

8. Պ. Թ. Թարսթիսեանն ուներ 25 դ. — Հայոց լեզուից ու գրութիւնից. նաև քարտուղար էր. աւարտել է սոյն Արամեան դպրոցը 1882-ին. ուսման էր 170 թուման:

9. Պ. Մ. Հասարակեանն ուներ 25 դ. — Թուրքականութիւն, գրութիւն և գծագրութիւն աւարտել է Գ. Ճեմարանի դպրանոցական մասը 1891-ին. ուսման էր 144 թուման:

10. Պ. Ար. Գարագաշեանն ուներ 13 դաս. (1 դաս աւելի) — կրօն, վարում էր և վերակացուի պաշտօն. ուսման էր 100 թուման:

11. Միրզա Մամադ խանն ուներ 12 դաս — Պարսկերէն. ուսման էր 84 թուման: վարում էր նաև Առաջնորդարանի գործերը:

12. Միրզա Սամադն ուներ 9 դաս Պարսկերէնից, այլ և 4 դաս Հայկազեան դպրոցում. ուսման էր 50 թուման:

13. Պ. Թ. Սրապեանը վարում էր վերակացուի պաշտօն. ուսման էր 60 թուման:

14. Նուստուս Լիլաւայի Հայոց երկսեռ դպրոցների տեսչութեան հետ ունէի այստեղ նաև 4 դաս Հայոց լեզուից, 400 թուման ուսմանով:

Մանկավարժական խորհուրդն ունեցաւ 16 նիստ, որոնցից մէկը երկվադի ուսուցչաց խառն նիստ էր, այլ և 7 մասնաժողով խորհուրդն զբաղուեցաւ աշակերտեալների վարք ու բարքի քննութեամբ ու յառաջագիժմութեամբ և ընդհանուր ծրագրի մշակութեամբ, որ զծրագրաբար գեւ վերջնական կերպարանք չառաւ:

Հրապարակական քննութիւնները սկսուեցան մայիսի 23-ից և տեւեցին մինչև յունիսի 6. բարձրագոյն դասարաններում գրեթէ բոլոր առարկաներից քննութիւն եղաւ. հրապարակապէս իսկ միւսներում՝ ընտրութեամբ. մնացածներից էլ դասարանական քննութիւն եղաւ. այսպիսով միայն հնար եղաւ երկվադի դպրոցներում 17 օրուայ մէջ վերջացնել. սաստիկ թոյլերը թուով 58 քննութեան շնթարկուեցան:

Խորհրդի որոշմամբ հանդէս կատարուեցաւ ս. Թադէոս և Բարդուղիմէոս առաքեալների տօնին (նոյեմբ. 30) միացեալ դպրոցներով Թամուրեան դպրոցում, իսկ Վարդանանց տօնին առանձին:

Մերձաւոր հսկողութեան համար կարգուած էին դասարանական դաստիարակներ:

|                          |                                |
|--------------------------|--------------------------------|
| Արամեան դպրոց.           | II. Ամենայնի դպրոց.            |
| Գ. գաս. — Պ. Զիլինկերեան | Ա. և Բ. դաս. Տիկ. Վերապեան.    |
| Գ. ՝ Պ. Բժշկեան          | III. բաժ. Պ. Թարսթիսեան.       |
| Բ. ՝ Պ. Տ. Օհանեան       | II. ՝ Պ. Թովհան-նիսեան.        |
| Ա. ՝ Պ. Վերապեան         | I. միացեալ բաժ. Պ. Գարագաշեան. |
| III. բաժ. Պ. Կարապետեան. |                                |
| II. ՝ ՝ Հասարակեան       |                                |

Տղայոց և օրիորդաց նախակրթարանելը ոչ շատ (32) երեխաներ լինելու պատճառով. Հոգաբարձութեան հաճութեամբ միացրինք. այս տարուայ փորձն առանձին անյարմարութիւններ չներկայացրեց. օրիորդաց Ա. և Բ. դասարաններն էլ կից էին մի սենեակում:

Մարտ 19-ից սկսած ունեցանք օրական մի ժամ սերտողութիւն, հսկում էին վերակացուները և մի մի ուսուցիչ հերթով:

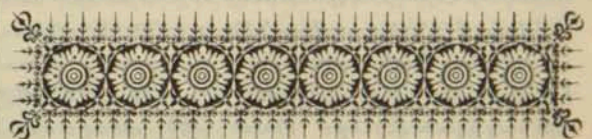
Բժիշկ պ. Ասլանեանը այցելել է դպրոցները բժշկական քննութիւն կատարելու և խորհուրդներ տալու. որի համար և շնորհակալութիւնս եմ յայտնում:

Պ. Տեսուչը վերջացնում է իւր խօսքը ձեռնագրի դաստիարակական դործի մէջ ցոյց տուած զանցառութիւնները դատաւարաբարով. Արամեան դպրոցի շէնքի մի քանի անյարմարութիւնները յիշելով և շնորհակալութիւն յայտնելով դպրոցների բարեկարգութեան և յառաջագիժմութեան համար աշխատողներին:

Երկրորդ տեղեկագրի սկզբում պ. Տեսուչը մի աննարկ է ձգում երկսեռ դպրոցների անցեալի վերայ և յիշում այն բարեբարներին, որոնց եռանդուն ջանքերը և առատաձեռն նուէրները մեծապէս նպաստել են դպրոցների գոյութեան պահպանութեան և արդի բարեկարգութեան հասնելու: Ապա յառաջ է բերում հետեւեալ հաշիւը:

(Շարունակելի)

Տիւնի Ար. Ալեքսանեան.



## ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲԱԺԻՆ.

ԿԵՆՏՐԱԼՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ

ՄԱՆԱՑՈՒ ԱՆՊԱՏԵՆՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ

(Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik v. Rein)

Ուսուցանել մի մանուկ կամ ուսուցանել դասարանի բազմութիւնը — տարբեր արտեւանք են: Բազմութեան յատուկ բնութիւնը կամ աշակերտների շատութիւնն է, որ այսպիսի զանազանութիւն է ծնանում: Վասն զի միաւորած խմբի ներքին կեանքը չի բնթանում սոսկ որպէս հաս հաս անդամների ներքին կենաց գումարութիւն. այլ անհատների ստուարացած միաբանութիւնը գաւառում է մի նոր կենդանի ամբողջութիւն:



ինքնուրոյն կազմակերպութեամբ, պէսպէս ծածուկ յարաբերութիւններով, ամէն կողմից բղիտոյ հասանքներով, յատուկ կենսնքով, ինքնատիպ սեպհակոն հանրութեան հոգւով, եւ անաւայտպիտի հաւարակոն մտքմիներ պէտք է ոչ միայն կանխաւ լատ ուսումնասիրել, լատ հասկանալ և վերան հաստատապէս իշխել, այլ այնպէս առաջնորդել նոյնը, որ անգամներեց իւրաքանչիւր աւելի շահուի այն ամբողջութիւնից, որի հետ որ ըստիտով սերտ կապուած է:

Արդէն շատերն միասնութիւնը ինքնին Ֆիլիքսապէս ազգեցութիւն է գործում, իսկ այս բանից ծագում է նաև հոգեկան կենդանի ներգործութիւն, Այդտեղ իւրաքանչիւր անհատ առանց մեծ ջանք դարձ դնելու և յոգնելու աւելի շուտ է սովորում մի բան սկանջով, կամ նոյն բանի ստէպ և յաճախակի նորոգութեամբ իւր ընկերակիցների բերանում: Աւսուցանելիքը աւելի պայծառանում է իւրաքանչիւր համար փոխադարձ հոգեկան տուրեառութիւններով և աւելի անջնջելի է մ'նում ինքնաբեր յաճախ կրկնութիւնների պատճառով: Անհատը ընկերութեան մէջ նոր յատկութիւններ է ստանում: Գոր օր, այսպէս է ծագում մրցութիւնը: Իւրաքանչիւրը միշտ առիթ է ստանում իւր յառաջագիմութիւնը և զարգացման աստիճանը համեմատել ուրիշների զարգացման հետ: Նոյն իսկ հոգեպէս անշարժ ու դանդաղը կը գրգռուի գէթ միջակ չափին ընտելանալու: Իսկ շտապողն ու անհանգիստը կը սանձուի, որ նոյն չափից գուրս չելէ: Էլ չենք ասում: Թէ ընկերակցութիւնը որչափ բարոյական ողգեցութիւն կարող է ունենալ ամէն մի անհատի միակողմանի զարգացած և յատուկ ընտելութեան վերայ (թուլացնելով գոր օր, մէկի մէջ գիւրադրգութիւնը, միւսի մէջ սնափառութիւնը, և երրորդի մէջ՝ փափկասիրութիւնը): Իսկ միւս կողմից նոյն ընկերակցութեան պատճառով հարկաւ նաև ըթմնում է զգացման նրբութիւնը, ամբողջ էակի ազնուութիւնը: Եւ որովհետև նկատուած է, որ պատանիները աւելի հակում ունին քրտանալու և կոպտանալու, դոքա պէտք է ամենայն խնամով զգաստ պահուին: Միով բանիւ, ընկերակցութիւնը և՛ առաւելութիւններ ունի և՛ պակասութիւններ կամ վտանգներ: Ընկերութեան մէջ կողմուած հոգեկան միջին չափը՝ կարող է հաւասարապէս ըստառնալ կամ նարաստել մանկան թէ՛ իրօք լատ և թէ՛ իրօք յոռի ընդունակութիւններին: Աւշագրութիւնը գոր օր բաղմաթիւ առիթներ կը գտնէ ցրուելու համար: Համեմատական յաջողութեան չափը այնպէս կարող է կուրացնել, որ մանուկը էլ չի իմանայ աւելի կարեւորը թէ յորում է բացարձակ յառաջագիմութեան չափը: Անհա-

տական դերադանցութիւններն ու թուլութիւնները ցանկալի ու շարժութեան չեն արժանանայ և շատ դժուարաւ ի կշիռ կառնուին ընկերակցութեան այսպիտի միասնեցից զգուշանալու և մանաւանդ վերոյիշեալ շահերից օգտուելու համար՝ պէտք է դատարան կառավարելու շնորհք ունենալ: Գէթ պէտք է առ նուազն ձգտել, որ օգուտը միասնեցին դերակշռէ:

Դատարանի պէս մի բաղմանգամ կազմութեան կեանքը՝ վայրենական կեանք պիտի կոչուի, քանի որ անոր շարժողն ու ընթացքը առողջ ոչ թէ մի կենդանական և գիտակցական կամք է, քանի որ այն միաբանութեան ոգևորողը ոչ թէ նուրը զգացումներ են, այլ այդ տեղ ամէն ինչ մղվում է սոսկ ընտելական դրդելներով, ուր շատ հեշտ կերպով փոթորկութիւններ են բռնկում: Եւ թէ այս տեղ կենսական արտաքին երեցթիւններն աւելի կոշտ ու կոպիտ պիտի լինին, քան տան մէջ մեծացած մի բարեկիրթ անհատի կենցաղավարութիւնը, ինքնին հասկանալի է, և նոյն միայն համեմատաբար թոյլ գրգռումները խմբի մէջ միշտ սպառկապէս են արտայայտուում: Եւ ուրեմն այս տեղ ամբողջութիւնը սանձահարելու համար այլ միջոցներ պէտք է ըսնեցնել, քան հատ հատ աշակերտներին կարգի մէջ պահելու համար: Աւսուցչի առջև մի ամենի ամբողջ է, նա ուրեմն վայրենուն նուաճելու յատկութիւն պիտի ունենայ, և նորա աչքերից, ձայնից և գերբից դատարանը պէտք է զգայ, որ իւր դէմ կեցած է արդարեւ մի հաստատ և անյողողող կամք: Արշափով որ ինքը դատարանը դուրի է հանդիստ, հօր, միախորհուրդ կամքից, այնքան նա աւելի կարօտ է, որ իւր դէմ լատ օրինակ լինի: Բայց այս չի նշանակում, թէ դատարանը զինուորական կարգ ու կանոններ պիտի ունենայ, թէպէտ այն էլ չի ժխտուի, թէ այդ մեծ ամբողջը նոյնպէս պէտք է կարող ձեռքով կառավարուել: Այո՛, այս տեղ էլ հրամաններն ու պատուէրները կարճ և որոշ պիտի լինին, բայց այլ չեշտով ու եղանակով: Թէպէտ այդ միաւորեալ բաղմութեան կեանքը և հաղորդակցութիւնը որոշ չափով մեքենական միակերպութեամբ պիտի ձևանայ, բայց և այնպէս մէջը միշտ զգալի պիտի լինի անձնական մտերմութիւնը, յարաբերութեանց եղանակի մէջ երբէք աննշմար չպիտի մ'նայ մարդասիրութիւնն ու դորովը և միշտ միայն բարկութիւնն ու իշխութեան ճնշումը երեան չպէտք է գայ: Նոյնպէս չլինի թէ խրատները, պատուէրները, առաջարկութիւնները, պահանջները զինուորական հրամայականի պէս յայտնուին, չլինի թէ սառածի պէս անշնչութիւն ունենան և մեռեալ եղանակով հնչուին: Այս ձևը մանաւանդ նոր կարգուած ուսուցիչներն



իրանց համար ձեռնառու են համարում. նոքա կարծում են, թէ իրանց անփութութիւնը կարող են զինուորական խոտութիւններով ծածկել, ուստի և խեղափառար այդպիսի միջոցների են դիմում: Բայց ափսոս որ արտաքին ձևերի և շինծու եղանակների վերայ հաստատած հեղինակութիւնը երկարատե չի լինում, մանկական սրտամտութիւնը շատ շուտ է նշմարում և իմանում արտաքին խորհրդածեան և ներքին տկարութեան անհամաձայնութիւնը և յաղթանակով պատառում է կեղծ պատանէշը: Այս դէպքում ուսուցիչը կրկնակի պարտութիւն է կրում, որովհետեւ իւր ցուրտ մեծամիտ և օտարոտի վարմունքով ոչ միայն արտաքին ու վախճանել չկարողացաւ, այլ և առիթներ կորցրեց ներքին շնորհներով սրտեղ զրաւելու, որ իւր սեպուհ պարտականութիւնն էր:

Թէ արդեօք աշակերտը միշտ մի և նոյն տեղը բռնէ նոտած ժամանակ, թէ վարժապետին պատասխանելիս ոտքի կանգնէ, կամ թէ ձեռքերը ծալած պահէ՝ երբ որ ինքը խօսելու պատուէր չի ստանում և այլն, այս ամէնք լոկ արտաքին վարմունքի ձևեր են, որ կարող են կատարուիլ անշունչ կերպով, կամ խելացի և խորհրդով: Անգղոյշ ուսուցիչը ամբողջ դասարանում տեսնում է միայն առաջին կարգում նոտած աշակերտներին խոյ յետին կարգում նոտածները միշտ ծածկուած են մ'նում առաջինների մէջքով և հնար են ունենում անարդեւ իրանց շարութիւնները կատարելու: Նմանապէս սխալ կը լինի, եթէ աշակերտներէն պահանջուի, որ զինուորներին պէս շարունակ ձգուած և անփոփոխ դիրք պահպանեն, մանաւանդ եթէ նոտած տեղը մէջքն էլ կրթնած չեն ունենում, կարելի է թէ անփութ ուսուցչի համար այս կերպը յարմար լինի, բայց աշակերտի համար անշուշտ բռնակալութիւն և անգթութիւն է, որ ոչ մի բանով չի արդարանայ, մանաւանդ որ այս միջոցով բռնադատած ուշադրութիւնն էլ ինքնին պէտք է շատ շուտ անյայտանայ, որովհետեւ հետը բերում է հետզհետէ աճող և անսանելի յոգնութիւն: Անտարակոյս նա է լուսադոյն կամ թէ ամենալու ուսուցիչը, սլ որ աշակերտին տալիս է որոշ ատիճանով շարժուելու ազատութիւն, բայց և այնպէս ոչ մի վայրկեան ձեռքից բաց չի թողնում նորա սանձը և կատարելապէս իշխում է նորա վերայ: Աշակերտը նոտած էլ կարող է պատասխանել, որով աւելի ընտանեկան յարաբերութեանց վիճակի մէջ կը լինի, բայց եթէ հարկաւոր է որ կանգնած պատասխանէ, այդ պէտք է կատարուի նախ ուշք ու մտքը հաւաքելու, և երկրորդ մարմնական դիրքին ցանկալի փոփոխութիւն տալու համար, անփութ ուսուցիչը այդ

հնարով աւելի ուզում է աշակերտի հետ հարապարտութիւնը տեսնել: Բայց առ հասարակ աշակերտի նստած կամ կանգնած պատասխան տալու մասին նշանակութիւն ունին նաեւ դասարանի նստարանների ձևն ու տեսակը:

Ասուցիչը իւր դիրքի մասին էլ պէտք է մտածէ: Դասարանի մէջ մի հատտաւ տեղ ընդ ներով, նա դիւրացնում է աշակերտների մտադրութիւնն ու կենդրոնացումը, և նա աւելի կը նպաստէ այդ բանին, եթէ զգուշանայ զրգուռած, խիտ և աշխնդակ շարժումներից և արդեւ ծամածռութիւններից, նոյն խոյ իւր հագուստն ու արտաքին երևոյթը վայելուչ պիտի լինին: Եթէ կանգնած լինի, նա աւելի լաւ կարող է հսկել և արթուն մնալ, բայց այդ բանը անփոփոխ պարտաւորութիւն չպիտի է համարուի, ապա թէ ոչ յոգնելու և գրգռուելու արամադրութիւն կարող է ստանալ: Նմանապէս ցանազան առիթներով կրեմն նա պէտք է իւր բռնած տեղը հանգարտ փոխէ, որպէս զի միշտ մի և նոյն աշակերտներին մօտիկ չլինի և միշտ մի և նոյն աշակերտներից հեռու չկենայ:

Այսպիսի մանր բաներում ուսուցիչը աւելի զգաստ պիտի լինի բաղմամտի դասարանում, քան առտնին մանաւոր ուսուցման ժամանակ, նա պէտք է այդ տեղ ոչ թէ լոկ պարտականութիւնը ճշդիւ կատարող հանդիսանայ, այլ այդ դործի մէջ մարդու բարոյական ամբողջութիւնը պիտի երևայ՝ իւր վստահութեամբ, իւր զօրութեամբ, իւր զգաստութեամբ: Այսպիսի հոգեկան ինքնազարդ պայծառութիւնը խոր տպաւորութիւն է դործում աշակերտներին վերայ: Ասուցչի այսպիսի կատարեալ ինքնհրահանգութիւնը կարեւոր է նաեւ ուրիշ պատճառով: Եթէ նա հարկադրում է աշակերտների վերայ ծանր լուծ դնել, ցանկալի է, որ շատ էլ իւր ձեռքը չերկարացնէ իւր խնամոց յանձնած սաների վերայ՝ միմիայն իւր դիւրութիւնները վնասելու համար, չլինի թէ նա ինքն իրան համարէ Արամազդ, իսկ աշակերտներին՝ անբուն զրատաւայլ ուղան աւելի գեղեցիկ կը լինի, եթէ նա տարեքների տարբերութիւնը մոռացութեան տալով՝ ինքն իրան համարէ առաջին բախտակից և զինակից այն ամէն տեսակ բնական ծուլութեան, խոնջութեան և դայթակորութեան դէմ զինուորութեան մէջ, որի դրօշակի տակ որ մարդում է իւր սաներին: Կատարած չկայ, որ նա աւելի կրթութիւններ դործութիւն կուենայ, եթէ ամէն բանի մէջ անձամբ նախ իւր օրինակով հանդիսանայ, եթէ աշակերտներին որտեւ ծածուկ ցանկութիւն դարձեցնէ՝ մի այնպիսի մարդ դառնալու, ինչպէս որ իւրեանց ուսուցչին է (որ տակաւին աւելի երող կարող ենք համարել): Աւեր-



ջապէս որքան աւելի գիղեցիկ կ'ընին, եթէ ուսուցիչը իւր մատաղահաս բախտակիցներին միշտ և հանապազ լիովին բաղադրամբութիւն բնծայէ, ոչ միայն գութը նոցանկի մէկ մէկին, երբ որ նոքա իրան բարեւում են, իսկ ինքն էլ գտակը հանելով պատասխանում է, այլ և ներսը իւր պաշտօնը կատարելիս մանաւանդ հէնց այդ լծի ծանրութիւնները դառնապէս քաշելիս, Յայտնի է, որ մարդիկ ամբողջ ամբողջութեան աւելի տկնածութիւն են ցուցանում, քան ամբողջի հաս հաս անդամներին, և այս բանի համար ուրիշ հիմնաւոր պատճառ կայ, բացի հատարակ մարդատիրութիւնից:

Թէ ինչպէս սկսէ դասը և ինչպէս վերջացնէ, ուսուցիչը այս էլ երկրորդական բան չպէտք է համարէ: Դասի սկզբնական պատրաստութեան համար շատ ժամանակ չպէտք է սպառէ — ամէն տեսակ նախախորհ հարցումներով, իւր հաղուածներն ու կերպարանքը կարգի բերելով, դասի կէսին ծայրը փնտռելով և այլն: Իսկ եթէ տեղեկանայ, թէ օրուայ համար ինչ գտն է արուած, կամ թէ շարունակութեան օր կէտի վերայ մնաց անցնալ գտար — այս աւելի մի ձեւապաշտութիւն պիտի լինի որովհետեւ ինքն այդ բանը ամէնից աւելի լուս պիտի գիտենայ, իւր յուշատետրի մէջ անթերի գրած ունենալով: Դասն էլ ճիշդ զանգի հետ պիտի աւարտուի՝ նախ այն պատճառով, որ հանգիստները իրօք հարկաւոր են աշակերտին կազդուրուելու համար, և երկրորդ հանգստեան ժամանակը ուսուցչի անխիթութիւնից կրճատուելով՝ աշակերտը սկսում է զայրանալ, որ այդպէս անխիթութիւն է կրում, հետեապէս օտարանում է ուսուցչից: Բայց անշուշտ աւելի քան դասի սկիզբն ու վախճանը՝ նոյն իսկ դասի տեսութիւնը արդիւնաւոր պիտի լինի, այսինքն գործը անարդէլ և անընդհատ առաջ պիտի գնայ և մի կերպ գլխաւորում ու լրանայ: Ուրեմն այնտեղ էլ ուսուցիչը զգաստ պիտի լինի և իմանայ թէ ժամանակն արդէն լրանում է և թէ հետեապէս ինքն էլ իւր գործը նոյնպէս մի կերպ պիտի լրացնէ ու կիսակատար չընդհատէ:

Դասարանական ուսուցման մէջ աւելի պէտք է հոգալ աշխուժութեան մասին, քան մէկի հետ զրազուելու ժամանակ: Երբ որ գործը ոչ այնքան զանգաղ է դնում, որ ձանձրութիւն առաջ բերէ, և ոչ այնքան հապճեպ յախուռն, որ շշմեցնէ — ընդհանրապէս աշխոյժ տիրում է: Բայց դասարանում շատ դժուար է ամէն մէկին կատարեալ ուժով աշխատեցնել: Թէկը շատ առաջ է դնում, միւսը շատ յետ է մնում, ուստի և միջոցներ պէտք է փնտռել, որ ամբողջութիւնը ըստ հնարաւորութեան արագ գործելու վարժուի: Մենք առաջ տեսանք, որ ուսուցման

արագութիւնը մի միջին չափ պիտի պահպանէ, օրպէս զի յամբաճալուն ու ճեպընթացները շատ ու քիչ հաւատար արագութեամբ շարժուին: Այժմ պէտք է աւելացնենք, թէ դասի արագութիւնը փոփոխական պիտի լինի գործի տեսակի համեմատ: արդեօք մի նոր ծանօթութիւն պէտք է պայծառանայ, արդեօք լոկ յիշողական կրկնութիւն պիտի լինի, այն ևս արդեօք հինը առաջին անգամ պիտի նորոգուի, թէ արդէն բաղմնաց կրկնուածը նորոգութիւն պիտի լինի, արդեօք մի պարզ վարժութիւն, թէ մի ուրիշ կարգի գործ կայ անելու — ասոնք ամէնքը ամանակի զանազան արագութեամբ պիտի կատարուին, որպէս զի աշխուժութիւնն ու թարմութիւնը չլրանուին, երաժշտութեան պէս այս տեղ էլ զանազանութեան աստիճաններ կան *adagio*-ից մինչև *allegretto*, ծաւեր-ից մինչև յորդոր: Հարկաւ ոտորին դասարաններում աւելի արագ ամանակ է գործ ածուում, իսկ վերիններում՝ աւելի հանգարար, ինչպէս որ ուսուցման էութիւնը համապատասխան տալիճաններում բնականապէս պահանջում է, վասն զի մէկի մէջ աւելի սակաւ անդի ունի կապակցած մասածողութիւնն և աւելի գործ է անելում մասց երազութիւնը, շուտափոյթ յղացումը, քան թէ միտի մէջ: Բացի այս հանգամանքից՝ այլ է կրօնի դասը, այլ է թո՛ւ արանական հաշիւը, և այլ է անկանոն բայերի վարժութիւնը:

Դասարանական ուսուցման մէջ միշտ ի ներկայի պէտք է ունենալ աշակերտի զօրութեան չափը, որպէս զի երբ որ հարկաւոր լինի, ըստ այնմ իսկոյն զբաղման փոփոխութիւն առաջ գայ և բանը չհասնի մինչև խոնջութեան կամ թէ աշխուժութիւնը միշտ իւր տեղը մնայ: Աւրեմն մասածութիւնից յետոյ՝ ասլ համապատասխան վարժութիւն, ծանօթութիւն աւանդելուց յետոյ՝ առաջ բերել ծանօթութեան գործադրութիւն, զբոլով ուսուցանելուց յետոյ՝ սկսել ազատ բուսաւոր ուսուցումն և այլն: Այսպիսի փոփոխութիւններ իմաստուն չափով յաջորդել հարկաւոր է, ոչ միայն այն պատճառով, որ աշակերտներն ուժերը գուր կերպով չլրանան, այլ և որպէս զի իրօք անբոլոր դասարանը բաւականաչափ մասնակցէ ամեն մի ձեռնարկած մասւոր գործում:

Աւելի դժուար է աշակերտներին բնական զանազանութեանց համեմատ գործը փոփոխել: Թէպէտ գիւրին է նոցանկի իւրաքանչիւրին հերթով առաջ բաշել, դասին մասնակցելու, բայց այն էլ ծանր է թուում անփորձ ուսուցիչներին, ուստի և նոքա միշտ գայթակղութեան են հանդիպում, որ թոյլ աշակերտներին անուշադիր թողնեն, և իրօք նախ քիչ քիչ, ապա բոլորովին անխնամ են թողնում գոցաւ: Առանց առաջնոր-



զի, անփոխթ և ինքն իրան մնացած աշակերտները, եթէ կարելի է այդպէս ասել, գէպի խոնարհ են իջնում՝ իրանցից ուսուցչի հեռաւորութեան քառակուսի տարածանով. իսկ երբ որ ուսուցչէր նոցանից իւր ձեռքը լուանում է, այլ ևս նոցա սերտ մասնակցութեան յոյս չունենալով, նոցա այնուհետեւ աւելի ևս վատթարանում են, ոչ միայն մտաւորապէս, այլ և բարոյապէս: Հաս չի անցնում և մի և նոյն կերպով լատագոյն աշակերտներն ևս իրանք իրանց բախտին են թողնում: Այն ենթադրութեամբ, թէ սղա կարօտ չեն լինի ուսուցչի օգնութեան. ապա հերթը հասնում է մարմնական թերութիւն ունեցողներին՝ կակաղներին, խուլներին և մեծ թշուառներին:

Մենք այդպէս տեսնում ենք, թէ ինչ դժուար բան է եղել, որ ուսուցչէր ըստ պահանջման կարողանայ աշակերտներին պէտքէն տիպերի և անհատականութիւնների հետ վարուիլ՝ իւրաքանչիւր յատուկ բնութեան համեմատ: Ինչպէս որ մի երկրի իշխանն կամ դատաւորն համար դժուար բան է մարդկանցից իւրաքանչիւրին հետ ըստ արժանաց վարուիլ, պահպանելով suum cuique (ամէն մէկին—իւր պարտ ու պատշաճը) կանոնը, այնպէս աւելի ևս դժուար է ուսուցման համեմատ շրջանում այդ կանոնի գործադրութիւնը, որովհետեւ գրեթէ անկարելի բան է ամէն բոլոր յատուկ մարդ բնութիւնը յատուկ գործի համար, և իւրաքանչիւրին բնութիւնը յատուկ կերպով գործածել: Բայց և այնպէս փորձուած և հմուտ ուսուցչէր գիտէ յատուկ կերպով վարուիլ ձանձրացողի հետ (դորան շատ անգամ անուշադիր քողակով), չափազանց եւանդոսի հետ (դորա եռանդի վերայ փաղոտրեալի ստոր ջուր անելով), գրգռուածի հետ (դորա գէմ աւելի եւս սրի հանգստութիւն պահելով), ուշք ու միտք չհաւաքող շտապողի հետ (դորան փոքր ինչ ամաւիցնելով կամ երբեմն քողակով որ նախ խաչառակուի), ցրուածի հետ (դորան շատ շուտ հարցնելով, մանաւանդ ուրիշների ասածները կրկնել տալու համար), շաղակրատի և դանդաշողի հետ (սխիւկով որ պատասխանները ճիշդ որոշեւ չառ անաղակ), երազողի և քանդագուշողի հետ (դորան ել շուտ շուտ առաջ ելնում, զգաստեցնում է և պահանջում է, որ կապակցած մտաւոր յորինումներին զոյս բերէ), թմբբած պղերգի հետ (դորան աշխատում է աշխուժացնել մեղմով, առանց կոպտութեան), ահաբեկուածի և վհատի հետ (դորան ցոյց է տալիս, թէ դա ել համաճակութեան կարող է ունենալ բան կատարել), թոյլ և անյուսալանդէմի հետ (դորան անխնայ ինքն իրան մնալով չի քողակում, այլ զրադեցնում է գեր կրկնութեամբ պատասխաններով և կամ ուրիշ հեշ կորուսիւններով), առաւելապէս գերազանց աշակերտի հետ (ու՛ն անփոյր է քողակում գորան, թէ ամեն բան յաւ

զիսեմայ եւ կը կարողանայ, և ոչ ել քաջառապես դորա հետ է գրադուում, որովհետեւ իւր ասանց օգնութեան արդէն ինք չառ առաջ է գնում, իսկ ժամանակ տա ժամանակ դորան առաջարկում է աւելի զմտաւորայց ինկիրներ), ապա նաև ծանրաշուր աշակերտի հետ (դորան շուտ շուտ ինկութեան է կերպարում, թէ արդիօք ճիշտութիւնը չի վերացել, ամենամեծ փութով աշխատում է, որ իւր հարցմանիները պայծառ և յառ իմանալի լինին և աւելի յարմարացնէ ճիշտութեան և նսեցնում), կարճատեղի հետ (հնարներ է գործ գնում, որ դա որչափ կարելի է առանց անկողի քառակամանայ, որ շափարի կարդալու ժամանակ զրախը խոր խոնարհեցնել, այլ գիրք բարձր բռնէ, որ աւելի քան հարկ է չգրէ մտեր տակեր, որ յարմարացնէ ճիշտութեան գրառախակի և փառօգնելի գիր կարդալ կարողանայ), կակաղի հետ (համբերութեամբ դորան աւելի ժամանակ է տալիս, ուղղակի դորա երեսին անտիկարար և շարժած չի նայում և չի շփոթեցնում քողակում է որ խօսելուց առաջ շաղէ ամեն, դորա զրախը շաղակից և ճախարդ հնչումիներէն ամենիւն չի գրգռում, այլ աւելի օգնում է, երբ որ օգնութիւն տալու ձեռնհաս է լինում), թերականոն արտասանողի հետ (դորան սխիւկում է՝ երբեմն անողով կերպով, որ լրիւ ամենայն ճշդութեամբ և բարձրաձայն արտասանէ), գառնի ժամանակ խաղ անողի հետ (միշտ հետեւում է դորա մտքներին, որ լիազանց ևս պարտութեամբ է ձեռքերը սեղանին պիկը չեւած պահել), և այնպէս նա կը կարողանայ ծաղրողի, անվախի, բնկերին տակից ասողի, գաղանի արտագրողի, կամ գրգռմէջ գաղանի նայողի գէմ հնարներ գտնել, որ այդպիսիներին ուղղելու հետամուտ լինի. \*

Բայց որպէս զի այնպիսի վերաբերութիւնը պարտաւարաշաճ կերպով ըստ բնաւորութեանց բաշխուի, պէտք է դատարանի մէջ կանխաւ գիտադրութիւններ անել, այդ գործը անընդհատ պէտք է շարունակուի ոչ միայն բնաւորութեանց յատկութիւնները ճշդիւ ճանաչելու համար, այլ որ առաջն առնուի աններելի աղատութեանց կամ այն բոլոր փոքր ու մեծ անկարգութիւնները գէմ, որ մասամբ ծաղում են առ հասարակ բնական աղաչամտութիւնից, մասամբ հասարակիցները միասնական խմբուածութիւնից, և մասամբ կախման և հարկադրութեան գրախ ճնշումներէն: Այդ ամէնն ուրեմն շատ ու քիչ բնական արտադրութիւններ են, և հետեւապէս պէտք է աւելի ներողամտութեամբ ի կշեռ գրուին, եթէ ի հարկէ անտանելի չարութեան կերպարանք չեն

\* Հապա որ մնացին, կարող է ընկերացողը հարցնել, մեր պարզների պատիժը, բարկութիւնը, պատմախփը, փոքրիկ հանկը, վարքի պակաս բնականներ, ուսուցչական ժողովի խիստ վիպարութիւնն ու վճիռը եւ ուրիշ բարոյք համարած ուսիականական միջոցները...



տանում, բայց յամենայն դէպս պէտք է միշտ խիստ հսկողութիւն ունենալ վերանոյ Իսկ այս բանը իւր դժուարութիւններն ունի։ Գաթի բնութայքին ամէն մի վայրկեանին իր քաղաքները աշակերտի երեսին նստել կամ առ հասարակ դիտել նորա արարածութիւնները։ Հետք չմտանալ ասանդեւի նիւթը, հոգալ նիւթի պատշաճութեամբ քնարութիւնն ու կարգը, ձեռքնել ասելու խօսքը, կողմակերպել հարցմունքները և թերևս զբոյս բնագրին ևս հետեւել—այսպիսի բազմամասնեայ խնդրի միաժամանակ լուծումը՝ կարճես թէ անիրագործելի պիտի լինի։ Բայց շատ հմուտ ուսուցիչներ կան, որ լաւ են լուծում ուստի և պահանջը պահանջ է մնում, թէ ամենայն ուսուցիչ այդպիսի հմուտ թեան և կատարելութեան պիտի ձգտէ։ Այս անդ մեծադայն արգելքը այն կը լինի, եթէ ուսուցիչը սովորութիւն է երկար ժամանակ իւր տունը զրաժ գրքի մէջ խորատու գտնել և ուրեմն հնար չի ունենում աշակերտներին շարութեանց ծաղուծը անհնելու։ Բայց անշուշտ այս չափին էլ կարելի է հետզհետէ վերացնել, եթէ ուսուցիչը սովորութիւն ստանայ լաւ նախապատրաստուիլ ասանդեւի գոսի համար։

Ինչ ուսումնը էլ որ դաս տալու լինի ուսուցիչը միշտ նորա վերայ լեզուի պարտականութիւն ևս կայ։ Նա չի կարող իւր պարտականութիւններէն և ոչ մէկը բարձի թողի անել և ուրեմն չի կարող նաև անկատար լեզու բանեցնել։ Նա ոչ միայն պէտք է զգուշանայ իւր խօսքերում անգիւր և անտեղի գործածել, մի տըգեղ սովորութեամբ ամէն անգամ անմիտ և կտրկատու բառեր (տոյնն, շնորհ, լեւոն, դեհ, զոր օրինակ, ուրեմն, ինչպէս յայտն է, Պղատուն միջխտտման ասում է թէ... և այլն), այլ և պէտք է խոյս տայ աւելորդ և դատարկածայն յառաջաբաններէն ու նախերգանք-դարձածքներէն, մանաւանդ մեծ փոյթ պէտք է ունենայ, որ իւր լեզուն դատարկանութիւններէն և օտարաբանութիւններէն զերծ լինելով՝ հարադատութեան օրինակ հանդիսանայ աշակերտներին առաջ։

Նմանապէս աշակերտներին լեզուն ևս ոչ միայն կատարելապէս իմանալի պիտի լինի, այլ և ձայնակոն ելեկէջքի աղաւ եղանակաւ որութիւն ունենայ անուշահնչութեան բնական սահմաններում։ Ուսուցիչը չպէտք է հանդուրժէ պատասխաններին ականջ խաղաղ աղաղակը կամ պարկապուկի պէս միակերպ ձայնների տաղտուկ կըրկնութիւնները։ Այս ամէնը գեղարարական վայրենութիւն է, որ արմատախիլ պէտք է անել մատաղ հոտակում, սակայն թէ ոչ ոչ կը լինի։

Բայց դատարանական ուսուցման մէջ անկերպարանութեան և կոշտ ու կոպտութեան վը-

տանգը միայն այդ հանդամանքով չի յայտնուում։ Յայտնի է, թէ երբեմն գործընկերում որ առաջնա է արմատանում թերի և պակասաւոր ձեռքած լեզուն, որով աշակերտները յայտնում են իրանց պատասխանները։ Առարկաների ուսուցիչները կարծում են, թէ իրանց պարտքն է միայն «առարկայ» աւանդել, իբր թէ «իմաստ» ու «լեզուն» կարելի է իրարից բաժանել։ Այս ուղղահեռ գաղաղ պէտք է մասնակցին շատ աշակերտներ, ամէնքի ասածը պէտք է լսուի, իւրաքանչիւրին պէտք է հարցնել, բնեւ և բոլորին էլ միաժամանակ ասանդեւ ընտրած առարկան, ուստի և առարկայի ուսուցիչը շատ գոհ կը լինի, եթէ հաւաքած պատասխաններին մէջ քառու դուռ գտնէ գէթ միայն առարկայի ուղիղ հասկացողութիւնը, իսկ եթէ պատասխանները լեզուի ճշգրտութեան կողմից լոկ միայն անարկներ լինին, լոկ միայն մերկ իմաստներ ներկայացնեն, առանց կատարելութեան ընդլայնացման, առանց կատարելալ զգեցման, եթէ պատասխանները անգրելու անտաք, կցկոտու—ճապող բառեր և անտեղիւնների կուտակութիւններ լինին, եթէ անոնք հարցման բուն դարձածքին հետ չկապուին, այլ աւելի լեզուական մի ուրիշ ձեւ անդրադարձութիւն լինին,—այս բաների դէմ «առարկայի» ուսուցիչը մատի ծայրով չի շարժում և հանգիստ է մնում, իսկ որովհետեւ դատարանի բազմութիւնը միշտ աշակերտած և անհանդիս վիճակի մէջ է լինում, որովհետեւ այդպիսի զրգուծման ամէն լսողութիւնը խլացնում և բժշակում է,—այն անտեղութիւնները այլ ևս ոչ քի աշակերտ չեն ծակում, ոչ ուսուցիչ և ոչ մանաւանդ աշակերտի, ուստի և աղեղ լեզուն՝ գործողական լեզու է դառնում։ Մի թէ ուրեմն զարմանալ, որ այդպիսի հանդամանքներում էլ ոչ ոք փոյթ չի ունենում, որ աշակերտներն սկսեն սովորել կապակցեալ լեզուով յայտնելու այն բոլորը, ինչ որ արդէն բովանդակութեամբ կամ ընտելեամբ կապուած է։

Շատ անգամ ինքը ուսուցիչը դատնում է լեզուի աղճատման առաջին հեղինակ։ Երբ որ նա անխորհուրդ կերպով կրկնում է աշակերտի պատասխանը, կամ զայրացած կրկնում է նորա սխալ բառակաղապարները, կամ եթէ հարցմունքները ձեռքնում է բառերի խտտորանի շարքով, կամ եթէ երբեմն շտապելով այնպէս է խօսում, որ կամայէր մի և նոյն կերպով գրել և այլն, նա փոխանակ հրգեհո շեջուցանելով վերան ձեթ է աւելացնում։ Այս մի սխալ դարձածք չպէտք է կրկնուի դատարանում փոքրագոյն կերպով, ոչ աշակերտի և ոչ ուսուցիչի կողմից, այլ պէտք է արագ որդադրուի և ջնջուի, աշակերտի ականջը միշտ պէտք է ընտելանայ աւելի ուղիղ կողմ-



մուտն լեզուին: արդէն զի խոսելու ժամանակ էլ այդպիսի լեզու բանեցնէ:

Լեզուի անկանոնութիւնները աւելի շուտ են տարածվում դասարանում, ինչպէս և ամենայն վախճաբէջ վարակումն՝ խոնարհ բազմութեան մէջ. Առուցման եղանակի ոչ մի թերութիւն անհետեւանք չի մնում: Եթէ հարցմունքը անորոշ լինի, եթէ վճիռը արդէն հարցմունքի մէջ ամփոփուած լինի, եթէ մէկ հարցմունքը բազմաձիգ աչլեայլութիւններով պատասխան ծնանէ, եթէ հարցմունքի ձեւը ուղիւս պատասխանն էլ հետք թելադրէ և այլն՝ այս ամէնը խիստ ձախող բաներ են: որովհետեւ աշակերտին սովորեցնում են կէտ-ուշադրութիւն բանեցնել, ուրիշ գլխով մտածել և վախճանակ խեղապէս մատնելու՝ աւելի աւելցնում են լուծելու և միայն թերի գուշակութիւններ անելու վարժուիլ: Աւելի ևս վնասակար է ճիշդ հարցմունքը, որ աշակերտին երկար վարանել է առաջ: մինչև որ անստոյգ փորձերով ու խորխորութիւններով զբաղատակ է լինում և ի դուր ճշնում է: որ մի կերպ դահցնէ իւր ուսուցչին: Աշխուժութեամբ գործելը կախան պայման է դասարանական ուսուցման բարդաւածման համար: ապա ուրեմն գանգաղութիւնը, տոտանմունքը, տարակուսանքը և փորձերի անյաջողութիւնները միշտ սխալ ուսուցման նշաններ են: Այդ բանի շնորհով է լինում, որ խոր արմատ են ստանում ուշադրութեան մալորութիւններն ու խտտումները: անգաղար թիւրմացութիւնը կամ կիսատ իմացութիւնը: անառօջ երևակայութեան ցնորութիւնները, իմաստի տեղ բռնելով դո՛հ մնալու ինքնահաւանութիւնը և այս բոլորի գումարութիւնը ի միասին:

Կանան պիտի համարուի, որ թերութիւնների ու զգուժիւնը ոչ թէ ուսուցչի՝ այլ աշակերտների ջանքերով կատարուի, և որ ուսուցչը միայն այն դէպքում միջամտէ, երբ որ հարկաւորութիւն զգացուի խիստ թեթեւ վրեպանքը անմիջապէս առանց ժամաւաճառութեան մէջ տեղից բառնալու: կամ թէ մէկ կողմից երբ որ սխալը այնքան ծանր լինի, որ դատարանի ուժով դարմանելու հնար չլինի: Թէ ուսուցչի ամէն մի հարցմունքը միշտ դատարանի ամբողջութեան պէտք է ուղղուի և կարճ լուսթիւնից յետոյ միայն պէտք է աշակերտներից մէկի անունը արուի, որ նա պատասխանէ: ինքնին հասկանալի և յայտնի կանոն է: Պատասխանող աշակերտը բաղմութեան մէջ զբոսնում է: ուսուցչի պէտք է ազատ թողնել, որ նա նոյն իսկ սխալ սկսածը հանգիստ վերջացնէ, արդէն զի ապա նոյնպէս հանգիստ կերպով սխալն ուղղելու կարողութիւն ունենայ: խօսքի կիսատ տեղ ընդհատելու վնաս-

որ շատ մեծ է: մանաւանդ եթէ այդ բանը անփոյթ սովորութիւններից մէկն է դառնում:

Երբեք չպէտք է մոռացութեան տալ բաղմութեան ուսուցման մեծամեծ օգուտները: Այս տեղ աւելի է յաջողվում ամենայն վարժութիւն և կրկնութիւն: քան մէկին ուսուցանելու ժամանակ: ուր որ աղակտութիւնը աւելի շուտ է սկսվում: Այս բանի պատճառն այն է, որ դատարանում միշտ հնարաւոր է նոր խնդիրներ աւաջարկել միւս յաջորդ աշակերտներին: բաղմութեան մէջ գործը արագանում է, իւրաքանչիւր աշակերտ հանգիստ առնելու ժամանակ է ստանում և մինչև շնչապառութիւն մենակ չի զբաղվում: մրցութեան գործը ամէնի համար խաղ է դառնում: այստեղ առանց միտքը խիստ բարելու՝ շատ բան աւելի լսողութեամբ է ձեռք բերվում և լսողութեամբ հաստատվում: լաւ աշակերտի օրինակը շատ անգամ աւելի հատկանալի է դառնում ընկերի համար: քան նոյն իսկ ուսուցչի օրինակը:

Առանին աշխատութիւնների և խնդիրների մասին ևս մի երկու խօսք տանք: Առուցչը արդէն դատարանում պէտք է նախապատրաստել այդ գործը, զոր օր-անդրի սերտելու բանը նախ լաւ հասկանչն է և պայծառացնէ, ինչ որ ընդհանրապէս պէտք է բմբառնի՝ այն բանի թանձրացնալ օրինակները մատուցանէ, ինչ որ իւր բարգուժութիւնից պէտք է քակուի և լուծուի՝ այն բանի խճողեալ թելերը զատ զատ ցոյց տայ և այլն: բայց այս չէ գլխաւոր գործը և ոչ էլ արդիւնաւորը: որովհետեւ շատ անգամ աշակերտը իւր մէկ տկանջով լուծը՝ իսկայն միւս տկանջով գուրս է հանում: Աւելի մեծ նշանակութիւն ունի, որ մի անգամ ընդ միշտ սովորութիւն դառնայ աւաջարկելի խնդրի կատարեալ և մեկին պարզութիւնն ու որոշումը: առանց օր և է մթնութիւնների: ապա թէ ոչ աշակերտը աւելի հախուժ է լինում չհասկանալ այն, ինչ որ իւր մտքում պղտորվում է: Խնդիրը պէտք է և՛ աշակերտի ոյժերի համեմատ լինի, և մտքին սնունդ տուող: Եթէ խնդիրները մանր և աննշան են (եթէ իւրաքանչիւրի համեմատ միայն մի քանի բոյլէ ժամանակ է պահանջվում), նոյն իսկ այդ շնչենիքների շատութեան գումարութիւնը՝ լուրջ մտաւոր գործ չի դառնայ և բարդապէս կը մնասէ: բարեխիղճը կը ճնշուի գործի մանրութիւնից, իսկ թեթեւամիտը կը մոլորուի: Զատ դատեր ունեցող ուսումնարանների իւրաքանչիւր դասին աւելի քան մի խնդիր աւաջարկելը՝ պէտք է անխորհուրդ և ոչ ցանկալի համարել: և աւելի լաւ: եթէ երբեմն նոյն իսկ մէկի վախճաբէն ոչ մի խնդիր չաւաջարկուի: Բայց առ հասարակ խնդիրը աշակերտի համար այն կողմից հրապուրել:



պէտք է լինի թէ արդէն ուրիշ անգամներում յաճախ լուծուածներէ լոկ կրկնութիւն չէ և ոչ էլ շատ անգամ մեքենայապէս գործածի լոկ շարունակութիւն է:

Ամենայն գրաւոր շարագրութիւն այնպէս նախապատրաստուած պէտք է լինի ուսուցման ամբողջ անցեալ ընթացքով որ նոյն իսկ միջակ աշակերտը ամենեւին չգիտարանայ ձեւացնել այն — անձամբ իւր ոյժերով: այսպէս միայն կարելի է առաջն առնել այն անպատեհութեան դէմ որով աշակերտը գրգռուած է իրանց աւելի յառաջագէտի գրածը արտագրել և որպէս սեպհական աշխատութիւն ներկայացնել: Գտարանում վարժապետի առաջ շարագրութիւն գրելը՝ արդէն ինքնին խիստ գրգռուած է առաջացնում անմտաբար որ մեծ վնաս է բերում: ապա ուրեմն ուսուցիչը անդողաշարք չպէտք է աւելի ևս բանը ծանրացնէ իւր խտաութիւններով: Ընչպէս որ շատ անգամ պատահում է: Այդ գրգռուածը նախ և առաջ այն հանգամանքից է ծագում որ սխալմամբ սովորութիւն է դարձել գրաւոր աշխատութիւնը բանաւորից աւելի վեր դասել:

Շարագրութեան տետրակները հարկաւ պէտք է որդագրուին: Եւ աւելի արդիւնաւոր կը լինի տետրակները այսպէս վերագործել տէրերին: տակաւին տետրակները չբաժանուած, թող ուսուցիչը յիշողութեամբ կամ յուշատետրի օգնութեամբ այն բոլոր սխալների մասին ճառօրէն խօսէ: որոնց ուղղութիւնը ամբողջ գաղափարն համար շահարեւ կարող է դառնալ: և ապա թէ տետրակները դարձնէ: որպէս զի իւրաքանչիւր աշակերտ իմանայ իւր արած սխալները: Այս գէպը մէջ և ուսուցիչը աւելի չպէտք է ծանրացնէ աշակերտների արդէն գրգռուած և լարուած վիճակը իւր դատաւարանով: նոյն իսկ բանաւոր գատաւիճիւր համեմատ է չպէտք լինի տաք տաք խօսքերով: իսկ տետրակի մէջ մակադրած բառը այն ևս կարմիր թանաքով գրածը՝ պէտք է չափաւոր լինի:

Այս նկարագրութիւնից մենք տեսնում ենք որ ուսուցիչը նախ և առաջ պիտի կարողանայ հոստատուն կերպով իշխել գասարանում: ապա և հպատակուիլ գաստատութեան կանոններին: Իշխել և հպատակուիլ — ասոնք ներհակութիւն են կազմում: սակայն ծառայելու և իշխելու համար կայ մի կապ: մի հաղորդակցութիւն: մի համաշնչութիւն: մի վտխադարձ թափանցութիւն՝ թէ՛ կենաց աւելի առաջագոյն շրջաններում և թէ՛ համեստ դպրոցական շրջանում:

Ս. Մ.



## ՀԱՅԿԱԿԱՆՔ

ԺԴ

(Ետնամակտրին) \*

Հայելի վարուց Փրանկաց կոչուող Հարանց վարքից ինձ յաջողուց մեր Մատենադարանում գտնել ընդ ամենն եօթն օրինակի որոնցից հինգը յիշուած Կարենեանցի Յուցակում Այս եօթն օրինակը բաժանուած են երկու խմբի: Այդ խմբերը նշանակում ենք A և B տառերով: A-ին են պատկանում հինգ օրինակի որոնք նշանակում ենք Ա, Բ, Գ, Դ, Ե տառերով: իսկ B խմբին երկու օրինակի որն և նշանակում ենք Զ և Է տառերով: Տանք այս Ձեռագրերի համառօտ նկարագրութիւնը: A խումբ:

1. — Էջմիածնի հիմնական Մատենադարանի № 793<sup>2</sup> է: Ըստ Կար. Յուցակի № 777/3. Նօտր գիր: Թուղթ: կաշեկազմ: մեծ. 16×11<sup>5</sup>մ: սկզբնաւորութիւնները կարմրագեղով: Բովանակայելի վարուց էջ 1<sup>ա</sup> — 171<sup>ա</sup>: Պակասում է գրութեան վերնագիրը (=Հայելի վարուց: գրութեան սկիզբը «Յսմկ ըստ այրութեանց: 1<sup>ա</sup> — 2րդ: Յանկու Դ նշանակուած է ընդ ամենը ՀԱ. գլուխ — վասն Ագահութեան գլ. Ա: վասն Աղօթից գլ. Բ... վասն Քրիստոսի անուան գլ. ՀԱ: Հայելու սկզբնաւորութիւնն է. «Յաղագս Ագահութեան, գլուխ Ա. Տէրն մեր Յիսուս Քրիստոս հրամայէ ի փրկական սուրբ աւետարանին, թէ ուր գտնէք ձեր ան և սիրտք ձեր եղիցին. որ իսկապէս այսպէս է: Քանզի ոմն մարդ յոյժ ագահ, արծաթասէր և անյագ...»: Գրիչը մոռացել է նշանակել ԻԲ. գլխի վերնագիրը (=Յաղագս դարձի մեղաց) էջ. 45ր: Ճիշտ Հայելու վերջում էջ 171<sup>ա</sup> գտնուում է յիշատակարանը միւսնոյն գրութեամբ: ինչ որ Հայելի վարուցն է. Գրեցաւ ի քուսկովս հայոց հազար հարիւր եւ իմն (=1660). Ձեռամբ անարժան Գրիգորի Երեւանցի: Արդ զվայելօղոս մաղթեմ որ զինի երթերցման (=ընթերցման) ձերոյ յիշման արժան առնէք զիս և զմոռոյն իմ: Այստեղ վերջանում է 2-ի մեզ հետաքրքրող մասը: 2-ի երկրորդ մասը էջ 171<sup>բ</sup> — 271<sup>բ</sup>: զանազան գրութեամբ անթուական: 2-ի վերջում երկու թերթ մագաղաթեայ պահպանակ: երկրորդ