ԼԵՒՈՆ ՇԱՆԹԻ ԵՐԿԵՐԸ

ԵՕԹՆԵՐՈՐԴ ՀԱՏՈՐ

ԼԵՒՈՆ ՇԱՆԹԻ ԵՐԿԵՐԸ

Հանգուցեալ հայրս այս հատորի պատրաստութեանը աշխատիլ սկսաւ իր հիւանդութեան ծանր օրերուն։ Մինչեւ մահը, անկողնէն կրցաւ թելադրել առաջին չորս հատուածները միայն։ Մնացեալ հատուածները իր թողած ձեռագիրներն են, որ եղածին պէս յանձնած եմ տպագրութեան։ Բայց դժբաղդաբար, հայրս պէտք եղած ուժն ու ժամանակը չունեցաւ կատարելու իր ծրագրած ընդլայնումները եւ ամբողջ գործը ենթարկելու վերջնական սրբագրութեան։ Իր իսկ պահանջքին վրայ, այս կէտը կը յանձնեմ ընթերցողի ուշադրութեան։

ՍՈՒՐԷՆ ՇԱՆԹ

ԾԱՆՕԹ.— Ամբողջական Երկերու շարքը լրացնելու համար, անտիպ կը մնան «Հոգեբանութիւն» Ժ. եւ ԺԱ. հատորները։

ԵՕԹՆԵՐՈՐԴ ՀԱՏՈՐ

ՈՒՍՈՒՄ ՈՒ ԿՐԹՈՒԹԻՒՆ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ

ԴՊՐՈՑԻՆ ԱՐՏԱՔԻՆ ԿԱԶՄԸ

ՆԵՐՔԻՆ ԿԵԱՆՔ, ՈԳԻ ԵՒ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆ

ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻՆ ԿԱՊՈՒԱԾ
ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԱՐՑԵՐ

ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՉՈՐՍ ՇՐՋԱՆՆԵՐԸ ԵՒ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԻՒԹԵՐԸ

ԴԻՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐՈՒ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

ԼԵԶՈՒՆԵՐՈՒ ԱՒԱՆԴՈՒՄԸ

ԳԵՂԱՐՈՒԵՍՏՆԵՐՈՒ ՄՇԱԿՈՒՄԸ

ԽԱՂ ՈՒ ՄԱՐԶԱՆՔ

A 98785
ՀՀ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ԱԿԱԴԵՄԻԱՅԻ
ՀԻՄՆԱՐԱՐ ԳԻՏԱԿԱՆ ԳՐԱԴԱՐԱՆ

ՏՊԱՐԱՆ
ՀԱՄԱԶԳԱՅԻՆ ԸՆԿԵՐՈՒԹԵԱՆ
ՊԷՅՐՈՒԹ
1952

ՈՒՍՈՒՄ ՈՒ ԿՐԹՈՒԹԻՒՆ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ

Գրուած է ու դասախօսուած

Պէյրութի Հայ Ճեմարանին մէջ

1938—1950

տարիներուն

Առաջին հատուած

Դպրոցին արտաքին կազմը

Ա. ԴՊՐՈՑԻՆ ՎԱՅՐԸ

1. ԾԱՌԱՍՏԱՆ, ՊԱՐՏԷԶ, ԲԱԿ, ԽԱՂԱԴԱՇՏ ԵՒ ԽԱՂԱՏԵՂԻ

1.— Դպրոցը շրջապատող քաղաքի աղմուկէն և դրացիներն ալ դպրոցի աղմուկէն ազատ պահելու համար, շատ մեծ կարևորութիւն ունեցող խնդիր է դպրոցի վայրին շրջապատը։ Դպրոցը իր ամբողջութեամբ սրբավայր մըն է. և սրբավայրի պէս պէտք է մտնեն ու ելնեն ամենքը։ Մանուկներու սրբավայրն է։

2.— Այդ սրբավայրի ամենէն գրաւիչ և ամենէն սիրելի մասը պէտք է կազմէ ծառաստանը, այսինքն՝ արդէն հինաւուրց ծառերու փունջ մը, որ իրար գրկած թաւուտ մը կը կազմեն կամ քիչ մը երկարած ուղի մը։

Մեծ է պարտէզի այս մասի հմայքն ու ազդեցութիւնը, այդպէս տարիներ տարիներ այդ ծառափունջին տակ նստող, պտըտող աշակերտութեան հոգիին վրայ, ամենէն մեղմացնող, ամենէն մտերիմ և ամենէն թարմ յուշերու կապուկ մըն է որ կը մնայ։

3.— Ծառաստանէն անկախ պարտէզն է։ Պարտէզ՝ այսինքն խոտով ծածկըւած, ծաղիկներով ծածկըւած, ընդհանրապէս պտղատու ծառերով ծածկըւած դպրոցական շէնքը շրջապատող տարածութիւնն է, որուն մէկ մասը շէնքը կը զատէ արտաքին աշխարհէն վարագոյրի մը պէս, և միւս մասն ալ զանազան քար կամ աւազուտ ուղիներով, շէնքը շրջապատող տարածութեան մասերը կը կապէ իրար, որ կը ծառայէ մուտք ու ելքի ու շրջագայելու։ Սա, սովորական պարտէզն է, որուն մէկ մասը հնար եղածին չափ առանձնացուած պիտի կապուի մանկապարտէզի շէնքին, առանձին ցածլիկ ցանկապատով մը ծածկըւած։ Աւելի խոր տեղ մը, աւելի պաշտպանուած՝ բանջարանոցն է մանկապարտէզի համար։ Բանջարանոցն է, ուր երախաները իրենք կը տնկեն ու կը խնամեն, ուր մի քանի պզտիկ կենդանիներ, ճագար, նապաստակ, հաւ եւայլն կը պահուին, այդ կեն-

դանիներու սովորութիւններուն յարմարցուած յատակով և անջատուած իր կտուրով։

4.— Խաղադաշտ կ'անուանենք պարտէզին այն մասը, որ յատուկ գնդախաղերու համար, ինչպէս պասքէթպօլի, վօլիպօլի եւայլն, յարմարցուած կազմածներ ունի և յատկացուած է միայն այդ խաղերուն կամ մարզանքի։ Խաղատեղին մեր դպրոցներու առջեւ եղած սովորական բաց մասն է, ամուր յատակով, ուր տղաք կը վազվզեն բոլորովին ազատ իրենց հաճոյքին։ Առանց որեւէ գործիքի, ուր խմելու և ձեռք լուալու յարմարութիւններ կան և հնար եղածին չափ մեծերու և պզտիկներու թեթեւակի անջատումով մը։

5.— Մեր արդի խեղճ պայմաններու մէջ, նոյնիսկ եւրոպական շատ մը դպրոցներ աչքի առաջ ունենալով, վերի ամբողջ գրուածը շատ շատերու շրթունքին աղուոր ժպիտ մը պիտի հանէ, թէ այս մարդը ինչ կ'ըսէ և մեր շուրջի իրականութիւնը ինչ է։ Սակայն ես, դուրսի իրականութիւնը նկարագրելու համար չէ որ այս գիրքը կը գրեմ, այլ գծելու համար այն դպրոցը ուր պիտի հասնինք, եթէ կ'ուզենք մարդկային աստիճանական բարձրացում ու զարգացում մը։

II. ՇԷՆՔԸ ՈՒ ԲԱԺԱՆՈՒՄՆԵՐԸ

1.— Մանկապարտէզը լաւագոյն է ունենայ իր ուրոյն շէնքը, իր առանձնացուած պարտէզով, իր ծաղկոցով ու բանջարանոցով, իր անասուններով և իր զանազան տեսակի յատուկ խաղի գործիքներով։

Զանազան պարագաներու տակ, հարկ կ'ըլլայ երբեմն, որ մանկապարտէզն ալ տեղաւորենք բուն դպրոցական շէնքի մէկ յարկին կամ մէկ թեւին վրայ մեր կամքին հակառակ։ Անշուշտ որ մանկապարտէզը բաւական խանգարել պիտի մեր դպրոցական աշխատանքը, ինչպէս որ մեր դպրոցական ելումուտերն ու շարժումներն ալ պիտի խանգարեն մանկապարտէզը։

2.— Բուն մանկապարտէզէ պահանջուած սրահներն— փոքրիկներու սրահը, աւելի մեծերու սրահը, երգի, պարի և ռիթմի յատկացուած սրահը, ուսուցիչներու սրահը, լայն լուացարանը իր ցած ծորակներով և միջանցք մը, որ այդ մասերու դռները իրարու հետ հաղորդակցութեան մէջ դնէ։

3.— Ընդհանուր սկզբունք է, դպրոցական բոլոր աստիճանի շէնքերուն համար, սենեակներ ընդարձակ, պայծառ գոյներով, լայն լուսամուտներով և խիստ մաքուր յատակով։ Հնար եղածին չափ քիչ սանդուխ, եղածն ալ ցած ոտքով և լայն աստիճաններով։ Հնար եղածին չափ քիչ ոլոր-մոլոր կամ անկիւնաւոր տեղեր։ Հնար եղածին

չափ ամէն մէկ աստիճանի համար ամբողջական բաժին մը, որուն բոլոր դուները կը բացուին լայն և երկար, լուսաւոր միջանցքի մը վրայ։ Հնար եղածին չափ պարզ, յատակէն քիչ մը աւելի բարձր բռնուած լուսամուտներով, որոնք գրեթէ միշտ բաց են։

4.— Տարրական նախակրթարանի ներքին բաժանումներն ու սրահները ըստ էութեան մեծ տարբերութիւն մը չունին մանկապարտէզի սրահներէն ու բաժանումներէն։ Մանկապարտէզն ու տարրական վարժարանի առաջին երկամեակը դեռ շատ նմանութիւններ ունին իրարու։ Եւ երբ կեանքի պայմանները կ'ըստիպեն, մեծ անպատեհութիւն մը չկայ, որ դպրոցական առաջին տարին գուցէ և երկրորդը յարմարցուին մանկապարտէզի հետ։ Ընդարձակ ու մէկ-երկու յարկանի շէնքի վարի յարկը կ'ըլլայ սովորաբար մանկապարտէզը· պայմանաւ որ, սենեակին յատակը դուրսի հողէն գոնէ մէկ մէթր աւելի բարձր ըլլայ և գիտական բոլոր միջոցներով, բացարձակապէս պաշտպանուած ըլլայ անձրևներու խոնաւութենէն։

5.— Բարձր նախակրթարանը, երբ առաջին յարկը չէ շէնքի, կը ներկայացնէ շէնքին երկրորդ յարկը։ Կը պարունակէ բացի հարկ եղած թիւով դասարաններէ, մեծ սենեակ մը սինեմայի համար, այլ և սենեակ մը քիմիի և ֆիզիքի փորձերուն համար։ Ինչպէս և իր բոլոր յարմարութիւններով ճաշակաւոր և հանգստաւէտ ուսուցչանոց մը։ Այս բոլոր սենեակներու դուռները. կը բացուին լայն ու լուսաւոր միջանցքի մը վրայ. Հնար եղածին չափ կողմնակի անկիւններ, նեղ միջանցքներ և աւելորդ անկիւններ չըլլան։ Լըւացարաններն ու յարակից բաժինները պէտք է գտնուին կա՛մ գլխաւոր շէնքէն դուրս, կա՛մ վարի յարկին վրայ, իրենց դուռները բակէն և ներսի շէնքէն բոլորովին կտրուած։

6.— Գալով լսարաններուն, մեծ առաւելութիւն է, երբ ունին միայն իրենց յատուկ, միայն իրենց յատկացուած շէնք մը, կամ առնըւազն յարկ մը, որուն միւս կէսն ալ յատկացուած կ'ըլլայ տեսչութեան, անջատ լսարանական բաժնէն։

Բացի դասարաններէն, աշակերտական մասը պէտք է ունենայ երեք լսարաններու միասին խմբումին համար, անոնց ժողովներուն համար, անոնց ազատ հանդիպումներուն համար, անոնց տեսակցութեան ու զըւարճութեան համար ընդարձակ սրահ մը կանոնաւոր կահաւորումով։

Պէտք է ունենայ աշակերտներու աշխատութեան յատկացուած քիմիական աշխատանոց մը։ Սրահ մը երաժշտական ու նման աշխատանքներու յարմարցըւած կամ դիւրին կերպով յարմարուող աշխատանքներու համար։

Սրահ մը իբրև գրադարան-թանգարան։ Քարտէզներ, կենդանաբանական պատկերներ, զանազան ալպոմներ, զանազան նըւէրներ,

բնագիտական հաւաքածոներ, հնաքանական կտորներ, տարբեր դարերու ձեռագիրներ, պատմական այլ պատահական բեկորներ, ինչպէս և բոյսերու, միջատներու և անաթոմիք հրատարակութիւններու հաւաքածոներ։ Կից բաժինն ալ կ՚ըլլայ գրադարանը։ Ինչպէս ըսի, լսարանական շէնքին միւս կէսը յատկացուած կ՚ըլլայ, բոլորովին անջատուած աշակերտական բաժնէն, ուսուցչի և ընկերներու աշխատանքին՝ իբրև սեփական բաժին։

III. ԿԱՀԵՐ ՈՒ ԶԱՐԴԱՐԱՆՔ

1.— Առողջապահական տեսակէտէն, բոլոր յատակները կա՛մ քար են ու աղիւս, կա՛մ իրարու հագցըւած ու ներկըւած փայտ, որ կարելի ըլլայ ամէն օր ապանեխիչ ջուրով սրբել։

Թէ դասարանները և թէ ամէնուր, աւելորդ կահեր պէտք չէ գտնըւին, այլ գործնականապէս ու անմիջապէս ամէնէն անհրաժեշտ կարասիները, միշտ տղոց տարիքին համապատասխան և յարմարցըւած անոնց հասակին։

Գեղարուեստօրէն զգացումներու կրթութեան ու ճաշակի զարգացման համար ծաղիկներն ու գեղեցիկ նկարները պէտք չէ խնայուին։ Ամէնէն կարեւոր և ամէնէն առաջին զարդը, բացարձակ մաքրութիւնն է ամբողջ շէնքին մէջ, և՛ պատեր, և՛ յատակ, և՛ կահեր, և՛ պատի պատկերներ, և՛ ծաղիկ, ամէ՛ն բան։

Մանկապարտէզի սեղաններն ու աթոռները, որուն վրայ կ՚աշխատին, պատերուն վարի մասերուն պահարանները և՛ անոնց վրայի բոլոր իրերը պէտք է ըլլան ճաշակաւոր և նորի պէս միշտ փայլուն։ Դպրոցներէն վեր, մանկապարտէզին պատերը, պէտք է ունենան յատուկ պատեր, որ դիւրութիւն կու տայ շաբաթական փոփոխելու վրան գնդասեղած նկարները ըստ օրուայ պահանջին, որոնք մի՛շտ ըլլալու են, մի՛շտ անպայման կերպով, և՛ գիտական, և՛ գեղարուեստական բարձր արժէքով։ Միջակ ու հասարակ նկարներ, ամօ՛թ է դպրոցական հաստատութեան մը պատին վրայ։

Մանկապարտէզի աշխատութեան սենեակներուն յատակները պէտք է ամբողջովին ծածկըւած ըլլան քաուչուկի հաստ շերտէ կազմըւած սիրուն գորգով. Թէ՛ աչքի գրաւիչ և թէ՛ գետին նստելու տեղ ապահովուած ամէն պաղառութենէ։ Վարժուհիներուն սենեակը, բացի իրենց հարկ համարած կահերէն, անպատճառ ամբողջ հասակով կռնակի վրայ պառկելու յարմարութիւն ունեցող տիւան մը պէտք է ունենայ։

3. — Տարրական նախակրթարանը մանկապարտէզէն խիստ կերպով զատողը գրասեղաններու գոյութիւնն է, որ անհրաժեշտ կը դառնայ գրել-կարդալու և հաշուելու աշխատանքները սկսելուն պէս։

Ամէն աշակերտի համար յատուկ պահարան մը ունենալը կը դառնայ քիչ-քիչ երկրորդական, քանի որ փոքրիկներէն շատերը, քոյր-եղբայր ունին միջին կարգի կարգերուն մէջ և անոնց հետ միասին իրենց դուրսի հագուստները կախելու յարմարութիւն։

Քոյր-եղբայր չունեցողները կրնան կախել իրենց դասարանին մէջ, իրենց վարժուհիին հետ։ Առաջին ու երկրորդ պատրաստական դասարանները, հին սովորութեամբ ալ, իրենց ուտելիքի սակառը կրնան զետեղել այդ պահարանին տակը։

Երրորդ պատրաստականէն սկսած, այդ սակառները կը յանձնուին սեղանատուն և ճաշն ալ հոն կ՚ընեն երկրորդ երկամեակի բոլոր աշակերտները միասին։

Ամէն դասարան ունի իր ուսուցչական սեղանը մէկ-երկու գզրոցով, ուր կը պահուին պաշտօնական մէկ-երկու տետրակները։ Այլ և կ՚ունենայ յատուկ դարակ մը, ուր կը պահուին դասարանին մէջ պէտք եղող ամէն տեսակի թուղթերը, թելերը, ասեղները, ուրիշ ձեռագործները ինչպէս և վարժուհիի ձեռքի տակ անհրաժեշտ եղող այլ իրերը և դասարանին մէջ կամ ուսուցչուհիի կամ աշակերտներու կողմէ այդ տարուայ ընթացքին կարդացուելիք կամ թղթատուելիք գիրքերը։

Դասարանի պատերուն, յարմարցուած է գրատախտակը, խօսակցական պատկերներ օտար լեզուներու համար, դասերուն հետ կապուած նկարներ և վերջապէս մէկ-երկու գեղարուեստական նկար։

4.— Իսկ երրորդ-չորրորդ նախապատրաստականներու մէջ, պատերուն տիրողը քարտէզներն են, բնապատմական աթլասները, բայց չեն պակսիր նաև, պատմական գեղարուեստական արժէքաւոր գործեր ալ։ Ամէն դասարան ունի իր յատուկ գրադարանը, որուն վերին դարակը յատկացուած է սորված լեզուներու բառարաններուն, պատկերազարդ բառարաններուն. իսկ յաջորդ դարակներուն մէջ, յատկապէս այդ տարուան ընթացքին ազատ կարդացուելիք գիրքերուն։ Ամէն դասարան պէտք է ունենայ իր այդ տարուան կարդացուելիք գիրքերուն երկու-երեք օրինակը։

Դասարաններուն գուարթութիւնը, մաքրութիւնը և գրաւչութիւնը, ինչպէս և կահ-կարասիներու նորութիւնը և հրապոյրը, մշտական պահանջ է ինչպէս ամբողջ դպրոցի նաև մասնաւորապէս այս երկրորդ երկամեակի ընթացքին։

Բ. ՎԱՐՉՈՒԹԻՒՆ

I. ՅԱՏՈՒԿ ՎԱՐԻՉ ԱՆՁԵՐ

Դպրոցներու տէրը կրնայ ըլլալ պետութիւնը, համայնքը, ընկերութիւն մը, ծնողական խումբ մը, կրօնական, առեւտրական կամ այլ հաստատութիւն մը և վերջապէս անհատներ։ Տէրն է, որ կը հիմնէ դպրոցը, կը հոգայ ծախքերը, կը ճշդէ դպրոցին աստիճանը, ուղղութիւնը և ծրագիրը իր հիմնական գծերով, բայց այդ բոլորի գործադրութիւնը ինքը չէ, որ կը կատարէ։

Դպրոցական ներքին առօրեայ բուն աշխատանքը կը յանձնուի այդ գործին համար յատուկ պատրաստութիւն և իրաւունք ունեցող և յատկապէս այդ գործով ապրող մարդոց։ Ատոնց բոլորի ճիգերն ու աշխատանքները, սերտօրէն կապուած են, հիւսուած են իրարու, իրար կը լրացնեն և կենդանի ամբողջութիւն մը կ՚առաջացնեն։ Բայց և այնպէս, այդ ընդհանուր ու բարդ աշխատանքը պէտք է բաժնենք երկու որոշ տեսակի, վարչական գործունէութիւն և ուսուցչական գործունէութիւն։

Հոս առայժմ մեզի զբաղեցնողը վարչական կազմն է ու վարչական գործերը, այսինքն դպրոցը վարող, դպրոցը դարձընող, դպրոցի կարգ ու կանոնին հսկող գլխաւոր դէմքերը, առանց որուն թէ՛ դըպրոցի կազմակերպութիւնը, թէ՛ դաստիարակութիւնը և թէ ուսուցումը կը դառնայ անկարելի։

Ա. ՏՆՕՐԷՆ

Տնօրէնը ներկայացուցիչն է դպրոցի տէր եղող մարմնին, այսինքն զօդող կապն է իրաւատէր և գործադիր մարմիններուն միջև, հանգոյցն է դպրոցէն դուրս կատարուող գործունէութեան և դպրոցէն ներս թափուող աշխատանքին։

Նայելով դպրոցի տիրոջ ինչ տեսակի ըլլալուն՝ խիստ կը նեղնայ կամ կը լայննայ տնօրէնի մը իրաւասութեան սահմանները և ատոր համեմատ ալ անոր գործունէութեան ազատութիւնը, ձեռներէցութեան չափը և ստեղծագործ աշխատանքին չափը։

Ամենէն կաշկանդըուածը և ամենէն աւելի սև աշխատաւորի մը դիրքին մէջ եղողը գործավար տնօրէնն է, երբ վերէն՝ տէր մարմնէն կու գայ ամեն հրահանգ ու որոշում, յաճախ իր բոլոր մանրամասնութիւններով, ամեն պարագայի մէջ իր բոլոր կարեւոր կողմե-

րումն ու գծերումը․ տնօրէնին կը մնայ ըստ այդ հրահանգներուն կատարել ու կատարել տալ ամբողջ գործը, չթողնելով որ շեղում կամ զանցառութիւն տեղի ունենայ։ Այսպէս են պետականացած վարժարաններուն տնօրէնները ընդհանրապէս, այսպէս են համայնական վարժարաններու տնօրէնները, երբ համայնքի ընտրած խնամակալ, հոգաբարձու կամ ուսումնական մարմին կոչուող ժողովները, հիմնապէս ձեռքն են առած գործի ամբողջ կազմակերպումն ու հոգածութիւնը․ այսպէս են զանազան ընկերութիւններու, կրօնական միաբանութիւններու և արդիւնաբերական հաստատութիւններու բացած վարժարաններուն տնօրէնները, երբ այդ հաստատութիւնը կամ միաբանութիւնը իրենք կ'ուզեն իրենց ձեռքին մէջ պահել իրենց դպրոցին իսկական ղեկավարութիւնը․ տնօրէնը անոնց որոշումներն ու հրահանգները գործադրող վարձկան պաշտօնեայ մըն է․ ինքնուրոյնութենէ զուրկ, քիչ-շատ լուրջ հարց ու դէպք, որ նոր վճիռ կը պահանջէ, պէտք է երթայ այդ վերին կեդրոնը։

Իր խելքով, կամքով ու փորձով անհամեմատ աւելի օգտակար կրնայ ըլլալ դպրոցական գործին տնօրէնը, երբ բաւարար չափով մը մասնակից է և ազդել կրնայ թէ՛ վարչական, թէ՛ ուսումնական ու դաստիարակչական որոշումներու և կարգադրութիւններու կայացման վրայ, ըլլալով վերի օրէնսդիր մարմինին մէկ անդամը կամ գէթ իր ընտրութեամբը դառնալով այդ վերին մարմինի խորհրդակից անդամը․ այսինքն ո՛չ միայն գործավար պաշտօնեայ մըն է, այլ և խորհրդակից մը, վարչակից դէմք մը։

Ամենէն աւելի կը շեշտուի տնօրէնի անձնաւորութիւնն ու դերը, երբ դպրոցի տէր հաստատութեան կողմէ լայն լիազօրութիւններով իր խելքին ու իր հմտութեան կը յանձնուի դպրոցին ու գործին ղեկավարութիւնը և կամ որ ինքն է իր դպրոցին իրաւական տէրը։ Եւ կը շեշտուի թէ՛ գէշ և թէ՛ աղէկ իմաստով։ Գէշն ան է, որ գրեթէ զուրկ է հակակշռէ և ամեն ինչ իրմէն է կախուած, մանաւանդ իր հասունութեամբ, փորձառութեամբ, մասնագիտական պատրաստութեամբ և ընդհանուր կրթութեամբ խոր հոգի մը չէ։ Բայց այդ ազատ շարժուելու կարողութիւնն է, որ հնար կու տայ նոր փորձերու, յանդգնութիւններու, հնութիւններուն պոչը կտրելու, կարճ ճամբան իր որոնելու, կատարելագործելու։ Ուրիշ խօսքով սուր զէնք մըն է երկսայրի, և՛ վտանգաւոր և՛ թեւաւոր։

Բ․ ՏՆՕՐԷՆԻՆ ՊԱՐՏԱՒՈՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ

Տնօրէնի մը դերը, ինչ աստիճանի ալ որ կաշկանդուած կամ ազատ ըլլայ, չորս ուղղութեամբ կը գործէ։

A II 98783
ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԻՄՆԱՐԱՐ ԳԻՏԱԿԱՆ ԳՐԱԴԱՐԱՆ ԱԶԳԱՅԻՆ ԱԿԱԴԵՄԻԱՅԻ

Նախ տնօրէնին պարտականութիւնները դպրոցին տէրը եղող վերին մարմնի հանդէպ։ ա) Գործակցիլ վերին մարմնի տալիք որոշումներուն կամ փոփոխութիւններուն առնըւազն դիմումներ կատարելով, բացատրութիւններ տալով, անհրաժեշտութիւնները մատնանիշ ընելով և առաջարկներ տանելով։ բ) Պահել դպրոցական գործունէութեան բոլոր հաշիւները, մատեանները, արձանագրութիւնները և վարել դպրոցին վերաբերող գործերուն թղթակցութիւնը։ գ) Կատարուած գործերու և վիճակի մասին պարբերաբար հաշիւ ու տեղեկագիր ներկայացնել իրաւատէր մարմնին։ Եւ դ) Դպրոցին մէջ ան է փոխարինողն ու ներկայացուցիչը իրաւատէր մարմնի կամքին ու խօսքին։

Երկրորդ առանձին խումբ մը կը կազմեն տնօրէնին պարտաւորութիւնները դուրսի աշխարհին հանդէպ՝ ծնողներու և հասարակութեան հանդէպ։ ա) Ան է ամեն տեղեկութիւն ու բացատրութիւն տուողը դուրսէն եկող ամեն դիմումներուն իր դպրոցին հետ կապ ունեցող բոլոր հարցերու վերաբերմամբ։ բ) Ան է աշակերտներու ընդունելութիւնը վարողն ու որոշողը։ գ) Դպրոցի վիճակի մասին պարբերաբար հասարակութեան ու ծնողներուն հաշիւ ու տեղեկագիր ներկայացնողը։ դ) Ան է դպրոցի ներկայացուցիչը պետական, հանրային ամեն կարգի խորհրդակցութիւններու և հաւաքոյթներու պարագային։

Տնօրէնի պարտաւորութիւններու երրորդ խումբը ուսուցչութեան հանդէպ է։ ա) Ան է իր ուսուցիչներն ընտրողը կամ գէթ իր ուսուցիչներու ընտրութեան այս կամ այն աստիճան լրջութեամբ մասնակցողը, երբ ընտրութիւնը իրաւատէր մարմինը ինքը կը կատարէ։ Դպրոցական գործի յաջողութեան և ներքին համերաշխութեան տեսակէտէն ամենէն գերադասելի ձևը այն է, որ տնօրէնի կողմէն ընտրուին և վերին մարմնի կողմէն հաստատուին կամ որ նոյն ըսել է՝ տնօրէնի առաջարկով ընտրուին ուսուցիչները, տնօրէնի ու վերին մարմնի խորհրդակցութեամբ։ բ) Տնօրէնի պարտաւորութիւնն է նախագահել ուսուցչական ամեն տեսակի ու աստիճանի ժողովներուն, և վարել այդ ժողովներուն աշխատանքը։ գ) Տնօրէնի պարտաւորութիւնն է հսկել ուսուցիչներու գործունէութեան թէ՛ ուսումնական, թէ՛ դաստիարակչական և թէ՛ վարչական տեսակէտէն, հետեւելով որ անոնց ամբողջ աշխատանքն ու վարմունքը համաձայն ըլլայ դպրոցի կանոնագրին, ուսումնական ծրագրին և մանկավարժական ժողովներու հանած որոշումներուն։ դ) Ըլլալ օգնող ու խորհրդատու նոր ու նըւազ փորձառու ուսուցիչներուն։

Տնօրէնի պարտաւորութիւններուն վերջին խումբը կը կազմէ դպրոցի աշակերտութեան հետ ունեցած իր իրաւական կապերը։ ա) Ան է աշակերտութեան համար դպրոցական ամբողջ կարգ ու կա-

նոնի վերին հսկողը և վարչական գործադիր սանդուղին վերին աստիճանը։ բ) Ան է աշակերտութեան վերին յենարանը և խորհրդատուն ամեն տեսակի անձնական ու բարոյական հարցերու մէջ, ինչպէս և ամեն տեսակի վէճերու և թիւրիմացութիւններու ատեն վերջին իրաւարարը։ Բոլոր քիչ թէ շատ ծանր անկարգութիւններու պարագային կը դիմէ իր ընկեր միւս վարիչ անձերու խորհուրդին և աւելի ծանր պարագաներուն նաև վարչական ուսուցչական ժողովներու։

Գ. ՏՆՕՐԵՆԻՆ ԿՐՃԱՏՈՒՄԸ

Երբեմն կը պատահի, որ տէր մարմնի հեռաւորութեան կամ այլ պատճառներով կը նշանակուին տնօրէն երկու-երեք հոգի, որոնք կը վարեն հաստատութիւնը ընդհանուր խորհրդակցութեամբ, երբեմն իրենց մէջ աշխատանքը բաժնելով, երբեմն պարբերական հերթապահութեամբ, բայց ասիկա բացառիկ բան մըն է և ներքին բարդութիւններու տեղի տըւող. միշտ լաւ է, որ գործադիր իշխանութեան սանձը մէկ մարդու մը ձեռքը գտնըւի. և վերջնական կարգադրութիւններն ու ընդհանուր վերին հսկողութիւնը ամբողջ գործի և ամենուն վրայ մէկ մարդու մը պատկանի։

Փոքրաթիւ աշակերտութիւն ունեցող դպրոցներու մէջ, ուր տասնեակի մը չափ են ուսուցիչներուն թիւը ընդամենը աշխատանքի վրայ, տեսչի գործը բնականաբար շատ կը պակսի և առանձին տնօրէն մը ունենալը կը դառնայ աւելորդ. այս պարագային տնօրէնի իրաւունքները քիչ մը սեղմըւած կերպով կը տրուին ուսուցիչներէն մէկուն, որ և սովորաբար կ'անուանենք աւագ-ուսուցիչ։ Գիւղական ու թաղային վարժարաններուն մէջ ծախքը կրճատելու հոգերով, նոյնիսկ վեց ու աւելի դասարաններէ կազմըւած և քանի մը հարիւր աշակերտութիւն ունեցող դպրոցներու համար ալ կը պատահի որ տնօրէնի փոխարէն աւագ-ուսուցիչով կը բաւականանան։ Բայց գործնականին մէջ որչափ աշակերտութեան և ուսուցչութեան թիւը մեծնայ՝ այնքան հարցը կու գայ ու կը կենայ անունի վրայ, որովհետև աւագ-ուսուցիչը հետզհետէ կը ծանրաբեռնըւի տեսչական պարտաւորութիւններով և հետզհետէ կը հարկադրըւի իր դասերը պակսեցնելու, կը դառնայ տնօրէն. քիչ մը դիրքը կ'ըլլայ աւելի համեստ, քիչ մըն ալ ռոճիկը, բայց ո՛չ իր դերն ու աշխատանքը։

Մասամբ դրամական հաշիւներով, մասամբ ալ համայնավարական տեսակէտներով և հաւասարութեան հեռանկարով յափշտակուած՝ եղած են առաջարկներ տնօրէնը կամ աւագ-ուսուցիչը բոլորովին մէջտեղէն վերցնելու և վարչական գործադիր ու վերահսկող իշխանութիւնը դնելու ուսուցչութեան վրայ. մանկավարժական ընդհանուր

ժողով մը ինքն իր մէջ կը բաժնէ տնօրէնի մը բոլոր աշխատանքները կամ կը նշանակէ հերթապահութիւն. բոլոր ուսուցիչները կարգով կամ շաբաթական որոշ օրեր կը խաղան տեսչի դերը։ Այսինքն կ՚ըլլայ և՛ օրէնսդիր և՛ գործադիր իշխանութիւն։

Բայց այս բոլոր առաջարկները, որոնք վերացական և միակողմանի դատողութիւններէ կը բխին կամ շատ մանր շահերէ, չեն համապատասխաներ դպրոցական գործի իրական և մանկավարժական պահանջներուն։ Օրէնսդիր մարմինը երկար խորհրդակցութիւններ կը սիրէ, հաւասարադաս գլուխներ և աշխատանքի միակերպութիւն. վարչական ու վերահսկիչ գործերը ընդհակառակը կեդրոնացում կը պահանջեն, արագութիւն կը պարտադրեն և որոշ աստիճանի իրար ենթարկում։ Գործադիր գլուխներու շատութիւնը և պարբերաբար փոփոխումը ընդհարումներ կ՚առաջացնէ, անվերջ ու աւելորդ չփումներ, իրարմէ անտեղեակ կամ իրար հակառակ կարգադրութիւններ, հարցերուն տարբեր տեսակէտներով և ոգիով մերձեցում, ինչպէս և ուղղակի ներքին վէճեր, դաւեր, թշնամութիւն և մրցակցութիւն։ Երբ մարդիկ վարչականօրէն իրարու հաւասար նկատուին, այլեւս իրարու չեն ենթարկուիր և չեն ընդունիր իրարու հակակշիռ, որով գործնականապէս վերահսկողութիւնը կը վերնայ դպրոցին վրայէն. իսկ ամենալաւ ուսուցիչներն անգամ այլեւս չեն աշխատիր այն կանոնաւորութեամբ, որ անհրաժեշտ է. հսկողութեան վերացումը կամ նուաստացումը անմիջապէս կ՚իջեցնէ աշխատանքին և՛ որակը և՛ քանակը։

Դ. ՕԳՆԱԿԱՆ ԱՅԼ ՎԱՐԻՉ ԱՆՁԵՐ

Վարչական ամբողջ գործը դպրոցին մէջ պէտք է կեդրոնանայ մէկ մարդու մը ձեռքը բնականոն պայմաններու մէջ, բայց դասարաններու և աշակերտութեան թիւը քանի կը բարձրանայ, այնքան կը շեշտուի վարիչ օգնականներու պահանջը։

Երբ դպրոցական հաստատութիւնը շատ ընդարձակ է, գուցէ քանի մը շէնքերով ու բաժիններով՝ տնօրէնը կ՚ունենայ յաճախ իր օգնական տնօրէնները, այսինքն իր ընտրած և իրմէն լիազօրուած մարդիկ, որոնք իր փոխարէն կը կատարեն աշխատանքի մէկ որոշ հատուածը իրեն հետ խորհրդակցելով և իրեն հաշիւ տալով. այդ օգնականները կրնան և ընտրուած ըլլալ վերին իրաւատէր մարմնի կողմէ, բայց միշտ գտնուելով տնօրէնի կարգադրութեան և հսկողութեան տակ։

Եթէ դպրոցական հաստատութիւնը ունի նաև իրեն կից տնտեսական ու փորձնական ձեռնարկներ, արհեստանոց կամ գիշերօթիկ

բաժին, այս զանազան տեսակ մը առանձնացուած գործերը կրնան ունենալ իրենց մասնաւոր վարիչները, որոնք որոշ սահմաններու մէջ կը գործեն տնօրէնի մը իրաւունքներով ու պարտաւորութիւններով, բայց միշտ կը գտնուին ընդհանուր տնօրէնի մը վերին հսկողութեան տակ։

Տնօրէնի ձեռքին տակ աշխատաւոր մըն է նաեւ դպրոցին ընդհանուր քարտուղարը, որ տնօրէնի հրահանգով կը հետեւի բոլոր մատեաններու կանոնաւոր պահպանման, հաշիւներու գրութեան, կը պատրաստէ ու կը ներկայացնէ թղթակցութիւնները եւ կը պահէ դըպրոցական արխիւը։

Աւելի շեշտուած վարչական դէմք մըն է դպրոցական հաստատութեան մէջ հսկիչը, այն անձը կամ անձերը, որ անմիջապէս կը հետեւի դպրոցի մը որոշ յարկին, որոշ թեւին եւ մասին մէջ կամ որոշ ժամերուն կարգ ու կանոնի ճշգրիտ գործադրութեանը, բացակայութիւններուն, բարեկարգութեան եւ բարեկրթութեան։ Խառն դպրոցներու մէջ մէկը կին։

Դպրոցի մը մնացած բոլոր ուսուցիչները վարչական գործերուն կը մասնակցին որոշ գծուած սահմանի մը մէջ, ուր դաստիարակութիւնը սերտօրէն կը հիւսուի վարչական պարտաւորութեան։ Եւ այդ պարագաները հետեւեալներն են.

ա) Դասաւանդման միջոցին դասարանին մէջ ամէն ուսուցիչ միեւնոյն ժամանակ եւ վարիչ մըն է. ե՛ւ կարգապահութեան, ե՛ւ մարդավարութեան ե՛ւ բարոյականութեան հսկողը։ Ան պիտի կատարէ իր այդ վարչական դերը համաձայն դպրոցի մէջ ընդունուած կարգերուն եւ իրենց մանկավարժական ժողովներու որոշումներուն։ Երբ մասնաւոր դժուարութեան մը հանդիպի կը դիմէ ընդհանուր հսկիչին, դասարանական դաստիարակին կամ վերջապէս տնօրէնի օգնութեան։

բ) Շատ տեղ, մանաւանդ վարի կարգերուն մէջ կամ յարմարուելով շէնքի դրած պայմաններուն, ուսուցիչներուն վրայ կը մնայ նաեւ աշակերտները դասարան տանիլը, դասարանէն հանելը, պարապ պահերուն հսկելը, սերտողութիւններուն օգնելը։ Այս բոլոր պարագաներուն ուսուցիչը հսկիչի ու տնօրէնի օգնականին դերը ունի իր վրայ։

գ) Եւ ընդհանրապէս դադարներուն, խաղերու միջոցին, նոյնիսկ դպրոցի շէնքէն դուրս փողոցն ու այլուր հսկիչի ու տնօրէնի օգնականի պաշտօնը կատարելը թէեւ անմիջապէս իր պարտաւորութիւններուն մէջը չէ, բայց եւ այնպէս ո՛չ-մէկ ճշմարիտ ուսուցիչ անտարբեր նայիլ չի կրնար, երբ անկարգութիւն մը կը կատարուի վայելչութեան, մարդավարութեան եւ դպրոցի կարգերուն հակառակ։ Այս տեսակ պարագաներուն լաւագոյնն է, խաչաձեւումներէ խուսափելու համար՝ իր անմիջական միջամտութեամբ անկարգութիւնը

կեցընելէն ետքը, ինքը դատ ու դատաստան չկատարէ, այլ հարցի ուսումնասիրումը և վերջնական կարգադրութիւնը յանձնէ դպրոցի վարչական մարմնին։

դ) Այն դպրոցները, ուր մասնաւոր հսկիչ չկայ՝ բնականաբար հսկիչի մը բոլոր վարչական աշխատանքները կ'իյնան ուսուցիչներու վրայ. ուսուցչական ու վարչական պարտաւորութիւնները կը ձուլուին իրար. փոքրիկներու հետ բնական վիճակ մըն է ասիկա. բայց միջին և աւելի եւս բարձր դասարաններու համար շատ աւելորդ ու դժուար բեռ մըն է. կը խանգարէ ուսուցչին գործը։

ե) Միջին ու վերին կարգերուն մէջ ուսուցչութիւնը հնար եղածին չափ պէտք է ազատել վարչական ու կարգապահական պարտաւորութիւններէ. բայց ամեն ուսուցիչ, որ բաւարար ժամերով դաս ունի դպրոցական հաստատութեան մը մէջ, պարտական է մէկ դասարանի մը աշակերտներուն տեւական դաստիարակը ըլլալ. ճանչնալ իր կարգի տղոց ընտանեկան, տնտեսական և այլ պայմանները, ուսումնասիրել տղոց բնաւորութիւնը, ջանասիրութիւնը, թերութիւններն ու առաւելութիւնները և ջանալ ամեն կերպով օգտակար ըլլալ անոնց հոգեկան կրթութեան ու բարձրացման։

II. ՈՒՍՈՒՑԻՉ ԵՒ ՎԱՐԻՉ

Այս յատուկ վարչական անձերէն զատ անշուշտ, որ ամեն ուսուցիչ դէպքը բերած ժամանակ իր վրայ ունի որոշ վարչական պատասխանատուութիւն։

Այսպէս, ինքն իր դասարանին մէջ, երբ աշակերտներուն հետ կը պարապի. այսպէս, երբ դասարան մը առած կը տանի որևէ հաստատութիւն ցոյց տալու, կամ պտոյտի և զըւարճութեան. այնպէս, երբ պատահական կերպով աշակերտներու խումբ մը և ուսուցիչը իրար կը պատահին որևէ տեղ։

Այս և նման պարագաներուն, ամեն ուսուցիչ ալ իր ուսուցչական պարտաւորութեան մասը պիտի զգայ որոշ վարչական խնդիրներ կարգադրելը։

Մասնաւորապէս դաստիարակ ուսուցիչները շատ մեծ և խոր ազդեցութիւն ունին աշակերտութեան վրայ և որոնց մասին պիտի խօսուի առանձին։

Անհատ անձերէ և անհատ ուսուցիչներէ դուրս, մանկավարժական ժողովներն են, որոնք վարչական դեր ունին և վարչական որոշումներ ալ կը կատարեն։ Այսպէս օրինակ, աշակերտութեան վարքն ու բարքը գնահատողը մանկավարժական ժողովներն են, ինչպէս և դասարանական կազմերն ու աւարտականները որոշողը և ընդունուողներն ու հեռացողները վաւերացնողը։

III. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԺՈՂՈՎՆԵՐ

Ա. ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Դպրոցական գործի ներքին ղեկավարութեան մէջ տնօրէնութեան կից երկրորդ մարմինն է մանկավարժական ժողովը, այսինքն դպրոցի մը բոլոր ուսուցիչներուն պաշտօնական խորհրդակցութիւնը։

Նայելով դպրոցի իրական տէրերուն և անոնց միջամտութեան չափին և ըմբռնումներուն՝ շատ կը տարբերին իրարմէ տնօրէնութեան և մանկավարժական ժողովներուն փոխ-յարաբերութիւնները։ Կրնանք որոշել իրական չորս հիմնական վիճակ. կայ տնօրէնութեան գերադասութիւնը, կայ մանկավարժական ժողովներուն գերադասութիւնը, կայ երկուքի ալ ստորադասութիւնը, կայ վերջապէս երկուքի ալ հաւասարադասումը։

Երբ տնօրէնին իրաւասութիւնն է գերադաս դպրոցին մէջ՝ ուսուցչական ժողովները կը դառնան աշակերտներու վարք ու բարքը գնահատող և անոնց աշխատանքին նիշերը ճշդող հաւաքական աշխատակցութիւն մը, որուն վրայ աւելի կամ պակաս պատահականութեամբ կ՚աւելնան երբեմն զանազան ուսումնական և դաստիարակչական հարցերու շուրջ կիսապաշտօնական մտքերու փոխանակութիւններ։ Ուրիշ խօսքով շատ նեղ սահմաններու մէջ աշխատող մանկավարժական ժողովներ են ասոնք և բնաւ մասնակցութիւն չունին դպրոցի կազմութեան, ուղղութեան և վարչութեան վերաբերող հարցերու մէջ։ Ասիկա կը նշանակէ, որ դպրոցի իրական տէրը անհատ մըն է անկախ կամ իրական տէրերու կողմէն նշանակուած և լիազօրուած անձ մը։ Այս պարագային ուսուցիչներու ընտրութիւնն ալ կը գտնուի տնօրէնին ձեռքը, որ կը վարէ գործը տեսակ մը միապետական սկզբունքներով։

Երբ մանկավարժական ժողովներու իրաւասութիւնն է գերադասը՝ այդ ժողովներուն ձեռքը կ՚ըլլայ կեդրոնացած և՛ գործերու բուն վարչութիւնը և՛ ամէն որոշում ու վճիռ և՛ ամէն նոր առաջարկներու և կարգերու մշակումը և՛ ամէն հակակշիռ։ Դպրոցական ամէն պաշտօնեայ ենթակայ է ժողովի որոշումներուն իր ամբողջ գործունէութեամբ. կը գործադրէ ժողովի հրահանգները և պատասխանատու է ժողովի առաջ. և դպրոցի տիրոջ առջեւ ալ պատասխանատու է ամբողջ ժողովը։ Տնօրէնը, եթէ կայ, ինչպէս բոլոր վարչական պաշտօնեաները, բոլոր միւս ուսուցիչներուն նման իրենց հրահանգները կ՚ըստանան ժողովէն։ Տնօրէնը սովորաբար ընտրուած կ՚ըլլայ, միւս ուսուցիչներու նման, իրաւատէր մարմնի կողմէն, բայց կրնայ և ընտրուած ըլլալ ուսուցչական ժողովի կողմէն։ Առաջին պարագային նորէն որոշ իրական անկախութիւն մը կը մնայ

վրան ժողովի հանդէպ. երկրորդ պարագային ան պարզապէս ժողովի ներկայացուցիչն է և ժողովի որոշումներուն գործադրութեան հսկողը, եթէ ընտրուած է տեւական կերպով. տնօրէնութիւնը իր ուրոյն կերպարանքը բոլորովին կը կորսնցնէ, երբ կը դառնայ հերթական ու ժամանակաւոր։

Դպրոցական ղեկավարութեան այս ձեւերը ծնունդ են ժողովրդապետական սկզբունքներու հետեւողութեան, երբ ամեն գործ ժողովներով տեսնելը կը տիրապետէ կառավարական մեքենայի բոլոր անիւներուն մէջ և անոր նմանութեամբ ալ ամեն տեսակի հաստատութիւններու վարչութեան մէջ։ Ամեն ինչ ժողովներու ձեռքը կեդրոնացընելու այս ծայրայեղութիւններուն հասնելէն առաջ՝ բնական կերպով հարց կը ծագի, որ բոլոր դպրոցական պաշտօնեաները ընտրողն ու արձակողը դառնայ միաժամանակ օրէնսդիր, գործադիր, ընտրող և ընտրուող միակ իսկական տէրը, գործնականապէս առանց որեւէ հսկիչի և անփոփոխելի, քանի որ գործնականապէս կը դառնայ անկարելի ուսուցիչ մը հեռացնելը. և ուսուցչութիւնը անխուսափելի կերպով կը բաժնուի ներքուստ մէկ-երկու հակամարտ խմբակներու իրենց ուզած մարդիկը պահելու և դպրոցի վրայ տիրապետելու բուռն ու յամառ պայքարով։

Այս կարգի հիւանդութիւններէ դպրոցական մթնոլորտը ազատ պահելու համար բուն վարչական-ընտրական գործերը երբեք պէտք չէ գտնուին ուսուցիչներուն ձեռքը. բուն ուսուցչի գործը դաստիարակութիւնն է և ուսուցումը. և անոր այդ աշխատանքին վրան ալ միշտ պէտք է գտնուի հակակշռող անձ մը, որուն ընտրողն ու լիազօրողը պէտք չէ ուսուցչութիւնը ըլլայ։

Տնօրէնութեան և մանկավարժական ժողովներու գործունէութեան մէջ կաշկանդըւած ստորադասութիւն մը կ'առաջանայ միաժամանակ և հաւասարապէս, երբ վերին իրաւատէր մարմինը մանրամասն կանոնագրերով կը բաժնէ աշխատանքը այդ երկու կողմերուն միջեւ ամեն մէկուն ընելիքը ճշգիւ որոշելով. երկու կողմերն ալ ինքը կը նշանակէ և կը պահանջէ, որ մեքենան բանի ճիշդ իր լարածին պէս իր մէջէմէջ ղրկած ընդհանուր դիտողութիւններու հսկողութեան տակ։ Այսպէս կ'ըլլայ ընդհանրապէս պետականացած և խիստ կեդրոնացման ենթարկըւած կարգ ու սարքի մէջ. իրաւազրկութեան բերած հաւասարութիւնն է ասիկա և՛ տնօրէնին համար և՛ ուսուցչութեան. երկուքն ալ պարզապէս պէտք է շարժին ու կատարեն կեդրոնէն եկող հրահանգները կեդրոնի մատնանշած ձեւով ու եղանակով։

Շատ աւելի բնական և առողջ հաւասարեցում մըն է տնօրէնութեան և մանկավարժական ժողովներու իրաւասութեան, երբ դպրոցին տէրը՝ ըլլայ պետութիւնը, համայնք մը, ծնողական խումբ մը՝ կ'ընտրէ իր տնօրէնը և տնօրէնի մատնանշումով կը հրաւիրէ իր ու-

ուցիչները։ Տնօրէնին կը յանձնուի բոլոր զուտ վարչական հարցե-րուն գործադրութիւնը անկախ ուսուցչական ժողովէն, դիցուք և երբեմն խորհրդակցելով անոնց հետ. իսկ մանկավարժական ժողովին կը յանձնուի ուսուցման ու դաստիարակութեան վերաբերող բոլոր հարցերուն մշակումը, ծրագրումը և որոշումը. տնօրէնը կ'ըլլայ նախագահը այդ ժողովներուն և հսկողը անոր առած որոշումներու գործադրութեան և այդ մասով ալ պատասխանատու մանկավարժական ժողովի առջև։

Ասիկա երկու կողմերու հաւասարակշռում մըն է աշխատանքի բնական բաժանման վրայ յենուած։ Բուն մանկավարժական խնդիրներու մէջ իրական գերադասութիւնը կը մնայ մանկավարժական ժողովին ձեռքը, իսկ զուտ վարչական, ընտրական և հսկողական իր պարտաւորութիւններուն մէջ կը մնայ տնօրէնը լիովին անկախ ուսուցչական ժողովէն։

Մանկավարժական ժողովներէն անջատ ծանրակշիռ հարցերու կամ բացառիկ փոփոխութիւններու պարագային կրնան տեղի ունենալ իրաւատէր մարմնի նախաձեռնութեամբ և իրական ուսուցչական լրիւ կողմերու մասնակցութեամբ խառն-ընդհանուր ժողովներ ընդհանրապէս խորհրդակցական բնոյթով։

Ասկէ զատ իրաւատէր մարմինը երբեմն կը ցանկայ ներկայացուցիչ մը պահել մանկավարժական ժողովներուն մէջ խորհրդակցական ձայնով, երբեմն ալ նոյնիսկ վեթօի իրաւունքով։ Նոյնը կարելի է պահանջել շատ աւելի խորին իրաւունքով ծնողական ժողովի կողմէն ընտրուած մէկ կամ երկու խորհրդականի համար մանկավարժական ժողովներու մէջ։

Ծայրագոյն ազատամտութեամբ տարուողները կը պահանջեն նոյնիսկ, որ դպրոցի մը աշակերտութիւնն ալ իր ներկայացուցիչները ընտրէ ուսուցչական ժողովներուն մասնակցելու համար։ Անշուշտ այս վերջինը հասկացողութիւններու պարզ շփոթութիւն մըն է արդէն և խառն ժամանակներու բերած յեղափոխական տակնուվրայութիւններու արդիւնք։ Կրթութիւն կը նշանակէ մեծերու ղեկավարութիւնը փոքրերու վրայ. կրթուողներու դերը ենթարկուիլն է, եթէ խաղ ու կատակ չէ կատարուածը։ Եւ անշուշտ մեծերու պարտաւորութիւնն է գիտնալ աշակերտութեան հոգիին մէջ և շուրջը անցած-դարձածը և այդ բոլորը աչքի առաջ ունենալ իր ծրագիրներու և աշխատանքներու միջոցին։ Բայց այդ բոլորին ծանօթանալու շատ ուրիշ տեղեր ու յարմարութիւններ կան, քան երկու ներկայացուցիչները մանկավարժական ժողովին մէջ։

Ե՛ւ պետութիւնը, և՛ հանրութիւնը, և՛ ծնողները մասնաւորապէս, շատ ցանկալի է որ հետաքրքրուին ուսուցչական ժողովներու աշխատանքով և ուզենան գոնէ աչք ու ականջ մը ունենալ այդ ժո-

ղովներուն մէջ. միակ տարրը, որ հոն տեղ չունի և չի կրնար ունենալ աշակերտութիւնն է. հիւանդ մտածում է ղեկավարող մարմնին մէջ ղեկավարուող մը նստեցնելը։

Բ. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԺՈՂՈՎՆԵՐՈՒՆ ԶԲԱՂՈՒՄՆԵՐԸ

Նախորդ բացատրութիւններէն պարզ է, որ մանկավարժական ժողովներուն զբաղումներուն թէ՛ տեսակները և թէ՛ ամէն մէկ տեսակի խորքն ու լայնքը շատ է տարբեր նայելով դպրոցի իրաւական տիրոջ ով ըլլալուն և այդ տիրոջ տրուած ազատութեան չափին։

Սակայն ընդհանուր առումով մանկավարժական ժողովներու զբաղումներուն նիւթերը կրնանք բաժնել չորս խումբի. ուսումնական հարցեր, դաստիարակչական հարցեր, վարչական հարցեր և աշակերտական գնահատումներ։

Ըլլայ խորհրդակցական ձևով ու սահմանափակ թիւով, ըլլայ ազատ որոշումներու իրաւունքով և անհամեմատ լայն սահմաններով, բայց միշտ այս չորս տեսակի նիւթերն են, որ կու գան ու կրնան գալ մանկավարժական ժողովներու սեղանին վրայ։ Վարչականօրէն գէշ կազմակերպուած դպրոցներուն մէջն է՛ միայն, որ ուսուցիչներու մէջ եղած անձնական անախորժութիւնները, չահերը, բողոքները, մեղադրանքները և ներքին այլ հակամարտութիւնները կը դառնան նիւթ այդ ժողովներուն հիմնապէս խաթարելով դպրոցին հանգիստը, ուսուցիչներու ընկերական յարաբերութիւնները և կրթական գործունէութիւնը։ Վերի չորս տեսակի նիւթերէն դուրս եղող հարցերը պէտք չէ գան մանկավարժական ժողովները. անոնց կարգադրութեան տեղը տնօրէնի առանձնասենեակն է կամ կը հասնին վերին իրաւական մարմնին։

Մանկավարժական ժողովներու զբաղումներու ուսումնական նիւթերը կրնան ըլլալ. 1) *Ծրագրային մշակումներ, սրբագրութիւն, փոփոխութեան առաջարկներ, նոր առարկաներու յաւելում.* 2) *Նիւթի այլ ձևի կամ այլ չափով բաշխումի աշխատանքներ. մէկ տարիէն միւսը փոխանցում, զանազան յաւելումներ, յապաւումներ, ձուլումներ տարուան մը մէջ աւանդուելիք նիւթերու.* 3) *Դասաւանդման եղանակներու տեսական ու գործնական սրբագրութիւններ, լրացումներ և ուսումնասիրութիւններ.* 4) *Դասագրքերու ընտրութիւն ամէն առարկայի ու ամէն դասարանի և այդ ընտրութեան ղեկավար սկզբունքներուն մշակումը.* 5) *Պարբերական ծանօթացում ընկերներու արդէն կատարած աշխատանքին, անոնց կրած դժուարութիւններուն, նոր փորձերուն և յաջողութեան պատճառներուն։*

Զբաղումներու դաստիարակչական նիւթերը կրնան ըլլալ. 1) *Ընդհանուր ուսումնասիրութիւններ կրթական դաստիարակչական հարցե-*

րու. 2) Դպրոցի մէջ նկատուած թերութիւններուն ընդգծումը և անոնց առաջն առնելու միջոցներուն ուսումնասիրութիւնը վարքի, քաղաքավարութեան, կարգապահութեան ու բարոյականութեան տեսակէտէն. 3) Աշակերտներու հոգեբանական, ընտանեկան, տնտեսական վիճակի մասին խորհրդակցութիւններ և հոգեբանական փորձեր. 4) Աշակերտներու ընկերական յարաբերութիւններուն շուրջ վերլուծումներ, ինչպէս և աշակերտ-ուսուցչական յարաբերութիւններու քննութիւնը. 5) Աշակերտական խաղերու, ազատ աշակերտական դասախօսութիւններու, և այլ աշակերտական ամէն տեսակի կազմակերպութիւններու և ազատ գործակցութեան նպաստելու հարցեր ու առաջարկներ։

Մանկավարժական ժողովներու վարչական նիւթերն են. 1) Աշխատանքի ժամերուն դասաւորութիւնը, յաջորդականութիւնը և տեւողութիւնը. 2) Բացակայութիւններուն և ուշացումներուն հետեւելու եղանակներ. 3) Աշակերտներուն կարողութիւնները գնահատելու միջոցներուն քննութիւնը. 4) Աշակերտներու ընթերցանութիւնը ղեկավարելու լաւագոյն ձեւերուն որոնումը. 5) Դասարանը կառավարելու արուեստը. խաղերու ու գաղափարներու ատեն հսկել ու ազդել կարողանալու ձեռնարկումներ. և 6) Դպրոցներու ընդհանուր կազմութեան, դպրոցական իրաւատիրութեան և վերին վարչական խնդիրներու սկզբունքային ուսումնասիրութիւններ, ինչպէս և դպրոցական տարիներու, ընդհատ կրթութեան բռնելիք ուղղութեան և այդ ամէնը ղեկավարելու տեսութիւններ։

Զբաղումներու վերջին խումբը կը կազմեն 1) Աշակերտներէն ամէն մէկուն բնաւորութեան գծերուն, վարք ու բարքին, աշխատունակութեան և ընդունակութեան ճշդումը. 2) Այդ գնահատումներուն վրայ հիմնուած հանել դասարաններու և ընդհանուր դպրոցին գնահատումը, թերութիւններն ու առաւելութիւնները և որոնել անոնց պատճառը. 3) Գտնել այդ պակասութիւնները սրբագրելու միջոցներ և առաւելութիւնները խորացնելու ձեռնարկներ. և 4) Այդ նիշերու և գնահատումներուն վրայ յենուած, կատարել դասարանէ-դասարան անցումները և աւարտականներուն բաշխումը։

IV.— ՎԱՐԻՉ ՄԱՐԴՈՑՄԷ ՊԱՀԱՆՋՈՒԱԾ ՅԱՏԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

Վարչական գործ մը կատարող բոլոր դպրոցական պաշտօնեաները պէտք է տէր ըլլան որոշ վարչական յատկութիւններու, առանց որոնց մեծ դժուարութիւններ կ՚ըստեղծուին և՛ իրենց համար անձնապէս և՛ դպրոցական վարչութեան համար ընդհանրապէս։

Առաջին պահանջը ինքնազսպութիւնն է. իր ջիղերը զսպել չգիտ-

ցող, նեղսիրտ, նեղմիտ, բերնին եկածը խօսող, տեղի-անտեղի բարկացող, յանդիմանող ու դիւրագրգիռ մարդոց գործը չէ դպրոցական վարչութիւնը. ուրիշները կառավարելու եկած մարդը ամենէն առաջ պէտք է սորված ըլլայ ինքզինքը կառավարել՝ իր յուզումները, իր շարժումները, իր խօսքերը. ամենածանր վայրկեաններուն իր սառնութիւնը պահել կարողանալը, իր խօսքին ու վարմունքին ազնըւութիւնը պահել կարողանալը թէ՛ վարչական և թէ՛ կրթական մեծ առաւելութիւն է։

Երկրորդ պահանջը հոգիի բնական բարութիւնն է, երբ ամենքը կ՚ըզգան, որ իրենց օգտին համար է, որ վարիչը այս կամ այն կարգադրութիւնը կ՚ընէ, որ չկան ուրիշ անձնական կամ կողմնակի շիլ հաշիւներ։ Այդ բնական բարութենէն կը բղխի նաև վարիչ անձի ներողամիտ վերաբերումը միշտ առանց թոյլ ըլլալու կամ կարգապահութենէն շեղելու։ Հոսկէ կը բղխի նաև վարիչ անձերու արդարամտութիւնը ամեն հարցի մէջ, անոնց շիտակ վերաբերումը առօրեայ մեծ ու պզտիկ խնդիրներու ու վէճերու ժամանակ, և մասնաւորապէս անոնց հաւասար վերաբերումը բոլորի հանդէպ, առանց նախասիրութիւններու, կողմնակալութեան կամ երես տալու։

Երրորդ պահանջն է վարուիլ միշտ յարգանքով աշակերտներուն հետ։ Հայհոյանք, արհամարհանք, տգեղ խօսքեր, ծաղր ու հեգնութիւն յանցանք է վարիչ անձի մը շրթունքին և միայն ատելութիւն կը ծնին։ Ըլլալ քաղաքավար և ուշադիր փոքրիկներուն և աշակերտներուն հանդէպ, յարգել անոր անձը, խօսքը և զգացումները և արժանապատուութիւնը բնականօրէն միայն յարգանք կը ծնին ու համակրանք փոխադարձ կերպով։ Իսկ յարգալից ու համակիր մթնոլորտի մը մէջ ամեն խնդիր դիւրին կը կարգադրուի, յարաբերութիւնները կ՚ըլլան պարզ և պատահական անհամութիւնները կը հարթուին արագ ու թեթև։ Անտարբեր մթնոլորտի մը մէջ ամեն ինչ պաղ կ՚անցնի, որով և աւելի դժուար կ՚ըլլայ անախորժ շփումները հարթարել։ Հակակիր մթնոլորտի մէջ ամեն չնչին խնդիր իսկոյն կը բարդանայ, ոչինչ հարցերը կը մեծնան և բոլորովին դէպքին չհամապատասխանող դժգոհութիւններու ծնունդ կու տան, որոնք յարաբերութիւններն ու անհասկացողութիւնները աւելի ևս կը լարեն ու մնայուն ու յամառ հակասութիւններու կը վերածուին։

Չորրորդ պահանջը վարչական շիտակութիւնն է, վարիչի մը վարմունքին հոգեկան անկեղծութիւնը։

Հսկելու, կարգադրութիւններ ընելու և ղեկավարելու երկու հիմնական ուղղութիւն կայ, բնականաբար սերտօրէն հիւսուած մարդոց բնաւորութեան։

Ոմանք աւելի հակուած են կրթնելու օրէնքին, իրաւունքի, հեղինակութեան ու խորութեան վրայ։ Դպրոցական վարիչ անձերէն և

դպրոցական կարգապահութենէն կը պահանջեն, որ երբեք չճըկի, տեղի չտայ, ամեն ինչ խիստ հնազանդութեամբ և առանց երկար-բարակ բացատրութիւններու, զինուորական ոգիով, կարգապահութեան ու դաստիարակութեան հիմքը կը համարեն կոյր հնազանդութիւնը։ Եւ իրենք թէև միշտ աշակերտութեան մէջն են, բայց միշտ տեսակ մը քաշուած կը մնան անոնցմէ, միշտ տարածութիւն մը կը պահեն իրենց և աշակերտութեան միջև և ամեն մտերիմ մօտեցում կը համարեն թերացում մը իրենց պաշտօնին։ Ըլլալ միշտ արթուն, հսկել, ամեն հարցի մէջ վճիռը տալ արագ, ըլլալ արդարամիտ, ամեն կարգ ու կանոն կատարել ու պահանջել խստիւ, ցոյց չտալ իր զգացումները և ընդհանրապէս խուսափիլ շատ խօսելէ։ Ուրիշ խօսքով անոնք մարդիկ են, որ կամքով ու խելքով կ'ուզեն իրենց գործը վարել և աւելի զօրանոցային ըմբռնումներ ու կեցուածք ունին դպրոցի մէջ։

Վարչական երկրորդ ուղղութիւնը ընդհակառակը և անշուշտ նորէն վարիչի բնաւորութենէն հոսելով՝ հակուած է մեղմութեան, աւելորդ կը համարէ այդ ցից խստութիւնը, կ'ուզէ սիրով, մտերմութեամբ, փոխադարձ զգացումներու վրայ յենուելով և յաճախ տղոց գիտակցութեան դիմում ընելով վարել իր գործը, միշտ խառնուելով աշակերտներուն, մտնելով անոնց հոգիներուն, անոնց մեծ ու պզտիկ ցաւերուն, սիրտ տալով և ընկերական շեշտ մը դնելով իր յարաբերութեան մէջ։

Անշուշտ որ կրթական տեսակէտէն աւելի արժէքաւորը երկրորդ ուղղութիւնն է, բայց այս երկու ճամբաներն ալ միշտ եղեր են ու միշտ կան, քանի որ տարբեր խառնուածք ու բնաւորութիւն կը բերեն տարբեր շարժում և ըմբռնում։ Եւ եթէ անկեղծ խորքէն կու գան, այդ երկու ուղիներն ալ տեղ կը հասցնեն և այդ բոլորովին տարբեր ոգիով վարիչներն ալ կը յաջողին ու յարգանքի կ'արժանանան։

Ձախորդը հոն է, երբ իրեն չոր ու բարձր դիրք մը տալը հոգիին աղքատութիւնը ծածկելու համար է կամ անափառութիւն, երբ իր անճկուն խստութիւնը տղոց հոգին հասկընալու անկարողութենէն կ'առաջանայ և իր վարչական տկարութիւնը սքօղել կ'ուզէ։ Եւ ճիշդ այդպէս ալ ձախողանք միայն կը բերէ և բարոյական աւեր, երբ մեղմութիւնն ու մտերմութիւնը ներքին բնական ջերմութենէն չի հոսիր, այլ կը կեղծուի, կը ցուցադրուի հրապուրելու համար, աշակերտները իր կողմը քաշելու և որեւէ ձեւով մը շահագործելու համար. կամ վերջապէս իր բարոյական կամ մտաւոր թերիները փաղաքշանքով ու կեղծաւորութեամբ փոխարինելու համար։ Բայց այս բոլորը իզուր ճիգեր են, շատ շուտով կ'ըզգացուին աշակերտութեան կողմէ, կը մերկացուին, կ'արհամարուին ու կը ծաղրուին։ Ինչպէս ամեն տեսակի ստեղծագործութիւններու մէջ, այնպէս ալ կրթական

ու վարչական գործի մէջ ներքին շիտակութիւնը, բնական իրականութիւնը և վարմունքի անկեղծութիւնը ամենէն ազնիւ արժանիքն է մինչ և յաջողութեան գլխաւոր լծակներէն մէկը։

Այս բոլոր ընդհանուր վարչական յատկութիւններուն վրայ մասնաւորապէս դպրոցի մը տնօրէնը իր պաշտօնակից ընկերներէն աւելի պէտք է ունենայ մէկ-երկու առաւելութիւն ալ։

Իր ընկերներուն և ամենուն յարգանք պարտադրելու համար պէտք է ունենայ անպայման բարձր կրթութիւն, մանկավարժական փորձառութիւն և հոգեկան բնական բարձրութիւն։

Պէտք է ըլլայ ազատ, մանր զգացումներէ, անախտութենէ, մեծամտութենէ, տիրակալութենէ։ Պէտք է ունենայ բաց հոգի ամեն յայտնուած կարծիքի դէմ, և սրտագին գնահատանք ամեն ուժի ու արժանիքի դէմ։ Բոլոր իր պաշտօնակից ընկերներուն պէտք է մօտենայ գործի յաջողութեան տեսակէտէն տարուած։ Տնօրէնին մանր հոգեբանութիւնը յարաբերութիւնները կը ծանծաղեցնէ. իսկ տնօրէնին կողմէ իր անձի ու իր օգտի տեսակէտէն առած քայլերը անխուսափելի կերպով երկպառակութիւն, դաւ ու խառնակութիւն կը մտցնէ ուսուցչական կազմի անդամներուն միջև։ Եւ վերջապէս վարչութեան մը գլուխը կեցող անձը պէտք է ունենայ բնական կարողութիւն մը, աւելորդ հարցերու առջեւն առնելու, ծագած վէճերն ու խնդիրները իրենց նեղ սահմանին մէջ պահելու, կիրքերն ու շրփումները մեղմելու, բարդացման առջեւը պատ քաշելու և ընդհանրապէս արագ ու կտրուկ հարցերը կարգադրելու։ Եւ այս ամենուն մէջ ինքզինքը շատ ցոյց չտալու։ Վարչական մեծ շնորհք է վարել գործերը այնպէս, որ ուրիշները կատարեն քու ուզածդ ինքնին իրենց կողմէն, առանց արտաքին պահանջի ու ճնշումի. տեսակ մը իրենցմէ գայ կարծես և՛ որոշումը և՛ գործադրութիւնը։ Ամենէն ազնիւ ու ամենէն յաջող վարչութիւնն այն է, որ ամեն մէկուն իր դերն ու իր գործը ճշտիւ կատարել կու տայ, առանց ինքը ըստ երևոյթին մէջ խառնուելու։

Գ. ԱՇԱԿԵՐՏՈՒԹԻՒՆ

I. ԱՇԱԿԵՐՏՈՒԹԵԱՆ ԹԻՒԸ

1.— Ինչքան քիչ պահանջք դնենք դպրոցի վրայ և ուսուցչի, այնքան հնար կայ միեւնոյն կարգին մէջ միացնել երեսուն-երեսունըհինգ, քառասուն և աւելի աշակերտներ. յանձնել ատոնք մարդու մը, որ հսկէ ատոնց վրայ, չընեն չափազանց վայրենի բաներ և վերջապէս կրկնելով ու կրկնելով քանի մը տարիներու ընթացքին սորվեցնել քանի մը կտոր բան։

Բայց երբ դպրոցէն առանձնապէս կ՚ըսպասենք, որ հոգեկան բարձր որակով, մտաւոր շատ աւելի խոր կարողութեամբ և չեղծուած անհատականութեամբ մարդիկ պատրաստէ, մարդկութեան աստիճանական զարգացման ու բարձրացմանը ծառայելու համար, այլեւս անհրաժեշտ կը դառնայ փոքրացնել ուսուցչի աշխատանքին ու ջանքերուն յանձնուած աշակերտութեան թիւը, մեր պահանջները իրագործելու հնարաւորութիւն ունենալու համար։

2.— Փորձն ու գիտողութիւնները ցոյց կու տան մեզի որ դասարանի մը կազմութեան ամենէն նորմալ միջին թիւը քսան հոգին է։ Քսան աշակերտներէ կազմուած դասարան մը, լեփլեցուն և աղուոր դասարան մըն է։ Կեանքն ու շրջապատող պայմանները սակայն դեռ շատ կ՚ըստիպեն որ այդ թիւը մինչեւ 22-ի հասնի, իսկ տնտեսական զանազան հարկադրանքներ կը քաշեն, կը հասցնեն մինչեւ 24 հոգիի։

24 հոգին, պէտք է համարել վերջին սահման, ուրկէ անդին անցնելու իրաւունքը չունինք, եթէ կ՚ուզենք որ մեր ուսուցիչները ուսուցիչ ըլլան բառի իսկական իմաստով և մեր աշակերտներն ալ աշակերտ ըլլան նմանապէս բառի իսկական իմաստով։ Հաստատ գիտենք, որ դասարանին մէջ 24-25-26 թիւ աշակերտներուն ներկայութիւնը միշտ ալ աւելորդ և ուսուցիչներու կողմէ սաստիկ ծանր զգացուող բեռ մըն է, որ իր բազմատեսակ դժուարութիւններն ու անախորժութիւնները կը բերէ իր հետ։

3.— Արդ, վերջին բնական սահմանը 22 հաշուելով, մանկապարտէզի երկու կարգերուն լրիւ թիւը կ՚ըլլայ 44. պատրաստական նախակրթարանի 4 կարգերու թիւը կ՚ըլլայ 88. բարձր նախակրթարանի չորս կարգերուն ընդհանուր թիւը կ՚ըլլայ ուրեմն, նմանապէս 88. իսկ լսարաններու երեք կարգերը միասին, քիչ կը պատահի որ հասնին 60-ի։ Ասոնց գումարը կ՚ընէ 280։ Այս է լրիւ թիւը միջնա-

կարգ վարժարանի մը, որ բոլոր դպրոցական աստիճանները ունի և ոչ մէկ զուգընթաց դասարան։

Այդ թիւը մինչև 300 աշակերտի քաշել հասցընելու ճիգը հնարաւոր է միշտ դպրոցի աշխատունակութեան և ներքին բարեկարգութեան աստիճանը քիչ մը ցածցնելով։ Դպրոցի մը մէջ, երբ կը հպարտանան թէ օրինակ իրենց հաստատութիւնը 560 աշակերտութիւն ունի. հպարտանալու ոչ մէկ հիմք կրնան ունենալ։ Միայն այն պարագային հպարտ ըլլալու իրաւունքը ունին, երբ միևնոյն ժամանակ աւելցնեն, որ այդ աշակերտութիւնը բաժնուած է, օրինակի համար 26 դասարաններու մէջ, թէ չէ 15-18 դասարաններու մէջ հաւաքել, ճզմել աշակերտները, պարզապէս դրամ շորթել ըսել է։

II. ՏԱՐԻՔ

1.— Կեանքն ու իրականութիւնը հետզհետէ ճշդած ու որոշած են դպրոցական կարգերուն պահանջած տարիքը։ Մանկապարտէզի երկու տարին, կեանքի հինգերորդ և վեցերորդ տարիներն են. այսինքն՝ հինգը լրացածէն մինչև եօթը լրացնելը։

Տարրական նախակրթարաններուն երկամեակներուն տարիներն եօթէն ինը և իննէն մինչև տասնըմէկ։

Բարձր նախակրթարանինը 11-էն 13 և 13-էն 15։

Լսարաններուն 15-էն 18։

Ուրեմն, բնականոն պայմաններու մէջ, ամեն աշակերտ հինգ տարեկանը լրացուցած կու գայ մանկապարտէզ և կ՚աւարտէ դպրոցը 19-ը տարեկանը հազիւ ոտք կոխած. եթէ այդ տասներեք տարիներուն ընթացքին անգամ մը դասարանը կրկնած ըլլայ, միջնակարգ կրթութիւնը կը լրացնէ 20 տարեկանին թեւակոխած։

Դասարանը մնալը բացառութիւն մըն է միշտ, մանաւանդ մանկավարժական պահանջներով ղեկավարուող բարեկարգ կրթական հաստատութեան մը մէջ։ Բայց շատ յաճախ արտաքին են պատճառները, հանրային կամ ընտանեկան և դպրոցական անփութութեան կամ թերութեան արդիւնք չեն, ոչ ալ իրապէս աշակերտի անկարողութեան։

2.— Կեանքի իրականութեան բերումով, տարիքի վերը յիշած թիւերը, որոնց շեղումներ կ՚ունենան բազմատեսակ պատճառներով. այնպէս որ միջին և լսարանական կարգերուն մէջ, մինչև տարի մը, երբեմն քիչ մը աւելի իրարմէ մեծ ու պզտիկ եղող տղաք, իրարու քով կրնան գալ նոյն դասարանին մէջ առանց մեծ անպատեհութեան։

Սակայն, մանկապարտէզի և տարրական նախակրթարանի առաջին երկամեակին մէջ տարիքի խնդրին հանդէպ շատ աւելի խստա-

պահանջ ըլլալ է անհրաժեշտ։ Այդ կարգերուն մէջ, քանի մը ամիսով մեծ ու պզտիկ ըլլալը «դասարանին մէջ», աշխատանքներու միջոցին, իսկոյն աչքի կ'իյնայ և վարժուհիին մեծ դժուարութիւններ ու անախորժութիւններ կը պատճառէ։

3.— Մասնաւորապէս ծնողներու և մանկապարտէզի վարչութեան մէջ անախորժ հարց առաջ կու գայ այս պատճառով. մայրը կ'ուզէ որ անպատճառ իր չորսուկէս տարեկանին մօտեցած փոքրիկը «ընդունուի» դպրոց: «Եղբա՛յր, մէկ-երկու ամսուան տարբերութիւնը ի՞նչ կարեւորութիւն ունի, տարին դեռ կէս չեղած, փոքրիկը կը դառնայ հինգը լրացուցած և երախաս շատ հասուն միտք ունի ու աչքաբաց է»։

Այո՛, մօր հասունութիւնը, ընտանիքի կեանքն ու ապրելակերպը, ծնողներու մանկավարժական որոշ ճիգերն ու թափած աշխատանքը, իրաւ է որ երբեմն կրնան փոխարինել քանի մը ամիսներուն պակասը։ Միայն թէ, ծնողները շատ լաւ պիտի ըմբռնեն, որ իրենք արդար դատաւոր մը ըլլալ չեն կրնար իրենց փոքրիկի շնորհքներն ու կարողութիւնները դատելու համար։ Եւ այդ կարգի վկայութիւններու վրայ հիմնուած, կամ երախայի արտաքին ձիր ու արթուն տեսքէն խաբուելով, ժամանակէն առաջ ընդունուած խեղճ երեխաներն են, որ կը տուժեն և կը կրեն իրենց մօր կամ դպրոցի վարչութեան առած սխալ քայլի հետեւանքները։ Ամբողջ տարին կը քաշքշուին դասարանի ետեւէն, առանց կատարուող աշխատանքներէն խոր հաճոյք մը առնելու ու կը դառնան «յետամնաց մը» որ յաճախ կը մնայ աշակերտին վրայ, նոյնիսկ յաջորդ կարգերուն մէջ։

Ծնողներուն ստիպելը, շատ անգամ եսական բնոյթ ունի. ո՛չ թէ երախան է որ կը մտածեն, ոչ ալ դպրոցը. մայրը իր տանու հանգիստը միայն կը մտածէ, փոքրիկի եղբայրներն ու քոյրերը կ'երթան դպրոց. «Օ՜ֆ, ասիկա ալ առէք վերջանայ»։ Կամ որչափ կարելի է շուտ զաւակը աւելի փոքր տարիքով վերին կարգերը հասցնելն է «տարի շահելու» մեծամիտ ու սխալ հաշիւներով։

Ինչ ալ կ'ուզէ ըլլայ դրդիչը. մանկապարտէզի վարչութիւնը երբեք տեղի տալու չէ. փոքրիկները կ'ընդունուին պետական ինքնութեան թուղթի համաձայն, իրենց ծննդեան հինգերորդ տարին լմնցուցած՝ Հոկտեմբեր ամսին։

Պէտք չէ երբեք մոռնանք մանկավարժական այն իրողութիւնը, որ դասարանական աշխատանքները այնքան աւելի հաճելի ու կենդանի կ'ըլլան աշակերտներուն համար, երբ քով-քովի նստած են տղաք ու աղջիկներ, որոնք իրենց տարիքով ու կարողութիւններով և արդէն իւրացուցած պաշարով գրեթէ հաւասար են իրար։

III.— ԸՆԴՈՒՆԵԼՈՒԹԻՒՆ

1.— Աշակերտները դպրոց պէտք է ընդունուին, դպրոցական աշխատանքները չսկսած, անպայման տարեշրջանի սկիզբը։ Ատկէ մէկ-երկու ամիս ետքը «բաց տեղ ունինք, կ'ընդունինք» սխալ է, իսկ երկու-երեք ամիս ուշ ընդունուած տղան բեռ ու դանդաղեցում մըն է ամբողջ դասարանին համար, եթէ ուսուցիչները լրջօրէն ջանան նորեկը դասարանին յարմարցնելու։ Ու անիրաւութիւն մըն է նորեկի հանդէպ, եթէ աւելի կամ նուազ իր բաղդին ձգուի ան ու իր սեփական ճիգերուն։

2.— Երբ դասարանի մը մէջ մէկ-երկու հատ նախորդ տարիէն մնացած կարգը կրկնողներ կան և մէկ երկու հատ ալ այսպէս ուշ ընդունուած և կերպով մը յարմարցուցած նորեկներ՝ դասարանը կը դառնայ հիւանդանոց, կը գոյանայ «ծոյլերու», «անընդունակներու», «տարիքաւորներու» փոքրամասնութիւն մը, որ թէ՛ կարգապահական և թէ՛ ուսուցման տեսակէտներէն կը դառնայ մշտական յոգնութեան և սրտնեղութեան աղբիւր ուսուցչին համար։ Պէտք է խնայե՛նք մեր ուսուցիչները և անոնց առանց այդ ալ ծանր յանձնառութիւնը աւելորդ անախորժութիւններով չաւելցնենք։

3.— Նոյնիսկ տարուան սկիզբը կատարուած, նոր աշակերտներ ընդունիլը, շատ ձախորդ բան մըն է բոլոր կարգերու համար ալ, բացի մանկապարտէզի նոր եկող հինգ տարեկաններէն։ Որովհետեւ, այդ բոլոր նորեկները կու գան ուրիշ դպրոցական հաստատութիւններէ, ուր թէ՛ ուսուցման եղանակները և թէ՛ կեանքի ըմբռնումները և թէ՛ կարգապահական ձեւերը կրնան շատ խոշոր տարբերութիւններ ունենալ մեր հաստատութեան մէջ գործածուած ուղղութենէն և ձեւերէն։ Յաճախ շատ երկար ժամանակ, և շատ աւելորդ ջանքեր կը պահանջըւին այդ նորեկները քու կրթական հաստատութեանդ մթնոլորտին վարժեցընելը։ Ասիկա դպրոցի տեսակէտէն։

4.— Շատ աւելի դժբաղդ է իրողութիւնը աշակերտի տեսակէտէն, երբ տղայ մը, որ հասունացման տարիներուն, երկու կամ երեք դպրոց կը մտնէ ու կ'ելնէ դպրոցէ դպրոց անցնելով. մէկ դպրոցի մէջ շարունակ աղօթքի ու եկեղեցական արարողութիւններու մէջ թաթխըւած, միւս դպրոցի մէջ շուկայիկ հոգեբանութեամբ թրծըւած և միայն գործնական տեսակէտներով առաջնորդըւող, երրորդ դպրոցի մը մէջ ալ Աստուած գիտէ ուրիշ ինչ նոր հոսերով և ընկերաբանական ամենավերջին նորոյթ վարդապետութիւններով սնուած, կրնաք երեւակայել թէ ինչ խառնակութիւն, հակասութիւն և բարոյական սկզբունքներու ինչ արհամարանք մը կը տիրէ այդ թարմ ու դժբաղդ հոգիին մէջ։

Մեծ բաղդաւորութիւն մըն է, երբ փոքրիկը նոյն կրթական հաստատութեան մէջ հասակ կը նետէ մէկ ծայրէն միւսը՝ ինչքան ալ խոշոր թերութիւններ ունենայ դպրոցը, ինչքան «յետամնաց» ըլլայ դիցուք կամ միջնադարեան ըմբռնումներով թաթխըւած կամ ընդհակառակը խակ ու միակողմանի վարդապետութիւններով սնած, միշտ ալ գերադասելի կը մնայ մէկ որոշ ու նոյն մթնոլորտին մէջ մեծցած ըլլալը։

5.— Այս ճշմարտութեան հակառակ սակայն, կեանքի բազմատեսակ պայմանները, գործնական անհրաժեշտութիւններ, կը հարկադրեն ծնողները երբեմն, իրենց տղաքը դպրոցէ-դպրոց փոխադրելու և դպրոցական վարչութիւններն ալ կ'ըստիպին որ չափազանց խիստ չըլլան այս տեսակէտէն։

Սակայն աշալուրջ ըլլալ կը պահանջըւի միշտ, նոր աշակերտի մը ընդունելութեան պարագային, ինչքան տարիքի համապատասխան ըլլալուն, այնպէս ալ ինչքան կարելի է մտաւոր պաշարի և մտքերու զարգացման հնարաւոր հաւասարութիւն մը պահել կարողանալու համար, այնպէս ալ տղուն ուրկէ գալը, մինչև եկած օրը ինչ կաթով սնած ըլլալը, լրջօրէն ուշադրութեան առնըւելիք բաներ են, նորեկ մը մանաւանդ, աւելի բարձր կարգերուն մէջ ներս ընդունելէ առաջ։

6.— Այսպէս ալ լուրջ խնդիր է, աշակերտ մը դպրոցէն հեռացնելու պարագան, ըլլայ կարգապահական թէ ուսումնական պատճառներով։

Նախ, երբ աշակերտը քու դպրոցիդ մէջն է հասակ քաշեր, շատ բացառիկ բան մըն է, որ աւարտելէն առաջ հեռացնելու հարց ծագի։ Եւ ինչ կ'ուզէ ըլլայ իրողութիւնը, բնական կերպով մեղադրանքը կ'իյնայ դպրոցական վարչութեան և ուսուցչութեան վրայ, շատ աւելի մեծ չափերով քան աշակերտին։ Ուսուցիչներու հին սխալներուն արդիւնքն է միշտ անկարգ իրողութիւնը։

7.— Դպրոցէն հեռացնելու սովորական պատճառը, երկու տարի իրարու վրայ նոյն դասարանը փոխել չկրնալն է։ Առաջին անգամ դասարանը մնացող աշակերտին, դպրոցը թէ՛ իր միջոցով և թէ՛ ծնողներու հետ խորհրդակցաբար կը դիմէ միջոցներու, տղուն թերի առարկաները ուժեղցընելու, խորացընելու համար։ Այդ բոլորէն վերջը, երբ աշակերտը նորէն դասարան փոխել չկարենայ, դպրոցը հարկադրըւած է աշակերտը իր հաստատութենէն հեռացընել։ Տարիքի արդէն շատ զգալի դարձող տարբերութիւնը, տղու հոգիին մէջ անգամ մը առաջացող տկարութեան և նըւաստութեան զգացումը, տղու հեռացումը անհրաժեշտ կը դարձնէ։

Բացի այս, հեռացումն ալ պէտք է կատարուի մեծ զգուշութեամբ, նախ, երբեք պէտք չէ հեռացընել տարուան ընթացքին, այլ ան-

պատճառ տարուան վերջը, բոլոր կիսամեակները տրուելէն և մանկավարժական ժողովին որոշումը առնելէն ետքը։

Պէտք է կանչել ծնողքը և անոր արդէն շատոնց ծանօթ իրողութիւնները բացատրելով և հասկցնելով, որ այլեւս իր զաւակը չարժէ որ դպրոց տանի. խորհուրդ տալ, որ դնէ արհեստի մը կամ ուրիշ գործի, որով տղան ինքը թողած կ'ըլլայ դպրոցը, առանց դպրոցէն հեռացուած ըլլալու պիտակը իր վրայ կրելու։

Դպրոցական օրերուն զանազան պիտակներ կէս լուրջ, կէս կատակ, տղոց փակցնելը շատ գէշ բան է. «բութ է», «մարդ չի դառնար». «խեղճ է միտքը», «ծոյլ է» և նման վճիռներ, ճիշդ ըլլայ թէ սխալ։ Պէտք չէ երբեք մոռնանք, որ դպրոցի մէջ շատ միջակ կամ ուղղակի խեղճ նկատուած աշակերտներ, վերջը կեանքի գիտութեան կամ գեղարուեստներու մէջ մեծատաղանդ դէմքեր են եղած։

IV.— ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՄԱՏԵԱՆՆԵՐ ՈՒ ԱՐԽԻՒ

Ա. ԱՇԱԿԵՐՏԱԿԱՆ

1.— *Ինչպէս ամեն հաստատութիւն, այնպէս ալ դպրոցը իր ներկայ ու իր անցեալ վիճակները պարզ ու յստակ միշտ աչքի առաջ ունենալու համար, անցեալ իր աշխատանքները համրաչափ ճշտութեամբ կատարել կարենալու համար, պարտականութիւն ունի քանի մը շատ կարեւոր գրքերու պահպանման, որոնց մէջ, գրուած ու ջնջուած և փոխուած տողեր ունեցող էջեր պէտք չէ ըլլան։ Այդ մատեաններու մէկ մասը աշակերտութեան կը վերաբերի, անոնց վիճակը պարզելու, միւս մասը ուսուցչական մարմինի ու պաշտօնէութեան վիճակը ինչպէս և բոլոր տնտեսական հաշիւները։*

2.— *Աշակերտական առաջին հիմնական մատեանը «Մայր» մատեանն է, ուր կը գրուի անմիջապէս ամեն նորեկ ընդունուած աշակերտի անունը, ազգանունը, ծննդեան տարիքը ու տեղը, ո՞ր դպրոցէն մեր դպրոցը եկած ըլլալը. և որ տարիներ ետքն ալ դիմացը պէտք է գրուի թէ ո՞ր տարին և ո՞ր դասարանէն մեր դպրոցէն մեկնած ըլլալը։*

3.— *Երկրորդ տետրակն է աշակերտներու դասարանական կարգը, ուր կը գրուի ամեն տարի դասարանին մէջ քանի՞ հոգի և որո՞նք եղած են, անունն ու ազգանունը, այլ և քովը աւելցնելով՝ հինէ՞ն կը կրկնէ, նորե՞կ աշակերտ է թէ սովորական փոխադրուած։*

4.— *Աշակերտական երրորդ մատեանը վարք ու բարքի տետրակն է։ Ամեն տարի, ամեն դասարանի համար, իր դասարանի ուսուցիչնե-*

րը տարուան մէջերը ժողովի կուգան և ուր ամէն մէկ աշակերտի ընդունակութեան, աշխատանքին, լրջութեան իր թիւերը, իր առաւելութիւնները և իր կողմին յատուկ գծերը կը փնտռուին ու կը խըտացուին քանի մը կարճ ու սեղմ բառերուն մէջ։ Միշտ խուսափելով չափազանցութիւններէ, խիստ արտայայտութիւններէ և մանաւանդ վաղաժամ ու խախուտ վճիռներէ։

5.— Չորրորդ աշակերտներու մատեանը, թիւերու մատեանն է, այսինքն երկու կիսամեակներու թիւերը, որ իւրաքանչիւր աշակերտի համար, ուսուցիչը պարտաւոր է ներկայացնելու մանկավարժական ժողովին իր ամէն մէկ աւանդած առարկային համար։ Առաջին կիսամեակի ժողովը ուրեմն, տարուան կէսերուն, երկրորդը՝ ամավերջին։ Եւ այդ թիւերու հիմքի վրայ է որ մանկավարժական ժողովը կ'որոշէ աշակերտի մը յաջորդ կարգը անցնիլը կամ մնալը։

6.— Աշակերտական հինգերորդ մատեանը ուարտականներու տետրակն է, ուր իւրաքանչիւր տարեշրջանին վերջը իր տարեթիւին տակը կը նշանակուի աւարտող աշակերտներուն անունները։

Բ. ՈՒՍՈՒՑՉԱԿԱՆ ՄԱՏԵԱՆՆԵՐ

1.— Ուսուցչական գլխաւոր մատեանը, իւրաքանչիւր տարուան մէջ դպրոցի բոլոր ուսուցիչներու ընդհանուր ցուցակն է, ուր ամէն ուսուցչի անուան դէմ կը նշանակուի թէ քանի՞ տարի աշխատած է այդ հաստատութեան մէջ իր պաշտօնավարութեան ընթացքին։

2.— Ուսուցչական երկրորդ կարեւոր մատեանը, ուսուցչական ժողովներու արձանագրութիւններն են շատ սեղմ և միայն որոշումներն են գրուած։ Չորս աստիճանով դպրոց մը կրնայ ունենալ մինչեւ հինգ տարբեր-տարբեր մանկավարժական ժողովներ աշոց տարիքի և աստիճանական զարգացման համեմատ։

Մանկապարտէզի վարժուհիները իրենց հարկ դատած միջոցին կ'ունենան իրենց ընդհանուր խորհրդակցութիւնները։ Դպրոցական առաջին երկամեակին, ուսուցիչները կրնան իրենց յատուկ մանկավարժական-պարբերական հանդիպումները ունենալ, ուր իրենց զոյգ կարգերու աշակերտութեան վարքի ու բարքի, ուսման նիւթերու և ուսման եղանակներու մասին կ'ունենան յաճախ մտաւոր փոխանակութիւն։

Տարրական նախակրթարանի երկրորդ երկամեակն ալ կ'ունենայ իր ձեւով, իր ուսուցիչներու, նման մանկավարժական խորհրդակցութիւնները։

Բարձր նախակրթարանի կարգերուն համար կը կազմուի, իր ուսուցիչներէն, նմանապէս յատուկ մանկավարժական ժողովներ,

որոնք սակայն, տարիքի բարձրացման, սովորութիւններու ընտելացման և ուսուցիչներու չատ զբաղուած ըլլալուն հետեւանքով, հետզհետէ նըւազ յաճախ կ'ըլլան։ Այս բոլոր աստիճանի ժողովներն ալ իրենց արձանագրութիւնները կը պահեն, ուր կը գրուին ժողովի մէջ տեղի ունեցած որոշումները, ներկաներուն անունները և ամսաթիւը։

Արձանագրութիւններուն մէջ պէտք չէ մտնեն ոչ մէկ մասնաւոր կարծիք և ոչ մէկ վիճաբանական կտոր, այլ միայն ընդհանուրի առած որոշումը, հնար եղածին չափ կարճ ու ամփոփ։

Յաջորդ ժողովի կամ ժողովներու օրակարգը կ'որոշէ ինքը ժողովը, ինքն ալ հարկ եղած պարագային կրնայ փոփոխել, կաշկանդուած չէ։ Արձանագրութեան տետրակները կը պահուին ժողովի քարտուղարութեան ձեռքը, իսկ քարտուղար կ'ըլլան փոխն ի փոխ ամենքը։

Տարուան վերջը այդ բոլոր ժողովները ստորագրուած իրենց նախագահէն և քարտուղարէն, կը յանձնուին ընդհանուր քարտուղարին, արխիւը մտնելու համար։

3.— Երրորդ ուսուցչական «տետրակը դպրոցական», բոլոր պաշտօնէութեան այդ տարուան ստացած ռոճիկներուն ցանկն է։ Ուսուցչական-վարչական ռոճիկները զատ պահած, միւս ամէն կարգի մեծ ու փոքր պաշտօնեաներուն ստացած գումարներուն հաշիւները քիչ մը աւելի վարը։

Գ. ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ՄԱՏԵԱՆՆԵՐ

1.— Առաջին դրամական առօրեայ ամէնէն կարեւորը, մուտքի և ելքի օրը օրին, տեղւոյն վրայ պահուած «սնտուկի» հաշիւն է, ամէն անգամ որ գումար մը կը մտնէ կամ գումար մը կ'ելնէ։ Երկրորդ տետրակը եռամսեայ կամ վեցամսեայ «պայմանաւոններու տետրակն է, և այդ պայմաններու վրայէն հանուած տարեշրջանի վերջին հակակշիռները, որոնք նմանապէս տարուէ տարի պէտք է կանոնաւոր կերպով պահուին ամէն քննութիւն, համեմատութիւն և ստուգում հնարաւոր դարձնելու համար։ Երրորդ առանձին մատեան մը նպաստընկալներ անունով պէտք է պահուի, ուր ամէն տարի կը նշանակուի քանի՞ ընկերութիւն քանի աշակերտ և ո՛ր աշակերտները կը պահէ. քանի՞ անհատ իր հաշւոյն աշակերտ մը կը պահէ առանց ծնող կոչուելու, ուր առանձին կը նշանակուին ո՞ր աշակերտներէն և ինչո՞ւ, համար վճար բնաւ չառներ դպրոցը։ Չորրորդ, զեղչերու մատեանը, ուր կը նշանակուին թէ ո՞ր աշակերտին ինչ պատճառներով ինչ զեղչ է եղած սովորականէն դուրս։ Հինգերորդ մատեան մըն ալ պէտք է դպրոցի կողմէ կամ դուրսէն եղած յատկացումով մը այն գումարներուն համար, որոնք դրուած են որոշ նպատակի մը գործադրութեան համար, ուր մէկ կողմը կը նշանակուի եղած գումարը, գործադրութեան պայ-

մանները, իսկ դէմը կը նշանակուին այդ գումարին գործադրութիւնը, ամբողջութիւնը կամ մաս-մաս, մինչեւ գումարը գոցուի։

Դ. ԱՐԽԻՒԱՑԻՆ

Բոլոր տետրակները, հաշիւները, մատեանները, որոնց մէջի գործառնութիւնը լրացած ու փակուած չէ կը մնան ընդհանուր քարտուղարի ձեռքը։ Երբ տետրակը այլեւս ընելիք չունի եւ իր եզրակացութիւնը հանուած է, կ'երթայ արխիւ, ուր նմանապէս ամէն ինչ կարգով ու խնամքով պահուած կ'ըլլայ, ամէն քննութիւն, ամէն ստուգում կարելի դարձնելու համար երբ հարկը պահանջէ։ Այդպէս ալ տնօրէններու, եթէ մէկէն աւելի է տնօրէնը, որոշումներուն մատեանը, որոնք երբ կը լեցուին կ'իջնեն արխիւ։ Արխիւին մէջ է որ կը պահուի դպրոցին կանոնագիրը, յատուկ այդ դպրոցի համար մշակուած ծրագիրը եւ վերջապէս արխիւի մէջ կը մնան դասագրքերու մատեանը, որ ամէն մէկ դասարանի մէջ գործածութեան եղած բոլոր դասագրքերուն ցուցակը կը դնէ մանրամասն կերպով, ի՛նչ հեղինակ, քանիերրորդ տպագրութիւն եւ ո՛ր թուականին։ Եթէ որեւէ տեղ դասագրքի փոփոխութիւն տեղի կ'ունենայ, անմիջապէս պէտք է մտցուի այդ մատեանի մէջ, թէ այս թուականէն սկսած, այսինչ թուականի հին դասագրքին փոխարէն մտցուած է այսինչ դասագիրքը իր անունով եւ իր տպագրութեան թուականով։

Երկրորդ հատուած

Ներքին կեանք, ոգի եւ դաստիարակութիւն

Ա· ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿԵՆԱԿՑՈՒԹԵԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

I· ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐՈՒ ՓՈԽԱԴԱՐՁ ՅԱՐԱԲԵՐՈՒԹԻՒՆԸ

1·— Դպրոցը ուսում ծախող խանութ չէ։ Դպրոցը մարդկային ընկերական կեանքի մէկ խոշոր ու կարեւոր կտորն է։ Ընկերային օրէնքներու բարոյական պահանջներուն վրայ հիմնըւած հաստատութիւն մըն է, յատկապէս կրթելու, դաստիարակելու, մարդը բարձրացընելու նպատակով։ Ընտանեկան կրթութեան վրայ բարձրացող, շատ աւելի լայն, շատ աւելի մասնագիտական, շատ աւելի ամբողջական և շատ աւելի ընկերական կենակցութիւն մը։

Դպրոցական կենակցութեան մէջ, ոչինչ կարելի չէ ձգել բնազդին, պատահմունքին. ամէն յարաբերութիւն, ամէն քայլ ինչ ձեւով և ինչ չափով ալ առնըւելու ըլլայ, լրջօրէն պէտք է նախապէս խորհըւած, իրարու կապըւած և ճիշդ իր տեղը դրըւած ըլլայ։ Իր նպատակը մարդ պատրաստելն է, ազնիւ մարդ, բարձր հոգիով մարդ, և բարոյական ձգտումներով մարդ ու ատոր համար ալ հոգեկան զարգացման ամէն կողմերուն վրայ, մշտական ազատութիւն կը պահանջէ։

2·— Դպրոց ըսածնիս, երկու հիմնական տարրերու կենակցութիւնն է ու գործակցութիւնը։ Մէկը, ուսուցչութիւնը, որ կրթել և ուսուցանել կ'ուզէ ու կը վարէ գործը, միւսը փոքրիկները, աշակերտութիւնը, որ վերի, մեծերու ձեռքին տակ եկած է հասունանալու և մարդ դառնալու։ Որով, բնական կերպով դպրոցական այդ կենակցութեան մէջ, կ'առաջանայ երեք տեսակի ընկերային շփում և փոխադարձ յարաբերութիւն։ ա) Ուսուցիչներու կենակցութիւնը ու վերաբերմունքը իրարու հետ, ուսուցիչ-ուսուցչուհիի հետ։ բ) Ուսուցիչներու և աշակերտներու փոխադարձ շփումն ու վերաբերմունքը, և գ) Աշա-

կեդրոններու իրարու հետ ունեցած կեանքն ու ապրումը, չփումն ու վարքը։

3.— Ուսուցիչներու փոխ-յարաբերութեան և կենակցութեան տեսակէտէն, առաջին հիմնական հարցը, ամբողջ ուսուցչական մարմնի համերաշխութեան խնդիրն է։ Դպրոցը չէ այն հաստատութիւնը, ուր ուսուցիչները իրարու հետ կապ «չունենան», որ դասի ատեն կամ դուրսը ակնարկեն կամ հասկցնեն տղոց որ իրենց ընկերն ու միւս ուսուցիչը «ինչքա՜ն սխալանքի մէջ է», «յետամնաց է», «խեղճ մարդ է» կամ նման այլ թերութիւններ, «հաստագլուխ», «բան չհասկցող»։

Ապուշութիւն է երեւակայել, որ իրարու հետ կռուըզտուքը, իրար մեղադրող, իրար քննադատող, մէկ-երկու խումբի բաժնըւած և իրարու դէմ կեցած քաջարի մարտիկներէ կազմըւած ուսուցչական մարմին մը, կրնայ որեւէ բարոյական կրթութիւն տալ իր աշակերտներուն։ Ան միայն կրնայ իր շուրջը ատելութիւն սերմանել և բարոյական ստորնացում։

4.— Ասոր մէկ ուրիշ չարաբաստիկ տեսակն է, երբ դպրոցին մէջ արտաքուստ կարծես ոչինչ չկայ, բայց «քոր-փոր» անկիւնները բրօբականտա մը, կամ վերջապէս ամէնքն ալ գիտեն, որ այսինչ ուսուցիչը դուրսը աչքառու դէմք մըն է այնինչ կուսակցութեան, մինչդեռ այն միւս ուսուցիչն ալ կը կարծըւի բոլորովին տարբեր վարդապետութեան հետեւող մը, ըլլայ քաղաքական, ըլլայ կրօնական, ըլլայ նոյնիսկ գիտական։ Ասոնք ընդհանրապէս աւելի տակէն կը գործեն, աւելի կեղծաւոր են ու դիմակով. բայց դիմակով ըլլան թէ անդիմակ, բոլոր աշակերտութենէն ճանչցըւած են և բոլոր աշակերտութեան մէջ կռիւ, նախանձ ու թոյն կը տարածեն։

Ասոր համար է, որ քիչ-շատ դպրոցի նմանիլ ուզող հաստատութիւնները ուղին-չուզին կը պատկանին այսինչ կամ այնինչ կուսակցութեան՝ արտաքուստ արտայայտեն թէ ոչ։ Որովհետեւ միայն գաղափարակից մարդոց մէջ կը տիրէ փոխադարձ յարգանք, որովհետեւ միայն գաղափարակից մարդիկ կրնան սրտանց իրարու հետ գործակցիլ։ Կաթոլիկ Փրէրը, իր նման գործակիցներ միայն կ'առնէ իր հաստատութեան մէջ, միեւնոյն է, պարեգօտ հագած ըլլայ թէ ոչ։ Այսպէս ալ «լայիք» դպրոց մը իր համոզումներուն տէր եղող ուսուցիչներ կը փնտռէ. և վերջապէս բոլոր տեսակի կուսակցութիւնները միեւնոյն բանը կ'ընեն։ Եւ առողջ վիճակն ալ ասիկա է։ Ասիկա չի նշանակեր թէ դպրոցը այսինչ կամ այնինչ կուսակցութեան համար բրօբականտա կ'ընէ. ասիկա կը նշանակէ միայն, որ առողջ դպրոց մը գոյացընելու համար, սրտով ու մտքով իրար համակրող և հասկցող մարդիկ պէտք է որ գան իրար։ Ուրիշ կերպով ներդաշնակութիւն չի գոյանար։

5.— Երբ ուսուցչական մարմնին մէջ համերաշխութիւնը խան-

գտրող այս աւելի արտաքին և կոպիտ տարրը չկայ, կը մնայ յարաբերութիւններու ջերմութեան աստիճանը։

Դպրոցի մէջ տանելի և ուսուցչական յարաբերութեան նուազագոյն աստիճանը քաղաքավարութեան աստիճանն է։ Այսինքն, բոլոր ուսուցիչներէն ամեն մէկը իր պարտականութիւնը կը կատարէ գլուխը կախ՝ իր պաշտօնակից ընկերներու հետ առօրեայ քաղաքավարութեան վրայ հիմնուած յարաբերութիւն պահելով։

6.— Իսկ երբ տարիներու ընթացքին, դպրոցական ներքին կեանքի մէջ այս փոխադարձ յարգանքի և հեղինակութեան վրայ հիմնուած ու պատշաճութեան և քաղաքավարութեան պահանջները յարգելով, մտաւորական մարդոց մէջ կը շարունակուի այս յարաբերութիւնը, առաջ կու գայ տանելի մթնոլորտ մը, որ չունի սակայն ջերմութիւն, ոչ ալ խօսակցութիւններու և աշխատանքի եռանդ ու թափ, ոչ ալ այն բնածին ուրախութիւնը, որ սրտակցութենէ կը ծնի։

7.— Բոլորովին կը փոխուի դպրոցական ոգին, երբ ուսուցչական մարմնին մէջ աւելի կենդանի ընկերական կեանք մը կը տիրէ իրարու հետ, աւելի մօտիկութիւն, մտերմութիւն, երբ ամենքը կ՚զգան որ իրենց գաղափարակից ու զգացակից մարդիկ են լծուած բացառիկ ազնիւ ու բարձր գործի մը, որ կրթութիւն կը կոչուի։ Բնական կերպով աւելի սրտանց կապուած կ՚ըլլան ամեն մէկը իրենց գործին, և իրենց դպրոցին շատ աւելի մեծ նուիրումով, և առանց նկատելու, շարունակ իրար վրայ ազդելով և իրար ոգեւորելով։ Այս տեսակ ուսուցչական մարմին մը անշուշտ, շատ աւելի կրթական արժէք կ՚ըստանայ ու կ՚առաջանայ դէպի վեր, խոյացող կենդանի շունչ մը, որ կը վարակէ ամբողջ դպրոցն ու աշակերտութիւնը։ Եւ կ՚ըստացուի բացառիկ բարձր որակով ու բացառիկ աշխատունակ հաստատութիւն մը։

8.— Այս ուսուցչական մտերիմ կապը կ՚առաջանայ ամենէն առաջ ուսուցիչներու բնական խառնուածքէն և հոգեբանական կազմէն, երբեմն դուրսը տիրող ժամանակի ազդեցութիւններէն, երբեմն որոշ դըպրոցի մը մէջ տարիներով ու տարիներով ինքնին մշակուած ոգիէն, որուն կամայ թէ ակամայ կ՚ենթարկուի ամեն նորեկ ուսուցիչ։

II. ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐՈՒ ՎԵՐԱԲԵՐՈՒՄԸ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐՈՒ ՀԵՏ

Ա. ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔԸ

1.— Ուսուցիչներու վարմունքին մէջ միակ ձեւ մը կայ, որ աշակերտները սիրով կ՚ըմբռնեն. վարմունք մը, որ յենուած ըլլայ ոչ բռնութեան, ոչ ուժի, ոչ ծեծի ու բանտի, ոչ զօրանոցի, ոչ մեծութեան ու անհասնելիութեան հովերու և ոչ ալ գիտութեան և իմաստութեան

վերջին բառը կլլած ըլլալու մեծամտութեան վրայ։ Ասոնք բոլորն ալ շատ ստորին ազդանք են կրթական գործին մէջ և բացարձակապէս խոտելի։

2.— Ուսուցչի վերաբերումը դէպի աշակերտները, երկու հիմնական գաղափարի վրայ կը կայանայ. աշակերտը մարդ մըն է և ընկեր մը։

Ամեն ծնող ու դաստիարակ իր փոքրիկին ու իր զաւկին հանդէպ երբեք մոռնալու չէ, որ իր դէմը կեցողը տարիքով դեռ փոքրիկ, փորձառութեամբ դեռ տկար, բայց իր սեփական հոգիով, իր սեփական զգացումով արդէն զատ ու որոշ առանձին կազմակերպուած մարդկային անհատ մըն է, որ իր հակումները ունի, իր բնաւորութեան գծերը ունի, իր ձեւի մտածելու եղանակը ունի. իր սէրերն ու ատելութիւնները ունի։ Եւ արդէն երեք-չորս տարեկանէն իսկ սկսած, մանկապարտէզի տարիքէն, երբեմն չափազանց չեշտուած անհատականութեամբ, երբեմն նոյնիսկ ըմբոստ արտաքին ազդեցութիւններու դէմ, երբեմն ալ ընդհանրապէս շատ աւելի մեղմ և պատրաստ ամեն հաճելի մերձեցումի, երբեմն հեզնոտ, երբեմն անվստահ, երբեմն ալ հլու կեղծաւոր։

Այս տեսակ բազմատեսակ հոգեկան աշխարհներու տէր էակներուն երբ, առանց դէմի արարածի հոգին ճանչնալու և երկար ու խոր մտածութեան նիւթ դարձնելու, և միայն հրամաններով, սպառնալիքներով ու անասնապահի մը մարակով մօտենալու ըլլանք՝ իրաւ որ թէ՛ ինքներս և թէ՛ փոքրիկները կ'իջեցնենք անասունի աստիճանին։ Անասունի հետն անգամ ներելի չէ, կենդանիի հոգեկան պահանջները աչքի առաջ չունենալով հետը վարուիլը, եթէ մեր ցանկութիւնն է անասունը մարդուն մօտեցնել և որոշեալ աստիճանի քաղաքակրթել։

3.— Առանց դէմի փոքրիկ մարդու հոգեկան կեանքին ու էութեան թափանցած ըլլալու, այլ մեր խելքի կամ բուռն բնաւորութեան թելադրած ձեւով փոքրիկները կրթել ուզելը, ոչ մարդը մարդկայնօրէն կը զարգացնէ և ոչ ալ կը բարձրացնէ. կրնայ անոր անբնական ծռութիւններ տալ և շատ մը հոգեկան նուրբ թելեր ընդմիշտ փճացնել։ Փոխանակ զաւկի մը բնական զարգացմանը նպաստելու, կը խանգարենք, կը դժուարացնենք իր բացումն ու աճումը, երբեմն նոյնիսկ չարաչար կ'այլանդակենք. ասիկա է ամենէն մեծ վնասը, որ կը հասցնենք փոքրիկին։

4.— Շատ կարեւոր է նաեւ մեր գործի համար, տասնապատիկ ու հարիւրապատիկ կը դիւրացնենք մեր դաստիարակչի աշխատանքը, երբ աշակերտներու վրայ կը նայինք իբրեւ արդէն գոյն ու ձեւ առած մարդկային անհատներու և կը մօտենանք անոնց, ինչպէս կը մօտենանք մեծերուն, եւ մեր ամեն խօսքին ու շարժումին մէջ չենք մոռնար այդ իրողութիւնը։ Երբ մանուկներու կը մօտենանք ինչպէս վա-

յել է մօտենալ ամեն մարդու, իր մարդկային արժանիքները յարգելով սրտագին բարեկամեցութեամբ, սէրէ ու սիրուելու որոշ ձըգտումով. անոնք ալ ճիշդ մեզի պէս կը մօտենան մեզի, նոյն տրամադրութեամբ և սրտբացութեամբ, որով դիւրին կ'ըլլայ ազդելը, որոշ ուղղութեամբ յղկել ու սրբագրելը։ Որովհետեւ բնութիւնն ու կամայականութիւնը, յաւերժական խոժոռութիւնը փոխանակած կ'ըլլանք սիրով, համակրանքով, մտերմութեամբ, փոխադարձ հասկացողութեամբ, մտքի, տաղանդի ու փորձառական առաւելութեամբ։

Բ. ՈՒՍՈՒՑԻՉ-ՎԱՐԻՉ

1.— Ինքնին արդէն կ'ըլլայ և լաւ է որ գիտակցաբար ալ այդ ուղղութեամբ աշխատուի, որ ուսուցիչները ընդհանրապէս քիչ խառնուին վարչական գործերուն. հնար եղածին չափ վարչական հարց մը ծագելուն պէս դիմեն կա՛մ վարչութեան, կա՛մ դաստիարակ-ուսուցչին. որովհետեւ անոնք տղու բնաւորութեան և պայմաններուն աւելի ծանօթ, աւելի հանգիստ և աւելի արդար հարցը կը կարգադրեն։ Միւս կողմէն ալ մէկ-երկու ուսուցիչ եթէ մէջ կը խառնուին, մինչ տեղի կ'ունենան խաչաձեւումներ, աւելորդ նկատողութիւններ և աւելի իրարանցում։

2.— Բայց ասիկա չի նշանակեր, որ ուսուցիչները իրենց այդ մեծ պարտաւորութիւններէն բոլորովին պիտի խուսափին, և խուսափիլ ալ կարելի չէ։ Նախ, ուսուցիչ մը դասարան մտաւ թէ չէ, անխուսափելի կերպով դասարանի տէրն ու վարիչը ի՛նքը ուսուցիչն է, ուզէ թէ չուզէ։ Եւ բոլոր այն ուսուցիչները, որոնք դասարանը պահելու անկարող, կը վազեն դասարանէն դուրս, ընդհանուր հսկիչի օգնութեան կամ տեսչութեան ըսելով թէ իրենք եկած են բան սորվեցնելու և ոչ թէ ոստիկանութիւն ընելու, այդ պարոնները չարաչար կը սխալին։ Ամեն ուսուցչի պարտականութիւնն է, ինչպէս իր դասերը աւանդելը, այնպէս ալ դասարանի կարգն ու կանոնը պահելը. այն ուսուցիչը որ դասարան մը ղեկավարել չի կրնար և արտաքին ուժերու օգնութեանը կը կարօտի աշակերտը զուսպ պահելու համար, այդ տեսակ ուսուցիչը պարզապէս ուսուցիչ չէ։

3.— Եւ ոչ միայն դասարանին մէջ, ուսուցիչները յաճախ վարը, բակը, խաղատեղը, պարտէզը պէտք է մշտական շփման մէջ ըլլան աշակերտներու հետ և առանց վարչական գործերու խառնուիլ ուզելու, շատ անգամ դէպքեր կը պատահին, որ կա՛մ ուսուցիչը ինքը ուզէ չուզէ մէջ կը նետուի, իր խորհուրդով, վարմունքով և շատ անգամ ալ իրենք երեխաները կը վազեն ուսուցչի վրայ։ Նոյն իսկ դըպրոցի շրջապատէն դուրս, ուր ընդհանրապէս ուսուցիչները միայն սի-

րալիր բարեւով, հեռուէն գլխելով կը բաւականանան եւ որեւէ միջամտութիւն ընել չեն սիրեր. Նոյնիսկ դուրսը դէպքեր կը պատահին. որ պարտաճանաչ ուսուցիչ մը չի կրնար սուսիկ-փուսիկ քովէն անցնիլ, կամաց մը աննկատելի կերպով ստիպուած է կանչել տղաներէն մէկն ու միւսը եւ առանց օտարներէն նկատուելու ըսել. «Տղա՛ք զգուշ եղէ՛ք, ամօ՛թ է» բայց միայն մէկ-երկու բառով եւ առանց բարկութեան եւ արտաքին ցոյցերու տղաքը կարգի կը հրաւիրէ։

Այնպէս որ ամէն ուսուցիչ ալ խորքին մէջ ինքզինքը կապուած պիտի զգայ իր հաստատուութեան եւ բոլորովին անտարբեր մնալ կարելի բան չէ։ Բայց եւ այնպէս, ամէնքն ալ եւ իրաւացի կերպով բնականէն խոյս կու տան աշակերտներու գլխուն դասատու, յանդիմանող, սպառնացող եւ կամ նման դիրքեր բռնելու. եւ դէպք մը պատահած միջոցին հարցը առանց որեւէ աղմուկի եւ իրարանցումի կը դնեն դասարանական ուսուցչին եւ ինչպէս ըսի, թէ՛ իր հմայքը աշակերտներու աչքին չկորսնցնելու եւ թէ օտար մարդուն առջեւը ներքին խնդիրներ չքրքրելու համար, անհրաժեշտ է, որ ուսուցչի միջամտութեան պարագային, ուսուցիչը այդ աշակերտի հետ խօսի զգուշ, մեղմ եւ մեկուսի։

Գ. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿ-ՈՒՍՈՒՑԻՉ

1.— Մինչեւ հիմա խօսքը կը վերաբերէր բոլոր ուսուցիչներու համար անխտիր, բայց կայ ուսուցիչներու մէջ ընտրուած խումբ մը, որոնց ազդեցութիւնը աշակերտներու վրայ բոլորովին բացառիկ է։

Ամէն դասարան պէտք է ունենայ իր դաստիարակ-ուսուցիչը, տարուան սկիզբին, փոխադարձ համաձայնութեամբ տեսչութեան կողմէ նշանակուած։ Ընդհանրապէս նշանակումը կ՚ըլլայ մէկ տարուան համար, բայց որեւէ անտեղութիւն չկայ, բացի օգուտէ, եթէ տարրական նախակրթարանի դասարաններու մէջ երկու տարի խաղայ այդ դերը միեւնոյն կարգին։ Բացառիկ պայմաններու մէջ կրնայ նոյնիսկ երեք-չորս տարի նոյն ուսուցչի վրայ մնալ այդ դերը, բայց յանձնարարելի բան չէ, կ՚ըլլայ միակողմանի ազդեցութիւն։ Լաւ է, որ դպրոցական այդ քանի մը տարիներու ընթացքին, ամէն աշակերտ եւ ամէն դասարան անցնի գոնէ երեք դաստիարակ ուսուցչի ձեռքի տակէն։

Դաստիարակ-ուսուցիչ ըսածնիս, այդ դասարանի մէջ դասեր ունեցող ուսուցիչներէն մէկն է. ընկերոջ նման բան մը, այդ դասարանի աշակերտներուն մէջը յաճախ եղող, ընտանիքի անդամի պէս բան մը։ Իր պարտաւորութիւններն են, նախ՝ աշակերտներու հետ միասին, մօտ ու մտերիմ յարաբերութիւն պահել, խօսիլ, կարելի

եղածին չափ յաճախ պտոյտներու երթալ անոնց հետ և՛ զուարճու-թեան և՛ ուսման ծրագիրներով. խօսիլ անոնց հետ և՛ դուրսի կեան-քի հարցերուն մասին, որ հասարակութեան կեանքը այդ վայրկեա-նին կ'ալեկոծէ, և՛ դպրոցական ներքին կեանքի մասին, միշտ ձըգ-տելով, տղոց պարզ ու հասկնալի դարձնել թէ ինչո՞ւ համար է կար-գըն ու կանոնը. ամէն կարգ ու կանոն ինչ առաւելութիւն կը բերէ իր հետ միասին. այդպէս ալ դպրոցի և շուրջը տիրապետող ընկե-րական ու բարոյական պահանջներու մասին, միշտ իբրև խմբական խօսակցութիւն։ Այս մշտական շփումով և այս հարցերու քննու-թեամբն ու վերլուծումովը բնական կերպով այնքան խոր կապ կ'ա-ռաջանայ այդ ուսուցչի և աշակերտներու մէջ, որ ինքը կրնայ մօ-տենալ աշակերտի մը, կամ կը դիւրացնէ որ աշակերտը ինքը մօտե-նայ իրեն և խօսի անձնական ու ընտանեկան այն տեսակ խնդիրնե-րու մասին, որ սովորաբար աշակերտները ուսուցիչներուն չեն եր-թար։ Անփոխարինելի է այս անձնական մտերմութեան շեշտը և ա-նասելի չափերով կ'աւելցնէ ուսուցչի մը բարոյական արժէքն ու ազդեցութիւնը երախաներու վրայ։

2.— Իր երկրորդ պարտականութիւնն է, տարուայ մէջ գոնէ մէկ-երկու անգամ այցելել աշակերտներուն տուները, և անպատճառ տղու հետ միասին, որպէսզի տղու դէմ դաւի ձեւը չառնէ։ Նախ, պարզապէս ծանօթանալու համար ընտանիքի անդամներուն և պայ-մաններուն, երկրորդ ամէն կերպ ջանալով որ ծնողները հետաքրքրէ ու կապէ իր հաստատութեան և հետզհետէ ծանօթանայ ինչպէս ինքը անոնց ընտանեկան հոգիին, այնպէս ալ անոնք ծանօթանան դպրոցի մէջ տիրող կրթական ոգիին։ Որով կենդանի կապ կը դառնան տան ու դպրոցի մէջ, և նոյնիսկ առանց զգալ տալու ազդեն ընտանեկան կեանքի բարձրացման ու ազնըւացման։

3.— Երրորդ դաստիարակ-ուսուցչի շատ կարեւոր դերերէն մէկն է տղու ընթերցանութեան ղեկավարութիւնը։ Դաստիարակ-ուսուցիչը պէտք է ունենայ իր տրամադրութեան տակ շաբաթական գոնէ երկու ժամ, հաւաքելու իր շուրջը իր դասարանը և աչքի առաջ ունենալով այդ դասարանի այդ տարուան համար նշանակուած գրքերը, կ'ըս-կըսի խօսիլ գրականութեան մասին, մեր արդի գրուածքներու ազ-գութեան մասին բոլորովին ընկերաբար և ջանալով հնար եղածին չափ կենդանի հետաքրքրութիւն առաջացնել այս ու այն հարցի, այս ու այն գրքի, այս ու այն հայ կամ օտար ստեղծագործութեան համար, և տեսակ մը դրդել որ այդ գրքերը կարդան անպայման, որ արդէն իրենց ընթերցանութեան գրքերու ցուցակն է, որ կախ-ուած է դասարանէն և որուն հատորները կը գտնըւին դասարանի մէջ կղպըւած պահարանին մէջ և պահարանի բանալին ալ իր ձեռքը։

Մէկ-երկու գիրք կարդացուելէն ետքը կը խօսուի բնական կեր-

պով կարդացուած գրքի մասին, աղուորն ու գեղեցիկը, գրաւիչը, բարձրն ու վրականը առաջ կը քաշուի։ Օտար գրականութենէն առնըւած կտորներու ինչու համար առնըւած ըլլալը կը բացատրըւի տղոց և ինքնին վէճեր կը ծագին տղոց և ուսուցչի մէջ, ո՞րն է մեր գրականութեան լաւագոյն երկը իրենց դասարանի համար նշանակուած։

Մինչեւ այս կերպով չվերաբերուինք մեր գրականութեան, մեր գրքերը խօսիլ չեն սկսիր և մեր տղաքն ալ մեր գրականութենէն չեն ներշնչըւիր։

4.— Դպրոցական առաջին երկամեակին, երբ երախաները դեռ իրենք իրենց ուժով չեն կրնար կարդալ շնորհքով, այդ դերը կը կատարէ դաստիարակ-ուսուցիչը։ Բայց շատ յաճախ, պատկերազարդ գրքեր իրենց լաւ կազմած հատորիկներով կամ պատկերազարդ երեսներով, ազատ ժամերուն դաստիարակ-ուսուցիչը դիմամբ կը դնէ անոնց ձեռքը, որ թղթատեն. թէ՛ տեսակ մը ընթերցումի նման բան մըն է անիկա, պատկերներուն նայելով թղթատելը, թէ՛ երախան ուրախ է որ ինքը կը կարդայ և թէ գրքի հետ վարուելու կը վարժըւի դեռ գրքերը չի կարդացած։

III. — ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐՈՒ ԻՐԱՐՈՒ ՀԵՏ ՈՒՆԵՑԱԾ ԶՈՒՏ ԱՇԱԿԵՐՏԱԿԱՆ ՇՓՈՒՄՆ ՈՒ ԱԶԴԵՑՈՒԹԻՒՆԸ

Ա. ՊԱՐՏԱԴԻՐ ՇՓՈՒՄ

1.— Աշակերտներու դպրոցի մէջ ունեցած ներքին շփումն ու փոխադարձ ազդեցութիւնը, որ շատերը դպրոցին կատարելիք գլխաւոր դերը, այդ ընկերական շրջանակը ստեղծելն ու ղեկավարելը կը համարեն՝ դասերուն և ուսումներուն երկրորդ տեղը տալով։ Անոնց այդ կարգի չափազանցութիւններու ալ դպրոցական ամեն գործիչի համար շատ պարզ յայտնի է որ աշակերտական կենակցութիւնը և առօրեայ ընկերական ապրումներն ու գործակցութիւնը, շատ մեծ դեր կը խաղայ հասունացման տարիքի բոլոր տարիներուն մէջ։

Եւ աշակերտական այդ յարաբերութիւնները բնաւ երբեք միակերպ և միաձեւ կերպով կրկնըւող ձանձրալի հանդիպումներ չեն իրարու հանդէպ, կամ պարապ խօսըբառուք մը միայն, այլ շատ աւելի բազմատեսակ հոգեկան շփումներ են յաճախ, խոր թռիչքով ու բարձըր խոյանքով։

2.— Քիչ մը աւելի խորը նայիլ կարողանալու համար այդ հո-

դեկան չփումներու թողած ազդեցութեան վրայ՝ եւ աշակերտական բոլոր տեսակի յարաբերութիւնները կը բաժնեմ երկու խումբի. ա) պարտադիր կենակցութիւն ու գործակցութիւն և բ) ազատ ընկերական կապեր ու աշխատանքներ։

3.— Պարտադիր գործակցութեան ամենէն սովորական առաջին տեսակն է աշակերտական, դասարանական պարտադիր աշխատանքը, որուն ամբողջ դասարանը կը մասնակցի, միասին մտածելով, միասին դիտելով երեւոյթ մը և միասին փնտռելով տրուած հարցերուն պատասխանը և միշտ ուսուցչի ղեկավարութեան տակ։ Կարեւորութիւն չունի թէ որոշ սենեակի մը մէջ կը կատարուի այդ աշխատանքը թէ պարտէզը, խաղատեղը, բաւական է, որ ամբողջ դասարանը մասնակցի այդ միեւնոյն խնդրի լուծումով և միշտ ուսուցչի ղեկավարութեան տակ։

Դասարանական այս աշխատանքներու ատեն, ուսուցչի տրուած հարցերուն տակ, ամեն աշակերտ իր գլխուն մէջ կը պատրաստէ իր տալիք պատասխանը, բայց իսկոյն կը լսէ նաեւ իր միւս ընկերներուն տրուած պատասխանները, շատ անգամ բոլորովին տարբեր մտածելու եղանակով, յաճախ շատ անգամ ուրիշ եզրակացութիւններու յանգելով. երբեմն աւելի սուր քան թէ իր պատասխանը, երբեմն աւելի տարբեր։

Արդ, դասէ դաս և օրէ օր դասարանական աշխատանքներու այդ մարզանքներն ու փորձերը կը կատարուին և աշակերտները անհագին հոգեբանական փորձառութեան տէր կը դառնան, առանց որեւէ արտաքին միջամտութեան։ Ամեն աշակերտ կ՚ըսկսի հասկնալ նախ մութ կերպով, քիչ-քիչ աւելի յստակ իր բոլոր ընկերներու մտածելու եղանակը, անոր դատողական թերին ու առաւելութիւնները. կ՚ըմբռնէ, որ նոյն բանի մասին շատ ճամբաներով կարելի է մտածել ու դատել և կը վարժուի յարգելու ամեն կարծիք, ամեն ընկերոջ կարծիք և ոչ թէ ողջական մեծամտութեամբ անվերջ ի՛ր մտածածը կը կրկնէ խելագար յամառութեամբ։ Մտքի չիտակ ու առողջ զարգացման համար մեծ արժէք է դասարանական այդ մեծ խումբով կատարուող դիտողութիւններն ու ուսումնասիրութիւնները։

4. Դպրոցական պարտադիր ընկերական շփման երկրորդ ձեւ մը, դասարանական ու խմբային ձեւերու ձուլումն է։ Դասարանական ընդհանուր աշխատանքին մէկ հարցը ուսուցիչը փոխանակ անմիջապէս սեղանի վրայ դնելու՝ նախ կը յանձնէ երեք կամ չորս աշակերտէ կազմուած խումբի մը, պատուիրելով որ չորսին ամեն մէկը ինքը երթայ դիտէ երեւոյթը, երթայ ուրիշներէն նոր տեղեկութիւններ հաւաքէ եթէ կրցաւ և կազմէ իր քանի մը տողանի գրաւոր պատասխանը։ Խումբի երեք-չորս ընկերները իրենց ընտրած օրը կու գան իրարու, ամեն մէկը կը կարդայ իր եզրակացութիւնը միւսնե-

րուն, բնականաբար կը համեմատեն, կը վիճին եւ վերջը-վերջը կը ջանան այդ երեք-չորս պատասխանները իրար լրացնելով ձուլել մէկի կամ շատ-շատ երկուքի։ Ուսուցիչը այդ միակ պատասխանը երբ ձեռքը կ՚ունենայ, հարցը կը ներկայացնէ դասարանին եւ կ՚ենթարկէ դասարանական քննութեան եւ վերջնական վաւերացման։

Թէ՛ անհատական մասը աշխատանքի, թէ՛ խմբական մասը եւ թէ՛ դասարանականը, հնարաւորութիւններ կու տայ ընկերական շփման, մտաւոր շփման եւ զգացական շփման ապրումներուն։

5.— Ասոր մէկ ուրիշ ձեւը եւ շատ աւելի պարզ տեսակն է դըպրոցական միջին կարգերէն սկսած, արդէն գործադրելի, երբ դասարանական ընդհանուր աշխատանքին մէկ կողմը կամ մէկ կտորը ուսուցիչը կը յանձնէ նախ աշակերտի մը ուսումնասիրութեան, որ իր դիտողութիւններու եւ դատողութիւններու հետ կը ներկայացնէ դասարանին քննութեան ու վաւերացման։

6 — Պարտադիր կերպով կատարուող, բայց հաստատ աղբիւր են աշակերտական շփումներու, նաեւ դպրոցական ու աշակերտական հանդէսները։ Գրեթէ ամեն դպրոց, դպրոցական տարուայ ընթացքին կ՚ունենայ մէկ կամ երկու աշակերտական հանդիսութիւն, երաժշտական, երգեցողութիւն, նըւագ, արտասանութիւն, ներկայացում թատերական ու պարեր։ Ամեն ինչ աշակերտներու համար եւ աշակերտներուն միջոցով։ Դպրոցական վարչութիւնը յարմար դասարաններէ կը կանչէ երկու-երեք տղայ ու աղջիկ եւ անոնց հետ խորհրդակցելով կը կազմէ միայն աշակերտական յանձնախումբ մը, որ կ՚որոշէ անկէ ետքը հանդէսի տեսակը, ընթացքը, օրակարգը, դերերու ու դիրքերու բաժանումը եւ հանդէսի օրն ալ կը ղեկավարէ, այսինքն հիւրընկալի դերը կը կատարէ եւ կը ջանայ ամեն տեղ ուրախութիւն փռել։

Բ. ԱԶԱՏ ԸՆԿԵՐԱԿԱՆ ՇՓՈՒՄ

1.— Ազատ ընկերական շփում ու ազդեցութիւնը դպրոցի մէջ կ՚ըլլայ խմբական եւ անհատական։ Խմբական կապակցութիւններու առաջին տեսակը կը կազմեն աւելի պատահական խմբումները, որոնք անշուշտ որ հնարաւոր են ու բազմակողմանի տղոց իրարու վրայ ազդելու տեսակէտէն, բայց բնական կերպով չունին գիտակից եւ նպատակաւոր խմբումներու արժէքը։

Դասարանին մէջ, վերջին գրասեղաններուն վրայ նստած աշակերտութեան մէջ շատ յաճախ, մասնաւոր խմբակցութիւն մը կը կազմուի, որ պարտէզն ալ, փողոցն ալ երբեմն զգալի կը դառնայ։

Նոյն թաղը բնակող չորս-հինգ աշակերտ, առտու իրիկուն իրենց երկար ճամբան միասին երթալ-գալով, որոշ չափով մը մօտիկ խըմ-

բակցութիւն մը կը դառնան, որ իր կրկնըւող խօսակցութիւններովը, տեսակէտներովը իրարու վրայ ազդել և ըմբռնումներ առաջացնելու կը տանին։

Տարուան առաջին շրջանին, այսինչ խաղը մօտա կ՚իյնայ դըպրոցին մէջ. եթէ քանի մը անգամ նոյն տղաքը իրարու հետ խաղալու և մանաւանդ հաճոյքով ու համով խաղալու վարժըւին, ալ անկէ ետքը այդ խումբը բնական կերպով իրար պիտի կանչեն, իրար պիտի փնտռեն և խաղալ ուզենան։

Անգամ մը խումբ մը ընկերներ, պատահմամբ իրարու կու գան, և կ՚երթան դիցուք ծովուն եզերքը, լուսնի գիշերով պտոյտ մը ընելու, երգ, կատակ, ուրախութիւն նոյնիսկ մենապար. ծածկըւած շնորհները երեւան կու գան։ Համը կը մնայ բերաննին և կ՚ըսկսին մտածել պտոյտներ կազմակերպելու մասին։ Իսկ պտոյտը՝ ըսել է, խօսիլ, կատակել, երգել, կարծիքներու փոխանակութիւն ունենալ և զգացումներու շփում ընել, այսինքն իրարու հոգին թափանցել և իրարու հոգիին ենթարկըւիլ։

2.— Խմբական ազատ շփման երկրորդ ձեւը աւելի մտածուած, աւելի ընտրուած, աւելի փոխադարձ համակրանքի ու նոյն զգայութեան վրայ հիմնըւած մէկ-երկու հոգինոց խումբեր կազմել է, միշտ ալ որոշ նպատակ մը հետապնդելու համար։ Այս գիտակից խմբումները կը կազմըւին ըլլայ զանազան քանի մը խաղերու համար, ըլլայ ուրիշ տեսակի խաղերու համար, ըլլայ պարբերական կանոնաւոր պտոյտներու համար, ըլլայ լողալ սորվելու կամ նաւակ վարելու նպատակով. ըլլայ գիտական կամ գրական գիրք մը և կամ գիտական կամ գրական որոշ մասեր, որոշ ճիւղ, որոշ հատուած միասին ուսումնասիրելու ցանկութեամբ. կամ օրինակ նոր լեզու մը սորվելու կամ նոր արհեստ մը, բան մը իւրացնելու համար։

Այս ամեն տեսակի գիտակից խմբումները մեծ կրթական արժէք ունին և իրենց առաջին մեծ արժէքին արժէքն այն է, որ տղոց ինքնութենէն և բնական շնորհներու ներքին պահանջէն կը բղխին։ Եւ խումբն ու խումբերը կը դառնան բոլորովին ազատ ու անկախ ընկերական կապակցութիւններ։

Ամեն կրթական հաստատութիւն, պէտք է ամեն կերպով նպաստէ այս կարգի ազատ խմբումներու կազմակերպութեան, օգնելու համար, որ անոնք դիւրութեամբ բոլոր հարկ եղած տեղը, ժամանակը, միջոցներն ու յարմարութիւնները ունենան։

Անհատական հակումներուն ուժ տալը և տղոց ինքնուրոյն ու ինքնավար ձեռնարկներուն նպաստելը, ամեն կրթական հաստատութեան գլխաւոր պարտաւորութիւններէն մէկն է։

3.— Ազատ աշակերտական խմբումի երրորդ տեսակը կը կազմէ լսարանական համայնքը։ Լսարան հասնող տղաքը, կամաց-կամաց

կ՚ըսկսին իրենց վրայ նայիլ արդէն իբրեւ հասուն մարդու վրայ և շատ գոհ կը մնան, երբ մենք ալ հետզհետէ կ՚ըսկսինք լուրջի առնել իրենց այդ շատ դիւրագրգիռ զգացումը։ Միւս կողմէն ալ առաջին օրէն միշտ ձգտում է եղած աշակերտները դրդել ու վարժեցնել ինքնուրոյն և ինքնաբուխ ձեռնարկութիւններու։

Այս երկու պահանջները, լսարանական տարիքին կը հանդըպին իրարու և դպրոցը ատոր համեմատ ալ ինքնավարութեան աւելի լայն հնարաւորութիւններ կը ձգտի տալ լսարանական աշակերտներուն։

Լսարանական համայնք կ՚անուանեմ ես այն կազմակերպութիւնը, որ պիտի ղեկավարէ երեք լսարաններու ինքնավար ձեռնարկները։ Լսարանական համայնքը, տարուան սկիզբը ինք կ՚ընտրէ տարուան մը համար իր դիւանը, նախագահը, իր երկու քարտուղարներով և նախագահը փոխարինող ընկեր մը նախագահի բացակայութեան։ Համայնքը իբրեւ պարզ ընկեր-անդամ իր մէջը կ՚առնէ իր իսկ ընտրութեամբ իր դպրոցի ուսուցիչներէն մէկը։

Համայնքը կը կազմակերպէ դպրոցական ժամերէն և աշխատութիւններէն դուրս և անհատական խմբակցութիւններէն բոլորովին անկախ, ամեն տեսակի խաղեր, պտոյտներ, ուսանողական դասախօսութիւններ, երաժշտական և գեղարուեստական երեկոյթներ, ընկերական ընթերցումներ և պարզ հանդիպումներ զրոյցի համար։ Այս բոլորը միայն և միայն իր անդամներուն համար. գոց ակումբ է, դուրսէն ոչ-ոք. թէ՛ որոշող. թէ՛ գործադրող, թէ՛ վայելող մի-միայն է լսարանական համայնքը։ Իրենց պարբերական համայնական ժողովներու մէջ կ՚որոշեն այն ամեն տեսակի ձեռնարկները, որ կ՚ուզեն իրականացնել, իսկ ձեռնարկի որոշումէն ետքը, անոր գործադրութիւնը կը յանձնուի համայնքի դիւանին, որուն կ՚օգնեն անշուշտ ընկերները երբ որ կը կանչուին։

Նախագահ ընկերոջ պարտականութիւնն է՝ որոշման մը գործադրութենէն գոնէ շաբաթ մը առաջ, յայտնել իրենց որոշումը դըպրոցի տեսչութեան և ստանալ անոր վաւերացումը, նախ որպէսզի չնախատեսուած անպատեհութիւններու առաջքը առնուի, երկրորդ խաչաձեւում տեղի չունենայ և երրորդ, որ դպրոցի վարչութիւնը իր կողմէն ամեն կերպ նպաստելու հնարաւորութիւն ունենայ։

Իսկ դիւանի քարտուղար անդամները, պարտաւորութիւն ունին տարին երկու անգամ տեղեկագիր ներկայացնել տեսչութեան՝ տեսչական տարեկան տեղեկագրին միացնելու համար. Թէ այդ երկու կիսամեակներու ընթացքին համայնքը իր ժողովներուն մէջ ինչ որոշումներ անցուց և այդ որոշումներէն որո՞նք և ի՞նչ ձեւով իրականացան. շատ ամփոփ, բայց իրողութիւնները չանտեսող գրութիւն մը։

4.— Ազատ շփումներու վերջին ձեւը անհատական կապերն են, ազատ կերտուածով, երբ երկու աշակերտ շուտ-շուտ միասին կ՚ըլլան,

կը խօսին իրարու ամէն բան, և ինչ որ կ'ընեն, կ'ընեն իրարու հետ խորհրդակցելով։ Իրար կապուելու և իրար վրայ մեծ ազդեցութիւն ունենալու այս բոլորովին ազատ ձևը կ'անուանեմ մտերմութիւն։ Մտերմութիւն, որ նմանապէս նախ իր շատ աւելի մակերեսային և պատահական ձևերը ունի, բայց և իր աւելի խոր կապերը։ Երբ երկու աղջիկ, նոյն նստարանի վրայ են և երկուքն ալ չաղակրատել կը սիրեն, միևնոյն ժամանակ ձեռագործով մըն ալ զբաղուիլ՝ քիչ-քիչ այդ քչփչալը կը դառնայ սովորութիւն, իրարմէ զատուիլ չեն ուզեր, սանդուխներէն վար, վեր միշտ իրար գրկած և միշտ նոյն քչփչոցը։ Հետզհետէ ամէնուն վրայ այն տպաւորութիւնը կ'ընեն, որ իրար շատ սիրող և իրար շատ կապուած մտերիմներ են։ Բայց այդպէս չէ. ամառնային արձակուրդ մը, հեռու կ'իյնան իրարմէ և դըպրոցական վերաբացը՝ կը տեսնես բնաւ ետ չի բերեր նախորդ ջերմութիւնն ու կապը։

Երկու տղայ միշտ միասին կ'երթան-կու գան դպրոց, տուներնին իրար մօտ են. տունը և յաճախ իրարու հետ երթալ-գալը և մէջէ մէջ ալ իրարու հետ պտոյտներ ընելը՝ աշխարհքը դիտելու, աշխարհքը հասկնալու, իրենց ընտանիքներու և իրենց դպրոցի մէջ հանդիպած բոլոր անիծուած հարցերը միասին քննելով։ Մէկ խօսքով, յաճախ կ'երեւան միասին, կ'ըլլան իրարու տուն և նորէն այն տպաւորութիւնը կ'ընեն, որ անբաժան մտերիմներ են կապուած իրարու, մինչեւ որ օր մըն ալ կը նկատես որ այլեւս իրարու հետ չեն երեւիր, բաժնըւած են. այսինքն՝ արտաքին նպաստաւոր պայմաններու հետ իրարու կու գան և պայմաններու հետ ալ վերջ կը գտնէ իրենց կապը։

5.— Տարբեր է խոր, տեւական և իսկական մտերմութիւնը. արտաքուստ ցուցարար ոչինչ չկայ, շատ շատերը բնաւ չեն ալ նկատեր, որ այդ երկու աշակերտներու մէջ մասնաւոր մտերմութիւն մը գոյութիւն ունի։ Փորձըւած դաստիարակը միայն կը նշմարէ տարօրինակ նայուածքէ մը, անսովոր կերպով կանչըւած անունէ մը։

Ինչպէս բոլոր աշակերտները, անոնք ալ կը հանդիպին իրարու, կը խօսակցին, երբեմն միասին կը մեկնին, բայց շատ յաճախ ուրիշներու հետ ալ։ Սակայն միևնոյն է, իրարու քով ըլլան թէ իրարմէ հեռու, անոնք միշտ իրարու հետ են, իրենց բնաւորութեան, իրենց կազմի, իրենց հոգեկան աշխարհները կապուած են իրար։ Երբեք պարապ ու սովորական բաներու մասին չեն խօսիր իրարու հետ. իրար գալու պէս ձեռքի սեղմում և անմիջապէս լուրջ խնդիր մը դրուած է մէջտեղ. խնդալով ըլլայ թէ կռուելու ձևով, ամէն բան իրաւ և կարծես ամէն բան իրար ըսելու խորին պահանջը ունին և այս իսկական զուտ մտերմութիւնները կը շարունակուին դպրոցին մէջ տարիներով և դպրոցէն ալ անդին։ Եւ իրապէս, ով որ այս տեսակի ընկեր մը ունի դպրոցէն ներս կամ ետքը, ամէնէն մեծ բաղդը

ունի աշխարհիս երեսին։ Կեանքի ամենէն մեծ բաղդաւորութիւնն է հոգիներու մտերմութիւնը երկու հոգիի մէջ։

Ընդհանրապէս երկու տղայ կամ երկու աղջիկ այս խոր մտերմութեան կը կապուին իրարու։ Բայց կարծըւածէն շատ աւելի է տղու մը և աղջկան մը մէջ ինկած այդ խոր մտերմութիւնը։ Խոր կապ մը հոգեկան, որ դուրսէն չերեւար և որ կը լեցնէ երկու բաղդաւոր հոգիներ։ Խոր կապ մը, որ իր մէջը սիրահարութիւն չունի բացարձակապէս դպրոցին մէջն ալ, դպրոցէն ետքն ալ և սովորաբար ատոնք կ'ամուսնանան բոլորովին ուրիշ մարդոց հետ, առանց իրենց հոգիներու այդ կապը երբեւիցէ ժխտած ըլլալու։

6.— Մեր արեւելեան քիչ մը ցոփ միջավայրին մէջ և մեր հայ ընտանիքի դարերու բերած խստութեան մէջ, այս տեսակ աղջիկ ու տղայ յարաբերութիւնը բնաւ չի հասկցուիր։ Եւ կը գերադասէ որ տղան ու աղջիկը իրարմէ հեռու մնան, որ յանկարծ փորձանք մը չի պատահի, առանց գիտնալու, որ այդ փորձանքը պատահեր է վաղուց, եթէ մտերմութիւնը փորձանք է։

Բայց մի՛ զարմանաք, եթէ ըսեմ որ Ամերիկայի մէջ օրինակ, դպրոցական վարչութիւնը, նոյնիսկ արտաքին արուեստներով, կը ջանայ տղայ ու աղջիկ իրարու հրելու, իրարու վարժեցնելու, որպէսզի անոնց մէջ արդէն կէս կեղծ, կէս չիտակ ամաչէրները մէջտեղէն վերնան։ Եւ ինչ.քան դրուած է, երկու սեռերը պարզ ու ամենօրեայ շփման մէջ գտնուին իրարու հետ, ինչպէս որ նոյն պարզ ու առօրեայ շփման մէջ կը գտնուին իրենց սեռակիցի հետ։ Օրինակ, ամերիկեան դպրոցներու մէջ սովորութիւն է, որ դասարանի մը աշակերտները դուրսը պահարան մը պէտք է ունենան տրամադրելի, երթալ փոխուելու երբ խաղի պիտի երթան, կամ իրենց հագուստները կախելու, այդ դիտմամբ մէկ պահարան դրուած է երկու հոգիի, մէկը տղայ միւսը աղջիկ. երկու աշակերտներն ալ ունին միեւնոյն բանալին, ուրիշ խօսքով դասէ-դաս, առտու իրիկուն անոնք պիտի վազեն միեւնոյն պահարանը. բնականաբար կ'ըսկսի կատակ, խօսք, խնդալ, իրար ծաղրել, իրար հագուստ չհաւնիլ, կատակով թէ լուրջ ատոնք իրարու կը վարժուին քանի մը օրերու մէջ ինչպէս տան մէջ քոյր ու եղբայր։

Ասոնք անշուշտ շատ բարդ հարցեր են և այսպէս դիւրին չեն կարգադրուիր, մանաւանդ տարբեր ազգերու մէջ։ Ատոր համար որոշ քաղաքակրթական աստիճաններէ պէտք է անցնի ժողովուրդ մը և Թուրք ու պարսիկի նման տէրեր չի պիտի ունենայ իր գլխուն. ինքն իր կարողութիւնները, ինքն իր ազատ մտածումը և ինքն ու իր վարքն ու բարքը ստեղծագործել կարողանալու համար։

Բ. ԱՇԱԿԵՐՏԱԿԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՊԱՐՏԱՒՈՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

I. — ԴՊՐՈՑԻ ՀԱՆԴԷՊ

ԿԱՐԵՒՈՐՈՒԹԻՒՆԸ

Դպրոցը և ուսուցումը հաւաքական աշխատանք է։

Եւ հաւաքական ամէն աշխատանք ու ընկերական ամէն կենակցութիւն հնարաւոր է միայն իր անձը ենթարկելով որոշ պահանջներու և յանձն առնելով որոշ պարտաւորութիւններ։

Այդ ընկերական պահանջներն ու պարտաւորութիւնները, երբեմն կարգ ու կանոնի, կարգապահութեան ձեւ կ'առնեն, երբեմն իբրեւ քաղաքակրթութիւն կը ներկայանան, երբեմն իբրև բարոյական պարտականութիւն, երբեմն նոյնիսկ իբրեւ մտածելու ու աշխատելու եղանակ։

Ուսուցումը տարբեր մէկ կողմն է կրթութեան և դաստիարակութիւնը մէկ ուրիշ կողմը, բայց երկուքն ալ կրթութեան անխզելի մասերն են, և շարունակ իրարու հիւսուած, իրարմով բարձրացող և իրար լրացնող։

Ուսումնական հաստատութիւն մը, ուսուցման աշխատանք մը անկարելի է կատարել առանց այդ կարգ-կանոնի, առանց որոշ վարք ու բարքի, առանց պարզ ու մաքուր աշխատանքի և որոշ բարձր բարոյական ըմբռնումներու։

Բուն ուսուցման անցնելէ առաջ, անհրաժեշտ է, իբրեւ դպրոցական կեանքի անհրաժեշտ պայման, հակիրճ ակնարկ մը նետելն ու յիշեցնելը դպրոցական ամէն աշակերտի այդ պարտաւորութիւններուն վրայ։

Աշակերտները յաճախ լաւ չեն ըմբռներ դպրոցական այդ պահանջներուն խորքի շատ լուրջ իմաստն ու անհրաժեշտութիւնը։ Երբեմն իբրեւ կամայական կ'ըզգան մեծերու կողմէն իրենց վրայ դրուած այդ արգելքները, երբեմն իբրեւ բռնութիւն, ճիշդ այնպէս ինչպէս դուրսը կեանքի մէջ ոստիկաններու վրայ կը նային քաղաքայիններէն շատերը։

Դպրոցն ու ուսուցիչները պարտական են հետզհետէ զգալ ու գիտակցիլ մանաւանդ, որ այդ բոլոր պահանջները բարիք ու անհրաժեշտութիւն մըն են ու անհրաժեշտ պարտաւորութիւն մը ամէն աշ-

նիւ ու քաղաքակիրթ կեանքի ու գործի համար։ Անշուշտ որ օրէնքներն ու արգելքները դնող վարչութիւններն ալ երկար մտածելով ու շատ զգուշաւոր կերպով պէտք է դրած ըլլան դպրոցական այդ բոլոր պահանջները։ Ամեն վարչութիւն պէտք է գիտնայ որ սխալ, անտեղի ու աւելորդ պահանջներն են, որ ընդհանրապէս ամենէն աւելի իրենց նեղութիւն կը պատճառեն ամեն տեսակի հաստատութիւններու մէջ։

Երբ կարգ ու կանոնի և դպրոցական պարտաւորութիւններու վրայ չես նայիր իբրեւ անհրաժեշտ ընկերական երեւոյթի մը վրայ, բնական կերպով ինչքան մեծնաս ու տարիքդ առնես, առանցմէ խուսափիլ կը ջանաս։ Սովորական երեւոյթ է, որ աշակերտները վերին կարգերուն մէջ ազատամիտ հովեր կ՚առնեն ու իրենց «արժանապատուութեան» դէմ կը նկատեն «պզտիկներու» համար «հնարուած» այդ «կաշկանդումները»։

Դպրոցի և ուսուցիչներու պարտականութիւնն է աստիճանաբար և տարուէ տարի աւելի խոր ըմբռնել տալ կարգ ու կանոնի, քաղաքավարութեան պատշաճութիւնն ու բարոյականութեան դրած այդ արգելքներուն արժէքն ու նշանակութիւնը. և հասկցնել որ մեծցողներն ու մեծերը շատ աւելի մեծ չափերով և շատ աւելի յստակ գիտակցութեամբ պարտական են այդ բոլոր պահանջները խստիւ կատարելու, տեսակ մը օրինակ դառնալով աւելի փոքրերուն։ Դասարանական դաստիարակներու յատուկ պարտաւորութիւններէն մէկն է, կարգի, կանոնի և օրէնքի մեծ քաղաքակրթական դերը զգալ ու ըմբռնել տալը տղոց։

Քաղաքակրթական վարի աստիճաններուն վրայ և կրթական ստորին պաշարով մարդոց համար ուժն ու կամայականութիւնն է տիրող օրէնքը. քաղաքակրթական աւելի վերին աստիճաններուն վրայ և կրթական աւելի բարձր ըմբռնումով մարդոց համար օրէնքն է տիրող ուժը։

Այս պատճառով ալ, բուն ուսուցման անցնելէ առաջ, լաւ է ու անհրաժեշտ, որ հակիրճ ակնարկ մը նետենք դպրոցական բոլոր աշակերտի այդ ընտիր պարտաւորութիւններուն վրայ։

ԺԱՄԱՆԱԿԻ ՎԵՐԱԲԵՐՄԱՄԲ

Աշակերտը առաջին, պարտաւոր է ճիշդ ժամանակին դպրոցը գտնուիլ և լաւագոյնը գոնէ քանի մը վայրկեան աւելի կանուխ՝ ժամացոյցներու տարբերութեան և ուրիշ ամեն կարգի պատահականութեան առջեւը առնելու համար։

Ամեն ուշացում, նոյնիսկ մէկ-երկու վայրկեանով մեծ թերա-

ցում է և՛ կարգապահական և՛ բնաւորութեան. և դուրսը ընդհանուր հսկիչին կողմէ միշտ պէտք է նշանակուի։

Ներելի չէ մէկ-երկու ժամով, կէս կամ ամբողջ օրով բացակայիլը դպրոցէն. ամէն բացակայութիւն հսկիչի կողմէն պիտի նշանակուի և տղու վերադարձին պէտք է իմացուի պատճառը, և այդ պատճառները պէտք է ըլլան շատ լուրջ և ծնողներու պահանջով. հարկ եղած պարագային ծնողներէն բացատրութիւն կ'ուզուի բանաւոր կամ գրաւոր։ Առանց ծնողներու գիտութեան բացակայիլը բացարձակ արգիլուած է և հակառակ է աշակերտական կոչումին։ Բացակայութեան տետրակին մէջ յատուկ կ'ընդգծուին չարդարացուած կամ գէշ արդարացուած բացակայութիւնները միշտ ուշադրութեան տակ ունենալու համար։

Դպրոցէն հեռանալը որոշուած ժամանակէն առաջ արգիլուած է նմանապէս. բացառիկ պայմաններու մէջ կրնայ տեղի ունենալ և միայն ընդհանուր հսկիչի կարգադրութեամբ կամ թոյլտուութեամբ։

Դպրոցին մէջն ալ ամէն դասի ու աշխատանքի սկզբին զանգը տալուն պէս, ամէն աշակերտ անմիջապէս պէտք է ընդհատէ խաղը, զբաղումը, խօսակցութիւնը և պիտի շտապէ զանգին կանչած վայրը առանց ոտքը քարշ տալու ու դանդաղելու ծուռ ու չիտակ պատրուակներով։ Զանգը տալէն ետքը լուացարան ու պէտքարան վազել չկայ. այդ բոլորի մասին նախօրօք պէտք է մտածուի։ Մեծ դադարներուն լաւ է բուն զանգէն մէկ-երկու վայրկեան առաջ նախանշան մը տրուի, որ խաղերը ընդհատին, հագուստ ու դէմք կարգի բերուին կամ լուացուին։ Բոլոր աշակերտները իրար ետեւէ կը մտնեն դասարան կամ աշխատանոց, որոնց ետեւէն կը մտնէ ուսուցիչը և դուռը կը գոցուի։ Դուռը գոցուելէն ետքը դասարան մտնելը կոպիտ անկարգութիւն մըն է և՛ խանգարիչ և՛ անքաղաքավարի, ինչքան ալ զգոյշ ու համեստ կատարուի։

Եւ ո՛չ միայն դպրոց գալու և դասերուն հասնելու, այլ ամէն տեղ և ամէն գործի մէջ նախապէս որոշուած ժամադրութեան, ըլլայ խաղի թէ աշխատանքի համար, ըլլայ մէկ-երկու հոգիի թէ խումբի համար, ճշդապահ ըլլալը, ճիշդ ժամին ներկայ գտնըւիլը կիրթ մարդու յատկանիշն է, որովհետեւ ժամանակը գնահատել կը նշանակէ, ուրիշները չսպասեցնելու և անոնց ժամանակը չգողնալու մտահոգութիւնն ունիլ։

Թէ՛ կարգապահական, թէ՛ բնաւորութեան և թէ՛ գործերու յաջողութեան տեսակէտներէն անփոխարինելի առաւելութիւն մըն է դպրոցին մէջն ալ, դուրսն ալ ամէն բան իր ժամանակին կատարելը. այսինքն սովորութիւն դարձնել ամէն գործի, խաղի և զբաղումի համար որոշ ժամանակ յատկացնել, դպրոցի պահերուն նման, և այդ պահերուն զբաղուիլ միայն այդ գործով։

Թըւաբանութեան դասին գաղտուկ նկարչութիւն ընել, լեզուական աշխատանքներու միջոցին սեղանին տակ վէպ կարդալ, սերտողութեան ատեն պարապ բաներու մասին մտածել. ընթերցանութեան սրահին մէջ ընկերոջ հետ խօսակցութեան բռնուիլ, խաղերու ու դադարի յատկացուած վայրկեաններուն դասագիրք մը առած վազվըզողներուն մէջտեղը դաս սերտել. ժողովի միջոցին մէկուն հետ մասնաւոր խնդրի մը կարգադրութեամբ զբաղիլ, ուտելու ատեն լրագիր ու գիրք կարդալ. ասոնք բոլորը և ասոնց նմանները թէ՛ անկարգութիւն են, թէ՛ անքաղաքավարութիւն և թէ՛ վնաս բնաւորութեան կամ առողջութեան։

Մասնաւորապէս կարեւոր է օրուան դասերուն և պարտաւորութիւններուն պատրաստութեանը յատուկ և ամենէն թարմ ու յարմար ժամանակը նշանակելը և այդ պահերուն միայն դասերու պատրաստութեամբ զբաղիլը։ Եւ մեծ արժէք ունեցող բան է, որ օրըօրին անպայման կերպով տրուած պարտականութիւնները կատարուին և չյետաձգուին երբեք, որ աշխատանքին մէջ կանոնաւորութիւն և յարատեւութիւն մնայ. այդ կանոնաւոր ու յարատեւ աշխատութեան մէջն է յաջողութիւններու բանալին։ Տաղանդն ու ընդունակութիւնը մեծ բան է, բայց կ'արժէքաւորուի միայն յամառ ու կանոնաւոր օրը-օրին կատարուած աշխատանքով։ Եւ ատ է, որ կ'անուանենք աշխատասիրութիւն։

Ըլլա՛լ միշտ ճշդապահ, յատկացընե՛լ ամեն գործի իր որոշ ժամանակը և զբաղուի՛լ միշտ բոլորանուէր իր բոլոր ուժով ու բոլոր ուշադրութեամբ. ասիկա կը նշանակէ ժամանակէն օգտուիլ գիտնալ, ժամանակը գործածել գիտնալ, կը նշանակէ տիրել ժամանակին։

ԻՐԵՐՈՒ ՎԵՐԱԲԵՐՄԱՄԲ

Իրերու հանդէպ ամեն աշակերտի առաջին պարտաւորութիւնը խնամոտ վերաբերուիլն է, որ չկոտրէ, չվնասէ, չխախտէ, չփճացնէ, չվտանգէ իզուր տեղը։ Ե՛ւ իր սեփական գրքերն ու պիտոյքները, հագուստ ու կօշիկ, և՛ իր ընկերներուն ու ուրիշներուն պատկանող իրերն ու առարկաները, որոնք իր ձեռքին տակն են կամ փոխ է առած գործածութեան համար, և մանաւանդ դպրոցին պատկանող, այսինքն հանրային սեփականութիւն եղող իրերը, ինչպէս են դըպրոցի գրադարանին գրքերը, քարտէզները, նկարները, ալպոմները, գործիքները, այդպէս ալ նստարաններն ու սեղանները։ Անպիտանութիւն է ու յանցանք ատոնց վրայ գրելը, փորփրելը, խազմզելը, այդպէս ալ չէնքի պատերուն, սիւներուն, դռներուն ու փեղկերուն

վրայ խնդիրներ լուծելը, պատկերներ քաշելը, տետրակ չորցնելը․ այդպէս ալ մելանի հետ անփոյթ վարուիլը և ամեն կողմ մելանի ցայտեր ու արատներ ձգելը։ Ամեն իր ու առարկայ կա՛մ ծնողներու ճակտի քրտինքով ու յաճախ մեծ զոհողութիւններով ձեռք է բերուած, կամ հանրային դժուար հաւաքուող դրամներով են գնուած, չմտածող, չգնահատող ու կոպիտ հոգիներն են միայն, որ անփոյթ են ու կը փճացնեն․ ամեն բանի հանդէպ խնամոտ վերաբերում ունենալը նշան է հոգեկան ազնուութեան։

Անխիղճ վերաբերում է, երբ վայրկեանի մը քու հանգիստ նըստուածքին համար գիրքը կռնակին վրայ կը դարձնես, որ բանալը դիւրին ըլլայ․ ընթերցումդ ընդհատելու ատեն թղթի կտոր մը չփնտռելու համար էջին եզերքը կը ծալլես, եղունգովդ նշաններ կ'ընես, ծուլանալով ոտքի ելլելու կը նետես գիրքը, տետրակը․ դասարանին կաւիճը իբրեւ ծծուն կը գործածես, որով այլեւս գրատախտակին վրայ գրել անկարելի կ'ըլլայ․ նստարանները կը քաշքշես այս ու այն կողմ ամեն յիմար քմայքով, երկու նստարաններու ծայրերէն բռնած կ'օրօրուիս ու մարզական փորձեր կ'ընես, առանց խղճահարուելու, որ անոնց պտուտակները կը թուլցնես։ Եւ այսպէս անվերջ։ Ասոնք բոլորը ըստ երեւոյթին շատ մանր ու չնչին բաներ են անփոյթ ու անզգայ մարդուն համար․ բայց այդ բոլոր «չնչին» բաները երբ կ'ընեն հարիւրաւոր տղաք և հարիւրաւոր օրեր, կրնաք ըմբռնել, թէ որքան բան կը փճացուի բանի ու աւելորդ կերպով իր բնական մաշումէն զատ։ Եւ այս բոլոր վնասներուն վրայ ամենէն աւելի թանկագին վնասուող բանը տղուց բնաւորութիւնն է։ Չգիտակցի՛լ իրեններուն և ուրիշներուն ըրած զոհողութիւնները, չանդրադառնա՛լ ու չըմբռնել ուրիշներուն իրաւունքը, չգնահատե՛լ թափուած քրտինքն ու աշխատանքը, ծախսուած ժամանակն ու դրամը։ Այս բոլորը կաթիլ-կաթիլ կը մաղեն այլասերութիւնը և կը զօրացնեն եսականութիւնը․ տղան կը մտածէ միայն այդ վայրկեանի իր քմայքը, իր հաճոյքը, իր պէտքին բաւարարութիւն տալը։

Իրերու վերաբերմամբ դպրոցին մէջ, ինչպէս և անշուշտ ամեն տեղ, երկրորդ պահանջն է՝ ամեն ինչ իր տեղը դնել։ Նախ ամեն ինչ պէտք է ունենայ իրեն յատկացուած որոշ տեղ մը ըստ գործածութեան պահանջներուն և ըստ իր բնական կազմին։ Գիրքն ու տետրակը գործածութենէն ետքը պիտի ըլլան դպրոցին մէջ․ դասագիրքը սեղանին վրայ թողած հեռացող աշակերտը թափթփած և անկարգ աշակերտ մըն է․ աշխարհագրութեան դասէն ետքը քարտէսը գրատախտակի դիմէն կախուած ձգելով դասարանէն հեռացող օրապահը իր պարտականութիւնները դէշ կատարող ու անկարգ օրապահ մըն է․ բաց գրադարանէն գիրք մը առնելէն և օգտուելէն ետքը շտապով գիրքը գրադարանին մէջ նետելը կամ գրքերու շարքին մէջ

պատահած տեղը կոխելը անկարգութիւն մըն է և վատութիւն, որովհետև եթէ գիրքը իր շարքին ու թըւին պահանջած տեղը որ չդնես, քեզմէ ետքը այդ գրքէն օգտուիլ ուզող աշակերտը այլեւս գտնել չի կրնար, երկար փնտռտուքներու կը կարօտի և գրապետին բոլորովին աւելորդ և յոգնեցընող աշխատանք մը կը պարտադրէ։

Ամեն իր պէտք է դնես հոն, ուրկէ որ առած ես, ճիշդ ու բծախնդիր կերպով իր տեղը․ և պէտք է դնես խնամքով և զգուշութեամբ, որ չծալծլուի, չկոտրըւի ու վերջը վար չիյնայ, պէտք է նախատեսել և հոգածու ըլլալ․ երկար կոթով գործիք մը երբ կը դնես սեղանին եզերքը կոթը դէպի դուրս՝ կ՚ըստեղծես վիճակ մը, որ քովէն անցնողը դպչի ու վար ձգէ․ հով եղած ատեն դասարանին հանդիպակաց դուներն ու պատուհանները երբ բաց կը ձգես ու կը հեռանաս՝ հովը զարնէ պիտի ու ապակին կոտրէ։

Եւ վերջապէս ամեն բան որոշ դասաւորութեամբ, որոշ կարգով ու շարքով իր պատշաճ տեղը դնելը նաեւ ճաշակի ու զգացումի պահանջ է, որ երբեք պէտք չէ մոռացութեան տրուի։

II.— ՊԱՐՏԱՒՈՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ ԻՐ ԱՆՁԻՆ ՀԱՆԴԷՊ

ԱՐՏԱՔԻՆԸ

Դպրոցականի մը իր անձով ցուցադրելիք առաջին պարտաւորութիւնը բծախնդիր մաքրութիւնն է․ մաքրութիւն մարմնի, հագուստի, ճերմակեղէնի, իրերու, պիտոյքներու, անկիւնի ու շրջապատի․ գռեհիկ ու անքաղաքակիրթ ըլլալու նշան է անմաքրութիւնը․ ամեն մեղանչում իր անձի մաքրութեան դէմ մեղանչում մըն է դպրոցականի վայելչութեան դէմ։

Իր արտաքինի վերաբերմամբ դպրոցականի մը երկրորդ պարտաւորութիւնն է ըլլալ կոկիկ, պարզ ու բնական․ անփոյթ հագուիլը, չսանտրուած մազերը, չխնամուած եղունգները, փրթելու վրայ եղող ու կախուած կոճակը և ընդհանրապէս իր վրան ու շուրջը ամեն թափթփածութիւն անպարկեշտ է և հակառակ դպրոցի կարգին։ Մազի սեթեւեթ յարդարումներ, պոռոտ գոյներով ու ցուցամոլ հագուստներ, մօտային հետեւելու ճիգեր, շքեղութիւն ու պերճանք ծախսել, ներկըւիլ, փոշի գործածել, անքօտուիլ, ինչքան ալ նուրբ ու համեստ չափերով կ՚ուզէ ըլլայ՝ դպրոցի համար չեն և ընդհանրապէս թարմ տարիքի համար չեն։ Նուրբ ու կիրթ հոգին և ազնիւ ճաշակը բնականութեան, թարմութեան, մաքրութեան և պարզութեան մէջ կը փնտռեն գեղեցկութիւնն ու գրաւչութիւնը իրենց անձի։

Այդպէս ալ սուղ ու աժան զարդարանքները՝ մատնի, օղ, մանեակ, ապարանջան, զանազան փայլուն ասեղներ, ուժեղ գոյներով ժապաւէններ ու ժանեակներու փարթամութիւն դպրոցի համար չեն։ Դպրոց եկողը վրան թանկագին զարդեր կամ թանկագին ձեւացող զարդեր պէտք չէ ունենայ, ո՛չ ալ զանազան նշանակներ ու զարդանիշեր, ինչքան ալ սիրելի ու յարգելի կազմակերպութիւններու և գաղափարներու նուիրուած ալ ըլլան անոնք։ Միակ բացառութիւնը կրնայ ըլլալ իր դպրոցի յատուկ նշանակը, եթէ կայ։

ԼԵԶՈՒՆ ԵՒ ՇԱՐԺՈՒՁԵՒԵՐԸ

Մաքուր, զուսպ ու բնական ըլլալը կը պահանջուի ինչպէս աշակերտի մը երեւոյթէն, այնպէս ալ անոր լեզուէն ու խօսուածքէն։ Հայհոյանքը կեղտոտ բան է, կոշտ ու կոպիտ խօսուածքը՝ գռեհկութիւն, իսկ աւելորդ խօսուածքն ու շատախօսութիւնը տափակացումն է մտածումին ու արտայայտութեան։ Աշակերտի մը շրթունքէն հայհոյանք, կեղտոտ ու անպատկառ խօսքեր երբեք պէտք չէ ելլեն. անոնք ո՛չ միայն աշակերտը կ'ըստորնացընեն, այլ և անոր պատկանած հաստատութիւնն ու համայնքը։ Իսկ անփոյթ, խառնակ և անճաշակ խօսուածքը տգեղութիւն կու տայ և՛ խօսողին և՛ հանդուրժող շրջապատին։ Իսկ ամեն տեսակի ծեքծեքումները, կոտրտուքները, սուտ նազանքներն ու սուտ ամչկոտութիւնը կեղծ դրամ են ու կեղծ զարդարանք. ծիծաղ ու արգահատանք կը շարժեն։

Լեզուն զսպելը դպրոցական կարեւոր պահանջ մըն է նաեւ զուտ կարգապահական տեսակէտէն. իրարու հետ խօսիլը արգիլուած է դպրոցին մէջ, երբ խմբուած են աշակերտները որեւէ նպատակով, ինչպէս և սերտողութեան և ընթերցանութեան պահերուն։ Իրարու հետ խօսիլը արգիլուած է մասնաւորապէս և խստօրէն դասարանի մէջ ուսուցչի ներկայութեան։ Ինչքան ալ կարճ, զգուշ ու մեղմ ըլլայ խօսակցութիւնը երկու հոգիի մէջ, նոյնիսկ միայն նշաններով, անկարգութիւն մըն է միշտ և անքաղաքավարութիւն ուսուցչի հանդէպ, կը խանգարէ ընդհանուր աշխատանքը, կը վրդովէ ուսուցչի հանգիստը և աւելորդ ջղայնութիւն կը պատճառէ։

Լեզուին կից կու գայ մարմնի շարժուձեւերուն ու կեցուածքին պարկեշտութիւնը։ Աշակերտ մը փողոցներուն մէջ տունէն դպրոց ու դպրոցէն տուն երթեւեկելու ատեն պէտք չէ վազվզէ, ցատկոտէ, մագլցի պատերէն կամ պայուսակը պատին տակ դրած խաղալու սկսի։ Աւելի եւս գէշ փողոցներուն մէջ իրար հրմշտկելը, կռըզտուք, վէճ ու աղմուկ, ատոնք ուղղակի կ'անպատուեն դպրոցը, որովհետեւ լայն հասարակութիւնը անով կը դատէ դպրոցի մէջ տիրող դաստիարա-

կութիւնը։ Ամէն տեղ կոկիկ, պարկեշտ, կարգին ու քաղաքավարի ըլլալ անհրաժեշտ է, բայց մանաւանդ լայն հասարակութեան մէջ։

Իսկ դպրոցին մէջն ալ վազվզուքն ու աղմուկը արգիլուած է սանդուղներուն վրայ, ելուէջքի ատեն, սրահին մէջ ներս ու դուրս ըրած միջոցներուն և դասարաններուն մէջ, միեւնոյն է հսկող ըլլայ թէ ոչ. պահանջը աւելի մեծ է, եթէ հսկող չկայ։ Շարժումին տեղը բակն է, բակերը. չէնքի սեմին ոտք դրուեցաւ թէ չէ եկեղեցի մըտնելու պէս է. այսինքն հանգիստ ու կանոնաւոր քալուածք, առանց իրար դիպչելու, առանց իրարու առջեւը կտրելու, առանց աղմուկի ու բարձր խօսակցութեան. կատակներու, խաղերու և ազատ շարժումներու տեղը չէ այլեւս։

Դասարանին մէջ մինչեւ ուսուցչին գալը, սիրտողութեան ատեն և ընթերցանութեան պահերուն արգիլուած է տեղէն ելլելը։ Այդպէս ալ դասի միջոցին ոչ-ոք պէտք չէ տեղէն շարժըլի առանց ուսուցչի հրաւէրին. իսկ արգիլուած է բացարձակապէս դասարանէն ելլելը. շատ բացառիկ պարագաներուն, ցաւի ու նեղութեան ատեն պէտք է ուսուցչէն թոյլտուութիւն խնդրել առանց որեւէ բացատրութիւն տալու. ուսուցիչը ետքը դուրսը կրնայ հետաքրքրուիլ, եթէ տեղեկանալ ուզենայ։ Վարի կարգերուն ներս մտնելը, դասարան գալը և իրենց տեղերը անցնիլը և վերջն ալ ոտքի ելլելն ու դուրս գալը լաւ է մէկ անգամ ընդմիշտ որոշ ձեւի տակ դրուած ըլլայ, որ դառնայ մեքենական. թէ՛ դիւրութիւն է, թէ՛ յարմար։ Մեծերուն պէտք է թողնել շարժումներու բնական ազատութիւնը։

Իսկ բակը, որ խաղի, վազքի, մարզանքի ու շարժումներու ազատութեան վայրն է, պէտք է արգիլուած ըլլան կոպիտ ու անկիրթ շարժումները. իրար հրելը, իրարու վրայ ցատկելը, իրարու թեւերէն ու հագուստներէն քաշկռտելը. տգեղ ու վտանգաւոր խաղեր ընելը և կուըզտելը։ Խաղը, վազվզուքն ու ազատութիւնն ալ իրենց քաղաքավարութիւնն ունին և իրենց պարկեշտութիւնը։ Արգիլուած են բոլոր թաւալուող, փոշոտող ու հագուստները կեղտոտող խաղերը, ինչպէս և ուրիշներուն խաղն ու հանգիստը խանգարող հրմշտուքը. արգիլուած են ամէն տեսակի առուծախի, շահ ու վաստակի հետապընդումով տարուած խաղերը։ Արգիլուած է թքնելը, խածնելը, աքացելը, զարնելը. ասոնք անասուններուն կը վայելեն։

Արգիլուած է աւելորդ աղմուկն ու պոռչտուքը. խաղ մը ինչքան լաւ ու վարպետ խաղացուի՝ նոյնքան քիչ աղմուկ կ'ելլէ. ամենէն շատ ճըւճըւացողները ամենէն գէշ խաղացողներն են, կամ տգեղ քոքեթութիւն է ըրածնին կամ պարզապէս պոռալ կը խաղան, այսինքն մտած են խաղին մէջ պոռալու համար. երկուքն ալ շատ գէշ. պոռալու տեղ չէ դպրոցին բակը։ Բոլորովին տարբեր բան է բնական խաղերու, ազատ շարժումներու, իրար կանչելու և խօսակցութեան

բնական ու կենդանի խմլտուքը· ատիկա գեղեցկութիւնն է գիւղացի բակին։

Երգելը նմանապէս, ըլլայ անհատական թէ խմբական արգիլուած է բակին մէջ։ Երգը իր չափը ունի, իր ելեւէջը, իր խմբումը եւ համաչափութիւնը, ղեկավար կ'ուզէ եւ շրջապատի բացարձակ լռութիւն· բակին մէջ չէ՛ իր տեղը, ո՛չ ալ այդ վազվզուքին մէջ, այլ վերը, իր յատուկ սրահին մէջ, ուսուցչի ղեկավարութեան տակ։ Բակին մէջ բռնկած երգերը ճըւոց են, մէկը հոն կը մնայ, միւսը առաջ կ'անցնի, կիսատ կը մնայ, անախորժ ձայներով եւ տգեղ ու կախ մնացած վերջերով եւ շատ յաճախ դիտմամբ իրար խանգարելով։

Որոշ կարգ ու կանոն կապուած է նմանապէս ուտել-խմելու ձեւին ու տեղին հետ։ Նախ արգիլուած է դասարանին մէջ, սրահը· բակը որեւէ բան ուտելը· ուտելու պէտք է յատկացուի յատուկ ճաշասենեակ մը, ուր մինչեւ իր հացն ու պտուղը չվերջացընէ բակ ելլելու իրաւունք պիտի չունենայ տղան։ Պանիր-հացը ձեռքը վազվզելը, խնձորը խածնելով ցատկռտելը, կամ ձեռքը շարունակ բերնէն գրպանը, գրպանէն բերանը տանիլ-բերելով մուկի պէս չոր պտուղ մը կրծելը վայել չէ ընդհանուր խաղատեղիին, հետն ալ աղտոտութիւն կը բերէ· կաղինին կեղեւները, նարինջին մաշկը, ուտելիքին փշրտուքը կը թափթփին բակը, մինչդեռ բակը այդքան բազմութեան շարժըւելուն հակառակ սրահի մը պէս մաքուր պիտի ըլլայ։ Հոն ալ պիտի ըլլան զամբիւղներ աւելորդ թղթերն ու ուրիշ անպէտք իրերը մէջը նետելու համար։

Եւ ուտելու ձեւն ալ կարգ ունի։ Հացը խածնելով չփրցնել, խաշոր կտորներով բերանը չկոխել, ձայնով չծամել, դանակ, պատառաքաղ չնորհքով բռնել, սփռոցը մաքուր պահել, անձեռոցիկէն օգտուիլ գիտնալ· ուտելիքը ագահութեամբ չափէն աւելի չվերցընել, որ ամանին մէջ վերջը աւելորդ չմնայ· սեղանի ատեն ու սեղանի շուրջը զսպել ամեն յանկարծական ու բուռն շարժում· ուտել առանց աւելորդ շտապի, ո՛չ ալ ուտելը խաղի վերածել· ուտելու ատեն քիչ խօսիլ եւ հանգիստ խօսիլ, որ ոլոր չերթայ ու ծամելը տգեղ կերպով չխանգարուի· նստիլ ու ելլելու ատեն աթոռը աղմուկով չքաշել։ Եւ ասոնց նման բազմաթիւ մանր բաներ կան, որոնց եթէ ուտող մը ուշադիր չըլլայ թէ՛ ինքզինքը կը կեղտոտէ կամ իրեն անախորժ կ'ըլլայ կամ անախորժ է ու տգեղ ուրիշներուն, սեղանակիցներուն· կը թափէ, կը կոտրէ, կը կեղտոտէ եւ մնաս կուտայ, աւելորդ աշխատանք կ'ըստեղծէ եւ ուտելիք կը վատնէ իզուր տեղը կամ զզուանք կ'առաջացընէ։ Եւ ասոր համար ալ հակառակ է քաղաքավարութեան ու վայելչութեան։

Կան որոշ թթու-կծու ուտելիքներ, որ փոքրիկներու համար չեն, մանաւանդ ոգելից ըմպելիներ, սուրճը եւ ուրիշ խմիչքներ· ասոնք

սովորական և օգտակար սնունդ չեն և միայն մէջըմէջ բացառիկ կերպով, համը առնելու համար, փորձած ըլլալու համար պզտիկներուն կրնան տրուիլ։ Իսկ ծխելը իր բոլոր ձևերուն տակ բնաւ աշակերտի համար չէ և՛ առողջական տեսակէտէն և՛ անպիտանութեան տեսակէտէն։ Բայց տղաքը վերի կարգերուն մէջ, երբ հետզհետէ մեծերու հովեր առնել կ՚ըսկսին, ծխելն ալ իբրև արգիլուած բան, իբրև մեծերու յատկանիշ ու առանձնայատկութիւն, անպատճառ փորձել կ՚ուզեն ընկերները իրար վարակելով և սովորաբար ծածուկ։ Իսկ երբ կ՚ըսկսին ծխել նաև հրապարակով, փողոցներու մէջ, ուրիշներու ներկայութեան, ծխելը կը դառնայ ո՛չ միայն անառողջ ու արգելքի դէմ առնուած քայլ մը, այլ և տգեղ ու անվայել յանցանք մը, քանի որ դպրոցին կարգերը ցուցադիր կերպով ոտքի տակ կ՚առնուին: Մեղադրելի կը դառնայ ո՛չ միայն ծխելը, այլ դպրոցի դրած ծխելու արգելքը՝ արհամարհել ուզելը։ Առողջապահական մեղանչումը կը դառնայ կարգապահական մեղանչում։

ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ

Գալով քու գործիդ, դասերուդ ու պարտաւորութիւններուդ կատարումին՝ առաջին պայմանն է, սիրով ու սրտանց մօտենաս քու բոլոր աշխատանքներուդ։ Ամենէն ծանր համարած աշխատութիւնդ անգամ անհամեմատ կը թեթևնայ, երբ ընելիքիդ վրայ սիրով կը նայիս, հաշտ հոգիով ու պատրաստակամ. ամեն դժկամութիւն, ամեն լարում ու հակառակութիւն սկսելիք գործիդ դէմ, քեզի չազատեր քու պարտաւորութենէդ, բայց շատ կը ծանրաբեռնէ աւելորդ տեղը քու ընելիքդ։ Քանի որ յանձն ես առած կամ քանի որ պարտական ես կատարելու՝ ջանա՛ թեթևցընես, ջանա՛ դիւրացընես կատարելիքդ. և դիւրացընելու ամենէն հիմնական ու ամենէն առաջին պայմանը սրտանց աշխատելու, սիրով կատարելու ներքին տրամադրութեամբ մօտենալն է ամեն գործի։

Երկրորդ պայմանը և՛ բաւականութիւն զգալու համար և՛ յաջողութիւն ունենալու համար, վարէ՛ ամբողջ աշխատանքդ նուիրումով ու կեդրոնացած ուշադրութեամբ։ Տող մը գրել, տող մը ուրիշ բաներ մտածել, նախադասութիւն մը շարադրել և հետն ալ քովին ի վեր փողոցի անցուդարձը դիտել, խնդիր մը լուծելու նստիլ և միևնոյն ժամանակ չուրջդ կատարուող խօսակցութեան հետևիլ կամ աչքերդ երկինք նետած մտամոլոր մատիտդ ծայրը կրծել, ո՛չ, ասիկա աշխատանք չէ՛, ո՛չ լուրջ արդիւնք մը կրնայ տալ, ո՛չ ալ բաւականութիւն, այլ միայն ձանձրոյթ և յոգնութեան զգացում։ Միայն կեդրոնացած մտածումն է, որ կ՚ըմբռնէ. կը դատէ, կը հանէ իր որո-

Դածին, կը գտնէ, կը հնարէ, գիւտեր կ'ընէ և կ'ըզգայ խորին ուրախութիւն։ Նուիրումով. կեդրոնացած և ամեն բան մոռնալով իր աշխատութեանը փորիլ գիտցող մարդը մեծ բաղդաւորութիւն մը ունի իր ձեռքը իր ամբողջ կեանքին մէջ, և յաջողելու ամենէն մեծ հաւանականութիւնը։

Գործը դիւրացընելու և յաջողութիւններդ շատցընելու յաջորդ պայմանը կանոնաւոր աշխատիլն է։ Կանոնաւորութիւն ամեն բանի մէջ՝ ինչ որ կապուած է աշխատութեանդ։ Խնամքով պատրաստուած ու ձեռքի տակ ունենաս այն բոլոր իրերը, որ պէտք է գործածես։ Խնամքով ընտրած ըլլաս տեղդ, ուր պիտի աշխատիս։ Խնամքով ընտրած ըլլաս աշխատութեանդ ժամանակը։ Խնամքով հետեւիս մըտքիդ կատարած աշխատանքին, ծանր քայլուածքով և բնական յաջորդականութեամբ, առանց մտքի ցատկատուքներու, հնար եղածին չափ ամբողջական ըլլալու ճիգով, առանց մոռացումներու, առանց թերացումներու, առանց պակասաւոր ու շտապ վերջաւորութեան։

Մեծ առաւելութիւն մը, երբ վարժուիս միշտ միևնոյն ժամերուն աշխատանքի նստելու և միշտ միևնոյն տեղը քու աթոռիդ վրայ, քու սեղանիդ առջեւը։ Այս վարժութիւնը աշխատելու տրամադրութիւնը կը բանայ։ Պատահած տեղը. պատահած ժամանակ ու պատահական տեւողութեամբ աշխատելու նստիլը, աշխատութեանդ պատահական բնոյթ կու տայ, կ'ըլլայ ընդհանրապէս ընդհատումներու ու խանգարումներու հիւսուած, յաճախ կցկտուր, շտապ ու վայր ի վերոյ արդիւնքով, առանց լուրջ կեդրոնացման։

Կանոնաւորութիւն պիտի պահուի նաև աշխատանքիդ տեւողութեանը մէջ։ Պէտք չէ շատ արագ աշխատանքը ընդհատել վազվզուքով, ուտելով ու պարապ խօսակցութեամբ, բայց և վնաս է ու պէտք չէ չափէն աւելի երկար անընդհատ աշխատիլը, ժամէ մը աւելի անընդհատ մտաւոր աշխատանքի մը նստիլը ծայրայեղութիւն է ընդհանրապէս, բայց մանաւանդ դպրոցական տարիքի համար։ Մեծ առաւելութիւն ունի և մեծ թարմութիւն կու տայ քառորդ ժամուան դադար մը, երբ կը շարժուիս, դուրս կուգաս սենեակէդ, կը խօսիս, կը կատակես, կը խաղաս, կ'ըզբաղուիս բոլորովին ուրիշ տեսակի բաներով ու անկէ ետքը նորէն կ'երթաս կը նստիս, նորէն ժամուան մը չափ գործդ աւարտելու կեդրոնացած մտածումով։

Դպրոցականի մը համար միջին հաշուով օրական այս երկու ժամուան աշխատութիւնը հերիք է դասերն ու դպրոցական պարտաւորութիւնները կատարելու համար, անշուշտ, օրը օրին աշխատելով. գէշ սովորութիւն է թողնելը, որ գրութիւնները, խնդիրները ու վարժութիւնները դիզուին իրարու վրայ քանի մը օր և վերջը մինչեւ կէս գիշեր նստիլ կերպ մը ծայրը ծայրին բերելու համար։ Այս տեսակ ե՛ւ շտապ ե՛ւ թերի կատարուած գործերը երբեք չեն կրնար

համեմատելիլ հանգիստ կերպով օրը օրին, աստիճանաբար կատարուած աշխատանքին ու իրագործման հետ։ Օրը օրին կատարուած, ամեն օր, կանոնաւոր կերպով դաս պատրաստելը ո՛չ միայն ամենէն ճիշդ եղանակն է դպրոցական աշխատանքի, այլ և այդ ճամբով է, որ մարդիկ ձեռք կը բերեն ապագայ կանոնաւոր ինքնաշխատութեան վարժութիւնը։

Եւ ընդհանուր առումով, դասերը պատրաստելու ամենէն յարմար ժամանակը իրիկունն է։ Դպրոցական ժամերու աւարտումէն և մէկ երկու ժամուան զբօսանքէն կամ հանգիստէն ետքը, այսպէս 5-էն 7 կամ 6-էն 8, նայելով ընտանիքի ընթրիքի ժամին։ Ընթրիքէն ետքը աշխատանքը վնասակար է առողջութեան, կը խանգարէ մարսողութիւնը և երբեք կարելի չէ նոյն լրջութեամբ միտքը կեդրոնացնել. Վնասակար է նմանապէս անկողին մտնելէ առաջ միտքը չարչրկելը. քանի որ ամբողջ օրուան մը աշխատանքներէն, խաղերէն ու ընթրիքէն ետքը՝ կէս-թմրած ուղեղը գործ տեսնելու ստիպելը՝ պարզապէս իր միտքը չարչրկել և առողջութիւնը մաշել ըսել է։

Իսկ իրիկունը խաղով տարուիլ յոյսը դնելով յաջորդ առտուն կանուխ ելլելու ու աշխատելու վրայ՝ կա՛մ պարզապէս ինքնախաբէութիւն է ու խօսքի ձեւ, կա՛մ իրօք դիտաւորութիւն է ու հաստատ որոշում. և այս պարագային կը խանգարէ հանգիստ քունը և պատճառ կը դառնայ ժամանակէն շատ կանուխ արթննալու. այլ և դպրոցէն անմիջապէս առաջ այդ յաւելեալ աշխատութիւնը յաւելեալ յոգնութիւն մըն է. և կատարուած աշխատանքն ալ իր վրայ կ'ունենայ շտապած ըլլալու բոլոր նշանները։

Աշխատիլ օրը օրին, կանոնաւոր կերպով, իրիկուան գործը առտըւան չթողնել, աշխատիլ կեդրոնացած ուշադրութեամբ և աշխատիլ սիրով ու նուիրումով։ Աշխատիլ գիտնալն ալ իր տեսակի արուեստ մըն է. և այդ արուեստը լաւ մը իւրացուցած ու գործադրելու վարժըւած ըլլալը մեծ առաւելութիւն մըն է թէ՛ դպրոցական տարիներուն և թէ՛ կեանքի մէջ։

III. ՊԱՐՏԱՒՈՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ ՈՒՐԻՇՆԵՐՈՒ ՀԱՆԴԷՊ

ՄԵԾԵՐՈՒ ԱՌԱՋ

Մեծերու հանդէպ և մանաւորապէս իրենց ուսուցիչներուն հանդէպ աշակերտութեան առաջին պարտաւորութիւնն է յարգանք ցոյց տալը։ Անշուշտ բուն կարեւորը յարգանք զգալն է. բայց ինչպէս բոլոր զգացումները, յարգանք զգալն ալ պարտադրել ու պահանջել չըլլար. և որքան աշակերտի հոգիէն, այնքան և աւելի կախում ու-

նի ուսուցչի անձէն ու վարմունքէն։ Սակայն յարգանք ցոյց տալը վարմունքի եղանակ է արդէն և քաղաքավարութեան ու կարգապահութեան պահանջ. և այդ յարգանքը կը պահանջուի ամեն տեղ ու ամեն պարագայի։

Դպրոցի մէջ. սրահներուն ու անցքերուն մէջ կամ բակը ամեն անգամ ուսուցչին դէմ գալու ատեն, պէտք է քիչ մը ետ քաշուիլ ու ճամբայ տալ կամ մեղմել շարժումը, եթէ խաղալու վրայ է։ Եւ բնական կերպով իր մեծերու ներկայութեան շատ բարձր ու ազատ ծիծաղը քիչ մը կը զսպուի, բարձր խօսակցութիւնը նմանապէս և կեցուածքն ու շարժումները նմանապէս սանձուած կ'ըլլան։ Առանց ուշք դարձնելու ուսուցչի գալուն կամ ներկայութեան իր խնդալը, իր ազատ խօսուածքը, վազքն ու կատակը շարունակելը կա՛մ կոպտութիւն է կամ անպատկառութիւն։ Քիչ մը բացառութիւն են անշուշտ օրուան հսկիչներն ու հերթապահ ուսուցիչները, որոնք աշակերտներուն հետ են բակի շարժման մէջ կամ խաղակից և բնական կերպով աշակերտներու այդ մասնաւոր ուշադրութիւնը կը թուլնայ, առանց բոլորովին վերնալու։ Իսկ ուսուցչի մը դասարան մտնելու և ելլելու պահուն՝ աշակերտները խմբովին կը յարգեն բոլորը միասին ոտքի ելլելով առանց իրարանցումի, հանդարտ ու անձայն։

Դուրսը, փողոցը. բակը, սրահը կամ դասարանին մէջ, երբ ուսուցիչը աշակերտի մը հետ խօսքի բռնուի՝ աշակերտը՝ երբեք պէտք չէ մոռնայ, որ դէմինը իր ուսուցիչն է. ինչքան ալ ուսուցիչը պարզ մէկը ըլլայ և ընկերական. նոյնիսկ երբ ուսուցիչը կատակներ կ'ընէ ու կը խօսի մտերմօրէն։ Այդ պարզութիւնն ու մտերմութիւնը կրկնակի պարտք կը դնեն աշակերտի վրայ ինքզինքը զուսպ ու համեստ պահելու և յարգելու իր ու խօսակցին մէջ եղած բնական սահմանը։ Պէտք է թողնել ուսուցչին, որ հարցերը ընդհանրապէս ան տայ. հարցերուն պատասխանել կարճ ու կտրուկ, կեցուածքին, ձայնին, բառերուն և ոգիին մէջ ինքնահոս յարգանքը պէտք է տիրէ։ Երբ աշակերտը ինքը բան մը կը հարցնէ՝ և՛ մօտեցումը և՛ արտայայտութիւնը և՛ ամեն ինչ պէտք է ըլլայ համեստ ու քաղաքավարի։ Ձեռքերը ետեւը կապած, կամ ձեռքին մէկը գրպանը դրած կամ ձեռքին բութ մատերը անութին տակ անցուցած ուսուցչին դէմ կենալը կա՛մ կոպիտ անկրթութիւն է կա՛մ արհամարհանք, որ չներուիր երբեք դպրոցի կեանքին մէջ։ Ուսուցչի հետ վիճաբանութեան մտնել, անփոյթ շեշտերով պատասխաններ տալ, նենգ ու երկմիտ բաներ հարցընել, ուսուցչին սխալը բռնելու ձեւեր առնել, այն տեսակ բառեր գործածել դասի ատեն, որ ակնարկութիւն մը ըլլայ և դասարանի ծիծաղը շարժէ ո՛չ միայն մեծ վիրաւորանք է դպրոցի կարգապահութեան դէմ և բացարձակապէս անհանդուրժելի, այլ և նշան մըն է ատիկա աշակերտի ապերախտ ու ցած հոգիին թէ՛ իր դպրո-

ցին հանդէպ, թէ իր ուսուցիչներուն․ և զարմանալու բան չէ, որ այդ տեսակ աշակերտը վարչութեան կողմէ անտանելի նկատուի դպրոցին մէջ։ Մէկ անգամ ընդմիշտ պէտք է խոր ըմբռնել, որ ուրիշները յարգելը, ըլլայ ծնող թէ ուսուցիչ, ոչինչ չունի իր մէջ հակառակ աշակերտի արժանապատուութեան, յարգանքի պարտադրութիւնները ստորնացում չեն, ինչպէս կոշտ զգացումներով տղաքը շատ անգամ կը մտածեն կամ կը ձեւացնեն. ընդհակառակը յարգանք ցոյց տըւողի հոգեկան ազնուութեան ու բարձրութեան նշան են․ ամեն յարգանքի արտայայտութիւն յարգողին յարգը կը բարձրացնէ իբրեւ կիրթ ու ազնիւ, իբրեւ կարգերը պահող, քաղաքավարի ու վարուիլ գիտցող տղայ։

Իրենց մեծերուն հանդէպ դպրոցին մէջ պահանջուած երկրորդ կարեւոր պարտաւորութիւնը հնազանդութիւնն է․ բացարձակ հնազանդութիւն ուսուցչին ըսածին ու պատուիրանին, նոյնիսկ երբ աշակերտը իր հոգիին մէջ համոզուած է որ ուսուցչին պատուէրը անտեղի է, սխալ է, անիրաւ է։ Նախ անպայման կատարել ուսուցչի հրամանը առանց դիմադրութեան․ իսկ կատարելէն ետքը սառը մտածումով եթէ աշակերտը կը մնայ միշտ իր համոզումին, թէ սխալ մը, անիրաւութիւն մըն է իրեն պարտադրուածը՝ նայելով հարցի տեսակին ու աստիճանին կրնայ դուրսը առանձինն խօսիլ կամ այդ ուսուցչին հետ միշտ համեստ, միշտ առանց որեւէ վիրաւորիչ ակնարկի, միշտ առանց բարկութեան ձեւերու․ կամ կրնայ դիմել իր դաստիարակ-ուսուցչին եղելութիւնը բացատրելու և անոր թողնել հարցի կարգադրութիւնը, կամ բացառիկ ծանր պարագաներուն դիմել ուղղակի տեսչութեան և յայտնել իր կրած անիրաւութիւնը, շիտակութեան, պարզութեան և պատկառանքի բոլոր պայմանները յարգելով։

Առանց բացարձակ հնազանդութեան չի կրնար կատարուիլ ո՛չ մէկ հաւաքական ու կազմակերպուած գործ, աւելի եւս անկարելի է կրթական գործը, որ հիմնուած է կամքերու ենթարկումին վրայ։ Հնազանդութիւնը անխուսափելի պայմանն է ամեն կրթական ղեկավար աշխատանքի, հնազանդութեան թուլացումը՝ դաստիարակութեան թուլացում է և ուսուցման։ Եւ հնազանդելու վարժուած ըլլալը մեծ բարոյական արժէք է։ Հնազանդիլ գիտցող մարդիկն են, որ վերջը իրենց հերթին հնազանդութիւն կը պարտադրեն տեսակ մը ինքնին, բնական կերպով․ հնազանդեցնելու եղանակը գիտնալու համար, նախ պէտք է հնազանդիլ գիտնալ։

Դպրոցական հնազանդութիւնը հոգիները չի ճմռեր, աշակերտներուն արժանապատուութիւնը չի նուաստեցներ, այլ կամքերը կը կրթէ և կամքերու գործակցութիւնը կը դիւրացնէ, որով կը ծառայէ բարոյականութեան թէ՛ անհատական և թէ՛ հանրային տեսակէտներէն։

Դպրոցին մէջ և դպրոցէն դուրս ամէն դպրոցականի իր ընկերներուն, դասընկերներուն ու խաղընկերներուն հետ յարաբերելու կանոններուն ու պահանջներուն ամբողջութիւնը բարոյականութիւն կ'անուանենք։ Այսինքն աշակերտները իրենց ընկերական յարաբերութիւններու ատեն պէտք է ղեկավարուին բարոյականութեան գծած օրէնքներով, ճիշդ այնպէս ինչպէս մեծերու յարաբերութիւնը մեծերու հետ։ Այնպէս որ աշակերտական փոխադարձ շփումներուն կանոնները գծել ամբողջական բարոյականութեան պահանջները կըրկնել ըսել է, որոնք բոլորն ալ կը ձգտին միեւնոյն նպատակին՝ սանձե՛լ եսականութիւնը ինչքան հնար է և ուժ տալ մարդոց հոգիին մէջ այլասիրութեան զգացումին։

Տհաս տարիքի անհատներու համար այդ բարոյական պահանջները կարելի է իւրացընել հետեւեալ քանի մը գործնական պատուիրաններուն։

Օգնէ՛ միշտ ամենուն, ինչով որ կրնաս, ուր որ կրնաս, պիտանի՛ եղիր ընկերներուդ, ձե՛ռք տուր, սորվեցո՛ւր, սի՛րտ տուր, պաշտպան կեցի՛ր տկարներուն, քեզմէ փոքրիկներուն, քեզմէ թոյլերուն. մի՛ թողներ, որ դեռ չբացուած ուժերը ճնշեն։ Եղի՛ր միշտ պատրաստակամ ծառայութիւն մը մատուցելու, այնպէս ալ մանաւանդ ընկերներուդ։ Աշխատէ՛ միշտ պիտանի ըլլալ, ինչպէս տանդ մէջ, նոյնպէս ալ դասարանիդ մէջ. այնպէս ալ դպրոցի բակին մէջ և ընկերական աւելի նեղ շրջանակիդ մէջ. և ինչ որ կ'ընես ըրէ՛ սըրտանց ու յօժարութեամբ։

Զիջէ՛ միշտ ընկերներուդ. խաղի ատեն ամենէն հետաքրքիր դիրքերը միայն քեզի մի՛ պահեր, խաղին բոլոր սանձերը միշտ քու ձեռքդ մի՛ պահեր, ուտելու ատեն ամենէն համով պատառները և ամենէն խոշոր ու հասած պտուղները քեզի մի՛ զատեր, քովդ ուրիշներ ալ կան. վէճի ու խօսակցութեան միջոցին միայն քու ըսածդ անվերջ մի՛ կրկներ, թող որ ուրիշներն ալ վարեն, վայլեն, խօսքի գան ու իրենց կարծիքներն յայտնեն։ Ասիկա խոհեմութիւն մըն է և բնական անհրաժեշտութիւն մը, երբ ուժով ու կարողութեամբ քեզմէ հասուններուն հետն ես, որովհետեւ չեն թողներ անոնք քեզի քու կամքիդ և կեանքն ու խաղը անվերջ կռիւ կը դառնայ։ Իսկ երբ քեզմէ տկարներու, անվարժներու և անհամարձակներու հետ ես՝ զիջելը ազնըւութիւն է, օգնել է, բաւականութիւն պատճառել է, բարոյական պատուէր է։

Խնայէ՛ միշտ ընկերներուդ անձը, ուժը, ունեցածը, անոնց թերի ու ծիծաղելի կողմերը, անոնց չգիտնալն ու չկրնալը։ Ծաղրի նիւթ մի՛ դարձըներ ընկերդ երբեք. սիրտը կը ծակես և ալ երբեք

քեզի ներել չի կրնար։ Մի՛ բամբասեր ուրիշները, այսինքն գէշ ու յիմար պատմութիւններ մի՛ տարածեր ընկերներուդ մասին. սուտ ու կէս-սուտ եղածները յանցանք է կրկնելը. նոյնիսկ իրաւ եղածը, եթէ անախորժ բան մըն է, կարիք չունիս կրկնելու և տարածելու։ Եւ դատաւոր ու մեղադրող մի՛ ըլլար երբեք ընկերներուդ ամեն գործին ու վարմունքին և մանաւանդ դիւրին-դիւրին մի՛ դատապարտեր. շատ դժուար արուեստ է դատաւոր ըլլալը, ան ալ արդար դատելը և բնաւ քու պարտաւորութիւններուդ մէջը չէ։ Եւ ընդհանրապէս շատ մի՛ հետաքրքրուիր ուրիշներու մասին եղած պատմութիւններով, քու ուշադրութիւնդ քու պարտաւորութիւններուդ և քո՛ւ ընելիքիդ վրայ պահէ։ Խստապահանջ եղի՛ր քեզմէ, բայց ներողամիտ և արդարացընելու տրամադիր դէպի ուրիշները։ Ինքդ մի՛ վիրաւորեր երբեք ընկերներդ. իսկ քեզի դէմ եղած վիրաւորանքներն ալ ընկերոջ մը կողմէն դիւրին մոռցի՛ր ու ներէ՛։

Յարգէ՛ ընկերներուդ ամենուն ալ անձը, խօսքը, սեփականութիւնը, կարծիքը, տեսակէտը և անհատականութիւնը, նոյն չափով, ինչ չափով որ կ՚ուզես յարգուած տեսնել քո՛ւ ունեցածդ, քո՛ւ համոզումներդ և քո՛ւ անկախութիւնդ։ Եւ ինչքան կրնաս քիչ խօսէ՛ քու անձիդ, քու յաջողութիւններուդ, քու կարողութիւններուդ ու առաւելութիւններուդ մասին։ Շարունակ իր մասին խօսիլը, մանաւանդ ծածուկ կամ յայտնի գովասանքով խօսիլը յիմարութեան նշան է. կա՛մ պոռոտախօսութիւն է կա՛մ իբրև պոռոտախօսութիւն կ՚ըզգացուի, որ միշտ ծաղրելի է և ազնուական բան չէ։ Ամենէն բարձր և ամենէն արժէքաւոր մարդիկը ամենէն համեստն են միշտ և ամենէն աւելի չեն սիրեր իրենց մասին խօսիլը։ Ատոր փոխարէն գնահատէ՛ միշտ և արտայայտէ՛ անկեղծօրէն ուրիշներուն վրայ տեսած առաւելութիւններդ, անոնց շնորհքը, տաղանդը, խելքը, գեղեցկութիւնը, ուժը, ճարպկութիւնը, անվախութիւնը. և՛ սրտանց և՛ ուրախանալով և անոնց նմանելու և անոնց հաւասարելու ներքին բընական տենչանքով։ Այդպէս ալ քեզի հանդէպ ցոյց տրուած ամեն օգնութեան, ամեն աջակցութեան, ամեն նպաստի և ամեն զիջումի համար մի՛ մոռնար երբեք յայտնելու քու երախտագիտութիւնդ ու քու շնորհակալութիւնդ։

ՀՍԿԵԼ

Մանկապարտէզի մէջ կարգ ու կանոնի և դաստիարակութեան հիմքը սովորութիւն դարձնելն է։ Սովորութիւն դարձնելու և սովորութիւնը ամրացընելու և գործադրումը դիւրացընելու միակ միջոցն ալ հսկելն է։

Կարելի է ըսել, որ փոքրիկներու հաւաքական-ընկերական կեանքին միակ իրական սանձը հսկողութիւնն է։ Վարժուհիին աչքը միշտ բաց պիտի ըլլայ և միշտ փոքրիկներուն վրայ, միայն խիստ պարզ ու բնական ձեւով մը, որ փոքրիկները չզգան այդ նայուածքին ու այդ մշտական հսկողութեան ճնշումը, որ չբռնադատեն իրենց շարժումները, չկեղծեն ու չծածկեն իրենց վարմունքը։ Վարժուհին ներկայ է միշտ, քովերնին կամ հեռուն, բայց այդ ներկայութիւնը մասնաւոր կերպով պէտք չէ ուշադրութեան առնըւի փոքրիկներու կողմէն, մանաւանդ իբրեւ արգելք, իբրեւ յանդիմանութիւն, իբրեւ հրաման. վարժուհին կարծես ինքն իր գործով, պզտիկները իրենց գործով։ Վարժուհին ո՛չ միայն պէտք չէ շարունակ անոնց մասնաւոր ու ազատ խաղերուն չմիջամտէ ու չխառնըւի, այլ երբ փոքրիկներէն մէկը կամ միւսը զանազան գանգատներով գայ ու վարժուհիին միջամըտութիւնը խնդրէ, ինչ որ շատ յաճախ կը պատահի, եթէ վարժեցընենք, վարժուհին պէտք չէ քաջալերէ, պէտք չէ ընթացք տայ, եթէ լուրջ բան մը չէ եղածը։ Լաւ է միշտ, որ փոքրիկները իրենք իրենց գլխուն զգան, իրենց գործերը իրենք կարգադրեն. միայն թէ վարժուհիի աչքին տակ. վարժուհին այդ ամէնը տեսած պիտի ըլլայ, հետեւած պիտի ըլլայ, առանց շատ զգացընել տալու։

Փոքրիկները ղեկավարողի առաջին, ամենէն մեծ և ամենէն ալ դժուար պարտականութիւնը այդ մշտական, զգոյշ և չցուցադրըւած հսկողութիւնն է։ Ատով է, որ ան իր փոքրիկներու հոգիները խորապէս կրնայ ճանչնալ և օգտակար ըլլալ ամեն մէկուն։ Ատով է, որ առաջը կ'առնըւին գրեթէ բոլոր անկարգութիւններուն, կարգ ու կանոնի դէմ մեղանչումներուն և տղայական մեծ ու փոքր չարութիւններուն։ Ի՞նչ օգուտ ունի յանցանքը կատարուելէն ետքը յանդիմանելը, բարկանալը, նոյնիսկ պատժելը. խնդիրը հոն է, որ յանցանքը չգործըւի, որ փոքրիկները վարժըւին յանցանք չգործելու, անկարգութիւնը չընելու։ Յաճախ բաւական է վարժուհիին քիչիկ մը աւելի մօտենալը կամ կարծես պատահաբար ձեռքը գրգռուած փոքրիկի գլխուն կամ ուսին դնելը, երբեմն ժպտուն կատակ մը կատարուող դէպքին շուրջ կամ փոքրիկներու ուշադրութիւնը ուրիշ կողմ դարձընող հարց մը, որ սկսուող անհամութիւնը, կռիւը կամ անկարգութեան մը բռնկած ծայրը իսկոյն մարի, հանգի ու կորսըւի։

Ինչ չափով որ փոքրիկներու կրթութեամբ զբաղուող անձը խոր ու լայն կերպով հսկել գիտէ, ինչ աստիճան, որ ճիշդ ժամանակին և շատ բնական ու թեթեւ կերպով մը փոքրիկներու վարմունքին միջամտել ու հարթել գիտէ անախորժութիւնները և ինչ չափով որ իր միջամտութիւնը փոքրիկներու կողմէն պարզ ու բնական զգացուի և ճնշող ու խանգարող չըլլայ իր ներկայութիւնը, ա՛յնքան բարձր է այդ անձին մանկավարժական արժէքը, այնքան անիկա իր արուեստին մարդն է։

Փորձուած ու կարող վարժուհին կրնայ խօսիլ, գրել, ծնողներ ընդունիլ կամ խաղալ ու վազվզել և միևնոյն ժամանակ հետեւիլ իր փոքրիկներուն ըրածին ու թողածին։ Աչքերը ամեն անգամ այդ կողմը չեն նայիր, բայց ականջները կը գործեն. չարունակ կ'երթայ կու գայ, և՛ ներսն է, և՛ դուրսը, պատշգամը, և՛ ամեն տեղ և՛ ոչ մէկ տեղ։ Եւ առանց ծածկելու, առանց լրտեսական վարպետութիւններու ու կեղծիքի, այլ պարզ ու բնական։

Հսկել գիտնալը անկարգութիւններուն արմատը կտրել ըսել է, փոքրիկները ուժեղ ու բնական տիսսիպլինի վարժեցնել ըսել է և միևնոյն ատեն ինքզինքը խնայել ըսել է։ Ամենէն շատ պոռացող, յանդիմանող և անվերջ անհամութիւններու դէմ գտնուող կրթիչները անոնք են, որ ամենէն աւելի քիչ կը հսկեն և գէշ կը հսկեն, որ կանոնաւոր և հանգիստ հսկել չեն գիտեր։

Այնպէս որ իսկապէս յանդիմանութեան ու պատժի արժանին իրենք են իրենց այդ մանկավարժական մեծ թերացումին համար. և իրաւ ալ ամենէն աւելի իրենք են, որ կը չարչարուին, կը զրկուին ու հոգեպէս կը պատժուին իրենց հսկողութեան պակասէն։

ՅԱՆԴԻՄԱՆՈՒԹԻՒՆ ՈՒ ՊԱՏԻԺ

Բայց մարդս ինչքան ալ նուիրուած ու պարտաճանաչ ըլլայ ամեն տեղ ու ամեն վայրկեան հսկել չկրնար, նոյն ուշադրութեամբ հսկել չկրնար և վերջապէս նոյնիսկ հսկելու միջոցին ալ միշտ կրնան պատահիլ այս կամ այն աստիճանի լուրջ շեղումներ կարգապահական ու դաստիարակութեան պահանջներէն։

Ինչքան բարձր է մանկապարտէզը իր կրթական արժէքով՝ այնքան քիչ են այդ շեղումները և այնքան թեթեւ ու մանր։ Իսկ մանկապարտէզի կրթական արժէքը կախուած է իր վարժուհիներու անձնական ու մանկավարժական բարձրութենէն։

Բայց ինչ պատճառով ալ կ'ուզէ ըլլայ, երբ յանցանք մը գործուի եղած կարգին ու պահանջներուն հանդէպ՝ ամենքն ալ ընդհանրապէս այն կարծիքի են, որ «լռել» ու «անպատիժ» թողնել կարելի չէ։ Յանցանքը պէտք է պատժուի, որ օրէնքի ուժը ամենքը զգան և որ փոքրիկը վախնայ և ուրիշ անգամ չհամարձակի։

Այս բոլոր դատողութիւնները մեծերու կեանքէն կուգան, դատարան ու ոստիկանութիւն կը հոտին. մեծերը հիմա թողնենք մէկ կողմ, ամէն պարագայի փոքրիկներու հետ այդ չէ վարուելու եղանակը։

«Լռելը» և «չտեսնելու տալը» շատ անգամ պարտականութիւնն է վարժուհիի. «բայց չտեսնելու տալը» ո՛չ թէ չտեսնելը կամ չտեսնել ձգելը. լսելը, այո՛, ու ոչինչ չըսելը, բայց ոչ թէ զգալ չտալը.

շատ անգամ տեսնելու ու ոչինչ չըսելու, շատ աւելի խոր կրթիչ ազդեցութիւն ունի, քան աւելորդ պոռալ-կանչելը, քան թթու-կծու կամ երկար-բարակ յանդիմանութիւնները։ Յանդիմանութիւն ուտող երեխան, լաւ թէ չլաւ, միշտ իր մեղքը քաւած կը համարէ և ընդհակառակը տեսակ մը ինքը կարծես պահանջատէր կը դառնայ, երբ մանաւանդ իր կարծիքով յանդիմանութիւնը պէտք եղածէն աւելի ուժեղ էր։ Եւ այդ մասին ալ չի մտածեր։

Իսկ երբ կը տեսնէ, որ տեսար իր անկարգութիւնը, բայց ոչինչ չըսիր. սխալ մը գործած ըլլալու զգացումը կը մնայ իր հոգիին մէջ, և ինչքան ազնիւ է փոքրիկի հոգին, այնքան աւելի ուժեղ կերպով ինքն իր ըրածին դէմ կը խղճահարի և վարժուհիին դէմ իր դիրքը բարձրացնելու ճիգեր կ՚ընէ, ստիպուած է մտածելու իր ըրածի մասին։

Մեղմ և սիրով ու խղճի միջոցով կատարուած յանդիմանութիւնները աւելի ուժ ունին, քան յաճախակի ու աղմկոտ յանդիմանութիւնները։ Եւ ինչքան քիչ ու բացառիկ ըլլան, այնքան ազդեցիկ կ՚ըլլան։ Շատ յանդիմանելը անտես կը դարձնէ, կը վարժուին։

Գալով պատիժներուն, արժէք ունին միայն բնական պատիժները, այսինքն տղու սխալանքին անմիջական բնական հետեւանքը եղող պատիժները. կը խանգարէ իր խաղի ընկերները, կ՚ըսես որ խաղէն դուրս ելլայ. բան մը պատռեր է կամ վնասեր, կը պահանջես որ փոխարինէ. սուտ կը խօսի, զգալ կու տաս որ դադրած են իր ըսածներուն հաւատալէ։

Արուեստական պատիժները, այսինքն չարիքի մը փոխարէն իրեն ուրիշ չարութիւն մը ընելը, հացէ զրկել, պտոյտէ զրկել, անպատուել, հայհոյել, զարնել, յանցանք է նոյնիսկ կենդանիներու հանդէպ, ուր մնաց մարդու հանդէպ, ան ալ երեխայի։

Այս վայրագութիւնները կրթական իսկապէս չարիքներ են. որովհետեւ ոչ թէ հոգին կը բարձրացնեն, այլ ընդհակառակը կը կոշտացնեն հոգին ու կ՚ըստորնացնեն։

Վախ ու սարսափ ազդելով, ուժ ու բռնութիւն գործածելով կարելի է անսիրտ մարդիկ առաջացնել, բայց ազնիւ բան մը ստեղծել կարելի չէ։

Մանկապարտէզի կարգէն ու պահանջներէն չշեղելու համար կը մնան միայն հետեւեալ միջոցները.

1) Չընել անկարգութիւն, որովհետեւ այդպէս վարժըւած են, մեքենաբար, սովորութեամբ, արեան մէջ է մտած։

2) Իր վարժուհիի խօսքը յարգած ըլլալու համար, անոր սիրտը չկոտրելու համար, իր վարժուհին սիրելու համար, իր վարկը վարժուհիի աչքին չձգելու համար։

3) Իր դպրոցականի պարտաւորութիւններուն հակառակ վարուած չըլլալու համար, իր սիրելի հաստատութեան կանոններուն և պահանջներուն դէմ վարուած չըլլալու համար։

4) Իր ընկերներուն իրաւունքին, զգացումին դէմ վարուած չըլլալու համար։

5) Իր ծնողներուն անախորժութիւն չպատճառելու համար։

Ասոնք շատ աւելի ուժեղ զէնքեր են ու արգելքներ, քան սովորաբար կը կարծուի։

Իսկ երբ սխալ մը գործուած է, վարժուհին նայելով գործողի անձին, սովորական վարմունքին

1) Կրնայ չտեսնելու տալ, իբրեւ պատահական սխալ։

2) Կրնայ չտեսնելու տալ, բայց կը հասնի և կը մտածէ ինչ ընէ, որ չի կրկնուի, ինչ միջոցի դիմէ։

3) Տղուն զգալ կու տայ, որ տեսաւ, բայց ոչինչ չըսեր։

4) Զգալ կու տայ առանց խօսքի, որ ինքը շատ դժգոհ մնաց։

5) Կրնայ որեւէ կերպ միջամտել ու որեւէ անհրաժեշտ կարգադրութիւն մը ընել, սխալը շտկելու համար, առանց որեւէ յանդիմանութեան։

6) Դէպքին տեղը ոչինչ չըսեր, բայց վերջը մէկ կողմ կը քաշէ և կը յայտնէ իր դժգոհութիւնը առանց խոշոր խօսքերու, բնական վարմունքով։

7) Շատ բացառիկ պարագաներուն կը կանչէ նորէն առանձին և աւելի խիստ ձեւով ու պաշտօնական կերպով կ՚ըսէ իր ըսելիքը։

8) Շատ քիչ պատահող ու լուրջ դէպքերու առեն կը խորհրդակցի տեսչուհիին հետ, և եթէ հարկ եղաւ կը կանչուի նաեւ ծնողը խորհրդակցելու, թէ ինչպէս շտկեն փոքրիկի թերին կամ գէշ կողմը։

Երրորդ հատուած

Դպրոցական աշխատանքին կապուած ընդհանուր հարցեր

Ա. ԴԱՍԵՐՈՒ ԱՒԱՆԴՄԱՆ ՄՇԱԿՈՒՄԸ

1.— ՏԱՐՈՒԱՆ ՍԿԻԶԲԸ

Դասաւանդման առաջին պայմանը դասերու խնամքով ու մանրամասն նախապատրաստութիւնն է։ Եւ այդ պատրաստութիւնը երեք աստիճան ունի, երեք ժամանակ։

Առաջին պատրաստութիւնը տարուան սկիզբն է, երբ ամէն առարկայի ուսուցիչ ամէն դասարանի համար յատկապէս իր դպրոցի պայմանները աչքի առաջ ունենալով կը գծէ ամբողջ այդ տարուան իր աշխատանքին ընդհանուր ծրագիրը։ Դպրոցական ծրագիր անշուշտ կայ, նոյնիսկ յաճախ այդ ծրագրի համեմատ պատրաստըուած դասագիրք մը, բայց և այնպէս անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչը գոյութիւն ունեցող իրական պայմանները աչքի առաջ ունենալով, ինչպէս և իր ըմբռնումներէն ու գործը վարելու եղանակէն առաջնորդըւելով՝ բաժնէ ծրագիրն ու դասագիրքը որոշ հատուածներու, նշանակէ յապաւելիք ու աւելցընելիք կտորները և այդ բոլորը վերածէ դասական ամբողջութիւններու և ճշդէ մօտաւորապէս ամէն մէկ դասական ամբողջութեան յատկացընելիք ժամանակը, որպէսզի ծրագիրը կիսատ չմնայ տարուան վերջը կամ տարին չլրացած նիւթը չըսպառի կամ հարկադրըուած չըլլայ աւելի կարեւոր մասերու վրայէն թեթեւակի անցնելու, աւելի երկրորդական մասերուն վրայ պէտք եղածէն աւելի յամեցած ըլլալուն համար։

Անհրաժեշտ է, որ ամէն ուսուցիչ միշտ պարզ կերպով աչքին դէմը ունենայ իր ամբողջ տարուան ընելիքը, ինչ որ արդէն կա-

տարուած է և ինչ որ դեռ պիտի կատարուի։ Եւ գործը հաստատելու համար տարին պէտք է հաշուել երեսուն-երեք աշխատանքի շաբաթ, այսինքն դպրոցական 198 օր. ո՛չ աւելի. մնացածը արձակուրդ է, տօներ, կիրակի և քանի մը հատ աննախատեսելի կորսուած օրեր։

II. — ԱՄԷՆ ԱՄԲՈՂՋՈՒԹԵԱՆ ՍԿԻԶԲԸ

Ուսուցչի երկրորդ պատրաստութիւնը տեղի կ՚ունենայ իւրաքանչիւր դասական ամբողջութիւն սկսելէ առաջ շատ աւելի մանրամասն, դասաւանդման բոլոր կողմերը աչքի առաջ ունենալով. կը զատէ՛ իր բացատրելիք մասերը, միասին հանուելիք եզրակացութիւնները, քանի պահերու մէջ սղմեցնելը. իրար յաջորդող պահերէն ամէն մէկուն մէջ կատարուելիք աշխատանքը, կ՚որոշէ դուրսի տալիք մասերը, կատարուելիք փորձերը, գրուելիք շարադրութեան նիւթերը։ Որպէսզի, գործադրութեան միջոցին միշտ յստակ գիտնայ ամէն դասին թէ ի՞նչ է ընել ուզածը, ինչ տեսն ըրած է և ինչն է, որ դեռ կը մնայ ընելիք. պատահականութեան ու մոռացման ու շփոթութեան պէտք չէ տեղ տրուի. ամէն ինչ որոշ պիտի ըլլայ և ատոր համար ալ պէտք է, որ գլխաւոր կերպով նշուած ըլլայ. նոյնիսկ եթէ հարկ ըլլայ բաներ մը փոխել, լրացնել կամ սրբագրել՝ պէտք է փոփոխութիւնն ալ կատարել կշռելով ու մտածելով և ոչ թէ վայրկեանի բերած տպաւորութեան տակ։ Նոր ու անփորձ ուսուցիչները անշուշտ աւելի մանրամասն և աւելի հանգամանօրէն սորվուած են մտածելու ու շատ բան գրի առնելու, որ սակայն մեծ օգուտներ բերող աշխատանք մըն է և կատարելագործում։ Բայց ամէնափորձըւած ուսուցիչներն անգամ պէտք չէ ինքզինքնին ազատ համարեն դասական ամբողջութեան մը այդ նեղ առնըւած նախապատրաստութենէն։

III. — ԴԱՍԻՆ ՆԱԽՈՐԴ ԻՐԻԿՈՒՆԸ

Ուսուցչի երրորդ պատրաստութիւնը անմիջապէս ամէն դասի նախորդ իրիկունն է։ Ամէն ուսուցիչ իր յաջորդ օրուան տալիք դասերուն վրայ պէտք է անշուշտ անգամ մը մտածէ, ճշդէ մտքին մէջ դասի ամբողջ յաջորդականութիւնը, նշանակէ՛ տալիք ամբողջական խնդիրներուն համարները, որոշէ՛ վարժութիւնները, բացատրըւելիք բառերն ու հարցերը. կատարուելիք, պատմըւելիք, սրբագրըւելիք կտորները և դուրսը կատարուելիք պարտաւորութիւնները։

Ասիկա ո՛չ միայն ուսուցչի մը պարտականութիւնն է իր աշա-

կեդրոններուն հանդէպ, իր դպրոցին ու իր վարչութեան հանդէպ, այլ Ի՛ր իսկ անձին հանդէպ։ Իր հանգիստը, իր դիւրութիւնը, իր հաճոյքն ու վայելքը մեծ չափերով կախուած է այդ նախապատրաստութիւններէն և յատկապէս վերջինէն։ Ատով ուսուցիչը ձեռք կը բերէ ինքնավստահութիւն, որովհետև գիտէ իր ընելիքը. գիտէ իր ուզածը և ոչինչ չկայ իր դէմը անորոշ ու յանկարծակի։ Վստահութենէն ետքը կ'անհետանայ հետաքրքրութիւնը։ Երբ մարդս բանի մը վրայ լուրջ ու երկար խորհած է ամեն կողմէն ու մանրամասնութիւնները աչքի առաջ ունենալով, չի կրնար չհետաքրքրուիլ անոր գործադրութեամբը, թէ ի՞նչ աստիճան ճիշդ ու յաջող էին իր նախատեսութիւնները, ի՞նչը իրականացաւ և ո՞ւր դժուարութեան հանդիպեցաւ և ինչո՞ւ։ Իր յաջողութիւնը իրբև շնորհք կ'ըզգայ, իրբև խելացիութիւն և իրբև ձեռք բերուած վարպետութիւն, իսկ ատոնք բաներ են, որ ուրախութիւն կը բերեն և կը բարձրացընեն ինքնագիտակցութիւնը։ Իր դասը լրիւ պատրաստած ուսուցիչը անհամբեր դասը սկսելու զանգին կ'սպասէ. բաւականութիւն մըն է իրեն համար դասարան մտնելը և անոր համեմատ ալ կը վառին տղոց աչքերը. դասարանի մէջ ըսուած ամեն բառ, ամեն հարց, ամեն շարժում իմաստ կ'ըստանայ և գրաւչութիւն, և չեն զգար, թէ ինչ արագութեամբ ժամը կը սահի և ճիշդ զանգի հարուածին հետ այդ օրուան ծրագրըւածն ալ կը լրանայ։ –

Մինչդեռ դասը չպատրաստած ուսուցիչը միշտ սեղմըւած հոգիով կը մտնէ դասարան, ևթէ չըսեմ վախով. միշտ անակնկալի մը սպասումը ունի, տղոց հարցերուն տակը գէշ յետին մտքեր կը նշմարէ. իր պատասխաններն ալ կա՛մ շատ յախուռն կ'ըլլան, կա՛մ լաւ չմըտածուած, կա՛մ վարանոտ. միշտ կարիք ունի դասագրքին նայելու. դասն ալ զարմանալի կերպով կ'երկարի, կարծես վերջանալիք չունի. կարդացուելիք կամ պատմըւելիք նիւթը ժամանակէն առաջ կը հատնի և դասին վերջին մասը չգիտէ ինչով լրացնէ. կը լեցուի յաճախ դատարկաբանութեամբ, չմտածուած բացատրութիւններով, անտեղի կրկնութիւններով, որոնք իսկոյն կ'զգացուին աշակերտներուն կողմէ իբրև պարապութիւն և չափազանց կը նպաստեն ուսուցչի վարկը նըւաստացընելու։ Եւ շատ յաճախ ծրագիրն ու գործադրութիւնը զոյգ չեն քալեր, կա՛մ դասագիրքը կ'ըսպառի ու ծրագիրը կ'աւարտի տարին չլրացած կամ ընդհակառակը տարին վերջանալու կը մօտէ. իսկ դեռ չեն անցած ծրագրի կէսն անգամ։

Բ. ԴԱՍԱՒԱՆԴՄԱՆ ԵՐԵՔ ԲՆԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԸ

Ամէն դասական ամբողջութեան աւանդում բնական կերպով երեք աստիճանէ կ'անցնի։ Նախ պիտի ստանայ աշակերտը նոր նիւթը, երկրորդ՝ ստացուած նիւթը զանազան տեսակի կրկնութիւններով պէտք է իւրացնէ, և երրորդ՝ ստացուած նորը պէտք է կապուի այդ առարկային մասին կամ նման առարկաներու մասին իր ունեցած տեղեկութիւններուն ու գիտութեան հետ. այսինքն դասական ամէն ամբողջութեան աւանդում կ'անցնի ստացման, իւրացման և խորացման աստիճաններէն։

1.— ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄ ՍՏԱՑՄԱՆ

Ստացումը երկու որոշ մաս ունի. նախապատրաստող կարճ աշխատանք մը, որուն նպատակն է տղոց մտքերը կեդրոնացնել աւանդուելիք նիւթին վրայ և շարժել անոնց հետաքրքրութիւնը, այլ և տղոց վերայիշել տալ այդ նիւթի մասին իրենց արդէն ունեցած տեղեկութիւնները, որոնք և կը դառնան տեսակ մը միջնորդ կապ նորի ընդունելութեան։ Անկէ ետքը կու գայ բուն նորի ստացումը։

Այդ նախապատրաստող աշխատանքին մասերը կը կազմեն ուրեմն.

1.— Ամենէն առաջ վերնագիր տալը. ամէն նոր ամբողջութիւն պէտք է ունենայ իր վերնագիրը, այսինքն մէկ-երկու բառով և շատ որոշ կերպով պիտի ըսէ, թէ ինչ է ըլլալու իրենց նոր սորվելիք նիւթը։ Առաջին, վայրկեանէն տղաքը պէտք է գիտնան, թէ ի՛նչ գործի վրայ են, ինչի՞ մասին է խօսուելիքը։ Մեծ սխալ մըն է, երբ ուսուցիչը կու գայ ու կ'սկսի խօսիլ կամ զանազան հարցեր կու տայ և տղաքը չգիտեն, թէ ինչո՞ւ համար է, ուսուցիչը ո՞ւր կ'ուղղէ իր ղեկը. տղոց մտքերը պատահականութեան կը հետեւին կամ ենթադրութիւններու, չեն կրնար կեդրոնանալ, չգիտեն հարցերուն որ կողմէն մօտենան, զարմանք ու դժգոհութիւն կ'ունենան հոգիներուն մէջ և մտքերը կը շեղին տարբեր ուղղութիւններով և այդ պատճառով ալ յաճախ կ'ըստացուին շատ տարօրինակ պատասխաններ։

Ուսուցչի առաջին ընելիքը, բերանը բանալուն պէս, վերնագիրը տալն է. և այդ վերնագիրը պէտք չէ ըլլայ ձեւական ու ընդհանուր խօսքով, օրինակ «այսօր պիտի խօսինք կովու մասին», այլ կարելին չափ որոշ ու սահմանափակուած՝ «կովու կենդանական կազմի մասին», «կովու մարդուս տուած օգուտներու մասին», «առեւտուրի մէջ կովու խաղցած դերի մասին»։ Ինչքան յստակ ճշդուած ըլլայ վերնագիրը, այնքան մտքերը ճիշդ ուղղութիւնը կը բռնեն և յաջորդող հարցերուն բնական ու պիտանի կռուանը կը գտնան։

Եւ վերնագիրը տալը անհրաժեշտ է ո՛չ միայն դասական ամբողջութեան մը սկիզբը, իբրեւ ընդհանուր վերնագիր, այլ եւ ամէն դասի սկիզբը, իբրեւ ենթավերնագիր, թէ իրենց արդէն ծանօթ նիւթի ո՞ր մասը, ո՞ր կողմը, ո՞ր վարժութիւնը պէտք է ըլլայ իրենց այդ պահուն աշխատանքը։ Նոյնիսկ դասի մը միջոցին, երբ աշխատութեան մէկ ձեւէն մէկ ուրիշ ձեւին կ՚անցնուի՝ լաւ է միշտ այդ անցումը բացայայտ կերպով ընդգծելը։ Ասիկա կը նշանակէ գործի մը, մտածումի մը, աշխատանքի մը բանած ճամբան մշտապէս լուսաւորել եւ թոյլ չտալ որ մութի մէջ քալեն։

2.— Վերնագիրը ըսելէն եւ փոքր դասարաններուն մէջ մէկին-միւսին անգամ մը, երկու կրկնել տալէն ետքը, ընդհանրապէս կ՚անցնուի քրքրող ու քննող հարցերու, նախապատրաստական խօսակցութեան։ Վերնագրի մէջ ամփոփուած բառերէն առաջնորդուելով հարցեր կը դրուին թափ տալու համար այդ խնդրի շուրջ տղոց արդէն տեսածն ու գիտցածը. սխալ, ճիշդ, միեւնոյն է, ինչ որ գիտեն։ Ուսուցիչը ոչինչ սրբագրելու չէ, ոչ-մէկ բացատրութիւն տալու չէ. խօսողը, արտայայտողը միայն տղաքն են. ուսուցիչը տղոց մտքին ու արտայայտութեան դրդում տուողն է միայն։ Տղոց պատասխանները կրնան իրար հակասել, իրարու չկապուիլ, խնդալու առիթ տալ. ոչի՛նչ, այդ բոլորը կը լսուի. միայն պէտք չէ թոյլատրուի որեւէ շեղում վերնագրէն եւ անկէ անմիջապէս բղխող հարցերէն։ Վարժ ուսուցիչը իր հարցերը եւ մտքերու այս քրքրումը կրնայ այնպէս տանիլ, որ յետագայ պատմելիքի կամ բացատրելիքի համար թէ՛ մեծ հետաքրքրութիւն կ՚առաջացնէ եւ թէ՛ մէջտեղ կը հանէ խնդրին բոլոր ծածուկ ու հիմնական կողմերը։

Այս նախապատրաստող խօսակցութիւնը, որ փոքրիկներու կարգերուն մէջ գրեթէ անխուսափելի մաս մըն է ամէն նոր ամբողջութեան սկիզբը եւ երբեմն կրնայ բաւական ժամանակ խլել, 5-10 վայրկեան, միջին կարգերուն, մէջէ մէջ որոշ առարկաներու եւ որոշ ամբողջութիւններու սկիզբը միայն կը կատարուի եւ աւելի արագ. որովհետեւ քանի մը տարիներու ընդհանուր աշխատանքով աշակերտներուն գիտցածն ու մտածելակերպը հասած է որոշ հաւասարեցման մը եւ որուն վիճակը շատ լաւ ծանօթ է։ Իսկ դպրոցական վերջին տարիներուն, երբ քիչ-քիչ դասատուութիւնը կը վերածուի դասախօսութեան, այս կարգի նախապատրաստական աշխատանքի մը բոլորովին տեղ ու կարիք չի մնար ստացման աստիճանի ատեն. ուսուցիչը կու տայ իր նոր նիւթի վերնագիրը եւ անմիջապէս կ՚անցնի բացատրութեան։

3.— Փոքրիկներուն հետ, երբեմն նաեւ միջնակ կարգերուն մէջ տեղի կ՚ունենայ նաեւ ուրիշ տեսակի նախապատրաստական հարց ու պատասխանի մը, կանխող խօսակցութիւն մը։ Իր յաջորդ պատմե-

լիքին մէջ «վաչխառու» բառը կայ, օրինակ, և «պատգարակ»․ ուսուցիչը չուզեր, որ իր պատմելու միջոցին այդ բառերը բացատրելու ստիպուի և պատմութեան ամբողջականութիւնը վնասէ․ բայց բացատրել պէտք է այդ բառերը, որոնք տղոց գլխուն մէջ, գիտէ ուսուցիչը, որ յստակ չեն․ Կը դիմէ ահա՛ իր բուն դասը սկսելէն առաջ այդ կանխող խօսակցութեան։ «Գիտէ՞ք ինչ բան է պատգարակը»․ «Ո՞վ կրնայ ըսել, ո՞ր մարդուն կ'ըսենք վաշխառու»։ Կը լսէ տղոց պատասխանը, կը լրացնէ ինքը, եթէ հարկ է, կրնայ նկարել կամ նկարը ցոյց տալ և երբ այդ արգելք եղող գաղափարները պարզըւած են՝ կ'անցնի իր բուն դասին։

Ա․— ԲՈՒՆ ՍՏԱՑՈՒՄԸ

Այս հնարաւոր նախապատրաստական աշխատանքներէն ետքն է, որ կու գայ դասին նոր նիւթը։ Եւ նոր նիւթը տալու երեք հիմնական ձեւ կայ։

1․— Առաջին ձեւը նորէն խօսակցական հարց ու պատասխանն է ամբողջ դասարանի մասնակցութեամբ․ միայն թէ դիտել, դատել։ Այս խօսակցութիւնը հիմնապէս տարբեր է նախորդ նախապատրաստական աշխատանքէն։ Նախորդի մէջ թէ՛ հարցերը և թէ՛ պատասխանները համեմատաբար աւելի պատահական են և տեսակ մը աշակերտներու գիտցածէն ու ըսածէն կը ղեկավարուէին։ Իսկ այս բուն ստացման հարց ու պատասխանները աւանդըւելիք նիւթի ներքին անհրաժեշտութենէն կը բխին և ուսուցչի կողմէն նախապէս մտածուած ու ճշդըւած են. Նոյնիսկ յաճախ յաջորդականութիւնը գծուած։ Նախապատրաստական խօսակցութեան մէջ ուսուցչի մեկնութիւնը և լրացումը չկար․ իսկ այս ստացման հարց ու պատասխանիին մէջ ուսուցիչը խստօրէն կ'առարկէ ամէն սխալ ու անճիշդ պատասխանի, ճիշդն ու խելացին կ'ընդգծէ, պակասները ինքը կը լրացնէ և նոր բացատրութիւններ կու տայ։ Եւ ամէնէն ետքն ալ այս ընդհանուր աշխատանքով ձեռք բերուածը իբրեւ ամփոփ, կապակից ու գեղեցիկ ամբողջութիւն մը ինքը կը պատմէ տղոց առջեւ։

Ստացման այս խօսակցական ձեւը շատ ժամանակ կը խլէ, բայց վերին աստիճանի կենդանի է, միտք հասունցընող, տրամաբանութեան վարժեցընող և երեւոյթներու պատճառականութիւնը ըմբռնել տըւող․ տղոց մասնակցութիւնը կրաւորական չէ․ ասիկա իսկապէս նոր դասը առնել չէ, այլ նոր դասը հանել, նոր նիւթը դիտել, դատել, ենթադրել ու եզրակացընել․ և ճիշդ ասոր համար ալ մեծ է իր մանկավարժական արժէքը բոլոր տարիքներու համար, երբ նոր աւանդըւելիքը շատ մը կողմերով բաւականաչափ ծանօթ է տղոց կեան-

քէն ու նախորդ սորվածներէն և մնացածը գիտելն ու եզրակացնելը մեծ դժուարութիւն մը չներկայացներ։

2.— Ինչ նիւթ որ հնար է տղոց միջոցով, տղոց դատելով ու գիտողութեամբ ստանալը՝ պէտք է աւանդըլի այդ ձեւով։ Ուր որ կարելի չէ ստացման այս ձեւը գործածելը, ինչպէս պատմութիւններն են, օրինակ, որ ոչ կրնան դիտել, ո՛չ ալ ուսումնասիրել, մինչեւ որ իրենց չպատմըւի նախապէս կամ այն ամեն բաները, որոնց բացատրութիւնները գտնելն ու հնարելը տղոց ուժէն վեր է կամ շատ ժամանակ կը խլէ ու շատ խարխափումներ կ՚առաջացընէ, այդ ամենուն աւանդումը կը կատարուի ստացման երկրորդ ձեւով․ ուսուցիչն է, որ ամբողջը կոկիկ, կապակից ու յստակ կը պատմէ, կը նկարագրէ, կը բացատրէ, կը փորձէ ու կ՚ապացուցէ դասարանին առջեւ, տղաքը լուռ լսողի ու ստացողի դերին մէջն են իրապէս։

Այդ պատմութիւններու խմբագրումը մասնաւոր խնամքով ու կենդանի լեզուով, մասերու մտածուած կապակցութեամբ պիտի ըլլայ ուսուցչի մասնաւոր հոգածութեան առարկան․ ո՛չ-մէկ աւելորդ խօսք ու հատուած, ո՛չ-մէկ գիջում, ո՛չ-մէկ անճիշդ ու անփոյթ դարձըւածք։ Ուսուցիչը իր այդ իբրեւ նոր դաս պատմածներուն այնքան խնամք ու մշակում պիտի յատկացընէ, ինչպէս բարեխիղճ հեղինակ մը իր գրած երկասիրութեան։ Յստակ, կարուկ, ճիշդ ու գեղեցիկ արտայայտութիւնը հիմնական պայման է ստացման պատմըւածքներուն։

Նոյնը նաեւ եթէ պատմութիւն չէ, այլ բացատրութիւն․ մեկնութիւն, գիտական նկարագրութիւն, օրէնքի մը ապացուցումը, փորձը, եզրակացումը։ Նախորդ յատկութիւններուն վրայ կ՚աւելնայ գիտական խիստ յաջորդականութեան և բծախնդիր արտայայտութեան պահանջը։ Եթէ այդ բացատրական ու գիտական նիւթը երկար փորձ, կողմնակի լրացումներ ու խօսակցական մասեր ունի իր մէջը՝ անհրաժեշտ է ամբողջը աւարտելէն ետքը ուսուցիչը անգամ մը նորէն վերապատմէ ամփոփ ու կտրուկ ձեւով դասի ստացումը լրացած նկատելու համար։

3.— Նիւթի խմբական մշակում ուսուցչի ղեկավարութեամբ կամ նիւթի պատրաստ աւանդում ուսուցչի կողմէն․ այս երկուքն են դասաւանդման առաջին ատիճանի երկու հիմնական ձեւերը։ Կայ նըւազ արժէքով երրորդ ձեւ մըն ալ, որ է դասագրքէն կամ այլ գըրքի մը վրայէն ընթերցումը դասարանին առջեւ իբրեւ նոր դաս․ երբեմն ալ աշակերտներէն մէկուն-միւսին կարդացընել տալը դասագըրքին վրայ իբրեւ նոր դաս։ Բացառիկ պարագաներու մէջ, լեզուի ուրոյ դասերուն կրնայ այս ձեւն ալ իր օգտակարութիւնն ունենալ, բայց ընդհանուր առումով թերի ձեւ է, որովհետեւ կենդանի խօսքին փոխարինել չի կրնար կարդալը կամ կարդալ տալը, որ տղաքը հետե-

ւին։ Բոլորովին տարբեր է այն խօսուածքն ու պատմուածքը, ուր նայուածքները իրարու մէջ կը խրին և ուր խօսքը անմիջապէս հոգիէն կը բղխի և ո՛չ թէ թղթէն։ Ընթերցումը հիմնական ձևն է ինքնակրթութեան և յաճախ նաև անհատական դասաւանդութեան։

Ո՛չ-թէ ստացման առանձին ձև, այլ ուղղակի ձախորդ հարկադրանք մըն է, երբ ուսուցիչը դասագրքի չգոյութեան կամ այլ պատճառով մը նոր դասը ո՛չ-թէ կը պատմէ կամ կը բացատրէ, այլ կը թելադրէ տղոց, որ տղաքը դուրսը կարդան ու սորվին։ Պատմել ու ետքը թելադրել անշուշտ աւելի կեանք ունի մէջը, բայց չափազանց շատ ժամանակ կը խլէ. իսկ առանց պատմելու ուղղակի թելադրելը միայն հասուն տղոց կարելի է, փոքրերուն երբեք. և դասաւանդման ամենէն չոր ու ձանձրալի ձևն է։

III.— ԻՒՐԱՑՄԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆԸ

Նոր ամբողջութեան լրիւ պատմելէն, բացատրելէն և ամփոփելէն անմիջապէս ետքն է, որ կ՚ըսկսի դասաւանդութեան երկրորդ աստիճանը, ստացուած նոր նիւթի իւրացումը, սեփականացումը, մարսումը, որ կը կատարուի զանազան ձևի կրկնութիւններով։

Նախ անփոփոխ կրկնութիւնները, որոնք երեք տեսակ են. ա) Անմիջական կրկնութիւն. ուսուցչի պատմելէն կամ բացատրելէն ետքը տղոցմէն մէկը կամ միւսը կամ բերնէ բերան մաս-մաս կը կըրկնեն ուսուցչի ըսածը կարելիին չափ նոյնութեամբ և կարելիին չափ ճիշդ ու լրիւ ուսուցչի հսկողութեան տակ։ բ) Սերտողութիւն-կըրկնութիւնը. աշակերտները դասագրքին վրայ, տետրակին նայելով կամ յիշողութեամբ իրար օգնելով կը սերտեն, կը կրկնեն իրենց նոր սորված նիւթը դուրսը, տունը, առանց ուսուցչի։ գ) Բնական կրկնութիւնը. յաջորդ դասին ուսուցիչը նորէն ըսել կու տայ իր նախորդ դասին աւանդածը ստուգելու համար, որ տղաքը ճիշդ ու գեղեցիկ իւրացուցած են արդէն նոր նիւթը։

Այս գրեթէ միշտ միաձև տեղի ունեցող անփոփոխ կրկնութիւններուն կը միանան նաև աւելի կամ նուազ անհրաժեշտութեամբ սքօղուած կամ փոփոխուած կրկնութիւնները։ Կրնանք որոշել քանի մը խումբեր, իբրև առանձին տեսակներ։

1.— Սեղմած, կրճատած, միայն էականը առած կրկնութիւն. կամ հակառակը քիչ մը աւելի ընդլայնած, մէկ-երկու օրինակով ու յաւելեալ նկարագրութիւններով կենդանացուած կրկնութիւններ։

2.— Պատմել ու բացատրել նոյն օրէնքն ու երևոյթը կամ դէպքը որոշ պայման մը զեղչելով, կամ նոր պայման մը աւելցնելով, կամ դիրքերը փոխելով, դերերը կամ դերակատարները որոշ փոփոխութեան ենթարկելով։

3.— Պատմել, բացատրել ու նկարագրել նոր նիւթ մը բոլորովին սորվածին նմանելով, այսինքն հետեւողութեամբ, ընդօրինակելով մտածման և յաջորդականութեան եղանակը։

4.— Ամեն տեսակի խնդիրներ, փորձեր, ու վարժութիւններ ընել տալ. օրինակներ փնտռել տալ նոր սորված օրէնքն ու կանոնը լիապէս իւրացընել տալու համար։

IV.— ԽՈՐԱՑՄԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆԸ

Նոր դասական ամբողջութեան լիակատար իւրացումէն ետքն է, որ այդ կրկնութիւններուն կը յաջորդեն երրորդ աստիճանի աշխատանքները՝ խորացման աշխատանքները, որոնց նպատակն է նոր իւրացուցած նիւթը դարձընել իր հոգեկան պաշարին մէջ ապրող ու անբաժան մասը։ Նոր ստացածը պէտք չէ մնայ մտքի ցանցին մէջ իրեն համար առանձին ու մեկուսի, այլ բազմաթիւ կապերով պէտք է օղակուի իր միւս գիտցածներուն թէ՛ նոյն նիւթի մասին, թէ՛ նման նիւթերու և թէ՛ ընդհանրապէս, որ աւելի պարզ ու հասկընալի դառնայ ինքը նոր ստացածը և որ իր բերած նոր լոյսով նպաստէ մտքի նախորդ ստացումներու աւելի պայծառացմանը և որ այդ բոլորը շփուելով ու ցանցըւելով իրար, բոլորին ալ ըմբռնումը դառնայ աւելի խոր ու հաստատ և գոյանայ իրարու ձուլուած ամբողջութիւն մը և ընդհանուր աշխարհայեացք։

Խորացման այս աշխատանքներն ալ կարելի է խմբել երեք տեսակի։

1.— Կապել նոյն առարկայի, նոյն երեւոյթի, նոյն անձի մասին նախորդ դասերէն ու կեանքէն առած մեր ուրիշ գիտցածները, ինչպէս և ուրիշ առարկաներու դասերու ատեն ձեռք բերած մեր տեղեկութիւնները իրարու, երբ ատոնք առընչութիւններ ունին փոխադարձաբար։

2.— Նոր սորվածը համեմատել ուրիշ նման նիւթերու, կանոններու, դէպքերու և երեւոյթներու հետ. հանել ընդհանուր եղող գծերը. ընդգծել իրարմէ տարբեր եղող յատկութիւններն ու կողմերը։

3.— Տեղաւորել նոր սորվածը գիտական շղթային մէջ իրեն պատկանող տեղը՝ ընդգծելով պատճառական կապերը. կազմել տալ ցանկերը, տոհմային ճիւղագրութիւններ, աշխարհագրական համադրող տախտակներ, խմբել պատմական օրէնք մը հաստատող օրինակները, ժամանակագրական ցուցակներ, տնտեսական քարտէզներ, լեզուական ու գրական առընչութիւններու ճիւղանկարներ։

4.— Լուծել տալ խնդիրներ, կատարել վարժութիւններ ու փորձեր, ուր նորը խառնըւած է հին գիտցածներուն, այսինքն ընդհանուր համադիր մարզանքներ։

5.— Այս աստիճանի բոլոր մարզանքները խմբական են, հիմնըւած աշակերտներու անմիջական մասնակցութեան վրայ։ Մէկ մասը կրնան դուրսը առանձին ալ պատրաստել, բայց վերջը պէտք է ենթարկըւին դասարանի վերաքննութեան։

Գ. ԴԱՍԻՆ ՄԱՍԵՐԸ

Դասական ամբողջութիւն մը կրնայ այնքան փոքր ըլլալ, որ անոր երեք աստիճաններն ալ անցնին մէկ հատիկ պահի մը միջոցին։ Սովորաբար դասական ամբողջութիւն մը երկու-երեք պահերու ընթացքին կը լրանայ բայց կան և դասական ամբողջութիւններ, որոնց ուսանդման ամեն մէկ աստիճանը մէկէ աւելի պահեր կը պահանջէ։ Ընդհանուր առումով երկու-երեք պահերու ընթացքին լրանալու կը ձգտին տարրական շրջանի դասական ամբողջութիւնները։ Բարձր նախակրթարանի դասական ամբողջութիւնը աւելի երկար է, միջին հաշուով երեք-չորս պահ կը պահանջեն։ Լսարանական դասական ամբողջութիւնները աւելի եւս երկար են, չորս-հինգ պահ և աւելի. անկարելի չեն միջին ու վերի շրջաններուն ալ կարճ ամբողջութիւնները երկու կամ երեք պահով և բացառիկ կերպով նոյնիսկ մէկ պահու մէջ լրացող դասական ամբողջութիւններ. բայց ընդհանրապէս նիւթերը աւելի երկարաշունչ են ինքնին և աւելի շատ դուրսի աշխատանք, կրկնութիւն, վարժութիւն ու խնդիրներ ու ամփոփում կը պահանջեն բազմակողմանի։

Դասական ամբողջութեան մը ուսանդման ընթացքին բնական կերպով ուսուցիչը կը ջանայ դասին աստիճանները յարմարցընէ դասի պահուն. հնար եղածին չափ ամեն մէկ աստիճանին լրիւ պահ մը կամ լրիւ երկու ու երեք պահ, եթէ շատ խնդիրներ ու վարժութիւններ կան։ Վարի կարգերուն մէջ աւելի հնարաւոր է գործը այնպէս տանիլ, որ այս ամեն մէկ աստիճանի բնական հատումը պահուի կարելի եղածին չափ յաճախ։ Բայց աշխատանքներու բնական ու գործնական ընթացքը թոյլ չի տար ընդհանրապէս, որ ուսանդման աստիճաններուն ու ժամանակի պահերուն հատումները իրարու զուգահեռ երթան։ Մէջ կու գայ հինի ու նորի տարբերութիւնը. այսինքն ամեն աստիճան չի լրանար ամբողջապէս իր սկսած պահուն, այլ այդ աստիճանի վարժութիւններուն, կրկնութիւններուն և մանաւանդ ըստուգումներուն ու սրբագրութիւններուն մէկ մասը կը մնայ ու կը կատարուի յաջորդ պահուն, որով նոր պահը կ'ունենայ հին աստիճա-

նին լրացումը եղող մաս մը և յաջորդ աստիճանին պատկանող նոր աշխատանքներ։

«Հին դասի» ու «նոր դասի» իրարու կցումը շատ սովորական երևոյթ է. և բնական կերպով նախ կը կատարուի հինէն եկող կըրկնութիւնը, մարզանքը, ստուգումը և այդ բոլորը լրացնելէն ետքը կ'անցնինք նոր մասին «նոր դասին». և լաւ է, որ ամէն անգամ շատ յստակ կերպով զգալ տանք մէկէն միւսին անցնումը։ Բայց շատ անգամ գործնականին մէջ կը շրջըւի այս բնական յաջորդականութիւնը, նոր դասը հինէն առաջ կ'անցնի. և քանի մը գործնական պատճառներով.

1.— Տղոց միտքը նըւազ յոգնեցնելու և աւելի թարմութիւն մտցնելու համար ուսուցիչը կը սիրէ բանաւոր, գրաւոր և ընթերցման աշխատանքները իրար փոխանակեն նոյն պահու ընթացքին, որու համար գիտմամբ հինն ու նորը կը խառնէ իրար։ Ուսուցիչը կը խուսափի խօսակցական աշխատանքով վերջացող հին դաս մը խօսակցական նոր դասով սկսելու, այդպէս ալ գրաւորը. և հարկ կ'ըլլայ յաճախ հին դասին վերջին կտորը դիտաւորեալ կերպով նետել դասին վերջը նոր դասի աւանդումէն ետքը։

2.— Նոյն տեղափոխութիւնը կը կատարուի երբեմն պարզապէս աշակերտներու թարմութենէն օգտուելու դիտումով, նոր դասը իր ամբողջութեամբ մշակել կարողանալու ձգտումով նոյն պահու ընթացքին, մի գուցէ ժամանակը չհերիքի. երբեմն դասին հրապոյրը աւելցնելու համար. այս բոլոր պարագաներուն հին դասը ետեւ կը նետուի, մասնաւորաբար եթէ ստուգում մըն է կամ սրբագրութիւն մը գրաւոր վարժութիւններու, խնդիրներու, հարցերու։

3 — Երրորդ պատճառ մըն է տեղափոխութեան, երբ փորձերու ու ցուցադրութիւններու անյարմարութիւն ունի տեղը. նոր ու հին աշխատանքները կը վերջանան և անկէ ետքը կը կատարուի մէկ երկու գրքի, օրինակի կամ նկարներու ցուցադրումը իր անհրաժեշտ բացատրութեամբ, տեսակ մը յաւելուածօրէն, իբրեւ լրացում։

Ամբողջութիւններու դասաւանդման մէկ անբաժան մասը կը կազմէ նաեւ դուրսի աշխատանքը, այսինքն առած դասը սերտելը և տրուած պարտաւորութիւնները կատարելը։ Երեք աստիճաններն ալ ունին իրենց անհրաժեշտ դուրսի մասերը. բայց գլխաւորապէս երկրորդ աստիճանը և անկէ ետքը երրորդ աստիճանն է, որ դուրսի աշխատանքներ շատ կը պահանջեն։ Լսարանական ճիւղային աշխատանքներու ատեն է, որ ստացման աշխատանքները էապէս դուրսը կը կատարուին ինքնաշխատութեամբ։

Դուրսի աշխատանքներն ու պարտաւորութիւնները տալու ատեն ուսուցիչը շատ զգոյշ պիտի ըլլայ ամէն թիւրիմացութեան առջեւն

առնելու համար. արդէն սովոր մարդոց համար շատ պարզ ու ինքնին հասկնալի երևցող բաները յաճախ աշակերտներուն համար ո՛չ պարզ է և ո՛չ ինքնին հասկնալի. և ինչքան փոքր են աշակերտները, այնքան աւելի հոգածու պիտի ըլլայ ուսուցիչը։

Դուրսի աշխատանքներուն այդ պատուէրները երբեք պէտք չէ տրուին դասի միջոցին, ի միջի այլոց, այլ յատկապէս դասէն վերջը։

Այդ պատուէրները երբեք պէտք չէ տրուին, երբ տղաքը կէս մը ոտքի են արդէն, կէս մը նստած, կամ խելքերնին դուրսն է արդէն ու իրար հետ կը խօսին։ Նախ պէտք է յայտարարուի, թէ լսելու է իրենց կատարելիք պարտաւորութիւնները. և պէտք է խօսի ու տայ իր պատուէրները, երբ բոլորը նստած իրեն կ՚ըսպասեն կատարեալ լռութեան մէջ։

Այդ պատուէրները պէտք է տրուին յստակ խօսուածքով, ո՛չ մէկ աւելորդ բառ, խրատ, կատակ կամ որևէ նկատողութիւն. և՛ կարճ, և՛ որոշ, և՛ միշտ միևնոյն ձևով. ընելիքը ուրկէ ուր, գրքին էջը և վարժութիւններուն համարները, ուրիշ ոչինչ. ամեն անփութութիւն ու աւելորդ խօսքեր յաջորդ դասին սխալ հասկացողութիւններ կը բերէ։

Բոլորովին փոքր դասարաններուն մէջ աւելի լաւ է որ ուսուցիչը գրէ գրատախտակին վրայ երկու բառով իր պատուէրը, էջն ու համարները և աշակերտներուն ալ արտագրել տայ, մինչև որ լաւ մը վարժուին և առանց գրատախտակի ալ կարողանան իրենք իրենց համար նշանակել։

Դ. ՍԽԱԼՆԵՐՈՒՆ ՍՐԲԱԳՐՈՒԹԻՒՆԸ

I.— ԲԱՆԱՒՈՐ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԱՏԵՆ

Աշակերտական սխալի մը սրբագրութիւնը շատ պարզ է բանաւոր աշխատանքի ժամանակ, կարդալու, պատմելու, բացատրելու կամ հարցի մը պատասխանելու ժամանակ ինչ որ սխալ ըլլայ կը սրբագրուի անմիջապէս տեղն ու տեղը։

Եւ կրնայ սրբագրուիլ երեք ձևով։ Կամ ուսուցիչը կ՚ըսէ իսկոյն շիտակը և սխալած տղուն կրկնել կուտայ։ Կամ կը հարցնէ տղուընկերներուն և անոնց միջոցով շտկել և ինքն ալ նորէն սխալ ընողին ճիշդը կրկնել կուտայ։ Եւ կամ վերջապէս սխալ ընող տղուն ուշադրութիւնը կեդրոնացընելով և օժանդակ հարցերով, հինը յիշեցընելով կը մղէ, որ սխալ ընողը ինքը սրբագրէ իր սխալը։

Ամենէն լաւ ձեւը անշուշտ վերջինն է սխալողին համար և դասարանին համար, եթէ չափէն աւելի ժամանակ չի խլեր. դասարանին մէջ մանուարի մը վրայ կատարուած աշխատանքը որոշ սահմանէ մը անդին պէտք չէ անցնի։ Առաջին ու երկրորդ ձեւերը համարժէք են. ուսուցչի անմիջական սրբագրութիւնը աւելի յստակ կ'ըլլայ և աւելի արագ. ընկերներուն սրբագրութիւնը աւելի մասնակցութիւն ու կենդանութիւն կուտայ դասարանին։ Բայց շատ անգամ երկար խօսքի նիւթ կը դառնայ, որ կը վնասէ դասի ամբողջութեան. տղոց բերնով կատարուած կարճ ու չիտակ սրբագրութիւն մը անշուշտ որ աւելի ցանկալի է, քանի որ դասարանը ինքզինքը կը սրբագրէ։

Սակայն կէտ մը կայ, որ ուսուցիչը միշտ պէտք է աչքի առջեւ ունենայ։ Ընկերներուն սրբագրութիւնը պէտք է կատարուի շատ բնական կերպով և պարզմտութեամբ. աշակերտներէն մէկը կամ միւսը աւելի գիտցողի ձեւեր երբ կ'առնէ տեսակ մը կարծես ուսուցիչը փոխարինելով՝ կ'ըսկսի մեծամտիլ, երես առնել, միւս կողմէն ալ կ'առաջանայ դասարանին մէջ ներքին դժգոհութիւն, նախանձ։ Ասոր համար ալ միշտ պէտք է զգուշանալ, որ սրբագրութիւնները շարունակ նոյն տղու միջոցով կատարուին, այլ մասնակցի ամբողջ դասարանը, սրբագրողը ըլլայ երբեմն մէկ, երբեմն միւս ընկերը։

Կայ և երկրորդ կէտ մը աչքի առաջ ունենալիք։ Կատարուած դասարանական աշխատանքը պէտք չէ ընդհատուի պատահական սխալի մը երկար-բարակ սրբագրութեամբ ու բացատրութեամբ, օրինակ, բան մը կը պատմէ և պատմելու ատեն լեզուական սխալ մը կ'ընէ կամ շարադրական անշնորհք կապակցութիւն մը, երբեք ներելի չէ պատմութիւնը ընդհատելով այդ սխալ կազմուած նախադասութեան մասին խօսիլը։ Ուսուցիչը անմիջապէս ինքը կ'ըսէ չիտակ ձեւը, տղուն կրկնել կուտայ ու աշխատանքը կը շարունակուի։ Շարադրութեան դասին կամ քերականութեան դասին, եթէ հարկ դատէ կրնայ անդրադառնալ այդ կատարուած սխալին, եթէ ինքն է նորէն ուսուցիչը. կամ շատ-շատ դասէն վերջը իր գործը աւարտելէն ետքը յաւելուածօրէն կրնայ վերադառնալ այդ լեզուական հարցին, եթէ ինքը լուրջ կարեւորութիւն կուտայ. «Դուն դասի միջոցին այսպէս ըսիր. ես սրբագրեցի այս ձեւով. ինչո՞ւ, ո՞րն է օրէնքը, ի՞նչ հիման վրայ»։

II.— ԳՐԱՒՈՐ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՍՐԲԱԳՐՈՒԹԻՒՆԸ

Աւելի բարդ է գրաւոր աշխատանքներուն սրբագրութիւնը, որովհետեւ այդ աշխատանքներուն ստուար մեծագոյն մասը դուրսը կը կատարուի, դասարանին մէջ կատարուած մասն ալ ուսուցչի մասնակ-

ցութեամբ չի կատարուիր, այլ ամէն մէկը իր համար։ Միայն ուսուցչի հսկողութեան տակ և անոր աշխատակցութեամբ գրատախտակին վրայ գրուած բան մը տեղն ու տեղը կարելի է սրբագրել բանաւորի նման։

Ասանկ ուսուցչի մասնակցութեան կատարուած գրաւորներու սրբագրութիւնը երկու խոշոր բաժանում ունի․ ուրիշ է սրբագրութեան եղանակը, եթէ բոլոր աշակերտները միեւնոյն բանն են գրած և միեւնոյն ձեւով, այսինքն բոլորն ալ միեւնոյն ձեւով պէտք է գրած ըլլային, եթէ չսխալէին, ուրիշ է սրբագրութեան եղանակը, եթէ աշակերտները բոլորովին տարբեր նիւթերու մասին են գրած կամ նիւթը գիծուք նոյնն է, բայց նիւթը մշակելու ձեւը, դասաւորութիւնը և գաղափարները ազատ է, ամէն մէկը իր ուզած ճամբով։ Այս երկրորդ ձեւը աւելի ազատ գրութիւններու սրբագրութեան մասին, կը խօսինք շարադրութիւններու ուսումնասիրութեան միջոցին։ Հոս առայժմ աչքի առաջ կ'ունենանք միայն նոյն նիւթի, նոյն ձեւով կամ գրեթէ նոյն ձեւով եղած գրութիւններու սրբագրութիւնը, ինչպէս է արտագրութիւնը, թելադրութիւնը, քերականական վարժութիւնները, թուաբանական խնդիրներու լուծումը, տրուած որոշ հարցերու պատասխանները պահանջելը ըստ նոր ու նախորդ սորվածին։ Այս սրբագրութիւնը կարելի է կատարել չորս ձեւով։

Առաջին՝ եթէ ուսուցիչը այդ սրբագրութեան մասնաւոր կարեւորութիւն կու տայ՝ յաջորդ դասին նոյն բանը գրել կու տայ գրատախտակին աշակերտներէն մէկուն իր տետրակին նայելով, և վերջը ինքը կ'ըստուգէ ու կը սրբագրէ գրատախտակին վրայ եղածը, որուն նայելով ամէն աշակերտ կը սրբագրէ իր գրածը յայտնելով ուսուցչին իր ունեցած տարբերութիւնն ու շեղումը։ Այսինքն, դասարանական ամբողջական սրբագրութիւն գրաւորներու։ Շատ ժամանակ խլող բան է այս ձեւը. (երբ մէկը գրատախտակին վրայ կ'անցընէ իր գրածը, միւսները պէտք է ուրիշ բանով մը զբաղուած ըլլան)։ Օրէնքի մը, կանոնի մը, ուղղագրական շատ կարեւոր պարագաներուն միայն արժէ այս լրիւ սրբագրութեան դիմելը, պայմանով որ տախտակին վրայ գրուելիք կտորն ալ շատ երկար չըլլայ։

Երկրորդ՝ փոխանակ դասարանին մէջ ամբողջ գրութիւնը նորէն գրատախտակին վրայ գրել տալու, գրել կու տայ միայն այն երկու տողը, այն նախադասութիւնը, որ կը սրբագրեն տղաքը ամէն մէկը իր գրածը՝ նախապէս յայտնելով ուսուցչին իր գրածի տարբերութիւնը։ Այսինքն, դասարանական մասնական սրբագրութիւն գրաւորներու. ամենէն գործնական ձեւը լուրջ սխալներու սրբագրութեան համար, որ սովորաբար կապուած կ'ըլլայ օրէնքի կրկնակի բացատրութեան հետ։

Երրորդ՝ երբ ուսուցիչը կը ճանչնայ իր դասարանի կարողու-

թիւնը և տղաքն ալ արդէն վարժըւած են մասնաւոր գրաւոր սրբագրութեան, ուսուցիչը կրնայ կատարել ու բաւականանալ միայն բանաւոր մասնական սրբագրութեամբ։ «Այսինչ բառը ինչպէ՞ս է գրուած». «ի՞նչ է ստացեր պատասխանը»։ Տղան կ'ըսէ իր տետրակին նայելով. տարբեր գրութիւն կամ պատասխան ունեցողները իսկոյն կը յայտնեն, և ուսուցիչը կա՛մ սխալողին հարցնելով, կամ ընկերներուն կամ ուղղակի ինքը բացատրելով կը ճշդէ, թէ ո՞րն է ճիշդը և ինչո՞ւ։ Եթէ ընկերներու կողմէն առարկութիւն չկայ՝ խօսելու ալ բան չմնար, կը նշանակէ բոլորն ալ նոյն ձեւով են գրած։ Այն կտորը, այն բառը, որ հարկը պահանջէ, կրնայ անմիջապէս գրատախտակին գրել տալ և ենթարկել ընդհանուր ստուգման ու բացատրութեան, այսինքն անցնիլ նախորդ ձեւին։

Չորրորդ՝ ուսուցիչը տետրակները կը ժողվէ, կը տանի տուն, բոլորը կը կարդայ, բայց կը բաւականանայ միայն սխալներուն տակը գիծ քաշելով։ Ինք ոչինչ չի սրբագրեր. տղաքը նորէն իրենք պիտի սրբագրեն ամեն մէկը իր համար։ Միայն մասնաւորապէս կարեւոր համարած կամ շատերուն կողմէ կրկնըւած սխալները կը դարձնէ դասարանական խօսակցութեան առարկայ։ Ստուգման այս ձեւը կը գործադրըւի մէջէ մէջ, տղոց կատարած աշխատանքին և աշխատելու եղանակին մօտիկէն ու մանրօրէն ծանօթանալու համար և մշտական հսկողութեան տակ պահելու համար անոնց տետրակները։

III. — ԳՐԱՒՈՐԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐ

Այս գրաւոր աշխատանքները տղաքը պէտք է կատարեն միշտ ամեն առարկայի համար առանձին յատկացուած տետրակին մէջ. այդ տետրակին մէջ բացի ուսուցչի տըւած պարտաւորութիւններէն ուրիշ ոչինչ պէտք չէ գրուի։ Եւ ամեն ինչ պէտք է գրուի որոշ կարգով ու ձեւով. դասերը, մասերը յատուկ կերպով իրարմէ զատած, ամեն մէկը իր ամսաթըւով։ Պէտք է պահանջըւի մաքուր ու կանոնաւոր գիր, ուշադրութիւն տառասխալներուն, նոր-տողերուն, գլխագրերուն և տառերու ու թիւերու յստակ ու գեղեցիկ ու ցայտուն ըլլալուն. անընթեռնելի, անորոշ ու երկմտի գրեր չընդունիլ. սղագրութիւն և գրութեան կրճատումներ թոյլ չտալ։ Եւ վերջապէս խիստ պէտք է պահանջըւի, որ մաքուր պահուած ըլլան ինչպէս տետրակին երեսը, նոյնպէս ալ մէջի էջերը։

Գալով գրուածքի ներքին ճշդութեան, իմաստի, լեզուի ու տառասխալի տեսակէտէն, ամեն հնար ու դիւրութիւն պէտք է տալ աշակերտներուն, որ սխալ չհաշուեն, սխալ չգրեն, սխալ չընեն։ Սովո-

ութիւն պէտք է դարձնել, որ տղաքը երբ որեւէ կասկած ունին իսկոյն հարցնեն ուսուցչին. ընկերներուն, ուրիշին, նոյն դասագրքին կամ թղթատեն բառարանը։ Յիմար բան է տղու ձեռքն ու աչքը սխալ գրելու վարժեցնել և ետքը տանիլ տետրակը և սխալներուն տակը կարմիր-կարմիր գծեր քաշել, վերադարձնել տղուն ու վհատեցնել։

Գրութիւն տալու, գրել տալու և սրբագրելու ժամանակ երբեք պէտք չէ մոռնանք. որ այդ բոլոր աշխատանքը՝ և՛ վարժութիւնները և՛ խնդիրներ և՛ հարցեր և՛ թելադրութիւններ անոնց ընել կու տանք, որ սորվին. մեր բոլոր ջանքերը սորվեցնելու համար են, ո՛չ թէ քննութիւն կատարելու և տղու գլխուն յանդիմանութիւն թափելու համար։

Այո՛, տարուան մէջ մէկ-երկու անգամ կարելի է և պէտք է գըրել տալ և քննելու նպատակով, ստուգելու համար, թէ նախորդ սորվածներէն ինչն է տղան իւրացուցեր և ի՞նչն է դեռ խախուտ։ Այս քննութիւնը շատ կարեւոր է ուսուցչի համար և հետաքրքիր նաեւ տղուն համար։ Եւ այս կարգի քննական գրութիւններու առեն բնականաբար ո՛չ ուրիշին բան հարցնել կայ, ո՛չ ալ դասագրքին ու բառարանին օգնութիւնը։ Բոլորովին տարբեր բան է քննութիւնը, տարբեր բան է ուսուցումը, խիստ կերպով այդ երկուքը պէտք է իրարմէ զատենք. և դասերը, տանու աշխատանքները ու գրաւոր պարտաւորութիւնները պէտք չէ քննութեան վերածուին. քննութիւնը անհոգի բան մըն է, ան կ'ուզէ միայն գիտնալ՝ ինչը իւրացուցած ես, ինչը՝ ոչ. իսկ դասաւանդումը իր բոլոր ուշքն ու կարողութիւնը ուղղած է սորվեցնելու, հասկցնելու, իւրացման նպաստելու, կենդանի ու սրտագին աշխատանք մըն է յարատեւ։

Ե. ԴԱՍԱՎԱՐՈՒԹԻՒՆ

1.— ԶԲԱՂՈՒԻԼ ԱՄԲՈՂՋ ԴԱՍԱՐԱՆԻ ՀԵՏ

Արդիւնաւոր դասաւանդութեան չափազանց նպաստող ու դիւրացընող կամ չափազանց վնասող ու խանգարող գլխաւոր պայմանն է նաեւ դասը վարելու արտաքին եղանակը։ Պէտք է տեսակէն ընդգըծուի մասնաւորապէս չորս հիմնական պահանջ։

Առաջին ամենէն կարեւոր պահանջն է, որ ուսուցիչը դասարանական ամեն աշխատանքի միջոցին զբաղուի միշտ ամբողջ դասարա-

նի հետ, ո՛չ թէ երբեմն մէկ, երբեմն միւս աշակերտի ու խմբի հետ առանձնակի, երեսի վրայ թողնելով դասարանին մնացած մասը։ Ամբողջ դասի ընթացքին երբեք ոչ-մէկ աշակերտ անգործ պիտի չմնայ, կատարուող խօսակցութենէն ու աշխատութենէն կտրուած պիտի չըլլայ, բոլոր աշակերտներուն միտքն ու ուշադրութիւնը պէտք է շարժուի դասին զուգընթաց։ Այս նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտ է.

1.— Ուսուցիչը խօսելու և բացատրելու ժամանակ իր հայեացքը պէտք է ուղղէ փոխնիփոխ ամենուն. նայուածքին դերը մեծ է ազդելու և գրաւելու համար, նոյնիսկ չխօսած հասկցնելու համար։ Աչքերը գոց ու գլուխը կախ պատմելը, ինչպէս և հայեացքը լուսամուտէն դուրս հորիզոններուն նետած խօսիլը վայրկեանի մը համար կրնայ ըլլալ բնական, բայց երբ քիչ մը կ'երկարի կը դառնայ արուեստական ու անախորժ. խօսելու բնական որոշ ձեւը աչքը աչքին է. ուրեմն դասարանի հետ աչք-աչքի։ Նոյնիսկ երբ աշակերտներէն մէկը կը պատմէ կամ գրատախտակի վրայ բան մը բացատրելու վրայ է, ուսուցիչը պէտք չէ միայն անով կլանուած ըլլայ և միայն անոր կամ անոր գրածին նայի. իր աչքերը շարունակ պտտին պիտի ամբողջ դասարանին վրայ և տեսակ մը ամբողջ դասարանի հետ ու ամբողջ դասարանի հաւանութեամբ պիտի վաւերացուի պատմողին կամ բացատրողին ճիշդն ու սխալը, նոյնիսկ երբ նստած աշակերտները բնաւ չխօսին լեզուով. անոնց աչքերն ու անոնց մտքերը խօսին պիտի շարունակ պատմողին հետ, պատմողին դէմ, ուսուցչի ուղղած սրբագրումին հետ, ընկերոջ մը տրուած նկարագրութեան հետ։

2.— Ուսուցիչը իր հարցերը ուղղէ պիտի միշտ ամենուն. այդ հարցերու մէկ մասը արդէն ինքնին հարկը կ'ըստիպէ, որ ամենուն ուղղուած ըլլան, բայց երբ հարցը կ'առաջանայ մէկ տղու մը սխալէն կամ ըսածէն, երբ տախտակի վրայ աշխատողին կը վերաբերի կամ դասը պատմողին, միեւնոյն է, այս բոլոր պարագաներուն ալ հարցը նոյն ձեւով պէտք է տալ, որ ուղղուած ըլլայ ամենուն, ամբողջ դասարանի ուշադրութիւնը գրգռէ և բոլոր ուղեղները միաժամանակ տրուած հարցին պատասխանը փնտռեն, և ո՛չ թէ ուսուցչի այսինչ կամ այնինչ հարցը մասնաւորի մը ուղղուած նկատուի, որ միւսներուն չվերաբերիր։

Տղաքը պէտք է գիտնան ու վարժըւին, թէ ոչ-մէկ հարց չի տրուիր դասարանին մէջ, որ անխտիր ամենուն ալ չվերաբերի և որուն ամենքն ալ մտքերնուն մէջ պատասխանելու պարտաւոր են, թէեւ լեզուով պիտի պատասխանէ բնականաբար միայն մէկը։ Եւ այդ մէկը կրնայ ընտրուիլ ուսուցչի կողմէն և ցանկացողներուն մէջէն. ցանկութիւնը կ'արտայայտուի ձեռքի թեթեւ բարձրացումով ցուցամատը բաց, երբե՛ք բառով ու խօսքով։ Այդ մէկը կրնայ նշա-

նակուիլ ուսուցչի կողմէն առանց աշակերտի ցանկութեան։ Ցանկութեան վրայ յենուած հարցընելը միշտ աւելի լաւ է, աւելի պատրաստ ու կոկիկ պատասխան կ'ըստացուի ընդհանրապէս. յանկարծակիի եկած կամ առանց ցանկութիւն յայտնած ըլլալու ոտքի ելլել, բառեր մը ծամծմել կամ ինչ ըսելիքը չգիտնալով մոլորած մնալը անշուշտ որ շատ ծանր կը ճնշէ ամենուն վրայ։ Ամեն պարագայի մատ չբարձրացընողին պէտք է հարցընել շատ զգուշութեամբ, անհատը ճանչնալով։ Բայց ինչ ալ ըլլայ, ուսուցիչը բաւականանալ չի կրնար մատ բարձրացընողներով, չբարձրացընողներն ալ պէտք է մէջ քաշէ. Նախ որպէսզի ամենքն ալ արթուն մնան և երկրորդ կան աշակերտներ, որ մատ բարձրացընելու բարի սովորութիւնը չունին, երբ նոյնիսկ պատասխանը պատրաստ է գլխուն մէջ։ Ասոր հակառակ կան աշակերտներ ալ, որ ուսուցիչը իր հարցը չվերջացուցած իսկոյն մատ կը բարձրացընեն և սովորաբար յիմար կամ շատ թերի պատասխան մը միայն կու տան։ Մեծ արուեստ է ուսուցչի կողմէն, որ ան կարողանայ վարժեցընել իր աշակերտը. ա) որ ամեն հարցի պատասխանեն անոնք մտածեն, բ) որ մատ բարձրացընելու չծուլանան, անտարբեր չըլլան, երբ պատասխանը ձեւակերպուած է արդէն մտքի մէջ և գ) որ մատ չբարձրացընեն երբեք, եթէ պատասխանը որոշ ու յստակ ձեւաւորուած չէ մտքին մէջ։ Ծուռ, կիսատ ու անկարգ պատասխանը միշտ ամօթ պիտի համարուի։ Ասոնք շատ կարեւոր խընդիրներ են ամբողջ կեանքի համար։

3.— Հարցի մը պատասխանողը կը նստի իսկոյն. յաջորդ հարցին լաւ է ուրիշ մը պատասխանէ, ինչքան շատեր, որ իրենց պատասխաններով մասնակցին, այնքան հետաքրքրութիւնը կը կեդրոնանայ, այնքան կը տաքնայ դասարանը։ Անշուշտ կրնայ պատահիլ որ երկու կամ երեք հարցի իրար ետեւէ պատասխանէ նոյն աշակերտը իր կեցած տեղէն. միայն պէտք է զգուշանալ աւելի երկար նոյն աշակերտին հետ հարց ու պատասխան փոխանակելէ, որ դասը խօսակցութեան կամ հարցաքննութեան ձեւ չըստանայ։ Ընդհանուր օրէնք է հարցը միշտ ուղղուած ամենուն, կը պատասխանեն փոփոխակի, հնար եղածին չափ շատերը խօսքի գալով, որ պատասխանն ալ տեսակ մը ընդհանուր բնոյթ ստանայ, դառնայ դասարանի տըւած պատասխանը, ո՛չ թէ այս կամ այն աշակերտի։

4.— Կարդալու, պատմելու կամ բացատրելու ժամանակ բնականաբար անհատ աշակերտը խօսելու է քիչ մը աւելի երկար, բայց հոս ալ ուսուցիչը ջանք պիտի ընէ դասարանի միտքը լարուած պահելու։ Նախ պէտք չէ կարդացընել տալ խոշոր կտորներով. պատմըւելիքն ալ պէտք է լրացընել քանի մը կտորով բերնէ բերան, անշուշտ հոգ տանելով, որ իւրաքանչիւր կտոր ինքն իր մէջ ամբողջութիւն մը ներկայացընէ. իմաստը չլրացած պատմութիւնը պէտք չէ

ընդհատուի։ Գրատախտակին վրայ բացատրութիւններն ու ապացուցումները պէտք չէ շատ երկարին. բացատրութեան զանազան մասերը կարելի է պահանջել տարբեր աշակերտներէ՝ միշտ օգտուելով տրամաբանական ու բնական տրոհումներէն։ Այլ և ամէն հատուածի բացատրութենէն ետքը կարելի է դիմել դասարանին, թէ ի՞նչ կրնայ աւելցընել, ի՞նչն էր անճիշդ կամ թերի, աւելորդ, ուրիշ ի՞նչպէս կարելի է ձեւակերպել միեւնոյն բանը աւելի գեղեցիկ։

Եւ շատ անգամ տղաքը իրենք մատ կը բարձրացընեն իսկոյն, երբ տախտակին վրայ աշխատողը թերի կամ սխալ բան մը կ'ըսէ կամ կ'ընէ։ Ուսուցչի դատումէն է կախուած մատ բարձրացընողին հարցընելը կամ նոր հարցումով մը տախտակին վրայ աշխատողին օգնելը, որ ինքզինքը սրբագրէ։ Կարելի է նաեւ մատ ցոյց տըւողին առաջարկել, որ փոխանակ ինքը սրբագրելու, այնպէս հարց մը տայ, այն տեսակ յիշում մը, որ սխալողը ինքը անդրադառնայ իր սխալին։

5. — Գալով դասարանական գրաւոր աշխատանքներուն, ինչպէս թելադրութիւնն է. խնդիրներ լուծելը, որոշ հարցերու գրաւոր պատասխանելը, քերականական զանազան տեսակի վարժութիւնները, գիտական տարազներու, օրէնքներու ձեւակերպումը, ամբողջութեան մը ամփոփումը և նման գրաւոր աշխատանքներ, այս բոլորը պիտի կատարեն անպատճառ բոլորը։ Մէկը կու գայ գրատախտակին վրայ կատարելու, միւսները կը կատարեն իրենց սեւագրութեան տետրակներուն մէջ։ Եւ երբ ամէնքը կ'աւարտեն, գրատախտակի գրուածի վրայ կը կատարուի ստուգումը ամբողջ դասարանի կենդանի մասնակցութեամբ, քանի որ աշակերտներէն ամէն մէկը նոյն հարցին վրայ մտածած է և նոյն բանը գրած ունի իր տետրակին մէջ։ Ամէն մէկը կ'ըսէ իր ունեցած տարբերութիւնը և ամբողջ դասարանի մասնակցութեամբ կ'որոշուի ճիշդն ու սխալը, աւելի ընտիրն ու գեղեցիկը և ատոր համեմատ ալ ամէն մէկը կը սրբագրէ իր գրածը։

II. — ԱՆԸՆԴՀԱՏ ԵՒ ԱՆՇԵՂ ԸՆԹԱՑՔ

Դասավարութեան երկրորդ մեծ պահանջն է, երբեք չշեղիլ նիւթէն և նիւթի մշակման բնական ընթացքէն և ամէն կերպ աշխատիլ, որ աշխատանքը միաձոյլ մնայ ու չընդհատուի։

Նախ՝ երբեք չխօսիլ դասէն դուրս որեւէ նիւթի մասին, ինչքան ալ հրատապ և յուզիչ հարցեր ըլլան անոնք։ Շատ-շատ դասը լրիւ աւարտելէն և աւարտած ըլլալը յայտարարելէն ետքը խօսիլ այդ մասին։ Այդպէս ալ տօներուն նախորդող և արձակուրդներուն յաջորդող օրերը, երբ «տօնական» տրամադրութիւնը կը տիրէ, տղաքը օգտուելով կը սիրեն պարապ կամ կողմնակի խօսակցութիւններով ժամանակը

անցընեն։ Այդ տեսակ խօսակցութիւններու համար ուսուցիչը կրնայ ընտրել դասէն դուրս ժամանակ մը, եթէ հարկ զգայ. բայց դասը ինքը պէտք է ըլլայ դաս. դասը կարելի է զիջել, չպարապիլ, բայց դաս ընել ու դասին մէջ ուրիշ բաներով զբաղուիլ հիւանդ երեւոյթ է և դասի գաղափարը կը նսեմացնէ։

Դասն ալ պաշտօնական հանդիսաւորութեան մը պէս, եկեղեցական արարողութեան պէս բան մըն է. ունի իր հաստատ ընթացքը և պահանջները, որ երբեք անպատիժ կարելի չէ վիրաւորել։ Դասի հետ ու դասի ժամանակին հետ կարելի չէ խաղեր ընել առանց դասի «սրբութիւնը», դասի անձեռնմխելիութիւնը և դաստիարակութեան գաղափարը վիրաւորելու։ Աշակերտներուն պէտք է ներշնչել խորին յարգանք ընդհանրապէս ամէն աշխատանքի հանդէպ, մասնաւորապէս ամէն հաւաքական կազմակերպուած աշխատանքի հանդէպ և յատկապէս կրթութիւնն ու ուսումը իրականացընող աշխատանքի հանդէպ։

Երկրորդ՝ պէտք է խուսափիլ ամէն կերպ դասի հանդիսաւոր ընթացքը խանգարելէ։ Դասը ձգել հեռանալը կամ խօսակցութեան բռնուիլ դրան առաջ քանի մը վայրկեան ինչ պատճառով կ'ուզէ ըլլայ և որու հետ կ'ուզէ ըլլայ՝ ներելի չէ ուսուցչին. դադարները եղած են և՛ հանգիստի և՛ այդ կարգի կողմնակի հարցերը կարգադրելու համար. դասարանը ձգելը և ամէն մուտք ու ելք աշխատանքի միջոցին պէտք է ըլլայ խիստ բացառիկ պատահականութեան մը, բացառիկ անհրաժեշտութեան մը կապուած։ Այդպէս ալ դուրսէն պէտք չէ խանգարուի դասը. դասի միջոցին մտնել ու բաներ հարցընել, աշակերտ մը դուրս կանչել, ուսուցչի ականջին գալ բան մը փսփսալ՝ անկարգ ու անտեղի բաներ են՝ ով ալ կ'ուզէ ըլլայ կատարողը։

Ընդհատող ու խանգարող բան մըն է և հիւրերու պարագան, այսինքն երբ դասատու ընկերը կամ դուրսէն որեւէ պաշտօնական կամ անպաշտօն անձ մը ներկայ ըլլալ կ'ուզէ դասաւանդութեան. գէշ է, երբ դասի միջոցին այդ անձերը ներս կը մտնեն կամ ներս կը բերուին, կարճ ու երկար ճառ մըն ալ կ'ընեն ու կը ձգեն կ'երթան։ Այս այցելութիւններուն մէկ մասը բնաւ պէտք չէ որ տեղի ունենայ և իզուր տեղը դասը խանգարէ։ Ամէն պարագայի ամէն անոնք, որ դասի մը ներկայ ըլլալ կ'ուզեն ու կը թոյլատրուին, լաւագոյն է, երբ դասարան կը մտնեն ուսուցչի հետ և կը հեռանան ուսուցչի հետ, դասէն վերջը և դասի միջոցին ոչինչով զգալ չեն տար իրենց ներկայութիւնը, մանաւանդ խօսքի չեն խառնուիր։ Եթէ այցելուն բարձրաստիճան, յարգուած ու ճանչցուած հանրային դէմք մըն է և կ'ուզէ անպատճառ քանի մը համակրանքի ու սրտի խօսք ընէ, ատոր միակ տեղը դասին վերջն է, երբ ուսուցչի հետ դասարանը թողնելու կը պատրաստուի։

Երրորդ՝ դասի ընթացքին ալ պէտք է ամէն կերպ աշխատիլ, որ դասաւանդման նիւթի մշակմանն ու վերլուծմանը կարելին չափ չխառնուին ըստ կարգի, կողմնակի կարգապահական խօսքեր. «դո՛ւն ըսէ», «կրնա՞ս ինծի բացատրել, Ցակոբեա՛ն», «Թող Մինասը շարունակէ», «իսկ դուն եկո՛ւր տախտակին», «Նստեցէ՛ք հիմա ձեր սեւագրութեան տետրակները. վարժութիւններ պիտի գրենք»: Այս բոլորը և ասոնց նման անվերջ կրկնուող բառեր, հրամաններ ու անուններ միաձայն մասով կրնան փոխարինուիլ ձեռքի ու գլխու թեթեւ նշանով մը: Տուած ես հարց մը, տղաքը մատ կը բարձրացնեն. մատնանիշ կ՚ընես մէկը. տղան կ՚ելլէ ու կը պատասխանէ, ձեռքի նշան մը կը նստի, գլխով նշան մը կը շարունակէ ընկերը. մատի ուրաչ շարժում մը դէպի գրատախտակը և մատնանշուած տղան կ՚անցնի գրատախտակին. կը բարձրացնես դասագիրքը՝ տղաքը լուռ կը հանեն գզրոցէն իրենց գրքերը: Այս ամէնը և ասոնց նմանները պարզապէս սովորութեան հարց է. շատ շուտով արդէն տղաքը գիտեն, թէ իրենցմէ ինչ կը պահանջուի և ինչ ձեւով. ամէն անգամ երկարբարակ բացատրութիւններու, հրամաններու ու դիմառնութիւններու կարիք չկայ, հետն ալ լուրջ ու կատակ ուրիշ կողմնակի խօսքերու: Իտէալն է, որ դուրսէն ականջ դնող մը լսէ միայն դասի նիւթի անմիջական վերաբերող հարց ու պատասխան, ընթերցում ու պատմութիւն ու թելադրութիւն և ասկէ դուրս ուրիշ ոչ-մէկ խօսք ու հրահանգ. բոլոր քուլիսային կարգադրութիւնները կը կատարուին ձեռքի, գլխու, աչքի թեթեւ շարժումներով:

III.— ԱՌԱՆՑ ՅՈԳՆՈՒԹԵԱՆ ՈՒ ՁԱՆՁՐՈՅԹԻ

Դասավարութեան երրորդ պահանջն է դիմել ամէն միջոցի, որ տղաքը չյոգնին, չձանձրանան: Դասարանին աշխուժն ու ոգեւորութիւնը ամենաթանկագին բանն է ուսուցչի համար իր դասի ատեն, վառ հետաքրքրութիւնը և փայլող աչքերը իրենց կարգին աւելի կը ներշնչեն ուսուցիչը և նոր եռանդ կու տան անոր մտածումին ու խօսուածքին, որով աշակերտ և ուսուցիչ իրար կը բարձրացնեն, իրար արժէք ու աշխատանք: Եւ ընդհակառակը յոգնածութիւնը, ցրուածութիւնը և ձանձրոյթը կը կտրեն ուսուցչին թեւերը, դասարանին թռիչքը և ծնունդ կու տան անկարգութիւններու և անհամութեան:

Դասարանը հնար եղածին չափ յոգնութենէ ու ձանձրոյթէ ազատ պահելու և յոգնութեան երեւալէն ետքը կարելիին չափ տղաքը ընթափ պահել կարողանալու համար աչքի առաջ պէտք է ունենալ հետեւեալ միջոցները:

1.— Ո՛չ ինքը ուսուցիչը երկար կարդա՛յ ու անընդհատ խօսի, ո՛չ ալ տղաքներէն մէկն ու մէկը. պէտք է անցնիլ շուտ-շուտ մէկէն միւսը. ելլել-նստելու, ձայնի, շեշտի ու արտայայտութեան եղանակի այս արագ փոփոխութիւնները իրենց դերը ունին, մանաւանդ փոքրերուն համար. բայց մեծերու համար ալ զուրկ չեն բոլորովին իրենց ազդեցութենէն։

2.— Պէտք չէ երկար ժամանակ աշխատանքի մէկ ձեւ մը շարունակուի դասարանին մէջ. միայն կարդալ, միայն պատմել, միայն բացատրել, միայն արտագրել. այլ պէտք է աշխատանքը տեսակ մը ալիքաւորել, մէկ ձեւի աշխատանքէն ուրիշ ձեւի աշխատանքի անցնիլ։ Միայն լսելը, մանաւանդ տաք ու գոց սենեակին մէջ քուն կը բերէ, կ'օրօրէ. պէտք է դիմել աւելի գործուն ձեւի մը, որ է գրելը, քանի որ բոլորը միասին կ'աշխատին և կայ մկանային գործակցութիւն։ Այլ և տետրակներ հանել, գրելու պատրաստութիւններ տեսնել, գրքերը հանել, բանալ, վերջն ալ ժողվել ու նստելու դիրքերը փոխել, այս ամենը արթնութիւն տըւող, սթափեցնող տարբեր են։

3.— Դասերու նախապատրաստութեան ժամանակ այս բոլորի մասին պէտք է մտածուի և ատոր համեմատ ընտրուի ու մասնատուի պահու մը միջոցին աւանդըւելիք աշխատանքը և կատարուելիք վարժութիւնները, հարց ու պատասխանին, պատմելիքն ու բացատրական կտորները։ Եւ վերջապէս այդ նախապատրաստութեան ատեն պէտք է աչքի առաջ ունենալ նաև նիւթերու ունեցած բնական հետաքրքրութիւնը կամ բնականէն նըւազ հետաքրքիր ըլլալը յատկապէս իր միջավայրի և իր դասարանի հոգեբանական տեսակէտէն. և ատոր համեմատ ալ մանրամասնել կամ սեղմել որոշ բացատրութիւններ ու մարզանքներ։

4 — Նախընտրել, փորձեր ունեցող նիւթերու դասաւանդումը, ցուցադրութիւններով, համեմատական տախտակներու նկարումով, նկարներ ու մօտելներ ցոյց տալով, որչափ հնար է վերացական մտածումը օրինակներով ու համեմատութիւններով իրացականի վերածելով։ Եւ ընդհակառակը շատ պարզ ու դիւրին եղող նիւթերու իւրացումը գրեթէ ամբողջապէս տղոց վրայ նետելով, որ իրենք մտածեն, իրենք հանեն ու իրենք ընեն ամեն բան, գրեթէ առանց ուսուցչի. որովհետեւ շատ դիւրին ըլլալն ալ ձանձրոյթ կ'առաջացնէ, նորութիւն մը չունենալով իր մէջը։

5.— Փոքրերու դասարաններուն մէջ, ընդհանուր յոգնածութիւն մը և ընդհանուր անուշադրութիւն մը երբ նկատուի՝ նախ կարելի է իսկոյն ոտքի հանել ամենքը առանց իրենց տեղէն հեռանալու. քանի մը անգամ նստիլ ու ելլել, իրեն ընկերացող բնական ծիծաղին հետ գոնէ քանի մը վայրկեանի համար կը ցրուէ թմրու-

թիւնը. փոխանակ ելլելու-նստելու, կարելի է իրենց կեցած տեղը մէկ-երկու մարզական շարժումներ ընել տալ։ Շատ աւելի ազդու է աշխուժ ու սիրուած երգ մը կրկնել տալ և վերջը շարունակել ընդհատուած աշխատանքը։ Եթէ քանի մը առարկաներու ուսուցիչը նոյն է՝ յոգնութիւն զգացուելու պարագային, փոփոխութեան համար կրնայ ժամանակին կէսը յատկացնել ուրիշ առարկայի աւանդման, և այս փոփոխութիւնը լուրջ արժէք կը ներկայացնէ միայն այն ժամանակ, եթէ հոգեկան ուրիշ կողմեր աշխատութեան պիտի գան, յատկապէս մկանային աշխատանքներ. գրել. արտագրել, նկարել, հիւսել, ձեւել, կաղապարել։ Եթէ զանգը տալուն շատ ժամանակ չէ մնացած և կը տեսնուի դասարանին վրայ ընդհանուր յոգնածութիւն, առանց զանգին սպասելու պէտք է աշակերտները հանել բակը, բայց դուրսը տղոց քովը մնալ, խօսեցնել. չթողնել որ աղմկեն, մինչև զանգին տալը։ Ասոր մէկ ուրիշ ձևն է. դասին շարունակութիւնը տանիլ պարտէզ, ելլելը, երթալը և հոն տեղաւորուիլը և՛ շարժում է և՛ մէկ-երկու վայրկեանի դադար. ուրկէ ետքը կարելի է հոն ծառերուն տակ ընդհատուած բանաւոր աշխատանքին թելը նորէն ձեռք առնել։

Զ. ԱՇԱԿԵՐՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐՈՒՆ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ

Աշակերտական պատասխանները, պարտաւորութիւնները, աշխատելու և արտայայտելու եղանակները ուսուցիչը բնական կերպով շարունակ հարկադրըւած է գնահատելու և յայտնելու թէ-ինչ աստիճան ճիշդ է, լաւ և յաջող։ Այդ գնահատութիւնը դպրոցական առօրեայ կեանքի և առօրեայ դասարանական աշխատանքներու ընթացքին կը կատարուի կենդանի խօսքով. այդ միևնոյն գնահատանքի աւելի պաշտօնական ձևն է թիւ դնելը՝ նիշը։

Ընդունուած է թիւը, իբրև աւելի կարճ ու պարզ արտայայտութեան եղանակ մը, որ մեծ յարմարութիւններ կուտայ անմիջապէս դիւրին համեմատուելիք ստորաբաժանումներու ենթարկելու, ինչպէս և ամեն տեսակի ստատիստիկ եզրակացութիւններ հանելու անոնց մէջէն թիւերու վրայ յենուելով։

Գործածութեան մէջ կան նայելով երկրին և հաստատութեան 1—5ի, 1—10ի, 1—20ի և 1—100ի մանրամասնութեամբ գնահատումներ։ 1—5ի դրութիւնը գործնականապէս երեք աստիճանի տարբերութիւն կը դնէ իր գնահատանքին մէջ, քանի որ 1-ն ու 2-ը

բացասական գնահատում է։ 1—100ի գործածութիւնը շատ է նուրբ և գեղարանական կշիռքով. ո՛չ պէտք, ո՛չ ալ կարելիութիւն կայ այդ աստիճանի բարակ զանազանութիւններ գնելու յատկապէս ընդհանուր կրթութեան ժամանակ. որով ամենէն աւելի գործածականը կամ 1—10ի կամ 1—20ի սահմաններուն մէջ շարժուիլն է։ 1—10ի գործածութիւնը իսկապէս հինգ աստիճանի տարբերութիւններ կրնայ գնել, քանի որ վեցէն պակասի գնահատանքը բացասական գնահատութիւն է արդէն։ Եւ այդ հինգ աստիճանով տղոց աշխատանքը գնահատելը ընդհանուր կրթութեան մէջ կատարելապէս հերիք է. և 10ի վրայ համեմատութիւններ ընելն ու միջինները հանելը մեծ դիւրութիւն ունի։

Աշակերտներու աշխատանքներուն նիշ գնելու դէմ աջէն ու ձախէն յաճախ բողոք կը լսուի։ Եթէ քիչ մը ուշադրութեամբ դիտենք՝ բողոքը իսկապէս նիշի դէմ չէ, քանի որ միեւնոյն է քու գնահատանքդ թիւով ես յայտնած, տառեր ես գրեր, թէ խօսքով կ'արտայայտես. խելքը գլխուն մարդը չի կրնար բողոքել, որ ուսուցիչը իր կարծիքն ու գնահատութիւնը չտայ տղոց կատարած աշխատանքներուն այս կամ այն ձեւով։ Բողոքը նիշի չարաչար գործածութեան դէմ է, գնահատանքի մեքենական կերպով կատարուելուն դէմ է. բողոքը արդիւնք է այն վախի, որ տղոց կարողութեան գնահատութիւնը անոր ըրած սխալներուն թիւին վրայէն հանուած մեքենականութիւն մը չդառնայ. բողոքը արդիւնք է այն վախին, որ տղաքը չվարժուին աղուոր թիւի համար աշխատելու, այլ կրթուելու, բարձրանալու գիտակից ճիգով, որ տղաքը չվարժուին միութիւն մը աւելի կամ միութիւն մը պակաս սին համեմատութիւններով, նախանձներով ու ատելութիւններով զբաղուելու անվերջ։

Նիշերու հետ կապուած այս թերին դժուար չէ սակայն չեզոքացնելը, եթէ նիշերու հետ քիչ մը աւելի ժուժկալ ըլլանք և քիչ մըն ալ վարժուինք նուազ մեքենական կերպով անոնց հետ։

Նախ՝ մանկապարտէզի փոքրերուն համար բացարձակապէս աւելորդ բան մըն է նիշ գնելը. հոն դեռ պաշտօնական գնահատանքի պէտք չկայ. իսկ առօրեայ բնական և ընթացիկ գնահատութիւններու ատեն ալ աւելի քաջալերանքը ունին վարժուհիները աչքի առաջ, քան կշիռին աւելն ու պակասը։

Տարրական նախակրթարանի մէջ նորէն բոլորովին աւելորդ, նոյնիսկ վնասակար բան մըն է, առօրեայ դպրոցական կեանքի ընթացքին նիշեր գնելն ու նիշերով խօսիլը։ Նիշերը այդ աստիճանին վրայ ամեն մէկ աշխատանքին, ամեն մէկ պարտաւորութեան պատասխանի համար չեն. և կարելի ալ չէ արդէն. ընդհանուր խմբական ճիգերով ու գործակցութեամբ կը կատարեն աշխատանքներէն շատերը. վարժուհիին ջանքը գրաւել, հետաքրքրել, ուշադրութիւնները լարել և ըմբռնումը դիւրացնելու վրայ է կեդրոնացած և ընդ-

հանրապէս դասարանին ամբողջութիւնը ունի աչքի առաջ. ամէն մէկ աշակերտի այս ու այն պարագային քիչ մը աւելի կամ քիչիկ մը պակաս ըլլալը ո՛չ կարիք կայ չեշտելու, ո՛չ ալ խիստպէս ցանկալի է, որ շատ չեշտուի։

1.— ՊԱՐԲԵՐԱԿԱՆ ՆԻՇ

Սակայն ինչ որ պէտք չէ ու ցանկալի չէ դասարանական ու դուրսի աշխատանքներու այդ առօրեայ շփումներու ու աշխատանքներու ատեն, ինչ որ աւելորդ է ուսուցչի և աշակերտներու փոխադարձ յարաբերութիւններու միջոցին, պէտք մը կը դառնայ և անհրաժեշտութիւն մը դպրոցական վարչութեան և մանկավարժական ժողովներու վերաբերմամբ։ Ամէն պարագայի համար, ամէն ուսուցիչ տարին գոնէ երկու անգամ պէտք է արտայայտէ նիշերով իր գնահատանքը այդ կիսամեակի կամ եռամսեակի ընթացքին իւրաքանչիւր աշակերտի կատարած աշխատութեան մասին։

Եւ պարբերական կերպով կատարուած այս նիշերով գնահատութիւնները պէտք է մանկավարժական ժողովներու մէջ պաշտօնապէս վաւերացուին, որ տեղեակ ըլլան բոլոր միւս ուսուցիչները և համեմատել կարողանան իրենց դրած նիշերու հետ, որ վարչութիւնը գիտնայ պաշտօնապէս, եզրակացութիւններ հանել կարողանայ թէ՛ ամէն մէկ դասարանի և թէ՛ ընդհանրապէս ամբողջ դպրոցի մասին։ Այդ պաշտօնական թիւերը պէտք է հաղորդուին ծնողներուն, որ անոնք ալ տեղեակ ըլլան պաշտօնապէս իրենց փոքրիկներու կարողութեանն ու թերութիւններուն։ Եւ վերջապէս այդ թիւերը պաշտօնապէս պէտք է յայտնուին նաև ամէն մէկ աշակերտի և այդ մասին պէտք է իրենց հետ խօսուի առանձին-առանձին, որ գիտնան իրենց աւելի ու պակաս կողմերը և իրենց ուսուցիչներուն կարծիքը։

Ուրեմն, դպրոցական տարեկան շրջանին թիւ կը դրուի ամէն մէկ աշակերտի ու ամէն մէկ առարկայի համար տարեկան միայն երկու կամ երեք անգամ, նայելով մանկավարժական ժողովի տրուած ընդհանուր որոշման։ Գործնականապէս և ընդհանրապէս բաւ է երկու անգամը՝ երկու կիսամեակներուն վերջը։

Բարձր նախակրթարանի մէջ ընդհանուր առումով նոյնն է վիճակը. ամէն աշակերտի ամէն առարկայի դնել նիշ մը իւրաքանչիւր կիսամեակի բոլոր աշխատանքները և բոլոր պարտաւորութիւնները և բոլոր գրաւորները աչքի առաջ ունենալով։

Կայ միայն նոր նրբութիւն մը. ինչքան տղան կը բարձրանայ դասարանէ դասարան, նոյնքան ուսուցիչները կը շատնան և այնքան ալ ամէն ուսուցիչ քանի մը դասարաններու հետ դաս կ՚ունենայ և

ամէն դասարանի մէջ համեմատաբար քիչ ժամերով. այնպէս որ աւելի դժուար է իրեն համար առօրեայ տպաւորութիւններու գումարով միայն կիսամեակներ դնել կարողանալը. վստահ չէ այլեւս միայն յիշողութեամբ պահուած իր տպաւորութիւններուն վրայ. և աւելի արդար ըլլալու և տղոց կարողութիւնները աւելի ճիշդ գնահատել կարողանալու համար պէտք կ'զգայ իր ծոցի տետրակին, ուր օրը օրին կը նշանակէ իր յիշողութեան համար տղոցմէ ստացած իր տպաւորութիւնները, գրաւորներուն արժէքները և տղոց տուած բացատրութիւններուն ու պատասխաններուն գնահատութիւնը. այսինքն ուսուցիչը շարունակ թիւեր կը դնէ իրեն համար և առանց այդ թիւերուն մասին աշակերտներուն ոչինչ ըսելու:

Այս առանձնայատկութեան կ'աւելնայ նաև երկրորդ մը, մանաւանդ շրջանի երկրորդ երկամեակին, երբ հետզհետէ կը շեշտուի տղոց անհատականութիւնը գրաւոր պարտականութիւններու կատարման ատեն. և հարկ կ'ըլլայ աւելի որոշ կերպով ամէն մէկուն յայտնել ամէն անգամ իր գրածի քիչ մը աւելի յստակ գնահատութիւնը: Շատ մը ուսուցիչներ աւելի պարզ ու յարմար կը գտնեն և աւելի դրդիչ այդ պարտականութիւններուն տակը իր արժէքը նշանակելը: Եթէ այդ թիւերը շատ մեքենական կերպով դրուած չեն և ատոնց վրայէն ալ ետքը զուտ մեքենական կերպով միջիններ պիտի չհանուին իբրև կիսամեակ, այդ մասնաւոր նիշերը որևէ անտեղութիւն չունին: Յաւելեալ յիշեցում մըն են ուսուցչի համար, յաւելեալ յենարան մը: Բուն պաշտօնական նիշերը կը մնան երկու կիսամեակներուն նիշերը:

Լսարաններուն մէջ արդէն բացարձակ կերպով կը մնան մէջտեղ երկու կիսամեայ նիշերը: Ընդհանուր ուսումներու համար, որ ինքը կու տայ իբրև դասախօսութիւն, ուսուցիչը հարկադրուած է հանելու իր դնելիք կիսամեայ նիշերը կիսամեակի ընթացքին իր գրել տուած քանի մը պարտաւորութիւններուն ու գրաւորներուն վրայէն. և բնաւ կարիք չունի ինքն իր համար իր դրած մասնաւոր նիշերու մասին որևէ բան տղոց յայտնելու. միայն անհամ խօսակցութիւններու տեղի կու տայ ընդհանրապէս: Իսկ գործնական ճիւղային աշխատանքներու համար ամէն ուսուցիչ այնքան մօտէն ու խորէն կը ճանչնայ իր աշակերտներուն կարողութիւնը, որ ուղղակի կրնայ դնել իր կիսամեակներուն նիշերը. աշխատանքներու միջոցին նիշի մասին ո՛չ խօսք կայ, ո՛չ կարիք:

Ուրիշ խօսքով նիշ կը դրուի էապէս տարին երկու անգամ դըպրոցական բոլոր շրջաններուն:

Նիշը պարբերական ու պաշտօնական գնահատութիւն մըն է աշակերտի կարողութեան ամէն մէկ առարկայի համար զատ-զատ: Եւ ամենէն առաջ կարողութեան գնահատութիւն է, թէև յաճախ ու-

սուցիչներու կողմէ և շատ բնական կերպով հաշուի կ'առնուի նաև աշակերտի թափած ջանքերը, այսինքն նաև աշխատասիրութիւնը. աշակերտին թափած ճիգերը անշուշտ որոշ չափով մը կը մեղմեն արդիւնքին պակասաւորութիւնը, ինչպէս և լուրջ ու կանոնաւոր և օրը օրին կատարուած աշխատանքին բացակայութիւնը կը նուազեցնէ միայն բնատուր շնորհքով ձեռք բերուած յաջող արդիւնքը։

Բայց ինչքան ալ որ խոստովանինք աշխատասիրութեան ու թափած ջանքերուն արժէքը և ինչքան ալ բարձր դասենք կանոնաւոր աշխատանքին կարեւորութիւնը, վերջ ի վերջոյ ստիպուած ենք ըսելու, որ նիշերը կը տրուին էապէս ըստ կարողութեան. ուրիշ կերպ վարուիլ կ'ըլլայ անիրաւ ու հակաբնական։

Այդ ուսման նիշերը դնելու ատեն կ'ընդունինք ուրեմն, որ չափ մը ազդեցութիւն կը բանեցընեն թափած ջանքերը աշակերտի. բայց պէտք է զգուշանանք, որ ուրիշ ո՛չ-մէկ բան ազդեցութիւն չբանեցընէ։ Իր համակրանքներով կամ հակակրանքներով տարուած նիշ դնելը մեծ սխալ մը կ'ըլլայ ուսուցչական կոչումին դէմ։ Խոշոր սխալ մըն է նմանապէս աշակերտի անկարգութեան իբրև պատիժ իր ուսման նիշը պակսեցնելը, ինչպէս և իր «խելօք կենալուն» համար բան մը աւելի դնելը։ Վարքն ու բարոյականը ուսման ու կարողութեան հետ պէտք չէ երբեք շփոթել։

II.— ՎԱՐՔ ՈՒ ԲԱՐՔԻ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ

Աշակերտի դաստիարակութեան, վարքի ու բնաւորութեան համար շատ մը դպրոցներ առանձին նիշ կը դնեն, այսինքն գնահատութիւն մը տալու ամբողջ կիսամեակի ընթացքին ունեցած բարեկրթութեան ու կանոնաւորութեան. տեղ-տեղ նոյնիսկ առանձին գնահատական նիշեր կու տան տալու աշխատասիրութեան, նոյնիսկ կանոնաւոր դպրոց յաճախելուն ու մաքրութեան համար։

Այս բոլորը արդէն չափազանցութիւններ են անշուշտ։ Այդ նիշերը ուզենք-չուզենք շինծու բան մը կ'ունենան իրենց վրայ. անկարգութիւնը, բարոյականութեան դէմ մեղանչելը, բարոյակրթութիւններն ու ուշացումները, հանդիստ կամ անհանգիստ կենալը, շատախօսելն ու մունջ մնալը, ազնիւ վարմունքը կամ կոպիտ գծերը բոլորը միասին իրար բերել և թիւով մը արտայայտել ցանկալը ոչ-մէկ իմաստ չունի. Թէ՛ մէջը շատ անարդարութիւն կը սպրդի մեր կամքին հակառակ և թէ՛ շատ կոպիտ և շատ խախուտ արտայայտութիւն մը միայն կ'ըստացուի։

Մանկավարժական ժողովները ինչպէս որ ամեն աշակերտի ամեն

մէկ տարուայ մէջ ունեցած վիճակով կ'զբաղուի գոնէ տարին երկու անգամ եւ կը լսէ ուսուցիչներուն կարծիքներն ու կ'արձանագրէ, այնպէս ալ ան պարտական է գոնէ նորէն տարին երկու անգամ լսելու ամեն աշակերտի վարքի, բարքի, բնաւորութեան նրբութիւնները՝ առաւելութիւններն ու թերիները, դպրոցական կարգապահութեան դէմ ունեցած թերացումները։ Թեր ու դէմ ասոնք ալ պէտք է յիշուին եւ կարեւոր դիտողութիւններն ու նկատողութիւնները պէտք է արձանագրուին։

Մանկավարժական ժողովներուն մէջ ընդգծուած թերութիւններու մասին դպրոցին տնօրէնութիւնը անհրաժեշտ կերպով պէտք է խօսի այն տղուն հետ, որուն կը վերաբերի. միեւնոյն ժամանակ տալով իր խորհուրդներն ու նախազգուշացումները։ Քիչ-չատ լուրջ պարագաներուն, մանաւանդ երբ մանկավարժական ժողովը այդ մասին հարկ տեսած ըլլայ, խնդիրը կը յայտնուի նաեւ ծնողքին։

Ուսուցիչները բոլորն ալ գիտեն ուրեմն խօսուածները եւ աչքի առաջ կ'ունենան յաջորդ կիսամեակներուն. տնօրէնութիւնը գիտէ նոյնպէս եւ խօսած է մանրամասն տղուն հետ. տղան ալ գիտէ հիմա իր սխալը, թերութիւնը, ուսուցիչներուն կարծիքը եւ անոնց տուած խորհուրդները. ծնողները տեղեակ են նմանապէս։ Այսչափը լիովին հերիք է, եթէ աշակերտի օգուտն է մեր նպատակը. իր վիճակացոյցին վրայ խախուտ նիշ մը աւելցնելով ոչինչ չի փոխուիր։

III. — ՔՆՆՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

Ա. ԸՆԹԱՑԻԿ ՔՆՆՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

Քննութիւնը միջոց մըն է այսինչ կամ այնինչ բանի մէջ մէկուն ունեցած կարողութեանը քանի մը հարցով քիչ-չատ ծանօթանալու համար. իսկ աշակերտները, որոնց կարողութիւնները ծանօթ են մեզի, պէտք է որ ծանօթ ըլլան մեզի, կարիք չունին որեւէ քըննութեան։ Ինչքան փոքր են, այնքան աւելորդ բան մըն է ատիկա, որովհետեւ բազմաթիւ պահերով մէկ կամ երկու ուսուցչի ձեռքին տակն են անոնք։

Մանկապարտէզի մէջ, ինչպէս նիշը, այնպէս ալ քննութիւնը ծիծաղելի խօսք մըն է։ Նախակրթարանի մէջ, ըլլայ տարրական, ըլլայ բարձր, կրնայ միայն «մուտքի քննութեան» մասին խօսք ըլլալ. Երեխան կու գայ մեր դպրոցը մեզի անծանօթ ուրիշ հաստատութենէ մը եւ չգիտենք հաստատ, թէ մեր որ կարգը դնենք. անհրաժեշտ կ'ըլլայ մէկ-երկու ամենէն աւելի դժուարութիւն ներկայացընող տարրականներէ քանի մը հարց ու փորձ, գրութիւն մը, հաշիւ մը իր նստելիք դասարանը որոշելու համար։

Ասկէ անդին ուրիշ ոչ-մէկ քննութեան պէտք չկայ. տարուան վերջը իր երկու կիսամեայ նիշերուն և իր ուսուցիչներու տրուած բացատրութիւններուն վրայ յենած մանկավարժական ժողովը կը փոխադրէ տղան յաջորդ դասարանը։ Բոլորովին աւելորդ ներկայացում մըն է ամեն տարի դասարանէ դասարան աշակերտ մը փոխելէ առաջ աւելի կամ նուազ հանդիսաւոր ու հանրային քննութեան մը ենթարկել աշակերտները։ Ոչ-մէկ օգուտ չունին աշակերտները այդ աւելորդ խաղէն ու վախէն. Իսկ եթէ ատիկա ուսուցիչներու աշխատանքը չափելու համար է, նախ բաւական մակերեսային չափ մըն է, երկրորդ չափողը ո՞վ է և երրորդ ի՞նչ է աշակերտութեան յանցանքը։ Ուսուցիչներու աշխատանքին հետեւելու համար տեսուչ կայ. վարչական մարմինները պէտք է յենուին ու վստահին իրենց նշանակած տեսչին։

Դասարանէ դասարան անցումը կը կատարուի ուրեմն դպրոցի մէկ ծայրէն միւսը կիսամեակներու և ուսուցիչներու տրուած բացատրութիւններու հիման վրայ։ Եթէ տկարութեան, բացակայութեան կամ անբաւարար աշխատանքի հետեւանքով տղուն յաջորդ դասարանը անցնելը օգտակար չի նկատուիր մանկավարժական ժողովին կողմէ՝ տղան կը մնայ նոյն դասարանը և յաջորդ տարին։ Եթէ ընդհանրապէս բաւարար է, բայց մէկ կամ երկու առարկաներու մէջ պէտք եղածին չափ ուժեղ չէ՝ մանկավարժական ժողովը կը խորհի, թէ ինչ կերպով կրնայ տղու ուժեղացմանը նպաստել։ Բացի ծնողներուն և իրեն աշակերտին տրուած խորհուրդներէն, սովորական միջոց մըն է նաեւ վերաքննութիւն նշանակելը — այսինքն տղու թոյլ եղած առարկաներէն ուսուցիչը մանրամասն կը նշանակէ, թէ ամառուան արձակուրդներուն գրքին ո՞ր երեսները, ո՞ր հարցերը, ո՞ր խնդիրները և ուրիշ ինչ աշխատանք պէտք է կատարէ. նոր տարեշրջանին սկիզբը ուսուցիչը թեթեւ հարցաքննութեան մը կ'ենթարկէ տղան, ստուգելու համար, թէ ի՞նչ չափով և ի՞նչ արդիւնքով օգտագործած է ամառնային արձակուրդը։ Վերաքննութիւնը միջոց մըն է տղուն որոշ ուղղութեամբ աշխատցնելու. քիչ կը պատահի, որ ամառնային այդ աշխատանքէն ետքը տղան նորէն նոյն դասարանը պահուի, թէեւ ընդհանրապէս մեծ յառաջդիմութիւն մը չեն բերեր տղաքը աշնան, բայց օգտուած կ'ըլլան միշտ։ Մնացածը ուսուցիչը կը ջանայ լրացնել տալ նոր դասարանին մէջ։

Բ. ԱՒԱՐՏԱԿԱՆ ՔՆՆՈՒԹԻՒՆ

Մուտքի քննութենէն, վերաքննութիւններէն և դասարան փոխելու աւելի կամ նուազ ձեւական ու ցուցադրական քննութիւններէն

դուրս, կը մնայ միայն աւարտման քննութիւնը, այսինքն դպրոցական ամբողջ շրջանը լրացուցած աշակերտներուն տրուած քննութիւնը, որ ստանան աւարտականի վկայական։

Նախ սկզբունքով կ'ընդունուի, որ տղաքը պէտք է քննուին դպրոցի մէջ սորված բոլոր առարկաներէն և բոլոր աստիճաններուն վրայ․ բան մը, որ բարեբախտաբար անկարելի է իրագործել, ո՛չ աշակերտը կրնայ տարիներ առաջ սորված բաները հարկ եղած չափով ու ձևով պատասխանել, ո՛չ ժամանակ և հնարաւորութիւն ունի այդ բոլորը նորէն կրկնելու և աչքէ անցընելու, ո՛չ ալ ուսուցիչը կամ քննիչը կարելիութիւն ունի քառորդ ժամուան մը մէջ այդ բաներուն մօտենալու և հարցաքննելու։ Գործնականապէս աւարտականները կը քննուին իրենց վերջի տարուան մէջ սորված նիւթերուն վրայ, որոնց եթէ բաւարար պատասխանեն, կ'ենթադրուի որ նախորդ տարիներու սորվածներն ալ անշուշտ իւրացուցած են․ այսինքն աւարտական ըսուած քննութիւններն ալ կը դառնան նորէն դասարան փոխելու քննութիւն, վերջինը։

Անոնք որ ժամանակի ու հասկացողութիւններու աստիճանական փոփոխումով կամաց-կամաց կը համակերպին, որ ձեռք վերցնենք դասարանէ դասարան ամեն տարի կատարուած հանդիսաւոր քննութիւններէն, կը պահանջեն, որ այս աւարտականի քննութիւնները գոնէ պահեն իրենց բոլոր ուժը և բոլոր հանդիսաւորութիւնը։ Բայց այդ հանդիսաւորութիւնները ամենէն աւելի հոս են վնասակար ու աւելորդ։ Եթէ իրաւ մեր ուզածը տղոց կարողութիւնները չափելն է, պէտք է խուսափինք ամեն բանէ, որ անոնց կեդրոնացումը կրնայ ցրուել, կրնայ աւելորդ վախ ու յուզում պատճառել և պատահականութիւններու խաղը շատցընել։ Եթէ քննութիւն պիտի կատարուի՝ հնար եղածին չափ ճշմարտութեան մօտիկ և արդար ըլլալու համար ձեռք պէտք է քաշենք ամեն հանդիսաւորութենէ և ցուցադրութիւններէ։ Երես-երեսի քննող ու քննուող, բարեացակամ ու հանգիստ խօսուածքով, որուն զոյգ կ'երթան գրաւոր քննութիւնները։

Արդ՝ այդ հանգիստ ու լուրջ աւարտական քննութիւնները իմաստ մը ունին միայն հոն, ուր հացի, արուեստի և արհեստի տեսակէտէն կարեւորութիւն ներկայացընող վկայական մը պիտի տրուի․ այդ բացառիկ առաւելութիւնները տուող վկայականը ունենալու համար, անշուշտ որ պէտք է մանրամասն քննութենէ մը անցնիլ և ան ալ ո՛չ պատահական ու ցուցադիր և անարժէք քննութիւններէ, այլ պետական օրէնքով որոշուած և հսկուած, խիստ լուրջ քննութիւններէ, բացառապէս գործէն հասկցող մասնագէտ մարդոց ձեռքով։ Երբ մասնագիտական վարժարան մը պիտի վկայէ, թէ այսինչ անհատը այսինչ գործը վարելու կարող է՝ պէտք է հաստատ գիտնայ, որ այդ անհատը իսկապէս տիրացած է պէտք եղած կարողութիւններուն․ այսպէս կը պահանջէ հանրութեան շահը։

Մասնագիտական վարժարաններու մէջ թէ՛ դասարանէ դասարան անցնող տարեկան քննութիւնները արժէք և իմաստ ունին թէ՛ մանաւանդ մասնաւոր կերպով կարեւորութիւն կը ներկայացնեն աւարտական քննութիւնները, որոնց հիման վրայ վկայական պէտք է տրուի քննըւողին ձեռքը։ Եւ ինչքան մասնագիտական վարժարանը բարձր աստիճանի է, այնքան աւելի անհրաժեշտօրէն ծանր ու խիստ և մանրամասն կ'ըլլան իրենց քննութիւնները, քանի որ անոնք կը հայթայթեն պետութեան ու հանրութեան համար ամենաբարձր հեղինակութիւններն ու վարիչները։

Բայց հարցը տարբեր է ընդհանուր կրթութեան վերաբերմամբ. այդ կրթութիւնը ամենքը կ'ըստանան և ամենքը պէտք է ստանան. մասնաւոր իրաւունքներ և առաւելութիւններ չի տար ոչ ոքի, ամենուն համար է ուրեմն և պէտք չունի մասնաւոր քննութիւններու և մասնաւոր վկայականի։ Այո՛, ինչքան ատեն որ դպրոցները իրենց բոլոր շրջաններով պարտադիր չեն ամենուն և ինչքան ատեն որ ընդհանուր կրթութեան վրայ ալ կը նայուի հաց ու ապրուստ ճարելու միջոցի մը վրայ, բնական է, որ ընդհանուր կրթութեան համար ալ վկայական մը ստանալը պահանջ կը դառնայ, ինչպէս որ է այս վայրկեանիս։ Բայց ինչ չափով որ ընդհանուր կրթութիւնը իր բոլոր աստիճաններուն վրայ հացի խնդիրը իրմէն հեռացնէ և մարդկային բարձրացման ձգտող վայր դառնայ, այնքան աւելորդ բան մը կը դառնայ աւարտական քննութիւնը և անոր վրայ յենուած վկայականը։

Ընդհանուր կրթութիւնը, եթէ որեւէ պատճառով պէտք զգայ վկայական մը տալու իր աւարտականին ձեռքը՝ ատոր համար ան ունի վերջին երեք լսարաններուն մէջ ամեն առարկայի համար տարեկան երկու կիսամեայ նիշ. այդ երեք լսարաններու ընթացքին կրնայ տալ պարտադիր կերպով ամեն առարկայէ քանի մը յատուկ գրաւորներ. այս բոլոր նիշերէն հանուած միջին մը շատ աւելի հաստատ ու արդար վկայութիւն մը կուտայ, քան որեւէ աւարտական քննութիւն, ինչքան ալ որ զգոյշ ու խնամքով կատարուած ըլլայ։

IV.— ՎԿԱՅԱԿԱՆ

Նիշ, քննութիւն ու վկայական իրարու հիւսուած գաղափարներ են. մէկուն մասին երբ կը խօսինք՝ գոնէ մասամբ խօսած կ'ըլլանք նաեւ միւսի մասին։

Մանկապարտէզի մէջ ուրեմն խօսիլ պէտք չէ որեւէ նիշի, քննութեան ու վկայականի մասին։ Փոքրիկները տարուէ տարի կ'անցնին իրենց երեք կարգերէն և կուգան նախակրթարանի առաջին բաժանմունքը առանց այլեւայլութեան։

Դպրոցական յաջորդ երեք շրջաններուն նիշը կիսամեայ է, տարին ընդամենը երկու նիշ, ուսուցչի իր գլխուն կամ ծոցի տետրակին մէջ գրած շատ մը մասնաւոր նիշերու վրայէն քաշուած։

Արդ՝ այդ կիսամեայ նիշերը պէտք է յայտնըւին տղոց ծնողներուն նաեւ գրաւոր կերպով։ Ամեն տարրական նախակրթարանի աշակերտ լաւ է ունենայ իր վիճակացոյց գրքոյկը փոքրադիր ու սիրուն կազմով ութը կիսամեակներու համար յատկացուած յատուկ էջերով, ուր դասարանական ուսուցիչները ամեն կիսամեակի վերջը կը գրեն տղուն նիշը, որ վարչութեան կողմէ կը կնքուի։ Ասով թէ՛ տղաքը և թէ՛ ծնողները կ'ունենան միշտ իրենց աչքին առջեւ մինչեւ առաջին շրջանին վերջը բոլոր նիշերը պարզ ու յստակ ամեն համեմատութեան համար և մտածողութեան։

Նոյն ձեւով բարձր նախակրթարանի ամեն մէկ աշակերտ կ'ունենայ իր բարձր նախակրթարանի վիճակացոյց գրքոյկը առանձին, նորէն բաղկացած ութը յատուկ էջերէ ութը կիսամեակներու համար։

Նոյն ձեւով ալ նաեւ գրքոյկ մը լսարանական շրջանի համար, ուր կը նշանակուին երեք լսարանական տարիներուն իր կիսամեակները, ուր նշանակուած կ'ըլլան իր ո՛ր ճիւղին պատկանիլը, ճիւղի ուսուցչին յատուկ վկայութիւնը իւրաքանչիւր կիսամեակի համար, թէ ինչ աշխատանքներ է տղան կատարած և ինչ աստիճան յաջողութեամբ։

Որով, աւարտական տղայ մը և անոր ծնողքը պաշտօնապէս կ'ունենան ամբողջ դպրոցական կիսամեակներու հաւաքածոն, որ շատ աւելի թանկագին բան մըն է, և շատ աւելի բան կ'ըսէ ու կը բացատրէ, քան որեւէ աւարտական վկայական։ Եւ կ'ըսէ ու կը բացատրէ իրե՛ն տղուն և իրեններուն. անշուշտ որ այս վիճակացոյցները հանրութեան համար չեն։

Ինչքան ալ բոլոր դպրոցները երեւակայենք, որ նոյն ծրագրով, նոյն օրէնքներով և նոյն պահանջուած կրթութիւնը ունեցող պաշտօնեաներու ձեռքով ղեկավարուած ըլլան, նորէն դպրոցները շատ ու շատ բաներով իրարմէ զգալիօրէն տարբեր կ'ըլլան. և աւարտողներէն շատերը կրնան ցանկալ որ ունենան հաստատում մը, թէ իրենք այսինչ դպրոցին մէջ լրացուցած են իրենց ընդհանուր կրթութիւնը։ Եւ ամեն աշակերտ իրաւունք ունի այս տեսակ վկայող թուղթ մը պահանջել իր դպրոցի վարչութենէն։ Եւ այս վկայականին մէջ, որ նաեւ հանրութեան համար է սահմանուած, ոչ մէկ յառաջադիմութեան, ո՛չ մէկ վարք ու բարոյականութեան խօսք ըլլալու չէ. ո՛չ ալ որեւէ նիշ։ Այսինքն ինքնութեան թուղթի նմանող՝ կրթական ինքնութեան թուղթ մը։ Պարտադիր ու լրիւ ընդհանուր կրթութեան ժամանակ դպրոցական աւարտական վկայականը ուրիշ բան ըլլալ չի կրնար։

Չորրորդ հատուած

Դպրոցական չորս շրջանները և ուսուցման ձեւերը

Ա. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԻՒԹԵՐԸ

1.— ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԲԱԺԱՆՈՒՄԸ

Մարդուս սորվելիք բաները բնականօրէն կը բաժնուին երեք տեսակի։

Նախ՝ միայն մտքով սորվելիք բաներ, այսինքն երբ էապէս մտաւոր կարողութիւններն են, որ կ'աշխատին՝ դիտել, համեմատել, եզրակացընել, խմբել, յիշել. երեւակայել, հասկընալ, ըմբռնել. ուր շատ չնչին է համեմատաբար մկաններուն դերը և բոլորովին ծառայական. և այդ դերն է հնարաւոր դարձընել դիտելու, ուշադրութիւն դարձընելու, փորձելու համար անհրաժեշտ եղող շարժումները կատարելը. բուն ու միակ նպատակը մտքի հարստացումն է, իմացական նոր ձեռքբերումներ։

Երկրորդ՝ այն տեսակ բաներու իւրացումը, ուր հաւասարապէս կ'աշխատին միտքն ու մկանները և կը ձգտին մտքի ու մկաններու զարգացմանը այս կամ այն ուղղութեամբ. մկանները միայն կողմնակի ծառայական օժանդակ մը չեն, այլ բուն գլխաւոր դերակատարը և աշխատանքի հիմնական նպատակներէն մէկը. այդպէս ալ միտքը միայն այդ շարժումներուն հրամանը տուողը չէ, իբրեւ կողմնակի անհրաժեշտ գործիք մը, այլ այդ մկանային գործադրութիւնները խորունկ կապեր ունին նախ մտքի զարգացումին ու հարստացումին հետ, մտքի աշխատանքներուն ու ձգտումներուն հետ։ Այս խումբի բոլոր աշխատանքները կը ծառայեն մտքերու և զգացումներու արտայայտութեան. այսպէս՝ խօսիլ, գրել, կարդալ, նկարել, երգել, նուագել, այսինքն լեզու ու գեղարուեստ։

Երրորդ՝ այն տեսակի սորվելիք բաներ, ուր բուն նպատակը մըկանային որոշ ուղղութեամբ զարգացում մըն է. ուր մտքի մասնակցութիւնը աւելի ծառայական է, շարժումներուն համար հարկ եղած հրամանները տալը։ Անշուշտ այդ հրամանները տալով միտքը որոշ վարժութիւն ու փորձառութիւն ձեռք կը բերէ ինքն ալ, քանի որ ջղային ու մկանային դրութիւնները անխզելի կապուած են իրար և առանց մէկուն միւսը գործել չի կրնար, մանաւանդ մկանները առանց ջղային կեդրոններու հրահանգին յաւիտեան անշարժ են. բայց և այնպէս մտքի այդ որոշ ուղղութեամբ շարժումներու ղեկավարութեան մարզուիլը երկրորդական բան մըն է իրեն մտքին համար. բուն օգտուողը մկանային աշխատանքն է, կարեւորը այդ մկանային նրբութիւններուն տիրանալն է։ Այսպէս են բոլոր արհեստները և արուեստները. մկանային վարպետութիւններն ու ճարպիկութիւնները, քալել, ցատկել, զանազան խաղեր, կեցուածք, շարժումներու վայելչութիւն։ Ասոնք և ասոնց նմանները ըստ էութեան մկանային նուրբ ու բարդ գործածութիւններ են, նուրբ ու բարդ որոշ յաջորդականութեամբ։

Եւ ասոնց տիրացումը ընդհանուր անունով կ՚անուանենք արուեստ կամ արհեստ։ Կ՚ըսենք արուեստ, ինչքան որ շատ ըլլայ մէջը մտքի աշխատակցութեան բաժինը, բացի շարժումները հրամայելէն, ինչքան մեծ ըլլայ բուն մտածումի ու արտայայտութեան բաժինը։ Կ՚ըսենք արհեստ, ինչքան որ պակսի այդ բուն մտային ու արտայայտական մասնակցութիւնը, ինչքան որ մտքին դերը միայն շարժումներուն հրամայելը մնայ։ Բոլորովին բացակայում մտքի ու զգացումի անկարելի է. հոգին ամբողջութիւն մըն է. կարելի չէ որևէ շարժում արտաքին, առանց հոգեկան ներքին կողմերու գոնէ թեթեւ, գոնէ երեսանց ու հարեւանցի մասնակցութեան։

Արդ՝ այս երեք տեսակի սորվելիք բաները միասին առած մէկ բառով մը կ՚ըսենք «ուսում»։ Ուսում ստանալ կը նշանակէ սորվելիք բաները սորվիլ։ Թէեւ անշուշտ գլխաւոր տեղը վարժըւած ենք տալու մտքով սորվելիք առաջին տեսակի իւրացումներուն. քիչ մը աւելի նուազ կարեւորութեամբ կը նայինք լեզուներու և գեղարուեստներու վրայ, այսինքն հոգեկան արտայայտութեան ուսումներուն. իսկ մկանային գերիշխանութեամբ կատարուելիք իւրացումներուն շատ աւելի դժուարութեամբ ուսում անունը կու տանք, կ՚ըսենք մարզանք, վարժութիւն, վարպետութիւն, շնորհք. բայց անունը չի փոխեր ոչինչ. ուսում մըն են ասոնք ալ։

Այս ուսումներուն մէկ շատ խոշոր մասը կու տայ մանուկին շրջապատող կեանքը, առանց որևէ ծրագրի ու ղեկավարութեան, մասամբ կու տայ և ընտանիքը ուզելով ու գիտակցաբար, բայց առանց հաստատ ծրագրի ու կանոնաւոր ղեկավարութեան, դպրոցներն

են, որ կու գան կարգի բերելու ամբողջացընելու, որոշ ու հաստատ ծրագրով ու յաջորդականութեամբ վերստին կերտելու տղոց տանէն ու դուրսէն ձեռք բերած ուսումներն ու վարժութիւնները։ Եւ դըպրոցական ծրագիրներուն մէջն ալ ուրեմն ուսումները բնական կերպով կը բաժնուին երեք խումբի, ա) գիտական ուսումներ, բ) արտայայտական ուսումներ և գ) մկանային ուսումներ։

II.— ԳԻՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐՈՒՆ ԵՐԵՔ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Ընկավար կրթութեան մէջ ուսման առաջին նպատակն է հետեւապէս մտաւոր պաշարի բազմակողմանի հարստացումը։ Երկար դարերու ընթացքին մարդկութեան կատարած բոլոր կարեւոր գիտողութիւնները, դատողութիւնները, փորձերը, ենթադրութիւնները, տեսութիւնները դիզուեր են իրարու վրայ, կապուեր են իրարու պատճառական կապերով աւելի խոր մտածող գլուխներու աշխատանքով, հետզհետէ լրացուեր են ու դարձեր ամբողջական ուրոյն գիտութիւններ, գիտական ուրոյն ճիւղեր։ Եւ գիտական ուսման բնականէն գծուած նպատակն է այդ բոլոր գիտութիւններու հիմնական մասերուն, հիմնական ըմբռնումներուն և հիմնական տեղեկութիւններուն տեղեակ ու գիտակ դարձընել նորահաս սերունդը։ Մտքի պաշարի հարստացման ու խորացման այս աշխատանքը միեւնոյն ժամանակ կը մարզէ ու կը սրէ բնականաբար անհատներու մտաւոր կարողութիւնները, ինչպէս և անոնց ճաշակն ու զգացումները։

Այս բոլոր իրարու կապուած, իրարու մէջ մտնող, իրար լուսաւորող, իրարմէ փոխառութիւններ ընող և իրարու վրայ յենուող գիտութիւնները յստակութեան համար կրնանք բաժնել երեք խումբի։

Առաջին խումբը կը կազմեն այն գիտութիւնները, որ իրերու և իրականութեան վրայ գործադրըւելիք հաշիւները, համրանքը, չափերն ու կշիռը կ'ուսումնասիրեն. բուն նիւթի հետ գործ չունին և ամբողջովին մարդկային մտածումին ու վերացականացումին ծնունդ են, մարդկային տրամաբանական պահանջ. և դարձած են բոլոր միւս գիտութիւններու ուսումնասիրութեան առեն անհրաժեշտ պայման, քանի որ ամեն ինչ թիւով ու հաշուով վարժըւած ենք արտայայտելու։ Այս հաշուական գիտութիւններն են՝ թըւաբանութիւնը, հանրահաշիւը, երկրաչափութիւնը, եռանկիւնաչափութիւնը, մեքենագիտութիւնը, նոյնիսկ տիեզերագիտութիւնը. վերջին երկուքը թէեւ բնական գիտութիւններ են ըստ էութեան, բայց խիստ մեծ չափերով յենուած են հաշուական ուսումնասիրութիւններու վրայ։

Գիտութիւններու երկրորդ խումբը բնական գիտութիւններն են, այսինքն ուսումնասիրութիւնը բնութեան բոլոր երեւոյթներուն և

ուժերուն և անոնց բոլոր կողմերուն, մարդն ալ ի հարկէ մէջը հաշուած։ Իր գլխաւոր ճիւղերն են՝ բնագիտութիւնը, տարրագիտութիւնը, հանքաբանութիւնը, բուսաբանութիւնը, կենդանաբանութիւնը, բնախօսութիւնը և հոգեբանութիւնը։ Բնութիւնը ուսումնասիրող այս բոլոր զուտ գիտութիւնները բոլորն ալ ունին իրենց վրայ յենուած իրենց գործնական գիտութիւնները և ան ալ քանի մը տեսակի, որոնց մէջ կ'ուսումնասիրուին, թէ բնական այս կամ այն երեւոյթը, ուժը, իրը, բոյսն ու կենդանին ինչ ձեւով մարդու կողմէն կ'օգտագործուին, ինչե՞ր կը պատրաստեն. ինչո՞ւ կը պատրաստեն, ինչպէ՞ս կը պատրաստեն։

Երրորդ խումբը կը կազմեն ընկերական գիտութիւնները, երեք տեսակ ունին։ Առաջին տեսակը կ'ուսումնասիրէ մարդու հանրային համայնական կողմերը և ստեղծագործութիւնները, առանձին առած, իբրեւ ուրոյն գիտական ուսումնասիրութիւն. ինչպէս են պետութիւն, դասակարգեր, կրօն, իրաւունք, տնտեսութիւն, արդիւնաբերութիւն. կրթութիւն, վարք ու բարք, բարոյականութիւն և անոնց ամեն մէկուն հիմնած հաստատութիւններն ու կազմակերպութիւնները. աչքի առաջ ունենալով անոնց ծագումը, կրած աստիճանական փոփոխութիւնները, տարբեր տեղերու տարբեր ձեւերը մինչեւ անոնց արդի զարգացման աստիճանը։

Երկրորդ տեսակը խառնուրդ գիտութիւն մըն է. մէկ ոտքով բնական գիտութիւններուն մէջն է իր տեղը, միւս ոտքով ընկերական գիտութիւններուն մէջ. իր նիւթն է մեր այս աշխարհի ուսումնասիրութիւնը իր տիեզերական դիրքով, իր ներքին ու արտաքին ձեւով ու կազմով, իր բերքով ու հագուստով, ինչպէս և մարդոց կազմած բաժանումներով, ճամբաներով, արդիւնաբերութեան ուսումնասիրութեամբ, մարդկային լեզուներու, կրօններու, պետութիւններու ներքին կազմի տարբերութիւններով և այլ ամեն տեսակի մարդկային կազմակերպութիւններով ու հաստատութիւններով, այնպէս ինչպէս որ այսօր մեզի կը ներկայանայ։

Ընկերական գիտութիւններու երրորդ տեսակը ընդհանուր պատմութիւնն է, մարդկութեան կենսագրութիւնը. ինչպէս առաջացեր են մարդկային ընկերական երեւոյթները, ինչպէս առաջացեր են մարդկային ցեղերն ու ազգերը. ամեն մէկը ինչ գործեր է կատարած. ինչ քաղաքակրթական վիճակներէ է անցած, որոնք են իր գլխաւոր գերակատար դէմքերը և անոնց կատարած գործերը մինչեւ մեր օրերը զարէ զար անցնելով և հնար եղածին չափ բոլոր վիճակներու և փոփոխութիւններու ինչուն ու ինչպէսը փնտռելով։

Այս ամբողջութիւնը ընդհանուր անունով մը կ'անուանենք ընդհանուր պատմութիւն, որ երկու որոշ հատուած ունի. մէկը ըստ ազգերու և պետութիւններու կազմութեան կատարուած պատմական

ուսումնասիրութիւններ, որ կրնանք ժողովուրդներու պատմութիւն անուանել, մինչ հատուածին մէջ կ'իյնան քաղաքակրթական զարգացման այս կամ այն յատուկ կողմերու պատմական ուսումնասիրութիւնները առանձին առած, օրինակ, առեւտուրի պատմութիւնը նախնական օրերէն մինչեւ մեր օրերը, ըլլայ մէկ ժողովուրդի մը, ըլլայ ընդհանուր բոլոր ժողովուրդներու համար. այդպէս ալ նկարչութեան պատմութիւնը, գրականութեան պատմութիւնը, պետական կազմութեան պատմութիւնը, կրօններու պատմութիւնը, հանրային խաղերու պատմութիւնը եւ այսպէս բազմաթիւ։

III.— ԱՐՏԱՅԱՅՏՈՒԹԵԱՆ ԾԱՌԱՅՈՂ ՈՒՍՈՒՄՆԵՐ

Հոգիի արտայայտութեան կը ծառայեն ամենէն առաջ լեզուները եւ ետքը գեղարուեստները. եւ գեղարուեստներէն մասնաւորապէս երեքը՝ բանահիւսութիւն, երաժշտութիւն եւ նկարչութիւն։

Մարդկային մտաւոր զարգացումը, ինչպէս եւ մարդկային ընկերական կեանքը այս աստիճանի բարձրութեան հասնիլ չէր կրնար, եթէ մարդը հնարած չըլլար իր նմաններու հետ յարաբերելու, իր նմաններու մտքերն ու զգացումները հասկընալու եւ իր դիտողութիւնները, դատողութիւնները եւ ներքին ապրումները իր նմաններուն յայտնելու նուրբ արուեստը ձեռք բերած չըլլար, որ լեզու կ'անուանենք։

Եւ լեզուներուն մէջ ամեն մարդու համար ամենէն առաջ արժէք ու կարեւորութիւն ունեցողը բնականաբար իր մայրենի լեզուն է, որ ան սորված է իր մօր շրթունքէն կեանքի ամենաթարմ օրերէն սկսած, որ ան լսած է ու խօսած իր ընտանիքին մէջ, իր գիւղին ու քաղաքին մէջ եւ այն կրթական հաստատութիւններուն մէջ, ուր առած է իր ուսումը։ Մեծ է մայրենի լեզուի դերն ու ազդեցութիւնը ամեն մարդու հոգեկան կազմին ու զարգացման վրայ. ամեն ժողովուրդ տարբեր կերպով արտայայտութեան իր եղանակներն ունի. մայրենի լեզուով մը խօսիլ կը նշանակէ քու ժողովուրդիդ, քու ընտանիքիդ, քու արիւնակիցներուդ մտածելու եղանակով խօսիլ. անոնց խելքովը մտածել։ Եւ խօսքը ինքը կը դառնայ ժողովուրդի ու անհատի զուգընթաց զարգացումով, գիտական ամեն բարձրացում, գրական ամեն ծաղկում իր հետ կը բերէ մտածելու եւ արտայայտելու նոր ու որոշ մշակում, որոշ ձեւ ու եղանակ. եւ փոխադարձաբար որչափ լեզուն նրբանայ, ճշգրի ու ճկուն դառնայ, այնքան գիտական ու գրական արտայայտութիւնները յստակութիւն ու խորութիւն կ'ըստանան։

Լեզուի ուսումը չաւարտիր սակայն իր ժողովուրդի լեզուի իւ-

բացումով։ Ուրիշ ժողովուրդներու գրական ստեղծագործութիւններուն մօտէն ծանօթ ըլլալու ձգտումը, ուրիշ ժողովուրդներու հետ հաղորդակցելու գործնական պահանջը, ինչպէս և դրացի և մանաւանդ տիրող ցեղերու բռնի կամ ինքնին գործադրըւած ճնշումը, կը հարկադրեն, որ գրեթէ ամէն տեղ բացի իրենց մայրենի լեզուէն մարդիկ սորվին յաճախ նաև մէկ, երկու, նոյնիսկ աւելի օտար լեզուներ աւելի ու նուազ խորութեամբ։ Մինչև ժողովուրդի մը լեզուն շնորհքով չգիտնալ՝ շատ դժուար է այդ ժողովուրդի հոգին ճանչնալը, նոյնիսկ եթէ այդ ժողովուրդի մէջ ապրիս. կենդանի խօսքի, առօրեայ գրութիւններու և գրականութեան մէջն է, որ ժողովուրդի մը հոգին իրապէս կը բացուի։

Մեր յուզումները, զգացումները, սպասումները, ցանկութիւնները բառերու միջոցով կատարուած կառուցումները, բառերով գծուած ու դիմագրուած նկարները, բառերով քանդակուած արձաններն ու շէնքերը, բառերով ներկըւած բնութեան նկարագրութիւնները, բառերով հիւսուած երաժշտութիւնը և բառերով ներկայացուած կեանքի ու հոգիի կտորները կ'անուանենք բանահիւսութիւն։

Գոյներով ու գծերով, արտաքին բնութեան իրերն ու տեսարանները նմանցընելով մեր հոգին պատմելը, մեր զգացումները արտայայտելը, մեր յուզումները եղանակել կարողանալը, կ'անուանենք նըկարչութիւն։

Իսկ ձայնի ելևէջներով, ձայներու յաջորդականութեամբ հոգիին մէջ անցածն ու հոգիին յուզումները պատկերելը, պատմել, զգացընել, ներշնչել ու վարակել կարողանալը կ'անուանենք երաժշտութիւն. ամենէն առաջ մարդկային ձայնով, յետոյ նաև գործիքներով, ժամանակակից աշխարհի համար գլխաւորապէս ջութակով ու դաշնակով։

Կան ու կրնան ըլլալ բազմաթիւ ուրիշ գեղարուեստներ ալ, որոնք երբեմն իսկապէս զուտ գեղարուեստական բարձունքները կը հասնին, բայց ընդհանրապէս աւելի արուեստ են, քան գեղարուեստ. և վերի գլխաւոր երեք գեղարուեստներն ալ, երբ պէտք եղած չափով ու խորութեամբ չըլլան՝ հոգիի արտայայտութիւնը կը դառնայ արուեստ, երբեմն նոյնիսկ արհեստ. այսինքն տիրողը կ'ըլլայ մէկանային աշխատանքը, վարժութիւնը, կրկնութիւնը, հետեւողութիւնը կամ կաղապարի հաշիւներ։ Գեղարուեստ ընել ուզելը հերիք չէ, գեղարուեստը հոգիէն, զգացումներէն և յուզումներէն պէտք է հոսի, ո՛չ գիտաւորութենէն։ Ձեւքն ու վարժութիւնը պիտի գան միայն ներքին մղումին դիւրութիւն և հնարաւորութիւն տալու։

Գեղարուեստներու ուսման մէջ երկու շատ տարբեր կողմեր կան։ Առաջինը՝ այս կամ այն յատուկ միջոցով իր հոգին արտայայտել կարողանալը, այսինքն գեղարուեստի մը գործադրութեան տէր ըլլալը, բանահիւսել, երգել ու նկարել կարողանալը կամ գործիքի մը վրայ

նուագել։ Երկրորդը՝ երբ ինքը կարող չէ արտայայտել իր հոգին այդ գեղարուեստով ցանկալի կամ տանելի չափով մը. բայց վարժուած է, կիրթ ականջ ունի ու աչքեր, հարկ եղած ճաշակի զարգացումը ձեռք է բերած՝ ուրիշներու կատարած գեղարուեստական արտայայտութիւնները ըմբռնելու, հասկնալու և վայելելու։

Անշուշտ որ առաջինը շատ աւելի դժուար է և շատ աւելի երկար ճիգերու պէտք ունի. և լուրջ աստիճանի մը հասնելու համար պէտք ունի նաև մասնաւոր տրամադրութեան ու հակումի։ Երկրորդը ձեռք բերել համեմատաբար աւելի դիւրին է. շատ լսել երաժշտական ընտիր կտորներ, շատ տեսնել մեծ նկարիչներու ու քանդակագործներու ստեղծած գործերը և գեղարուեստական գրական երկերու յաճախակի ընթերցումը հերիք է ճաշակի կրթութեան ու վայելքի համար։

Թէ՛ ընել կարողանալը և թէ՛ հասկնալ կարողանալը հաճոյքի մեծ աղբիւրներ են. անշուշտ երկու տարբեր տեսակի հաճոյքներ. բայց երկուքն ալ մեծ ուրախութիւններ են, կեանքին թեւ ու մխիթարութիւն կու տան և հոգիին երջանկութիւն։

Որոշ չափով մը ամեն մարդ ալ կարողութիւն ունի և՛ բանահիւսելու, և՛ նկարելու, և՛ երգ ու նուագի. և այդ չափով արժէք մըն է, որ ամեն մարդ ալ քիչ մը գեղարուեստել կարողանայ. ստուար մեծամասնութիւնը ատով գեղարուեստագէտ չի դառնար և պէտք ալ չկայ այդ ուղղութեամբ աւելորդ ճիգեր ընելու. բայց այդ տարրական կարողանալը ձեռք բերելով նախ աւելի խոր կը հասկնայ ու կը գնահատէ գեղարուեստական աշխատանքն ու երկը և երկրորդ ալ այդ գեղարուեստական ներքին տարրական ծանօթութիւնը շատ է պիտանի կեանքի առօրեայ հոսանքին մէջ, և՛ բազմատեսակ այլ աշխատանքներու գործադրութեան ընթացքին և՛ բազմատեսակ խաղերու և զուարճութիւններու ընթացքին։

IV.— ՄԿԱՆԱՅԻՆ ԴԵՐԱԿՇՌՈՒԹԵԱՄԲ ՈՒՍՈՒՄՆԵՐ

Գլխաւորապէս մկաններու աշխատանքով և մկաններու գերակշիռ կրթութեամբ մարդու սորվելիք բաները չորս տեսակի են՝ շարժուն խաղեր. մարմնի մարզանք, զանազան ձեռարուեստներ և արհեստներ։

Ասոնց մէկ մասը կը սորվինք ու կը կրկնենք յատկապէս մկանները գործածելու նպատակով, մեր մկանային ուժերը գործադրած ըլլալու բաւականութեան համար էապէս, այսինքն նպատակը ինքը մկանային աշխատանքն է. զանազան խաղեր, շարժում, պտոյտներ կը կատարենք պարզապէս մարմնական մարզանք ունենալու համար։

Աւելի յաճախ այդ խաղերուն, մարզանքներուն և արհեստի աշխատանքներուն վրայ մկանային հաճոյքէն զատ կան նաեւ առողջապահական տեսակէտներ, որքան շրջանառութիւն, շնչառութիւն, այս կամ այն ուրիշ ներքին գործարանի մը մկաններուն տկարութիւնը սրբագրելու ցանկութիւն, այսինքն երկու նպատակի կը ծառայեն միաժամանակ։

Իսկ բազմատեսակ ձեռարուեստները, ինչպէս են հիւսել, կարել, քանիլ, ձեւել, փակցնել և մատներու այլ ամեն տեսակի կրթութեամբ կատարուող աւելի կամ նըւազ կարեւոր աշխատանքներ արդէն մկանունքի համար չեն։ Այդպէս ալ գեղարուեստներու գործադրութեան համար հարկ եղած մկանային մասը, ուր նոյնպէս ձեռքի ու աչքի մկաններն են գլխաւորապէս գործողն ու կրթըւողը. բայց մկանունքին կրթութիւնը արդէն իրեն մկանունքին համար չէ, այլ մկանունքէն դուրս ուրիշ նպատակի մը իրականացման համար կատարուած աշխատանք է։

Ինչպէս որ մտքի ուսումը երբեմն մտքի հարստացման համար է, մտքի ճկունացման ու խորացման համար էապէս, ուրիշ անգամ մը ատոր կից կ'երթայ նաեւ գործնական տարբեր նպատակ մը. ուրիշ անգամ ալ մեր ապրուստն ու մեր հացը հանելու մտահոգութենէն կը ղեկավարուի։ Ճիշդ այդպէս ալ լեզուները և գեղարուեստները երբեմն բուն իրենց նպատակին կը ծառայեն միայն, այսինքն հոգեկան ներքին աշխարհի և յուզումներու արտայայտութիւնը միայն, մինչ ուրիշ անգամներ այդ արտայայտութիւնը կը կատարուի որեւէ կողմնակի նպատակով մը կամ շահի իբրեւ աղբիւր։

Ընդհանուր առումով շարժուն խաղերը կու տան յաւելեալ կերպով ճկունութիւն ու ճարպիկութիւն մարդուս բոլոր շարժումներուն ընդհանրապէս, այլ և կամքի կրթութիւն, արագ դատելու և արագ ընտրելու վարժութիւն, ընկերական զգացումներու ամրացում և փոխադարձ պարտաւորութիւններու աւելի խոր ըմբռնումը։

Մարմնամարզը առողջապահական մեծ կարեւորութիւն ունի միշտ. այլ և կեցուածքին ու շարժումներուն վայելչութիւն կու տայ, խմբովին շարժումներու ճաշակը կու տայ և այդ շարժումները իր նուրբ ու զուսպ գործադրելու կրթութիւնը կու տայ։

Ձեռարուեստներուն դերը մեծ է իբրեւ ամեն տեսակի գեղարուեստներու և արուեստներու գործադրութեան հիմնական մկանային անհրաժեշտ մասը, այլ և ընդհանրապէս մատներուն նրբութիւն կու տայ և զգայարանքներուն սրութիւն։

Արհեստները երբ ուսուցման մէջ կ'առնըւին՝ ընդհանրապէս աչքի առոջ կ'ունենանք նաեւ կեանքի դէմ հակադրելու իբրեւ միջոց, մտաւոր խիստ լարումի դէմ հարկադրըւող իբրեւ մկանային աշխատութիւն, որ միայն խաղ ու վազվզուք չըլլայ. այլ աւելի լուրջ

քան մը, որով հնարաւոր է զբաղուիլ նաեւ մինակ եղած ժամանակ։ Երկրորդ մտածումս ալ «գործնական» է, այսինքն սորվեցնել այն տեսակ բան մը, որ այս մարդուս արհեստներուն վերաբերեալ քանի մը հիմնական վարժութիւն ու ծանօթութիւն, իբրեւ պիտանի ընդհանուր նախապատրաստական աշխատանք մը իր ապագայ ընտրելիք գործին ու ասպարէզին համար։

Բ. ԴՊՐՈՑԻ ՏԱՐԲԵՐ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐՈՒ ՎՐԱՅ ԻՐԱՐՈՒ ՈՒՆԵՑԱԾ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՏԱՐԲԵՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ

1.— Արդէն շեշտած եմ տարիներու մեծ ազդեցութիւնը կրթական գործին վրայ, բայց դպրոցի մասին խօսիլ անկարելի է առանց նորէն անգամ մը շեշտելու որ ուսման չորս աստիճանները բոլորովին ոգիով եւ գործադրութեամբ իրարմէ տարբեր կրթական հաստատութիւններ են, ամեն անգամ յարմարցուած աշակերտներու տարիքին, հոգեբանական զարգացման եւ մտաւոր կարողութեան։

2.— Ոչ միայն դասաւանդումը, ոչ միայն նիւթերը ուսման, այլ եւ նիւթ ու կարգի ձեւերը, վարմունքի նրբութիւնները, ուսուցչի եւ աշակերտներու կապն ու յարաբերութիւնը իրարու խօսիլ վարուելու ձեւերը, իրենց երթալ-գալու նրբութիւնները, ժամերը, նոյնիսկ իրենց պտոյտները աստիճանէ-աստիճան, շատ զգալի կերպով կը փոխուին։ Եւ՛ մեծ եւ՛ խոշոր սխալ մը կ'ըլլայ նախակրթարանին պզտիկներուն հետ վարուիլը վերին նախակրթարանի տղոց յարմարցնելով։

3.— Անշուշտ, շատ-շատ կէտեր կան, որոնք բոլոր աստիճաններու վրայ ալ էապէս նոյն են, բայց ամեն տեղ նրբութիւններ կան եւ շատ արժէքաւոր նրբութիւններ, որոնք սակայն պէտք է անպատճառ յարգուին։

Պէտք է միշտ աչքի առաջ ունենանք, որ տղան ինքզինքը կ'ըզգայ աւելի հասունցած, գիտակից, ուսուցչին մօտեցած. այս ամենը պէտք չէ մոռնանք, ասոնք թանկագին բաներ են մեր ազդեցութիւնը աւելի կենդանի կերպով բանեցնելու համար։

Տարրական նախակրթարանը, ինչպէս անունն ալ կ'ընդգծէ, նախապատրաստութիւն մըն է ամբողջովին, մէկ ծայրէն միւսը, նախապատրաստական աշխատանք մը՝ այսինքն ձեռք կը բերէ գրել-կարդալու անյետաձգելի արուեստը, հաշուելու տարրական չորս գործողութիւնները եւ միւս բոլոր գեղարուեստական եւ գիտական ուսումներուն ալ աւելի պարզ, նախնական վիճակները։

Բարձրագոյն նախակրթարանը, արդէն իսկապէս դպրոցն է, ուր բոլոր գիտութիւններուն հիմքը կը դրուի, ուր տղաքը արդէն հետզհետէ այնքան մեծցած են, որ յարաբերութիւնը պիտի սկսի արդէն ընկերական դառնալ ընկերներու և ուսուցչի մէջ. ընկերական-ուսուցչական ի հարկէ։ Իսկ լսարաններու մէջ կատարուածը արդէն լուրջ գիտական աշխատանք է և տղոցը ո՛չ թէ «դաս» պիտի տանք, ո՛չ թէ «դաս» պիտի պահանջենք. այլ անոնց պիտի վարժեցնենք իրենց բոլոր գիտութիւնները հետզհետէ ձեռք բերելու եղանակները։ Ամենէն կարեւորը գիտականօրէն աշխատանքին մօտենալն է, եթէ ըսեմ համալսարանի ամենէն մեծ արժէքը ատիկա է սխալած չեմ ըլլար։

Լսարանի աշակերտներու վրայ, ինչքան ալ պզտիկ երեւան երբեմն տանք, իրաւունք չունինք աշակերտի մը վրայ նայելու. անոնց վրայ պիտի նայինք ուսումէն հասկցող և ուսման ձեւերը իւրացնելու համար մեզ մօտ եկող թարմաթարմ երիտասարդներ. և երբ այսպէս կը նայիս լսարանական աշակերտներու վրայ, աշխատութեան բոլոր ծանրութիւնը կը նետուի տղոց վրայ. ամեն բան իրենք պիտի փնտռեն, ամեն բան իրենք պիտի ընեն, իրենք պիտի հանեն իրենց գրքերէն. ուսուցիչը իրենց քովն է, այդ աշխատանքներու առեն ուղղութիւն տալու, օգնելու, միջոցները ճարելու, լրացնելու, օժանդակելու և իր անձնական օրինակով, ջերմութեամբ ու սիրով դէպի իր գործը տղոց սիրտը վառելու համար դէպի գիտութիւն։ Այնպէս ալ կեանք ու վարքի մէջ, մարդու մը հետ որչափ շուտ սկսիս իբրեւ մարդ, իբրեւ խորհրդակից, իբրեւ ընտանիքի անդամ վարուիլ, խորհրդակցիլ, այնքան շուտ կը հասուննան պատանիները. ընտանիքներ կան, ուր տղաքը կ'ըստանան միշտ ամեն բան պատրաստ և մինչեւ քսան-քսանըմէկ տարեկանը կը մնան պօնպուլոչ։ Այդպէս ալ կայ ասոր հակառակը և շատ աւելի տարածուած։ Բարեբաղդաբար մեր հայ ընտանիքի զաւակը, առօղջ պայմաններու մէջ տաս-տասնըմէկ տարեկանէն սկսած, ընտանիքի անդամ է հաստատ։ Խօսակցութիւններուն կը խառնուի, խորհուրդներուն կը խառնուի, ասանկ չընենք, անանկ ընենք, անանկ չընենք, ասանկ ընենք և անիկա ինքզինքը կատարեալ հասուն մարդ կ'զգայ, շուկայի գործերէն ալ կը հասկընայ։ Կը բերենք դպրոց, կը նստեցնենք լսարան, թէ դուն աշակերտ մըն ես, դեռ բան մը չգիտես. այս ուսումներէն ալ բնաւ չես հասկընար. այնպէս որ, նստէ՛ այսինչ բանը շարագրէ՛, այնինչ բանն ալ արտագրէ՛. այսինքն տղան մտքին մէջը վրադ կը խնդայ, որովհետեւ շատ-շատ բաներու մէջ դուրսի կեանքը քեզմէ աւելի կը ճանչնայ, քու ճառերուն ու դատողութիւններուն կարեւորութիւն չի տար, որովհետեւ դպրոցէն դուրս գալուն պէս պէտք է վազէ իր ընտանեկան ժողովին։ Այս ծուռ, անբնական վի-

ճակէն դուրս գալու միակ ճամբան, լսարանական կեանքը բոլորովին զատել դպրոցի միւս մասերէն իբրեւ առանձին աստիճան մը, ուր արդէն հասուն նետած մարդիկ կու գան միասին աշխատելու, միասին զըւարճանալու, միասին իրենց պատանեկութեան օրերը անցընելու, անոնց տրամադրելով, ինչպէս ուրիշ տեղ ըսի, մէկ-երկու սենեակ ու ամեն տեսակի յարմարութիւններ։ Դուք այսպէ՛ս մեծցուցէք տղաքը և այսպէ՛ս պահեցէ՛ք տղաքը, որպէսզի իսկապէս կրթըւած պատանիներ ունենանք։

Գ. ԺԱՄԵՐՈՒ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ԲԱՇԽՈՒՄԸ

Կեանքի առաջին օրերը, ամեն մարդ չփման կու գայ և՛ բնական երեւոյթներու, և՛ լեզուներու, և՛ գեղարուեստի, և՛ խաղի։ Որով այն աւելորդ հարցը թէ ո՞ր ճիւղը առաջ պիտի սորվեցընել և ո՞ր ճիւղը վերջը մէջտեղէն կը վերնայ։

Չորս մեծ ճիւղերն ալ կը տեւեն անընդհատ ուսման առաջին տարիներէն մինչեւ հասունացման տարիքը։

Անշուշտ, ոչ ամեն տարի միեւնոյն բանը, ոչ ամեն տարի միեւնոյն չափը. քիչ մը կոպիտ կերպով կրնանք ըսել որ մանկապարտէզին մէջ տիրապետողը խաղն է, բայց միա՛յն տիրողը և ոչ աւելի։ Լեզուն ահագին դեր կը խաղայ հոն, գիտութիւնները նմանապէս, գեղարուեստները նմանապէս և պէտք չէ մոռնանք որ երբ գեղարուեստ կ'ըսեմ, միասին կը հասկընամ գրական գեղարուեստ։

Տարրական նախակրթարանի մէջ նորէն կոպիտ կերպով կրնանք ըսել. տիրողը լեզուի ուսուցումն է, միայն տիրողը, այսինքն միւսներէն աւելի ժամանակ խլողը։

Բարձր նախակրթարանը այդ եօթը-ութը տարիներու ընթացքին, քիչ մը աւելի ցրիւ կերպով սորված բաները հետզհետէ կը կապէ իրարու, կը փնջէ և գիտութիւններուն ընդհանուր կապը ցոյց կու տայ։ Իսկ լսարանները արդէն ինչպէս տեսանք, գիտութիւններու իւրացման տեղն է իրենց աշակերտներու ձեռքով, և ժամանակի ստուար մեծագոյն մասը կը խլէ (գիտական և գրական բաժին)։

Երկրորդ հարցը որ կու գայ շաբաթական ժամերու թիւն է։ Եւ հոս մէջ կու գայ բոլորովին նոր և տարբեր խնդիր մը։

Թէ՛ մեր, թէ՛ օտար փորձերը եկած յանգած են այն եզրակացութեան, որ առաւօտեան աշխատանքները, թէ մեր և թէ օտար երկրամասի համար, առաւօտեան ժամը 8-էն կ'ըսկսի. կարելի է աւելի շուտ սկսիլ, ուր որ կլիման կը թոյլատրէ, ուր որ կեանքի յար-

մարութիւնները կը պահանջեն. աւելի կարեւորը՝ թէ ե՞րբ կը վեր-ջանայ։

Հոս, հիմնական հարց մը մէջ կու գայ. բոլոր այն բաղդաւոր ժողովուրդները, որոնք իրենք-իրենց տէրն են և ազատ են ուրիշ լե-զուներ սորվեցընելու պարտադրանքէն, մեծ առաւելութիւն ունին. ինչ որ մենք հայերս հարկադրուած ենք ութը ժամուան մէջ դժուա-րութեամբ գլուխ բերելու, ազատ ազգերը կրնան դիւրութեամբ վեց-վեցուկէս ժամուան մէջ գլուխ բերել։ Չէք կրնար երեւակայել ինչ մեծ տարբերութիւն է ասիկա գործնական կեանքին մէջ։ Նախ և ա-ռաջ այդ պահուած մէկուկէս ժամերը կրնաս բոլորովին արձակել, տղան նետել կեանքի մէջ, երկրորդ, այդ ժամերու մէկ մասը կրնաս պահել դպրոցին մէջ և անոր սորվեցընել շատ մը նոր փորձեր, նիւ-թեր, որ մենք հայերս հնարաւորութիւն չունինք, ժամանակ չկայ և երրորդ, ինչ մեծ թեթեւութիւն է տղոց համար և ինչ ինքնութեան աւելում, երբ օրական ութը ժամի, վեց վեցուկէս ժամ միայն կը մնայ։ Եւ գլուխնին չեն լեցըներ զարգացում տըւող լեզուներով, այլ կը լեցընեն երեք-չորս ազգերու բառերը իրարու կապելով, այսինքն արուեստական և անօգուտ սնունդ։

Այնպէս որ, այս պայմաններու մէջ, մեր բաղդաւոր մարդընկեր-ները թողնելով մէկ կողմը, անոնք կը կազմեն իրենց համեմատական տախտակը, մեզի ձգելով մեր երկու-երեք լեզուներու մէջ տապըլ-տըկելու հոգը, ես կանգ կ'առնեմ մեր պայմաններու մէջ, որով դըպ-րոցական օրաժամը կ'ըլլայ ութը ժամ։ Կ'ուզես սկսին 7-ին, $7\frac{1}{2}$-ին, 8-ին կամ աւելի ուշ, եթէ պայմանները այդ կը պահանջեն, ութը ժամուայ համար դպրոցական աշխատանքը պարտադիր է այն դըպ-րոցներու համար, ուրտեղ երկու օտար լեզու կը սորվեցընեն։

Մեր դպրոցներու մէջ հոն ուր մանկապարտէզ կայ, անկարելի է որ ութէն սկսին, և անկարելի է փոքրիկները եօթ-ութ ժամ պահել, անոնց ուժէն վեր է։ Առաւօտեան ժրութիւնը, ուրախութիւնը, թար-մութիւնը իսկոյն կը տեսնաս սպառած է բոլորովին, ատոր համար ալ մանկապարտէզի փոքրիկներուն ժամերը պէտք է քիչնան, մօտա-ւորապէս ամենէն յարմարն է իննէն մինչեւ երկուքուկէս, որ ընել է հինգուկէս ժամ։

Հինգերորդ հատուած

Գիտութիւններու ուսուցումը

Ա. ՀԱՇՈՒԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐՈՒՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

1.— ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏԵՍՈՒԹԻՒՆ

Համրանքն ու թիւը, չափն ու կշիռը և քանակը առարկաներու յատկութիւններուն մէջ ամենէն աւելի դժուար առանձնացուող տեսակներէն են։ Երկու կողինը, այո՛, իրողութիւն է, բայց «երկու» անունը առարկայի վրայ չերեւցող, չեղող յատկութիւն մըն է և դժուար է, իբրեւ առանձին գոյութիւն մը պատկերացնելը. և այդ առանձնացուած պատկերացումները իրարու հետ յարաբերութեան մէջ դնելով անոնց հետ զանազան տեսակի գործողութիւններ կատարելը։

Այս պատճառով ալ հաշուական գիտութիւնները իրենց էութեամբ իսկ խիստ վերացական են, տեսակ մը բնութենէն կտրուած, զուտ զատողական մտքագործութիւն մը. ատոր համար ալ ո՛չ չեղում կը ճանչնան, ո՛չ բացառութիւն. տրամաբանական անթերի կառուցում մը։

Հաշուական գիտութիւնները տեսակ մը անիւթ են, դարձած են սակայն մեր բոլոր նիւթական գիտութիւններուն հիմնական մէկ պայմանը։ Համրել, չափել, կշռել գիտնալը և այդ քանակութիւններով զանազան հաշիւներ ընելը թէ՛ գործնական առօրեայ կեանքի մէջ և թէ՛ ամէն գիտական ուսումնասիրութեան ատեն անխուսափելի անհրաժեշտութիւն մըն է։

Եւ քանակութիւններու այդ գործողութիւնը հարկ է իրերը գիտնալու առաջին իսկ օրէն։ Եւ այդ պատճառով ալ թիւի ու քանակի խիստ վերացական ու զուտ մտածական ըլլալուն հակառակ՝ ստիպուած ենք շատ կանուխէն զբաղեցնել փոքրիկները այդ խրթին հաշիւներով։

Սկիզբները հնար եղածին չափ կը ջանանք թիւն ու իրը իրարու կապած պահելու, կարծես տեսակ մը իրարմէ անբաժան, մինչեւ որ

քիչ-քիչ իրերը կը դառնան երկրորդական ու կը ծառայեն իբրեւ օրինակ· իբրեւ իրացականացման եւ կենդանացման միջոց։ Իսկ հանրահաշուի մէջ թիւը ինքը արդէն կը գոլորշիանայ, մէջտեղ կը մնայ անորոշ քանակութիւններու փոխադարձ յարաբերութիւններուն զուտ տրամաբանական խաղը։

Ասոր համեմատ ալ հաշուական գիտութիւններուն ուսուցումը երեք բնական աստիճան ունի· 1) Նիւթէն անբաժան նախնական ծանօթացում մը, այսինքն նախապատրաստական իրացական թուաբանութիւն. 2) Բուն թուաբանութիւնը ինքը եւ 3) Քանակութիւններու հանրահաշուական ուսումնասիրութիւնը։

Այս երեք աստիճաններուն վրայ քանակութեան զոյգ կ'երթայ միշտ տարածութեան ուսումը· մինչեւ հանրահաշիւ աւելի համեստ չափերով եւ առանց զատուելու թուաբանութենէն։ Հանրահաշուի ուսուցման առեն տարածութիւններուն հաշիւները կը զատուին իբրեւ առանձին գիտութիւն մը, որ եւ կ'անուանենք իր հինէն եկող գործնական անունով երկրաչափութիւն։

Նախապատրաստական-իրացական թուաբանութեան տեղը մանկապարտէզն է, երկրորդ ու երրորդ տարիներուն մէջ, երկուական պահ շաբաթը երկրորդ տարին, երեքական պահ երրորդ տարին։ Բուն թուաբանութիւնը կու գայ անոր ետեւէն ու կը բռնէ երկար ժամանակ, դպրոցական վեց առաջին տարիները, ուր կ'աւանդուին թուաբանական չորս գործողութիւնները ամբողջ ու կատարեալ ամէն տեսակի թիւերով։ Այդ վեց տարիներուն ալ շաբաթական չորսական պահ անհրաժեշտ է հիմնապէս տիրանալու համար թուաբանական օրէնքներուն եւ մանաւանդ բազմաթիւ ու բազմատեսակ խնդիրներ լուծել կարողանալու համար։

II.— ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՂԱՆԱԿԸ

1.— Մանկապարտէզի մէջ երկու կարգ կայ, պզտիկներն ու մեծերը, պզտիկները ամբողջ տարուան ընթացքին պէտք չէ անցնին հինգ թիւի սահմանէն եւ միշտ առարկաներու հետ միասին. չկայ չորս, հինգ, այլ երեք աթոռ, հինգ գիրք. երկու մատիտ եւայլն։ Տարուան վերջերը միայն, բնական կերպով տղաքը արդէն կ'ըսկսին իրենք երեք, չորս, հինգի առանց առարկայի. ուսուցիչը պէտք չունի համբերելու, ճիշդ ուսման ընթացքը ուր է, հոն պիտի հասնինք։ Մանկապարտէզի մէջ մէկ-մէկ բարձրանալը եւ մէկ-մէկ իջնալը, մէկով գումարելը, մէկի բազմապատիկները առնելը այսինչ կամ այնինչ թիւի մինչեւ հինգ. այս բոլորը կը կատարուի իրարու հիւսուած, որեւէ գումարելու, հանելու խնդիրներ չկան, թուաբանու-

թեան քերականութիւն չկայ, այլ գործնական հաշիւ. մէկէն մինչեւ հինգ, և օրական անպայման պահ մը պէտք է յատկացնել հաշուի, առանց ձեւական դասերու, որոշուած ժամերու եւայլն, այլ ազատ, երբ որ ուսուցչին յարմարի. իսկ եթէ ուսուցչին կը յարմարի միշտ միեւնոյն պահը, առոր արգելք մը չկայ։ Թուաբանութեան խնդիրները, որ պէտք է լուծեն հինգի սահմանին մէջ, վարժուհին պէտք է կազմէ իր շուրջի առարկաներէն. իրենց ապրած կեանքէն. պիտի ջանայ այդ խնդիրները անոնց կազմել տալու. մէկ-երկու հատ երբ ինքը կազմէ, երախաները գլխի կու գան, իրենք ալ կը կազմեն։

2.— Մանկապարտէզի երկրորդ տարին յատկացուած է մէկէն մինչեւ տասի ուսուցման. մէկէն եօթ-ութ հատատ պէտք է իւրացնեն արդէն, իննէն տասն ալ մեզքս վրան։ Ուսուցման եղանակն է սանդուխ սանդուխ բարձրանալ վեր, այսինքն երեքի ամեն տեսակ աշխատանքները իւրացնելէ ետքը, անցնիլ չորսին. մէկէն չորս ամեն տեսակի գործողութիւններ ընել տալէն, վարժեցնելէն, խնդիրներ ընել տալէն ետքը անցնիլ հինգին. կարեւորութիւն չկայ թէ արդէն նախորդ տարին կատարուած է. շատ-շատ քիչ մը արագ կը կատարուի։ Մասնաւոր ջանք ընել 3×3, 3×4, 4×3. այսինքն 12-ի վրայ, որ շատ հնարաւորութիւն կու տայ զանազան տեսակի գործողութիւններու և խնդիրներու լուծման։ Մանկապարտէզը ձգողը պէտք է կարողանայ ըսել թէ մէկէն տասը հաշուել գիտէ, թէեւ միշտ 8-ի և 9-ի մէջ կռիւ կայ և տղաքը այդ երկուքին մէջ դեռ կը վարանին քիչ մը, այդ տեսակ բաներէն չպիտի յուսահատիլ։ Դեռ եւս քանի տարի ունի յառաջանալու։ Երկրորդ մասին մէջ անպատճառ ամէն բան առարկայի մը կապելու այլեւս անհրաժեշտութիւնը չկայ, բայց լաւ է դասարանին մէջ ունենանք առանձին հաշուող գործիք մը մէկէն մինչեւ տասը երկաթի վրայ անցուցած խոշոր գնդերով, հինգը տարբեր գոյնի և հինգը տարբեր, որ ամեն անգամ դժուարանալու պարագային, երախան գայ և այդ գնդիկներով իր ըրած ճիշդըն ու սխալը ստուգէ։

Դպրոցի առաջին երկու տարիներուն մեր նպատակն է վարժեցնել տղան այդ գումարումներուն, հանումներուն և բազմապատկութեան ու բաժանումին գործողութիւններուն, արդէն նախորդ տարիներէն սորվածը ամրացնելու համար.

III.— ԹՈՒԱԲԱՆՈՒԹԻՒՆ

1.— Այս երկու դասարաններուն մէջ է, որ կամաց-կամաց մանկական թուաբանութենէն դուրս կու գանք և արդէն կը մտնենք սովորական մտքով թուաբանութեան դասաւանդման։ Հոս աչքի

առաջ պիտի ունենալ անտարակոյս, մէկ անգամ, երկու անգամ պէտք կ՚ըլլայ դիտմամբ հարիւր հազարներու և միլիոններու գումարումը, հանումը, տեսակ մը իբրեւ օրինակ. բայց պէտք է հաստատ գիտնանք, որ երկար թիւերը, բացի միտք խանգարելէն, ուրիշ ոչ մէկ օգուտ չունին թուաբանութիւն սորվեցնելու համար։ Կեանքի հաշուական բոլոր խնդիրները կը դառնան միաւորներու, հարիւրաւորներու, հազարաւորներու և տասնեակ հազարաւորներու մէջ. սահմանը հարիւր հազար. այո՛, կը պատահի աւելի, միլիոնի մասին ալ խօսք կ՚ըլլայ, բայց անոնք իրական կեանքէն դուրս, այնպէս բացառիկ պայմաններ են. ըսեր եմ քառասուն միլիոն շահեցաւ թէ ըսեր եմ քեզի եօթը միլիոն շահեցաւ, քու հաշիւներու տեսակէն բան մը չի փոխուիր. թիւ մը աւելի պիտի բազմապատկես, որ աւելորդ բեռ է ու դժուարութիւն ուսուցչի համար։

2.— Երկրորդ կէտը, որ չէշտեցի, վարժութեան համար եղած խնդիրներն են, որ կու տանք արագ հաշուել սորվեցնելու համար. խիստ կիրպով պէտք է զանազանենք իսկապէս խնդիրներէն անոնք, որոնք մեր միտքը մտածել կը վարժեցնեն։

3.— Սովորութիւն չինել. վարժեցնել որ իրենք խնդիրներ բերեն. իրենց շինած խնդիրները. շատ օգտակար և շատ սրամիտ աշխատանք է։

4.— Եւ որ ամենէն կարեւորն է ու անհրաժեշտը, ինչպէս մինչև հիմա, ասկէ ետքն ալ դասագրքերէն չի հանել օրէնքները, ոչ ալ ուսուցիչը բացատրէ անոնց օրէնքը։ Ուսուցիչը այնտեղ է, որ նպաստէ անոնց արդէն սորված հիման վրայ հանել եզրակացութիւններ, որոնք օրէնքներն են քերականութեան։ Միաւորը միաւորի հետ պիտի գումարենք, տասնաւորը տասնաւորի հետ, ասիկա ինքը պիտի գտնէ, տղան։

5.– Բարձր նախակրթարանէն անցնելէն տարի մը, ամենէն շատ երկու տարուայ ընթացքին պէտք է աւարտի թուաբանութիւնը։ Թուաբանական բոլոր օրէնքներուն տղան տեղեակ պիտի ըլլայ իր փորձերով, իր հաշիւներով։

Որով, մօտաւորապէս երրորդ դասարանէն սկսած արդէն թիւերը կը փոխարինուին վերացական թիւերով, կը դառնայ ալճեպրա և երկրաչափութիւն, որով աւելի շատ կապուած են յաջորդ շրջանի գիտութեան հետ քան թէ նախորդ թուաբանութեան, թէև իրենց արմատները թուաբանութեան մէջն են ու միշտ։

IV.— ՀԱՇԻՒ ՈՒ ԽՆԴԻՐ

Ա. ՏԱՐԲԵՐՈՒԹԻՒՆԸ

Թուաբանութիւնը կը ձգտի երկու նպատակի՝ կը սորվեցնէ հաշիւ ընել և կը վարժեցնէ խնդիրներ լուծելու. հաշիւ ընելն ու խնդիր լուծելը հիմնովին տարբեր բաներ են, թէեւ միշտ սերտօրէն հիւսուած են իրարու։

Հաշիւ սորվիլ կը նշանակէ ամենէն առաջ իր ուշադրութիւնը կեդրոնացնել առարկաներու քանակին վրայ և ըմբռնել թիւի գաղափարը, կը նշանակէ համրել գիտնալ և ըմբռնել տասնեակներուն խաղցած դերը. կը նշանակէ գաղափար կազմել ամբողջի ու կոտորակի և ծանօթանալ քանակութիւնները չափելու գլխաւոր միջոցներուն՝ երկարութեան, ծանրութեան, տարածութեան և արժէքի չափերուն, կը նշանակէ գիտնալ թիւերուն վրայ կատարուող չորս գործողութիւնները՝ գումարելն ու հանելը, բազմապատկելը, որ կրճատուած գումարում մըն է և բաժնելը, որ կրճատուած հանում մըն է։

Ահա՛ ասիկա է հաշուելը, հաշիւ գիտնալը, այսինքն թիւերուն քերականութիւնը, թիւերուն գործնական քերականութիւնը, ուր ոչ միայն կ'ուսումնասիրուին թիւերուն հետ կապ ունեցող ամեն կանոն և օրէնք, այլ և ընել կու տան այդ կանոններով և օրէնքներով բազմատեսակ վարժութիւններ, արագ ու ճիշդ հաշուելը լաւ մը իւրացընել տալու համար։

Խնդիր լուծել կը նշանակէ մէկ-երկու յայտնի պայմաններու ու քանակութիւններու միջոցով գտնել անյայտ քանակութիւն մը. այս որոնումներն ու վերջնական գիւտը կարելի չէ ընել առանց հաշիւ գիտնալու. քանակութիւններուն վրայ զանազան գործողութիւններ կատարելով է, որ պէտք է հասնինք մեր որոնած անյայտին։ Խնդիր լուծելը հնարաւոր է հաշիւներու միջոցով, բայց խնդիր լուծելը ինքը հաշիւներու այդ գործադրութիւնը չէ. խնդիր լուծելը իր խորքով տրամաբանական դատողութիւններու շարք մըն է որոշ կամ անորոշ քանակութիւններուն շուրջը և այդ դատողութիւններէն հանած անհրաժեշտ եզրակացութիւն մը։ Այդ դատողութիւնները կրնան կատարել հաստատ թիւերով, այսինքն որոշ քանակութիւններով. կրնան կատարել պայմանական տառերով, այսինքն անորոշ, ընդհանուր քանակութիւններով, կրնան կատարել որոշ ձեւերով ու գծերով, այսինքն համեմատական քանակութիւններով։ Խնդիրներու լուծման համար ամենէն էականը քանակութիւններուն վրայ հարկ եղած հաշուական գործողութիւնները կատարելը չէ, այլ ինչ կատարելիքը գիտնալը։ Խնդիր լուծելուն հիմքը դատողական աշխատանք մըն է. այդ առաջին աշխատանքէն ետքը և ըստ այդ դատողական պահանջ-

նէրուն եղած թիւերը զանազան գործողութիւններու ենթարկելը կը դառնայ խնդիր լուծելուն երկրորդ մասը՝ հաշուական մասը։

Տեսականօրէն, գիտական տեսակէտէն, մտածելու, դատելու ու հասկընալու տեսակէտէն ամենէն էականը անշուշտ խնդիրը լուծելու այդ առաջին տրամաբանական մասն է. հաշուական մասը գիտական ու դատողական տեսակէտէն երկրորդական կարեւորութիւն ունի. անոր կարեւորութիւնը գործնական է, քանի որ այդ հաշիւները կատարելէս ետքն է, որ կրնամ գտնել փնտռած քանակութիւնս։ Հաշիւ գիտնալը շատ սուր ու անհրաժեշտ գործիք մըն է, որով կը տաշեմ, կը փորեմ, կը ծակեմ և զանազան բաներ կը շինեմ. բայց թէ ի՞նչ կը շինեմ, ի՞նչ կերպով կը շինեմ և ինչո՞ւ այդ կերպով կը շինեմ՝ ատիկա որոշողը խնդրի մը լուծման առաջին դատողական մասն է։

Հաշուի ու խնդրի մէջ եղած այս խիստ մեծ տարբերութիւնը պէտք է ուսուցիչը միշտ աչքի առաջ ունենայ։ Ով ուժ կու տայ ամբողջ ու կոտորակ թիւերու չորս գործողութիւնը ըմբռնելուն և վարժ գործադրելուն, բայց կ'անտեսէ կամ երկրորդութեամբ կը մօտենայ խնդիրներու լուծման՝ նախ կեանքի մէջ շարունակ պէտքի գալիք մտածելու եղանակները խոպան կը ձգէ և երկրորդ ընդհանրապէս ձեռքէ փախցուցած կ'ըլլայ տղու տրամաբանական զարգացման համար ամենէն աղուոր պատեհութիւններէն մէկը։ Ով ուժ կու տայ, ընդհակառակը, խնդիրներու տրամաբանական վերլուծումին ու բացատրութիւններուն, բայց շատ կարեւորութիւն չի տար զուտ հաշուական մարզանքներուն և հաշուական կանոններու խոր իւրացման՝ անիկա անշուշտ մշակած կ'ըլլայ մտքի դատելու եղանակները, բայց ծանրաքայլ ու կաղլիկ կը մնան խնդիրները լուծելու հաշուական կողմերը. դանդաղ կը հաշուէ, սխալներ շատ կ'ընէ, վերցընել չի կրնար կարճ ուղիները և օգտուիլ չի կրնար հնարաւոր կրճատումներէն։ Այնպէս որ թէ՛ տեսական և թէ՛ գործնական տեսակէտներէն անհրաժեշտ է հաշուելու և խնդիր լուծելու վարժութիւնները հաւասարապէս մարզել ու մշակել։

Բ. ԵՐԿՈՒ ՏԵՍԱԿ ԽՆԴԻՐՆԵՐ

Խնդիրները ուսուցման ընթացքին մէջ կու գան բոլորովին տարբեր երկու դերերով։ Իրենց առաջին դերը ծառայական է. բացատրուած է հաշուական կանոն մը, թուաբանական գործողութեան մէկ նոր մանրամասնութիւն մը. բացատրուածը մէկ-երկու թուական վարժութիւններու վրայ փորձել ու կրկնել տալէն ետքը, ուսուցիչը կ'ըսկսի խնդիրներ տալ, որ լուծեն. իր նպատակը նոր սորվեցուցած

կանոնը գործադրել տալն է, իր նպատակը տրամաբանական մտած-
ման նոր եղանակ մը ըմբռնել տալը չէ․ նպատակը հաշուական է․ Հոս խնդիրը ինքն իրեն համար չէ, այլ պարզապէս մարզանքի նոր ու աւելի կենդանի ձեւ մըն է, որուն նոր սորված կանոնը աւելի քօղարկըւած ու աւելի հաճելի կերպով կրկնել տալու համար է միայն։

Այս տեսակի ծառայական խնդիրներու կը հանդիպինք գլխաւորապէս դասաւանդման իւրացման աստիճանին վրայ․ երբեմն նաեւ խորացման աստիճանին վրայ, երբ քանի մը իրարու զուգորդըւած կանոններու գործադրութեան համար է չինուած խնդիրը։

Խնդիր լուծելու երկրորդ դերը արդէն ինքնիշխան է, ո՛չ թէ հաշուական օրէնքի մը իւրացմանը կը ծառայէ, այլ խնդիրներ լուծելու զանազան մտածելակերպերու մշակմանը կ'աշխատի, այսինքն երբ խնդիրը ինքն իրեն կը ծառայէ, դատողութեան զարգացմանը։ Այս պարագային մտածողութեան նոր ուղին ինքը կը դառնայ օրուան դասը, ինքը կ'ըլլայ առանցքը իրեն յատուկ երեք աստիճաններով։ Նախապատրաստական աշխատանքէ մը ետքը՝ կը բացատրըւի դատողութեան նոր եղանակը ու կը կրկնըւի․ կու տանք շարք մը նոյնակազմ խնդիրներ, որոնք նոյն ձեւի դատողութիւն ու լուծում կը պահանջեն։ Խորացման աստիճանին վրայ կը համեմատուին նոյն տեսակի խնդիրներու այլ կերպ լուծումներուն հետ կամ նախորդ այլ տեսակի խնդիրներու լուծումներուն հետ ունեցած իր նմանութիւններն ու առնչութիւնները։ Այս բոլոր համեմատութիւնները խորացընող նոր խնդիրներ կը տրուին լուծելու ու բացատրելու․ և կը դիտենք, որ աշակերտները իրենք այդ նոր սորված եղանակով խընդիրներ չինեն իրենցմէ։

Ընդհանուր առումով դպրոցական առաջին երկամեակին խնդիրները իրենց ծառայական դերովը կու գան․ տարրական նախակրթարանի երկրորդ երկամեակին է, որ տարուան ընթացքին մէջէմէջ քանի մը անգամ դասին հիմքը կը դառնան խնդիրներ լուծելու կերպերուն ուսումնասիրութիւնը, որ բարձր նախակրթարանին մէջ արդէն հետզհետէ շատ աւելի ընդարձակ տեղ կը գրաւէ։

Երբ խնդիրները իրենց ծառայական դերովը մէջ կու գան՝ պահանջելի է, որ պարզ ըլլան անոնք որչափ հնար է, յենուած միայն առողջ տրամաբանութեան վրայ, որ դատողական երկար բացատրութիւններու կարիք չզգայ, իրենց արտայայտութեամբն ալ ըլլան շատ յստակ ու դիւրին ըմբռնելի։ Ամէն դժուարութիւն ու բարդութիւն ու ոլոր-մոլոր բաներ պէտք է զգուշութեամբ հեռացուին, որ անոնք անմիջապէս կարողանան ծառայել իրենց սահմանուած դերին, այսինքն նոր սորված կանոններու գործադրութեան ու իւրացման։

Անտարակոյս, ինչքան ալ ծառայական դերով եկած ըլլան՝ նորէն կը նպաստեն անոնք իրենց գոյութեամբն ու իրենց մտածումովը տրամաբանական դատողութիւններու մարզանքին ու նրբացումին․

բայց ասիկա կը կատարուի արդէն ինքնիրենը. անկարելի է բան մը մտածել առանց մտածման կարողութիւնը չափ մը աւելի մարզած ու կատարելագործած ըլլալու։

Գ. ԽՆԴԻՐՆԵՐԷՆ ՊԱՀԱՆՋՈՒՈՂ ՅԱՏԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

Ընդհանրապէս բոլոր խնդիրները պէտք է առնուին մանուկներու շրջապատի իրականութենէն, մանուկներուն ծանօթ աշխարհէն և մանուկներու տարիքին մատչելի նիւթեր ու օրինակներ։ Անոնց չգիտցած, աղէկ չգիտցած աշխարհներու, վիճակներու, ապրանքներու, անոնց խելքը աղէկ չհասած եղելութիւններու վրայ հիւսուած խնդիրները կը մնան օդի մէջ առկախ, քանի որ կը խօսին փոքրիկներու չգիտցած, չհասկցած բաներու մասին։

Սուտ, անիրական, իրենց շուրջի կեանքին մէջ սովորական չեղող կամ ընդհանրապէս կեանքի մէջ չպատահող չինծու խնդիրներ պէտք չէ երբեք տրուին։ Ընդհակառակը այնպէս պէտք է ընտրենք խնդիրները, որ բացի իրենց թուաբանական դերը խաղալէն, տան ու ամրացնեն մանուկներու մտքին մէջ կեանքի համար իրական ու պիտանի եղող շատ մը ծանօթութիւններ, ինչպէս են ընթացիկ ու սովորական ապրանքներուն գիները, անոնց ճշմարիտ ու կարեւոր յատկութիւնները, ապրանքներու պատրաստութեան ու բաղադրութեան ձեւերն ու հաշիւները, արհեստներու ու գործարաններու աշխատանքին հետ կապուած շատ մը պիտանի ու հետաքրքիր տեղեկութիւններ ու հաշիւներ և այլ բազմատեսակ օգտակար ծանօթութիւններ։

Գալով ծանրութեան կշիռներուն, երկարութեան ու տարածութեան չափերուն և դրամական միութեան՝ այն երկիրներուն մէջ, ուր ընդունուած է ու գործածութեան մէջ է նաեւ տասնորդական հիմքով չափերը՝ մեթրը և ֆրանքը՝ առաջին օրէն լաւ է բոլոր խնդիրները կազմել այդ միութիւններով և զանց ընել տեղական միւս չափերը։ Բայց եթէ երկրին մէջ ընթացիկ չեն անոնք և ծանօթ ալ չեն ընդհանրապէս այդ տասնորդական սիսթեմով չափերուն՝ իրական հողէն չկտրուելու համար հարկադրուած ենք տեղական չափերով խօսելու։ Բայց միշտ լաւ է գոնէ բարձր նախակրթարանին մէջ կցել երկրի տեղական չափերուն նաեւ խնդիրներ տասնորդական դրութեամբ չափերով, անշուշտ շարունակ տեղականի հետ համեմատութեան դնելով։

Պետութիւններու մէջ հետզհետէ ծանրութեան կեդրոնը կ՚անցնի տասնորդական հիմքով չափերուն, գիտութիւններու մէջ շատ աւելի չեշտուած կերպով, և տրամաբանական առաւելութիւնն ալ անորն է, քանի որ մեր արդի թուաբանութիւնը ամբողջովին հիմնուած է տասնեակներու վրայ, որ մեր երկու ձեռքերու մատներուն թիւն է։

Բ. ԲՆԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

I.— ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏԵՍՈՒԹԻՒՆ

Բնական իրերու, ուժերու և երեւոյթներու ուսումնասիրութիւնը նմանապէս երեք աստիճան ունի։ Բոլոր բնական երեւոյթները կ'ուսումնասիրուին նախ ճանչնալու, հասկընալու, ըմբռնելու համար, մարդուս կատարած բոլոր դիտողութիւնները կարգի բերելու, դասաւորելու համար և անոնց մէջ նկատուող օրէնքները գտնելու ու բացատրելու համար, այսինքն զուտ գիտական հետաքրքրութեամբ։ Բայց այդ ուժերու ու երեւոյթներու ճանաչումէն անմիջապէս կ'առաջանան այս կամ այն ձեւով անոնք օգտագործելու պահանջները. անոնք այնպէս մը դնելու, յարմարցընելու կամ փոփոխելու, որ մեր պէտքերուն ծառայեն և մեզի օգուտ մը տալ կարողանան. կամ այդ դիտողութիւններու ներշնչած գաղափարներով անոնցմէ շինել ու առաջացընել կարողանանք այն տեսակի բաներ, որոնք ինքնին բնութեան մէջ չկան կամ այդ ձեւով չկան։

Եւ դարերու աշխատանքով, մարդկային մտքի յամառ ու յարատեւ ջանքերով և բնութեան ուժերն ու իրերը աւելի ու աւելի խոր օգտագործելով առաջացած է ահա՛ մարդկային ամբողջ նիւթական քաղաքակրթութիւնը։ Թէ մարդը ի՞նչ ձեւով, ի՞նչ չափով բնութեան այս ու այն իրն ու երեւոյթը կրցած է օգտագործել, ինչե՞ր է շիներ ու հնարեր և ի՞նչ ձեւերով հիմա անոնցմէ կ'օգտուի՝ ա՛ս ալ կը կազմէ նորէն բնական իրերու և երեւոյթներու ուսումնասիրութեան մէկ մասը, մէկ շատ կարեւոր մասը, անոր գործնական մասը։ Այդ երկուքին մէջը կը գոյանայ երրորդ աստիճան մը, երբ մենք այդ գործնական ձեռքբերումներն ալ ճանչնալ կ'ուզենք։

Բնութեան զանազան կողմերը ճանչնալը, և անոնց համար, և անոնց համեմատ զանազան տեսակի գործնական նիւթեր կամ հաստատութիւններ կամ նոր տեսակի մարդկային միջոցներ առաջանալը կը կատարուի շատ կտոր-կտոր, ամբողջ կեանքի ընթացքին և որոշ աստիճանական խորացումով։ Անոնց մէջէն նախ կը գիտուին աւելի պարզ և դիւրին երեւոյթները, մօտիկն ու անմիջականը, աւելի հեռաւորին ձգելով ներքին ըմբռնումը. բան մը հոս, բան մը հոն. մէկ կողմը հիմա, միւս կողմը վաղը, ինչպէս որ մեր սորվեցընելու յարմարութիւնները մեզմէ պահանջէ. այնպէս որ, բնական գիտութիւններու ուսուցումն ալ մաթեմաթիկի ուսուցման նման, տեսակ մը երեք աստիճան կ'ունենայ։ Ցաք ու ցրիւ դասաւանդումը, որ ուրիշ տեսակ կապերով կը կապուի դասարանի աշխատանքին, ոչ իր ներքին բնապատմական ըլլալուն համար, այլ օրուան նիւթին յարմար-

ունելուն համար, իրենց դպրոցին քովը գտնուելուն համար, մէկ շատ աղուոր գեղեցիկ փորձ ըլլալուն համար եւայլն, եւայլն. ասիկա կը կատարուի մանկապարտէզի մէջ։

Երկրորդ աստիճանի տիրապետութեան տեղը տարրական նախակրթարանի դասարաններն են, ուր նիւթը ցաք ու ցրիւ է. բայց աշակերտներու տարիքի զարգացման զուգընթաց հետզհետէ կ'ամբողջանայ այդ գիտողութիւնն ու դատողութիւնը եւ իր շրջակայ ամէն տեսակ առարկաներու, գլխաւորապէս մարդոց քաղաքակրթական արտադրութիւններու աչքի ինկող խոշոր միջոցները կ'ուսուցուին, երբ քիչ մը երկաթուղիի մասին կը խօսուի կամ նաւային երթեւեկի, ուզես-չուզես գիտական թել մը մէջէն կ'անցնի, ինչքան կ'ուզես գործնական հողի վրայ մնայ։

Գիտական ուսումնասիրութեան երրորդ վիճակը արդէն դէպի զուտ գիտականացում կ'երթայ, սկսելով երրորդ ու չորրորդ դասարաններէն մինչեւ կամաց-կամաց կ'երթայ դէպի զուտ գիտական աշխատանք։

Որովհետեւ, ինչ չափով որ մեր ձեռք բերած գիտողութիւնները կը շատնան, եւ մեր միտքը կը վարժուի քիչ-քիչ գիտականօրէն մտածելու եւ հետզհետէ գիտականութեան վարժուելու, անխուսափելի կերպով պահանջ կ'ըզգայ այդ հաւաքուած նիւթերը իրար միացնելու, իրար օղակելու եւ օրէնքները հանելու, որուն վերջնական զարգացումն է լսարաններու աշխատանքը։

Դպրոցի բարձր տարիները աւելի գիտականացման տարիներն են, իսկ լսարանները գիտական տարիներն են։

II.— ԳԻՏՈՒԹԻՒՆ

1.— Մանկապարտէզի մէջ գիտութիւն ըսուածը, դուրսի աշխարհի, երկինքի ու երկրի մէջ գտնուելնին է, որ իր բոլոր կողմերով կը շրջապատէ երախան եւ ճանչնալ, հասկընալ կ'ուզէ։ Առաջին վայրկեանէն յայտնեմ, որ ուսուցչի շրթունքէն պատմուած գիտական ծանօթութիւնները, շատ երկրորդական արժէք ունին։ Գիտութեան մէջ ինչ որ կարեւորն է որ երախան իւրացընէ, երեւոյթները դիտել սորվիլն է. երեւոյթներու երեւցող ու չերեւցող մասերն է, մանաւանդ երեւցողներէն չերեւցող եթէ կը գտնայ կամ հակառակը։ Այսպէս օրինակ, երբ որ իրենց փորձով կու գայ որ ծովու ջուրը աղի է եղեր. «իրենց փորձերովը» անոնց վարժեցնել որ տեսնեն, բայց չեն տեսներ։ Կաթսան երբ որ կրակին կը դնես, կ'ըսկսի գոլորշիանալ, երբեմն շատ բարձր աստիճաններու եւ հոսկէ ո՞ւր կ'երթայ, ծայրը չիտակ ամպերն ու արեւը, չիտակ ձմեռն ու ձիւնը, բայց ամէն բան

ինքը, ինքը, ինքը, մինչեւ անգամ ուսուցչի բան մը մատնանիշ ը-նելը գիտական աշխատանքի անարատութիւնէն բան մը կը զրկէ։

2.— Պէտք է քննութեան առարկայ դարձնել երեխային, իրեն ամենէն աւելի յաճախ հանդիպած, յաճախ տեսած շատ սովորական եղող բաներ։ Հնութենէն ծով, անտառ եւ ոչ ալ ծաղիկներու ետեւէն վազվզել. թէեւ եթէ մէջէմէջ այնպէս պատահի որ ծաղիկ մը քիչ մը աւելի ուշադրութիւն գտնայ, ի հարկէ մեծ մեղք մը չի կատարուիր, բայց ի միջի այլոց։

Պտոյտները պէտք չէ շփոթել գիտական ուսումնասիրութեան մը համար կատարուած այցելութեան մը հետ։ Պիտի շեշտենք ամէն կերպով, տղաքը պիտի գիտնան, որ հիմա կ'երթանք փորձ մը ընե-լու, բան մը ընելու, բան մը բերելու. ասոնք անհրաժեշտ բաներ են գիտական զարգացման համար։

3.— Մանկապարտէզի մէջ դեռ չկայ բուսաբանութիւն, կենդա-նաբանութիւն եւ հանքաբանութիւն եւ կամ այլ տարբերութիւններ, ասոնք բոլորը միասին պարզապէս գիտութիւն։

Պիտի աշխատուի ինչ որ նիւթ է, մանաւանդ գեղեցկութիւն ու-նի իր վրայ, ինչ կ'ուզէ ըլլայ հաւաքել դաշտէն ու շրջակայքէն, ճարել ու բերել լեռներէն, ծովու ափէն, որոնք մեր ձեռքի տակ չենք կրնար ունենալ, կ'ունենանք սակայն աչքի տակ։

Նախակրթարանի մէջ մեր աւանդելիք բնական գիտութիւնը եր-կու ուղղութեամբ միայն կրնայ ըլլալ։ Աւելի նիւթերու կը մօտե-նանք այդ չորս տարուայ ընթացքին եւ հետզհետէ ամէն մէկ նիւթի վրայ քիչ մը աւելի կը յամենանք զանազան տեսակի փորձերով, ա-նոնց օգտագործման վրայ, որով աւանդումը կը դառնայ աւելի հա-րուստ ու հետզհետէ բազմակողմանի։ Իսկ նախակրթարանի մէջ, ո-րուն վարի կարգերը տեսակ մը շարունակութիւնն են մանկապարտէ-զի աշխատանքին, հետզհետէ բնականաբար կը թեքին դէպի կէսերը, դէպի գիտականացում. կը թեքի դէպի կեանքի ուսումնասիրութիւ-նը։ Հատ-հատ ծաղիկներ եւ կենդանիներ պատահած է որ ուշադրու-թեան առնենք։ Բայց ի՞նչ է բոյսը եւ ի՞նչ է կենդանին. բուսական ու կենդանական հիմնական տարբերութիւնները ի՞նչ են. այս բոլորի մասին շատ բան խօսած չենք եւ ահա առաջին եւ երկրորդ տարինե-րուն մէջ, նախորդ բոլոր աշխատանքներուն կը միանան նաեւ այս ուսումնասիրութիւնները։ Նախորդ բոլոր ուսումնասիրութիւններուն վրայ կուգայ կ'աւելնայ եւ այս կողմը գիտութեան, որ հետզհետէ տի-րական կը դառնայ գիտութեան մէջ, լսարաններու մէջ։

Դ. ԸՆԿԵՐԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

I.— ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏԵՍՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

1.— Ընկերային կեանքի երեւոյթներուն ուսումնասիրութեամբը զբաղուող գիտութիւնները երկու խոշոր բաժանում ունին դպրոցի մէջ՝ աշխարհագրական ուսումներ և պատմական ուսումներ։

Աշխարհագրական ուսումներու տիեզերական ու բնական մասերը նեղ մտքով բնական գիտութիւններու մէկ մասն են, միայն թէ այն աստիճան սերտօրէն հիւսուած են մարդկային կեանքին, մարդկային կազմակերպութիւններուն, աշխատութիւններուն, արդիւնագործութեան և այլ ստեղծագործութիւններուն, որ անխզելի ամբողջութիւն մը կը կազմեն և հարկադրուած ենք դնելու ընկերական գիտութիւններու տակ, քանի որ իր ուսման մեծագոյն մասը զուտ ընկերական երեւոյթներ են և ընկերական երեւոյթներուն բոլոր տեսակները՝ կրօն, լեզու, պետութիւն, ցեղ, տնտեսագիտութեան բոլոր կողմերը, կուլտուրական ամեն տեսակի կազմակերպութիւններ ու հաստատութիւններ, յիշատակարաններ, նոյնիսկ զուտ բնական մասերու ուսումնասիրութեան խորքի իմաստը այդ տնտեսական, կուլտուրական ընկերային երեւոյթներու պատճառներուն բացատրութիւնն է, տեղին ու պայմաններուն ճշդումը։ Այնպէս որ՝ աշխարհագրութիւն անուանածնիս, հակառակ իր զուտ բնագիտական անունին անխտիր բոլոր ընկերական գիտութիւններէն առնուած կտորներ են հիւսուած երկրի ներքին ու արտաքին բնական կազմութեան։

Աշխարհագրութեան մէջ ուսումնասիրուածը ընկերային երեւոյթներու, կազմակերպութիւններու և այլ իրողութիւններու արդի գոյութիւն ունեցող վիճակներն են աշխարհիս զանազան մասերուն վրայ տարբեր-տարբեր ժողովուրդներու կեանքին մէջ։ Պատմական ուսումները ընկերային կեանքի ու գործունէութեան արդի վիճակը չէ, որ կ'ուսումնասիրեն, այլ այդ ամենուն ե՞րբ և ինչպէ՞ս առաջացած, ի՞նչ փոփոխութիւններով ու ի՞նչ ճամբով արդի վիճակին հասած ըլլալուն ուսումն են։

Աշխարհագրութիւնը ընկերական վիճակներու և երեւոյթներու ներկայովն է, որ կը հետաքրքրուի, կը նկարագրէ, կը դասաւորէ ու կը բացատրէ. պատմութիւնը ընկերական վիճակներու և գործերու անցեալովն է, որ կը հետաքրքրուի, անոնց ծագումն ու զարգացումը և պատճառական կապերու բացատրութիւնը։

2.— Մանկապարտէզի շրջանին ընկերային երեւոյթներու մասին շատ ցրիւ, մէկը միւսէն անկախ կերպով խօսքի ու ուշադրութեան նիւթ կը դառնան, գիտութեան ենթարկըւող առարկաներուն մէկ

մասը և ուր բնականի ու ընկերականի տարբերութիւնները դեռ չէին ընդգծուէր։ Այսպէս օրինակ, աշխարհագրական բնական մասին պատկանող գիտողութիւններուն զուգընթաց կը տրուին մարդկային աշխատանքներուն, հաստատութիւններու մասին բացատրութիւններ. բնականն ու արուեստականը, բնութիւնն ու քաղաքակրթութիւնը կը ներկայանան իբրև իրարմէ անբաժան, իրարու հիւսուած ամբողջութիւն մը։

Իսկ ընկերային անցեալ երեւոյթներու ու գործերու մասին մանկական դպրոցին մէջ խօսք կը դառնայ շատ աւելի պատահական կերպով, առանց յատուկ դիտաւորութեան։ Աւերակի մը, տօնի մը, հանդիսաւորութեան մը առթիւ ըսուած ու լսուած խօսքեր. այդպէս ալ մանաւանդ հեքիաթներու պատմըւելուն հետ կապուած է միշտ դէպքերու հեռացում մը և կենցաղի ու կեանքի տարբերութիւններ, որ իբրև անցած կ'ըմբռնըւի, ո՛չ արդի և ո՛չ «իրական»։

Ընկերական երեւոյթներու աւելի գիտակից և աւելի սիսթեմատիկ ուսուցումը սկիզբ կ'առնէ տարրական նախակրթարանի մէջ։ Առաջին երկամեակին դեռ չեն ներկայանար անոնք իբրև առանձին դաս, կը կազմեն իրագիտական նիւթին մէկ խոշոր մասը, ինչպէս տեսանք. երկրորդ երկամեակին է, որ կը զատուին, իբրև հայրենագիտութեան ուսուցում։ Պատմական դէպքերը նմանապէս առաջին երկու տարին գլխաւոր տօներուն ու տարեդարձի հետ կապուած քանի մը խօսք է տարին քանի մը անգամ, այլ և ընթերցանութեան բացատրութիւններուն կապուած քանի մը հիմնական ըմբռնումներ անցեալ ժամանակներու և անցեալ պայմաններու տարբերութիւններու մասին։ Երկրորդ երկամեակին կ'սկսի բուն պատմութիւնը առանձին դասով՝ Հայոց պատմութեան գլխաւոր դէմքերն ու դէպքերը։

Բարձր նախակրթարանի չորս տարիներուն ընդհանուր աշխարհագրութիւնն է, որ պէտք է լրիւ ու ամփոփ տեղեկութիւն տայ աշխարհագրական բոլոր հիմնական խնդիրներու և բոլոր երկրամասերու մասին։ Ազգային պատմութիւնը կ'աւանդըւի լրիւ ու սիսթեմատիկ չորս տարուան ընթացքին, սկիզբէն մինչև մեր օրերը։ Բարձր նախակրթարանի երկրորդ երկամեակէն կ'սկսի ընդհանուր պատմութեան յատուկ դասաւանդումը, որ պէտք է տեւէ հինգ տարի շարունակ մինչև դպրոցական ընդհանուր կրթութեան վերջը։

Լսարանական երեք տարիներուն ընդհանուր պատմութեան զուգընթաց կ'աւանդըւի Հայոց պատմութեան հիմնական շրջաններու քաղաքակրթական-համեմատական ուսուցումը։ Այլ և առանձին դասերով հայ գրականութեան պատմութիւնը, ընդհանուր գրականութեան պատմութիւնը, մտքի ու գեղարուեստներու պատմութիւնը։ Իսկ աշխարհագրութիւնը կը դառնայ լսարանական առաջին երկու տարիներուն մէջ բնական ու ընկերական համեմատական աշխարհագ-

րութիւն, այլ և առանձին գաւառով հայրենի երկրի աւելի մանրամասն աշխարհագրութիւնը։ Երրորդ տարուան մէջ չկայ ընդհանուրին համար։

Ե. դասարանի բոլոր աշակերտներուն համար պարտադիր եղող ընդհանուր դասաւանդման կից գրական-պատմական ճիւղին հետեւող աշակերտները կ'ունենան նաեւ գործնական ճիւղային աշխատանքներ։

II. — ԱՇԽԱՐՀԱԳՐԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԵՐ

Ա. ՀԱՅՐԵՆԱԳԻՏՈՒԹԻՒՆ

Տարրական նախակրթարանի առաջին երկամեակին մէջ աշխարհագրական դիտողութիւնները մաս կը կազմեն գիտութեան դասերուն, ինչպէս տեսանք. նոյն ձեւով կարելի է շարունակել նաեւ շրջանի երրորդ տարին։ Բայց կարելի է նոյնպէս, երրորդ տարուան գիտութեան երեք ժամերէն մէկը կանոնաւոր կերպով յատկացնել իր շրջապատի աշխարհագրական պայմաններու աւելի լրիւ ու աւելի յստակ ըմբռնումին, իբրեւ նախապատրաստութիւն յաջորդ տարուան հայրենագիտութեան. ասով հնարաւոր կը դառնայ չորրորդ տարուան հայրենագիտական նիւթը քիչ մը աւելի լայն բանալու։

Իր հիմնական գծերով հետեւեալն է շրջանի վերջին տարուան հայրենագիտութեան նիւթը. 1) Մէկ-երկու պտոյտ տարբեր ուղղութիւններով մօտակայ գիւղերն ու տեղերը, հեռաւորութիւններուն համեմատութիւնն ու ըմբռնումը աւելի յստակ դարձնելու համար. թէ՛ ճամբուն վրայ և թէ՛ դպրոցը փորձեր կ'ընեն իրենց անցած ճամբան ու տեղերը թղթի վրայ գծելու. ուսուցիչը աւելի ճիշդ կերպով նոյնը կը պատրաստէ գրատախտակին վրայ, ուրկէ տղաքը կ'արտագրեն։ 2) Նախորդ նկարածի հետ համեմատութիւններուն տարբերութիւնը ընդգծելով կը կախէ պատէն իրենց հայրենի աշխարհին ուրուագիծը. ներկայացընող մեծ քարտէզ մը ձեռքով պատրաստած. կ'անուանէ բնական սահմանները և հարեւան երկիրները. տղաքը կը նկարեն ուրուագիծը որոշ մեծութեան թուղթի մը վրայ ամենքը նոյն չափով և նոյն ձեւով. և կ'աւելցընեն անպայման ուսուցչի ցոյց տըւած տեղը պարզ ու սովորական գիրերով և անպայման ուսուցչի գրած ուղղագրութեամբ սահմաններուն և դրացի երկիրներուն անունները։ 3) Պատի քարտէզին կ'աւելցըւի գլխաւոր լեռնային շղթաներն ու գագաթները դասէն առաջ և դասի ատեն ուսուցչի բացատրութիւններէն ետքը՝ տղաքն ալ կ'աւելցընեն իրենց քարտէզներուն վրայ և կը գրեն յիշուած անունները, միշտ ուսուցչի ցոյց տըւած տեղն ու ձեւով և անպայման ուսուցչի տառադարձութեամբ։ 4) Նոյն ձեւով

ալ գլխաւոր գետերն ու լիճերը։ 5) Որեւէ տեսակէտէ կարեւոր համարուած բնակութեան վայրերը։ Այս աստիճանին հասնելէն ետքը պատէն կարելի է կախել հայրենի երկրի իսկական ու մեծագիր քարտէզը, որ համեմատութեան կը դրուի միւս ձեռակերտ քարտէզին հետ։

6) Ուսուցիչը իր պատի քարտէզին վրայ կ՚աւելցնէ ամենէն կարեւոր ճամբաները, հետզհետէ նաեւ համեմատաբար աւելի երկրորդականները. կը գծուի նաեւ երկաթուղային ամենէն կարեւոր գծերը. և այս բոլորը, տղաքն ալ կ՚անցընեն իրենց քարտէզներուն վրայ, միշտ ուսուցչի հրահանգին ու հսկողութեան տակ։

Ուրկէ ետքը կու գան 7) բնակչութեան թիւը, տարբեր մասերու տարբեր խտութիւնը, տարբեր ցեղերու կենակցութեան պարագային ամեն մէկուն բռնած տեղը, լեզուն ու կրօնը։

8) Կը նկարեն նահանգներու բաժանումը և կը բացատրուի նահանգային ու գաւառական վարչութեան ամենէն գլխաւոր դէմքերը։ 9) Կը նկարագրուի ներքին վարչութեան կեդրոնական գլխաւոր մարմինները։

10) Պետական կեդրոնական մարմինը. իր ամենէն հիմնական բաժանումները, ամեն մէկուն դերն ու իրաւունքը։ Կառավարութեան պետական ձեւը. օրուան կառավարական պետը։ Հանրապետութեան նախագահ։

11) Ո՞վ և ինչպէ՞ս կը հոգայ պետական ծախքերը. ո՞վ կը դնէ օրէնքներն ու հարկերը։ Ի՞նչ է հարկը, չափն ու գլխաւոր տեսակները. ո՞վ կը հանէ դրամը, ի՞նչ ձեւով։

12) Որո՞նք են հայրենի երկրի գլխաւոր աշխատանքները. ի՞նչ կ՚արտադրեն երկրին զանազան մասերը. ի՞նչ կ՚արտահանեն, ի՞նչ ճամբով և ո՞ւր. ի՞նչ կը ներմուծուի, ո՞ր երկիրներէն։

13) Թղթատար, հեռագիր, հեռախօս։ Ոստիկանութիւն, դատարան. կրօնական և կրթական հաստատութիւններ իրենց գլխաւոր շէնքերով. գեղարուեստական հաստատութիւններ ու շէնքեր։ Բժշկական, առողջապահական ու փոխադարձ օժանդակութեան հանրային հաստատութիւններ։

14) Բնական ու պատմական կարեւոր վայրեր, աւերակներ ու յիշատակարաններ։

Գալով դասաւանդման եղանակին, կրնայ երթալ երկու ուղղութեամբ, նայելով նիւթի տրուած յարմարութեան։

Առաջին ճամբով ստացումը կը կատարուի խօսակցութեամբ և ընդհանուր աշխատանքով. կը կատարուի հնար եղածին չափ իրականին դիմացը, դիտելով, պտըտելով, այցելելով. և տեսածն ու դիտուածը քարտէզը մտցնելով։ Այս կերպով ստացուած նիւթը ուսուցիչը կ՚ամփոփէ իբրեւ ձեւաւորուած ամբողջութիւն մը, կը պատմէ

ու պատմել կուտայ։ Վերջն ալ այդ պատմըւածի սեղմ բովանդակութիւնը կը գրէ տախտակին և արտագրել կու տայ տղոց հայրենագիտութեան յատուկ տետրակի մը մէջ։

Նիւթի լաւ մը իւրացումէն ետքը կու գան խորացման աշխատանքները, որոնք այս աստիճանին վրայ գլխաւորապէս երեք տեսակ են։ ա) Ընթերցում մէկ երկու ճամբորդական յուշերու, կտորներ վէպերէ, երկրի այս կամ այն տեղին կամ իրողութեան կապուած բանաստեղծութիւններ, նկարագրութիւններ. կը կարդայ ինքը ուսուցիչը դասարանի համար։ բ) Լուսարձակով կամ պատկերներու վրայ ցոյց կու տայ նոր սորված տեղերուն, շէնքերուն, յիշատակարաններուն և վարչական ու տնտեսական վիճակներուն բազմատեսակ պատկերները. ինչպէս և հանրային և ընտանեկան տեսարաններ, տիպեր ու տարազներ։ գ) Նկարել կու տայ հայրենի երկրին տեսակ-տեսակ քարտէզները, միայն բնական, միայն ճամբաներ, միայն կարեւոր քաղաքներ նախ, նայելով իրենց քարտէզներուն, վերջը նաեւ միայն յիշողութեամբ և միշտ ջանալով որ հեռաւորութիւններն ու համեմատութիւնները ճիշդ պահուած ըլլան։ Ամեն անգամ ալ նկարը լրացընելէն ետքը պահանջելով, որ գրեն նաեւ հարկ եղած բոլոր անունները, միշտ նոյն ձեւով և նոյն տառադարձութեամբ։

Բանաւոր խորացընող հարցերու ընդհանրապէս տեղիք չի մնար այս ճամբուն վրայ, քանի որ ստացման աստիճանի խօսակցութեան միջոցին բոլոր կարեւոր հարցերը պատասխանուած կ'ըլլան արդէն։

Եթէ աւանդելիք նիւթը անմիջական դիտողութեան ենթարկելը դժուար է կամ անկարելի՝ դասաւանդման բռնած ճամբան կը շըրջըւի։

Ստացումը կը դառնայ, քանի մը նախապատրաստական հարցերէն ետքը, ամբողջական ու պատրաստ պատմութիւն մը ուսուցչի շրթունքէն, կարելիին չափ կոկիկ, կենդանի ու մշակուած։ Որուն կը յաջորդէ աշակերտներէն մէկ-երկուքին կրկնութիւնը պատմըւածին։ Եւ ետքը գրաւոր բովանդակութեան արտագրութիւնը դասարանին մէջ։

Եւ խորացման աստիճանին վրայ է, որ արդէն իւրացուցած նիւթին շուրջը և լուսարձակի նետած պատկերներուն դէմը կ'ըսկսի դատողական ու համեմատական հարց ու պատասխանին արդէն սորվածը աւելի խոր ու աւելի կենդանի ըմբռնելու, իր նախորդ գիտցածներուն հետ զուգորդելու և երեւոյթներուն պատճառներն ու առաջացումը որոնելու ջանքով. այս խորացման որոնումներու ատեն է, որ հետզհետէ յստակ կը դառնայ բնական, տնտեսական և քաղաքակրթական երեւոյթներու իրարու հետ ունեցած սերտ առընչութիւնը։

Բ. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԱՇԽԱՐՀԱԳՐՈՒԹԻՒՆ

Բարձր նախակրթարանի չորս տարիներուն մէջ աւանդուելիք աշխարհագրական նիւթը ունի նախ ընդհանուր ծանօթացում մը, որ է. ա) Երկրագունդի տիեզերական ձուլթիւնը, թեքութիւնը և շարժումները. լայնութեան ու երկարութեան գիծեր. երկրագունդի կլորաձեւ քարտիզացումը. բ) Երկրագունդի չորս մայր ցամաքները և երեք մեծ ովկիանոսները իրենց ծովերով ու ծոցերով. ցնցուային ջրեր ու հողեր. երկրագունդի գօտիները. գ) Չորս մայր ցամաքներուն շրջագիծը. լեռնային մակերեսը և ջրաբաշխութիւնը. դ) Չորս մայր ցամաքներուն պետական-քաղաքական բաժանումները։

Ուրկէ ետքը կ'ըսկսի իւրաքանչիւր պետութեան բնական, քաղաքական, վարչական, տնտեսական, արդիւնաբերական ու կուլտուրական աւելի մանաւոր ներքին ուսումնասիրութիւնը։ Լաւագոյն է սկսիլ Ամերիկայէն, անցնիլ Ափրիկա, Ասիա ու Եւրոպա: Իւրաքանչիւր պետութեան հետ նաեւ իր բոլոր գաղութներն ու իր տիրապետած երկիրները։

Դասաւանդման եղանակը. ստացման աստիճանը ընդհանուր առումով պատրաստ տալ. լուսարձակի նետած ցայտուն ու մեծադիր քարտէզներուն վրայ և անոր ցուցադրած տեսարաններուն ու մասնաւոր նկարներուն դիմաց՝ կը պատմէ ուսուցիչը հնար եղածին չափ ամեն ինչ ցոյց տալով. հնար եղածին չափ քիչ անուններ ու թիւեր, բայց յիշուած թիւերն ու անունները պէտք է կրկնուին յաճախ, ցանկեր ու ցուցակներ պէտք է կազմուին ամրացնելու համար աչքերուն մէջ ու լեզուին ծայրը։

Իւրացումը անհատական, դուրսը հարուստ դասագրքի մը վրայ։ Բայց հարստութիւնը անուններու ու թիւերու շատութեան մէջ չէ, այլ աշխարհագրական բնական ու կուլտուրական երեւոյթներու էութիւնն ու պատճառականութիւնը խոր ու յստակ ըմբռնել տալուն մէջն է։ Արժէքաւոր գրքերէ հանուած քաղուածքներ, գեղեցիկ նկարագրութիւններ ու նկարներ. ամեն տեսակի հարցերով, խնդիրներով և կատարուելիք աշխատանքներով լեցուն։ Աշխարհագրութեան դասագրքին վրայ պէտք չէ նայիլ, իբրեւ չոր բառարանի մը վրայ, ուր խտացուած է ուսուցչին պատմածները միայն, վերջը սուեղել կարդալու և կրկնելու համար միայն։ Դասագիրքը պէտք է պարունակէ շատ աւելի նիւթ, քան ուսուցչի տուածը, պէտք է լրացնէ, պէտք է կողմնակի լոյսեր աւելցնէ, պէտք է բերէ նոր մանրամասնութիւններ և նոր կենդանացում։ Եւ պէտք է կարդացուին պարտադիր կերպով այդ բոլոր յաւելեալ մասերը. գէշ սովորութիւն մըն է ուսուցչի չըսած բաներուն վրայէն խաչ մը քաշելն ու անցնիլը։

Եւ յաջորդ դասին ալ կարիք չկայ, որ աշակերտը անպատճառ ամէն բան գիրքին պէս պատմէ կամ ուսուցչին պէս. բայց անհրաժեշտ է, որ ուսուցչի տուած բոլոր հարցերուն ճիշդ ու յստակ պատասխանել կարողանայ, որ իւրացուցած ըլլայ, գիտնայ։ Ուսուցիչը յաճախ ամբողջ սորվածէդ միայն մէկ որոշ կէտ մը կը հարցնէ, որ իրեն պատմես կամ բացատրես. և աշակերտը, իր պարտաւորութիւնը լրիւ կատարած աշակերտը, պէտք է կարողանայ պատմել ու բացատրել շնորհքով։

Խորացման աստիճանին վրայ աշխարհագրութեան վրայ դասերուն ամենէն սովորական և ամենէն արդիւնաւոր միջոցն է նոր սորված երկրին պայմանները համեմատութեան դնել արդէն սորված միւս երկիրներու պայմաններուն հետ թէ՛ բնական վիճակները, դիրքերն ու բերքերը, թէ՛ կլիման, թէ՛ սահմանները և հարեւան պայմանները և թէ՛ կառավարութեան ձեւը, պետական կազմը, ցեղական խառնուրդը, ժողովուրդի տիպը, բնաւորութեան գծերը, աշխատելու եղանակը, իր շնորհները, թէ՛ տնտեսական, արդիւնաբերական և առեւտրական զանազանութիւնները, և ջանք ընել, որ տղաքը հանել կարողանան այդ տարբերութիւններուն և զանազանութիւններուն պատճառները։ Եւ այդ համեմատութիւններուն վրայ յենուելով հանեն հետզհետէ ընկերաբանական և քաղաքակրթական հիմնական սկզբունքները աշխարհագրութեան։

Խորացման աստիճանի երկրորդ մեծ միջոցը նորէն ընթերցումն է. ուղեւորական, նկարագրական, բնապատմական անչափ նիւթեր կան, ինչպէս և մարդաբանական, առեւտրական, լեզուագիտական. ատանկ հետաքրքիր ու պարզ էջեր տնտեսական, դրամական, երկրագործական և այլ արդիւնաբերական հարցերու շուրջ. չափազանց առատ ու բազմակողմանի նիւթ վերին աստիճան կրթիչ ու հետաքրքիր։ Դժուարը ատոնք դուրս հանելն է հատորներուն ու պարբերականներուն դէզերուն մէջէն և դնել մէկ-երկու հատորներու մէջ, որ դառնայ դիւրին մատչելի աշակերտներուն, որ դասէ-դաս ու կտոր-կտոր կարդալ ու օգտագործել կարողանան իրենց ուսուցչի ղեկավարութեամբ։ Խիստ մեծ է այս տեսակ աշխարհագրական ընտիր էջերու դերն ու պէտքը ընդհանուր կրթութեան համար։

Երրորդ միջոցը լուսարձակն է նորէն ու շարժապատկերը. կուսական անտառներու, ծովերուն խորքերուն, սառցապատ անտառներուն, աւազուտ անապատներուն գեղեցիկ նկարները, անոնց ծոցին մէջ ապրող բոյսերով, կենդանիներով ու ժողովուրդներով. այդ ժողովուրդներուն կենցաղը, տիպերը, ապրուստը, ուրախութիւններն ու տառապանքները, պարերը, հանդէսները, առօրեայ կեանքն ու աշխատանքը հանքերուն խորքը, դաշտերուն վրայ, խանութներուն ու դրամատուներուն մէջ. քաղաքներու գեղեցիկ արուարձաններն ու կա-

բնար շէնքերը. անվե՞րջ, անվե՞րջ, շարժում ու պատկեր. և՛ գրաւիչ և՛ կլթիչ։ Ինչքան որ անհամ ու անհոտ բան մըն է ֆիզիքայի ու քիմիայի դասաւանդումը առանց փորձերու, նոյնքան և աւելի անհամ ու խեղճուկ բան մըն է աշխարհագրութեան դասաւանդումը առանց հարուստ ալպոմներու, ամէն մեծութեան ու գունաւոր նկարներու և մանաւանդ ու յատկապէս առանց լուսարձակ գործիքի ու շարժապատկերի լայն ու մշտական գործածութեան։

Չորրորդ միջոցը քարտէզներու նկարելն է։ Աշակերտը ո՛չ մէկ մայր-ցամաք, ո՛չ մէկ ծով ու ծոց, ո՛չ մէկ երկիր ու պետութիւն, ո՛չ մէկ լեռ ու գետ, ո՛չ մէկ նահանգական բաժանում, ո՛չ մէկ կլիմայական բաժանում, ո՛չ մէկ արդիւնաբերական մանրամասնութիւն և ո՛չ ալ որևէ տեղ ու քաղաք պէտք չէ անուանէ, պէտք չէ միայն կրկնէ ու պատմէ առանց շարունակ այդ բոլոր սորվածի ու սորվածներու քարտէզները գծելու, երբեմն նոյն բանը քանի՛-քանի անգամներ դասագրքի գեղեցիկ օրինակներուն վրայէն, պարզած, համառօտած, բայց ճիշդ. ձեռքը այնքա՛ն պէտք է վարժըվի, որ կարողանայ բոլոր էական քարտէզները գծել ուղղակի յիշողութեամբ։

Գ. ԱՇԽԱՐՀԱԳՐՈՒԹԵԱՆ ՈՒՍՈՒՄԸ ԼՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒ ՄԷՋ

Լսարանական շրջանին ընդհանուր կրթութեան նիւթն է ամենէն առաջ հայրենի աշխարհի յատուկ ու մանրամասն ուսումնասիրութիւնը բնական, տնտեսական, ընկերական ու քաղաքական ամեն տեսակէտներէ։ Հայրենի աշխարհի հետ նաև այն պետութեան բազմակողմանի ու լուրջ աշխարհագրական ուսումնասիրումը, որուն որ քաղաքականապէս կապուած է հայրենի երկիրը, իբրև այդ պետականութեան մէկ բաղադրիչ մասը։ Լսարաններուն մէջ աշխարհագրութեան յատկացուած ժամանակի մէկ-երրորդը կը տրամադրուի հայրենի երկրի այս յատուկ ուսման։

Մնացած երկու-երրորդ ժամանակը կը յատկացուի համեմատական ընդհանուր աշխարհագրութեան. ո՛չ թէ երկիր-երկիր կամ պետութիւն ու պետութիւն առանձին առած ուսումնասիրել հայրենի աշխարհի պէս աշխարհագրական ամեն տեսակէտներէ, այլ բնական, տնտեսական, վարչական, պետական, լեզուական, կրօնական, մարդաբանական, արտադրական, առևտրական ու քաղաքակրթական բոլոր կողմերուն մօտենալ իրար-ետևէ, առանձին-առանձին և աչքի առաջ ունենալ միաժամանակ բոլոր երկիրներու մէջ եղած տարբեր ձևերը, տարբեր վիճակները, տարբեր թիւերն ու համեմատութիւնները։ Այսինքն համեմատական ընդհանուր աշխարհագրութիւն մը,

որուն մէկ մասը, գրեթէ մէկ երրորդ մասը կը կազմէ ընդհանուր բնական աշխարհագրութիւնը. իսկ մնացած երկու-երրորդը կը ներկայացնէ մարդկային ընդհանուր ընկերաբանական աշխարհագրութիւն մը, ուր մարդկային համայնական կեանքի բոլոր կարեւոր կողմերն ու երեւոյթները կու գան ուսումնասիրութեան իրենց արդի ունեցած վիճակով ու տարածականութեամբ երկրիս երեսին վրայ։

Ասիկա գործնականապէս կը նշանակէ զբաղուիլ ու ծանօթանալ ընկերաբանական բոլոր գիտութիւններու հիմնական հարցերուն ու գլխաւոր սկզբունքներուն հետ. լեզուագիտութիւն, տնտեսագիտութիւն, վարչական ձեւերու ուսում, պետականութիւն, կրօններու ուսում, օրէնսգիտական հիմնական ըմբռնումները, կրթութեան ձեւերը զանազան երկիրներու մէջ, ժողովուրդներու հոգեբանութիւնը, հարկային դրութիւնները, դրամական ու պանքային հաստատութիւններու դերը. հաղորդակցութեան ձեւերն ու չափերը և գլխաւոր գիծերն ու ուղղութիւնը. միջազգային տնտեսական կապեր և միջազգային իրաւունք։

Երկու լսարաններու երեքական ժամերէն մէկը յատկացնել հայրենի աշխարհագրութեան և երկու ժամ բնական ու ընկերային համեմատական աշխարհագրութեան։

Գալով նիւթի աւանդման եղանակին թէ՛ մէկի և թէ՛ միւսի համար ամենէն բնականը դասախօսութեան ձեւն է։ Ստացումը ուրեմն ուսուցչի ազատ խօսքով. իւրացումը ինքնաշխատութեամբ ուսուցչի ցոյց տըւած գրքերուն վրայէն և իր դասախօսելու ատեն տղոց առած նշումներու ղեկավարութեամբ։ Դաս պատասխանել չկայ. ընտուգումը կը կատարուի պարբերական գրաւորներով քանի մը դասը անգամ մը քառորդ ժամերով կամ մէջէմէջ ամբողջ ժամ մը յատկացնելով։

Իբրեւ խորացում, ուսուցիչը կու տայ որոշ հարց, որոշ խնդիր, որոշ մտածելու, դիտելու ու դատելու նիւթ, որուն պատասխանը պէտք է պատրաստեն աշակերտները գրաւոր, մէկ-երկու երեսի վրայ խտացուցած. երբեմն կը պատահի, որ բոլորին կու տայ միեւնոյն նիւթը, կրնայ պատահիլ, տարբեր խումբերու տարբեր հարցեր կամ ամեն մէկուն յատուկ հարց մը։ Ժամ մը կը նուիրուի պատասխանները կարդալու և կարծիքներու փոխանակութեան։

Իբրեւ խորացում կը նշանակէ արժէքաւոր երկեր, գլուխներ կամ էջեր, որ կարդան. կրնայ նորէն դարձնել աշակերտական դասախօսութեան մը նիւթ. կամ կարեւոր էջը դարձնել ընդհանուր վերլուծական ընթերցում։

Իբրեւ խորացում տղաքը պիտի պատրաստեն զանազան համադրող ու համեմատող ցուցակներ, վիճակացոյց տախտակներ, նկար ու քարտէզ որոշ եզրակացութիւն մը, որոշ երեւոյթ մը, պատկե-

բաւորելու, ապացուցանելու կամ ստատիստիկները կազմելու համար։

Իբրեւ խորացում պէտք է նկատել տարեկան մէկ-երկու ճամբորդութիւն խմբովին, ուսուցչի հետ որոշ ծրագրով, որոշ հարցերու պատասխանը բերելու համար տեղն ու տեղը կատարուած դիտողութիւններով եւ ուսումնասիրութեամբ։

Դ. ՊԱՏՄԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԵՐ

1.— ԱԶԳԱՅԻՆ ՄԵԾ ԴԷՄՔԵՐ

Ա. ԱՒԱՆԴՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿԸ

Տարրական շրջանին մէջ փոքրիկներուն պատմական եղելութիւններ աւանդելուն առաջին նպատակն է սէր ու հետաքրքրութիւն արթընցնել փոքրիկներու հոգիին մէջ դէպի իր ժողովուրդի անցեալը։ Պատմութեան աւելի սիսթեմաթիկ ու աւելի գիտական աւանդումը յաջորդ շրջանի նիւթ է, ուր տղուն միտքը աւելի բացուած կ՚ըլլայ եւ դէպքերու շղթայաւորումը եւ պատճառական կապակցութիւնները ըմբռնելու շատ աւելի հասունցած։ Առաջին շրջանի այս երկրորդ երկամեակին մէջ աւանդուելիքը ո՛չ այնքան մտքին կը դիմէ, որքան սրտին։

Եւ այդ սէրն ու հետաքրքրութիւնը առաջացընել կարողանալու համար անհրաժեշտ է կենդանի ու մօտիկ ծանօթացում այն մարդոց հետ, որոնք գործած են ու տառապած իրենց ժողովուրդի կեանքն ու գոյութիւնը պաշտպանելու համար, որոնք իրենց խելքն ու քաջութիւնը, իրենց կեանքն ու տաղանդը նուիրած են իրենց ժողովուրդի զօրացման ու բարձրացման։ Ուրիշ խօսքով ազգային պատմութեան այս առաջին աստիճանի դասաւանդման նիւթը կը կազմեն ազգային պատմութեան մեծ ու կարեւոր դէմքերը իրենց կեանքով ու գործով։

Այս շրջանի ազգային պատմութեան երկրորդ նպատակն է բնականաբար հող ու ատաղձ պատրաստել յաջորդ շրջանի աւելի ամբողջական ու աւելի կապընթաց դասերուն։ Ո՛չ միայն հող ու ատաղձ, այլ եւ աւելի հասունութիւն ու խորութիւն։ Երբ պատմական մէկ-երկու տասնեակ կարեւոր դէմքերու պատկերը կայ տղոց գլխուն մէջ, անոնց գործերը, անոնց ժամանակի պայմաններուն կենդանի պատ-

կերտումը, այս ամէնը անշուշտ շատ կը նպաստէ յաջորդ շրջանի քաղաքական ու քաղաքակրթական բացատրութիւններու ըմբռնումին. այդ պատկերներն ու պատկերացումները մէկ կողմէն կենդանութիւն կու տան ու արդէն պատրաստ հետաքրքրութիւններ կը բերեն նոր աշխատանքին, ինչպէս և տաք զգացումներ իրենց ծանօթ հին հերոսին։

Այս անջատ-անջատ, ինքն իր համար իբրև առանձին ամբողջութիւն մը ներկայացընող կենսագրութիւններու շարքի ուսանդման երրորդ նպատակն է ազգայինի միջոցով ու ազգայինի վրայ ընդհանուր պատմական ըմբռնումներ մշակելը. պատմական բազմաթիւ ու բազմատեսակ գաղափար ճշդելը, քաղաքակրթութեան առաջացման հիմնական գծերը տալը, ինչպէս և պատմական լեզու և արտայայտութիւն զարգացընելը։ Այսինքն այս կենսագրական նախնական պատմութիւնը ո՛չ միայն յաջորդ շրջանի ազգային պատմութեան համար հիանալի նախապատրաստութիւն մըն է, այլ և ընդհանուր պատմութեան տեսակէտէն արժէքաւոր օժանդակութիւն մը։ Մեզի շրջապատող և մեզի հետ դարերու ընթացքին շփման մէջ եղող բազմաթիւ հին ու նոր ժողովուրդներու մասին կը յիշուի, բազմատեսակ ընդհանուր պատմական երևոյթներու և շարժումներու մասին կը խօսուի, ինչպէս օրինակ նախարարական-աւատական կապերն են կամ խաչակիրներու արշաւը, յոյն-սասանեան մրցակցութիւնը, քրիստոնէութեան ու մահմետականութեան ծագումը և ուրիշ։

Բ. ՆԻՒԹԻ ԸՆՏՐՈՒԹԻՒՆԸ

Կը մնայ ազգային պատմութեան էջերէն հանենք մեր մեծ դէմքերը. ընտրութիւն մը, որ մեծ մասով վէճի առարկայ չէ. այնքան ակնյայտնի է անոնց անձին, գործին ու կեանքին հանրութեան վրայ ունեցած ազդեցութիւնը։ Քանի մը դէմքերու ընտրութիւնը միայն կրնայ որոշ տատանումի ենթարկուիլ ըստ պատմագրի և ուսուցչի ըմբռնողութեան։

Պէտք է ընտրել բնականաբար քիչ-շատ ամբողջութիւն մը ներկայացընող, յստակ գծագրութիւն ունեցող և պատմելու նիւթ մատակարարող մեծ դէմքերը. գործ ու շարժում քիչ պարունակող պատմութիւնները փոքրիկները վայելել չեն կրնար։ Եւ դէմքն ու պատմութիւնը միշտ կը շահին, երբ գաղափարի մը մարմնաւորումը կը ներկայացընեն կամ ժամանակի մը առանցքը։

Մեր առասպելական կամ կիսաառասպելական դէմքերէն ամենէն աւելի գեղեցկութիւն և իմաստ ունին 1) Հայկ ու Բէլի պատմութիւնը, 2) Արա Գեղեցիկն ու Շամիրամը, 3) Տիգրան ու Տիգրանուհին, 4) Արտաշէս ու Սաթենիկ և 5) Արտաւազդ։

Հին դարերու պատմութիւնէն՝ 1) *Տրդատ ու Գրիգոր Լուսաւորիչ,* 2) *Արշակ Թագաւոր ու Մանուէլ Մամիկոնեան,* 3) *Սահակ Պարթեւ և Մեսրոպ Մաշտոց,* 4) *Վարդան Մամիկոնեան և Վասակ Սիւնի,* 5) *Գայլ Վահան։*

Միջին դարերու պատմութենէն՝ 1) *Սմբատ Բագրատունի,* 2) *Աշոտ Երկաթ,* 3) *Սենեքերիմ Արծրունի,* 4) *Թորոս Լեւոնի,* 5) *Լեւոն Թագաւոր,* 6) *Հեթում և Մոնղոլներ,* 7) *Լեւոն վերջին Լուսինեան։*

Անիշխանութեան դարերէն՝ 1) *Դաւիթ Բէկ,* 2) *Արթին ամիրա,* 3) *Ներսէս Աշտարակեցի,* 4) *Ներսէս Վարժապետեան և Խրիմեան Հայրիկ,* 5) *Սասունի ապստամբութիւնը՝ Հրայր ու Գէորգ Չաւուշ,* 6) *Արամ Վանի ու Երեւանի, Վանի հերոսական դիմադրութիւնը և Երեւանի մէջ հայ պետականութեան հիմնուիլը։*

Գ. ՊԱՏՄԵԼ ՈՒ ՊԱՏՄԵԼ ՏԱԼ

Նոր դասը պէտք է պատմէ ուսուցիչը, անընդհատ ու գեղեցիկ. ամէն հարց, ամէն միջանկեալ բացատրութիւն և ամէն ընդհատում կը վնասէ ընդհանուր տպաւորութեան։ Եւ առանց որեւէ թղթի ու գրքի, անկաշկանդ խօսուածքով հայեացքը տղոց հայեացքին. ունկընդիրներու հոգին բանալու առաջին պայմանը կենդանի խօսքն է հոգիէն բղխող ու կենդանի նայուածքը, որ բնական կերպով կը վառի ու կը մարի նիւթին համընթաց։

Ուսուցիչը պատմելու ատեն գիրք ու թուղթ պէտք չէ ունենայ, բայց տունը իր պատմելիքը պէտք է պատրաստած ըլլայ մեծ խնամքով. գրած պէտք է ըլլայ ամբողջ նիւթը վիպակի մը նման իր ամբողջ մանրամասնութեամբ, գրած, սրբագրած, կոկած ու գեղեցկացուցած. և այդ մշակուած գրութիւնն է, որ պէտք է պատմէ դասարանին մէջ։ Եւ այդ մշակման հիմնական պայմանն է դպրոցական այս շրջանին համար կենդանութիւնը։ Առանց մանրամասնութիւններէ ու կրկնութիւններէ վախնալու, առանց ժամանակը խնայելու պէտք է պատմուի ամէն ինչ տեղնուտեղը. պէտք է նկարագրուի գործող անձերուն դէմքը, տեսքը, շարժումները, առանձնայատկութիւնները, այդպէս ալ իր շուրջիններուն ու տեղերուն նկարագրութիւնը։ Անհրաժեշտ է, որ ամէն բան պատկերի պէս նկարուի ու կենդանանայ տղոց երեւակայութեան առջեւ։ Պէտք է մէջբերուին խօսակցութիւններ, մէկուն բառը, միւսին առարկութիւնը, և այն ամէն մանր-մունր գծերը, որոնք անձերուն բնաւորութիւնը կը լրացնեն։

Ուրիշ խօսքով տարրական դպրոցի պատմութեան դասերը վէպի կը նմանին. արդէն պատմութեան աւանդական շրջանի առասպելները վէպեր են ու վէպի կտորներ, որ երգեր են մեր հին բանաստեղծները արքունիքներու մէջ ու ժողովուրդի առջեւ, և յաջորդ շրջան-

ներու բոլոր դէմքերն ալ պէտք է վէպի վերածուին, պէտք է կեն-դանացուին, եթէ կ'ուզենք, որ փոքրիկներու սրտին խօսին ու հե-տաքրքրեն, անշուշտ միշտ հաւատարիմ մնալով պատմական աղբիւր-ներուն և պատմագիտութեան տուեալներուն։

Իր պատմելէն ետքն ալ, երբ կ'ըսկսի տղոց պատմել ու կրկնել տալ՝ միշտ պէտք է պահանջէ ուսուցիչը կանոնաւոր ու լրիւ արտա-յայտութիւն և ճիշդ ու արտաքին վերարտադրութիւն։ Ինքնին, բը-նական կերպով տղոց պատմածին մեծագոյն մասը կ'ըլլայ ուսուցչի գրեթէ բառացի կրկնութիւնը. բայց և այնպէս ուսուցիչը պէտք չէ պարտադրէ, որ տղաքը ամէն ինչ իր խօսքերով և իր ձեւովը ըսեն. և հնար եղածին չափ պէտք չէ ընդհատէ տղոց պատմածը զանազան հարցերով ու սրբագրութիւններով և պէտք չէ շտապեցնէ. պէտք է թողնէ, որ ազատ ու հանգիստ վիպել կարողանան։

Եթէ լեզուի կամ բառի սխալ մըն է տղուն ըրածը՝ առանց աւելորդ մեկնութիւններու ըսել ճիշդ ձեւը, որ տղան բնականօրէն կը կրկնէ։ Եթէ տղան կանգ առնէ, շարունակութիւն եղող կապը չի գտներ՝ ուսուցիչը յուշարարի մը պէս ծայրը կու տայ մէկ-երկու բառ կամ նախադասութիւն։ Եթէ կտոր մը մոռցաւ կամ այլակերպ ըսաւ, որ անճիշդ է, տղու պատմելը վերջացնելէն ետքը՝ ուսուցիչը կը դիմէ դասարանին՝ թէ ի՞նչը մոռցաւ, ի՞նչը անճիշդ ըսաւ կամ ո՛չ շատ գեղեցիկ։

Քիչ-շատ երկար պատմութիւնները բնական կերպով պէտք է պատմել տալ մաս-մաս, բերնէ բերան. հնար եղածին չափ առանց աւելորդ խօսքերով պատմութիւնը ընդհատելու. ձեռքի թեթեւ շար-ժում մը և մատնանշում մը՝ պատմողը կը նստի ու կը շարունակէ ընկերը։ Եւ կարիք չկայ միեւնոյն պատմութիւնը մէկ-երկու անգամ իրար ետեւէ պատմել տալու ամէն անգամ, մանաւանդ եթէ պատ-մութիւնը բաւական երկար է։ Բայց անոր փոխարէն մէջէմէջ շա-բաթներ յետոյ լրացած դասի մը վերջի ազատ վայրկեաններէն օգ-տուելով կամ քալի նման յատուկ պահ մը յատկացնելով պէտք է կրկնել տալ. «Ո՞վ կը պատմէ ինծի այսինչ պատմութիւնը» կամ «այսինչ կտորը»։ Այս հեռաւոր կրկնութիւնները և՛ հրապուրիչ են և՛ շատ օգտակար. ո՛չ միայն յիշողութեան մէջ կ'ամրացնեն, այլ և աւելի խոր ըմբռնել կու տան դէմքն ու դէպքը։

Յիշողութեան նպաստելու, իրենց ամբողջ տարուան աշխատան-քը աւելի գիտակից դարձնելու և դուրսն ալ տղոց հնարաւորութիւն տալու համար, որ մէջէմէջ թղթատեն, յիշեն ու մտածեն՝ ուսուցիչը պատմելէն, պատմել տալէն ետքը, երբ տղաքը արդէն իւրացուցած են նոր դասին նիւթը, կու տայ անոնց իրենց նոր սորվածի խիստ սեղմ բովանդակութիւնը. կրնայ գրել գրատախտակին ու ար-տագրել տալ, կրնայ գրել տալ զատ թուղթի մը վրայ և տալ տղոց, որ ձեռքէ ձեռք դուրսը իրենք արտագրեն։

Խորացման աստիճանին վրայ կատարուելիք աշխատանքներն են.

1) Համեմատե՛լ նոր հերոսը նախորդ պատմութիւններու հերոսի մը կամ հերոսներու հետ։ Համեմատել վարմունք մը, դէպք մը, կռիւ մը, վիճակ մը, հոգեբանութիւն մը նախորդ նման զուգակշիռ երեւոյթներու հետ. և հնար եղած չափով տարբերութիւններուն պատճառը փնտռել։

2) Ենթարկե՛լ գործող անձերուն վարքն ու խօսքը գնահատութեան. ի՞նչ էր լաւ, ինչո՞ւ էր լաւ. ինչէ՞ն դժգոհ մնացին, ինչպէ՞ս կ'ուզէին, ինչո՞ւ համար այդպէս չէ եղած։ Ամենէն աւելի ի՞նչ բանն էր այսինչ անձի բնաւորութեան մէջ ամենէն ազնիւը, ամենէն գրաւիչը, իրենց համար ամենէն սիրելին. ինչո՞ւ։ Ինչո՞ւ համար այսինչ անձը, վարմունքը, գործը հակակրելի է մեզի։ Ո՞րն է պատմութեան մէջ ամենէն գեղեցիկ կտորը, ամենէն ուժեղ կտորը։

3) Կարդա՛լ հատուածներ նոր սորված անձի շուրջ, պատմական էջ մը ժամանակակից աղբիւրներէ կամ արդի նշանաւոր հեղինակէ մը կամ պատմական վէպէ մը. կը կարդայ ինքը ուսուցիչը դասարանին դէմ։

4) Ցո՛յց տալ թէ՛ հերոսներուն և թէ՛ այդ ժամանակը կենդանացնող պատկերներ. միշտ ալ յայտնելով, թէ ո՞վ շինած կամ ո՞ւրկէ է հանուած այդ պատկերը։

5) Գծե՛լ մեծադիր Սեւ, Կասպից, Պարսից ու Միջերկրական ծովերուն մէջ ինկած լեռնային զանգուածը իր հիմնական ուղղութիւններով, նշանակել մեծ լիճերն ու կարեւոր գետերը. արտագրել տալ տղոց. և ամէն անգամ նոր տեղի մը անուն երբ հանդիպի՝ աւելցնել տալ իրենց նկարածին վրայ։

6) Դիտողութեան նիւթ դարձնել՝ օգտուելով նոր սորված պատմութեան տրուած յարմար ատաղձէն՝ զանազան դասակարգերու գոյութիւնն ու փոխադարձ կապը, ժողովուրդներու գլխաւոր աշխատանքները, թէ ի՞նչպէս կ'ապրին, ի՞նչ զուարճութիւններ ունին, իրենց երթեւեկի միջոցները և գլխաւոր ճամբաները, զինուորական կազմը, կռիւներուն ու զէնքերուն ձեւերը, իշխանական բերդերը, թագաւորական պալատին մէջ կեանքը, ժողովուրդի հին ու նոր կրօնները, սովորութիւնները, հագուստները։

Դիտե՛լ տալ շրջապատող պետութիւններու փոփոխուիլը, ամէն մէկուն տիպարը, հագուստը, բնաւորութիւնը, լեզուն, կրօնը, իշխանութեան ձեւը, երկիրը, անոնց ու մեր փոխադարձ յարաբերութիւնները. ո՞րք են թշնամի, ո՞րք են բարեկամ. տիրող ու տիրուած։ Եւ ցոյց տալ բնորոշ նկարներ։

II․— ԱԶԳԱՅԻՆ ՊԱՏՄՈՒԹԻՒՆ.

Բարձր նախակրթարանի չորս տարիներու ընթացքին ազգային պատմութեան նիւթն է հայրենի աշխարհի սիսթեմաթիկ ու լրիւ պատմութիւնը· աւանդման նպատակն է ճանչնալ իր ժողովուրդի անցեալը, իր բոլոր չարն ու բարին և խմորուիլ այդ ամենուն հոգիով ու էութեամբ։

Սխալ մըն է այս շրջանի դասաւանդումը պատմական տեսութիւններու, քննադատութիւններու և տնտեսական ու քաղաքական ուսումնասիրութեան վերածելու ճիգը· պատանեկման այս տարիքին համար այդ տեսակի գիտական մերձեցումը չոր է ու անհետաքրքիր· այս շրջանին ալ սրտին ու երեւակայութեան խօսիլը մեծ կարեւորութիւն ունի։ Պէտք է ամեն ինչ ներկայացնել կենդանի անձերով, ապրող ու մնայուն պատկերացումներով և յստակ ու պայծառ նկարագրուած դէպքերով։

Պատմութիւնը վէպ մըն է նաեւ այս շրջանին, միայն թէ ամբողջ ժողովուրդի մը ամբողջական և իրական վէպը։ Ինչքան գեղեցիկ, յստակ ու կենդանի կազմուի ու պատմուի այդ վէպը, այնքան խորունկ ազդեցութիւն կ'ընէ թարմ հոգիներու վրայ, և ինչքան իրականութիւնը ճիշդ ու խոր ըմբռնելով պատմուի ու ներկայացուի այդ վէպը, այնքան բարձր կ'ըլլայ իր պատմական ու գիտական արժէքը։

Պատմուածքին հիմքը պիտի ըլլան իրողութիւնները, մարդիկ ու իրենց գործերը, ժողովուրդներու խլրտումներն ու շարժումները· հնար եղածին չափ քիչ դատողութիւն։ Այդ իրողութիւններու դիտողութիւնէն իրենք աշակերտները պէտք է հանեն հետզհետէ հարկ եղած որոշ պատմական դատումներ ու տեսութիւններ խորացման աստիճանի աշխատանքներու ատեն։

Նախորդ շրջանի պատմութենէն այս շրջանի ունեցած հիմնական տարբերութիւնը ուրեմն պատմական երեւոյթներու կապակցումն է, իբրեւ անընդհատ ամբողջութիւն մը, դարերու բնական յաջորդականութեամբ ժամանակի թելին վրայ։ Երկրորդ չեշտուած տարբերութիւնն է տղոց հասունացումը, որով պատմական դէպքերն ու երեւոյթները անհամեմատ աւելի խոր կը հասկցուին ու կը դիտուին շատ աւելի բազմակողմանի և շատ աւելի լայն ակնարկով։

Գալով դասաւանդման եղանակին՝ ստացումը կը կատարուի ուսուցչի շրթունքէն· իւրացումը դուրսը դասագրքի մը օգնութեամբ։ Հարուստ ու գեղեցիկ կազմուած դասագրքի մը պահանջը այս շրջանի համար մեծ է նաեւ պատմութեան դասաւանդումին մէջ։ Իբրեւ ստուգում երբեմն պատմել կու տայ ամբողջ դասը, երբեմն այս ու այն կտորը, երբեմն որոշ հարցերու պատասխանը կը պահանջէ, երբեմն ամբողջի հակիրճ ամփոփումը· մէջէմէջ կրնայ գրել դասը ամբողջ դասարանին։

Ուսուցման աստիճանը քանի կ'երթայ այնքան աւելի խորք ու կարեւորութիւն կ'ըստանայ, իբրեւ յաջորդ շրջանի աշխատանքներուն համար հիմնական արժէք ունեցող նախապատրաստութիւն։

Դէմքերը, դէպքերը, վիճակներն ու պայմանները շարունակ իրարու կը համեմատուին. և երեւոյթներու նմանութեան ու տարբերութեան պատճառները կը փնտռուին. և կ'ըլլան առաջին փորձերը պատմական օրէնքներ հանելու։

Կը գծուին պատմական քարտէզներ համապատասխան իւրաքանչիւր ժամանակի քաղաքական վիճակին թէ՛ ներքին և թէ՛ արտաքին սահմաններու ճշդումով ու կը համեմատուին ատոնք իրարու։

Կը կազմուին դրամներու հաւաքածուներ, կը դիտուին դրամներու կազմը ու նկարները. ի՞նչ կը նկարէին դրամներու վրայ, ինչո՞ւ. և կը համեմատուին տարբեր ժամանակներու դրամները իրարու. և կը ճշդուին տարբեր դէմքերու արտայայտիչ գծերը, որ կը համեմատուի աւելի ուշ եկող արուեստագէտներու երեւակայածին ու գծածին։

Յատուկ ուշադրութեան կ'առնուին որոշ ժամանակաշրջանի մը հագուստները, զէնքերը, շէնքերն ու քաղաքները, կռիւներուն եղանակները, տնտեսական պայմանները, վարչական կարգերը լուսարձակի օգնութեամբ։

Կը յանձնարարուի արժէքաւոր պատմական երկերու ընթերցումը թէ՛ վիպական ու թատերական և թէ՛ զուտ գիտական, բայց աւելի լայն հասարակութեան համար գրուած։ Այս երկերէն մէկը, միւսը կրնայ ենթարկուիլ նաեւ ընդհանուր դասարանական վերլուծութեան. գրքերէն մէկ մասին ընթերցումը կ'ըլլայ պարտադիր. մէկ աւելի խոշոր մասը, որ ուսուցիչը կը յանձնարարէ ու կը նշանակէ, կը մնայ ազատ ընթերցման նիւթ։

III.— ԱԶԳԱՅԻՆ ՊԱՏՄՈՒԹԵԱՆ ԴԱՐԱՇՐՋԱՆՆԵՐՈՒՆ ՈՒՍՈՒՄԸ

Լսարանական երեք տարիներուն մէջ ազգային պատմութիւնը երրորդ անգամ մը կ'ենթարկուի ուսումնասիրութեան շատ աւելի գիտական ձեւով, իբրեւ ժողովուրդի մը կեանքին յաջորդական քաղաքական-կուլտուրական աստիճաններուն բազմակողմանի ուսուցումը։

Այլեւս պատմութեան վրայ չենք նայիր իբրեւ որոշ անձերու ու որոշ դէպքերու անջատ նկարագրութիւն, ինչպէս էր տարրական նախակրթարանի մէջ, ո՛չ ալ իբրեւ պատմական եղելութիւններու ու դերակատարներու յաջորդական շարան մը ժողովուրդի մը գոյութեան առաջին օրերէն մինչեւ մեր ժամանակը։ Անձերն ու դէպքերը, որոնց արդէն ծանօթ են աշակերտները, կը քննուին խորքը, այդ

ոնձերուն և անոնց գործերուն վրայէն ջանք կ՚ըլլայ հանելու որոշ ժամանակներու ընդհանուր կեանքը, ձգտումը, հաւատքը, ապրուստին կերպերը, մաքառումները և ստացուած հետեւանքները։ Աշխատութեան և ուսումնասիրութեան նիւթը կը դառնայ ազգային պատմութեան իրարմէ տարբերուող գլխաւոր դարաշրջանները։ Այսինքն ժողովուրդի մը ծագման, զարգացման և դարէ դար կրած կարեւոր ու բնորոշ փոփոխութիւններուն բազմակողմանի և գիտական-ամբողջական նկարագրութիւնը։

Իւրաքանչիւր ժամանակաշրջանի ներքին ուսումնասիրութեան անցնելէ առաջ կը գծուի նախ արտաքին ընդհանուր պատմական վիճակը. ի՞նչ ժողովուրդներ, ի՞նչ քաղաքակրթութիւն և ի՞նչ ձեւերով կը տիրեն հայրենի երկրի չորս կողմը. ի՞նչ սահմաններով, ի՞նչ ձգտումներով և ի՞նչ ընդհարումներով իրարու հետ։ Եւ հայրենի երկրի յարաբերութիւնը այդ տիրող ազգութիւններուն հետ, ըլլայ դիմադրական պայքարով, ըլլայ տիրելով ու տիրուելով, ըլլայ կուլտուրական ազդեցութեամբ, ըլլայ տնտեսական կապերով։

Եւ հայրենի երկրին մէջ ի՞նչ իշխանութիւններ կան ու՞ր, ի՞նչ բաժանում, ըլլայ ազգային թէ օտար. կը պատրաստուի անոնց քարտէզը, ինչպէս և կը գծուի իր հիմնական գծերով ժամանակի ընդհանուր պատմական քարտէզը։ Կը կազմուի տիրող իշխանական տուներուն տոհմային ցանկը, կը հանուի պետական ձեւը, վարչական եղանակը, դասակարգերը, աշխատանքի ձեւերը, ի՞նչ ապրանքներ կ՚արտահանուէին, ինչե՞ր դուրսէն կը բերուէին, ի՞նչ ճամբաներով, ի՞նչ ներքին հարկեր և ի՞նչ արտաքին պետական տուրք։

Կեանքի եղանակը պալատին մէջ, պետական գլխաւոր կեդրոններուն մէջ, իշխաններուն կեանքն ու ապրուստը, հասարակ ժողովուրդի ապրուստն ու վիճակը, քաղաք ու գիւղ։ Պատերազմական կարողութիւնը, զօրքին կազմը, զէնքի տեսակները, ռազմական ոգին ու արուեստը։ Կրօնը, կրօնական դասակարգ, հաւատալիքներ, գըլխաւոր կրօնական կեդրոնները. հոգեւոր և աշխարհիկ ուժերու չափումը, լեզուի վիճակը, կրած ազդեցութիւններն ու փոփոխութիւնները։ Ի՞նչ գրականութիւն և ի՞նչ գեղարուեստներ։

Եւ որո՞նք են այդ ժամանակաշրջանի ուսումնասիրութեան համար մեր աղբիւրները. ի՞նչ չափով են լրիւ և ի՞նչ արժէքով։ Եւ տալ աղբիւրներուն հետ այդ շրջանէն մնացած աւերակներուն, դրամներուն, ամաններուն, զէնքերուն և ամեն տեսակի մնացորդներուն իրական պատկերը, ինչպէս և երեւակայութեամբ լրացուած ձեւացումները։ Եւ լուրջ գաղափար մը կազմելու չափ բաւարար ծանօթացում ժամանակի գիտական, գրական ու գեղարուեստական կարեւոր գործերուն։

Դասաւանդման եղանակը լսարանական ազատ խօսքն է ուսուց-

չական ամպիոնէն, իբրեւ ստացում․ Իւրացումը ինքնաշխատութեամբ քանի մը նշանակուած գրքերու վրայէն․ ստուգումը պարբերաբար ու գրաւոր։

Իւրացման աստիճանի հիմնական աշխատանքներն են 1) համեմատական զուգադրութիւն տարբեր ժամանակներու մէջ նոյն երեւոյթներու ստացած վիճակներուն, որով հետզհետէ կը գծուի պատմական երեւոյթներու ծագման ու զարգացման ընդհանուր ընթացքը։ Եւ կը նշմարուին ժողովուրդի ամբողջ կեանքին մէջ տիրող և բոլոր շրջաններուն մէջ երեւցող առանձնայատուկ կողմերը, և այդ տիրող գիծերը առաջացընող պատմական ու բնական պայմանները։

2) Ընթերցում ու վերլուծում դասարանական՝ ժամանակակից աղբիւրներէ էջեր ու կտորներ, ինչպէս և գլուխներ արդի պատմական ուսումնասիրութիւններէ։ Քիչ մը աւելի երկար եղող նիւթերուն ընթերցումը դուրսը, դասարանի մէջ կը կատարուի միայն կարդացուածի վերլուծումը։

3) Թափառումներ ուսուցչի ղեկավարութեամբ հայրենի երկրի զանազան կողմերը, պատմական վայրերը և պատմական մնացորդները տեղն ու տեղը տեսնելու համար։

IV.— ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՊԱՏՄՈՒԹԻՒՆ

Մինչեւ բարձր նախակրթարանի կէսը ազգային պատմութեան դասերու ընթացքին շատ յաճախ խօսք կ՚ըլլայ ուրիշ հարեւան և ոչ-հարեւան ժողովուրդներու մասին, երբեմն նոյնիսկ բաւական երկար ու մանրամասն, որով օտար ժողովուրդներու անցեալի ու քաղաքակրթական պայմաններու մասին տղաքը բաներ մը լսած են և տարրական գաղափար մը ունին։

Մարդկային պատմութեան ընթացքին մէջ կարեւոր դեր խաղացող ժողովուրդներու կեանքին ու գործերուն մասին սիստեմատիկ, բազմակողմանի ու ամբողջական ուսումնասիրութիւնը, իբրեւ ազգերու ընդհանուր պատմութիւն, իբրեւ ուսման առանձին առարկայ իր յատուկ պահերով, պէտք է սկսի դպրոցի մէջ բարձր նախակրթարանի կէսերուն, ո՛չ աւելի առաջ։ Պէտք է տղան հասած ըլլայ որոշ տարիքի մը օտար ժողովուրդներու կեանքէն շատ մը բաներ ճիշդ ու շնորհքով ըմբռնելու համար, պէտք է ազգային պատմութեան քանի մը տարիներու աշխատանքով նախապատրաստուած ըլլայ օգտակար կերպով հետեւիլ կարողանալու համար ընդհանուր պատմութեան մը լուրջ դասընթացքին։ Եւ աւելի կանուխ սկսելու համար ալ բնաւ կարիք չկայ․ բարձր նախակրթարանի կէսէն մինչեւ դպրոցական կեանքին վերջը հինգ տարի է․ և այդ հինգ տարին լրիւ հերիք է ընդհանուր

պատմութեան ամբողջ ընթացքը աւանդելու համար մարդկային պատմութեան նախնական օրերէն մինչեւ մեր արդի ժամանակը. հինգ տարի շաբաթական երկ-երկու ժամ աշխատանքով:

Գրեթէ բոլոր եւրոպական լեզուներով միջնակարգ վարժարաններու համար կան կազմուած մէկը միւսէն բաւարար, երբեմն նոյնիսկ ընտիր դասագրքեր և գրեթէ բոլորն ալ հինգ տարիներու բաժանումով, որով ընդհանուր պատմութեան նիւթի մասին հոս խօսելու կարիք չի մնար: Միայն կարեւոր է, որ հետեւեալ կէտերը յատկապէս ընդգծենք:

Նախ՝ ընդհանուր պատմութիւնը սկսելէն առաջ պէտք է տղոց յստակ ըմբռնելի դարձնել, որ մարդը երբեմն եղած է անասուն և ապրած բոլորովին անասունի կեանքով ու վիճակով: Հարց ու պատասխանի կենդանի զէնքով պէտք է գրգռել տղոց միտքը, որ պատկերացնեն մանրամասն այդ անասուն մարդուն կեանքն ու ապրուստը և փնտռեն, թէ ինչո՞ւ և ինչպէ՞ս մարդը հետզհետէ կ'ըսկսի ընտանիք կազմել, բնակարան ճարել, լեզու զարգացնել, կրակ վառել, զէնք ու գործիք հնարել, ամաններ, հագուստներ, զարդեր շինել և ինչո՞ւ: Եւ թէ ինչպէս հետզհետէ իր սնունդն ու զբաղումները կը փոխուին, կ'ըլլայ որսորդ, անասնապահ և երկրագործ. և ի՞նչ պատճառներով: Այս վիճակներէն ամէն մէկը ի՞նչ փոփոխութիւններ կը բերէ հետը թէ՛ կենակցութեան, թէ՛ լեզուի, թէ՛ կրօնական ըմբռնումներու, թէ՛ սովորութիւններու, թէ՛ նիստ ու կացի և թէ՛ նիւթական ձեռք բերումներու տեսակէտէն: Ինչպէս կ'առաջանան իշխաններ և որոշ նպաստաւոր պայմաններու տակ իշխաններու իշխաններ. ինչպէս կը կազմուի ու կը լայննայ պետական կազմը, զինուորական ուժ, բերդեր, քաղաքներ, դասակարգեր, տաճարներ և հոգեւորականութիւն. գերեզմաններ հսկայական, ընդարձակ հողատիրութիւն ու ճորտութիւն. և ջրանցքներ, ճամբաներ: Այսինքն պէտք է ապրիլ ու երեւակայել տալ տղոց հնար եղածին չափ մանրամասն այն նախապատմական շրջանն ու կեանքը, որ տեւեր է տասնեակ հազարաւոր տարիներ և որու մէջէն մարդկութիւնը հասեր է վերջապէս մեզմէ չորս-հինգ հազար տարի առաջ իր պատմական շրջանին. ընդհանուր պատմութիւնը նեղ մտքով կ'ըզբաղուի այդ պատմական դարերով. ընդհանուր պատմութիւնը սակայն պարտական է զբաղելու նաեւ նախապատմական դարերով և պարտական է զբաղելու լրջօրէն:

Այս ամենուն մասին տղոց հետ երկար-բարակ խօսիլը, այս բոլոր իրարմէ կարեւոր ու մեծ գիւտերու մարդու ձեռքով ու խելքով հետզհետէ կծիկի թելի մը պէս քակուիլը չափազանց հետաքրքիր ու յափշտակող բան մըն է տղոց համար. չափազանց աչք ու միտք բացող, յաջորդ երեւոյթներու բացատրութեան ժամանակ շատ յաճախ պէտքի եկող. և տղոց սիրտն ու միտքը մէկ անգամէն և սիրով կը

հային ընդհանուր պատմութեան դասերուն։ Այս խիստ ու թանկա-գին ու կենդանի նախապատրաստական աշխատանքին համար պէտք չէ բնաւ ժամանակ խնայել. կարելի է հանգիստ սրտով առաջին եր-կու երեք ամիսները անոր յատկացնել, ուրկէ ետքը արդէն կարելի է անցնիլ գիտային քաղաքակրթութիւններուն։ Ժամերու աւելի ա-զատ շարժում ունենալու համար՝ այս նախապատրաստական աշխա-տանքին կարելի է յատկացնել երկրորդ դասարանին վերջը քանի մը ամիս շաբաթական երկ-երկու ժամով. երրորդ դասարանին սկիզ-բը անմիջապէս սովորական ընդհանուր պատմութեան անցնելու հա-մար։

Երկրորդ՝ անշուշտ որ ընդհանուր պատմութիւնը իր ուրոյն ըն-թացքը ունի եւ պէտք է մէջ գան ու իրենց դերը պատմեն բոլոր ժողովուրդները, որ այդ ընթացքին մէկ քիչ-շատ կարեւոր մասը կը կազմեն։ Բայց շատ բնական կերպով տարբեր-տարբեր ժողովուրդ-ներուն դպրոցները շատ տարբեր ծրագիրներով կը մօտենան պատ-մութեան աւանդուելիք ընթացքին։ Ամեն ազգ ինչքան ալ չեզոք ըլլալ ու շիտակ խօսիլ ուզենայ՝ նորէն կամայ թէ ակամայ իր խա-ղացած դերին մասնաւոր կարեւորութիւն մը կու տայ, կամ գոնէ իրեն հետ կապ ունեցող դէպքերուն աւելի ընդարձակ տեղ կը յատ-կացնէ։ Մենք ալ բացառութիւն կազմել չենք կրնար. մենք ալ մեր դերը չեշտել կ'ուզենք համամարդկային պատմութեան մէջ, այլ եւ մեզի հետ կապ ունեցող ժողովուրդներու ու դէպքերու վրայ ստիպ-ուած ենք աւելի երկար կանգ առնելու։

Ասիկա գործնականապէս կը նշանակէ. 1) Մեզմէ հեռու եղող ու մեր երկրի ու շրջապատի վրայ ազդեցութիւն չունեցող ժողովուրդ-ներու կեանքին ու արտաքին շփումներուն վրայէն համեմատաբար թեթեւ ու արագ անցնիլ, շատ բան զանց ընելով, ամենէն ցայտուն եւ կարեւոր երեւոյթներուն վրայ միայն կանգ առնելով. 2) Ընդհակա-ռակը մեր մօտը, մեր շուրջը, մինչեւ մեզի երկարող ժողովուրդնե-րու գործերուն, արշաւներուն եւ քաղաքակրթական պայմաններուն վրայ աւելի երկար կանգ առնել, աւելի տեղ ու ժամանակ տալ. 3) Մաս-նաւորապէս մեր մասնակցութիւնը իր մէջը ունեցող կէտերուն ու դէպքերուն վրայ աւելի ուշադիր ըլլալ և աւելի մանրամասն, օրինակ Բիւզանդական պատմութեան հայ կայսրներու շրջանը, օրի-նակ Կիլիկիան հայութեան դերը խաչակիր արշաւանքներու ընթաց-քին. և 4) Ընդհանրապէս մեր հարեւան ժողովուրդներու պատմու-թիւնը եւ քաղաքակրթական պայմանները աւելի խոր չափերով ու-շադրութեան առնել եւ լուրջ ժամանակ յատկացնել։ Այս տեսակէտէն ինչքան ալ յաջող եւ ընտիր կազմուած ըլլան, դիցուք ֆրանսական ու գերմանական պատմութեան դասագրքերը իրենց երկրի միջնակարգ վարժարաններու պէտքին համար, անոնք մեր դպրոցներուն մէջ

գործածութեան դրուելու համար մեծապէս թերի են, մեզի յատկապէս հետաքրքրող բաները վրայէն սահելով կ'անցնին և մեզի համար շատ քիչ կարևորութիւն ունեցող երևոյթներուն յաճախ երկար էջեր կը նուիրեն։ Ամեն ժողովուրդ ինքն իր պէտքերուն համար կը շինէ իր պատմութեան դասագրքերը մասնաւորապէս։

Գալով դասաւանդման եղանակին՝ ընդհանուր պատմութեան ուսուցումն ալ էական ոչինչով տարբեր չէ ազգային պատմութեան դասաւանդման եղանակին համապատասխան կարգերուն մէջ. ինչ որ ազգային պատմութեան աւանդման մասին ըսուեցաւ տեղին է նաև ընդհանուր պատմութեան համար, շատ երկրորդական մանր տարբերութիւններով, որոնք մեծ մասով ինքնին հասկնալի են։

V.— ԳԵՂԱՐՈՒԵՍՏՆԵՐՈՒ ՊԱՏՄՈՒԹԻՒՆԸ

Գեղարուեստական երկերը կան ու ստեղծուած են հանրային վայելքին համար, բայց վայելել կարողանալու համար նախ պէտք է գիտնալ անոնց գոյութիւնը, պէտք է ճանչնալ անոնց արժէքը և պէտք է իմանալ անոնցմէ օգտուելու կերպն ու եղանակը։ Բնութեան տուած վայելքներէն ետքը գեղարուեստներու տուած վայելքներն են ամենէն բարձրը և թանկագինը։

Ընդհանուր կրթութեան պարտաւորութիւններուն մէջն է նաև գեղարուեստական ստեղծագործութիւններու և նոր հասնող սերունդներու հոգիին մէջ հաստատել այդ մտերիմ ծանօթութիւնը։

Գործնականապէս այդ սէրն ու մտերմութիւնը կը հաստատուի գրականութեան համար ընթերցումով, որ պէտք է մեծ խնամքով վարել ողջ հասունացման տարիներու ընթացքին։ Պլաստիկ ստեղծագործութիւններու համար լայնօրէն պէտք է օգտագործել լուսարձակը. դպրոցական վերջին հինգ տարիներու ընթացքին կանոնաւոր կերպով անխափան երկու շաբաթը անգամ մը դասերէ դուրս ժամ մը պէտք է յատկացուի գեղարուեստական գծով, գոյնով ու նիւթով կերտուած ստեղծագործութիւններու ցուցադրութեան ուսուցչի մեկնաբանող բացատրութիւններուն կից, իբրև անհրաժեշտ մէկ մասը դպրոցական պարտաւորութեան և անխզելի մէկ երեսը դպրոցական կեանքին։ Այդպէս ալ դպրոցական վերջին հինգ տարիներու ընթացքին նոյն ձևով երկու շաբաթը անգամ մը ժամ մը պէտք է յատկացուի երաժշտական երկերու կանոնաւոր ունկընդրութեան ուսուցչի մեկնաբանող ղեկավարութեամբ։

Իսկ այս գործնական ծանօթացումին աւելի խորք ու գիտակից վերաբերում պէտք է տան այդ գեղարուեստական երկերու առաջացման, պայմաններուն և անոնց ստեղծողներուն կեանքին սիսթեմա-

տիկ ու վերլուծական ուսումնասիրութիւնը յատուկ դասերով, այսինքն գեղարուեստներուն պատմութիւնը։

Լսարանական երեք տարիներուն մէջ ամեն տարի շաբաթական երկու պահ պէտք է յատկացուի ազգային գրականութեան պատմութեանը, ազգային երաժշտութեան, ազգային նկարչութեան, ազգային քանդակագործութեան և ազգային ճարտարապետութեան պատմութեանը։ Նոյն այդ երեք լսարաններու ընթացքին ամեն տարի շաբաթական երկու ժամ պէտք է յատկացուի ընդհանուր գրականութեան պատմութեանը, ընդհանուր երաժշտութեան, ընդհանուր նկարչութեան, ընդհանուր քանդակագործութեան ու ճարտարապետութեան պատմութեանը։ Թէ՛ ազգային և թէ՛ ընդհանուրի համար ժամանակին $^{2}/_{3}$-ը յատկացընելով գրական գեղարուեստին, $^{1}/_{3}$-ն ալ տեսողական ու ձայնական գեղարուեստներու ուսումին։

VI.— ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԳԵՂԱՐՈՒԵՍՏ

Գրականութեան գիտական, պատմական և այլ ոչ-գեղարուեստական ստեղծագործութիւններու մասին հարկ եղած ընդհանուր ծանօթութիւնները կը տրուին գիտական դասերուն կից կամ ազգային ու ընդհանուր պատմութեան դասերու միջոցին. իսկ աւելի խոր անոնց ուսումնասիրումը կը մտնէ մասնագիտական վարժարաններու ծրագրին մէջ։ Որոշ չափով մը կը մտնէ անշուշտ նաև գեղարուեստներու պատմութեան մէջ. շատ յաճախ նոյն հեղինակը և՛ գեղարուեստական և՛ գիտական կամ բանասիրական այլ երկեր ունի թողած. այլ և ժամանակի մը տիրող ոգին ու պայմանները ըմբռնելու համար, գեղարուեստական զանազան ուղղութիւններու առաջացումը բացատրելու համար հարկ կ'ըլլայ ո՛չ-գեղարուեստական երկերու ալ բովանդակութեամբը զբաղուիլ։

Ընդհանուր կրթութեան մաս կազմող թէ՛ ազգային և թէ՛ ընդհանուր գեղարուեստներու պատմութեան մէջ, ո՛չ ամեն հեղինակ յիշելու կարիքը կայ, ո՛չ ալ մանաւանդ ամեն հեղինակի ամեն երկ։ Պէտք է տալ ժամանակի ընդհանուր պատկերը, ընդհանուր ձգտումները, ընդհանուր մտահոգութիւնը, պէտք է տալ գլխաւոր հեղինակներուն ստեղծագործական դէմքը և իր ամենէն կարևոր երկերուն վերլուծութիւնը։ Իսկ գեղարուեստներու ընդհանուր պատմութեան ընթացքին խօսիլ միայն գեղարուեստօրէն մասնաւոր արժէք ներկայացնող ժողովուրդներու մասին և այդ ժողովուրդներու ալ ամենէն կարևոր ժամանակաշրջանները միայն յիշելով. հեղինակներէն ալ ամենէն կարևորները և անոնց ալ երկերուն գլուխ-գործոցները։ Եւ լայն տեղ տալ ժողովրդական ստեղծագործութիւններուն։

Ամէն ժողովուրդի մասին խօսիլ ուզել, ժողովուրդի մը պատմութեան բոլոր շրջանները աչքի առաջ ունենալ, շրջանի մը բոլոր հեղինակները թուելու ձգտիլ և մեծ հեղինակներու ալ բոլոր երկերուն վրայ կանգ առնել սխալ է և հակառակ ընդհանուր կրթութեան ծրագրին ու պէտքին. ատոր տեղը համալսարանն է։

Գեղարուեստներու պատմութեան այս դասաւանդութիւններուն ուսուցման եղանակը նոյն ճամբան է, որով կը քալէ ազգային և ընդհանուր պատմութիւնը ընդհանուր կրթութեան պատանեկան շըրջանին։ Ստացման աստիճանը ուսուցչի շրթունքէն ազատ դասախօսութիւն. իւրացման աշխատանքները ամեն աշակերտ իր համար դասի ատեն տուած նշումներուն վրայէն և ուսուցչի մատնանշած գըրքերու օգնութեամբ. ստուգումները պարբերական ու գրաւոր։ Յատուկ խնամք և լուրջ օգտագործում խորացման աստիճանի դասարանական և դուրսի աշխատանքներուն։

VII. — ԸՆԿԵՐԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐՈՒ ԾԻՒՂԱՅԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԸ

Վերջին լսարանին մէջ ընկերական գիտութիւններուն հետեւիլ ուզողները կրնան բաժնուիլ երկու ճիւղի. անոնք որ աւելի գրական հետաքրքրութիւններ ունին կը կազմեն գործնական աշխատանքներու գրական ճիւղը. անոնք որ աւելի ընկերային հարցերու գիտական խորացումովը կը հետաքրքրուին կը կազմեն գործնական աշխատանքներու պատմական ընկերագիտական ճիւղը։

Երկու ճիւղերուն համար ալ պարտադիր են պատմական գործնական աշխատանքները, շաբաթական երկու պահ։ Աշխատանքները անհատական ու հաւաքական եղանակներու բնական ձուլումն է։

1) Որոշ պատմական շրջանի մը, որոշ դէմքի մը. որոշ դէպքի մը, որոշ երեւոյթի մը ուսումնասիրութիւնը. տղաքը նախապէս դուրսը կը կարդան հարկ եղած երկը, կը յուշագրեն կամ կը գրեն տրուած հարցերուն իրենց տալիք պատասխաններն ու փաստերը և վերջը հաւաքական աշխատանքներու պահերուն կը պաշտպանեն իրենց տեսակէտները և կը ձեւակերպեն միասին վերջնական եզրակացութիւնը։

2) Աշակերտներէն ամեն մէկուն, վերջին երկու տարիները, պատմութեան ուսուցիչը կու տայ որոշ խնդիր ուսումնասիրութեան, որ գրաւոր կերպով պէտք է մշակեն և որոնք կրնան նիւթ դառնալ խմբական ընդհանուր քննութեան։

3) Որոշ պատմական երկեր, գլուխներ, էջեր ու կտորներ կը դառնան խմբական ընթերցման և խմբական վերլուծման նիւթ ուսուցչի ղեկավարութեամբ։

Գրական-պատմական ճիւղին պատկանողները այս պատմական աշխատանքներուն կից կ'ունենան նաեւ գրական գործնական աշխատանքներ շաբաթական երկու պահ։

Այս գրական-գործնական աշխատանքներու ընթացքին.

1) Կ'ուսումնասիրուին գրական որոշ շրջաններ, հարցեր ու հեղինակներ. ըլլան ազգային թէ ընդհանուր գրականութենէ հանած. գլխաւոր աշխատանքը դուրսը ամեն աշակերտ իր համար. հաւաքաբար և ուսուցչի ղեկավարութեան տակ կը կատարուի մտքերու և տեսակէտներու փոխանակութիւնը և եզրակացութեան ձեւակերպումը։

2) Ամեն աշակերտ կ'ըստանայ գրական որոշ երկ մը, ուղղութիւն մը, շրջան մը, գրական տեսակ մը, հարց մը յատուկ ուսումնասիրութեան. արդիւնքը գրաւոր կերպով խտացուցած պէտք է ներկայացընէ խումբի ընկերներուն և ուսուցչին. 3) Գրական ուսումնասիրութեան նըւիրուած հին ու նոր երկ մը ամբողջ խումբի աշակերտներուն կողմէ առանձին-առանձին կարդացուելէ ետքը կը դառնայ ամբողջ խումբի ընդհանուր քննութեան նիւթ։ 4) Որոշ երկ մը, գրական կտոր մը, բանաստեղծութիւն մը կ'ենթարկըւի խըմբական վերլուծման առանց որեւէ նախապատրաստութեան։

Գրական ճիւղին պատկանողները բացի այս զուտ գրական աշխատանքներէն՝ կ'ունենան շաբաթական երկու պահ հայ ժողովրդական բարբառներու և գրաբար լեզուի ուսումնասիրութեան նըւիրուած։ Երկու պահ ալ հայ լեզուի գիտական-քերականական համեմատական ուսումնասիրութեան։

Իսկ պատմական-ընկերագիտական ճիւղին աշակերտները բացի նախորդի հետ միասին ունեցած պատմական գործնական աշխատանքներէն, կ'ունենան նաեւ գործնական աշխատանքները ընկերային կեանքի, վարչական, տնտեսական, իրաւական կազմերու ուսումնասիրութեանը նըւիրուած։

Վեցերորդ հատուած

Լեզուներու ուսուցումը

Ա. ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒ

ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏԵՍՈՒԹԻՒՆ

1.— Լեզուի ուսուցումը ունի զանազան կողմեր, որ կրնանք երկու խումբի բաժնել. լեզուի ուսուցման գործնական կողմերը և լեզուի ուսուցման տեսական կողմերը։

Լեզուի ուսուցման գործնական կողմերը կը ձգտին ուղղակի լեզուն իւրացընել տալու, անմիջական կերպով, ըսել տալով, կապկել ու կրկնել տալով, պարզ գործադրութեամբ, առանց բացատրութիւններու ու կանոններու. կը խօսին, կը խօսեցընեն, կը հարցընեն, պատմել կու տան, կարդալ ու գրել կու տան և այդ գործնական ճամբով կը հարստացընեն ու կը նրբացընեն փոքրերուն արտայայտական կարողութիւնը։

Լեզուի ուսուցման տեսական կողմերը իսկապէս լեզու չէ, որ կը սորվեցընեն, լեզուի գործադրութիւնը չէ որ կու տան, այլ կ'ուսումնասիրեն լեզուն, անոր տարրերը, արտայայտութեան բաղադրիչ մասերը, ատոնց բոլորի իրարու վրայ ունեցած ազդեցութիւնը; անոնց կապակցութիւնները և փոփոխութեան օրէնքները։ Կը ձգտին մայրենի լեզուի կազմին ու էութեան աւելի խոր ըմբռնումին։

Այս տեսական կողմերը գիտութիւն են, ո՛չ գործադրութիւն, թէև անշուշտ այդ աւելի խոր ու պատճառական հասկացողութիւնը հետզհետէ աւելի կամ պակաս չափով կ'ազդէ նաև լեզուի աւելի ճիշդ, աւելի կոկ և աւելի նուրբ գործածութեան, որով բացի գիտականէն կ'ըստանայ նաև յետագային որոշ աստիճանի գործնական արժէք։

Ուրիշ խօսքով, լեզուի ուսուցման այս գործնական ու տեսական կողմերը թէև իրարմէ տարբեր բաներ են և ընդհանրապէս տարբեր ուղիներով կը քալեն. բայց ըլլալով միևնոյն լեզուի և միևնոյն լեզուական երևոյթներու արտաքին ու ներքին խորացումը՝ իրար կը լրացնեն ու իրար կ'ամբողջացնեն։

Ուսուցիչը յստակ կերպով միշտ իր մտքին մէջ պէտք է իրարմէ զանազանէ այդ երկու երեսները երևոյթի և պէտք չէ երբեք իրար խառնէ՝ ներքնապէս, երբ դասերու միջոցին երբեմն գան և իրարու հիւսուին արտաքնապէս. օրինա՛կ, երբ խօսելու, գրելու կամ կարդալու միջոցին մեկնութիւն մը, կանոն մը, բացատրութիւն մը ներս սպրդի. կամ օրէնքի, լեզուական կապակցութեան մը էութիւնը հանելու համար բանաւոր ու գրաւոր գործադրութիւններ մէջ կը քաշենք, իբրև վարժութիւն, իբրև օրինակ, իբրև հիմք ու լուսաբանութիւն։

Ուսուցիչը իր դասական ամբողջութիւնը չխանգարելու համար և իր գծած շիտակ ճամբան չկորսնցնելու համար միշտ շատ որոշ պէտք է գիտնայ, թէ հիմա ինչ գործի վրայ է, լեզուի ո՛ր խնդրովը կ'զբաղի, ո՛ր կողմը ունի աչքի առաջ և այս ու այն կողմի տեսակա՞նը թէ գործնականը իւրացընել տալու վրայ կ'աշխատի։

Դպրոցի մէջ լեզուի մը իւրացման գործնական կողմերը էապէս չորս են. ընթերցման իւրացում, գրութեան իւրացում, բանաւոր արտայայտութեան իւրացում և գրաւոր արտայայտութեան իւրացում. այսինքն կարճ՝ ընթերցում, գրութիւն, բանաւոր արտայայտութիւն և շարադրութիւն։

Դպրոցի մէջ լեզուի մը գիտական ուսումնասիրութիւնը նորէն էապէս չորս է. 1) բառերու կազմին ու կապակցութիւններուն ուսումը, 2) լեզուի ծագման, զարգացման և ուրիշ լեզուներու հետ ունեցած կապերուն ծանօթացումը, 3) լեզուական ստեղծագործութիւններու և գրական երկերու մէջ գործադրուող կերպերուն, եղանակներուն ու տեսակներուն ուսումը և 4) վերջապէս որոշ լեզուով մը կատարուած գրական կերտուածներուն պատմական դերն ու դիրքը. այսինքն՝ քերականութիւն, լեզուաբանական ծանօթութիւններ, գրաբանութիւն և տեղեկութիւններ գրականութեան պատմութենէն։

Ինչպէս լեզուի մը գործնական ու տեսական կողմերը ընդհանրապէս իրարմէ խիստ պէտք է զատ պահուին ու զանազանուին, այնպէս ալ անոնց տեսակ մը ենթաբաժանումը եղող այս կրկնակ չորս երեսները միշտ յստակ կերպով պէտք է իրարմէ անջատ պահուին։ Նոյն դասին մէջ կարելի է և՛ ընթերցում ընել և՛ պատմել և՛ խօսեցնել և՛ գրութիւն կամ քերականութիւն, գուցէ գրաբանական կամ գրապատմական բացատրութիւն մը, միայն թէ պէտք չէ ասոնք իրարու խառնուած ըլլան. ուսուցիչը միշտ շատ աղէկ պէտի գիտ-

նայ, թէ այդ ութը կողմերէն ո՞րն է իսկապէս իր աշխատանքին առարկան, ո՞րը վերջացուց և որո՞ւն պիտի անցնի հիմա։

Ո՛չ միայն ինքը իրար խառնելու չէ առանց ընթերցման վարժութիւններու առեն արտայայտութեան եղանակներու մասին խօսելով, գրելու առեն քերականական բացատրութիւններ մէջ քշելով, տղոց պատմութիւնը ընդհատել գրաբանական մեկնութիւններ հիւսելով նիւթին, այլ առաջուընէ մտածուած կերպով մէկը աւարտելէն ետքը միայն անցնելու է մէկէն միւսին և այդ ցնցումն ալ հարկ է, որ զգացընել կամ գիտակցիլ տայ տղոց։ Սկզբունքով դասի միջոցին պատահական, միջանկեալ կամ փակագծի մէջ աշխատանքներ պէտք չէ կատարուին. լեզուի այդ զանազան կողմերը բոլորն ալ պէտք է գան խօսքի իրենց յատուկ տեղը, իրենց յատուկ ժամանակին, անջատ մէկը միւսէն։

Մեծ կարեւորութիւն ունեցող հարց է, որ տղաքը կանուխէն վարժուին երեւոյթի մը տարբեր կողմերուն ուսումնասիրութիւնը իրարմէ խիստ զանազանելու, իր խօսքը միայն այս կամ այն կողմին վրայ կեդրոնացընելու, մէկ կողմի մասին խօսելու առեն ուրիշ կողմերէ առնուած բաներ իր ըսածին մէջ չխճողելու և գիտակից կերպով նիւթի մէկ կողմէն միւս կողմերուն անցնելու։ Դատողութեան յստակութիւնը, ուսումնասիրութեան խորացումը և մտքի սրատեսութիւնը մեծ չափերով նպաստաւորուած կ՚ըլլայ ատով։

Մտքի կրթութեան, զարգացման և գիտական մտածումի նշան է իր խօսքն ու դատումը սահմանափակել ու կեդրոնացընել գիտնալը և անգամ մը սահմանդ քաշելէն ետքը այդ սահմանէն ոչ-մէկ պայմանով դուրս չգալը։ Ամէն ինչ ըսել ուզել, նիւթը նիւթի մէջ խառնել, մէկ կողմէն միւսը ցատկել և սահմանները աւրել անմշակ մտքի ու տգիտութեան նշան է։

2.— Լեզուի ուսուցումը ընդհանուր կրթութեան մէջ երկու ճիւղ ունի՝ մայրենի լեզուի ուսուցումը և օտար լեզուի մը կամ լեզուներու ուսուցումը։ Եւ մայրենի լեզուի ուսուցումը ունի հոգեբանական խոր տարբերութիւն մը դպրոցներու մէջ օտար լեզուներու ուսուցումէն, որ միշտ պէտք է աչքի առաջ ունենալ։

Մայրենի բառերու, քերականական ձեւերու, ասոյթներու և արտայայտական եղանակներուն բերացումով մենք ո՛չ միայն մեր մտածումները ուրիշներուն արտայայտել կը սորվինք, այլ և մեր մտածումները ձեւակերպել կը սորվինք։ Մայրենի լեզուն ո՛չ միայն արտայայտութեան միջոց մըն է, այլ և մարդու ներքին մտածելու գործիքը։ Մայրենի լեզուն միայն լեզու չէ, այլ և բանականութիւն է. մենք կը դատենք, կը պատկերացընենք, գաղափարներ կը կազմենք և առանց իրմու կը հիւսենք մեր մայրենի լեզուի պարտադրած ձեւերով ու եղանակով, մեր մայրենի լեզուի գրիմակի միջով, մեր մայ-

րենի լեզուի ոգիով։ Մայրենի լեզուի խորացումը միայն արտայայտական խորացում չէ, այլ և մտաւոր կաղապարում, մտածողութեան որոշ ու մնայուն ձեւաւորութիւն։

Օտար լեզուներն ալ շատ աւելի համեստ չափով մը այդ դերը կը խաղան աւելի ուշ, երբ օտար լեզուին կը տիրանանք. երբ մօտիկ շփման կու գանք այդ լեզուի գրականութեան հետ և այդ լեզուն խօսող ժողովուրդին հետ. բայց դպրոցի մէջ, երբ իբրեւ օտար լեզու մը կը սորվինք՝ ան չունի այդ զարգացընող, ձեւակերպող հոգեբանական արժէքը. անիկա միայն լեզու մըն է, այսինքն բառերու, ասոյթներու, օրէնքներու և դարձուածներու ամբողջութիւն մը, որ պէտք է միտք պահենք այդ լեզուով ալ մեր մտածումները կերպ մը արտայայտել կարողանալու համար։ Եւ երկար, շատ երկար ժամանակ մենք կը մտածենք միշտ մեր լեզուով և օտար բառերով ու օտար ձեւերով մեր մտածածը թարգմանելու համար։

Ասոր համար է, որ օտար լեզուներու ուսումը դպրոցի մէջ ամենէն առաջ յիշողութեան հարց է և մտքի ու մտածումի զարգացման տեսակէտէն լուրջ արժէք մը չունի։ Մինչդեռ մայրենի լեզուի ուսուցումը զարգացողական մեծ դեր կը խաղայ. և ինչքան փոքր է մարդ էակը, այնքան մեծ է լեզուի այդ զարգացընող դերը։ Կրնանք ըսել, որ երեխայական և մեծ չափերով նաև մանկական տարիներու ընթացքին ուսում ու լեզու միեւնոյն բանն է. լեզուն սորվելով կը կազմուին գաղափարներն ու դատողութիւնները։

Բ. ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՄԱՆԿԱՊԱՐՏԷԶԻ ՄԷՋ

I.— ԱՐՏԱՅԱՅՏՈՒԹԵԱՆ ՄՇԱԿՈՒՄԸ

Փոքրիկներու լեզուի մշակումը կը կատարուի մանկապարտէզի մէջ նախ և առաջ մեծերու և փոքրերու կենակցութեամբ, վարժուհիներու և երեխաներու մշտական ազատ շփումով ու ազատ խօսակցութեամբ բոլոր պահերուն, բոլոր խաղերու միջոցին և բոլոր ձեռական աշխատանքներու պահերուն։

Մանկապարտէզի ամեն վարժուհի պարտական է խիստ ուշադրութիւն դարձընելու իր մայրենի խօսքի մաքրութեանը, կանոնաւորութեանը և իր արտայայտութիւններու հայութեանը։ Ասիկա պահանջ

մըն է, որ կրնայ գործադրել միայն այն վարժուհին, որ մեծցած է հայ ու հայախօս ընտանիքի մէջ. որ գոնէ իր մանկական տարիներու կրթութիւնը ստացած է հայ վարժարաններու մէջ, որ ծանօթ է հայ գրականութեան և որուն ձեռքը միշտ հայ գիրք կայ ու հայ պարբերական։ Եթէ վարժուհին հայ ընտանիքի ու հայ միջավայրի մէջ չէ մեծցած, այլ ետքը անհատական ջանքերով է ձեռք բերած հայերէնը և մասնաւոր կերպով չի հետեւիր հայ մամուլին ու գրականութեան, կամ բնաւ չգիտէ հայերէն, կամ օտար ու տգեղ հայերէն մըն է ունեցածը, օտար լեզուով կը մտածէ և կարկտուն կերպով կը թարգմանէ, ըսել է անոր հայերէնը չունի հայ լեզուի շունչն ու կենդանութիւնը, զուրկ է հայ ոգիէ. ուրեմն և իր չունեցածը ուրիշներուն տալ չի կրնար. իր փոքրիկներուն միայն եղծուած ու կեղծուած չինծու հայերէն մը միայն կու տայ։ Այս տեսակ անձը ինչքան ալ խելացի ըլլայ, դիցուք և պատրաստուած, հայ մանկապարտէզի մը հայ վարժուհին ըլլալ չի կրնար. նախ պէտք ունի ինքը հայ վարժուհիի մը։

Հայ ընտանիքի ու հայ միջավայրի մէջ մեծցած ըլլալը անշուշտ մեծ առաւելութիւն մըն է լեզուի տեսակէտէ, բայց ամէն անգամ բաւարար չէ հայ վարժուհի դառնալու համար պզտիկներուն։ Ընտանիքի ու միջավայրի լեզուն խառնակուած ու աղաւաղուած կ'ըլլայ յաճախ, մանաւանդ մայր հողէն կտրուած, գաղութային պայմաններու մէջ օտար տիրապետութեան և օտար լեզուներու ազդեցութեան տակ։ Այդ բոլոր օտարութիւններէն ու խորթութիւններէն իր լեզուն մաքրելը վարժուհիի պարտականութիւնն է յատուկ խնամքով և մշտական ուշադրութեամբ։

Ինքը միշտ մաքուր, կանոնաւոր ու հայավարի խօսելէն ետքը՝ միեւնոյնը պիտի պահանջէ իր փոքրիկներէն, բայց պէտք է պահանջէ գործով, ո՛չ թէ քարոզով։ Երբ փոքրիկը սխալ կ'ըսէ, անճիշդ կամ ոչ-գեղեցիկ. վարժուհին իսկոյն ինքը պիտի ըսէ աւելի գեղեցիկը և փոքրիկին կրկնել պիտի տայ։ Պէտք չէ պատասխանել փոքրիկի հարցին՝ մինչեւ իր ծուռ արտայայտութիւնը չսրբագրէ, պէտք չէ պատասխան մը իբրեւ պատասխան ընդունուի մինչեւ պզտիկը չի շտկէ իր լեզուական անհարթութիւնը։ Ասոր է միակ ճամբան, որուն պարտական է հետեւելու վարժուհին առանց ծուլանալու, առանց աչք գոցելու և առանց համբերութենէ ելլելու։

Իսկ յատկապէս հայերէն լեզուի մշակումով ու հարստացումով զբաղուող տեղը մանկապարտէզի մէջ գիտութեան և պատմութիւններու յատկացուած պահերն են։ Գիտութիւնը դիտողութիւններու և դատողութիւններու անվերջ հիւսք մըն է, որ կը կատարուի բառերու և բառային կապակցութիւններու նուրբ ու ճիշդ գործածութեամբ. գիտական աշխատանքներով զբաղուիլ կը նշանակէ արտա-

յայտնութեան մշակումով զբաղիլ։ Իսկ պատմութիւն անուանածնիս միմիայն բառերով գոյութիւն ունեցող ամբողջութիւն մըն է, այսինքն զուտ լեզուական կերտուածք մը. արտաքին աշխարհի մէջ կատարուող եղելութեան մը ստուգումը, բայց, ո՛չ անմիջապէս գոյութիւններով, այլ ուրիշի մը կողմէն մեզի հաղորդուած բառերու և անոնց կապակցութիւններու միջոցով։ Այս պատճառով ալ թէ՛ իրական և թէ՛ գեղարուեստական պատմութիւններու լսելն ու ընելը մեծ դեր ունին լեզուի զարգացման վրայ։

Գիտական նիւթերը կը սրեն աւելի դիտողական, նկարագրական ու տրամաբանական յատկութիւնները լեզուի. պատմութիւնները կը մշակեն աւելի լեզուի գեղարուեստական կողմերը և ըսուելիքի յաջորդական հիւսքը։ Գիտութիւնը հետզհետէ իրարու կցուող մանր ու յստակ նկարագրութիւններու ամբողջութիւն մըն է. պատմութիւնը իրար յաջորդող եղելութիւններու և վիճակներու կանոնաւոր հիւսք մը։

Լեզուի մշակմանը նպաստող միջոց մըն է նաև գեղեցիկ ու գըրաւիչ, արձակ ու ոտանաւոր կտորներ գոց ընել տալը, ինչպէս և մանկական փոքրիկ ներկայացումներ կազմակերպելը, պայմանաւ որ այդ բոլորը կատարուի սիրով, իբրև խաղ ու զուարճութիւն, առանց երեխաներու միտքը ծանրաբեռնելու և առանց որևէ դժկամակութիւն պատճառելու։

II.— ԿԱՐԴԱԼ ԳՐԵԼՈՒ ԱՐՈՒԵՍՏԻՆ ԻՒՐԱՑՈՒՄԸ

Գրել կարդալը թէև լեզուի ուսուցման մէկ մասը կը կազմէ անշուշտ, բայց իսկապէս բուն լեզուէն շատ տարբեր բան մըն է։ Լեզուի մը մէջ լսուող ամեն մէկ հնչիւնին համար հնարուած է պայմանական նշան մը. երբ այդ նշանը կը տեսնենք՝ կը հանենք իրեն կապուած ձայնը, երբ այդ ձայնը կը լսենք՝ կը գրենք իրեն համապատասխանող նշանը. այդ պայմանական նշանները ճանչնալը և ճիշդ կերպով իր ձայնին կապելն է, ահա՛, որ կ'անուանենք գրել-կարդալ սորվիլ։ Ինքնին շատ չոր և անհրապոյր ուսում մը, որուն հրապոյրը կ'ըսկսի հոն, երբ այդ նշաններու համապատասխան ձայները հանելով կ'ըստանանք մեզի ծանօթ բառեր ու խօսքեր, որոնց միջոցով կը հասկընանք հեռու եղողներու մտածումներն ու զգացումները, այսինքն երբ կու գայ գրի ու գրքի քիչ շատ ազատ գործածութիւնը։

Եթէ լեզուի մը ամեն մէկ հնչիւնը միայն մէկ նշան մը ունենար և երբ ամեն մէկ նշան ամեն տեղ միայն մէկ հնչիւն մը արտայայտէր, այդ նշաններու ուսուցման արուեստը շատ կը կրճատուէր ու կը

դիւրանար։ Դժբախտաբար այդպէս չէ և ո՛չ-մէկ լեզուի մէջ։ Տառեր կան, որ չեն գրուիր որոշ տեղեր. տառեր կան, որ չեն հնչուիր որոշ տեղեր. տառեր կան, որ քանի մը տեսակ կը կարդացուին նայելով տեղին. տառեր կան, որ որոշ կապակցութիւններու մէջ ուրիշ կերպով կը հնչուին. և հնչիւններ կան, որ տարբեր բառերու մէջ տարբեր կերպով կը գրուին։ Այս բոլոր հինէն եկած ու գրքերու մէջ արմատացած օրէնքներն ու սովորութիւնները գիտնալը և անոնց համեմատ կարդալ ու գրել փորձելը կը դառնայ շատ բարդ գործ մը։

Եւ վերջապէս մարդկային հնչիւնները կազմուած են զուտ ձայներէ և չչուկներէ. եթէ ամեն տառ միայն զուտ ձայնի մը արտայայտիչը ըլլար՝ ընթերցումն ու գրութիւնը շատ կը պարզուէր. բայց չչուկ հնչիւնի մը արտայայտութիւնը եղող տառերը, որոնք առանձին հնչուիլ չեն կրնար և միշտ ձայնաւոր հնչիւնի մը կը փաթթուին անոր հետ միասին հնչուելու կարողանալու համար, կարդալու գործողութիւնը աւելի ևս կը բարդացնեն. տառ գաղափարէն զատ կ՚առաջանայ նաև վանկ գաղափարը. բառ մը եթէ խորը դիտենք՝ հնչիւններէ չէ, որ կը կազմուի, այլ վանկերէ։

Հնչական սիսթեմի թերի ըլլալը և ձայնաւոր ու բաղաձայն հնչիւններու գոյութիւնը, կարդալ-գրել սորվիլը և՛ կը դժուարացնեն և՛ կ՚երկարաձգեն։ Հասուն մարդը աւելի վարժ է ինքզինքը բռնադատելու շատ մը անհամ ու անախորժ գործեր յանձն առնելու. վերջը անկէ օգտուելու կարողանալու և զանազան տեսակի բաւականութիւններ ստանալու ակընկալութեամբ. մանուկը ինչքան փոքր է՝ այնքան աւելի նուազ է անոր մէջ վերջը վայելելու հասկացողութիւնը. անոր համար արժէքաւորը հոսող վայրկեանն է, ինչ որ այդ վայրկեանին իրեն դժուարութիւն ու անախորժութիւն կը պատճառէ՝ այդ տեսակ բաներով զբաղուիլ չի սիրեր, կը խուսափի։ Հոսկէ ալ կ՚առաջանայ գրել կարդալ սորվեցնելուն նման սրտին ու մտքին ոչինչ չխօսող անհամ ու երկարատև աշխատանքը հնար եղածին չափ համեմելու, դիւրացնելու ու քիչ մը աւելի գրաւիչ դարձնելու անհրաժեշտութիւնը, քանի որ ստիպուած ենք այդ բոլորը փոքրիկներուն սորվեցնելու. ստիպուած ենք, որովհետև առանց գրի ու գրքի դպրոց ու դպրոցական աշխատանք չկայ գոնէ մեր արդի քաղաքակրթական պայմաններուն մէջ։

Դպրոցական դրան սեմին տղան պէտք է ձեռք բերէ գրքերու և ուսումներու այդ բանալին, որ է գրել-կարդալը։ Ուր մանկապարտէզ գոյութիւն չունի, դպրոցական աշխատանքը ասով ալ կ՚ըսկսի. տարրական շրջանի առաջին տարուան մեծագոյն մասը կը խլէ կարդալ-գրել սորվեցնելու աշխատանքը բուն լեզուի ուսուցումէն շատ ժամանակ գողնալով։ Ուր մանկապարտէզ կայ, այդ աշխատանքը կը

կատարուի շատ աւելի հանգիստ կերպով մանկապարտէզի վերջին տարուան ընթացքին։

Գիրք ու թերթ շատ ունեցող ընտանիքներու մէջ, ուր մեծերը շարունակ ընթերցում ունին իրենց ձեռքը, փոքրիկները շատ աւելի կանուխէն, վեց տարեկանէն, նոյնիսկ հինգ տարեկանէն կ'սկսին տառերով հետաքրքրուիլ, կարդալու և գրելու փորձեր կ'ընեն և քանի մը տառերու ընթերցումը և կարդալու գաղտնիքը ձեռք կը բերեն։ Մանկապարտէզներու մէջ ալ անփորձ ու անպատրաստ վարժուհիները չգիտնալով աղէկ մը, թէ փոքրիկները ամբողջ օրը ինչով զբաղեցընեն, շատ յաճախ առաջին տարիէն կ'սկսին գրել-կարդալ սորվեցընելու։ Եւ սորվեցընելն ալ անկարելիութիւն մը չէ, թէև փոքրիկներու մեծ մասին համար անհետաքրքիր ու անհրապոյր բան մըն է և կը յոգնեցընէ. հետեւանքն ալ այն կ'ըլլայ, որ այբուբենի լրիւ իւրացումը կը ձգձգուի ամբողջ երկու տարի մինչև մանկապարտէզին վերջը, որ արդէն չափազանց երկար ժամանակ է։

Ամենէն յարմարը մանկապարտէզի վերջին տարին է, երբ բոլորովին անկախ լեզուի արտայայտական միւս ջանքերէն, օրական պահ մը կը յատկացուի միմիայն գրել-կարդալու ուսուցման. և աշխատանքը պէտք է տանիլ դանդաղ, հանգիստ, նկարելու ու խաղալու նման, թեթև ու կաթիլ-կաթիլ, մանաւանդ սկիզբները. տարուան կէսէրէն աւելի կ'արագանայ ու կը լրջանայ գործը. Երբ բաւական տառեր իւրացուցած են արդէն և կարդալէն սկսած են փոքրիկները համ առնել և շատերը իրենք առաջ կը վազեն յաջորդ տառերն ալ ճանչնալու փափաքով, տարուան վերջերը օրական այդ մէկ պահը կարելի է երկուքի վերածել, քանի որ հետզհետէ գրելն ալ կ'սկսի շատնալ և քանի որ ամբողջ աշխատանքը պէտք է կատարուի վարժուհիի ներկայութեան։

Իսկ այն գիւղերը որ մանկապարտէզ չունին, անհրաժեշտ է, որ ունենան գոնէ վարժոց դասարան մը, իբրև նախապատրաստական կարգ մը տարրական վարժարանի կարգերէն առաջ, որ համապատասխանէ ըստ էութեան մանկապարտէզի վերջին տարուան, ուր և ձեռք բերեն փոքրիկները կարդալ-գրելու արուեստը։

Հին ժամանակները այբուբենը սորվեցընելու անկենդան ու մեքենական ձևը անտանելի չարչարանք կը պատճառէր փոքրիկներուն և համեմուած էր միշտ ծեծով ու պատիժներով. գիր ու կարդալ սորվողները համեմատաբար շատ քիչերն էին և այդ բացառիկ կարողութեան տիրանալու համար քաշուած տառապանքները բնական կը համարուէին։ ԺԹ. դարու կէսերէն սկսած, երբ դպրոցները սկսան ընդհանրանալ ու պարտադիր դառնալ, բոլոր ազգերու մէջ ալ դպրոցին կապուած մարդիկ սկսան ճիգ թափել, որ պակսեցընեն դժբախտութիւններն ու դժուարութիւնները, որ քիչ մը աւելի կենդանացընեն

թէ՛ գործածուած բառերով, թէ՛ նկարներով, թէ՛ շարժական տառերով և թէ՛ ուսուցման զանազան եղանակներով։ Թէեւ հին ձեւի հետեւողութիւններ, խարխափումներ և ժամանակէն ետ մնացած ուսուցման ձեւեր ու այբբենարաններ մինչեւ հիմա ալ բնաւ չեն պակսիր ամեն տեղ։

Հայերէն այբուբենի ուսուցումը վերջին յիսուն տարիներու ընթացքին մեծ յառաջդիմութիւն ունեցաւ նախ արեւելեան հայերէնի համար, ուրկէ և անցաւ արեւմտեան հայերէնին։ Այդ ուղղութեամբ առաջին մեծ քայլը ըրաւ Ղազարոս Աղայեան, որուն այբբենարանը ամեն դասին միայն մէկ նոր տառ մը կու տայ. այդ նոր տառով և նախորդ արդէն սորված տառերով կարդացընել ու գրել կու տայ քանի մը բառեր ու խօսքեր. որով աշխատանքը կ՚աստիճանաւորուի ու կը դիւրինայ, ընտրուած և մանուկներուն սիրելի բառերն ու նկարներն ալ նիւթը կը կենդանացընեն։

Այբուբենի աւանդման երկրորդ կարեւոր քայլը կ՚առնուի, երբ տառերը սորվեցընելու յաջորդականութիւնը պատահականութեան ու քմայքի չի թողնուիր, ինչպէս ըրած է Աղայեանը, այլ կ՚ենթարկուի որոշ սկզբունքներու։ Այս ձեւով կազմուած է «Լուսաբեր» այբբենարանը, Ստ. Լիսիցեանի, Յովհ. Թումանեանի և իմ խմբագրութեամբ. և իր սկզբունքներն են. ա) Ամենէն առաջ կ՚աւանդուին ամենէն պարզ գրութեան տարրեր պարունակող դասերը, որոնք բ) միեւնոյն ժամանակ շատ գործածական են մեր լեզուին մէջ և գ) որոնք միշտ ու ամեն տեղ մէկ ձեւով կը կարդացուին և պարզ ու դիւրին հնչիւն ունին. և վերջապէս դ) սկիզբները կը գրեն ու կը կարդան միայն ձեռագիր և միայն հասարակ գիր (ո՛չ գլխագիր) բազմատեսակութենէ և շփոթէ ազատելու համար փոքրիկները։

Երեխաները այս ճամբով կը գրեն ու կը կարդան հետզհետէ աճող մօտ քսան տառերով բազմաթիւ բառեր ու նախադասութիւններ, հնար եղածին չափ մանուկներու հոգին հետաքրքրող, իրերու շուրջ և պատկերներով ալ աւելի գրաւիչ դարձուցած։ Ուրկէ ետքը կու գայ գրել-կարդալ սորվեցընելու երկրորդ աստիճանը. 1) կու գայ գլխագիրներու գրութիւնը իրենց գրութեան նոր տարրերով. 2) գըլխագրի հետ նաեւ գլխագիրը գործածելուն օրէնքները. 3) գլխագրին հետ յատուկ անուններու գործածութիւնը. և ընթերցման նիւթերը կը դառնան արդէն փոքրիկ ամբողջութիւններ, փոքրիկ կենդանի պատմութիւններ. 4) կ՚ըսկսին երկշար բաղաձայններու գործածութիւնը, հնչեղն ու շնչեղը միշտ իրար հետ համեմատելով և վերջապէս 5) ե ձայնաւորի կրկնակ գործածութիւնը։

Ու քիչ-քիչ ու աստիճանաբար աւելցող այս նորութիւններով տղան կը կարդայ ու կը գրէ բազմաթիւ էջեր և արդէն ըմբռնած է առանց որեւէ մեկնութեան ու փիլիսոփայութեան կարդալուն ալ,

գրելուն ու մեքենականութիւնը, երբ կ՚անցնինք գրել-կարդալու երրորդ աստիճանին. 1) կու գայ տպագիրը, թէ՛ հասարակ, թէ՛ գլխագիր, 2) կը լրացուին բաղաձայններու հնչեղ ու չնչեղ զոյգերը, 3) ր ի կրճատումը գրութեան մէջ և 4) ո ձայնաւորի կրկնակ գործածութիւնը։

Չորրորդ ու վերջին աստիճանը կը կազմեն հայ լեզուի գրութեան բոլոր բարդութիւնները. 1) օ ձայնաւորը, 2) յ բաղաձայնի չկարդացուիլը և իբրև հ կարդացուիլը, 3) եռաչար բաղաձայններէն միջնակ շարքը, որոնք արևմտեան բարբառին մէջ կը հնչեն ընդհանրապէս նուրբերուն նման, որոշ պայմաններու տակ հնչեղներու նման գրութեան և ընթերցման մեծ դժուարութիւններ առաջացնելով և վերջապէս 4) ձոյլ ձայնաւորներու ընթերցումն ու գրութիւնը։

«Լուսաբեր»ը այսպէսով Աղայեանի աստիճանաբար ու տառ-տառ սորվեցնելու բեղմնաւոր սկզբունքը կատարելագործած ու դրած է աւելի գիտական հողի վրայ։ «Լուսաբեր»ը կազմողներուս համար խիստ հիմնական արժէք ունէր նաև ուսուցման նոր ըմբռնում մը, որուն համեմատ բաղաձայնը ընթերցման ու գրութեան ժամանակ երբեք առանձին չի հնչուիր, այլ միշտ ձայնաւորի մը հետ. ասիկա գործնականապէս կը նշանակէ գրել-կարդալու արուեստը պէտք է ուսուցուի վանկերով. աչքը պէտք է վարժուի վանկեր բռնելու և այդ վանկերը արտասանելու և վանկերը պիտի միանան իրար բառեր կազմելու համար. ուրիշ խօսքով տառերը հեգելու իրողութիւնը կը վերնայ կարդալ-գրելու ուսուցման մէջէն. օրինակ՝ ո՛չ թէ «կր—ա=կա» այլ պարզապէս ու միայն կա. կ առանձին ո՛չ կը գործածուի, ո՛չ կը հնչուի. տառին անունն է կեն կամ կը, բայց ո՛չ հնչիւնը։

Այս նոր ու կարևոր սկզբունքը, որ սաստիկ կը պարզէ ու կը դիւրացնէ կարդալ-գրելու ուսուցումը, ես աւելի մանրամասն բացատրած եմ «կարդալ-գրել սորվեցնելու եղանակը» գրքիս մէջ։ Բայց այդ գիրքը ծանօթ է շատ քիչ ուսուցիչներու և «Լուսաբեր» այբբենարանին մէջն ալ այդ մասին ոչինչ ըսուած չէ, մեր «Լուսաբեր»ի այդ խիստ կարևոր պահանջը դեռ շատ քիչ տեղ գործադրութեան կը դրուի, նոյնիսկ «Լուսաբեր»ը իբրև դասագիրք գործածողներու կողմէ։

Իմ նոր կազմած «Մանկական աշխարհ» այբբենարանին մէջ, որ բոլորովին հիմնուած է «Լուսաբեր»ի մէջ մեր մշակած սկզբունքներուն վրայ, այդ կէտը յատուկ շեշտուած է ուսուցչի համար. և ընդհանրապէս ջանացած եմ գրել-կարդալ սորվեցնելու չորս աստիճանաւորութիւններուն հիմնական առանձնայատկութիւնները ցայտուն ու բացայայտ դարձնել ամենուն համար։

Գ. ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒՆ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ՆԱԽԱԿՐԹԱՐԱՆՆԵՐՈՒ ՄԷՋ

I.— ԿԱՐԴԱԼՈՒ ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆԸ

Ա. ԻՐ ՀԵՏԶՀԵՏԷ ԻՋՆՈՂ ԳԻԾԸ

Լաւ է խօսինք ընթերցման մասին, որովհետեւ դպրոցական աշխատանքին մէջ լեզուի ուսուցումը շատ սերտօրէն կապուած է ընթերցումին և հիւսուած ընթերցման օրուայ նիւթին։

Եւ կարդալ սորվեցնելն է դպրոցին առաջին ու գլխաւոր դերերէն մէկը, այսինքն գիրէն ու գիրքէն օգտուելու բանալին տալը տղուն ձեռքը, գիրէն ու գրքէն օգտուելու եղանակը սորվեցնել տղուն:

Տարրական նախակրթարանի մէջ ամենէն շատ կատարուելիք և ամենէն ստիպողական պահանջներէն մէկն է վարժ ու կանոնաւոր կարդալ սորվեցնելը։ Շրջանի երկրորդ երկամեակէն սկսած հետզհետէ կը շեշտուի կարդալ կարողանալու դերը միւս ուսումներու իւրացման միջոցին, իսկ բարձր նախակրթարանին մէջ դասագրքերու և ընթերցման դերը կը դառնայ ուղղակի տիրապետող դպրոցական բոլոր աշխատանքներու մէջ։

Տարրական նախակրթարանի մէջ եղող բոլոր առարկաներուն աւանդումը կարելի է սեղմել, կրճատել, մէկ մասը նոյնիսկ բոլորովին յապաւել. անշուշտ կը դառնայ խեղճացած ու կրճատուած դպրոց մը, բայց դպրոց մը ըլլալէ չի դադրիր ինչքան ատեն որ կարդալ մը կը սորվեցնէ։ Եւ դպրոցը իր սկիզբը առած է հապէս ասոր համար. մինչեւ հիմա ալ ժողովուրդի գիտակցութեան մէջ դպրոցը ամենէն առաջ կարդալ սորվելու տեղն է. և վերջապէս դպրոց կամ դպրանոց անունն ալ կու գայ դպիր բառէն, որ կարդացող ըսել է։

Այսպէս ալ մայրենի լեզուի դասերէն կարելի է շատ բան զեղջել և՛ տեսական բոլոր ուսումնասիրութիւնները և՛ բանաւոր ու բառագիտական աշխատանքները. նոյնիսկ գրելուն կարելի է շատ քիչ ու խեղճ տեղ տալ, բայց կարդալը զեղջելուդ պէս աշխատանքի հիմքն ու առանցքը կը կորսուի։

Եւ լեզուի դասերու ատեն ալ լեզուական բոլոր կողմերուն ուսուցումը աւելի կամ պակաս սերտութեամբ կապուած են կամ կը դառնան ընթերցման հետ։ Ան է տեսակ մը դասաւանդման բոլոր կողմերը իրարու զօդող օղակը։ Եւ ինչքան վարի կարգերը իջնենք, այնքան շեշտուած է ընթերցանութեան այդ ղեկավար դերը։

Բարձր նախակրթարանի առաջին երկամեակին, թէեւ նորէն ընթերցումը կարեւոր դեր ունի, բայց առաջնութիւնը քիչ-քիչ կը սահի դէպի գրութիւնը, դէպի շարադրութիւնը. իսկ բարձր նախակրթարանի վերջին երկամեակին, ընթերցման դերը արդէն երկրորդական է լեզուի ուսուցման աշխատանքներուն մէջ. և շատ քիչ չափերով ընթերցումը ինքը կը մնայ ուսուցման ու մարզանքի առարկայ։

Կարդալ սորվելու իսկական ժամանակը դպրոցական առաջին շրջանը, 7-էն 11 տարիները տղու։ Տղան կու գայ դպրոցական առաջին դասարանը կա՛մ ուրեմն մանկապարտէզէն կա՛մ վարժոցէն և կը բերէ իր հետ կարդալու արուեստին ամենէն հիմնական մասը. գիտէ բոլոր նշաններուն արժէքը, գիտէ կարդալու մեքենականութիւնը. բայց չունի կարդալու դիւրութիւնը, ճշդութիւնը, վարժութիւնը, բանի՛ր, որոնք ձեռք կը բերուին կարդալով, յաճախ կարդալով։ Ահա՛ այդ աշխատանքին է նուիրուած առաջին շրջանի լեզուական դասաւանդման գլխաւոր հոգերէն մէկը։ Այս շրջանի մէջ լեզուի դասին յատկացուած ժամանակի գոնէ $1/3$-ը պէտք է տրամադրուի ընթերցման վարժումին ու մարզումին։

Բ. ԸՆԹԵՐՑՄԱՆ ՍՏԱՑՄԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆԸ

Ընթերցումն ալ բնական կերպով ունի իր աւանդման երեք աստիճանները. ամեն կտորի, ամեն յօդուածի ընթերցում կ'անցնի երեք աստիճաններէ. ուրիշ է ստացման առաջին ընթերցումները, ուր գլխաւոր ջանքը տառերը ճիշդ հնչելուն և ճիշդ իրարու հետ կապելուն վրայ կը կեդրոնանայ, ուրիշ է իւրացման ընթերցումը, ուր արդէն կարդացած ու ճշդածը կրկին ու կրկին կարդալով վարժութիւն ու դիւրութիւն ձեռք բերելուն կ'աշխատուի. և վերջապէս ուրիշ է խօսացման ընթերցումը, որ արդէն ճիշդ ու վարժ կարդացածին կ'ուզէ արտայայտութեան խօսութիւն ու նրբութիւն տալ, կ'ուզէ ըստ իմաստի կարդալ, կ'ուզէ գեղեցիկ կարդալ։

Ստացման աստիճանին վրայ աշխատանքը կարելի է տանիլ երկու ճամբով։ Առաջին ճամբան ուսուցչէն կ'անցնի աշակերտին։ Նախ ուսուցիչը ամփոփ կը պատմէ կարդացուելիքը, որ տղոց հետաքրքրութիւնը յագենայ և ընթերցման միջոցին նիւթի մասին խօսելու կարիք չմնայ։ Ուրկէ ետքը կը բացուի կարճ խօսակցութիւն մը կարդացուելիք կտորին մէջ պատահող մէկ-երկու անծանօթ կամ կէս-անծանօթ բառերու շուրջ, միայն թեթեւ ու մօտաւոր, որպէսզի շատ ժամանակ չխլէ և բառագիտութեան դաս չդառնայ. լաւագոյն է՝ ուսուցիչը իր պատմելու ատեն այդ բառերը գործածէ և պատմելու

տան ալ մերձիմաստ բառերու և արտայայտութիւններու զուգադրումով հասկնալի դարձընէ ու անցնի։

Այս նախապատրաստութենէն ետքն է, որ բանալ կու տայ գիրքերն ու էջը. կը կարդայ ինքը վերնագիրը և ամբողջական պարբերութիւն մը երկու-երեք տողէն ո՛չ-աւելի։ Այդ կտորը կարդացընել կու տայ մէկ-երկու անգամ բերնէ բերան. տղայէ տղայ պէտք չէ անցնիլ նախադասութեան կէսին, այլ անպատճառ գոնէ միջակէտէ մը ետքը։ Նոյն ձևով կը կարդայ ու կը կարդացընէ յաջորդ կտորը, վերջն ալ երրորդը՝ մինչև որ լրանայ յօդուածը։ Անհրաժեշտութիւն մը չկայ, որ ամբողջ յօդուածը անպատճառ մէկ դասի մը մէջ լրանայ, կրնայ լրանալ երկու կամ երեք պահերու ընթացքին, պայմանով որ յօդուածը բնական կերպով կարելի ըլլայ երկու կամ երեք կտորի բաժնել ըստ իմաստի։

Ընթերցման այս աշխատանքը պէտք է այնպէս տարուի, որ ամբողջ պահ մը ընթերցումով չբռնուի. պահի մը 1/3-ը նուիրել ընթերցման ամենէն սովորականն է, բացառիկ կերպով կարելի է քիչ մը աւելի։ Կարդացուած կտորի այս առաջին ընթերցումէն ետքը ուսուցիչը կը պատուիրէ, որ տունը սերտեն, այսինքն կարդան բարձրաձայն նոյն կտորը մէկ-երկու անգամ. ուրկէ ետքը դասարանը կ՚անցնի լեզուական ուրիշ կողմերու ուսման, որոնց մասին յաջորդ էջերու մէջ պէտք է խօսուի։

Ընթերցման ստացման աստիճանի երկրորդ ճամբան կ՚ըսկսի անմիջապէս աչակերտէն, այս ճամբան կարելի է բռնել առաջին երկամեակին, երբ շատ պարզ ու դիւրին է ընթերցման նիւթը և՛ հասկընալու և՛ կարդալու տեսակէտէն. իսկ յաջորդ երկամեակին ընդհանրապէս տիրողը այս ճամբան է։

Նախ ուսուցիչը ամփոփ կը պատմէ յօդուածին ամբողջական բովանդակութիւնը, որ հետաքրքրութիւնը յագենայ և կարդալու ախորժը գրգռուի. պատմելու ատենը գործածելու է անպատճառ անծանօթ ու խախուտ բառերն ու դարձուածքները ջանալով հասկնալի դարձնել անոնց յաջորդող մերձիմաստներով։ Ու տղաքը կը հանեն գրքերը. աշակերտներէն մէկը կը կարդայ առաջին պարբերութիւնը երկու-երեք տող։ Շարունակութիւնը քանի մը տող կը կարդայ ուրիշ աշակերտ մը. և այսպէս բերնէ բերան մինչև յօդուածին կամ հատուածին վերջը նայելով երկարութեան։ Առաջին երկամեակին այնպէս պէտք է յօդուածը մասերու բաժնել, որ կարելի ըլլայ դասարանին մէջ երկրորդ գուցէ և երրորդ անգամ կրկնել ընթերցումը։ Երկրորդ երկամեակին, մանաւանդ չորրորդ տարուան մէջ այդ կըրկնակի ընթերցումները աւելորդ են. տղոց կողմէն կատարուած ստացման մէկ ընթերցումը հերիք է։

Իւրացման ընթերցումը կը կատարուի գլխաւորապէս տունը. ամէն օր տղաքը կարդալիք բան մը պիտի ունենան դուրսի համար կա՛մ իւրացման կա՛մ խորացման աստիճանի, մանաւանդ առաջին երկամեակին։ Դեռ ուսուցչի հետ չկարդացած կտորները պէտք չէ տալ տղոց, որ դուրսը կարդան իրենք իրենց. լաւ է, որ միշտ ուսուցչի հնչած ու արտասանած ձեւովը վարժուին։ Անհրաժեշտ է, որ տղաքը սովորութիւն ընեն տունը կրկնուելիք ընթերցումը կատարե՛ն բարձր ձայնով. մտքով կարդալու ատեն շատ յաճախ կը կարծենք թէ ճիշդ կը կարդանք. սխալը զգալու համար պէտք է լսենք մեր արտասանածը։ Եւ մտքով կարդալը առանձին տեսակի վարժութիւն մըն է, ան իսկապէս կարդալ չէ. կարդալ կը նշանակէ աչքով տեսած նշանները ձայնով արտայայտել. մինչեւ որ բերնի ու ձայնի բոլոր շարժումները կատարել ճշդութեամբ ու նրբութեամբ չկատարուին՝ նուրբ ու ճիշդ կարդալ չենք սորվիր. ինչ որ չէ արտասանուած՝ չէ կարդացուած։ Մտքով կարդալը առանձին ընթերցական վարժութիւն մըն է, որ ինքն իրենը կը զարգանայ և որու ճիշդ զարգացման համար ալ կարեւորութիւն ունի, որ առաջին տարիները տղան միշտ բարձրաձայն կարդայ։ Իր քոյր ու եղբայրները չխանգարելու կամ այլ պատճառով մը երբ անյարմարութիւն մը կայ բարձրաձայն ընթերցման, տղան պէտք է կարդայ գոնէ շշնջելով, շրթունքով, թէեւ առանց ձայնի։

Այս կերպով տունը քանի մը անգամ կրկնուածը յաջորդ դասին ուսուցիչը կը պահանջէ, որ անգամ մը նորէն բերնէ բերան դասարանին մէջ կարդացուի. եթէ ընթերցումը գոհացուցիչ վարժութեամբ չի կատարուիր՝ կարելի է երկրորդ ընթերցում մըն ալ. բայց պէտք է զգուշանալ, որ ձանձրոյթ չառաջանայ արդէն շնորհքով կարդացողներուն հոգիին մէջ. այլ և կը պահանջուի լայնսիրտ ու հանդիստ վերաբերում դժուար կարդացողներուն դէմ, ո՛չ թէ նեղսրտիլ, յանդիմանել ու սեւ-երեսել, այլ ընդհակառակը իր ջերմ ու բարեացակամ օժանդակութեամբ վստահութիւն ներշնչել և տկարներուն ուժը բազմապատկել։ Բարկանալէն ու յանդիմանելէն միայն վախ կը ծնի, որ աւելի եւս կը շփոթէ փոքրիկին ճիգերը։

Իւրացման ընթերցումներուն ատեն աչքի առաջ ունենալիք կէտ մըն ալ այն է, որ վարժ ընթերցումը պէտք չէ շփոթել արագ ընթերցման հետ։ Թէեւ խօսքի ատեն յաճախ վարժի համար արագ ալ կ՚ըսենք, բայց այդ երկուքը տարբեր բաներ են։ Իւրացման աստիճանին նպատակը վարժ ընթերցում ձեռք բերելն է, այսինքն բառերուն մասերը դիւրին ու ճիշդ կապել իրարու և առանց կակազելու.

կանոնաւոր ու դիւրին ընթերցումը պայման է և մեր նպատակը․ բայց արագ ընթերցումը ո՛չ պայման մըն է ընթերցման, ո՛չ ալ դպրոցին ու դասին նպատակը։ Որոշ աստիճանի արագութիւն մը արդէն ինքնին կը կատարուի, ինչքան որ տղան ճիշդ ու կանոնաւոր ընթերցման վարժուի․ այդ ուղղութեամբ ուսուցիչը պէտք չունի հոգ քաշելու։ Ընդհակառակը ուսուցիչը պէտք չէ թոյլ տայ, երբ փոքրիկը արագ կարդալու ճիգեր կ'ընէ։ Այդ ճիգերը կ'ըլլան սովորաբար իրենց խախուտ ու անվստահ ընթերցումը քօղարկելու համար, կերպով մը վրայէն սահիլ անցնելու համար։ Այդ ճիգերը կ'ըլլան «ջուրի պէս» կարդալու և ուսուցչի աչքը մտնելու համար և կը վարժեցընեն տղաքը անյստակ արտասանելու, տառեր ուտելու, վերջաւորութիւնները սխալ կարդալու և ամբողջը լպրծելու․ այլ և շատ յաճախ արագ կարդալու ճիգերուն արդիւնքը կ'ըլլայ կակազում․ տղան իր ուզած արագութեամբ կարդալ չկարողանալով՝ ստիպուած կ'ըլլայ բառին կարդացած մասը կրկնելու մինչև որ յաջորդ մասն ալ աչքով գրկել ու արտասանել կարողանայ։

Ուսուցիչը միշտ պիտի պահանջէ հանգիստ ու կանոնաւոր ընթերցում, առանց որևէ շտապի և յուզմունքի․ պէտք է պահանջուի նախ մտքով ամբողջ բառը ընդգրկել և ետքը արտասանել ամբողջը միասին․ և արտասանել միայն մէկ անգամ ու հանգիստ․ բառը պէտք չէ կտրտուի և երբեք պէտք չէ կրկնուի ընթերցման ատեն։ Ասոնք պահանջներ են, որոնց եթէ փոքրիկը չվարժուեցաւ այդ առաջին տարիներուն, ալ մինչև վերջը կապուած կը մնան իր ընթերցման այդ թերութիւնները նոյնիսկ դպրոցական տարիներէն ալ անդին։

Դ. ԸՆԹԵՐՑՄԱՆ ԽՈՐԱՑՆՈՂ ԱՍՏԻՃԱՆԸ

Երբ յօդուածի մը բոլոր հատուածները անցած են արդէն ստացման ու իւրացման ընթերցումի վարժութիւններէն․ յաջորդ դասին պէտք է անցնիլ խորացման ընթերցումին, այսինքն ըստ իմաստի ու գեղեցիկ ընթերցումի։

Ըստ իմաստի ու գեղեցիկ ընթերցում կը նշանակէ․ 1) տալ բառերուն ու նախադասութեան շեշտերը ճիշդ և ըստ իմաստի պահանջին, 2) հարց, ժխտում, զարմանք, բարկութիւն և այլ զգացումներ արտայայտելին պատշաճ կերպով, 3) տալ ձայնին ելևէջները, ձայնին կտրուածներն ու ընդհատումները, ինչպէս որ բնական է խօսելու ընթացքին, 4) և վերջապէս տալ կարդացուող բառերուն ու արտայայտութիւններուն ընթերցողի սեփական զգացական յաւելուածները, կարդացողի հոգիին թրթիռը․ ընթերցման մէջ պէտք է հնչէ ընթերցողի գնահատանքն ու հոգեկան մասնակցութիւնը։ Ընթերցումը չոր

ու կրաւորական ու անսիրտ բան մը կը դառնայ առանց ընթերցողէ այդ հոգեկան ձուլման, առանց անոր տըւած գոյնին, շունչին, կեանքին։ Պաղ, չոր ու մեքենական ընթերցումը, ինչքան ալ վարժ ըլլայ ու կանոնաւոր դեռ ընթերցում չէ։ Ճշդութեան ու վարժութեան պէտք է միացած ըլլան ըստ իմաստի ընթերցման հոգեւորը եւ զգացումով օծումն այս չորս կէտերն ալ, որ կարդալը իսկապէս դառնայ ընթերցում։

Ինքը ուսուցիչը տղոց համար երբեք ոչինչ պէտք չէ կարդայ առանց այս պահանջներուն լիովին բաւարարութիւն տալու։ Իսկ տղաքը մանաւանդ առաջին երկամեակին չեն կրնար անմիջապէս իրենց առաջին ընթերցման վրայ դնել այդ բոլոր հոգեկան պահանջները. նոյնիսկ յաջորդ կրկնութիւններու ժամանակ դժուար է անոնց համար այդ բոլոր պահանջներուն բաւարարելը, թէեւ ինքնաբերաբար հոս ու հոն բառ մը, նախադասութիւն մը, հարց մը կրնայ կարդացուիլ շատ ճիշդ արտայայտութեամբ։

Ընթերցման բոլոր արտաքին դժուարութիւնները յաղթահարելէն ու հարթելէն ետքն է ուրեմն, որ ուսուցիչը առանձին դասով մը կը պահանջէ այդ յօդուածի սիրուն ու արտայայտիչ ընթերցումը։ Առաջին երկամեակին բնական կերպով այս խօրացման դասին սկիզբը նախ ինքը կը կարդայ, տղոց ուշադրութիւնը կը դարձնէ իր կարդալու ձեւին վրայ, երբեմն բացատրելով ինչուն, եւ լաւ է, որ նորէն կարդայ հատուա՛ծ-հատուած. երկար ընթերցումը ամբողջովին կը յոգնեցնէ եւ չեն կրնար տղաքը նոյն ուշադրութեամբ հետեւիլ եւ ականջը վերջը շատ բան կը մոռնայ։ Կտոր մը կը կարդայ, անոնց ալ կարդալ կու տայ մէկուն, միւսին եւ կ՚անցնի յաջորդ կտորին։ Երբ ամբողջը լրանայ՝ լաւ է, որ տղոց անգամ մը ամբողջութիւնը մէկ ծայրէն միւսը կրկնել տայ, հնար եղածին չափ առանց իր միջամտութեան ու մասնակցութեան։

Պէտք չէ երբեք պահանջել, որ անպատճառ ուսուցչի նման ըսեն տղաքը եւ ամէնքը. սխալ թէ՛ անկարելի է եւ թէ՛ անցանկալի. ուսուցչի տըւածը օրինակ մըն է, բացատրութիւն մը, որուն կը հետեւին ու կը նմանցնեն աշակերտները ամէն մէկը իր չափով ու իր ձեւով. կարեւորը տղոց կողմէն գրուածքի մտաւոր եւ զգացական կողմերուն ճիշդ ըմբռնելն է եւ այդ ըմբռնածը ճիշդ ու նուրբ արտայայտելու ջանքը։

Երկրորդ երկամեակին, աշակերտներէն շատերը արդէն իւրացման դասարանական ընթերցումներու միջոցին ինքնին կը փորձեն նախ ըստ իմաստի կարդալու։ Ուսուցիչը ուրախ պիտի ըլլայ եւ առարկելու չէ բնականաբար, բայց սրբագրելու ճիգեր ընելու չէ հոս։ Եւ յօդուածի երկրորդ աստիճանի ընթերցումներէն ետքը պէտք է անցնի անպատճառ յատուկ ըստ իմաստի ընթերցման, ինչքան ալ նիւթը

պարզ ու սովորական երեւայ եւ տղոց կողմէն կարծես թէ արդէն ըմբռնուած։

Երկրորդ երկամեակին արդէն կարիք չկայ, որ ամեն անգամ ինքը տայ օրինակը. ընդհակառակը լաւ է, որ տղաքը ազատ ձգուին, իրենք ճիգ ընեն, իրենք գտնեն իմաստին նրբութիւնը եւ արտայայտելու եղանակը. ուսուցիչը կը միջամտէ միայն այս կամ այն կտորին մէջ իր ընթերցումովը, երբ աւելի նուրբ, աւելի խոր կամ աւելի բնական ձեւ մը ունի ցոյց տալու։

Այս դասարանական ըստ իմաստի ընթերցումով կը լրանայ յօդուածի կարդալուն հետ կապուած աշխատանքները եւ պէտք է անցնիլ նոր յօդուածի։ Սակայն յանձնարարելի է, որ տարուան ընթացքին մէկ երկու անգամ կէս-կէս դաս մը ուսուցիչը յատկացընէ նորէն այդ հին անցած-դացած կտորներու վարժ ու գեղեցիկ ընթերցման։ Փոքրիկները մեծ հաճոյքով կը կատարեն այդ «քաղը». եւ առանց օգուտի չէ այդ աշխատանքը. ազատ ու խոր ընթերցման մը հաճոյքէն զատ, տղաքը կ'ունենան հիմա նաեւ աւելի խոր ըմբռնելու հաճոյքը. քանի մը ամիսներու բերած հասունութիւնը, յաջորդ յօդուածներուն բերած իմաստութիւնը նոր լոյսի մը տակ կը դնեն հին սորվածը, հին նիւթը. եւ փոքրիկը կ'զգայ, որ հիմա ե՛ւ աւելի աղէկ կը հասկընայ ե՛ւ աւելի ալ ազատ կ'արտայայտէ իր ընթերցումով։

Եւ ընդհանրապէս արժէքաւոր բան մըն է, որ փոքրիկները սիրեն իրենց սորվածն ու իրենց գիրքը. եւ դուրսն ալ, տաքէրն ալ կրկին ու կրկին թղթատեն ու վերստին կարդան իրենց հին ընթերցումները։ Խորացման, իմաստնացման եւ գեղարուեստական հաճոյքի մեծ աղբիւր մըն է ատիկա ե՛ւ փոքրիկներուն համար ե՛ւ մեծերուն, որ պէտք է մշակուի։

II.— ԳՐԵԼՈՒ ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆԸ

Ա. ԳԵՂԱԳՐՈՒԹԵԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

Գրութեան ուսուցումը տարրական նախակրթարանի մէջ երկու երես ունի՝ գեղագրութիւն եւ ուղղագրութիւն։

Գեղագրութիւն ըսելով կը հասկընանք մաքուր ու կանոնաւոր գրել, որով եւ գրուածքը կ'ըլլայ դիւրին ընթեռնելի եւ աչքի համար հաճելի։ Գեղագրութեան գաղափարէն դուրս է բացարձակապէս ամէն տեսակի զարդագրութիւնը, նկարչագրութիւնը եւ գրութեան բազմատեսակութիւնները։ Ասոնք մասնագիտական աշխատանքներ են եւ դպրոցական ծրագրէն դուրս։

Գեղագրութեան սորվեցնելիքը միայն մէկ տեսակ մը գրութիւն է, անփոփոխ ու մշտական, ամենէն պարզն ու բնականը, այլ և հնար եղածին չափ դիւրինը: Դիւրութեան, պարզութեան և բնականութեան կարելին չափ աւելի մօտենալու համար գիրերու ընտրութեան ատեն պէտք է առաջնորդուիլ հետեւեալ սկզբունքներով, միշտ աչքի առաջ ունենալով մեր հայերէն մայրենի լեզուն:

1) Գիրերուն միջին հիմնական մասերը աւելի խոշոր ըլլան, իսկ դէպի վար ու դէպի վեր երկարեցումները շատ աւելի կարճ. ասոր համար անհրաժեշտ է, որ տառերուն դիրքն ու ձեւերը պատկերացընենք մեզի քառատող տողաշարի մը վրայ գրուած. տողաշարին չորս զուգահեռ գծերը բոլորն ալ իրարմէ հաւասար հեռաւորութեան վրայ և ո՛չ թէ երկրորդ ու երրորդ տողերը իրարու աւելի մօտիկ, իսկ առաջին ու չորրորդ տողերը նախորդներէն աւելի հեռացած, որուն հետեւանքը կ'ըլլայ տառերու հիմնական ու կարեւոր մասերուն աւելի փոքր գրուիլը և վեր ու վար երկարուած մասերուն բոլորովին աւելորդ երկարեցումը:

2) Պէտք է ջնջել լ, զ, դ, վ, չ և նման տառերուն վարի ոլորները, որոնք անպէտք պոչեր են և միայն աշխատանքը կը բարդացընեն: Այսպէս ալ մ, ն, ճ և նման գիրերուն դէպի վեր երկարող վիզերը պէտք է կարճել և ազատել գրչի աւելորդ ու կամայական խաղերէ: Նմանապէս գլխագիրներու յաւելուկ մասերը պէտք է մերկացընել աւելորդ ոլորումներէ ու գալարումներէ, և պէտք է միշտ նոյն հիմնական տարրերով գլխագիրը զատել սովորական գիրէն. և բոլոր գլխագիրներու գրութիւնը պէտք է պահել քառատող տողաշարի սահմաններուն մէջ:

3) Բոլոր տառերը պէտք է գրուին թեթեւակի թեք աջէն դէպի ձախ իջնող. այդ թեքութիւնը բնական հետեւանք է տետրակի շեղ կերպով սեղանի վրայ դրուելուն, վարի ձախակողմեան սուր ծայրը դէպի գրողի կուրծքը: Տետրակը չենք կրնար դնել սեղանի եզերքին զուգահեռ դիրքով, որովհետեւ սեղանին յենած արմուկով ձեռքը դէպէն վար շեղ շարժում մը կը կատարէ: Եթէ տետրակը սեղանին եզերքին զուգահեռական դնենք և տետրակին վրայ ուղղահայեաց շարժումով գրել ուզենք՝ հարկադրուած կ'ըլլանք թեւը սեղանին չյենելու, այսինքն ո՛չ թէ ձեռքով. այլ ամբողջ թեւով գրելու, որ չափազանց յոգնեցուցիչ է: Այնպէս որ թեք ըսուած գրութեան ժամանակ, իրաւ է տետրակը թեք է և գիրն ալ տետրակին վրայ թեթեւ մը թեք են, բայց գիրը ինքը թեք չէ, քանի որ գրելու ատեն բոլոր տառերը ուղղահայեաց կ'իջնեն դէպի սեղանին հորիզոնական եզերքը:

4) Աւելորդ է բոլորովին տառերուն դէպի վեր բարձրացող մասերը բարակ գրելու և դէպի վար իջնող մասերը աւելի հաստ գրե-

լու պահանջը. տառերը պէտք է գրուին սկզբունքով հաւասար. այդ հաստ ու բարակի պահանջը աւելորդ ուշադրութիւն մըն է և աւելորդ տգեղութեան պատճառ, քանի որ երեխաները իրենց չափազանց եռանդին մէջ պէտք եղածէն հաստ կը գրեն. տգեղութեան հետ նաեւ անմաքրութեան պատճառ. հաստ գրուած մասերը ուշ կը չորնան, չորցնելու ատեն կը պղծին և կ'աղտոտեն թէ՛ տետրակը, թէ՛ գրութիւնը: Գիր ու տառ ըսուածը որոշ դասաւորութեամբ գրութեան տարրեր են, մասնաւոր հաստ ու բարակի կարեւորութիւն չկայ. մատիտով գրելու ատեն դժուար իրագործելի: Երբ ձեռքը գրի կը վարժուի, ամեն մարդու բնաւորութեան համաձայն որոշ մասեր, որոշ տառերու մէջ քիչ մը աւելի հաստ կը գրուին, քան միւսները. մասամբ բնաւորութեան հարց է, մասամբ աւելորդ վարժութեան, մասամբ ալ մատիտի ու գրիչի յատկութենէն է կախուած. այս ուղղութեամբ յատուկ աշխատանք թափել տալու և աւելորդ պահանջներ դնելու կարիք չկայ:

5) Գրերը իրարու կապելը շատ ու արագ գրելու պահանջ մըն է. այդ պահանջը մասամբ կրնայ գալ բարձր նախակրթարանի մէջ. բայց տարրական նախակրթարանի մէջ, որ դեռ նոր գրելու կը վարժեցրնէ, տղաքը պէտք է շատ հանգիստ գրեն ու դանդաղ. արագագրութիւնը տարրական դպրոցի մէջ տեղ չունի. և այդ պատճառով ալ տառերը իրարու կապակցելը պահանջ մը չի կրնար ըլլալ հոն: Ընդհակառակը պահանջը տառերը իրարմէ անջատ գրելն է, որ ամեն մէկ տառի պատկերը յստակ դրոշմըւի և տառի մը բաղադրիչ մասերուն կազմը ճիշդ ու պարզ ըլլայ միշտ. հոսկէ կու գայ գրութեան գեղեցկութիւն և կարդալու դիւրութիւն: Իրարու կապակցըւած տառերուն բաղադրիչ մասերը իրարու կը խառնըւին և ենթադրութեամբ միայն կարելի է կարդալ, ո՛չ թէ բնական ընթերցումով. իսկ տարրական դպրոցի մէջ ենթադրական ընթերցում պէտք չէ տեղի ունենայ: Առաջին երկամեակին միշտ զատ պիտի գրեն տառերը. երկրորդ երկամեակին մասամբ ինքնաբերաբար, մասամբ տունէն ու դուրսէն եկած հետեւողութեամբ որոշ տառեր որոշ յաջորդականութեան ատեն իրարու հետ կապ կ'ըստանան: Եթէ անշնորհք ու անբնական չեն և ընթերցման յստակութիւնը կը պահեն, ուսուցիչը պէտք չունի հակառակելու և անպատճառ զատ-զատ գրել պահանջելու, քանի որ գրութիւնը վերջ ի վերջոյ հոն պիտի յանգի: Առանց պահանջելու, առանց շեշտելու կը հանդուրժէ:

6) Պէտք է միշտ ցոյց տալ տղոց տառերուն բաղադրիչ մասերը, պէտք է պահանջել յամառօրէն, որ անոնք յարգեն այդ տարրերուն փոխադարձ յարաբերութիւնը ըստ երկարութեան և ըստ լայնքի, որ տարրերը միշտ նոյն հեռաւորութիւնը ունենան իրարմէ և երկարութիւններուն յարաբերութիւնն ալ միշտ ըլլայ նոյնը: Այդպէս ալ տա-

ռը տառէն միշտ զատ գրեն և բառին մէջ իրարմէ հաւասար հեռաւորութեան վրայ։ Եւ անպատճառ բառը բառէն հեռացընեն աւելի, քան բառի մը տառերը։ Լայնք ու երկայնքի այս պահանջներուն գումարն է, որ կ՚անուանենք կանոնաւոր գիր։ Կանոնաւոր գրութեան մաս կը կազմեն կիսատ տողեր չթողնելը, տողի կէսերէն չըսկըսիլը, նոր տողը քիչ մը աւելի ներսէն սկսիլը։ Գրութիւն ըսուածը պայմանական նշաններու շարքեր են, որոնք ինչքան միատեսակ ու միանման ըլլան, այնքան գրուածքը գեղեցիկ կ՚ըլլայ, և այնքան աւելի կը ծառայէ իր նպատակին։

7) Գրութեան վերջին պայմանը մաքրութիւնն է։ Բացի տառերու տարրերէն և կէտադրական օրէնքներու գործածութենէն ուրիշ ո՛չ-մէկ բիծ, ո՛չ-մէկ գիծ, ո՛չ-մէկ կէտ, ո՛չ-մէկ յաւելուած պէտք չէ ըլլայ գրուածի մասերուն մէջն ու շուրջը։ Տետրակի մէջ ուսուցչի հրահանգածէն աւելի բառ մը անգամ պէտք չէ գրուած ըլլայ։ Նոյնը և տետրակի կափարիչին վրայ. միմիայն ուսուցչի պատուիրածը և անոր ցոյց տուած տեղն ու ձևովը։ Եւ ամբողջ դասարանը պէտք է ունենայ նոյն ձևի տետրակներ. և լաւ է, որ ուսուցիչը ինքը հոգայ և բերէ անոնց բաժնէ, ո՛չ թէ տղաքը իրենք դուրսերը գնեն և հարկադրաբար տարբեր ձևի ու գոյնի թղթերով։ Իսկ թղթի կողերու վրայ, պատռուած երեսներու վրայ, տետրակէն հանած էջերու վրայ երբեք պէտք չէ թոյլ տալ, որ պարտաւորութիւններ կատարեն։ Եւ տետրակներէն երբեք երես մը անգամ պէտք չէ պակսի։ Անմաքուր ձեռքով պէտք չէ տետրակ բռնուի։ Տետրակին ու գրքերուն մաքրութիւնը, հագուստի ու մարմնի մաքրութեան նման, պէտք է պահանջուի խիստ։ Պէտք չէ թոյլ տալ, որ գիրքերն ու տետրակները մերկ վիճակի մէջ ձեռքերնին բռնած տղաքը տուն տանին բերեն, անկարելի է որ մաքուր մնան. անպատճառ պայուսակ պէտք է ունենան կամ մոմլաթի կտոր մը, որուն մէջ կանոնաւոր դասաւորութեամբ կապոց շինեն։ Եւ պայուսակին մէջն ալ անփոյթ ու խառնակ պէտք չէ դրուին, թէ չէ կը ծալծլուին, կը կոտրուին ու ծայրերը կը ոլորուին։ Եւ գրքէ ու տետրակէ զատ պայուսակին մէջ ո՛չ խաղալիք, ո՛չ ուտելիք, ո՛չ հագուստ և ո՛չ կօշիկ պէտք չէ դրուին։

Բ. ԳԵՂԱԳՐՈՒԹԵԱՆ ԴԱՍԱՒԱՆԴՈՒՄԸ

Գալով դասաւանդման եղանակին՝ ամենէն առաջ պէտք է շեշտել, որ տղաքը միշտ ինչ ալ որ գրեն վերի պահանջներուն համեմատ պիտի գրեն. և մաքրութիւնն ու կանոնաւորութիւնը կիրակի օրուան հագուստ պէտք չէ նկատուի, որ միայն գեղագրութեան դասին կը հագնին. տղաքը պէտք է վարժուին միշտ ալ մաքուր ու կանոնաւոր

գրելու ինչ ալ որ գրեն, առանց ժամանակ շատ խլելու պատճառաբանութեան կարեւորութիւն տալու։

Այնպէս որ հայերէնի ամէն գրաւոր դաս գեղագրութեան դաս է ինքնին. բայց և այնպէս շաբաթական երկու կէս պահ լաւ է, որ տրամադրուի յատուկ գեղագրութեան մասնաւոր ուշադրութեամբ, մասնաւոր խնամքով և մասնաւոր կեդրոնացումով գրութեան վարժութիւններ ընել տալու համար, երբ ուսուցիչն ալ, աշակերտներն ալ յատկապէս գեղեցիկ գրելու կը ձգտին։ Առաջին երկամեակին ասիկա յաւելեալ մարզանք մը կ'ըլլայ, իսկ երկրորդ երկամեակին շատ աւելի շեշտուած պէտք մը, որովհետեւ աշակերտական գրութիւնները քանի կ'երթան կը շատնան, նոյնիսկ հայերէնի դասէն դուրս. և ինչքան գրելիքը կը շատնայ, գրելու խնամքը նոյն համեմատութեամբ կը պակսի, որչափ ալ որ հակառակ ուղղութեամբ ջանք գործ դնենք. այնպէս որ շաբաթական երկու պահ հարկ կ'ըլլայ յատուկ գրի կանոնաւորութեան ու գեղեցկութեան վարժութիւններու տրամադրել, որ անփոյթ գրութեան շիրած խանգարումները սրբագրուին։

Գեղագրութեան դասերուն ուսուցիչը կը գրէ գրատախտակին վրայ օրինակը. առաջին տարին միշտ քառատողի մէջ. երկրորդ տարին երբեմն քառատողի, երբեմն երկու տողի մէջ, որոնք քառատողի միջին երկու գծերը կը ներկայացնեն. երկրորդ երկամեակին կը գրէ միայն մէկ տողի վրայ։

Կը գրէ միշտ իմաստ ունեցող և աղուոր իմաստ ունեցող արժէքաւոր խօսք մը մէկ կամ երկու տողանի։ Բնական կերպով ամէն անգամ աչքի առաջ կ'ունենայ որոշ տառ մը, գրութեան որոշ կապակցութիւն մը, որոշ գլխատառի մը գործածութիւնը. ուրիշ խօսքով առաջուընէ սիսթեմի ենթարկուած պէտք է ըլլայ գեղագրութեան յաջորդականութիւնը ըստ գրութեան հիմնական տարրերուն և առանձնայատկութիւններուն։ Իբրեւ օրինակ շատ յարմար են առակները, առածները, սրամիտ խօսքեր, նոր սորված դասի մը երկտող ամփոփումը, գիտական ճշմարտութեան մը սեղմ արտայայտութիւնը։ Անմիտ ու տափակ խօսքեր գրել տալու չէ երբեք։

Գրատախտակի վրայի ուսուցչի օրինակէն կ'արտագրեն տողը մէկ-երկու անգամ ըստ ուսուցչի թելադրանքին։ Լաւ է դասարանը ունենայ երկու գրատախտակ և գրատախտակին վրայի օրինակները ուսուցիչը առաջուընէ գրած ըլլայ, որ տղաքը բնաւ պարապ մնալ չկարողանան և որ ամէն մէկը աշխատանքի իր բնական արագութեամբը շարժիլ կարողանայ առանց ուրիշները սպասցնել տալու։

Ասով ուսուցիչը ամբողջ դասին ինքը կ'ըլլայ ազատ սեղանէ սեղան և աշակերտէ աշակերտ անցնելու և ամէն մէկուն թերին ու տգեղը շտկելու։ Երկար խօսելու կարիք չունի. իր կատարած սրբագրութիւնը տղու տետրակին վրայ կը բացատրէ ամէն ինչ. իսկ երբ

հարկադրելի բան մը ըսելու մէկուն կամ միւսին՝ պէտք է խօսիլ շատ ցած, որ դասարանի ուշադրութիւնը չգրաւէ և միւսներուն աշխատանքը չխանգարէ. գեղագրութեան պահը, նկարչութեան պահերուն նման ամենէն լաւ ու անձայն դասն է, իսկ երբ բացատրել ուզենայ բոլորին՝ բնականաբար նախ պէտք է ընդհատել տայ տղոց աշխատանքը և ամենուն ուշադրութիւնը իր վրայ կեդրոնացնէ։

Գեղագրութեան տետրակները կը բաժնուին դասէն առաջ և կը հաւաքուին դասին վերջը ու կը պահուին դասարանական դարակին մէջ. այդ տետրակները պէտք չունին տուն ու դպրոց ընելու։

Գ. ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹԻՒՆ ՀԱՅԵՐԷՆԻ

Ուղղագրութիւն ըսուած տառապանքը գոյութիւն չէր ունենար, եթէ գրէինք այնպէս, ինչպէս որ կ'արտասանենք և գրելու համար ալ ամեն մէկ հնչիւնին միայն մէկ նշան մը կապուած ըլլար։ Բայց ասիկա անկարելիութիւն մըն է, որովհետև ժողովուրդի մը շրթունքին վրայ հնչիւնները իրենք ապրող ու փոփոխուող բաներ են. ո՛չ ամեն տեղի մարդիկը մէկ տեսակ կը հնչեն և՛ ո՛չ ալ տարբեր դարերուն մարդիկը։

Սկիզբը երբ ժողովուրդի մը լեզուն առաջին անգամ գրի կ'առնուի, բնականաբար գրի առնողները կը ջանան ամեն տարբեր հնչիւնի համար տարբեր նշան մը գործածեն և միևնոյն նշանին ամեն տեղ նոյն հնչիւնը կապեն։ Բայց շատ չանցած բառի մը հնչիւնները շրթունքներուն վրայ կը փոփոխուին, իսկ գրուածքը կը մնայ հին ձևով. հետևանքը կ'ըլլայ խառնակում, նոյն նշանը տարբեր հնչիւններ կը մարմնաւորէ։ Եթէ քանի մը դարը անգամ մը արդագրել ուզելով գրութեան եղած ձևերը փոխենք՝ կ'առաջացրնենք մեր գրականութեան մէջ նոյն բառի քանի մը տեսակ գրութիւնը, այսինքն կ'աւելցընենք դժուարութիւնները. մէկ հնչիւնին մէկ տառ սկզբունքը անիրականալի սկզբունք մըն է, որուն կարելի է քիչ մը աւելի կամ քիչ մը պակաս մօտենալ, բայց միշտ ալ շեղումներ ու թեքումներ և ուղղագրական պայմանաւոր ձևեր ըլլան պիտի. Հնչիւնը շատ նուրբ, շատ քմայնոտ և շատ փոփոխական կենդանի բան մըն է, մինչդեռ տառը հնչական որոշ վայրկեանի մը քարացումն է, անշարժ ու գործնականապէս անփոփոխ։ Ուղղագրութիւնը գիր ըսուած գիւտի ժառանգական թերութիւնն է, ուրկէ խուսափիլ չի կրնար ո՛չ-մէկ լեզու։

Հայերէն լեզուի արդի ուղղագրական դժուարութիւնները կրնանք խմբել երեքի. ա) ունինք երկարժէք տառեր, բ) ունինք եղող ու չեղող տառեր, գ) ունինք պայթուցիկ բաղաձայններու ամբողջ

շարք մը՝ բ, գ, դ, ձ և ջ, որոնք իրենց ձայնը կորսնցուցած են արեւմտեան հայերու համար և իրենց հնչիւնը խախտուած շարք մը կը ներկայացնեն արեւելեան հայերու համար։

Առաջին խումբին կը պատկանին Ե, Ո, Յ տառերը, որոնք բառերուն սկիզբը կը հնչուին յե, ւօ և հ, իսկ բառերուն մէջը ե, օ և յը։

Է հնչիւնի հայերէն գրութեան սովորական տառն է Ե, ամեն տեղ պէտք է պահանջենք, որ տղան իր լսած Է հնչիւնը Ե-ով գրէ և օտար բառերն ու անունները Ե-ով տառադարձէ։ Է-ով գրուող բառերը բացառութիւն պիտի նկատուին և տղան յատուկ միտքը պիտի պահէ տանք. առաջին երկամեակին աչքի ու ձեռքի պարզ յիշողութեամբ, մեքենական ճանապարհով, որուն օգնութեան կու գան երկրորդ երկամեակին բառակազմական և քերականական որոշ կանոններ։

Օ հնչիւնի հայերէն տառը Ո գիրն է. տղաքը միշտ Ո-ով պիտի գրեն օ հնչիւնը լսելու ատեն և Ո-ով պիտի տառադարձեն օտար բառերու և անուններու մէջ լսուող օ ձայնաւորը։ Օ տառը հայերէնի մէջ բացառութիւն պիտի նկատուի և յատուկ կերպով պէտք է միտք պահուի, որոնք բարեբաղդաբար շատ չեն։

Հը հնչիւնի հայերէն տառը Հ գիրն է. Յ տառի Հ հնչուիլը բացառիկ բառերու համար է և միայն բառերուն սկիզբը. այդ բացառիկ բառերը պէտք է մէկիկ-մէկիկ միտք պահուին նախ մեքենական յիշողութեամբ, վերջերը նաեւ բառակազմական օժանդակութեամբ։

Այս խումբի տակ պէտք է դնել նաեւ վը հնչիւնին զանազան տեսակի գրութիւնները։ Վը հնչիւնի հայերէն գիրը ւ տառն է. Վ տառը, որ իսկապէս իրարու կցուած երկու ւ է, եւրոպական W-ի նման, հայերէնի մէջ կը գործածուի կա՛մ բառին սկիզբը կա՛մ ո-օ հնչիւնէն ետքը։ Իւրացնել ասոր դժուար չէ։ Աւելի բարդ է փոքրիկներու համար ու գրութիւնը իբրեւ վ հնչելը. դիւրութեան համար թէ՛ գրելու և թէ՛ կարդալու ատեն սկիզբները պէտք է հնչել պարզապէս ու։

Եղող ու չեղող տառերը երկու հատ են. Ը հնչիւնը բառի վերջէն զատ ամեն տեղ. և Յ տառը բառերուն վերջը, որ չի կարդացուիր ընդհանրապէս։

Ը հնչիւնը գրենք թէ ո՛չ՝ պէտք է գիտնանք, որ կայ միշտ, գրելը կամ չգրելը երբեք պէտք չէ սխալ համարուի. սովորութիւն մըն է, տեղի թէ անտեղի կրճատում մըն է գրութեան, ուրիշ ոչինչ։

Չկարդացուող Յ-երու պարագան շատ աւելի անհամ է, անիմաստ ու երեխաներու ըմբռնումը խանգարող. բայց քանի դեռ չեն արտաքսուած մեր գրքերէն, պէտք է ամեն անգամ ուսուցչի օգնութեամբ գրել տանք կամ գրելու արգիլենք, մինչև որ քերականութիւնը յաջորդ տարիներուն ինքն ալ գայ օգնութեան։

Ինչ կը վերաբերի պայթուցիկ բաղաձայններու միջնակ շարքին՝

ատոնք ր և ռ բաղաձայններէն. և բոլոր ձայնաւորներէն ետքը չնչեղ կը դառնան, կը կարդացուին իբրև փ, ք, թ, չ, ց թէ՛ արևելեան և թէ՛ արևմտեան հայերէնի մէջ. իսկ ձայնաւորներէ առաջ և ուրիշ բաղաձայններէ ետքը արևելեան բարբառներուն մէջ պահած են իրենց հարազատ ձայնը, մինչ արևմտեան բարբառները կորսնցուցած են բոլորովին ատոնց յատուկ հնչիւնները. ասոնք աւելի արուեստական կերպով ամեն տեղ կը հնչեն չնչեղ. իսկ ժողովուրդը անոնց հնչիւնները հաւասարեցուցած է իրենց հնչեղներուն, իբրև պ. կ, տ. ծ և ճ։

Այս պատճառով ալ ո՛չ-մէկ բառի գրութեան առեն հաստատ կերպով կարելի չէ ըսել կ-ո՞վ է, թէ գ-ով կամ ք-ով։ Միակ միջոցը յիշողութիւնն է, աչքի ու ձեռքի յիշողութիւնը, ուրիշ հնար չկայ. վերջերը օգնութեան կու գայ բառակազմութիւնը, բայց ո՛չ ամեն տեղ։ Իսկ օտար բառերու և անուններու տառադարձութեան առեն լաւագոյնն է խուսափիլ այդ իր սեփական հնչիւնը կորսնցուցած տառերու գործածութենէն, այլ տառադարձել միշտ հնչեղ ու չնչեղ պայթուցիկներով։

Այսպէսով առաջին երկամեակին ուղղագրութիւնը կը դառնայ էապէս յիշողութեան աշխատանք. երկրորդ երկամեակին է միայն, որ կ'ըսկսին բառակազմական և բառաթեքութեան կանոնները բաւական օժանդակութիւն մը բերել։ Բայց միշտ ալ հիմնականը կը մնայ տղու աչքին ու ձեռքին մէջ յիշողութեամբ դրոշմըւածը, որով տղան պիտի գրէ առանց երկար-բարակ մտածելու։

Այդ մեքենականութիւնը հնար եղածին չափ ամրացընելու համար պէտք է աչքի առաջ ունենալ և իրականացընել միշտ հետևեալ պահանջները.

1) Առաջին վայրկեանէն խիստ պէտք է հետևիլ ուղղագրութեան. տղան երբեք իրմէն ոչինչ պէտք չէ գրէ, որու գրութիւնը արդէն քանի մը անգամներ տեսած ու արտագրած չէ։ Ուրեմն ամեն նոր բառ նախ պիտի տեսնէ ու կարդայ և արտագրէ. այդ նախապատրաստական իւրացումէն ետքն է, որ տղուն նաև յիշողութեամբ նոր բառը գրել պիտի տանք։

2) Այդ արդէն «գիտցած» բառն ալ երբ յիշողութեամբ պէտք է գրէ, լաւ է ամեն անգամ գրելէն առաջ հարցընենք կամ ըսենք, թէ ինչպէս կը գրուի։ Երբեք պէտք չէ ըսենք կամ հարցընենք, թէ ինչպէս չի գրուիր, այլ միշտ, թէ ինչպէս կը գրուի. «Սէր կը գրուի է ով»։ Եթէ քանի մը դժուարութիւններ կան նոյն բառին մէջ. օրինակ «նըւէր» բառը, ամենէն լաւը ուղղակի գրատախտակին վրայ գրելն է արտասանելով. տղաքը այդ բառը կը գրեն գրատախտակին նայելով։ Ցայտնօքն դիմել ամեն միջոցի, որ տղաքը սխալ չգրեն, սխալ չտեսնեն, այլ միայն ճիշդը. որպէսզի չի գրուելիք բառին միայն աչքի ու ականջի ճիշդ տպաւորութիւնները կապուին և մատներու ալ ճիշդ գրութեան շարժումները։

3) Աչքի յիշողութեան նպաստելու համար յանձնարարելի է, և մանաւորապէս երկարմէջ հնչիւններու համար, պատրաստել անոնց ցանկը հաստ ու խոշոր թուղթի մը վրայ ածուխ-մատիտով գրուած և կախել դասարանին մէջ աշակերտներուն դէմը։ Այսպէս երբ չորս հինգ հատ օ-ով գրուող բառեր սորված են, արդէն՝ այդ չորս-հինգ բառերը կը գրէ ուսուցիչը տակէ տակ հաստ թուղթին վրայ ու կը կախէ. և անկէ ետքը ամէն անգամ, որ օ-ով գրուող նոր բառ մը կը սորվին՝ ուսուցիչը այդ բառն ալ կ'աւելցնէ նախորդներուն տակը։ Այսպէս ալ առանձին ցանկ մը կը շինուի Է-ով գրուող բառերուն համար. առանձին շարք մըն ալ յ-ով սկսող բառերուն համար։ Պայթուցիկներուն համար այս ցանկերը անօգուտ են, որովհետև բառերը շատ են։ Է-ով գրուող բառերուն ցանկն ալ, որ շատ կ'երկարի, երբ կը մօտենայ քսանի, պէտք է ցանկը նորոգել, այսինքն արդէն վարժուած, տղոց արդէն բաւարար կերպով իւրացուցած բառերը կը ջնջենք ցանկէն ու հետզհետէ տեղը կը դնենք նորերը։

Այս զուտ յիշողական միջոցներուն կարելի է աւելցնել քանի մը ժամանակաւոր-պայմանական օրէնքներ ուղղագրական, որոնք կա՛մ թերի են կա՛մ ո՛չ-գիտական արժէքով, բայց մինչև քերականութեան հասնիլը տղուն կը նպաստեն։ Օրինակ՝ «կը և պիտի բառերէն ետքը եկող բառը, երբ էր վերջանայ Է-ով կը գրուի»։

Դ. ՈՒՂՂԱԳՐԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐՈՒՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Ուղղագրութիւն և ընդհանրապէս գրութիւն սորվելուն միջոցը շատ գրելն է, նախորդ պահանջները յարգելով։ Այնպէս որ տղաքը անպայման ամէն օր գրաւոր աշխատանք մը պէտք է ունենան թէ՛ ուսուցչի աչքի տակ և թէ՛ դուրսի աշխատանք։

Առաջին երկամեակի ընթացքին երեք տեսակ են ուղղագրական աշխատանքները։

1) Արտագրել գրքէն փոքրիկ յօդուածը կամ հատուած մը, ընդամենը 6-7 տողէն ո՛չ շատ աւելի։ Պէտք է արտագրեն միայն այն տեսակ կտոր մը, որ կարդացած են քանի մը անգամ, բացատրուած է ու լիովին կը հասկընան։ Սովորութիւն պէտք է դարձնել, որ արտագրեն բառ-բառ և ո՛չ տառ-տառ. դասէ դաս արտագրութիւնը ուղղագրական արժէք չունի։ Տղան պէտք է նայի ուշադրութեամբ բառին, պիտի կարդայ և այդ կարդացած բառը պիտի գրէ իր տետրակին վրայ տեսակ մը յիշողութեամբ, տեսակ մը ինքնաթելադրումով. այս պարագային է, որ բառին ուղղագրութիւնը աւելի ճիշդ ու աւելի խոր դրոշմելու հաւանականութիւնը ունի բնականաբար և՛ աչքին մէջ և՛ գրութեան շարժումներուն։ Դասարանական ար-

տպագրութեան ատեն ուսուցիչը կը պտըտի նստարաններուն մէջ և կը հետևի, որ սխալներ չսպրդին. սխալ մը տեսած պարագային տակը կը գծէ անցողակի, որ տղան սրբագրէ. երկար-բարակ խօսիլ չ'ուզեր. կարիք չկայ նաև տետրակները վերջը նայելու։ Կատարուած տառասխալներուն վրայ երկար կանգ առնելէն և անպատճառ սրբագրել տալէն մեծ օգուտ մը չկայ. կարևորը սխալ չգրելն է ու շատ գրելը։ Շատ գրելով և հսկողութեան տակ շատ գրելով, տղան հետզհետէ կը վարժըւի և՛ շիտակ տեսնելու և՛ շիտակ գրելու և՛ պատահած սխալները նկատելու և՛ ինքզինք սրբագրելու։

2) Առաջին երկամեակի ընթացքին գրաւոր աշխատանքի երկրորդ ձևն է թելադրութիւնը. տղոց արդէն գրած, արդէն արտագրած և արդէն գիտցած բառերով կազմըւած փոքրիկ հատուած մը կը թելադրենք, որ գրեն. աշակերտ մը կը գրէ գրատախտակին, միւսները իրենց տետրակներուն վրայ։ Ամեն նախադասութեան կամ պարբերութեան վերջ ուսուցիչը կը հարցընէ, թէ ի՞նչ տարբերութիւններ ունին գրատախտակի վրայ գրուածէն և սրբագրել կու տայ ամեն մէկուն իր ըրած սխալը։ Իսկ գրատախտակի վրայ աշխատողին կը հետևի գրելու ատեն և չի թողներ, որ սխալ բան գրուի. մատի ցուցումով մը կամ գիրքը ցոյց տալով կ'օգնէ տղուն, որ ամեն ինչ շիտակ գրուի։

3) Այս երկամեակի գրութեան երրորդ ձևն է տըւած գրաւոր հարցերուն գրաւոր կերպով պատասխանելը։ Նախ այդ հարցերը կ'ըլլան իրարմէ անջատ ու անկախ. բայց կամաց-կամաց հարցերը կը խմբըւին որոշ նիւթի մը շուրջը և պատասխանելով այդ հարցերուն տղան փոքրիկ շարադրութեան նման բան մը գրած կ'ըլլայ։ Այս բոլոր հարցերը պէտք է ըլլան այն տեսակի, որ տղաքը առանց որևէ դժուարութեան պատասխանել կարողանան, որ պատասխանը հարցին մէջ ըլլայ արդէն կամ իրենց նոր սորված հատուածներուն մէջ. հարց ու պատասխան պէտք է կազմըւած ըլլան բառերով, որոնց գրութիւնը տղան արդէն գիտէ։

Ամենէն առաջ դասարանին մէջ կարդալ կու տայ այդ հարցերը և բանաւոր կերպով պատասխանել կու տայ հարցերուն, որ ոչինչ չմնայ դժուար ու անորոշ։ Տղաքը կը գրեն պատասխանները սովորաբար դասարանէն դուրս. և յաջորդ դասին ուսուցիչը մէկուն ու միւսին կարդացընել տալով գրածը՝ պատասխանները կը ճշդէ. կը հարցընէ բոլոր մինչ թէ՛ շատ կասկածելի ուղղագրական տեղերը՝ թէ ինչպէս է գրած. կարևոր համարած պարագային կը գրէ կամ գրել կու տայ բառը գրատախտակին։

Տարրական նախակրթարանի երկրորդ երկամեակին զուտ արտագրութիւնը քիչ քիչ ետ կը քաշուի, գլխաւոր տեղը թողնելով թելադրութեան և հարցերու գրաւոր պատասխանին, նորէն միայն ծա-

նօթ բառերու գործածութեամբ։ Ասոնց կը միանան հետզհետէ շարադրական ու քերականական գրաւոր աշխատանքներ, որոնք և կը դառնան գրաւոր աշխատանքներուն կեդրոնը և որոնց մասին խօսուելու է յաջորդ գլուխներուն մէջ։

III. — ՄՏՔԵՐՈՒ ԱՐՏԱՅԱՅՏՈՒԹԵԱՆ ՄՇԱԿՈՒՄ

Ա. ՁԱՅՆԱԿԱՆ ԱՐՏԱՅԱՅՏՈՒԹԻՒՆ

Լեզու անուանածնիս բառերով կատարուած հոգիի արտայայտութիւնն է, որուն առաջին, հիմնական ու էական ձեւը մարդկային կենդանի շրթունքներով կատարուած արտայայտութիւնն է։ Շատ աւելի ուշ մարդը հնարած է գիրը, որով հնչական արտայայտութեան վրայ աւելցած է նաեւ գրաւոր արտայայտութիւնը, խօսելու արուեստին վրայ աւելցած է գրել-կարդալու արուեստ մը, որ խօսելու արուեստին հետ համեմատած շատ աւելի երկրորդական բան մըն է, քանի որ գրի նշաններով արտայայտել ուզածնիս նորէն միեւնոյն բառերն են, որ մենք ձայնով կ'արտայայտենք։ Լեզուական տեսակէտէն կարեւորը, խորը, էականը հնչական արտայայտութիւնն է։

Գիրը, որու գիւտով կ'սկսին պատմական դարերը, ահա՛ հինգ-վեց հազար տարիէ ի վեր շատ աչքի ինկող դեր է խաղցած մարդկային քաղաքակրթութեան զարգացման ու պահպանման գործին մէջ և հետզհետէ աւելի ու աւելի չեշտուած չափերով։ Եւ մեր այս օրուան մարդկային քաղաքակիրթ կեանքին մէջ այն աստիճան մեծ է գրի, գրքի ու մամուլի և ասոնց վրայ հիմնուած ամեն տեսակի հաստատութիւններու դերն ու ազդեցութիւնը, որ մենք հիմա շատ դժուար կը պատկերացնենք բարձր քաղաքակրթութիւն մը առանց գրի գործածութեան։

Բայց վաղը աւելի քան հաւանական է, որ ատիկա դառնայ իրականութիւն մը. գիր ըսուածը գրել-կարդալու արուեստին հետ դուրս գայ գործածութենէ մարդկային նոր գիւտերու և աւելի կատարելագործ հնարամտութիւններու առջեւ։ Օրինակ, ենթադրենք ձայնագիր գործիքը՝ ֆոնոկրաֆը՝ շատ աւելի կատարելագործուի, նրբանայ, աժաննայ և ընդհանրանայ. մարդիկ փոխանակ աչքով կարդալու մանր-մանր բիծերով անյարմար գիրքերը, օր մը այդ գիրքերու բարակ ու ոլորուն ժապաւէնները անցընեն գործիքի մը, որ գեղեցիկ ու կենդանի ձայնով ըսէ մեզի ինչ որ կարդալ կ'ուզէինք. և միթէ հրապուրիչ բան մը չէ՞ բարեկամիդ հարազատ շեշտերովն ու ձայնովը ստանալ խօսող նամակ մը, փոխանակ հիմակուան մեքենագրուած պաղ տողերուն։

Ասիկա արդէն կիսովին իրականացած գիւտ մըն է. բայց դեռ ո՞վ գիտէ՝ ի՞նչ նորութիւններ կրնան բերել վաղը հրաշագործ գիտութիւնները, որոնց մասին երազել անգամ չենք կրնար հիմա. ասկէ կէս դար առաջ ո՞վ կրնար որեւէ հաւատք ընծայել մեր արդի ռատիօի նման հեքիաթական գործիքի մը հնարաւորութեանը, երբ սենեակիդ մէջ նստած կապուած ես աշխարհիս բոլոր անկիւններուն հետ և կը լսես լաւագոյն երաժիշտները, երգիչները, խօսողները։

Այո՛, ինչքան ալ մեզի հիմա տարօրինակ թուի՝ գրել-կարդալը կրնայ դառնալ շատով շատ խեղճուկ, շատ դանդաղ, շատ սուղ և շատ անկենդան ու անյարմար միջոց մը մարդկային զգացումներու և մտածումներու փոխադրութեան, ինչպէս և անբարման համար. գիրն ու գիրքը կը դառնան այն տեսակի երկրորդական բան մը, ինչ որ են հիմա սայլակն ու ջորին ապրանքներու համաշխարհային փոխանակութեան համար։

Քաղաքակրթութեան բերած նոր գիւտերը կրնան գրել-կարդալը մէջտեղէն վերցնել, բայց ո՛չ-մէկ մարդկային գիւտ մարդու շրթունքներէն խլել չի կրնար կենդանի խօսքը, որովհետեւ ան է լեզուի ու բանականութեան հիմքն ու էութիւնը։

Այս պարզ ճշմարտութիւնը ամուր պէտք է դրոշմել մեր մտքին մէջ, երբ լեզուի ուսուցման մասին կը խօսինք։ Լեզու ուսուցանել մտքերու հնչական արտայայտութիւն ըսել է ամենէն առաջ ու ամենէն վեր։ Գրել-կարդալու արուեստին պայմանաւոր դժուարութիւնները և յատկապէս ուղղագրութեան բերած անհամութիւնները յաղթահարելու համար թափուող ճիգերը յաճախ այնքան կը գրաւեն լեզուի ուսուցիչներուն ուշադրութիւնը դպրոցներուն մէջ, այնքան աշխատանք ու ժամանակ կը խլեն, որ լեզուի իսկական ու հիմնական կողմերու մշակման պահանջները մեծ չափերով աչքէ կը վրիպին։

Լեզու սորվեցնելու ատեն ամենէն կարեւորը խօսիլ սորվեցնելն է և խօսելէն ետքն ալ շարադրել սորվեցնելն է, այսինքն նախ հոգեկան աշխարհի անմիջական և առօրեայ արտայայտութիւնը և երկրորդ ալ ատոր կից հոգեկան աշխարհի աւելի մտածուած, աւելի կապակից և աւելի ամբողջական արտայայտութիւնը։

Խօսքը՝ տղան իր կարեւոր մասերովը հետը կը բերէ ընտանիքէն և մեծ չափերով կ'ազդուի տղու միջավայրէն, բայց և այնպէս դպրոցին կը մնայ շատ խոշոր բաժին մը արտայայտութեան մշակման գործին մէջ. իսկ շարադրական տեսակէտէն աւելի եւս մեծ է դպրոցին դերը։

Մտքերու արտայայտման համար դպրոցի թափած ջանքերը կարելի է կեդրոնացընել երկու կէտի վրայ՝ բառերու գործածութիւնը և ձեւերու ընտրութիւնը։

Տղու մտքին մէջ հետզհետէ բառերը կը շատնան և բառերուն շատացումը ընդհանուր առումով անշուշտ զարգացում մըն է, պայմանով որ ամեն բառ իր յատուկ իմաստը ունենայ, իր յատուկ գործածութիւնը ունենայ։ Իմաստ չունեցող, իմաստը տղուն անծանօթ եղող կամ շատ անորոշ ու խախուտ իմաստ ունեցող անստոյգ բառերուն կուտակումը մտքին մէջ ո՛չ միայն մտաւոր զարգացում և հարստացում չէ, այլ բեռ է, մտքի ճամբաները խցկող ցեխ է ու թափթփուկ. կը խարանէ մտքի յստակ հոսումը և հոգիի արտայայտութիւնը այդ տեսակ անիմաստ կամ անստոյգ բառերով, կը դառնայ կեղծ ու չինծու պարապ խօսքեր, այսինքն ճոռոմաբանութիւն։

Բառերը ճիշդ ու որոշ իմաստով մը գործածելու այս պահանջէն կը բխի նաեւ բառերու իմաստին նուրբ ու նրբին զանազանումը իրենց նոյնանիշ կամ մերձիմաստ միւս բառերէն։ Իսկապէս նոյնանիշ բառեր պէտք չէ ըլլային լեզուի մը մէջ, որովհետեւ աւելորդութիւն մըն է և շփոթութեան պատճառ. ատոնք կը ներկայացնեն դեռ բոլորովին չմեռած կամ դեռ բոլորովին չարմատացած հին ու նոր բառերու մրցակցութիւնը, կամ բառեր են, որ կու գան տարբեր բարբառներէ և տարբեր հեղինակներու նախասիրութեամբ կը թափին գրականութեան ծովը. այդ նոյնանիշները ժամանակ մը կ'ապրին իրարու կից, մինչեւ որ ատոնցմէ մէկուն յաղթանակովը միւսները հրապարակէն քաշուին։ Մարդկային արտայայտութեան իտէալը հոն կ'երթայ, որ ամեն իր ու գաղափար միայն մէկ բառ մը ունենայ իբրեւ արտայայտիչ. հոմանիշ ըսուած բառերը այն ժամանակ միայն արժէք կ'ըստանան, երբ ըմբռնումի կամ գէթ գործածութեան որոշ տարբերութիւն մը, որոշ նրբութիւն մը ունենան իրենց վրայ։

Անիմաստ կամ որ նոյն է իմաստը չգիտցըւած բառ չգործածել, բառերը միշտ իրենց ճիշդ իմաստովը գործածել, մերձիմաստ բառերու գործածութեան ատեն անոնց նրբութիւնները միշտ յարգել, աս է, որ կ'անուանենք բառագիտական ճշդութիւն և ամենէն առաջ ասոր է, որ պիտի ձգտի ամեն ուսուցիչ. բառագիտական մթերքի իսկական հարստացումը ասիկա է. արտայայտութեան և՛ յստակութիւնը և՛ խորութիւնը և՛ գեղեցկութիւնը ամենէն առաջ այս կէտին վրայ կը կայանայ։ Տղաքը կը լսեն ու կը կարդան շատ ու շատ բառեր ու պիտի լսեն ու պիտի կարդան անխուսափելի է, բայց իրենք պէտք է գործածեն ո՛չ ամեն լսածը անխտիր, այլ ընտրելով, ստուգելով, միայն իրենց հաստատ գիտցած բառերը, միայն իրենց նրբօրէն ըմբռնածը և միայն իրենց ըմբռնած իմաստով. լաւ է, որ աշակերտները իրենց նոր սորված բառերու գործածութեան մէջ կարելին չափ յամենան, քան յախուռն կերպով ամեն նոր լսած

բառ իսկոյն գործածեն։ Գործածութեան այդ շտապն ու անփութութիւնը շատ յաճախ ծաղր ու ծիծաղ կ'առաջացնէ և գրեթէ միշտ թեթեւամտութեան կը տանի. և այդ երկուքն ալ շատ աննպաստ բաներ են ամեն մարդու համար։

Ուսուցիչը բառագիտական այս անհրաժեշտ ճշդութեան ու նըրբութեան հասնիլ կարողանալու համար պարտական է հետեւելու հետեւեալ պահանջներուն.

1) Ինքը միշտ ուշադիր հետեւելու է իր ամեն ըսածին, երբեք անփոյթ ըլլալու չէ իր խօսելու ատեն թէ՛ խաղի ու խօսակցութեան և թէ՛ դասերու ատեն. պէտք է միշտ աչքի առաջ ունենայ, որ ինքը օրինակ մըն է և որ իր ամեն ըսածները պիտի կապկեն փոքրիկները։ Այդպէս ալ երբեք թողնելու չէ, որ փոքրիկները սխալ ու անճիշդ բառեր գործածեն կամ սխալ ու անճիշդ դարձուածքներու մէջ. պէտք է իսկոյն ըսէ շիտակ ձեւը ու կրկնել տայ. աւելորդ է ամեն ուրիշ բացատրութիւն թէ՛ դուրսը, թէ՛ դասերու ատեն։

2) Յատկապէս մայրենի լեզուի ընթերցման վարժութիւններու ատեն մեծ ուշադրութեամբ հետեւելու է, որ կարդացուած բոլոր բառերը ճիշդ և յստակ ըմբռնըւին. թէ՛ նոր հանդիպող բառերը, որ նոր պիտի հասկընան և թէ՛ հին բառերը, որ նորէն կը հանդըպին. պէտք է զանազան ձեւի հարցերով ըսել ու գործածել տալ նոյն բառերը զանազան դիրքերով, տարբեր կապակցութիւններու մէջ, մինչեւ ապահով դառնայ, որ իւրացուցած են բառին ճիշդ իմաստը։ Ընթերցման ատեն միայն կը հետապնդենք, որ կարդացածը ճիշդ հասկընան։

3) Իսկ ընթերցումներէն ետքը, ամեն յօդուածին պէտք է յաջորդեն բազմատեսակ բառագիտական վարժութիւններ, որոնք այս կամ այն կերպով կապուած են յօդուածի մէջ գործածուած բառերուն և կրնան խորացընել կամ աւելի պայծառացընել անոնց իմաստը։ Պէտք է հանուին արմատները բառերուն, պէտք է զուգադրըւին նոյնարմատ բառերը, պէտք է համեմատուին ու տարբերութիւնները ընդգծուին մերձիմաստ բառերուն հետ. պէտք է դիտել տրուի արդէն ծանօթ արմատներուն մասնակցումը. մասնիկներու առած զանազան իմաստները և արմատներուն տուած տարբեր իմաստները. պէտք է ընդգծուին «հոմանիշ» բառերուն ինքնայատուկ գործածութեան տեղերը. պէտք է խմբել տալ նոյն բառին տարբեր նշանակութիւնները և մատնանշել այդ տարբեր առումներուն առաջացումը. պէտք է յստակ կերպով զատուին հայերէն ասոյթները, ասոյթային բառերը, ասոյթային բայերը և դիտել պէտք է տրուի, թէ ո՞ր բայերն են և ո՞ր անունները, որ ասոյթ կը կազմեն։

4) Իրերու, ձեւերու, ամաններու, գործիքներու և նման առարկաներու և մասերու նկարները կամ մօտելը պէտք է միշտ ցոյց տալ,

եթէ իրականը ցուցադրելու կարելիութիւն կամ յարմարութիւն չկայ։ Այդպէս ալ բոլոր պատմական անձերու, տեղերու և իրերու անունները, որ ընթերցման առեն կը հանդիպին, պէտք է խնամքով բացատրել և ցոյց տալ նկարով, քարտէզով, որ իբրև պարապ բառ մը չմնայ միայն տղոց գլխուն մէջ։

5) Այս բոլոր թէ՛ բանաւոր և թէ՛ գրաւոր կերպով կատարուող բազմատեսակ վարժութիւններէն անկախ՝ տարրական նախակրթարանի երկրորդ երկամեակին աշակերտները պէտք է ունենան իրենց բառարան տետրակը. ուսուցիչը ամեն նոր հանդիպած բառ կը գրէ գրատախտակին և դէմը իր նշանակութիւնը. աշակերտները տախտակէն կ'արտագրեն իրենց «բառարան» տետրակին մէջ։ Եւ կը պահանջուի, որ դուրսը յաճախ աշակերտները սովորութիւն ընեն, թըղթատեն տետրակին հին ու նոր էջերը ու կարդան։

Այս բառարան տետրակի գործածութիւնը կարելի է սկսիլ աւելի կանուխ, օրինակ տարրական նախակրթարանի երկրորդ տարուան սկիզբէն, եթէ գրել-կարդալու վարժութիւնը բաւականաչափ առաջացուցած է արդէն. եթէ դեռ շատ դանդաղ կը գրեն և անվարժ՝ գերադասելի է աւելի ուշ սկսիլ «բառարան» տետրակի մը կանոնաւոր գործածութիւնը։

Գ. ԱՐՏԱՅԱՅՏԱԿԱՆ ՁԵՒԵՐՈՒՆ ԸՆՏՐՈՒԹԻՒՆԸ

Միևնոյն գաղափարը շատ զանազան ձևերով կարելի է արտայայտել. նախ բառի ընտրութեան տեսակէտէն կրնամ ըսել՝ քաղաքացի, քաղաքի բնակիչ, քաղաքի մէջ ապրողներ, որոնք, որ քաղաքի բնակչութիւնը կը կազմեն, մեր քաղաքը և քիչ մը աւելի ազատութեամբ և փոխաբերութեամբ կարելի է շատ երկարել այս ցանկը. և ասոր նման է գրեթէ ամեն գաղափարի արտայայտութիւն. եթէ հոմանիշներն ու մերձիմաստներն ալ որ հաշուի առնելու ըլլանք՝ ցանկը կ'եռապատկուի, կը քառապատկուի. արդ բան մը ըսելու ատեն ասոնցմէ ո՞րը պիտի ընտրուի։

Երկրորդ՝ բառերու ընտրութենէն ետքը կու գայ բառերու կապակցութեան ընտրութիւնը։

1) Կարելի է կազմել լրիւ, կրճատ, թերի նախադասութիւններ միևնոյն բանը արտայայտելու համար. կարելի է ըսել միայն ամենէն անհրաժեշտը սեղմ նախադասութիւններով, կարելի է կազմել փնջաւոր և ընդարձակ նախադասութիւններ ածականներու ու մակբայներու շռայլ գործածութեամբ։

2) Կարելի է միևնոյն բանը ըսել դրական ձևով, բացասական ձևով, հարցական ձևով, հարցական-բացասական ձևով, զարմանքով, արհամարանքով, հեգնանքով, հիացումով, հրճուանքով կամ ուրիշ որևէ զգացումով մը թաթխուած։

3) Կարելի է ամէն ինչ ընել դիմաւոր նախադասութիւններով. ամէն ինչ յստակ իրարմէ զատած, կարելի է նոյն նախադասութիւնները կցկցել և կոխել իրարու մէջ, իբրև բարդ մեծ նախադասութիւն մը։

4) Միևնոյն նախադասութիւնները կարելի է անջատ պահել, կարելի է զանազան շաղկապներով զօդել իրարու ամբողջ տողեր, կէս էջ կամ էջ մը։ Նոյնը կարելի է շաղկապ ու յարաբերական զօդերով։ Այնպէս որ միևնոյն մտածումներն ու եզրակացութիւնը հնարաւոր է արտայայտել հազարաւոր ձևերով. արդ բան մը ընելու ատեն ասոնցմէ ո՞րը ընտրուի։

Այդ ընտրութիւնը կախուած է շատ մը պայմաններէ. հոն դեր կը խաղան խօսած լեզուիդ արդէն քարացած պահանջները. հոն դեր կը խաղան խօսողին հարազատ եղող գաւառաբարբառները և հին ու նոր գրական լեզուներուն ազդեցութիւնը. հոն դեր կը խաղան աւելի նեղ շրջապատի և յատկապէս ընտանիքին մէջ տիրող լեզուական սովորութիւնները. հոն դեր կը խաղան խօսողի ստացած կրթութիւնը, վարժարանը, ընթերցումը. հոն դեր կը խաղան խօսողի հոգեբանական կազմը, անոր մտածելու և զգալու ներքին հիմնական հիւսքը, ունակութիւններն ու հակումները. և վերջապէս խօսողի այդ վայրկեանի տրամադրութիւնը, վիճակը և այդ վայրկեանի շրջապատող անձերն ու պայմանները։

Այս աստիճան բարդ ու բազմատեսակ դրդիչներէ ղեկավարուող երևոյթ մը ընդհանուր յայտարարի բերել և օրէնքներ հանել կարելի չէ։ Ուսուցիչը իր բանելիք ուղղութեան համար ունի միայն քանի մը շատ ընդհանուր սկզբունքներ։

ա) Չի բռնադատել երբեք տղոց արտայայտութեան եղանակը. ազատ ընթացք տալ, որ ամէն մէկը իր ձևով ըսէ իր ըսելիքը ըստ իր կազմին ու տրամադրութեան. այսինքն պահել տղոց արտայայտութեան բնականութիւնն ու անձնականութիւնը։

բ) Բայց այդ սահմաններուն մէջ թոյլ չտալ երբեք, որ սխալ խօսի. պէտք է միշտ յարգէ մեր արդի գրական լեզուին քերականական օրէնքներն ու կանոնները. պէտք է յարգէ լեզուական ընդունուած սովորութիւնները և տրամաբանական բնական պահանջները. այսինքն գործածէ կանոնաւոր գրական լեզու։

գ) Թոյլ չտալ, որ աղճատէ մայրենի լեզուն օտար բառերով, օտարաբանութիւններով, բառերու օտար հնչումով, օտարաձև ասոյթներով։ Աղճատում մըն է մեր արդի գրական լեզուի համար նոյնիսկ գրաբարէ առնուած հոլովներու, խոնարհումներու, որոշ հինցած ու գործածութենէ ելած արտայայտական ձևերու ու բառերու գործածութիւնը, ուրկէ նոյնպէս պէտք է խուսափիլ։ Ինչպէս և ժողովրդական բարբառներէն առնուած և մեր գրական լեզուին մէջ չիւ-

րացուած բառերու և ձևերու գործածութիւնը։ Ատոնց մէջ շատ գեղեցիկ բառեր, ասոյթներ և ձևեր կան անշուշտ, որ դեռ մտած չեն գրական լեզուին մէջ. բայց և կան տգեղ ու կոպիտ ձևեր ու տարրեր. ասոնք մաղելն ու ընտրելը կիրթ ականջ կը պահանջէ և զարգացած հայ զգացում. պէտք է մօտենալ ատոնց մեծ զգուշութեամբ։

դ) Պէտք է հետևիլ, որ տղոց արտայայտութիւնը ըլլայ միշտ պարզ ու յստակ. գործածէ այն տեսակի բառեր, դարձուածքներ և յաջորդականութիւն, որ տեղի չտան երկմտութեան, կիսատ ու անորոշ չըլլան, ընդգծուած ըլլայ հիմնական իմաստը։ Հնար եղածին չափ խուսափիլ երկարաձիգ, ոլորուն, գալարուն ու մէջէմէջ արտայայտութենէ, որոնք միշտ խօսքը կը մթագնեն։ Լեզուն այնքան ուժեղ է, որքան որ արագ ու անմիջապէս կը հասկցուի, կը հասկցուի շիտակ և միայն մէկ ձևով։ Այս օրէնքէն ամէն շեղում, կեղծ կամ անեղծ խճողում ու գալարում ու մթնացում թերութիւն ու տկարութիւն է լեզուի։

ե) Պէտք է ջանալ, որ տղոց արտայայտութիւնը չըլլայ միակերպ ու միաձև. որ գործածէ արտայայտութեան զանազան ձևեր ու եղանակներ, որ լեցուն բուռով վերցնէ բառերը, ասոյթներն ու դարձուածքները իր մտքի գանձարանէն։ Արտայայտութեան բուն հարստութիւնը, ոճի բազմազանութիւնը կու գայ անշուշտ աւելի ուշ դպրոցական վերջին շրջանին, իբրև արդիւնք դպրոցական երկարամեայ աշխատանքներու և տևական ընթերցման, բայց առաջին իսկ օրէն ուսուցչի հոգածութեան առարկան պէտք է ըլլայ նաև տղոց արտայայտութեան բազմազանութիւնը, նրբութիւնը և գեղեցկութիւնը, որչափ որ հնար է, որչափ որ կը ներէ տղոց արդէն ունեցած մտաւոր ու լեզուական պաշարը։

Այս հիմնական սկզբունքներու իրագործման ձգտելու են բոլոր ուսուցիչները անխտիր և տղոց հետ ունեցած իրենց բոլոր յարաբերութիւններու ժամանակ. բայց անշուշտ ինքնին հասկընալի է, որ մասնաւորապէս լեզուի ուսուցչի վրայ կ'իյնայ այդ ընդհանուր ճիգերով կատարուած աշխատանքին արդիւնքները մայրենի լեզուի դասերու ընթացքին գիտակից դարձընելը, ճշդելը, լրացընելը և ընդգծելը։

Աշխատանք մը շատ կարևոր, որ կը կատարուի 1) կարդացուած յօդուածի մը կամ հատուածի մը ըստ իմաստի վերլուծման ժամանակ, 2) իւրաքանչիւր յօդուածի ընթերցումին յաջորդող և յօդուածի նիւթին շուրջը կատարուող խօսակցութեան ու մտքերու փոխանակութեան ժամանակ, 3) իւրաքանչիւր յօդուածի վերլուծումին ու խօսակցութեան յաջորդող շարադրական բանաւոր այլազան մարզանքներու ժամանակ և վերջապէս 4) գրաւոր շարադրութիւններուն շուրջ ուսուցչի տըւած բացատրութիւններու և սրբագրութիւններու միջոցին։

VI — ՇԱՐԱԴՐՈՒԹԻՒՆ

Ա. ԲԱՆԱՒՈՐ ՄՇԱԿՈՒՄ ՇԱՐԱԴՐՈՒԹԵԱՆ

Նոյն նիւթի շուրջ քիչ-շատ կապակից և քիչ մը աւելի երկարաշունչ արտայայտութիւնը հոգիի, խօսիլ ըլլալէն կը դառնայ ըսել, խօսակցութիւնը կը վերածուի մենախօսութեան. և կը ծնի շարադրութիւնը, այսինքն իրար ետեւէ ըսուելիք բաները դասաւորելու, կապակցելու և ատոնցմով ամբողջութիւն մը կազմելու ճիգը։

Երբ շարադրութիւն կ՚ըսենք սովորաբար հոգիի գրաւոր արտայայտութիւնը աչքի առաջ կ՚ունենանք. որովհետեւ գրաւոր օրինակներու վրայէն կը հանենք շարադրական կանոններն ու պահանջները, գրաւորի վրայ անոնք աւելի պարզ նկատելի են։ Թէ չէ՝ կեանքի մէջ բանաւոր շարադրութիւնը այնքան կարեւոր է, որքան գրաւորը. գուցէ և աւելի. և գրաւորէն շատ աւելի գործադրութիւն ունի ընկերական բազմատեսակ շփումներու ընթացքին։ Եւ դպրոցական կրթութիւնը մեծ պարտաւորութիւն ունի մշակելու ինչպէս գրաւոր կերպով, այնպէս ալ բանաւոր շարադրական կարողութիւնները տղոց։

Մեծ առաւելութիւն մըն է և յաջողելու մեծ զէնք մը կեանքի մէջ, ինչպէս գրաւիչ խօսիլ ու խօսակցիլ գիտնալը, այնպէս ալ գրաւիչ կերպով ու կենդանի կերպով պատմել ու նկարագրել գիտնալը, երեւոյթ մը յստակ ու սուր կերպով մեկնել, ապացուցել, համեմատել և եզրակացութիւն հանել գիտնալը, հասարակութեան առջեւ քիչ-շատ երկար խօսք մը շնորհքով ըսել կարողանալը, իր մտածումները, դատումները, զգացումները ճիշդ ու կանոնաւոր յաջորդականութեամբ ունկնդիրներուն առջեւը արտայայտել կարողանալը։

Շարադրելու բազմատեսակ կերպերը, ըլլայ բանաւոր թէ գրաւոր, կրնանք խմբել հինգի՝ պատմական շարադրութիւն, նկարագրական շարադրութիւն, դատողական շարադրութիւն, քնարական շարադրութիւն և թատերական շարադրութիւն։ Ասոնցմէ ամեն մէկը իր մշակման ու կատարելագործութեան բարձր աստիճաններուն վըրայ մէյ-մէկ մասնագիտական արուեստ կը դառնայ. առանձին տեսակ մը գեղարուեստի և կը պահանջէ յատուկ շնորհք ու տաղանդ և իր արտայայտութիւնն ալ կը դառնայ հանրային ու ազգային մնայուն սեփականութիւն, իր միջին աստիճաններուն վրայ հասանելի ու գործադրելի է շատ շատերուն համար կեանքի հանդիպաւոր վայրկեաններուն, երբեմն և առօրեայ, աւելի կամ պակաս լայն հասարակութեան մը առջեւ։ Իսկ աւելի համեստ որոշ աստիճան մը կայ, որուն կրնայ տիրանալ ամեն անհատ թէ՛ շրթունքով, թէ՛ գրիչով և որուն տիրանալը մարդավայել ապրելու, իր նմաններուն մէջ գիրք

ու ազդեցութիւն ունենալու և իր ծրագիրներուն մէջ յաջողելու անհրաժեշտ պայման մըն է և որուն ուսուցումը դպրոցական կրթութեան ամենակարեւոր պարտաւորութիւններէն մէկն է։

Եւ շարադրական այդ կարողութիւններու մշակմանը մեծ ուշադրութիւն պէտք է դարձուի դպրոցական առաջին իսկ օրէն, թէ՛ բանաւոր շարադրութեան, թէ՛ գրաւոր։ Առաջին երկամեակին, - երբ տղաքը դեռ ազատ ու շնորհքով գրել չգիտեն, բնականաբար շարադրելու մշակումը կը կատարուի միայն բանաւոր կերպով։ Երկրորդ երկամեակին թէեւ կ'ըսկսի գրաւոր շարադրութիւնը և հետզհետէ կը մարզուի ու կը զօրանայ, բայց շարադրելու բուն մշակումը դեռ կը կատարուի ու կը կատարելագործուի էապէս բանաւոր կերպով։ Ուրիշ խօսքով տարրական դպրոցի մէջ բանաւոր շարադրութեան վրայ կ'իյնայ այդ ուղղութեամբ կատարուելիք հիմնական աշխատանքը։

Ինչպէս լեզուի արտայայտական կողմերու զարգացման համար, այնպէս ալ մասնաւորապէս շարադրութեան մշակման համար դպրոցը ունի նախ և առաջ երեք ընդհանուր միջոցներ։

Առաջինը՝ ուսուցիչներուն օրինակը։ Անխտիր ամեն ուսուցիչ պարտական է մեծ խնամքով պատրաստելու իր պատմելիքի, նկարագրելիքի ու բացատրելիքի կանոնաւոր յաջորդականութիւնը, մասերու բնական ու տրամաբանական կապակցութիւնը, մտքի բռնած յստակ ընթացքը և հանուելիք եզրակացութիւնները։ Անպատրաստ դասարան մտնելը, վստահ միայն իր շնորհքին ու կարողութեան, յանցանք է նաև լեզուական ու շարադրական տեսակէտէն։

Երկրորդ՝ նոյն խորութեամբ ու յարատեւութեամբ շարունակ յստակութիւն, կանոնաւորութիւն և ամբողջութիւն պէտք է պահանջուի աշակերտներէն. բոլոր դասերու ատեն միշտ պէտք է լուրջ ուշադրութիւն դարձնել ո՛չ միայն տղոց պատմած ու նկարագրած բաներու իմաստի ճշդութեանը, այլ և դասաւորութեան ու շարադրութեան կանոնաւոր, կոկիկ ու ամբողջական ըլլալուն։ Եւ արդէն ներքին խոր կապ ունի մտածման ու դատողութեան ճշդութիւնն ու յստակութիւնը կապակից ու ամբողջական կերպով արտայայտել կարողանալուն հետ. պարզ և խոր ըմբռնուած բաները աւելի պարզ ու դիւրին կ'ըստանան իրենց շարադրական ձեւակերպումը. և անգամ մը շարադրութեան ենթարկուած նիւթերը կ'ըմբռնուին աւելի խոր ու աւելի լրիւ։

Շարադրական զարգացման երրորդ ընդհանուր միջոցը ընթերցումն է, ամեն տեսակի ընթերցումները պարտադիր ու ազատ, գիտական, պատմական ու գեղարուեստական։ Աշակերտական ընթերցումները իրենց ուրիշ բազմատեսակ կարեւորութեան և օգտակա-

րութեան շարքին, կը ներկայանան նաեւ իբրեւ խիստ լուրջ օժանդակ մը տղոց լեզուական ու շարադրական կարողութիւններու հարըստացման։ Ուսուցիչներու կենդանի խօսքէն ետքը՝ սիրուած գըրքերու ընտիր լեզուն և մշակուած շարադրութիւնն է, որ խորապէս կ'ազդէ տղոց արտայայտութեան և մտքերու դասաւորման եղանակին վրայ։

Շարադրական այս երեք ընդհանուր միջոցներուն զուգընթաց առաջին իսկ տարուընէ սկսած դպրոցի մէջ կը գործեն բանաւոր շարադրութեան նուիրուած յատուկ դասերը։ Մայրենի լեզուի ուսուցման պահերէն շաբաթուան մէջ գոնէ երկու անգամ ժամանակ պէտք է յատկացուի շարադրական վարժութիւններու։ Ամեն անգամ, որ կարդացուող յօդուածը կը լրանայ և իր շուրջը տրուող խօսակցութիւնը կ'աւարտի՝ կարգը կու գայ շարադրական մարզանքներուն։

Նախ կը պատմուի յօդուածը տղոց կողմէն հնար եղածին չափ հարազատօրէն. երկրորդ անգամ մը պատմել կրնանք տալ աւելի ամփոփ կերպով. կարելի է երրորդ անգամ մը շատ աւելի սեղմ։

Յարմար յօդուածները բաժնել կու տանք տղոց քանի մը մասերու. և տղոց զանազան կերպով կատարած բաժանումներուն վրայէն կը հանենք ընդհանուր վերջնական բաժանում մը, անշուշտ միշտ բացատրելով մեր ըրած գերադասութեան պատճառները։ Մէջէմէջ բաժնել կու տանք նաեւ իւրաքանչիւր մասը իր ենթաբաժանումներուն, որով կ'ըստացուի յօդուածին յատակագիծը։

Պատմել կու տանք ամբողջը կամ անոր մէկ մասը մէջը կարեւոր պայման մը փոխելով, որով շարադրութիւնը կ'ըստանայ քիչ մը տարբեր, նոր ուղի։ Նոյնը երբ նկարագրութիւն մըն է կամ բացատրութիւն մը։ Արտաքին պայմանի փոխարէն կրնանք փոխել ներքին պայման մը, այսինքն ուրիշ սեռի, ուրիշ տարիքի կամ ուրիշ բնաւորութեան անձ մը դնելով գործող անձին տեղը, որով պատմութիւնը, վէպը կամ նկարագրութիւնը անպատճառ պէտք է նոր ճամբայ գտնէ թէ՛ մտածման, թէ՛ արտայայտական և թէ՛ մասամբ շարադրական։ Կարելի է գործող անձ մը բոլորովին կրճատել, կարելի է անձ մը կամ անձեր նոր աւելցնելն և այդպէս պատմել տալ։

Կարելի է պահանջել, որ տղաքը ըսեն, հնարեն ու շարադրեն «յետագան», այսինքն բաներ, որ յօդուածին մէջ չկան, բայց աւելի կամ նուազ հաւանականութեամբ կարելի է ենթադրել, երեւակայել, հնարել։

Տալ ուրիշ նիւթ մը, որ յօդուածի հետեւողութեամբ ու նմանութեամբ իրենք նոր շարադրեն. մէկ-երկու աշակերտի պատմածը լսելէն ետքը՝ դասարանական խմբական յաւելուածներով՝ ամբողջել, լրացընել և այդ ձեւով նորէն մէկուն պատմել տալ։

Խօսակցութեան ձեւով պատմուած նիւթ մը պատմել տալ առանց որեւէ խօսակցութեան և նիւթէն առանց ոչինչ փոխելու։ Եւ ընդհակառակը պարզօրէն պատմուած բան մը ամբողջովին կամ մասամբ խօսակցական ձեւով շարադրել տալ առանց իմաստէն ոչինչ փոխելու։

Յօդուածի ամբողջութիւնէն ներշնչուած կամ անոր մէկ որեւէ կէտին տուած դրդումովը տղոց պատմել տալ իրենց անձնական կեանքէն դէպքեր, իրական, ապրուած դէպքեր։ Կամ ուղեւորութեան մը, հանդէսի մը, ընտանեկան տօնի մը, տեղի մը, ամառուան մը նկարագրութիւններ, միշտ հաւատարիմ մնալով իրականութեան։

Երկու-երեք խօսքով տալ նիւթ մը, որ տղաքը կենդանացընեն, խօսակցական ու նկարագրական գծերով հարստացընեն, իրենցմէ գործողութեան մէկ-երկու մանրամասնութիւններ աւելցընեն, միայն առանց մեր տուած նիւթի սահմանէն դուրս գալու։ Աշակերտներէն մէկուն-միւսին նկարագրել տալ իր չտեսած ծանօթներէն կամ ազգականներէն մէկը, որու մասին սակայն իր ընտանիքին ու շրջանակին մէջ շատ է խօսուած։ Այդպէս ալ իրենց չտեսած մէկ տեղը, մէկ պտուղը, մէկ կենդանին, որու մասին սակայն շատ են լսած։

Հարցընել բանի մը պատճառը, բացատրութիւնը և պահանջել, որ մտածեն և լրիւ կարողանան պատասխանել առանց ուսուցչի միջամտութեան ու հարցերուն։ Նոյն պայմանով կարելի է տալ առած մը, իմաստուն խօսք մը, բնականաբար միշտ փոքրիկներու դատողութեան ու հասողութեան յարմարուելով։

Շարադրական այս բանաւոր մարզանքներուն կը կապուի նաեւ գոց ընել տալը, որ լեզուի արտայայտական ու շարադրական տեսակէտէն կարեւոր օժանդակ մըն է, իբրեւ արդէն պատրաստ ձեւերու և ընտիր օրինակներու իւրացում։ Գոց պէտք է տալ յաճախ, բայց ո՛չ միշտ ոտանաւոր. ընդհակառակը աւելի լաւ է տալ սովորաբար արձակ, բայց լեզուական ու շարադրական տեսակէտէն մասնաւորապէս գեղեցիկ և օրինակելի կտորներ։

Բայց որպէսզի գոց ընել տալը տղոց համար տաժանելի բեռ մը չդառնայ՝ պահանջը պէտք է կատարուի կարելիին չափ ներողամիտ ոգիով։ Ուսուցիչը գիրքը ձեռքը բռնած բարեխիղճ յուշարարի դերը պիտի կատարէ տղոց գոց ըսելու միջոցին, օգնելով, կանխելով, կատարեալ զուարթութեամբ ու բարեացակամութեամբ. մռայլ ու պահանջկոտ խստութիւնէն ատելութիւն միայն կը ծնի դէպի գոց ընելը. այնպէս պէտք է տանիլ գործը, որ փոքրիկները սիրով ու հաճոյքով գոց ընեն, խաղալու պէս բան մը, զուարճալի պարտականութիւն մը։ Եւ ամէն անգամ գոց պէտք է տալ 8-10 տողէն ո՛չ աւելի. այսինքն մաս-մաս, եթէ աւելի երկար ամբողջութիւն մըն է, որ կը ցանկանք գոց ընել տալ։

Գոց սորված կտորներէն լաւագոյնները ցանկալի է, որ տղաքը արտասանեն աւելի մեծ բազմութեան առջեւ դպրոցական երեկոյթներուն, հաւաքոյթներուն, տօներուն ու հանդէսներուն աւելի վստահութիւն ու համարձակութիւն ձեռք բերելու համար։

Գոցն ու արտասանութիւնը, երբ կը կատարուի բերնէ բերան երկու կամ աւելի դերակատարներով կը դառնայ ներկայացում, որ նմանապէս շատ զուարճալի, մանուկներէն ու մեծերէն շատ սիրուած, տղոց խօսքին ու շարժումներուն ուշադրութիւն տուող շատ գրաւիչ խաղ մըն է ու վարժութիւն մը միաժամանակ։

Շարադրութեան դասերու ատեն մէջէմէջ կարելի է կազմակերպել այդ ներկայացումները, այդ մէկ-երկու հոգիով կատարուող զոյգերը։ Մասնաւոր կերպով յաջողած կտորները կարելի է նաեւ ամբողջ դպրոցի առջեւ կրկնել տալ օգտուելով դպրոցական հանդէսներէն եւ արդէն գիմակներով ու հագուստներով, որու համար թէ՛ մեծերը եւ թէ՛ փոքրերը հոգի կու տան։

Այս բեմադրումները բազմակողմանի օգուտներ ունին. նախ մեծ զուարճութեան ու յափշտակութեան աղբիւր են մասնակցողներուն համար. կը զօրացնեն ձեռներէցութեան ոգին ու կազմակերպուած գործակցութիւնը. խօսքին ու շարժումներուն համարձակութիւն կու տան եւ բազմութիւններ դիմագրաւելու վարժութիւնը. կը նպաստեն ընկերական զգացումներու զարգացման եւ վերջապէս խոր ուրախութիւն մը կը կապեն դպրոցական տարիներու յուշերուն, որ արդէն ինքնին թանկագին բան մըն է։

Բ. ԳՐԱՒՈՐ ՇԱՐԱԴՐՈՒԹԻՒՆ

Դպրոցական առաջին երկամեակին գրաւոր շարադրութիւն տեղի ունենալ չի կրնար։ Գրաւոր աշխատանքները արտագրութիւն են ու թելադրութիւն. շատ-շատ առանցքի մը շուրջը խմբուած քանի մը հարցերու պատասխանը իրենց արդէն ծանօթ բառերու գրութեամբ։ Այս ամէնը ինչպէս որ գրութեան եւ ուղղագրութեան վարժութիւններ են, են նաեւ շարադրական նախնական պատրաստութիւններ։

Շրջանի երկրորդ երկամեակին սակայն, կ'ըսկսի գրաւոր շարադրութեան կանոնաւոր աշխատանքը։ Այդ շարադրութիւնները պէտք է տրուին շաբաթը գէթ մէկ անգամ, պէտք է ըլլան ծաւալով փոքր, տասը-տասնըհինգ տողէն ո՛չ-աւելի։ Նիւթը մանուկներու կեանքէն, անոնց տեսածէն, գիտածէն, անմիջական շրջապատէն եւ իրենց ապրումներէն, պարզ, սովորական, հարազատ եւ մանկական հոգիին համար սիրելի ու հետաքրքիր եղող նիւթեր։ Նիւթին նման լեզուն ալ, շարադրութիւնն ալ պարզ ու սովորական. պէտք է խուսափիլ ամէն

անթեւնթէ, ամէն արուեստական ճիգերէ։ Գրել տալէ առաջ պէտք է հոգալ, որ նոր պատահելիք բառերուն գրութիւնը տեսնեն ու գիտնան, որքան որ հնար է նախատեսնել։ Նմանապէս պէտք է նախապէս ըսել տալ ու մատնանիշ ընել գրուելիք գլխաւոր մտքերը և անոնց ընդհանուր յաջորդականութիւնը, այսինքն կազմել միասին շարադրութեան յատակագիծը։

Բոլորովին սկիզբները ամբողջ շարադրութիւնը միասին կը մըտածուի դասարանին մէջ. խմբովին հաւաքուած մտքերը խմբովին ալ կը դասաւորուին. այս ամբողջի միասին խմբագրումէն ետքն է, որ ուսուցիչը կը գրէ գրատախտակին միասին կատարուած խմբագրութեան յատակագիծը. տղաքը կ'արտագրեն և այդ յատակագծի համեմատ և դասարանական խմբագրումի վերյուշով կը գրեն իրենց առաջին շարադրութիւնները։

Երբ քիչ մը կը վարժուին՝ դասարանին մէջ նախապէս կը խօսուի տրուած նիւթի մասին, կը հարցնենք ու կը լրացնենք ինչ որ պիտի գրեն, առանց սակայն վերջնական խմբագրութեան ենթարկելու. ուսուցիչը կու տայ պատրաստ յատակագիծը ու տղաքը դուրսը պիտի գրեն։

Աւելի ուշ, երբ նիւթը պարզ է և ուսուցիչը վստահ, որ աշակերտները ինքնիրեննին նիւթը կազմել կրնան, կու տայ միայն պատրաստ յատակագիծը։ Կամ ընդհակառակը դասարանի մէջ կը խօսուի գրուելիք նիւթի մասին, պէտք եղած տուեալը կը հաւաքուի, բայց չի տար մտքերու յաջորդականութիւնը. տղաքը դուրսը կը խմբագրեն այդ ընդհանուր նախապատրաստութենէն ետքը առանց ընդհանուր ու պարտադիր յատակագծի։

Կարելի է նկարները վերածել շարադրութեան, այսինքն պատկերին մէջ եղածը կամ կատարուածը պատմել ու նկարագրել տալ տղոց, պայմանով որ ամէն ինչ ըլլայ պարզ, տղոց կեանքէն կամ մտաշխարհէն ըլլայ առնուած և լիովին անոնց ծանօթ ու հասկընալի։ Աս ալ կարելի է կատարել նախնական ընդհանուր խմբագրութեամբ և ընդհանուր ծրագրով, կամ միայն ընդհանուր խօսակցութեամբ ու յատակագծով, կամ միայն տուեալը հաւաքելով նախապէս և առանց յատակագծի, կամ առանց տուեալը նախապէս քրքրելու, բայց յատակագիծը տալով։

Գրուած շարադրութիւնները սրբագրելու համար ուսուցիչը կը ժողվէ տետրակները ու կը տանի հետը. ուղղագրական սխալներուն տակը կ'ընդգծէ, որ տղան վերջը ինքը սրբագրէ, իսկ շարադրական նկատողութիւնները յիշեցնելու համար տետրակի լուսանցքին վրայ կը դնէ որոշ պայմանական նշաններ։ Յաջորդ դասին տետրակները թղթատելով ըստ այդ նշաններու կը բացատրէ, թէ ինչը անճիշդ է, անկարգ, անբնական կամ սխալ և թէ ինչպէս պէտք է ընէր, որ

աւելի լաւ ըլլար։ Երբեմն գրուած այս ու այն կտորը ենթարկել ընկերներու դատողութեան, թէ ինչի մէջն է թերութիւնը և թէ ինչպէս պէտք է շտկել կամ լրացնել։ Բացառիկ կարեւորութիւն ներկայացնող պարագաներուն՝ սրբագրելի կտորը կարելի է գրել տալ գրատախտակին և գրուեօրի վրայ տալ իր բացատրութիւնները։ Այս շրջանի շարադրական սրբագրութիւններու սովորական եղանակը աս է։

Բայց երբեմն կարելի է ուրիշ կերպ ալ կատարել սրբագրութիւնը․ ընդհանուրի տեսակէտէն սրբագրական արժէք ներկայացնող սխալներ պարունակող շարադրութիւններէն մէկը ուսուցիչը կը թելադրէ սրբագրութեան դասին․ մէկը կը գրէ գրատախտակին, միւսները իրենց սեւագրութեան տետրակներուն մէջ․ ինքը կը թելադրէ իր ուզած, սրբագրըւած, կանոնաւոր ձեւով։ Տղոց գրելէն ետքը, ինքը կը կարդայ աշակերտի գրած ձեւը․ և կը պահանջէ, որ տղաքը բացատրեն, թէ ինքը ի՞նչ է փոխած և ինչո՞ւ։ Անշուշտ շատ աւելի ժամանակ խլող ձեւ մըն է ասիկա սրբագրութեան, բայց իր օգուտներն ալ շատ աւելի մեծ են։

Սրբագրութեան այս երկու ձեւերն ալ դասարանական են․ նոյն նիւթն է ամենուն ալ գրածը, մօտաւորապէս այն յաջորդականութեամբ և նախապէս ալ միասին խմբագրըւած կամ քրքրուած, անհրաժեշտ է և հնարաւոր, որ սրբագրութիւնն ալ կատարուի հաւաքական կերպով։ Անհատական սրբագրութեան մը պահանջը կու գայ յաջորդ շրջանին, երբ շարադրութիւններու նիւթերը և մանաւանդ մըշակման եղանակները դարձած կ՚ըլլան արդէն անհամեմատ աւելի անհատական։

V.— ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹԻՒՆԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ ՄԷՋ

Լեզուի տեսական կողմերէն միայն քերականութիւնն է, որ լուրջ ու առանձնակի տեղ կը բռնէ տարրական նախակրթարանի մէջ․ միւս երեք տեսական կողմերու վրայ մայրենի լեզուի դասերու ատեն հոս ու հոն երբեմն կրնայ խօսք ըլլալ շատ տարրական և շատ նախնական ձեւով մը, իբրեւ լրացուցիչ տեղեկութիւններ․ դեռ իրենք չեն կրնար դառնալ դասին առանցքը։

Տարրական շրջանի առաջին երկամեակին քերականութիւնը ինքն ալ դեռ չունի անկախ դիրք․ գրութիւններու և ընթերցման զուգընթաց քերականական քանի մը հիմնական ըմբռնումներու մասին թէեւ խօսք կ՚ըլլայ, նոյնիսկ որոշ բացատրութիւններ ու կանոններ կը հանուին, բայց զուտ ուղղագրական նպատակներով ու ցրիւ, ո՛չ թէ լեզուին կազմը ըմբռնելու համար․ դեռ կանուխ է։ Այսպէս ուղղագրական դրդումով հարկ կ՚ըլլայ մէկ հատի ու մէկէ աւելիի գաղա-

փարը տալու, հրաման եղող բառերու վրայ ուշադրութիւն դարձնելու, իգ, ած, եր, էր մասերը առանձնացնելու, առանց անշուշտ մասնիկի, բայի կամ դերբայի մասին ոչինչ ըսելու։

Տարրական շրջանի երկրորդ երկամեակէն է, որ կ՚ըսկսի քերականական հիմնական ըմբռնումներու նախնական ուսումնասիրութիւնը. քերականութեան անունը դեռ մէջտեղ չկայ, բայց քերականական եզրները հետզհետէ կ՚ըսկսինք գործածել. և քերականական դասաւանդումն ալ կը դառնայ սիստեմատիկ իր յատուկ ուրոյն պահերով, մօտաւորապէս շաբաթական երկու անգամ։

Եւ տղոց դիտողութեան նիւթ պիտի դառնան քերականութեան երեք մասերն ալ։ Ամենէն առաջ բառահիւսութիւնը, այսինքն բառերը իրարու կապակցելու ու նախադասութիւններ կազմելու կանոնները, ուրիշ խօսքով նախադասութեան մէջ ամեն մէկ բառի բռնած դիրքն ու խաղցած դերը. թէ՛ խօսքի էութիւնը ըմբռնելու, թէ՛ նախադասութիւնները առանձնացնել կարողանալու և թէ՛ բառերու փոխադարձ աղերսութիւնները ըմբռնելու համար ամենէն կարեւորը աս է։ Քերականութեան երկրորդ մասն է բառաթեքութիւնը, այսինքն բառերու հոլովելն ու խոնարհելը, խօսքի ժամանակ նախադասութիւններու մէջ միեւնոյն բառին զանազան ձեւերը. քերականութեան այս ձեւաբանական մասը անհրաժեշտ է թէ՛ տրամաբանական և թէ՛ ուղղագրական տեսակէտէն։ Բառաթեքութենէն աւելի հետաքրքիր է քերականութեան երրորդ մասը՝ բառակազմութիւնը, այսինքն բառերու արմատին առանձնացումը, մասնիկներուն դերը և բարդ բառերուն կազմութիւնը, որովհետեւ հոս է բառերու արտաքին ու ներքին էութեան բանալին. ուղղագրական տեսակէտէն ալ շատ մեծ նպաստ է բառին արմատն ու մասնիկը ճանչնալը։

Բառահիւսութենէն ամենէն գրաւիչն է նախադասութեան բաղադրիչ անդամներուն որոշումը. տղաքը պէտք է կարողանան զանազանել ստորոգիչը, ենթական, խնդիրները, մակբայներն ու մակդիրները, առանց ներքին ստորաբաժանումները թողնելով յաջորդ շրջանին։ Այս հիմնական աշխատանքը կատարած չըլլալն է գլխաւոր պատճառը, որ քերականութիւններու մէջ նախադասութեան անդամները կը շփոթուին և իբրեւ բառերու տարբեր տեսակներ կը ներկայացուին, ինչ որ իսկապէս նոյն բառի տարբեր դիրքերն են տարբեր նախադասութիւններու մէջ։ Միեւնոյն կինը մէկ ընտանիքի մէջ տան աղջիկն է, միւսին մէջ ընտանիքին մայրն է, երրորդ ընտանիքի մը մէջ քոյր մըն է միայն, ատով չի դադրիր կինը միշտ միեւնոյն կինը ըլլալէ. նոր տեսակի արարած մը չկայ մէջտեղը։

Բառերը քերականօրէն միայն երկու տեսակ ունին՝ անուն եղող բառեր և բայ եղող բառեր, այսինքն հոլովուող ու խոնարհուող բառեր։ Հոլովումէն այս երկրորդ երկամեակին մէջ անհրաժեշտ է տալը եզա-

կիի ու յոգնակիի կազմը. չորս հոլովներուն էութիւնը, որոշիչ յօդին գործածութիւնը և անձնական դերանունները։ Խոնարհումին բաւական է տալ աւարտ ու անաւարտ գործողութիւններուն հասկացողութիւնը, ներկայ ու անկատար ժամանակները, հրամայականն ու կատարեալը. երեք դէմքերը բայերու, եզակի ու յոգնակի։

Իսկ բառակազմութենէն դիւրութեամբ կարելի է աւանդել արմատի ու մասնիկի զանազանումը. բարդ ու ածանց բառերուն տարբերութիւնը և բարդութեան ու ածանցման միջոցին տեղի ունեցող ամենէն կարեւոր հնչայլումները։

Քերականական այս նիւթերը աւանդելու ժամանակ պէտք է յարգելին հետեւեալ երեք հիմնական պահանջները։

Նախ՝ քերականական բոլոր դիտողութիւնները տղաքը իրենք պիտի կատարեն, իրենք պիտի հանեն բոլոր կանոններն ու ըմբռնումները, իրենց ոչինչ պիտի չտանք պատրաստ։ Պատրաստ տալ գոց ընել տալ է. նոյնիսկ երկար-բարակ ուսուցչի կողմէն բացատրըւած բաները շատ յաճախ կը մնան կիսովին հասկըցուած և գրեթէ միշտ կ'ըլլան անկենդան։

Քերականական բոլոր կանոններն ու դիտողութիւնները տղաքը իրենք պիտի հանեն ընտրուած օրինակներուն վրայէն և լաւագոյն է գրաւոր կերպով, իբրեւ գրաւոր աշխատանք, իբրեւ գրաւոր վարժութիւն, որովհետեւ իր դիտածն ու նկատածը գրաւոր կերպով արտայայտելը և իր գրածին վրայ վերստին մտածելը կրկնակի խորութիւն կու տայ ըմբռնումին։

Երկրորդ՝ ամեն դիտողութիւն ու ամեն քերականական գրաւոր աշխատանք պէտք է խիստ կեդրոնացած ըլլայ մէկ կէտի մը, մէկ հարցի մը վրայ. պէտք է խուսափիլ ամեն բարդութենէ, որ կրնայ դիտողութեան յստակութիւնը աղօտել և դժուարացընել հանուելիք եզրակացութիւնը։ Եւ ամեն ինչ նախ պէտք է դիտել ու ըմբռնել տալ իր ամենէն պարզ և ընդհանուր ձեւին մէջ. շատ բան այդ պատճառով ալ կ'ըլլայ բնական կերպով մտաւոր ճշդութեամբ։

Քերականական աւելի նուրբ ու խոր զանազանումները, մասնատումները և ստորաբաժանումները, ինչպէս և բոլոր շեղումներն ու բացառութիւնները այս շրջանի նիւթ չեն, կու գան հետզհետէ յաջորդ տարիները։ Այս շրջանի նպատակը քերականութիւն սորվեցընելը չէ, այլ հիմքը դնելը. քերականական ամենէն ընթացիկ հասկացողութիւններուն հետ ծանօթացընելը։

Երրորդ՝ վերի պահանջները հնարաւոր դարձընելու համար՝ քերականական այդ դիտողական աշխատանքները գոնէ այս երկամեակին պէտք չէ կատարել ընթերցարանի յօդուածներուն վրայ. այդ յօդուածները կենդանի գրութիւններ են, շատ յաճախ սեղմ ու կըրճատ ձեւերով կամ ընդհակառակը փռուած ու բարդ ասութեան ձեւ-

ւերով, որոնց վրայէն քերականական օրէնքներ քաղելը շատ կը դժուարանայ։ Ատոր համար անհրաժեշտ է աւելի կամ պակաս արուեստական կերպով կազմած փոքրիկ պատմութիւններու շարք մը, ուր ամէն անգամ պահանջուած քերականական կանոնը նշմարելի ու ցայտուն ըլլայ։ Անջատ-անջատ նախադասութիւններու վրայ աշխատիլը անհետաքրքիր է. նախադասութիւնները իրար կապելով ամբողջութիւն մը պիտի կազմեն, որ կենդանի գրութեան տպաւորութիւն ընեն և հրապոյր տան և՛ գրուածքին և՛ անոր վրայ կատարուող աշխատանքին։

Անհրաժեշտ է այս ուղղութեամբ կազմուած քերականական գրաւոր աշխատանքներու դասագիրք մը ունենալ ձեռքին տակ. կամ ուսուցիչը ամէն անգամ ինքը պիտի պատրաստէ այդ նիւթերը, տղոց տայ արտագրելու, որ ետքը վրան աշխատիլ կարողանան։

Դ. ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒՆ ԲԱՐՁՐ ՆԱԽԱԿՐԹԱՐԱՆԻ ՄԷՋ

Նախորդ շրջանի մայրենի լեզուի ընթերցման նիւթը պէտք է առնուէր մանկական աշխարհէն, ետքն ալ տղու կեանքէն ու ընտանեկան աշխարհէն, ինչպէս և գեղարուեստի դիւցազնական աշխարհէն։ Այս պատանեցման շրջանի մայրենի լեզուի ընթերցարաններուն նիւթը մայրենի գրականութիւնն է։

Մայրենի գրականութեան լաւագոյն էջերէն, հարազատ հեղինակներու լաւագոյն երկերէն առնուած ամբողջական կտորներ. և հայ գրականութեան բոլոր տեսակներէն թէ՛ գեղարուեստական, թէ՛ գիտական և անոնց բոլոր ճիւղերէն. բայց տիրապետողը բնական կերպով կ'ըլլայ գեղարուեստական գրականութիւնը իր բովանդակութեան մասնաւոր գրաւչութեան պատճառով, ինչպէս և գրական երկերու մեր լեզուի վրայ դարձուած յատուկ ուշադրութեան պատճառով։

Եւ յատկապէս կ'ընտրուին ազգային կեանքը, ազգային միջավայրը, ազգային կարեւոր դէմքերն ու գծերը. ազգային ոգին ու սովորութիւնները պատկերացնող կտորներ. այս շրջանին է, որ հետզհետէ հասունցող պատանին իր երկրի, իր ժողովրդի, իր պատմութեան անցեալին ու ներկային աւելի մօտիկէն ծանօթանալու ու անոր հետ շաղկապուելու կը ձգտի։

Ժողովուրդի մը լեզուին ամենաբարձր ու ամենաազնիւ արտայայտութիւնը իր գրականութեան մէջն է. և ազգային գրականութիւնը պիտի ըլլայ լեզուի ուսուցման հիմքը. Թարգմանական կտոր-

ներ կրնան մէջ գալ շատ բացառիկ կերպով և ան ալ յայտնի հեղինակներու ձեռքով կատարուած։

Բնականաբար նիւթերը թէ՛ բովանդակութեան և թէ՛ լեզուի տեսակէտէն կ'ընտրուին ու կը բաշխուին քառամեակի չորս տարիներուն վրայ իրենց ներկայացուցած աստիճանական դժուարութեան համեմատ։

Աւանդման տեսակէտէն տարրական շրջանի համար ըսուածներուն պէտք է աւելցնել կամ ընդգծել.

1) Ընթերցումը պէտք է ըլլայ վստահ, առանց կակազելու, առանց վանկերն ու բառերը երկու անգամ արտասանելու և առանց միջանկեալ «ը՞»-երու։ Եւ պիտի կարդացուի միշտ իմաստի, ձայնի բնական անկումներով, ելքերով և ընդհատումներով. և երբեք միալար ու մեքենական, յարգելով շեշտերը, հարցերը և զգացական նըրբութիւնները։ Ամէն դասի նիւթ անպատճառ գոնէ մէկ-երկու անգամ կարդացուած պիտի ըլլայ բարձրաձայն և խնամքով, իբրեւ անհրաժեշտ լեզուական պարտաւորութիւն։

2) Մասնաւոր կերպով պէտք է մատնանշուին շարադրութեան, արտայայտութեան կամ լեզուական որեւէ տեսակէտէ գեղեցիկ և օրինակելի կտորները։ Յօդուածին մէջ ո՛չ մէկ բառ, ո՛չ մէկ միտք ու ասութիւն պէտք չէ մնայ երբեք, որ պարզ ու՝ յստակ հասկցուած չըլլայ։ Որեւէ թերի, աղօտ կամ կասկածոտ հասկացողութեան առջեւ իսկոյն պէտք է կանգ առնել, վերլուծել, համեմատել յարակից ձեւերու և արտայայտութիւններու հետ և առանձնայատկութիւնները ընդգծել։ Երբեք պէտք չէ բաւականանանք «մօտաւոր իմաստով», մօտաւոր հասկացողութեան ժամանակը մինչեւ տարրական վարժարանի վերջերն է. բարձր նախակրթարանի մէջ լեզուն կը ձգտի խստօրէն ճիշդ ու նուրբ արտայայտութեան։

3) Եւ արտայայտութեան ճիշդ ու նուրբ ըմբռնումին դասաւանդումը կը ձգտի ո՛չ միայն գործնական ճանապարհով, որ արտայայտական մշակման հիմնական ձեւն էր մինչեւ հիմա, այլ ատոր կը միացնէ նաեւ գիտական-վերլուծական ճանապարհը, բառակազմական, լեզուաբանական և իմաստներու ճիւղաւորման ուսումնասիրութիւնը։

Հետզհետէ կը զատուին ամենէն կարեւոր մանիկները և կը գիտուին անոնց առած ու տըւած իմաստները։ Կը գիտուին բարդ բառերուն կազմը և անոնց արմատներուն իրարու հետ ունեցած յարաբերութիւնը ըստ իմաստի։ Կը գիտուին ասոյթներուն կազմը, կազմին ու իմաստին կապը և այդ ասոյթներու առաջացման ճամբան։

Նոյնարմատ բառերու համեմատութեամբ կը հանուին արմատներու հիմնական նախնական իմաստը և անոնց կրած աստիճանական փոփոխութիւնները ըստ իմաստի։ Կը գիտուին ժողովուրդի գլխաւոր զբաղումին և բառերու նշանակութեան մէջ եղած սերտ կապը։

Մերձիմաստ բառերուն, ասոյթներուն և դարձուածքներուն տարբերութիւնները կ'ընդգծուին։ Կը դիտուին բառերուն կրած հընչոյլումները, հնչական սղումներն ու անկումները և ատոնց բերած իմաստի փոփոխումները։ Կը վերլուծուին մաշուած ու աղճատուած կամ ձուլուած հնչիւններ ունեցող բառերը ըստ արմատի ու կը ճըշդուին հին իմաստները։ Կը զատուին օտար բառերը, որոնք հայացած են և ինչ-ձևով. կը զատուին օտար բառերը, որ կը գործածուին, բայց դեռ չեն մարսուած մայրենի լեզուին կողմէ։ Ո՞ր լեզուներէն կու գան, ի՞նչ տեսակի բառեր, ինչո՞ւ։

4) Գրութեան տեսակէտէն, իբրև գեղագրութիւն, միշտ պէտք է պահանջուի, որ ինչ ալ գրելու ըլլան, գրեն միշտ ու անպայման մաքուր, լրիւ և յստակ ընթեռնելի։ Դժուար կարդացուող գրութիւնները, անմաքուր տետրակները, թղթի կտորներու վրայ գրուած բաները, ինչպէս և արագագրութիւնը, կրճատ գրութիւնը և զանազան զարդագրութիւնները մշտապէս պէտք է հալածուին. գրուածք մը միշտ ուրիշին ներկայացնելու համար է սովորական պայմաններու մէջ և միշտ պէտք է ըլլայ ներկայանալի ու պարկեշտ վիճակի մէջ և ամենէն առաջ դիւրին ընթեռնելի։ Այս պահանջներէն որևէ մէկուն դէմ մեղանչող գրութիւնը պէտք է վերադարձնել աշակերտին. իբրև չկատարուած աշխատանք և պէտք չէ առնուի ուշադրութեան։

Թելադրութիւնը ուղղագրական իբրև վարժութիւն բարձր նախակրթարանի առաջին երկամեակին որոշ դեր մը կրնայ ունենալ, բայց պէտք է ջանալ, որ դասէն դուրս կատարուի։ Ուսուցիչը կը նշանակէ թելադրելի կտորը և տղաքը դուրսը իրարու կը թելադրեն ընկեր ընկերոջ կամ խումբերով կամ նոյնիսկ ամբողջ դասարանով և վերջը ամեն մէկը գրքին վրայ իր գրածը կը սրբագրէ։ Դասարանական թելադրութիւն ուսուցչի շրթունքէն կրնայ տեղի ունենալ տարուայ ընթացքին մէկ-երկու անգամ տղոց ուղղագրական կարողութիւնը փորձելու համար և թերի կողմերը լրացնելու ջանքով։ Թելադրութիւնը բարձր նախակրթարանի վերջին երկամեակին այլևս դեր չունի։

5) Բարձր նախակրթարանի հիմնական գրաւոր աշխատանքը շարադրութիւնն է. շաբաթը անգամ մը տղաքը պէտք է շարադրութիւն մը գրեն. շարադրութիւններուն նիւթը պէտք է առնուի աշակերտներու շրջապատէն, զանազան դէպքերու, եղելութիւններու և պատահարներու պատմութիւններ, տեղերու, բնութեան, արուեստներու, աշխատանոցներու, արհեստաւորներու, զանազան դէմքերու նկարագրութիւններ. տղոց ապրումներէն, մտածումներէն, յուշերէն ու ձըգտումներէն առնուած նիւթեր. վերջապէս իրենց սորված գիտական աշխատանքներէն կամ գրական ընթերցումներէն քաղուած նիւթեր։ Բոլոր նկարագրութիւնները իրական, բոլոր ապրումները անկեղծ ու

ճշմարիտ, բոլոր գիտական նիւթերը բարեխիղճ ճշդութեամբ։ Ոչինչ չինծու, անճիշդ, անհոգ ու անխնամ։ Լաւ է գրեն երես մը, երես ու կէս, քան գրեն չուզած կամ չկրցած բաներ երկար-երկար երեսներով. և ընդհանրապէս դպրոցական այս շարադրութիւնները երբեք պէտք չէ անցնին տետրակի երեք-չորս թիւէն անդին։

Տղաքը պէտք է վարժուին անգամ մը իրենց մտքերը կեդրոնացընել գրուելիք նիւթին վրայ և անմիջապէս գծել ընդհանուր ծրագիր մը, այսինքն որոշել գրուելիք հիմնական կտորներուն յաջորդականութիւնը և անցնիլ սեւագրութեան. սեւագրութիւնը աւարտելէն ետքը լաւ է մէկդի դնել մէկ-երկու օր, ետքը կարդալ վերստին իր գրածը, սրբագրել, կոկել, լրացընել և անկէ ետքը միայն արտագրել շարադրութեան տետրակին մէջ, և արտագրել միշտ իմաստին հետեւելով, միշտ ոճին ու լեզուին ուշադիր և առանց շտապելու։ Խորհելով ու կշռելով արտագրութիւնը խորացումն է գրութեան. արագ ու մեքենական արտագրութիւնը թեթեւամիտ աշխատանք է և սովորաբար լեզուն կ'ըլլայ թերիներով ու տափակ սխալներով։

Բոլոր տետրակները ուսուցիչը կը հաւաքէ ու կը տանի տուն ու թղթատելով թեթեւակի աչքէ կ'անցընէ. այս ստուգումը անհրաժեշտ է. աշակերտները պէտք է գիտնան, որ ուսուցչի աչքն ու միտքը անցած է անգամ մը իրենց բոլորի ալ գրածներուն վրայէն. բայց այդ բոլոր տետրակները ամեն անգամ մէկիկ-մէկիկ սրբագրելու կարիք չկայ. ամեն անգամ ուսուցիչը կը սրբագրէ միայն երեք տետրակ կամ չորս, այսինքն մէկ-երկու անգամ կը կարդայ մեծ ուշադրութեամբ հետեւելով մտածման ընթացքին, մասերու մշակման և գրուածքի ամբողջականութեան. կը հետեւի յատուկ լեզուի ու ոճի անհարթութիւններուն, անտեղութիւններուն, ինչպէս և ունեցած առաւելութիւններուն։ Տետրակի լուսանցքին վրայ իրեն համար կը նշանակէ իր դիտողութիւնները և դասարանին մէջ բոլորի առաջ կը կարդայ կամ մաս-մաս կամ ամբողջը, մատնանիշ կ'ընէ կամ փնտռել կու տայ թերին ու սխալը, ճշդել կու տայ կամ կը բացատրէ ինքը թէ ինչպէս է պէտք և՛ դատողութեան տեսակէտէն և՛ շարադրական կողմերէն և՛ ոճի ու լեզուի տեսակէտէն։ Մեծ արուեստ է այս դասարանական սրբագրութիւնները ամբողջ դասարանի կենդանի հետաքրքրութեան առարկայ դարձընելը, որ ամենքը լարուած հետեւին ու մասնակցին և ո՛չ թէ անտարբեր նստին մէկ անկիւնը ուսուցիչն ու տետրակին տէրը թողնելով երես-երեսի։ Անհատական շարադրութեան անհատական սրբագրութիւն մըն է սա, որ կը դառնայ դասարանական վերլուծման նիւթ, դասարանական ուսուցման միջոց և կու տայ առիթը շարադրական ամեն տեսակի մեծ ու փոքր հարցերը քննութեան քաշելու և մանրամասն բացատրելու։

Տետրակին վրայ կարմիր մելանով սրբագրութիւններ կատարել

և մէկ-երկու խօսքով տետրակը տիրոջ վերադարձնելը չնչին օգուտ մը միայն ունի տետրակի տիրոջ համար և ո՛չ մէկ օգուտ չունի ամբողջ դասարանի համար. կորսուած աշխատանք մըն է ուսուցչի կողմէն։ Իսկ այս մանրամասն դասարանական բացատրութիւնն ու քննութիւնը՝ շաբաթէ շաբաթ կրկնուած՝ լուրջ աշխատանք է լուրջ հետեւանքով։

Աս ալ պէտք է աչքի առաջ ունենալ, որ ուսուցիչը երբ կը հարկադրենք անպատճառ ամեն անգամ բոլոր տետրակները սրբագրելու, այնքան կը բեռնաւորուի սրբագրելի տետրակներով, որ անկարող կ'ըլլայ լուրջ ու բարեխիղճ կերպով այդ սրբագրութիւնները կատարելու և կը խուսափի ամեն շաբաթ շարադրութիւն տալէ. կը ձգձգէ երկու շաբաթը անգամ մը, եթէ հնար է աւելի ուշ։ Մինչդեռ շարադրել սորվելու առաջին պայմանը յաճախ շարադրելն է. յաճախ շարադրութիւն գրողը արդէն քիչ քիչ ինքզինքը կը սրբագրէ, նոյնիսկ առանց ուսուցչի մասնաւոր միջամտութեան։

6) Քերականութիւնը իբրև սիստեմատիկ ու ամբողջական գիտութիւն կ'աւանդուի բարձր նախակրթարանի չորս տարիներու ընթացքին. առաջին երկամեակին աւանդըն է հոլովումն ու խոնարհումը, վերջին երկամեակին նախադասութեան ուսումը և բառակազմութիւն։

Աւանդումը հիմնուած է ինքնաշխատութեան վրայ. աշխատանքին գլխաւոր մասը կը կատարուի դասէ դուրս. դասագրքի վըրայ կը կարդան ուսուցչի ցոյց տուած գլուխն ու հատուածը ամեն աշակերտ ինքն իր համար և կը կատարէ այդ հատուածին կապուած բոլոր գրաւոր վարժութիւնները. այս աշխատանքի վերջնական ըստուգումն է միայն, որ կը կատարուի դասարանին մէջ խմբական աշխատանքով, որու ընթացքին ուսուցիչը կը փորփրէ նիւթը և կուտայ իր լրացուցիչ բացատրութիւնները։ Եւ իւրաքանչիւր գլուխ կամ մէկ խոշոր ամբողջութիւն աւարտելէն ետքը, լաւ է, որ շարադրութեան մը նիւթ դարձնեն իրենց սորված նոր լեզուական օրէնքները նոր խմբագրութեամբ, նոր օրինակներով, և համեմատելով ու կապակցելով նախորդ սորվածներուն։

7) Բարձր նախակրթարանի մէջ յաճախ խօսքի կու գան նաև լեզուական միւս տեսական կողմերը, ո՛չ առանձին ժամերով և ո՛չ սիստեմատիկ աւանդումով, բայց հոս ու հոն մէջըմէջ իբրև փոքր և ուրոյն ամբողջութիւններ, իբրև դասաւանդութեան ինքնամփոփ ու լրացուցիչ մասեր։

Գրականութենէն, այսինքն բանահիւսութեան տեսութենէն անհրաժեշտ է, որ բացատրենք 1) ի՞նչ բան է բանահիւսութիւնն ու գրականութիւնը, 2) գրականութեան երեք սեռը՝ գործնական, գեղարուեստական ու գիտական գրութեան տարբերութիւնները, 3) գիտա-

կան գրութեան ու գիտական երկերու հիմնական առանձնայատկութիւնները, 4) գեղարուեստական երկերուն հիմնական տեսակէտները, 5) իրականի և ո՛չ-իրականի հարցերը գեղարուեստական գրականութեան մէջ և 6) տաղաչափութեան էութիւնը չափ, յանգ, տուն։

Գրապատմական տեսակէտէն, այսինքն գրականութեան պատմութենէն 1) պէտք է տալ յօդուածի հեղինակին կենսագրութիւնը իր էական գծերով, 2) իր ժամանակի ու տեղի կենդանի պատկերացումը, որ հեղինակի դէմքը լուսաւորուի և կարդացուած կտորի ըմբռնումը խորանայ, 3) պէտք է տալ ամփոփ ուրուագիծ մը իր գրական գործունէութեան, իր ամենէն կարեւոր երկերը, և ինչո՞ւ են կարեւոր, ինչո՞վ. և 4) օգտուելով յարմար քնարական կամ վիպական կտորներէ և համեմատելով հեղինակի իրական կեանքի պայմաններուն հետ ցոյց տալ, թէ ինչպէ՞ս կ'ըստեղծուին գրական գեղարուեստական երկերը և թէ ինչո՞ւ մեզի կը գրուեն։

Լեզուաբանական տեսակէտէն անհրաժեշտ է հանգամանօրէն խօսիլ լեզուի ծագման մասին, լեզուի զարգացման բնական օրէնքներու մասին, լեզուներու գիտական ու աշխարհագրական բաժանման մասին, մայրենի լեզուի բռնած տեղի ու դիրքի մասին լեզուներու այդ ճիւղաւորութեան մէջ։ Պէտք է մատնանիշ ընել ամեն անգամ մեր և քոյր լեզուներու բառական ու քերականական նմանութիւնները և այդ նմանութիւններուն մէջ եղած տարբերութիւնները։ Պէտք է գիտել տալ օտար բառերու, ձեւերու և ասոյթներու կրած փոփոխութիւնները, երբ կը խրացուին ու կը հայանան։

Ե. ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒԻ ԱՒԱՆԴՈՒՄԸ ԼՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒ ՄԷՋ

Նեղ մտքով լեզուի ուսուցումը լրացած պիտի նկատենք բարձր նախակրթարանի մէջ. լսարանական առաջին երկու տարիներուն տեղի ունեցող մայրենի լեզուի դասերը կը դառնան էապէս երկու կէտի շուրջ՝ գրական վերլուծութիւն և շարադրութիւն։

Մինչեւ հիմա կարդացուող ու քննըւող յօդուածներուն մէջ ուշադրութիւնը էապէս կեդրոնացած էր գրութեան լեզուական կողմերուն վրայ, հիմա ընդհակառակը ծանրութեան կեդրոնը լեզուականէն կ'անցնի դէպի գրականը։

Մայրենի գրականութեան լաւագոյն էջերը կը կարդանք դասարա-

նէն դուրս թէ դասարանի մէջ և կը ջանանք հանել, թէ ո՞րն է հեղինակի նիւթը, ի՞նչ ըսել կ'ուզէ, ինչի՞ կը ձգտի, ի՞նչ դէմքեր կը գծէ, ինչպէ՞ս կը գծէ, դէպքերուն ընթացքը ինչպէ՞ս կը շարժի, ի՞նչ կեանքէ է առած, ի՞նչ չափով իրական, որո՞նք են իր մտածելու և արտայայտելու առանձնայատկութիւնները, ի՞նչ լեզու ունի, ի՞նչ ոճ։

Այսինքն մէկ կողմէն ճանչնալ, դիտել ու վայելել կը սորվեցընենք մայրենի գրականութեան լաւագոյն հեղինակներուն ընտիր երկերը և միւս կողմէն ալ միաժամանակ այդ գեղեցիկ օրինակներուն վրայ ցոյց կու տանք թէ ինչպէս պէտք է մօտենան գրական երկերուն և ի՞նչ ու ինչպէ՞ս պէտք է փնտռեն այդ երկերուն մէջ։

Այս աշխատանքը անշուշտ շատ կը դիւրանայ, երբ ուսուցիչ ու աշակերտ ձեռքի տակ ունենան մայրենի գրականութեան ամենէն արժէքաւոր էջերովը հիւսուած ու բանահիւսական ու գրապատմական տեղեկութիւններով լուսաւորուած հմուտ հաւաքածու մը, ուր բերուած ըլլան նաև օտար գրականութիւններէ կարեւոր ու դասական կտորներու յաջող թարգմանութիւններ, որ գրական ստեղծագործութիւններու մասին կազմուելիք գաղափարը հնար եղածին չափ լրիւ ըլլայ ու բազմակողմանի։ Այս տեսակ քաղ ըրած ու մշակուած մատեանի մը չգոյութեան պարագային բնականաբար ուսուցիչը ըստիպուած է հեղինակներու ամբողջական գրքերուն մէջէն ինքը էջեր ընտրելու դասարանական ու դուրսի աշխատանքներուն համար։

Այս աշխատանքներուն ինքնին կը հիւսուին բազմատեսակ բանաւոր ու գրաւոր մանր ու մեծ ուսումնասիրութիւններ գրաբանական, լեզուական, ոճային, կենսագրական ու գրապատմական, որոնք կը մշակուին այս ու այն աշակերտի կողմէն, կամ մէկ-երկու խումբ'րով կամ ամբողջ դասարանի համար պարտադիր կերպով. այդ բոլոր ուսումնասիրութեան ենթարկուած նիւթերն ալ վերջը կը դառնան ընդհանուր քննութեան ու վերլուծութեան առարկայ։

Այս գրական-ուսումնասիրական գրութիւններէն անկախ ամեն աշակերտ երկու շաբաթը անգամ մը պէտք է ունենայ իր ընթացիկ շարադրութիւնները, որոնց նիւթը ընդհանրապէս կու տայ ուսուցիչը կա՛մ պարտադիր նիւթ մը ամենուն համար, կա՛մ որոշ տեսակի նոյնացեղ նիւթեր մէկ-երկու հատ, ամեն մէկը կ'ընտրէ իր ուզածը, կա՛մ վերջապէս ուսուցիչը կը յայտնէ միայն նիւթին ցեղն ու տեսակը, նիւթը կ'ընտրէ այդ սահմանին մէջ ինքը աշակերտը։ Ուսուցչի ընտրած նիւթերն ու ցեղերը պէտք չէ ըլլա՛ն պատահական ինչ որ միտքը եկաւ, ո՛չ ալ վերացական-դատողական փիլիսոփայութիւններ, այլ գործնական, պիտանի, գիտական, պատմական, նկարագրական բոլոր ձեւերը կարգով պէտք է գան գործադրութեան միշտ յիշուելով դիտողութեան և կեանքի իրականութեան վրայ, և

պէտք է պահանջուի, որ վարժուին կարճ ու կուռ գրելու, լուրջ մըտածումով, հնար եղածին չափ լրիւ ու ամբողջական։ Գրութեան ամենէն հասարակ ու անփոյթ ձեւը էջեր ու էջեր լեցնելն է պարապ դատողութիւններով, անհամ ու աւելորդ նկարագրութիւններով և անտեղի անձնական-զգացական զեղումներով. ամենէն արժէքաւորը կուռ ու խիտ գրելն է, մէկ-երկու էջի մէջ բոլոր ըսելիքը ամփոփած, ուրկէ ոչինչ պակսեցնել չես կրնար առանց նիւթի ամբողջութեանը վնասելու, և ուր չկայ բուն նիւթէն որեւէ շեղում։

Սրբագրութիւնը կը կատարուի ամեն անգամ միայն երկու-երեք տետրակի վրայ, բայց խիստ մտածուած և նոյն ալ դասարանի առջեւ մանրամասն վերլուծուած, բացատրուած և հաստատուած ուսուցչի բերած օրինակներով ու խորհուրդներով։

Երրորդ լսարանը չունի այլեւս լեզուական այս վերջին դասերն ալ. ընդհանուրի համար չկայ այլեւս մայրենի լեզուի դաս։ Բայց գրական լեզուական ճիւղին հետեւող աշակերտները կ'ունենան շաբաթական չորս պահ գործնական-լեզուական աշխատանքներ. երկու ժամը յատկացուած գրաբարի ուսումնասիրութեան, երկու ժամն ալ մեր բարբառներու ուսումնասիրութեան։

Ուսուցչի ղեկավարութեամբ աշակերտները որոշ գրքերու վրայ կը իւրացնեն գրաբարի քերականութիւնը. իրենց ջանքերով կը թարգմանեն կտորներ գրաբարէ աշխարհաբար։ Խմբական աշխատանքներու ատեն արագ կ'ըստուգուի այդ թարգմանութիւնները. մէջէմէջ կարելի է նաեւ աշխարհաբարը վերածել գրաբարի՝ տարբերութիւնները աւելի ճիշդ ու աւելի խոր ըմբռնելու համար։

Գրաբարի հաւաքական-գործնական աշխատանքներուն առանցքը հին գրաբար հեղինակներէ ընտրուած կտորներ միասին կարդալ ու միասին խորանալն է անոնց ընթերցման մէջ։

Այս թէ՛ դուրսի և թէ՛ միասին կատարուած աշխատանքներուն նպատակն է 1) գրաբարը ազատ կարդալ ու հասկնալ 2) գրաբարի քերականութիւնը, բառագիտութիւնը, բառակազմութիւնը, ասոյթաբանութիւնը, արտայայտութեան ձեւերը շարունակ համեմատութեան դնել աշխարհաբարի հետ լեզուի զարգացման և փոփոխման օրէնքները հանել ջանալով և 3) ծանօթանալ գրաբար հեղինակներուն, անոնց գործին, նիւթին, ոճին ու ոգիին։

Նման ձեւով մը կը կատարուի մեր արդի կարեւոր բարբառներուն, ինչպէս նաեւ միջնադարեան աշխարհաբարի և վերջին դարերու աշուղային լեզուին ուսումնասիրութիւնները։ Տղաքը իրենք պիտի հանեն անոնց քերականութիւնները, ինչպէս և պէտք է կազմեն մեր գրական գործածութիւններէն տարբերուող անոնց բառերը, արտայայտութիւններն ու ձեւերը, ինքնայատուկ շաղկապներն ու մակ-

բայները, մակդիրներու իւրայատուկ գործածութիւնը եւ այլաձեւ խնդրառութիւնները եւ ընդհանրապէս ժողովրդական ոճի բոլոր առանձնայատկութիւնները։

Այս բոլոր դուրսը առանձնակի կատարուած աշխատանքներուն արդիւնքը խմբական պահերուն կը համեմատուի, կը քննուի եւ իր վերջնական եզրակացութեան կը բերուի ընդհանուր աշխատակցութեամբ։

Այս բարբառական աշխատանքներուն նպատակն է 1) Ազատ կարդալ, հասկնալ եւ վայելել կարողանալ այդ բարբառներով գրի առնուած երգերը. հեքիաթները, դիւցազնավէպերը եւ այլ նշխարները, 2) հոլովման, խոնարհման, բառակազմական եւ բառահիւսական տարբերութիւնները ընդգծել եւ համեմատութեան դնել մեր գրական լեզուին հետ եւ 3) հանել այդ բոլորի մէջէն աշխարհաբարի բուն կենդանի ձեւերը եւ աշխարհաբար ոգին՝ օգտագործելու համար մեր նոր գրական լեզուի բարձրացման, նրբացման ու ազնուացման համար։

Երկու կամ մէկ պահ ալ գրական ճիւղի համար քերականութեան գիտական-համեմատական ուսուցումը հայ լեզուի։

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒԻ ՄԸ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

I.— ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆ

Օտար լեզուի ուսուցումը մանկապարտէզի մէջ անշուշտ որ բեռ մըն է յաւելուածական, ինչպէս և կեանքի մէջ. բայց քանի որ հարկ է նոր սերունդին սորվեցընել օտար լեզու մը՝ գերադասելի է ամեն տեսակէտէ, որ այդ ուսուցումը շուտ սկսի և գործնական ճամբով, մանկական տարիներէն ուրեմն և մանկապարտէզէն։ Նախ մանուկները մեծ դիւրութեամբ կը իւրացընեն այդ տարիքին մէջ օտար լեզուն հասկընալը և այդ լեզուով արտայայտուիլը, այսինքն օտար լեզուով խօսիլը, որ ամենէն էականն է և ամենէն ալ դժուարը, եթէ օտար լեզուն աւելի հասուն տարիներուն սորվիլ կ'ուզենաս։ Երկրորդ ալ, երբ անգամ մը մանկական տարիներուն մէջ այդ հիմքը գրուած է, յաջորդ դպրոցական տարիներուն շատ աւելի յաջող կերպով և շատ աւելի լուրջ ու արդիւնաւոր ձևով կարելի է կառուցանել այդ հիմքին վրայ օտար լեզուի տեսական ու գրական մըշակումը, ճիշդ մայրենի լեզուի նման։

Մանկապարտէզը լայնցած ու քիչ մըն ալ մասնագիտացած ընտանիք մըն է, բազմամանուկ ընտանիք մը. և ինչպէս բոլոր յարաբերութիւններու և ներքին կեանքի կենցաղին մէջ ընտանեկան վերաբերումն ու ոգին կը տիրապետէ, այնպէս ալ ուսուցման եղանակներուն մէջ, այնպէս ալ մասնաւորապէս օտար լեզուի ուսուցման մէջ։ Օտար լեզուն պէտք է սորվեցընել փոքրիկներուն մանկապարտէզին մէջ ճիշդ ինչպէս ընտանիքի մը մէջ, երբ ընտանիքի անդամներէն մէկը կամ ընտանիքի մէջ ապրողներէն մէկը օտար մըն է կամ օտարախօս մը։

Այսինքն մանկապարտէզի մշտական ու հիմնական վարժուհիներէն մէկը միշտ ու բացառապէս պէտք է խօսի այդ օտար լեզուով. կամ ուղղակի օտար մը պիտի ըլլայ իր ծննդով իր ընտանեկան ու դպրոցական կրթութեամբ մեծցած իր լեզուին ու իր ժողովուրդին մէջ. կամ գէթ հայ մը օրինակ, որ իր մանկական ու դպրոցական տարիները օտար կրթութեամբ է սնած ու մեծցած։ Ուղղակի օտար մը ըլլալը երկու մեծ առաւելութիւն ունի. նախ իր հնչիւններն ու արտայայտութեան ձևերը կ'ըլլան հարազատ ու զուտ. երկրորդ՝ բնական կերպով ստիպուած է միայն ու միայն իր լեզուն խօսելու միշտ, որչափ ալ երեխաներուն կողմէ դժուար հասկըցուելու և չհասկըցուելու անախորժութեան մէջ գտնըւի։ Եթէ հայ վարժուհին ըն-

տիր ու տանելի արտասանութիւն և զսպել կարողանայ իր ջիղերը, որ երբեք ոչ-մէկ պայմանով մանկապարտէզի մէջ հայերէն չխօսի ո՛չ պզտիկներուն հետ, ո՛չ իսկ իր պաշտօնակից ընկերներուն հետ պաշտօնական ժամերուն, անշուշտ որ վարժուհիի հայ մը ըլլալը գերադասելի է. ազգային հզօր կապերով կապուած կ'ըլլայ իր միջավայրին. ազգակից ընտանիքներուն, մանուկներու հոգիին և իր պաշտօնավարած հաստատութեան։

Օտար լեզուի վարժուհին մանկապարտէզի մէջ իր աշխատանքով ու դիրքով բոլորովին նման է իր միւս ընկերուհիներուն. անոնց պէս կը վարէ խաղերը, ձեռական աշխատանքները և մասնակից է ամեն կերպով այդ մեծ ընտանիքի ամբողջ առօրեայ կեանքին. միակ տարբերութիւնը հոն է, որ ամեն բան կ'ընէ, ամեն բան կը սորվեցնէ և ամեն տեղ ու ամենուն հետ կը խօսի իր օտար լեզուով։

Եթէ աշակերտներուն թիւը մանկապարտէզին մէջ փոքր է մէկ վարժուհին հերիք է, որ փոխնիփոխ օրուան ընթացքին բոլոր երեք կարգերուն հետ ալ խաղ ու զբաղում պէտք է ունենայ։ Եթէ աշակերտներուն թիւը մեծ է՝ անհրաժեշտ կը դառնայ, որ օտար լեզուի վարժուհին ունենայ գոնէ իր օտար լեզուի համար օգնական մը. վերջինս բնականաբար միշտ ու ամենուն հետ նմանապէս պէտք է խօսի միայն օտար լեզուով և պէտք է կատարէ հարկ եղած ամեն տեսակի աշխատանքները կարգէ-կարգ, իբրեւ գլխաւոր վարժուհին փոխարինող կամ անոր աշխատանքը շարունակող. մէկ-երկու տարիներու փորձառութենէ ու վարժութենէ ետքը ինքն ալ կը դառնայ հետզհետէ անկախ ու հաւասար, որով հաստատութիւնը կ'ունենայ կամ կրնայ ունենալ երկու օտար լեզուի վարժուհի։

Մանկապարտէզի առաջին կարգի փոքրիկները այդ երկու վարժուհիներու հետ ունեցած պահերուն, խաղերուն, պտոյտներուն և ամեն չփման առեն կը լսեն օտար լեզուն և բնական կերպով իրենք ալ կրկնելով ու ճիգեր ընելով ստիպուած են անոնց հետ այդ օտար լեզուով խօսելու։ Դիտմամբ հնար եղածին չափ պարզ ու սովորական ասութեան ձեւեր կ'ընտրուին և կը կրկնուին միեւնոյն բաները միեւնոյն ձեւով, որ արագ ու դիւրին իւրացուին փոքրիկներէն։ Օտար լեզուի վարժուհիները միշտ պատրաստակամ դէմ կու գան փոքրերու ճիգերուն, ըսելիքը անոնց շրթունքներուն կը դնեն, կրկնելով ու կրկնել տալով։ Հետզհետէ կը պատմեն անոնց մէկ-երկու պարզ նախադասութիւններով կազմուած փոքրիկ մանկական զուարթ պատմութիւններ, կատակներ, մանկական ոտանաւորներ, որոնք խմբովին կամ բերնէ բերան կը կրկնուին, գոց կ'ըլլան ու կ'երգուին։

Երկրորդ կարգի փոքրիկներուն հետ այս պզտիկ պատմութիւններն ու անոնց վրան ու շուրջը կազմուող խօսակցութիւնները հետզհետէ սիսթեմատիկ ձեւ կ'ստանան. ամեն օր, օրական որոշ պահ մը

կը խմբէ վարժուհին իր շուրջը՝ ներսը, դուրսը, պարտէզը՝ «պատմութիւն պատմելու»։ Նախապէս ծրագրած կ'ըլլայ, թէ ինչ բառեր, ի՞նչ ըսելու ձեւեր, ի՞նչ դարձուածքներ պիտի տայ այդ օրը իբրեւ նորութիւն, իբրեւ նոր քայլ, միշտ աչքի առաջ ունենալով այդ ճամբով արդէն իր ստացածները եւ յաջորդ ետեւէն գալիքները։ Սխեմը վարժուհիի ղեկավարութեան համար է, թէ չէ փոքրիկներուն համար նոր պզտիկ կատակ մըն է, նոր պզտիկ երգ մը կամ փոքրիկ սիրուն պատմութիւն մը, ուրիշ ոչինչ։ Թէ՛ այդ նոր սորվեցուցած մանր կտորները եւ թէ՛ մանաւանդ անոնց հետ կապուած բառերն ու արտայայտութիւնները ալ անկէ ետքը ամէն առիթէ օգտուելով շարունակ կը կրկնէ եւ կրկնել կու տայ։ Յաճախ կը թղթատէ անոնց հետ պատկերազարդ գրքեր ու կը դրդէ փոքրիկները խօսեցնելու։ Արդէն իրենց սենեակի պատէն կախուած կ'ըլլայ միշտ մէկ-երկու պատկեր յատուկ այդ նպատակով ընտրուած։ Եւ խաղերն ու ձեռական աշխատանքներն ալ իրենց կողմէն նիւթ ու առիթ կու տան թէ՛ խօսակցական մարզանքի եւ թէ՛ նոր բառերու ու դարձուածքներու։

Մանկապարտէզի երրորդ տարին աշխատանքը անշուշտ շատ աւելի կը խորանայ։ Խաղերու, զբաղումներու եւ պտոյտներու եւ պարտէզի աշխատանքներու առեն օտար լեզուն հիմա աւելի հաստատ կը լսուի, փոքրիկները արդէն «կը կտրուին» օտար լեզուին. շատ անգամ միջնորդ են ու թարգման մանկապարտէզի առօրեայ կեանքի բերումով. մէկուն հայերէն ըսածն ու ուզածը պիտի գան յայտնեն օտար լեզուի վարժուհիին օտար լեզուով եւ անոր տուած պատասխանը պիտի տանին յայտնեն հայերէն լեզուով. եւ վարժուհիները անշուշտ այս խաղը յաճախ կ'ընեն։ Նախորդ տարիներուն պատմութիւնները, արձակ ու ոտանաւոր, հիմա ալ կը շարունակեն հետզհետէ աւելի երկարաշունչ դառնալով եւ իրենց արտայայտութեամբ ալ քիչ մը աւելի ազատ։ Թէ՛ բառերը, թէ՛ ասոյթ ու արտայայտութեան ձեւեր օրէ օր կ'աւելնան ու կը հարստացնեն լեզուի հիմնական պաշարը։

Պատկերներու գործածութեան կը միանան ձեւացում խաղերը, իբրեւ լեզուի հարստացման միջոց. «հիւր» կը խաղան, «կայարանը ճամբու գնելու կ'երթան», կը խաղան «կօշկակար», որուն կօշիկ պատուիրելու կ'երթան, ահա՛ նստած են «հանրակառքի մէջ» ու դէմ դէմի կը խօսակցին, իբրեւ երկու ուղեկից։ Այս ու ասոնց նման անվերջ խաղերուն իմաստն է ստեղծել այդ վիճակները եւ այդ վիճակներուն մէջ գործածուող ամենէն անհրաժեշտ բառերն ու ասութիւնները ըսելու ու կրկնելու առիթը ընծայել։ Օրինակ, ներս մտնող հիւրը ի՞նչ կ'ըսէ, տան տէրը ի՞նչ կը պատասխանէ. սովորաբար ինչի՞ մասին կը խօսին, օրինակ, ինչեր կ'ըսեն օդի մասին։ Ի՞նչ կը խօսի կօշիկ պատուիրելու եկողը, ինչեր կ'ըսէ կօշկակարը, ինչպէս չափը կ'առնէ, ի՞նչ պատուէրներ եւ ինչպէ՞ս կը բաժնուին իրարմէ։

Օրինակ, նստած են նաւակը ու կը թիավարեն երեւակայութեամբ․ ինչքա՞ն նիւթ, ինչքա՞ն բառ ու արտայայտութիւն, ուրկէ վարժուհին ամենէն ընթացիկները կ'ընտրէ, կ'ըսէ և ըսել կու տայ։ Թէ՛ երեւակայութեան սքանչելի խաղ է և թէ լեզուի զարգացման։ Ինչ ըսել կ'ուզէ, որ մէջէմէջ այս խաղերը կարելի է և իրականութեան վերածել, կապել իրական այցի մը, պտոյտի մը, կօշիկի իրական պատուէրի մը, որով խաղն ու լեզուն կրկնակի հրապուրիչ կը դառնան։

Ուրեմն մանկապարտէզի մէջ ո՛չ գիր, ո՛չ գիրք և ո՛չ քերականութիւն օտար լեզուի ուսուցման համար։ Միայն վերջին տարուան վերջին ամիսները, երբ արդէն գիրերուն մեծամասնութիւնը կը ճանչնան, արդէն կը կարդան ու կը գրեն հինգ-վեց ամիսէ ի վեր, լաւ է իբրեւ առաջ նախապատրաստական աշխատանք մը տալ անոնց քանի մը օտար տառերու գրութիւնն ու ընթերցումը։

Ամենէն յարմար ձեւն է, երբ գրատախտակին վրայ ուսուցիչը կը գրէ ամենէն պարզ ձայնաւորը i կ'ըսէ, որ սա օտար լեզուով ի է․ քովը կը դնէ հաւասարութեան նշան մը ու կը գրէ հայերէն ի։ Տակը կը գրէ նորէն քանի մը i-եր ստորներով իրարմէ զատուած և տըղոց ալ գրել կու տայ։ Քանի մը դաս վերջը նոյն ձեւով կը գրէ, կը կարդացնէ ու գրել կու տայ a ձայնաւորը, վերջը e, վերջը o։ Երբ արդէն վստահ կը գրեն ու կը ճանչնան այդ ձայնաւորները, կ'ընտրէ բաղաձայններէն մէկը՝ l, m կամ n, և միացնելով արդէն սորված ձայնաւորներուն կը կարդայ ու կարդացնել կու տայ, օրինակ՝ ma, mi, mamā, mimi․ միշտ հայերէնի պէս երբեք բաղաձայնը առանձին չնչելով, միշտ ձայնաւորին հետ ձոյլ, իբրեւ վանկ։

Պէտք չէ ձգտիլ ամբողջ այբուբենը լրացնելու, պէտք չէ շտապել գրքի ու ընթերցման անցնելու։ Ատոնք յաջորդ տարուան գալիք աշխատանքն է․ մանկապարտէզի այս գրութեան փորձերը քիչ մը խաղ է հաճելի, քիչ մը վարժութիւն ձեռքի, քիչ մը համեմատութիւն հայերէն գրերուն, քիչ մըն ալ բերանփոխ օտար լեզուի միշտ բանաւոր աշխատանքներուն։

II․— ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ՆԱԽԱԿՐԹԱՐԱՆԻ ՄԷՋ

Ա․ ԱՅԲՈՒԲԵՆԻ ՍԻՍԹԵՄԱՏԻԿ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Եթէ փոքրիկը մանկապարտէզ չէ եղած և հոն օտար լեզուի նախնական բանաւոր ծանօթացումը ձեռք չէ բերած՝ բնականաբար չի կրնար հետեւիլ տարրական նախակրթարանի օտար լեզուի աշխա-

տանքներուն, որոնք հիմնուած են այդ անհրաժեշտ նախապատրաստութեան վրայ։ Այս պատճառով ալ մանկապարտէզ չունեցող դպրոցական հաստատութիւնները ստիպուած են նախապատրաստական կարգ մը ունենալու՝ «վարժոց» մը, որ կը համապատասխանէ մանկապարտէզի վերջին տարուան, քիչ մը աւելի դպրոցացած։ Եթէ այդ վարժոցը չունենայ և օտար լեզուն անմիջապէս նախակրթարանէն առնէ իր սկիզբը, մեծ բեռ մը կը դառնայ օտար լեզուն տարրական նախակրթարանի չորս տարիներուն մէջ, պէտք եղածէն աւելի տեղ ու աշխատանք խլելով. և գործնական կողմը մինչև վերջն ալ կաղ կը մնայ և ընդհանրապէս երկու տարուան չափ ետ կը մնայ իր ծրագրէն։

Վարժոցին մէջ առնուազն օրական երկու պահ պէտք է յատկացուի օտար լեզուին, ուր աշխատանքը կը տարուի մանկապարտէզի մէջ նկարագրուած կերպով, անշուշտ քիչ մը աւելի խտացած. և մօտաւորապէս մանկապարտէզէն եկողներու օտար լեզուի պատրաստութեամբ յաջորդ տարին կը մտնէ տարրական նախակրթարանի առաջին տարին։

Նախակրթարանի առաջին երկամեակը օտար լեզուի ամեն տեսակի աշխատանքներուն համար պէտք է հաշուել շաբաթական ութը պահ. յաջորդ երկամեակին կարելի է բաւականանալ շաբաթական եօթը պահով։

Առաջին տարուան առաջին երկու-երեք շաբաթները կը նուիրուին այբուբենի իւրացման աշխատանքներուն։ Ամբողջ գրել-կարդալ սորվեցնելու ուսուցումը պէտք է կատարել գրատախտակին վրայ. ուսուցիչը կ՚արտասանէ ու կը գրէ. իր գրածը արտասանել, այսինքն կարդացնել կու տայ. տղաքը կ՚արտագրեն գրատախտակէն, վերջն ալ ուսուցիչը նոյն հնչական տարրերով, բառեր կու տայ թելադրութեամբ։ Այբբենարանի գործածութիւնը աւելորդ է. թէ՛ աշխատանքը շատ կը ձգձգուի և թէ՛ ձեր ուզած այբբենարանը չէք կրնար գտնել. մէջը լեցուն կ՚ըլլայ տղոց համար անծանօթ բառերով. եթէ այդ բոլոր բառերը բացատրել ուզենք՝ կը դառնայ շատ անտեղի ու անհամ աշխատանք մը. եթէ կարդացնենք ու գրել տանք անցնինք առանց հասկընալու՝ կը դառնայ անօգուտ ու չոր աշխատանք մը։

Կարդալ-գրելու արուեստին իւրացումը կը կատարուի մայրենի լեզուի դասաւանդման մէջ բացատրուած եղանակով, միայն շատ աւելի արագ ու թեթև, քանի որ տառի, հնչիւնի, ընթերցման ու գրութեան էութիւնը, ինչպէս և դասերուն տարրերը ծանօթ են փոքրիկներուն թէ՛ մայրենի լեզուի այբուբենէն և թէ մանկապարտէզի վերջին ամիսներու իրենց նախնական վարժութիւններէն։

Ամենէն արագ ու գործնական ձեւն է, որ գրենք գրատախտակին վրայ բոլոր պարզ ձայնաւորները. տղաքը կը կարդան, կ՚արտագրեն

և կը գրեն թելադրութեամբ։ Ուրկէ ետքը որոշ դասակարգումով հետզհետէ դասէ դաս և մէկիկ-մէկիկ կ'առնուին պարզ բաղաձայնները և վերի ձայնաւորներուն հետ ետեւէն ու առջեւէն կցուելով կը կազմեն միավանկեր, կը կարդան, կը գրեն արտագրութեամբ ու թելադրութեամբ. և կամաց-կամաց նաև երկվանկ բառեր՝ իրենց ծանօթ իմաստով։ Շուտով կը լրանան պարզ բաղաձայնները, որոնք եւրոպական լեզուներուն մէջ անհամեմատ քիչ են, քան հայերէնը։

Պարզ ձայնաւորները և պարզ բաղաձայնները իւրացնելէն ետքը՝ ամենէն գործածական երկբարբառները և երկու գրով մէկ բաղաձայն մը ներկայացնող ձեւերը։ Բայց միայն ամենէն յաճախ գործածուող, գլխաւոր ձեւերը. լեզուի բոլոր հնչական գրութիւնները սպառելու ջանքը բոլորովին աւելորդ է այս նախնական աշխատանքի առեն։ Աւելի ուշ ընթերցարանի յօդուածներու ընթերցման միջոցին պատահած տեղը և իրենց պատահելու կարգովը՝ պակաս մնացած և արտասովոր ընթերցումները հետզհետէ կը լրացուին. այդպէս ալ շատ մը բառերու գրութիւնը, որոնք չեն կարդացուիր, բայց պէտք է գրուին։

Այս բոլոր աշխատանքներու միջոցին բնականաբար պէտք է խօսուի միշտ բացարձակապէս օտար լեզուով։ Եւ ամեն օր մէկ կամ երկու կէս պահեր պէտք է յատկացնել այս գրաւոր աշխատանքին. օրական մէկ կամ երկու կէս պահեր ալ պիտի նուիրուին բանաւոր զուտ լեզուական աշխատանքներու, այսինքն պատմութիւններու, խօսակցութեան և փոքրիկ բանաստեղծական կտորներու. այս պատմութիւններն ու կտորները կ'առնուին իրենց ընթերցարանէն, որով նախապատրաստական աշխատանք մը կը դառնան և կը դիւրացնեն ընթերցարանի առաջին էջերուն և կտորներուն ընթերցումը, իմաստի ամեն դժուարութիւն կանխօրէն մէջտեղէն վերցնելով և ամբողջ ճիգը կեդրոնացնելով միայն կարդալու վրայ։

Բ. ԸՆԹԵՐՑԱՐԱՆ

Այս նախապատրաստական այբբենարանական աշխատանքէն ետքը ուղղակի կ'անցնինք ընթերցարանին։ Շատ պարզ լեզուով, հնար եղածին չափ մտածուած յաջորդականութեամբ նոր բառեր աւելցնող և արտայայտութիւններու վարժութիւնն ու սովորականութիւնը պահող փոքրիկ ու կենդանի պատմութիւններ, որոնց պատմելը դիւրին է, այսինքն որոնք բանի մը կամ գործողութեան մը յաջորդական նկարագրութիւնը կը ներկայացնեն։

Եւ ալ անկէ ետքը, ուրեմն մօտաւորապէս չորս տարի շարունակ, մինչև տղայական շրջանին վերջը, աշխատանքի հիմնական ուղղու-

թիւնը նոյն է և որուն առանցքը կը կազմեն ընթերցարանին յօդուածները։

1) Ուսուցիչը դասարանին մէջ կը կարդայ նոր յօդուածին առաջին մէկ-երկու տողերը, որ ամբողջութիւն մը ներկայացնեն, կը բացատրէ իմաստը, բառերը, այսինքն կը հասկցնէ տղոց արդէն գիտցած բառերուն պաշարովը, ներկայացնելով և ցոյց տալով, ինչպէս որ պիտի ընէր հայերէն չգիտցող վարժուհի մը։ Նոյն կտորը նորէն կը կարդայ անգամ մը տղոց ուշադրութիւնը յատուկ իր ընթերցման և արտասանութեան վրայ դարձնել տալով։

2) Ուրկէ ետքը կը պահանջէ, որ տղաքը կարդան, մէկ-երկու հոգի։ Հարցնելով, խօսեցնելով կը ջանայ որ ամէնքն ալ յստակ ըմբռնեն կարդացածին իմաստը և բառերուն հիմնական արժէքը. քերականական որոշ ձևեր և արտայայտական որոշ նրբութիւններ կրնան շատ շիտակ չըմբռնուիլ, ինչ որ սովորական բան մըն էր նաև մինչև հիմա բանաւոր խօսակցութեան միջոցին։

Վնաս չունի, ատիկա լեզուի զարգացման բնական ընթացքն է. ամէն նրբութիւն հետզհետէ կը յստակի. բաւական է, որ կարդացած բառերուն ու կտորին իմաստը ըստ էութեան հասկընան. երբեք տըղաքը բան մը պէտք չէ կարդան կամ գրեն, երբ դեռ ըսուածը չեն հասկընար։ Կարդալ միայն կարդալու վարժութեան համար և գրել միայն ձեռքի վարժութեան համար, առանց գրածի իմաստը հասկընալու, հակառակ է կարդալ-գրելու ոգիին և ցամաք, մեռած ու անպէտք աշխատանք մըն է։ Այդ նոյն վարժութիւնները միշտ կարելի է ընել տալ հասկցուող բառերով և արդէն խօսուած նախադասութիւններով. օգուտը կ'ըլլայ կրկնակի և կենդանի։

3) Այս ձևով կը կարդացուի, կը բացատրուի և կարդալ կը տըրուի տղոց դասարանի մէջ ամբողջ յօդուածի բոլոր 4-5 յաջորդական կտորներն ալ։ Ուրկէ ետքը տղաքը դուրսը պէտք է կարդան ամբողջը քանի մը անգամ և անպատճառ արտասանելով և անպատճառ հետևելով միշտ կարդացածի իմաստին։

4) Յաջորդ դասին սերտած դասը կը կարդան տղաքը նորէն, անշուշտ շատ աւելի վարժ ու իմաստալից։ Ուսուցիչը կ'ըսկսի հարցեր տալ, որոնց պատասխանը կարդացուածի մէկ նախադասութիւնն է։ Ամէն նախադասութիւն մէկ-երկու տեսակ հարցերու պատասխան կրնայ դառնալ և պէտք է դառնայ։ Այս աշխատանքը, որ երբեք պէտք չէ խնայել կամ կրճատել, ամէնէն առաջ բանաւոր վարժութեան կը ծառայէ, բայց միևնոյն ժամանակ նաև բառերու և արտայայտութիւններու աւելի խոր ըմբռնումին շատ կը նպաստէ։

5) Տղոց կը պատուիրուի, որ դուրսը իրենք իրենց և միշտ արտասանելով պատմեն ամբողջը. յաջորդ դասին ալ տղաքը պէտք է պատմեն և ինչքան գրքին նման ըլլայ պատմածը, այնքան աւելի

աղէկ։ Տղոց պատմելու միջոցին ուսուցիչը հնար եղածին չափ քիչ պէտք է միջամտէ։ Տարադրական անկանոնութիւնները, մոռացումները, ետ ու առաջը մատնանիշ կարելի է ընել աւարտելէն ետք, յաճախ իր ընկերներու սրբագրութեամբ. իսկ լեզուական սխալները ուսուցիչը անմիջապէս պէտք է ուղղէ պարզապէս ճիշդը ըսելով, որ բնականաբար կը կրկնէ աշակերտը, ուրիշ ոչ-մէկ նկատողութիւն։

6) Շատ մը յօդուածներ ու կտորներ պատմելու այս ջանքերէն ետքը շատ դիւրին կ՚ըլլայ գոց ընել տալը, բայց միշտ լայնասիրտ ու ներողամիտ վերաբերումով աղոց գոց ըսելու միջոցին. ուսուցչի պարտաւորութիւնը բարեացակամ յուշարար մը դառնալն է։ Մէջէմէջ մեծ օգուտով և հաճոյքով կարելի է վերադառնալ հին յօդուածներու ընթերցումին կամ պատմուելուն կամ գոց ըսուելուն։ Յարմար նիւթերը կարելի է արտասանել տալ խօսակցութեան ձեւով, այսինքն վերածել ներկայացման դասարանին մէջ, ինչպէս և ամբողջ դպրոցի առջեւ, օգտուելով տօներէն ու հանդէսներէն։

Գ. ԳՐԱՒՈՐ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐ

Գրութիւնը առաջին տարուան առաջին մէկ-երկու շաբաթներուն հիմնուած է հնչիւններու առաձանական իւրացումին. գրատախտակի վրայ կատարուած ընթերցման վարժութիւններուն միշտ պիտի հետեւի այդ վարժութիւններէն լաւագոյններուն գրութիւնը նախ սերբագրելով, յաջորդ դասին ալ թելադրելով։

Այբուբենը լրացնելէն ետքը գրութիւնն ալ կապուած է ընթերցարանին. կարդացուած բոլոր կտորները, որոնք արդէն բացատրութեան ու խօսակցութեան նիւթ են դարձած, պէտք է դառնան նաեւ արտագրութեան նիւթ։ Ամէն օր տղան զուրսը արտագրելու կտոր մը պիտի ունենայ. արտագրութիւնը գրութեան հիմնական ձեւն է դըպրոցական առաջին շրջանին օտար լեզուի համար։

Առաջին երկամեակին պարզ արտագրութիւն է եղածը. պէտք է պահանջենք, որ բառ-բառ կարդան ձայնով ու ետքը գրեն. տառ-տառ պէտք չէ արտանկարեն, որ անօգուտ աշխատանք մըն է մեքենական։ Իսկ երկրորդ երկամեակին այս պարզ արտագրութեան կը միանայ նաեւ աւելի սքօղուած արտագրութիւն մը, որ կը կայանայ տրուած գրաւոր հարցերուն գրաւոր կերպով պատասխանելուն մէջ. հարցերը բոլոր կը դառնան ընթերցման նիւթին շուրջը և պատասխանները բոլորն ալ անպատճառ կան ընթերցարանի յօդուածին մէջ. այնպէս որ աշակերտը կ՚արտագրէ գրատախտակէն ուսուցչին տրուած հարցը և տակը պէտք է պատասխանէ մէկ կամ երկու նախադասութիւն արտագրելով կամ նայելով դասագրքին։ Շատ աւելի կենդանի ու գրաւիչ է այս սքօղուած արտագրութիւնը, քանի որ կու տայ մտքին որո-

նում, այդպէս ալ ինքը գրած ու պատասխանած ըլլալու բաւականութիւնը, միեւնոյն ժամանակ նոր գրաւոր կրկնութիւն մըն է արդէն սորված խօսակցութեան։

Երբ հարցերը պատասխաններու գլխուն դնել չտանք, և իրար ետեւէ դնենք միայն պատասխանները և հարցերն ալ որոշ ընտրանքով յաջորդել տանք, տղուն գրածը կը դառնայ յօդուածի ամփոփ բովանդակութիւնը, յօդուածի ըստ էութեան վերապատմումը հարցումներուն պատասխանելով։

Գրութեան երկրորդ ձեւը թելադրութիւնն է, ո՛չ նոյն յաճախութեամբ և ո՛չ ամեն օր, բայց շաբաթական մէկ-երկու անգամ պէտք է թելադրութեամբ գրել տալ առաջւընէ տղոց մասնանշուած կտոր մը, ուրեմն նախապատրաստուած թելադրութիւն. մէջէմէջ կարելի է նաեւ առանց նախապէս տղոց յայտնելու, բայց անշուշտ անոնց արդէն կարդացած, խօսակցութեան նիւթ դարձած, պատմած և արտագրած կտոր մը. թելադրելու ատեն ալ միշտ պէտք է օգնել, պէտք է հարցնել կասկածելի տեղերը և յիշեցնել, որ հնար եղածին չափ սխալ քիչ ընեն։

Այս անպատրաստ թելադրութեան ատեն մէկը միշտ կ'աշխատի գրատախտակին, որու գրածին համեմատ ետքը տղաքը կ'ընեն իրենց սրբագրութիւնները։ Պատրաստուած թելադրութեան համար գրատախտակին վրայ աշխատողի մը պէտքը չկայ. վերջը տղաքը կը բանան իրենց դասագրքերը և գրքին վրայէն կ'ընեն իրենց համեմատութիւնն ու սրբագրութիւնը կա՛մ հոն դասարանին մէջ կա՛մ դուրսը ամեն մէկը իր համար։

Մէջէմէջ ուսուցիչը թելադրութեան տետրակները կը ժողվէ կը տանի տունը ստուգելու համար մաքրութիւնը տետրակին ու գրութեան, կանոնաւորութիւնը գիրին և սխալներուն ուշադիր սրբագրութիւնը։ Աշակերտներու աշխատանքին ու բնաւորութեան գծերը ճանչնալու անհրաժեշտութիւն մըն է ասիկա. աշակերտներն ալ միշտ պէտք է զգան իրենց տետրակներուն վրայ ուսուցչին աչքը։ Այս աչքը անցընելու միջոցին ուսուցիչը կրնայ հոս ու հոն նկատողութիւն մը գրել կամ վերջը դասարանին մէջ այդ մասին խօսիլ, բայց եղած բոլոր սխալները սրբագրել ուզելը կամ անպատճառ այդ անցած դասերուն անուշադիր համեմատուած սխալները սրբագրել տալ ուզելը աւելորդ ջերմեռանդութիւն է և արդիւնք չունեցող յոգնութիւն։ Պէտք է ջանալ, որ տղաքը գրելու ատեն սխալ չընեն, պէտք է ջանալ, որ սրբագրելու ատեն ուշադիր ըլլան. այդ միջոցին է, որ ուսուցիչը ճիգ կ'ընէ ամեն կերպ անոնց օգնութեան գալու՝ հնարաւոր սխալները կանխելով, սխալներուն մէջ շարունակ դառնալով և կատարուած սխալը իսկոյն մասնանիշ ընելով տղու տետրակին վրայ։

Արտագրութիւններու և թելադրութիւններու ատեն ալ անտարակոյս միշտ պէտք է պահանջուի, որ տղաքը կանոնաւոր ու համաչափ գրեն, որ ուշադիր ըլլան ո՛չ միայն ուղղագրութեան, այլ և գեղագրութեան. բայց բնական է, որ այդ պահանջը միայն մասամբ և միայն որոշ աստիճանով մը հնարաւոր է իրագործել, քանի որ տղոց միտքը գրելիքի ներքին իմաստին և տառասխալ չընելու ճիգին վրայ է կեդրոնացած։ Իսկ տղոց գիրը կոկել ու գեղեցկացընելը պարտաւորութիւն մըն է, որու իրականացմանը կը ձգտինք գէթ շաբաթը երկու կէս-պահ յատկացընելով մասնաւորապէս գեղագրութեան։

Մայրենի լեզուի գեղագրութեան դասին նման, դասէն առաջ ուսուցիչը կը գրէ գրատախտակներուն վրայ անպայման տղոց համար հասկնալի և իմաստալից մէկ-երկու նախադասութիւն ըստ գրութեան բոլոր պահանջներուն։ Աշակերտներու արտագրութեան միջոցին ուսուցիչը կը շրջի նստարաններուն մէջ և կու տայ ամեն մէկուն իր խորհուրդն ու օգնութիւնը։ Կարելի է գործածել նաև գեղագրութեան յատուկ տետրակներ, ուր արդէն որոշ սիսթեմով գրութիւնը առաջ կը տարուի։ Այս տետրակներէն մեծ օգուտով կարելի է օգտուիլ, եթէ տետրակներուն ուսուցման սկզբունքները կը համապատասխանեն ուսուցչի բռնած ճամբուն, եթէ գիրերն ու գլխագիրները պարզ են ու սովորական, եթէ իբրև օրինակ ծառայող նախադասութիւնները տղոց համար ուղղակի հասկընալի են կամ գէթ իսկոյն երկու խօսքով կարելի է հասկըցնել։

Պէտք է սկիզբը գեղագրութիւնը կատարուի չորս տողի մէջ կաշկանդըւած գրութեամբ, որ ձեռքն ու աչքը վարժուին մանրակրկիտ ճշտութեան. երկրորդ տարին կարելի է միայն երկու տողի մէջ պահուած գրութեամբ բաւականանալ. իսկ երկրորդ երկամեակին լաւ է, գոնէ մեծ մասով, անցնիլ մէկ տողի վրայ գրելուն։

Դ. ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹԻՒՆ

Ամեն լեզու ունի իր քերականութիւնը, ինչքան ալ որ իրարու հետ ընդհանուր գծեր ունենան՝ իրարմէ կը զանազանուին շատ զգալի խոշոր տարբերութիւններով. իրարմէ կը տարբերին նաև իրենց ուսուցման ժամանակովը ու նիւթերու յաջորդական ընտրութեամբ։ Ամեն լեզու ինքը պիտի հոգայ իր պէտքը և միւս լեզուներուն պահանջներ պէտք չէ դնէ, իբրև իր աշխատանքին անհրաժեշտութիւն։ Օրինակ՝ անուններու իբրև գոյական և իբրև ածական զանազանումը հայերէնի մէջ տղոց բացատրելու բնաւ կարիք չկայ մինչև բարձր նախակրթարանի դասարանները, որովհետև գործնական ո՛չ մէկ արժէք չունի. անոր արժէքը տրամաբանական է մեզի՝ համար և ինչ-

քան ուշ խօսուի այդ մասին, այնքան խոր կը խօսուի։ Մինչդեռ, օրինակ, ֆրանսերէն լեզուի մէջ ածականի ու գոյականի թուով ու սեռով իրար համաձայնեցնելու օրէնքը կը պահանջէ, որ հնար եղածին չափ շատ լուրջ բացատրութիւն մը այդ մասին տրուի տղոց։ Ֆրանսերէնը ինքը իր գործը պիտի կատարէ. ֆրանսերէնի պատճառով մայրենի լեզուի ուսուցիչէն կարելի չէ պահանջել, որ ան արդէն տուած ըլլայ այդ հիմնական գաղափարները։ Ամէն լեզու միայն իր մասին կը մտածէ ու կ'ընթանայ։

Տարրական նախակրթարանի առաջին երկամեակին օտար լեզուի քերականութենէն հարկ կ'ըլլայ միշտ տալ քանի մը կարեւոր ըմբռնումներ բոլորն ալ զուտ գործնական և ուղղագրական պահանջներով։ Առանց քերականական առանձնացման, հիւսուած ընթերցումին կամ գրութեան։ Գրատախտակին վրայ կը տրուին անհրաժեշտ բացատրութիւնները, օրէնքը կը ձեւակերպուի և կը կատարեն քանի մը գրաւոր վարժութիւններ իրենց սեւագրութեան տետրակին վրայ սորված կանոնը իւրացնելու համար։ Ուրեմն մէջէմէջ դասի ինքնամփոփ մաս մըն է քերականական ուսուցումը առաջին երկամեակին. իսկ անգամ մը կանոնը տալէն ետքը ամէն անգամ, երբ ընթերցման կամ գրութեան ատեն կը հանդիպինք այդ կանոնին՝ ամեն անգամ ալ պէտք է յիշեցնենք կամ հարցնենք և ուշադրութեան առնենք մինչեւ կատարելապէս օրէնքի իւրացումը։

Երկրորդ երկամեակը օտար լեզուի քերականութեան բոլոր հիմնական ըմբռնումներուն և մասնաւորապէս հոլովական ու խոնարհական ամենագործածական ձեւերուն իւրացումը կու տայ պարբերական յատուկ դասերով կէս-կէս պահ, շաբաթը մէկ-երկու անգամ։ Օրէնքները կը հանուին միասին խմբական աշխատանքով գրատախտակի վրայի գրուած օրինակներէն. հանուած կանոնը կը ձեւակերպուի ու կը կրկնուի և բնականաբար ամէն ինչ օտար լեզուով. մայրենի լեզուն պէտք չէ երբեք միջամտէ։ Կանոնի ձեւակերպումէն ետքը կու գան վարժութիւնները. նախ քանի մը օրինակներ գրաւոր կերպով դասարանին մէջ, ետքն ալ դուրսը դասագրքի մը վրայէն, եթէ բոլոր օրինակներու լեզուն տղոց լեզուական զարգացման աստիճանին կը համապատասխանէ և դասարանական նախնական թեթեւ բացատրութեամբ մը հասկնալի է ամենուն։ Եթէ քերականական վարժութիւններու դասագրքին լեզուն, օրինակներուն բովանդակութիւնը լաւ չի յարմարիր մեր դասարանին՝ լաւագոյն է ուսուցիչը ինքը կազմէ իր վարժութիւնները, որ թղթի կտորի մը վրայ ամեն անգամ կու տայ, որ տղաքը դուրսը արտագրեն և վարժութիւնը լրացնեն։ Բայց այս թղթի կտորով մը կատարուող աշխատութիւնը հնարաւոր է միայն հոն, ուր աշակերտ և ուսուցիչ վարժուած են աշխատակցութեան այդ ձեւին և թղթին կտորը արագ կ'անցնի

ձեռքէ ձեռք և տղաքը բոլորն ալ կ'արտագրեն ուսուցչի օրինակէն և կ'օրինակեն ուշադրութեամբ։ Եթէ տղաքը իրարմէ կ'արտագրեն և քիչ մըն ալ շտապելով ու ցրիւ՝ ուսուցչի տուած գրութիւնը կ'արտագրուի բազմաթիւ սխալներով ու թերիներով, չի ծառայեր իր նպատակին և կու տայ վնաս։ Կը մնայ վարժութիւններ կատարելու վերջին ձեւը. տպուած կամ մեքենագրուած վարժութիւնները բազմաթիւ օրինակներով պետք է բաժնուին աշակերտներուն, ամեն մէկուն օրինակ մը։

Ե. ԲԱՆԱՒՈՐ ԱՐՏԱՅԱՅՏՈՒԹԻՒՆ

Երբեք պէտք չէ մոռնանք, որ լեզու մը իրապէս լեզու է միայն այն ժամանակ, երբ այդ լեզուով կրնանք խօսիլ. և ինչ չափով որ ազատ, դիւրին ու ճիշդ արտայայտել կարողանանք մեր մտածումները այդ լեզուի օրէնքներուն և սովորութիւններուն համաձայն՝ այնքան կենդանի է այդ լեզուն մեր շրթունքին վրայ։ Լեզուի մը ուսուցման վերջնական ճիգը և անոր ամենէն արժէքաւոր մասը այդ լեզուով շնորհքով արտայայտուիլ կարողանալն է։ Այս շատ կարեւոր կէտին ուղղուած պիտի ըլլան նաեւ դպրոցին ջանքերը ամենէն առաջ։ Ամբողջ տարրական նախակրթարանի շրջանին այս ուղղութեամբ կատարուող աշխատանքները կրնանք խտացնել հետեւեալ քանի մը կէտերուն մէջ, որոնք ըստ էութեան զոյգ կ'երթան մայրենի լեզուի բանաւոր արտայայտութեան պահանջներուն։

1) Օտար լեզուի ուսուցիչը դուրսը ամեն տեղ, առանց որեւէ բացառութեան, իր աշակերտներուն հետ պէտք է խօսի իր օտար լեզուով. իսկ դասերու ատեն աւելի եւս բացարձակ պահանջ մըն է ատիկա։

2) Իւրաքանչիւր յօդուածի ընթերցումէն ու բացատրութիւններու լրացումէն ետքը, ինչպէս տեսանք, պէտք է սկսուի յատուկ խօսակցութիւն մը, հարց ու պատասխանի, ուր յօդուածի գրեթէ ամեն մէկ նախադասութիւնը քանի մը ձեւերով խօսքի նիւթ կը դառնայ. երբեք պէտք չէ թեթեւ վերաբերուիլ այս աշխատանքին. ուսուցչի ամենագլխաւոր պարտաւորութիւններէն մէկն է այս հարցերը երկարելը, բազմաձեւելը, հարստացնելն ու նրբացնելը. յօդուածի բոլոր նախադասութիւնները զանազան ճամբաներով բազմապատիկ անգամներ պէտք է կենդանի կերպով գործածուին, սկիզբները իբրեւ պատասխան. բայց հետզհետէ տղաքը պէտք է կարողանան նաեւ զանազան տեսակի հարցեր տալ, որոնց պատասխանը ըլլայ գրքին նախադասութիւնը։ Այսինքն նախ ինքը ուսուցիչը աշակերտներուն հետ խօսելէն ետքը յօդուածի նախադասութիւններուն շուրջը, ետքն ալ

տղաքը իրարու հետ պէտք է խօսեցնել տալ նոյն նախադասութիւններուն շուրջը նոյն հարց ու պատասխաններով։

3) Խօսակցական այս աշխատանքներուն պէտք է յաջորդէ քիչ մը աւելի երկար ու կապակից պատմելը։ Նախ կը պահանջուի, որ պատմեն մէկ-երկու անգամ առաջին կտորը, երկրորդ կտորը և յաջորդը. երբ բոլոր կտորները կրկնուած են արդէն քանի մը անգամներ, պէտք է յանձնարարել, որ դուրսը ամէն մէկը մէկ կամ երկու անգամ պատմէ ինքն իրենը, բայց բարձր ձայնով, կամ ընկերոջ մը և ամբողջը. յաջորդ դասին դասարանին մէջն ալ պէտք է կրկնել տալ սիրուն ու արտայայտիչ կերպով ամբողջութիւնը մէկ-երկու աշակերտի. և այս կոկ ու գեղեցիկ պատմել կարողանալը պէտք է նկատուի աշակերտի աշխատանքին պսակը, լեզուի դասին ամենէն գնահատելի մասը. և ո՛չ թէ կէս սուտ կէս-իրաւ քանի մը նախադասութիւն ըսէ տղան, կարծես ձեւի համար միայն, ու նստի վար։ Լուրջ, զգուշ, մանրակրկիտ և յարատեւ աշխատանք է պէտք, եթէ կ'ուզենք, որ տղոց լեզուն բացուի։

Այս բանաւոր աշխատանքներուն զոյգ կ'երթայ նոյն յօդուածի բառացի արտագրութիւնը կտոր-կտոր, նոյն յօդուածի կարեւոր մասերուն թելադրութիւնը և այս բոլոր աշխատանքներէն ետքը նոյն յօդուածի գրաւոր վերապատմումը։ Բաց գիրքը իրենց դէմը դրած, կը նային գրքին ուղղագրական սխալ չընելու համար։ Մինչեւ այս բոլոր գործնական վարժութիւններն ու մարզանքները լիովին չկատարուին, ուսուցիչը իրաւունք չունի նոր յօդուածի անցնելու։ Յօդուած մը կարդալ, բացատրել ու հասկընալը հերիք չէ լեզու սորվելու համար։

III.— ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆ ԲԱՐՁՐ ՆԱԽԱԿՐԹԱՐԱՆԻ ՄԷՋ

Օտար լեզուն, որ մանկապարտէզէն կու գայ, ամէն պարագայի տարրական դպրոցի սկիզբէն, բոլոր հիմքերը դրած է արդէն թէ՛ գործնական-արտայայտական տեսակէտէն, թէ՛ ընթերցման ու գրութեան տեսակէտէն և թէ՛ քերականական ուսման տեսակէտէն։ Այս տարրական նախնական աշխատանքը իր կատարելագործումը, լրացումն ու ամբողջացումը կ'ըստանայ բարձր նախակրթարանի չորս տարիներուն մէջ։

Ընթերցման համար աչքի առաջ ունենալիք ընդգծումներն ու փոփոխութիւնները հետեւեալ կէտերուն մէջ կարելի է ամփոփել.

1) Ընթերցման յօդուածները պէտք է առնուին օտար լեզուի հարազատ գրականութենէն. անշուշտ գրական արժէք ներկայացնող կտորներ, բայց պէտք չէ մոռնանք, առայժմ գլխաւորը պարզ ու ընթացիկ լեզուի իւրացումն է և այդ կողմէն պէտք է մօտենալ բազմատեսակ նիւթերու ընտրութեան միջոցին։

2) Ամեն յօդուած շատ պիտի կարդան դուրսը, գոնէ երեք-չորս անգամ. դասարանի մէջ կը պահանջուի բնական ու վարժ ընթերցում։ Գեղեցիկ արտասանութեան և ընթերցման ճաշակը տալու համար ուսուցիչը մէջէմէջ կը կարդայ կտորներ դասարանին առջեւ, պայմանով որ լեզուական բացատրութիւններու տեղի չտայ ընտըրուած կտորը և ըլլայ լեզուի տեսակէտէն լրիւ հասկընալի։

3) Նոյն նպատակով պէտք է գործածել խօսող գործիքը. մեծ դերասաններու և ընթերցողներու կողմէ պատրաստուած սկաւառակներու ունկնդրել տալով. վերջին երկամեակին նաեւ կարեւոր քաղաքական դէմքերու ճառերուն և յայտնի գիտնականներու դասախօսութիւններուն. նպատակը միշտ լեզուն է, արտասանութիւնն ու արտայայտութիւնը. իմաստի խնդիրներով պէտք չէ զբաղիլ։

4) Օտար լեզուի ուսուցչի պարտաւորութիւնն է նաեւ հետեւիլ տղոց իր սորվեցուցած լեզուով կատարած ընթերցանութեան այդ դասարանի դաստիարակ-ուսուցչին հետ համախորհուրդ. գիրքերը ինք կը մատնանշէ ամեն մէկուն. և երբ գիրքը դասարանի մեծամասնութեան կողմէ կարդացուած է արդէն՝ կրնայ դասարանական խօսակցութեան նիւթ դարձնել մասնաւորապէս շրջանի երկրորդ կիսամեակին։ Ամեն աշակերտ չորս տարիներու ընթացքին ալ տարեկան գոնէ երկու գիրք պէտք է կարդացած ըլլայ օտար լեզուով, իբրեւ ազատ ընթերցում։

5) Գրութեան տեսակէտէն արտագրութիւնը այլեւս դեր չունի։ Թելադրութիւնը կը շարունակուի ամբողջ առաջին երկամեակին. Նախապատրաստուած թելադրութիւնը բուն ուսուցման նպատակով է. անպատրաստ թելադրութիւնները աւելի քննական դիտաւորութեամբ կը տրուին՝ գիտնալու համար, թէ տղաքը ինչը արդէն հաստատ իւրացուցած են և ինչը դեռ խախուտ է։ Նախապատրաստուած թելադրութիւնները տղաքը իրենք կը սրբագրեն դասարանը կամ դուրսը իրենց գիրքերուն վրայէն. անպատրաստ թելադրութիւնը ուսուցիչը տուն կը տանի և կը գծէ սխալներուն տակը, որ տղաքը վերջը իրենք սրբագրեն։

6) Շարադրութիւն նեղ իմաստով չկայ ուսուցման առաջին երկամեակին. վերջին երկամեակին ալ շատ քիչ և մեծ զգուշութեամբ. աշակերտներէն ինքնուրոյն շարադրութիւն պահանջել՝ կը նշանակէ սուտ ու սխալ արտայայտութիւններու վարժեցընել տղաքը. շարադրելու արուեստը աշակերտները մայրենի լեզուի վրայ պիտի ձեռք բերեն. օտար լեզուով բոլոր գրութիւնները լեզուն սորվեցընելու համար են։ Այդ նպատակով ալ ամբողջ շրջանի ընթացքին անխըտիր բոլոր սորված, վերլուծած հարց ու պատասխանի նիւթ դարձած և վերջն ալ թէ՛ դուրսը և թէ դասարանի մէջ աշակերտներու կողմէ պատմըւած յօդուածներուն ուսուցումը պէտք է լրանայ նոյն յօդ-

ուածի գրաւոր վերապատմումով. սկիզբները բոլորովին նման ու մօտիկ կ'ըլլայ այդ վերապատմումը բնագրին, բայց քիչ-քիչ կը մեծնայ շեղումը բնագրի բառերէն ու ձեւերէն դէպի աւելի անկախ գրութիւնը՝ օգտագործելով արդէն իւրացուած ասոյթներն ու դարձուածքները. բայց խիստ պիտի պահանջուի չշեղիլ գրքի արտայայտական ձեւերէն, եթէ իրենցմէ մէջ բերելիքը հաստատ ու վստահ կերպով չգիտեն:

7) Վերապատմութեան ու շարադրութեան բոլոր տետրակները ուսուցիչը ստիպուած է ուշադրութեամբ կարդալու, սխալները ընդգծելու, տեղ-տեղ նոյնիսկ սրբագրելու, որ ուսուցիչն ալ, աշակերտներն ալ վստահ ըլլան գրուածքի լեզուական ճշդութեան: Եւ եթէ այս սրբագրութիւնները շատ են ու սխալները կարեւոր՝ անհրաժեշտ է, որ աշակերտը նորէն գրէ այդ շարադրութիւնը իր սրբագրուած ձեւով:

Թէ՛ մայրենի լեզուով և թէ՛ օտար լեզուով քիչ-քիչ անկախ ու ինքնուրոյն գրութիւնները կ'անուանենք ընդհանուր բառով մը շարադրութիւն. բայց այդ երկուքը իրարմէ շատ տարբեր բաներ են. մայրենի լեզուով շարադրելու ատեն տղան ընդհանրապէս գիտէ լեզուն, տկար կողմը շարադրութիւնն է. օտար լեզուով բան մը շարադրելու ատեն մտքերու յաջորդականութիւնը, կապակցութիւնն ու ամբողջականութիւնը երկրորդական տեղ կը բռնէ, գլխաւոր թերին և յատկապէս փնտռուածը լեզուն է, արտայայտութիւնը. սրբագրութեան ձեւն ալ ստիպուած է յարմարուելու այդ պահանջին:

8) Բառագիտական բացատրութիւնները առաջին երկամեակին կը տրուին սկիզբէն, կապուած դասարանական առաջին ընթերցումին և կը տրուին ընդհանրապէս ուսուցչի կողմէն: Բոլոր նոր բառերուն արմատը և նշանակութիւնը, ինչպէս և զանազան ասոյթներն ու արտայայտական դարձուածքներուն նշանակութիւնը ուսուցիչը կը գրէ գրատախտակին վրայ կանոնաւոր ձեւով, բառարանի մը պէս. տղաքը կ'արտագրեն նոյն ձեւով իրենց «բառարան» տետրակին մէջ և ատոր համեմատ դուրսը կը պատրաստեն իրենց դասերը:

Երկրորդ երկամեակին բառագիտական աշխատանքը կը բռնէ հակառակ ուղղութիւնը. տղաքը դուրսը բառագիրքերու օգնութեամբ կը կարդան ու կը սորվին իրենց նոր դասը. այս պատրաստած կտորներն են, որ դասարանին մէջ կը կարդացուին ու իրենց նշանակութեամբ կը վերլուծուին. ուսուցիչը կու տայ իր վաւերացումը, իր լրացումը աշխատութեան միջոցին, որ կ'աւելցնեն տղաքը իրենց բառարան տետրակներուն մէջ դուրսը իրենց աշխատանքով գտած ու գրածներուն կից:

Այս աշխատութեան միջոցին է, որ կը հաւաքուին նոյնարմատ բառերը, նոյնիմաստ բառերը, բառերուն կազմական տարբերու-

թիւնները, նախադաս ու յետադաս մասնիկներուն տուած զանազան իմաստները և ընդհանրապէս բառաբխական ու բառակազմական բոլոր նրբութիւններն ու համեմատութիւնները։

9) Լեզուի բանաւոր արտայայտական զարգացման համար բարձր նախակրթարանի մէջ բնականաբար աւելի լայն կարելիութիւն կայ։ Նախ շատ աւելի ազատ, շատ աւելի բազմակողմանի կերպով հնարաւորութիւն ունի ուսուցիչը կարդացուած յօդուածի թէ՛ ամբողջի, թէ՛ նիւթի ու նպատակի, թէ՛ մէջը ներկայացուած իրողութիւններու և երեւոյթներու մասին աւելի երկար և աւելի հետաքրքիր խօսակցութիւն մը վարելու՝ տղոց կարծիքն առնելով, վէճի դրդելով, մտածման մղելով և հանուած եզրակացութիւնները ամփոփել ու ձեւակերպել տալով։

Յօդուածի վերապատմումէն ետքը, նոյնը աւելի ամփոփ ու աւելի սեղմ ձեւերով կրկնել կու տայ. յօդուածէն պայման մը փոխելով նոյնը պատմել կու տայ, նոյն եղելութիւնը ուրիշ գործող անձի մը կողմէն դիտել ու պատմել կու տայ. պատմութիւնը լրացնել կու տայ, տեսակ մը շարունակելով. նկարագրութիւն մը աւելի մանրամասնել կու տայ. նոյնը պատմել կու տայ յարմար մակդիրներ ու մակբայներ աւելցնելով. ոճաւոր ու ոլորուն արտայայտուած կտոր մը կարճ ու կորուկ ձեւերով արտայայտել կու տայ։

Առաջին երկամեակին յաճախ գոց կու տայ ընտիր կտորներ, որ և բազմութեան առջեւ կ'արտասանուին. կը կազմակերպէ փոքրիկ ներկայացումներ։ Երկրորդ երկամեակին կը կազմակերպէ փոքրիկ դասարանական դասախօսութիւններ, որուն նիւթը կը դարձնէ ետքը մտքերու փոխանակութեան առարկայ, անշուշտ միշտ օտար լեզուով։ Գոցերը հետզհետէ կը պակսին, բայց ներկայացումները աւելի խորք ու արժէք կ'ըստանան։

10) Քերականութեան լրիւ ու գիտական ուսուցումը կը կատարուի այս շրջանին և երկու համակեդրոն շրջանակներով։ Առաջին երկամեակին քերականական բոլոր հիմնական կողմերը ուսումնասիրութեան կ'առնուին և բազմատեսակ վարժութիւններով կը մարզուին։ Երկրորդ երկամեակին քերականական նոյն կողմերը աւելի խոր, աւելի նուրբ և աւելի գիտական ուսումնասիրութեան կ'ենթարկուին նորէն բազմաթիւ վարժութիւններով ու մարզանքներով։

Այս բոլոր աշխատանքները կը կատարուին օտար լեզուի այդ տարիներուն համար պատրաստուած յատուկ գործնական քերականութիւններու օգնութեամբ և ընթացքով։

11) Գրաբանական տեսակէտէն հոս ու հոն հարկ կ'ըլլայ աւելի կամ նուազ խորութեամբ բացատրութիւններ տալ գրական սեռերու և տեսակներու մասին, չափի ու յանգի և ստուար գրութիւններու այլ յատկութիւններու մասին։ Աւելի պատահական կերպով խօսք

կ՚ըլլայ գրական երկերու գրութեան եղանակներու, ոճերու և նման հարցերու շուրջ։

Այլ և շատ աւելի շեշտըւած կերպով մէջ կու գան հետզհետէ գրապատմական բացատրութիւններ զանազան դարերու հեղինակներու մասին, ժամանակներու բնորոշ գրական գծերու մասին, ժամանակի մը գործածական եղող գրական տեսակներու և ձեւերու մասին. մասնաւորապէս յօդուածի հեղինակին կենսագրութիւնը մէջ պիտի գայ, ինչպէս և նոյն հեղինակի միւս կարեւոր գործերու մասին ամփոփ ուրուագիծ մը։

VI.— ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆ ԼՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒ ԱՌԱՋԻՆ ԵՐԿԱՄԵԱԿԻՆ

Բարձր նախակրթարանի մէջ պէտք է լրանայ օտար լեզուի քերականական ուսումը. պէտք է լրանան կարդալ-գրելու բոլոր ուսանելիքները և տղաքը պիտի կարողանան իրենց մտածումները արտայայտել առանց կոպիտ սխալներու և առանց կմկմալու։

Լսարանական առաջին երկու տարիներուն կը մնայ այդ բոլորի վերջնական յղկումը. աւելի ազատ ու համարձակ գործածումը այդ լեզուին՝ գրաւոր ու բանաւոր։ Այլ և մօտիկ ծանօթացում այդ լեզուով սեփական գրականութեան կարեւոր գլուխ-գործոցներուն։

Լսարաններուն մէջ, առաջին երկու տարին, օտար լեզուին համար բաւական է, որ յատկացուի շաբաթական չորսական պահ վերի երկու նպատակներուն հասնիլ կարողանալու համար։ Լսարանական երրորդ տարին, լաւ է որ բնաւ լեզուի դաս չըլլայ։

Օտար լեզուի այդ չորս պահերէն երեքը կ՚ըլլայ այդ ժողովուրդի սեփական գրականութեան դասական երկերէն ընտրուած տասնեակ մը գրական երկերու ընթերցումն ու գրական վերլուծումը, ինչպէս և այդ լեզուի առանձնայատկութիւններուն ու նրբութիւններուն ուսումնասիրումը. հիմնական պայման է, որ աշխատանքին բոլոր ծանրութիւնը, բոլոր որոնումն ու դիտողութիւնները կատարուի աշակերտներու ձեռքով. ուսուցիչը ստուգող ու վաւերացընող։

Ուսուցիչը ամէն մէկ երկի ուսումնասիրութեան ատեն ամեն մէկ աշակերտի կու տայ յատուկ խնդիր մը աշխատանքի. մէկուն գործող անձերու հոգեբանական, իրական կամ բարոյական վերլուծութիւնը, միւսին գրուածքի գործողութեան ընթացքին քննութիւնը, երրորդ աշակերտի մը, օրինակ, որոշ մասի մը, տեսարանի մը իմաստը, ուժը, մշակումը, ուրիշ աշակերտի մը հանել կու տայ գրուածքին ոճը, կամ երկին գեղարուեստական արժէքը, կամ համեմատութիւն մը ամբողջ երկի կամ երկի մէկ որոշ կողմին համապա-

տասխան ուրիշ երկի մը հետ, վերջապէս հանել կու տայ երկի մարմնաւորած իմաստը։

Այս և ասոնց նման հարցերը տղաքը իրենք պիտի մշակեն դուրսը, հանեն պիտի իրենց եզրակացութիւնները և գրաւոր կերպով պէտք է ներկայացընեն հետզհետէ իրար ետեւէ իրենց դասարանի ամբողջութեան առջեւ։ Ընկերները, որոնք բոլորն ալ կարդացած են այդ երկը քանի մը անգամ իրենց հարցերուն պատասխանը քաղելու համար, որ քիչ-շատ այդ բոլոր հարցերուն վրան ալ մտածած են արդէն, ընկերոջ ներկայացուցածը լսելէն ետքը կը յայտնեն իրենց տարբեր ըմբռնումները, իրենց լրացումները կամ քննադատութիւնները։

Ուսուցիչը այս բոլորի մէջ արծարծողի ու ղեկավարի դերը ունի։ Երբ աշակերտները կը լրացընեն ամէնքը իրենց ըսելիքը և ինքն ալ նոր հարցերով նոր տեսակէտ ստանալու այլեւս անկարող կ՚ըլլան՝ կ՚ընէ անշուշտ իր վերջնական դիտողութիւնները և կու տայ վաւերացումը։

Շատ համեստ օգուտ մը միայն ունի, երբ ուսուցիչը երկար-բարակ ինքը կը վերլուծէ երկերը և տղաքը լսող ականջ մըն են միայն։ Հասկընալու տեսակէտէն այդ բացատրութիւնները կրնան իրենց արժէքը ունենալ, բայց լեզուի մշակման տեսակէտէն ո՛չ մէկ արժէք չունին. իսկ օտար լեզուի մը ուսուցչէն լեզուի մշակման ու նըրբացման նպաստել կը պահանջըւի ամեն բանէ առաջ։ Մտածողը, արտայայտողը, ձեւակերպողը, տողեր կարդացողը, մէջբերումներ ընողը, ինչպէս և տարբեր կարծիքներ յայտնողը, փաստող ու պաշտպանողը պէտք է ըլլան աշակերտները։

Օտար լեզուի չորս ժամերէն վերջինը պէտք է յատկացուի շարադրութիւններու սրբագրութեան։ Տղաքը անպատճառ շաբաթը անգամ մը պէտք է շարադրեն. շարադրութեան նիւթերը կ՚ընտրէ ուսուցիչը բազմազան բովանդակութեամբ և զանազան գրական տեսակներու պատկանող և գրական երեք սեռերով ալ՝ գործնական գրութիւններ, գիտական աշխատանքներ և գրական փոքրիկ փորձեր։ Եւ այս բոլոր նիւթերը պէտք չէ կապուած ըլլան դասերուն, գրքերուն և ընթերցանութեան, այլ ուղղակի կապուած պիտի ըլլան կեանքին ու շրջապատին, անձնական ապրումներուն, դիտողութեան և մտածողութեան։ Այս շարադրութիւնները պէտք է ըլլան միշտ սեղմ ու կարճ. ո՛չ մէկ աւելորդ բառ, ո՛չ մէկ աւելորդ խօսք. և ամեն անգամ տետրակի երկու-երեք երեսէն ո՛չ աւելի։

Այս տետրակները ուսուցիչը ստիպուած է բոլորը ուշադրութեամբ կարդալու. հոս ու հոն կրնայ դիտողութիւն մը ընել, լեզուական սխալները հարկադրըւած է ուղղելու. բայց ամեն ինչ մանրամասն տետրակին մէջ սրբագրելու և գրել-ջնջելու կարիքը չունի։ Ատոր

փոխարէն իր տեսած բոլոր սխալները, անճշդութիւնները, թերիները, տգեղութիւնները յատկապէս լեզուական տեսակէտէն կը դարձնէ յաջորդ՝ տետրակները վերադարձնելու՝ դասին բացատրութեան ու խօսակցութեան մանրամասն նիւթ։ Հին քերականական օրէնքները, բառակազմական նրբութիւնները, բառագիտական զանազանումները, ինչ որ երկար տարիներու ընթացքին հետզհետէ սորված են, բոլորը կու գայ խօսակցութեան քիչ մը աւելի բարձրէն դիտուած, աւելի խոր ըմբռնումով և ճաշակի նոր պահանջներով։ Այնպէս որ շարադրական սրբագրութիւններու շաբաթական այս մէկ պահը կը դառնայ գործնականապէս լեզուի քերականական ու արտայայտական բոլոր կողմերուն տեսակ մը կրկնութիւնը, ամփոփումը և լրացումը։

Շարադրութիւնները կ՚ըսեն ուսուցչին, թէ ո՞ր կողմերն են թերի, թէ ի՞նչը դեռ չեն ըմբռնած, ինչպէս հարկ է և ի՞նչ բաներու վրայ պէտք է կեդրոնացընեն աշակերտները իրենց ուշադրութիւնը։ Ցոյց կու տայ ուսուցիչը քերականութեան էջերը, որ տղաքը վերստին աչքէ անցընեն. կու տայ այն բառերուն ցանկը, որ բառարաններուն մէջ երթան յատուկ ուսումնասիրելու, որոնք տարբեր-տարբեր ձեւերով բոլորովին տարբեր իմաստներու արտայայտիչ կը դառնան. և յատկապէս տղոց հետ տղոց բառատետրներուն համար կը համախմբէ արտայայտական ինքնուրոյնութիւնները, խենթ դարձուածքները, սուր ու այլակերպ ասոյթները, ինքնատիպ ըսելու ձեւերը։

Կ՚ընէ բնականաբար նաեւ իր շարադրական նկատողութիւնները քիչ-քիչ, կտրուկ ու հակիրճ։ Այսինքն գործնական ու տրամաբանական մատնանշումներ, որ տղաքը աչքի առաջ ունենան յաջորդ շարադրութիւններու միջոցին։

Բայց ուսուցիչ մը ինչքան ալ ուզենայ բարեխիղճ ըլլայ և իր աշակերտներուն շարադրութիւնները իր խոշորացոյցին տակը պահէ և ամեն բան բացատրել և օգնել ուզենայ, նորէն պէտք է պարզ գիտակցի, որ իրմէն շատ աւելի կարեւոր ուսուցիչ մը կայ, որուն անունը վարժութիւն է և ինքնաշխատութիւն։ Ինչպէս որ լեզուն խօսելով ու կարդալով կը սորվըւի, այնպէս ալ շարադրելը շարադրելով կը սորվըւի. ամենէն բարեխիղճ ուսուցիչը շատ սրբագրող ուսուցիչը չէ, այլ շատ գրել տուող ուսուցիչը. ա՛ն, որ ամեն շաբաթ անպատճառ շարադրութիւն մը գրել կու տայ, մտածուած, աշխատուած ու սիրով գրուած շարադրութիւն մը։

Երկրորդ հատուած

Գեղարուեստներու ճաշակը

Ա. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏԵՍՈՒԹԻՒՆ

Սորվելիք բաներուն մէջ երեխաներուն ամենէն աւելի սիրածը ընելու բաներն են, ուր բան մը պէտք է կատարուի, ուր բան մը պէտք է ձեւացուի, ուր բան մը պէտք է ներկայացուի, ուր բան մը պէտք է շինուի։ Բոլոր խաղերը բան մը ընել է, բոլոր ձեռարուեստները բան մը ընել է. բոլոր ըսել, խօսիլ, խնդալ, արտասանել ու ներկայացնելը բան մը ընել է։

Ո՛չ միայն իրենց բան մը ընելը շատ կը սիրեն երեխաները, այլ և ուրիշներուն բան մը ընելուն նայիլը, դիտելը, ականջ դնելը, ըլլայ ատիկա իրապէս բան մը հիւսել, տաշել, շինել, նկարել, ըլլայ երգել, նուագել, պարել, խաղալ, ըլլայ ատիկա ներկայացնել կամ խօսքով պատմել. և այս ամենուն մէջն ալ ինչքան շատ շարժում ըլլայ, ինչքան ընելիք բաները շատ ըլլան՝ այնքան աւելի գրաւիչ կ՚ըլլան ու սիրելի։

Երեխայի հոգեբանութեան մէջ տիրապետողը մկանայինն է. որով և բնական կերպով խաղերը, ձեռական աշխատանքները և գեղարուեստները հիմնական զբաղումներն են մանկապարտէզի մէջ. և անկէ ետքն ալ շատ մեծ չափերով դեր ու տեղ ունին անոնք միշտ հասունացման յաջորդ շրջաններուն։ Եւ ընդհանրապէս կեանքի բոլոր հատուածներուն մէջ, միայն հետզհետէ ծանրութեան կեդրոնը մկանայինէն դէպի զուտ հոգեկանը, դէպի զգացականը և դէպի մտածականը կը փոխադրուի։

Մանկապարտէզի առաջին տարին ղեկավարուած խաղերը օրական երկուքուկէս պահ կը բռնեն՝ առտուն և իրիկունը. վրան եթէ աւելցնենք երեխաներու ազատ խաղերն ու վազվզուքը՝ կը բռնէ օրուան

մէկ խոշոր մասը։ Մանկապարտէզի երկրորդ տարին կրնանք հաշուել օրական երկուքուկէս պահ կամ քիչ մը աւելի պակաս ղեկավարուած խաղեր, իսկ վերջին տարին շաբաթական չորս պահ։

Տարրական դպրոցի առաջին երկամեակին ղեկավարուած խաղերը կ՚ըլլան շաբաթական երեք պահ. վրան հաշուած երեխաներուն ազատ խաղերը՝ կը բռնեն ժամանակի գոնէ քառորդը։ Երկրորդ երկամեակին քիչ մը աւելի կը պակսի թէ՛ ղեկավար մասէն և թէ՛ ազատ խաղերէն։

Բարձր նախակրթարանի մէջ առաջին երկու տարին նորէն երեք ժամուան չափ է, մէկ մասը մարզանքի համար, միւս մասը նոր խաղերու։ Երկրորդ երկամեակէն սկսած այլեւս աւելորդ է խաղ ու մարզանքի մասնաւոր ղեկավարութիւն, իբրեւ դպրոցական ծրագրի մաս։ Մարմնամարզը տղաքը իրենք պիտի վարժըլին ընելու տունը ամեն օր դեռ կիսամերկ վիճակի մէջ օրական 10—15 վայրկեան։ Իսկ խմբական զանազան տեսակի խաղերն ալ նորէն տղաքը իրենք պէտք է կազմակերպեն դպրոցական ժամերէն ետքը զիջուք և իրենց մարզանքի ուսուցչի մասնակցութեամբ կամ օժանդակութեամբ։ Եւ ասիկա մինչեւ դպրոցական կեանքին վերջը։

Զանազան տեսակի ձեռարուեստները, նկարչութիւնն ալ մէջը հաշուած, մանկապարտէզի գլխաւոր զբաղումները կը ներկայացնեն. առաջին տարին օրական երեք պահու չափ, երկրորդ տարին քիչ մը պակաս, իսկ երրորդ տարին օրական երկու պահ։ Տարրական նախակրթարանի առաջին երկու տարիները ձեռական աշխատանքները կը բռնեն օրական պահ մը նկարչութիւն, գեղագրութիւն, հիւսք, կար ու ձեւ, ամեն ինչ մէջը հաշուած։ Երկրորդ երկամեակին կ՚իջնէ շաբաթական չորս պահի տղոց համար՝ նկարչութիւն ու գեղագրութիւն, քանի որ ձեռագործը կը զատուի միայն աղջիկներու համար, որոնք ուրեմն կը շարունակեն նորէն շաբաթական վեց պահ։

Բարձր նախակրթարանի չորս տարիներն ալ աղջիկները կ՚ունենան միշտ ձեռագործ շաբաթական երկուական պահ։ Շաբաթական պահ մը լաւ է պահել գեղագրութեան համար առաջին երկամեակին և երկու պահ ալ նկարչութեան։ Բարձր նախակրթարանի երկրորդ երկամեակին նկարչութեան պէտք է յատկացուի նորէն շաբաթական երկուական պահ. և պէտք է ջանալ ու համոզել տղաքն ու աղջիկները, որ ամենքն ալ շարունակեն նկարելը, չթողնեն. բայց սկզբունքով պէտք է նկատուի կամաւոր. չուզող, չկրցող ու չհետաքրքրուողները ստիպելէն օգուտ չկայ. բեռ մը կը դառնայ թէ՛ ուսուցչին թէ՛ աշակերտին։

Երգը մանկապարտէզի մէջ ըլլայ միւս խաղերուն հիւսուած, ըլլայ պարերու հետ կամ մարզանքի, թէ բոլորովին առանձին, կարելի է հաշուել օրական պահ մը։ Տարրական նախակրթարանի առա-

ջին երկամեակին խաղերուն հիմնուած երգերն ալ միայն առնելով շաբաթական երեք պահ։ Երկրորդ երկամեակին կ՚իջնէ երկու պահի։ Երկու պահ է նմանապէս բարձր նախակրթարանի առաջին երկամեակին։

Երկրորդ երկամեակէն սկսած կը դադրի պարտադիր ըլլալէ։ Ով քիչ-շատ երգելու շնորհք ու սէր ունի պէտք է դրդել, որ միանայ երգեցիկներու խումբին։ Ով քիչ-շատ սէր ունի ու տրամադրութիւն նուագի՝ պէտք է տալ ամէն դիւրութիւն, որ սորվի գործիքի մը վրայ նուագել։ Եւ պէտք է դրդել բոլոր միջոցներով, որ ամէն աշակերտ անպատճառ իր դպրոցական վերջին տարիներուն գեղարուեստի մը հետեւի՝ երգ, նուագ, նկար կամ որեւէ ձեռական ուրիշ արուեստ մը։ Ըլլա՛յ իբրեւ հոգեկան պահանջ, ըլլայ իբրեւ ճաշակի կրթութիւն, ըլլա՛յ իբրեւ բարձր ու ազնիւ տեսակի խաղ մը։

Բանահիւսութեան գործադրական մասը, բանահիւսութիւն ընելը, կապուած է, ինչպէս տեսանք, մայրենի լեզուի դասերուն դպրոցական տեւողութեան ամբողջ ընթացքին. խօսիլ, առարկել, պատմել, նկարագրել, վիպել, արտասանել ու ներկայացնել, լեզուի արտայայտական աշխատանքները կը ներկայացնեն և միեւնոյն ժամանակ բանահիւսական գործադրական ճիգեր են։ Ընթերցումն ալ շատ մեծ չափերով կը հարստացնէ, կը դրդէ ու կը կրթէ արտայայտական-բանահիւսական կարողութիւնները։

Իսկ բանահիւսական կրաւորական մասը, բանահիւսական երկերու վայելքը հիմնապէս ու էապէս կապուած է ընթերցանութեան հետ։ Ընթերցարաններու յօդուածներէն ստուար մեծ մասը, ինչպէս և իբրեւ ազատ ընթերցում, մասամբ ալ իբրեւ պարտադիր ընթերցում կարդացուող գրքերուն մէկ խոշոր մասը գեղարուեստական երկեր են։ Բայց ընթերցումը լրջօրէն կրնայ սկսիլ միայն տարրական նախակրթութեան վերջերը. նախ պէտք է տիրանալ վարժ ու ազատ կարդալ-հասկնալու, և առանձին կարդալու և կարդացածին տեւականօրէն հետեւելու։ Մինչեւ այդ աստիճանին հասնիլը ընթերցանութեան տեղը կը բռնէ ունկնդրութիւնը։

Թէ՛ տունը, թէ՛ մանկապարտէզի մէջ և թէ՛ տարրական նախակրթարանի գոնէ առաջին երեք տարիներու ընթացքին պատմութիւններ լսելը, բանահիւսական ստեղծագործութիւններու ունկնդրելը մանկական տարիքի ամենամեծ հրապոյրներէն մէկն է։ Երեխաները ամէն ինչ կը մոռնան, նոյնիսկ իրենց խաղերը պատրաստ են ձգելու և երկար ժամանակ լուռ ու անշարժ դէմդ նստած մնալու վառուող աչքերով, եթէ քիչ-շատ շնորհքով և քիչ-շատ կենդանի բան մը կը պատմես անոնց։

Մանկապարտէզի մէջ առաջին տարին պատմութիւններու համար կը յատկացնենք մօտաւորապէս օրական պահ մը, երկրորդ տարին

քի՛չ մը աւելի պակաս, շաբաթական չորս պահի չափ, իսկ երրորդ տարին շաբաթական երեք պահ՝ երկու օրը անգամ մը։

Տարրական նախակրթարանի մէջ այդ «պատմութեան դասերուն», այսինքն բանահիւսական ընթերցումներու ունկնդրութեան պէտք է յատկացնել շաբաթական երկ-երկու պահ չորս տարուան ընթացքին։

Բ. ԲԱՆԱՀԻՒՍՈՒԹԻՒՆ

1.— ՄԱՆԿԱՊԱՐՏԷԶԻ ՄԷՋ

Ա. ՆՊԱՏԱԿԸ

Ինչո՞ւ համար փոքրիկները շարունակ կը խնդրեն, որ իրենց «պատմութիւն» պատմենք։ Միեւնոյն է, եթէ հարցնենք, թէ ինչո՞ւ համար մեծերը վէպ կը կարդան, թատրոն ու սինեմա կ'երթան։

Ինչպէս ընտանիքի մէջ իր հարազատներու ծունկերուն վրայ, այնպէս ալ մանկապարտէզի մէջ վարժուհիի դէմը խմբուած փոքրիկներուն խնդրածը հոգեկան շարժում է, յուզումներ և երեւակայութեան թափառումներ։ Ինչպէս մկանները գործելու պահանջ ունին, ինչպէս միտքը անգործ մնալ չի սիրեր, այնպէս ալ զգացումները կարիք ունին գործելու. մկաններու, մտքի և զգացումներու չգործելը, քի՛չ ու թոյլ գործելը ձանձրոյթ է, անախորժութիւն. մկաններու, մտքի և զգացումներու բաւարար չափով և աշխուժ գործելը հաճոյք է, ուրախութիւն։ Պատմութիւններ ու բանահիւսական կտորներ երեխաներուն տալու նպատակը, ինչպէս ամեն տեղ, այնպէս ալ մանկապարտէզին մէջ փոքրիկներուն հաճոյք, յուզում, մտքի խաղ և ուրախութիւն պատճառելն է, այսինքն բաւարարել անոնց գեղարուեստական պահանջը։

Ան է էականն ու հիմնականը՝ առաջին նպատակը, որուն սակայն մանկապարտէզի մէջ կ'աւելնայ նաեւ երկրորդ կրթական նպատակ մը։ Այդ պատմութիւններու միջոցով կրնանք շատ նպաստել փոքրիկներու լեզուի զարգացմանն ու գեղեցկացմանը։ Ամեն պատմուած բան լեզուի դաս մըն է, ուզենաս թէ ոչ. արտայայտութեան ձեւեր, կենդանի ասութիւններ, մտքերու կապակցութեան կերպեր, ներկայացնելու որոշ յաջորդականութիւն և ինչքա՜ն առակներ, առածներ, ասոյթներ ու դարձուածքներ կ'ըսուին ու կը կրկնուին։ Լսելով ու ըսելով կը դրոշմուին և կ'ըսկսին ուրիշ պարագաներու ալ գոր-

ծածուիլ, սկիզբները քիչ մը խախուտ և ո՛չ ամեն անգամ ճիշդ իր տեղը, սակայն շատ չանցած կը իւրացուին լիովին և կատարելապէս ճիշդ կերպով։

Այս երկուքին յաճախ կը միանայ նաև երրորդ առաւելութիւն մը․ ինչպէս իրենց շուրջի իրերն ու երևոյթները, ինչպէս պատկերներուն մէջի իրերն ու երևոյթները, այնպէս ալ այդ պատմութիւններուն մէջ յիշուած ու նկարագրըւած իրերն ու երևոյթները կըրնան դառնալ գիտութեան նիւթ, քննութեան ու վերլուծման առարկայ, այսինքն կը հարստացընեն մտաւոր պաշարը, կը սրեն ու կը մարզեն մտածողութիւնը։ Ասիկա ամենէն առաջ դուրսի տեսանելի իրերուն և երևոյթներու վերաբերմամբ, բայց որոշ չափով նաև մէջ կու գան, անշուշտ աւելի թեթևակի, նաև մարդկային հոգեկան ներքին ապրումները և մարդկային ընկերական կեանքի դրած պայմաններն ու պահանջները։ Ուրիշ խօսքով այդ պատմութիւններուն մէջ շատ-շատ բաներ կան, որոնք գիտելու, մտածելու կը դրդեն, մտածումներ կու տան, եզրակացութիւններ կ՚առաջացընեն և՛ արտաքին առարկաներու և շրջապատի վերաբերմամբ և՛ ընկերական ու բարոյական ըմբռնումներու տեսակէտէն։

Բ․ ՆԻՒԹԵՐՈՒՆ ԸՆՏՐՈՒԹԻՒՆԸ․

Առաջին հիմնական նպատակն է անշուշտ, որ պէտք է ղեկավարէ մեր պատմելիք նիւթերուն ընտրութիւնը։

Նախ՝ առանց առաջընէ մտածելու, պատահական կամ յանկարծական կերպով ոչինչ պէտք չէ պատմըւի մանկապարտէզի մէջ փոքրիկներուն։ Նախապէս բոլոր նիւթերը հաւաքուած, կշռըւած, երեք տարիներու վրայ բաժնըւած և ցուցակագրըւած պիտի ըլլան։ Ամեն նոր նիւթ՝ արձակ կամ ոտանաւոր՝ մինչև ամեն կողմէն քննութեան չառնըւի և այդ ցանկին մէջ իր որոշ տեղը չի նշանակուի՝ տղոց պէտք չէ պատմըւի։ Այսպէս հարիւր կտորի չափ նիւթ պէտք է միշտ պատրաստ ունենայ վարժուհին իր ցանկերուն մէջ։

Երկրորդ՝ բոլոր նիւթերը պէտք է համապատասխանեն 5-էն 7 տարեկան մանուկներու տեսնելու, ըմբռնելու, մտածելու և զգալու եղանակին։ Ամենէն դժուար պահանջն է ասիկա և՛ գտնելու և՛ ընտրելու տեսակէտէն․ կարելիին չափ քիչ սխալանքով հաւաքել կարողանալու համար հաւաքողը պէտք է ունենայ ինքը թարմ ու մանկամօտ հոգի և երկար փորձառութեամբ ձեռք բերուած հասկացողութիւն, թէ ինչը մանկան հոգիին կը խօսի և ինչը՝ ոչ։ Ինչ որ մեծերուս համար «յիմար» և «անմիտ» է, փոքրիկներուն համար շատ յաճախ և՛ գրաւիչ է և՛ իմաստ ունի․ ինչ որ մեծերուս համար խոր

է և իմաստալից՝ շատ անգամ բոլորովին անտարբեր կը ձգէ փոքրիկները. և շատ մը մանր-մունր դէպքեր, բառեր ու նկարագրութիւններ, որ մեր կիրթ ականջին ու հոգիներուն մերժելի են կամ անարժէք, փոքրիկները բաւականութեամբ կը լսեն։ Իր ընտրութիւններուն ընթացքին վարժուհին այս իրողութիւնները միշտ աչքի առաջ պէտք է ունենայ, եթէ ազդել ու թափանցել կը ցանկայ։

Երրորդ՝ պէտք չէ պատմըւի փոքրիկներուն տխուր պատմութիւններ. և «տխուր» բառն ալ նորէն միշտ մանկան տեսակէտէն պէտք է առնըւի։ Շատ բան որ մեծերուս համար սարսափելի տխուր է՝ մանուկները կը լսեն մեծ հանգիստով, և յանկարծ մեզի համար աննշան դէպք մը կամ նկարագրութիւն մը փոքրիկներուն աչքերը կը լեցնէ արցունքով։ Տղոց պատմըւելիք նիւթերը պէտք է ըլլան ուրախ. հիմնական պահանջ մըն է ասիկա. փոքրիկներուն բացարձակ իրաւունքն է խնդալը, զւարթ նայիլը կեանքի վրայ և հնար եղածին չափ մարմնի ու հոգիի ցաւերէն ազատ ապրիլը։ Բոլոր պատմութիւններուն մէջ լաւատես, լայնատես հոգի մը պէտք է թեւածի. բոլոր նկարագրութիւնները, բոլոր գործողութիւնները իրենց մէջ հոգիին թեթեւութիւն տըւող, սիրտ բացող ու բարձրացընող գծեր պէտք է ըլլան։ Անշուշտ անկարելի է, որ պատմութիւններուն մէջ տխուր, դժբաղդ և խեղճ մարդիկ ու դէպքեր նկարուած չըլլան. բայց այդ բոլորը հաշտ ու տանելի չափերով պէտք է ներկայացուի և մանաւանդ ամեն ինչ պէտք է յաջողութեամբ վերջանայ։ Ինչքան յաճախ ու թարմ ըլլայ ծիծաղը, կատակը, անսպասելին ու հաճելին, այնքան բարձր է մանկական պատմութեան մանկավարժական արժէքը։

Չորրորդ՝ այդ բոլոր պատմութիւնները երբեք պէտք չէ արուեստական կերպով շինուած ըլլան խրատ մը տալու, բարոյականութիւն մը քարոզելու, թերութիւն մը սրբագրելու ծածուկ կամ բացայայտ դիտաւորութեամբ։ Ամեն պատմութիւն բնական կերպով օրինակ մըն է ինքը գէշ ու աղէկ վարմունքի, ազնիւ ու անազնիւ հոգիի, որով պատմութիւններուն շատ շատերը, մենք ուզենք թէ չուզենք, բարոյական դեր կը խաղան և պէտք է խաղան։ Բայց պատմութիւնը ի՛նքը, ներկայացուած կեանքի կտորը ի՛նքը իր էութեամբ պէտք է խօսի. ինքնին պիտի բղխի, ինքնին պիտի ազդէ, ինչպէս ուրիշ շատ մը կողմերով, այդպէս ալ իր բարոյական էութեամբը առանց արտաքին յաւելեալ միջամտութեան։ Թուքով փակցըւած բացատրութիւնները, բռնազբօսիկ մեկնութիւնները, պատմութեան մէջ մտցըւած շինծու յաւելուածները փոխանակ պատմութիւնը բարոյական դարձնելու, կեղծ ու շինծու կը դարձնեն, կ՚անհամցընեն ու կը նըւաստացընեն կտորի գեղարուեստական արժէքը. և տղաքը իսկոյն կ՚ըզգան և միշտ սառն են այդ կարգի բարոյախօս արուեստական արտադրութիւններու դէմ. չեն սիրեր։

Հինգերորդ՝ այդպէս ալ իրական չըլլալու մտահոգութիւնը, «ատանկ բան չըլլար»-ի հասուն մարդու տափակ դատողութիւնը, «սուտ ու փուտ» բաներ ըսելու վախը և «երեխայական անմտութիւններով» երեխաներու հոգին չծռելու խորին իմաստութիւնները բնաւ տեղ պէտք չէ ունենան երեխաներուն պատմուելիք նիւթերու ընտրութեան ժամանակ։ Ինչ որ մեծերուս համար անիրական, անկարելի ու ցնդիփնդի կը համարուի, փոքրիկներու համար շատ հասարակ ու պարզ ու բնական բան մըն է։ Մանուկներու համար մարդու, կենդանիներու, բոյսերու և անշունչ իրերու մէջ քաշուած սահմանները դեռ շատ են անորոշ ու պայմանական։ Մանուկները բնաւ առարկութիւն չունին, որ արջը կը խօսի կամ աղուէսը բազմատեսակ զուտ մարդկային գործեր կը կատարէ կամ որ գորգը օդին մէջէն հրաշալի կը թռչի։ Եւ շատ պարզ ալ կ՚ըմբռնէ, որ այդ բոլորը «պատմութիւններ» են, հոգեկան խաղեր, հոգեկան հաճոյքներ տալու համար հնարուած։ Վախնալու ոչինչ չկայ։ Պէտք է խորհուրդ տալ այդ «երեւակայական անմտութիւններէն» վախցող մեծերուն, որ իրենք ալ կարդան քիչ մը այդ մանկական պատմութիւնները, իրենց համար ալ շատ զուարճալի է։ Եւ մեր այդ մեծերը թող շատ բարձրէն չնային մեր պզտիկներուն վրայ, քանի որ իրենք շատ աւելի անմիտ ու անկարելի բաներու կը հաւատան կատարեալ լրջութեամբ։

Այս պայմաններուն բաւարարող և գեղարուեստական արժէք ունեցող նիւթեր ճարելը դիւրին գործ չէ. շատ քիչ հեղինակներ կան, որ կրցած են մօտենալ մանկան հոգիին, ո՛չ միայն մեր, այլ և համաշխարհային գրականութեան մէջ։ Եւ եղածն ալ իր եղած ձեւով մանկան առջեւը դնել կարելի չէ, այսինքն ինչ որ կրնանք հանել մեր ժողովրդական ու մեր մանկական գրականութեան մէջէն։ Իսկ օտար ժողովուրդներու ունեցած նոյնպէս հազուագիւտ յաջող կտորները պէտք է հայացուին մեծ զգուշութեամբ. որ պահել կարողանան և՛ բնագրին գրաւչութիւնը և՛ յարմարին հայ միջավայրին և հայ շունչին։ Այս է պատճառը, որ փոքրիկներուն մեր պատմել ուզած կամ ստիպուած կտորներուն մէկ խոշոր մասը շատ միջակ բաներ են բոլոր թափուող ջանքերուն հակառակ։

Մանկապարտէզի մէջ իբրեւ պատմութիւն ներկայացուող նիւթերը կրնան ըլլալ արձակ կամ ոտանաւոր. բայց արձակ եղած պարագային ալ այն աստիճան մշակուած և գրկուած կազմութիւն մը կ՚ունենան անոնք և այն աստիճան կուռ ու պարզ լեզու մը, որ շատ դժուար է մէջէն բառ մը փոխելը. փոխելնուս պէս պատմուածքը իր գեղեցկութենէն ու իր դիմացկունութենէն անտարակոյս բան մը կը կորսնցնէ։

Արձակ թէ ոտանաւոր մանկական բանահիւսութեան կտորները

ընդհանրապէս միաձոյլ, անփոփոխ ու վերջնական կերտուածք մը ունին. և այդ ձեւով ալ շատ շուտով գոց կ'ըլլան փոքրիկներուն կողմէ։ Փոքրիկները խախուտ ու փոփոխական ճաշակ ալ կ'ըլլայ. անանկ ալ բաները չեն սիրեր։ Ամեն բան իր որոշ ձեւը, իր կերպը, իր տեւութիւնը պիտի ունենայ հաստատ. ամեն ինչ բիւրեղացած վիճակի մէջ ըմբռնել ու խտացնել կը սիրեն այդ տարիքին մէջ. երեւոյթները հոսուն վիճակի վերածելը և ամեն բան շարժուն ու փոփոխելի պատկերացնելը հասուն տարիքի իմաստութիւն է։

Արձակ թէ ոտանաւոր՝ այդ բոլոր նիւթերը կարելի է երկու խումբի բաժնել գործնական տեսակէտէն։ Մանկապարտէզի մէջ պատմուող նիւթերուն մէկ մասը հիւսուած են խաղերուն, այդ խաղերուն առանցքն ու իմաստը կը ներկայացնեն. մէկ ուրիշ մասը, ըլլան խաղերուն հիւսուած թէ ոչ, կապուած են եղանակի մը, այսինքն երգի մը բառերը կը կազմեն. և վերջապէս կան նիւթեր ալ, որոնք յատուկ ներկայացնելու համար կ'աւանդուին, մանկական բեմական ներկայացման մը խօսքերն են։ Այս բոլոր պարագաներուն ալ պատմուած նիւթը անկախ չէ բոլորովին, գործակից մըն է ուրիշ գործողութիւններու և բնական կերպով իր աւանդումը պիտի յարմարցնէ այդ միւս աշխատանքներու պահանջին։

Երկրորդ խումբը կը կազմեն այն նիւթերը, որոնք զուտ պատմութիւններ են՝ արձակ կամ ոտանաւոր՝ որոնք կը պատմուին միայն պատմուելու համար։ Եւ ընդհանրապէս քիչ մը աւելի երկարաշունչ են, մէկ, մէկուկէս, երկու երեսնոց. երբեմն քիչիկ մը աւելի երկար. բայց շատ երկար պէտք չէ որ ըլլան. առանց փոքրիկները յոգնեցնելու կարելի պիտի ըլլայ մէկ շունչով, այսինքն առանց ընդհատելու, մէկ ծայրէն միւսը լրիւ պատմել, որ անոնք միշտ ամբողջական տպաւորութիւն ունենան։ Երկարատեւ պատմուածքներն ու հեքիաթները, որոնք քանի մը անգամ պէտք է ընդհատուին, յաջորդ օրերը շարունակուելու համար, մանկապարտէզի նիւթ չեն։

Մանկապարտէզի վերջին տարուան մէջ եթէ պատահի, որ նիւթ մը տալ ուզենանք, որ մէկ անգամէն անկարելի է, այնպէս պէտք է կտրել, որ իւրաքանչիւր անգամ որոշ վերնագրով ուրոյն ամբողջութեան մը վերածուի, թէեւ նոյն է հերոսը։ Իսկ խաղերուն հիւսուած և երգի մը բառերը կազմող նիւթերը ընդհանրապէս կարճ են, հազիւ կ'անցնին կէս երեսը, եթէ արձակ են և երեք տունը, եթէ ոտանաւոր են. երբեմն նոյնիսկ քանի մը նախադասութենէ անդին չեն անցնիր՝ կամ քառեակ մըն է. օրինակ, ամբողջ ոտանաւորը։ Ներկայացնելու համար եղած նիւթերը քիչիկ մը աւելի երկար կ'ըլլան բնական կերպով, մէկ-երկու երես, և միայն բացառաբար քիչ մը աւելի։

Խաղերուն կապուած նիւթը պէտք է պատմըւի խաղին տեղը. կը կենան երեխաները շրջանաձեւ կամ այն դիրքով որ խաղը կը պահանջէ ու վարժուհին մէկ-երկու նախապատրաստող բացատրութիւններ տալէն ետքը, որ խաղի էութիւնը ու պատմութեան դերը հասկնալի դառնայ, կ'արտասանէ ոտանաւորը կամ խաղին խօսքերը. կը կրկնէ անգամ մը և իսկոյն կ'ըսկսի խաղը. երբ բառերը պիտի ըսուին՝ վարժուհին կը կրկնէ նորէն, խաղցող երեխան ալ կամ խումբըն ալ իր ետեւէն կրկնել տալով. և քանի մը օր ամէն անգամ, որ այդ խաղը խաղցըւի, վարժուհին ինքն ալ կը կրկնէ միշտ խաղացողներուն հետ, մինչեւ ապահով ըլլայ. որ ամենքն ալ կ'ըսեն ճիշդ ու կանոնաւոր։ Մեծ ուշադրութիւն պէտք է դարձնէ, որ փոքրիկները ծուռ, սխալ, անճիշդ չարտասանեն, արտայայտութեան շեշտերն ու կերպերը ճիշդ դնեն և բառերը չուտեն, չտգեղցընեն. ամէն ինչ յըստակ, ճիշդ ու արտայայտիչ, ճիշդ վարժուհիի ըսածին պէս։

Երգերուն բառերը սորվեցընելուն տեղը դաշնամուրին առջեւն է, եղանակը սորվեցընելէն առաջ։ Մէկ երկու բացատրական խօսքերէն ետքը, թէ պատմութիւնը ինչի՞ շուրջն է և ի՞նչ ըսել կ'ուզէ, վարժուհին ինքը կ'արտասանէ անգամ մը ամբողջ ոտանաւորը, առանց ոտանաւորի ձեւին կարեւորութիւն տալու, ըստ իմաստի, կարծես արձակ ձեւով գրուած ըլլար։ Ամբողջի մասին այս ընդհանուր տպաւորութիւնը տալէն ետքը՝ կ'արտասանէ միայն առաջին տունը մէկ կամ երկու անգամ և երեխաներուն կրկնել կու տայ մէկ-երկու անգամ։ Եւ իսկոյն կ'անցնի առաջին տան եղանակին։ Յաջորդ դասին եթէ մնայ չարունակութիւնը՝ պէտք է նորէն անգամ մը ինքը ըսէ ամբողջ ոտանաւորը տպաւորութիւնը թարմացընելու համար. ուրկէ ետքը կ'երգէ ինքը առաջին տունը, կ'երգեն և փոքրիկները։ Եւ ահա՛ նոր կ'արտասանէ միայն երկրորդ տունը և տղոց ալ ըսել կու տայ։ Եւ անմիջապէս կ'անցնի երկրորդ տան երգելուն, որ ընդհանրապէս առաջին տան եղանակով կ'ըլլայ։ Ետքը կ'երգեն միասին երկու տունը իրար ետեւէ՝ յաջորդ դասին թողնելով վերջի տան իւրացումը նոյն ձեւով։

Գալով զուտ պատմըելիք նիւթերուն՝ ամենէն առաջ պէտք չէ երեւակայել, որ ամէն անգամ նոր պատմութիւն մը, նոր հեքիաթ մը կամ նոր ոտանաւոր մը պէտք է պատմըւի փոքրիկներուն։ Երեք կարգերուն մէջ իր բոլոր պատմութեան պահերը միասին առած շաբաթական 10-12 նիւթ պիտի հասցընէր այդ հաշուով վարժուհին, որ բոլորովին աւելորդ շռայլութիւն մըն է և անկարելի բան մը, եթէ իրաւ որ կ'ուզենք արժէքաւոր կտորներ տալ փոքրիկներուն։ Այդ շռայլութեան բնաւ կարիք չկայ. խեղճ պզտիկներուն երեւակայու-

թիւնն ու յիշողութիւնը կը ողողուի այդքան շատութեան տակ․ ո՛չ
լուրջ օգուտ մը և ո՛չ ալ խոր վայելք մը ստանալ կրնան այդ հա-
գիւ երևցող ու աներևոյթացող պատկերներուն, դէմքերուն և դէպ-
քերուն շարունակ փոփոխուող հոսանքին մէջ։ Այդ արագ փոփոխու-
թիւնները միայն վնաս կու տան, ամեն ինչ կիսատ ու թերի դիտելու
և ապրելու գէշ սովորութիւն մը կ՚առաջացընեն, ամեն ինչին միայն
քսուելու և վրայէն ցատկելու շտապ մը կու տան, իրերու և նիւթե-
րու վրայ խորանալ չգիտնալու մեծ պակասութիւն մը և նուրբ ու
տևական վայելքներու անկարողութիւն մը։

Մէկ անգամ մը միայն լսուած երգը, մէկ անգամ մը միայն
տեսնըւած նկար մը կամ տեսարան մը երբեք տալ չի կրնար մեր հո-
գիին այն խոր, նուրբ ու բազմակողմանի վայելքները, որ մենք
կ՚ըստանանք նոյն երգի, նոյն նկարի, նոյն խաղի երկրորդ, երրորդ
և յաջորդ կրկնութիւններու ատեն․ գեղեցկութիւն մը իսկապէս ճա-
շակել կարողանալու համար ինչպէս որ պէտք է՝ անհրաժեշտ է, որ
ենթարկըւինք իր ազդեցութեան ու հմայքին կրկին ու կրկին ան-
գամներ։ Առաջին վայելքը անշուշտ իր նորութեամբ ունի իրեն յա-
տուկ առաւելութիւն մը, բայց երկրորդ, երրորդ և յաջորդ կրկնու-
թիւններն ալ ունին այն տեսակի սպասումի հաճոյքներ, արդէն գա-
լիքը գիտնալու բաւականութիւններ, նոր ու նոր մանրամասնու-
թիւններ տեսնելու անակընկալներ․ նոր ու նոր բարդութիւններ նը-
կատելու հաճոյքներ, որ առաջին վայելքը․ նոյնիսկ առաջին վա-
յելքները տալ չեն կրնար։

Եւ այս բացայայտ ճշմարտութեան առաջին ապացոյցն ու վկան
ինքը մանուկն է։ Մանուկները, որ շարունակ պատմութիւն կը խընդ-
րեն ու կը պահանջեն մեզմէ, նոր պատմութիւններ չէ, որ կը խընդ-
րեն․ ատիկա մեծերուս ստացած վայրիվերոյ կրթութեան բերած հաս-
կացողութիւնն է։ Մանուկներուն խնդրածը իրենց արդէն գիտցած
պատմութիւններուն վերստին ունկընդիր ըլլալն է ամենէն առաջ։
Եւ ինչքան պատմութիւն մը սիրուած է, ինչքան յաճախ որ կըրկ-
նըւած է, այնքան յաճախ կը խնդրեն երեխաները, որ նոյնը իրենց
նորէն պատմըւի։ Առանց մեր գիտնալուն երեխան ամբողջ նիւթը
գոց է ըրած արդէն, բայց նորէն կը խնդրէ մեզմէ, որ պատմենք
իրեն։ Եւ երբ պատմելու ատեն անփութութեամբ կամ մեծ մարդու
դատողութիւններով բառ մը կը մոռնանք, կը փոխենք կամ նախա-
դասութեան մը վրայէն կը ցատկենք՝ երեխան իսկոյն կ՚ընդհատէ
մեզի, թէ այդպէս չէ, թէ «սխալ կ՚ըսես»։

Պէտք է հաշուել ամեն կարգի համար շաբաթական մէյ-մէկ նոր
նիւթ․ որ կու գայ ու կը հիւսուի հին նիւթերուն։ Այսինքն նոր պատ-
մութիւն մը պատմելէն ետքը, յաջորդ օրը կամ օրերը կը կրկնըւին
հին պատմութիւնները, մինչև որ նորէն կրկնըւի նորը․ շատ սիրուած

կտորները կը պահանջէին երկու-երեք անգամ իրար ետեւէ։ Քանի մը շաբաթուան ընթացքին «նոր» պատմութիւնը չորս-հինգ-վեց անգամ կրկնուելով կը դառնայ արդէն հին պատմութիւն։ Այդ միջոցին եկած կ'ըլլան արդէն մէկ-երկու աւելի նոր պատմութիւններ։ Մէկ կամ երկու ամսուան ընթացքին մօտաւորապէս տասնեակ անգամ մը պատմուելէն ետքը կարելի է ալ հանգիստ թողնել արդէն բոլորովին իւրացուած նիւթերուն մեծ մասը. միայն շատ սիրուած կտորներն են, որ կարծես մշտապէս կը մնան ընթացիկ ցանկին վրայ և որոնց կրկնութիւնը մէջէմէջ սիրով կ'ունկնդրուի։ Բաւական ժամանակ անցնելէն ետքը, օրինակ տարուան վերջերը, երբ յանկարծ կը պատմես տարուան սկիզբը պատմուած և երկար ատեն չկրկնուած մը միշտ մեծ տպաւորութիւն կ'ընէ և ունի ինքնայատուկ ախորժելիութիւն մը. հին ծանօթի մը, սիրելի ու հեռակայ բարեկամի մը այցելութեան կը նմանի, որուն ամէնքը սիրով կ'ընդառաջեն։

Նոր նիւթը վարժուհին լրջօրէն պէտք է պատրաստէ, որպէսզի անթերի ու լրիւ պատմել կարողանայ։ Մանկապարտէզի պզտիկներուն համար գրքին վրայէն կարդալը կենդանի տպաւորութիւն չըներ. պատմութիւնը պիտի գայ վարժուհիի հոգիէն։ Բայց պէտք է պահուին ժողովրդական ու գրական կտորներու բոլոր բանահիւսական ու լեզուական առանձնայատկութիւնները. երբեք պէտք չէ «սրբագրութիւններ» կատարեն վարժուհիները ըստ իրենց հասկացողութեան ու քմքին. շատ դժուար հարց է գեղարուեստական ստեղծագործութեան ձեռք դպցնելը. զանազան պատճառներով եթէ հարկ ըլլայ բան մը կրճատել, պէտք է կատարել կրճատումը լուրջ խորհելէն ետքը, երբ բացարձակ կերպով անհրաժեշտ կը համարուի։ Քիչ գործածուող կամ տղոց դեռ անծանօթ բառերն ու խօսքերը կամ պատմելու ատեն իր շեշտովը հասկընալի դարձնել, եթէ անկարելի է՝ պատմութիւնը սկսելէ առաջ յատուկ ու առանձին խօսիլ այդ մասին և երբ բառն ու գաղափարը ըմբռնուած է արդէն՝ անցնիլ բուն պատմութեան. մէկ կողմէն անհրաժեշտ է, որ պատմութեան մէջ մութ ու անորոշ բան չմնայ, միւս կողմէն ալ պէտք չէ երբեք պատմութեան ամբողջութիւնը ընդհատել։

Պատմութեան աւանդումը տեղի կ'ունենայ մանկապարտէզի առաջին տարին ալ և երբ որ վարժուհին յարմար դատէ. երկրորդ տարին հետզհետէ սովորութիւն կը դառնայ որոշ ժամանակի մը վրայ կանգ առնել, օրինակ, առաջին պահը կամ ճաշէն առաջ վերջին պահը կամ բոլորովին վերջին պահը իրիկունը։ Երրորդ տարին արդէն նշանակուած պահեր կ'ունենան ըստ նախապէս պատրաստուած ժամացուցակի։ Տեղը կրնայ ըլլալ իրենց սրահը, պատշգամի մէկ կողմը, բակը արեւոտ կամ ստուերոտ անկիւն մը նայելով տարուան եղանակին, կամ պարտէզը ծառի մը տակ։ Կամ վարժուհին կ'ըլլայ

նստած ու փոքրիկները իր մօտիկը խմբուած, կա՛մ բոլորը կ'ըլլան նստած հանգիստ դիրքերով վարժուհիին դէմը. ինչքան սեղմ խըմբուած որ ըլլան, այնքան դիւրին կը հասնի վարժուհիին ձայնը ամենուն և այնքան դիւրին կ'ըլլայ առանց պատմութիւնը ընդհատելու ձեռքի թեթեւ շօշափումով մը վերջ դնել կամ առաջն առնել մէկ կամ միւս պզտիկի ցրուածութեան և աւելորդ շարժումներուն։ Եւ բուն պատմութիւնը երբեք պէտք չէ սկսիլ մինչեւ որ բոլորն ալ բացարձակապէս անշարժացած չըլլան և բոլորի ուշադրութիւնն ու աչքերը վարժուհիին յառած չըլլան. և պէտք է ամեն կերպ հոգալ, որ մօտը ուշադրութիւն գրաւող իրեր ու ձայներ չգտնուին։

Եւ վարժուհին պէտք է պատմէ միշտ սրտանց և իր պատմածը ինքն ալ ապրելով, կենդանի շեշտերով և լուրջ վերաբերումով. վարժուհիի ապրումն ու վերաբերումը իսկոյն կը փոխանցուի փոքրիկ ունկնդիրներուն։ Ամենագեղեցիկ պատմութիւնը, երբ անսիրտ կամ անփոյթ կը պատմուի. յոգնած շեշտերով, պարտք մը կատարելու պէս կամ կարծես մեծ կարեւորութիւն չտալով՝ երբեք իր ետեւէն քաշել չի կրնար փոքրիկներու սիրտն ու հոգին։ Շատ միջակ պատմութիւն մը սրտանց ու ապրելով երբ կը պատմուի, կրնայ խոր տպաւորութիւն թողնել և մեծ հաճոյքի աղբիւր դառնալ։ Ինչպէս որ թատերական բեմերուն վրայ մեծ դեր ունին դերասաններուն խաղն ու վերաբերումը, այդպէս ալ վարժուհիի հոգին ու վարմունքը մեծ կարեւորութիւն ունին իր պատմելու ընթացքին։

Պատմութիւնը երբ կը լրանայ՝ վարժուհին պէտք է պարզ հասկըցնէ, որ վերջացաւ. թէ չէ փոքրիկները միշտ կ'ըսպասեն։ Վայրկեան մը հանգիստ պէտք է թողնել, որ ինքզինքնին գտնեն ու վերադառնան իրականութեան։ Յաճախ կը պատահի, որ պզտիկները հարց մը կու տան. երբեք անպատասխան պէտք չէ թողնել, բայց միշտ կարճ ու կտրուկ պատասխան մը. պէտք չէ որ բուն պատմութեան երկար-բարակ բացատրական պոչ մը փակչի և տպաւորութեան ամբողջականութիւնը մթագնէ։

Յաջորդ կրկնութիւններու ատեն, երբ նիւթը աւելի է մարսուած, աւելի անվախ կերպով կարելի է ընթացք տալ լրացուցիչ հարցերու։ Եւ վերջապէս հինգ ու վեց կրկնութիւններէ ետքը վարժուհին ինքը հարցեր կու տայ, կը խօսեցնէ տղաքը պատմութեան մէջի մարդոց, անոնց վարմունքին, անոնց գործերուն, պատահարներուն և անոնց մտածումներուն շուրջը. այսինքն ինչպէս որ գիտութեան պահերուն շրջակայ իրերն ու երեւոյթները դիտողութեան կ'առնուին, այնպէս ալ այս պատմութիւններուն մէջ երեւցող ընկերական պայմանները, վիճակները, հասարակական երեւոյթները կ'առնուին դիտողութեան տակ։

Իր քանի մը անգամներ արդէն պատմած պատմութիւնը, երբ կը

յուսայ, որ փոքրիկները կրնան հիմա իրենք ալ լրիւ պատմել՝ փորձել կու տայ։ Անոնք գրեթէ զոց կ՚ըսեն· այդպէս ալ պէտք է· ինչքան ճիշդ ու նման ըսեն վարժուհիի ըսածին՝ այնքան աւելի աղէկ։ Վարժուհին իրեն կը վերապահէ յուշարարի դերը՝ պատմող փոքրիկին բերանը դնելով շարունակութիւնը կազմող մէկ-երկու բառ, երբ փոքրիկը կը դժուարանայ վրայ բերելու։ Իսկ երբ կը նկատէ, որ պատմողը դեռ լաւ չի կրնար, պէտք չէ ետեւէն իյնայ· աննկատելի կերպով շարունակութիւնը պէտք է անցընէ ընկերոջը· արդէն միշտ լաւ է բերնէ բերան պատմել տալ ինքնամփոփ խոշոր կտորներով, որ ամենքն ալ արթուն ըլլան և իրենց մտքին մէջ կրկնեն ու հետեւին։

Պատմող աշակերտներէն ո՛չ միայն պահանջելի է, որ բան չմոռնան, չաղճատեն ու ամբողջութիւնը պահեն, այլ և կը պահանջուի արտայայտութեան բնական կենդանութիւն· հարց, շեշտ, զարմանք, հրաման ամեն ինչ պէտք է արտասանուի ըստ իմաստի, ձայնի բնական ելեւէջներով և ընդհատումներով· տղաքը ճիշդ իրենց վարժուհիին պէս պէտք է պատմեն սրտանց և ապրելով։

Երբ տղաքը արդէն գրեթէ բոլորն ալ կը կրկնեն ու կ՚ըսեն հեքիաթը, պատմութիւնը, կտակը, ոտանաւորը իր ամբողջութեամբ և տանելի արտայայտութեամբ՝ արդէն ժամանակ է նիւթը ցանկէն հանելու։ Ամենէն լաւ պատմողներն ու արտայայտուողները լաւ է փոխնիփոխ վարժեցընել մանկապարտէզի ամբողջ հասարակութեան առաջ բեմ ելլելու, որ փոքր տարիքէն վարժուին բազմութեան ներկայութիւնը դիմագրաւել։

Գալով ներկայացընելու համար յարմար եղող նիւթերուն՝ պատմելն ու բացատրելը կը կատարուի բոլորովին նոյն ձեւով· նոյն պատմողը կը խօսի երկու-երեք անձերու փոխարէն, ներկայացընելով բոլոր անձերն ալ։ Երբ հասած են արդէն որոշ աստիճանի վարժութեան և զոց կ՚ըսեն արդէն հարկ եղած շեշտով ու ձեւով՝ կ՚ըսկսի «նոր խաղը»· խօսակցութիւնները կը կիսուին· փոքրիկ մը մէկ դերը միայն կ՚ըսէ, միւս անձերը կ՚ըսեն ուրիշ փոքրիկներ· հեղինակի փոխարէն ալ կը խօսի ուրիշ մը· և պատմութիւնը կը դառնայ ներկայացում, խմբական, խօսակցական պատմութիւն մը։

Ամենէն յաջող ներկայացընողները կը հանուին բեմ մանկապարտէզի առաջ· միայն այնպէս պէտք է ընել, որ հետզհետէ բոլոր պզտիկներն ալ արժանանան այդ բաղդաւորութեան։ Իրաւ որ այդ թատերական խաղերը փոքրիկներուն համար մեծ ուրախութեան աղբիւր են, երբ մանաւանդ աւելի գրաւիչ կը դառնան թղթէ ու կտորէ զանազան գոյնանի հագուստներով, փայփլուն զարդերով և արտասովոր դիմակներով ու ծպտունով։

II.— ԲԱՆԱՀԻՒՍՈՒԹԵԱՆ ՊԱՀԵՐԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ՆԱԽԱԿՐԹԱՐԱՆԻ ՄԷՋ

Ա. ՏԱՐԲԵՐՈՒԹԻՒՆԸ ՄԱՆԿԱՊԱՐՏԷԶԷՆ

Հոս ալ անշուշտ առաջին և հիմնական նպատակը նոյն է՝ գեղարուեստական վայելք, հոգիի յուզում, երեւակայութեան խաղ։ Երկրորդ նպատակն է, որ մեծ փոփոխութեան կ՚ենթարկուի. գոց ըսել տալու, յաճախ կրկնելու և լեզուի զարգացման տեսակէտները կը կորսնցնեն իրենց առաջնակարգ կարեւորութիւնը։ Գեղարուեստական գրական երկերուն ունկնդրութիւնն ու ընթերցումը անշուշտ որ միշտ ալ պիտի մնայ լեզուի զարգացման վրայ ազդող մեծ իրողութիւն մը, բայց ատիկա չէ այլեւս այս բանահիւսական պահերու աշխատանքին ուղղակի նպատակը։ Լեզուի մշակման ու զարգացման յատուկ հոգերով տարուող պահերը լեզուի դասերն են նախակրթարանի մէջ, ամեն օր ժամ մը և աւելի. շաբաթական այս երկու պահերը, որ կը յատկացուին բանահիւսութեան, լեզուական մասնաւոր պարտականութիւններ չունին իրենց ուսին. լեզուն կ՚աճի ինքնիրենը։

Լեզուի մշակման հոգերուն տեղը կը բռնէ ընթերցանութիւնը մշակելու հոգերը։ Ընթերցանութիւնը սիրելի դարձնել փոքրիկներուն, ընթերցումը փնտռել, ընթերցման պահանջ ունենալ, մշտական ու կանոնաւոր ընթերցանութիւնը սովորութիւն դարձնել։ Հետաքրքրուիլ գրքերով, կապուիլ գրքերուն։ Դպրոցական կրթութեան ամենագլխաւոր պարտականութիւններէն մէկն է գրքի ու գրականութեան խորունկ պահանջը դրոշմել տղու հոգիին մէջ, ներշնչել գրքի ու գրականութեան մեր մշտական շփման մէջ ապրելու սէրն ու բաղդաւորութիւնը։

Ըլլայ դպրոցին մէջ, թէ դպրոցէն ետքը, այլեւս չկրնայ տղան ապրիլ առանց գրքի ու գրականութեան։ Խորունկ վայելքներու, բարձր թռիչքներու, մարդկային անսահման մտածումներու և դարաւոր իմաստութիւններու, ինչպէս և գործնական առաջնորդութեան և օժանդակութեան աննման գանձարաններ են գրքերը։ Ով իր ամբողջ կեանքի ընթացքին օրէ օր գրքերու մտերմութեամբ կ՚ապրի, մարդկութեան լաւագոյն հոգիներու և անոնց ստեղծած ամենաազնիւ դէմքերուն հետ մշտական շփման ու մտերմութեան մէջ կ՚ապրի։ Ան մէկ կեանքով մը չապրիր, այլ բազմաթիւ կեանքերով կ՚ապրի։ Հարուստ է իր հոգին և բազմակողմանի. լայն է իր տեսողութեան շրջանը, յուսալից է ու լաւատես, որովհետեւ լայն ու խոր է մարդկային հոգիի մասին իր ունեցած ծանօթութիւնը։ Ցաւին ու վշտին, եթէ ո՛չ մոռացում, գէթ մեղմացում կու տան գրքերը, սփոփանք ու

մխիթարութիւն․ և ազատ ու անգործ պահերն ալ կը լեցնեն հաճելի զբաղումով։ Ով աշխարհքի մասին կարդալու և աշխարհի մասին մտածելու է վարժուած՝ իր միայնակ պահերուն այլեւս մինակ չէ և անոր համար ալ ձանձրոյթ ըսուածը գրեթէ չգիտէ։

Դպրոցական կեանքի առաջին իսկ օրերէն պէտք է սկսուի գրքերու հետ այդ մտերմութիւնը։ Մանկապարտէզի մէջ ազատ ըսել ու պատմելն էր գերադասելի՝ փոքրիկներու սէրն ու հոգին ըսող ու պատմող վարժուհիին կապելով․ հոս ջանք կ՚ըլլայ այդ սէրն ու կարօտը կապել աւելի տեւական ու մնայուն անձի մը՝ գրքին․ գիրքն է, որ կը խօսի․ գիրքն է, որ կը պատմէ․ ուսուցիչը հոս կը քաշուի, ան միջնորդ մըն է միայն, էականը պէտք է դառնայ գիրքը։ Այս պատճառով ալ նախակրթարանի մէջ, մանկապարտէզի մէջ եղածին հակառակ, պատմութիւնները պէտք չէ պատմուին, պէտք է կարդացուին։ Այս հիմնական պատճառէն զատ կան անշուշտ դեղարուեստական ու գործնական ուրիշ պատճառներ ալ, որ նախակրթարանին մէջ պատմութիւնները կարդալ կ՚ըստիպեն, ո՛չ թէ պատմել։

Եւ ուսուցիչները խորապէս պիտի ըմբռնեն, որ իր այդ ընթերցման պահերը կանոնաւոր կերպով կրկնուող և ամբողջ ապագայի համար խոր դրոշմուող օրինակներ են և որ ինքը իրաւունք չունի անպատրաստ ու անփոյթ դասարան մտնելու և գիրք մը բանալու, որ հատուած մը կարդայ դասարանին․ պարտական է ամէն ինչ խնամքով պատրաստած, մտածած ու հոգացած ըլլալու։

Գեղարուեստական վայելքէն և գրքերու մտերմութիւն ընտելացընելէն զատ՝ բանահիւսական այդ դասերը տարրական նախակրթարանի մէջ ունին նաև երրորդ նպատակ մը։ Միեւնոյն բանը ինչ որ կար մանկապարտէզի մէջն ալ, միայն շատ թեթեւ ու համեստ չափով մը ու շատ մեղմ ու զգոյշ ձեւով։ Հոս արդէն կը շեշտուի ու կ՚ընդգծուի։ Այս ընթերցումներու երրորդ նպատակն է ազնիւ զգացումներու, ազնիւ վարմունքի, ազնիւ աշխատանքի, ազնիւ մտածողութեան, ազնիւ խօսքի ու արտայայտութեան սէրը ներշնչել և ազնիւ մարդոց կենդանի օրինակը մշտապէս բարձրացընել տղոց հոգիներուն դէմը․ այսինքն տղոց բարոյական կրթութիւնը կը հիւսուի անոնց հոգիի գեղարուեստական կրթութեան, անոնց ճաշակին ու բանահիւսական զարգացման։ Ինչքան յաճախ որ մեծ ու անձնուէր, խոր ու ազնուական դէմքեր, գործեր ու ձգտումներ և այդ բարձր դէմքերուն կրած տառապանքները ու հալածանքը ու արիութիւնը ցուցադրուի տղոց, այնքան խոր կ՚ըլլայ անոնց հոգիին մէջ բարձր, վեհ ու մաքուր զգացումներու հանդէպ իրենց ունեցած յափշտակութիւնը։

Ստացման աստիճանը ուրեմն նիւթի ընթերցումն է ուսուցչի կողմէն դասարանի առջեւ. ո՛չ թէ պատմել, այլ կարդալ. և կարդալ գրքին վրայէն վերը բացատրուած պատճառով. և տպաւորութիւնն ալ բոլորովին ուրիշ է. տետրակը, թղթի կտորները, անկազմ քանի մը էջ, այս բոլորը դեռ շինուող, դեռ ի լինելութեան եղող բանի մը տպաւորութիւնը կ'ընեն: Տպուած, աղուոր կազմուած, իր վերջնական ձեւով աղուոր գիրքն է, որ վերջնականի, կատարեալի, մնայունի ու հաստատ կայուն բանի մը կնիքը ունի իր վրայ։

Գրքի աղուոր տեսքը բովանդակութեան հաճելիութեան վրայ անշուշտ կ'ազդէ և բովանդակութեան գրաւչութիւնն ալ կը կապուի գրքին, կը նպաստէ գիրքը սիրելուն, նոյնիսկ արտաքինը։ Գրքին ըմբռնումը և աղուոր պատմութիւններուն ըմբռնումը անքակտելի կը հիւսուին իրարու և կը նպաստեն ընթերցանութեան պահանջին, ընթերցանութեան ծարաւին:

Ուսուցիչը նախապէս տունը ո՛չ միայն անհրաժեշտ է, որ ուշադրութեամբ կարդացած ըլլայ մտովի, այլ պէտք է նաեւ, որ անգամ մը-երկու կարդայ նաեւ բարձրաձայն։ Փորձ ընողը միայն կը նըկատէ, թէ ինչքան ընթերցման թերութիւններ ու անհարթութիւններ կան, որ միայն աչքով կարդալու ատեն վրայէն կը սահինք անոնց նկատելու. բարձրաձայն կարդալու ատեն միայն կ'ըզգանք, որ պարզ ընթերցումը շատ տեղ նիւթը յստակ ըմբռնել չի տար, անհրաժեշտ է յստակ շեշտ ու արտայայտական մանաւոր երանգ ու զգացականութիւն։ Եւ վերջապէս մտովի կարդացողը բնական միտում ունի արագ կարդալու, ուրկէ կ'առաջանայ ձայնով կարդալու միջոցին որոշ հնչիւններու ձուլումը բերնին մէջ, բառերու չփոթ ու անյստակ արտասանութիւնը. և տեղ-տեղ ալ այն աստիճան ցած ու մեղմ կ'արտասանուի, որ կարդացուածը պարզ չլսուիր։ Այս բոլոր թերութիւններուն առջեւը առնելու, այլ և իր ընթերցման ջերմութիւնը աւելցընելու, հոգեկան մասնակցութիւն բերելու և կարդացուածի բոլոր նրբութիւններն ու գեղեցկութիւնները լիովին արտայայտել կարողանալու համար պահանջ է, որ դասարանին մէջ կարդացուելիքը նախապէս ամբողջութեամբ, ուշադրութեամբ և բարձրաձայն կարդացած ըլլայ ուսուցիչը ամեն բանի վրայ մտածելով։

Իսկ բառերը սխալ կարդալ, սխալը կերպ մը պարտկելու համար անպատրաստից նոր նախադասութիւն մը շինել կարդացած միջոցին կամ կենալ ու սխալածը նորէն կարդալ, այս ամենը ներելի չեն բացարձակապէս։ Այս նուրբ ու մանր բաներով է, որ կը խանգարուին ու կ'աղարտին գեղեցկութիւնները։ Չափով գրուած կտորներու ընթերցման ատեն ամեն կերպ պէտք է խուսափիլ արտասանութեան

միակերպութենէն, իբրեւ թէ չափը պահելու համար. չափերը ինքըզինքնին կը պահեն, պէտք է կարդալ ըստ իմաստի եւ ապրելով։ Բայց պէտք է խուսափիլ եւ միւս ծայրայեղութենէն. դէմքի, մարմնի, ձայնի չափազանցումներէն. այդ բոլորը ինչքան զուսպ ըլլան, քիչ ու խնայելով՝ այնքան աւելի ազնիւ տպաւորութիւն կ'ընէ ընթերցումը։

Բացատրութիւն պահանջող բառերը, գաղափարները եւ յատուկ անուններու մասին պէտք է խօսիլ ընթերցումը սկսելէն առաջ, կարճ ու կտրուկ, լեզուի դասի չվերածելու պայմանով։ Յաճախ ընթերցանութեան ատեն կարելի է բացատրող բառը բնագրին հիւսել, իբրեւ բացայայտիչ մը, առանց ընթերցումը ընդհատելու։

Ընթերցման դասի համար ստացումն ու իւրացումը նոյն բանն է, այսինքն ուսուցչի կարդացածին ունկնդրելը. եւ ճիշդ ատոր համար ալ անհրաժեշտ է, որ ամեն բառ լիովին արժեցուած ըլլայ, ճիշդ ըմբռնուած եւ պարզ ու յստակ։ Եւ պէտք չէ երբեք տղոց պատմել տալ, որ չդառնայ լեզուի դաս։

Պզտիկ դադարէ մը ետքը, որ ընթերցման տպաւորութիւնը նստի՝ պէտք է անցնիլ ուղղակի խորացման հարցերուն։ Նախ գեղարուեստական տեսակէտէն քանի մը քննական հարցեր, որ ստուգուի, թէ լրիւ ըմբռնուած են գրուածքին էութիւնը, գլխաւոր շեշտը, պատմուածքին ոգը, ըմբռնուած են դէմքերը ճիշդ, ներկայացուած գործողութեան կամ վիճակներուն իմաստը. կը յաջորդեն գնահատական հարցերը. ի՞նչը աւելի հաւնեցան, կարդացածի ո՞ր մասը, ո՞ր կողմը. եւ գեղարուեստական համեմատութիւն մը այս կամ այն կողմէն նախորդ ընթերցման մը հետ։

Այս գեղարուեստական հարցերուն կ'աւելնան, երկրորդ, ընկերական-բարոյական տեսակէտէն մօտեցող հարցերը. սիրելին ու մերժելին վարմունքի ազնուութեան, մտածումի ու վերաբերումի բարձրութեան տեսակէտէն. ինչո՞ւ այս-ինչ դէմքը կամ այս-ինչ գործը գէշ էր, ատոր ու դատապարտելի. եւ գէշ էր որո՞ւ համար. եւ հետըզհետէ գէշերն ու աղէկները խմբելով կը հանուին բնական կերպով ընկերական սկզբունքները վարմունքի ու բարոյականութեան. եւ հետըզհետէ կը կազմուի տեսակ մը ցանկը ընկերութեան դրած պահանջներուն։

Գ. Ի՞ՆՉ ԿԱՐԴԱՆՔ

Տան ու դուրսի ընթերցումը ենթակայ է ամեն տեսակի պատահականութեան. եւ լաւ ու պիտանի գրուածքներու հետ շատ յաճախ երկրորդական ու անկարեւոր կտորներ ալ կը կարդացուին փոքրիկներուն իրենց ծնողներու եւ հարազատներու կողմէն, որովհետեւ ընթերցումը ժամանցի եւ հանգիստ պահելու միջոց կը նկատուի, ինչ-

պէս մեծերուն համար ալ ձանձրոյթը փարատելու կամ չեկող քունը բերելու միջոց։

Դպրոցի մէջ տեղի ունեցող այս դասարանական ընթերցումները կախ մըն է ըլլալու այդ տեսակի ըմբռնումին դէմ։ Այս ընթերցման պահերուն, ինչպէս և ետքը դպրոցի դրդումով կատարուած ընթերցումներու ատեն ամեն ջանք գործ կը դրուի, որ տղաքը լսեն ու կարդան միայն այն բանահիւսական երկերն ու կտորները, որոնք գրական լուրջ արժէք ունին ու թանկագին են, որոնց կրկին ու կըրկին ընթերցումը գայ պիտի յաջորդ շրջաններուն ալ, բնականաբար հետզհետէ աւելի խոր ըմբռնումով։

Այս շրջանի համար յատկապէս պէտք է մատնանշել հետեւեալ տեսակի նիւթերը.

1. Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, ընտիրները, անշուշտ վերածուած գրական բարբառի, միայն մեծ զգուշութեամբ, որ համն ու ոճը չկորչի։

2. Եւրոպական օտար ժողովուրդներու հեքիաթներէն, նորէն մեծ խնամքով և զգուշութեամբ վերածուած հայերէնի, որ չկորչի ժողովրդական ինքնայատուկ կնիքը, պարզութիւնն ու գեղեցկութիւնը։

3. Հին ու միջնադարեան առասպելներէն ու վիպերգութիւններէն ընտիրները. յունական, քաղդէական, հրէական, արաբական, հնդկական ու ճապոնական. «Նալ ու Դամայանտի», «Զինպատ Նաւորդը», «Պրոմէթէոս», «Ոտիսեւս», «Աշխարհի ստեղծումը», «Ջրհեղեղ», «Յովսէփ գեղեցիկ», «Դաւիթ ու Գողիաթ». և նման շատեր։

4. Ժողովրդական նիւթերու գրական մշակումներ, ինչպէս Ղ. Աղայեանի «Արեգնազանը», «Անահիտը» և Յով. Թումանեանի ամբողջ շարքը՝ «Չարին վերջը», «Գառնիկ եղբայր», «Քաջ Նազար», «Քեֆ ընողին քեֆ չի պակսիր», «Կաթիլ մը մեղր», «Ջախչախ թագաւոր»։ Այդպէս ալ ուրիշ ժողովուրդներու նման գործերը. ինչպէս Ալ. Պուշկինի «Ոսկի ձկնիկը»։

5. Կենդանիներու կեանքը ներկայացնող հին ու նոր պատմութիւններ, ուր կը պատկերացուին անոնց իրական վիճակը, անոնց ապրումներն ու զգացումները. այսպէս միջատներու կեանքէն, թռչուններու կեանքէն, չորքոտանիներու կեանքէն։

6. Եզեւպոսի, Լաֆոնտէնի ու Քռիլովի առակներէն, միայն մէկդի դնելով սկզբի ու վերջի բարոյական մասերը։

7. Մանուկներու կեանքէն առնուած պատմութիւններ, օրինակ Ամիչիսի «Սիրտը», Տոտէի «Լրտես տղան», Յով. Թումանեանի «Գիքորը»։ Այդպէս ալ մեծ մարդոց մանկութեան և պատանութեան մասին իրենց անձնական յուշերը, դէպքերը կամ ուրիշներու գրած կենսագրական գրաւիչ տողերը։

8. Եւ վերջապէս միջազգային գրական ստեղծագործութիւննե-

րուն մէջէն գեղարուեստական մեծարժէք երկերու փոքր տարիքի համար յարմարցըւած հրատարակութիւնները. «Ռօպինզոն», Շեքսպիրի երկերէն, «Դոն-Քիշոտ»։

Այս նիւթերուն մէկ կարեւոր մասը առնըւած են սովորաբար ընթերցարաններու մէջ. այս իրողութիւնը պատճառ պէտք չէ ըլլայ, որ ընթերցման դասերուն ատոնց չմօտենանք. ընդհակառակը, մեր ընթերցումէն քանի մը ամիս ետքը կամ յաջորդ տարուան սկիզբները, երբ նոյն պատմութիւնները կը դառնան լեզուի աշխատանքներու նիւթ, յաւելեալ հետաքրքրութիւն մը կը բերեն իրենց հետ, իրրեւ արդէն ծանօթ նիւթ, խոշոր չափով մը կը թեթեւցընեն լեզուի դասերուն նախապատրաստական աշխատանքը և գլխաւոր ուշադրութիւնը կը կեդրոնացընեն բուն լեզուական, արտայայտական ու շարադրական կողմերուն վրայ։ Նախընթաց այս ընթերցումները նպաստ մըն են միայն յաջորդող լեզուի դասերուն։

Գ. ԵՐԱԺՇՏՈՒԹԻՒՆ

1.— ՄԱՆԿԱՊԱՐՏԷԶԻ ՄԷՋ

Մանկական հասակին երգը խաղի տեսակ մըն է և շատ յաճախ միւս խաղերուն հիւսուած, ճիշդ ինչպէս որ է քաղաքակրթութեան վարի աստիճաններուն վրայ գտնըւող ժողովուրդներուն համար։

Խաղերուն հիւսուած երգերը երբեմն ամբողջ խաղին զոյգ կ'երթան, երբեմն կը մասնակցին խաղի մէկ մասին, երբեմն կարծես շարժումներուն ռիթմ տալու համար են միայն, երբեմն ալ խաղերուն մէջի դադարը կը լեցընեն։

Այս կարգի երգերուն, ինչպէս բառերը, այնպէս ալ եղանակները կը սորվին տղաքը խաղի ընթացքին, խաղալով։ Վարժուհին պէտք է հետեւի միայն, որ բառերն ալ, եղանակն ալ ճիշդ ըլլան։

Առանձին երգըւող երգերը բնականաբար պէտք է առանձին ալ սորվեցընենք, թէ՛ բանաստեղծութիւնը, թէ՛ եղանակը։ Ինչ որ բառերուն կը վերաբերի՝ փոքրիկներուն երգերը պէտք է առնըւած ըլլան փոքրիկներու հարազատ աշխարհէն, իրենց ապրումներէն ու մտածումներէն. մեծերուն երգերը անոնց պէտք չէ սորվեցընել։ Թէ՛ հայ գրականութեան, թէ՛ հայ լեզուի, ինչպէս և փոքրիկներու կըրթութեան հանդէպ գործըւած յանցանք մըն է անիմաստ, աղաւաղըւած ու չհասկըցուած բառերով տարօրինակ նախադասութիւններ երգել տալը փոքրիկներուն։

Առանց բառերու, միայն եղանակ, գործնականապէս գոյութիւն չունի այդ տարիքի համար։ Յաճախ բառեր ունեցող երգը կ՚երգուի նաեւ լա լայով կամ տօ-րէ-ով. ասիկա անբաւ ըսել չէ, քանի որ փոքրիկը ատոր բառերը գիտէ եւ իմաստներ ու զգացումներ կապուած են արդէն այդ եղանակին։

Պէտք է խուսափիլ անարտայայտիչ կամ տկար արտայայտութիւն ունեցող եղանակներէ. իսկ տխուր եղանակներ պէտք չէ սորվեցնել երբեք. փոքրիկներուն պահանջը ուրախութիւնն է։ զուարթ, շարժուն, եռանդուն եղանակներ, ամբողջովին խաղ ու կատակ, բայց միշտ անոնց սրտին խօսող։

Թէ՛ ականջի ճիշդ կրթութեան, թէ՛ ռիթմի յատկութեան եւ թէ՛ աւելի գեղեցկութիւն ու հաճոյք տալու համար երգերուն միշտ պէտք է ընկերանայ նուագը։ Ամենէն վստահելի գործիքը դաշնակն է, որովհետեւ նոթերը մնայուն կերպով յարուած են եւ սխալ նոթ հանել չես կրնար. իր մեծ անյարմարութիւնը տեղէն չշարժիլը։ Եթէ երգերը ղեկավարող վարժուհին բաւականաչափ ջութակ նուագել գիտէ՝ անշուշտ որ կ՚ունենայ իր ձեռքը նոր մեծ առաւելութիւն մը. շատ աւելի մարդկային ձայնին մօտեցող է ջութակը, շատ աւելի անմիջական կերպով մեր զգայութիւններուն կը զարնէ եւ դիւրին ալ կարելի է տանիլ-բերել ամէն տեղ։

Երբեմն դաշնակով, երբեմն ջութակով, երբեմն երկուքը միացած, անտարակոյս որ շատ աւելի գրաւչութիւն ունին երգերը եւ շատ աւելի ճիշդ ու խոր ըմբռնել կու տան եղանակն ալ, եղանակի արտայայտել ուզած իմաստն ալ։

Երաժշտական տեսական բացատրութիւններու տեղը չէ անշուշտ մանկապարտէզը, բայց պատճառ մը չկայ, որ վարժուհին երգերու ընթացքին մէջէմէջ ձայնական վարժութիւններ ընել տայ ձայնն ու ականջը աւելի կրթելու համար։

Երգը մանկապարտէզի կեանքին անխզելի մէկ մասն է։ Օրը պէտք է սկսուի աշխատանքի կանչող, գործն ու շարժումը դրուատող աշխուժ երգով մը։ Խաղերը յաճախ պէտք է հիւսուած ըլլան կամ միջակէտուին երգերով. ձեռային աշխատանքներու ատեն կարելի է երգել տալ. պտոյտներու ատեն փոքրիկները պէտք է ունենան իրենց երգերը. ազատ պահերուն, պարտէզը ծառի մը տակ խմբուած իրենց վարժուհիին շուրջը հնչեն պիտի զուարթ ելեւէջները մանկական ձայներուն։ Եւ օրն ալ արդէն պէտք է վերջանայ աղուոր երգով մը՝ տան ու հարազատներու կարօտով, վաղը գալու տենչանքով, ընկերներու հետ անցուած օրուան գոհանքով։

Եւ լաւ է, որ առտուան ու իրիկուան այս «ծիսական» երգերը քանի մը հատ ըլլան թէ՛ բառերով թէ՛ եղանակով, փոխնիփոխ երգուելու համար։

II.— ՏԱՐՐԱԿԱՆ ՆԱԽԱԿՐԹԱՐԱՆԻ ՄԷՋ

Երգեցողութեան ուսուցումը դպրոցի տարրական շրջանին մէջ կը հետապնդէ 1) ականջի երաժշտական զարգացումը, 2) ձայնի երաժշտական զարգացումը, 3) չափի ու րիթմի ըմբռնումը, 4) իւրացումը արժէքաւոր և ճաշակաւոր երգերու և 5) ըմբռնումը, թէ եղանակը զգացումներու արտայայտութիւն մըն է։

Ականջի երաժշտական զարգացման համար տղաքը պէտք է յաճախ երգ ու նուագ լսեն թէ՛ ուրիշներու շրթունքէն, թէ՛ իրենց շրթունքէն և թէ՛ գործիքներու վրայ նուագուած։ Ձայնի երաժշտական մշակման համար պէտք է երգեն, պէտք է յաճախ երգեն ղեկավարութեամբ. նոյնը նաեւ չափի ու րիթմի զգացումին զարգացմանը համար։

Մանուկ հոգիի և մանկական ապրումներու արտայայտութիւնը եղող երգերու յաճախակի ունկնդրելը և յաճախակի իրենց ալ կրկնելը, սիրելն ու հաճոյք զգալը բնական կերպով կ'ամրացընէ եղանակի և երգողի տրամադրութեան մէջ եղող սերտ կապը և կամաց-կամաց կ'ըզգան, որ երգը հոգիի արտայայտութիւն է։ Մէկ կողմէն լեզուն է, բառերը, որ հոգին կ'արտայայտեն, միւս կողմէն ալ եղանակը. արդէն ատոր վրայ է հիմնուած երգի բառերուն ու եղանակին մէջ ներդաշնակութիւն գտնուելու պահանջը։ Բառերը պիտի պատմեն եղանակին ըսել ուզածը և եղանակն ալ շունչ ու խորութիւն պիտի տայ բառերու ըսածին։ Բառերն ու եղանակը նոյն զգացումները, նոյն որոնումները, նոյն կարօտը, նոյն յուզումները պէտք է արթընցընեն. հակառակ պարագային կը խանգարեն իրար, փոխանակ գործակցելով նոյն զգացումը ուժեղցընելու և աւելի ցայտուն դարձընելու, միասին գալով իրարու ուժն ու յստակութիւնը կը չեզոքացընեն։

Ինչքան ալ ազնիւ ու բարձր ըլլայ բառական բանաստեղծութիւն մը, երբ վրան տափակ եղանակ մը կը դնես, կամ դիցուք արժէքով, բայց տարբեր տրամադրութեան ծնունդ եղող եղանակով մը կ'երգես, իր գեղեցկութենէն ու բարձրութենէն շատ բան կը տուժէ։ Եւ ընդհակառակը հոգիի խորքէն բղխած աղուոր եղանակ մը ինչքան ալ թրթռուն ըլլայ, երբ անմիտ կամ ծիծաղելի, կամ չինծու, ուռած ու ճարտասանական բառերու կոյտի մը վրայ կը դնես, կը կորսնցընէ իր հմայքէն բան մը. այս տեսակ պարագային գերադասելի է, որ բառերը օտար ըլլան, խրթին ու անհասկընալի, որ բան մը չըսեն ու եղանակը ազատ ձգեն։

Այս իրողութիւնը անհրաժեշտ է աչքի առաջ ունենալ նաեւ այն պարագային, երբ փոխառութիւն մը ընել կ'ուզենք ուրիշ ժողովուրդներու մանկական երգերէն։ Մանկական երգերը անխտիր բոլոր ազգերու մէջ ալ հաղուագիւտ են, երբ մանաւանդ ընտիրները կը փնտը-

ունք. և բնական կերպով ուսուցիչները իրենց ազգային գանձարանը բաւական մը խառնելէն ետքը ձեռք կ՚երկարեն օտար ազգերու մանկական երգարաններուն և հաւնած եղանակները փոխանցել կ՚ուզեն մայրենի գրականութեան. հոս է որ մէջ կու գայ բառական մասի թարգմանութեան կարևորութիւնը։ Այդ գործը անպատճառ պէտք է կատարուի գրական նուրբ ճաշակ ունեցող մարդու մը ձեռքով, որ միևնոյն ժամանակ եղանակի ոգին ըմբռնած ըլլայ և եղանակը ականջին մէջն ունենայ թարգմանութեան կամ փոխադրութեան ատեն։ Ազգայնացընելու ու հարազատ դարձընելու համար շատ մը բառեր, ձևեր ու համեմատութիւններ հարկադրըւած է փոխելու. պարզ թարգմանութիւնը պաղ ու օտար բան մը կը դառնայ, միակ առողջ միջոցը նմանութիւն է, հետևիլը, ազատ փոխադրութիւնը։

Առաջին երկամեակին մէջ եղանակները կ՚ըլլան, ու պիտի ըլլան, զուտ յատուկ մանկական. մանկական ապրումները, մանկական զգացումներու հարազատ արտայայտութիւնը եղանակով ու բառով։ Մեծերու համար դժուար է մանկան հոգիին ծալքերը այդքան խոր զգալը. և ատոր համար ալ ընտիր ու իրական մանկական երգերը առատ չեն։ Իսկ իբրև թէ մանկական, բայց մեծերու հասկացողութիւններով և թուքով փակցըւած եղանակները կեղծ ու չինծու կը հնչեն, կը փճացընեն փոքրիկներու ճաշակը, կը կտրեն զգացումներու և երգի մէջ եղած բնական սերտ կապը և երգը կը դարձընեն զանազան ելևէջներով պոռալու հաճոյք մը։

Երկրորդ երկամեակին այս զուտ մանկական եղանակներուն ու բանաստեղծութեան կարելի է միացընել մեծ զգուշութեամբ և ընտրանքով մէկ-երկու ժողովրդական ու ազգային երգեր, որոնք իրենց ոգիով ու կազմով մօտիկ ըլլան այդ թարմ տարիքի հասկացողութեան ու ներքին։

Երաժշտական քերականութեան տեսակէտէն այս չորս տարիներու ընթացքին և մասնաւորապէս վերջին երկամեակին երկու կարևոր նախապատրաստական աշխատանք կայ. մէկը եղանակը բաղադրող ձայներու զատանձնացումն է, այսինքն նօթաներու ըմբռնումը. միւսը ամէն եղանակի մէջ տիրող ռիթմի ու չափի ըմբռնումը։ Այս երկուքն ալ պէտք է կատարուին սակայն ո՛չ թէ տեսական բացատրութիւններով և զատողութեամբ, այլ նորէն գործնական ճամբով։

Ու ատոր համար առանձին պահեր յատկացընելու կարիք չկայ, ո՛չ ալ կարելիութիւն. ամէն երգէն ետքը, երբ արդէն աղատ տիրացած են երգին, ուսուցիչը կանգ կ՚առնէ այդ կէտերուն վրայ, կ՚երգէ ու երգել կու տայ չափին վրայ տղոց ուշադրութիւնը կեդրոնացընելով, նախորդ երգերու չափերուն հետ համեմատելով։ Այդպէս ալ երգելով ու երգել տալով կ՚ընդգծէ երգին մէջ տիրող և իրար յաջորդող գլխաւոր ձայները, որոնք հիմնական երգէն կ՚առանձնացուին ու կա-

մաց-կամաց կը կազմըւին կամարները, իբրեւ ուրոյն երաժշտական վարժութիւն. հին մանկապարտէզի մէջէմէջ կրկնըւող վարժութիւն-ներն են նորէն ընդհանրապէս, միայն այս անգամ արդէն առանձին նոթաներու էութիւնը ըմբռնած։ Տղաքը պիտի կարողանան մինչեւ այս շրջանին վերջը ութնեակ մը ճիշդ ելեւէջել եւ տրուած նոթաներուն ձայնը ճիշդ հանել։

Ամբողջ աշխատանքը բանաւոր. նոթաները գրելու դեռ պէտքը չկայ. նոթաները իբրեւ արտայայտող նշան ուսուցիչը կը գործածէ իր եօթը մատները, ճկոյթը do է. իսկ գրատախտակի վրայ կրնայ գործածել պարզապէս եօթը առաջին թիւերը, իբրեւ նոթաներ։

ԵՐԳԵՐԸ ՍՈՐՎԵՑՆԵԼՈՒ ԸՆԹԱՑՔԸ

Ստացման աստիճանին վրայ 1) ուսուցիչը կ'ըսէ անգամ մը երգին խօսքերը ամբողջովին, պարզ ու յստակ եւ որ 10—12 տողէն աւելի չէ ըլլալու. 2) կարճ խօսակցութիւն մը նիւթին ու էութեան շուրջ, ուր կը բացատրըւին բնականաբար նոր ու դժուար բառեր, եթէ կան. միայն ամեն ինչ կտրուկ, որ լեզուի դաս չդառնայ. 3) կը գրէ տախտակին առաջին տունը եւ կը պատուիրէ, որ արտագրեն իրենց երգի տետրակին մէջ. կու տայ երկրորդ ու յաջորդ տուներն ալ արտագրելու, մինչեւ լրանայ։ Այս արտագրութիւնները կ'ըսկսին երկրորդ տարիընէ, բայց անկէ անդին պէտք է ըլլան պարտաւորիչ. ժամանակ չահելու համար շտապելը կամ եղանակի տեսակէտէն կարեւորութիւն չունի ըսելով՝ խուսափիլը պարզապէս սխալ դատողութիւն է. երգը երգ է իր բառերովը ու եղանակովը եւ երկու կողմերն ալ պէտք է աւանդըւին մեծ խնամքով. եւ դպրոցը շտապելու տեղ չէ եւ շտապելու ալ ոչինչ չկայ. դիցուք տարուան մէջ երկու երգ պակաս թող սորվին, բայց սորվածները աղէկ սորվին։

Այս բառական աշխատանքէն ետքն է, որ կու գայ երգի եղանակին աւանդումը. 1) Ուսուցիչը նախ ինքը կ'երգէ լրիւ եղանակը մէկ կամ երկու տուն. 2) կ'երգէ առանձին եղանակին մէկ նախադասութիւնը եւ քանի մը անգամ իրեն հետ կրկնել կու տայ տղոց. նոյն ձեւով եւ եղանակին յաջորդ կտորը. կ'երգըւի ամբողջ տունը միասին, 3) նոյն կերպով կ'երգըւի յաջորդ տունը, ետքն ալ վերջին տունը եւ վերջապէս 4) ամբողջ երգը կ'երգեն միասին մէկ ծայրէն միւսը։

Իւրացման աստիճանին վրայ նորէն անգամ մը կ'երգեն ամբողջը միասին. դժուար կամ ձախորդ կտորները կը կրկնըւին մէկ-երկու անգամ առանձին. ուրկէ ետքը երգել կու տայ տարբեր խումբերու տարբեր տուները. եւ վերջապէս կը փորձէ, որ աշակերտները առանձին-առանձին երգեն մէյ-մէկ տուն։

Խորացման աստիճանը երկու որոշ մաս ունի։ Առաջին մասը կը ջանայ 1) նախ զգացումի ու եղանակի, բառի ու եղանակի մէջի կապը ցայտուն դարձընել տղոց երգին տըւած իր շեշտերովը և մէկ-երկու թեթեւ բացատրութեամբ. 2) կ'երգէ ինքը եղանակին բաղադրիչ կտորները, երգել կու տայ, մատնացոյց ընելով կամ հանել տալով, թէ ի՞նչ արտայայտել կ'ուզէ այդ ելեւէջը, ինչո՞ւ կը բարձրանայ, ինչո՞ւ կ'իջնէ և ի՞նչ ձեւով. 3) կը հարցընէ երգին ու եղանակին, որ կտորներն են ամենէն գեղեցիկը, այսինքն իրենց ամենէն աւելի սիրածը. պատասխանները կ'ըլլան յաճախ շատ զանազան. եթէ շեշտըւած մեծամասնութիւն մը կայ՝ կարելի է փնտռել, թէ ինչո՞ւ համար այդ կտորը աւելի կը սիրեն, ինչո՞վ է աւելի գեղեցիկ, անշուշտ եթէ պարզ ըմբռնելի բան մըն է։

Խորացման աստիճանին երկրորդ մասը չափի ու նոթայի քերականութեան շուրջը կը դառնայ. 1) դիտել ու հանել կու տանք երգին չափը. 2) կը փնտռեն ամենէն բարձր կէտերը ձայնի, ամենէն վարի ձայնը և միւս ձայներու սովորական դասաւորութիւնը այդ երգին մէջ. 3) կը կատարեն վարժութիւններ նոթաներու այդ ինքնայատուկ դասաւորութեամբ և վեր ու վարի այդ սահմաններուն մէջ. որով ինքնին հետզհետէ զգալի կը դառնայ տարբեր եղանակներուն ինքնայատուկ կողմերը. 4) ուրկէ ետքը զգուշութեամբ կարելի է մատնանիշ ընել, թէ որոշ զգացումներ ձայներու ի՞նչ դասաւորութեամբ կ'արտայայտուին։

III.— ԵՐԱԺՇՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹԻՒՆԸ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՎԵՐԻՆ ՇՐՋԱՆՆԵՐՈՒՆ ՄԷՋ

Երաժշտութեան դասը բարձր նախակրթարանի առաջին երկամեակին երկու նպատակ կը հետապնդէ։ Մէկ կողմէն գործնական ճամբով նոր ու նոր երգերով ու եղանակներով կրթել աշակերտներուն ականջն ու հոգին, ինչպէս և կոկորդը, հետզհետէ աւելի նուրբ ու աւելի բարդ երաժշտականութեամբ։ Միւս կողմէն ալ աւանդել աշակերտներուն երաժշտական հիմնական կանոններուն տարրերքը, որ ալֆեժ կ'անուանենք. եղանակները գրելու և կարդալու արուեստը, ինչպէս և եղանակներու կազմութեան քանի մը ամենապարզ օրէնքները։

Ընդհանուր կրթութիւնը գոնէ այսչափ մը պէտք է տայ բոլոր աշակերտներուն անխտիր թէ՛ իբրեւ երգելու կարողութիւն, թէ՛ իբրեւ երաժշտական տեսութիւն։ Բայց ասկէ անդին դժուար է և իմաստ չունի երաժշտական կրթութիւնը պարտադրել ամենուն։ «Ձայն

չունեցողին», «ականջ չունեցողին» կամ որեւէ հակում ու հետաքրքրութիւն չունեցողին ստիպելը անօգուտ է ու վնասակար և ժամավաճառութիւն։ Այդ պատճառով ալ բարձր նախակրթարանի երկրորդ երկամեակէն սկսած այլեւս ընդհանուր դաս չկայ երաժշտութեան։

Ձայն ունեցողներու, սէր ունեցողներու համար կայ և պիտի ըլլայ խմբական-երգեցողութեան մէկ-երկու պահ շաբաթական, ուր գործնական ճամբով կը շարունակուի երգելու կարողութեան մշակումը թէ՛ մելոտիկ և թէ՛ հարմոնիկ տեսակէտէն։ Այդ երկու կամ աւելի ձայներով երգըւող երգերուն ուսուցիչը կը կցէ յաճախ քանի մը տեսական բացատրութիւններ և ձայնագրութենէն օգտըւելու քիչ մը աւելի խոր ծանօթութիւն։ Այս խմբական երգեցողութեան դասերը կը շարունակուին դպրոցին մէջ հինգ տարի մինչեւ դպրոցական ընթացքին վերջը։

Աշակերտներէն անոնք, որ մասնաւոր հակում կ'ըզգան որեւէ գործիքի վրայ նըւագելու, կրնան ունենալ մասնաւոր դասեր, դիցուք և դպրոցի հոգածութեամբ և ընձեռած դիւրութիւններով։ Փոխարէնը օգտագործելով անոնց հետզհետէ կատարելագործած շնորհքն ու կարողութիւնը դպրոցի կազմակերպած աշակերտական հանդէսներու ատեն։

Ասիկա ինչ կը վերաբերի ձայնական գեղարուեստի գործնական կրթութեան դպրոցական վերջին հինգ տարիներուն։ Բայց եթէ երաժշտութեան ներգործական իրացումը ամենուն համար չէ որոշ սահմանէ մը անդին, ընդհակառակը երաժշտութեան կրաւորական վայելքն ու զարգացումը ամենուն համար է և ամենուն իրաւունքը. դպրոցը պարտական է լրջօրէն հոգալու այդ մասին։

Ընդհանուր կրթութեան նըւիրուած հաստատութիւններուն մէջ բարձր նախակրթարանի երկրորդ երկամեակէն սկսած հինգ տարի շարունակ պէտք է տեղի ունենան երաժշտական կանոնաւոր ու պարտադիր ունկընդրութիւն երկու շաբաթը անգամ մը։ Վերին հինգ կարգերուն աշակերտութիւնը պէտք է ներկայ ըլլայ այդ պարբերական ունկընդրութիւններուն, ուր պէտք է նըւագուին երաժշտական ընտիր կտորներ ընտիր տիպերու վրայ որոշ կարգով ու խմբումով. ունկընդրութեան կը կցուին ուսուցչի տըւած բացատրութիւններ արտայայտըւած զգացումներու, երաժշտական արժանիքի, հեղինակի հոգիին, ստեղծագործելու եղանակներուն և նման հարցերու շուրջ. և տարբեր դարերու, շրջաններու ու ժողովուրդներու հոգեկան առանձնայատկութիւնները աչքի առաջ ունենալով։

Այս պարբերական ունկընդրութիւններուն ներկայ կրնան գտնըւիլ նաեւ նախակրթարանի աւելի վարի կարգերու պատկանող աշակերտներ ալ երաժշտութեան ուսուցչի ցուցումով։

Ասկէ զատ լսարաններու երեք տարիներու ընթացքին գեղար-

ուեստի պատմութեան պահերուն կը ծանօթանան աշակերտները աւելի մօտիկէն ու աւելի սիստեմատիկ կերպով երաժշտութեան զարգացման ընդհանուր հոսանքին, որոշ ժողովուրդներու այդ ուղղութեամբ խաղացած մասնաւոր դերին և ամենէն գլխաւոր երգահաններու կեանքին ու գործին։

Դ. ՆԿԱՐՉՈՒԹԻՒՆ

1. — ՁԵՌԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Ա. ԻՐ ԿԱՐԵՒՈՐՈՒԹԻՒՆԸ

Մանկապարտէզի զբաղումներուն առաջին տեսակը մարմնամարզի և լեզուի հետ կապուած աշխատանքներ էին։ Երկրորդ տեսակը կը կազմեն ձեռական աշխատանքները. զբաղումներ, ուր գլխաւոր աշխատողը ձեռքերն են. աւելի ճիշդ արտայայտութեամբ մատներն ու աչքերը։

Այդ երկուքն են, որ կը գործեն գլխաւորապէս. միւս մկաններուն աշխատակցութիւնը երկրորդական է. բոլորն ալ նստուկ զբաղումներ են։

Մարդկային մարմնի արտաքին մասերէն ամենէն անարգել ու ազատ գործողը մատներն են, երբեմ բռնել գիտեն, երբեմ իրարմէ զատել ու իրար ամրացընել, կապել, իրարու մէջ անցընել գիտեն, որով և նորանոր տեսակի բաներ կը շինեն։ Մարդկային քաղաքակրթութեան ամբողջ նիւթական ստեղծագործութիւնը մատներով է ձեռք բերուած. բոլոր գործիքներն ու մեքենաները մատներու շինածն են. մարդկային զոյգ ձեռքերն են բոլոր գործիքներուն մայր գործիքը։

Բայց մատները միայն շինող և ստեղծող չեն, այլև ուսուցող. մատներով կը կատարուին բոլոր փորձերը, բոլոր դիտողութիւնները, բոլոր փոփոխութիւնները. մատները մարդուս մտաւոր զարգացման ալ գլխաւոր գործիքներն են։

Մատներ, աչք ու ականջ՝ այս երեքի սերտ գործակցութեան վրայ է հիմնուած կարծես մարդուս ուղեղին մէջ ամբարուած զգայութիւնները և այդ զգայութիւններուն կապակցութիւնները, այսինքն մարդկային մտքի կազմած դիտաւորութիւններն ու դատողու-

թիւնները։ Այդ երեքի սերտ գործակցութեամբ է, որ կը ճանչնանք մենք մեզ շրջապատող աշխարհը։

Մարդկային մանուկը, երբ դեռ ո՛չ քալել կրնայ, ո՛չ խօսիլ, կը գործածէ սակայն իր այդ երեք կարեւոր գործարանները շարունակ, երբ քուն չէ եւ ատոնց բերած լուրերով կը կանոնաւորէ արագ աշխատանքով իր ներքին հոգեկան աշխարհը, ըստ արտաքին շրջապատող աշխարհի իրականութեան։

Մատները շօշափող, դիտող ու տեղեկացընող են, ձեռքերը փոփոխող, քանդող ու շինող են. ե՛ւ իբրեւ զգայարանք կը գործեն ե՛ւ իբրեւ ուղեղին հրամաններն ու փորձերը իրագործող գործիք. կրկնակի դեր ունին ու կրկնակի արժէք, եւ կրկնակի ալ հաճոյքի աղբիւր են. զգալն ու հասկընալն ալ հաճոյք է, ընելն ու ձեւափոխելն ալ հաճոյք է, եւ աւելի եւս խոր հաճոյք։

Մանուկներուն ձեռքերը անդադար կը գործեն. խորին պահանջ ունին բռնելու, քաշելու, կոտրելու, փրցընելու, ծակելու, կապելու, փնջելու, դիզելու, շինելու, փեթթելու, տեղափոխելու, ձեւափոխելու։ Ասիկա իր շատ կարող գործարանը գործածելու բնական խորին պահանջ մըն է, միեւնոյն ժամանակ եւ ուսում ու դիտողութիւն այլ եւ միեւնոյն ատեն խաղ, զբաղում ու հաճոյք։

Մանկավարժական այս աստիճանի բազմակողմանի ու կարեւոր գործիքի մը զարգացումը չօգտագործել չի կրնար մանուկներուն կրթարանը։

Ատոր համար է, որ խաղերուն հետ ու խաղերուն քովը, մանկապարտէզի մասնաւոր ուշադրութեան նիւթ կը դառնան ձեռարուեստները։ Եւ իրենց նախնական վիճակին մէջ ձեռարուեստներն ալ խաղ են արդէն, որոշ տեսակի նստուկ խաղեր։ Ուր սակայն մատներուն շինարար դերը շատ աչքի կ՚իյնայ եւ բան մը շինելու եւ առաջացընելու գիտակցութիւնը կը շեշտըւի. կատարուող խաղը կ՚ըզգացուի իբրեւ շնորհք, իբրեւ յատուկ բան մը ստեղծելու, բան մը շինելու կարողութիւն, իբրեւ արուեստ, իբրեւ աշխատանք։

Մատներու այդ զանազան տեսակի աշխատանքներէն շատերը հետզհետէ անջատուելով, նրբանալով ու կատարելագործըւելով ու վարպետանալով ապագային քիչ-քիչ կը դառնան ինքնուրոյն արուեստ ու գեղարուեստ։

Մանկապարտէզի մէջ գործադրըւող բոլոր տեսակի ձեռարուեստները կը բաժնենք երկուքի ձեռական աշխատանքներ եւ նկարչութիւն։

Ձեռական աշխատանք ընդհանուր անունը կու տանք մանկապարտէզի այն բոլոր զբաղումներուն, որոնք նիւթ ու մարմին ունեցող առարկաներով կը կատարուին և զանազան տեսակի նոր դասաւորութիւն կու տան անոնց կամ ուղղակի նոր առարկայ մը կ'առաջացնեն անոնցմէ զանազան միջոցներով։

Այդ զբաղումները կրնանք բաժնել երեք խումբի. 1) շինել ու շարել, 2) կտրել ու փակցընել և 3) հիւսել, կարել ու բանիլ։

Առաջին խումբի հիմնական յատկութիւնն այն է, որ հիմնական նախնական առարկաները իրենք որևէ փոփոխութեան չեն ենթարկուիր, մինչ կը մնան նոյնը. փոփոխութեան ենթարկուողը անոնց զանազան դասաւորութիւններն են. այլազան ու բազմատեսակ դասաւորութիւններով կ'ըստացուին բազմատեսակ նոր ձևեր կամ նմանեցումներ զանազան շինութիւններու կամ առարկաներու։ Շինածդ ու շարածդ երբ քանդես, կ'ըստանաս նոյն հին նիւթերը, որով կըրնաս նոր նմանեցումներ ու նոր իրեր շինել ու շարել։

Շինելու գլխաւոր միջոցներն են.

1.— *Իրարու վրայ զանազան ձևով դիզելն է, նախ ինը փոքր խորանարդներով, ետքը ալ տասնըվեց խորանարդով։*

2.— *Այդ խորանարդներու տարբեր երեսներուն փակցըւած նկարներուն կտորները իրար բերելով պատկերը վերականգնել նախ օրինակին նայելով, ետքն ալ յիշողութեամբ։*

3.— *Քառանկիւնի զանազան երկարութեան փայտիկներով սիւներ, տուներ, պատեր, պատշգամ, գմբեթ և այլն շինել ըստ օրինակի և ազատ խաղով մտքի։*

4.— *Լուցկիանման զանազան երկարութեան ձողիկներով առարկաներ շինել յատուկ երկաթէ հանգոյցներու միացընող կապերով։*

5.— *Թուղթի քառակուսի կտոր մը կանոնաւոր ծալլելով զանազան առարկաներու նմանութիւն ստանալ՝ նաւակ, թռչուն, սակառ։*

6.— *Լուցկիի ու ծխախոտի պարապ տուփերով, ինչպէս և թելի պարապ կոճերով սիւներ ու շէնքեր բարձրացընել։*

7.— *Ասոնց կարգին կը դասուի նաև աւազի մէջ փորած այրերը, ուղիները, կամուրջները, լեռ, լճակ, գետ։*

8.— *Մեծ խորանարդներով ու փայտերով մեծ շէնքեր շինել։*

9.— *Տիկնիկներ։*

Շարելով շինուած իրերն ու ձևերն են.

1.— *Լուցկիներ, ձողիկներ, կոճակներ, կորիզներ իրարու կից շարելով ստանալ զանազան իրերու պատկերներ։*

2.— *Մասուր, կամ ձմերուկի կուտ, ուլունքներ, կոճակներ իրար*

կցելով կամ մէջէն թել անցընելով կարել շարան զանազան գոյնի ու ձևի դասաւորութեամբ։

3.— Մոզաիկ շինել զանազան գոյնի եռանկիւնի, քառանկիւնի ու վեցանկիւնի քարերով, ոսկորներով ու խաւաքարտով։ Նմանեցում ու պատկեր։

Գ. ԿՏՐԵԼ ՈՒ ՓԱԿՑԸՆԵԼ

Շատ աւելի մնայուն են, որով և շատ աւելի արուեստի կը նմանին կտրելով ու փակցընելով առաջացած գործերը։

1.— Մէկ-երկու տակ ծալլուած թուղթը մկրատելով ձեռք-ձեռքի տուած մարդոց կամ ծառերու կամ այլ առարկաներու իրարու կպած շարքեր ստանալ։

2.— Պարբերականներէ, յարաբերութիւններէ և անպէտք դարձած գիրքերէ մկրատով կտրել ու առանձնացընել իրերու, կենդանիներու և անձերու նկարները, որ վերջը կը փակցընեն տետրակի մը մէջ ու կ'ըստանան հետզհետէ պատկերագիրք մը։

3.— Այդ ըստ իրենց շրջագծի կտրուած զանազան իրերն ու կենդանիները ճերմակ էջի մը վրայ այնպէս փակցընել, որ նոր պատկեր մը ստացուի։

4.— Գունաւոր թղթերը կտրտելով և իրար փակցընելով զանազան տեսակի տերեւներ, ոստեր, կանաչեղէն և պտուղներ ստանալ։

5.— Ծովային խոտեր, խեցիներ ու ժժմակներ իրար փակցընելով զանազան գործածելի իրեր կամ զարդեր կամ շրջանակ շինել։

6.— Խաւաքարտի հաստութիւնը կիսովին կտրած կամ ծալլելով տուփեր, ամաններ և այլ իրեր պատրաստել։

7.— Գունաւոր ու անգոյն նկարներ կտրել իրենց ամբողջութեամբ և ժողվել տետրակի մէջ իբրև հաւաքածու։

Դ. ԿԱՐԵԼ, ՀԻՒՍԵԼ ԵՒ ԱՐՋԱՆԵԼ

Ձեռական աշխատանքներու առանձին խումբ մը կը կազմեն ասեղով ու միլով կատարուող քանի մը տեսակները։

1.— Ամենէն առաջ պարզ կար։

2.— Զանազան գոյնի բուրդերով նկարներ բանել քանդայի վրայ ըստ օրինակի։

3.— Զանազան գոյնի բուրդերով կամ թելով լաթի վրայ իրեր ու պատկերներ ձևացընել։

4.— Խաւաքարտի վրայ իր նկարածը ծակծկել ասեղով, կամ արդէն պատրաստ ծակծկած խաւաքարտին վրայ զանազան գոյնի բուրդերով ծակերը միացընել, որ պատկերը դուրս ցայտէ։

5.— Գուլպայ հիւսել, հագուստի մասեր ու գտակ միլերով։

Ձեռական աշխատանքներու ուրոյն խումբ մը կը կազմեն այն զբաղումները, որոնց ձգտումը որեւէ նիւթով մը իրեր ու առարկաներ արձանելն է։

1.— Լաթի կտորտանքով գնդակ շինել, տիկնիկ շինել։

2.— Բարակ թուղթի սեղմուցքով մարդուկներ շինել։

3.— Թաց կաւով կամ մեղրամոմով թղթի եփոցով զանազան առարկաներ կամ կենդանիներ, մարդ կերտել։

4.— Տիկնիկներ լաթով, մոմլաթով։

5.— Մարիոնէթ։

6.— Տուներու համար պէտքի իրեր։

Մանկապարտէզի ձեռական աշխատանքներուն վերջին խումբը կը կազմեն իրերը իրար հիւսելով գոյացած ստացումները։

1.— Ամենէն առաջ զանազան ոստեր, ձողուններ, հասկեր, տերեւներ ու ծաղիկներ իրար հիւսելով փունջեր կազմել, պսակ հիւսել. պատկեր մը, սեղան մը, սենեակ մը զարդարել։

2.— Թուղթի զանազան գոյնի երիզները զանազան կերպերով իրար անցընելով ստանալ մոզաիկի նման պատկերներ։

3.— Բուրդի թելերով՝ կարպետ հիւսել, շիւղերով ու սէզերով խսիր հիւսել։

4.— Զամբիւղ, գլխարկ, կողով հիւսել։

5.— Հաստ թելերով կտաւ յինել։

Ե. ԱՇԽԱՏՈՒԹԵԱՆ ԵՂԱՆԱԿԸ

Ինչպէս ընդհանրապէս բոլոր աշխատանքներն ու զբաղումները, այս ձեռական աշխատութիւններու ո՞րը, ի՞նչը, ո՞ւրը, ե՞րբը վարժուհին նախապէս մտածած, որոշած ու դասաւորած է իր մտքին մէջ. բայց գործադրութեան միջոցին ամեն ինչ կը յարմարցնէ վայրկեանի պահանջին. փոքրիկներու տրամադրութեան և շրջապատի պայմաններուն։

Նախ պէտք չէ մտածուի, որ նոյն պահուն ամբողջ միեւնոյն աշխատանքը պիտի կատարէ անպատճառ։ Զանազան խումբեր կը կատարեն տարբեր աշխատանք յարմարուելով փոքրիկներու հակումներուն ու ցանկութեան։ Բայց բնական կերպով կայ ընդհանուր ձգտում մը, որ առանց ճնշումի այդ զբաղումները գան ընդհանուր յայտարարի մը, երբոր եղածին չափ զբաղումներու նոյն սեռին պատկանին։

Նոյն զբաղումը ուզող փոքրիկները պէտք է իրարու բերել, որ միասին աշխատին, զուգընթաց աշխատին, իրենց ըրածի մասին խօսակցին, օգնութիւն և իրար օգնեն։

Շատ աւելի ցանկալի է, որ նոյն խումբի աշխատողները, եթէ հնար է, նոյն միւս խումբի աշխատաւորներն ալ, նոյն ընդհանուր նպատակին համար աշխատին։ Երբ ամբողջ կարգը, կամ գոնէ ամէն խումբ, որոշ ընդհանուր բան մը ունի շինելիք և այդ ընդհանուր շինուելիքի մէկ մասը կը դառնայ ամէն մէկուն կատարած աշխատանքը։

Ընդհանուր նպատակի մը համար աշխատիլը, արդէն ինքնին մեծ կարեւորութիւն ունեցող զգացում է, ատ է, որ խաղը գործի կը վերածէ։ Նոյն նպատակին իրականացման աշխատիլը ամէն մէկու ըրածին իմաստ կու տայ, կ'առաջացընէ ընդհանուր ոգեւորութիւն և ընդհանուր խօսակցութիւն, կը բերէ նոր առաջարկներ. և վերջապէս փոքրիկները կը վարժեցընէ գործակցութեան, ընկերային ու հանրային գործունէութեան։ Եւ այս բոլորը միացած կու տան ուրախութիւն կատարուող աշխատանքին ու ճիգերուն։

Պէտք է գրգել, որ այդ ընդհանուր շինուելիքը որոշելէն ետքը, ինչ ու ինչ և ինչ ձեւով ընելիքը որոշեն, գծեն ճամբան, մտածեն մանրամասնութիւններ, հնարեն միջոցներ, միտքը որոնումի մէջ ըլլայ և երեւակայութիւնը ազատ գործէ։

Երբ այս տեսակ ընդհանուր նպատակ և ընդհանուր աշխատակցութիւն չի յարմարիր, գոնէ նոյն ու նման աշխատանքով զբաղողներուն մէջ պէտք է արթնցընել կենդանի հետաքրքրութիւն, կատարուող աշխատանքի շուրջ խօսակցութիւն, ըրածի համեմատում և բնական մրցակցութիւն, որ միտքը նորէն որոնումի մէջ ըլլայ և երեւակայութիւնը նոր ու նոր փորձեր ընէ, նոր հնարներ մտածէ։ Եւ որ լեզունին բացուի, միտքն ու արտայայտութիւնը սրուի. պէտք է պահանջել, որ բացատրեն, թէ ինչ ընել կ'ուզեն, ինչո՞ւ այդ ձեւով ընել կ'ուզեն, ինչի հասնիլ կը ցանկան, պատմեն իրենց երեւակայածը։

Եւ աշխատանքը լրանալէն ետքն ալ ամբողջ խմբի ընդհանուր գնահատութեան պէտք է ենթարկել ամէն մէկուն ըրածը, թէ՛ խումբի և թէ՛ նոյնիսկ միւս խումբերու կողմէ ամէնէն յաջող համարուածն ու գնահատուածը պէտք է պատուի արժանանայ. պէտք է ցուցադրուին սեղանին վրայ կամ կախուի պատին։

Միայն պէտք է ջանալ, որ քիչ շատ ամէնքն ալ հետզհետէ արժանանան այդ պատուին։ Նոյն իսկ մրցումին չի յաջողածներու ըրածին վրայ լաւ ու գեղեցիկ ու յաջող մասերը պէտք է ընդգծուին ու գնահատուին վարժուհիին կողմէ, որ ոչ-մէկուն մէջ տկարութեան և անկարողութեան ոգին չառաջանայ և որ ամէնքը վստահութեամբ ու թափով աշխատին, և հետզհետէ յաջողելու, բարձրանալու, աւելի լաւը կարողանալու ձգտին։

Պէտք է միշտ մատնանիշ ընել այդ երկրորդական ու մասնակի յաջողութիւնները, խօսիլ անոնց մասին, թէ ինչն է իսկապէս լաւ և

ինչո՞ւ է լաւ, ինչո՞վ է լաւ։ Եւ միշտ ընդգծել ամէն մէկուն ձեռք բերած առաւելութիւնները իր նախորդ ըրածներուն հետ համեմատելով։

Բնականաբար ամէն բերել, տանիլ և ամէն ընել ու պատրաստել կը կատարեն իրենք փոքրիկները ըլլայ իրենց մասնաւոր դըպրոցներէն, ըլլայ բուն ուսմունքի ընդհանուր մթերքէն ու կայքէն։

Ա.— ՆԿԱՐՉՈՒԹԻՒՆ

Ա. ԳԻԾ

1.— Ձեռական աշխատանքներու մէկ ինքնայատուկ և ուրոյն տեսակը կը կազմէ այն արուեստը, որ ոչ թէ իրերու միջոցով նոր իր մը կ՚առաջացնէ կամ իրերու նոր դասաւորում մը, այլ իրի մը վրայ գծեր քաշելով կամ գոյներ քսելով առարկաներու, կենդանիներու կամ անձերու նմանութիւնը կը ջանայ առաջացնել։ Ո՛չ թէ իրերով կ՚աշխատի, այլ գծերով, գոյներով։

Գծերով ու գոյներով պատկերներ ստեղծող արուեստը կ՚անուանենք նկարչութիւն, որ իր էութեամբ ամենէն նախնական վիճակին մէջն անգամ գեղարուեստ մըն է։ Արուեստները նիւթական են և արտաքին պէտքի մը կը ծառայեն, գեղարուեստները նիւթեղէն չեն, ձայն են, եղանակ են, գծեր են, բառ են և հոգիի արտայայտութեանը կը ծառայեն։

Ամէն արուեստի մէջ ալ կայ մտքի ու զգացումի արտայայտութեան բաժին մը. և ինչքան շատ է այդ բաժինը, արուեստի ստեղծածը այնքան կը մօտենայ գեղարուեստի։ Գեղարուեստի ստեղծագործութիւններուն մէջն ալ կայ որոշ չափով կեանքի արտաքին մէկ որևէ պէտքին ծառայելու ձգտում մը. և որքան ընդգծած ըլլայ այդ ձգտումը, գեղարուեստը այնքան կը մօտենայ սովորական արուեստի։

Հիմնական գեղարուեստները երեք են՝ 1) նկարչութիւն, այսինքն գծերով և գոյներով հոգիի արտայայտութիւնը, 2) երաժշտութիւն, այսինքն ձայնով ու եղանակով հոգիի արտայայտութիւնը և 3) բանահիւսութիւն, այսինքն բառերով ու խօսքով մարդկային հոգիի արտայայտութիւնը։

Այս երեք գեղարուեստներն ալ մարդկային կեանքի ընթացքին մեծ դեր կը կատարեն, կը ծառայեն հոգեկան խոր պահանջքի անխտիր մարդկային կեանքի բոլոր շրջաններուն։ Շատ մեծ է անոնց հրապոյրն ու տրուած ուրախութիւնը նաև յատկապէս մանկական հոգիներու և ատոր համար ալ անոնք կեդրոնական դեր ունին մանկապարտէզի զբաղումներուն մէջ։

Նկարչութիւնը աչքի ու ձեռքի աշխատանք է։

Աչքին տեսնել, դիտել և յստակ ու որոշ տեսնել և տեսածի հիմնական գծերը ըմբռնել կը սորվեցնէ։

Թէ՛ տեսնել գիտնալը և թէ՛ դիտելու վարժուիլը և թէ՛ երևոյթի մը հիմնական գիծերը ըմբռնելը հոգեկան կարևոր զգացում է և կրթական բարձր ազդակ, ըլլայ գիտական աշխատանքի ատեն, ըլլայ գեղարուեստական գործունէութեան տեսակէտէն։ Այս կարողութիւններու զարգացման զուգընթաց կը կատարուի և՛ աչքի գեղարուեստական զարգացումը, կը նրբանայ տեսողական ճաշակը, գեղեցիկի աւելի խոր գնահատանքը։

Իսկ ձեռքի նկարչական կրթութիւնը աղբիւր է մեծ ուրախութեան, իբրև ընող, գործադրող աշխատանք, իբրև նմանեցում, իբրև վերակերտում, իբրև ստեղծագործութիւն, թէ՛ անմիջապէս ընելու վայրկեանին և՛ թէ ապագային համար, իբրև ձեռք բերուած կարողութիւն։

Որով նկարչութիւնը մանկապարտէզի մէջ կը դառնայ և՛ դրաւիչ և՛ շատ կարևոր զբաղում մը։

2. Նկարչութեան զէնքերն են գիծն ու գոյնը. նախ գիծը։

Գիծ կը քաշէ ամեն սրածայր իր, որ իր ետևէն հետք կը թողնէ. այսպէս օրինակ կարելի է գծեր քաշել մատի ծայրով աւազի վրայ, գամի մը ծայրով խաւաքարտի վրայ, տաքցուցած երկաթով փայտի կտորի մը վրայ։ Բայց ամենէն սովորական և ընդհանրացած գործնական միջոցներն են կաճն ու ածուխը։ Մաքրած կաճը, որ կաւիճ կ՛անուանենք սև մակերևոյթներու վրայ գծելու համար, և մանաւանդ մաքրած ու պնդած ածուխը, որ մատիտ կ՛անուանենք, ճերմակ մակերևոյթներու վրայ գծելու համար, և յատկապէս քիչիկ մը հաստ թուղթի։

Այն աստիճան ընդհանուր է նկարչութեան համար մատիտի գործածութիւնը, որ դարձած է մատիտը նկարչական արուեստին խորհրդանիշը։

Ամեն գծուած պատկեր պարզ միացում մըն է մէկ-երկու տեսակ գծերու։

Գծերը ըստ էութեան կարելի է բաժնել երկու խումբի. կոր գծեր և շիտակ գծեր։

Կոր գծեր քաշելը շատ աւելի դիւրին է, նըւազ ճիգ կը պահանջէ և այսպէս ըսեմ ամենէն բնական գիծն է։ Երբ արմուկը տեղ մը յենած, մատիտը բռնած ձեռքը շարժել ուզենք՝ կ՛առաջանան միշտ կոր գծեր, որովհետև ձեռքը կը շարժի շրջանակի մը շառաւիղով, կարկինի ազատ շարժըւող ծայրին նման։

Երբ մանուկը մատիտի հետ կը խաղայ, ընդհանրապէս կոր գծեր կը քաշէ և բնութեան մէջ ալ տիրապետողը կոր գիծն է. ուղիղ գիծը

մարդկային քաղաքակրթութիւն է։ Մանկական նկարչութեան մէջ կը տիրապետէ կոր գիծը, որ երբ շրջանաձեւ իր ամբողջութիւնը ստանայ կը դառնայ կլոր գիծ, կոր ու կլորն է մանուկներու գծել սիրածը։

Շիտակ գիծերն ալ երկու տեսակ են՝ թեք և ուղիղ։ Աւելի դիւրին և աւելի ալ գործածական են թեք գծերը. կարելի է քաշել վարէն վեր, բայց մանաւանդ շատ աւելի յաճախ վերէն վար. կարելի է քաշել ձախէն աջ, բայց շատ աւելի սովորական՝ աջէն ձախ։

Ուղիղ գծերն ալ երկու տեսակ են՝ ուղղահայեաց և հորիզոնական։ Երկուքն ալ շատ դժուար մանուկներու համար. ընդհանրապէս ծուռ դուրս կու գան ու կոտրտուր, որովհետեւ փոքրիկները նկարել կ'ուզեն արագ ու մէկ շարժումով, նոր ոտքի-ելլող երեխաներու նըման, որոնք երբ քալել կ'ուզեն՝ կը վազեն. հանդիստ և ընդհատ-ընդհատ, երբ լրացընող շարժումներով ուղիղ գիծ քաշելը վարժութեան գործ է և արուեստ է։

Ուղիղ գծերը մանուկներու նկարներու մէջէն բոլորովին հանել չենք կրնար, քանի որ շատ կան մեր շուրջը ուղիղ գծերով գործածութեան առարկաներ, որ պէտք է նկարուին։ Լաւ է խուսափիլ հնար եղածին չափ ուղիղ գծերու յաճախութենէն, մանաւանդ երկար ուղիղ գծերէ։

3. Երեխաները պէտք է նկարեն իրենց անմիջական շրջապատէն առած առարկաներ, կենդանիներ, բոյսեր ու մարդիկ։

Մարդն ու կենդանիները շատ աւելի սիրով կը նկարեն միշտ փոքրիկները, որովհետեւ ապրող, զգացող ու շարժուող արարածներ են. կեանք ու կենդանութիւն ունին։ Եւ շատ աւելի գրաւչութիւն ունին մարդն ու կենդանիները, երբ որեւէ շարժումի մը մէջ, երբ բան մը կ'ընեն, քան իրենց անշարժ կանգնած վիճակը։

Անկեանք առարկաներն ալ աւելի հրապոյր կ'ըստանան միշտ, երբ շարժուն վիճակի մէջ նկարուին. երբ բան մը կ'իյնայ, կը կոտրի, երբ ծառերը հովէն կը ծռին, և ջուրերը երբեմն քարերուն վրայ վար կը ժայթքին։

Նկարելու ամենէն նախնական, բնական ու պարզ ձեւը մարմնի մը եզերագիծը տալն է. մարմնի միջին մասերը կը նշուին միայն մէկ-երկու կէտէն, ինչպէս աչքերը, քիթը, մէկ-երկու կոճակ։

Իսկ եզերագիծը բռնել ու ըմբռնել տալու համար ալ կան նախապատրաստական միջոցներ։

Թաց թելով սև ֆոնի վրայ կարելի է ձեւացընել կենդանիներու և առարկաներու շրջագիծը. նոյնը կարելի է ժամացոյցի ճկուն ու նուրբ շղթայով։

Իրի մը ստուերը նետել պատին ամրացած թուղթին վրայ և հանել շրջագիծը մատիտով։

Դնել իրը ուղղակի թղթին վրայ և հանել տալ շրջագիծը։

Կարել պատկերը ըստ իր շրջագծին, դնել թղթին վրայ և մատիտով հանել շրջագիծը։

Այս բոլորը շատ հաճելի և օգտակար խաղեր են փոքրիկին համար, բայց նկարչութիւն չեն։

Նկարչութեան էութիւնը աչքով տեսածը ձեռքով գծել ու ձեւացնել կարողանալուն մէջն է։

Եւ այդ կարողութիւնն ալ դժուարութեան իր որոշ աստիճաններն ունի։

Շատ աւելի դիւրին է, երբ վարժուհին գծած է նկարը կամ դէմք գրած իր ամենէն պարզ վիճակին մէջ, առանց ստուերներու ու նրբին բարդութիւններու, և երբ փոքրիկները կ'ընդօրինակեն այդ պատրաստ նկարէն։ Գծել տալու այս ձեւը ամենէն աւելի մօտիկն է նախորդ նախապատրաստական աշխատանքին։

Կը դառնայ բուն նկարչութիւն, երբ նկարուելիք առարկան դրուած է դէմը, վարժուհին ցոյց կու տայ հիմնական գիծերը իրականին վրայ և տղոց դէմ իսկ կը նկարէ այդ առարկային պատկերը։ Իր նկարած պատկերը չի վերցըներ դիմացէն, բայց երեխաներուն կը դիմէ որ նկարեն իրականէն։

Վերջին աստիճանն է, երբ փոքրիկները կը նկարեն իրականէն առանց որեւէ օգնութեան՝ ինչ չափով որ իրենք աչքով բռնել և ձեռքով արտայայտել կարողացան։ Անոնցմէ ամեն մէկուն ըրածին վրայ վարժուհին իր օժանդակութիւնը կը բերէ։

4. Այս ամենը կը վերաբերի իրականէն նկարելուն, բուն նկարչութեան։

Տարբեր բան մըն է յիշողութեամբ ու երեւակայութեամբ նկարելը, որ մասամբ նկարչական խաղ մըն է երեխաներէն սաստիկ սիրուած, մասամբ ալ իրապէս նկարչական ճիգ ու աշխատանք։

Խաղ է այն չափով, ինչ չափով որ փոքրիկին տեսած, ապրած կամ երեւակայած տեսարան մը, դէմք մը, շէնք մը, պարտէզ մը կամ իր մը, անձ մը, կենդանի մը նկարի վերածելու կը ճգնի իր կրցած ձեւով, իր խելքը հասածին չափ, իր մատիտի ընել կրցածին չափ. իր մտածած ու կարծած ձեւով։

Գեղարուեստ է այն չափով, ինչ չափով որ կեանք ու իրական դիտողութիւն կայ այդ բոլորին մէջ, արտաքին իրականութեան նմանութիւն և ճիշդ արտայայտութիւն, ինչ չափով որ մտածումի ու ստեղծագործութեան ներքին համադրում կայ ու շարադրում։

Յիշողութեամբ նկարելու այդ խաղն ու արուեստը շատ է նման վայրենի ժողովուրդներու նկարչական փորձերուն. երկուքն ալ անտեղեակ են դեռ նկարչութեան արուեստի բոլոր հիմնական օրէնքներուն, և իրենք իրենց ներսէն յորդող պահանջով արտայայտել կը

ջանան իրենց դիտածն ու մտածածը, ու կը ջանան խարխափող քայլերով ձեռք բերեն նկարչական արուեստի այդ իրենց դեռ չունեցած միջոցներն ու կարողութիւնները։

Եւ ճիշդ այդ մշտապէս որոնող, երկու ուղղութեամբ ալ կատարելագործումի ձգտող ճիգերուն ալ յիշողութեամբ ու երեւակայութեամբ կատարուող նկարչութիւնը և՛ շատ գրաւիչ է փոքրիկին համար և շատ կրթիչ ու արժէքաւոր մանկավարժական տեսակէտէն։

Բ. ԳՈՅՆ

1. Նկարչութեան երկրորդ միջոցն է գոյնը։ Աչքի բռնած զգայութիւններուն մէջ ձեւերուն կից կայ միշտ գոյնը։ Առարկայի դրոշմած պատկերը մեր հոգիին մէջ լրիւ է միայն այն ատեն, երբ ձեւն ու գոյնը կը գրկեն իրար։

Մեծ է գոյներուն ըրած ու թողած ազդեցութիւնը մեր ներքին աշխարհի վրայ, շատ աւելի մեծ, քան մենք սովորաբար կը կարծենք, որովհետեւ ժառանգական է բնազդական ու բնածին, մեր զգայական էութեան խորքերէն կու գայ. սորվըած նոր ձեռք բերած բան մը չէ, որ շատ աւելի դիւրին աչքի իյնող կ'ըլլայ ընդհանրապէս և գիտակցութեան ենթակայ։

Շատ աւելի մեծ է անշուշտ գոյներուն ազդեցութիւնը ու հրապոյրը յատկապէս մանուկներու թարմ և դիւրզգայ հոգիին վրայ։

Գոյները միշտ մեծ ձգողութիւն ունին մանուկներու համար, շատ կը սիրեն մանուկները գոյնը և գունաւոր իրերու հետ խաղալը։

Ուրախութեան յորդ աղբիւր է և զգացումներու նուրբ զարգացում գոյներուն երանգները կենդանի ու գիտակից կերպով զանազանելը և այդ գոյներու և երանգներու իրարու զուգորդըւելուն և իրարու հիւսուելուն և իրարու արժէք բարձրացընելուն արուեստը ձեռք բերելը, որ մէկ բառով մը կ'անուանենք ճաշակ։

Գոյներով նկարչութիւնն ալ գծերով նկարչութեան նման միշտ աչքն ու ձեռքը ունի աչքի առաջ։

Գոյներու հարուստ ըմբռնումը և գոյներու նուրբ վայելքը նախ կրաւորական իրողութիւն մըն է, ստացում մը դուրսէն դէպի ներս մեր աչքերուն միջոցով։

Այդ ստացուած և գիտուած իրողութեան համեմատ գունաւոր պատկերներ ստեղծելու կամ գծած պատկերները գունաւորելու պահանջն ու կարողութիւնը արդէն ներգործական մասն է նկարչական արուեստին և կը կատարուի ձեռքերու միջոցով։ Եւ իբրեւ ընող, ըստեղծող, նոր բան մը առաջացընող հոգեբանական գործողութիւն, խոր հաճոյք ու գրաւչութիւն ունի իրեն կապուած։

Հաճոյք ու բարձրացում է գոյներով խաղալը, գոյներով դուրսի աշխարհին պատկերը վերստեղծելու ձգտումը, հաճոյք ու բարեբար է իր ճիգերուն յաջողութիւնը տեսնելը. այսինքն իրական դուրսի երեւոյթներուն և իր նկարածի գոյներուն մէջ եղած նմանութիւնը տեսնելը. տարբեր եղած պարագային ալ իր ներկերուն բերած տարօրինակ նորութեան գրաւչութիւնն ու գնահատանքը։

Գծերով ստեղծուած պատկերի մը, երբ գոյներու հրապոյրն ալ կ'աւելնայ, թէ՛ ստեղծելու և թէ՛ վայելելու հաճոյքը կը բազմապատկըւի։

2. Գոյներով նկարչութեան նախապատրաստական աշխատանքներ են մանկապարտէզի մէջ՝

Զանազան գոյնի թղթերու, նեղ ու երկար կտրըւած թղթերու երիզները ուղղահայեաց ու հորիզոնական իրար հիւսելով գոյներու ցանց ու վարդեր շինելը։

Գունաւոր թուղթերը կտրտելով և իրար փակցնելով զանազան պտուղներ ձեւակերպելը։

Զանազան գոյնի բուրդերով կտոր շինելը։

Զանազան գոյնի բուրդերով գնդակներ գործելը։

Զանազան գոյնի լաթի կտորներով սփռոց կարելը։

Զանազան գոյնի քառակուսի ոսկորներով կամ փայտիկներով զանազան զարդեր, մոզաիկներ ու շրջանակներ ձեւացընելը։

Զանազան գոյնի ծաղիկներով փունջեր հիւսելը։

Զանազան գոյնի հատիկներով համրիչ շինելը։

Տերեւներ հաւաքել տարբեր գոյնի։

Ուրկէ ետքը կու գան նկարչական առաջին փորձերը։

Կը նկարեն գունաւոր մատիտներով, փոխանակ սեւ մատիտի։

Արդէն պատրաստ տպուած գծաւոր պատկերը գոյնով լեցընել նախ եղած օրինակին նայելով, ետքն ալ իրմէն, անկախ։

Նոյն ձեւով իր գծերով նկարածը գունաւոր մատիտով լեցընելը։

Մատներով ու ձեռքով թաց թուղթին վրայ գնդիկ մը ներկը տարածելով ու քսելով ու եղունգով զանազան ձեւեր առաջացընել։

Ասոր աւելի նախնական պարզ ձեւն է, երկուքի ծալլած թղթի մը ծալքին մէջ կաթիլ մը մելան դրած թուղթը դուրսէն սեղմելով զանազան ուղղութեամբ՝ թուղթի միջին երեսին վրայ երկու համաչափ ու խմրական ձեւեր առաջացընել։

Ջրաներկի մէջ թաթխած վրձինի հպումով զանազան գոյնի թըղթերու վրայ ծաղիկներ շինել կամ զարդեր ու շրջանակներ։

Շրջագիծ նկարը կենդանացընել զանազան գոյներով ջրաներկ քսելով, վրձինով ու ջրաներկով փոխանակ մատիտի։

Շատ պարզ ու թեթեւ փորձեր ուղղակի վրձինով ու ջրաներկով

պզտիկ տեսարան մը տալու՝ նայելով դէմը գրուած գունաւոր օրինակին։

Նկարել նոյնը յիշողութեամբ կամ անոր նման տեսարան մը յիշողութեամբ ու երեւակայութեամբ։

Գ. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՂԱՆԱԿԸ

1.— Ձեռարուեստի համար յատկացուած պահերուն նոյն կարգի բոլոր փոքրիկներն ալ ձեռարուեստով կ'զբաղուին, բայց ոչ ամենքը միեւնոյն ձեռարուեստով, ո՛չ ալ անպատճառ միեւնոյն ձեռարուեստի զանազան ձեւերովն ու տեսակներովը։ Այլ մէկ-երկու խումբեր տարբեր գործերով, երբեմն նոյնիսկ քանի մը անհատ բոլորովին տարբեր ձեռարուեստով։

Աշխատանքներուն ընդհանուր նմանութեան կամ նոյնութեան աստիճանը մանկապարտէզի երեք կարգերուն մէջ բնականօրէն զգալի կերպով իրարմէ կը տարբերուի։

Նորեկները, այսինքն ամենէն պզտիկները, բնականօրէն աւելի շեշտուած կերպով անհատականութիւն կ'ունենան. խումբերը կ'ըլլան աւելի ցրիւ ու փոքրաթիւ եւ աշխատանքներուն տեսակներն ալ շատ աւելի իրարմէ հեռու։

Միջին կարգին մէջ քիչ մը աւելի մեծաթիւ կ'ըլլան խումբերը եւ աւելի շեշտուած կ'ըլլայ զանազան աշխատանքներուն իրարու աւելի մօտիկ տեսակի ըլլալը։

Մեծերուն կարգը մէկ-երկու խումբ կ'ըլլայ ընդհանրապէս եւ խումբերուն կատարած քիչ մը տարբեր աշխատանքներն ալ կը պատկանին ընդհանրապէս միեւնոյն հիմնական տեսակէտին։

Փոքրիկները երկու-երեք տարիներու աշխատանքով հետզհետէ կը վարժուին բաժանմունքին ամբողջութիւնը նոյն զբաղումին վրայ կեդրոնացնելու. կը վարժուին նոյն ժամանակի ընթացքին նոյն զբաղումները գործադրելու, անհատական ճիգն ու աշխատանքը ամբողջութեան աշխատանքներուն աւելի սերտօրէն կապելու։ Ամեն անհատ միշտ ալ իհարկէ անհատապէս կը գործէ, բայց նախ խումբի մը հետ նոյն ու նման գործ կը տեսնէ կամ խումբի ձգտած ընդհանուր նպատակի իրագործմանը համար կը գործէ։ Ու հետզհետէ ամբողջ բաժինին ամբողջութեան հետ գործակցութեամբ կ'աշխատի. ուրեմն նոյն նպատակին կը ձգտին բոլոր անհատներն ըստ իրենց կարողութեան, երբեմն նոյն կարողութիւնները կը լարեն տարբեր նպատակի հասնելու համար։

Այսինքն կարողութիւններու սկզբնական աւելի ցրիւ ու ազատ մարզանքէն հետզհետէ կ'երթանք կարողութիւններու աւելի զուգահեռ, աւելի միասին եւ աւելի միախումբ մարզանքին։

Ուրիշ խօսքով բոլոր երեք կարգերուն մէջն ալ թէ՛ անհատական-ցրիւ աշխատողներ ու աշխատանքներ կան, թէ՛ աւելի խմբական ու նոյն նպատակին ծառայող աշխատողներ ու աշխատաւորներ և թէ՛ ամբողջ կարգով նոյն գործին վրայ կեդրոնացած աշխատանքներ։ Բայց այդ երեք աստիճանները երեք կարգերուն մէջ նոյն համեմատութիւնը չունին։ Նախասիրութիւնն ու ձգտումը նախնական-անհատական է փոքրերուն կարգին մէջ. գերադասութիւնը կ՚անցնի խմբականին միջին կարգին մէջ. իսկ վերջին կարգին մէջ ձգտում կայ ընդհանուր հետաքրքրութիւն, ընդհանուր յարում և ընդհանուր գործակցութիւն առաջ բերելու ամբողջ կարգին համար։

Եւ ամեն անգամ աշխատանքի նիւթերուն ձեւերուն ու տեսակներուն ընտրութիւնը կը հիմնուի միշտ փոքրիկներու տարիքին, աւելի ճիշդ խօսքով անոնց ունեցած իրական կարողութիւններուն վրայ։

Ինչպէս բոլոր ուսման ծրագիրներու մէջ, և աւելի մեծ հարկադրանքով հոս ալ, ամբողջ աշխատանքին ծրագիրը կը մշակուի փոքրիկներու իրական կարողութեան վրայ, փոքրիկներու հոգին հետաքրքրող գրաւիչ ու կենդանի աշխատանքներու վրայ և այդ տարիքի հոգեբանութեան դրած պահանջներուն վրայ։

2.— Բոլոր ձեռարուեստները այնպէս պէտք է տանիլ որ երեխան իր ըրածը ինքը ուզէ, ինքը մտածէ, ինքը արտայայտէ, ինքը երեւակայէ և ստեղծէ։ Վարժուհին դրդում տըւողն է, յարմարութիւններ տըւողն է, նիւթեր ու միջոցներ հայթայթողն է։ Եւ տղոց մտածած և ըրած բաները անոնց ընելէն ետքը աւելի լաւ կերպով մտածելու և ընելու կերպերը մատնանիշ ընողն է, որ փոքրիկը իր խօսքի ու ցուցումին տակ իր առաջին մտածածն ու ըրածը ինքը սրբագրէ ու շտկէ։

Խուսափիլ օրինակ տալէ, խուսափիլ անոր ընելիքը ինքը թելադրելէ. պէտք է թողնել որ հոգեկան կարողութիւնները, միտքը, երեւակայութիւնները իրենք աշխատին, իրենք ուզեն, իրենք որոնեն, իրենք արտայայտուին։

Պէտք է ձգտիլ ու դրդել որ փոքրիկը վարժուի իր ընել ուզածը և ըրածը և երեւակայածը խօսի, ըսէ, պատմէ, ընկերներու հետ դատէ։

Եթէ երկու-երեք կամ քանի մը հոգիով նոյն կառուցումին ու աշխատանքին վրայ՝ ամեն բան իրենք մտածեն, իրար լրացնեն, իրարմով ոգեւորուին և իրենք խօսին ու արտայայտեն՝ վարժուհին միշտ այդ խումբին հնար ու նիւթ հայթայթողն է և անոնց ընելէն ետքն ալ անոնց հետ խօսող, անոնց իրենց տպաւորութիւններն ու ըմբռնումները ձեւակերպել, արտայայտել ու պաշտպանելու դրդողն է. այլ և աւելի լաւ կերպով ընելու մատնանշումներ տըւողն է, որ տղաքը նորէն և աւելի լաւը մտածեն, փոխեն, շտկեն ու կատարելագործեն իրենց ընել ուզածը, սրբագրեն, լրացնեն, լաւացնեն։

Իսկ այն պարագաներուն, երբ խումբ մը կ՚աշխատի նոյն գործին վրայ, բայց ամէն մէկը զատ անհատապէս, վարժուհին դրդէ պիտի, որ անոնք խօսին իրարու հետ, ամէն մէկը արտայայտէ իր խօսքը իր բրածի մասին, ամենուն բրածները համեմատուին, դատումի ենթարկուին, գնահատուին ամենէն յաջողները, և ընդգծուին միշտ ինչով է յաջող, ինչո՞ւ է յաջող. և ընտրուին ամենէն յաջողները, որ կը դրուի ցուցադրութեան։

3.— Հաւաքածուներ կազմել տալ. տանիլ պտոյտներու և ժողվել ու բերել դասաւորել ու խնամքով պահել, մէջէմէջ քննութեան ու լրացման ենթարկել։

Տերեւներ, ցօղուններ, չոր պտուղներ, սերմեր, ծաղիկներ։
Խեցիներ, ծովային խոտեր, ծծմակներ։
Գունաւոր և այլաձեւ տարօրինակ կամ չերտաւոր քարեր։

Կենդանիներու գեղեցիկ նկարներ. կամ նոյն տեսակ կենդանիի շատ մը նկարներ, կամ որոշ խումբերու՝ միջատ, թռչուն, չորքոտանի, ընտանի, վայրենի։

Մանկական դէմքերու նկարներ. զանազան մանուկներուն սիրելի զբաղումներու նկարներ. իրենց ծանօթ տեղերու ու տեսարաններու։

III. ՆԿԱՐՉՈՒԹԻՒՆԸ ՆԱԽԱԿՐԹԱՐԱՆՆԻ ՄԷՋ

Ա. ՆՊԱՏԱԿՆԵՐՆ ՈՒ ԿՈՂՄԵՐԸ

Տարրական ու բարձր նախակրթարաններուն մէջ նկարչութեան դասը կը հետապնդէ քանի մը նպատակներ։ Ամենէն առաջ կը զարգացնէ դիտողութիւնը, կը սրէ աչքը, տեսնել կը սորվեցնէ, ուշադրութեան առնել. ո՛չ թէ աչքը սահի իրերուն ու առարկաներուն վրայէն, հազիւ ընդհանուր ու անորոշ ու խախուտ, յաճախ անճիշդ պատկեր մը միայն բռնելով, որ ալ դժուար և աղօտ կերպով կը դրոշմուի մտքին մէջ, այլ ընդհակառակը աչքը վարժուի ամէն տեսած իրի ու առարկայի վրայ կանգ առնելու, բռնելու անոր հիմնական յատկութիւնները և իբրեւ յստակ ու որոշ ամբողջութիւն մը պահելու յիշողութեան մէջ։ Որով և մեծ կարեւորութիւն ունի և՛ հոգեկան պատկերներու ճշդութեան ու ճշմարտութեան տեսակէտէն, և՛ այդ պատկերները ճիշդ ու դիւրին վերարտադրելու տեսակէտէն և՛ ընդհանրապէս հոգեկան ընդհանուր յստակութեան ու պայծառութեան տեսակէտէն։

Դիտողութիւնը զարգացնելու, դիտել սորվելու և ճիշդ ու յստակ տեսնելու արդիւնքներէն մէկն ալ ան կ՚ըլլայ, որ աչքը կը վարժուի առարկայի մը հիմնական ձեւերը անոր երկրորդական կարեւո-

րութիւն ունեցող մասերէն զանազանելու. աչքն ալ, միտքն ալ չեշտել ու բռնել կը սորվին հիմնական կողմերը, յատկանիշ գծերը, առաջնակարգ յատկութիւնները տեսածին ու դիտածին վրայ։ Իսկ ասիկա հիմքն է նիւթականէն վերացական մտածումի անցումին և ընդհանրապէս աւելի խոր մտածումի, գիտական մտածումի. աչքը սրել մտածումը սրել է. դիտողութիւնը զարգացնել դատողութիւնը զարգացնել կը նշանակէ։ Նկարչութիւնը ճիշդ ու յստակ տեսնել սորվեցնելով՝ միևնոյն ժամանակ ճիշդ ու յստակ դատել կը սորվեցնէ։ Լաւ տեսնելը նաև լաւագոյն պայմանն է լաւ յիշելուն, որոշ ու ճիշդ յիշելուն. սուր աչք ունենալ կը նշանակէ սուր յիշողութիւն ունենալ աչքի բռնած պատկերներուն։ Նկարչութիւնը կ՚ուժեղցնէ աչքով յիշողութիւնը։

Այս բոլորին մէջ գերակատարը աչքն է, տեսնելը, ուղեղի տեսողական-զգայական կեդրոնները. Նկարչի մը ամենակարևոր ու ամենաբարձր կարողութիւնը տեսնել գիտնալն է։ Բայց իր այդ տեսածը նկարի մը վերածելու համար անխուսափելի կերպով պէտք ունի իր ձեռքին, իր ձեռքի նուրբ ու վարժ շարժումներուն, այսինքն ուղեղի շարժիչ կեդրոններու ձեռքի հատուածին։ Աչքով բռնածը ձեռքի որոշ շարժումներու պիտի վերածուի. այդ շարժումները նիւթի մը վրայ հետք մը պիտի թողնեն և այդ թողած հետքը այս կամ այն աստիճանի տեսնըւած իրին պիտի նմանութիւն բերէ. որ նկար գոյանայ և տեսնողը նկարող դառնայ։

Նկարողի մը համար տեսնել գիտնալէն ետքը տեսածը իր ձեռքի շարժումներուն թողած հետքերովը արտայայտել գիտնալն է. տեսնըւած ձևերը պէտք է թարգմանուին որոշ թողնըւած հետքերու, որ և կը դառնայ բոլորովին նոր տեսակի բան մը, նոր գոյութիւն մը, բնութեան մէջ չեղած իրողութիւն մը, մարդկային հոգիէն ծնունդ առած ստեղծագործութիւն մը, մարդկային հոգիի արտայայտութիւններուն մէկ տեսակը։ Նկարչութիւնը կը զօրացնէ հոգիի այդ արտայայտական, ստեղծագործական կարողութիւնը։

Սկիզբը բնականօրէն մեծ ջանք գործ կը դրուի տեսածը ճիշդ տեսածին նման դուրս բերելու ինչքան հնար է, այսինքն ճիշդ ու իրականին հաւատարիմ նկարելու. և աս ալ կը մնայ նկարչութեան առաջին ու հիմնական յատկութիւնը։ Բայց այդ նմանութիւնը միշտ ալ պայմանական նմանութիւն մըն է, քանի որ իրի մը վրայ քաշուած գիծը ու տարածութեան մէջ գոյութիւն ունեցող մարմինը բոլորովին տարբեր բաներ են և չափերով ալ տարբեր են արդէն. և արտաքին ու պատահական պատճառներով ալ խոշոր զանազանութիւններ կը մտնեն բնատիպին ու իր նկարին միջև։ Ասոնց վրայ հետզհետէ կ՚աւելնայ հոգեբանական ներքին դրդումներով նկարչի իր կողմէն մտցուցած դիտաւորեալ տարբերութիւնները նկարը աւելի յստակ, աւելի արտայայտիչ ու աւելի գրաւիչ դարձնելու ջանքով։

Այսինքն հարազատ ու ճշգրիտ թարգմանութեան ճիգին կը միանայ շուտով փոփոխելով, սրբագրելով ու կամայական յաւելուածներով թարգմանութիւն մը տեսնըւածի, որ ըսել է յօրինում: Նկարչութիւնը աչքէն ձեռքին անցնելով՝ տեսածը գծերու վերածելով՝ կը կրթէ գծերով արտայայտելու շնորհքը, տեսածը ճիշդ ու նուրբ արտայայտելու շնորհքը, տեսածը գեղեցկացընելով, այլափոխելով, լրացընելով աւելի ազատ արտայայտելու շնորհքը: Այս երկու ձեւերն ալ թանկագին յատկութիւններ են հոգեկան արտայայտութեան համար, արուեստի և գեղարուեստի համար, ստեղծագործութեան, յօրինման, հնարման համար:

Նկարչութեան դասերուն ալ նպատակը մէկ կողմէն կը դառնայ դիտողութեան, յիշողութեան ու դատողութեան զարգացմանը նպաստել, միւս կողմէն ալ ձեռքի քաշած գծերով դուրսի իրականութիւնը ճիշդ ներկայացընել և գծերու նոր ստեղծագործումով, նոր յօրինումներով մտածումներն ու զգացումները արտայայտել:

Այսպէսով նկարչութեան առանձնայատուկ սեփականութիւնն է գիծը: Գիծ կարելի է քաշել շատ տեսակի բաներով. որեւէ սուր իրով մը, կաւի, քարի, ցեխի ու փայտի վրայ. կարելի է գծել ածուխով, կաւիճով կամ ուրիշ որեւէ դիւրին փշրըւող գունաւոր նիւթով մը, երբ կը քսենք հարթ մակերեւոյթի մը վրայ. ասոր քին մը աւելի կատարելագործըւած ձեւն է մատիտը թէ՛ սեւ, թէ՛ գունաւոր, յատկապէս թուղթի վրայ նկարելու համար. կարելի է նկարել և գրիչով, այսինքն գունաւոր հեղուկի մը մէջ թաթխելով սուր ծայր ունեցող իր մը. գունաւոր հեղուկը կրնանք գործածել գծեր քաշելու համար նաեւ ծայրը ճկուն իրով մը, որուն կատարելագործըւած ձեւն է վըրձինը: Վրձինի գործածութեամբ գիծէն կ'անցնինք բիծին, այսինքն փոխանակ գծելու կրնանք դնել ներկն ու գոյնը, կրնանք քսել ներկըն ու գոյնը:

Ներկերը քսելով կամ ներկերը դնելով նկարչութիւնը արդէն մասնագիտութիւն է և դուրս է դպրոցական կրթութեան ծրագրէն. վրձինի գործածութիւնը կարելի է ընդհանուր կրթութեան մէջ և ան ալ շատ համեստ չափերով ջրաներկի համար, բայց ո՛չ իւղաներկի:

Եւ ընդհանրապէս կրթական ընդհանուր արժէք ունեցողը գծերով նկարչութիւնն է. և յատկապէս մատիտն է ամենէն էականը դպրոցի համար:

Տարրական նախակրթարանի մէջ աւանդըւելիք նկարչական աշխատանքները կարելի է վերածել հինգ տեսակի. 1) պէտք է սորվեցընենք գծելու, գծագրելու, 2) պէտք է վարժեցընենք տարրելու, այսինքն ամեն առարկայի ու նկարի հիմնական գծերը տեսնելու, 3) պէտք է վարժեցընենք զուգորդելու զատուած տարրերը, ինչպէս և գոյները, 4) պէտք է վարժեցընենք մտածումներն ու զգացումները

գծերով ներկայացնելու և վերջապէս 5) իբրեւ վրձինով աշխատանք պէտք է ծանօթացնենք ջրաներկի գործածութեան։

Բ. ԳԾԵԼ

Առաջին հարցը գծագրելիք նիւթն է. ի՞նչ պէտք է գծել։ Նկարել տալու համար պէտք է ընտրենք փոքրիկներու շրջապատէն ու առօրեայ կեանքէն իրենց հարազատ եղող առարկաներ. պէտք է ընտրել անոնց հոգիին համար հետաքրքրութիւն ներկայացնող առարկաներ, անոնց համար սիրելի ու գրաւիչ իրեր, ամաններ, գործիքներ, բոյսեր ու կենդանիներ. և ինքնին մասնաւոր հետաքրքրութիւն մը չունեցող իրերուն ալ պատմուածքով մը, կատակով մը, երեւակայութեամբ պէտք է ջանանք քիչ մը կեանք ու գրաւչութիւն տալու։

Պէտք է ընտրուի ամենէն առաջ զատ առարկայ մը. ամենէն պարզն է և՛ դիտելու և՛ ըմբռնելու և՛ արտայայտելու համար։ Սակայն քիչ մը վարժուելէ ետքը բնականաբար կու գան նաեւ նիւթեր, որոնք մէկ-երկու տարբեր բաներ են, բայց բնականօրէն միացած. ճիւղ մը իր տերեւներով ու պտուղով. պնակի մը մէջ մէկ-երկու պտուղ. տնակ մը ծառերու տակ. նաւակ մը եզերքին կամ ժայռին մօտիկ։ Եւ այդ միասին նկարուած բաները պէտք է նկատուին իբրեւ ամբողջութիւն մը, իրարու կապուած միութիւն մը։ Ինչպէս շարադրութիւնը հիմնուած է իրարու կապուած խօսքերու ամբողջականութեան մը վրայ, այնպէս ալ ամեն նկարուած բան պէտք է իրմով ամբողջութիւն մը ներկայացնէ։

Պէտք է ընտրուին առարկաները նկարչական տեսակէտէն դիւրին նկարուող, դիւրին տարրերով կազմուած նկարներ. և անգամ մը իւրացուած տարրերուն աստիճանաբար պէտք է աւելնան ուրիշ նոր տարրեր. ինչպէս ամեն բանի մէջ հոս ալ ուսուցման հիմնական զէնքը կրկնութիւնն է. իրար պիտի յաջորդեն նկարչութեան դասերուն նոյն նկարչական տարրերով նկարներ, մինչեւ ձեռքն ու աչքը լաւ մը մարզուին։

Ամեն ինչ պէտք է նկարեն միշտ բնականէն. իր դէմը դրած ծաղկամանը, գիրքը, մուրճը, բոյսը. նկարուած օրինակէ մը արտանկարելը նկարչութիւն չէ, այլ շատ երկրորդական արժէքով խաղ մը. նկարչութիւնը առարկայի մը հիմնական գիծերը բռնել կարողանալն է և այդ իր աչքով բռնածը գծերով արտայայտելը, ինչպէս վերը շեշտուեցաւ։ Եւ այս բնականէն նկարելու պահանջը կը հարկադրէ, որ տղաքը յաճախ բաց օդի մէջ առնեն այդ դասը, դպրոցի բակին մէջ, պարտէզը, երբեմն մերձակայ բլուրի մը վրայ, դաշտը,

ծովեզերքը։ Եւ ինչ ըսել կ՚ուզէ, որ այս տեսակի նկարչութեան դասը ո՛չ միայն կրթական բարձր արժէք մը կը ներկայացնէ, այլ և տղոց հրճուանքն է և ուրախութիւնը։

Եւ նկարչութեան դասի շարժունակութիւնը աչքի առաջ ունենալով՝ ատոր պէտք է յարմարցընենք նաեւ իրենց նկարչական տետրակներուն ձեւն ու չափը, հաստատութիւնը, որ ծունկի վրայ դրած աշխատանքի յարմարի. կամ ըլլայ անջատ թուղթ մը ամրացուցած բարակ ու թեթեւ տախտակի մը, խաւաքարտի մը վրայ, որ գրքի մը նման կարելի ըլլայ դիւրին անութին տակը պատցընել։

Նկարչութեան դասաւանդումը, այսինքն իւրաքանչիւր ընտրուած նիւթի տղոց նկարել տալը, պիտի հետեւի սովորական երեք աստիճաններուն։

Նախապատրաստութիւնը սովորաբար հետեւեալն է. 1) առարկան ցուցադրել, 2) առարկայի գործածութեան, դերի, գեղեցկութեան մասին կարճ մէկ-երկու հարց ու խօսք, 3) որուն կարելի է կցել պզտիկ պատմութիւն մը, կատակ մը, դէպք մը, որ գծուելիք առարկայի հիմնական մէկ կողմը ցայտուն կը դարձնէ, հետաքրքրութիւն ու համակրանք կ՚առաջացընէ։

Ծաւալման աստիճանին վրայ 1) մատնանիչ կ՚ընէ առարկան դիտել տալով, հարցընելով ու պարզելով առարկային հիմնական գիծերը. 2) կ՚ըսէ ու կը ցուցադրէ, թէ ի՞նչ ձեւով նկարելը աւելի դիւրին է ու յարմար և 3) աշակերտներուն աչքին առջեւը իր բացատրած կերպով ինքը կը նկարէ գրատախտակին վրայ։ 4) Իր նկարածն ու բուն առարկան համեմատել տալէն, հիմնական գծերը և նկարելու ձեւը տղոց հետ անգամ մըն ալ ստուգելէն ետքը, լաւ է, որ ջնջէ իր գծածը, ուրկէ ետքը 5) տղաքը կը նկարեն բուն օրինակէն. այդ միջոցին ուսուցիչը կը շրջի տղոց մէջը և ամեն մէկուն անհատապէս կու տայ իր խորհուրդները և իր օժանդակութիւնը։

Նոյն կամ յաջորդ դասին իւրացումն է նոյն նիւթի։ 1) Նոյնը կը նկարեն երկրորդ ու երրորդ անգամ, բոլորովին նոյնը, նոյն ուշադրութեամբ և նոյն ջանքով. տղաքը պէտք է ըմբռնեն, որ այդ կըրկնութիւնը մեծ արժէք ունեցող վարժութիւն մըն է և իբրեւ ձանձրոյթ չմօտենան. և իրաւ ալ այնքան կրկնել պէտք չէ տանք, որ ձանձրալի դառնայ։ 2) Կարելի է վերջին կրկնութիւնը պահանջել, որ աւելի փոքր նկարեն կամ աւելի մեծ նայելով պարագային, բայց ճիշդ միեւնոյնը։ 3) Կարելի է փոխել թեթեւ մը առարկային դիրքը, գծագրական հիմնական տարրերը անփոփոխ պահելու պայմանով. կամ վրան թեթեւ բան մը աւելցընել, օրինակ ամանին կափարիչ մը կամ ծաղկամանին պարզ ծաղիկ մը, տուփին բերանը բանալ, եթէ գոց էր, կամ հակառակը. անշուշտ միշտ ջանալով որ գծագրական դեռ

չմարզած տարրեր չմտցնենք այդ իւրացման աստիճանին վրայ։

4) Ասոր ուրիշ մէկ ձեւն է՝ նոր նկարած առարկան արդէն նկարած ուրիշ առարկայի մը հետ քով-քովի միասին նկարել տալը. անշուշտ ներքին իմաստով պէտք է իրար բռնեն, պէտք է միասին ամբողջութիւն մը ներկայացնեն, որ անկեանք ու արուեստական չըլլայ. օրինակ ջուրի շիշն ու ջուրին բաժակը. կամ երկու արդէն նկարուած ծաղիկներ իրարու կապած։

Նկարելու սկսելէ առաջ մատիտները խնամքով սրուած պիտի ըլլան և միշտ բաւականաչափ երկար. կարճ մատիտով պէտք չէ նկարուի։ Ռետինի գործածութիւնը պէտք է հասցնել նուազագոյնի. երկրորդական ծառութեան մը, պատահական բիծի մը և յաւելեալ սրբագրութեան մը անհրաժեշտ կ'ըլլայ երբեմն ռետինը. բայց բուն նկարելու միջոցին, հիմնական գծերու արտադրութեան միջոցին ռետինը պիտանութիւն մը չունի, վնաս ունի։ Ձեռքը պէտք է վարժուի աչքին տեսած գծերը մէկ-երկու գծով տալու. գծել-ջնջելը կարկտել է, ո՛չ թէ գծագրել. ձեռքին անվստահութիւն կու տայ ու վարանք։ Պէտք է վարժուին տղաքը իրենց գծածին վրայէն նորէն գծելով, վերէն անցնելով, քովէն անցնելով տալու ու գտնելու հարկ եղած չափն ու ուղղութիւնը ամբողջական շարժումներով. երբ գծերը շատ իրար խառնուին ջնջելը աւելորդ աշխատանք է, անմաքուր աշխատանք ու ժամավաճառութիւն. պէտք է թողնել և այդ կիսատ մնացածին քովը նոյն թղթին վրայ, քիչ մը վերը, քիչ մը վարը պէտք է փորձել նորը։ Ռետինը շատ քիչ գործածող փոքրիկներուն ձեռքը ռետինը կարելի է թոյլատրել, ռետինի գործածութեանը յաճախ դիմողներուն ձեռքէն ռետինը պէտք է առնուի։

Գ. ՏԱՐՐԵԼ

Նկարելը զանազան տեսակի գծերու միացում մըն է միշտ։ Սկիզբները այդ բաղադրիչ գծերու մասին չի մտածուիր անշուշտ, բայց հետզհետէ աւելի ու աւելի որոշ կերպով կ'ըսկսին նկատելի դառնալ. ինչքան աչքը շատ առարկաներ բռնէ և ձեռքը շատ առարկաներու հիմնական գծերը արտայայտէ՝ այնքան այդ բաղադրիչ տարրերը աչքի կ'իյնան ու կ'առանձնանան նկարին վրայ. և ինչքան նկարուած առարկան իբրեւ քանի մը որոշ տեսակի գծերու փնջում նըկատուի՝ այնքան նկարելու արուեստը կը խորանայ ու գիտակից կը դառնայ։ Նկարներն ալ ունին տեսակ մը իրենց քերականութիւնը, իրենց ներքին կապակցութիւններուն կանոնները։

Գծերու ամենէն սովորական տեսակներն են՝ կոր գիծը, կեռ գիծը, կեռաշրջան գիծը, ալեգիծը, կլոր գիծը, տափակ կլոր գիծը,

խիստ տափակ կլորը, ձուաձեւ գիծը, տանձաձեւ գիծը. և երկրորդ մեծ խումբ մը կը կազմեն ուղիղ գծերը՝ հորիզոնական, ուղղահայեաց, չեղ աջէն ձախ, չեղ ձախէն աջ, կոտրտած ուղիղ գիծը, անկիւնաւոր գիծը. ուղիղ գծերու որոշ դասաւորումներ են եռանկիւնները սուր, բութ, հաւասարասրունք, ուղիղանկիւն, քառանկիւններն ու քառակուսիները և բազմանկիւնի կապակցումները. կոր և ուղիղ գծերու որոշ կապակցութեամբ ալ կ'առաջանան երկրաչափական ու բնական աւելի բարդ կապակցութիւնները։

Արդ այս գծային տեսակները և անոնց ամենագլխաւոր կապակցութիւնները տարրական շրջանի չորս տարիներու ընթացքին հետզհետէ պէտք է առանձնացուին, իբրեւ բազմաթիւ նկարներու բաղադրիչ հիմնական տարրեր և պէտք է ստանան իրենց մասնաւոր անունը։ Եւ պէտք է առանձնացընեն տղաքը իրենք իրենց նկարներուն վրայէն, իրենք դիտելով, իրենք համեմատելով և լաւ է, որ իրենք ալ գտնեն ու դնեն այդ գծերուն ու ձեւերուն մասնաւոր անունները։

Տարրելու դասը բնականաբար գծելու դասին պէս յաճախ պատահող բան չէ, այլ մէջէմէջ մէկ-երկու շաբաթը անգամ մը։ Նոյն տարրերը պարունակող քանի մը նիւթեր նկարել տալէն ետքը կ'անցնինք այս կամ այն տարրի ու ձեւի առանձնացումին զատ դասով մը, որ կ'ունենայ նորէն իր երեք աստիճանները։

Ստացման աստիճանին վրայ տղոց նորէն նկարել կու տանք վերջերս իրենց նկարած առարկաներէն մէկը, ուր չեշտըւած կերպով կայ մեր առանձնացընել ուզած ձեւն ու տարրը. մէկը կը նկարէ գրատախտակին։ Փնտռել կու տանք, թէ քանի տեսակ գծեր ու հիմնական գծեր կան նկարին վրայ կամ թէ ինչ բաղադրիչ մասեր ունի նկարը։ Գծերուն մէկ մասը, որ արդէն ծանօթ է իրենց տղաքը իսկոյն կ'անուանեն։ Ուշադրութիւնը կը դարձնէ իրենց չանուանածի, նորի վրայ. երբեմն տղաքը ուղղակի իրենք մատնանիշ կ'ընեն։ Ուսուցիչը այդ նոր դիտուածը գրատախտակին վրայ կ'առանձնացընէ. ինչի՞ կը նմանի, ի՞նչ տեսակ գիծ է, ի՞նչ տեսակ ձեւ է. անունը ի՞նչ դնենք. երբեմն այս հարցին ալ պէտք չմնար. անունը ինքնիրենը կը տրուի արդէն խօսակցութեան միջոցին։ Տղաքը իրենց տետրակներուն մէջ կը գծեն բոլորն ալ այդ նոր տարրը, այսինքն ձեռքի մարզանք կ'ընեն նոր տարրը վարժ գծելու։

Կիրառումն ու խորացումը կը կատարուի նոյն տարրերը պարունակող առարկաներ ու նկարներ ցոյց տալով, ուր տղաքը բռնեն ու մատնանիշ ընեն նոյն տարրը։ Ուրկէ ետքը կը նկարեն առարկան։ Իրենց ծանօթ տարրերն ու հիմնական ձեւերը նոր տարրի հետ զուգորդելով ստանալ նոր առարկայի մը նկարը։ Հարցընել իրենց, թէ նոր տարրը ի՞նչ ուրիշ տարրերու հետ կրնան միացընել, որ նոր

առարկաներ ստացուին։ Պահանջել անոնցմէն, որ իրենք մատնանիշ ընեն առարկաներ, ուր նոր սորված տարրը կարեւոր դեր ունի։

Դ. ԶԵՒԱԶԱՐԴԵԼ

Առանձնացուած տարրերէն մէկը երկու տարբեր մեծութեամբ իրարու քով դնելով, բայց մանաւանդ երկու տարբեր տարրեր իրար կապակցելով և նոյն կապակցութիւնը քանի մը անգամ կրկնելով կ՚ըստանաք գծային զարդեր։

Աւելի բարձր տեսակի գծազարդեր կ՚ըստացուին երբ քանի մը հիմնական տարրերու միաձոյլ ամբողջութիւն մըն է, որ կը կրկնուի, ըլլայ շարքով լայնքին կամ երկայնքին կամ մոզաիկի ձեւով։

Ըստ էութեան միեւնոյն բանն է, երբ որոշ հիմնական գծերու ձոյլ ամբողջութեան մը փոխարէն որոշ առարկայի մը մէկ որոշ մասն է, որ կը կրկնուի, ինչպէս տերեւ մը, ինչպէս ճիւղ մը, ինչպէս տերեւ ու ծաղիկ մը, կենդանիի մը շրջագիծը կամ մէկ-երկու իրերու կամ գործիքներու ուրուագծեր, քանի որ այդ առարկաներէն ամէն մէկը քանի մը հիմնական տարրերու բաղադրութիւն մըն է ինքնին։ Միակ տարբերութիւնը այն է, որ առաջին պարագային մենք ունինք անկեանք տարրի մը կրկնութիւնը, մինչդեռ երկրորդ պարագային իրական առարկայի մը կենդանութիւնը ունի իր վրայ, բացի իր գծերու ու դասաւորութեան գեղեցկութենէն։

Արհեստի, արուեստի ու գեղարուեստի աշխարհներուն մէջ չափազանց մեծ է թէ՛ գծազարդերու թէ՛ պատկերազարդերու խաղցած դերը, որով և արժանի յատուկ մշակման ու զարգացման ընդհանուր կրթութեան մէջ, մանաւանդ որ խիստ կարեւոր են անոնք նաեւ ձեւերու աւելի խոր ըմբռնումին և ճաշակի զարգացման տեսակէտէն։

Գծերէն զատ գոյներն ալ ունին երկու-երեք տեսակներու որոշ յաջորդականութեամբ ու կապակցութեամբ, որոշ հիւսքով ու գալարումով զարդեր կազմելու կարողութիւնը, որ կու գայ կ՚աւելնայ գըծային կապակցութեան աւելի եւս բարդացընելով և աւելի եւս շեշտելով գեղազարդերուն հրապոյրը։ Ինչպէս գիծերու հիւսքն ու զուգորդումը մեծ արուեստ է, այնպէս ալ գոյներու հիւսքն ու զուգորդումը նուրբ արուեստ է և կը պահանջէ ճաշակի յատուկ զարգացում։

Գծազարդերու դասաւանդումը նոյնպէս կ՚ըլլայ երեք աստիճաններով։ Ստացման աստիճանին ուսուցիչը գրատախտակին վրայ կու տայ այն երկու կամ երեք տարրերը կամ այն հիմնական առարկային պարզ նկարը, որով պէտք է կազմուի զարդանկարը. կու տայ նաեւ ինչ երկարութեան ու ձեւի որ պէտք է ըլլայ ամբողջ զարդը, ինչպէս և ինչու համար ըլլալը։ Տղաքը ամէն մէկը իր համար, իր երե-

ւակայութեամբ ու իր ճաշակով կը փորձեն յօրինել. ուսուցիչը մէկէն միւսը անցնելով կը դիտէ, կը սրբագրէ և ուղղութիւն կու տայ անոնց մտածումներուն։ Նկարները ձեռքէ ձեռք կ'անցնին և կ'ենթարկուին փոխադարձ գնահատութեան. ամենէն յաջողուածները կ'առնուին ընդհանուր ուշադրութեան և կը փնտռուի յաջողութեան գաղտնիքը։

Զարգացման աստիճանին կը պահանջուի, որ բոլորն ալ նորէն կազմեն ամէն մէկը իր համար յաջողած օրինակներու բռնած ուղղութեամբ, նոյն սկզբունքներով, այսինքն անոր գտած առաւելութիւններէն օգտուելով։ Կրնայ ուսուցիչը ինքը օրինակ մը գծել, ինքը տալ յօրինումին ուղղութիւնը, երբ տղոց նկարածները իր նպատակին համար նպաստաւոր չըլլան։

Մէկ կամ միւս ճամբով ստացուած համեմատաբար աւելի յաջող զարդանկարները կրնայ գունաւորել տալ գունաւոր մատիտներով. օրինակները նորէն կ'անցնին ձեռքէ ձեռք և կ'ենթարկուին ընդհանուր գնահատման, այս անգամ նաև գոյներու ընտրութեան ու զուգորդութեան տեսակէտէն. և ուսուցիչը կու տայ անշուշտ իր բացատրութիւններն ու մատնանշումները։

Այս բոլոր աշխատանքի վրայ հիմնուած, ուսուցիչը կ'անցնի խառնման աստիճանին. տղաքը պատուէր կ'ըստանան դուրսը նոր մէկ-երկու փորձ ընելու թէ՛ անգոյն թէ՛ գունաւոր, թէ՛ բոլորովին նոյն տարրերով և թէ՛ երբեմն որոշ թեթև յաւելումով կամ փոփոխութեամբ։ Այս նոր նկարները ուսուցիչը յաջորդ դասին կրնայ ընդհանուր ուշադրութեան նիւթ դարձնել, կրնայ թեթևակի նայիլ ու անցնիլ նոր աշխատանքի։ Այս բոլոր ինքնաշխատութենէն ետքը ուսուցիչը ցոյց կու տայ նոյն տարրերով կազմուած ընտիր ու արժէքաւոր զարդանկարներ տպուած կամ գունաւոր. փնտռել կու տայ գեղեցկութիւններուն պատճառը. այլ և կրնայ արտանկարել տալ մէկ կամ միւս օրինակը։

Ե. ՊԱՏԿԵՐԵԼ

Գծելը միշտ կը կատարուի իրականէն, առարկային վրայէն. բայց երբ նոյն առարկան քանի մը անգամ կը նկարեն՝ շատ մը կէտեր ու մասեր կ'ըլլան նկարին վրայ, որ կը նկարուին ո՛չ ամենքը նոր ուշադիր դիտումով, այլ հին դիտողութիւններու հիման վրայ, այսինքն կ'ունենան յիշողութեամբ նկարուած մասեր իրենց վրայ։ Եւ հետըզհետէ ամբողջը կարելի է նկարել յիշողութեամբ։

Իսկ երբ բան մը շատ ու շատ անգամներ կը նկարենք՝ աննկատելի կերպով կ'ըսկսինք կոկել, լրացնել, գեղեցկացնել, խտացնել, այսինքն ամենէն տիպիկ, ամենէն ազդու, ամենէն արտա-

յայտիչ գծերը գտնել, հետզհետէ զտելով ու մաքրելով իրականութեան պատահական կողմերէն, թերի աղեղծ կողմերէն և շեշտելով կարեւոր գծերուն ցայտքը և կատարելագործելով նկարելու շարժումներուն համարձակութիւնը։ Յիշողութեամբ նկարելուն առաջին մեծ արդիւնքն է այդ կատարելագործումը, հին տեսածներէն օգտուիլը։

Յիշողութեամբ նկարելուն երկրորդ մեծ արդիւնքն ալ արտաքին իրականութեան հանդէպ աւելի ու աւելի ազատ վերաբերումն է և նկարներու մէջ հետզհետէ ներքին մտածումներու ստացած կարեւորութիւնը։ Յիշողութեամբ նկարը նախ ըստ էութեան իրականութեան մը վերարտադրութիւնն է գուցէ քիչ մը իտէալացումով կամ թերացումով։ Իրականութենէն արդէն զգալի կերպով հեռացում մըն է, երբ յիշողութեամբ նկարին մէջ իրականին մէջ եղած մասերուն վրայ իրականին մէջ չեղած մասեր կ'աւելնան, երբ երկու իրարմէ տարբեր իրականութիւններ ամբողջովին կամ մասամբ իրար կը միացուին։ Յիշողութեամբ գծուած նկարի իրականութենէն ունեցած անջատումը շատ աւելի կը շեշտուի, երբ նկարին ամբողջութիւնը դասաւորուած ու կազմուած կ'ըլլայ ըստ ներքին մտածումի, ըստ հաճոյքի. ըստ ներքին մասնաւոր դիտաւորութեան, այսինքն երբ դուրսի իրականութեան մը փոխարէն կը նկարուի ներքին պատկերացում մը. ներքին ըմբռնում մը, ներքին մտածում մը։

Նկարչութիւնը այս աստիճանին վրայ կը դադրի այլեւս պարզ յիշողութեամբ գծել մը ըլլալէ ու կը դառնայ յօրինում, ստեղծագործութիւն գծերով. յիշողութեամբ գծելը հետզհետէ կը դառնայ մտածումներու և զգացումներու արտայայտութիւն պատկերներով. նկարելու այս կողմն է, որ կ'անուանեմ պատկերել։ Յիշողութեամբ գծելը կը տանի դէպի պատկերում և պատկերումը հիմնուած է յիշողութեամբ նկարելու վրայ։ Եւ այս երկուքն ալ պէտք և իրաւունք ունին յատուկ ուշադրութեան և յատուկ մշակման նկարչութեան դասերու ընթացքին։

Յատուկ դասեր պէտք է նուիրել յիշողութեամբ գծելուն։ Նախ անփոփոխ կերպով իրենց առարկային վրայ գծածները նորէն ու նորէն գծել տալով յիշողութեամբ. նկարելէն ետքը իրենց նկարածը և իրականը կը համեմատեն ու կը սրբագրեն։ Նոյն առարկաները կարելի է նկարել տալ յիշողութեամբ միայն որեւէ մաս մը փոխած կամ ուրիշ դիրքով կամ իրեն համապատասխան ուրիշ առարկայի մը հետ համադրուած։

Այս զուտ յիշողութեամբ գծելու վարժութիւններէն կարելի է աւելցնել յիշողութեամբ և յօրինելով նկարչութիւնը. իրենց յիշողութեամբ արդէն նկարած պատկերներու սահմանին մէջ կը յանձնարարուի այսինչ մտածումը, այսինչ զգացումը, այսինչ գաղափարը արտայայտել, արտայայտելու փորձն ընել։ Այս մտածումն ու

զգացումը կրնայ ուսուցիչը ուղղակի իրմէն թելադրել․ աւելի արժէքաւոր է, երբ ամբողջ դասարանը իրենց գծած իրերն ու պատկերները աչքի առաջ ունենալով իրենք խմբական աշխատակցութեամբ կը հասնին այս կամ այն համադրութիւնը տալու գաղափարին․ և վերջապէս մէջէմէջ կարելի է ձգել, որ ամէն մէկը տրուած որոշ յիշողական պատկերներով ինքը փորձէ ամբողջութիւն մը յօրինելու, որ իմաստ մը ունենայ, որ միտք մը, զգացում մը, բան մը արտայայտէ։

Յաջող օրինակները ընդհանուր քննութեան կ'ենթարկուին, յաջողութեան պատճառները կը փնտռուին, ուսուցիչը կ'ընէ իր լրացնող սրբագրութիւնները, և կրնայ պատուիրել, որ ամենքն ալ այդ ուղղութեամբ իրենք ալ փորձեն հետևողութիւն մը։

Զ. ՋՐԱՆԵՐԿ

Դպրոցական նկարչութեան հիմքը գծերով նկարելն է, ուրեմն մատիտով։ Վրձինով նկարելը շատ աւելի մասնագիտական բան մըն է ո՛չ նիւթ ընդհանուր կրթութեան։ Եւ մասնաւորապէս իւղաներկով վրձինի աշխատանքը․ բայց ջրաներկով աշխատիլը որոշ տեղ պէտք է ունենայ և յատկապէս դպրոցական տարրական շրջանին․ Նախ վրձինի գործածութեան չափով մը վարժուելու համար, երկրորդ գոյներու իրար հետ ունեցած յարաբերութեան ու բաղադրութեան մասին տարրական առողջ դատողութիւն մը ունենալու համար․ Երրորդ շատ հաճելի խաղ մըն է, ճաշակ կրթող և չունի որևէ անտեղութիւն։

Նկարչութեան դասերէն մէկը մէջէմէջ կարելի է յատկացնել ջրաներկի, այսինքն ջրաներկի մէջ թաթխուած վրձինի դրուածքով զանազան ծաղիկներ, զարդեր, զարդանկարներ պատկերելու վարժեցնել տրուած օրինակի մը հետևողութեամբ․ այդ օրինակները կամ կ'ըլլան տետրակի մը մէջ կամ կու տայ ուսուցիչը ազատ թղթի կտորի մը վրայ։

Ստացման աստիճանին վրայ՝ ներկերը պատրաստելու, գոյները բազապրելու, վրձինը բանելու, ուրկէ սկսելու և ինչ կերպով շարունակելու նախապատրաստական աշխատանքէն ետքը՝ կ'անցնին տղաքը վրձինը գործածելու և ընդօրինակելու։

Նոյն կամ նման օրինակներու քանի մը կրկնութիւնները թէ՛ ուսուցչի ներկայութեան, ինչպէս և տունը ամէն մէկը իր համար, կը կազմեն իւրացման աստիճանը։

Արդէն սորված տարրերու ու նկարներու միջոցով զանազան նոր համադրութիւններ, շրջանակներ ու զարդեր յօրինելը կը դառնայ խորացման աշխատանք։

IV.— ՆԿԱՐՉՈՒԹԻՒՆԸ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԿՐԹՈՒԹԵԱՆ ՎԵՐԻՆ ԿԱՐԳԵՐՈՒՆ ՄԷՋ

Բարձր նախակրթարանի երկրորդ կէսէն այլեւս դժուար է նկարչութիւնը պարտադիր դարձնելը։ Շատ է ցանկալի, որ հնար եղածին չափ շատերը շարունակեն նկարչութեան դասերը և ձեռք բերեն կեանքի մէջ յաճախ ու շատ մը կողմերով պէտքի եկող կարողութիւն մը, որ և միեւնոյն ժամանակ շատ հաճելի ու ազնիւ զբօսանք մըն է։ Պէտք է համոզել ու դրդել տղաքը, որ հետեւին նկարչութեան, բայց պէտք չէ պարտադրել. արդիւնքը կ՚ըլլայ գժգոհութիւն ու բռնադատուած առանց որեւէ լուրջ հետեւանքի։

Ընդհանրապէս պէտք է ջանք գործ դնէ ընդհանուր կրթարանը, որ բարձր նախակրթարանի կէսէն սկսած ամէն աշակերտ հետեւի անպատճառ գեղարուեստի մը, կա՛մ խմբական երգ, կա՛մ նըւագ մը, կա՛մ նկարչութիւն, կա՛մ քանդակ կա՛մ ուրիշ աւելի «գործնական» գեղարուեստ մը, որոնց տեսակները շատ են։

Բարձր նախակրթարանի ճիշդ կէսէն սկսած ուրեմն գեղարուեստները կը դադրին պարտադիր ուսում ըլլալէ իրենց ներգործական մասով։ Հարցը բոլորովին տարբեր է երբ կը մօտենանք գեղարուեստներու կրաւորական կողմին. ճարտարապետական, արձանագործական, նկարչական, ինչպէս և զանազան իրերով ու նիւթերով պատրաստուած գեղարուեստական արտադրութիւնները ամէնուն համար են, անխտիր ամէնքի վայելքին համար։ Եւ ընդհանուր կրթութիւնը պարտական է տալու ամէնուն և՛ ծանօթութիւնը գեղարուեստական կարեւոր արտադրութիւններուն և արտադրողներուն, և՛ ճաշակը այդ բոլորը ըմբռնել, գնահատել և վայելել կարողանալու, և՛ պահանջը իր ամբողջ կեանքին մէջ այդ վայելքը փնտռելու։

Տեսողական գեղարուեստներու համար ալ ընդհանուր կրթութեան մէջ բռնելիք ճամբան երկուք է։ Նախ ամէն աշակերտ բարձր նախակրթարանի կէսէն սկսած երկու շաբաթը անգամ մը պարտադիր կերպով պէտք է ներկայ ըլլայ գեղարուեստական երկերու լուսարձակով կատարուող և խիստ ընտրութեամբ ու սիստեմով տարուած ցուցադրութիւններուն ուսուցչի ղեկավարութեան տակ և անոր տըւած բացատրութիւններուն ու մեկնութիւններուն լուսարձակին դէմ։ Տեսողական գեղարուեստներու կրաւորական իւրացմանը ծառայող երկրորդ միջոցն է դպրոցական երեք լսարաններու մէջ աւանդըւող գեղարուեստներու պատմութիւնը, ուր պատմական լուսաբանութեամբ և յաջորդականութեամբ և բոլոր հին ու նոր ժողովուրդները աչքի առաջ ունենալով ջանք կ՚ըլլայ ամփոփել ու ամբողջական ընդհա-

նուր ակնարկ մը տալ տեսողական գեղարուեստներու ծագման, զարգացման և աստիճանական փոփոխութիւններու ընթացքի մասին, որուն զոյգ կ'երթան բնական կերպով օրէնքներու, որոշ ընդհանուր երեւոյթներու ու կանոններու մատնանշումը, ինչպէս և ժողովուրդէ ժողովուրդ եղած տարբերութիւններու ցեղական, տեղական ու հոգեբանական բացատրութիւնը։

ԱՂՋԻԿՆԵՐՈՒ ՁԵՌԱԳՈՐԾԸ

Մանկապարտէզի տարիքէն ետքն ալ բազմաթիւ են անշուշտ ձեռական խաղերուն ու աշխատանքներուն տեսակները և՛ աղջիկներուն համար և՛ մանչերուն. շատ ալ հետաքրքիր են և օգտակար բաներ են, հաճելի ժամանց են և ապրուստի միջոց. բայց ընդհանուր կրթութեան համար չեն. աւելի կամ պակաս շեշտըւած կերպով մասնագիտական աշխատանքներ են. կը մնան մասնաւոր հակումներու և մասնաւոր սէրերու սահմանին մէջ։ Դպրոցը կրնայ այդ կարգի մէկերկու ձեռական աշխատանքներու համար ալ յարմարութիւններ ստեղծել իր շրջափակին ու իր խնամքին տակ, եթէ աշակերտներու կողմէն լուրջ ցանկութիւն ըլլայ և ինքն ալ բաւարարելու յարմարութիւն ունենայ, ասկէ աւելին ընել չի կրնար։

Ձեռական աշխատանքներուն մէջ սակայն կան ասեղով աշխատանքի տեսակներ, որոնց գիտնալն ու վարժըւած ըլլալը բոլոր աղջիկներուն համար անհրաժեշտութիւն մըն է իրենց անձի և իրենց տան հագուստ-կապուստի պէտքերը հոգալու տեսակէտէն։ Ըստ էութեան, ընտանիքի պարտաւորութեան մէկ մասն է աս ալ և արդէն շատերը ընտանեկան շրջանակին մէջ կը սորվին ու կը վարժըւին միլի, կեռ-ասեղի և ասեղի զանազանակերպ գործածութեանը։ Բայց ամեն ընտանիք նոյն կարողութիւնը, նոյն պայմանները և նոյն հոգածութիւնը չունի. և կեանքը տեսակ մը դպրոցին է փոխանցեր այդ կարողութիւնները մշակելու պարտաւորութիւնն ալ, իբրև բոլոր աղջիկներու համար ընդհանուր եղող պէտքի մը բաւարարումը։ Աղջիկներուն համար այդ ձեռագործի աշխատանքները մասնաւոր դասի սահմաններէն դուրս կու գան և կը դառնան ընդհանուր ծրագրային պարտաւորութիւն։

Տարրական նախակրթարանի մէջ հարկ կ'ըլլայ յատկացնել շաբաթական երկու պահ, բարձր նախակրթարանի երկրորդ երկամեակին կարելի է մէկ պահով ալ բաւականանալ։ Դասի ատեն պէտք է ցոյց տալ աշխատելու եղանակը. նիւթը, ձեւը, գործը և կատարուածի ալ ստուգումն ու սրբագրական բացատրութիւնները. բուն աշխատանքը պէտք է կատարուի դուրսը, ամեն մէկը իր համար։

Եւ աշխատանքներու ընտրութեան ու կատարման առեն առաջին սկզբունքը պէտք է ըլլայ խուսափում ամէն մասնագիտականէ, տալ ինչ որ պիտանի ու անհրաժեշտ կը նկատուի բոլորի համար, իբրեւ ճաշակի, մատներու և ըմբռնողութեան զարգացում. այսինքն ինչ որ պիտանի պիտի ըլլայ կեանքի մէջ ամէնուն համար, առանց մասնաւոր կերպով այս ու այն արուեստը և գործը աչքի առաջ ունենալու։ Անշուշտ յանցանք մը չէ այս ու այն աղջկան մասնաւոր շնորհքին կամ ձգտումին ընթացք տալը. բայց ատիկա կ'ըլլայ ծրագրէ դուրս, անհատական ու բացառիկ բան մը, առանց միւսներէն ալ նոյնը պահանջելու, առանց ընդհանուր աշխատանք դարձնելու։

Բարձր նախակրթարանի վերջին երկամեակը յատկապէս պէտք է յատկացուի կար ու ձեւի ուսուցումին. նորէն ամէն տեսակի մասնագիտական-մոտիստական ձգտումներէ դուրս. սորվեցնել անոնց ներքին ու արտաքին ամէն տեսակի հագուստներ ձեւելու ու կարելու եղանակը թէ՛ իրենց համար և թէ՛ փոքրիկներու։ Նպատակը գործնական կարողութիւնը տալն է տան առօրեայ պէտքերուն բաւարարելու, որով և մասնաւոր հակում ունեցողներուն ապագայ ճամբան կը հարթուի, և որոշ աստիճան մը ճաշակի զարգացում։

Ուբերոդ Հաստուած

Խաղ ու մարզանք

Ա. Ի՞ՆՉ Է ԽԱՂԸ

I.— ԽԱՂԸ ԿԵՆԴԱՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀԻ ՄԷՋ

Խաղը միայն մարդկային երեւոյթ չէ, ո՛չ ալ մարդուն հնարածը, իբրեւ քաղաքակրթական ստեղծում։

Գիտենք որ կը խաղան կենդանիներն ալ. ողնաւոր կենդանիներուն մէջ շատ օրինակներ ունինք. անողն կենդանիներու վրայ ալ կան բաւական դիտողութիւններ, որոնք համապատասխան կու գան ողնաւորներու խաղին. բայց ընդհանրապէս շատ աւելի քիչ են դիտուած եւ դիտողութիւններն ալ այն լրջութիւնն ու խորութիւնը դեռ չունին, քանի որ անողն կենդանիներու կազմն ալ, ապրուստն ալ շատ աւելի հեռու ու տարբեր է մերինէն։

Բայց եղած առօրեայ դիտողութիւնները կամ գիտական կատարուած փորձարկութիւնները աչքի առաջ ունենալով՝ կրնանք ըսել, որ խաղալու երեւոյթը գոյութիւն ունի գրեթէ ամբողջ կենդանական թագաւորութեան մէջ. հոս ու հոն շատ աւելի յստակ կամ ընդգծուած կերպով, ուրիշ շատ տեղեր ալ սաստիկ նուազ աստիճանով մը, դժուար նկատելի ու կասկածելի ձեւով մը, երբ չենք կրնար որոշ կերպով ըսել, թէ կենդանիին ըրածը խա՞ղ էր թէ կեանքի պէտքին ծառայող շարժում մը։

Մեզի համար, կենդանիներու վրան, խաղը կապուած է բացառապէս շարժումին. այն պարզ պատճառով, որ անոնց ներքին մտածական, զգացական խաղերու մասին ոչինչ գիտնալ չենք կրնար. մեր դիտողութեան ենթակայ են միայն անոնց կատարած շարժումները։

Այնպէս որ կենդանական աշխարհի մէջ խաղը բացառապէս կապուած է մկանային դրութեան հետ։ Եւ կրնանք ըսել խաղի համար,

յենուելով գիտական դատողութեան վրայ, թէ ուր մկան կայ, հոն ալ խաղ կայ, դիտել ու ապացուցանել կարողանանք թէ ոչ․ ուր որ գործող մկաններ կան, հոն խաղն ալ աւելի նկատելի կը դառնայ․ ուր բարդ ու զարգացած մկաններ են առաջացած, ուրեմն մկանային բարդ ու զարգացած աշխատանք կը կատարուի, հոն ալ խաղ ըսուածը շատ աւելի շեշտըւած կերպով մէջտեղ կու գայ։

Մկանի մը կատարած շարժումը սովորաբար կ՚անուանենք աշխատանք։ Արդ, ո՞րն է աշխատանք-շարժումի և խաղ-շարժումի մէջ եղած տարբերութիւնը։ Շարժումի տեսակէտէն, կատարուած մկանային աշխատանքի տեսակէտէն ո՛չ մէկ տարբերութիւն չկայ և չի կրնար ըլլալ։ Երկու պարագային ալ բոլորովին նոյն մկանային գործողութիւնն է, որ կը կատարուի։ Տարբերութիւնը կատարուած աշխատանքին մէջը չէ, այլ այն նպատակին մէջն է, որու համար որ այդ մկանային շարժումը կը կատարուի։ Եթէ շարժումը կը կատարուի կեանքի արտաքին պէտքի մը բաւարարելու համար, շարժումը կը դառնայ գործ, աշխատանք։ Եթէ մկանային շարժումը կը կատարուի ո՛չ թէ արտաքին կեանքի որևէ անմիջական պէտքին պատասխանելու համար, երբ արտաքին, կեանքի ու ապրուստի դրդում չկայ, այլ կը կատարուի գործող գործարանի ներքին դրդումով, գործարանի իրեն ներքին պէտքին բաւարարելու, ներքին զարգացման նպաստելու, գործարանի մէջ ներքին հաւաքուած ուժերը գործադրելու, սպառելու համար՝ կատարուած մկանային շարժումը կ՚անուանենք ո՛չ թէ գործ կամ աշխատանք, այլ խաղ։

Ուրեմն խաղ ըսուածը մկանային ներքին դրդումով, ներքին ուժերու բնական պահանջով, ներքին զարգացման բնական անհրաժեշտութեամբ կատարուող մկանային շարժումներն են։

Այս ըմբռնումով կենդանական խաղերու առաջին պատճառը բնախօսական է․ կենդանին այսինչ մկաններն ունի որոշ կազմով ու զարգացումով․ և իր ստացած սնունդով ուժեր են հաւաքուած այդ մկաններուն մէջ․ որոնք անգործ ու անաշխատ են մնացած․ այդ հաւաքուած ուժերը սպառելու, իր գործելու վարժըւած մկանները գործածելու, բանեցնելու բնախօսական անհրաժեշտութիւնն է, որ կենդանին կը դրդէ շարժումներ ընելու, շարժումներ ընելու համար որոշ իրեն սովորական ձևով ու յաջորդականութեամբ․ և անշուշտ որ ինչքան շատ որ այդ ձևով խաղայ ու իր ունեցած մկանները գործածէ, բնական կերպով, ինքնին, առանց որևէ դիտաւորութեան վարժըւած, մարզած, զարգացուցած կ՚ըլլայ կենդանին, իր այդ որոշ մկանային խումբերը որոշ ուղղութեամբ։

Խաղի ատեն ալ կը գործեն նոյն մկանային խումբերը, նոյն ինչ որ կեանքի պէտքով կատարուած աշխատանքի ատեն, խաղի ատեն ալ կը գործեն նոյն յաջորդականութեամբ, ինչ՛ աշխատանքի

ատեն, կը գործեն նոյն ձեւով ու կերպով, ինչ իրական արտաքին պէտքի մը ծառայելու ատեն։ Հետեւանքը կ՚ըլլայ, որ խաղի համար կատարուած աշխատանքը, որ ինքը արտաքին դրդում ու նպատակ չունի, արտաքին պէտքերու ծառայելու համար ստեղծած ու առաջացուցած մկանային դրութեան ուժեղացմանը, զարգացմանը և մարզումին կը ծառայէ։

Եթէ քիչ մը ուշադրութեամբ դիտելու ըլլանք կատուի մը, շան մը, կապիկի մը կամ որեւէ այլ կենդանիի մը խաղերը, իսկոյն բացայայտ կը դառնայ որ անոնցմէ ամէն մէկուն խաղացածը որեւէ պատահական խաղ մը չէ, մկանունքները պատահական շարժումներ չեն, յիմար ցատկռտուքներ ու պատահական վազվզուքներ չեն, այլ ինչքան ալ յիմար վազվզուք ու ցատկըռտուք ըլլան, որոշ իմաստ մը ունին․ կենդանին որոշ բան մը կը խաղայ․ կատուն մուկ բռնել կը խաղայ, շունը որս բռնել կը խաղայ, այծերը իրենց կոտոշները դէմ-դէմի տըւած կռիւ կը խաղան, կեանքի կռիւը, իր գոյութիւնը պահելու կամ իր սեռը ապահովելու կռիւը․ այսինքն կենդանիները ամէնքն ալ կը խաղան այն բաները, որ կեանքին մէջ իրենց գլխաւոր ընելիքն է։ Ամէն մէկը իր գլխաւոր ընելիքը կը խաղայ, իր ընելիքին կը վարժըւի, կը պատրաստըւի․ իր ընելիքը կը սորվի։ Այսինքն խաղ ըսուածը բնազդօրէն կատարուող անհրաժեշտութիւն մըն է, կեանքի կռուին համար անհրաժեշտ նախապատրաստութիւն մը։

Հարցի այս երեսը աւելի ցայտուն կը դառնայ երբ աչքի առաջ ունենանք, որ կենդանական ձագուկներու այդ խաղերուն շատ յաճախ մասնակից են նաեւ իրենց ծնողները։ Ծնող ու ծնուած կը խաղան միասին և միշտ ալ իրենց խաղցած խաղը կեանքի ու գոյութեան կռուին մէջ իրենց կատարելիք գլխաւոր գործն է, որ կը խաղան։

Եւ երբեմն անոնց խաղին մէջ այն աստիճան գործնական տարրեր կը մտնեն, որ ակամայ ստիպուած ենք մտածելու, որ ծնողները գիտեն թէ ինչ կ՚ընեն։ Երբ կատուն իր բռնած և կիսովին խեղդած մուկը կը բերէ ու կը ձգէ իր ձագերուն առջեւը, որ հետը խաղան, ակամայ կը մտածես, որ մայրը մուկ բռնելու դաս կու տայ, մուկ բռնելու ձեւերը վարժեցընել ու մարզել կը ցանկայ իր փոքրիկներու հոգիին մէջ։

Այնպէս որ կենդանական խաղերուն մէջ հիմնական բնախօսական պատճառին սերտօրէն հիւսուած, փաթթըւած է կրթական նպատակ մը, ընդհանրապէս անգիտակից ու բնազդական, երբեմն կարծես թէ նոյնիսկ գիտակից ու գիտաւորեալ։ Անվար կրթութեան կարծես երբեմն կը միանայ ղեկավար կրթութիւնը նոյնիսկ կենդանական աշխարհին մէջ։

II.— ԽԱՂԸ ՀԱՍՈՒՆ ՄԱՐԴՈՒ ՀԱՄԱՐ

Մարդն ալ կենդանի մըն է ամենէն առաջ, որով և նոյնն է խաղին դերն ու էութիւնը մարդուն համար։

Հասունացման տարիքը հասած մարդուն համար խաղալու դրդող հիմնական պատճառը բնախօսական է՝ իր կուտակուած ու անգործ մնացած եռանդին սպառումը։

Եւ հոս արդէն մեր ներքին գիտողութեամբ և մեր նմաններու բառական արտայայտութեան շնորհիւ գիտենք արդէն, որ միայն մկանային գործունէութիւնը չէ խաղ դարձողը, այլ և մեր բոլոր հոգեկան կարողութիւնները՝ և՛ մտաւոր և՛ զգացական։

Ինչպէս մեր ուսած մկաններուն անգործութիւնը պահանջ կը ծնի խաղ-շարժումներու, այնպէս ալ մեր մտաւոր կարողութիւններուն անգործութիւնը պահանջ կը ծնի խաղ-մտածումներու, մտքի խաղերու, և մեր զգացումներու անգործութիւնն ալ պահանջ կը ծնի խաղ-զգացումներու։

Մարդկային մկանային խաղերը հասուն մարդոց բազմատեսակ շարժուն խաղերն են՝ ուր աշխատանքին կը մասնակցին մարմնի մկաններուն բազմաթիւ խմբեր։

Մտքի խաղերն ալ շատ բազմատեսակ են, հանելուկներէն, զանազան կատակներէն, զանազան հնարամիտ խնդիրներէն սկսած, որոնք զուտ մտային խաղեր են, ինչպէս և երևակայական պատմութիւններ ու ասութիւններ հնարելն ու պատմելը. մինչև զանազան տեսակի իրերու միջոցով կատարուող մտային խաղերը, հաշուի խաղերը, թղթի խաղերը, նարտի ու ճատրակ ու տամա։

Իսկ յուզազգացական չգործածուած ուժերու սպառումը եղող խաղերը մեր առօրեայ առանց պատճառի սուտերն են, բամբասանքները, շատ մը խաղեր ու կատակներ, որոնց նպատակը յուզում ու զգացում գրգռելն է նախ ըսողին ու հնարողին մէջ, ետքն ալ լսողին ու հետեւողին մէջ։ Այդ յուզազգացական խաղերուն ամենէն ազնիւ ու բարձր տեսակները կը ներկայացնեն մեր գեղարուեստները և ամենէն շատ ու ամենէն ընդհանուր եղողը բանահիւսական ամեն տեսակի ու աստիճանի ստեղծագործութիւնը, այլ և ամեն տեսակի ձայնով ու գործիքով բոլոր երաժշտական ստեղծագործութիւնները. թատրոնը, ընթերցումը, սինեման, երաժշտական ունկընդրութիւնները, ցուցահանդէսները։

Ինչքան ալ հետզհետէ բանահիւսական ստեղծագործութիւններու իրենց աւելի բարձր ու աւելի բարդ տեսակներուն մէջ ուսումնասիրական, գիտական և նոյնիսկ որոշ աստիճանի գործնական տարրեր խառնուին՝ իր խորքին մէջ բանահիւսութիւն արտադրող պատճառը

իր մէջը կուտակուած յուզումներն ու զգացումները թափել, սպառել ու ազատուիլն է հեղինակին համար, ընթերցողին ու լսողին համար ալ ուրիշի այդ թափած յուզումներու պատկերացումով իր մէջը արուեստական ճամբով յուզումներ առաջացընելն է։

III.— ԽԱՂԸ ՄԵՐ ՄԱՆՈՒԿՆԵՐՈՒՆ ՀԱՄԱՐ

Հասուն մարդոց խաղերուն մէջ քիչ կը պատահի խաղերուն փաթթըւած կրթական տարրը։ Հասուն մարդու համար խաղը կրթական միջոց մը չէ ընդհանրապէս. խաղը ժամանց է, ձանձրոյթ փարատող, պարապ ու անգործ մնացած միջոցը բանով մը լեցընելու պահանջ, կամ ամենէն ազնիւը հոգին բարձր զգացումներով, բարձր յուզումներով ու գեղարուեստական ամենաընտիր ստեղծագործութիւններով «զբաղեցընելու» ցանկութիւն։

Ընթերցում, թատրոն, սինեմա, ցուցահանդէս և քանաէր, այսինքն յուզազգացական ամենէն բարձր և ազնիւ տեսակներուն մէջ է միայն, որ կրթական կամ ինքնակրթական տարր մը փաթթըւած կ'ըլլայ պարզապէս նայելու, լսելու, խնդալու, յուզուելու հաճոյքին։

Կրթութիւնը մեծերուն համար երկրորդական դեր ունի և ո՛չ ամեն անգամ։ Մանուկներու համար, այսինքն կրթըւելու յատուկ տարիքին մէջ եղող մանուկին համար, ան ալ կ'ըստանայ առաջնակարգ կարեւորութիւն և մշտական գործօն մը։

Մանուկներու կեանքին պէտքերը, ըլլան անհատական, առողջական թէ պաշտպանողական, բոլորը կը հոգացուին իր ծնողներուն կողմէ, իր ուժերն ու հասողութիւնն ալ դեռ այն աստիճան անզարգացած ու տկար վիճակի մէջ է, որ ինքը կատարել չի կրնար. որով մանուկը արտաքին պէտքերը բաւարարելու համար ընելիք չունի. մանուկի առաջին 6-7 տարիները, իրեն ու ընտանիքին համար պիտանի գործի բնաւ «աշխատանք» չունի. հետեւանքը ան կ'ըլլայ որ մանուկներուն բոլոր ըրածը կը դառնայ խաղ, այսինքն մարմնական ու հոգեկան բոլոր կարողութիւններու գործունէութիւնը միայն, այդ կարողութիւնները գործադրելու համար. եղած գործարանները գործել տալու պահանջ և այդ գործարաններուն մէջ ամբարուած եռանդը ըսպառելու պահանջ։

Սակայն ինչպէս կենդանիներուն համար ըսի, խաղի բնախօսական այս բնազդական ու անհրաժեշտ գործունէութիւնը ինքնին ու բնական կերպով կը դառնայ գործող օրգանիզմը կատարելագործող միջոց մը՝ այդ օրգաններուն գործունէութիւնը սրող, զարգացընող, վարժող ու մարզող միջոց մը. այսինքն բնախօսական երեւոյթը ինքնիրենը անխուսափելի կերպով կը դառնայ կրթական երեւոյթ։

Նախ խաղը կ՚ըլլայ ու կը գործէ մեծ մասով իբրեւ անվար կըրթութիւն, բայց ինչպէս ընտանիքի ծոցին մէջ, այդպէս ալ մանաւանդ հանրային կրթական հաստատութիւններու մէջ, իսկոյն կ՚օգտըւին խաղի այդ մեծ կրթական յատկութենէն, որով խաղը կը դառնայ նաեւ ղեկավար կրթութեան հիմքն ու էութիւնը։

Մանկական կրթութիւնը մանկապարտէզի մէջ, ինչպէս որ էր ընտանիքի մէջ, կը գործէ իբրեւ խաղ։ Մանկապարտէզի կեանքն ալ բոլոր զբաղումներն ալ, ամբողջ ուսուցումն ու դաստիարակութիւնն ալ կը կատարուի խաղի ձեւի տակ. ամեն ինչ իբրեւ խաղ։ Մանկապարտէզի մէջ ապրիլը խաղալ է, սորվիլը խաղալ է, զբաղուիլը խաղալ է։

Անշուշտ առաջին տարին շատ աւելի չեշտըւած կերպով կեանքն ու խաղը, զբաղումն ու խաղը կը նոյնանան իրարու։

Միջին կարգին մէջ քանի մը թեթեւ պահանջներ, քանի մը կարգ կանոն եւ որոշ զբաղումներ հոս ու հոն կ՚ըսկսին աշխատանքի ձեւ առնել, այսինքն փոքրիկները կը կատարեն գիտակից կերպով որոշ նպատակի մը համար, օրինակ, ամենէն կարեւորը՝ սորվիլը. բաներ կ՚ընեն յատկապէս ու գիտակցօրէն սորվելու համար. այսինքըն այդ կէտերուն մէջ խաղը կը վերածուի աշխատանքի։

Թէ կարգ-կանոնի, թէ ընկերային պարտաւորութիւններու եւ թէ զբաղումներուն մէջ աշխատանքը շատ աւելի յստակ կերպով եւ շատ աւելի կանոնաւոր կերպով կ՚ըսկսի երեւալ երրորդ տարին տղոց հասունացման զուգընթաց, երբ կ՚ըսկսին նաեւ գիրն ու կարդալը եւ սիսթեմատիկ հաշիւը։

Մանկապարտէզի վերջին կարգին մէջն ալ ընդհանուր առումով դեռ ընդհանուր տիրապետութիւնը խաղինն է, ամեն ինչ խաղի ձեւով. բայց հետզհետէ խաղը կ՚առնէ ինքը աշխատանքի ձեւ, որովհետեւ կը բարդանայ. որովհետեւ գիտակից կը դառնայ, որովհետեւ սորվելու գաղափարը կը չեշտըւի, «եկած են բաներ մը սորվելու համար»։ Մանկապարտէզը դպրոց դառնալու վրայ է։ Վերջն են մանկական տարիքին։

IV.— ԽԱՂԸ ԼԱՅՆ ՈՒ ՆԵՂ ԻՄԱՍՏՈՎ

«Խաղ» բառը սակայն երկու գործածութիւն ունի, իր լայն ու իր նեղ իմաստը։

Մինչեւ հիմա այդ բառն առած էինք իր լայն իմաստով, իր գիտական իմաստով, իբրեւ կենդանական դիզուած ուժերու սպառում ներքին գործարանին պահանջով։ Եւ այդ ըմբռնումով մանկապարտէզը իր բոլոր էական կողմերով, իր կեանքով, իր զբաղումներով

գրեթէ ամբողջովին կը ներկայանայ իբրեւ խաղ. աշխատանքին կը մնայ համեմատաբար շատ փոքր մաս մը, այդ աշխատանքն ալ կը կատարուի խաղի ձեւով, խաղի ոգիով։

Բայց ինչպէս կեանքի, այնպէս ալ մանկապարտէզի առօրեայ կեանքին մէջ «խաղ» բառը չենք գործածեր այդ լայն իմաստով, որ գիտական մտածում է. կը գործածենք իր առօրեայ շատ աւելի նեղ գործնական իմաստով։

Մանկապարտէզին մէջ հոսող կեանքը, ապրուստը, վարմունքը կ՚անուանենք կեանք, ապրուստ, վարմունք. մեծերու աշխատանքին հետ համեմատելով ու հակադրելով է որ անոնք խաղի կը վերածուին, խաղի կը նմանին. այդ բոլոր խաղերը մանուկի կեանքն են ու մանուկին ապրուստը, կենցաղը. և այդպէս ալ պիտի կոչուէին ու կը կոչուին մանկապարտէզին մէջ։

Այդպէս ալ մանկապարտէզին մէջ կատարուող ամեն տեսակի զբաղումներուն ստուար մեծագոյն մասը, որ խաղի պէս, խաղի ձեւով ու խաղի, հաճոյքի ձեւով կը կատարուին, երբեք չենք անուաներ խաղ, այլ անոնք զանազան զբաղումներն են մանուկի, անոր կատարած զանազան մտաւոր ճիգերն ու ջանքերն են, որ կ՚անուանենք «հոգեկան աշխատանք», կամ իր մաններու գործածութեամբ առաջացուցած գործերն են, կերտուածքներ որ կ՚անուանենք «ձեռական աշխատանք»։ Չէ որ խաղն ու աշխատանքը բոլորովին միեւնոյն գործունէութիւնն են, բոլորովին միեւնոյն գործադրութիւնը, ըլլայ մկանային, ըլլայ հոգեկան. կը տարբերին իրարմէ միայն իրենց նպատակով. ինչ որ խաղ է մեծերու տեսակէտէն, կեանք ու աշխատանք է փոքրերու համար։

Այնպէս որ մանուկներուն համար «խաղ» բառը կը մնայ միայն շատ նեղ իմաստով կատարուող որոշ գործ ու վարմունքի, շատ նեղ իմաստով որոշ զբաղումներու։

Եւ մանկապարտէզի մէջ ալ բնականաբար միայն այն զբաղումները կը կոչուին խաղ, որոնք մանուկի տեսակէտէն իբրեւ խաղ կը նկատուին. մանուկը գիտէ, որ այդ իր ըսածն ու ըրածը իրական կեանք ու իսկական գործ ու զբաղում չէ, այլ ժամանցի համար, զբաւարճանալու համար, այնպէ՛ս խաղալու համար եղած բան մըն է։

Եւ մենք ալ հիմա, որ մանկապարտէզի խաղերուն մասին խօսիլ կ՚ուզենք, բնականաբար այդ նեղ մտքով այդ զուտ ու իսկական խաղերու մասին է մեր խօսքը, մանկապարտէզի այն զբաղումները, որոնք մանուկներու տեսակէտէն իբրեւ խաղ կը նկատուին։

Այդ խաղերուն մէկ մասը ազատ խաղեր են, այսինքն փոքրիկները իրենց ազատ պահերուն իրենք առանձին իրենք իրենց մէջ կը խաղան ինչ որ հինէն ու նորէն լսած են կամ տեսած, շատ անգամ ալ բոլորովին ինքնուրոյն ու իրենցմէ հնարած։

Մեզի հոս զբաղեցնողը այն խաղերն են, որ մանկապարտէզի

մէջ կը գործադրուին, իբրեւ հաստատութեան կողմէ ծրագրուած ու ղեկավարուած կամ հաշուի առնուած զբաղումներ, իրենց բերած, իրենց տուած բազմատեսակ շատ մեծ օգտակարութիւններուն համար, իրենց կրթական շատ մեծ արժանիքներուն համար։

Բ. ԽԱՂԵՐՈՒ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

I.— ՊԱՏԿԵՐԱՑՈՒՄ-ԽԱՂ

Ինչպէս տեսանք նախորդ գլխուն մէջ, խաղերը բնախօսական պատճառներէ կը ծառայեն և ընկերական պատճառներու, որով և բնական կերպով կը բաժնուին երկու տեսակի։ Առաջին՝ բնախօսական խաղեր, այսինքն պարզապէս ներքին չգործածուած և կուտակուած ուժերն ու եռանդը սպառելու խաղեր։ Երկրորդ՝ ընկերական խաղեր, որոնք այդ պարզապէս իրենց կարողութիւնները գործածելու բնախօսական պատճառին կը միացնեն նաեւ մարդու ընկերական կեանքի պէտքերուն ու պատճառներուն նախապատրաստուելու, յարմարուելու, վարժուելու դրդումը։

Բնախօսական խաղերը կ'անուանենք աւելի պարզ սովորական շարժում-խաղեր։ Իսկ ընկերաբանական գունաւորումով խաղերը կ'անուանենք սովորաբար պատկերացում-խաղեր, որովհետեւ ատոնք բոլորն ալ կեանքի որեւէ գործ մը, վիճակ մը, յարաբերութիւն մը ներկայացնելու, ցուցադրելու, նմանցնելու, ձեւացնելու աւելի կամ նուազ յաջող փորձեր են։

Այդ ձեւացումներն ու պատկերացումները երբեմն կ'ըլլան շատ մանրամասն, ճիշդ ու նուրբ ներկայացումով, երբեմն կ'ըլլան թեթեւակի նմանութեամբ, մօտաւոր ճշդութեամբ, հարեւանցի ներկայացումով։ Երբեմն ալ պատկերացում-խաղը պարզ ակնարկութիւն մըն է միայն, որոշ իրականութեան, կեանքի որոշ գործի մը կամ վիճակի մը, փոփոխուած ու լրացուած է երեւակայական ու կամայական յաւելումով։ Մնացած է կեանքէն առնուած մէկ-երկու գիծ և կեանքին գործին կամ վիճակին անունը։

Արդ՝ ի՞նչ բաներ կը պատկերացնեն, կը ձեւացնեն փոքրիկները իրենց խաղերուն մէջ։

Մարդը ընդհանրապէս և մեր մանուկները մասնաւորապէս ուժեղ չափերով ունին իրենց հոգիին մէջ այն յատկութիւնը, որ կապիկներու հոգեկան կեանքին մէջն ալ շատ ցայտուն կերպով տիրապետող է, և ատոր համար կ'անուանենք կապկել։

Մանուկը կրկնել կը սիրէ ինչ որ կը լսէ, ընել կը սիրէ ինչ որ իր շուրջը կը տեսնէ, որով կրկնելն ու կապկելը կը դառնայ առաջնակարգ գործօն մանուկի հոգեկան զարգացման մէջ։

Իր շրջապատին մէջ լսած խօսքերն ու դատողութիւնները կըրկնելը և իր շրջապատի մէջ տեսածները կրկնելով ձեւացընելը, ճգնիլը, կը դառնայ իր խաղերուն առանցքը։

Փոքրիկները կը խաղան մեծերուն ըսածն ու ըրածը։

Ամեն փոքրիկ մեծերու նեղ շրջանակ մը միայն ունի իր ընտանիքին կապուած. որ ամենէն յաճախ ու մօտէն կը տեսնայ ու կը ճանչնայ, որով իր խաղերն ալ այդ նեղ շրջանակի անձերուն ըսածներն են ու ըրածները, կը ներկայացընեն անոնց խօսքը, վազքը, սովորութիւնը, աշխատանքները, զըւարճութիւնները, կատակներն ու զբաղումները։

Ասոնք ամեն մէկ մանուկի մասնաւոր ընտանեկան կապկումներն ու ներկայացումներն են։ Ասով է որ ամեն մէկ ընտանիքի երեխաներու լեզուն, սովորութիւնները, շարժումներն ու վարքը, ըրած կատակներն ու խաղերը կը տարբերին միւս երեխաներու ըսածէն ու ըրածէն։

Սակայն նոյն ժողովուրդի և նոյն ցեղի ընտանիքները ինչքան ալ տարբեր անձնաւորութիւններ ու անհատական տարբեր գծեր ունենան, բայց և այնպէս այդ բոլոր կողմերուն մէջն ալ կան ամենուն համար սովորական եղող, ըսելու, ընելու, կատակելու, վարուելու և շարժըւելու ընդհանուր կողմեր։ Այս կողմերու, գործերու, վարմունքի ու խօսքի կապկումն ու ձեւացումը դուրս կու գայ արդէն ընտանեկան մասնաւոր խաղերու սահմանագծէն ու կը դառնայ ընդհանուր խաղանիւթ, սովորական ընդհանուր խաղեր գոնէ նոյն վայրին մէջ, ընդհանրապէս նոյն ժողովուրդին մէջ և յաճախ բոլոր ժողովուրդներու համար. այսինքն մասնաւոր ընտանեկան-տեղական խաղերուն քովը, կան աւելի ընդհանուր-ազգային խաղեր, և անոնց քովն ալ շատ աւելի տարածուած ու բոլոր ժողովուրդներու յատուկ, ընդհանուր մանկական խաղեր։

Մանուկներու հոգիները շատ աւելի նման են իրար, քան հասուն մարդոց հոգեբանութիւնը. մանուկներու կեանքն ու շփումները շատ աւելի նեղ ու իրարու նման շրջանակի մը մէջ կը դառնայ, քան հասուն մարդոց գործը, կեանքն ու շրջանակն է։ Այս պատճառով ալ կապկում ու պատկերացում եղող շատ մը մանկական խաղեր, կա՛մ միջազգային են իրենց ծագումով, կամ արագ կը իւրացուին, շատ շուտով կը դառնան միջազգային։

Պատկերացում-խաղերը ընդհանրապէս ազատ խաղեր են, ինչպէս տունը, այնպէս ալ մանկապարտէզին մէջ։

Փոքրիկները կը խաղան իրենք իրենց, ըլլայ դադարներուն, լաւ

եղանակին դուրսը պարտէզը, բակը, ծառերուն տակ մէկ-երկու հոգիով, երբեմն աւելի մեծ խումբով, իսկ գէշ օդերուն ալ ներսը իրենց սենեակին մէջ։

Ներսը իրենց բաժանմունքին մէջ եղած պարագային, այդ ազատ խաղերը երբեմն շատ կը մօտենան ղեկավարուած խաղին. վարժուհին շատ է մօտիկ և բնական կերպով հոս ու հոն կը մասնակցի իր ժպիտով, դրդելով, հաւանութեամբ, ծուռ ըսուած խօսք մը շտկելով։ Բայց այս բոլորը երկրորդական է ու կողմնակի, ղեկավար խաղեր չեն ասոնք։

Ղեկավար կը դառնան, երբ վարժուհին նախապէս մտածած գիտակցութեամբ դրդում կու տայ այսինչ կամ այնինչ ներկայացում-խաղին. խորքը վարժուհին որևէ նպատակ ունի ուսուցման։ Օրինակ, դուրսը իբրև թէ սաստիկ անձրև է, փոքրիկները իբրև թէ դուրսէն կու գան, ամեն մէկը ինչպէս կը ձևացընէ դուրսի վիճակն ու իր թրջած ըլլալը, և ինչեր կ'ըսեն այդ առիթով։ Կամ կը խաղան կայարան, եկած են «հայրիկը» դիմաւորելու, որ ուրիշ քաղաքէ պիտի գայ։ Կամ, օրինակ, սիրելի հին ընկեր մըն է, որ հիւր կու գայ։ Արտայայտելու, արտայայտըւելու, ձևացընելու, ապրած ու գիտած երևոյթները արտաւորելու ու գիտակցիլ տալու, աղուոր խաղեր են ասոնք, որ և լեզուի մշակումին և հնարամտութեան կը ծառայեն։

Իսկ վերջին կարգի մեծերուն հետ պատկերացում-խաղերը շատ անգամ վարժուհին կը հիւսէ գիտութեան և յատկապէս հաշուի աշխատանքներուն, առ ու ծախ կը խաղան, խանութ կը խաղան, տոմսակ կը ցրուեն, ուր շատ մը առարկաներու գիները, չափերը, յատկութիւնները մէջ կու գան և բազմակողմանի հաշիւներ կը տեսնըւին դասի սահմաններուն մէջ։ Անշուշտ բոլորը նախապէս մշակուած ու նախատեսնըւած վարժուհիին կողմէ։

Խաղը այս պարագաներուն կը դառնայ կէս-խաղ, կը դառնայ կենդանացընող միջոց մը գիտողութիւնը, դատողութիւնն ու հաշուելը մարզելու։

Վերի օրինակներու մէջ արտայայտութեան մարզանք էր, հոս կը դառնայ դատողական մարզանք, մտածումի, մտքի։

Իսկ դուրսը պատկերացում-խաղերը միշտ կը ծառայեն չփման։ Կ'ըլլան ազատ կամ ղեկավարուած։ Երկու պարագային ալ պատկերացումը կը ջանայ կատարուող շարժումներուն իմաստ մը տայ, պարզ շարժում չըլլայ, որևէ նպատակի մը ձգտող շարժում մը ըլլայ. երևակայութեամբ իրական կեանքի ձևացում մը ըլլայ։

Ինչքան փոքր են խաղացողները, այնքան մեծ դեր ու արժէք ունի այդ երևակայական յաւելեալ տարրը. մեծ հրապոյր կու տայ կատարուող շարժումներուն. շատ է դիւրաշարժ նոր կազմըւող մըտքերուն մէջ երևակայութիւնը. և մեծերուս կարծրացած մտածումին

համար անկարելի, անհաւանական ու մէջէմէջ չեղած բաները իբրեւ կարելի, իբրեւ իրական և իբրեւ ներկայ եղող պատկերացնելը շատ դիւրին բան է։ Փոքրիկները մուկ ու կատու կը խաղան, նապաստակ կը ձեւացնեն թուփերուն խորքը բան մը կրծելու վրայ, թեւերը թափահարելով թռչունի պէս կը թռչին, ձի կը դառնան, կառք կը քաշեն, սանձի կու գան, հեծւոր մը կը կրեն։

Աւելի մեծերն ալ, որ գող կը խաղան, գողը կը բռնեն ու կալանաւորած կը փոխադրեն բանտ, կը փախչի, կ'իյնան ետեւէն· պարզապէս վազվզուք է ու քաշքշուք, բայց կենդանացած, իմաստ հագած· բոլորովին ուրիշ բան է պարզ վազվզուքը, ուրիշ բան է բանտէն փախչիլ ձեւացնելը։

Կայ և այս կարգի խաղերուն աւելի կանոնաւորուած և որոշ օրէնքներով կազմակերպուած որոշ և յստակ խաղերը, ինչպէս օրինակ, «գերի» խաղալը։

II· — ՇԱՐԺՈՒՄ-ԽԱՂԵՐ

Շարժում-խաղերը աւելի ընդարձակ տեղ կը պահանջեն, որով և կը դառնան դուրսի խաղեր· առողջապահական տեսակէտէն ալ բաց օդի մէջ ըլլալը, այսինքն մաքուր ու աղուոր օդ շնչելը անհրաժեշտութիւն մըն է, մանաւանդ խոր ու արագ շնչառութեան ատեն, ինչ որ շարժում-խաղերու ատեն սովորական վիճակն է։

Շարժում-խաղերը ճապէս կը ծառայեն մարդու ու մանուկներու բնախօսական պահանջին· ընկերաբանական վիճակներ պատկերելու ո՛չ-մէկ ճիգ ու հակում չունին, թէեւ երբեմն կենդանական կամ մարդկային գործի մը կամ աշխատանքի անունը կրնան կրել· բայց պարզ ու հարեւանցի արտաքուստ նմանութեան մը վրայ յենուած անուանում մըն է, ո՛չ իսկապէս պատկերացում։

Շարժում-խաղերը կրնանք խմբել երեք տեսակի· 1) պարզ մարմնով խաղեր, 2) զանազան իրերու օժանդակութեամբ մարմնով խաղեր, 3) գործիքներով մարմնի խաղեր։

Առաջին տեսակը ամենէն պարզն է ու անմիջականը, քանի որ ո՛չ-մէկ օժանդակ առարկայի պէտք չկայ և իսկոյն ամեն տեղ կարելի է կազմակերպել, երբ քանի մը փոքրիկներ եկած են իրար։

Շատ անգամ ո՛չ-մէկ կազմակերպութեան ալ պէտք չկայ, ինքնին կ'ըստեղծուի· փոքրիկ մը վար կը ցատկէ սանդուղի վարի ոտքէն, իսկոյն ընկերները կը հետեւին օրինակին և բոլորն ալ նոյն ձեւով կ'սկսին վար ցատկել· մէկը յանկարծ թեւերը բացած կը վազէ, միւսները ետեւէն կը վազեն իսկոյն նոյն ձեւով թեւերնին բացած՝ թռչող իրանի մը նման։ Մէկը կ'սկսի մէկ ոտքով ցատկել, միւսները իսկոյն կը կապկեն ու բոլորը միասին մէկ ոտքի վրայ կը ցատ-

կին. մէկը յանկարծ կը զարնէ ընկերոջը ու կը փախչի, միւսները կ՚իյնան ետեւէն։

Այս պարզ ու ինքնաբեր վազել-ցատկելներուն աւելի կազմակերպ ձեւերն ալ կան սակայն, իրենց որոշ պարզուկ օրէնքներով և յաճախ նաեւ իրենց որոշ անունով։

«Մէկ-ոտք» կը խաղան, իր բոյնէն դուրս եկող փոքրիկը մէկ ոտքով պէտք է հասնի ու բռնէ ընկերներէն մէկը, որ ինքը ազատուի. միւս ոտքը գետնին դպչի թէ չէ, պէտք է փախչի բոյնը, թէ չէ կ՚ենթարկուի ընկերներու հարուածներուն։

«Աչքակապուկ» կը խաղան, «անկիւն» կը խաղան, «պահըտուք» կը խաղան, «ուրուր ու ձագուկ» կը խաղան, երբ մայրը կը պաշտպանէ իր ետեւը իր ձագուկները, որ ուրուրները ձեռք չդպցնեն իր ձագերէն որեւէ մէկուն. որուն որ ուրուրը դպաւ, այն ձագուկը խաղէն կ՚ելլէ, իբրեւ ուրուրէն տարուած։

Շարժում-խաղերուն երկրորդ տեսակը շատ աւելի հարուստ է զանազան օժանդակ իրերու բերած նորութիւններով։

Ամենէն նախնականը «նետել» նշանի քարով. քարը ցատկեցնել ջրի երեսին, նետելուն մէկ ուրիշ ձեւը շրջանակներ «անցընել» կամ անշարժ ցիցի մը, կամ դէմ-դէմի կեցած իր ձեռքի ձողով դիմացինի բռնած ձողին։ Շրջանակ դարձընել։

Նետելու զանազան աւելի բարդ ձեւերն են «ընկոյզ», «վէգ» և «գնդիկ» խաղալը, շատ մը ձեւերով։ «Փոսիկը նետել», գետինը գծած շրջանակէն հանել, իրարու գնդիկի նշան առնել։

Խումբ մը խաղեր պարանով են. պարան քաշել երկու խումբի բաժնըւած, պարան ցատկել առանձին կամ զոյգով, պարան դարձընել խումբով։

Բայց օժանդակ իրերուն մէջ առաջնութեան պատիւը անշուշտ կը պատկանի գնդակին։

Գնդակով խաղերը բազմատեսակ են, թէ՛ մինակ կարելի է, թէ՛ երկու հոգիով և թէ՛ խումբով։

Գնդակներուն կլորութիւնը, գնդակներուն առանձգականութիւնը և գնդակներուն փափկութիւնը հնարաւորութիւն կու տայ բազմատեսակ գործածութեան ու շարժումներուն առանց որեւէ վտանգի ու վախի։ Եւ ամեն ժողովուրդի մէջ ալ մեծի ու փոքրի շարժում խաղալու բնական առարկան է։

Այս բոլոր խաղերուն մէջ փոքրիկը միշտ իր ոտքերուն վրան է։

Երբ շինուած գործիքները մէջ կու գան, երեխայի ոտքը գետնէն կը կտրուի։

Ամենէն սովորական գործիքը օրուիլը. նախ նստած տախտակի մը վրայ. այլ և կախուած, երկու կախած օղակէ, այլ և երկու զուգահեռ փայտին մէջ կեցած իր երկու թեւերուն վրայ։

Օրուելէն ետքը շուլլըւիլը, սիւնի մը վրայ վեր մագլցիլը։ Ինչ-

պէս և թեք մակերեւոյթի մը վրայէն նստած վար սահիլը։ Գերանի մը երկու ծայրերուն նստած ելեւէջելը։

Աւելի բարդ գործիքներ ալ կան. «հսկայի քայլերը». գետինը ցցուած գերանի մը վերի ծայրէն կախուած չորս-հինգ պարան. ծայրը օղակ մը, ուրկէ բռնած և ոտքերը գետին զարնելով կը դառնան չորս-հինգ հոգի գերանին շուրջը հսկայական քայլերով։

Շատ գեղեցիկ ու մանուկներուն շատ սիրելի խաղարան մըն է «կապիկներուն տունը», երկաթէ ձողերով շինուած երկու-երեք մեթր լայնք ու երկայնքով գետնին ամրացուած շատ լայն անցքերով տախտակի նման շինուածք մը, խորանարդ մը, որուն ամեն կողմերէն փոքրիկները կրնան վեր մագլցիլ, ձողերուն մէջէն մտնել, ելնել, իջնել ու բարձրանալ։

Այս խաղերուն մեծագոյն մասը կը խաղցընեն ու պէտք է խաղցընեն ազատ. այսինքն կա՛մ բոլորովին առանց վարժուհիի միջամըտութեան կա՛մ շատ-շատ վարժուհիի դրդումով ու հաւանութեամբ. բայց միշտ վարժուհիի աչքին և ուշադրութեան տակ։ Եւ բնականաբար միեւնոյն ժամանակ կրնան խաղցըւիլ մէկ-երկու տարբեր խաղեր տարբեր խումբերու կողմէ։

Երբեմն միայն վարժուհիի հրաւէրով ու ղեկավարութեամբ ամբողջ բաժանմունքը կը խմբըւի կամ շրջան մը կը կազմէ ընդհանուր խմբական խաղի մը համար, յաճախ հիւսուած երգի մը կամ պատմըւած նիւթի մը։

Շարժում-խաղերու մէկ տեսակը ըլլան կարծես մարմնամարզ ըսուածը, որ խաղ չէ սակայն, այլ առողջապահական նպատակներով կատարուած որոշ չափով ու ձեւով կատարուող շարժումներու շարք մը։ Բուն նպատակը ներքին գործարաններու աշխատանքը աշխուժըցնելն է։

Մանկապարտէզի մէջ մարզանքը տեղ ունի որոշ պայմանով։

Նախ, եթէ դուրսն է, որ կը կատարուի խմբով, պէտք է խաղի վերածուի իբրեւ խաղի մը մասը. շատ անգամ երեւակայութեան օգնութեամբ նմանցընելով մարդկային գործունէութիւն մը։ Շատ աղուոր օրինակ է, «գիտէք թէ ինչպէս գիւղացին» երգն ու խաղը, ուր մանուկները և՛ կ'երգեն և՛ շրջանակաձեւ կեցած կը ներկայացընեն թէ գիւղացին ինչպէս կը ցանէ, ինչպէս կը քաղհանէ, ինչպէս կը հնձէ ու ինչպէս կը խուրձէ ու կը կրէ տուն իր բերքը։

Մարզանքը մերկ, իբրեւ մարզանք որոշ դեր մը միայն կրնայ ունենալ մանաւանդ ներսը, երբ գէշ եղանակի պատճառով դուրսը ազատ շարժըւելու հնարաւորութիւն չկայ. և ահա՛ ներսը փոքրիկները կը խմբես շուրջդ ու ինքդ ալ անոնց հետ կ'ըսկսիս մարզանք խաղալ, այսինքն քանի մը յարմար ձեւեր ընել տալ թեւերով, ոտքով ու մէջքով քիչ մը թարմանալու համար, կէս կատակ, կէս լուրջ։

Դ. ԽԱՂԵՐՈՒ ԴԵՐՆ ՈՒ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ

I — ՕԳՈՒՏՆԵՐԸ

Հասուն մարդուն համար, խաղը էապէս ամբողջ ժամանակի համար հնարուած զբաղում մըն է, իբրեւ ժամանց։ Հասունացման տարիներուն, մանաւանդ ամենէն թարմ մանկական տարիներուն, նոյն իսկ նեղ իմաստով, խաղը շատ աւելի բարձր ու կարեւոր բան մըն է։

Մանկական կարողութիւններուն գործադրումն է, անոր կարողութիւններուն զարգացումն է, ամրացումն է և անոր առողջութիւնը։

Նեղ մտքով խաղերը, որոնք ընդհանրապէս ամբողջ մարմնի մկանները շարժման մէջ կը դնեն ու շարժման մէջ կը պահեն, ամենէն առաջ կը ճկեն, կը կրթեն, կը մարզեն մանկան մկանային դրութիւնը։ Մէկ կողմէն ուժ և ամրացում կու տան մկաններուն, միւս կողմէն նուրբ ու ճարպիկ գործածութեան վարժութիւն, միևնոյն ժամանակ իր շարժումներուն, իր կեցուածքին կու տան կորով, հրապոյր ու գեղեցկութիւն։

Առոյգ, կիրթ ու ճկուն մարմինը ինքնին անփոխարինելի գանձ մըն է ամեն մարդու համար և ամբողջ կեանքի համար։

Բայց միայն մկաններուն զարգացում չէ, որ կու տան խաղերը. անոնք ահագին դեր ու ազդեցութիւն ունին նաև մանկան ջղային-հոգեկան զարգացման վրայ, և ջղային դրութեան բոլոր կողմերուն վրայ։

Արագ մտածել, արագ որոշել, նոր պայմաններուն յարմարուիլ. ուշադրութիւնը կեդրոնացընել ձգտիլ, յարատևել, կամքը լարել որոշ կէտի մը հասնելու համար, ասոնք բոլորը թանկագին յատկութիւններ են կեանքի կռուին համար և ասոնք մշտական յատկութիւններն են ամեն մէկ խաղի։

Բացի կամքի ու մտքի այս մարզանքէն ու կրթանքէն՝ խաղերը կը կրթեն ու կը զարգացընեն նաև մարդուս ընկերական զգացումներն ու հակումները և ըմբռնել կու տան մեզի մեր ընկերական պարտաւորութիւնները, եթէ օգտուիլ կ՚ուզենք ընկերական կեանքի վայելքներէն ու առաւելութիւններէն։

Համակրանք, սէր, գնահատանք, գործակցութիւն, իրար պաշտպանել, իրարմով բարձրանալ, իրարու հետ ուրախանալ ու ոգևորուիլ, ձգտիլ խմբով որոշ նպատակի մը, յաջողիլ ու յաղթել, ասոնք բոլորը հզօր կապեր են, որ մարդիկը իրարու կը կապեն, մարդիկը իրարու ընկեր ու հարազատ կը դարձընեն, և անհատը կը մղեն հաւատարմութեան, շիտակ ու մտերիմ ըլլալու ընկերական մղիչքներու և բարձր նուիրումի։

Ինչպէս ամէն սրտակցութիւն, ինչպէս ամէն գաղափարակցութիւն եւ ինչպէս ամէն գործակցութիւն, մանկական խաղերն ալ խոշոր չափով կը մշակեն մանուկի հոգիին մէջ ընկերական զգացումներ, ընկերական հակումներ ու բարոյական ազնըւացում։

II.— ԽԱՂԵՐՈՒՆ ԴՐԱԾ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ

Բայց որպէսզի այս բոլոր բարձրացումները խաղը տալ կարողանայ՝ ինքը խաղը պէտք ունի որոշ պայմաններու։ Այդ պայմանները եթէ չկան ու չյարգըւին, խաղերը փոխանակ այդ առողջապահական, մարմնական, հոգեկան եւ ընկերական առաւելութիւններուն, կը բերեն մարդուն ու մանուկին անոնց ճիշդ հակառակը՝ վնաս եւ եսականութիւն, կոպտութիւն ու բռնութիւն։

Ամենէն առաջ խաղերը, ան ալ մանաւանդ մանկական խաղերը, պէտք չէ ըլլան որեւէ կերպով վտանգաւոր փոքրիկներու կազմին ու մարմնին, եւ անոնց զգայարանքներու ու ներքին գործարանի բնականոն աշխատանքին։

Ամէն ինչ որ կը կտրէ, կը կոտրէ, կը շլացնէ, կը ցաւցնէ ու կը վախցնէ, խաղի առարկայ դառնալ չեն կրնար։ Այս կարգի կատակներն ու «զըւարճութիւնները» մէկ անգամ ընդմիշտ դուրս պէտք է վտարուին խաղէն։

Նմանապէս մարմին ու հագուստ կեղտոտող, փոշոտող ու պատըռտող խաղերը մէկ կողմ պէտք է դրուին։ Մաքրութիւնը, հագուստի վայելչութիւնը եւ շարժումներու մեղմութիւնն ու զգուշութիւնը հրամայական պահանջ է ամէն խաղի մէջ։

Ուժասպառ ընող, քրտնաթոր, չափազանցած շարժումներով. հըրմըշտուքով ու աղաղակներով կատարուող խաղերը՝ իսկոյն խաղ ըլլալէ կը դադրին, կը դառնան վայրենութիւն ու կը զարգացնեն կոպիտ բնազդներ։

Կիրթ ու վայելուչ խաղերն ալ պէտք չէ տեւեն չափէն աւելի. փոքրիկները պէտք չէ խաղէն ձանձրանան, պէտք չէ կշտանան, չափէն աւելի տեւող խաղերը անկարգութեան, քմայքներու ու դիտաւորեալ չարութիւններու տեղի կու տան։ Ինչպէս որ սեղանէն պէտք է ելլել դեռ միշտ ուտելու տրամադրութեամբ, բոլորովին չյագեցած, այնպէս ալ խաղերէն պէտք է քաշուին դեռ բոլորովին չկշտացած։

Բծախնդիր կերպով պէտք է յարգըւին խաղին բոլոր պայմանները անխտիր ամենուն կողմէ եւ միշտ։ Նախ խաղը իր հրապոյրը կը կորսնցնէ ու խաղ ըլլալէ կը դադրի, երբ իր պայմանները չյարգըւին կամ թերի յարգըւին։ Միւս կողմէն ալ խաղը կը կորսնցնէ

իր ընկերական կեանքի համար ունեցած իր մեծ կարեւորութիւնը։ Օրէնքը յարգելը, ընկերական կանոններու ու ընդհանուր պահանջներուն դէմ չմեղանչելը հիմքն է քաղաքակրթութեան և միացընող չաղախը ամեն ազնիւ ընկերական գործակցութեան։

Այս ընդհանուր աւելի խոշոր պահանջներէն ետքը կու գան խաղերու ուզած աւելի նուրբ ու աւելի անհատական պահանջները։

Պէտք չէ բարկանաս խաղալու ատեն, պէտք չէ ընկճըլիս ձախորդ վայրկեաններուն, պէտք չէ մեծամտիս ու պոռոտախօսես յաջողութեանդ վայրկեանին։ Մեծ ամօթ է քէն ու քիթ ընելը խաղի ատեն, ինչպէս և յամառիլը, երբ ընկերներդ ուրիշ բան կ՚ըսեն կամ կ՚ուզեն։ Ինչ ալ որ պատահի խաղին մէջ, կռիւ ու աղմուկ պէտք չէ մտնէ. կիրթ ու վայելուչ ու քաղաքավար կերպով խաղալ գիտնալը հոգեկան ազնըւութեան նշան է։

Խաղը զըւարճանալու համար է, այո՛, բայց ո՛չ մի միայն քո՛ւ զըւարճութեանդ համար, քու զըւարճութիւնդ բոլորի զըւարճութեան պէտք է հիւսուած ըլլայ. ջանա՛ բոլորը զըւարթ ըլլան։ Պէտք չէ թոյլըւի որ խաղացողներէն մէկը դառնայ միատէր ու ամեն ինչ ինքն ընէ, ուրիշները ետ հրելով. ամենքը պէտք է մասնակցին. ինչպէս կեանքի, այնպէս ալ խաղի մէջ մեծութիւնը, բարձրութիւնն ու ազնըւութիւնը կ՚երեւայ գիջելուն մէջ, ուրիշներու ընթացք ու ձեռք տալուն մէջ, ընդհանուր ուրախութիւնը բարձրացընելու ձըգտումին մէջ, և ո՛չ թէ տիրելու, բռնանալու, աւելի տկար կամ աւելի համեստ եղողները ոտքի տակ տալու ու զրկելուն կամ ուրիշներու վրայ խնդալուն մէջ, ինչ որ բնական հակումն է գէշ կրթըւած աւելի ուժեղ երեխաներու։

Գ. ԽԱՂԸ ՄԱՆԿԱՊԱՐՏԷԶԻ ՄԷՋ

I.— ԽԱՂ-ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Մանկապարտէզի կեանքը կենակցութիւն մըն է, ապրիլ մըն է, ո՛չ ուսանիլ։

Այդպէս ալ, մանկապարտէզի մէջ կատարուող բոլոր զբաղումները խաղ են, ո՛չ աշխատանք։

Ամեն բան ինչ որ կ՚ընեն, ինչ որ կը սորվին, կը վարժըւին, կը իւրացընեն, ամեն ինչ կը կատարուի իբրև խաղ, իբրև զբօսանք. զըւարճութիւն, ամեն ինչ խաղի ձեւի տակ։

Փոքրիկները մանկապարտէզի մէջ կ'ապրին իրենց կեանքը իրարու հետ, իրենց վարժուհիներուն հետ. կ'ապրին, կը զուարճանան, ուրախ և օգտակար ժամանակ կ'անցընեն։

Աս է մանկապարտէզը, ճիշտ ինչպէս ընտանիքի մէջ, ըստ իր էութեան։

Բայց ինչպէս գիտակից ծնողները, հոս ալ շատ աւելի յարատեւ ու շեշտուած կերպով վարժուհիները այդ մանկական կենակցութեան և այդ մանկական խաղերու և զանազան մանկական զբաղումներու միջոցով ու միջոցին կը կրթեն փոքրիկներուն զգայարանքները. կը մարզեն անոնց մատները, կը սրեն դիտողութիւնը, կը դրդեն մտածելու, երեւակայութիւնը օգտագործելու, զգացումները ազնուացնելու, բնաւորութիւններն ու անհատականութիւնները զօրացնելու, բնութիւնը տեսնելու, վայելելու, գեղեցիկը զգալու։

Եւ իրենք ալ կը դիտեն փոքրիկներու անհատական գծերը, թերութիւնները, կարողութիւնները, ամեն մէկուն շնորհքն ու ուժը, մտքի, սրտի, բնաւորութեան. և իրենց այդ դիտողութիւնը կ'օգտագործեն սրբագրելու համար թերին, մշակելու համար շնորհքն ու շիտակը նոյն այդ խաղերու և կենակցութեան միջոցին ու միջոցով։

Մանկապարտէզի մէջ ամեն ինչ ապրիլ մըն է ու խաղ ու զբօսանք փոքրիկներու համար։ Լուրջ, չափազանց լուրջ աշխատանք մըն է վարժուհիներուն համար։

Մանկապարտէզի մէջ «ուսում» ալ կայ, աւանդելի նիւթեր և ծրագիր ալ կայ, այսինքն թէ ինչ բաներ պէտք է դիտեն փոքրիկները, ինչ ձեւով ու ինչ յաջորդութեամբ, ինչ բաներ մտածման նիւթ պիտի դարձընեն, ինչ պատմութիւններ պէտք է պատմուին։ Ձեռական ի՞նչ աշխատանքներ պիտի կատարեն, ե՞րբ, ինչ ձեւով. նոյնիսկ խաղերը և ամեն զբաղում իր որոշ տեղը ունի, իր գործադրութեան կերպն ու ժամանակը։ Բայց այս բոլորը միայն վարժուհիի տետրակներուն մէջ ու վարժուհիի գլխուն մէջ։

Հոս ալ անշուշտ յամր քայլերով առաջացում մը կայ խաղէն դէպի աշխատանք։

Առաջին տարին աշխատանք խաղ ըսել է լիովին։ Միջին կարգին մէջ տեղ-տեղ երբեմն կ'երեւայ յանկարծ աշխատանքը, երբ որոշ զբաղում մը որոշ պայմաններու մէջ պարտադիր կը դառնայ. բայց երրորդ տարուան մէջ է նորէն, որ աշխատանքը գիտակից կերպով քիչ քիչ կ'ըսկսի զատուիլ խաղէն։ Անշուշտ տիրողը խաղն է միշտ նաեւ մեծերուն համար. բայց ամեն օր որոշ պահեր գիտեն որ յատկացուած է որոշ աշխատանքի. և այս պահերուն ուզեն թէ ոչ պէտք է նստին ճիգ ընեն այդ գործին վրայ։ Նորէն հաճելի ու խաղի նման բաներ են անոնք ալ, բայց արդէն իբրեւ խաղ չեն, այլ որոշ գիտակցած նպատակով գործեր։

Գիտենք որ այդ աշխատանքները անհրաժեշտ են, չէ որ աշնան պիտի անցնին դպրոց ուսում ստանալու։ Հոն ալ գիտեն, տեսած են, լսած են, որ խաղ ալ կայ, այս ընկերական կեանքն ալ, ուրախութիւն ալ կայ, ինչպէս հոս մանկապարտէզի մէջ. միայն թէ հոն գիտեն, չեշտըւած է աշխատանքը, ուսում առնելը, սորվիլը։

II. — ՇԱՐԺՈՒՄ-ԽԱՂԵՐԸ ՄԱՆԿԱՊԱՐՏԷԶԻ ՄԷՋ

Մանկապարտէզի մէջ շարժում-խաղերը երկու ձեւով կը ներկայանան. կա՛մ ազատ խաղեր են, որ դպրոցական դաշտերուն և մեծ զբօսանքի ատեն երեխաները ազատ իրարու հետ կը վազեն, կը ցատկեն ու կ՚ըզբաղուին. կա՛մ խմբական խաղեր են վարժուհիի ղեկավարութեամբ ամբողջ կարգ մը կամ մէկ-երկու կարգ միասին և անշուշտ որոշ ծրագրով, որոշ յաջորդական ընտրութեամբ։

Ղեկավարուած շարժում-խաղերուն առաջին տեսակը կը կազմեն բուն խմբական խաղերը, որոնք ընդհանրապէս մարդկային կամ կենդանական կեանքի պատկերացումներ են, նմանեցումներ, կեանքի կտոր մը կը ներկայացընեն կամ առնըւազն կ՚ակնարկեն. երբեմն շատ պարզ ու բացայայտ շատ մը մանրամասնութիւններով և իրենց վրայ ալ կը կրեն այդ վիճակին ու այդ գործին անունը. երբեմն նմանեցումն ու հետեւողութիւնը տկար է, անունը պահած է, բայց իրական վիճակի հետ քիչ կապ ունի, տեսակ մը գաղափարն է առած, ներշնչումը իրականութենէն և անունը, մնացածը յօրինուած է աւելի ազատ։ Կան անշուշտ շատ մը խաղեր ալ, ուր դժուար է կեանքի իրականութեան հետ որեւէ կապ գտնել. բայց ընդհանուր առումով կամ գոնէ իրենց ծագումով մանկական խաղերուն էութիւնը կեանքի իրականութիւն մը վերարտադրելու ջանքն է։ Թէ այդ ջանքը ինչ աստիճան յաջողութեամբ և չօշափելի կերպով կ՚իրականանայ՝ տարբեր հարց է անշուշտ։ Երեխաները իրենց վառ երեւակայութեամբ և իրականութեան իրենց շատ թերի ծանօթութեամբը այն տեսակ բաներ կը կապեն իրարու, որ մեծերուս տրամաբանութիւնը դիւրաւ հետեւիլ չի կրնար անոնց թափին։

Շարժում-խաղերուն երկրորդ տեսակը կը ներկայացընեն գնդակի, շրջանակի, պարանով, գունդերով. գնդիկներով, հոլով ու քարերով կատարուող խաղերը. ուր երեւակայութիւնը շատ քիչ դեր ունի. գլխաւորը որոշ շարժումներու ճարպիկութիւնն է, նշանառութիւնը, ճկունութիւնը, թեթեւութիւնը. հոս ալ թէեւ երեւակայական անուններ ու կոչումներ չեն պակսիր։

Երրորդ խումբը մարմնամարզական խաղերն են՝ որոշ ձեւով ու պայմանով քալել, վազել. ցատկել, շարքեր կազմել և մարմնի զա-

նազան մասերով ձկումներ ու շարժումներ կատարել պարզապէս այդ շարժումները կատարելու նպատակով. կա՛մ ներքին գործարաններու աշխատանքին նպաստելու առողջապահական դիտաւորութեամբ. կա՛մ մարմնի շարժումներուն, կեցուածքին ու ձեւերուն աւելի վայելչութիւն ու շնորհք տալու ցանկութեամբ։

Ինչպէս ձեռական աշխատանքներու ատեն, այնպէս ալ հոս այս միաձեւ շարժումներու կրկնութեան ժամանակ կարելի եղածին չափ յագեցումէ ու ձանձրոյթէ խուսափելու համար՝ կը դիմենք նորէն փոքրիկներու երեւակայութեան։ Փոխանակ ըսելու, որ հիմա ձեռքերով, մէջքով կամ ոտքով այսինչ շարժումը պիտի կատարենք, կ՚ըսենք՝ հիմա խոտ պիտի հնձենք, ալիւր պիտի մաղենք կամ փայտ պիտի կոտրենք մեր ձեռքի կացինով. փոխանակ ըսելու՝ «Վազեցէ՛ք բլուրն ի վեր», կ՚ըսենք՝ «Հիմա գրաւենք պիտի թշնամիին բերդը. տեսնենք ձեզմէ ո՞վ պիտի առնէ բերդը»։ Փոքրիկի կատարելիք շարժումները նոյն մարմնամարզական շարժումներն են, միայն այս պարագային անոնք այլեւս անիմաստ ու մեքենական շարժումներ չեն փոքրիկի համար, այլ իսկական խաղ են, այսինքն կեանքի իսկական պատկերացում, գեղարուեստի տեսակ մը։

Խմբական շարժում-խաղերու չորրորդ տեսակը կը կազմեն խումբ մը փոքրիկներու բանած դիրքովն ու շարժումներովը զանազան ձեւեր, փունջեր եւ հիւսկեր առաջացնելը, ուր երեխաներու բանած գոյնզգոյն ժապաւէնները, շրջանակները, թաշկինակները, ձողերը աւելի եւս կը նպաստեն տպաւորութիւնը ուժեղցնելու եւ կազմըւող ձեւերը ցայտուն դարձընելուն։ Հոս ալ կարելի է խաղը կապել պատմութեան մը, երեւակայական նմանեցումի մը. բայց հիմնական նպատակը բացի խաղալու ու ցատկելու հաճոյքէն՝ շարժումներու, դիրքերու, գոյներու եւ ձեւերու հիւսուելէն ու ձուլուելէն առաջացած գեղագիտական վայելքն է, ճաշակի զարգացումը. այլ եւ անշուշտ գեղեցիկ կեցուածքի ու կիրթ շարժումներու մշակումը։

Շարժում-խաղերուն հինգերորդ տեսակը պարերն են՝ հայկական կենտապարերը, զոյգ պարերը եւ շուրջ պարերը, ինչպէս նաեւ եւրոպական զոյգ պարերը եւ մինուէտի ու գատրիլի ձեւակերպ պարերը։ Մասնաւորապէս գնահատելի են այն պարերը, որոնք բանի մը պատկերացումն են, մտածումի մը, զգացումի մը արտայայտութիւնը, անշուշտ արտայայտըւած մանկան հոգիին հասկընալի թարգմանութեամբ. պարն ալ գեղարուեստ է, ուրեմն եւ հոգիի արտայայտութիւն. առանց այդ հոգիի արտայայտութեան կատարուող պարերը կը կորսնցընեն իրենց գեղարուեստական իմաստը եւ շատ բան իրենց գրաւչութենէն։ Բայց միշտ սիրելի են փոքրիկներուն, որովհետեւ ցատկել ու դառնալ է, ան ալ խմբով։ Իսկ երբ ատոնց կը միանայ զգեստաւորում ու դիմակաւորում երեխաներուն զըւարճութիւնը կը

քառապատկերի. որովհետեւ փոքրիկներուն ալ ամենէն սիրած բաներէն մէկն է ինքն իր անձէն դուրս գալը, բարեկենդան խաղալը, ուրիշ բան մը դառնալը և ան ալ մանաւանդ աղուոր գոյներով, ծաղիկներով և տարօրինակ հագուստներով զարդարուած։

Այս հինգ տեսակի շարժում-խաղերը յաճախ հիւսուած են երգի կամ երգանման ասութիւններու. մէկ-քանի տեսակներն ալ արդէն յատկապէս կապուած են երաժշտութեան, կը կատարուին նուագի մը տրուած ռիթմով ու ոգեւորութեամբ. իսկ պլաստիկ կոչուող պարերը կը ձգտին արդէն ուղղակի եղանակին արտայայտել ուզածը մարմնաւորել մարմնի զանազան շարժումներու միջոցով։

Շարժում-խաղերուն շարքը պէտք է դասել նաեւ պտոյտները, մօտիկ ու հեռու, մէկ-երկու պահով կամ ամբողջ օրով բնութեան գիրկը, պատմական վայր մը, գործարան մը, դիտարան մը. ըլլայ պարզ պտոյտի համար, ըլլայ ծովու ու անտառի օդի համար, ըլլայ բան մը տեսնելու որոշ դիտաւորութեամբ։

Ե. ԽԱՂԸ ՈՒ ՄԱՐԶԱՆՔԸ ԴՊՐՈՑԻՆ ՄԷՋ

Տարրական նախակրթարանի մէջ ու բարձր նախակրթարանի առաջին երկամեակին խաղ ու մարզանքի համար առանձին պահեր պիտի ըլլան դպրոցական ծրագրին մէջ, որ յատուկ ուշադրութեամբ որոշ կերպով ու յաջորդականութեամբ կատարուին, որ չձգուին պատահականութեան և աշակերտներու ազատ տրամադրութեան։

Եթէ բոլորովին ազատ ձգուի՝ անոնց գիտցած խաղերը կ'ըլլան սահմանափակ և ո՛չ ամեն անգամ յաջող ու ցանկալի տեսակէն։ Եւ չեն խաղացուիր ո՛չ այն կանոնաւորութեամբ, որ անհրաժեշտ է, ո՛չ ալ այն նրբութեամբ, ճկունութեամբ ու վայելչութեամբ, որ խաղը դիտողներուն հրապոյրը կը կազմէ։ Եւ շատ շատերը գործնականապէս գրեթէ կը զրկուին շարժում-խաղերէ, բնականէն հակամէտ չըլլալով խաղի մէջ նետուելու։

Ամենէն յարմարն է այդ տարիքին համար մարզանքը զատել բուն խաղէն։ Մարզանքի համար նշանակել քանի մը կարգեր միասին շաբաթական երեք անգամ քսանական վայրկեան առաւօտները դասերէն առաջ օրընդմէջ. կեցուածք, քալուածք, շարք, սխեմատիկ շարժումներ ձեռքերու, ոտքերու ու մարմնի ճիշդ, նուրբ ու կանոնաւոր գործադրութեամբ։

Եւ նշանակել տարրական նախակրթարանի առաջին երկամեակի համար, երկու կարգերուն միասին շաբաթական երեք անգամ իրի-

կունները, բոլոր դասերէն ետքը, նորէն քսանական վայրկեան զանա-զան տեսակի խաղերու վարժեցնելու համար։ Տարրական երկրորդ-երկամեակի աշակերտներն ալ նորէն միասին կ'ունենան շաբաթական երկու անգամ նոյն նպատակով։ Բարձր նախակրթարանի առաջին եր-կու կարգերուն համար աւելի յարմար է լրիւ պահ մը շաբաթը ան-գամ մը, նորէն վերջին պահուն, և աղջիկներն առանձին, տղաներն առանձին։

Պէտք է ունենալ ամէն տեսակի շարժում-խաղերու լայն ընտրու-թիւն, որ շուտ-շուտ փոխուի, և՛ օգուտի և՛ զուարճութեան տեսա-կէտէն։ Պէտք է խուսափիլ բոլոր վտանգաւոր խաղերէն, կոշտ ու անքաղաքավարի դիրքեր ու շարժումներ ունեցող խաղերէն, փայ-տով, քարերով և այլ «զէնքերով» խաղերէն, հագուստները ապա-կանող և իրար քաշքշող խաղերէն, իրարու մէջք հեծած կամ իրա-րու վրայէն ցատկող խաղերէն, ծեծ ու ծեծկըռտուք խաղերէն, պոռա-ցող, ոռնացող և շատ աղմկարար խաղերէն։ Շատ մեծ արժանիք է խաղը վայելչութեամբ կատարելը։

Իսկ բարձր նախակրթարանի կէսէն այլևս աւելորդ է խաղն ու մարզանքը դպրոցական ծրագրին մէջ պահելը։ Ո՛չ խաղը կը վեր-ջանայ, ո՛չ ալ պէտք է մարզանքը դադրի, այլ դուրս պիտի գայ միայն դասերու պարտադիր շարքէն։ Տղաքն ու աղջիկները իրենք պէտք է կազմակերպեն խաղերը անշուշտ վերին լսարանցիներու ղե-կավարութեամբ. կրնան ըլլալ մէկ-երկու խումբ և միշտ տղաքն առանձին և աղջիկներն առանձին։ Դպրոցը պէտք է գրգէ, նպաստէ ու յարմարութիւններ տայ. անհրաժեշտ է բաց դաշտ ոտքի գնդակի և զանազան վազքի խաղերու համար, տեղ ու յարմարութիւն զամ-բիւղ-գնդակի և ցանց ու գնդակի համար։ Ամէն խումբ շաբաթուան մէջ իր որոշ օրերը կ'ունենայ, կ'ունենայ իր վարչութիւնը, որ ան-շուշտ կրնայ օգտուիլ ուսուցիչներու խորհուրդներէն և պէտք է վա-ւերացուած ըլլայ դպրոցի վարչութեան կողմէն։

Գալով նեղ մտքով մարզանքին՝ կատարուելիք մարմնական շար-ժումները, այդ շարժումները կատարելու եղանակը և անոնց առող-ջապահական արժէքը պէտք է գիտնան ամէնքը մինչև բարձր նա-խակրթարանին կէսը։ Պէտք է ըմբռնել տալ. պէտք է պնդել ու դըր-դել, որ ամէն մէկը տունը առտուն տասը-տասնըհինգ վայրկեան տե-ւողութիւն դարձնէ հիմնական քանի մը շարժումները կրկնելու բաց պատուհանով և շատ ազատ ու թեթև հագուած։ Եւ բնականաբար ամէն մէկը ընթացք կու տայ շարժումներու այն խումբին, որ իր կազմին ու իր առողջական պայմաններուն աւելի անհրաժեշտ են, միշտ ալ բժիշկի խորհուրդով։

Պտոյտները դպրոցական կեանքի ամենէն աղուոր մէկ մասը կը կազմեն, ըլլայ դպրոցի կողմէն կազմակերպուած, ըլլայ ընկերական

աւելի ազատ խմբումներով. թէ՛ աւելի յաճախակի, սովորական ու մօտակայ շրջագայութիւնները և թէ՛ երկար քալուածքով, ճաշով ու պատրաստութեամբ, ինչպէս և շատ աւելի հեռաւոր գիւղերը, գիշերները դուրսը մնալով։ Մեծ հաճոյք են բոլորն ալ, ընկերական սերտ շփում և առատ գիտողութիւններու ու տպաւորութիւններու աղբիւր, մտերմութիւն բնութեան հետ և մօտիկ ծանօթութիւն իր հայրենի հողին ու ջրին։ Միայն թէ փորձըւած մէկու մը խորհրդովը, առաջւընէ ամէն ինչ մտածուած, նախատեսուած ու հոգացուած ըլլայ հնար եղածին չափ անտեղութիւններու առջեւը առնելու համար։

Խաղ ու մարզանքի նման բան մըն է նաեւ դպրոցական աշխատանքներուն կից արհեստի մը հետեւիլը՝ կազմարարութիւն, ատաղձագործ, երկաթի գործ կամ ուրիշ՝ մասամբ մկանային աշխատանք ունենալու համար, մասամբ իբրեւ փոփոխութիւն ու ժամանց. մասամբ ալ գուցէ կեանքի ու ապրուստի համար պէտքի եկող բան։ Մանաւանդ անոնք, որ գեղարուեստի մը չեն հետեւիր, լաւ է որ այս կարգի աշխատանք մը ունենան. և ամենէն լաւն է բուն, իրական աշխատանոցի մը մէջ։ Տունը կամ դպրոցը կազմակերպըւած այս կարգի արհեստանոցները միշտ ալ խաղալիքի տպաւորութիւն կ'ընեն, կարծես կտրըւած ըլլան կեանքէն։ Այս արհեստներու ՝շարքը պէտք է դնել նաեւ հողի աշխատանքը. այգիի ու պարտէզի խնամքը, որոնք բոլորն ալ խիստ յանձնարարելի, առողջ ու օգտակար, հրաշալի զբաղումներ են։

Նկատուած վրիպակներ

էջ		տող	սխալ	ուղիղ
33	*վարէն*	13	*փոքրիկ*	*փոքրիկը*
72	*վերէն*	1	*տեսնելու ու ոչինչ չըսելու*	*տեսնելն ու ոչինչ չըսելը*
75	*վերէն*	15	*ինչ ատեն ըրած է*	*ինչը արդէն ըրած է*
75	*վերէն*	18	*գլխաւոր*	*գրաւոր*
75	*վարէն*	10	*նեղ –*	*նիշ*
85	*վերէն*	9	*լսելու*	*ըսելու*
89	*վարէն*	4	*պէտք է տեսակէն*	*պէտք է այդ տեսակէտէն*
90	*վարէն*	12	*նոյն*	*այն*
155	*վերէն*	8	*ցնցումն*	*անցումն*

ՑԱՆԿ

ԱՌԱՋԻՆ ՀԱՏՈՒԱԾ

ԴՊՐՈՑԻՆ ԱՐՏԱՔԻՆ ԿԱԶՄԸ

Ա. ԴՊՐՈՑԻՆ ՎԱՅՐԸ (11)

Ծառաստան, պարտէզ, բակ, խաղադաշտ և խաղատեղի
Շէնքն ու բաժանումները. կահեր ու զարդարանք

Բ. ՎԱՐՉՈՒԹԻՒՆ (16)

Ցատուկ վարիչ անձեր. ուսուցիչ ու վարիչ
Մանկավարժական ժողովներ
Վարիչ մարդոցմէ պահանջուած յատկութիւններ

Գ. ԱՇԱԿԵՐՏՈՒԹԻՒՆ (31)

Աշակերտութեան թիւը. տարիք. ընդունելութիւն
Դպրոցական մատեաններ ու արխիւ

ԵՐԿՐՈՐԴ ՀԱՏՈՒԱԾ

ՆԵՐՔԻՆ ԿԵԱՆՔ, ՈԳԻ ԵՒ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆ

Ա. ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿԵՆԱԿՑՈՒԹԵԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ (40)

Ուսուցիչներու փոխադարձ յարաբերութիւնը
Ուսուցիչներու վերաբերումը աշակերտներու հետ
Աշակերտներու իրարու հետ ունեցած զուտ աշակերտական շփումն ու ազդեցութիւնը

Բ. ԱՇԱԿԵՐՏԱԿԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՊԱՐՏԱՒՈՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ (54)

Դպրոցի հանդէպ. պարտաւորութիւններ իր անձին հանդէպ
Պարտաւորութիւններ ուրիշներու հանդէպ

ԵՐՐՈՐԴ ՀԱՏՈՒԱԾ

ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻՆ ԿԱՊՈՒԱԾ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԱՐՑԵՐ

Ա. ԴԱՍԵՐՈՒ ԱՒԱՆԴՄԱՆ ՄՇԱԿՈՒՄԸ (74)

Տարուան սկիզբը. ամէն ամբողջութեան սկիզբը
Դասարանին նախորդ իրիկունը

Բ. ԴԱՍԱՒԱՆԴՄԱՆ ԵՐԵՔ ԲՆԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԸ (77)
Նախապատրաստում ստացման. բուն ստացումը
Իւրացման աստիճանը. խորացման աստիճանը
Գ. ԴԱՍԻՆ ՄԱՍԵՐԸ (83)
Դ. ՍԽԱԼՆԵՐՈՒ ՍՐԲԱԳՐՈՒԹԻՒՆԸ (85)
Բանաւոր աշխատանքի առթին
Գրաւոր աշխատանքի սրբագրութիւնը
Գրաւոր ընդհանուր պահանջներ
Ե. ԴԱՍԱՎԱՐՈՒԹԻՒՆ (89)
Զբաղուիլ ամբողջ դասարանի հետ
Անընդհատ ու անշեղ ընթացք. առանց յոգնութեան ու ձանձրոյթի
Զ. ԱՇԱԿԵՐՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐՈՒՆ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ (96)
Պարբերական նիշ. վարք ու բարքի գնահատում
Քննութիւններ. վկայական

ՉՈՐՐՈՐԴ ՀԱՏՈՒԱԾ

ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՉՈՐՍ ՇՐՋԱՆՆԵՐԸ ԵՒ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԻՒԹԵՐԸ

Ա. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԻՒԹԵՐԸ (106)
Հիմնական բաժանումը. գիտութիւններու երեք տեսակները
Արտայայտութեան ծառայող ուսումներ
Մկանային գերակշռութեամբ ուսումներ
Բ. ԴՊՐՈՑԻ ՏԱՐԲԵՐ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐՈՒ ՎՐԱՅ ՈՒՆԵՑԱԾ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՏԱՐԲԵՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ (114)
Գ. ԺԱՄԵՐՈՒ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ԲԱՇԽՈՒՄԸ (116)

ՀԻՆԳԵՐՈՐԴ ՀԱՏՈՒԱԾ

ԳԻՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐՈՒ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Ա. ՀԱՇՈՒԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐՈՒ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ (118)
Ընդհանուր տեսութիւն. ուսուցման եղանակը
Թուաբանութիւն. հաշիւ ու խնդիր
Բ. ԲՆԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐ (126)
Ընդհանուր տեսութիւն. գիտութիւն
Գ. ԸՆԿԵՐԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐ (129)
Ընդհանուր տեսութիւններ. աշխարհագրական ուսումներ
Դ. ՊԱՏՄԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԵՐ (138)
Ազգային մեծ դէմքեր. ազգային պատմութիւն
Ազգային պատմութեան դարաշրջաններուն ուսումը
Ընդհանուր պատմութիւն. գեղարուեստներու պատմութիւնը
Գործնական գեղարուեստ
Ընկերական գիտութիւններու ճիւղային աշխատանքները

ՎԵՑԵՐՈՐԴ ՀԱՏՈՒԱԾ

ԼԵԶՈՒՆԵՐՈՒ ԱՒԱՆԴՈՒՄԸ

Ա. ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒ (153)

Ընդհանուր տեսութիւն

Բ. ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՄԱՆԿԱՊԱՐՏԷԶԻ ՄԷՋ (156)

Արտայայտութեան մշակումը. կարդալ-գրելու արուեստին մշակումը

Գ. ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒՆ ՏԱՐՐԿԱՆ ՆԱԽԱԿՐԹԱՐԱՆՆԵՐՈՒ ՄԷՋ (163)

Կարդալու վարժութիւնը. գրելու վարժութիւնը
Մտքերու արտայայտութեան մշակումը. շարադրութիւն
Քերականութիւնը տարրական դպրոցի մէջ

Դ. ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒՆ ԲԱՐՁՐ ՆԱԽԱԿՐԹԱՐԱՆԻ ՄԷՋ (195)

Ե. ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒԻ ԱՒԱՆԴՈՒՄԸ ԼՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒ ՄԷՋ (200)

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒԻ ՄԸ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ (204)

Օտար լեզուն. օտար լեզուն տարրական նախակրթարանի մէջ
Օտար լեզուն բարձր նախակրթարանի մէջ
Օտար լեզուն լսարաններու առաջին երկամեակին

ԵՕԹՆԵՐՈՐԴ ՀԱՏՈՒԱԾ

ԳԵՂԱՐՈՒԵՍՏՆԵՐՈՒ ՄՇԱԿՈՒՄԸ

Ա. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏԵՍՈՒԹԻՒՆ (223)

Բ. ԲԱՆԱՀԻՒՍՈՒԹԻՒՆ (226)

Մանկապարտէզի մէջ. տարրական նախակրթարանի մէջ

Գ. ԵՐԱԺՇՏՈՒԹԻՒՆ (241)

Մանկապարտէզի մէջ. տարրական նախակրթարանի մէջ
Երաժշտական կրթութիւնը դպրոցական վերջին շրջաններուն մէջ

Դ. ՆԿԱՐՉՈՒԹԻՒՆ (248)

Ձեռական աշխատանք. նկարչութիւն
Նկարչութիւնը նախակրթարանի մէջ
Նկարչութիւնը ընդհանուր կրթութեան վերին կարգերուն մէջ

ՈՒԹԵՐՈՐԴ ՀԱՏՈՒԱԾ

ԽԱՂ ՈՒ ՄԱՐԶԱՆՔ

Ա. ԻՆՉ Է ԽԱՂԸ (276)

Խաղը կենդանական աշխարհի մէջ. խաղը հասուն մարդու համար
Խաղը մեր մանուկներուն համար. խաղը լայն ու նեղ իմաստով

Բ. ԽԱՂԵՐՈՒ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ (283)

Պատկերացում-խաղ. շարժում-խաղեր

Գ. ԽԱՂԵՐՈՒ ԴԵՐՆ ՈՒ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ (289)

Օգուտները. խաղերու դրած պահանջները

Դ. ԽԱՂԸ ՄԱՆԿԱՊԱՐՏԷԶԻ ՄԷՋ (291)

Խաղ-աշխատանք. շարժում-խաղերը մանկապարտէզի մէջ

Ե. ԽԱՂՆ ՈՒ ՄԱՐԶԱՆՔԸ ԴՊՐՈՑԻՆ ՄԷՋ (295)

ԼԵՒՈՆ ՇԱՆԹԻ ԵՐԿԵՐՈՒՆ

ԱՐԴԷՆ ՏՊՈՒԱԾ ՀԱՏՈՐՆԵՐԸ

ԱՌԱՋԻՆ ՀԱՏՈՐ — Գեղարուեստական գործիններ

«Մնաք-բարովի իրիկունը»․ «Հերան աղջիկը»
«Երազ օրեր»․ «Դուրսեցիները»․ «Երգեր»

ԵՐԿՐՈՐԴ ՀԱՏՈՐ — Գեղարուեստական գործիններ

«Վերժին»․ «Դարձ»․ «Դերասանուհին»
«Էս-ի մարդը»․ «Ուրիշի համար»․ «Ճամբուն վրայ»

ԵՐՐՈՐԴ ՀԱՏՈՐ — Գեղարուեստական գործիններ

«Հին աստուածներ»․ «Կինը»․ «Կայսր»
«Շղթայուածը»․ «Ինկած բերդի իշխանուհին»

ՉՈՐՐՈՐԴ ՀԱՏՈՐ — Գեղարուեստական գործիններ

«Օշին Պայլ»․ «Հոգիները ծարաւի»․ «Գրական երկերուն դերը»

ՀԻՆԳԵՐՈՐԴ ՀԱՏՈՐ — Ընկերաբանական եւ քաղաքական երկեր

«Ազգութիւնը հիմք մարդկային ընկերութեան»
«Անհաւասարութիւնը կեանքի մէջ»
«Մտաւորականութիւն և կուսակցութիւն»
«Բանահիւսութեան սեռն ու նիւթը»
«Բանահիւսական ճարտարապետութիւն»

ՎԵՑԵՐՈՐԴ ՀԱՏՈՐ — Կրթութիւնը ընդհանրապէս

«Կրթութեան էութիւնն ու տեսակները»
«Անվար կրթութիւն»․ «Ղեկավար կրթութիւն»
«Կարողութիւններու զարգացման ղեկավարութիւնը»
«Դաստիարակութիւն»․ «Ուսում»
«Ինքնակրթութիւն»

ՅՈԹՆԵՐՈՐԴ ՀԱՏՈՐ — Ուսում ու կրթութիւն դպրոցական

«Դպրոցին արտաքին կազմը»
«Ներքին կեանք, ոգի և դաստիարակութիւն»
«Դպրոցական աշխատանքին կապուած ընդհանուր հարցեր»
«Դպրոցական չորս շրջանները և ուսուցման նիւթերը»
«Գիտութիւններու ուսուցումը», «լեզուներու աւանդումը»
«Գեղարուեստներու մշակումը», «խաղ ու մարզանք»

ՈՒԹԵՐՈՐԴ ՀԱՏՈՐ — Քերականութիւն Արեւմտեան հայերէնի

«Ա. Պրակ» Ե. Տարի, «Բ. Պրակ» Զ. Տարի
«Գ. Պրակ» Է. Տարի, «Դ. Պրակ» Ը. Տարի
«Հայերէնի բառակազմութիւնը և յուզական զէնքերը լեզուի»
Թ. և Ժ. Տարի

ԻՆՆԵՐՈՐԴ ՀԱՏՈՐ — Հայ բանահիւսութիւնը

«Գուսանական հեթանոս վիպասանութիւն»
«Գրաբարի քրիստոնեայ հազարամեակը»
«Աշխարհականացումը գրաբարի»
«Բարբառական անգիր բանահիւսութիւն»
«Անհատական ստեղծագործութիւն բարբառով»
«Նոր գրականութիւն արեւմտեան հայերէնով»
«Նոր գրականութիւն արդի արեւելեան»

Բացի Ութերորդ Հատորէն

Իւրաքանչիւր հատորի գինն է *եօթը* լիբանական ոսկի

Արտասահմանի համար *երկու և կէս* տոլլար

[3000թր.]

Պատուէր թիւ 201
Օրինակ 1000
Պրակ 19
Աւարտում 20 *Օգոստոս* 1952

Տպ. «Համազգային» Ընկերութեան

ԳԱԱ Հիմնարար Գիտ. Գրադ.
FL0255518

A II 98785

ԳԻՆԸ ԵՕԹԸ ԼԻԲԱՆԱԿԱՆ