդենցներ են զարգանում: Ես այդ մասին անկասկած դատել կարող եմ, որովհետեւ ես վերեւ եմ կանգնած և բոլորի այդ խնդիրները ինձ են հասնում: Պատճառը պէտք է որոնել երիտասարդութեան կրթութեան մէջ: Ի՞նչն է պակաս: Պակասութիւնները մի քանի տեղ են: Գլխաւոր պատճառը նորա մէջն է, որ 1870-ից դէս լեզւագէտները որպէս *beati possidentes* գիմնադրում նստել են և գլխաւորապէս կշիռը դրել են ուսանելու նիւթի, ուսանելու և գիտութեան վերայ, բայց ոչ բնականորեն իւրեւրու և այժմեայ կեանքի կայ թիքներին վերայ: Դուք, պարոն գաղտնի խորհրդական հինգպետեր, կը ներէք, դուք մի ոգևորւած լեզւագէտ էք. բայց չը նայած դորան, խնդիրը, իմ կարծիքով, այն աստիճանի է հասել, որ Վերջ ի վերջոյ բանը այսպէս գնալ չի կարող: Մինչև այժմ աւելի քիչ է կշիռ դրւած կարողանալու քան գիտեմքն ալ ու վերայ: Այդ երևում է նաև այն պահանջներից, որ անուում են քննութիւնների ժամանակ: Պահանջում են, որ աշակերտը որքան կարելի է շատ գիտենայ, թէ նա կեանքի համար հարկաւոր է թէ ոչ՝ դա երկրորդական է: Երբ ասում են, որ երիտասարդը քիչ է նախապատրաստւել գործնական կեանքի և նորա պահանջների համար, դորան միշտ պատասխանում են, թէ այդ պարոնքի գործը չէ և որ գլխաւորը ոգու կրթութեան մէջն է, որով նա կարող է կեանքի մէջ հարկաւորը կատարել: Ես կարծում եմ, որ այս ուղղութեամբ այլ ևս չի կարելի գնալ:

Դառնալով այժմ ֆպրոցին և մասնաւորապէս գիմնադին, ես շատ լաւ հասկանում եմ, որ շատ շրջաններում ինձ բնորոշում են որպէս մոլեռանդ հակառակորդ գիմնադին և որ ինձ ներկայացրել են որպէս միւս դպրոցների բարեկամ: Պարոններ, դա ճիշտ չէ: Ով ինքը գիմնադում իղել է և կուլիսների յետևը նայել է, նա գիտէ թէ պակասութիւնը ինչումն է: Եւ պակասութիւնը

ամենից առաջ նորանումն է, որ ուսումնարանը զուրկ է ազգային հիմունքից: Մենք պետք է որպէս հիմք գիմնազի համար գերմաներէնը ընդունենք, մենք պետք է ազգային երիտասարդ գերմանացիք կրթենք և ոչ երիտասարդ յոյներ ու հոլմայեցիք: Մենք պետք է թողնենք այն տեսակետը, որ հարկւրաւոր տարիներ գոյութիւն է ունեցել, այն միջնադարեան հին վանական կրթութիւնը, ուր լատիներէնը գլխաւորն էր և մի քիչ էլ յունարէնը: Այժմ դա այլ ևս կարեւոր չէ: Մենք պետք է գերմաներէնը հիմք դարձնենք: Գերմաներէն գրաւոր խնդիրը պետք է դառնայ այն միջին կետը, որի շուրջը ամենին չպտտում է: Եթէ մէկը վերջնական քննութեան ժամանակ մի անսխալ գերմաներէն յօդուած է տալիս, դորանից կարելի չէ ճանաչել երիտասարդի ոգեկրթութեան չափը և դատել՝ թէ նա արդեօք մի բանի պէտք է թէ ոչ:

Ի հարկ է դորա դէմ ասում են՝ լատիներէնի խնդիրը նմանապէս շատ կարեւոր է, լատիներէնի խնդիրը շատ լաւ է մէկին օտար լեզուի մէջ վարժելու համար և այլն: Այո, պարոններ, այդ ես էլ փորձել եմ: Ինչպէս է գոյանում մի պոպուլիս լատիներէն գրաւոր աշխատանք: Ես շատ յաճախ տեսել եմ, որ մի պատանի գերմաներէն աշխատանքի մէջ — ասենք № 4 ընդհանրապէս բաւարար է և լատիներէնում № 2 թւանշան է ստանում: Այդ մարդը արժանի էր պատժի փոխանակ գովեստի, որովհետեւ նա լատիներէնը լաւ ճանապարհով գլուխ չը բերաւ, այդ պարզ է: Եւ այն բոլոր լատիներէն աշխատանքները, որ մենք գրել ենք, 12-ից հազիւ երկուսը այդ միջոցներով չեն գլուխ եկել: Այդպիսի աշխատանքները նշանակում էին որպէս «լաւ»: Եւ դա կոչւում էր լատիներէն աշխատանք: Բայց երբ մենք գիմնազում մի աշխատանք պիտի գրէինք (Լիսսինգի) «Բարնհելմի Միննա»-ի մասին, մենք հազիւ «բաւարար» թւանշան էինք ստանում: Այդ պատճառով էլ ասում եմ ես՝ դէնը լատիներէն աշխատանքը, նա խանգարում է մեզ և մենք ժամանակ ենք կորցնում ի վնաս գերմաներէնի:

Նոյնպէս կը կամենայի ես ազգայինը աւելի վարպացած տեսնել պատմութեան, աշխարհագրութեան և ժողովրդական լեզուների (Sage) խնդիրներում: Սկսենք մօտիկից: Միմիայն երբ մենք մեր տան այլ և այլ սենեակների և բաժանմունքների հետ ծանօթ

ենք, կարող ենք թանգարանը գնալ և այնտեղ ևս շուրջ նա-
յել: Բայց ամենից առաջ մենք մեր պատմութիւնը պէտք է ի-
մանանք: Մեծն Կուր-Ֆիւրստը իմ աշակերտական տարիներում
միմութեան մէջ ծածկւած մի անձնաւորութիւն էր, եօթնամեայ
պատերազմը արդէն խորհրդածութիւնների առարկայ էր և պատ-
մութիւնը վերջանում էր Ֆրանսիական յեղափոխութիւնով: Ազա-
տութեան պատերազմները (պատերազմները Նապոլէօն I-ի
դէմ, 1813 թուականի), որ ամենակարեւորն են այժմեայ պետա-
կան քաղաքացու համար, չէին անցնում, և միայն պր. Գաղտնի
խորհրդական չինցպետերի լրացուցիչ և հետաքրքրական դասա-
խօսութիւններով միայն ես, փառք Աստուծոյ, կարողացայ այդ
բաներից տեղեկանալ: Եւ հենց դորա մէջն է Punctum saliens.
Ի՞նչու մեր երիտասարդները գայթակղում են (դէպի սոցիալ-դե-
մոկրատիան): Ի՞նչու այսքան անորոշ, մտամոլոր երիտասարդներ
կան, որոնք ամենքը տուգում են աշխարհը դրստել, Ի՞նչու են միշտ
մեր կառավարութեան վերայ միթմրութում և արտասահմանի վե-
րայ մատնանիշ լինում: Որովհետեւ մեր երիտասարդները չը գի-
տեն, թէ ինչպէս են գոյացել մեր հանգամանքները և թէ պատ-
ճառները Ֆրանսիական 1789 թւականի յեղափոխութեան մէջն
են: Այդ իսկ պատճառով ես այս հաստատ համոզմունքին եմ,
որ եթէ ժամանակը Ֆրանսիական մեծ յեղափոխութիւնից դէպի
XIX-րդ դարը պատանիներին պարզենք պարզ և օբյեկտիւ ու
ընդհանուր գծերով, այն ժամանակ նոքա բոլորովին ուրիշ հասկա-
ցողութիւն կ'ունենան այժմեայ հանգամանքների մասին, քան
մինչ այժմ էր: Այն ժամանակ նոքա կարող են համալսարանում
պակասը լրացնել:

Գալով այժմ մեր երիտասարդների պարապմունքներին, միան-
գամայն անհրաժեշտ է դասերի թիւը պակասեցնել: Պր. Գաղտնի
խորհրդական չինցպետերը կը յիշէ, որ երբ ես Կասսելի գիմնա-
զումն էի, ծնողների և ընտանիքների առաջին գանգատը այն էր,
որ այդպէս բանը շարունակել անկարելի է: Դորա հետեւանք էր,
որ կառավարութիւնը միջամտեց, մենք պարտաւորեցինք ամե նառա-
ւօտ մեր դիրեկտոր Յետտելին ցոյց տալ մեր տնային պարապմունք-
ների ժամերը, որ մեզ հարկաւոր էին, որ մենք մեզ տւած դա-
սերը սովորեցինք: Դէ, պարոններ, դուրս էր գալիս որ մենք 5¹/₂,
6¹/₂ մինչ 7 ժամ տնային պարապմունքներ ունէինք: Դոքա աւար-
տողներ էին: Հաշուեցէք դորա հետ միասին 6 ժամ դասեր դրպ-

րոցում, երկու ժամ ճաշելը, և դուք հաշուեցէք հիմա թէ օրից ինչ էք մնում, եթէ ես առիթ չունենայի դուրսը ձիով դէս ու դէն գնալ և այլ աղատութիւններ ունենալ, ես սկի չէի իմանալ, թէ աշխարհքիս տեղը ինչպէս է: Ինչ և իցէ, դժբա ծանրութիւններ են, որ շարունակ չի կարելի պատանիների վերայ բեռնաւորել:

Պարոններ, այդպէս շարունակել չի կարելի. աղեղը աւելի լարձիւ պէտք չէ, և ոչ էլ այդպէս լարած պահել. Լից բանում մենք արդէն վերջին ծայրը անցել ենք: Դպրոցները—և ես ուզում եմ այստեղ գիմնազնի մասին խօսել—գերմարդկային են կատարել, և իմ կարծիքով ուսեալները աւելի են դուրս բերել քան ազգը տանել կարող է և աւելի, քան իրանք ուսեալները կարող են տանել: Ժիշտ է իշխան Բիսմարկի այս խօսքը «աւարտածների պրոլետարիատ», որ մենք ունինք: Քաղցածութեան րոլոր կանգիտատները, մանաւանդ պարոն Ժուրնալիստները, դժբա շատ անգամ աւերած գիմնազիստներ են, և դա մի վտանգ է մեզ համար: Այդ աւելորդը պէտք է հեռացնել: Այդ պատճառով ես այսուհետև ոչ մի նոր գիմնազի համար թոյլտուութիւն չեմ տալու, մինչև որ նորա անհրաժեշտութիւնը ցոյց չը տրի: Մենք արդէն բաւական ունինք:

Այժմ հարցնում է թէ ինչպէս կարելի է բաւարարութիւն տալ կլասիքական կրթութեան և բէալական կրթութեան ու միամեայ կամաւոր զինւորական ծառայութեան պահանջներին: Ես կարծում եմ, որ բանը շատ պարզ ներպով այնպէս կարելի է վճռել, իբր մի արմատական քայլով ցայժմեայ հայեացքները պարզենք, ասելով՝ կլասիքական գիմնազն եր կլասիքական կրթութիւնով, մի երկրորդ տեսակ ուսումնարանները բէալական ուսումով, բայց ոչ բէալական գիմնազն եր: Բէալական գիմնազները կիսատութիւն են ներկայացնում, նորանով մարդ հասնում է կիսատ կրթութեան. և ամբողջը տալիս է կիսատութիւն ապագայ կեանքի համար:

Շատ իրաւացի Քն գիմնազների գիթեկտորների գանգատները աշակերտների այն ահագին քանակութեան մասին, որ երբէք չի հասնում քննութեան և որը միայն իրաւունք է ուզում ձեռք բերել մի տարի իբր զինւոր ծառայելու: Ուրեմն այստեղ գործին ծանած կը լինենք. եթէ քննութիւն պահանջները երբ միամեայ

ծառայողը ուսումնարանը թողնում է, և նորա իրաւունքը կախած լինի նորանից, որ իրաւունքն աւելանալու ուսումնարանն է յաճախում՝ ցոյց տալով աւարտման վկայականը։ Այն ժամանակ մենք վկայ կը լինենք հոսանքին՝ գիմնաղներից դէպքս յաճախուն ուսումնարանները։ Որովհետեւ, եթէ սորա յաճախանքով յաճախեն, նորա այդ միմիայն ծառայութեան կանդիդատները կ'ունենան այն ինչ որոնում են։

Դորա հետ ես կապում եմ մի երկրորդ կէտ, զոր ես վերը յիշապէս քննարկելի աշխարհի ներքին պակասեցնելը, որը կարելի է քննութիւնները աւելի պարզ դարձնելով։ Քերականական պահանջները բոլորովին դուրս գցելը վերջնական քննութիւններից և դնելը մի կամ երկու դաստնով աւելի ներքեւ և թղթ տէք, որ այդտեղ մի տնտեսական քերականական քննութիւն լինի այն ժամանակ քննեցէք նրանց արժանի կամենաք ձիտ։ Ետոյ կարող էք աչք քննութեան հետ կապել միմիայն ծառայողների քննութիւնը, իսկ ով ուղղում է օփիցելի դառնալ՝ նա կը ապա նաեւ ֆեհրիքի քննութիւնը, այնպէս որ նա յետոյ այլ ևս այդ քննութիւնը տալու հարկաւորութիւն չի ունենալ։

Երբ քննութիւնները այս ձևով թեթեւացրաք կը լինենք, այն ժամանակ վերջինն այն մոմէնտը, որ ուսումնարանում և մասնաւորապէս գիմնաղում կորած էր՝ դաստիարակութիւնը, թաւորութեան կրթութիւնը։ Այդ մենք այժմ չենք կարող ամենալաւ ցանկութեամբ անգամ, երբ դասարանդքս 30 երեխայ է նստած, որոնք այնքան շատ դաւիթ օգնեն եղբոր յաճախ դաս եւ տալիս երիտասարդներ, որոնք զեռ իրանք կարօտ են արձակութեան զարգանալուն։ Եւ այստեղ կը կրկնեմ այլ գաղափար խորհրդական ինքնակրթութեան խօսքը, որ ես լսել եմ նրանից՝ « ով ուղղում է կրթել, ինքը քէտը է կրթած լինի »։ Այդ չի կարելի մեր այժմեայ ամբողջ ուսուցչական պերսոնալի մասին ասել։ Դաստիարակութիւնը կարելի դարձնելի համար պէտք է աշակերտների թիւը պակասեցնել։ Այդ կարելի է իմ ցոյց տուած ճանապարհով։ Դասեր տալով ուսուցիչը իւր պարտքը չը լրացնէ։ Երբ ուսումնարանը այնքան ժամերով խլում է երեխային ընտանիքից, աչքս ժամկետակ նա պէտք է նաեւ դաստիարակութեան պատասխանատուութիւնը իւր վերայ առնէ։ Դաստիարակեցէք երիտասարդութիւնը և այն ժամանակ ուրիշ տեսակ աւարտողներ կ'ունենանք։ Յետոյ պէտք է թողնել այս սկզբունքը, թէ իբր բանը գիտենալ

լու մէջն է և ոչ կէանքի մէջ. Ջահիլ տղերքը պէտք է այժմեայ գործնական կեանքի համաձայն պատրաստուեն: Պրուսիայում կան 108 գիմնազներ և պրոֆիմնազներ՝ 80,979 աշակերտներով: Բէալական գիմնազներ և րէալական պրոֆիմնազներ՝ 172 հատ 34,465 աշակերտներով, լատիներէնից զուրկ բարձր րէալական ուսումնարանները 60 հատ 19,893 աշակերտներով: Այդ բոլորից գիմնազներում ձեռք բերին միմիայն ծառայութեան իրաւունք 68 տոկոս, րէալական գիմնազներում 75% և լատիներէնից զուրկ րէալական ուսումնարաններում 38%: Հասունութեան վկայականներ (վերջնական քննութիւններով) ստացած են գիմնազներում 31%, րէալական գիմնազներում 12%, բարձր րէալական ուսումնարաններում 2%: Այդ դպրոցների ամեն մի աշակերտ ունի շուրջ 25,000 դպրոցական և տնային աշխատութիւններ և շուրջ 657 ժամ ունի աղատ, որի մէջ և մարմնամարզութեան դասեր կան: Սա ոգեկան աշխատանքի մի չափազանցութիւն է, որ միանգամայն պէտք է պակասեցնել! Տասներկու, 13 և 14 տարեկան երիտաները չորրորդում և երրորդում, հաշւած նաև մարմնամարզութիւնը և երգեցողութիւնը, չաքաթական 32 ժամ պարապմունք ունին, մի քանի դպրոցներում 35, և րէալական գիմնազի երրորդում ասելն ու գրելը 37 ժամ է պահանջում: Դէհ, պարոններ, մենք ամենքս շատ թէ քիչ հասունացած ենք և տեղապէս մենք էլ չենք կարող այդքան դիմանալ: Վիճակագրական տեղեկութիւնները դպրոցական հիւանդութիւնների տարածման մասին, մանաւանդ աշակերտների կարճատեսութիւնը, իսկ որ սարսափելի են, և դեռ մի քանի հիւանդութիւնների մասին վիճակագրական թւերը պակաս են: Մտածեցէք, պարոններ, թէ այդ ինչ նշանակութիւն ունի երկիրը պաշտպանելու (զօրքի) համար! Ես զինուոր եմ որոնում, մենք պէտք է մի առողջ սերունդ ունենանք, որը որպէս ոգեկան առաջնորդներ և պաշտօնեաներ նմանապէս հայրենիքին են ծառայում: Այսքան կարճատեսներինց մեծ մասը անպէտք են: Մի մարդ, որ իւր աչքերին չի կարող օգտուել, ինչպէս կարող է յետոյ շատ բան շինել: Վերջին դաստան մէջ կարճաքնսների թիւը մի քանի տեղերում հպմում է 74%-ի: Ես կարող եմ սեպհական փորձից ասել, որ մենք, թէև Կասկիւում շատ լաւ սենեակ ունէինք, ուսուցչական սենեակը միակողմանի սիրուն լոյսով և լաւ վէնտիլացիայով, որը իմ մօր ցանկութեամբ բերած էր, այնու ամենայնիւ 21 աշակերտներին

18-ը ակնոցներ ունէին, որոնցից երկուսը ակնոցներով մինչ սեղանը տեսնել չէին կարողանում: Այս բաները իրանք իրանց դատապարտում են: Պէտք է միջամտել: Պէտք է առողջաբանութիւնը նախապատրաստական հիմնարկութիւններում ուսուցիչների համար աւանդւի, ուսուցիչները պէտք է գորա մէջ կուրս անցնեն և ամեն մի վարժապետին պէտք է պայման դրւի՝ որ ամեն վարժապետ, որ առողջ է՝ պէտք է մարմնամարզութիւն գիտենայ և նա պէտք է ամեն օր մարմնամարզութիւն անի:

Պարոններ, սորա են այն ընդհանուր տեսակէտները, որ ես ձեզ պէտք է լուսաբանեմ: Գրա բաներ են, որ իմ սիրտը յուզել են, և ես կարող եմ ձեզ հաւատացնել՝ այն մեծաքանակ գրութիւնները, ցանկութիւնները և խնդիրքները, որ ես ծնօղնեւրից ստացել եմ, ինձ՝ որպէս երկրիս ընդհանուր հօր վերայ պարտականութիւն եմ դնում յայտարարելու, որ այսպէս չի կարելի բանը շարունակել: Պարոններ, տղամարդիկ չը պէտք է ակնոցներով աշխարհքս դիտեն, այլ սեպհական աչքերով և պէտք է հաճոյք զգան այն բանից, ինչ իրանց առջեն է՝ իրանց հայրենիքից և սորա հաստատութիւններից: Այդ բանին դուք պէտք է այժմ օգնէք:

3. Կայսեր ճառը գերմանական ազգի բոլոր դասակարգերի ուշադրութիւնը իւր վերայ դարձրեց. գիտնական աշխարհն էլ պատասխանեց հաղար ու մէկ աշխատութիւններով: Այդ վերջինների մէջ ամենաբարձր տեղն է բռնում պրոֆեսոր Դոբտ. Ռուդոլֆ Օյկէնի մի ուսումնասիրութիւնը «der Kampf um das Gymnasium» վերնագրով: Օյկէնը իւր գրքի առաջին գլխում խօսում է գերմանական ուսուցիչների մասին և պնդապանում է անգլիացիների ասածը՝ «Գերմանիան ունի շատ հմուտ և գիտնական ուսուցիչներ, բայց քիչ դաստիարակ»: Ահա այդ է պատճառը, որ մեր միջնակարգ դպրոցները միակողմանի են զարգանում, տալիս են գիտութեան մեծ պաշար, բայց բնաւորութեան զարգացման վերայ ուշադրութեան չեն դարձնում: Երկրորդ գլխում առաջարկում է նա վերանորոգումն կլասիկական դաստառութեան: Այդ վերջինը պէտք է ազատուի ձեւականութիւնից և ծառայէ միմիայն մարդկային զարգացման: Երրորդում առաջարկում է նա հեռացնել բիւրոկրատներին դպրոցներից և բոլորովին վերացնել

Հասունութեան քննութիւնը Զորքորդում ակնարկ է ձգւում յուսուցիչների սուղ ռոճիկի վերայ, և տաքորդում մէջ յիմա մտնող

4. Շոտլանդիայում ևս կայ վերանդրոգման ինդիկա թայց ոչ միջնակարգ դպրոցների, այլ Համալսարաններին հասարակութիւնն անհամբեր սպասում է այդ նպատակով կազմուած պետական մասնաժողովի զեկուցման: Հասարակութիւնը մեծ յոյսեր ունի որ արժանի փոփոխութիւններ մտցնեն համալսարաններին մէջ, ըստ որում մասնաժողովի մէջ գտնւում են հռչակաւոր գիտնականներ, ինչպէս օրինակի համար պրոֆ. Բլախին, որը գիտնական աշխարհի անխոջ մշակներից մէկն է: Համալսարանական ծրագիրը հետեւեալ պահասութիւններն ունի. առաջին՝ համալսարան մտնող աշակերտներից չեն պահանջում հասունութեան վկայական: Շոտլանդական ուսանողների մեծ միասը սկսում է համալսարանական կրթութիւնը և ուղւում առանց տարրական պատրաստութեան ներ ունենալու: Երկրորդը՝ երկրորդ ծրագիրը շատ նեղ շրջանների մէջ է գտնւում. ծրագրի մէջ չեն մտնում նոր լեզուները, նոյն պատմութիւնը, բնագիտական փիլիսոփայութիւնը և այլն: Երկրորդ բուրգի համալսարանի փիլիսոփայական ֆակուլտետի 18 պրոֆեսորներից միայն 7-ի առարկաներից կարելի է պետական քննութիւն տալ, իսկ միւս 11-ի առարկաները մասնաւոր բնաւորութիւն են կրում:

Երրորդ՝ շոտլանդական համալսարանները չունին պրիվատ դոցենտներ, նոցա պրոֆեսորները ուղղակի ընտրւում են ժողովրդի միջից: Այդպիսով ձեւարանը ինքը չէ երիտասարդին պատրաստում ձեւարանական կեանքի համար:

Այսպիսի հանգամանքների ներքոյ շոտլանդական համալսարանը ներս անկնւրդ են իւրեանց նպատակին հասնել, այն ժողովրդի մէջ զարգացումն տարածել և ըստ իմ նորա, որպէս մի քաղաքակրթութեամբ եւրոպայան ժողովուրդ աւելի վաղ պէտք է մտածէին այդ վերանորոգման մասին:

Նոյն իսկ ուսանողութիւնը ինքն է զգում համալսարանների պահասութիւններն և ձգտում է, ըստ կարելւոյն օգնել այդ գործին, մտցնելով գոնէ ուսանողական կենտրոն մէջ ընկերական կեանք:

Վերոյիշեալ համալսարանների միակ առաւելութեան այն է, որ նոցա պրոֆեսորները մեծ ռոճիկ չեն ստանում: Երկրորդի, Գլասգովի, Աբերդէնի և Ստ. Անդրէվսի 188 պրոֆեսորներից 4-ը

ստանում են 2000 ֆունտ ստերլինգ, 23 հոգի 1000-ից մինչև 2000 ֆ. և 25-ից էլ 700 ֆ. ստերլինգ:

5. Անցեալ ամիսներին լոյս տեսաւ Բերլինում հրատարակուող գերմանական «Ժամանակակից քաղաքատնտեսական հարցեր» թերթի մէջ Բերլինի քաղաքային խորհրդի յայտնի անդամ Մաքս Վայպերի մի յօդուածը « Փարիզի ժողովրդական ուսումնարանները » վերնագրով: «Մանկավարժական Գրադարանի» ընթերցողներին ծանօթացնենք այդ յօդուածի համառօտ բովանդակութեան հետ: Փարիզի ուսումնարանները մեծ ջանք են դնում մանուկների հոգեկան և ֆիզիկական կրթութեան վերայ: Աշակերտները դպրոցներում նախաճաշում են, բերելով իրանց հետ նախաճաշիկն կամ առնելով որոշած տոմսակներով ուսումնարանի խոհանոցից: Այդ տոմսակները հարուստ ծնողները վաղօրօք գնում են ուսումնարանի վարչութիւնից, իսկ աղքատներին ձրի են տրուում: Ուսումնարանների վերաբերեալ հասարակապետութեան արած ամենապիտաւոր քայլն այն է եղել, որ բաժանել է դրպոցը եկեղեցուց, մինչդեռ առաջնորդում ոչ թէ միայն եկեղեցիներուն էր աղքեցութիւն դպրոցի վերայ, այլ կատարեալ իշխում էր նորա վերայ: Այժմ կրօնապիտութիւնը դպրոցի ծրագրից բոլորովին հանուած է, իսկ ցանկացողների համար նշանակուած է շաբաթական միայն մի դաս: Աշակերտներին բարոյական կրթութիւն տալու համար վարչութիւնը նշանակել է դասեր, որ արծարծում են անհատի պարտականութիւններն դէպի տէրութիւնը և ընտանիքն, դէպի մարդը և կեանքը: Վերոյիշեալ դասախօսութիւնների ծրագիրն է՝

ա. Ընդհանուր տեղեկութիւն պետութեան վարչութեան օրէնքների մասին:

Բաղաքացին, նորա պարտականութիւնները և իրաւունքները, ուսումնարանական և զինուորական պարտականութիւններն, հարկերը, ձայն տալու իրաւունքը:

Հասարակութիւն, շրջան, զօրք, պետութիւն, իրաւունքի պահպանութիւն:

բ. Գործնական իրաւաբանութեան սկզբնական որոշումները, սեփականութիւն, ժառանգութիւն, պայմանագրութեան ընդունուած ձևերն և առևտուր:

գ. Գիւլճատնետնութեան ամենահասարակ գաղափարները, մարդը և նորա պահանջողութիւնները, հում նիւթեր, քումար, աշ-

խատանք, խնայողութիւն, հիմնադրութիւն, Ըստ Վայդերի փրանսիացիք մեծ ուշադրութիւն են դարձնում գեղարուեստական առարկաների վերայ և մեծ ջանք են դնում դպրոցական արուեստների համար:

Վայդերն իւր յօդուածը վերջնցնում է հետևեալ նկատուիւթեամբ. Պրանսիացիքում դպրոցական գործը այսպիսի մեծ յառաջադիմութիւն է արել վերջին տաս տարուայ ընթացքում, երբ փրանսիացիք սկսեցին հասկանալ, որ իրանց հարեանին պէտք է յաղթել ոչ թէ զէնքով, այլ մտաւոր յիմով, այն քան զարգացմամբ և նորոգեցողութեան մէջ կատարելագործութեամբ:

6. Միւնխէնում հրատարակուող «Allgemeine Zeitunge»-ի վերջին յաւելուածների մէջ կայ մի յօդուած «Մի հայոց գրագրոց գերմանական ոգով» վերնագրով: Այդ յօդուածի հեղինակն է Դր. Էդմունդ Նաւմանը և հայոց դպրոցն է երդնում Սանմա սարեանի վարժանոցը: Այդի առնելով որ յօդուածը շատ մեծ է, ուստի տանք մեր ընթերցողներին միմիայն քաղուածքէն. շնորհակալ եմ իմ հայրենակից Դր. Զաստին, որ նա ինձ առաջնորդեց դէպի հայոց դպրոցը, որն ինձ իւր հիանալի կազմակերպութեամբ շատ գարնացրեց. հայոց այդ դպրոցի կառավարողների ձգտումները՝ նամանակնդ արժանի են ուշադրութեան և օժանդակութեան: Պրոֆեսորն նոքա յառաջացել են գերմանական կրթութիւնից: Այդ արժանի և բարեմիտ մարդիկը, որոնք հիմնարկութեան կառավարիչներն են, Գերմանիայում են ձեռք բերել ուսում: Նոքա գերմանական ոգի ունին. Այն քիչ ժամերը, որ մնացի նոցա չըջանում, համարում եմ իմ կեանքի ամենագեղեցիկ րոպէները: Գերմանական կրթութիւնը և գիտութիւնը օտար երկրներում այնպիսի յարգողներ չունի, ինչպէս Էրզրումի մէջ:

Ուսումնարանը գտնւում է քաղաքի հիւսիս-արեւելեան կողմում հայոց եկեղեցու մօտ: Նա բաղկացած է երկու մեծ քմրաշէն շինութիւններից, որոնցից մէկը Քառասնարանն է՝ իսկ միւսը արհեստանոցը: Ուսումնարանական ամբողջ տունը չըջնպատուած է հաստ պարիսպներով:

Այդ հիմնարկութիւնը համապատասխանում է գերմանական միջնակարգ դպրոցների 6 դասարաններին և նմանողութիւն է Լայպցիգի Դր. Բարտի օթիւնակելի դպրոցին: Դասաւանդութեան առարկաներն են. հայերէն, (գրաբառ և աշխարհաբառ) տաճկե-

րէն, գաղղիներէն և գերմաներէն լեզուները, փրօնադիտութիւնէ եկեղեցական պատմութիւն, հայոց եկեղեցական պատմութիւն, հայոց և ընդհանուր պատմութիւն, աշխարհագրութիւն, բնական գիտութիւններ, թուաբանութիւն, աստղութիւն և ֆրկրաշարժութիւն: Գեղարուեստական քառարկաներից աւանդում չեն նկարագրած թիւն, երաժշտութիւն և երգեցողութիւն, մարմնավարչութիւն և այլն:

Իւրաքանչիւր աշակերտ պիտի պահանջուի որքան մի ժամ գործնական աշխատութիւններով զբաղուել: Նա պէտք է դպրոց մտնելուն պէս որոշէ երեք արուեստներից, այն է՝ հիւսնագործութիւնից, գարնտութիւնից և կազմարարութիւնից: մէկը ըզվտեղ, Իւրաքանչիւր աշակերտ պարտաւոր է նաև գործնական հողագործութեամբ զբաղուել: Ուսումնարանն ունի նշնպէս մի մեծ կառւած: Դպրոցիս վարչութիւնը հասկանալով երկրագործութեան արժէքը նշանակութիւնը Տաճկահայաստանի համար, վճռել է առանձին շէնքութիւն կառուցանել երկրագործութեան հաճար, սակայն կառավարութիւնը վախենալով, որ մի գուցէ դպրոցի ծրագիրը քաւելի մեծանայ և թողլտուգութիւն չէ տալիս: Կառավարութիւնը կրթական գործի քաւաջ մեծ խոշնդոտնէ: Ե դնում օրինակի համար. վարչութեան արգելում է աշակերտների թիւը մի որոշ թւից աւելացնել, արգելում է նաև բնութեան նկարչութիւնը: հոկտեմբերի 3-ին Դր. Զատի մասնակցութեամբ մտայ հայոց դպրոցի պարտէզը, ականջիս հասաւ մի գերմանական ժողովողական երգի եղանակ, մի երաժշտական գործի վերայ: Մեզ տարան կապերտներով փռած մանկավարժական ժողովների գեղեցիկ դահլիճը: Ես պոստիդ ծանօթացայ հիմնարկութեան տեսուչների՝ Աբուլեանի, Մադաթեանի և Սողեկեանի հետ: Մի ժամ խօսելուց յետոյ շրջեցի ուսումնարանի մեծ և լուսաւոր դասարանները, գեղեցիկ ննջարաններն և մաքուր խոհանոցը: Այցելեցի նաև գրադարանը, բնագիտական հնագրարանը, մարմնամարզութեան հրապարակը և արհեստանոցը: Գրադարանում կար հիմնագրի՝ Մկրտիչ Սանասարեանի մի մեծ պատկերը:

Սանասարեանի գլխաւոր ձգտումն է եղել լաւ դժեր ձեռք բերել, ուստի և նա այդ պատճառով ուղարկել է բաւականին թուով երիտասարդներ Գերմանիա և Զուիցերիա: Տասն և երկուսը գնացել են Գերմանիա, որոնցից ութը գործում է այժմ՝ երկրիս միւս մասերում, մէկը վախճանուել է, իսկ երեքն էլ գոր-

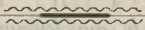
ծուծ են վարժանոցում: Ուսումնարանը հիմնուեց է 1880-ին, Այժմ ունի 188 աշակերտ, որոնցից 32-ը ձրի են ցովորոճ: Իրարոցի ծախքերը ծածկւում են մայր հոռւմարի տոկոսներով և վճարներով: Տոկոսներից մի որոշ գումար էլ նշանակուած է աւարտողներից փիտասահման ուղարկելու համար:

Որովհետեւ դպրոցի հողը պատկանում է եկեղեցուն, ուսնդի մտադրութիւն կայ նոր շինութիւն կառուցանել: Սանասարեանը ունի մի մեծ գրադարան: Այդ վերջինը նորա մահից յետոյ մնում է դպրոցին, բայց տաճկական կառավարութիւնը թոյլ չէ տալիս Տաճկագոսնն անց կացնելը: Մէկ անգամ է միայն յաջողուել հիմնադիրին տեսնել իւր արած Կարի գործը, այն է՝ վարժանոցը:

Սանասարեանի դպրոցն արդէն մեծ ապացոյց է, որ հայոց գործողութիւնը սկսել է փւր ուսումնարանները սեփական ուժով պազմակերպել: Ես մի քիչակ գոհացումս զգացի, տեսնելով ճանապարհորդութեանս արեւելեան կէտի վերայ գերմանական ոգւով մի դպրոց մինչդեռ սորանից առաջ գտել էի ֆրչնծիական և ամերիկական աղբեցութիւնների հետքեր:

Թո՛ղ իմ հայրենակիցները հետաքրքրուին այս հիմնարկութեամբ և օգանդակութիւն հասցնեն գրքերով, դասական ձեռնարկներով և առարկաներով վերոյիշեալ դպրոցին:»

ՄԱՐԹՕՆԻԿ.



ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆ

ՏՈՒԻՍԿՈՆ ՑԻԼԵՐ.

Ն Ե Ր Մ Ո Ւ Ծ Ո Ւ Մ Ն

ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԵԱՆ

Ա.

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ՓՈՐՁՆԱԳԱՂԱՓԱՐԸ.

Դաստիարակութեան փորձնագաղափարի մասին չի կարելի նոյն մտքով խօսել, ինչ մտքով որ խօսում են փորձի մասին փիլիսոփայութեան հիմնական գիտութիւնները, բարոյական փիլիսոփայութիւնը կամ ընդարձակ մտքով առած՝ ղեղադիտութիւնը և մետաֆիզիկան: Այստեղ դոյութիւն ունին հետազոտութեան անմիջապէս յայտնի սկզբնականները՝ որոնք կարիք չունին ապացուցման: Փորձը՝ այս մտքով առած, չի կարող տեղի ունենալ մանկավարժութեան պէս մի ոչ ինքնուրոյն գիտութեան մէջ: Սակայն իւրաքանչիւր գիտնականօրէն մշակուած իմացութեան յայտնի մտապնկերները պատահում են նաեւ հասարակաց մտքերի մէջ: Դոքա կարող են հարկաւ կապալցուած լինել նաեւ բոլորովին սխալ մտապատկերների հետ

և այդ պատճառով զիւրին կերպիւ յարուցանում են կասկած, որը կարելի չէ որոշել փորձի օժանդակութեամբ: Դորքա սառ հասարակ երբեմն աւելի, երբեմն պակաս արժէք ունին, որ պէտք է որոշէ դուրան վերաբերեալ գիտութիւնը: Հասարակաց իմացութիւնն ևս հասնում է երբեմն աւելի, երբեմն պակաս հեռաւորութեան դաստիարակութեան վերաբերութեամբ. ըստ երեւոյթին, կարելի է առաջուց տեսլ, որ դա բաւակիցին հեռու պէտք է հասնի: Չէ՞ որ մենք ինքններս փորձական դաստիարակութեան առարկայ ենք կոչել, լաւ թէ վատ դաստիարակուել ենք: Մենք շարունակ տեսել ենք դաստիարակելիս մեր շուրջը և մեր կողքին և գուցէ ինքններս այս կամ այն յարաբերութեամբ փորձել ենք դաստիարակել: Ուրեմն իւրաքանչիւր դք դաստիարակութեան վերաբերութեամբ ունի փորձերի որոշ շրջան և թէև այսպիսի փորձերը չեն կարող իբր անփոփոխելի և անմիջապէս որոշ իմացութիւններ հարմարուել, ինչպէս հիմնական գիտութեանց մէջ, սակայն այնու ամենայնիւ ոչ ինքնուրոյն գիտութեանց համարժէս արժէք ունի՝ դոյս միասեղ ժողովելն ու դատողութեան հիմնաքար համարելն: Ընթերցողները և լսողները դիտեն այն ժամանակ ճիշտ՝ թէ ինչ է ասում խօսողը կամ զրողը: Երկու կողմերն ևս հաւատտի են, որ մի և նոյն բանի վերայ են մտածում և այս առաջին սկզբնաւորութեան համար մեծ նշանակութիւն ունի: Այդ պատճառով ևս մենք ամենից առաջ որոնենք դաստիարակութեան զաղափարի այն պծերը և նշանները, որ պատահում են արդէն հասարակաց մտքերի մէջ:

Առաջինն այս է. դաստիարակութիւնը վերաբերում է էակների միայն մի տեսակին: Առաւել կրպարողուի այս, երբ մտածենք, որ դաստիարակն է միեւնոյն ժամանակ և ուսուցիչ և հոգեւոր հայր: Այն ժամանակ հարկաւ կարելի չէ ապի, որ բոյսերը և կենդանիները նոյնպէս դաստիար

րակվում են: Ի հարկէ, նոցա ևս կարելի է զանազան տեսակ բաներ սովորեցնել, մանաւանդ կենդանիներին վարժեցնում են՝ որպէս զի առաւել լաւ ծառայեն մարդու նպատակներին: Սակայն այդ դաստիարակութիւն չէ: Դաստիարակութիւնը կարող է տեղի ունենալ միայն մարդկանց համար, վասնզի միայն դոցա վերաբերութեամբ կարելի է խօսել ուսուցման, հոգւոյ հոգածութեան վերայ: Սակայն թէ ինչո՞ւ պէտք է ընդունել այս սահմանափակումն, անմիջապէս պարզ չէ և այլ զժուարութիւն ևս զգալի է լինում. դաստիարակութեան մէջ ևս տեղի են ունենում շատ սովորութիւններ, նաև այն մարդիկը, որ դաստիարակվում են, պէտք է շատ բանի ընտելանան: Այդ պատճառով հարց է, թէ արդեօք այս ընտելացման վերաբերեալ ևս նոյնը պէտք է նկատուի, ինչպէս բոյսերի և կենդանիների ընտելացնելը: Ըստ փորձի մենք չենք կարող խկոյն վճիռ կայացնել: Այս հարցումը մնում է ուրեմն անպատասխան:

Դորա հակառակ փորձը ներկայացնում է աւելի ճիշտ կերպիւ մի երկրորդ հարց, որ է՝ մարդիկ չեն դաստիարակվում միշտ իւրեանց կեանքի ամբողջ ընթացքում: Այդ տեղի է ունենում միայն պատանեկութեան ամենավաղ ժամանակը՝ մանկական ժամանակաշրջանում: Դաստիարակութեան առարկայ են ոչ չափահասները, այլ մանուկները: Չափահասները իւրեանք իւրեանց են առաջնորդում: Դժբա մերժում են դաստիարակութիւնը, եթէ նոյն իսկ այնպէս թուայ, թէ զգում են դժբա պահանջը, կամ թէ դա կարող է իւրեանց փրկարար միջոցներ մատակարարել: Փորձը բոլորովին աներկդիմի է: Սակայն թէ արդեօք այդ սահմանափակումն իրաւացի է և թէ ինչո՞ւ, պարզ չէ դարձեալ: Եթէ այդ իրաւացի է, այն ժամանակ չի կարելի ընդունել, որ ազգերը և պետութիւնները դաստիարակվում են, վասնզի սօքա չափահասների լինելը ու-

թիւններ են՝ Սակայն պիտութեան դաստիարակութեան մասին Պլատոնի սկսած յաճախ խօսուել է լըջօրէն:

Սոցա վերայ աւելանում է և մի երրորդը, որ սովորեցնում է մեզ փորձը, այսինքն այն եղանակը՝ թէ ինչ յարաբերութեան մէջ է գտնւում և ինչպէս և վերաբերւում ընդհանրապէս դաստիարակողը դաստիարակուողին: Յայտնապէս դաստիարակը չպէտք է նորան, ով որ պէտք է դաստիարակուի, ինքնազուլ թողնէ: Այդ 'ի հարկէ դաստիարակութիւն չէ: Ընդհակառակը նա պէտք է հոգայ և մտածէ դաստիարակուողի համար: Նա չ'պէտք է չեզոք զիրք բռնէ և նպասէ՝ թէ ի՞նչ և ինչպէս նա մի բան կըզառնայ, այլ պէտք է այդ մասին զիտաւորութիւններ ունենայ, պէտք է աշխատի նոցանից մի բան շինել, պէտք է կարողանայ նորան վարգացնել, կատարելագործել, որոշել հարկնւ շատ անորոշ բառեր, ինչպէս որ հասարակաց լեզուն սիրում է, և նա պէտք է նաև հոգայ, որպէս զի իւր զիտաւորութիւնները իրագործուին: Սակայն դաստիարակողը նոյնպէս համեմատ դաստիարակութեան զիտաւորութեանց պէտք է իսկապէս մի բան դառնայ: Եւ դորա համար հոգում է դաստիարակութեանը չ'սպասելով 'ի հարկէ, որ եթէ ինքը անգործ մնայ, մարդուց ամենեւին ոչինչ չի դուրս գալ: Ընդհակառակը նա լաւ գիտէ, որ նորանից մի որ և է բան դուրս կըգայ նաև այն դէպքում, երբ դաստիարակութեամբ նորա մասին չ'հոգան: Նա մի բան կըզառնայ նաև այն զիպաւորութեամբ և զիպաւածական ազդեցութեանց ներքոյ, որոնց նա ենթարկվում է անպատճառ: Սակայն նորան չ'պէտք է դիպածին խառնել ասում են՝ յետոյ: Դիպածականը կարելի է թող յայտ, երբ դա համապատասխանում է մեր զիտաւորութեանց: Սակայն պէտք է նաև դորան ընդլիմադրել, երբ այդ կարևոր է համարվում: Բաւական չէ միայն զիտաւորութիւն ունենալ, այլ պէտք է իրափանայնել դոցա,

ինչպէս արդէն տնայինք: Նոյն իսկ այդ պատճառով բաւական չէ, երբ դոքա գործում են մէկ-մէկ, միայն նյս կամ այն տեղ մի անգամ, կամ այնպէս, որ ներգործութիւնը կրկին թուլանայ և ընդհատուի, կամ երբ այն միջոցները, որոնք հետեանք պէտք է յառաջացնեն, միայն պատահաբար են միատեղ և զուցէ մասամբ միմեանց հակառակում են, հետեապէս ոչնչացնում, կամ երբ դիտաւորութիւնները միմեանց հետ սխալ յարաբերութեանց մէջ են, այնպէս որ զուցէ սովորական կարեւորի համար բոլորովին կամ թէ ոչ ճիշտ կերպիւ են հոգացել: Այսպիսով դիտաւորութիւնները միշտ շատ թոյլ կերպիւ կը ներգործեն և հետեանքը, որ դոքա նաև կ'իրագործուին, ապահովուած չի լինի: Որպէս զի դոքա ոյժ ունենան և սպասած հետեանքը ձեռք բերուի՝ պէտք է որ դիտաւորութիւնները միանման մի ծրագրի (պլան) մէջ, այսինքն դորա մէջ նուազապէս պէտք է կապակցուեն, որ գործադրուող ուժերն ու միջոցները մի համակարգութիւն (սխեմ) կազմեն, այսինքն իւրաքանչիւրը պէտք է ճիշտ չափուի միւսերի և ամբողջի հետ ունեցած յարաբերութեամբ. հետեանքի համար կարեւոր բոլոր ուժերը պէտք է անթերի միատեղ լինին և իսկապէս միասին գործեն և ճիշտ կերպիւ միմեանց հետ համաձայնեն, այնպէս որ փոխադարձաբար միմեանց պաշտպանին և ուժեղացնեն, սակայն դոքա պէտք է նաև շարունակաբար գործեն, ուրիմն այնչափ տարի, որչափ որ կարեւոր է յաջողութեան համար: Միայն այն ժամանակ կորող են դիտաւորութիւնը և նորա միջոցով շարժողութեան մէջ դրուած ուժերը մի այնպիսի զօրութիւն ստանալ, որ ապահովացնում է յաջող հետեանք: Միայն այդ ժամանակ կարող են դոքա նաև հաւանականորէն մի տուաւելութիւն ձեռք բերել պատահական կամ տուանձին և զուցէ սխալ յարաբերութեամբ գործող ազդեցութեանց վերայ, հետեապէս սոցանից կա-

րելի է լըջօրէն երկիւղ կրել միայն այն ժամանակ, երբ տեղի չէ ղցնենո՞ւմ մի շխտեմատիքական և միանուագ գործողութիւն:

Սորան աւելանում է և մի չորրորդ խնդիր, որ յապաջ է գալիս դաստիարակութեան փորձի մէջ: Մենք արդէն տեսանք, որ մեր ծրագրուլ՝ զիտաւորութիւններով դաստիարակողի մէջ պէտք է մի բան զարգացնենք, կատարելագործենք նորա պատանեկութեան ժամանակներու: Սակայն այս չ'պէտք է այնպէս հասկանալ, որ իբր թէ բաւական է, երբ այդ միայն գլուխ է եկել: Այն ժամանակ այդ կարող է կրկին անյայտանալ և ձեռք բերուած զարգացումից մի հետք անգամ չի մնալ: Մի այսպիսի հիտւանք, ասում են, չ'արժէ դաստիարակի կրած նեղութեանց և աշխատանաց: Այդ պատճառով ձգտում են մի մնայուն հետեանքի: Դաստիարակութեան միջոցով դաստիարակողի ձեռք բերւած զարգացումը պէտք է հաստատուն լինի: Նորա համար պէտք է ձեռք բերուի մի մնայուն ձևակերպութիւն՝ այդ պատճառով հարց է թէ՛ ի՞նչ զարգացումն, ինչ ձևակերպութիւն պէտք է ձեռք բերել մանկան համար:

Սորա մասին նոյնպէս փորձը տալիս է մի քանի տեղեկութիւններ և այս հինդերդրին է, ինչ որ մենք յառաջ կը բերենք: Դաստիարակութեան միջոցով մանկան մարմինը չ'պէտք է զարգանայ, վասնզի երբ գործը վերաբերում է անմիջապէս մարմնի խնամատարութեան և աճման, իսկոյն զիմում են, եթէ մէջ տեղը մի ուր և է սկզբունքի հարց կայ, ոչ թէ դաստիարակին, այլ բժշկին: Դաստիարակութիւնը պէտք է ընդհակառակը մանկան ներքինը զարգացնէ, նորա հոգին գորանով ոչ թէ միայն անցողական, այլ մնայուն ձևակերպութիւն ընդունի:

Անկասկած փորձը ցոյց է տալիս, որ հոգեւոր և մարմնուոր բնութիւնները փոխադարձաբար միմեանց վերայ

սպղծում են: Հոգին արգելքի է հանդիպում, երբ մարմինը նորա համեմատ կազմակերպութիւն չունի եւ ընդհակառակը նպաստում ենք դորա զգացման, եթէ միեւնոյն ժամանակ հոգում ենք մարմնի բարեկեցութեան համար: Առ առկա չ'պէտք է մի առեական տարածայնութիւն յառաջանայ հոգեւոր և մարմնաւոր գոութեանց մէջ: Այս չափով պէտք է նաեւ դաստիարակութիւնը մանկան մարմնաւոր առողջութիւնն 'ի նկատի ունենայ: Սակայն որտեղ որ նա գործում է մարմնի համար, այնտեղ նա ինքնութիւն չէ գործում: Այդ ժամանակ դա կախումն ունի բնախօսութիւնից (Ֆիզիօլոգիայից) և բժշկականութիւնից և գործում է ըստ զոյա որոշմանց:

Դաստիարակի համար հոգացողութեան այդ երկու կողմերը, մարմնի և ոգւոյ բարեխառնութիւնը, միայն պատահաբար են միացել: Իբրեւ դաստիաբակ նա միայն ուսուցիչ է և մանկան հոգեւոր հայրը: Մանկան հոգեւոր կեանքի համար հոգալն է միայն նորա գլխաւոր գործը և երբ խօսում են Ֆիզիքական դաստիարակութեան մասին, դա ըստ մեր փորձի մի contradictio in adjecto է, մի զաղափար, որ տրամաբանօրէն արգելուած է: Եթէ փորձն իրաւացի է այստեղ, այն ժամանակ Լօւէն, Ռոսսոն, Բեմէ-թէն և Ֆրեյբէրը սխալուեցին, որ հետեւելով հներին, քնախօսական կողմը դաստիարակութեան մէջ մտցրին, և միեւնոյն սխալը կը շարունակեն տարածել դաստիարակութեան նոր և մարդաբանական անթրօպօլոգիական — կոչուած ուղղութիւնը, որ հոգւոյ և մարմնի վերայ հաւասար ուշադրութիւն է դարձնում: Մարմնի վերայ հաւասարաչափ ուշադրութիւն դարձնելը հետեւական (consequent) կը լինէր միայն հոգեբանական նիւթապաշտութեան (materialismus) համար, որ չէ ընդունում մի ինքնութիւն հոգեկան էութիւն և որի համար հետեւապէս մարմնի և հոգւոյ զարգացման տեսութիւնը անբաժան կերպիւ կապակցած է,

որի համար հոգևոր կեանքը մարմնաւոր կեանքի կատարելագործման մի տեսակն է: Դորա մի այլ եզրակացութիւնն ևս այն է, որ այն փամանակ միայն բնութաները—Ֆիզիոլոգները—և բժիշկները կարող են դատարանի լինել: Այս չէր համապատասխանի սակայն մեր փորձառութեան, և առ այժմ մենք բաւականանում ենք դորանով:

Դատարարակութեան և առ հասարակ հոգևոր կեանքի տեսութիւնը (Թէօրիան) զարգացել է ինքեւորոյն բնութասութեան և բժշկականութեան հետ զուգակցաբար: Սակայն տեսութեան և կեանքի պակասաւոր կողմերի մասին խօսելը թողնում ենք առ այժմ, քանի որ այստեղ մենք կամենում ենք ներկայացնել դատարարակութեան մասին միայն մի ժողովրդական և ոչ գիտնական տեսութեամբ քննուած հայեացք:

Դառնանք այժմ վեցերորդ և վերջին կէտին, որ տալիս է մեզ փորձառութիւնը: Դորանով է որոշվում դատարարակական ազդեցութեան եղանակը մանկական հոգեւոյ վերայ մի որոշ յարաբերութեամբ, վասնզի ինքն ըստ ինքեան կարելի է մարդոց իջր մասնաւոր քանհասար 'ի նկատի ունենալ, սակայն կարելի է նուէ նուիրուել նորան 'ի նկատի ունենալով ընկերութիւնը և աչքի առաջ ունենալով նորան իբրեւ ազազայ անդամ ընկերութեան: Վերջին դիպուածում անհասար կրնկապուի միայն իբրեւ մի միջոյ ընկերական նպատակի համար, իբր անհատ նա ինքեւորոյն արժէք չի ունենալ և արժանի չի լինի առանձին հոգասարութեան: Սակայն ի՞նչ է ասում փորձառութիւնը այդ մասին:

Մանկան ամենափոքր հասակում առաւելապէս ոչ ոք չէ մտածում նորա նշանակութեան և նորա՝ ընկերութեան ամբողջութեան համար ունեցած արժէքի մասին: Նոյնպէս երբ մանուկը հիւանդոտ և թոյլ է, երբ նորա ընկերութեան մէջ մտնելը գուցէ կասկածաւոր կամ ան-

Հաւանական է, այնու ամենայնիւ նորան ևս քաղաքա-
կրթութեան պիտեան հաստիճանի վերայ տրվում է միե-
նոյն սիրալի և անձնական հոգացողութիւնը ինչպէս այն
գէպքում, երբ դորա հակառակը տեղի ունի և այսպիսի
հոգացողութիւն լինում է ոչ միայն նորա մարմնի, այլ և
հոգւոյ վերաբերութեամբ: Ուրեմն դաստիարակութիւնը
զոնէ սկզբում վերաբերում է անհատներին: Աստիճանա-
բար աւելանում են խորհրդածութիւններ՝ թէ նա իւր
գործունէութեամբ ի՞նչ կ'արող է լինել և ինչ կարող է
անել ընկերութեան ամբողջութեան համար: Սակայն այս
չի կարող մի էական և կարեւոր հայեցակէտ լինել դաս-
տիարակութեան համար, վասնզի դա այդ հայեցակէտի
բացակայութեամբ ևս դոյութիւն ունի: Այժմ ևս պիտի
մասին վերջնական վճիռ տայը դարձեալ կարելի չէ: Սա-
կայն եթէ փորձառութիւնը իրաւացի է, այն ժամանակ
չ'պէտք է այնպէս ներգործել հոգու վերայ, ինչպէս որ ա-
նում էին հները և միջնադարեան եկեղեցին, նոքա հո-
գում էին մանկան համար միայն այն չափով, որ կարող
էին յուսալ, թէ նա կրդառնայ ընկերութեան մի ազա-
դայ օգտակար անդամ: Եւ հնադարեան պետութիւնը կա-
րող էր այդ պատճառով դէն ձգել և սպանել մանկան,
երբ տեսնում էր որ դա ոչինչ օգուտ չէ բերելու իւրեան:
Պետութեան համար միայն մի դաստիարակութիւն կար:
Միջնադարեան եկեղեցին կարող էր բոլորովին արհամար-
հել մանկան մտաւոր կողմը, եթէ դա եկեղեցու համար
մի անմիջական նշանակութիւն չ'ունենար: Եկեղեցու հա-
մար միայն մի դաստիարակութիւն կար: Այսպիսի տեսու-
թիւնները հակասում են պիտեան փորձից աղնուած դա-
դափարներին: Ըստ այսմ անհատի համար պէտք է հո-
գալ իբրեւ անհատի, անհատի համար իբրեւ մարդու, ինչ-
պէս արտայայտեց Պետալոյցին. ամենից առաջ դորձը
վերաբերում է առանձին անհատների հոգւոյ փրկութեան,

ինչպէս որ ասիում է ըստ Վիկեղեցական յեղսփոխութեան՝ Դորա հակառակ նոյն իսկ Շլոյերմանիերի դպրոցը (ուղղութիւնը) չէ կայմենոց՝ դաստիարակութեան վաճին խորհրդածել պոանց պորա՝ ընկերութեան ամբողջութեան հետ ունեցած յարաբերութիւնն ՚ի նկատի՝ ունենալու Սորանով սպկայն յառաջանում է միշտ այն վնանգը, որ անհատների զարգացումը՝ իբր այսպիսիք վնասում է պատան զն այդ դէպքում ևս նա կարող է ընկերութեան համար մի բան տնել և մի նշանակութիւն ունենալ:

Եթէ ճշմարիտ է, որ դաստիարակութիւնը վերաբերում է միմիայն անհատներին, այն ժամանակ սխալ է, որ դպրոցական ուսուցումը, իբրև մի մասնա դաստիարակութեան, յառաջնորդում է այսպէս անուանեալ դասարանական գիտակցութիւն. այսինքն իբր մի որոշ զմբարացումն, գիտութիւն, արուեստ տեղի ունի միայն դասարանի ամբողջութեան համար, սպկայն ոչ իւրաքանչիւր անհատի համար, այլ կամ միայն դասատան մի քանի ներկայացուցիչների կամ թէ բոլորի մօտ միջին թուով—այդ ժամանակ մէկը գիտէ ամբողջի այս մասը, միւս այն մասը: այնպէս որ ամբողջը կազմվում է հասուածների միացմամբ, ուրեմն և պատասխանների կապակցութեամբ՝ ուր մէկը կամ միւսը տալիս է ուսուցչի հարցերին: Այս դէպքում ոչ մէկը չէ իշխում ամբողջի վերայ, ոչ մէկը չի կարելի ներկայացնել ամբողջը. միւս դէպքում, երբ անհատները ներկայացնում են դասարանը, բոլորը չեն, այլ միայն ընտրեալները: Այդ ժամանակ ամենեքեան միեւնոյն չափով չեն ՚ի նկատի առնուիլ, եթէ օրինակի համար թուաբանական քերականոյի հաշուի ժամանակ հեղեանքը աւելի առաջ են յայտնում, քան թէ հեշտ գիտնալը որ ամենեքեան խնդիրը լուծել են, կամ երբ մի որ և է ճիշտ նկատողութիւն, որ ուրիշ մի աշակերտ արել է չպէտք է ընդունուի նորա մէջ, ինչ որ ամենեքեան հաւաստար-

պէս պէտք է խրաչնեն: Այս բոլորը բաւական կը լինէր, եթէ պիտոյ՞ն վերայ աջնո՞ւ ազդեցութիւնը գիտաւորը ինչ նէր: Եթէ ընդհանրապէս անհատը ինչ անհատ շարժէք ունի և արժանի է արեւմտիկ ճշգրտացումներէ, եթէ բանը վերաբերում է մասնաւորի մարդկային հոգուն, այն ժամանակ այնպիսի կարգադրութիւններ պէտք է տեղի ունենան, որ աչ մէկը չ'ըրեւի նրանից, փնչ որ պատկանէ նում է ընդհանուր մարդկային պարագայութեան: Ինչ էլ որ սովորեցնեն բնութիւնը պէտք է միշտ խրաչնանք իր առանձին գիտակցութեան մէջ մտնէ և այս չ'պէտք է լինի միայն արտահայտութեամբ: Վաղեմի ըստ մեր փորձառութեան սկզբունքի՝ դաստիարակողը չ'պէտք է թողնել զիպուածին:

Այժմ կարող ենք միայնել դաստիարակութեան տարբեր կողմերը, որ պատահում են փորձնականութեան մէջ: Դաստիարակութեան փորձնականութեան յատկանշան է այնպէս. որ է մի դիտարկում, ծրագրում, ներդրում, ինչ մարդու վերայ, և իսկապէս անհատ մարդու վերայ ինչ անհատի իւր մանկութեան ժամանակը, մի ներդրում, ինչ այն նպատակով, որ նորանից կազմակերպուի ծրագրի համեմատ մի որոշ սակայն միեւնոյն ժամանակ մնայուն հոգեկան ձեւակերպութիւն: Դաստիարակութեան այս փորձնագաղտփորը միեւնոյն ժամանակ է և զնաստիարակութեան անուանական որոշումն (Nominal definition), որ տարբերվում է նորա իրական որոշումից (Real definition): Սորա համար պէտք է բոլոր առանձին նշանները ընդունել լինին: Սակայն դա կարող է միայն գիտութեան ընթացքի մէջ որոշուել:

Խօսելով փորձառութեան մասին, մենք արդէն մի քանի կասկածներ յայտնեցինք, որը մենք տեղի 'ի տեղը չէինք կարող լուծել, և դժբա իսկապէս կարող էին խաբէական լինել: Յաճախ մեր փորձառութիւնն երեւում է

նոյնպէս իբր թէ արեւը պտտում է երկրի շուրջը, սա-
կայն^ք այդ ճիշտ չէ, թէև երևոյթը այսանդ ցայտնի կեր-
պիւ ընկձգը է. նոյն իսկ երբ արդէն գիտնականօրէն հա-
մոզուեցանք, որ արեւի շարժողութիւնն մի խաբէական
երևոյթ է, շարունակում ենք հաստատապէս տեսնել արեւի
ըստ երևութին շարժողութիւնը: Այսպէս կարող էր նաև
գաստիարակութեան փորձնագաղափարի իւրաքանչիւր ա-
ռանձին նշանը պատրանքի վերայ հիմնուել և առ սա-
կաւն այսչափ միայն ճիշտ է, որ բոլորովին ապահովուած
չէ, թէ արդեօք գաստիարակութեան մի այսպիսի ազդե-
ցութիւնը մանկան վերայ, ինչպիսին որ պէտք է ենթա-
դրենք ըստ փորձնագաղափարի, իսկապէս կարելի է, և
եթէ կարելի ևս լինէր, դեռ ևս բոլորովին որոշ չէ, թէ
արդեօք այդ իրաւացի և թոյլատրելի է: Սակայն ամենից
որոշ կերպիւ յայտնի է այն, որ փորձնագաղափարը ան-
կատար է: Դա մինչև անգամ չէ որոշում՝ թէ մանուկը
ի՞նչ հոգեկան ձևակերպութիւն պէտք է ընդունի: Փոր-
ձառութիւնը միայն այսպիսի չիստա ցուցմունքներ է
տալիս:

Ի հարկէ այս գաստիարակութեան փորձնագաղափա-
րը չի էլ ցանկանում գիտութեան առաջը կտրել: Նա
կամենում է միայն մի սկզբնակէտ լինել գիտութեան հա-
մար և մինչև անգամ լաւ կը լինի, երբ մենք փորձառու-
թեան շրջանի մէջ մի քանի քայլ դեռ ևս առաջ ըն-
թանանք, յառաջ քան թէ փորձառութիւնից ստացածի
ընդարձակումն, հաստատումն և ճշտելն սկսենք:

Բ.

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ՓՈՐՁԱԳԱՂԱՓԱՐԻ ԱՄԵՆԱՀՆԴԱ-
ՆՈՒՐ ԵՆԹԱԴՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ.

Դաստիարակութեան փորձնագաղափարը մանկան մէջ
ենթադրում է երկու բոլորովին միմեանց հակառակ զրու-
թիւններ, որոնք սակայն յաջորդաբար միմեանց պէտք է
հետեւեն:

Դաստիարակութիւնը կամենում է առաջ նորա հո-
գեկան կեանքը ձեւակերպել. մանուկը պէտք է մի բան
դառնայ դաստիարակութեան ազդեցութեամբ: Այս դէպ-
քում յայտնապէս ենթադրվում է, որ հոգին մատչելի է
արտաքին ներգործութեան և կարող է զիջանել դորան:
Հոգին պէտք է զիջող լինի դաստիարակութեան դիտաւո-
րութեանց համար, նա պէտք է դորան տեղ տայ, պէտք
է թոյլ տայ դաստիարակութեան միջամտութեան և ներ-
գործութեան, նա պէտք է կարող լինի որոշուել և փո-
խուել զորանով: Մի խօսքով, նա պէտք է ընդունակ լինի
զարգանալու, վասն զի եթէ նա այդպէս չ'լինէր, այն ժա-
մանակ անկարելի կը լինէր դաստիարակութիւնը, որ ման-
կան հոգեկան դրութիւնը ձգտում է իւր դիտաւորու-
թեան համեմատ ձեւակերպել, և դորան այս կամ այն փո-
փոխութեան ենթարկէ: 'Ի հարկէ կարելի է նաև անկա-
րելին փորձել: Սակայն եթէ փորձենք դիտմամբ ներգործել
այնպիսի մանկական հոգու վերայ, որ ոչ մի ներգործու-
թիւն չէ թոյլ տալիս, այն ժամանակ մտածում և գոր-
ծում ենք անմտաբար, վասն զի դիտաւորութիւն ունե-
նալ նշանակում է կամենալ, իսկ կամենալ նշանակում
է մի բանի ձգտիլ, որի համար անպայման ենթադրում
ենք, որ կարող ենք ձեռք բերել: Եթէ որ չ'ենթադրենք,

այն ժամանակ չենք կամենում, այլ ցանկանում, բաղձում ենք, ինչպէս մի մանուկ ձեռքը մեկնելով՝ կամենում է բռնել լուսինը, առանց իրեն հաշիւ տալու թէ արդեօք կարելի՞ է այդ:

Սակայն ինչ որ կամենում ենք, պէտք է առ սահաւան դորա համար ենթակայապէս համոզուած լինենք, որ 'ի զուր տեղը չենք ձգտում, այլ ինչ որ ձգտում ենք՝ կարելի բան է: Վերոյիշեալ դէպքում ընդհակառակը կամենում ենք, ինչ որ ըստ մեր համոզման կարող չենք և իբր անկարելի ենք ընդունում: Վասն զի մենք կամենում ենք ներգործել մանկական հոգու վերայ և միևնոյն ժամանակ համոզուած ենք, որ նա արծաթին ներգործութեան զիջող չէ, որ նա ընդունակ չէ կերպարանաւորուելու: Այս պարզ հակասութիւն է և այնտեղ, ուր հակասութեանց մէջ ենք ընկնում, գործում ենք ունձիշտ կամ անխօհուն կերպով:

Ինչպէս որ զարգացման ընդունակութիւնն է, նոյնը պատահում է նաև դորա բոլորովին հակառակ այն ոգեկան գրութեան հետ, որ չ'պէտք է տեղի ունենայ մանկան մէջ ըստ դաստիարակութեան փորձնազաղափարի: Որովհետեւ նա մշտապէս չ'պէտք է փոփոխական լինի, այլ պէտք է անյնի հաստատուն և յարատեւ շրջանը, որով զարգարում է այլ ևս զարգացման ընդունակութիւնը: Միշտ չ'պէտք է փոփոխուին նորա ողիկան դրութիւնները՝ դաստիարակութեան ազդեցութեամբ, այլ այս ձևակերպութիւնները պէտք է վերջապէս այն հետեւանքով վերջանան, որ մանկան մէջ կազմակերպուի մի հաստատուն, որոշ, ֆիպուն և յարատեւ հոգեկան գրութիւն, որ այլ ևս չէ փոխվում և փոփոխական չէ: Այսմեղ հարկմը նորից ենթադրվում է, որ հոգին ընդունակ է այդպիսի հաստատուն գրութեան: Եթէ դորան ընդունակ չենք համարում այդ բանի համար փորձում ենք իրկին դաստիարակել, այն

ժամանակ կամենե՞լ ենք հիսնական տուն ջնջուիլ մի այն-
միտի հաստատութիւնը որով ինքնին անկարելի
էր համարուիլ և այսպիսով հակասում ենք մեզ ունի
և կրկին անձիշտ և անխոհուն ենք:

Փիլիսոփայութեան պայծառութեան մէջ կան սակայն
բազմաթիւ ուղղութիւններ որոնք տրամաբանութեամբ են առան-
ձին մասնագիտութեամբ կամ թէ մինչև անգամ զույգ
դոյնից են ծագում: Սորա չին թոյլ տալիս գտնուի
բազմութեան փորձնադատարի այս կամ այն ինքնադու-
րութիւնը, դժբաղ մերժում են մանկական հոգու սկզբնական
զարգացման ընդունակութիւնը, երբեմն մերժում են, որ
նա ընդունակ է մի այդպիսի հաստատուն դրութեան մ
ճիշտ որոշուած բնութարանութեան, որ նմանապէս պէտք է
ենթադրուի: Այսպիսով զոյգութիւն է ստանում երկու-
րական ուսմունքը հոգու մարմնի, հոգու և արմարիւն աշ-
խարհի յարաբերութեան վերաբերմամբ: Այլ սկզբունքով
արտաքին աշխարհից ոչինչ կարող չէ ազդել հոգու վերայ
և հոգին ևս ոչինչ ներդրութիւն չունի արտաքին աշ-
խարհի վերայ: Ներքին և արտաքին աշխարհները բա-
լորովին միմեկից համար անկախ շրջաններ են, ուս-
տի և զատարարութեան ներդրութիւնն ևս ան-
կարելի է: Թէև Լայբնիցը փորձեց հաւանական դարձ-
նել, որ մեր ներքին և արտաքին աշխարհի մէջ կայ
մի Աստուածանիշական հաստատում ներդաշնակութիւն
հետ այն տեսութեան երկուն ևս այնպէս զուգակցութեամբ
են միմեկից յարաբերում, որ իջնաբանչիւր արտաքին զը-
րութեան մի որոշ ներքին դրութիւն է համապատասխան
նում, իսկ իւրաքանչիւր ներքին դրութեան մի արտաքին
դրութիւն, հաստատ և ի յաւիտենից արդէն որոշուած
յաջորդութիւն (ինչպէս որ մի այլ կապակցութեամբ ու-
սողցնում էր Սպինոզան): Այստեղից լաւ երեւում է, որ
տեղի է ունենում մի ներդրութիւն մէկ կողմից միւս

կողմի վերայ, վասն զի այն ինչ որ երկու կողմումն ևս միաժամանակեայ կերպով է պատահում, համաձայնում են միմեանց հետ, ինչպէս երկու միևնոյն ժամանակը ցոյց տուող ժամացոյցներ: Սակայն այս միայն ըստ երևոյթին է, և մի իսկական ներգործութիւն, ինչպէս որ տեղի է ունենում ըստ դաստիարակութեան փորձնագաղափարի, կարելի չէ:

Արդէն իսկ ըստ նախասահմանեալ ներգաշնակութեան՝ հոգեկան դրութեանց յաջորդութիւնը անփոփոխիլ կերպիւ հաստատ որոշուած է: Այսպէս է սակայն և նոյնպէս ըստ քանի մի կամքի ազատութեան ուսմանց նա մանաւանդ Քանայի և Օրէֆնէի՝ այսպէս անուանեալ բնազանցական ազատութեան ուսման: Կայ իսկապէս մի բնազանցական, վերացական աշխարհ հակառակ երևոյթների աշխարհի, որի մէջ ապրում ենք և որին պատկանում է ամենը, ինչ որ տեսանելի է: Այն վերացական աշխարհումն, որտեղ կարող է առաջ ոչ թէ հաւատը, այլ արդէն մեր գիտութիւնը փայլեցնել, գտանվում են այն բոլոր յաւիտեանս անփոփոխ պատճառները, որոնց ներգործութիւնիցն է յառաջացել երևոյթների աշխարհը իւր բոլոր փոխատուող դրութիւններով: Ըստ այն բնազանցական ազատութեան ուսման այս վերացական աշխարհին է պատկանում նաև մարդու հոգին և կամքը, և նա կարող է այնտեղ լիովին ազատ ամեն արտաքին ազդեցութիւններէ ինքն իւրեան որոշել. այդպէս գործելով նա մի վերացական էութիւն է ընդունում, որի հետեանքն է է այն ժամանակաւոր երևոյթը, ինչ որ նա իրականութեան մէջ է և կրկնի: Ըստ այս ուսման մարդկային հոգին ունի մի անփոփոխելի հաստատ բնաւորական որոշումն, ինչպէս որ ենթադրում է դաստիարակութեան փորձնագաղափարը՝ իբր վերջին հետեանք մանկան վերայ եղած ներգործութեան: Սակայն այս հաստատութիւնը նորա մօտ սկզբնական է՝ գոյութեան ժամանակամիջոցում

երևոյթիւնի աշխարհի իրականութեան մէջ: Սկզբից արդէն գոյութիւն ունի և որտեղ բոլոր արտաքին, ուրիշմի նաեւ դաստիարակութեան ազդեցութիւնից ազատ է: Դա գոյացել է վերացական կամքի սեպհական գործողութիւնից:

Այս ուսմունքը դեռ այժմ ևս յաճախ ընդունւում է իբր յենակէտ բարոյական փիլիսոփայութեան ու հետեւապէս նաեւ կրօնի. դա փոխուել է սակայն ժողովրդական մի ձևակերպութեամբ, ըստ որի թէև մարդկային հոգին որոշվում է նոյնպէս իւր սեպհական կամքի գործողութեամբ վերացական աշխարհում, բայց ամեն արտաքին և նոյնպէս դաստիարակչական ներգործութիւնից. սակայն գործողութիւնը չ'պէտք է միայն միանգամ լինի, կամքը կարող է բազմիցս վճռել այս, նա կարող է իւր որոշումները միշտ կրկին փոփոխութեան ենթարկել: Այդպիսով ի հարկէ չի կարելի ձեռք բերել մինչև անգամ մի հաստատուն հոգեկան ձևակերպութիւն: Մի մնայուն բնաւորութիւն, ինչպէս որ ըստ դաստիարակութեան փորձագողտարի պէտք է ձեռք բերուի դաստիարակութեան միջնորդութեամբ և կարելի է ձեռք բերել: Մի այսպիսի կրկնուող որոշման վերայ է հիմնվում նոյն իսկ Ժակ-Կոն, ըստ որի իւրաքանչիւր անհատ իւր կամքով ամեն ժամանակ կարող է բարձրանալ մնաւոր վարդապետան մի որ և է աստիճանի վերայ. նորան հարկաւոր է միայն կամենալ, ուրիշ ոչինչ չէ պահանջվում և ամենից սակաւ կարելի է արտաքուստ օգնել. այդ բանում նա միմիայն իւր սեպհական ուժին է պարտական, ինչ որ ձեռք է բերում: Կան և ուրիշ ուսմունքներ, որ ընդունում են հաստատ որոշում, օրինաւոր շարայարութիւններ, որոց պատկանում են ամեն պատահածը և ամեն դրութիւն:

Այսպէս է ճակատագրի (Fatalismus) ուսմունքը: Այստեղ իշխում է մի կոյր պահանջ կարեւորութիւն, որի

Հոմար իւրաքանչիւր յաջորդանգամ, անցած անգամների միջնորդութեամբ յաւիտեան անփոփոխելի կերպիւ Հոստոտ որոշուած է: Սյստեղ անկախող է մի խան փոխել նստե զոստիարակութեան զիտաւորութիւնը, և միայն ըստ երեւոյթին է, երբ երեւակայում ենք, թէ կայ մի ինքնուրոյն զործուէութիւն, որ կարող էր մանկական Հոգու վերայ ողղեցութիւն ունենալ: Դնչ որ նա ներգործում է ըստ երեւոյթին իւր զիտաւորութեամբ, այդ հեռանք է միշտ մի անփոփոխելի, առանց զիտաւորութեան ճակատագրի օրէնքի, և բոլորովին նման է դորպն (մօնիսաների) մենականների և (պանթէիստների) Համաստուածեանների ուսմանը՝ որ զարգացել է գննական տեսակ ձեւակերպութիւններով: Ֆիլաէի երկրորդ շրջանից, երբ նա Բեռլինում էր բնակվում, Շէլլինգի, Հեգելի, Շլայերմախերի, Բաադերի, Կրաուչի աշխատութիւնն մինչև Լոսանն և նոր ժամանակներում ևս ժողովրդեան Լիստֆրիծներէց և Գերմանու կաթոլիկներից սկսած մինչև Բալթիկէն ընկերությունը: Նոր փիլիսոփայութեան մէջ այդ տեսակի առաջին սխառմը հիմնեց Սպինոզան 17-րդ դարում և այդ պատճառով քս բոլոր ուղղութիւնները կոչվում են միտեղ պոլիտիկականութիւն: Սյստեղ կայ մի զարգացման շարք, առ սակաքն խորհրդածութեան Reflexion-ի Հոմար: Սյս շարքը սկսվում է աշխարհի ընդհանուր զաղափարից, որ Աստուծոյ քաղափարի հետ է նոյնացնում: Նա հետևում է միշտ Կարեոր օրէնքներին և ներփակում է իւր Աջ նոյնպէս անհատների զարգացումը: Սյս ևս հիմնում է դարձեալ միայն արտաքին երեւոյթի վերայ, երբ ենթադրութեան, թէ զստիարակութեան մի որ և է զիտաւորութիւնը կարող է միջամենք մի բան փոփոխելու կամ թէ այլ կերպ ձեւակերպելու: Ինչ էլ որ պատահի, բոլորը ընդհանուր աշխարհի օրէնքի պտուղն է: Պատահական զոլղեցութիւնները, որոց դէմ պետք է զործուէր,

չեն այլ բոլոր ուսմունքների մէջ, թէ նախասահմանեալ ներդաշնակութիւն, և թէ (տրանսցիդիտեան) բնազանցական ազատութեան ուսմունքների: Կայ վերջապէս մինչև անգամ մի ժողովրդական կրօնական ուսմունք, որը պատահական ազդեցութիւնները և դաստիարակութեան ներգործութիւնը հաւատարապէս անկարելի է համարում: Ըստ այդ տեսութեան անհատը մի դործիք է բարձրագոյն ձեռքում: Ինչ որ նա կարող է և պէտք է դառնայ, կըլինի անպատճառ և ամենայն հանգամանքներում: Նա մի անմիջական հետեանք է ընդհանուր աշխարհի ծրագրի, Աստուածային նախախնամութեան: Մարդկային գիտաւորութիւնը որտեղ բոլորովին աւելորդ է, և գորանից շեղուող հետեանքը մի այդպիսի գիտաւորութեան համեմատ միշտ միայն ըստ երևոյթին է: Գուցէ մինչև անգամ այդ միայն մարդկային մեծամտութիւնն է, որ իւրեան գործունեայ է ուզում ցոյց պալ բնութեղ, որտեղ ամենայն ինչ տեղի է ունենում Աստուածային նախատեսութեամբ: Եւ այս կրօնական ուսմունքը եթէ միայն մի կէտում փոխենք, այն ժամանակ նա կըհակասէ մեր փորձնագաղափարի նաև մի երբեք ենթադրութեան, որը մենք ցայժմ դեռ ևս որոշ չենք արտայայտելու—մի երրորդ ենթադրութիւն, բացի հոգու զարգացման և հաստատութեան ընդունակութեան: Ըստ մեր փորձնագաղափարի դաստիարակութիւնն է նաև մի թոյլատրելի գործունէութիւն: Կարելի է դաստիարակել, սա ոչ անբարոյական է և ոչ անկրօն: Այս ենթադրութիւնը անում ենք լուրթեամբ, սա ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է թվում: Սակայն այնու ամենայնիւ չերբարտի կենաց գեղեցիկ կողմերից մէկն է, որ հաղորդում է մեզ «Herbartische Reliquien» գիրքը. կրք նա ենայից ուղեորվում է Զուխցերիա, իւր գիտաւորական գործունէութեան ասպարէզը, նորա բարեկամները, որոնք ինչպէս և ինքը չերբարտը, Ֆիխտէի առաջին շըր-

Ջանի աշակերտներն էին, ընկերակցեցին նորա ճանապարհ գցելու և ճանապարհին նոքա սկսեցին խօսել բոլորովին լրջօրէն, ինչպէս որ հարկ է միշտ այսպիսի հարցերի ժամանակ, այն խնդրի վերայ, թէ արդեօք պէտք է դաստիարակիլ. արդեօք դորանով հակառակ բարոյականութեան և կրօնի չէ՞նք գործում:

Այս կասկածաւոր հարցին հանդիպում ենք նաև վերոյիշեալ կրօնական ուսման տեսակէտից, որով Աստուած անմիջապէս կամենում է, ինչ որ մարդ իւր կեանքի ընթացքում կարող է դառնալ և պէտք է դառնայ և ըստ որի նա անպատճառ անխուսափելի կերպով կը լինի: Այս ուսմունքը կարող ենք այսպէս փոխել. դաստիարակութեան դիտաւորուած միջամտութիւնը կարելի է մարդու զարգացման ընթացքում: Սակայն այդպիսով միայն արգելքներ և խանգարումներ ենք ստեղծում, և մինչև անգամ անկարող ենք դորան կրկին հեռացնել, աւելի ևս սուկաւ կարող ենք դրական կերպիւ աշխատել, որ մի մարդս դառնայ այն, ինչու համար որ Աստուած նշանակել է նորան: Նոյն իսկ այդ պատճառով նորան պէտք է բոլորովին թողնել Աստուծոյ առաջնորդութեան, և ինքնահնար դիտաւորութիւններով չ'պէտք է խառնուել, որ Աստուծոյ կամքին հակառակ են, այն ժամանակ նա ամենից ապահով կը հասնի իւր նպատակին, որովհետև նա բոլորովին Աստուծոյ ձեռքին է գտնւում: Եւ այդպիսով գալիս ենք Ռուսոյի մանկավարժական էջի գրուածքի առաջին մտքին, թէ՛ լաւ է այն ամենը, որ յառաջ է գալիս իրիւրի ստեղծողի ձեռքից, ամենը փչացել է մարդոց ձեռքում: Եւ այս միտքը կարելի է փոխել բնաւ կրօնական մտքով, ինչպէս և ինքը Ռուսոն անում է: Այն ժամանակ կը լինի այսպէս. մարդուն պէտք է թողնել բոլորովին իւր «Եպհական քնո-նէան», այդպիսով ամենից լաւ հոգացած կը լինենք դորա համար:—Կրօնական ուս-

մունքը շարունակում է վերջապէս հետեւեալ կերպիւ. եթէ չ'կամենայինք հրաժարուել այն մտքից, որ պէտք է մասնակցել այնտեղ, որտեղ մարդս ըստ Աստուածային կամաց մի բան կըդառնայ և պէտք է դառնայ, այն ժամանակ առ սակաւն չ'պէտք է ունենանք այլ առանձին դիտաւորութիւններ: Պէտք էր աշխատել շարունակելու այն, ինչ որ Աստուած մարդուս համար հիմնել և սկզբնաւորել է: Սակայն դուրս համար պէտք էր գիտենալ Աստուծոյ վճիռը, թէ նա ինչ դիտաւորութիւն ունի մի մարդու համար, սակայն այս վճիռը անհետազօտելի է: Այսպէսով խսկապէս մի մարդու համար ամենալուս հոգատարութիւնը կարծես այն է, որ նորա համար ոչինչ չ'շինենք և ամեն դաստիարակութիւն մերժենք:

Սորա են այն մի քանի գլխաւոր ուսմունքները, որոնց համար պէտք է ասենք, որ դժբա հակառակում են դաստիարակութեան փորձնագաղափարին: Սգբա պէտք է ինքն ըստ ինքեան, առանց դաստիարակութեան ակնածութեան, քննուեն փիլիսոփայութեան սիստեմների և պատմութեան մէջ: Մանկավարժութեան սկզբում դժբա յայտնապէս աւելի խառնաշփոթում են, քան բացատրում, որովհետեւ դեռ ևս հաստատ չէ նոյն իսկ ինքը դաստիարակութեան փորձնագաղափարը, որին դժբա հակասում են: Խառնաշփոթութիւնը և խաւարը կարող են միայն աստիճանաբար անյայտանալ: Առաջ պէտք է աշխատենք հեռացնել մեր փորձնագաղափարի այն ամենամեծ պակասութիւնը, որ դա մինչև անգամ մի տեղեկութիւն չէ տալիս, թէ մանկան մէջ ի՞նչ ոգեկան ձեւակերպութիւն պէտք է յառաջացնենք դաստիարակութեան միջնորդութեամբ:

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ՆՊԱՏԱԿԻ ԸՆԴՀԱՆՐԱՊԵՍ.

Թէ ի՞նչ հոգեկան ձևակերպութիւն պէտք է պալ մանկան, անորոշ է թողնում փորձի միջնորդութեամբ ձեռք բերած իմացութիւնը: Սյգ պէտք է լինի միայն մի որոշ ձևակերպութիւն, և մի պնակիսինը, որ մանկան մէջ մի հաստատուն բնաւորոշ հիփք բռնէ: Սակայն այդ պէտք է ձեռք բերուի մի որոշ նախագծով: Սյսպէս անուանեցինք դիտաւորութեանց այն ամբողջ ժողովածուն, որ մենք աչքի առաջ ունենք դաստիարակութեան ժամանակ: Մի նախագծի մէջ սակայն պէտք է միշտ երկու բան միմեանցից զանազանել. ա. ինչ որ մենք անմիջապէս ի նկատի ունենք կամ կամենում ենք՝ Նպատակ, և Բ. ինչ որ միայն նպատակի համար, ուրիշ միայն միջնորդաբար ենք կամենում, որպէս զի մեր նպատակին հասնենք՝ միջոցներ: Միջոցների և ուժերի մասին մենք արդէն խօսեցինք դաստիարակութեան փորձերի միջնորդութեամբ ձեռք բերած իմացութեան—փորձնագաղափարի մասին ճառելիս: Դոքա այնպէս պէտք է բոլորը միատեղ լինեն, ինչպէս որ պահանջում է հետեանքը, դոքա պէտք է միմեանց հետ համաձայն և դաստիարակութեան ամբողջութեան հետ ճիշտ յարաբերութեան մէջ լինեն և շարունակաբար միատեղ գործեն, մինչև որ հետեանքը ձեռք բերուի: Սակայն այս բոլորն որոշվում է նպատակից յետոյ, որ կազմում է նախագծի կենտրոնը: Նպատակից յետոյ միայն կարելի է որոշել՝ թէ արդեօք միջոցներից մի բան պակասում է և թէ դոքա միմեանց չե՞ն հակառակում, թէ արդեօք դոքա կարելի է դործ դնել ճիշտ յարաբերութեամբ, և որչափ

ժամանակ պէտք է դործ դնել նպատակն իշխում է բոլոր երկրորդական գիտաւորութեանց վերայ և պահպանում է միջոցների և ուժերի բազմութեանը միատեղ, ֆրոֆհեմլե դոքս բոյորն ևս պէտք է ճշտիւ յարաբերեն ֆորան: Այսպիսով յառաջանում է գիտաւորութեանց մէջ մի կտպ, և մի ուժեղ և ընդհանուր ներգործութիւն, որով ապահովում է դաստիարակութեան հետեանքը, և որ առաւելն է, ձեռք է բերվում մի գերակշռութեան պատահական ազդեցութեանց վերայ, որոնք դիւրին կերպիւ արդելում են հետեանքի յաջողութիւնը, կամ թէ նորից ոչնչացնում: Որչափ բան է փչացրել դաստիարակութեան մէջ արդէն գայթակղութիւնը, շրջապատողների հետ յարաբերութիւնը և ընթերցումը, ասում են յաճախ: Սակայն խկապէս առած, միշտ պակասել է մի ճշմարիտ կապակցութիւն՝ միջոցների, ուժերի և ընդհանուր նպատակի մէջ: Առանց այս ընդհանուր նպատակի հետ առ հասարակ յարաբերութիւն ունենալու՝ դաստիարակութեան գաղաւորութիւնները բաժանվում են և կազմում մի բազմութիւն զանազան պահանջների, ցանկութիւնների, գասատութեանց նպատակների՝ ըստ իւրաքանչիւր առարկայի, աստիճանների և դասակարգերի, որոնք տրդէն շատերին վախեցրել են մանկավարժութիւնից, և դաստիարակութիւնը մնում է թոյլ: Այսպէս պէտք է լինի և այնտեղ, որտեղ դաստիարակութիւնը պէտք ունի սթանձին կազմակերպութեանց՝ մաքի համար, առանձին զգացման և երեակայցութեան, կրկին առանձին՝ կամքի և բնաւորութեան համար, ինչպէս Բենեկէ (Beneke) և իւր աշակերանների մօտ, այն, նոյն իրկ Վայտց (Waitz) և Շտրմպել (Strumpell) մօտ: Ոչինչ օգուտ չունի, երբ այս կազմակերպութիւնները միայն ձեւական կերպիւ միայն են հետեւալ մաքով՝ պէտք է հոգ տանել ողեկան ուժերի ամբողջութեան համար: Այսպիսով այդ կազմա-

կերպութեանց մէջ չէ մտնում մի ներքին կապակցութիւն, որը միայն յոժ է տալիս դոցա: Այս կարող է անել միայն մի նպատակ, որ այնպէս իշխում է միջոցների և ուժերի վերայ, որ այն ամենն, ինչ որ պատահում է, միշտ նոյն նպատակին է ծառայում, նպաստում և նոյն նպատակն առաջ տանում: Միայն այդ ժամանակ է կատարելապէս իրագործվում նպատակը: Սակայն ձրն է այս որոշ ընդհանուր նպատակը:

Նպատակը կախումն ունի շարժառիթներից (Motiv), առաջնորդվում է այն շարժառիթներով, որոնք որոշում են դաստիարակութիւնը: Սկզբից 'ի վեր բոլորովին տարբեր շարժառիթներ մտնողանց առիթ են տուել իւրեանց նուիրելու դաստիարակութեան, այդ պատճառով և դաստիարակութեան նպատակները միշտ զանազանակերպ են եղել: Սակայն այնու ամենայնիւ ամենաընդհանուր շարժառիթը միշտ եղել է՝ Բարեցակամ-Նիւն երեսասարգո-Նեան համար, որին և նուիրվում էր դաստիարակութիւնը: Այսպէս էր ամենից առաջ մանկան ծնողների և ազգականների համար: Սակայն բարեցակամութիւնը չպէտք է ուղղուած լինի միայն դէպի այն մանուկը, որի հետ մենք մօտիկ յարաբերութեան մէջ ենք: Դա կարող է ընդհանրանալ և նուիրուել երիտասարդական սրտերին՝ սրտագին կարեկցութեամբ և անձնանուիրութեամբ, և նկատողութեան արժանի է, որ նշանաւոր դաստիարակների կենսագրութիւնները միշտ յառաջ են բերում, որ զօքա մի այդպիսի ընդհանուր բարեցակամութեամբ գերազանցել են, ինչպէս օրինակի համար Պիտալոցցին: Եւ իսկապէս դաստիարակի առաջին և նշանաւոր առաքինութիւններից մէկը պէտք է համարել, որ նա ընդունակ է մի այդպիսի բարեցակամութեան, որ նա ընդունակ է ամենա-անշահասէր կերպիւ նուիրուել երիտասարդութեան, սակայն ոչ այնպէս, որ երիտասարդութիւնը որոնէ դուրան և նա կա-

տարէ նոցա ցանկութիւնները և պահանջները և զուցէ զիջանէ պարտաւորուած՝ ըստ իւր պաշտօնի և պիտի: Նա չ'պէտք է երիտասարդութեան դէմ ստուռասիրտ և անըզգայ գանուի, նորա զգացումը, ուրախութիւնը և կարեկցութիւնը, նոցա զարգացման, յառաջդիմութեան և հասունութեան համար պէտք է երեան գայ նորա ամեն մի խօսքից և գործից, մի կողմը թողնելով այն, որ նա չ'պէտք է իւր պարտաւորութիւնը կատարած համարէ, երբ դասի միջոցին հարցնէ և չ'լսէ, առէ՝ ինչ որ ուղիղ և սխալ է, և այդպիսով առանց մի որ և է հաւանութեան և բաւականութեան նշանի պրտայայտութեան, մինչև դասի վերջը շարունակէ, որպէս զի յաջորդ անգամ նորից նոյն կերպիւ վարուի: Նա պէտք է ամենայն տեղ ընդունակ լինի երիտասարդութիւնը որոնելու, նորան դիմաւորելու և հետն ընկերանալու, նորան իւր հետ կապելու, հարցիլ հար-եւ-ա-ր-ե-տ—die Kunst des Menschen-fahens—նոյնպէս դաստիարակութեան մի էական մասն է և այդ կարելի է սովորել ամենից առաջ մանկանց մօտ: Դաստիարակը ինքն անձամբ պէտք է զբաղուի երիտասարդութեան բարեկեցութեամբ և զժբաղդութեամբ, նա պէտք է միշտ պատրաստ լինի նորան ամենայն կողմից օժանդակելու, նորա ցաւին, կարիքին և պահանջներին դարման անելու և միեւնոյն ժամանակ նա չ'պէտք է վախենայ զոհաբեր և ինքնամոռաց անձնութիւնից, որ շատ լաւ որոշում և արտայայտում է իսկական բարեցակամութիւնը: Իւրաքանչիւր մարդ ի հարկէ բնութիւնից օժտուած չէ այսպիսի բարեցակամութեան ընդունակութեամբ, այն ժամանակ նա պէտք է իւրեան հեռու պահէ դաստիարակի կոչումից: Սակայն նոյն իսկ ընդունակութիւնը միայն բաւական չէ: Առ սակաւն այն ժամանակից, երբ մէկն որոշում է իւրեան այդ կոչման նուիրել, նա պէտք է այդպիսի բարեցակամութիւնը սովորութիւն

դարձնելով վարժուի՝ որպէս զի նյլ նորոս բնաւորութեան
յատկանիշը դառնայ:

Նորիւ բարեցակամութիւնը՝ յիւրին կերպիւ չի կա-
րող այնպէս մարուր և անշահ լինել՝ փնչակէս նոր ճանց-
չում և պահանջում է բարոյաւորութիւնը: Նամանա-
ւանդ մանկան ծնողների և ընկերակիցների համար բարե-
ցակամութիւնը արմատանում է սովորաբար համակրա-
կան սիրոյ զգացմանց մէջ, որոնցով մանուկը զրաւօժ է
է հասակաւորներին և կարծիք կայ, որ այս հոմակրա-
կան սէրը յառաջանում է առանձնայատուկ զրգիւնների
միջնորդութեամբ, որոնք մանկական բնաւորութեան մէջ
են հաստատուած: Յայտնուած է նոյնպէս այն կարծի-
քը, որ իբր թէ չորս ազգել են նոյն իսկ աշխարհի Փրօկ
չի վերայ: Սակայն նորա մեղ աւանդուած խօսքերից
միայն այնչափ է երեան դալիս, որ մանուկները նորոս
զրաւել են՝ չունենալով պոկաւորութիւններ բարոյական
տեսակէտից, իւրեանց անմեղութեամբ և մարբութեամբ.
Իսկ մանկական բնաւորութեան ամենալաւ ճանաչողը, Սի-
գիսմունդ՝ իւր «Մանուկ և աշխարհ» (Sigismund. Kind
und Welt) աշխօտութեան մէջ բոլորովին մերժում է այն
կարծիքը, իբր թէ մանուկը իւր ամենափոքր հասակում
զեղեցկութեան զրգիւններ ունի: Սորա փոխարէն կարող
ենք ենթադրել, որ արթնացող հոգեւոր կեանքը նոյն կեր-
պիւ ուշադրութեամբ և հետաքրքրութեամբ զրաւում է,
ինչպէս որ կրկին արթնացող արնաքին բնութիւնը կամ
թէ տարուայ ժամանակի փոփոխելիլը ընդհանրապէս,
որտեղ մենք օրինակի համար շատ բան զգում ենք, ինչ
որ չէինք ձգաստում, շատ բան էլ կոտորվում է մեր ցան-
կութեան սպասելիքներից: Սակայն հասակաւորների դէ-
պի մանուկն ունեցած համակրական զգացման իսկական
աղբիւրը զանվում է նորա անօգնականութեան և օգնու-
թեան կարօտութեան մէջ, որ այնչափ հեռու է գնում և

այնչափ երկար տեւում, որ տեղի չունի անչափ քաղրին աստիճանի վերայ գտնուող կենդանեայ ցեղերի մէջ:

Այդպիսով յառաջ է դալիս այն հասակաւորների կարեկցութիւնը, որոնք մանկան մօտիկ են, իսկ կարեկցութիւնն է զգայակցութեան (Mitgefühl), համակրութեան մի կողմը, զոցա կարեկցութիւնը այն աստիճանի է հասնում, որ զոքա մանկական զգայումները և զրութիւնները պատկերացնում են իւրեանց մէջ և իբրև իւրեանցն են զգում, եթէ ոչ աւելի: Այս կերպով հոգեկան զրութիւնների ձուլմամբ մանկան հետ ծնողներն այլմ կերպւում են, ինչպէս առ սակաւն յետոյ նոյն իսկ մի որդիւ հետ, որ նոցա մեծ հոգսեր է կատարում, և որին նոքա առաւել ևս ջերմ կերպիւ են նիրում (Beflex-ների). անդրադարձումների կրկնողութեամբ վերջը յառաջ է գալիս մի հոգևոր միութիւն ծնողների և զաւակների մէջ. որ նոցա համար դառնում է ամենազօրեղ ձգտումն անձնուէր լինել զէպի իւրեանց զաւակը: Ի հարկէ ծնողաց անձնուիրութիւնը այնպէս է տեղի ունենում, որ նոքա իւրեանց դնում են մանկան հանդամանքների մէջ: Նոքա իւրեանց ազատում են այն անբնականացուցիչ հանդամանքներից, որոնց մէջ դառնվում է մանուկը, նոքա իւրեանց լաւ են զգում, երբ մանկան զրութիւնը լաւ է: Այս ուրեմն չէ զուտ և անշահ բարեցակամութիւն: Այդպէս է պատճառն, որ այն ծնողներն, որոնք զիւր ևս այս հայեցակէտն ունին, դժուարանում են մանկան մէջ օրինակի համար ցաւի զգանքներ յառաջացնել՝ մերժելով կամ զրկելով նոցա, կամ թէ մանկան մասին կըշտամբանք լսել, այն ինչ միւս կողմից նոքա պատրաստ են ընդունել նորան արուած գովասանքները: Սորա պատճառն միայն այն է, որ նոքա ցաւը, գովասանութիւնը և կշտամբանքը, համակրական զգայումների պատճառով զգում են իբր իւրեանց սեպհական հանդամանք: Սակայն

որչափ որ դաստիարակը բարձր է կանգնած, այնչափ ևս հաւաստի կերպիւ չստանկում է շորա բարեցականութիւնը այն ազգեցութիւնից, որ յառաջ են բերում նորա մէջ մանկական հոգեկան դրութիւնները, աւելի ևս հաւաստիութեամբ նուիրում է նա իւրեան ոչ իւր սեպհական անհաճ և հաճոյ զգայումների համար—մանկական օգնութեան կարօտութեան և նորա արթնացող ոգևոր ձգտման: Նորա բարեացականութիւնը այնտեղ ևս գործում է, որտեղ անձնուէր լինելը նորան ահաճութիւն է պատճառում և յաղթելու համար՝ աշխատանք, այսպիսով նա միշտ աւելի բարձր նպատակների է ձգտում: Բարեացականութիւնը ցանկանում է միշտ բարիք պատրաստել և բարեկեցութիւն յառաջացնել, և նաև այնպիսին, որ մանուկը միայն ապագայում կըզգայ, որովհետև դաստիարակը դիտէ, որ պատանեկութիւնը դեռ ևս կարող չէ ամենայն տեղ ինքնազործունէութեամբ իւր համար հոգալ: Այդ պատճառով բարեցականութեամբ նա իւրեան նկատում է իբր կառավարիչ նորա ներկայ հոգեկան դրութիւնների և կարողութիւնների, միայն այն յուսով, որ պատանեկութիւնը ապագայում կըհամաձայնի իւր այժմեան կառավարչական կարգադրութիւնների հետ, վասն զի այն բարիքը, որ բարեացականութիւնից է ծագում, պէտք է զգացուի իբր այդպիսի: Սակայն ի՞նչպիսի բարիք է պատրաստում դաստիարակի բարեցականութիւնը: Ամենից առաջ մի այնպիսինը, որ ամեն մարդ այդ իբր բարիք նկատի, և որովհետև մարդիկ այդ բանում միմեանց հետ չեն համաձայնում, դորա համար դա ևս մի պատճառ է, թէ ինչո՞ւ միմեանցից տարբեր դաստիարակութեան նպատակներ են յառաջանում: Մոռններն առ սակաւն ցանկանում են իւրեանց որդուն այն աստիճանի վերայ բարձրացնել, որի վերայ իւրեանք են կանգնած, և ըստ կարելոյն աշխատում են նորան աւելի լաւ դրութեան

մէջ զնե: Այդպէս է ցանկանում արդէն Եղեալանի մէջ չեկարը Սափանառի մօտ, թող նա այնպէս դառնայ, ինչպէս իւր հայրը կամ թէ աւելի լաւ: Մանուկը պէտք է օգտուի ծնողների փորձառութիւնից, նոցա արած խտորնալի ճանապարհներից և սխալանքներից, ծնողներն իւրեանց սեպհական կեանքից են առնում մանկան համար զգուշութիւն և քաջալերութիւն: Այն ժամանակ աստիճանաբար երեան են գալիս նաև տարբերութիւններ նպատակների արժէքի մէջ և վերջը բարոյազոտութիւնը, որ իւրաքանչիւր դասակարգ պէտք է իմանայ՝ նշանում է ամենալսեմ, ամենի համար ընդունելի և կարեւոր նպատակ մարդկային էութեան համար, այն նպատակը, որ իւրաքանչիւրը առ սակաւն պէտք է ընդունէր, թէև նորա մասնաւոր նպատակները դորանից շեղուէին, այն նրպատակը, որին սանը, պսիկն զաստիարակուողը, մի ժամանակ բոլորովին որոշ կերպիւ կ'ընդունի, երբ իւր հայեանքը բաւականաչափ բարձր կըլինի կանգնած: Այս կարելի է ըստ նպատակի բնութեան հաստատ նախատեսնել, եթէ նա նոյն իսկ զանազանակերպ մասնաւոր և զիպուածական նպատակների հետեւ, որոնց նախատեսնել կարելի չէ: Այդ նպատակով կարելի է չափել միւս այլ նպատակները, և այդպիսով կարելի է քննել դոցա տւելի մեծ կամ փոքր իսկական արժէքը: Այդ նպատակին պէտք է ձգտէ միշտ զաստիարակը, եթէ նա ձգտում է իւրեանից զաստիարակուողին ամենից մեծ արժէք ունեցող բարիքը սեպհականել: Եւ որն է այդ նպատակը:

Շրայերմախերը և իւր դպրոցը (ուղղութիւն) շատ անորոշ կերպիւ է ցոյց տալիս այդ նպատակը՝ պահանջելով որ իւրաքանչիւր անհատ պէտք է բարձրանայ մինչ մարդուս յեղական գաղափարը (gattungsbegriff): Այս պահանջը համապատասխանում է Պետալոցցիի հետեւեալ դարձումին. զաստիարակութիւնը պէտք է նուիրուի

անհատին՝ ինչպէս մարդուն. անհատին պէտք է մի ընդհանուր մարդկային զարգացումն տրուի: Սակայն ըստ բաժրոյազրիտութեան նա պէտք է մինչ անհատականութեան իդէալը բարձրանայ և այս չէ մի իդէալ զիտութեան, ինչպէս հին ժամանակներում և արդէն Սոկրատէսին յայտնի էր, նոյնպէս չէ մի իդէալ գործունէութեան, ինչպէս հրէից և նոյն իսկ Կանտի մօտ, (որի քարոյազրիտական սկզբունքը սկսվում է այս խօսքերով. գործիւ այնպէս և այլն, թէ և նա ընդունում է որ կամքն է բարոյագիտական վարկի իսկական առարկան): Այս մի իդէալ է՝ մտքի, կամքի, որ առաջին ճանապարհով վարդապետութեան մէջ զարգացաւ և դալիւրի ընթացքում չէ՝ գնահատուել փիլիսոփայութիւնից իւր իսկական մտքով: Այս իդէալը պարունակում է իւր մէջ արժանաւորութիւն, այնինքն մի անապայման, ամեն բաղձանքից աւելի մի խրատ, և նորան կարելի է որոշ փերպիւն ճանաչել և արդարացեալ կամքի իդէալներով բաղման թրինակներից, որոնք իդէալի մէջ են պարունակվում և որոնց իւրաքանչիւր փնչպէս մի դերապանց, որ ամեն համակտգլութիւնից բարձր պէտք է ընդունէ, երբ նա անպատգամում է զոգան առանց կրքի և բաղձանքի և երբ զոյս պիտրդ կերպիւ ճանաչել է: Օրինակները և զոյս համապատասխանողները չեն պարունակվում միայն առանձին մտքի մէջ, որպէս զի գործի ժամանակ երեանդանք որտեղ միայն յարմարձողէպք լինի, այլ նորա կապակցուած են նաև զիտակցութեան մէջ, ինչպէս պատմեն, և նոյնպիսով յառաջ է գալիս անհատականութեան իդէալը կամ թէ առ սակաւը զորք մի մերձեցումն: Այն ժամանակ օրինակները յերեան են գալիս ոչ միայն առանձնացած, այլ նորա թափանցում են բոլոր ոգու և սրտի զրութեանց մէջ, նորա կապակարում են նամանականոր առաջնորդող սկզբունքները և զոյսնից ծագող

շարժումները: Այն ժամանակ մարդու իւրաքանչիւր խօսքից կարելի է նոյն մաքուր ճանաչել, կեանքի բոլոր հանդամանքների մէջ նա նոյն մարդն է երևում: Այս է պէ՛տ ձեռնկերպութիւնը, որ դաստիարակութեան պէտք է ընդունէ, և որը հաջիւս կարելի չէ փորձից դուրս բերել: Փորձը մեզ փախ է միշտ իզէպլին միայն անկատար և մութը, գիւղումածական կողմնակի որոշումների հետ կապակցում ընդօրինակութիւնները: Սակայն այդ մի ձեռնկերպութիւն է, որ մարդու համար ոչ միայն անցողական, այլ մնայուն պէտք է լինի, ինչպէ՛ք որ ենթադրում է դաստիարակութեան փորձադադարը, և որովհետեւ նա ամբողջ մարդուն պէտք է վերաբերէ, այդ պատճառով և պնդութիւն է նոյնպէս սանկի զիանցածի և դո՛ւրս սովորութեան ու ճարտարութեան ոչ մի ձեւ և տեղակի բաժանել այդ ձեռնկերպութիւնից: Ինչ որ պատահեաւ սանկի հետ, չ'պէտք է առանձնացած նիւթողութեան առնել, այլ պէտք է ընդհանուր և բացարձակ նպատակի պատրաստել: Իւրաքանչիւր իմացութեան և արուեստի շրջան ևս զքի հետ պէտք է արժան ծանօթացնել, քիչ է դուրս հեղ մի յարաբերութեան մէջ լնել:

Սակայն բան սանկի համար նշանակութիւն և բացէ՛ք ունի միայն այն ժամանակ, երբ այդ մի այգալիստան տակնութեան արդարութիւն է, կամ թէ նորա էութիւնն է միջնորդում այսինքն երբ նա օգնում է, որ այդ սանկի մեծ դոյութիւն ունենայ: Այսպիսի անհատական նութիւնը հարկաւ միայն հոգեկան ձեռնկերպութիւն է, այս աշքի առաջ ունի նմանապէս դաստիարակութեան փորձադադարը, որ դո՛ւրս համար կարելի չէ մի մարդու վաղճեցնել և սովորութեամբ ընտելացնել, որովհետեւ անհատի մաքի հիմքը պէտք է լինի միշտ սեպհական հայկացք՝ իզէպլական կամքի յարաբերութեան մէջ, կամքի դադարները և զոյա տղատ հաշնդութիւնը և նշն:

պէս ազատ հաճութիւնը: Ընդհանուրից ընդունելի դաստիարակութեան նպատակը համաձայնում է կրկին դաստիարակութեան փորձնագաղափարի հետ, որ նոյնպէս բացասում է մարկուսի, որ մինչև այնտեղն է հասցնում մարկուն, որ նա գիտակցաբար և առանց մտածելու հետեւում է սովորութեան: Պէտք է յառաջ բերել նաև բարոյագիտական նպատակի դաստիարակութեան փորձնագաղափարի հետ ունեցած համաձայնութիւնը, որպէս զի այն հոգեկան կազմակերպութիւնը, որ պահանջում է բարոյագիտական նպատակը, անկերտը իւրայնէ, հարկաւոր է անպատճառ, որ անհատի համար հոգացուի միայն ինչպէս անհատի՝ անկախ բոլոր ընկերական յարաբերութիւնից. վասնզի ընկերութեան իդէալական արժէքը կարելի է միայն անհատների այն յարաբերութեամբ չափել: Այդպէս է ուսուցանում անհատը, զեռ ևս պէտք է իւր համար մի առանձին արժէք ձեռք բերած լինի, յառաջ քան կարելի լինէր նորան ընկերութեան հետ յարաբերութեան մէջ դնել:

Մեր յառաջադրած այս բարոյագիտական նպատակը, անհատականութեան իդէալը, արդէն վաղուց նախադրեցիկ են նոքա, թէև ոչ միշտ գաղափարապէս ձևակերպել, որոնք ընդունել են առ հասարակ կեանքի իդէալական արժէքը: Սակայն ոչ մի ազգ և ոչ մի զար չէ բաւականացիլ որոշելու անհատականութեան իդէալը միմիայն այդպէս վերացական-տեսականապէս: Դորա մէջ այնչափ շատ բաներ են միացած, որ մի իրական ձևակերպութեան մէջ սովորական գիտակցութեան համար աւելի ամուր կը կապակցուի, և իրականը-իսկականը կամ իբր իսկական մտածուածն աւելի ազդու է քան վերացականը-աբստրակը: Այդ պատճառաւ և բնական է, որ մարդ միշտ ձգտել է անհատականութեան իդէալը տեսնելու մի պատմական, իսկական անհատի կամ թէ իբր իսկական մտա-

ծուած իդէալական անձնաւորութեան մէջ և դորան մի հերոսի, մարդաբէի, Մեսիայի և առաջնորդի անձնաւորութեան մէջ կրկին ծանաչելու: Այդ պատճառաւ և դաստիարակութեան խնդիրն է նանիկին մի այդպիսի կոնկրէտ նախապատկերին մօտեցնել և նորա ոգին զարձնել մի այդպիսի իդէալական անձնաւորութեան ոգին և նորա մարմինն ու արիւնը ինչպէս ժողովրդական դարձուածքն պատկերացնելով ասում է քրիստոնէութեան Համար այն իդէալական անձնաւորութիւնը, որ բարոյական փիլիսոփայութեան մտքով պէտք է իբր նախապատկեր ներկայանայ սանիկին, կարող է լինել Հարկաւ միայն պատմական, կամ թէ առ սական իդէալական Քրիստոս, որովհետեւ միայն Նորա Համար կարող ենք ասել, որ Նա իրացի մէջ իրականացրեց կամքի իդէալական յարաբերութիւնները և դորա օրինակելի կողմերը, կամ թէ այնպէս է ներկայացվում, որ Նա իրականացրել է, այն ևս մեր կեանքի Հանգամանքներին նմանող յարաբերութեամբ: Երբ մենք կամենում ենք սակայն սանիկին մօտեցնել Քրիստոսին, այդ ոչ այլ ինչ է նշանակում եթէ ոչ, որ մենք կամենում ենք նորան դարձնել մի բարոյական, ճշմարիտ, բարի, խոհական, ամեն անպայման գովելին և արժանաւորը ընդունող, ծարտար, խղճմտանքով և, ինչպէս շուտով կ'երևի, մի կատարեալ Համոզմունքով կրօնասէր մարդ: Իւրաքանչիւր մարդ, որ բարոյական փիլիսոփայութեան տեսակէտն ունի, արդարացնում և ընդունում է այս և ով որ ծանաչում է դոցա իւրեանց կատարեալ զուտ իդէալական յուսով, ինչպէս որ ներկայացնում է դոցա բարոյական փիլիսոփայութիւնը, չի կարող զոգանից բաժանուել. այս գիտէ արդէն պաշտօնական փիլիսոփայութիւնը: Նա կամենում է այդ կողմերը թէ իւր և թէ իւր սանիկի մօտ իրագործուած տեսնել, և երբ Նա իւր մտադրութիւնից յեա քաշուի, այնու ամենայնիւ ար-

Ժանիքի զնահատութիւնը արհուլում է նորան, նա ստի-
պում է նորան՝ Քնդաւնի ոչ չառ ժակաւն նա փինդ
բունէ, և նա իրաւ իւրեան պարտաւորուած է զգում զոնէ
ձգտել դէպի դոցա իրականացնումն՝

Դատախարակութեան ընդհանուր նպատակը յառա-
ջագրելով, որի մասին այժմ խօսեցինք, այնչափ գիտեմք
միայն որ եթէ սանիկի համար այդ ձեռք բերէինք, ի՞նչ
կ'ընդունէինք իբր ամենից լաւը և ամենից նմանմեծարը:
Երբ մենք ճանաչեցինք զորա անհամեմատ և անցողական
արժանաւորութիւնը, համոզուած ենք փոյնպէս, որ մենք
պէտք է զոնէ ձգտէինք հասնել զորան, եթէ նոյն իսկ մեր
թուլութեան պատճառով չ'կատարէինք: Սակայն թէ մենք
կարող ենք ձեռք բերել այդ, կամ թէ ի՞նչպէս կարող
ենք ձեռք բերել, զորանով դեռ ևս չ'է որոշուած, իսկ
կամքի համար կարևոր է՝ կարելիութեան համոզման և
ձգտածի անպայման հասանելիութեան ենթադրութիւնը:
Մենք չենք կարող ուրեմն նաև ձգտել դատախարակու-
թեան նպատակին հնչեցնել, քանի որ չենք տեսել, թէ
ինչպէս կարող ենք ձեռք բերել: Այդ կրտսնները յաջորդ
հատուածի մէջ:

ԴԱՍՏԻԱԿՈՒԹԵԱՆ ՄԻՋՈՅՆԵՐՆ ԸՆԴՀԱՆԱՎԱՐԺՈՒՆ

Ինչ որ մենք սանիկի համար կամենում ենք ձեռք
բերել և պէտք է ձեռք բերել, յոյց է տալիս, ինչպէս
որ գիտենք, որոշ և պարզ կերպիւ բարոյական փիլիսո-
փայութիւնը, որովհետեւ դա մի ընդհանուր մարդկային
նկատուած է: Դատախարակը հարկաւ պէտք է շատ վար-
ժութիւն ունենայ որպէս զի կ'ընթանայ համարաւ ճա-

նաչել զորա մէջ պարունակուած պահանջների և ցուցմունքների ամենայն կողմերը: Սակայն թէ արդեօք բարոյական փիլիսոփայութեան յաւանջածը կարելի՞ է ձեռք բերել, և ի՞նչպէս պէտք է ձեռք բերել, ի՞նչ պայմաններով և ենթադրութիւններով կտրելի է այդ, ի՞նչ դժուարութիւններ կան յաղթելու և ի՞նչ միջոցներ գործ դնելու, պէտք է բացատրել նոյն իսկ մանկավարժութեան մէջ, այդ պատճառով և մանկավարժութիւնը փորձնական բարոյագիտութեան մի մասն է:

Մանկավարժութեան մէջ այս ամենը դեռ ևս ճիշտ չէ որոշուած: Բազմիցս նա կարող է միայն առաջնորդել՝ թէ ինչպէս պէտք է ձեռք բերել և որոնել, արդէն ճանաչուածի ցուցմամբ: Սակայն մի այլ գիտութիւն օգնութեան է հասնում զորան այստեղ, ուսուցանելով այն սկզբունքները, որոնցով պէտք է ընտրել միջոցները և որոնցով պէտք է կշռադատել պայմանները և դժուարութիւնները: Այս անթրոպոլոգիան — մարդաբանութիւնը չէ, որ մերժում է նոյնպէս դաստիարակութեան փորձնադադարը, որովհետեւ այն զուտ հոգեկան ձեւակերպութեան համար, դէպի որը ձգտում ենք, Ֆիդիքական գործարանները անմիջապէս ի նկատի չեն առնվում: Այդ հոգեբանութիւնն է, սակայն միայն բնախօսութեան հետ ճիշտ յարաբերութեան մէջ դրուած հոգեբանութիւնը: Այդ իսկ պատճառով մանկավարժութիւնը կարելի է մի և նոյն ժամկետակէզը փորձնական հոգեբանութիւն, և եթէ այս ևս ամփոփենք նորա բարոյագիտական խնդրի հոգեբանական գործադրութիւնը: Դաստիարակը ինչ որ գործէ պէտք է հետեւի հոգեւոյ բնութեան, և զորա ամէջ ևս իշխում է նոյնպիսի խիստ, մարդկային կամայականութիւնից անկախ կանոնաւորութիւն, ինչպէս որ Ֆիդիքական բնութեան մէջ: Ինչ որ չէ համապատասխանում հոգեւոյ օրէնքներին, բոլորովին չէ կարող յաջողուել, առ սակաւն չի կարող տեղողական ձեռք

բերել: Մարդու ներքին աշխարհում նոյնպէս, ինչպէս արտաքին բնութեան մէջ, որոշ պատճառներն ունին՝ որոշ, կարևոր ազդեցութիւններ, և հոգեկան զօրութիւններ, որոնք իբր պատճառներ պէտք է ներդրածն, կարելի է ժողովուել այն ազդեցութեամբ, որոնք պէտք է լինին կամ չ'պէտք է լինին: Կարելի է պատճառներ ստեղծել, որպէս զի ազդեցումներ ունենանք: Այդ պատճառով ընդհանրապէս դաստիարակութեան դիտաւորութիւնները կարելի են, և դաստիարակութեան փորձնագաղափարը այս տեսակետից կրկին հաստատւում է, թէ և դաստիարակութեան կարևորութիւնը և իրաւացիութիւնը դեռ ևս չենք ապացուցել: Երբ արդէն ընտրուած են դաստիարակութեան ձիշտ կշռուած միջոցները, հետեանքի յառաջունալը կախուած չէ սանիկի հաճոյքից, ինչպէս որ երեւում են շատ աղատախոհ ուղղութիւններ: Սանիկը չի կարող հակառակ օրէնքների որոշել և դոյա հակասել: Դաստիարակը նոյնպէս չ'պէտք է վարանքով տասանուի և երկշտութեամբ նախապէ՝ թէ ի՞նչ կրկնի, թէ մանիկը ի՞նչպէս կ'ընդունէ այդ նապեցութիւնը, ի՞նչ ներդրածութիւն, ի՞նչ հետեանք կը յառաջացնէ դա. սանիկը ընդ հակառակը մի այնպիմի դրութեան մէջ պէտք է դրնի, որ մի որոշ ուղղութիւն զգայ մի և որոշ ուղղութեամբ յառաջ չնթանայ: Նորա ներքին աշխարհը՝ պէտք է անսխալ կերպիւ ուղղուի դէպի մեր զործ զրաժ ուժերը և միջոցները, որչափ որ մենք սա հասարակ մեր ձեռքի տակ եղած ուժերով և միջոցներով կարող ենք իշխել սանիկի ներքին աշխարհի վերայ: Գուցէ կարող է պատահել, որ մեր սանիկի մէջ այնպիսի կողմեր զարգանան, որոնց վերայ մենք իշխանութիւն չ'ունենք, և դուցէ մենք ևս զործ չ'ընենք լաւ և բաւականացուցիչ միջոցներ նորա բնութեան վերայ իշխանութիւն ձեռք բերելու համար, սակայն մեր զործ զրաժ ձիշտ հոգեբանական միջոցները սա-

նիկին փոխադրում են մի այնպիսի գործողութեան և հակադործողութեան (Aktion und Reaktion) մէջ, որ համապատասխանում է նոցա բնութեան և դորանից պէտք է բոլորովին որոշ հետեանքներ յառաջ գան:

Միայն դաստիարակութեան համար պէտք է խնայապէս կանոնաւոր, հոգեբանօրէն անհրաժեշտ ծանապարհներ որոնենք և ընտրենք, և ոչ այնպիսի, որոնք կասկածելի կարող են լինել, կամ թէ որոնց մասին կարելի է մտածել, որ մեր գործ զլւած միջոցներին բոլորովին հակառակ միջոցներն ևս կարող են մեր նպատակին հասցնել, ինչպէս օրինակ՝ շատ ծանապարհներ դէպի հռովմ են տանում: Այնպիսի միջոցներ չ'պէտք է ընտրենք, որ կամայականութեամբ որոշուեն, որովհետեւ միեւնոյն է թէ գոցանից ի՞նչ կ'ընտրուի: Շատ ծանապարհներից իւրաքանչիւրն երբէք միեւնոյն ապահովութեամբ և նպատակայարմարութեամբ չէ առաջնորդում, որովհետեւ միեւնոյն պատճառը միեւնոյն հանգամանքների մէջ ունի միշտ միեւնոյն ներգործութիւնը և նմանապէս տարբեր պատճառները նոյն հանգամանքների մէջ ունին միշտ տարբեր ներգործութիւններ: Միայն զանազան հանգամանքների մէջ կարող են միեւնոյն ուրժերը տարբեր ներգործութիւններ ունենալ և անհաւասար ուժերը միեւնոյն ներգործութիւնը: Որոշ հանգամանքների մէջ միշտ միայն մի որոշ և միայն մի ծանապարհն է ամենալաւը և հանգամանքներից անհրաժեշտութեամբ ցոյց տրուածը, ուրեմն և այդպիսի հանգամանքների մէջ գերադասուածը. այդ ծանապարհով կարելի է ամենից զիւրութեամբ, ապահովութեամբ և աւելորդութեամբ ցանկացած հետեանքներին հասնել. այդ ծանապարհով կարելի է յառաջացնել հողոյ և սրտի զարգացման համար վճռական ներգործութիւններ: Երբ դեռ ևս տատանվում ենք, թէ շատ ծանապարհներից ի՞նչ է ճշմարիտը, այն ժամանակ այդ դեռ ևս որոշուած չէ

և պէտք է շարունակ ձգտել՝ վերջնականապէս որոշելու։ Սյուպիսի խիստ կանխաւոր, կարեւոր ճանապարհները, որ տանում են պէպի որոշ պարզ մասնաժողով նպատակներ, սյուպիսի ճանապարհները որոնցով սանիկին պէպի մի բոլորովին որոշ ուղղութիւնները, գործողութիւնները և հոգացողութիւններն են մղում—մանկավարժութեան մէջ կոչվում են մեթոդներ։ Սակայն զոցա միայն գաղափարութեան համար չ'պէտք է որոնել և որչափ որ զոքա յայտնի են, գործադրել, այլ ամենուրեք, ուր միայն մի հոգեկան էակ պէտք է մի որ և է յարաբերութեան մէջ զարգանայ և բնաւորապէս ձևակերպուի։ Հարկաւ կայ ոչ թէ միայն մի մեթոդ, այլ բոլորովին տարբեր մեթոդներ, որոնք համապատասխանում են հոգեյ տարբեր կողմերին և գրութիւններին, ինչպէս որ մենք յետոյ կրտեսները, և տարբեր մեթոդները պէտք է միմեանց հետ ձիշտ յարաբերութեան մէջ գրուեն։ Սակայն շատերը խորշում են մեթոդիկայից, առաւելապէս սյուպիսի մեթոդից, որ մանրամասնութեանց մէջ է մանում և ըստ կարիւրոյն ոչինչ անորոշ չէ թողնում։ Շատերը զգուշացնում են մեթոդիկայի արհեստականութիւնից—և սխալմունքներից, և 'ի հարկէ այստեղ ևս, ինչպէս ամենայն տեղ, կարող են պատահել սխալ եզրակացութիւններ և կարգադրութիւններ և յաճախ ևս պատահել են։ Սակայն զոցա կարելի է ուղղել ոչ թէ բարձի թողի անելով, այլ մտածման շարունակութեամբ և օրէնքով կարեւոր ճանապարհներ փնտրելով։ Շատերը խորշում են մեթոդիկայից նաև նորա համար, որովհետև կարծում են, որ մարդկային առողջ դասողութիւնը, հիմնաւոր մասնագիտութիւնը և ծնողաց և դաստիարակների բարի կամքը ինքն ըստ ինքեան բուսական են։ Դորանով ոչ այլ ինչ է արտայայտվում, եթէ ոչ հետեւեալը—մեծացող երիտասարդութեան ապագան զոքա կամենում են թողնել կամայականութեան զի-

պուտածին, անփորձ կարծիքների իշխանութեան և աւանդութեան ձեռքը: Սակայն դաստիարակութեան նպատակը չէ թողլ փաշխ այդ: Ի հարկէ ցածախ կարծովում է, որ այժմեան հոգեբանութիւնը չէ բնականօրէն ձեւակերպելով մանկավարժական դրութիւնները մի գիտնական մեթոդով: Սակայն տւելի ճիշտ այսպէս է. հոգեբանութիւնից բաւականաչափ չեն օգտվում, Կորա համար և այդ ճանապարհով խեղապէս արժէք ունի հետեւանքներ դուրս բերելու. ճարտարութիւնը դեռ ևս բաւականաչափ անընթաց չէ. առհասարակ մանկավարժական խնդիրը շատ քիչ է զննվում և մշակվում գիտութեան հոգով: Երբ այս սեղի ունենայ, դաստիարակութեան այժմեան մասնագիտութիւնները կը կորցնեն իւրեանց անկախութիւնը, որ ունին մեր դպրոցների ծրագրների մէջ և որ չեն կարող պահպանել այդ հակառակ դաստիարակութեան նպատակին: Դորա կարող են միայն այդ նպատակի համար միջոցներ և ճանապարհներ ներկայացնել ու այդ պատճառով պէտք է—ըստ Մուգերի գործ գրած բառին—դպրոցականագիտութիւններ դառնան, որոնք չեն ներկայացնում գիտութեանց միայն տրամաբանական ընթացքը, այլ նաև միևնոյն ժամանակ առաջնորդելով դէպի կարեւոր ճանապարհները, որ պահանջում է մանկավարժութիւնը քոցա գործադրութեան ժամանակ: Ի հարկէ կըզայ ժամանակ, երբ համալսարանում խիստ մասնագիտութեանց հետ կը խարժացուին նաև գիտութիւններ այս ձևով, ինչպէս որ այժմ արդէն, օրինակի համար, քիմիայն, որ ուժուղանվում է կեննքի զանազան նպահանջների գործածութեան համեմատ:

Վերջապէս որչափ առաւել գիտնական մեթոդը թափանցէ դաստիարակութեան մէջ, այնչափ ևս առաւել դա կը մօտենայ իւր նպատակին, մի գործնական կեանքի արուեստ դառնալով: Վասն զի ամեն արուեստի խնդիրն է

մի բնական նիւթից, գորա յատուկ օրէնքների համեմատ, մի իդէալ կազմակերպել. դաստիարակութիւնը նոյնպէս ցանկանում է անհատականութեան իդէալը մայնել մանկական հոգևոր բնաւորութեան մէջ: Այս բնաւորութիւնը սակայն իւր մէջն է կրում իւր օրինական ճշտութիւնը — ինչպէս ամենայն նիւթ, որ մշակում է արուեստը մի իդէալական ձեւակերպութիւն արայայտելու համար: Նրկարագրութիւնը պէտք է հետևի այդ օրէնքներին, ինչպէս նաև դաստիարակութիւնը պէտք է հետևի հոգևոյ օրէնքներին: Զ' պէտք է կարծել, որ դաստիարակութիւնը իբր արուեստ կարող է առանց մեթոդների գոյութիւն ունենալ, և թէ նա հակառակում է գիտնական — մեթոդական ըմբռնման և պէտք է գործ գնել այնտեղ, ուր որ անկարելի է գործադրել վերջինը: Ընդհակառակը, արուեստը միշտ այնչափ պակասաւոր կրլինի, որչափ որ գորա գործունէութիւնը հիմնուած չի լինի մի հիմնաւոր, գիտնական - մեթոդական ըմբռնման վերայ: Եւ երբէք չը պէտք է գիտակցաբար շեղուել հոգևոյ զարգացման կարևոր օրէնքներից, որովհետև այդ անխոհմնութիւն է: Ոչ ժամանակ վաստակելու, ոչ մի սխալ կրկին ուղղելու համար և ոչ ևս երևակայելով թէ դորանով կարելի է արգելել պարտաւորութեանց ընդհատումը: Իսկ եթէ մէկը անգիտակցաբար հակառակ է գործել հոգեկան բնութեան օրէնքներին, պէտք է որչափ կարելի է շուտով կրկին ուղիղ ճանապարհի վերայ գալ և կարևոր տեղը, որչափ այդ կարելի է այդ ճանապարհի պայմանները վերականգնել: Ով որ այդ չէ անում, յամենայն դէպս վատթարացնում է իւր դրութեան անյաջողութիւնը: Գերազանցը միայն այն ժամանակն է լաւի թշնամին, երբ առաջինի հետ կցուած չեն բնական պայմանները: Սակայն այս դէպքը տեղի չունի այստեղ, վասն զի դաստիարակի կամքը կարող է միշտ դէպի բնական օրէնքի ճանապարհը

ձգտել, իրը նա ոչ այլ ինչ է կամենում, եթէ ոչ հետեւել դաստիարակութեան օրէնքներին:

Այսպիսով մենք ցայժմ ապացուցեցինք մանկավարժութեան երկու կողմերը, որ կցուած են միմեանց և համաձայնում են դաստիարակութեան փորձնագաղափարի հետ: Սոցա վերայ աւելանում է մի էջը՝ ևս, որ մասնաւոր յարաբերութեան մէջ է այն կարծիքի հետ, թէ դաստիարակութիւնը այն պատճառաւ անկարելի է, որովհետեւ մեզ յայտնի չէ Աստուծոյ նախագիծը՝ մարդոց վերաբերութեամբ, մինչև անգամ թէ այդ պէտք է անբարոյական և հակակրօնական նկատուի:

Ի. Յ.

(Շարունակումինը միւս համարում).

յուսմ մի քանի հանգամաքների վերայ ընթերցողներէս
ուշադրութիւնը դարձնել:

Շատ ծնողներ և դաստիարակներ խաղի արժէքը
շատ թոյլ են գնահատում: Մի քանիսը մինչև անգամ
խաղը գտնում են, զրպէս մի աւելորդ բան, շատերն էլ
խաղը մի այնպիսի միջոց են համարում, որով կարելի է
ընտանիքի մէջ խաղաղութիւն պահպանել, երեխան հօր
և մօր «զալէն» չի տանիլ, հօր և մօր հանդարտ կ'պա-
հի, եթէ նա խաղով է զբաղուած: Իսկ բարձր զարգաց-
ման տէր ընտանիքներն էլ կարծում են, թէ շատ մեծ
բան են կատարում, եթէ երեխային ուղարկում են դուրս,
ազատ օդի մէջ ման ածելու, ուր երեխան թռչնուած է իւր
կամքին և պահպանողն էլ ոչ մի ժամանակ չէ մտածում
երեխային վի լաւ խաղով զբաղեցնել: Հազար անգամ պա-
տահել է ինձ տեղեկ և լսել երեխանցի վրա զննող
կանանց բերանից մեր զբօսավայրեցի մէջ: «Այ, զնա այն
խոտիկի մէջ կամ ծառի մօտ, խաղ արդ»: Աւելի խոցա-
ռակ կերպիւ է երեքն զալիս միջնակարգ և չքաւոր ըն-
տանիքների վէջ «խաղը»: Քրդաքի կեղտոտ և նեղ փո-
ղոցները փոքրիկ և կեղտոտ բնակարանները, որոնց մէջ
սակաւ չեն իշխում զանազան վարակիչ հիւանդութիւն-
ներ, չեն զոհացնում մանուկների համար ամենակարեւոր
պահանջներն, այն է լոյս և օդ: Ոչ սակաւ է բխացնում
և անտարբեր դարձնում ծնողներին, չքաւորութիւնը և
նեղութիւնը: Որքան յաճախ է տեսնում մարդ այդ ըն-
տանիքների փոքրիկներին կեղտոտութեան մէջ, փողոցնե-
րում ընկած առանց մի որ և է զբաղմունքի, որի հետեանքն
է անկրթութիւն, վայրենութիւն և կոպտութիւն: Այսպիսի
անբաղդ մանուկներին աղատել կարելի էր միմիայն կազ-
մակերպուած ուսումնարաններով, վարժարաններով: Այդ
փոքրիկ հոգիների մասին մտածողների առաջինն է Ֆրեդ-
րիքը, որը ճիշտ ըմբռնեց խաղի կարեւորութիւնը մար-

մնի և հիգու, ոգու և սրտի համար: Ահա նա ձեռնարկեց մի կրթական թէօրիայի, որի բովանդակութիւնը զլիաւորապէս սիստեմատիկաբար դասաւորուած խաղերէն: «Մանուկը թող կազդուրուի կանաչ ծառերի տակ, գեղեցիկ մարգագետիններում, քնքոյշ ծաղիկների և թուփերի մօտ, թող նա իւր զգայարմունքը վարժեցնէ, ոգին զբաղեցնէ, որպէս զի ծանօթանայ բնութեան և մարդկային աշխարհի հետ», ասում է Բաումանը:

Թէև վերջին ժամանակներումս շատ զիտնական անհատներ, ընկերութիւններ, պաշտօնեաներ գիմել են զանազան միջոցների, որոնցից ամենագլխաւորն է «դպրոցական զբօսանքը», որի միջոցաւ երեխաները կազդուրում, զուարթանում, մարմնով և հոգով ուժեղանում են, սակայն այդ փոփոխութիւնը միմիայն ժամանակաւոր է, ըստ որում մանուկն ամբողջ տարին ընկնում է կրկին նոյն վատթար պայմանների ներքոյ:

Գիւղական երեխաների վիճակն աւելի նախանձելի է. բացի անդարար կերակուրն և շարժողութիւնը աղատ բնութեան մէջ, ձիւնապատ կամ կանաչ սարերի և անտառների մէջ շրջելն մեծ նշանակութիւն ունի մարմնական և հոգեկան կազդուրման համար: Սակայն գիւղացին նոյնպէս աւելորդ բան է համարում խաղը, որովհետև սորա նշանակութիւնը չէ հասկանում: Գիւղական կեանքում չէ պակասում մանկական ընկերական կեանքը, այլ պակասում է առաջնորդութիւնը և վերահսկողութիւնը: Այստեղ այնքան փոքր է խաղերի թիւը, որ մանկական աշխարհն այս աղատ ընկերական կեանքից մեծ օգուտներ չէ ստանում:

Դառնանք մեր իսկական նիւթին:

Խաղը պատճառում է մանկան հանգստութիւն և թարմութիւն:

Այս երկու միջոցները բոլորովին կարեւոր են մեր մա-

նուկներին, որովհետեւ ով մտնում է կեանք և իւր համար մի որ և իցէ ասպարէզ ընտրում, ներկայ ժամանակն չորանից մեծ պահանջողութիւններ է քննում: Աշակերտը պէտք է իւր զասերով պարապէ, նորա ժամերը հաշուած են. նոյնը և վերաբերում է ուրիշներին, որոնք ստիպուած են օրուայ կէսը աշխատանքի մէջ անց կացնել: Միայն հանգստութիւնը և թարմութիւնն է պատճառը, որ նոքա կարողանում են այդ ծանր աշխատութիւնը ամենայն օր սխտեմատիկաբար կատարել: Ահաւասիկ աշակերտը ժամերով աշխատում է, ապա զրքերը մի կողմ շարտում և զուրս պրծնում բակը, վազվզում, թռչկոտում, խաղում ազատ օգի մէջ: Նորա հոգին, որ աշխատութիւնից թմրած էր, կրկին կազդուրւում է, և նա կարողանում է միւս օրուայ աշխատութիւնը նոյն համբերութեամբ տանել:

Ապա խաղը կարեւոր է մանկան, մարմնի առողջութեան համար:

Մանկնք ուսումնարաններ. ուր չենք գտնիլ հիւանդոտ, դեղնած դէմքով երեխաներ: Այդ հիւանդութիւնը, տկարութիւնը, թուլութիւնը մէծ մասամբ յառաջացել է խաղի պակասութիւնից: Աշակերտի մարմնի առողջութեան բարձր նշանակութիւնը անուրանալի ճշմարտութիւն է և կարօտ չէ բացատրութեան: Սխալ չէ ասում լատինական առածը. «Mens sana in corpore sano»: Ահաւասիկ մեր իդէալը, սորան պէտք է ձգտին մեր բոլոր դաստիարակներն և ուսուցիչները: Նոյնպէս ուղիղ է նկատում Շլայերմախերն իւր քարոզների մէջ. «ես կարծում եմ, որ խաղը միւս բոլոր զբաղմունքներէից, որոնք հանգստութեան են ծառայում, այն առաւելութիւնը ունի, որ մանկան բոլոր ուժերն զործադրւում են և սկսում են շարժուել, ինչ որ աշխատութեան ժամանակ տեղի չէ ունենում»:

Ընկերական մանկական խաղերն և մաքուր օդը մեր մանուկներին այնպէս կարեւոր են ինչպէս ձկան համար ջուրը: Վազելն, թռչկոտելը, գնդակ, գերի, աչքակապ խաղալն ազատ օդի մէջ տեղի ունեցող շարժողութիւններ են: Թող միևնոյն ժամանակ արեւակն այրէ, թող մի ցուրտ քամի աշակերտների մազերի միջոցաւ անցնէ,— փոյթ չէ: Զահլի կուրծքը շնչում է խոր, թուշերը կարմիր են, արիւնը երակների մէջ աւելի արագ է ընթանում: Այս բոլորը նրան նոր ոյժ են տալիս, կեանք և արիւն են յառաջացնում, մարմինը կազդուրում և առողջ դրութեան մէջ պահում:

Մանկական խաղը տալիս է մարմնին ժրութիւն և ձիրք:

Այս յատկութիւնները կարեւոր են գլխաւորապէս մեր իգական սեռին, ըստ որում այդ վերջինների համար գլխաւորը՝ ոյժը չէ, այլ մարմնի գեղեցիկ առողջ զարգացումը, չնայելով որ ժամանակակից մանկավարժները աւելի ուշադրութիւն են դարձնում իգական սեռի ֆիզիքական զարգացման վերայ: Մարմնի գեղարուեստական զարգացման հարցը հին է և մեծ պատմութիւն ունի, այս գործի մէջ առաջին տեղը բռնում են հին յոյները, որոնք մինչև անգամ առանձին վարժութիւններ էին յօրինել կանանց համար:

Ընկերական մանկական խաղերը յառաջացնում են մանկան մէջ ընկերական ոգի: Ինչի՞ նման է մի երեխայ, որը թէև ունի շատ հմուտ ուսուցիչներ, բայց և այնպէս մեծացել է միայնակութեան մէջ և ոչ շրջանում: Նա դուցէ՛ չ'ունենայ մանկան յատուկ աշխուժութիւն և կը նմանէ մի թառամած ծաղկի, որը մեծանալով ոչ մի ընկերութեան մէջ չէ կարող գործել: Ծնողական սէրը չէ կարող երիտայրի մէջ աշխուժութիւն յառաջացնել և բընաւորութեան տարրերը ստեղծել առանց մանկական ըն-

կերութեան: Այս վերջինի բացակայութեամբ թոյլ մանուկը կ'մնայ թոյլ և ապագայում կեանքի մէջ մանկութիւնի վախկոտ, իսկ ուժեղ բնաւորութիւնն էլ կը լինի կոպիտ, անտաշ, հաճարտ և անմատչելի: Շատ ուղիղ է ասում մի գերմանական մանկավարժ. «Ինչպէս սկսում է մանուկը զանուէլ ընկերակցին շրջանում, այն ժամանակ յառաջացում է նոյն մէջ այն միտքը, որ պէտք է ընկերներին սիրել, նոցա հետ լաւ վարուել և ընդհանուր գործի մէջ միանալ: Նա այնտեղ զգում է իրան որպէս անդամ ընկերութեան, որին նա այժմ պատկանում է: Նա սկսում է հասկանալ, որ իւր գործունէութիւնը բոլորին էլ է պատկանում և զիտակից է դառնում, որ իւր լաւ վարմունքով բոլոր ընկերութեան ուրախութիւն է պատճառուի:»

Խաղը մանուկների մէջ ընկերական ոգի յառաջացնելով, միևնոյն ժամանակ յառաջացնում է զգացումներ և սէր դէպի ընկերը: Ընկերական գաղափարն է զորդացնում երեխայի մէջ մարդասիրական զգացումներ, առհասարակ սէր դէպի ուրիշ անձնաւորութիւնները:

Մի ուրիշ անհրաժեշտ հանգամանք ևս պէտք է աչքի առաջ առնե՞լ Խաղի ժամանակ, երբ մանուկն իւր աղաւ կամքով փորձում է, ուսուցիչն ոչ սակաւ առիթ կ'ունենայ սուր հայեացքներ նետել մանկան հոգու մէջ, և զանեւ նորա պակասութիւններն և առաւելութիւններն, տեմպիրամենտի գլխաւոր յատկութիւններն, որոնց հետ պէտք է ուսուցիչն անպտտձառ ծանօթ լինի, եթէ ուզում է նա մանկան կրթել:

Ընկերական խաղը յառաջացնում է մանկան հոգու մէջ իրաւունքի և ներողամտութեան, կարգապահութեան և ճշմարտութեան գաղափարների սկզբնական ամարները: Հասկանալի է, որ իւրաքանչիւր խաղ ունի իւր կանոններն և օրէնքները, որոնց պէտք է մանուկները ենթար-

կուին: Մանուկը առիթ ունի խփողի ժամանակ վարժուել ճշմարտութեան մէջ և այլն:

Մանկական խաղերը ունին ոչ թէ միայն բարձր նշանակութիւն միմիայն մանկան զգացումների, այլ նաեւ կամքի զարգացման համար: Երեխայի առաջին շարժողութիւններն աննպատակ և անկամք են: Կրթութեան նպատակն է այդ շարժողութիւնները գիտակից դարձնել որ նոքա լինին նպատակաւոր և կատարուած լինին ըստ կամքի: Այդ նպատակին հասնելու բնակալն ճանապարհն է խաղը: Երեխային կ'հանգիստի այնպիսի առարկաներ, զոր նորա աչքերն աւելի են հաւանում և նորա՞ զոր գրգռում, որ սկսի խաղալ: Որքան աւելի են սկսում երեխայի զգայարանները զարգալալ, նոյնքան չաւելի են դառնում նորա շարժողութիւնները գիտակից և նպատակաւորոշ, հետեւաբար այնքան աւելի է ուժեղանում նորա կամքը: Նա սովորում է ընդհանուր խաղի մէջ զսպել իւր ցանկութիւններն, իւր «Եսը», խոնարհուելով ընդհանուր կանոններին: Հոգեբանութիւնը սովորեցնում է մեզ, որ կամքի զարգացման գործը պէտք է շատ վաղ սկսել և միշտ վարժողութեան մէջ պահել, եթէ մի թոյլ բոյսից պէտք է քանու, անձրեւի և կարկտի գիմացող մեծ ծառ, եթէ թոյլ երեխայից պէտք է մի քաջ երկրթէ կամքի աւեր տղամարդ դառնայ, որպէս զի կեանքի ճրվի փոթորիկների մէջ ելեգնի նման չափաւորութիւն: Ահաւասիկ հոգեբանութեան այս պահանջը պէտք է ընտանիքն իրագործէ, իսկ խաղն էլ օժանդակ միջոցներից մէկն է:

Կամքի զարգացման գործի մէջ մեծ նշանակութիւն ունի շարժման յաջողութիւնը, մանկան անհրաժեշտ է յաջողութիւն, եթէ խաղը նորա կամքի վերայ ազդեցութիւն ունենայ:

Տարաբաղաբար մեր ուսումնարանները յաճախ այնպիսի պահանջողութիւններ են քննում, որ մանուկն ան-

կարող է լինում կատարել և ահա նա կասկածանքով է սկսում իւր վերայ նայել, որն և թունաւորում է մանկան փափուկ սիրտը: Մանկական խաղերի մէջ կան այնպիսիները, որոնց յաջող խաղալու համար կարեւոր են նախապատրաստութիւններ, երեխան չունի այն ոյժն, որ պահանջում է խաղը կամ այնպիսի ժրութիւն չունի, որ կարողանայ խաղը յաջողեցնել, ուստի և պէտք է հեշտ խաղերից սկսել և սակաւ առ սակաւ դէպի բարդ խաղերին գիմել:

Մանկական խաղն ունի ևս այն առաւելութիւնը, որ մանուկը հեռու է մնում վատ շրջաններից և ազդեցութիւնից: Ուսումնարանում և մասամբ ընտանիքում նա ապահովուած է, այլ է ազատ կեանքի մէջ. նա տեսնում ու լսում է հազար ու մի վատ և կեղտոտ բաներ, որոնք և մանկական հոգին ուղղակի թունաւորում են: Եթէ մանուկը խաղի ժամանակ գտնուում է ազատ կամքով, կարող է թէ հոգեպէս և թէ ֆիզիկապէս զարգանալ:

Եթէ խաղն արդիւնք է երեակայութեան և եթէ նա կանոնաւորուած գործունէութեան առաջին աստիճանն է, ապա խաղը պէտք է և անկասկած զարգացնէ մանկան երեակայութիւնն և հոգեկան ոյժը:

Չմոռանանք նաև յիշել, որ ընկերական խաղերն ոչ սակաւ մասնակցողներին ցաւ են պատճառում. յաճախ այս ու այն մանուկը վայր է ընկնում և սկսում լալ: Այսպիսի դէպքերն օգտաւէտ են և մինչև անգամ շատ ցանկալի են. երեխան հէնց խաղի ժամանակ է սկսում սովորել համբերելը. նա ընկերներից ամաչելով, այլ ևս չէ լալիս, գուցէ ծնողների մօտ ոտները գետնով տար, հարայ-հուրայ անէր: Բայց խաղի առաջնորդոն այսպիսի մի դէպքում չ'պէտք է մանկան փայփայէ, այլ նորա խօսքը պէտք է լինի. «Ի՞նչ ես լալիս փոքրիկ երեխայի պէս, ամօթ է և այլն»: Նորա լացի վերայ պէտք

է միւս ընկերները ծիծաղեն և ոչ խղճան նորան *):

Այսպէս մենք վերջացնելով մեր գրական փորձը խաղերի նշանակութեան մասին, առաջարկում ենք բոլոր բանիմաց և հասկացող հայ ուսուցիչներին և ծնողներին, որ աւելի ուշադրութիւն դարձնեն մանկական խաղի վերայ, որը, ինչպէս մենք տեսնք, կրթութեան առաջնակարգ փաստերից մէկն է:

«Մանկավարժական Գրադարանի» միւս համարներում լոյս կը տեսնեն իբրեւ յաւելում ալ յայտնածի մանկական խաղեր: Այս խաղերը վերցրուած են Բառմանից, Գուլմա-Մուլթսից, Սնգերշտայնից և Ռաւերշտայնից:

*) Երբ երեխայի վայր ընկնելը մեծ վտանգ չէ պատճառել:

ԳՐԱԽՕՍՈՒԹԻՒՆՆԵՐ.

I.

ԱՐԱՍԽԱՆԵԱՆՑ ԱԿԵՏԻՔ: ԱՐԵՒԵԼԵԱՆ ԱԶԳԵՐԻ ՀԻՆ ՊԱՏ-
ՄՈՒԹԻՒՆԸ: Թիֆլիս, տպարան Մ. Դ. Ռոտինեանցի: 1891, գինն
է 1 ռուբլի. Երես 281:

«Արևելեան ազգերի հին պատմութիւնը» մի ինք-
նուրոյն պատմական երկասիրութիւն է, որը արդիւնք է
հեղինակի մանկավարժական գործունէութեան: Ինքնու-
րոյն ասելով, մենք հասկանում ենք միայն նիւթերի դա-
սաւորութիւնը և պատմութեան ձևն ու եղանակը: Իսկ
նիւթի վերաբերեալ՝ ինչպէս ինքը իւր յառաջաբանում
ասում է, օգուտ է քաղել Մասպէրոյի «L'Histoire ancienne
des peuples d'Orient» երկասիրութիւնից և ուրիշ յայտնի
հեղինակներից:

Գրքի նպատակը հեղինակը յառաջաբանում հետե-
ւեալ կերպիւ է ձևակերպում. «Այս աշխատութիւնը նշա-
նակուած է թէ դպրոցների և թէ ընթերցանութեան հա-
մար»: Եւ որպէս զի գիրքը իւր նպատակին ծառայէ, ա-
սում է նա. «Ես աշխատել եմ գրքի մէջ, որ դպրոցական
գործածութեան համար է նշանակուած, երևան հանել
ամենակարևոր պատմական փաստերը, որ յայտնուել են

նոր հետազոտութիւնների մէջ: Զուտ պատմական մասի նկատմամբ՝ ես այստեղ ուզեցել եմ կատարել ոչ հետազոտողի և ոչ հոմալիլատորի, այլ ժողովրդականացնողի, տարրականացնողի պաշտօն»:

«Արեւելեան ազգերի հին պատմութիւնը» կարելի է, որպէս ընթերցանութեան դիրք և որպէս դասագիրք՝ մեր աղքատ զրականութեան մէջ ամենաարժանին համարել. մենք մի այդպիսի պատմական ձեռնարկ չունինք: Որպէս ընթերցանութեան դիրք՝ նա չափազանց հարուստ է նիւթերով: Որպէս դասագիրք՝ նա ունի զեղեցիկ դասաւորութիւն նիւթերի և պատմութեան ձև և կղանակ, որը կատարեալ համապատասխանում է մանկավարժական պահանջներին: Նիւթերը չեն տուած խառնաշփոթ կերպիւ, այլ ենթարկուած են տրամաբանական խիստ մեթոդի: Ամբողջ դիրքը ամփոփում է իւր մէջ հետեւեալ երկրների պատմութիւնը—Եգիպտոս, Փիւնիկիա, Միջագետք, Քաղդէա, Ասորեստան, Բաբելոնիա, Իրան, մարեր և պարսիկներ, Մաքսսոտան, Պարսկաստան: Ապա այդ երկիրների պատմութիւններն էլ բաժանուած են զանազան գլուխների, որոնք կազմում են բաւականին մեծ թուով մեթոդական միութիւններ: Առնենք օրինակի համար Պարսկաստանը: Այդ վերջինը բաղկացած է հետեւեալ գլուխներից.

I. Առասպել Կիւրոսի մանկութեան մասին.

II. Կիւլիայիցիք.

III. Կիւլիայի թագաւորութեան վերջը.

IV. Կիւրոսը նուաճում է ամբողջ փոքր Ասիան.

V. Կիւրոսը նուաճում է Բաբելոնիան.

VI. Կիւրոսի մահը.

VII. Կամբիւզը և Կիւրոսի մահը.

VIII. Կամբիւզի արշաւանքը Եթովպիայի վերայ.

IX. Կամբիւզի վերջին տարիները.

X. Կեղծ Շմերզիս.

XI. Դարէհի թագաւորութեան առաջին տարիները.

XII. Դարէհի կառավարութիւնը.

XIII. Սկիւթիա և սկիւթացիք.

XIV. Դարէհի արշաւանքը Սկիւթիայի վերայ:

Առաջին գլուխն էլ՝ «Առասպել Կիւրոսի մանկութեան մասին», պարունակում է հետեւեալ մեթոդական միութիւնները.

1. Աժդահակը տալիս է իւր ազգիկ Մանդանային պարսիկ Կամբիւզին:

2. Աժդահակը ուզում է սպանել տալ Մանդանայի որդուն:

3. Վարպակիսի տարածումն:

4. Վարպակէսը յանձնում է երեխան Միհրդատին:

5. Միհրդատի կինը ազատում է երեսային:

6. Կիւրոսի մանկութիւնը:

7. Կիւրոսը ծանաչում է Աժդահակից:

8. Աժդահակի վրէժխնդրութիւնը:

9. Աժդահակը խորհուրդ է հարցնում Մոգերից:

10. Կիւրոսը յիտ է ուղարկւում Պարսկաստան:

11. Վարպակէսը զաւաղրութիւն է սարքոյն:

12. Վարպակէսը պատգամաւորութիւն է ուղարկոււմ Կիւրոսի մօտ:

13. Կիւրոսը ավստամբեցնում է պարսիկներին:

14. Առաջին ծակատ պարսիկների և մոգերի մէջ:

15. Վարպակիսի դաժաճանութիւնը:

Ապա իւրաքանչիւր մեթոդական միութեան պարունակութիւնն էլ 2 տեսակ տառերով է գրուած. ընդհանուր բովանդակութիւնը մեծ տառերով, իսկ մանրամասնութիւններն՝ փոքր տառերով: Այս օրինակից կարող է ընթերցողը տեսնել, թէ վերոյիշեալ երկասիրութիւնը ռութան իսկա տրամաբանական մեթոդ ունի, թէ ուր աստիճան մեթոդական միութիւնները մտածած և զեղեցիկ զա-

սաւորուած են, որոնց պէտք է ուսուցիչը առանձին առանձին մշակէ իւր աշակերտների համար:

Թէև հեղինակն իւր վերքը աշակերտների ձեռքն է տալիս, սակայն աւելի օգտակար կը լինէր, եթէ սա ուղղակի ուսուցչին ուղեցոյցը լինէր, ըստ որում նիւթի անչափ հարստութիւնը կարող է աշակերտին բոլորովին շփոթեցնել, սխալ չէ ասում գերմանական առածը. «Der sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht». Կարծես թէ ինքը հեղինակը գգում է իւր պակասութիւնը և դորա համար նա իւր յառաջաբանում յայտնում է. «Դասաւանդելու ժամանակ գրքից կրճատումներ անելը — ...թողնում ենք դասատուին»: Բայց դրքից կրճատելը կամ, ինչպէս մեր ուսուցիչների սովորութիւնն է, մատիտով ջնջելը և այլն մի հակամանկաբարձական երևոյթ է. մի գիրք, որ որպէս դասագիրք է որոշուած, պէտք է ամբողջապէս դասատան մէջ անցանուի, նա պէտք է լինի մի ամբողջութիւն, մի լաւ դասաւորած ամբողջութիւնը կարող է կամքի վարդաշման զարկ տալ. աշակերտն ինքը պէտք է գիտակից լինի, որ մի ամբողջութիւն է սովորում: Մանկավարժական տեսակէտից ևս նա չէ կարող աշակերտների դասագիրք լինել, ըստ որում պարունակում է իւր մէջ շատ և շատ գիտնական ենթադրութիւններ: Դրականը կարող է դաստիարակութեան գործին օգտակետ լինել: Հէնց այս սկզբունքի հիման վերայ Կոմենիոսից սկսած մինչև այսօր աշխատում են գիտութիւնը դպրոցական դարձնել, այսինքն ենթադրականը հանել գիտութիւնից. բոլոր դասագրքերի մէջ այդ ուղղութիւնն է տիրում:

Ափսոս նաև, որ հեղինակը գրքի սկզբում չէ բերում պատմութեան դասաւուութեան եղանակը, որ աւելի կրմեծացնէր գրքի արժէքը: Երբ մարդ իւր ձեռքն է առնում այս աշխատութիւնը և գտնում տրամաբանական դասաւորութիւն մեթոդական միութիւնների, պատմու-

Թեան գեղեցիկ ձևը, ահամայ բացում է յառաջաբանը լսել հմուտ ուսուցչից նորա դասառութեան եղանակը: Այդ երկասիրութեան պահասութիւններից մէկն էլ այն է, որ նայած նորա չափազանց հարուստ նիւթին, չունի զբքի վերջում ցուցակ (Register) բոլոր յատուկ անունների և պատմական եղելութիւնների, որ աւելի գործնական կը դարձնէր: Եթէ ես հետաքրքրւում եմ մի որ և իցէ պատմական անձնաւորութեամբ, անշուշտ աւելի ուրախութեամբ այս աշխատութիւնը ձեռքս կ'առնեմ, քան մեր հին փթած պատմական դասագրքերը, որոնք ներկայանում են կատարեալ կմախք պատմութեան, ուստի այդ պատմական անձնաւորութեան մասին զբքի մէջ գտնելու համար նախ պէտք է ցուցակում գտնեմ այն դուռը, որի մէջ յիշատակուած է վերոյիշեալ անձը և ամբողջապէս կարգամ, որպէս զի գտնեմ իմ ցանկացածը, մինչդեռ եթէ լինէր մի ցուցակ, իսկոյն և եթ կարելի էր գտնել, օրինակի համար, ես ցանկանում եմ Շելլոնք I-ի հետ ծանօթանալ, դորա մասին պէտք է ամբողջապէս կարդամ զբքի այն գլուխն, որի վերնագիրն է Դելապի իշխանութիւն, մինչդեռ եթէ ցուցակում լինէր՝ Շելլոնք I երես 74, այն ժամանակ առանց դժուարութեան կրբանայի նոյն երեսը և իմ ցանկութեան իսկոյն գոհացումն կրտայի: Այսպիսի մի ցուցակ կարող էր զբքի արժէքն գործնական տեսակէտից աւելի բարձրացնել:

Պարոն Աւետիք Սրասխանեանի այս երկասիրութիւնը չափազանց հարուստ է նիւթերով, վերջապէս լիքն է նորագոյն հետազօտութիւններով, որոնց հետ սօփօր է դարուց ի վեր մեր ուսուցիչը օտար լեզուների միջնորդութեամբ ծանօթանալ, ուստի ցանկալի կրլինէր, որ իւրաքանչիւր հայ ուսուցիչ, լինի նա պատմաբան թէ ոչ, ունենայ այդ գիրքը իւր գրադարանի մէջ:

Բ Ա Ր.

II.

PROF. DR. LAZARUS, IDEALE FRAGEN in Reden und Vorträgen behandelt. Leipzig, Winters Verlag. Preis 6 Mark.
(ՊՐՕԹ. ԴՐ. ԼԱՅԱՐՈՒՍ, ԻԴԵԱԼԱԿԱՆ ՀԱՐՑԵՐ: Հրատարակութիւն Վինտերի, Լայպցիգ, Գինն է 6 մարկ (3 ռուբլի):

Նախ քան վերոյիշեալ գրքի մասին խօսելու, աւելորդ չեմ համարում մի քանի խոսք հեղինակին նուիրել: Մորից Լայարուսը աղգով հրէայ է և ծնւել է 1824-ին, սեպտեմբերի 15-ին, Ֆիլէյնում: 1860-ին եղաւ փիլիսոփայութեան պրոֆեսոր Բեռլինում 1866-ին վերադարձաւ Բերլին պրոֆեսորութեան պաշտօնով, ուր և ընտրուեց 1869-ից մինչև 1871-ը նախագահ Լայպցիգի և Աուգսբուրգի խաբէրական սինոդի: Դոքտոր Լայարուսն ոչ թէ միայն Ժամանակակից ամենանշմաւոր փիլիսոփաներից մէկն է, Պոյնպէս և Հերբարտի ամենանշմաւոր աշակերտն է: Նորա աշխատութիւնների ամենայանին հետեւեալներն են. 1) Հոգու կեանք (das Leben der Seele), 2) Սովորութիւնների ծագումն (Ursprung der Sitten), 3) Պատմութեան գաղափարների մասին (Ueber die Ideen in der Geschichte) և Իդէալական հարցեր (Ideale Fragen):

Ով Դր. Լայարուսի «Հոգու կեանք» երկօգիրութիւնը ճանաչում է, նա անշուշտ կարող է երեւակայել, թէ «Իդէալական հարցեր»-ը ինչպիսի աշխատութիւն է: Ազոլֆ Րուդէն այս գրքի վերաբերեալ ասում է. «Եւ մեր գրականութեան մէջ չեմ ճանաչում մի այնպիսի երկասիրութիւն, որ ինչ այնպէս հետաքրքրէր, ինչպէս Լայարուսի «Հոգու կեանքն» և «Իդէալական հարցեր» երկասիրութիւնները:

Այս վերջինը պարունակում է վեց յօդուած, ո-

րոնք են՝ 1) Ճառ հերբարտի յոբելեանի առթիւ, 2) Մի հոգեբանական հայեացք մեր ժամանակների վերայ, 3) Մարդկային սիրտ, 4) Ժամանակ և միջոց, 5) Խօսակցութիւնների մասին, 6) Մտքերի զարգացման մասին:

Այդ յօդաւածներին հետեւում է մի ցուցակ՝ յօդաւածների մէջ պատահած զաղափարների, հոն և աւելի պորձնական է դարձնում զիրքը:

Առաջին յօդաւածն՝ այսինքն հերբարտի մասին ծառը կարդացուած է 1876-ին մայիսի 4-ին, երբ Օրդենբուրգում հերբարտի հարիւրամեակի առթիւ նորա արձակը կանգնեցրին: Յիշենք այդ ծառի կարեւոր բովանդակութիւնը. «Ճշմարտութիւնը հասարակ է, ասում է մի հին առած. այն, ճշմարտութիւնը հասարակ է, եթէ զրանուած է, սակայն հետազօտութեան ծանապարհը բարդ և փշոտ է: Այդ ճշմարիտ ծանապարհը գտնելու համար որոնում է հերբարտը նախ ճշմարիտ և հաստատ մեթոդներ: Հոգեբանութիւնը մանկավարժութեան մայրն է: Եթէ մենք երեղթների օրէնքը, մարդկային ներքին կեանքի նորմերը ծանաչենք, այն ժամանակ և կարող ենք տուած դիտելը հասցնել կառարկալ զարգացման: Ոչ թէ միայն ծանապարհն և միջոցն էր հերբարտի հետազօտութեան արջիւնքն, այլ կրթութեան արջիւ նպատակի հետազօտութիւնը, և այդ վերջինը պատկեց նորա ծանր աշխատանքը, նորա անունն անմահ դարձրեց: Ոչ թէ միայն ամբիոնից լսողն էր նորանով ոգևորուել, այլ և նորա անմահ, երկասիրութիւններ ուսումնասիրողը»:

Նորա երկասիրութիւնների մէջ իւրաքանչիւր անհատ կարող է գտնել արամբարձական սուր հայեացք, գեղարուեստական չափ, բարոյական մաքրութիւն և վսեմութիւն: Նոյն իսկ բանասիրտի մէջ նա չէ արտայայտում ոչ մի կերպ, չէ վրդովեցնում ընթերցողին, այլ այդ վերջինին ընդհակառակն ոգևորում է իւր վարդապե-

տակն լըջութեամբ: Հեռու է նոր նից իւրաքանչիւր
 ձեւակերպութիւնը: Հեռու է նորանից իւրաքանչիւր իմաս-
 տական արուեստը: Նորաձգող ժողովրդի Վեջ չես գտնիչ ոչ
 մի չափազանցութիւն, ոչ մի շտապողական քայլ՝ այլ կը
 գտնես ճշմարիտ օլիմպիական ծանրութիւն՝ մաքուր, թա-
 փանցող ոգեկան պարզութիւն: Միւս յօդուածներն ևս
 ներշնչուած են ճշմարիտ փիլիսոփայական ոգով: Ցաւօք
 սրտի անկարող փնք մենք իւրաքանչիւր յօդուածի բո-
 վանդակութեան մոլորիտ առանձին խօսել: Միայն այսքանը
 կասենք, որ այս դիրքը գրուած է ժողովրդական լեզուով,
 ոգտօք և ամենայն դէպ, եթէ գիտէ գերմաներէն՝ կարող է
 հասկանալ:

III.

REMBRANDT ALS ERZIEHER, Leipzig, 1891. (ՐԵՄԲՐԱՆԴԸ
 ՈՐՈՂԷՍ ԴԱՏՏԻՍՐԱԿ, ԼՍՅՊՅԻԳ, 1891).

Այս երկատիրութիւնը իրաւամբ կ'ընդլի է խորհրդ-
 դաւոր անուանել: Նախ խորհրդաւոր է մեզ համար
 հեղինակն, որի անձնաւորութիւնը բոլորովին անյայտ է
 և որի մասին ոչ ոք անգեղութիւն չունի: Ամենայն կող-
 մից լսելի է՝ «ո՞վ է այդ զառմանալի աշխատութեան հե-
 ղինակն» և միշտ այդ հարցի պատասխանը մնում է «ձայն
 բարբառոյ յանապատի»: Չնայելով, որ մինչև այսօր հե-
 ղինակի անձնաւորութիւնը քողի տակ ծածկուած է, այդ
 գիրքն արժանացաւ մի տարուայ ընթացքում տասն և
 ութերորդ տպագրութեան:

Խորհրդաւոր է նաև դրքի վերնագիրը. Բեմբրանդը
 յայտնի մի հօլլանդական նկարիչ է, իսկ այստեղ դա
 ներկայանում է գեղարուեստական տեսակէտից դատու-
 րակ գերմանական ժողովրդի:

Գիրքը բաղկացած է մի քանի հարիւր երեսներից, ուստի և անկարող ենք մանրամասնօրէն այս գրքի մասին խօսել. այլ ձգենք մի թեթեւ հայեացք նորա ընդհանուր բովանդակութեան վերայ:

Նախ հեղինակը գերմանական ժողովուրդ ասելով հասկանում է ոչ թէ միայն գերմանացիներին, այլ ամբողջ գերմանական ցեղը: Նորա աչքում երկրի քաղաքական սահմաններն ոչ մի նշանակութիւն չունին, նորա համար Շէկսպիրը, համէտ, Սվետենբորգ, Նոյնպէս գերմանացիք են, ինչպէս Շիլլեր, Գեթէ, Ռիխարդ Վոգներ:

Հեղինակը խօսելով Բեմքրանդի մասին յայտնում է, որ այդ հոլանդացի նկարիչը ամենալաւ գերմանացին է, ըստ որում նա կրում է իւր մէջ ամենահին գերմանացու յատկութիւնը, անհատականութիւնը և վերջացնում է իւր կարծիքը Բեմքրանդի մասին հետեւեալ կերպիւ: «Երնգրի բացակայութիւնը նորա ծրագիրն է և այդ է ամենագեղարուեստականը բոլոր ծրագիրների, իսկապէս ասած՝ սա է միակ ճշմարիտ գեղարուեստական ծրագիրը»:

Խորհրդաւոր է երևում ամբողջ գերմանական աշխարհին հեղինակի գիտնականութիւնը. նորան քաջ յայտնի են գեղարուեստական, փիլիսոփայական, քաղաքական գիտութիւնները, որոնց գործադրում է իւր գրքի մէջ ազատ և հեշտութեամբ: Չ'նայելով նորա այդ ահագին մտաւոր պաշարին, նա դատում է ինքնուրոյն և օրինակելի կերպիւ և դնում նոր և ճիշտ գիտնական տեսակէտներ: Մարդս խորհրդաւոր է երևում նոյնպէս երկասիրութեան զանազան գրքերի վերնագիրները, որոնք են՝

1. Գերմանական արուեստ:
2. » գիտութիւն:
3. » քաղաքականութիւն:
4. » զարգացում:
5. » մարդկութիւն (Deutsche Menschheit).

Այդ զրբերի գլուխների մի քանիսն էլ կրում են հետևեալ վերնագրերը.

1. Նկար և տառ:
2. Գերմանների անհանգստութիւնը:
3. Հոգի և անձնաւորութիւն:
4. Մուզլա և թանգարան:
5. Այսօրուայ զարգացածները:
6. Վսեմութիւն:
7. Բթամաութիւն:
8. Zola.
9. Զարգացած արիստոկրատութիւն:
10. Վենետիկ:
11. Կեանքի ուրախութիւն:
12. Բեմքանգ որպէս փիլիսոփայ:

Զարմանալի են և հեղինակի ոճն ու գրելու ձևը, զրբի մէջ իւրաքանչիւր քայլափոխում կարելի է գտնել տրամաբանական սրամտութիւններ, ահաւասիկ բերելը մի օրինակ. «Յուրջ արիւն ունենայն օգտաւէտ է, սակայն գորտն էլ ունի ցուրտ արիւն, բայց և այնպէս գորտի պերսպեկտիւն չէ այն ճշմարիտ պերսպեկտիւր, որով կարելի լինի աշխարհս քննադատել: Անցեալ դարն իւր իզէպականութեամբ նայում էր աշխարհիս վերայ թռչունի պերսպեկտիւով, ներկայ դարը—իւր մասնագիտութեամբ գորտի պերսպեկտիւով, իսկ ապագան, յոյս ունենք, նայի աշխարհիս վերայ իւր անհատականութեամբ մարդու պերսպեկտիւով»:

Զգենք մի հայեացք զրբի այն մասի բովանդակութիւն վերայ, որ նուիրուած է միմիայն մալեկափարժութեան:

Դաստիարակութիւնը պէտք է սովորեցնի կեղծը ճշմարտից զննազտել: Դաստիարակութեան նպատակն է մարդու հոգեկան յոժեքի զարգացման սխաբմատիկական և չափաւոր ձեւակերպումն: Մարդուս պէտք է սովորցնել զի-

տակցութեամբ գործելը, որը հակառակ չլինի նորա բնութեանը Դաստիարակն է մարդու աւելի լաւ բնութեան զեկավարողն: Անհատական կրթութիւնը աւելի լաւ է, քան ժողովրդի կրթութիւնը և երկրորդն առանց առաջինի ոչ մի նշանակութիւն չէ վարող ունենալ: Դաստիարակը պէտք է անհիմնականացնէ, սա է բոլոր ծիւղերի հիմնաքարը: Լեասինգն իւր «Մարդկային սեռի դաստիարակութեան» մէջ այս օրէնքն աւելի ձգել է, հէնց այդ պատճառով և նորա Ֆրագիրն օղայլն ամրոց է, տուրպ ողիւթիւնն աւելի շնորհելի է, քան ճշմարիտ Բնութեանը զիտութեան աւելի լաւ է, քան զիտութեանը ամրոցութեան: Դաստիարակութիւնն Ը դաստիարակութիւնը զանազան պաշտօններն են: Գերմանական ժողովուրդն անշուք օրացիլ է, այժմ յամականում է կրթուել: Այն է ճշմարիտ մարդն, որ չէ նգտում միմիայն մի մասնագիտութեան շրջանակի մէջ, այլ վարող է զանազան դէպքում զանազան դիրք ընդունել, ըստ այսմ գերմանական պրոֆեսորն «պղծային ցաւ» է:

Ինքնակրթութիւնը ամենալաւ կրթութիւնն է, ուստի և մի կրթութիւն, որ ստացել է մի ժողովուրդ ինքն իրան իւր մեծ ոգիների միջոցով, ամենալաւ ժողովրդական կրթութիւնն է: Ժամանակակից գերմանական դաստիարակների աւելները շատ սրբելուց կոպտացել են, բրթացել են, կեղտերը լաւ չեն մաքրում:

Ամենաճշմարիտ մարդկութիւնը ամփոփուում է քրիստոնէութեան մէջ: Գերմանական ժողովուրդը պէտք է հասնի քրիստոնէութեան մէջ, ըստ որում չունի աւելի լաւ հիմք իւր հոգեկան կեանքի հպմար:

Ինչպէս մենք վերոյիշեալ առղերից տեսնուած ենք՝ Բեմբրանդը կրթութեան զաղափարի և նպատակի վերաբերմամբ գիտնական մանկավարժութեան պահանջներին կատարեալ համապատասխանում է: Բեմբրանդն ևս պա-

Հանջում է զաստիարակից կամաւոր և սիստեմատիկաբար ազդեցութիւն մանկան վերայ և կրթական ամենավերջին նպատակն է համարում ձգտումն զէպի իդէալնական Բրիտոսթ^{*)}: Սակայն դաճատութեան վերաբերեալ նա միակողմանի է, ըստ որում նա այդ վերջինը չէ համարում որպէս միջոց կրթութեան, այլ որպէս նիւթերի հոգեբանական իւրացուցումն:

Գերմանական գիտութիւնը պէտք է աւելի ապգային զպաշտ Գեթթէն չէր սիրում ակնոցաւոր մարդկանց, իսկ Գերմանիան այսօր լիքն է ճշմարիտ և հոգեկան ակնոցներ կրողներով: Փամանակակից Գերմանիային հարկաւոր է աւելի սիրտ և աչք, քան ակնոց և միկրոսկոպ: Գերմանական Ժողովուրդը չափազանց հազունացել է, սակայն այդ չափազանց հասունութիւնը իսկապէս խտկոթիւն է:

Առողջութիւնը, բնաւորութիւնը և զեղարուեստն այն փաստերն են, որոնք կազմում են ապագայ զերմանական ցեղի ներքին զարգացման հիմնաքարը: Գերմանական ողին Լութերի օրով հասնում է պատանեկան հասակին, ըստ որում սկսում է ձեռք բերել հոգեկան ինքնուրոյնութիւն: Լեսսինգի օրով—ձեռք է բերում թափառական տարիներ, ըստ որում որպէս համամարդկային մուտք է գործում օտար երկրներ:

Ապա հեղինակը յարձակում է գերմանական լեզուաբանների վերայ, որոնց մասին հետեւեալ կարծիքն է յայտնում. «Նոցա սիրտը մեռած է, ուստի և նոքա չ'զիտեն ողևորել, այլ միմիայն սովորեցնել»: Յետոյ յարձակւել է իրաւաբանների վերայ, որոնց նշանաբանն է համարում ձեականութիւնը, ուստի և նոքա չ'ին կարող ոչ մի Ֆամանտկ կրթութեան գործին օգնել:

*) Համեմատիւր Յիլլերի § I և 3. «Ընդհանուր մանկավարժութեան»:

Այս գիրքն այժմ գերմանական ժողովրդի խօսակցութեան նիւթն է դարձել: Ընկերութիւններ, շրջաններ, հիմնարկութիւններ և այլն զբաղւած են վերոյիշեալ երկասիրութեան ուսումնասիրութեամբ, խօսք չ'կայ գերմանական, ֆրանսիական, անգլիական թերթերին, որոնք ահագին սիւնեակներ են նուիրում Բեմբանգին, որոնց ջերմ ցանկութիւնն է իմանալ հեղինակի ով լինելը:

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԵԼԵԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

Գերմանիան հարուստ է զիտնական ընկերութիւններով, զիտութեան բոլոր ծիւղերը հետազօտում են այդ հիմնարկութիւնների միջոցով: Մանկավարժութիւնը ևս որպէս մի զիտութիւն հետ չէ մնացել, միշտ աշխատել է տեղ ունենալ գիտնականների մէջ, սակայն նորան պակասել է մի պատմական ընկերութիւն, ահաւասիկ այդ էլ հիմնուեց: «Մանկավարժական Դրադարանի» խմբագրութիւնը ստացել է անդամակցութեան հրաւիրաթուղթ նոր հիմնուած ընկերութեան, որ կոչուում է «Ընկերութիւն կրթական և դպրոցական պատմութեան»: Սյդ հիմնարկութեան նպատակն է, ինչպէս անունը ցոյց է աւելիս՝ դպրոցների պատմութեան ուսումնասիրութիւնը: Ընկերութեան հետազօտութիւնները կրտպուն «Monumenta Germaniae Paedagogica» - ի հատորներում: Անդամակցութեան վճարն է 5 մարկ:

Անդամ լինելու ցանկացողները կարող են գիմել ընկերութեան առաջին Քարտուղար պարոն Դր. Կէնրբախին, որի հասցէն է՝ Berlin W. Ausbacherstrasse 56 II.

Անդամների թւում կան ևս յայտնի զիտնական անձնաւորութիւններ, ինչպիսիք են՝ Bach, Diltheg, Dittes, Glöckner, Lazarus, Rein, Sallwurk, Voigt, Viget, Villmann և այլն:

Ամուսնացած Կոմենիուսը ծնունդ է, ինչպես մեզ յայտնի է «Մանկավարժական Գրադարանից», 1592-ին մարտի 28-ին: Այս աստիճանի 28-ին մեծ մանկավարժի 300-ամեայ ծննդեան օրն էր: Այդ առթիւ Հիմնուել էր մի ընկերութիւն, որ և տօնեց Կոմենիուսի 300 ամեակը: Տօնախմբութիւնը տեղի ունեցաւ Բելլինում: Ռուսաստանից կային ներկայացուցիչներ — պ.պ. Դոքտոր Գելդերբլում և Դոքտոր Շմիդտ, երկուսն էլ Պետերբուրգից:

* *

1892-ից Կ'սիսուի Հրատարակուել գերմաներէն լեզուով պրօֆեսոր Դր. Ռայնի Հրատարակութեամբ «Մանկավարժական Էնցիկլոպեդիա»: Այս Հրատարակութիւնը իւր տեսակի մէջ կրկնի առաջինը, ուստի շատ արժանի կը լինէր, եթէ գերմաներէն Հասկացող Հայ ուսուցիչները կարողանային ձեռք բերել այդ երկասիրութիւնը: Պայմաններն իւրաքանչիւրիս մատչելի են: Իւրաքանչիւր երկու շաբաթ լոյս կը տեսնէ մի տետր, որի գինն է 25 կոպէկ: Պրօֆ. Ռայնի այդ Հրատարակութեան աշխատակիցների թւում կան նաև մեծ քանակութեամբ յայտնի գերմանական, աւստրիական և զուիցերական մանկավարժներ:

* *

Հայ Հասարակութիւնը յաճախ լսած կրկնի մեր պարբերական թերթի միջոցով Գիտնական մանկավարժութեան ընկերութեան (Verein für die wissenschaftliche Paedagogik) մասին: Անդեալներում այդ ընկերութիւնը շատ Հայ անդամներ է ունեցել, սակայն ժամանակի ընթացքում այդ անդամները չունենալով մօտ կապեր ընկերութեան վարչութեան հետ և դժուարին ստանալով

ընկերութեան տարեգրքերը՝ թողել են անդամակցութիւնը:
Այս հանգամանքն աչքի առաջ առնելիվ՝ ընկերութեան
վարչութիւնը մտադիր է ունենալ Կովկասում մի ներ-
կայացուցիչ:

*
* *

Գերմանական թերթերը բերում են մեզ ուրախալի
լուր: Այդ է Յիլլերի վարժանոցի բացումն Լայպցիգում:
«Մանկավարժական Գրադարանի» ընթերցողներին յայտ-
նի կըլինի մեր պարբերական թերթերի միջոցաւ, որ Յիլլե-
րի մահից յետոյ 1882-ին և նորա վարժանոցը փակուեց:
Այդ վերջինը բանում է Յիլլերի աշակերտ՝ Դր. Գլիոկ-
ները: Բացի այդ Բադելում էլ՝ նոյն ուղղութեամբ բա-
նում է Դր. Թէոփս Կիզէթը: Հերբարտական մանկավար-
ժական ուղղութիւնը մինչև այժմ ունէր միայն մի ճե-
մարանական սեմինարիոն և վարժանոց: Դա է Եմային
սրբ. սրբօֆ. Ռայնինը, իսկ հիմա թւով 3-ն:

*
* *

ՄԻ ՔԱՆԻ ԽՕՍՄՔ

«Մանկավարժական Գրադարանի» I հատորը թէև լոյս է տեսնում ինձանից անկախ պատճառներով բաւականին ուշ, սակայն նոյն ծրագրով, ինչպէս յառաջաբանում յայտնիլ ենք: Գրադարանիս մի քանի յօդուածներէ շարունակութիւնները կը լինեն միւս հատորներում, ինչպիսիք են օր. համար, Յիլլերի «Ընդհանուր մանկավարժութիւնը», «Մանկական խաղերի» նշանակութիւնը և այլն: Այս վերջինին կը հետեւեն մանկավարժական խաղեր: Երկրորդ հատորը խոստանում ենք աւելի ճոխացնել, նամանաւանդ, որ կուենայ առանձին բաժին տաճկահայերի համար, որի խմբագրութիւնը յանձնուած է յարգելի մանկավարժ պ. Յովհաննէս Տէր-Միրաքեանցին:

Լիայցոյս ենք, որ հայ հանրակութիւնը, նամանաւանդ ուսուցչական շրջանը կ'աշխատի ապահովել, մեր միակ մանկավարժական ժողովածուն:

Յ. ԲԱՐՍԻՈՒԴԱՐԵԱՆՑ.

„Մ Ո Ւ Ր Ճ“

ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ—ՀԱՍՐԱԿԱԿԱՆ—ԳՐԱԿԱՆ

ԱՄՍԱԳՐԻ

ԲԱԺԱՆՈՐԴԱԳՐՈՒԹԻՒՆԸ 1892 ԹՈՒԱԿԱՆԻ ՀԱՄԱՐ

ԲԱՑՈՒԱԾ Է

ՏԱՐԵԿԱՆ ԳԻՆՆ Է 10 ՐՈՒՔ.

- Բաժանորդագրութեան համար ղրկել՝
 ԽՄԲԱԳՐԱՏՈՒՆԸ { Тифлисъ. Въ редакцію журнала „МУРЧЪ“
 { Tiflis. Rédaction de la Revue „MOURTCH“ }
 Կամ ձեր գործակալութիւններին՝
 ԹԻՖԼԻՍ.— Կենտրոնական փրփաճառանոց,
 » պ. Յովհաննէս Թումեանց, Սիօնի փողոց № 27.
 ԲԱՔՈՒՄ.— պ. Աւետիս Դաւթեանց (Մարդաս. ընկ. ընթերցարան).
 » պ. Ստեփան Սուլիսեանց („Надежда“ ընկ.,
 Набережная домъ Шагерданова).
 ԲԱԹՈՒՄ.— պ. Սարգիս Աւարեանց (գրասենեակ եղբ. Մովսէսներէ).
 ԵՐԵՒԱՆ.— պ. Սիրական Տ. Մարտիրոսեանցի գրասենեակ.
 ԱԳՈՒԼԻՍ.— պ. Ստեփան Արամեանեանց.
 ՄՈՍԿՒԱ.— պ. Վարդան Թումանեանց (Чистые пруды, д. Тупицына, գրասեն. Ս. Թումանեանց).
 » պ. Ստեփան Վարդապետեանց, (Большой Харитоньевский пер., д. № 6).
 ՕԴԵՍՍ.— պ. Միքայէլ Մուրադեանց գրասեն. (եղբ. Մովսէսներէ).
 ԹԱԻՐԻԶ.— պ. Ասատուր-բէկ Միքայէլեանց.
 ԶՄԻՒՌՆԻԱ.— պ. Յովհ. Տէր-Միքաբեանցին (Մեսրոպեան վարժարան).
 ԽՄԲԱԳՐԱՏՈՒՆԸ գտնուում է Թիֆլիս, Վելեախմիսեան փողոց, տուն № 8:

ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ-ԳՐԱԿԱՆԱԿԱՆ

ՆՈՐ-ԴԱՐ

ԱՄԵՆՕՐԵԱՅ ՓԵՐՓԸ

ԹԻՖԼԻՍՈՒՄ

ՆԵՐՎԱՅ 1892 ԹՈՒԱՎԱՆԻՆ

(ԻՆՆԵՐՈՐԴ ՏԱՐԻ)

Հրատարակվում է նոյն դիրքով և ծրագրով ամեն օր՝ բացի կիրակի, երկուշաբթի և տոներին հետևող օրերից։

Տարեկան գինն է 10 ռ., վեց ամսուանը՝ 6 ռ., հատով 5 կ. ԵՒՐՈՊԱՅԻ, ԹԻԻՐՔԻՍՏԻ, ԱՄԵՐԻԿԱՅԻ, և այլ հեռավոր երկիրների բաժանորդները վճարում են տարեկան 40 ֆ.։ Բաժանորդ են գրում իւրաքանչիւր ամսի 1-ից միայն։ ԹԻՖԼԻՍՈՒՄ բաժանորդ են գրում միմիայն ՆՈՐ-ԴԱՐ-ի խմբագրատանը։

Խմբագրատունը գտնւում է Պուշկինսկայա փողոցում, Սկուերի դիմաց, Տէր Սաստուրեանի տանը № 14., մուտքը բակից։

Օտար քաղաքներից գիմում են խմբագրութեան Тифлисъ, въ Редакцію ежедневной газеты «НОРЪ-ДАРЪ» կամ Tiflis (Caucase), Rédaction du journal «NOR-DAR».

„Ա Ր Ա Ք Ս“

ՊԱՏԿԵՐԱԶԱՐԴ ԷԱՆԴԵՍ

Ինչպէս յայտարարած էինք, «Արաքսը» այսուհետեւ հրատարակվելու է կանոնադրապէս իւրաքանչիւր տարվայ ապրիլ և դեկտեմբեր ամիսների սկզբներում։ սակայն 1892 թւականին, ի նկատի ունենալով մի քանի կարեւոր խնդիրներ, «Արաքսի» գլոբները ըստ կը տեսնեն մինը միւսից յետոյ մինչև մայիս ամսի սկիզբը, եթէ բաժանորդագրութիւնը յաջող ընթանայ մինչև յունվար ամիսը։ Բաժանորդագրութիւնն է, ճանապարհածախսով, երեք րուբլի։

ԹԻՖԼԻՍՈՒՄ կարելի է բաժանորդ գրվել Կենտրոնական և Կովկասեան գրավաճառանոցներում։

«Արաքսի» հետ գործ ունեցողները և առհասարակ բաժանորդ գրուողները դիմելու են Պետերբուրգ այս ապահով հասցեով։

Петербургъ. Симеону Гуламирянцу.

ԱՐՁԱԳԱՆՔ

ԳՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԵՒ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԼՐԱԳԻՐ

(Տասնամեկերորդ տարի)

Ներկայ 1892 թուին «ԱՐՁԱԳԱՆՔԸ» հրատարակում է նոյն դիրքով և նոյն ծրագրով թերթը կըստանայ «Հիսիսային գործակալութեան» հեռագիրներ:

«Արձագանք»-ը լոյս է տեսնում շաբաթը երեք անգամ—չորեքշաբթի, ուրբաթ և կիրակի օրերը:

ԱՐՁԱԳԱՆՔԻ տարեկան գինը 10 ռուբլի է՝ կէս տարուանը—6 ռ., Վրէք ամսուանը—3 ռ. և մի ամսուանը—1 ռուբլի:

Բաժանորդագրութիւնն ընդունվում է ԽՄԲԱԳՐԱՆՔ (Երևանեան հրապարակիչ և Միջի փողոցի անկիւն, քաղաքային տան հանդէպը) և ԿԵՆՏՐՈՆԱԿԱՆ ԳՐԱՎԱՅԱՌԱՆՈՑՈՒՄ:

«ԱՐՁԱԳԱՆՔԻՆ» օտար քաղաքներից գրուել ցանկացողները պէտք է դիմեն հետեւեալ հասցեով՝ Тифлисъ, Редакция газеты «Ардзанагъ», իսկ արտասահմանից՝ Tiflis, Rédaction du journal arménien «Ardzagh»:

Ցատարարութիւններ ընդունվում են թէ հայերէն և թէ օտար լեզուներով:

Լոյս տեսաւ

Է Վ Է Լ Ի Ն Ա

Վէպ

ՊԵՐՈՐ ԱՐՏՐՈՒՆՈՒ

(հրապարակաւ և տպագրութեամբ)

Գինը 50 կոպ. (պէսակէ քանակով)

Ծախվում է. «Մշակի» համադրատանը, Կենտրոնական և Խիդէկէլի պրալաճառանոցներում և Միջի փողոցի վրա գտնվող Յովհաննէսովի պրալաճառանոցում:

Ն Ե Ր Կ Ա Յ 1892 Թ Ի Ա Կ Ա Ն Ի Ն

20-րդ ՏԱՐԻ

ՄՇԱԿ

20-րդ ՏԱՐԻ

ԳՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԵՒ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԼՐԱԳԻՐ

Հրատարակում Թիֆլիսում, նոյն գիրքով և նոյն պրոգրամայով: Մենք կը ստանանք սեփական՝ ՏԵՖԱԳԻՐՆԵՐ:

«ՄՇԱԿ» տարեկան գինը 10 ռուբլի է, տասն և մէկ և տասն ամսականը՝ 9 ռ., ինն և իւթ ամսականը՝ 8 ռ., եօթ ամսականը՝ 7 ռ., վեց ամսականը՝ 6 ռ., հինգ ամսականը՝ 5 ռ., չորս ամսականը՝ 4 ռ., երեք ամսականը՝ 3 ռ., երկու ամսականը՝ 2 ռ., մի ամսականը՝ 1 ռուբլի:

Գրվել «ՄՇԱԿԻՆ» կարելի է ԽՄԲԱԿԻՍԱՆԸ (Բարոնսկայա և Բազարնայա փողոցների անկիւնում, Թամազեվի տանը):

Կայսերութեան ուրիշ քաղաքներից «ՄՇԱԿԻՆ» գրվելու համար պէտք է գիմել հետևեալ հասցով. Тифлисъ, Редакция газеты «МШАКЪ», իսկ արտասահմանից. Tiflis, Rédaction du journal arménien «MCHAK»:

Յայտարարութիւններ ընդունվում են թէ հայերէն, թէ ռուսերէն և թէ օտար լեզուներով: Բառին վճարվում է Զկօպէկ:

«Մշակի» առաջին երեսի վրա մասնաւոր յայտարարութիւններ չեն տպագրվում, այլ տպագրվում են միմիայն՝ լրագիրների յայտարարութիւնները, մահացուցակները և պաշտօնական հաստատութիւնների յայտարարութիւնները, որոնց համար կրկնակի է վճարվում: Մահացուցակի տպագրելը առաջին երեսի վրա արժէ 4 ռուբլի, իսկ չորրորդ երեսի վրա՝ 2 ռուբլի:

Խմբագիր-հրատարակող ԳՐԻԳՈՐ ԱՐԾՐՈՒՆԷՒ:

ՀԱՆԴԵՍ

ԳՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԵՒ ՊԱՏՄԱԿԱՆ

ՀՐԱՏԱՐԱԿՎՈՒՄ Է

ՏԱՐԻՆ ԵՐԿՈՒ ԱՆԳԱՍ

ԲԱԺԱՆՈՐԴԱԳԻՆՆ Է 3 ԲՈՒԲ.

ԽՍԿ ԻՒՐԱՔԱՆՁԻՐ ԳԻՐՔԸ ԱՌԱՆՁԻՆ—2 Բ.

Ցանկացողները ղինում են հետևեալ հասցէով. Москва,
типографія М. БАРХУДАРЯНЪ, Мясницкая, домъ насл.
Ананова

Հրատարակիչ Մ. ԲԱՐԽՈՒԴԱՐԵԱՆ.

XIII. Ընդհանուր տեսութիւն մանկավարժական աշխարհից. Մարմնիկ.	236
XIV. ԸՆԴԱՀԱՆՈՒՐ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆ. Տուիսկոն Յիւլլեր. Ներմուծումն ընդհանուր մանկավարժու- թեան, Ի. Յ.	253
XV. Մանկական խաղերի նշանակութիւնը դաստիարա- կութեան համար.	294
XVI. ԳՐԱԽՕՍՈՒԹԻՒՆՆԵՐ՝ I. Արասխանեանց Աւետիք, Արեւելան աղգերի հին պատմութիւնը. Բար	303
II. Prof. Dr. Lazarus, Ideale Fragen	308
III. Rembrandt als Erzieher	310
XVII. Մանկավարժական տեղեկութիւններ	316
XVIII. Մի քանի խօսք. Յ. Բալխուղարեանց	319

ՅԱՅՏԱՐԱՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ.



ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՐԱԴԱՐԱՆ

ՀՐԱՏԱՐԱԿՎՈՒՄ Է

ՏԱՐԻՆ ԵՐԿՈՒ ԱՆԳԱՄ.

ԲԱԺԵՆՈՐԴԱԳԻՆՆ Է 2 Բ.

Ցանցիացողները զիմուժ են հետևեալ Հասցեով.

Тифлисъ, Набережная, домъ № 11.



