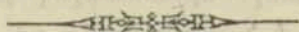


անգամ ճանապարհ ընկաւ դէպի Սիրակուզայի արքունիքը, նա գրանով բռնակալի մէջ այնպիսի մի առեւտրութիւն առաջ բերեց, որ պէտք է ուրախանար, որ կարողացաւ իւր կեանքն ազատել և անվորձ կերպով տուն վերադառնալ:

Դրանով վերջացաւ մեր իմաստասէրի քաղաքական գործունէութիւնը: Իսկ նրա ուսուցչական գործունէութիւնը շարունակուեցաւ մինչև իւր կեանքի վախճանը, որ տեղի ունեցաւ նրա ծննդեան 81-րդ տարին:

(Շարունակելի):

Թարգ. Ն. Յ.



ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ

ՅԱՌԱՋԱՒԻՄՈՒԹԻՒՆԸ ԵՒ ԿՐԹՈՒԹԵԱՆ ՍԱՀՄԱՆԸ

(Շարունակութիւն եւ վերջ):

Այս ընդգիծութիւնը, որ ժողովուրդը ցոյց է տալիս յառաջագիծութեանը, կարող էինք ստուգել և բացատրել յառաջագիծութեան իւրաքանչիւր արտայայտութեամբ, բայց մենք կըսահմանափակուենք բերած օրինակներով և կ'աշխատենք պատասխանել այս հարցին, որ բնականօրէն առաջ է գալիս. պէտք է հաւատանք ժողովրդի այս ընդգիծութեանը: Դուք ասում էք, կ'ասեն ինձ, որ երկաթուղիներից դժգոհ են մուսիկ-երկրագործները, որոնք իրենց կեանքն անց են կացնում յատակի վրայ ծխնելոյզ չունեցող խրճիթում կամ արօտի ետեից լինելով, իրենք են կարում իրենց տրեխները ու շապիկները, որոնք բնաւ գիրք չեն կարգում, երկու շաբաթը մի անգամ են միջատներով լցուած շապիկը հանում, արեւով և աքաղաղով են որոշում

ժամանակը և չունեն ուրիշ կարիքներ բացի եղան պէս աշխատելուց, քնելուց, ուտելուց և հարբելուց: «Դոքա մարդիկ չեն, այլ անասուններ», — կ'ասեն և կըկարծեն յառաջագիմականները: «Ուտի և խաւունք ենք համարում ուշադրութիւն չդարձնել նոցա կարծիքին և անել նոցա համար նոյն այն բանը, ինչ որ մեզ համար լաւ ենք համարում»: Յայտնուած էլ չլինի, միշտ այս կարծիքն է յառաջագիմականների խորհրդածութիւնների հիմունքը: Սակայն կարծում եմ, որ այս վայրենի կոչուած մարդիկ և այս վայրենիների ամբողջ սերունդները միշտ նոյնպիսի մարդիկ են և ճիշտ նոյնպիսի մարդկութիւն են, ինչպէս որ Պալմերստոնները, Օտտոները, Բոնոպարտները, Կարծում եմ, որ գործաւորների սերունդները մարդկային նոյն այն յատկութիւններն ունին, առանձնապէս այն յատկութիւնները, որոնցով լաւ տեղ են որսնում, ինչպէս որ ձուկը խոր տեղ է փնտռում, — ինչ որ լորդերի, բարոնների, ուսուցչապետների, սեղանաւորների և ուրիշների սերունդները: Այս մտքին հաստատ մնալ է տալիս նաև իմ անկասկած պակաս կարեւորութիւն ունեցող անձնական համոզմունքը, թէ գործաւորների սերունդները շատ աւելի ոյժ ունին, արդարութեան և բարութեան շատ աւելի դիտակցութիւն ունին, քան թէ բարոնների, սեղանաւորների, ուսուցչապետների սերունդները, և, որ զխաւորն է, ինձ այս մտքին հաստատում է այն պարզ դիտողութիւնը, թէ գործաւորը ճիշտ այնպէս է երգիծաբանօրէն և խելացի կերպով քննում ազնուականին և ծիծաղում նորա վրայ այն բանի համար, որ նա չգիտէ, թէ ինչ բան է արօրը, հնդկացորենը, կրօնական, թէ երբ պէտք է ցանել վարսակը, հնդկացորենը, չգիտէ ինչպէս իմանայ, թէ ինչի հետք է, ինչպէս իմանայ, թէ հորթ ունի կովը, թէ շէ, և այն բանի համար, որ ազնուականն, իւր ամբողջ կեանքում ապրում է առանց մի բան անելու և այլն, կրկնում եմ, ճիշդ այնպէս, ինչպէս որ ազնուականն է քննում գործաւորին և ծաղրում նորան այն բանի համար, որ նա ասում է. աչէ, էթըմեմ, ֆոդ և այլն, և այն բանի հա-

մար, որ նա տօն օրերը տաւարի պէս խմում է և չգիտէ ինչպէս ցոյց տայ ճանապարհը: Նոյն դիտողութիւնը զարմացնում է ինձ, երբ երկու հոգի դժտուելով բոլորովին անկեղծօրէն իրար յիմար և ստոր են անուանում: Դեռ աւելի է զարմացնում ինձ այս դիտողութիւնն այն ժամանակ, երբ արեւելեան ժողովուրդներն ընդհարւում են երոպական ժողովուրդների հետ: Հնդկացիները բարբառոս և չարագործ են համարում անգլիացիներին, անգլիացիները հնդկացիներին, ճապոնացիները՝ երոպացիներին, երոպացիները՝ ճապոնացիներին, մինչև իսկ ամենայառաջագիմական ժողովուրդները—ֆրանսիացիները գերմանացիներին հաստագլուխ են համարում, գերմանացիները ֆրանսիացիներին են անխելք համարում: Այս բոլոր դիտողութիւններից այն բանավարութիւնն եմ հանում, որ եթէ յառաջագիմականներն ընդունում են, թէ ժողովուրդն իրաւունք չունի իւր բարօրութիւնը քննելու, և ժողովուրդը յառաջագիմականներին այնպիսի մարդիկ է համարում, որ անձնական շահի հոգսն են քաշում, ապա այս հակառակ հայեացքներից չէ կարելի հետեցնել ոչ այս և ոչ էլ այն կողմի արդարութիւնը: Ուստի և պէտք է հակուեմ ժողովրդի կողմն այն հիմունքով, որ 1) ժողովուրդն աւելի շատ է, քան թէ հասարակութիւնը, և որ այս պատճառով պէտք է ենթադրենք, որ ճշմարտութեան մեծ մասը ժողովրդի կողմն է, 2) և, որ գլխաւորն է, այն պատճառով, որ ժողովուրդն առանց յառաջագիմականների հասարակութեան կարող էր ապրել և լցուցանել իւր մարդկային բոլոր կարիքները—աշխատել, ուրախ ժամանակ անցկացնել, սիրել, մտածել և ստեղծագործել գեղարուեստական երկեր (իլիական, ուլոսաց երգեր),— իսկ յառաջագիմականները չէին կարող գոյութիւն ունենալ առանց ժողովրդի:

Քիչ առաջ կարդացինք Բոկլի «Անգլիայի քաղաքակրթութեան պատմութիւնը»: Այս գիրքը մեծ յաջողութիւն է ունեցել Եւրոպայում (շատ բնական է) և հսկայական յաջողութիւն գրական և ուսումնական շրջանում

Ռուսաստանում, իսկ այս ինձ համար անհասկանալի է։ Բոկլը վերլուծում է քաղաքակրթութեան օրէնքները—և չափազանց հետաքրքրական ձևով, սակայն այս ամբողջ հետաքրքրականութիւնը կորած է ինձ համար և, երևում է, մեզ բոլոր ուսանողներին համար, որոնք ոչ մի հիմունք չունին ենթադրելու ոչ այն, թէ իրենք ուսանողները պէտք է անհրաժեշտօրէն ենթարկուեն քաղաքակրթութեան շարժման նոյն այն օրէնքին, որին ենթարկւում են և ևրոպական ժողովուրդները, ոչ էլ այն, թէ քաղաքակրթութեան յառաջագիմութիւնը բարիք է։ Մեզ ուսանողներին համար անհրաժեշտ է նախ ապացուցանել թէ այս և թէ այն։ Օրինակ մենք անձնապէս քաղաքակրթութեան յառաջագիմութիւնը—բռնի ամենամեծ շարիքներից մեկն ենք համարում, որին ենթարկուած է մարդկութեան որոշ մասը, և անխուսափելի չենք համարում նոյն ինքն այս շարժումը։ Հեղինակը, որ այնպէս խիստ դէմ է անհիմն դրութիւններին, ինքը չէ ապացուցանում մեզ, թէ ինչու պատմութեան ամբողջ հետաքրքրականութիւնը քաղաքակրթութեան յառաջագիմութիւնն է իւր համար։ Իսկ մեզ համար այս հետաքրքրականութիւնն ընդհանուր բարօրութեան յառաջագիմութիւնն է։ Բարօրութեան յառաջագիմութիւնը մեր համոզմունքով ոչ միայն չէ բղխում քաղաքակրթութեան յառաջագիմութիւնից, այլ մեծ մասամբ հակառակ է նորան։ Եթէ հակառակը կարծող մարդիկ կան, պէտք է ապացուցանեն այս։ Իսկ այս ապացոյցները ոչ կեանքի երևոյթների անմիջական դիտողութեան մէջ ենք գտնում և ոչ էլ պատմաբանների, փիլիսոփաների և հրապարակախօսների էջերում։ Ընդհակառակը տեսնում ենք, որ այս մարդիկ և պ. Մարկովն ընդունում են առանց մի հիմունքի, որ մեր դէմ ունեցած իրենց փաստերով վճռուած է քաղաքակրթութեան և ընդհանուր բարօրութեան նոյնութեան հարցը։

Չափազանց երկար չեղում արինք և գուցէ այնպիսի չեղում, որ ըստ երևութին խնդրին չէ վերաբերում, միայն այն բանի համար, որ ասենք, թէ մենք չենք հա-

ւատում մարդկութեան բարօրութեանն աւելացնող յառաջադիմութեանը, ոչ մի հիմունք չունինք նորան հաւատալու և որոնում ենք և որոնել ենք մեր առաջին յօդուածում ուրիշ չափ այն բանի, թէ որն է լաւ և որը վատ, բացի այն չափից, թէ այն բոլորը, ինչ որ յառաջադիմութիւն է, լաւ է և այն բոլորը, ինչ որ յառաջադիմութիւն չէ, վատ է։ Մեր և պ. Մարկովի տարաձայնութեան այս գլխաւոր ծածկուած կէտը պարզելուց յետոյ ենթագրում ենք այսպէս կոչուած կրթութեան հասարակութեան մեծամասնութեան հետ, որ *P. B.*-ի յօդուածի կէտերին պատասխանելը մեզ համար կը հեշտանայ և մի հասարակ բան կը դառնայ։

1. *Русский Восточник*-ի յօդուածն ընդունում է, որ մի սերունդ իրաւունք ունի խառնուելու միւսի դաստիարակութեանն այն հիմունքով, որ այս բնական է և որ իւրաքանչիւր սերունդ իւր կուցը ձգում է յառաջադիմութեան կոյտի մէջ։ Մենք չէինք ճանաչել և չենք ճանաչում այս իրաւունքը, որովհետեւ յառաջադիմութիւնն աներկբայելի բարիք չենք համարում, ուրիշ հիմունքներ ենք որոնում այս իրաւունքի համար և կարծում ենք, որ դաւել ենք այս հիմունքները։ Եթէ ապացուցուի էլ, որ մեր հիմունքները ճշմարիտ չեն, մենք էլի չենք կարող յառաջադիմութեան հաւատը բաւարար հիմունք ընդունել ճիշտ այնպէս, ինչպէս որ չենք կարող ընդունել և Մահմետին կամ Գալայլամային հաւատալը։

2. *P. B.*-ի յօդուածն ընդունում է, որ բարձր դասն իրաւունք ունի խառնուելու ժողովրդական կրթութեանը։ Կարծում ենք, որ նախօրդ էջերում բաւարար չափով պարզել ենք, թէ ինչո՞ւ յառաջադիմութեանը հաւատացողները՝ ժողովրդի դաստիարակութեանը խառնուելն իրաւացի չէ, այլ օգտակար է բարձր դասին, և թէ ինչո՞ւ նոցա անիրաւացիութիւնն իրաւունք է թւում իրենց, ինչպէս որ ճորտական իրաւունքն էր իրաւունք թւում։

3. *P. B.*-ի յօդուածը կարծում է, որ դպրոցները չեն կարող և չպէտք է դուրս գան պատմական պայման-

ներկից: Կարծում ենք, որ իմաստ չունին այն խօսքերը, առաջին՝ այն պատճառով, որ ոչինչ չէ կարելի դուրս հանել պատմական պայմաններից ոչ իրապէս և ոչ էլ մտաւորապէս. երկրորդ՝ այն պատճառով, որ եթէ այն օրէնքների գիւտը, որոնց վրայ կառուցուել է և պէտք է կառուցուի դպրոցը, պ. Մարկովի կարծիքով պատմական պայմաններից դուրս հանել կընշանակէ, — ապա կարծում ենք, որ որոշ օրէնքներ յայտնագործող մեր միտքը նոյնպէս պատմական պայմաններում է գործում, և որ պէտք է նոյն ինքը միտքը մտքով ընդունել կամ հերքել, որպէս զի պարզաբանել կարողանանք այն, և ոչ թէ պատասխանենք նորան այն ճշմարտութիւնը, թէ մենք պատմական պայմաններում ենք ապրում:

4. P. B.-ի յօդուածը կարծում է, որ ժամանակակից դպրոցներն աւելի են համապատասխանում ժամանակի պահանջներին, քան թէ միջնադարեան դպրոցները: Յաւում ենք, որ պ. Մարկովին առիթ տուինք հակառակն ապացուցանելու, և սիրով խոստովանում ենք, որ հակառակն ապացուցանելով ենթարկուել ենք պատմական փաստերն առաջուայ ընդունած մտքին դասելու ընդհանուր սովորութեանը: Պ. Մարկովին էլ նոյնն է արել, գուցէ մերից աւելի յաջող կամ երկարաբան: Մենք չենք ուզում վերլուծել այս, անկեղծօրէն խոստովանում ենք մեր սխալը: Այս ապարէզում կարելի է շատ բան ասել առանց մեկնու մեկին համոզելու:

5. P. B.-ի յօդուածը համարում է մեր դաստիարակութիւնը ոչ թէ փաստակար, այլ օգտակար միայն այն պատճառով, որ մեր դաստիարակութիւնը մարդիկ է պատրաստում յառաջագիմութեան համար, որին ինքը հաւատում է: Իսկ մենք չենք հաւատում յառաջագիմութեանը, ուստի և շարունակում ենք պնդել, որ մեր դաստիարակութիւնը փաստակար է:

6. P. B.-ի յօդուածը կարծում է, որ դաստիարակութեան կատարեալ ազատութիւնը փաստակար է և անհնարին, — փաստակար է այն պատճառով, որ մեզ մարդիկ

են հարկաւոր յառաջագիծութեան համար և ոչ թէ սոսկ մարդիկ, և անհնարին է, որովհետեւ պատրաստի ծրագրեր ունինք յառաջագիծութեան համար մարդիկ դաստիարակելու, իսկ սոսկ մարդիկ դաստիարակելու համար չկան ծրագրեր:

7. Հեղինակը կարծում է, որ Եասնաեա Պալեանայի դպրոցի կազմութիւնը հակասում է խմբագրի համոզումներին: Սորան իբրեւ անձնական բանի համաձայն ենք, մանաւանդ որ ինքը հեղինակն էլ գիտէ, թէ ինչպէս զօրեղ է պատմական պայմանների ազդեցութիւնը, ուստի և պէտք է գիտենանք, որ Եասնաեա Պալեանայի դպրոցը ենթարկուած է երկու ոյժերի ազդեցութեանը՝ հեղինակի կարծիքով բոլորովին ծայրայեղ համոզմունքին և պատմական պայմաններին և այլն, և չնայելով այս բանին դպրոցը կարող է հասնել ազատութեան ամենափոքր աստիճանին միայն և այս պատճառով կարող է առաւելութիւն ձեռք բերել ուրիշ դպրոցների նկատմամբ: Իսկ ինչ կըլինէր, եթէ այս համոզմունքները ծայրայեղ չլինէին, ինչպէս որ թւում են հեղինակին: Հեղինակն ասում է, դպրոցի յաջողութիւնը սիրուց է կախուած: Սակայն սէրը պատահական բան չէ: Սէրը միայն այն ժամանակ կարող է դուրսիցն ունենալ, երբ ազատութիւն կայ: Եասնայեա Պալեանայի համոզումներով հիմնուած բոլոր դպրոցներում միևնոյն երեւոյթն էր կրկնուում. ուսուցիչը սիրահարուում էր դպրոցին. իսկ ես գիտեմ, որ միևնոյն ուսուցիչն իւր ամեն տեսակ իդէալականութեամբ հանդերձ չէր կարող սիրահարուել այն դպրոցին, որտեղ նստարանների վրայ են նստում, ման են գալիս օրէնքներով և ծեծում ամեն շաբաթ:

8. Վերջապէս հեղինակը համաձայն չէ կրթութեան այն սահմանին, որ տուել է Եասնաեա Պալեանան: Ահա թէ որտեղ ենք պարտաւոր ասելու այն, ինչ որ թերի ենք թողել: Ինձ թւում է թէ, շատ իրաւացի կըլինէր հեղինակի կողմից, եթէ չմտնէր խորը քննութեան մէջ, այլ աշխատէր հերքել մեր սահմանը: Բայց նա այս չէ արել:

ըսկի ուշադրութիւն էլ չէ դարձրել նորան, այլ անուանել է անհիմն պնդումն և տուել իւր սահմանը, այն է՝ յառաջագիւծութիւնը, և շնորհիւ այս բանի դուրս բերել այն, թէ պէտք է ժամանակի պահանջների համեմատ ուսուցանենք: Այն բոլորը, ինչ որ դրել ենք յառաջագիւծութեան մասին, գրուած է միայն այն բանի համար, որ մարդկանց հակաճառութեան հրաւիրենք. թէ չէ ինչ միտք ունի վեր կենալ ասել. ինչի համար է բնադդը, հաւասարութեան պահանջը և բառերի այս ամբողջ կուտակութիւնը, երբ կայ աճող կոյտը. մի բան, որ անուամբն մեր հակառակորդները:

Սակայն մենք չենք հաւատում յառաջագիւծութեանը, ուստի և չենք կարող դոհանալ կոյտից, եթէ հաւատայինք էլ, կ'ասէինք. շատ լաւ, նպատակն է սովորեցնել ժամանակի պահանջների համեմատ, ձգել կոյտի մէջ. մենք կը համաձայնէինք, որ մայրը երեխային ուսուցանում է դիտմամբ աշխատելով գիտութիւն տալ նորան, ինչպէս որ ասում է ս. Մարկովը: Բայց ինչի համար, կը հարցնէի ես և իրաւունք կ'ունենայի պատասխանի սպասելու: Մարդը չնչում է. բայց ինչի համար հարցնում եմ ես: Եւ ինձ չեն պատասխանում, թէ նա չնչում է, որովհետեւ չնչում է, այլ պատասխանում են. այն բանի համար, որ ձեռք բերէ պէտք եղած թթուածինը և դուրս տայ անպէտք գազերը: Եւ կրկին հարցնում եմ. ինչի համար է թթուածինը: Եւ բնախօսը հասկանում է այս հարցի իմաստը և պատասխանում նորան, այն բանի համար, որ տաքութիւն ստացուի: Ինչի համար է տաքութիւնը, հարցնում եմ ես: Եւ ահա նա պատասխանում է կամ աշխատում է պատասխանել և որոնում է և դիտէ, որ ինչքան ընդհանուր լինի այս հարցի վճիռը, այնքան հարուստ կը լինի հետեւանքներով: Իսկ մենք հարցնում ենք, ինչի համար է մէկը միւսին ուսուցանում: Կարծում եմ, սորանից էլ աւելի սրտին մօտ հարց չէ կարող լինել մանկավարժի համար: Եւ մենք պատասխանում ենք գուցէ սխալ, առանց ապացոյցի, սակայն հարցն ու պատասխանը կատեգորիկ են:

Պ. Մարկովը (եւ չեմ յարձակում՝ պ. Մարկովի վրայ. յառաջագիմութեանը հաւատացող ամեն մարդ էլ նոյն ձեով կը պատասխանէ) մեր հարցին ոչ միայն չէ պատասխանում, այլ և անկարող է նկատելու այն. նորա համար գոյութիւն չունի այս հարցը, սա մի դատարկ ու փուշ բան է, ինդրում է զուարճութեան համար, որ ընթերցողը մի առանձին ուշադրութիւն դարձնէ այս հարցին. Իսկ հենց այս հարցն ու պատասխանն է այն բանի ամբողջ էութիւնը, ինչ որ ասել եմ, գրել եմ և մտածել եմ՝ մանկավարժութեան մասին. ե՛ւ պ. Մարկովը, և՛ պ. Մարկովին համաձայն հասարակութիւնը խելօք, կրթութեւ, խորհրդածութեան սովոր մարդիկ են. ինչի՞ համար է յանկարծ այս անհասկացողութիւնը . . . Յառաջագիմութիւն: Բաւական է, որ ասուի յառաջագիմութիւն խօսքը և ահա անհասկանալին էլ է հասկանալի թւում, հասկանալին էլ է անհասկանալի թւում: Չեմ ընդունիլ, որ յառաջագիմութիւնը բարիք է, մինչև որ չապացուցանեն, թէ իրօք բարիք է, ուստի և զննելով՝ կրթութեան երեւոյթն անհրաժեշտ եմ գտնում կրթութեան սահմանը և ես նորից կրկնում ու պարզաբանում եմ՝ ասածս կրթութիւնը մաքուր գործունէութիւնն է, որի հիմունքն է հաւասարութեան պահանջը և կրթութեան յառաջագիմութեան անփութիւն օրէնքը:

Ինչպէս որ արդէն ասել ենք, կրթութեան օրէնքների ուսումնասիրութեան համար ոչ թէ մետաֆիզիկական մեթոդն ենք գործ դնում, այլ դիտողութիւններից եզրակացութիւններ հանելու մեթոդը: Մենք դիտում ենք կրթութեան երեւոյթներն ամենաընդհանուր մտքով, որ բովանդակում է նաև դաստիարակութիւնը: Կրթութեան իւրաքանչիւր երեւոյթի մէջ երկու գործօն ենք տեսնում՝ կրթող և կրթուող, դաստիարակ և սան: Մեր հասկացած կրթութեան երեւոյթներն ուսումնասիրելու, նորա սահմանը ու կրիտերիումը գտնելու համար անհրաժեշտ է, որ ուսումնասիրենք թէ այս և թէ այն գործունէութիւնը և գտնենք այն պատճառը, որ միաւորում դարձնում է

այս երկու գործունէութիւնը մի երկոյթ, որ կոչւում է կրթութիւն կամ դաստիարակութիւն: Նախ քննենք կրթութեան գործունէութիւնը և նորա պատճառները: Կրթութեան գործունէութիւնը, ինչպէս էլ, որտեղ էլ և ինչ էլ որ սովորելու լինի նա (մինչև իսկ եթէ ինքնիրեն գրքեր կարդալու էլ լինի), միշտ այն է միայն, որ կրթութեան իւրացնէ այն մարդու կամ այն մարդկանց մտքի եղանակը, ձևը կամ բովանդակութիւնը, որոնց նա իրենից շատ բան իմացող է համարում: Հենց որ իւր գիտութեամբ հաւասարում է իրեն կրթողներին, հենց որ իրեն կրթողներին իրենից բարձր չէ համարում գիտութեամբ, իսկոյն և եթէ կրթութեան ակամայից ընդհատում է կրթական գործունէութիւնը, և ոչ մի պայման չէ կարող հարկադրել, որ նա շարունակէ իւր թողած գործունէութիւնը: Մարդ չէ կարող մի ուրիշից սովորել, երբ սովորողը գիտէ նոյնքան բան, ինչքան և սովորեցնողը: Հանրահաշիւ չիմացող թուաբանութեան ուսուցիչն ակամայից ընդհատում է թուաբանութեան ուսումը, հենց որ իւր աշակերտը կատարելապէս իւրացնում է թուաբանութիւնը: Կարծում եմ, աւելորդ է ապացուցանել, որ հենց ուսուցչի և աշակերտի գիտութիւնը հաւասարում է, ուսման, դաստիարակութեան, ընդհանուր մտքով՝ կրթութեան, գործունէութիւնն անխուսափելի կերպով ընդհատւում է այս աշակերտի և ուսուցչի միջև և սկսւում է նոր գործունէութիւն. կամ միևնոյն ուսուցիչն աշակերտի առաջ բաց է անում իր գիտութեան այս կամ այն ճիւղից իւրացրած, բայց աշակերտին անծանօթ ծանօթութիւնների նոր հեռանկարը, և կրթութիւնը շարունակւում է միայն այնքան, որ աշակերտը հաւասարում է ուսուցչին. կամ աշակերտը թուաբանութիւնից ուսուցչին հաւասարելուց յետոյ մի կողմ է թողնում ուսուցչին և գիրք առնում ձեռք հանրահաշիւ սովորելու: Այս դէպքում գիրքը կամ գրքի հեղինակը նոր ուսուցիչ է հանդիսանում և կրթական գործունէութիւնը շարունակւում է մինչև այն ժամանակ միայն, երբ աշակերտը հաւասարում է գրքին կամ գրքի

հեղինակին: Եւ էլի կրթական գործունէութիւնն անյապաղ ընդհատուում է գիտութեան հաւասարութեան դէպքում: Կարծում եմ, աւելորդ է ապացուցանել այս ճշմարտութիւնը, որ կարող է ստուգուել կրթութեան ամեն մի դէպքում: Այս գիտողութիւններից և կշռադատութիւններից եղրակացնում ենք, որ կրթութեան կողմից եղած կրթական գործունէութեան հիմունքն այն է, որ կրթութեան ձգտում է հաւասարելու իւր գիտութեամբ իրեն կրթողին: Այս ճշմարտութիւնն ապացուցուում է այն պարզ գիտողութեամբ, որ հենց հաւասարութիւնը ձեռք է բերւում, անյապաղ և անխուսափելի կերպով ընդհատուում է ինքը գործունէութիւնը, և դեռ այն, աւելի պարզ գիտողութեամբ, որ ամեն մի կրթութեան ժամանակ նկատելի է այս աւելի կամ պակաս չափով հաւասարութիւն ձեռք բերելը: Լաւ կամ վատ կրթութիւնը միշտ և ամեն տեղ, ամբողջ մարդկային ցեղում, որոշուում է այն բանով միայն, նայելով դանդաղ, թէ արագ է ձեռք բերւում ուժգնողի և սովորողի գիտական հաւասարութիւնը. ինչքան դանդաղ ձեռք բերուի, այնքան վատ. ինչքան արագ՝ այնքան լաւ: Այս ճշմարտութիւնն այնքան հասարակ և ակներև է, որ կարիք չկայ ապացուցանելու: Սակայն անհրաժեշտ է ապացուցանել, թէ ինչո՞ւ այս պարզ ճշմարտութիւնը ոչ մեկի գլխով չէ անցնում, ոչ դժ չէ յայտնում և յայտնուած դէպքումն էլ չարաչար ընդգիծութեան է հանդիպում: Պատճառը հետևեալն է. ինչպէս ցոյց տուինք, ամեն կրթութեան գլխաւոր հիմունքը, որ բղխում է հենց կրթական գործունէութեան էութիւնից, գիտական հաւասարութեան ձգտումն է. քաղաքացիական հասարակութեան մէջ արդէն այս գլխաւոր հիմունքին աւելացել են ուրիշ պատճառներ, որոնք մարդկանց կրթութեւելու են դրդում: Այս պատճառներն այնքան ստիպողական են թւում, որ մանկավարժները նկատի են ունենում միայն այս վերջինները, իսկ գլխաւոր հիմունքն աչքաթող են անում: Եթէ քննելու լինենք միայն կրթութեան գործունէութիւնը, կրթութեան շատ կարծեցեալ

հիմունքներ կը գտնենք բացի այն էականից, որ մենք ցոյց ենք տուել: Թէ այս հիմունքներն անհնարին է ընդունել, հեշտութեամբ կարելի է ապացուցանել: Այս կեղծ, բայց շօշափելի հիմունքները սոքա են. առաջինը և ամենագործածականն այս է. երեխան սովորում է այն նպատակով, որ չպատժուի: Երկրորդը՝ երեխան սովորում է, որպէս զի վարձատրուի: Երրորդը՝ երեխան սովորում է այն բանի համար, որ ուրիշներից լաւ լինի: Չորրորդը՝ երեխան կամ երիտասարդ մարդը սովորում է աշխարհում շահաւոր դիրք ձեռք բերելու համար: Բոլորից ընդունուած այս հիմունքները կարելի է երեք գլխաւոր դասի բաժանել. 1) ուսում, որի հիմունքն է հնազանդութիւնը, 2) ուսում, որի հիմունքն է ինքնասիրութիւնը և 3) ուսում, որի հիմունքն է նիւթական շահն ու փառասիրութիւնը: Եւ իրօք այս երեք կարգի հիմունքով կառուցուել են և կառուցուում են մանկավարժական դասազան դպրոցներ. բողոքական դպրոցներ, որոնք հիմնուած են հնազանդութեան վրայ. կաթոլիկ եղուիտական, որ հիմնուած են նախանձաւորութեան և ինքնասիրութեան վրայ. մեր ուսաներիս դպրոցները, որ հիմնուած են նիւթական շահի, քաղաքացիական առաւելութիւնների և փառասիրութեան վրայ:

Թէ այս դրդիչ պատճառներն անհիմն են, շատ պարզ է: Առաջին՝ իրօք այս ցոյց է տալիս այն հանգամանքը, որ բոլորն էլ դժգոհ են այս հիմունքներով գոյութիւն ունեցող կրթական հաստատութիւններից: Երկրորդ՝ այն պատճառով, որ տասն անգամ ասել եմ և կ'ասեմ, մինչև որ այս պատճառին պատասխանեն, թէ այսպիսի հիմունքների (հնազանդութիւն, ինքնասիրութիւն և նիւթական շահ) դէպքում մանկավարժութիւնը չէ կարող ընդհանուր կրիտերիում ունենալ, միաժամանակ աստուածաբանն էլ է իւր դպրոցը անսխալական ընդունում և ուրիշներինը դրականապէս վնասակար համարում, բնագէտն էլ՝ երրորդ՝ վերջապէս այն պատճառով, որ երբ կրթուողի գործունէութեան հիմունքը հնազանդու-

թիւնը, ինքնասիրութիւնը և նիւթական շահն ենք ընդունում, կրթութիւնը սահմանելն անհնարին է դառնում: Ընդունելով, որ գիտութեան հաւասարութիւնը կրթութեան գործունէութեան նպատակն է, տեսնում եմ, որ նպատակին հասնելուն պէս ընդհատում է նոյն ինքը գործունէութիւնը: Բայց նպատակը հնազանդութիւնը, ինքնասիրութիւնը և նիւթական շահն ընդունելով տեսնում եմ ընդհակառակը, որ ինչքան էլ հնազանդ դառնալու լինի կրթութեան, ինչքան էլ գերազանցելու լինի բոլորին իւր արժանիքներով, ինչ նիւթական շահ և քաղաքացիական իրաւունք էլ ձեռք բերելու լինի, — այնու ամենայնիւ նորա նպատակը ձեռք չի բերուիլ և կրթական գործունէութեան հնաւորութիւնը չի ընհատուիլ: Իրօք նկատելի է, որ երբ այսպիսի կեղծ հիմունքներ ենք առաջ բերում կրթութեան համար, նա իւր նպատակին բնաւ չէ հասնում, այսինքն գիտութեան հաւասարութիւնը ձեռք չէ բերում, այլ անկախ կրթութիւնից ձեռք է բերում հնազանդութեան սովորութիւն, գրգռուած ինքնասիրութիւն և նիւթական շահ: Կրթութեան համար այսպիսի կեղծ հիմունքներ որոշելը պարզում է մանկավարժութեան բոլոր սխալները, որոնցից բղխում է այն, որ կրթութեան հետեւանքները չեն համապատասխանում իրենից արուած այն պահանջներին, որ յատուկ են մարդուն:

Այժմ քննենք կրթողի գործունէութիւնը: Ճիշտ այնպէս, ինչպէս որ առաջին դէպքում, գիտելով այս երեւոյթը քաղաքացիների հասարակութեան մէջ տեսնում ենք, որ այս գործունէութիւնը շատ այլ և այլ պատճառներ ունի: Այս պատճառները կարելի է վերածել հետեւեալ կարգերի. առաջին և գլխաւոր պատճառն այն է, որ ցանկանում ենք մարդկանց այնպէս անել, որ մեղօգտակար լինին (կալուածատէրերը ճորտերին տալիս են ուսման և նուազել սովորելու, կառավարութիւնն իրեն համար սպաներ, աստիճանաւորներ և ինժինեւրներ է պատրաստում): Երկրորդ՝ մի և նոյն հնազանդութիւնը և նիւթական շահը, որոնք ստիպում են համալսարանի աշա-

կերտին, որ մի որոշ վարձատրութեամբ երեխաներ ուսուցանէ որոշ ծրագրով, երրորդ՝ ինքնասիրութիւնը, որ դրդում է մարդուն սովորեցնելու այն նպատակով, որ ցոյց տայ իւր գիտութիւնը, և չորրորդ՝ այն, որ կրթողը ցանկանում է ուրիշ մարդկանց մասնակից անել իւր շահերին, աւանդել նոցա իւր համոզումները և այս նպատակով աւանդել նոցա իւր ծանօթութիւնները, Կարծում եմ, որ կրթողի ամբողջ գործունէութիւնն այս չորս կարգին է վերածւում, սկսած իւր երեխային խօսել սովորեցնող մօր և որոշ վճարով ֆրանսերէն լեզու աւանդող դաստիարակի գործունէութիւնից մինչև ուսուցչապետի և հեղինակի գործունէութիւնը, Այս կարգերին կցելով նոյն այն չափը, որ կցեցինք կրթուողի գործունէութեան հիմունքներին, գտնում ենք. 1) այն գործունէութիւնը, որի նպատակն է մեզ համար օգտակար մարդիկ պատրաստելը, ինչպէս որ անում էին նախկին կալուածատէրերն ու կառավարութիւնը, չէ ընդհատուած նպատակին հասնելով, հետեալէս այն նպատակը նորա վախճանական նպատակն չէ: Կառավարութիւնն ու կալուածատերերը կարող էին դեռ ևս շարունակել իրենց կրթական գործունէութիւնը: Շատ յաճախ մինչև իսկ օգտակարութեան նպատակին հասնելը ոչ մի կապ չէ ունենում կրթութեան հետ, այնպէս որ կրթողի գործունէութեան չափը չեմ կարող օգտակարութիւնն ընդունել: 2) Եթէ գիմնադրայի ուսուցչի կամ դաստիարակի գործունէութեան հիմունքն ընդունենք այն հնազանդութիւնը, որ նոքա պէտք է ցոյց տան կրթական գործն իրենց յանձնողին, և այն նիւթական շահը, որ նա պէտք է ձեռք բերէ այս գործունէութիւնից, — ապա դարձեալ տեսնում եմ, որ չնայելով մեծ քանակութեամբ նիւթական օգուտ է ձեռք բերւում, բայց և այնպէս կրթական գործունէութիւնը չէ ընդհատուած: Սորա հակառակ տեսնում եմ, որ կրթութեան համար վճարած նիւթական մեծ շահ ձեռք բերելը յաճախ բոլորովին անկախ է լինում տուած կրթութեան աստիճանից: 3) Եթէ ընդունենք, որ ինքնա-

սիրութիւնը և իւր գիտութիւնը ցոյց տալու ցանկութիւնը կարող են կրթութեան նպատակով լինել, ապա էլի կըտեսնենք, որ իւր դասախօսութիւնների կամ գրքի համար մեծ գովասանքի արժանանալը չէ ընդհատում կրթական գործունէութիւնը, որովհետեւ կրթողի գովասանքը կարող է անկախ լինել այն բանից, թէ կրթուողն ինչ աստիճանի գիտութիւն է ձեռք բերել: Ընդհակառակը տեսնում եմ, որ կարող են այնպիսի մարդիկ գովասանք չապրել, որոնք չեն իւրացրել կրթութիւնը: 4) Քննելով վերջապէս կրթութեան այս վերջին նպատակը նկատում եմ, որ եթէ կրթողի գործունէութիւնն ուղղված է լինում այն բանին, որ կրթուողի գիտութիւնը հաւասարէ իւր ունեցածին, կրթողի գործունէութիւնն անմիջապէս ընդհատում է, հենց որ նա հասնում է իւր նպատակին: Եւ իրօք այս սահմանն իրականութեանը կցելով տեսնում եմ, որ միւս բոլոր պատճառներն արտաքին կենսական երևոյթներ են միայն, որոնք նսեմացնում են ամեն մի կրթութեան հիմնական նպատակը: Թուաբանութեան ուսուցչի անմիջական նպատակն այն է միայն, որ իւր աշակերտն իւրացնէ մատեմատիկական մտածողութեան այն բոլոր օրէնքները, որ գիտէ ինքը: Պրանսերէնի, քիմիայի և փիլիսոփայութեան ուսուցչի նպատակն էլ նոյնն է. և հենց որ հասան այս նպատակին, իսկոյն և եթէ կ'ընդհատուի և գործունէութիւնը: Միայն այն ուսումն են ամեն տեղ և բոլոր դարերում լաւ համարել, որի ժամանակ աշակերտը կատարելապէս հաւասարել է իւր ուսուցչին, և ինչքան որ աւելի է հաւասարել, այնքան էլ լաւ է եղել. ինչքան քիչ, այնքան էլ վատ: Մի և նոյն երևոյթն ենք նկատում և գրականութեան մէջ, կրթութեան այս միջնորդական եղանակի մէջ: Այն դրբերն ենք միայն լաւ համարում, որոնցով հեղինակը կամ կրթողն իւր ամբողջ գիտութիւնն աւանդում է ընթերցողին կամ կրթուողին:

Այսպէս ուրեմն գիտելով կրթութեան երևոյթներն իբրեւ կրթողի և կրթուողի հաւաքական գործունէութիւն

տեսնում ենք, որ այս գործունէութիւնը թէ այս և թէ այն դէպքում մի և նոյն հիմունքն ունի, այն է մարդու գիտական հաւասարութեան ձգտումը: Առաջուայ մեր տուած սահմանով արտայայտել ենք այս, միայն թէ չէինք կցել, որ հաւասարութիւն ասելով գիտութեան հաւասարութիւնն ենք նկատի ունեցել: Սակայն աւելացրել ենք հաւասարութեան ձգտումը և կրթութեան յառաջագիւժումեան անփոփոխ օրէնքը: Պ. Մարկովն այս երկուսից ոչ մէկն էլ չէ հասկացել և շատ զարմացել է, թէ ինչի համար է կրթութեան յառաջագիւժումեան անփոփոխ օրէնքը: Կրթութեան յառաջագիւժումեան օրէնքն այն է նշանակում միայն, որովհետեւ կրթութիւնը մարդկանց գիտական հաւասարութեան ձգտումն է, ուստի այս հաւասարութիւնը չէ կարող գիտութեան ստորին աստիճանում ձեռք բերուել, այլ միմիայն բարձրագոյն, այն պարզ պատճառով, որ երեխան կարող է իմանալ այն, ինչ որ գիտեմ. և էլի այն պատճառով, որ ինձ կարող է յայտնի լինել անցած սերունդների մտածողութեան եղանակը, իսկ անցած սերունդներին չէ կարող յայտնի լինել իմ մտածողութեան եղանակը: Ես այս անուանում եմ կրթութեան յառաջագիւժումեան անփոփոխ օրէնք: Այսպիսով պ. Մարկովի բոլոր կէտերին հետևեալն եմ պատասխանում միայն, առաջին՝ չէ կարելի ապացուցանել այն բանով, որ ամեն ինչ լաւն է գնում, — ամենից առաջ պէտք է ապացուցանել, արդե՞ք ամեն ինչ լաւն է գնում. երկրորդ՝ այն, որ կրթութիւնը մարդու այն գործունէութիւնն է միայն, որի հիմունքն է մարդու հաւասարութեան պահանջը և կրթութեան յառաջագիւժումեան անփոփոխ օրէնքը: Ես միայն աշխատեցի հանել պ. Մարկովին պատմական անօգուտ և մակերեսութային խորհրդածութիւններից և բացատրել այն, ինչ որ չէր հասկացել:

1902/05 ու. Շ.

Ս. Լեւիսաժին, ձեմարան: