

Թ. Գ. ԶՈՒՀԱՐՅԱՆ

**Հ Ա Յ Ո Յ
Լ Ե Զ Վ Ի
Մ Ե Թ Ո Դ Ի Կ Ա**

ԳԻՐԻ ԱՌԱՋԻՆ

«ԼՈՒՅՍ» ՀՐԱՏԱՐԱԿԶՈՒԹՅՈՒՆ

ԵՐԵՎԱՆ — 1978

թ. Գ. ՋՈՒՀԱՐՅԱՆ

809.158.1/0

Հ Ա Յ Ո Ց Լ Ե Զ Վ Ի
Մ Ե Թ Ո Դ Ի Կ Ա

Գ Ի Ր Ք Ա Ռ Ա Զ Ի Ն

A II
63/112
62669



Ձեռնարկում բննության են առնված հայոց լեզվի ուսուցման պատմության, տեսության, ինչպես նաև մեթոդների, հնարների և եղանակների հետ կապված հարցերը: Ձեռնարկը նախատեսվում է հայոց լեզվի ուսուցիչների և ուսուցման հարցերով զբաղվող մասնագետների համար:

Т. Г. ДЖУГАРЯН
МЕТОДИКА АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА

Книга первая
(на армянском языке)

Издательство «Луйс»
Ереван — 1978

Գ Լ Ո Լ Խ առաջիկ

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

1. ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՄԻՋՆԱԴԱՐՅԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Լեզվի ուսուցումն առհասարակ սկսվում է այն ժամանակ, երբ առաջանում են գրությունն ու դպրութիւնը:

Հայաստանում գրությունը սկիզբ է առնում Ուրարտական պատմության (9—6-րդ դ. մ. թ. ա.) շրջանում: Ուրարտական գրերը սեպագծե են՝ նման ասորական սեպագրերին: Թագավորները դրանցով արձանագրություն էին փորագրել տալիս ժայռերի, քարակոթողների, կավե տախտակների վրա: Մինչև այժմ Հայաստանի տարածքում հայտնաբերվել են մոտ 500 սեպագիր արձանագրություններ, որոնցում պատմվում, տեղեկություններ են հաղորդվում ուրարտական թագավորների արշավանքների, ավարառումների, զերեվարումների, ինչպես նաև նրանց զանազան կառուցումների՝ քաղաքների, բուրգերի, տաճարների, ջրանցքների շինության մասին:

Հայաստանում սեպագրությունը լայն տարածում չի ստանում: Նա մնում է որպես թագավորների ու քրմերի սեփականություն: Ուրարտական պատմության անկումից հետո սեպագրությունը դուրս է գալիս գործածությունից: Դրա փոխարեն նրվանդյան թագավորության ժամանակ 6—2-րդ դ. մ. թ. ա.) ստեղծվում են նոր գրություն ու դպրություն: Արտաշեսյան թագավորության (2—1-ին դ. մ. թ. ա.) շրջանում, երբ հայոց աշխարհի բնակիչները արդեն միալեզու էին, այսինքն՝ խոսում էին նույն լեզվով՝ հին հայերենով, հայոց գրությունը և դպրությունը ավելի խոր արմատներ են դրոյում ու զարգանում:

Բե՛ Ուրարտական, Բե՛ Երվանդյան և Բե՛ Արտաշեսյան թագավորութիւնները ստրկատիրական պետութիւններ էին: Ուստի նրանցում դպրոցները դործում էին տիրապետող խավերի զավակների համար: Ըստ որում ստրակատիրական ավագանու երեխաները սովորում էին արքունական, իսկ քրմական ընտրանու զավակները՝ մեհենական դպրոցներում:

Արտաշեսյան թագավորութեան կործանմամբ ավարտվում է ստրկատիրական հասարակարգի պատմութիւնը Հայաստանում: Նրան փոխարինում է ֆեոդալական հասարակարգը, որի պատմութիւնը տրոհվում է երեք գլխավոր շրջանների՝ վաղ միջնադար (1—9-րդ դ.), հատուկ միջնադար (10—14-րդ դ.) և ուշ միջնադար (15—18-րդ դ.):

Վաղ միջնադարի սկզբնական՝ նախաքրիստոնեական շրջանում (1—3-րդ դ.), նույնպէս հիմնվում են արքունական և մեհենական դպրոցներ: Սակայն քրիստոնեութեան, որպէս պաշտօնական կրօնի, ընդունման ժամանակ (301) քարուքանդ են արվում հեթանոսական կրօնի բոլոր օջախները՝ մեհյանները, ոչնչացվում են նաև մեհենական գրութիւնն ու դպրութիւնը: Քրանից հետո հայերը մոտ մեկ հարիւրամյակ մնում են առանց հայրենական դիր ու գրականութեան:

Հայկական դրերի ստեղծումից հետո Մեսրոպ Մաշտոցը (361—440) իր աշակերտների հետ ծավալում է լայն լուսավորական գործունեութիւն: Նա հիմնում է հանրային նախակրթարաններ, վանական դպրոցներ և վարդապետարաններ: Նախակրթարաններում սովորեցնում էին գրել, կարդալ, սաղմոսել, հաշվել, վանական դպրոցներում՝ չոթն ազատ արվեստներ, իսկ վարդապետարաններում՝ նաև փիլիսոփայութիւն և աստվածաբանութիւն: Քերականութիւնը վանական դպրոցներում և վարդապետարաններում ավանդվում էր իբրև նախագուռ, բանալի մշուս առարկաների ուսումնասիրման համար:

Հնում լեզուն ու գրականութիւնը ներառվում էին մեկ ամբողջական դասընթացի մեջ, որը կրում էր Բեհականութիւն կամ Բեհականական արվեստ անվանումը: Քերականութիւնը Բե՛ որպէս գիտութիւն և Բե՛ իբրև դպրոցական դասընթաց ստեղծվում է հնագուրի մի շարք երկրներում՝ Հնդկաստանում, Չինաստանում, Ասորեստանում, բայց մեծ զարգացում է ասլրում հատկապէս

Հունաստանում: Հին հունական քերականական արվեստը հիմք է դառնում մի շարք լեզուների քերականությունների մշակման համար: Նա մեծապես նպաստում է նաև հայերեն լեզվի քերականության կառարկադործմանը:

Հույն քերականական միտքը զարգանում է գլխավորապես հելլենական մշակույթի ծաղկման շրջանում: Նրա համար կարևոր նշանակություն են ունենում երկու խոշոր մշակութային կենտրոններ՝ Պեռգամը և Ալեքսանդրիան: Մեծ հռչակ են ձևոք բերում հատկապես Ալեքսանդրիայի ականավոր քերականները՝ Արիստարխոսը (250—150 մ. թ. ա.) և նրա աշակերտ Դիոնիսիոս Թրակացին (170—90 մ. թ. ա.):

Հին հույների մոտ քերականությունը ուներ մոտավորապես նույն նշանակությունը, ինչ որ այժմյան բանասիրությունը: Դ. Բրակացու քերականությունը, որ կոչվում է «Քերականական արվեստ», նույնպես կրում է բանասիրական բնույթ: Դա են ապացուցում նրա ընդգրկած բաժինները կամ բաղադրամասերը՝ իրենց անվանումներով՝ «Վերծանություն ներկուռ ըստ առողանության», «Ջրուցատրություն ըստ ներդոյս քերթողական կղանակ», «Լեզվաց և հնադեռ պատմությանց առձեռն բացատրություն», «Ստուգաբանության գլուտ», «Համեմատության տեղեկություն», «Դատումն քերթածաց»:

Առաջին բաժնում խոսվում է գրական երկերի՝ ըստ առողանության կանոնների հմուտ ընթերցանության, երկրորդ բաժնում՝ դրանց բանաստեղծական հնարանների մասին: Երրորդ բաժնում տրվում է լեզուների և հնագույն պատմությունների բացատրությունը, չորրորդ բաժնում՝ բառերի ստուգաբանությունը: Հինգերորդ բաժնում մեկնաբանվում են գլխավորապես խոսքի մասերը: Վեցերորդ բաժինը, որ համարվում է ամենակարևորը, ընդգրկում է գրական երկերի բանասիրական ուսումնասիրումը:

Քերականական արվեստը հայերին ծանոթ էր դեռ հնագույնում: Արտաշեսյանների արքունիքում ապրում, գիտությամբ ու գրականությամբ էին զբաղվում բազմաթիվ հույն մտավորականներ: Բացի դրանից, նրանք արքունական դպրոցում դասավանդում էին պատմություն, ճարտասանություն, փիլիսոփայություն, քերականություն և այլ առարկաներ:

Թագավորական արքունիքում գիտությամբ ու գրականու-

Յայտն էին զբաղվում նաև հայ մտավորականները: Սակայն նրանց համար գործունեության լայն ասպարեզ էին ընձևում մեհյանները՝ հեթանոսական տաճարները, որոնք ոչ միայն կրոնական, այլև մշակութային օջախներ էին: Դրանց կից գործում էին քրմական դպրոցներ, որտեղ կրոնական ու իմաստասիրական առարկաների հետ ուսուցանվում էին քերականական գիտելիքներ հայերեն ու հունարեն լեզուների վերաբերյալ:

Հայոց լեզվի քերականության ուսուցումը հաստատուն հիմքի վրա է դրվում Մեսրոպ Մաշտոցի հիմնած վարդապետարաններում ու վանական դպրոցներում: Դրան մեծապես նպաստում է Դ. Թրակացու «Քերականական արվեստ» աշխատության հայերեն թարգմանությունը, որ, հավանաբար, կատարում է Դավիթ Մեկնիչը 5-րդ դարի կեսին: Դ. Թրակացու քերականության թարգմանությունը կարևոր նշանակություն է ունենում շնորհիվ այն բանի, որ նա ոչ թե տառացի ընդօրինակություն է, այլ բավական ազատ փոխադրություն: Թարգմանիչը նրա քերականության հունարեն բնագիրը հարմարեցնում է հայոց լեզվի բնորոշ առանձնահատկություններին:

Դ. Թրակացու քերականության հայերեն թարգմանությունը մեծ իրադարձություն էր իր ժամանակի համար: Նա շարժում է շատերի հետաքրքրությունը և առարկա դառնում բազմաթիվ մեկնությունների: 5-րդ դարում նրա վերաբերյալ մեկնություններ են գրում Դավիթ, Մովսես և Անանուն մեկնիչները: Ըստ որում, նրանք մեկնաբանում են Դ. Թրակացու քերականության ոչ թե հունարեն բնագիրը, այլ հայերեն թարգմանությունը: Բացի դրանից, հայ մեկնիչները հանդես են բերում ինքնուրույն, քննադատական մոտեցում:

Այսպես, օրինակ՝ Դավիթ Մեկնիչը՝ քերականությունը սահմանելիս զգալիորեն հեռանում է Դ. Թրակացուց: Հանդես բերելով էմպիրիկական մոտեցում՝ Դ. Թրակացին քերականությունը համարում է հստակություն, նրա հիմքում դնում է փոփոխականություն:

1 Միջնադարի հայ քերականների աշխատությունների վերաբերյալ տեղեկությունները բաղել ենք գլխավորապես Գ. Զահուկյանի «Քերականական և ուղղագրական աշխատությունները հին և միջնադարյան Հայաստանում» գրքից (Երևան, 1965):

Մինչդեռ Դավիթ Մեկնիշը, հենկով ռացիոնալիստական հայեցակետից, քերականությունը խաբսխում է բանականության վրա, համարում է բանական արվեստ:

Արդի հայերենում տառն ու գիրը հոմանիշներն են, նույն իմաստն ունեն: Այնինչ հին հայերենում, հատկապես դասական գրաբարում, տառը գործածվում էր հնչյունի, գիրը՝ նրա դրային պատկերի իմաստով:

Դ. Թրակացին իր աշխատության վեցերորդ գլուխը թիպետ վերնագրում է «Յաղագս տառի», բայց դրա տակ խոսում է գրի մասին: Նա փաստորեն որոշակի տարբերություն չի դնում տառի ու գրի միջև: Մինչդեռ Դավիթ Մեկնիշը տառը գործածում է հնչյունի փոխարեն, իսկ գիրը դիտում է իբրև նրա պատկերման նշան: Այնուհետև նա տառը համարում է անշոշափելի, վերացական, գիրը՝ տեսանելի, թանձրացական: Ուստի հանձնարարում է ուսուցումը սկսել գրից: Դավիթ Մեկնիշը այդ հարցում արդեն փորձում է արդարացնել Դ. Թրակացուն, ասելով, որ նա ուսուցողական, նկատառումով է «Յաղագս տառի» խորագրի տակ շարադրանքը սկսում գրից:

Դ. Թրակացին քերականության հետադոտման առարկան համարում է տառը, վանկը, բառն ու բանը: Նա իր «Քերականական արվեստ»-ի 6-րդ գլխում բացատրում է տառը, 7—10-րդ գլուխներում՝ վանկը, 11-րդ գլխում՝ բառը, 12-րդ գլխում՝ բանը, իսկ մնացած 13—21-րդ գլուխներում՝ խոսքի մասերը: Հաջորդականորեն անցնելով մեկից մյուսին՝ Դ. Թրակացին տառի և վանկի, բառի և բանի միջև տեսնում է զլխավորապես արտաքին, քանակական տարբերություն: Մինչդեռ Դավիթ Մեկնիշը ցույց է տալիս, որ դրանք միմյանցից տարբերվում են զլխավորապես իմաստային, որակական տեսակետից: Նա նշում է, որ անկախ այն բանից, թե բառը քանի վանկից է կազմված կամ բանը՝ քանի բառից, յուրաքանչյուրն ունի իր որոշակի իմաստը:

Անանուն Մեկնիշը համեմատաբար ավելի քիչ է հեռանում Դ. Թրակացուց: Նա ևս որոշակիորեն չի տարբերում տառն ու գիրը: Բացի դրանից, Անանուն Մեկնիշը էական, որակական տարբերություն չի դնում տառի ու վանկի և բառի ու բանի միջև: Նա տառից ու վանկից բառն ու բանը զանազանում է ոչ թե իմաստային, այլ քանակական տեսակետից, վանկը համարում է տա-

ուերի, բառը՝ վանկերի, իսկ բանը՝ բառերի սոսկական կապակցումները:

Այդուհանդերձ, Անանուն Մեկնիչը ևս մի շարք քերականական բովանդակներ մեկնաբանում է ինքնուրույնորեն: Այսպես, նա խոսելով անվան մասին, տարբերում է նախ առարկան և անունը, ապա վերացական ու թանձրացական, հատուկ ու հասարակ անունները: Բացի դրանից, Անանուն Մեկնիչը բավական ճիշտ դատողություններ է անում հայ բարբառների, գրաբար լեզվի հոլովումների, հատկապես ներքին ու արտաքին թեքումների, բայերի խոնարհման ու դրանց սևեռի վերաբերյալ և այլն:

Մովսես Մեկնիչը, որ կոչվում է նաև Մովսես Քերթոզ, հանգամանորեն բացատրում է, թե ինչ է արվեստն ընդհանրապես և քերականական արվեստը՝ հատկապես: Նա գտնում է, որ արվեստի բուն աղբյուրը միտքն է, հանճարեղ խորհուրդը: Բայց արվեստը անտարբեր չէ այդ խորհրդի նկատմամբ: Նա էլ իր հերթին նպաստում է մտքի զարգացմանը: Այսպիսով, ըստ Մովսես Մեկնիչի՝ արվեստն ու միտքը սերտորեն կապված են միմյանց հետ: Ելնելով դրանից՝ նա քերականական արվեստի աղբյուրը նույնպես համարում է միտքը, հանճարեղ խորհուրդը: Ուստի քերականությունը կատարյալ, իսկական արվեստ դարձնելու համար հարկավոր է հաստատապես հենվել բանականության վրա, ղեկավարվել դատողությամբ:

Մովսես Մեկնիչը քերականության կատարելագործման համար կարևոր է համարում նաև լեզվի հմտությունը, լեզվական իրակությունների իմացումը: Նա գտնում է, որ հարկավոր է լեզվական իրակությունները նախ մաքրել, քերել, հղկել, ապա դարձնել քերականության սեփականություն: Սակայն քերականը դա պետք է անի բանականության հզոր ուժով, մտքի զորությամբ:

Մովսես Մեկնիչը քերականությունը վերցնում է լայն ընդգրկմամբ, ընդունում Դ. Թրակացու «Քերականական արվեստ»-ի բոլոր բաժինները: Բայց նա փորձում է որոշ տարբերություն դնել քերականության ու գրականության միջև: Մովսես Մեկնիչը միմյանցից զանազանում է շաբաղուրջունը, բերուրջունը և բերուրջունը: Ընդ որում, առաջինը դիտում է որպես արձակ գրվածքների, երկրորդը՝ չափածո երկերի ամբողջություն, իսկ երրորդը համարում է լեզվի վերաբերյալ գիտություն: Նա փաստորեն

շարադրության ու քերթության տակ հասկանում է գրականությունը, իսկ քերթողության ներքո՝ քերականությունը: Այդուհանգիստ Մովսես Մեկնիշը քերականությունն ու գրականությունը շիտուանձնացնում միմյանցից՝ որպես ինքնակա առարկաներ, այլ դրանք դիտում է իբրև միեկնույն համակարգության տարբեր բաղադրամասեր:

Մովսես Մեկնիշը ավելի որոշակի տարբերություն է դնում տառի, վանկի, բառի և բանի միջև: Նա հետաքրքրական դիտողություններ է անում գրաբարի հոլովների ու հոլովումների, ինչպես նաև հնչյունաբանական ու բառագիտական մի շարք ըմբռնումների վերաբերյալ:

Մեսրոպյան գիր ու գրականության ստեղծումից հետո, բացի Դ. Թրակացու «Քերականական արվեստ»-ից, 5—7-րդ դարերում հունարենից հայերեն են թարգմանվում մի շարք այլ աշխատություններ՝ «Պիտոյից գիրքը», Արխաուտելի (4—րդ դ. մ. թ. ա.) «Յաղագս մեկնության» և «Յաղագս ստորոգությանց», Թեոն Ալեքսանդրացու (1-ին դ. մ. թ. ա.) «Յաղագս ճարտասանական կրթությանց», Պուփլուրի (3—4-րդ դ.) «Ներածություն» և այլ երկեր: Հունարեն աշխատությունները հայերեն էին թարգմանում գլխավորապես հույն մշակութային կենտրոններում ուսում առած երիտասարդները, որոնք կրում են կրտսեր քաղցմանիչներ անունը: Բացի հույն նշանավոր մտածողների աշխատությունների թարգմանությունից, կրտսեր թարգմանիչները դրում են նաև ինքնուրույն երկեր: Ըստ որում, նրանք երկու դեպքում էլ նպատակ են դնում ամեն կերպ նպաստել հայրենական մշակույթի, գաղության ու կրթության առաջընթացին:

Կրտսեր թարգմանիչները իրենց ին՝ ինքնուրույն և ին՝ թարգմանական երկերում օգտագործում են հունարեն մի շարք բառեր, տերմիններ, լեզվաոճական ձևեր և այլն: Անշուշտ, նրանց որոշ նորամուծություններ օգտակար էին ու անհրաժեշտ: Բոց որոշ նորամուծություններ էլ անհաշուղ էին, խրթին ու խորթ հայոց լեզվին: Ուստի նման նորամուծությունները, թիպետ արգյունք էին հունարեն լեզվի, հույն մշակույթի նկատմամբ եղած անսահման սիրո ու ակնածանքի, փաստորեն աղճատում էին հայոց լեզուն, դարձնում արհեստական, անկյանք և նույնիսկ անհասկանալի: Կրտսեր թարգմանիչների ընդունած ուղղությունը, որ կոչ-

վում է հունարան դպրոց, իր ազդեցությունն է թողնում 5—7-րդ դարերում թարգմանված ու հեղինակված բոլոր երկերի, դրանց թվում նաև Դ. Թրակացու «Քերականական արվեստ» աշխատության հայերեն թարգմանության վրա:

Արաբական ավերիչ արշավանքների ու դաժան տիրապետության շրջանում (7—9-րդ դ.) Հայաստանի տնտեսական կյանքը դիմում է անկման, ապրում է խոր ճգնաժամ: Ծանր վիճակում էր գտնվում նաև մշակութային կյանքը. հանրային նախակրթարանները փակվում են, առտնին դպրոցները գործում են հալածանքի ու սպառնալիքի տակ: Իրենց գոյությունը մի կերպ պահպանում են որոշ վանական դպրոցներ ու վարդապետարաններ:

Ինչպես ասվեց, Մեսրոպ Մաշտոցի ժամանակվանից սկսած վանական դպրոցներում և, մանավանդ վարդապետարաններում, դասավանդվում էին յոթ ազատ արվեստների՝ քերականություն, ճարտասանություն, տրամասություն, թվաբանություն, երկրաչափություն, աստղագիտություն և երաժշտություն: Թեպետ քերականությունը համարվում էր մյուս առարկաների ուսումնասիրման բանալին, նախադուռը, բայց արաբական ամբողջ տիրապետության շրջանում, բացառությամբ Ստեփանոս Սյունեցու, ականավոր քերականներ հանդես չեն գալիս:

Ստեփանոս Սյունեցին (8-րդ դ.) հղել է ոչ միայն եկեղեցական գործիչ, այլև ունեցել է բեղմնավոր գրիչ: Նրանից մնացել են մի շարք երկեր, որոնց թվում նաև երկու քերականական աշխատություններ: Նա դրանցից մեկը նվիրել է իր ուսուցիչ Մովսես Սյունեցու քերականական աշխատությանը, մյուսը՝ Դ. Թրակացու քերականության մեկնաբանությանը: Առաջին աշխատությունը, որ լեցուն է աստվածաբանական դոգմաներով, ավելի շուտ քրիստոնեական կրոնի քարոզ է, քան քերականական մեկնաբանություն: Մինչդեռ երկրորդ աշխատությունը լուրջ հետազոտություն է, Դ. Թրակացու «Քերականական արվեստ»-ի ծանրակշիռ մեկնաբանություն, որը գերադանցում է նախորդ մեկնիչների աշխատություններին և կարևոր նշանակություն ունենում հայ քերականական մտքի հետագա զարգացման համար:

Ս. Սյունեցին նույնպես ընդունում է Դ. Թրակացու «Քերականական արվեստ»-ում նշված բոլոր բաժինները, բայց միաժամանակ տարբերություն է դնում քերականության և գրականու-

թյան, ինչպիսի նաև քերականության և քերթողության միջև: Նա գրականությունը վերցնում է շատ լայն առումով, այժմյան բանասիրության: իմաստով, Մինչդեռ, սեղմելով քերականության ոլորտը, Ս. Սյունեցին նրա հետազոտման առարկան համարում է լեզուն, հատկապես խոսքի մասերը, իսկ նպատակը՝ ուղղախոսության և ուղղագրության ուսուցումը: Սակայն նա դրանով չի անտեսում քերականության նշանակությունը գրականության համար: Ընդհակառակն, նշում է, որ քերականությունն անմիջականորեն առաջանում է գրականությունից և մեծ դեր է կատարում գրական երկերի հորինման, ընթերցման ու մեկնաբանման գործում: Անշուշտ, գրականությունն էլ իր հերթին նպաստում է քերականության զարգացմանը, որովհետև նրա ընտիր նմուշները նյութ են դառնում լեզվական կանոնների արտածման ու սահմանման համար:

Այսպիսով, Ս. Սյունեցին ճշտերեն է մեկնաբանում գրականության ու քերականության փոխազդեցությունը, նշում նրանց սերտ փոխներկապակցության կարևորությունը ուսուցման համար: Իսկ դա այնքան էական հարց է, որ հենց այժմ էլ անշուփ հուզում է մայրենի լեզվի և գրականության ուսուցիչներին ու մեթոդիստներին:

Ս. Սյունեցին քերթողությունը, որ Մովսես Մեկնիչը փաստորեն նույնացնում է քերականության հետ, չի համարում լեզվի վերաբերյալ գիտություն, այլ նրա հետազոտման առարկան դարձնում է բանաստեղծական արվեստը, հատկապես զեղարվեստական խոսքի հնարանքները: Նա այդ կերպ ավելի պարզորոշ է դարձնում նաև քերականության, իբրև լեզվի վերաբերյալ գիտություն, ուսումնասիրման ոլորտը:

Այսուհանդերձ, Ս. Սյունեցին գրականությունը, քերթողությունն ու քերականությունը չի գիտում որպես առանձին, ինքնակա առարկաներ, այլ համարում է միևնույն համակարգության տարբեր բաղադրամասեր: Ըստ որում, այդ համակարգությունը եթե Դ. Թրակացին անվանում է Բեռականություն, ապա Ս. Սյունեցին կոչում է գրականություն: Նվ դրանում հակասական ոչինչ չկա, որովհետև հնում թե՛ քերականությունը և թե՛ գրականությունը գործածվում էին նույն առումով, այժմյան բանասիրության իմաստով:

Ս. Սյունեցիին բավական համազամանորեն քննության է առնում Գ. Թրակացու քերականության բոլոր բաժինները:

«Վերծանություն»-ը (1-ին բաժին) դիտելով որպես հմուտ ընթերցանություն՝ Ս. Սյունեցիին նրա զլխավոր նպատակը համարում է գրական երկերի զեղեցիկ ընթերցումը, իսկ հիմնական պայմանները՝ ենթադատությունը, առողանությունն ու տրոհությունը: Առաջին պայմանը պարտավորեցնում է յուրաքանչյուր գրական երկ կարգալ ձայնի ուրույն հնչերանդով, խոսքի արտասանության հղանակը համապատասխանեցնել նրա բնույթին, ներքին իմաստին: Երկրորդ պայմանը պահանջում է գրական երկը կարգալ ձայնի հիշտ հլեէջմամբ, համապատասխան արագություն, ուժղություն ու բարձրության պահպանմամբ: Իսկ երրորդ պայմանը պարտադրում է գրական երկի ընթերցման ժամանակ պահպանել ալն դադարները, որոնք ցույց են տալիս կետադրության նշանները:

Ս. Սյունեցիին «Զրուցատրություն» (2-րդ բաժին) մեջ քննության է առնում գրական երկերի բանաստեղծական հնարանքները, «Առձևն բացատրություն» (3-րդ բաժին) մեջ տալիս է հարևան լեզուների ու տեղական բարբառների, ինչպես նաև հնագույն պատմությունների մեկնաբանությունը: Նա հարևան լեզուների իմացումը անհրաժեշտ է համարում մայրենի լեզվի իրակությունների, իսկ տեղական բարբառների ուսումնասիրումը՝ նրանում եղած ոչ գրական բառերի բացատրման համար: Ըստ որում, Ս. Սյունեցիին կարևոր նշանակություն է տալիս ոչ միայն ուստանիկ, ալլև եզերական բարբառների ուսումնասիրմանը: Նա ուստանիկ անվանում է Հայաստանի միջնաշխարհի, եզերական՝ ծայրամասերի բարբառները:

Ի դեպ, Ս. Սյունեցիին ուսուցողական տեսակետից նպատակահարմար է գտնում «Առձևն բացատրություն»-ը դնել «Վերծանություն»-ից առաջ: Նա գտնում է, որ գրական երկերի հմուտ ընթերցանության, ինչպես նաև բացատրության համար հարկավոր է նախապես իմանալ լեզուներ ու բարբառներ և հնագույն պատմություններ:

Ս. Սյունեցիին «Ստուգաբանության գլուտ» (4-րդ բաժին) խորագրի տակ տալիս է բառերի ստուգաբանությունը: Նա ալն կարծիքն է հայտնում, որ ժամանակի ընթացքում լեզվի սկզբնական

գոյավիճակը փոփոխվում է, նա ենթարկվում է աղավաղման, աղճատման: Բայց գրականության ու քերականության առկայության դեպքում լեզվի աղճատումը կանխվում, արգելակվում է: Մինչդեռ դրանց բացակայության դեպքում լեզվի աղավաղումը խորանում է, ստեղծվում են ու ամրակայվում բառերի աղճատված ձևեր: Լեզվի մաքրության համար հարկավոր է ստուգաբանության միջոցով գտնել աղճատված բառերի ճիշտ, ուղիղ ձևերը:

Քերականական ըմբռնումների մասին Ս. Սյունեցին ավելի հանգամանորեն խոսում է հատկապես «Համեմատության տեղեկության» (5-րդ բաժին) մեջ, ուր քննության է առնում բառերի համանման ձևերը և խոսքի մասերը: Այդ քննության մեջ նա բավական տարբերվում է իր նախորդներից: Այսպես, օրինակ՝ Դավիթ Մկենիչը խոսքի մասերի տարբերակման համար հլակետ է ընդունում գլխավորապես բառերի իմաստային կողմը: Խոսելով անվան ու բայի մասին՝ նա ասում է, որ առաջինը ցույց է տալիս գոյակ, երկրորդը՝ գործողություն: Ուստի գլխավոր խոսքի մասը անունն է, այլ ոչ թե բայը: Մինչդեռ Ս. Սյունեցին խոսքի մասերի տարբերակման հլակետ է դարձնում հատկապես նրանց կառուրած դերը: Ելնելով դրանից՝ նա նշում է, որ գլխավոր խոսքի մասը ոչ թե անունն է, այլ բայը: Յուրյ տալով գործողություն, ժամանակ, դեմք ու թիվ՝ բայը դառնում է նախադասության կենտրոնը, միջուկը:

Ս. Սյունեցին նույնպես ամենակարևորը համարում է վեցերորդ՝ «Դատումն քերթածաց» բաժինը, որի մեջ մյուս բաժինները համագրվում են, ամբողջանում և իրենց գործնական կիրառումը դառնում: Ինչպես ինքը՝ Ս. Սյունեցին է ասում, նախորդ մասերում հավաքված ծաղկափռուց հենց այդ բաժնում է, որ ստեղծվում է մեղր քանակա՛ն:

Ս. Սյունեցու աշխատությունը շատ երկար ժամանակ դպրոցում ծառայում է որպես քերականության ձեռնարկ: Բացի դրանից, այդ աշխատությունը կարևոր նշանակություն է ունենում հայ քերականական մտքի զարգացման համար:

Ս. Սյունեցույ հետո երկար ժամանակ նշանավոր քերականներ հանդես են գալիս: 9-րդ դարի երկրորդ կեսում քերականական մեկնությունների թիվը ավելանում է միայն մեկ աշխատությամբ, որի հեղինակը Համամ Արևելցին (9-րդ դ.) է: Սակայն

այդ աշխատությունն էլ թևակոտ կրում է «Վերլուծություն քերականին» խորագիրը, ավելի շատ կրոնական քարտիչներ ու դոգմաներ է բովանդակում, քան քերականական կանոնների ու դրանց վերաբերյալ մեկնաբանումների: Նրա հեղինակը վերին աստիճանի սահմանափակ է, այնքան անտեղյակ, որ Դ. Թրակացու քերականությունը վերադրում է Հոմերոսին: Նա առհասարակ նոր խոսք չի ասում, այլ հասարակացված ու խեղաթյուրված կերպով կրկնում է իր նախորդների ասածները:

Հասուն միջնադարում (10—14-րդ դ.) տնտեսական կյանքի զարգացմանը զուգընթաց առաջադիմում է նաև մշակույթը: Դա կատարվում է հատկապես Բագրատունյան թագավորության (885—1045), Զաքարյան իշխանության (1190—1236) և Կիլիկյան պետության (1080—1375) ժամանակ: Պատմագրության, գրականության, գիտության ու արվեստի հետ աննախընթաց զարգացում են ապրում կրթական կյանքն ու մանկավարժական միտքը: Բացի վանական դպրոցներից ու վարդապետարաններից, գործում են բարձրագույն ուսումնարաններ՝ ճեմարաններ ու համալսարաններ: Հանդես են գալիս մի շարք լուսամիտ մտավորականներ՝ տաղերգուներ, առակագիրներ, պատմագիրներ, գիտնականներ, փիլիսոփաներ, քերականներ, ճարտարապետներ, երաժիշտներ, նկարիչներ, որոնք առաջ են մղում հայրենական մշակույթը և միաժամանակ կրթում ու դաստիարակում բազում սերունդներ:

Այդ ամենի շնորհիվ հասուն միջնադարում տեղի է ունենում հայկական վերածնությունը, որի նախակարապետները հանդիսանում են մեծահանճար Գրիգոր Նարեկացին (10-րդ դ.) և իմաստուն, ամենագետ Գրիգոր Մագիստրոսը (10—11-րդ դ.): Նրանք երկուսն էլ նոր շունչ, նոր ոգի են մտցնում թե՛ դպրության և թե՛ կրթության բնագավառում:

Դ. Մագիստրոսի թողած գրական հարուստ, բազմաբովանդակ ժառանգության մեջ առանձնահատուկ տեղ է գրավում «Մեկնություն քերականին» վերտառությամբ աշխատությունը:

Ինչպես տեսանք, վաղ միջնադարյան դպրոցներում քերականությունը ավանդվում էր Դ. Թրակացու հայերեն թարգմանված «Քերականական արվեստ» դասագրքով: Հայ մեկնիչների աշխատությունները թևակոտ մեծապես նպաստում էին քերականության ուսուցմանը, բայց դրանցից ոչ մեկը ինքնուրույն դասագիրք չէր:

Այնինչ հայոց լեզվի ինքնուրույն դասագրքի ստեղծումը դնալով հրամայական պահանջ էր դառնում: Եվ ահա Գ. Մազիստրոսի քերականական աշխատությունը գալիս՝ էր հենց այդ պահանջը որոշ չափով բավարարելու:

Արարական տիրապետության ժամանակ քերականական արվեստը Ս. Սյունեցուց հետո շի մնում իր կոչման բարձրության վրա: Նա կորցնում է իր փալչն ու հմայքը: Դա է վկայում Համամ Արևիկու «Վերլուծություն քերականին» աշխատությունը: Գրիգոր Մազիստրոսը ամեն կերպ ձգտում է քերականական արվեստը դնել պատշաճ բարձրության վրա: Նա հենց այդ նպատակով էլ գրում է իր «Մեկնություն քերականին» աշխատությունը, որի շնորհիվ հայ քերականական-մանկավարժական միտքը կատարում է նշանակալի առաջընթաց քայլ:

Գ. Մազիստրոսը նախ հանգամանորեն ուսումնասիրում է նախորդ քերականների մեկնությունները, ապա իր աշխատությունը գրելիս ծաղկաքաղ կատարում դրանցից: Նա իր օգտագործած նյութերի մեջ մտցնում է զանազան փոփոխումներ և միաժամանակ շարադրում նաև իր սեփական տեսակետներն ու րմբոնումները: Ուստի Գ. Մազիստրոսի քերականական աշխատությունը սոսկ բանաբանություն չէ, ինչպես կարծում են ոմանք:

Գ. Մազիստրոսը քերականությունը դիտում է որպես գրականություն: Նա քերականության ծագումը կապում է գրականության հետ: Ելնելով դրանցից՝ Գ. Մազիստրոսը կարծում է, որ քերականությունը հույների մոտ առաջանում է Դ. Թրակացուց շատ առաջ, դեռ Հոմերոսի ժամանակ, երբ ստեղծվում են հունական գրությունն ու գրականությունը:

Քերականությունն ընդունելով իբրև բանասիրություն՝ Գ. Մազիստրոսը նրա համակարգության մեջ դնում է Դ. Թրակացու «Քերականական արվեստ»-ում սահմանված բոլոր բաժինները և դրանց իմացումը պարտադիր է համարում քերականի համար: Լիովին տիրապետելով քերականական արվեստին՝ նա կկարողանա քերել ու հղկել լեզուն: Գ. Մազիստրոսը այն կարծիքն է հայտնում, որ մարդիկ, ի տարբերություն մյուս արարածների, թիպիտ օժտված են բանականությամբ, դիտակցությամբ, բայց ոմանք խոսում են գրական լեզուն աղավաղելով, ոմանք էլ՝ նրան բարբառային բառաձևեր խառնելով: Երկու դեպքում էլ ինքը՝ քերա-

կանը, պետք է հոգ տանի լեզվի մաքրության, անաղարտության մասին: Նա պարտավոր է լեզուն ուղղել, կոկել, փաշկեցնել ճիշտ աշնպես, ինչպես հյուսնը, փայտը մաքրելով ոտերից, փուտ ու ծուռ մասերից, այն հարթում է ու զեղեցիկ տեսքի բերում:

Նվրոպական միջնադարյան դպրոցներում, նախնական կրթությունից հետո, նախ դասավանդվում էին յոթ աղատ արվեստները՝ քերականություն, հնետորություն, տրամասություն, թվաբանություն, երկրաչափություն, աստղաբաշխություն, հրաժշտություն, ապա ուսումնասիրվում էին բարձրագույն դասընթացները, հատկապես փիլիսոփայությունն ու աստվածաբանությունը:

Գ. Մագիստրոսը, օգտվելով այդ կրթական համակարգից, կազմում է ուսման մի նոր ծրագիր, որում նախատեսվում է, տարրական կրթությունից հետո, դպրոցական առարկաներն անցնել այսպիսի հաջորդականությամբ՝ ս. գիրք, առասպելավարժություն, հունական դիցաբանության ընտիր նմուշներ, թվաբանություն, հրաժշտություն, երկրաչափություն, աստղաբաշխություն, քերականություն, փիլիսոփայություն, աստվածաբանություն: Այսպիսով, եթե նվրոպական դպրոցներում նոր գրագիտ դարձած սաներին ամենից առաջ սովորեցնում էին քերականություն, ապա Գ. Մագիստրոսը հանձնարարում է այդ ծանր, զժվարին դասընթացը նրանց սովորեցնել ավելի հեշտընկալ, դյուրին առարկաների ուսուցումից հետո:

Որոշ վարդապետներ իրենց սաներին նախ սովորեցնում էին փիլիսոփայություն, ապա՝ քերականություն: Նիստ քննադատելով նման վարմունքը՝ Գ. Մագիստրոսը գտնում է, որ փիլիսոփայությունը, որպես ավելի բարդ ու խրթին գիտություն, պետք է անցնել քերականությունից հետո, բայց աստվածաբանությունից առաջ: Նա քերականությունը սերտորեն կապում է փիլիսոփայության հետ: Նրա կարծիքով քերականությունը հանդիսանում է իմաստաբանական առարկաների՝ բնագանցության, տրամաբանության, բարոյագիտության, զեղագիտության ուսուցման նախադուռ: Իր միտքը ակնառու դարձնելու համար Գ. Մագիստրոսը դիմում է համեմատության, ասելով, որ ինչպես արքայական ճանապարհի նշանաձուղերը առաջնորդում են դեպի թագավորական արքունիքը, այնպես էլ քերականությունը ղառնում է փիլիսոփայության, վեր-

ջինի համակարգության մեջ մտնող իմաստասիրական գիտությունների ուսումնասիրման ուղեցույցը:

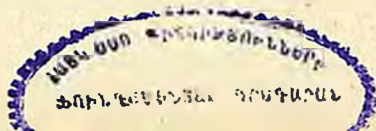
Հնադարում և միջնադարում քերականները ուսումնասիրում էին առհասարակ հունարենն ու լատիներենը, իսկ մյուս լեզուները անուշադրության էին մատնում: Գ. Մագիստրոսը, դուրս գալով նման սահմանափակ շրջանակից, կարևոր է համարում բոլոր՝ թե՛ մայրենի և թե՛ օտար լեզուների ուսումնասիրումը, բազմաթիվ միջոցով դրանց ընդհանրությունների ու տարբերությունների բացահայտումը: Լեզվական հրեույթները մեկնաբանելիս էա նշում է հենց այդ հայեցակետից:

Խոսելով քերականական մտքի պատմության մեջ Գ. Մագիստրոսի կատարած դերի, մատուցած ծառայության մասին՝ Գ. Զահուկյանը ամենայն իրավամբ գրում է. «Այսպիսով, Մագիստրոսը լեզվական հրեույթները քննելիս չի մեղադրում, այլ աշխատում է բացատրել, չի բավարարվում լեզվական փաստերի լոկարիզմով, այլ փորձում է ցույց տալ դրանց պատճառները: Կարևոր է և այն, որ նա դիմում է այդ բանի համար լեզուների համեմատությանը՝ նշելով ոչ միայն նմանությունները, այլև տարբերությունները: Մագիստրոսը պահանջում է ընտրել լեզվի համար տիպականը, հատուկը և ոչ հրեույթականը, հետևել տիպականին: Միաժամանակ նշելով լեզուների հնչյունական, բառապաշարային և քերականական առանձնահատկությունները՝ Մագիստրոսը չի կաշկանդվում այս կամ այն լեզվի առավելության կանխակալ կարծիքով: Այս բոլորը Մագիստրոսին դարձնում են հայ լեզվաբանության (և ոչ միայն հայ լեզվաբանության) պատմության աշխատավոր գեմքերից մեկը»¹:

Բազրատունյան խաղաղությունյան անկումից հետո հայ ժողովուրդը թեպետ դարևոր շարունակ հեծում է օտար նվաճողների՝ սելջուկների, մոնղոլների, կնեկթեմուրի և նրա հաջորդների արշավանքների տակ (11—15-րդ դ.), բայց ամեն միջոց ու ջանք գործադրելով՝ պահում է ու առաջ մղում իր մշակույթը ինչպես մայր Հայաստանում, այնպես էլ հայկական Կիլիկիայում:

Գ. Մագիստրոսի սկսած լուսավորական-կրթական հայրենա-

¹ Գ. Զահուկյան, Քերականական և ուղղագրական աշխատությունները հին և միջնադարյան Հայաստանում, էջ 217:



նվեր գործը շարունակում են Հովհաննես Սարկավազը և Ներսես Շնորհալին, իսկ սրանց հաջորդները դառնում են Մխիթար Գոշը, Վարդան Արեւելցին, Հովհաննես Երզնկացին, Ներսես Մշեցին, Եսայի Նշեցին, Հովհան Որոտնեցին, Գրիգոր Տաթևացին և ուրիշներ: Հայոց լեզվի քերականության մշակման և ուսուցման բնագավառում մեծ դեր են կատարում գլխավորապես Վարդան Արեւելցին, Հովհաննես Երզնկացին, Եսայի Նշեցին, Գրիգոր Տաթևացին և ուրիշներ:

Վարդան Արեւելցու (13-րդ դ.) գրչին են պատկանում մի շարք հրկեր, դրանց թվում նաև հրեք քերականական աշխատություններ՝ «Յաղագս մեկնության քերականին», «Վասն բանին մասանց» և «Ժխլանք»:

«Յաղագս մեկնության քերականին» աշխատությունը բովանդակում է Դ. Թրակացու «Քերականական արվեստ»-ի հայերեն թարգմանության մեկնաբանությունը: Նա իր այդ աշխատության մեջ թեպետ որոշ նորություններ է ասում, բայց շատ չի տարբերվում թե՛ Դ. Թրակացուց և թե՛ նախորդ մեկնիչներից:

Վ. Արեւելցին հայ քերականական մտքի պատմության մեջ նշանակալի նորություն է մտցնում իր հրկուրդ՝ «Վասն բանին մասանց» գործով: Նա իր այդ աշխատության մեջ, առաջին անգամ բուն քերականությունը անջատելով Դ. Թրակացու «Քերականական արվեստ»-ի մյուս բաժիններից, այն ներկայացնում է որպես լեզվի վերաբերյալ գիտություն, իբրև խոսքի մասերի ուսմունք:

Բացի դրանից, Վ. Արեւելցին «Վասն բանին մասանց» ելկում նոր տեսանկյունից է քննության առնում բանի մասունքները՝ խոսքի մասերը: Նա իր «Յաղագս մեկնության քերականին» աշխատության մեջ բանի մասունքները բնութագրում ու տարբերակում է գլխավորապես ձևաբանական տեսակետից: Մինչդեռ «Վասն բանին մասանց» հրկում դրանք բնութագրում ու տարբերակում է նաև շարահյուսական տեսակետից, այսինքն՝ նկատի է առնում այն հանգամանքը, թե նախադասության մեջ ինչ դեր են կատարում խոսքի մասերը: Վ. Արեւելցին բանի մասունքների անվանումները թողնում է նույնը՝ անուն, բայ, նախադրություն, մակբայ, բայց դրանց վերագրում է շարահյուսական հատկանիշներ: Այսպես, օրինակ նա անունը դիտում է ենթակայի, բայը՝ ստորոգյա-

լի, նախադրուքովն՝ հնթակայի լրացման, մակբայը՝ ստորոգյալի լրացման դերում:

Անշուշտ, Վ. Արեւելցին եւ հասակորեն միմյանցից չի տարբերում ձևաբանական ու շարահյուսական ըմբռնումները, բայց և այնպէս հայ քերականական մտքի պատմութեան մեջ նրան է պատկանում հայոց լեզվի շարահյուսութեան մշակման նախապատմությունը:

«Ժխլանք»-ում տրված են պարզ քերականական տեղեկութիւններ, տարրական քերականութեան դասեր՝ սկսնակ սովորողներին համար:

Հասուն միջնադարում գրողները՝ տաղերգուներն ու առակագիրները, իրենց հերկերի համար նշույթ են քաղում ոչ միայն կրօնական, այլև աշխարհիկ կյանքից: Նրանք սկսում են գրել ժողովրդական, խոսակցական լեզվով, որը, թափանցելով գրականութեան մեջ, հետզհետեւ դառնում է գրական լեզու: Ի տարբերութիւն գրաբարի՝ այդ լեզուն կոչվում է միջին հայեւհե:

Ժողովրդական, խոսակցական լեզուն թափանցում է նաև դիտութեան ու կրթութեան ոլորտը: Վ. Արեւելցու քերականական աշխատութիւնները բնորոշ են նաև նրանով, որ զերծ են հունաբան դպրոցի խրթնաբանութիւններից, գրված են գլխավորապէս խոսակցական լեզվով և դյուրընկալ եղանակով: Նրանցում քերականական կանոնների սահմանումներն ու բացատրումները պարզ են, դյուրընկալ, իսկ օրինակները վերցված են շրջապատի կյանքից: Բացի դրանից, օգտագործված են նաև ժողովրդական առակներ, առածներ, ասույթներ, թեւավոր խոսքեր և այլն:

Վ. Արեւելցին դիմում է ժողովրդական, խոսակցական լեզվին, որովհետեւ հաստատապէս համոզվում է, որ այդ լեզուն կարող է փոխարինել գրաբարին:

Այսպիսով, Վ. Արեւելցին նորութիւն է բերում իր քերականական աշխատութիւնների նաև հասկանալի, խոսակցական լեզվով և դյուրընկալ եղանակով: Այդ ամենի շնորհիվ նա ավելի առաջ է մղում հայ քերականական միտքը և ղգալիորեն հեշտացնում քերականութեան ուսուցումը:

Հովհաննէս Երզնկացին (13—14-րդ դ.) գրել է բաղմաթիվ հերկեր, որոնց մեջ իր ուրույն տեղն ունի նրա քերականական աշխատութիւնը: Հ. Երզնկացին նոր քայլ է կատարում հայոց լեզվի

քերականության մշակման ուղղությամբ: Գ. Մագիստրոսի աշխատությունը, որպես հայերենի քերականության ձևաբանական, լայն ընդունելություն է գտնում և երկար ժամանակ՝ մոտ մեկուկես հարյուրամյակից առաջ, դարձածության մեջ է մտնում դպրոցում: Սակայն նրա աշխատության մեջ նախորդ քերականների մեկնություններից վերցված նյութերն օգտագործվում են այնպես, որ ստեղծվում են անհարկի, ուսուցողական տեսակետից ղեկավարություններ հարուցող կրկնություններ: Մինչդեռ Հ. Երզնկացին, խուսափելով այդ թիրուցանից, ստեղծում է մի այնպիսի քերականական աշխատություն, որի մեջ թե՛ իրար հետ կապակցում ու մի ամբողջության մեջ է վերցնում նախորդ քերականների երկերը և թե՛ միաժամանակ շարադրում է իր սեփական հայացքներն ու տեսակետները: Դրա շնորհիվ Հ. Երզնկացու աշխատությունը իբրև հայոց լեզվի քերականության նոր դասագիրք, փոխարինելով Գ. Մագիստրոսի ձևաբանին, վերջինի համեմատությամբ առաջինը ու երկարատև գործածություն է ունենում դպրոցում:

Հ. Երզնկացին իր դասագիրքը գրելիս, բացի քերականական մեկնություններից, օգտագործում է նաև պատմության, ճարտասանության, տրամասության, փոխաբանության և այլ գիտությունների վերաբերյալ հրկեր: Այդ կերպ նա իր աշխատությունը դարձնում է ազգային հիմնավոր ու հավաստի:

Հ. Երզնկացին, քերականության հիմքում դնելով բանականությունը, այն դիտում է որպես բանական արվեստ և չի նույնացնում հմտության հետ: Նա քերականության նպատակն էլ հենց համարում է լեզվի մաքրումն ու հղկումը և համապատասխանացումը կատարյալ բանականության: Հ. Երզնկացին քերականությունը համեմատում է բժշկության՝ որպես բանական արվեստի հետ: Նա ասում է, որ ինչպես բժշկությունը պահպանում է մարդու առողջությունը կամ կորուստի դեպքում այն վերականգնում, այնպես էլ քերականությունը մաքուր է պահում գրական երկերը, իսկ երբ խեղաթյուրվում են դրանք, նա բուժում է քերթողական վտրոշյամբ ու դատողական քննությամբ:

Հ. Երզնկացին ընդհանրություն է տեսնում քերականության և երաժշտության միջև: Նրանց ընդհանրություն հիմքն այն է, որ երկուսի համար էլ կարևորություն ունին համամասնական թվերն ու ներդաշնակ ձայները: Հ. Երզնկացին նշում է նաև քերականու-

թյան ու երաժշտության տարրերով յուներ: Առաջինի համար էական է մարդկային ձայնը, որ ստացվում է բնական զործիքի միջոցով: Այնինչ երկրորդի համար նշանակություն ունի նվագային ձայնը, որը ստացվում է արհեստական զործիքի օգնությամբ:

Հ. Երզնկացին ևս քերականությունը վերցնում է լայն ընդգրկմամբ: Իր նախորդների նման, ընդունելով Դ. Թրակացու «Քերականական արվեստ»-ի բոլոր բաժինները, նա ամենակարևորը համարում է վերջինը՝ «Դատումն քերթածաց», այսինքն՝ դրական երկերի բանասիրական քննությունը, իսկ մյուսները դիտում է իբրև դրա նախապատրաստություն:

Հ. Երզնկացին, իր նախորդների համեմատությամբ, ավելի պարզորոշ է դարձնում շարադրության, քերթության, քերթողության ու քերականության հետազոտության ոլորտները: Նա շարադրությունը դիտում է որպես արձակագրություն, քերթությունը՝ իբրև բանաստեղծություն, քերթողությունը համարում է լեզվի և հատկապես խոսքի մասերի վերաբերյալ դիտություն, քերականությունը՝ վերջինի զործադրությունը գրականության մեջ: Այստեղից հետևում է, որ Հ. Երզնկացու ըմբռնմամբ քերականության ավանդումը խոքնանպատակ չէ, այլ միջոց է լեզվի ու գրականության ուսումնասիրման համար:

Ի դեպ, որոշ հետազոտողներ Հ. Երզնկացուն են վերագրել մի այլ, փոքրածավալ քերականական աշխատություն: Սակայն պարզվում է, որ այդ համառոտ քերականության հեղինակը ոչ թե Հովհաննես Երզնկացին է, այլ Հովհաննես Մործորեցին (14-րդ դ.):

Սաայի Նեկցու (13—14-րդ դ.) քերականական աշխատությունը, որ կոչվում է «Վերլուծություն քերականության», նույնպես ծառայել է որպես դպրոցական դասագիրք և մեծապես նըպաստել է հայոց լեզվի ուսուցմանը դպրոցում:

Ե. Նեկցու քերականական աշխատությունը որոշ նմանություն, ընդհանրություն ունի Հ. Մործորեցու համառոտ քերականության հետ: Ինչով բացատրել այդ իրողությունը:

Թե՛ Դ. Թրակացու «Քերականական արվեստ»-ն ու դրա հայերեն մեկնությունները և թե՛ Գ. Մագիստրոսի, Վ. Արևելցու և նույնիսկ Հ. Երզնկացու քերականական աշխատությունները բավական բարդ էին: Աշակերտները դժվարությամբ էին դրանցով քերականություն սովորում: Այդ պատճառով էլ քերական-ման-

կազմարժեքները 13—14-րդ դարերում ձգտում էին սեղմել ու պարզեցնել քերականության դասընթացը: Նման փորձ նախ կատարում է Ե. Նշեցին, ապա նաև Հ. Ծործորեցին:

Ե. Նշեցին, ի տարբերություն Դ. Թրակացու, քերականությունը սահմանում է ոչ թե որպես հմտություն, այլ իբրև արվեստ: Սակայն նա արվեստը չի հակադրում հմտությանը: Ընդհակառակն, իր յուրօրինակ մեկնաբանությամբ հմտությունը մոտեցնում է արվեստին: Այսպես, նա հմտությունը սովորական նշանակությամբ համարում է գործնական վարժվածություն, ճարտարություն, իսկ առանձնահատուկ առումով՝ բանավարություն, ներթափանցում գրական երկերի իմաստների մեջ: Նկնելով դրանից՝ Ե. Նշեցին թևակալ փորձում է արդարացնել Դ. Թրակացուն, որ նա քերականությունը դիտում է որպես հմտություն, բայց ըստ էության հեռանում է նրանից, որովհետև իր նախորդների նման քերականությունը համարում է բանական արվեստ:

Հավատարիմ մնալով իր նախորդների թողած ավանդույթին՝ Ե. Նշեցին ընդունում է Դ. Թրակացու քերականության բոլոր բաժինները և անհրաժեշտ համարում գրանց լիակատար իմացումը: Սակայն զուրս գալով բանասիրական քերականության սահմանազմած շրջանակից՝ քերականության ուսումնասիրման բուն առարկան համարում է խոսքի մասերը: Ըստ Ե. Նշեցու՝ լիզուն, գտնվելով անընդհատ փոփոխման մեջ, խեղաթյուրվում է ու հեռանում իր նախնական անաղարտ վիճակից: Ուստի քերականությունը պետք է ամեն կերպ լիզուն փրկի աղճատումից, աղավաղված բառերը, խոսքի մասերը պետք է շտկի, ուղղի և հասցնի նրանց նախնական կատարելության:

Ե. Նշեցին իր «Քերականության վերլուծության»-ը կցել է բայի խոնարհման մի աղյուսակ՝ այդ դժվարին խոսքի մասի ուսուցումը դնելին դարձնելու համար:

Հասուն միջնադարում քերականությունը գնալով ավելի ու ավելի է կենսական նշանակություն ստանում: Դա նկատվում է գլխավորապես ուղղագրության կարգավորման և ուսուցման գործում:

Վաղ միջնադարում թևակալ խոսակցական լիզուն որոշ չափով թափանցում է գրականության մեջ, բայց մեծ տարբերություն չի առաջանում ուղղագրության և արտասանության միջև:

Ուստի ուղղագրության կարգավորումը լուրջ մտահոգության առարկա չի դառնում: Մինչդեռ հասուն միջնադարում խոսակցական լեզուն այն աստիճան է ներթափանցում գրականության մեջ, որ ալտասանությունը խիստ հեռանում է գրությունից, և հին ուղղագրական կանոնների պահպանումը ուղղակի անհնարին դառնում: Դրա պատճառով անշափ դժվարանում է ինչպես հին ձեռագրերի օրինակումը, արտագրումը, այնպես էլ գրչության արվեստի ուսուցումը:

Ուղղագրության բարեկարգումը դառնում է հրամայական պահանջ: Եվ ահա գրիչները դիմում են վճռական քայլի՝ ուղղագրական ու կետադրական կանոնները կայունացնելու համար: Այդ գործում նրանք հենվում են գլխավորապես քերականության վրա: 12—13-րդ դարերում գրիչները ստեղծում են այնպիսի աշխատություններ, որոնցում բացատրվում ու հիմնավորվում են ուղղագրական ու կետադրական, ինչպես նաև քերականական կանոնները: Լայն տարածում են ստանում հատկապես Արխատակես վարդապետի (12-րդ դ.) «Խրատ գրչության», «Ուղղագրական բառփոք» և Գեորգ Սկելլուացու (13-րդ դ.) «Խրատ վասն առոգանության», «Խրատ վասն գրադարձության», «Խրատ գրչության» աշխատությունները, որոնք ոչ միայն մեծ նշանակություն են ունենում գրչության արվեստի զարգացման համար, այլև հսկողական օգտագործվում են որպես ուղղագրության ու կետադրական ուսուցման ձեռնարկներ:

Արխատակես վարդապետի և Գեորգ Սկելլուացու աշխատությունները մեծ ազդեցություն են ունենում նրանց թե՛ ժամանակակիցների և թե՛ հաջորդների վրա: Քերականներն ու գրիչները դրանց վերաբերյալ գրում են բազմաթիվ մեկնություններ, ինչպես օրինակ՝ Ստեփանոս Գուլյներիցանցի, Գրիգոր Տաթևացու և Հակոբ Ղրիմեցու աշխատությունները, որոնք նույնպես նպաստում են գրչության արվեստի ու քերականության ուսուցմանը:

Գրիգոր Տաթևացին (14—15-րդ դ.) գրում է երկու շատ կարևոր մեկնություններ՝ «Լուծումն համառոտ դյուրիմաց բանից ի գիրս գրչության Արիստակես հեռորի» և «Լուծումն համառոտ ի խրատ գրչության Գեորգ վարդապետի»: Այդ մեկնություններում նա հանդամանորեն լուսաբանում է Արիստակես վարդապետի և Գեորգ Սկելլուացու հայացքները, տեսակետներն ու խորհուրդները

և միաժամանակ շարադրում է իր սեփական մտքերն ու ըմբռնումները քերականության, ուղղագրության, կետագրության ու գրչության վերաբերյալ: Դրա շնորհիվ Գ. Տաթևացին նրանց աշխատությունները թարմացնում է, հարստացնում և ավելի օգտակար դարձնում:

Բայց ինչո՞ւ էր Գ. Տաթևացին այդքան կարևորություն տալիս Արիստակես վարդապետի և Գեորգ Սկեվոացու աշխատություններին:

Կաթոլիկական եկեղեցու քարոզիչները՝ լատին կրոնավորները, ամեն միջոց գործադրում էին այլազավան քրիստոնյաներին ենթարկելու Հռոմի պապի իշխանությանը: Նրանք 14-րդ դարի առաջին կեսին մուտք են գործում նաև Հայաստան: Լուսավորություն տարածելու քողի տակ՝ կաթոլիկ քարոզիչները, որոնք կոչվում են նաև ունիթոոներ կամ միարարներ, ձգտում էին հայոց լուսավորչական եկեղեցին միացնել կաթոլիկական եկեղեցուն, հայերին դավանափոխել, կաթոլիկացնել: Նրանք փորձում էին նաև լատիններեն լեզվին հարմարեցնել հայոց լեզուն: Այլ կերպ ասած՝ ունիթոոների գործունեության բուն նպատակը փաստորեն ոչ թե լուսավորության տարածումն էր, այլ հայկական եկեղեցու և հայոց լեզվի ինքնադոյության ոչնչացումը: Դա էր պատճառը, որ բոլոր հայրենասեր հայերը, թե՛ աշխարհական և թե՛ հոգևորական, անողոքաբար պայքարում էին ունիթոոների դեմ: Այդ պայքարում մեծ դեր են կատարում Եսայի Նշեցին, Հովհաննես Որոտնեցին ու Կրիգոր Տաթևացին և նրանց շուրջը համախմբված առաջագիմ ու լուսամիտ անձինք:

Անշուշտ, կաթոլիկ քարոզիչները կարողանում են իրենց ազդեցության տակ գցել որոշ հայ հոգևորականների: Նրանք հաստատվում են Սյունյաց Երնջակ դավառի Քոնավանքում, ուր հավաքվում են նաև դավանափոխված, կաթոլիկացած հայ հոգևորականները: Կաթոլիկ քարոզիչներին մեծ ծառայություն է մատուցում մանավանդ Հովհաննես Քոնեցին (14-րդ դ.): Չնայած այդ բանին՝ նա գրում է մի արժեքավոր աշխատություն՝ «Համառոտ հավաքումն յաղագս քերականին», ու՛րով շատ կարևոր ավանդ է մտցնում հայ քերականական մտքի պատմության մեջ:

Արիստակես վարդապետի և Գեորգ Սկեվոացու աշխատությունները ունիթոոների դեմ մղված պայքարում մեծ դեր են կա-

տարում: Նրանք մեծապես նպաստում են հայոց լեզվի ոչ միայն ուսուցման, այլև ինքնագոյություն ու անաղարտության պահպանմանը: Դրա համար էլ Գ. Տաթևացին շատ բարձր է գնահատում ու ամենայն սիրով մեկնաբանում այդ աշխատությունները:

Կաթողիկ քարոզիչները փիլիսոփայության մեջ իդեալիստների էին, ուսուցման մեջ սխոլաստիկներ: Ուստի ամեն ճիգ ու ջանք գործադրում էին հայ կրթական օջախներում արմատավորելու սխոլաստիկական ուսուցումը, որի համար բնորոշ էր կաթողիկական ողին ու դոգմատիկական մեթոդը: Սխոլաստիկական ուսուցումը մեռցնում էր աշակերտների ինքնուրույն մտածողությունն ու գործունեությունը, նրանք հարկադրված ամեն բան սովորում էին կույր հավատամունքով և մեխանիկական սերտման միջոցով:

Սխոլաստիկները առհասարակ կտրված էին իրականությունից, չէին զբաղվում բնության և հասարակական կյանքի հետազոտությամբ, ուսուցման ընթացքում չէին սովորեցնում օգտակար դիտելիքներ, չէին կիրառում զննական ու գործնական մեթոդներ: Նրանք թե՛ մարդկային վարքուբարքի կանոնների և թե՛ ուսուցման եղանակների, հիմքը, էլակետը դարձնում էին կաթողիկական եկեղեցու շորուցամաք, անկյանք, քարացած դոգմաները:

Հասուն միջնադարում հայ իրականության մեջ նշանակալից առաջընթաց են ապրում բնական, մաթեմատիկական ու հասարակագիտական գիտությունները, և թարմություն, նորություն է մտցվում դրանց ուսուցման բնագավառում: Այդ գործում մեծ դեր է կատարում առանձնապես Հովհաննես Սարկավազը (11—12-րդ դ.) իր փորձառական մեթոդով ու արվեստի բնական տեսությամբ: Նա առաջ է քաշում զննական ուսուցման գաղափարը: Այնուհետև զննական ուսուցման գաղափարը պաշտպանում են Ն. Նշեցին, Հ. Որոտնեցին, Գ. Տաթևացին և ուրիշներ: Հայ լուսամիտ մանկավարժները այդ կերպ պատվար են կանգնեցնում սխոլաստիկական ուսուցման դեմ, արգելում են նրա մուտքը ինչպես մյուս առարկաների, այնպես էլ քրականության ուսուցման բնագավառ:

Ինչպես երևում է Ն. Կողբացու «Աղանդների հերքումը» գրքից, դեռ 5-րդ դարից սկսած հայ դպրոցում գործադրվում էին մի շարք խոսքային մեթոդներ՝ պատմողական, մեկնողական, նկարագրական, հարցողական, դասախոսական և այլ եղանակներ:

Դպրութեան ու կրթութեան զարգացմանը զուգընթաց հետզհետե կատարելագործվում են խոսքային մեթոդները: Բացի դրանից, մշակվում են գննական ու գործնական եղանակներ, որի շնորհիվ խոսքային մեթոդները դառնում են ավելի ներգործուն ու արդասավոր: Մեթոդական մտքի աչդպիսի զարգացումը մեծապես նըպաստում է հաշտց լեզվի ուսուցմանը:

Քերականութեան, որպէս գիտական համակարգի և դպրոցական դասընթացի, կատարելագործմանը մեծապէս խթանում են նաեւ ճարտասանութեանը, տրամասութեանն ու փիլիսոփայութեանը, որոնք պատշաճ տեղ էին բռնում հայ դպրոցում: Ճարտասանութեան ուսուցման համար օգտագործվում էին «Պիտոյից գիրք»-ը, Թեոն Ալեքսանդրացու «Յաղագս ճարտասանական կրթութեանց», Ն. Կողբացու «Աղանդների հերքումը» և այլ ինքնուրույն ու թարգմանական աշխատութեաններ: Իսկ տրամասութեան ու փիլիսոփայութեան ուսուցման համար որպէս ձեռնարկներ օգտագործվում էին Դ. Անհաղթի «Սահմանք իմաստութեան» ու «Վերլուծութեան «Ներածութեան» Պորփյուրի», Արիստոտելի «Յաղագս մեկնութեան» ու «Յաղագս ստորոգութեանց», Պորփյուրի (4-րդ դ.) «Վերլուծութեան», Վ. Ռարունու (13-րդ դ.) «Լուծումն Պորփյուրի» և այլն:

Ինչպէս տեսանք, հայ քերական-մանկավարժները իրենց աշխատութեաններում մի շարք քերականական ըմբռնումներ և հասկացութեաններ մեկնաբանում ու սահմանում էին՝ հենվելով տրամասութեան ու փիլիսոփայութեան վրա: Դրա շնորհիվ քերականութեանը, սերտորէն կապվելով տրամասութեան ու փիլիսոփայութեան հետ, դուրս էր դալիս զարգացման ավելի լայն ուղի:

Ուշ միջնադարում (15—18-րդ դ.) ևս հայ ժողովուրդը ապրում է բազում օրհասական պահեր: Նա շատ ծանր հարվածներ է ստանում մանավանդ այն մի շարք աշխարհավեր պատերազմների ընթացքում, որոնք Հայաստանին տիրելու համար տեղի էին ունենում օտար զավթիչների միջեւ: Այդ պատերազմները որոշ ընդմիջումներով տեւում են մոտ երկուսուկես դար՝ մինչև 1639 թվականը, երբ պարսիկներն ու թուրքերը, դաշինք կնքելով, Հայաստանը բաժանում են իրենց միջև: Արեւելեան Հայաստանը բաժին է ընկնում Պարսկաստանին, Արեւմտեան Հայաստանը՝ Թուրքիային: Այնուհետև սկսվում է պարսկաթուրքական դաժան տիրապետու-

Թյան հրկարատե շրջանը Հայաստանում: Այդ ամենը հայ ժողովրդին կանգնեցնում է կործանման, անդունդի հզորին, բայց չի ընկճում նրա հաստատուն կամքը, մարտական ոգին: Հայ ժողովուրդը համառորեն շարունակում է պայքարել իր հայրենիքի ազատագրության համար և միաժամանակ աչքի լույսի պես պահում, պահպանում ու առաջ է մղում իր հոգեկոր մշակույթը: Նա տալիս է նշանավոր բանաստեղծներ, պատմագիրներ, գիտնականներ, մանկավարժներ, տպագրիչներ, որոնք իրենց արժեքավոր ավանդն են մտցնում հայ դպրության ու կրթության պատմության մեջ:

Այդ լուսամիտ ու հայրենասեր մտավորականներից էին Թովմաս Մեծոփեցին, Հովհաննես Հերմոնեցին, Հովհաննես Համշենցին, Առաքել Սյունեցին, Դավիթ Զեյթունցին և ուրիշներ: Նրանք իրենց ամբողջ ուժերը գործադրում են հայրենական մշակույթի օջախներում լույսը վառ պահելու, դրանք կործանումից փրկելու համար:

Առաքել Սյունեցին (14—15-րդ դ.), որը Գ. Տաթևացու քեռորդին էր ու աշակերտը, իր «Ցաղագս քերականության համառոտ լուծմունք» մեկնությունը գրում է հայ քերականների աշխատությունների հիման վրա:

Հետևելով իր նախորդներին՝ Ա. Սյունեցին ևս քերականությունը կապում է այլ գիտությունների, հատկապես հրաժշտության, բժշկության ու ճարտասանության հետ: Նրա կարծիքով՝ ինչպես բժշկությունը լավացնում է հիվանդին ու խնամում առողջին, այնպես էլ քերականությունը ժամանակի ընթացքում աղճատված լեզուն մաքրում է, ուղղում, կանոնավորում և հասցնում իր նախասկզբնական կատարելությանը: Իսկ քերականության ու հրաժշտության կապը նա տեսնում է այն բանում, որ հրկուսն էլ հենվում են մարդկային ձայնի և սրա համամասնական միավորների վրա:

Ըստ Ա. Սյունեցու, քերականությունը ամենից ավելի առընչվում է ճարտասանության հետ: Ճարտասանությունը, որպես գեղեցիկ խոսելակերպի արվեստ, հիմնվում է քերականության վրա, հեռուորական հնարանքները ստույգ ու հիմնավոր դարձնելու համար օգտագործում է նրա կանոնները: Սակայն քերականությունն էլ իր հերթին հենվում է ճարտասանության վրա: Նրանից վերցնելով գեղեցիկ խոսքի կառուցման հնարանքները՝ քերակա-

նությունն իր կանոնները դարձնում է զարդարուն, գունեղ ու կենդանի:

Ա. Սյունեցին քերականութունը համարում է լեզվի վերաբերյալ գիտութուն: Նա սովորեցնում է ճիշտ կարդալ, գրել ու խոսել: Դրա շնորհիվ քերականութունը հանդիս է գալիս որպես բոլոր գիտությունների նախադուռ, նրանց ուսումնասիրման բանալի:

Հետեւելով իր նախորդ քերականներին՝ Ա. Սյունեցին քերականութունը դիտում է որպես արվեստ: Սակայն Դ. Թրակացուն չհակադրվելու համար նա եւս փորձում է ընդհանրութուն գտնել արվեստի ու հմտության միջև: Ս. Նշեցու նման՝ Ա. Սյունեցին ընդունում է մի կողմից՝ սովորական, բնական հմտութուն, որ հատուկ է բոլոր կենդանի արարածներին, մյուս կողմից՝ առանձնահատուկ, բանական հմտութուն, որ բնորոշ է միայն մարդուն: Նրա համոզմամբ Դ. Թրակացին քերականութունը համարում է բանական հմտութուն, որը նույն նշանակութունն ունի, ինչ որ բանական արվեստը:

Ա. Սյունեցին նույնպես քերականութունը անվանում է խոսքի մասերի ուսմունք: Նրա կարծիքով քերականության, որպես բանական արվեստի, առարկան խոսքի մասերն են, իսկ նպատակը՝ լեզվի կանոնավորումն ու կատարելագործումը:

Իր աշխատության մեջ Ա. Սյունեցին քննության է առնում խոսքը, նրա տեսակներն ու մասերը: Նա նշում է խոսքի երեք տեսակ՝ ներքին, բանավոր ու գրավոր և ցույց տալիս դրանց սիրտ փոխկապակցությունը: Բանավոր խոսքը համարում է ներքին խոսքի, իսկ գրավոր խոսքը՝ բանավոր խոսքի դրսևորումը, արտահայտությունը: Ա. Սյունեցին, հանգամանորեն մեկնաբանելով խոսքի մասերը, հատկապես անունը, բայն ու գերանունը, ճիշտ ու հիմնավոր կարծիքներ է հայտնում դրանց վերաբերյալ:

Ա. Սյունեցին թեև քերականության բուն առարկան համարում է խոսքի մասերը, բայց միաժամանակ ընդունում է Դ. Թրակացու կողմից սահմանված վեց մասերն ու դրանց հաջորդական կարգը: Նա քերականական նյութը, տրոհելով առանձին կետերի, շարադրում է հարցուպատասխանի հղանակով, որպեսզի ավելի դյուրին դարձնի նրա ընկալումը: Սակայն շարադրանքի այդ հղանակը, որ շատ նման է կաթիխիզիսային մեթոդին, նրա աշխա-

տության մեջ նույնպէս խիստ ձեւական է ու ավելի դժւարին է դարձնում քերականական նյութի յուրացումը:

Այնուհետեւ Ա. Սյունեցին, հենվելով փիլիսոփայության վրա, քերականական ըմբռնումները բացատրում է տրամաբանական տեսանկյունից: Սակայն, ընկենլով ծայրահեղության մեջ, նա քերականական ըմբռնումները շփոթում է, նույնացնում տրամաբանական հասկացությունների հետ: Բացի դրանից, Ա. Սյունեցին քերականական ընբռնումներին տալիս է նաեւ կրոնական, միստիկական մեկնաբանումներ:

Այսպիսով, Ա. Սյունեցու աշխատության մեջ ճիշտ մտքերի ու արժեքավոր մեկնաբանումների հետ տեղ են գտնում նաեւ կրոնական դոգմատն ու մեթոդական կաթիլախառն:

Դոգմատ առկալով հասկացվում է որեւէ ուսմունքի այն հիմնական դրույթը, որ համարվում է անհղծիւի, անվերապահ ճշմարտություն: Իսկ կրոնական դոգմատ կոչվում է եկեղեցական վարդապետության այն պնդումը, որն անառարկելի է, հնթակա չէ որեւէ կասկածանքի:

Կրոնական դոգմատը, որը հատուկ է հատկապէս քրիստոնեական վարդապետությանը, մուտք գործելով միջնադարյան դպրոց, կիրառվում է նաեւ որպէս ուսուցման հիմնական մեթոդ: Դրա հետեանքով ուսուցումը դառնում է խիստ վերացական, անկյանք ու անհետաքրքիր: Այդ մեթոդով գիտելիքները մատուցվում էին իբրեւ անառարկելի ճշմարտություններ: Ուստի աշակերտները հարկադրված էին լինում գիտելիքները սովորել մեքենայաբար, առանց մտածելու, տրամաբանելու, առանց ճիշտն ու սխալը իրարից զանազանելու:

Կաթիլախառն է կոչվում ընդհանրապէս որեւէ ուսմունքի և մասնավորապէս կրոնական վարդապետության համառոտ շարադրանքը հարցուպատասխանի եղանակով: Միջնադարում կաթիլախառնային եղանակով շարադրվում էին քրիստոնեական կրոնի վերաբերյալ հանրամատչելի գրքերն ու ձեռնարկները: Կաթիլախառնային եղանակով էին կաղմվում նաեւ դպրոցական դասագրքերը: Կաթիլախառն հետզհետեւ ներթափանցում է դպրոց, դառնում ուսուցման հիմնական մեթոդ:

Կաթիլախառնային եղանակով ևս գիտելիքները հրամցվում են որպէս անսերկբայելի ճշմարտություններ: Աշակերտները հար-

կադրված զիտեկիքները սովորում էին անգիտակցորեն, ոչ դատողաբար, պատրաստի հարցերի ու պատասխանների մեխանիկական սերտման միջոցով: Այսպիսով, կաթխիդիսային մեթոդը իր էությունով նույն դողմատիկական եղանակն է:

Եվրոպայում կաթխիդիսային մեթոդը դարձյալ է մուտք գործում դեռ 8-րդ դարում: Բայց ուսման մեջ լայն կիրառություն է ստանում 12-րդ դարից սկսած: Կաթխիդիսային մեթոդի ամենամեծ ջատագովները դառնում են սխոլաստիկները, որովհետև այն լիովին համապատասխանում է սխոլաստիկական ուսուցման ոգուն: Դա է վկայում լատիներենի քերականության մի դասագրքից վերցված հետևյալ օրինակը.

1. Հարց.— Ի՞նչ խոսքի մաս է sum-ը:

Պատասխան.— Բալ է:

2. Հարց.— Ի՞նչպիսի՞ բայ է:

Պատասխան.— Անկանոն:

3. Հարց.— Ի՞նչո՞ւ sum-ը սեռ չունի:

Պատասխան.— Որովհետև չի վերջանում ոչ օ-ով և ոչ էլ օն-ով:

4. Հարց.— Ի՞նչո՞ւ sum-ը չի վերջանում ոչ օ-ով և ոչ էլ օն-ով:

Պատասխան.— Որպեսզի ցույց տա իր գերադանցությունը մյուս բայերի նկատմամբ:

5. Հարց.— Ի՞նչպե՞ս բացատրել դա:

Պատասխան.— sum-ի տակ հասկացվում է եռյակ միություն, որովհետև երեք տառ ունի՝ s, u, m: Ուստի այդ բառը թևակտ կարող է դործածվել բոլոր առարկաների հետ, բայց իր բուն իմաստով դրվում է միայն սուրբ երրորդության հետ:

6. Հարց.— Ի՞նչո՞ւ sum-ի վերջավորությունը m է և ոչ ու:

Պատասխան.— Որովհետև m-ի տակ նույնպես եռյակ միություն է հասկացվում, և որովհետև m տառը երեք գիծ ունի¹:

¹ Sև՛ս «Մանկավարժության պատմության քրեստոմատիա», հ. 1, Երևան, 1936, էջ 85:

Թեկուղ այս օրինակը պարզորոշ ցույց է տալիս, թե սխու-
լաստիկական ուսուցումը ինչպիսի ահալոր հետամնացություն ու
տգիտություն էր դպրոցական կյանքում:

Ուշ միջնադարում կրոնական դոգմատն ու մեթոդական կա-
թիսիքիսը, մուտք գործելով հայ դպրոց, հետզհետե արմատավոր-
վում են նաև քերականության ուսուցման մեջ: Դա են ապացու-
ցում ոչ միայն Ա. Սյունեցու մեկնությունը, այլև նրա հաջորդների
քերականական աշխատությունները:

Ուշ միջնադարից մնացել և այժմ Մեսրոպ Մաշտոցի անվան
մատենադարանում պահպանվում են այնպիսի քերականական
աշխատություններ, որոնք շարադրված են հարցուպատասխանի
եղանակով, ուստի և կոչվում են քերականական կաթիսիքիսներ:
Դրանց մի մասը մանր գործիք են՝ գրված 15—16-րդ դարերում:
Մյուս մասը բավական ծավալուն աշխատություններ են, որոնք
վերագրվում են 16—17-րդ դարերին: Այդ բոլոր աշխատություններն
էլ գրված են ուսուցողական նպատակով: Բայց դրանց հեղինակ-
ները անհայտ են, բացառությամբ «Մեկնություն քերականին»
խորագրով աշխատության, որը պատկանում է Դավիթ Զեյթունցու
դրին:

Դավիթ Զեյթունցին (16—17-րդ դ.) թողել է նաև մի հիշա-
տակարան՝ առաջարան, ուր խոսում է իր աշխատության թե՛ նը-
պատակի և թե՛ նյութի շարադրման եղանակի մասին: Նա իր աշ-
խատության նպատակը համարում է մայրենի լեզվի քերականու-
թյան ուսուցման հեշտացումը սովորողների համար: Այդ նկատա-
ռումով Դ. Զեյթունցին դիմում է երկու միջոցի: Առաջին՝ նա քե-
րականության դասընթացի երկարաշունչ ու տաղտկալի տեղերը
համառոտում է ու պարզեցնում, իսկ կարճ, կցկտուր տեղերը չա-
փավոր ընդլայնում է ու հասկանալի դարձնում: Երկրորդ՝ նման
փոփոխումից հետո նա ընտրած նյութը շարադրում է հարցուպա-
տասխանի եղանակով, կարծելով, որ այդ կերպ քերականության
ուսուցումը ավելի արդասավոր ու հետաքրքրական կլինի:

Իր աշխատության մեջ Դ. Զեյթունցին հանդես է բերում ան-
հետեղականություն: Այսպիսի, հիշատակարանում քերականու-
թյունը համարում է բանական արվեստ, այսինքն՝ նրա հետազո-
տության առարկան որոշելիս ունենում է ռացիոնալիստական մո-
տեցում: Այնինչ, մեկնության մեջ հանդես բերելով էմպիրիկական

մոտեցում, քերականությունը համարում է հմտություն: Եվ թվում է, թե իր նախորդների նման Դ. Զեյթունցին ևս հմտությունը գործածում է արվեստի իմաստով: Բայց բանն այն է, որ նրա համար հմտությունն ունի նույն նշանակությունը, ինչ որ ծանոթությունը, տեղեկությունը:

Այնուհետև Դ. Զեյթունցին խորհուրդ է տալիս խոսել քերթողների գրական լիզվով, որովհետև այդ լիզուն մաքրված է, հզվված ու կանոնավորված: Դրա հետ միաժամանակ նա պահանջում է խուսափել ռամկական, գեղջկական լիզվից, որն անտաշ է, բիրտ ու կոպիտ: Սակայն ինքը, չկարողանալով հեռու մնալ խոսակցական լիզվից, իր աշխատության մեջ գործածում է նրա բառաձևերը:

Դ. Զեյթունցին իր աշխատության մեջ մեկնաբանում է Դ. Թրակացու քերականությունը, բացատրում նրանում սահմանված քերականական ըմբռնումները: Նա հենվում է նաև հայ քերականների աշխատությունների վրա: Սակայն, Դ. Զեյթունցին տալիս է նաև իր բացատրումներն ու ձևակերպումները: Օրինակ՝ եթե Դ. Թրակացին խոսքի մասերը մեկնաբանում է ձևաբանական տեսանկյունից, ապա Դ. Զեյթունցին դրանք բացատրում է նաև շարահյուսական հայեցակետից: Այլ կերպ ասած՝ նա քերականական ըմբռնումները մեկնաբանելիս նկատի է առնում խոսքի մասերի թիվ՝ իմաստային և թիվ՝ շարահյուսական կողմը:

Այսպիսով, Դ. Զեյթունցին իր աշխատությամբ ինչպես մեթոդական, այնպես էլ քերականական տեսակետից ահադին նորություններ է մտցնում հայոց լիզվի ուսուցման բնագավառը:

17-րդ դարում, Դ. Զեյթունցուց հետո, հանդես են գալիս երկու անվանի քերական-մանկավարժներ՝ Սիմեոն Զուղայեցին և Հովհաննես Զուղայեցին (Մրբուղ), որոնց աշխատությունները բավական երկար ժամանակ օգտագործվում են որպես հայերենի քերականության դասագրքեր: Նրանք իրենց դասագրքերը շարադրում են ընդհանրապես Դ. Թրակացու «Քերականական արվեստ»-ի և հայ մեկնիչների աշխատությունների հիման վրա, բայց մասամբ էլ օգտվում են լատիներենի քերականությունից:

15—17-րդ դարերում տեղի ունեցած երկարատև ու աշխարհավեր պատերազմներից հետո հայերը, փոքր-ինչ շունչ քաշելով, սկսում են վերականգնել փակված ու ավերված կրթական օջախ-

ները: Հիմնվում են հեղեղեցական ու առանձին գալուցներ, գործում են նաև որոշ վանական գալուցներ:

Կրթության գործին մեծապես նպաստում է տղադրությունը: Զեռագիր: դասագրքերի փոխարեն գործածության մեջ են դրվում տղադիր դասագրքեր, որոնք հեշտացնում են թե՛ ուսուցիչների և թե՛ աշակերտների աշխատանքը:

Սակայն հայ ժողովրդի մեջ առաջադիմության ու լուսավորության տարածման դեմ խոչընդոտներ են հարուցում ոչ միայն պարսից և թուրք հարստահարիչները, այլև կաթոլիկական հեղեցու նոր քարոզիչները՝ ճիզվիտները կամ հզվիտները: 17-րդ դարի կեսին մուտք գործելով հայերի մեջ՝ ճիզվիտները նույնպես ձգպտում էին ամեն կերպ նբանց դավանափոխել, կաթոլիկ դարձնել և միաժամանակ լատինականացնել, ուրեմն և ոչնչացնել, մեռցնել հայոց լիզուն:

Ճիզվիտները թե՛ Հայաստանում և թե՛ հայ գաղթօջախներում հիմնում են գալուցներ, որպեսզի հայ մանուկներին կրթին ու դաստիարակեն կաթոլիկական ոգով: Նրանք հիմնում են նաև իրենց տղարանները, աղճատված, աշխարհաված հայերենով դրքեր հրատարակում: Նրանց տղադրած դժբերից են Ֆրանցիսկոս Ռիվոլայի հայ-լատիներեն բառարանը (1633) և Կղեմես Գալանոսի հայոց լիզվի բերականությունը (1645):

Հայերն ամենուրեք ճիզվիտների դեմ լցվում են բուռն զայրույթով ու պայքարում վճռականությամբ: Այնուամենայնիվ, նրանք ունենում են իրենց հայ հետևորդները, որոնք, որդեգրվելով կաթոլիկությանը, հայոց լիզուն աղճատում են, աշխարհակում, նրա բերականությունը ձեռն լատինների քերականության վրա: Ահա այդ կերպ առաջանում է լատինաբան հայերենը (15—17-րդ դդ.), որը չպետք է շփոթել հունաբան հայերենի հետ:

Ինչպես նշվեց, հունաբան գալուցի հետևորդները իրենց թարգմանական և ինքնուրույն երկերում թեպետ օգտագործում էին բազմաթիվ հունարեն բառեր, տերմիններ, լիզվառճական ձևեր, բայց իբրև հայերենասիր մարդիկ, իրենց թե՛ հարկավոր և թե՛ անհարկի նորամուծություններով ցանկանում էին օգուտ քաղել հունարեն մշակույթից, զարկ տալ հայրենական գիտությանն ու գրականությանը, հարստացնել ու կատարելագործել հայոց լիզուն: Դրան հակառակ, լատինաբան հայերենի ջատագով-

ները ձգտում էին հայերին դավանափոխելու հետ միասին նրանց զբիկել իրենց ինքնագոյության հղոր զենքից՝ մայրենի լեզվից, գրականությունից և առհասարակ հայրենական մշակույթից։ Լատինաբան հայերենի հայտնի ջատագովներից էին Ոսկան Երև-վանցին, Հովնաճնես Հովով Կոստանդնուպոլսեցին, Խաչատուր Էրզրումցին և ուրիշներ։

Ոսկան Երևանցու «Քրականություն» (1674) և Հովհաննես Հովով Կոստանդնուպոլսեցու «Զտություն հայկաբանության կամ քրականություն հայկական» (1674) աշխատությունները, որոնք նախատեսված էին հայոց լեզվի ուսուցման համար, կազմված են լատիներենի քերականության համապատասխան իսկ խաչատուր Էրզրումցու՝ Կղեմես Գալանոսի շատ սիրելի աշակերտի, «Գիրք քրականության» (1696) աշխատության մեջ արդեն մի տեսակ օրինականացվում, վավերացվում են ճիշդիւթյունների ու նրանց հայ զինակիցների կողմից հայոց լեզվի քերականության մեջ կատարված աղճատումներն ու ալլանդակումները։

Անշուշտ, անպատասխան չեն մնում լատինաբան հայերենի ջատագովների հայակոթժան արարքները։ Հայ լուսամիտ ու հայրենասեր մտավորականները իրենց ամբողջ ուժերն ու ջանքերը գործադրում են մայրենի լեզվի անաղարտության պահպանման, նրա հարստացման ու կատարելագործման համար։ Այդ նպատակով նրանք ստեղծում են հայոց լեզվի քերականության նոր դասագրքեր, որոնցից առավել նշանավոր են Մխիթար Սեբաստացու, Միքայել Զամչյանի, Պաղտատար Դպիրի և այլոց ձեռնարկները։

Մխիթար Սեբաստացին (1676—1749) գրում է «Քրականություն գրաբար լեզվի հայկազան սեռի» (1730) դասագիրքը, որը կարևոր դեր է կատարում գրաբարի ուսուցման գործում։ Նրա դասագիրքը բաղկացած է եփեք հիմնական մասերից։ Առաջին մասում տրված է հռոմեական ու խոնարհման ձևերի երկարածի՞ղ անվանաշարքը (մոտ 200 էջ)։ Այդ մասն ունի իր հավելվածը, որ ամբողջ քերականությունը շարադրված է կաթիխիզիսային, հարցուպատասխանի եղանակով։ Հավելվածի հենց սկզբում ցուցում է տրվում, որ աշակերտները պարտավոր են հարցերն ու պատասխանները սերտողաբար սովորել, անգիր անել ու մտապահել։ Երկրորդ և երրորդ մասերում քերականությունը շարադրվում է ալելի հեշտընկալ եղանակով, նախ բացատրվում են կամ սահ-

մանվում քերականական կանոնները, ապա տրվում են համապատասխան օրինակներ:

Իր թիրուխյուններով հանդերձ՝ Մ. Սեբաստացու դասագիրքը կարևոր նշանակություն ունեցավ հայոց լեզվի քերականության ուսուցման համար: Ավելի արժեքավոր է Մ. Սեբաստացու «Հայկազյան լեզվի բառգիրք»-ը (1749), որի ստեղծման համար նա իր աշակերտների հետ միասին աշխատում է մոտ մեկ քառորդ դար:

Մխիթար Սեբաստացու «Հայկազյան լեզվի բառգիրք»-ի դերն ու արժեքը պարզ կդառնա, եթե նկատի ունենանք այն իրողությունը, որ նրա ժամանակ հայոց լեզուն շատ աղճատված էր ու աղքատացած: Հայոց լեզվի բառադանձր մուտք էին գործիլ ահագին թվով օտար, խորթ ու խրթին բառեր: Ճիշտ բառագործածություն համար չկար ոչ մի կանոնավոր ուղեցույց: Հրապարակի վրա եղած մի քանի խղճուկ բառարանները մի առանձին օգտակարություն չունեին: Հարկավոր էր հայոց լեզուն փրկել աղճատման ու անկման ահավոր վտանգից: Ահա նման ծանր իրավիճակում է, որ Մ. Սեբաստացին սրոշում է կազմել հայոց լեզվի բառարան: Այդ նպատակով նա ուսումնասիրում է ամբողջ հայ գրականությունը, հատկապես դասական հայերենով հեղինակված ու թարգմանված գրքերը, կենդանի, խոսակցական լեզուն, ճշտում, բացատրում է բոլոր բառերը և դրանք ղեկեղում «Հայկազյան լեզվի բառգիրք»-ում:

Մ. Սեբաստացու հայրենանվիր գործը շարունակում են նրա հիմնադրած միաբանության զիտուն ու անձնագոհ անդամները:

Մխիթայել Չամչյանը (1738—1823) նույնպես Մխիթարյան միաբանության այդպիսի անդամներից էր: Հայոց լեզուն մաքրելով լատինամոլների նորամոծություններից և առհասարակ օտարաբանություններից՝ նա գրում է իր նշանավոր աշխատությունը՝ «Քերականություն հայկազյան լեզվի» (1779), որը մոտ մեկ հարյուրամյակ ծառայում է որպես զրաբարի դասագիրք:

Մ. Չամչյանի դասագրքում զրաբարի քերականությունը շարադրված է ավելի մանրամասնությամբ ու հստակությամբ, քան Մ. Սեբաստացու աշխատության մեջ: Նրանում բացակայում է կաթիխիզիսը, քերականական կանոնները մեկնաբանվում ու սահմանվում են բավական հիմնավոր ու համոզիչ կերպով, բերվում են բազմազան օրինակներ, տրվում են հատընտիր բնագրեր վար-

ժուլյուլնների համար: Բայց հոլովման և խոնարհման ձևերը դարձյալ անթիվ են ու անհամար, լեզուն ծանր է, կրոնական ոգին ուժեղ ու ճնշող և այլն: Դրա պատճառով էլ հետադաշում Մ. Չամչյանի դատագիրքը ևս խիստ քննադատվում է:

Միջնադարում, հատկապես 17—18-րդ դարերում խոսակցական աշխարհիկ լեզուն, խոր արմատների զցկումը գրականության մեջ, մեծապես նպաստում է նրա աշխարհականացմանը: Աշխարհաբար լեզուն դործածվում է նաև դատագրերում: Հետզհետե մոտքը դործելով դպրոց՝ նա նպաստում է նաև կրթության աշխարհականացմանը, դառնում է, այսպես կոչված, դասավանդման լեզու:

Աշխարհաբար լեզվի ուսումնասիրումն ու մշակումը ստանում է կարևոր նշանակություն: Այդ դործում մեծ դեր է կատարում հոլանդացի հայագետ Յոհան Երյոդերը (1680—1756): Հանդամանորեն հետազոտելով հայոց լեզուն, նա գրում է իր «Դանձարան արամյան լեզվի» (1711) աշխատությունը: Յ. Երյոդերը հենց իր այդ աշխատության մեջ էլ առաջին անգամ շարադրում է աշխարհաբար լեզվի քերականությունը: Հակառակ կաթոլիկ Կ. Գալանոսի, Յ. Երյոդերը սիրով ու հարգանքով է վերաբերվում հայ ժողովրդին, ամենայն բաբխեղձությունք ու անաշուտությամբ ուսումնասիրում է ու ըստ արժանվույն դնահատում նրա լեզուն ու մշակույթը: «Դանձարան արամյան լեզվի» աշխատությունը Յ. Երյոդերին հռչակում է որպես անվանի հայագետի:

Յ. Երյոդերի գրքի տպագրումից հետո լույս է տեսնում Մ. Սեբաստացու «Դուռն քերականության աշխարհաբարի լեզվին հայոց» գիրքը (1727), որում շարադրված է աշխարհաբար լեզվի քերականությունը: Սակայն նա իր աշխատության մեջ աշխարհաբարի քերականությունը բացատրում է թուրքերեն լեզվով՝ թրքախոս հայերի համար, որպեսզի նրանք կարողանան սովորել իրենց մայրենի լեզուն:

18-րդ դարում աշխարհաբար լեզվի քերականության ստեղծման նոր փորձեր չեն արվում: Մինչդեռ զբաբարի քերականության կատարիստությունն ու ավելի մատչելի դասագրքի ստեղծման համար մեծ ջանքեր են դործադրվում: Համարձակ նախաձեռնություն է հանդես բերում, մանավանդ, Պաղղասառ Դալլիը՝ հրատարակելով «Պարզաբանություն քերականության դյուրիմաց և

կարճառոտ» (1736—1738) աշխատությունը, որը բաղկացած է երկու հատորից:

Առաջին հատորում Պ. Դպիրը, հետեւելով բանասիրական քերականության ավանդույթին, նախ հակիրճ սահմանագծում է քերականության հետազոտման առարկան և բացատրում նրա բաղադրամասերը՝ տառը, վանկը, բառն ու բանը, ապա հանգամանորին շարադրում խոսքի մասերը, այսինքն՝ տալիս է գրաբարի ձևաբանությունը: Իսկ երկրորդ հատորում նա, դուրս գալով բանասիրական քերականության շրջանակից, բավական հանգամանորին խոսում է շարամանության՝ շարագրության մասին, բացատրում է նախագասությունը, նրա գլխավոր ու երկրորդական անդամները:

Պ. Դպիրն առաջին անգամ իր դասագիրքը շարադրում է գրաբար լեզվով, բայց դյուրընկալ հղանակով: Սակայն հետագայում զգալով, որ աշակերտները դժվար են ըմբռնում գրաբար լեզվով հաղորդված գիտելիքները, նա իր գիրքը երկրորդ անգամ շարադրում է աշխարհաբար լեզվով: Այսպիսով, Պ. Դպիրն ի վերջո դրաբարի քերականությունը շարադրում է ոչ միայն դյուրընկալ հղանակով, այլև ամենքին հասկանալի խոսակցական, աշխարհաբար լեզվով: Բացի գրանից, նա ավելի է համառոտում ու պարզեցնում իր դասագիրքը, որն երկրորդ անգամ տպագրվում է 1760 թվականին:

Ուշ միջնադարում Պ. Դպիրի բարեփոխված դասագիրքը ամենակարևոր նորությունն էր հայոց լեզվի ուսուցման պատմության մեջ:

2. ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՆՈՐԴԱՐՅԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

19-րդ դարի առաջին կեսին հայ ժողովրդի կյանքում ամենակարևոր իրադարձությունը Արևելյան Հայաստանի ազատագրումն էր պարսկական դաժան լծից և նրա միացումը Ռուսաստանին, որը տեղի ունեցավ ռուս-պարսկական պատերազմում (1826—1828) ռուսական բանակի տարած փառավոր հաղթանակի շնորհիվ: Արևելահայերը ոչ միայն փրկվում են ֆիզիկական բնաջնջման վտանգից, այլև հնարավորություն են ստանում ռուս ժողովրդի աջակցությամբ առաջընթաց քայլեր կատարելու տնտեսա-

կան ու մշակութային կյանքում, ինչպես նաև ավելի եռանդաղին մասնակցելու թուրքական արյունոտ լծից իրենց հայրենակիցնիրի՝ արևմտահայերի ազատագրման պայքարին:

Լուսավորական շարժումը, որ սկսվել էր դեռ 1770—1780-ական թվականներին, նոր թափ է ստանում 19-րդ դարի առաջին կեսին: Լույս են տեսնում մի շարք լրագրեր, պարբերականներ: Գործում են զանազան կրթական օջախներ՝ առտնին ու եկեղեցական դպրոցներ, թևակալ ուսումնարաններ, ճեմարաններ և այլն: Շարունակվում է ու իր ավարտին մոտենում գրականության աշխարհականացումը: Հանդես են գալիս ակադեմիկոսներ, որոնք իրենց ստեղծագործություններով նոր շրջան են սկզբնավորում հայ գրականության պատմության մեջ: Դրան զուգընթաց՝ հայոց նոր գրական լեզվի ձևավորումը ևս մոտենում է իր ավարտին: Ի տարբերություն գրաբարի և միջին հայերենի՝ հայոց նոր գրական լեզուն կոչվում է աշխարհաբար: Սակայն աշխարհաբար լեզվի ձևավորումը նույն ուղիով չի ընթանում հայ ժողովրդի արևմտահայ և արևելահայ հատվածներում: Դրական աշխարհաբարի հիմքը արևմտահայ հատվածում դառնում է պոլսահայ, իսկ արևելահայ հատվածում՝ արարատյան բարբառը: Հայոց նոր գրական լեզուն երկփեղկվում է արևմտահայերենի և արևելահայերենի: Նույն կերպ էլ նոր, աշխարհիկ գրականությունը ևս արոհվում է արևմտահայ և արևելահայ հատվածների:

Քերականության անջատումը գրականությունից վերջնականապես կատարվում է 19-րդ դարի առաջին կեսին: Քերականության ուսուցման համար օգտագործվում են առանձին դասագրքեր, գլխավորապես Մ. Չամչյանի «Քերականություն հայկազյան լեզվի» (1779), Գ. Ավետիսյանի «Քերականություն հայկական» (1815), Մ. Սալաեթյանցի «Քերականություն հայկական լեզվի» (1828): Գրականության ուսուցման համար առանձին գրքեր չեն հրատարակվում, այն որոշ չափով ավանդվում է ճարտասանության հետ: Որպես ճարտասանության դասագիրք օգտագործվում են Ե. Սեթյանի «Արհեստ ճարտասանության» (1832), Էդ. Հյուրմյուզյանի «Առձևոն ճարտասանության» (1832), Մ. Գաբազադյանի «Արվեստ ճարտասանության» (1839), որոնցում ոչ միայն բացատրվում են ճարտասանական հնարանքներ ու կանոններ, այլև տրվում են գեղարվեստական խոսքի նմուշներ:

Դպրոցում դեռ տիրում էին սխուլաստիկական ոգին ու դոգմատիկական մեթոդը, որի պատճառով ուսուցումը ծանր էր ու դժվարին: Շատ հոգեմաշ էր սովորողների համար մանավանդ միանգամայն անհասկանալի դրաբար լեզվի քերականության ուսուցումը: Նրանք թեպետ գործադրում էին գերմարդկային ջանքեր, բայց կյանքի համար օգտակար գիտելիքներ ու հմտություններ չէին ձեռք բերում: Ուստի դպրոցը նրանց համար տանջարան էր, իսկ ուսումը՝ տառապանք:

Գրաբարը թեպետ վաղուց դարձել էր ոչ խոսակցական, մեռած լեզու, բայց ուներ իր ջատագովները: Աշխարհաբարը հույն-պես ուներ իր պաշտպանները: Գրաբարի ջատագովները կղերահետադիմական անձինք էին, որոնք դեմ լինելով ամեն մի առաջագիմության, աշխարհաբարը համարում էին դեհիկ, ռամկական լեզու: Աշխարհաբարի պաշտպանությունը իրենց վրա էին վերցրել առաջադեմ մտավորականները՝ լուսավորական շարժման կողմնակիցները, որոնք, չթափելով դրաբարի արժանիքները, գրտնում էին, որ այն անկյանք, մեռած լեզու է և չի կարող դառնալ հայրենական դպրության ու կրթության առաջնորդ գործոն, ուստի իր տեղը պետք է զիջի հայոց նոր գրական լեզվին՝ աշխարհաբարին:

Եվ ահա 19-րդ դարի առաջին կեսին դրաբարի ջատագովների և աշխարհաբարի պաշտպանների միջև բուրբուքվում է մի հախուռն, կատաղի բանակռիվ, որը կոչվում է գրապայքար: Աշխարհաբարի պաշտպանության դերում հանդես են գալիս Խ. Աբովյանը, Ս. Նազարյանը, Ն. Զորայանը, Ն. Ռուսինյանը, Ս. Նալբանդյանը, Ս. Ոսկանը և ուրիշներ:

Խաչատուր Աբովյանը (1809—1848), խիստ քննադատելով հին դպրոցն ու սխուլաստիկական ուսուցումը, ժողովրդի ընդհանուր առաջագիմության ու լուսավորության, մատաղ սերնդի կրթությունն ու դաստիարակության գործում մեծ դեր է հատկացնում աշխարհիկ դպրոցի ստեղծմանը և նրանում աշխարհաբար լեզվի ու գրականության դասավանդմանը: Եվ հա իր ամբողջ ուժերն ու ջանքերը գործադրում է հենց այդ դժվարին խնդրի իրականացման համար:

Հավատարիմ մնալով իր կոչմանը՝ Խ. Աբովյանը աշխարհաբար լեզվով գրում է մի շարք գեղարվեստական ու մանկավար-

ժական հրկիր, հիմք դնում հայ նոր գրականության ու մանկավարժության: Բացի դրանից, նա կազմում է աշխարհաբար լեզվի իր նշանավոր դասագիրքը՝ «Նախաշավիղ»-ը, մշակում նրա մեթոդիկայի հիմունքները: Շատ բարձր գնահատելով մեթոդական գիտությունը՝ Խ. Աբովյանը ակնածանքով գրում է. «Նս տակավին շատ հեռու հմ այն պահանջները լիովին բավարարելուց, որոնք անհրաժեշտ են մի այնպիսի կարևոր առարկայի պարզաբանման համար, ինչպիսին է մեթոդիկան: Դա չափազանց ընդարձակ առարկա է նաև ամենագիտուն մարդու համար»¹:

Խ. Աբովյանի «Նախաշավիղ»-ը բաղկացած է հրկու մասից: Առաջին մասն ընդգրկում է հայոց լեզվի ալբերնարանն ու ընթերցարանը, իսկ երկրորդ մասը՝ քերականությունը:

Ալբերնարանում գրությունը տրված է հնչական մեթոդով, որը Խ. Աբովյանի ժամանակ ընդունում էին բոլոր առաջադեմ մանկավարժները: Ընթերցարանում գետնդրված են աշակերտների համար դյուրընկալ պատմվածքներ, ոտանավորներ, պատմական ու բնագիտական հոգվածներ և աշխարհիկ բովանդակությամբ այլ նյութեր:

Այսպիսով, «Նախաշավիղ»-ի առաջին մասը թե՛ իր աշխարհիկ լեզվով ու բովանդակությամբ և թե՛ մեթոդական հղանակով կարևոր ներություն էր, մեծ առաջընթաց փայլ: Այդ պատճառով էլ կղերահետադիմական անձինք թշնամական վերաբերմունք են ցուցաբերում Խ. Աբովյանի դասագրքի նկատմամբ: Ամեն միջոց գործադրելով՝ նրանք տապալում են «Նախաշավիղ»-ի հրատարակումը, լույս ընծայումը:

«Նախաշավիղ»-ի երկրորդ մասում շարադրված է աշխարհաբարի համառոտ քերականությունը: Նրանում գիտելիքների հաղորդվում թե՛ հնչունաբանության ու բառագիտության և թե՛ ձևաբանության ու շարահյուսության մասին: Բացի դրանից, հակիրճ տեղեկություններ են ավանդվում նաև գրաբարի քերականության վերաբերյալ: Խ. Աբովյանը իր դասագրքի նպատակի մասին գրում է. «Այժմ ես նյութեր հմ հավաքել աշխարհաբարի քերականության հրատարակության համար, որով հին լեզուն էլ կարելի լինի սովորել ավելի դյուրին և ըմբռնելի հղանակով: Այս

¹ Խ. Աբովյան, Երկերի լիակատար ժողովածու, հ. 5, Երևան, 1950, էջ 185:

էլ համ ինքս փորձել փոքր երեխաների հետ, մյուս ուսուցիչներին միջոցով կիրառել համ տվել դրա հիմունքները և ինձ համար շատ շուտով լուրեր հասանք, թե փոքրահասակ երեխաներն անգամ մեծ ուրախությամբ ու հուանդով են կանոնները յուրացնում և մի քանի օրում այնքան են առաջադիմություն ցույց տալիս, որ նրանք առաջ տարիներում չէին կարող անել»¹:

Խ. Աբովյանը «Նախաշավիղ»-ի երկրորդ մասը կազմելիս օգտվել է ինչպիսի բանասիրական, այնպիսի էլ տրամաբանական քերականությունից:

Հայ բանասիրական քերականությունը, որ ուներ հարյուրամյակների պատմություն, մշակել, հզլել էր մի շարք քերականական կանոններ ու սահմանումներ: Դա բանասիրական քերականության ամենամեծ արժանիքն էր, որից Խ. Աբովյանը ահադին օգուտ է քաղում իր դասագիրքը կազմելիս: Սակայն բանասիրական քերականությունը բնորոշ էր նաև իր դոգմատիկական մեթոդով, որը Խ. Աբովյանը մերժում է կտրականապես:

Միջնադարում շատերն են ձգտել քերականությունը կապել տրամաբանության հետ: 19-րդ դարի առաջին կեսին արդեն փորձեր են արվում շնչելու քերականական ու տրամաբանական ըմբռնումների միջև եղած տարբերությունը: Քերականությունը վերածվում է տրամաբանության, իսկ լեզվի ուսուցումը՝ մտամարդական վարժանքների կատարման: Դա տրամաբանական քերականության ամենախոցելի կողմն էր, որից խուսափում է Խ. Աբովյանը:

Սակայն տրամաբանական քերականությունն ունի այն առավելությունը, որ հենում է լեզվի և մտածողության միասնության գրույթից: Վ. Բելինսկին (1811—1848) իր քերականական աշխատությունը գրում է՝ հենվելով լեզվի ու մտածողության միասնության գրույթի վրա: Խ. Աբովյանը ևս «Նախաշավիղ»-ի երկրորդ մասը կազմելիս նկատի է ունենում տրամաբանական քերականության նույն գրույթը:

Խ. Աբովյանը ուսուցման համար կարևոր է համարում զննականությունը, պարզությունը, հիմնավորվածությունը, անցումն հայտնիից անհայտին, պարզից՝ դժվարին, պորձականից՝ տեսա-

¹ Խ. Աբովյան, Երկերի լիակատար ժողովածու, հ. 5, Երևան, 1950, էջ 49:

կանին և այլն: Դիդակտիկական այս սկզբունքներին ու կանոններին համապատասխանում են «Նախաշավիղ»-ում կիրառված քերականական նյութի շարադրման արգաստվոր եղանակները:

Հակառակ գրաբար լեզվի քերականության դասագրքերի, որոնցում կիրառվում է զոգմատիկական եղանակը, «Նախաշավիղ»-ում քերականական կանոնները շարադրվում են զլխավորապես գործնական եղանակով, այսինքն՝ սկզբում բերվում են ու բացատրվում լեզվական իրակություններ, կատարվում են ընդհանրացումներ ու ձևակերպվում քերականական կանոններ, իսկ հետո տրվում են դիպուկ, բնորոշ օրինակներ և բազմազան վարժություններ՝ այդ կանոնների ամրակայման ու գործնական կիրառման համար: Նրանում հաճախ գործնական եղանակի հետ զուգակցվում է մեկնողական մեթոդը:

Վերցնենք, դիցուք, խոսքի մասերը: «Նախաշավիղ»-ում գոյական անունը բացատրվում է այսպես.

Շուրջը նայելիս մարդու աչքին շատ բաներ են ընկնում, որոնք խիստ զանազան են իրարից: Իր շուրջը եղած բաները տարբերելու համար նա յուրաքանչյուրին տալիս է մի անուն, որը կոչվում է գոյական: Դրանից հետո արվում է մտահանգում. «Ուրեմն ինչ որ դուք ձեր շուրջը տեսնում եք, բոլորը գոյական են, զոր օրինակ՝ տուն, աթոռ, սեղան, դուխ, ձեռք, ոտք և այլն»:

Ածական անվան բացատրման մեջ ասվում է, որ կան նաև այնպիսի բառեր, որոնք աշխարհում եղած բաների, այսինքն՝ գոյություն ունեցող առարկաների, գույնը, ձևը, համն են նշանակում, օրինակ՝ ասում ենք սպիտակ ձյուն, բոլորակ խնձոր, կարմիր վարդ և այլն: Սպիտակ բառը ցույց է տալիս ձյան գույնը, կարմիր բառը՝ վարդի գույնը, իսկ բոլորակ բառը՝ խնձորի ձևը: Այնուհետև նախ արվում է եզրահանգում, ապա տրվում է ածական անվան սահմանումը, իսկ վերջում բերվում են բազմազան օրինակներ. «էս բառերին ածական են ասում, այսինքն՝ անունի վրա եկած, դրած և նրա որպիսությունն են ցույց տալիս, որովհետև առանց անունի չենք կարող իմանալ, թե ինչն է սպիտակ, կարմիր, բոլորակ և այլն: Այսպես՝ բարի, չար, մեծ, փոքր, լայն, նեղ, հաստ, բարակ, երկայն, կարճ, դեղին, նուրբ, բոլորը ածական են, որովհետև գոյականի որպիսությունն են ցույց տալիս»:

«Նախաշավիղ»-ում նույն կերպ են բացատրվում նաև մյուս

խոսքի մասերը՝ թվականը, դիրանունը, բայը, մակբայը, կապը, շաղկապը, ձայնարկությունը: Ընդ որում, խոսքի մասերի բացատրությունից հետո, որպես ամփոփում, ասվում է, որ վերը նշված բառերից է խոսքը կամ բանը գոյանում: Ուստի եթե չլինեն այդ բառերը, մենք չենք կարող մեր միտքը կամ տրամախոհությունը ուրիշներին հայտնել: Դա ակնառու, համոզիչ դարձնելու համար բերվում են այսպիսի օրինակներ. եթե գլուխը, ձեռքերը, ոտքերը չլինեն, չի կարող լինել մարմինը: Կամ եթե չլինեն հիմքերը, պատերը, դուռը, լուսամուտը, առաստաղը, չի կարող լինել տունը: Ժիշտ այդպիս էլ, եթե չլինեն բառերը, չի կարող լինել խոսքը կամ բանը: Այստեղից արվում է մտահանգում. «Ուրեմն բառերը բանի կտորները կամ մասունքներն են»:

Ինչպես պարզորոշ երևում է, «Նախաշավիղ»-ում Խ. Աբովյանի տված սահմանումներն ու մեկնաբանումները թեպետ քերականագիտական տեսանկյունից անթերի չեն, բայց ուսուցողական հայեցակետից շատ դյուրընկալ են ու հետաքրքրաշարժ: Պարզ են ու հետաքրքրական նաև վարժությունները:

Այսպես, բայի մասին ասված է, որ ամեն առարկայից կարելի է դանազան բան պատմել, զոր օրինակ՝ մարդն խոսի, ծիծաղի, զնա, գրի, թռչունն թռչի, երգի և այլն: Էսպես բառերին, որ մեկ գործ են ցույց տալիս, ասում են բայ, զոր օրինակ՝ կանգնել, նստել, ընթեռնել, խաղալ և այլն: Ուրեմն, ի՞նչ են բայ, դիրանուն, թվական, ածական, գոյական: Էս օրինակիցը ջոկեցեք, թե ինչ տեսակ բառ են՝ հաց, կանգնել, այս, հինգ, բարակ, լույս, ես, ջուր, միր, Մարտիրոս, կարմիր և այլն:

Այս վարժությունն ունի երկու առաջադրանք: Առաջինը պահանջում է բայը կապել մյուս խոսքի մասերի հետ, ցույց տալ դրանց ընդհանրությունն ու տարբերությունը: Նրկրորդը պահանջում է բայը դտնել ու ճանաչել մյուս խոսքի մասերի վերաբերյալ արված խառն բառաշարի մեջ: Նման վարժությունները, ունենալով մարդողական բնույթ, նպաստում են հաղորդված գիտելիքների ամրակայմանը:

«Նախաշավիղ»-ում կան նաև կիրառական բնույթի վարժություններ, որոնք ապահովում են հաղորդված ու ամրակայված գիտելիքների գործադրումը: Խ. Աբովյանը, խիստ դժգոհելով այն դասատուներից, որոնք քերականական կանոնների մեխանիկական

սիրտման ու կրկնման միջոցով ուղղակի հոգնեցնում, ձանձրացնում էին աշակերտներին, պահանջում էր նրանց հանձնարարել կիրառական վաճառքյուններ: Նա պարտավորեցնում էր աշակերտներին տալ աշխարհի առաջագրանքներ, որ նրանք ինքնուրույնորեն բառերը հոլովին ու խոնարհին, դրանցով նախադասություններ ու կապակցված խոսքեր կազմեն, այսինքն՝ սովորած գիտելիքները գործնականորեն կիրառելու հմտություններ ձեռք բերեն:

Իր դասագրքում Խ. Աբովյանը հանձնարարում է ոչ միայն բանավոր, այլև գրավոր վարժություններ: Բացի դրանից, վարժությունների աստիճանական բարդացման հիման վրա մշակում է շարադրության զանազան տեսակների մի ամբողջ համակարգ: Խ. Աբովյանը այդ համակարգում դնում է գլխավորապես ստեղծագործական բնույթի շարադրություններ՝ նամակ, նկարագիր, բնութագիր, հոգված, պատմվածք, ինչպես նաև ընթացիկ գրության ձևեր՝ հրավիրատու, խնդիրք, մուրհակ, ստացական և այլն:

Խ. Աբովյանը, հաջ գալրոցում գլխավոր դերը հատկացնելով հայոց լեզվի ուսուցմանը, ամենևին չի թերադնահատում օտար լեզուների դասավանդումը: Ընդհակառակն, նա օտար լեզուների իմացումը նույնպես համարում է շատ կարևոր հայերի համար: Խ. Աբովյանը շատ բարձր է գնահատում մանավանդ ռուսաց լեզվի դերը հայ մշակույթի պարզացման գործում: Նա իր հայրենակիցներին հորդորում է սիրել ու սովորել ռուսաց լեզուն, որպիսզի կարողանան շփվել ռուս ժողովրդի հետ, օգուտ քաղել նրա մշակույթից: Խ. Աբովյանը այնքան կարևորություն է տալիս ռուսաց լեզվին, որ կազմում է առանձին ձեռնարկ՝ հայ գալրոցում նրա ուսուցումը դնելին ու արդյունավետ դարձնելու համար: Մեծ լուսավորչի այդ աշխատությունը, որ կոչվում է «Տեսական ու գործնական քերականություն ռուսաց լեզվի ի վերա հայոց», մինչև այժմ էլ դեռ պահում է իր թարմությունը:

Այսպիսով, Խ. Աբովյանը նոր էջ է բացում ոչ միայն հայոց լեզվի ուսուցման, այլև հայ գալրոցում ռուսաց լեզվի դասավանդման պատմության մեջ:

Նիկողայոս Զորայանը (1812—1859) նույնպես մեծ դեր է կատարում հայ լուսավորական շարժման, հատկապես կրթության ու դաստիարակության բնագավառում: Նա խիստ քննադատում ու

մերժում է հին դպրոցը, ուր տիրում էին կրոնական ոգին, դոգմատիկական մեթոդը և սոսկալի պատիժը: Դրա հետ միաժամանակ Ն. Զորայանը առաջարկում է հիմնել նոր, աշխարհիկ դպրոց և նրանում առաջավոր մեթոդներով ավանդել գործնական նշանակութուն ունեցող առարկաներ: Նա այդ առարկաների շարքում կարևոր տեղ է հատկացնում հայոց լեզվին, բայց ոչ թե գրաբարին, այլ աշխարհաբարին:

Խոսելով նոր դպրոցի մասին՝ Ն. Զորայանը ասում է, որ մեր այժմյան վիճակին նայելով՝ մեզ ավելի պետք են հմուտ մասնագետներ, աշխատանքի ու պաշքարի մարդիկ, քան բազում լեզուների գիտեցողներ, Հոմերոսը՝ հունարեն և Կիկերոնը՝ լատիներեն իմացողներ: Մեզ առավել հարկավոր է, որ հայ մարդը իր սեփական լեզվով կարողանա անսխալ գրել, իր միտքը գրավոր ու բանավոր ճշտորեն ուրիշին հայտնել և ուրիշների հաղորդածն էլ կարգալ ու հասկանալ, քան սլատմագետների գրաբար աշխատությունները մեկնաբանել:

Անշուշտ, Ն. Զորայանը, առաջնությունը տալով աշխարհաբարին, չի թերագնահատում գրաբարը, չի անտեսում նրա արժանիքները, բայց գտնում է, որ այդ լեզուն իր դարն ապրել, հնացել է, ուստի նորից կյանք առնել և կենդանի խոսակցական լեզու դառնալ չի կարող: «Մեր գրաբարը,— ասում է նա,— հասարակաց լեզու չենք կրնար ընել, այլ փոխարեն միայն աշխարհաբար լեզուն դարդարելու և տարածելու է»¹:

Ն. Զորայանը մայրենի լեզվի համար կարևոր է համարում ոչ միայն քերականությունը, այլև ընթերցանությունը: Բայց նա պահանջում է խիստ ու զգույշ լինել ընթերցանության համար գրականությունից նյութեր ընտրելիս: Նա գտնում է, որ ընթերցանության նյութերը չպետք է լինեն շինծու, արհեստական, ուղեղի քերթով, այլ պետք է հանդիսանան գրողների հոգու անարատ բարբառը, ունենան խոր միտք ու ոգի, փայլուն ու պայծառ գույներ, վիհ զրույցներ: Միմիայն այդպիսի նյութերը կարող են հետաքրքրել, գրավել աշակերտներին, նպաստել նրանց խոսքի դաս-դասմանը և բարոյական ու գեղագիտական դաստիարակմանը:

Դպրոցականներին, ինչպես նաև մեծահասակներին աշխար-

¹ Ն. Զորայան, Ընթերցանություն, Կ. Պոլիս, 1852, էջ 256:

հաբարով գրել, կարդալ ու խոսել սովորեցնելու նպատակով ն. Զորայանը հրատարակում է «Վարժություն ընթերցանության» դասագիրքը (1851): Բացի դրանից, նա հրատարակում է նաև «Ընթերցասիրություն» (1852) ծավալուն աշխատությունը, որում օգտակար խորհուրդներ է տալիս այն մասին, թե ընթերցանության միջոցով ինչպես կարելի է հասնել մտավոր զարգացման:

Ստեփանոս Նազարյանը (1812—1879), լինելով ևս Աբովյանի մտերիմ բարեկամն ու դասընկերը, անմիջապես շարունակում է ժողովրդական դպրոցի և աշխարհաբար լեզվի համար նրա սկսած շնորհակալ ու ազդանվեր գործը: Մեծ լուսավորչի նման՝ նա ևս ժողովրդի առաջընթացի կարևոր գործոնը համարում է լուսավորությունը, իսկ վերջինի գլխավոր օջախը՝ ժողովրդական դպրոցը: Հայոց կյանքի վերանորոգությունը պետք է սկսվի ժողովրդական դպրոցից, որն արմատն է ազգային լուսավորության: Իսկ ազգային լուսավորությունն էլ պետք է լինի մայրենի լեզվով, որպեսզի նրա ծառը արմատ արձակի, ավելի զորանա, ծաղկազարդվի ու պտղաբերի:

Ս. Նազարյանն առաջարկում էր ժողովրդական դպրոցներ հիմնել բոլոր հայաբնակ վայրերում: Դրա հետ միաժամանակ նա պահանջում էր ստեղծել նաև կենտրոնական ազգային դպրոց, մայր ուսումնարան՝ հայ դպրոցականներին աշխարհիկ լեզվով ընդհանուր կրթություն տալու համար: Այդ առթիվ նա գրում է. «Տարակուշս չկա, որ մի հայկական մայր դպրոցի մեջ պիտի բարձրագլուխ բազմի ազգային լեզուն, ոչ հինը, այլ նորը և կենդանին... Ազգային նոր և կենդանի լեզուն, թե՛ իբրև լեզու և թե՛ իբրև միջնորդ ուսանելի և ուսուցանելի նյութերի, դպրոցի մեջ պիտի ուսուցանվեր ամենայն ջանքերով և դիտուն վարժապետների հոգաբարձությամբ»¹:

Սակայն աշխարհաբար լեզվի ուսուցումը դժվարանում էր նրանով, որ դեռ չկային դպրոցական դասագրքեր: Դա պատճառ բերելով՝ ոմանք աննպատակ ու անհնարին էին համարում աշխարհաբար լեզվի ուսուցումը դպրոցում: Ս. Նազարյանն այդ անձանց անվանում է խակամիտ, իսկ նրանց կարծիքը՝ հիմնադուրկ, անիմաստ: Նա այն միտքն է զարգացնում, որ քերականությունը առա-

¹ Հայ մանկավարժներ, 1 գ., Երևան, 1958, էջ 213:

ջացել է կենդանի, խոսակցական լեզվից և հղվիլ նրանով գրված մատենագրության, գրականության շնորհիվ: Ուստի հենց ինքը՝ խոսակցական լեզուն, բովանդակում է այն քերականական կանոնների ամբողջությունը, որոնցով մարդիկ հաղորդակցվում են, մտքեր փոխանակում իրար հետ, և որոնք իրենց մարմնավորումն են գտնում գրականության մեջ: Եվ պատմական փաստերն էլ ցույց են տալիս, որ շատ հին ժողովուրդների մեջ մայրենի լեզուն, մինչև քերականության դասագրքի ստեղծումը, դպրոցում ուսուցանվել է գրականության բնօրինակ ընթերցման ու մեկնաբանման միջոցով: Այդ պատմական իրողությունը նկատի առնելով՝ Ս. Նազարյանը գտնում է, որ դպրոցում հայոց լեզուն նույնպես կարելի է սովորեցնել գրական ընտիր երկերն ուսումնասիրելու, դրանք աշակերտներին կարգալ տալու և լեզվախոսության կանոնները բացատրելու միջոցով:

Ս. Նազարյանը հենց այդ նպատակով էլ կազմում է իր «Առաջին հոգեղեն կեդանուր հայ աղբի երկխաների համար» (1853) և «Հանդես նոր հայախոսության» (1858) ընթերցարանները, որոնցում ղեկավարած են աշխարհաբար գրված նյութեր: Նրա ընթերցարանները լայն տարածում են գտնում ամենուրեք և մեծապես նպաստում հայոց նոր գրական լեզվի ուսուցմանը:

Վ. Բեկինսկու նման՝ Ս. Նազարյանը քերականությունը սերտորեն կապում է տրամաբանության հետ և նրա ուսուցման համար կարևոր համարում լեզվի ու մտածողության փոխկապակցության պահպանումը: Նա ասում է. «Լեզուն է առաջին ճարտարապետական գործը մարդկային հանճարի և պարունակում է բոլոր պաշարը մեր մտածողության ընդհանուր գաղափարների ու ձևերի: Մի աղբի բոլոր հոգեղեն ճոխությունը ամփոփված է նրա լեզվի մեջ, և լեզուն է բանալին այդ մեծ գանձարանի: Մարդս է մի մտածող էակ, ինչ բանով որոշվում է մարդս շնչավորից և ստառեում է մի ստիական զոյություն, ինչ բան անշարիլի բարձր բարձրացնում է նորան բոլոր արարածներից վեր և ունի յուր մեջ անմահություն, դա է մտածությունը: Բայց մտածությունը գործունյա է լեզվի մեջ: Միտքը կենդանի է խոսքի մեջ, խոսքն է մտքի հայտարարը, մի աղբի բոլոր հոգեղեն գանձերի և բոլոր մտածության նկարագիրը»¹:

¹ Հայ մանկավարժներ, 1 դ., Երևան, 1958, էջ 220:

լիզվի և մտածողութեան փոխկապակցութեան նման մեկնաբանումը օղնում է քերականութեան դիտական ըմբռնմանը, նրա ուսուցման մեջ ամրակալված դոգմատիկական մեթոդի վերացմանը: Եվ Ս. Նազարյանը, վճռապես մերժելով դոգմատիկական եղանակը, հանձնարարում է մայրենի լեզուն ուսուցանել գործնական մեթոդով: Նա գտնում է, որ քերականական կանոնների ավանդման հետ միասին հարկավոր է կատարել նաև վարժություններ, որոնք մեծապես կնպաստեն այդ կանոնների ամրակայմանն ու գործնական կիրառմանը: Ս. Նազարյանի կարծիքով՝ լեզուն մի կենդանի, դալար բան է, և ամեն մարդ պետք է կարողանա իր միտքը նրա միջոցով պարզ, ազդու կերպով և տրամաբանորեն արտահայտել ուրիշին: Իսկ դրա համար անհրաժեշտ են ինչպես գրավոր, այնպես էլ բանավոր վարժություններ: Բայց նա նախապատուությունը, առաջնությունը տալիս է բանավոր վարժութեանը: Նրա կարծիքով՝ ով լավ խոսում է, չի կարող վատ գրել:

Ս. Նազարյանը ևս, հայ դպրոցում առաջնությունը տալով մայրենի լեզվի ուսուցմանը, չի թերազնահատում օտար լեզուների՝ անգլերեն, գերմաներեն, ֆրանսերեն և մանավանդ՝ ռուսաց լեզվի դասավանդումը: Նա գտնում է, որ հայ մանուկը պետք է ամենայն ժաջանութեամբ սովորի ռուսաց լեզուն, որպեսզի մեծանալով կարողանա հաղորդակից լինել Ռուսաստանի հասարակական ու մշակութային կյանքին, հնարավորություն ունենա օգտվելու ռուս դրականութեան, գիտութեան ու արվեստի նվաճումներից: Նրա կարծիքով հայ մանուկը հենց դրա համար պետք է սովորի ռուսաց լեզուն, այլ ոչ թե «ռուսաճանաչում և չոր լեզվից օտարաճանաչում համար, ինչպես դրա ողբալի օրինակները շատ բազմաթիվ հանդիպում են մեզ, մինչև շատերի բերանում հայկական խոսք ևս չգտանել»¹...

Միքայել Նալբանդյանը (1829—1866), հետևելով ռուս հեղափոխական դեմոկրատներին, հայ իրականության մեջ հանդես է գալիս որպես նրանց հեղափոխական-դեմոկրատական գաղափարախոսութեան բուցաշունչ մարտիկ: Դրա շնորհիվ նա ավելի հաստատանալիս ու հետևողականորեն է շարունակում ի. Ս. Աբովյանի սկսած պայքարը հայ ժողովրդի լուսավորութեան ու առաջադիմութեան համար:

¹ Հայ մանկավարժներ, 1 դ., Երևան, 1958, էջ 216:

Մ. Նալբանդյանի կարծիքով ժողովրդի մեջ լուսավորության տարածման անհրաժեշտ պայմանը նրա տնտեսական կյանքի արմատական բարեփոխումն է, որովհետև ստրկության ու աղքատության մեջ չկա և չի կարող լինել լուսավորություն: Բացի դրանից, նա, ինչպիսի ամեն մի ազգի, այնպիս էլ հայ ժողովրդի լուսավորության հիմնական օջախը համարում է ազգային դպրոցը, ուր ուսուցումը տարվում է մայրենի լեզվով: «Ազգը լուսավորելու գաղափարը,— ասում է նա,— այն ժամանակ միայն կարող է իրագործվել, երբ հիմնված ու սլահպանված էին բուն ազգային դրությունը, որոնց մեջ պիտի լսվեր հայկական խոսքը, ուր հայոց բառերով պիտի ներս մտնեն ազգի զավակների մեջ զանազան լուսավոր դարափարներ: Ազգային շինք ճանաչում այն դպրոցը, ուր հրամայվում է խոսել ռուսերեն, ֆրանսերեն, սակավ երբեմն՝ հայերեն... Դպրոցի ազգայնությունը կախված չէ աշակերտների և վարժապետների լոկ հայությունից, լեզուն է, որ միմիայն կարող է այդ վերնագիրը դնել դպրոցի ճակատին»¹:

Ձարգացնելով իր միտքը՝ Մ. Նալբանդյանը գտնում է, որ հայոց ազգային դպրոցում պետք է հնչի ոչ թե մեռած, իր դարն ապրած դրաբարը, հին հայերենը, այլ աշխարհաբարը՝ նոր հայերենը: Նրա կարծիքով լեզուն մարդկային մտքի հայտարարն է և մարդկանց հաղորդակցության միջոցը: Հետևաբար, կյանք կարող է ունենալ միմիայն այն լեզուն, որը կենդանի հնչում է ժողովրդի բերանին, հասկանալի է ամենքին: Այդպիսի լեզու է նոր հայերենը՝ աշխարհաբարը, ուստի հենց նա էլ պետք է հնչի հայոց ազգային դպրոցում: Սակայն, Մ. Նալբանդյանը դրանով չի ժխտում դրաբարի արժանիքները: Ընդհակառակն՝ նա բարձր է գնահատում հայոց հին լեզուն և անհրաժեշտ համարում դրա արժանիքների օգտագործումը նոր հայերենի, աշխարհաբարի մշակման ու կատարելագործման համար:

Մ. Նալբանդյանը, նկատի առնելով աշխարհաբար լեզվի դերը ոչ միայն դպրոցում, այլև հասարակական կյանքի մյուս ոլորտներում, նույնիսկ բանտային դաժան պայմաններում ձեռնամուխ է լինում «Մեր լեզվի արմատական բարեփոխության մի փորձ» վերտառությամբ աշխատության շարագրմանը, որից, ցավոք, պահ-

¹ Հայ մանկավարժներ, 1 գ., Երևան, 1958, էջ 289:

պանվել են միայն առանձին պատասխաններ: Սակայն, ինչպես երկ-
վում է Մ. Նալբանդյանի՝ եղբորը գրած նամակից, այդ աշխատու-
թյունն ընդգրկելու էր հայոց լեզվի ներածությունը, վերլուծու-
թյունն ու գրական քերականությունը:

Մ. Նալբանդյանը որոշած է եղել իր աշխատության բոլոր
բաժինները նախ հրատարակել միասին, իսկ հետո գրական քե-
րականությունը լույս ընծայել առանձին՝ որպես քերականության
գլորոցական դասագիրք: Եղբորը գրած նամակում նա ասում է.
«Ես կամենում եմ զուտ քերականությունն ազատել զանազան
ավելորդաբանություններից և աշակերտին անհարկավոր հար-
ցերից, ցույց տալով նրան սոսկ օրենքը, բայց քի խնշո՞ւ և ի՞նչ
հիմունքով, այդ մասին դատելը երկխաչի գործը չէ, իսկ երբ նա
կսովորի ու կմեծանա, երբ նրա հասկացողությունը և քննադա-
տական հայացքը կզարգանա,— թող այն ժամանակ կարգա վեր-
լուծական մասը և ներածությունը, որտեղ և կարող է գտնել ամեն
տեսակ հարցմունքների պատասխան իմ ուղղության և քերակա-
նական կանոնների վերաբերյալ: Դրական քերականությունը ևս
մեկուտացնում եմ նաև այն պատճառով, որ ինչքան կարճ է, այն-
քան պարզ է, ինչքան ազատ է խառնաշփոթություններից, այնքան
լավ է քերականությունը և այնքան հեշտ է ուսումնասիրել այն»¹:

Ինչպես երևում է Մ. Նալբանդյանի նամակից, նա ցանկացել
է գլորոցականների համար կազմել աշխարհաբար լեզվի մի այն-
պիսի դասագիրք, որը զուգած լինի ամեն տեսակ ավելորդ ու ան-
հարկի մանրամասնությունից, լինի հակիրճ, համառոտ և միաժա-
մանակ բովանդակալից ու դուրըմբռնելի: Հետևաբար նա քերա-
կանության գլորոցական դասագրքի ստեղծման համար ընդունել է
շատ ճիշտ սկզբունք:

Մ. Նալբանդյանը շատ բարձր է գնահատում նաև նոր գրա-
կանության դերը կրթության գործում: Սակայն նոր գրականու-
թյունն իր կոշտմը չէր կարող արդարացնել առանց աշխարհաբար
լեզվի քերականության դասագրքի: Եվ Մ. Նալբանդյանը, կազմե-
լով հայերեն լեզվի քերականության իր դասագիրքը, նպատակ է

¹ Մ. Նալբանդյան, Երկերի լիակատար ժողովածու, հ. 4, Երևան, 1949,
էջ 194:

ունեցել խթանելու նաև հայ նոր գրականության զարգացումը, հաստատուն հիմքի վրա դնելու նրա ուսուցումը դպրոցում:

1850—1870-ական թվականներին աշխարհաբար լեզվի պաշտպանների թիվը գնալով ավելանում էր: Դրանց շարքին է պատկանում Ստեփան Ոսկանը (1825—1901), այն կրակոտ, բազմագետ ու գործունյա լուսավորիչը, որն իր ամբողջ կյանքը նվիրում է հայ ժողովրդի ազատագրության ու առաջադիմության գործին: Պայքարելով հետամնացության ու խավարամտության դեմ՝ նա խիստ քննադատում է նաև գրաբարամեղներին, որոնք թշնամական վերաբերմունք ունեին աշխարհաբար լեզվի նկատմամբ:

Ըստ Ս. Ոսկանի, լեզուն քարացած, անփոփոխ մնալ չի կարող, որովհետև միտքը, որի թարգմանն է նա, միշտ զարգանում է, փոփոխվում: Դարերի ընթացքում հայոց լեզուն նույնպես զարգանում է, առաջադիմում, որի շնորհիվ հին հայերենին փոխարինելու գալիս է նոր հայերենը: Ուստի նա, ով կառչելով դրաբարին, զիմ է դուրս գալիս աշխարհաբարին, փաստորեն խափանում է հայոց լեզվի բնականն զարգացումը, առաջնթացը:

Ս. Ոսկանը աշխարհաբարը պաշտպանում է ոչ միայն տեսականորեն, այլև գործնականապես: Հավատարիմ մնալով իր սկզբունքին՝ նա իր խնամքին, տնօրինությանը հանձնված Զմյուռնիայի Մեսրոպյան վարժարանի ուսումնական ծրագրի մեջ մտցնում է նաև աշխարհաբար լեզուն:

Ս. Ոսկանը շատ կարգացած, լուսամիտ մարդ էր: Նա շատ լավ գիտեր հայ մտավոր կյանքի պատմությունը և հետևում էր հայոց նոր գրական լեզվի զարգացմանը: Նա հայոց լեզվի օրինաչափ առաջնթացի ամենափառլուն ապացույցը համարում էր Խ. Աբովյանի «Վերք Հայաստանի» վեպը՝ գրված աշխարհաբար լեզվով, հայրենասիրական պաթոսով և գեղեցիկի խոր զգացումով: Ս. Ոսկանը Խ. Աբովյանի «Վերք Հայաստանի»-ն դիտում է որպես աշխարհաբար լեզվի ու աշխարհիկ գրականության անդիմադրելի ուժի ու հզորության մի հոյակապ կոթող: Նա այդ վեպը կարևոր է համարում թե՛ դպրոցականների և թե՛ մեծահասակների դաստիարակության համար:

Ս. Ոսկանը, պաշտպանելով աշխարհաբար լեզուն, միաժամանակ նշում է նրա նաև պակասությունները: Նա երեք գլխավոր թերություն է նշում աշխարհաբար լեզվի մեջ: Առաջին թերությունը

խորթ բառերի շատութիւնն է, երկրորդը՝ բառերի նշանակութիւնն անհաստատութիւնը, երրորդը՝ բառարմատների անհիթիթ բարդութիւնը: Եւ նեխ չլիւսացլին այդ թիրութիւնները, հոգ շտարվի հայոց աշխարհաբար լիզվի կատարելագործման մասին, հայ գրականութիւնն փշալի դաշտը վայրի անտառ կդառնա:

Նկատելով աշխարհաբար լիզվի պակասութիւնները՝ շատերն են մտահոգվում նրա բարեփոխման հարցով, բայց նրանցից մմանք ընկնում են ծայրահեղութիւն մեջ: Այսպիս, օրինակ՝ Նահապետ Ռուսինյանը (1819—1876), որ ջերմորեն պաշտպանում էր աշխարհաբար լիզում, իր «Ուղղախոսութիւն» (1853) գրքում առաջարկում է միանգամայն մերժել միջոցներ մայրինի լիզվի: Ուղղագրութիւնն ու քերականութիւնը պարզեցնելու, հեշտընկալ դարձնելու համար: Խիստ սահմանափակելով և տառի գործածութիւնը՝ նա պահանջում է նրա փոխարին գործածել և տառը: Բացի դրանից, ձգտում է ամեն կերպ կարճացնել բառերը, ասենք, սովաբութիւն, առանց, երկու բառերի փոխարին գործածել սովորույք, անց, երկ կրճատ ձեւերը: Ն. Ռուսինյանի հայոց լիզվի բարենորոգման այդ փորձը ոչ մի հաջողութիւն չի ունենում, կտրականապես մերժվում է:

Ս. Ոսկանը նույնպիս գտնում է, որ աշխարհաբար լիզում պետք է բարեկարգել, կանոնավորել բառերի կարճացման միջոցով: Այսպիս, նա առաջարկում է գրել ոչ թի իրողութիւն, դատողութիւն, կախաղան, մտավորական, այլ իրութիւն, դատում, կախան, մտական: Թեպիտ Ս. Ոսկանը չի ընկնում այնպիսի ծայրահեղութիւն մեջ, ինչպիս Ն. Ռուսինյանը, այնուամենայնիւ, նրա առաջարկութիւնը ևս ընդունելութիւն չի գտնում:

Ս. Ոսկանի գործունեութիւնը շնայած ունեցել է որոշ ըստփերոտ կողմեր, բայց ընդհանուր առմամբ եղել է արգասավոր ու օգտակար: Նա մեծապիս նպաստել է հայ հասարակական ու մշտավոր կյանքի առաջընթացին, կարեւոր դիր կատարել աշխարհաբար լիզվի համար մղվող պայքարում: Վ. Փափազյանը գրում է. «Որպիս ազատութիւն ջերմ սիրահար և ուղատագրութիւնն մմեն քաջի պաշտպան ու ջատագով՝ Ոսկանը հետեւել էր ամբողջ ազգի միջ տեղի ունեցող վերանորոգչական շարժումներին: Այդպիս էր, որ նա ծանոթացավ Խ. Աբովյանի կյանքի ու գրվածքի հետ, այդպիս էր նաև, որ ուշագործյամբ հետեւելով Ս. Նազարյանի և Մ.

Նալբանդյանի գործունեությանը, անձամբ ծանոթացավ Փարիզում՝ Նալբանդյանի հետ, խոսեց իր լրագրի մեջ նրա և «Հյուսիս-ուսիայ»-ի մասին և ուս էլ իր ընթերցողներին հանձնարարեց Ոսկանի «Արևմուտք»-ը¹։

19-րդ դարի երկրորդ կեսին հայ ժողովրդի տնտեսական ու մշակութային կյանքի զարգացման հետ առաջընթաց է ասլորում նաև կրթության գործը։ Շատանում են ու բարելավվում օրիորդաց ու տղայոց միջնակարգ դպրոցները, թեմական ուսումնարանները, ճեմարանները, ընդարձակվում է մանավանդ ծխական դպրոցների ցանցը։

Կրթական օջախներում ուսուցումը տարվում էր գլխավորապես աշխարհաբար լեզվով։ Բայց նրա քերականությունը դեռ չէր դասաւելանդվում որպես առանձին առարկա։ Մինչդեռ գրաբար լեզվի քերականությունը շարունակում է պահպանել իր գերիշխող դերը։ Որպես դասագիրք օգտագործվում էին դարձյալ Մ. Չամչյանի «Քերականություն հայկազյան լեզվի» աշխատությունը և նրա հետևողությամբ կազմված այլ ձեռնարկներ։

Գրապայքարը գնալով ուժեղանում էր, ավելի հասնում դառնում։ Աշխարհաբարի քերականության, որպես առանձին առարկայի, ուսուցման հարցը ավելի սրությամբ էր դրվում։ Նոր քերականության դասագրքի ստեղծումը դառնում է հրամայական պահանջ։ Հարկավոր էին շատ գիտուն ու խելախ մարդիկ, որ կարողանային կատարել այդ պահանջը։ Վերջապես հանդես են գալիս նաև այդպիսի անձինք։ Այստեղ խոսքը վերաբերում է ամենից առաջ Ա. Այտընյանին և Ս. Պալասանյանին։

Արսեն Այտընյանը (1825—1902) վճռական դեր է կատարում հայ նոր գրական լեզվի համար մղվող պայքարում։ Նա դեռ 1859-ական թվականներին, հանդես գալով որպես աշխարհաբարի չերմ պաշտպան, այն ճիշտ տեսակետն է հայտնում, որ ինչպես եվրոպական ժողովուրդների մոտ հին լեզուները փոխարինվում են նոր լեզուներով, այնպես էլ գրաբարի փոխարին աշխարհաբարը պետք է դառնա հայոց նոր գրական լեզու։

Այնուհետև Ա. Այտընյանը փորձով գիտեր, որ դպրոցում աշակերտները գրաբարի քերականությունը սովորում են ամեն ճիգ

¹ Վ. Փափազյան, Պատմություն հայոց գրականության, Թիֆլիս, 1910, էջ 650։

ու ջանք գործադրելով, բայց նրանց տանջալից աշխատանքը ապարդյուն է անցնում, ցանկալի արդյունք չի տալիս: Նշելով այդ տխուր իրողությունը՝ նա առաջարկում է գլխից ուսուցանել աշխարհաբարի քերականությունը, որն աշակերտների համար կլինի դուրին, հետաքրքրական ու օգտակար:

Գրաբարամուկների դեմ մղվող պայքարում առաջանում են մի շարք հարցեր, որոնց ստույգ մեկնաբանումն ու լուծումը կարելի է նշանակություն ունեին աշխարհաբարի պաշտպանման, նրա քերականության մշակման և ուսուցման համար: Եվ ահա Ա. Այտրնյանը ձեռնամուխ է լինում մի այնպիսի ծավալուն լեզվաբանական աշխատության շարադրմանը, ինչպիսին էր Մ. Նալբանդյանի «Մեր լեզվի արմատական բարեփոխության մի փորձ»-ը: Նման աշխատության կարիքը զգում էին և՛ արևելահայերը, և՛ արևմտահայերը: Մ. Նալբանդյանը, իր նամակներից մեկում (1863), խոսելով աշխարհաբար լեզվի քերականության ըստեղծման անհրաժեշտության մասին, գրում է. «Ես գիտեմ, որ միլիոնավեր տաճկահայեր կարոտ են այդ բանին և ինձ էլ բազմիցս դիմել են մի այնպիսի առաջարկությամբ»¹:

Հաղթահարելով բազում դժվարություններ՝ Ա. Այտրնյանը գրում ու հրատարակում է իր «Քննական քերականություն աշխարհաբար կամ արդի հայերեն լեզվի» (1866) անգլագական աշխատությունը՝ բաղկացած հրկու մասից:

Ա. Այտրնյանը իր աշխատության առաջին մասում ցույց է տալիս գրաբարի պատմական ուղղնթացը, նկարագրում է աշխարհաբարի ծագումը, ձևավորումն ու կատարելագործումը, արևելահայերենի և արևմտահայերենի ընդհանրություններն ու առանձնահատկությունները, նշում դրանց զարգացման միտումները:

Ա. Այտրնյանը այդ բոլոր հարցերը բացատրում է ամենայն մանրամասնությամբ ու գիտական խորաթափանցությամբ: Նա բերում է հարուստ ու անառարկելի փաստեր, կատարում համոզիչ մեկնաբանումներ ու մտահանգումներ: Նրա աշխատության մեջ հիմնովին հերքվում են աշխարհաբարի դեմ եղած փաստարկներն ու առարկությունները, և հայոց նոր գրական լեզուն գտնում է իր հղոր պաշտպանությունը:

¹ Ե. Շահագյեզ, Դիվան Միրայեկ Նալբանդյանի, Երևան, 1932, էջ 279:

Ա. Այտրեյանն իր աշխատության երկրորդ մասում շարադրում է արևմտահայ աշխարհաբար լեզվի քննական քերականությունը, որը վերամշակելուց հետո հրատարակում է որպես դպրոցական դասագիրք: Իր առաջաբանում նա գրում է. «Փամանակիս պիտոյից համեմատ՝ ասկե առաջ ընդարձակ ու քննական քերականություն մի պիտո ուսուցչաց և բանասիրաց հրատարակելն ևտը՝ հիմա նույն գործույն զուտ քերականական մասը կը փութանք հայերենասիր ուսանողներու առանձինն ընձայեցնել. միայն բանասիրական, պատմական և երկրորդական կարգի տեղեկությունները դուրս թողելով, որ հասարակության հարկավոր չեն»¹:

Ա. Այտրեյանը քերականության հիմնական բաժինները համարում է՝ ա) բառերի կազմությունը, բ) բառերի համաձայնությունը, որոնց կանոնները շարադրում է իր աշխատության առաջին և երկրորդ մասերում: Ավանդապահ մնալով նախնաց՝ նա իր աշխատության մեջ համառոտակի բացատրում է նաև ուղղագրության, առոգանության և տաղաչափության կանոնները: Սակայն Ա. Այտրեյանն ուղղագրությունը, առոգանությունն ու տաղաչափությունը չի համարում քերականության առանձին բաղադրամասեր, այլ դիտում է որպես լրացում ու ամբողջացում նրա հիմնական՝ բառերի կազմության և խոսքի մասերի համաձայնությունից բաժինների:

Ա. Այտրեյանն իր դասագրքի հավելվածում շատ հակիրճ շարադրում է նաև գրաբար լեզվի քերականական կանոնները, պատճառաբանելով, որ դա նախ կնպաստի աշխարհաբարի ուսուցմանը, ապա հիմք կստեղծի գրաբարի քերականության կարգավորչալ, համակարգված դասընթացի ավանդման համար:

Ա. Այտրեյանի դասագրքում քերականական նյութը շարադրելիս է նաև լինելով դոգմատիկական մեթոդով, այլ մեկնողական եղանակով: Նախ բացատրվում ու ձևակերպվում են կանոնները, ապա բերվում են ամբակայող օրինակներ: Կանոնների բացատրումներն ու ձևակերպումները սլարգ են, հակիրճ ու հասկանալի, օրինակները դիպուկ ու բազմազան:

¹ Ա. Այտրեյան, քերականություն աշխարհաբար կամ արդի հայերեն լեզվի, երկրորդ տպագրություն, Վրեննա, 1883, էջ 6:

Ա. Այտընյանը մայրենի լեզվի ուսուցման համար կարևոր է համարում թե՛ ընթերցանությունը, թե՛ շարագրությունը և թե՛ վերլուծությունը։ Առաջին երկուսը թողնելով քերականության շրջանակից դուրս՝ նա իր դասագրքում տեղ է տալիս քերականական վերլուծությանը կամ լուծմանը։ Խոսելով քերականական լուծման մասին՝ Ա. Այտընյանը պրում է, որ նա լինում է երկու տեսակ՝ ստուգաբանական և համաձայնական, այսինքն՝ ձևաբանական և շարահյուսական։

Այնուհետև Ա. Այտընյանը տալիս է ստուգաբանական և համաձայնական լուծումների օրինակներ, որոնցով ամրակայում ու ամբողջացնում է նախապես ավանդած քերականական կանոնները։

Ա. Այտընյանի դասագիրքը մի շարք առավելությունների շնորհիվ չերմ ընդունելության է արժանանում և վերահրատարակվում է մի քանի անգամ։ Նա իր անջնջելի հետքն է թողնում ոչ միայն արևմտահայ, այլև արևելահայ աշխարհաբար լեզվի հետազայում լույս տեսած դասագրքերի վրա։

Ստեփանոս Պալասանյանը (1837—1889), որպես հայոց լեզվի ուսուցիչ, շատ լավ գիտեր, թե աշակերտները որքան մեծ դժվարությամբ էին սովորում իրենց համար խորթ ու խրթին գրաբարի քերականությունը։ Ուստի ցանկանում էր, որ նրանց հարազատ ու հասկանալի աշխարհաբար լեզուն դարձնում դասավանդվի իբրև առանձին առարկա։ Սակայն հանդիպելով գրաբարամուլների ուժեղ դիմադրությանը՝ նա փորձում է հեշտ ու դուրին դարձնել գոնե գրաբար լեզվի ուսուցումը։ Ս. Պալասանյանը հինց այդ նպատակով էլ կազմում է իր «Գործնական քերականություն հայերին լեզվի» դասագիրքը, որի առաջին մասը լույս է տեսնում 1868 թ., իսկ երկրորդ մասը՝ 1869 թ.։

Իր դասագրքի առաջաբանում Ս. Պալասանյանը, քննադատելով Մ. Չամչյանի գրաբարի քերականության դասագիրքը և նրա հետևությամբ կազմված ձևաբանները, գրում է. «Արդ, ինչն է այս բոլոր քերականությունների ընդհանուր բնավորությունն ու ուղղությունը.— վարժապետական շորուցամաք ձևը, որով լեզվի հա-

մար օրինքները են գրում, փոխանակ լեզվի մեջ պարունակված օրինքները քննելու ու պարզելու»¹:

Ս. Պալասանյանը դրաբարի ուսուցումը դյուրին ու արգասավոր դարձնելու համար նրա քերականությունը շարադրում է աշխարհաբար լեզվով ու գործնական եղանակով: Ս. Պալասանյանի դասագիրքը լավ ընդունելություն է գտնում ողջամիտ ուսուցիչների կողմից: Մինչդեռ, դրաբարի կղերամիտ ուսուցիչները և առհասարակ դրաբարամոլները խիստ բացասական վերաբերմունք են ցուցաբերում նրա դասագրքի նկատմամբ: Սակայն նրանցից ոմանք, զգալով, որ դրաբարի քերականության ուսուցումը աշակերտների համար գնալով ավելի ու ավելի անտանելի է դառնում, փորձում են այն դասավանդել աշխարհաբար լեզվով, իհարկե, առանց հրաժարվելու դոգմատիկական մեթոդից:

Եվ ահա նման մի փորձ է անում քահանա Մ. Փափազյանը՝ լույս ընծայելով իր «Հրահանգ քերականության հայերեն լեզվի» (1869) ձեռնարկը, որում դրաբարի քերականության կանոնները բացատրում է աշխարհաբար լեզվով, բայց կաթեխիզիսային եղանակով:

Հակառակ դրաբարամոլների՝ լուսամիտ անձինք փորձում են աշխարհաբար լեզուն դասավանդել դպրոցում: Դրանց թվին է պատկանում Ստեփան Ստեփանեն (1840—1900), որը «Նոր Հայկական լեզվի քերականություն» վերտառությամբ հոգւածում² խոսում է ոչ միայն աշխարհաբար լեզվի ուսուցման անհրաժեշտության մասին, այլև տալիս է նրա քերականական համակարգը և դասավանդման մեթոդը:

Սակայն աշխարհաբար լեզվի կատարելագործման և ուսուցման համար անհրաժեշտ էր ավելի մեծ նախաձեռնություն: Հենց այդպիսի նախաձեռնություն է հանդես բերում Ս. Պալասանյանը՝ հրատարակելով նախ: «Ընդհանուր տեսություն արևելյան գրավոր լեզվի հայոց» (1870) աշխատությունը, ապա «Քերականություն մայրենի լեզվի» (1874) դասագիրքը:

1 Ս. Պալասանյան, Գործնական քերականություն հայերեն լեզվի, հ. 1, Առաջաբան, Թիֆլիս, 1868:

2 Տե՛ս «Հայկական աշխարհ», 1850, № 9—11:

Արևելահայ աշխարհաբար լեզվի ընդհանուր տեսությունը մշակելիս Ս. Պալասանյանը օգտվում է գլխավորապես Ա. Այսաբնյանի «Քննական քերականություն աշխարհաբար կամ արդի հայերեն լեզվի» աշխատությունից: Նա այդ մասին գրում է. «Մենք մեր կողմից խոստովանում ենք, որ քիչ օգուտ չքաղեցինք Հ. Արսեն Այսաբնյան վարդապետի քերականությունից, որը շատ հետաքրքրական տեղեկություններ է պարունակում ընդհանրապես հին և նոր հայերենների վրա»¹:

Ս. Պալասանյանի աշխարհաբարի քերականության դասադիրքն իր թե՛ կառուցվածքով և թե՛ շարադրման եղանակով բավական նման է Խ. Աբովյանի «Նախաշավիղ»-ի երկրորդ մասին՝ աշխարհաբար քերականության առաջին դասագրքին: Հիմք կա ենթադրելու, որ նա ծանոթ է եղել «Նախաշավիղ»-ին: Այսպես, հրատարակիչ Հ. Էնֆիաճյանը, որի տպարանը գտնվում էր Թիֆլիսում, 1862 թ. հրատարակելով «Նախաշավիղ»-ի առաջին մասը, իր «Ազգ»-ում խոստանում է լույս ընծայել նաև նրա երկրորդ մասը: Ս. Պալասանյանը 1865 թ. սկսած ուսուցիչ էր Թիֆլիսի Ներսիսյան դպրոցում: Նա շատ լավ ծանոթ էր Հ. Էնֆիաճյանին, որովհետև իր դասագրքերը տպագրել էր տալիս նրա տպարանում: Ինքնին հասկանալի է, որ Ս. Պալասանյանը, իբրև հայոց լեզվի դասագրքերի հեղինակ, չէր կարող անտարբեր լինել Հ. Էնֆիաճյանի մոտ եղած «Նախաշավիղ»-ի երկրորդ մասի նկատմամբ:

Ս. Պալասանյանը, բացի հայ քերականական-մեթոդական մտքի նվաճումներից, օգուտ է քաղում նաև համաշխարհային ճանաչում գտած աշխարհի անձանց աշխատություններից, ինչպիսիք են Ադալֆ Դիսկերվեգը (1790—1866) և Կոնստանտին Ուլինսկին (1824—1870):

Տրամաբանական ուղղությունը քերականության և նրա ուսուցման մեջ խոր արմատներ է գցում դեռ 19-րդ դարի առաջին կեսին: Սակայն այդ ուղղության որոշ ներկայացուցիչներ ընկնում են ծայրահեղության մեջ: Օրինակ՝ գերմանացի նշանավոր քերական-մանկավարժ Կարլ Ֆերդինանտ Բեկերը իր դասմանած տրամա-

¹ Ս. Պալասանյան, *Ընդհանուր տեսություն արևելյան նոր գրավոր լեզվի*, Թիֆլիս, 1970, էջ 7:

բանական ուղղության մեջ այնքան հեռուն էր գնում, որ քերական-
նական ըմբռնումները նույնացնում էր տրամաբանական հասկա-
ցությունների հետ, քերականության դպրոցական դասընթացը
ծանրաբեռնում էր անհարկի մանրամասնություններով ու խրթնա-
բանություններով և նրա ուսուցումը վերածում տրամաբանական
վարժանքների կատարման: Կ. Ֆ. Բեկերին հակառակ՝ Հակոբ
Գրիմն էլ պահանջում էր քերականությունն իսպառ հանել դպրո-
ցից և մայրենի լեզուն ուսուցանել ուսուցչի կենդանի խոսքի և
ընթերցանության գրքի օգնությամբ, դրանց ընդօրինակության մի-
ջոցով:

Ա. Դիստերվեգը, խիստ քննադատելով թե՛ Կ. Ֆ. Բեկերի և՛ թե՛
Հ. Գրիմի տեսակետները, ճշտորեն որոշում է մայրենի լեզվի քե-
րականության տեղն ու դերը դպրոցում և մանրամասնորեն մշա-
կում է նրա ուսուցման սկզբունքներն ու եղանակները: Եվ ահա Ա.
Պալասանյանն ամենից առաջ հետևում է հենց Ա. Դիստերվեգին:
Նա գիտեր շատ հրեկի անձանց, բայց ամենից բարձր գնահատում
էր Ա. Դիստերվեգին: Ա. Պալասանյանը գրում է, որ նրանցից ա-
ռաջ լեզվի ուսուցման մեջ ամենագլխավոր բանը համարվում էր
հոլովների ու խոնարհումների անվերջանալի ցուցակների մեխանի-
կական, անգիր սերտումը: Մինչդեռ այդ հրեկի մանկավարժներն
ամեն ջանք գործադրում են ուսուցման ընթացքում զարգացնելու
աշակերտների մտավոր կարողությունները և ուղիներ նշելու նրանց
ազատ մտածողության ու ինքնագործության համար:

Անցնելով Ա. Դիստերվեգին՝ Ա. Պալասանյանը գրում է. «Ու-
շագրության արժանի է այս կողմից Դիստերվեգի դասագիրքը: Այս
հրեկի մանկավարժը հետևյալ շորս պայմանները հարկավոր է
համարում լեզվի դասաւորության համար: Նախ՝ բոլոր այն տեղե-
կությունները, որ կամենում ես հաղորդել ուսանողներին լեզվի
վրա, այնպես հաղորդել, ինչպես որ իմքը բնությունը ցույց է տա-
լիս, այսինքն՝ գործնական եղանակով: Երկրորդ՝ երբ կամենում ես
աշակերտիդ այն կետին հասցնեն, որ մեկ կամ մյուս բերականա-
կա՞ն ձևը հասկանա, սորա համար ամենից լավ միջոցը լուծմունքն
է... Երրորդ՝ եթե աշակերտիդ այն կետին հասցրիր, որ մեկ քե-
րականական ձև կամ դասակարգություն կատարելապես հասկա-
նում է, պատվիրիր նորան, որ իմացածը գործնականորեն ցույց

սա... Վերջապես՝ սշխատե՛ դասատվությանդ մեջ միացնել արտա-
փինը նեբֆինի հետ, ձեռ՝ բովանդակության հետ»¹:

Ա. Դիստերվեզը կողմ էր մայրենի լեզվի գործնական ուսուց-
ման: Նրա վերոհիշյալ մեթոդամանկավարժական պահանջները
վերաբերում են մայրենի լեզվի գործնական ուսուցմանը: Ս. Պա-
լասանյանը հայոց լեզվի քերականության իր դասագիրքը կազ-
մում է հենց այդ պահանջներին համապատասխան:

Կ. Ուշինսկին մայրենի լեզվի քերականության ուսուցման
սկզբունքներն ու եղանակները մշակելիս ելնում է Վ. Բելինսկու
այն հիմնարար դրույթից, ըստ որի լեզուն ու մտածողությունը
գտնվում են սերտ փոխկապակցության մեջ, կազմում են անքակ-
տելի միասնություն: Կ. Ուշինսկին, խուսափելով տրամաբանական
քերականության արատներից, օգտագործում է նրա արժեքավոր
կողմերը:

Ս. Պալասանյանը առհասարակ շատ բարձր է գնահատում Կ.
Ուշինսկու մայրենի լեզվի դասագրքերը: Դրանով պետք է բացատ-
րել ալն հանգամանքը, որ նա ջերմորեն ողջունում է Ն. Տիր-Ղե-
վոնդյանին՝ Կ. Ուշինսկու հետևության մեջ հայոց լեզվի դասագիրք
կազմելու համար: Ս. Պալասանյանը մեծ նշանակություն է տալիս
Կ. Ուշինսկու՝ մանավանդ «Ռոդոն սլովո» դասագրքի երրորդ մա-
սին՝ «Ռուսաց լեզվի տարրական գործնական քերականության»-ը
և սրա նշանավոր «Ուղեցույց»-ին, որոնցից օգտվում է աշխարհա-
բարի քերականության իր դասագիրքը գրելիս:

Ս. Պալասանյանի աշխարհաբարի քերականության դասա-
գիրքը բաղկացած է երեք հիմնական մասերից՝ «Կազմություն և
մասունք բանի», «Մտուգաբանություն» և «Բաղդասություն»:

Առաջին մասը բաժանվում է երկու հատվածի՝ «Կազմություն
բանի» և «Մասունք բանի»: Մեկում հաղորդվում են շարահյուսա-
կան տեղեկություններ խոսքի և նախադասության կազմության
մասին, իսկ մյուսում բացատրվում են նախ բառերի իմաստները,
ապա յուրաքանչյուր խոսքի մասի առանձնահատկությունները:
Երկրորդ մասում տրվում են հնչյունաբանությունն ու բառակազ-
մությունը և խոսքի մասերի թեքումը՝ հղովումն ու խոնարհումը:

¹ Ս. Պալասանյան, Գործնական քերականություն հայերեն լեզվի, հ. 1,
Առաջաբան:

ներող մասն ընդգրկում է շարահյուսությունը՝ խոսքի մասերի և նախադասությունների կապակցությունը:

Այսպիսով, Ս. Պալասանյանի դասագիրքը բովանդակում է հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի կամ քերականության բոլոր բաժինները՝ թե՛ հնչյունաբանությունն ու բառագիտությունը և թե՛ ձևաբանությունն ու շարահյուսությունը:

Ս. Պալասանյանի դասագրքում հայոց լեզվի քերականական համակարգը ավելի ամբողջական է և ավելի լավ է մշակված, քան իր նախորդների աշխատություններում: Սակայն այդ համակարգը զերծ չէ թերություններից, որոնք հետևանք են բանասիրական ու տրամաբանական քերականությունների թողած բացասական ազդեցության:

Շատ հաջող է մշակված Ս. Պալասանյանի դասագրքի մեթոդական համակարգը: Նրանում քերականական նյութը մատուցվում է, շարադրվում ղլխավորապես գործնական եղանակով. նախ բերվում ու բացատրվում են կենդանի լեզվից վերցված իրականություններ, բնորոշ նախադասություններ, ապա կատարվում են ընդհանրացումներ, մտահանգումներ և ձևակերպվում, սահմանվում են կանոններ, իսկ վերջում տրվում են դիպուկ օրինակներ և բազմազան վարժություններ: Բացի դրանից, քերականական նյութը շարադրվում է նաև մեկնողական եղանակով. սկզբում հաղորդվում ու բացատրվում են կանոնները, հետո մեջ են բերվում դրանք ամրակալող օրինակներ, իսկ վերջում դարձյալ հանձնարարվում են բազմատեսակ վարժություններ:

Ս. Պալասանյանի աշխարհաբարի քերականության դասագիրքը իր մի շարք արժանիքների շնորհիվ ոչ միայն շատ ջերմ ընդունելություն է գտնում և երկար ժամանակ, մոտ երեսուն տարի, գործածության մեջ մնում, այլև իր անչնչելի հետքերն է թողնում հետազայում կազմված հայոց լեզվի գրեթե բոլոր դասագրքերի վրա:

Ս. Պալասանյանի դասագրքի վերաբերյալ հրապարակվում են ըննադատական դիտողություններ, որոնցից ուշագրավ է հատկապես Ղ. Աղայանի գրախոսությունը (1874):

Ղազարոս Աղայանը (1840—1911) հայոց լեզվի քերականության մեջ ամենաբարդ ու ամենադժվար խոսքի մասը համարում է բայը և մանավանդ նրա խոնարհումը: Ուստի իր գրախոսության

մեջ նա շոշափում է գլխավորապես այն հարցը, թե բայն իր խոնարհմամբ հանդերձ ինչպես է տրված Ս. Պալասանյանի դաժադրքում: «Առաջժ, — գրում է նա, — ընտրեցի միայն բայերը, սլառճառ, դորա ամենադժվար մասն են ներկայացնում մեր բերականության և դորա են ամենից շատ մշտեկելու կարեւորություն ունեցողը»¹:

Քննադատելով Ս. Պալասանյանին՝ Ղ. Աղայանը նշում է, որ նա բայի որոշ ժամանակներ սխալ է դորձածում և հղանակն էլ դուր է համարում բայական հատկանիշ: Բայն ունի ժամանակ, դեմք և թիվ, բայց ոչ հղանակ: Բառերը, առանձին-առանձին վերցրած, հղանակ չունեն: Նրանք հղանակներ են ունենում, երբ կապակցվում են նախադասության մեջ: Հետեւաբար, հղանակը վերաբերում է նախադասությանը:

Այնուհետև Ղ. Աղայանն այն միտքն է հայտնում, որ հղանակը հատուկ լինելով նախադասությանը, սրա նման բազմազան է, բազմաբանակ և այդ տեսակետից էլ ուսուցման համար մեծ դրժվարություն է ներկայացնում, ուստի չպետք է դնել խոնարհման մեջ: Օրինակներ բերելով այն մասին, թե հղանակների բազմադանությունն ու շատությունը ինչպես է ծանրացնում բայի խոնարհումն ու ուսուցումը, Ղ. Աղայանը գրում է. «Այսպես — հթե շարունակելու լինենք տեսակ-տեսակ հղանակների մեջ բերել, հազարից ավելի հղանակ կստանանք: Ի՞նչ է կորցնում մեր լեզուն սեռ չունենալով, ի՞նչ կկորցնեն մեր բայերը, հթե հղանակ չունենան... Եվ ահա խոնարհեմ մի բայ առանց հղանակի, երբ որ տեսաք ավելի պարզ չէ և խելացի, ավելացրեք վերան որքան հղանակ և կամիք»²:

Այսպիսով, Ղ. Աղայանի ամենահիմնական դիտողությունը վերաբերում է Ս. Պալասանյանի դասագրքի քերականական համակարգին, այն էլ հատկապես բայի խոնարհմանը: Ինչ վերաբերում է այդ դասագրքի ուսուցողական համակարգին, Ղ. Աղայանը չի անում ոչ մի գիտողություն: Ավելին, նա իր գրախոսության վերջում այն կարծիքն է հայտնում, որ բայի վերաբերյալ հատվածը խմբագրելուց հետո Ս. Պալասանյանի քերականության դասա-

¹ Տե՛ս «Մեղու Հայաստանի», 1874, № 35:

² Տե՛ս «Մեղու Հայաստանի», 1874, № 35:

գիրքը կարելի է օգտագործել դպրոցում: Այդ մասին Ղ. Աղաջանը պարզորոշ գրում է. «...Մի առանձին հավելվածով բայկը կարելի է առանձին սրբագրել ու տպագրել, որ ընդամենը մեկ թերթ լինելով՝ շատ ծախք էլ չի երթալ: Իսկ քերականության մյուս մասերի ու թերութանց վրա հս աշխ մ խոսելու ժամանակ չունիմ, մանավանդ, որ դոքա մեջ կարևոր սխալներ էլ չկան, բացի դերանվան մեջ ստացական ընդունելը»¹:

Ինչպես տեսնում ենք, Ղ. Աղաջանը խոսում է Ս. Պալասանյանի դասագրքի ղեկավարությունների հաղթահարման, այլ ոչ թե քերականության ուսուցման ժխտման մասին:

Սակայն բանն այն է, որ Ղ. Աղաջանը հաստատապես չի մնում իր տեսակետին: Իր մի այլ գրախոսության մեջ (1884) խոսելով Ն. Տեր-Ղևոնդյանի «Մայրենի լեզվի քերականության տարիքը» (առաջին մաս՝ 1882 թ., երկրորդ մաս՝ 1883 թ.) դասագրքի մասին՝ նա այն կարծիքն է հայտնում, որ տարրական դասարաններում քերականությունը չպետք է ավանդել, և որ մայրենի լեզուն աշակերտներին պետք է սովորեցնել ընտիր գեղարվեստական նյութերի ընթերցման և նրանց բանավոր ու գրավոր խոսքի զարգացման միջոցով:

Ղ. Աղաջանը գրում է. «Այսպիսով ահա մերժելով քերականության մոտքը տարրական դպրոցում, մենք չենք մերժում ուղղագրություն սովորեցնելու անհրաժեշտությունը, բայց այդ ուղղագրությունը պետք է սովորեցնել ընթերցանության դասագրքի վրա և ոչ ին մի առանձին դասագրքի, որ ոչ մի կապ չունի ընթերցանության գրքի հետ և երբեք նրա հարազատ եղբայրը լինել չի կարող»²:

Այսպիսով, Ղ. Աղաջանը ուղղագրության ուսուցման անհրաժեշտությունն ընդունում է, բայց առանց քերականության միջնորդության: Մինչդեռ ուղղագրության ուսուցման մեջ մեծ դեր է կատարում քերականությունը, մի անհերքելի ճշմարտություն, որն ընդունում են բոլոր ականավոր քերական-մանկավարժները:

Որոշ ժամանակ անց Հար. Թումանյանը քերականության իր դասագրքի (1908) առթիվ գրում է. «Վերջացնելով խոսքս՝ պարտք

¹ Տե՛ս «Մեղու Հայաստանի», 1874, № 35:

² Ղ. Աղաջան, Երկեր, հ. 4, Երևան, 1963, էջ 191:

եմ համարում հայտնի խորին շնորհակալություն մեր մանկավարժ բանաստեղծ պ. Ղաղարոս Աղայանին, որ իր խորհուրդներով օգնեց ինձ դասագիրքս կազմելու ժամանակ»¹:

Այս մեջբերումից էլ երևում է, որ Ղ. Աղայանն առհասարակ դեմ չի եղել քերականության ուսուցմանը դպրոցում:

Սակայն այդ ժամանակ մեծ բանավեճ էր զնում հայոց լեզվի հոլովների հարցի շուրջ: Ղ. Աղայանը, հանդես գալով «Նոր դըպրոց» պարբերաթերթում (1908), գրում է, որ հիմ հոլով ասածը պետք է ընդունվի, ապա դա պետք է լինի ոչ թե ըստ նշանակության, ինչպես Ս. Մալխասյանն է ասում, այլ ըստ վերջավորության, ինչպես Մ. Աբեղյանն է պնդում: Շարունակելով իր խոսքը՝ նա ասում է՝ ես ինքս չեմ ընդունում ոչ մի հոլով և շատ ամոսոսում եմ, որ Մ. Աբեղյանը միայն հրկու հոլով է դուրս մղել և ոչ բոլորը միասին, և ոչ ամբողջ քերականությունը: Ղ. Աղայանը միաժամանակ նշում է, որ ինքը դեմ է միայն դպրոցական քերականության: Դիմելով «Նոր դպրոց»-ի խմբագրությանը՝ Ղ. Աղայանը գրում է. «...Խնդրում եմ, որ թույլատրվի ինձ կովելու ընդդեմ մի հնացած նախապաշարմունքի, որի անունն է քերականություն: Իմ խոսքը ոչ մասնավորապես լեզվագիտական, այլ դպրոցական քերականությունների մասին է: Եվ որքան փոքր լինի ծավալով դըպրոցը, այնքան անընդունելի պետք է լինի նրանում որևէ քերականություն, թեկուզ նա անվանվի ամենատարբերակ»²:

Ինչպես բացատրել Ղ. Աղայանի նման վերաբերմունքը:

Նախ՝ Ղ. Աղայանը դեմ չի եղել քերականության ուսուցմանը բարձր դասարանում: Երկրորդ՝ նա մերժել է քերականության, ինչպես առանձին առարկայի, դասավանդումը ցածր դասարաններում: Նրա կարծիքով քերականությունը ցածր դասարաններում պետք է կապվի ընթերցանության ու շարադրության հետ, ավելի՛ որոշ՝ դառնա դրանց կցորդը, կատարի սպասարկու դեր: Ղ. Աղայանի այդ տեսակետը իր ցայտուն արտահայտությունն է գտել նրա մասնակցությամբ կազմված հայոց ծխական դպրոցների ծրագրի ու կանոնադրության նախագծում (1906): Վերջապես՝ Ղ. Աղայանը

1 Հառ. Թումանյան, Հայոց աշխարհարար լեզվի համառոտ ստուգարանություն, Թիֆլիս, 1904, էջ 55—56:

2 Ղ. Աղայան, Երկեր, հ. 4, Երևան, 1963, էջ 231:

դեմ է եղել քերականության անհարկի մանրամասնություններով ու անտանելի խորթնաբանություններով՝ լեցուն դասագրքերին, նրա ձեական, շորուցամաք դասավանդմանը: Եվ ահա քննադատելով քերականության նմանօրինակ դասագրքերն ու դասավանդման եղանակները՝ նա երբեմն ընկել է ծայրահեղությունների մեջ, ճիշտ տեսակետների հետ միասին արտահայտել է նաև սխալ կարծիքներ:

Այդուհանդերձ, Ղ. Աղայանը մեծ դեր է կատարում մայրենի լեզվի ուսուցման գործում: Նա դեռ 1875 թվականից սկսած իրար հետևից հրատարակում է «Ուսումն մայրենի լեզվի» ընթերցարանները, որոնք իրենց մատչելի լեզվի ու հարուստ բովանդակության շնորհիվ լայն տարածում են ստանում և երկար տարիներ մնում են գործածության մեջ: Նա հայոց լեզվի և գրականության ուսուցմանը նպաստում է նաև իր մանկական գողտրիկ գրվածքներով:

Հայրապետ Ղուկասյանը (1848—1915), որ ժամանակակից էր Ղ. Աղայանին, այլ կերպ էր դնում ու լուծում դպրոցում քերականության ուսուցման հարցը: Նա «Համառոտ հայացք մայրենի լեզվի ուսուցման վրա» (1874) աշխատության մեջ պարզ ու հստակ պատկերացում է տալիս դրաճանաչության, ընթերցանության, քերականության ուսուցման, բանավոր ու գրավոր խոսքի զարգացման մասին:

2. Ղուկասյանը շատ կարևոր է համարում աշխարհաբարի ուսուցումը դպրոցում, բայց օգտակար է համարում նաև գրաբարի դասավանդումը: Նրա կարծիքով՝ ուսման սկզբնական աստիճանում պետք է անցնել աշխարհաբարի, իսկ բարձր աստիճանում՝ նաև գրաբարի քերականությունը: Սակայն դա հարկավոր է անել չափավոր: Այդ մասին նա գրում է. «Աշխարհաբարի և գրաբարի գույակից դասավանդություն ասելուց չպետք է հեղափայտել, սակայն, որ առաջին իսկ տարիներից հարկավոր է խառնել մանուկների դասերի մեջ նոցա անհասկանալի գրոց լեզուն, որ կնշանակե՞ր բնկղմիլ այն մոլորության մեջ, որին հետևում էին մեր անցյալ տարիների ուսուցիչները: Այդ բանի համար պետք է հետևել մանկավարժության մեջ ընդունված այն առողջ մեթոդին, որ տանում է հեշտից ու ծանոթից դեպի դժվարն ու անծանոթը, այսինքն՝ պետք

է աստիճան առ աստիճան և փոքր առ փոքր աշխարհաբարի հետ կցորդել գրաբարը՝ աշխատելով աշխուսման այնպիսի, չծանրաբեռնել մանուկների գլուխը ավելորդ գիտելիքներով նորա մասին»¹:

Ունենալով դիդակտիկական ճիշտ ելակետ՝ Հ. Ղուկասյանը գտնում է, որ հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում հենց սկզբից հարկավոր է արթնացնել աշակերտի ուշադրությունը և ապահովել նրա նախաձեռնությունը: Դրա համար ուսուցիչը պետք է նրան միշտ նորանոր գիտելիքներ հաղորդի՝ նյութ քաղելով ոչ միայն գրքից, այլև շրջապատի կյանքից: Ընդ որում, գիտելիքները ուսուցանելիս նա սկզբում պետք է օգտագործի խոսակցական, հարցողական մեթոդը, իսկ հետո պետք է աստիճանաբար անցնի պատմողական եղանակին: Դպրոցից հարկավոր է ընդմիշտ ջրնջել, արմատախիլ անել այն մեռյալ ու մեռցնող մեթոդը, որով ստիպում էին աշակերտներին անհասկանալի գրաբար լեզվով անգիր անել բազմաթիվ շորուցամաք կանոններ քերականության բոլոր մասերից, բայց չէին տալիս հմտություն, որն է գործնական պատրաստություն:

Հ. Ղուկասյանը գտնում է, որ 1—3-րդ դասարանում պետք է անցնել քերականական նախագիտելիքներ՝ ընթերցանության նյութերի հետ միասին, 4—5-րդ դասարանում՝ աշխարհաբարի քերականության համառոտ դասընթաց՝ գրաբարի վերաբերյալ հակիրճ տեղեկություններով հանդերձ և գեղարվեստական խոսքի ընտիր նմուշներ, 6—7-րդ դասարաններում՝ այդ նմուշներին զուգընթաց ծանոթություն տալ գրականության տեսության և ոճաբանության վերաբերյալ:

Նրա մշակած հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացն իր ժամանակին մի կարևոր իրադարձություն էր, նորություն: Ավելի նշանակալից էր մանավանդ նրա մեթոդական համակարգը, որ տրված են մայրենի լեզվի ուսուցման այնպիսի սկզբունքներ ու եղանակներ, որոնք մինչև այժմ էլ դեռ պահպանում են իրենց թարմությունը:

Հ. Ղուկասյանը մշակում է նաև հայոց լեզվի ծրագրի նախագիծ՝ Ալեքսանդրապոլի (այժմ՝ Լենինական) վիճակային դրսորդի համար²: Բացի դրանից, նա կազմում է հայոց լեզվի ըն-

¹ Տե՛ս «Մեղու Հայաստանի», 1974, № 17:

² Տե՛ս «Մեղու Հայաստանի», 1974, № 18:

թերցարաններ (3—4-րդ դաս.): Իր մեթոդական համակարգը և մայրենի լեզվի դպրոցական դասընթացը մշակելիս Հ. Ղուկասյանը օգտվում է Խ. Աբովյանի, Ս. Նազարյանի, Մ. Նալբանդյանի և այլոց աշխատություններից: Նա քաջ ծանոթ էր նաև համաշխարհային ճանաչում գտած մանկավարժների, մանավանդ Ա. Դիստերվեգի և Կ. Ուշինսկու գործերին: Հ. Ղուկասյանը այդ մեծանուն մանկավարժների հայացքները տարածում է հայ ուսուցիչների շրջանում: Դեռ 1880 թ. նա թարգմանում ու հրատարակում է Ա. Դիստերվեգի «Հիմնական դիդակտիկական կանոններ» վերտառությամբ աշխատությունը, որը մեծապես նպաստում է ոչ միայն մայրենի լեզվի, այլև մյուս առարկաների դասավանդմանը հայոց դպրոցներում:

Մաքսու Մամուրյանը (1830—1901) հուլյնսկես մեծ ծառայություն ունի մայրենի լեզվի ուսուցման բնագավառում: Նա կազմում է մայրենի լեզվի դասագրքեր, որոնցից նշանավոր են «Առաջին ընթերցարան», «Նոր ընթերցարան», «Բանալի հայերեն շարադրություն» և այլն:

«Բանալի հայերեն շարադրություն» (1878) դասագրքում ղեկավարված են ընթերցանության նյութեր ու քերականության կանոններ՝ զուգընթաց ուսուցման համար: Ինչպես երևում է առաջաբանից, Մ. Մամուրյանը իր դասագիրքը կազմելիս հետևել է գլխավորապես անգլիացի մանկավարժ Ջիմսթրսին:

Մ. Մամուրյանը խստորեն քննադատում ու մերժում է գիտելիքների մեխանիկական, անդիտակցական սերտման դոգմատիկական մեթոդը: Ընդհակառակն՝ նա վճռապես պաշտպանում է ուսուցման գործնական եղանակը, որով առաջնորդվում է իր «Բանալի հայերեն շարադրություն» դասագիրքը կազմելիս: Նրա կարծիքով քերականությունը արգասիք է լեզվի, նրա հիմնաքարն ու բուն ալկոնքը լեզուն է: Ուստի ուսուցման ընթացքում պետք է նախ դիտվեն, զննվեն ու իմաստավորվեն կենդանի խոսքից վերցված լեզվական իրողություններ, ապա արտածվեն, ձևակերպվեն ու ամրակապվեն քերականական կանոններ: Սակայն քերականական գիտելիքների ուսուցումը ինքնանպատակ չպետք է լինի, դրանք պետք է իրենց գործնական կիրառումը ստանան: Այդ նպատակով տեսական գիտելիքների հետ հարկավոր է ուսուցանել նաև գործնական հմտություններ:

Մ. Մամուրջանը ուսուցման մեջ կարևոր դեր է հատկացնում նաև զննական մեթոդին: Իր «Ուսուցանելու արվեստ» (1881) նշանավոր աշխատության մեջ օգտակար խորհուրդներ է տալիս մայրենի լեզվի ուսուցման ընթացքում այդ մեթոդի կիրառման վերաբերյալ: Նա ուսուցչին հանձնարարում է ուսուցմանն այնպիսի ընթացք տալ, որ աշակերտը կարողանա դիտել, զննել առարկաները և հասկանալ ու զանազանել դրանց գաղափարներն արտահայտող բառերը: Այնուհետև նշում է հաղորդվի այնպես, որ բառերի նշանակած առարկաներն ու հարակից պարագաները ակնառու դառնան աշակերտի աչքի առջև, իսկ դրանց գաղափարները հաստատապես ամրակալվեն նրա մտքի մեջ: Մայրենի լեզվի ուսուցումը զննական ուղիով օժտելու համար ուսուցիչը կարող է օգտագործել ինչպես առարկաները, այնպես էլ նրանց զանազան պատկերները: Մ. Մամուրջանը գրում է. «Արդ, այս կերպ դասատվությանը տղոց ըմբռնումն, դատումն, հղացումն, հիշողությունն ավստի չալալու թյուր մը կգործեն, մինչդեռ ուրիշ մեթոդ մը կրնա մահու չափ տաղտուկ պատճառել տղոց»¹:

Մ. Մամուրջանը գործնական ուսուցման համար կարևոր է համարում նաև հետախուզական, որոնողական մեթոդը, որը խթանում է աշակերտի ինքնագործությունն ու ինքնամտածությունը, նրան առաջնորդում է, մղում գյուտերի հետքը որոնելու, գիտելիքների բուն ակունքին հասնելու Հետախուզական մեթոդը դրա հետ միասին աշակերտի մեջ առաջացնում է սեր, փափագ, հետաքրքրություն ինքնուրույն հետազոտական աշխատանքի նկատմամբ և նրան սովորեցնում այդպիսի աշխատանքի կատարման հնարքներ: Խոսելով հետախուզական մեթոդի մասին՝ Մ. Մամուրջանը կատարում է այսպիսի մի համեմատություն. «Լավ դասատվությունը հար ու նման հետևանք ունի մտքի վրա, ինչ որ ունեն հարուստ հողերի վրա կինդանի բեղմնավոր արմատներն՝ պտուղները բաղմապատկելով, մինչդեռ ուսուցանելու ողորմելի եղանակն այնքան անբերրի է, որքան ամուլ հողի մը վրա չոր, անհյուսիս, վտիտ ոստեր... Անշահ է նաև այն ուսուցման եղանակն, որ չպատրաստեր աշակերտն առանց իր օգնության զարգանալու, նույնպես իր անոր փափագը չգրգռեր ուսմունք ու գիտություն ստանալու»²:

¹ «Հայ մանկավարժներ», 2 գ., Երևան, 1961, էջ 48:

² «Հայ մանկավարժներ», 2 գ., Երևան, 1961, էջ 56:

Մ. Մամուրյանը ուսուցման համար մեծ նշանակություն է տալիս ուսուցչի լեզվին ու ոճին: Աշակերտները լեզու են սովորում բոլոր ուսուցիչներից: Ուստի յուրաքանչյուր ուսուցիչ պարտավոր է հոգ տանել իր լեզվի ու ոճի մասին: Նա ամեն ջանք պետք է գործադրի, որ իր լեզուն լինի ուղիղ, պարզ, պայծառ, բարեհնչյուն:

Մ. Մամուրյանը գտնում է, որ առհասարակ դասավանդման լեզուն պետք է ճիշտ, ստույգ լինի թե՛ քերականական և թե՛ ուսուցողական տեսակետից: Անշուշտ, աշակերտը լեզուն սովորում է քերականության ուսուցման ընթացքում: Սակայն մարդ քերականության դասեր առնելով չէ, որ քերականապես ճիշտ խոսելու է վարժվում: Աշակերտը նույնպես ճիշտ խոսել պետք է սովորի և՛ դպրոցում, և՛ տանը, և՛ շրջապատում: Իսկ եթե աշակերտի խոսքի վրա ազդում է ուրիշի սխալ խոսակերպը, ուսուցիչը պետք է ուղղի նրան:

Այնուհետև Մ. Մամուրյանն այն կարծիքն է հայտնում, որ ուսուցչի լեզուն պետք է լինի ոչ միայն պարզ, պայծառ, ճիշտ ու բարեհնչյուն, այլև ճոխ, հարուստ, որպեսզի բոլոր անհրաժեշտ դեպքերում կարողանա հարմար բառեր գործածել, իհարկե, պահպանելով չափի զգացումը: Այդ առթիվ Մ. Մամուրյանը գրում է. «Իր պաշարը գործնականապես անսպառելի պիտի լինի, որպեսզի իր աշակերտներուն բազմադիմի կարողությանց հարմարի իր ուժով, և որպեսզի նեղություն չքաշի բուն բառն իր բնիկ տեղը գործածելու: Այս դրությունը ստանալու միակ միջոցն է ընտիր հեղինակներու գործերը կարդալ: Բայց թեև բառերու կողմն առատ՝ պետք չէ, որ չափին ավելի հորդառատ լինի»¹:

Ս. Պալասանյանի դասագիրքը աշխարհաբարի քերականության ուսուցումը ապահովում էր գլխավորապես բարձր, բայց ոչ ցածր դասարաններում, որովհետև կրտսեր դպրոցականների ուժերից վեր էր, նրանց համար բավական ծանր ու դժվարին: Ուստի նրա լույս ընծայումից հետո ևս կրտսեր դպրոցականների համար տարրական քերականության դասագրքի ստեղծումը մնում էր որպես հրամայական պահանջ:

Առաֆել Բահաթրյանն (1848—1883) առաջինն է լինում, որ

¹ «Հայ մանկավարժներ», 2 գ., Երևան, 1961, էջ 58:

բավարարում է այդ պահանջը՝ հրատարակելով «Քերականություն աշխարհիկ լեզվի» (1879) դասագիրքը ցածր դասարանների համար:

Ա. Բահաթրյանի դասագիրքը բաղկացած է «Մտածական վարժություններ» հատվածից և երեք հիմնական գլուխներից, որոնք կրում են «Նախադասություն», «Բառ», «Գիր» վերնագրերը: Տարրական քերականության ամբողջ դասընթացը այդ գլուխներում բաժանված է 45 դասերի: Ըստ որում, յուրաքանչյուր դասի սկզբում բերվում են օրինակելի նախադասություններ և արտածվում քերականական կանոններ, իսկ վերջում հանձնարարվում են վարժություններ: Քերականական կանոնների սահմանումներն առհասարակ պարզ են, հասկանալի, բայց կան նաև թերի, անճիշտ ձևակերպումներ: Նյութի շարադրման եղանակը և վարժությունների համակարգը լիովին համապատասխանում են մայրենի լեզվի դործնական ուսուցման սկզբունքներին:

«Մտածական վարժություններ»-ը կրում են նախապատրաստական բնույթ և ստեղծում են որոշ կովան հիմնական նյութերի շարադրման համար: Առաջին գլխում խոսվում է նախադասության, նրա անդամների ու տեսակների, երկրորդ գլխում՝ բառերի կազմության և հոլովման ու խոնարհման, երրորդ գլխում՝ տառի, հնչյունի, վանկի մասին և այլն:

Ա. Բահաթրյանի ժամանակ հայոց լեզվի ուսուցումը տուժում էր ոչ միայն քերականության դասագրքի, այլև մեթոդական ուղեցույցի բացակայության պատճառով, այսինքն՝ դժվարության առջև էին կանգնած թե՛ աշակերտը և թե՛ ուսուցիչը: Ուստի նա քերականության դասագրքի հետ գրում է նաև մեթոդական ուղեցույց, որը կոչվում է «Փոխանակ առաջաբանի» (1878): Եվ նման մի ուղեցույցի կարիքն այնքան մեծ էր, որ «Մանկավարժական թերթ»-ը այն տպագրում է ավելի շուտ՝ մինչև դասագրքի լույս ընծայումը: Այդ պարբերաթերթում ասված է. «Արդեն հայտնի է, որ մեր ուսումնարանների մեջ մեծ կարևորություն է զգացվում մայրենի լեզվի կանոնավոր դասատվության: Մայրենի լեզվի ուսուցիչների մեծ մասը մեծ դժվարություններ է կրում յուրյանց առարկայի մեջ՝ նախ յուրյանց անպատրաստականությունից և երկրորդ ու գլխավոր՝ յուրյանց առաջնորդող ձեռնարկ շունհնալու պատճառ-»

ուով»¹։ Հենց դրա համար էլ պարբերաթերթի խմբագրությունը արագացնում է Ա. Բահաթրյանի ուղեցույցի լույս ընծայումը։

Ա. Բահաթրյանն իր «Առաջաբան»-ում նախ քննության է առնում իրարամերժ ուղղությունների ներկայացուցիչների, հատկապես Կ. Ֆ. Բեկերի, Հ. Գրիմի և Ա. Դիստերվեգի քերականական մեթոդական սկզբունքներն ու հայացքները։ Խիստ քննադատելով թե՛ Կ. Ֆ. Բեկերին և թե՛ Հ. Գրիմին՝ նա մեծ հարգանքով ու խոր ակնածանքով է խոսում Ա. Դիստերվեգի մասին։ Ա. Բահաթրյանը ցույց է տալիս, թե ինչպես Ա. Դիստերվեգը ոչ միայն հետևողականորեն պայքարում է քերականապաշտ բեկերականների և քերականատյաց գրիմականների դեմ, այլև ճշտորեն է որոշում մայրենի լեզվի քերականության տեղն ու դերը դպրոցում, մանրամասնորեն մշակում է նրա գործնական ուսուցման սկզբունքներն ու մեթոդները։

Հայ իրականության մեջ ևս ոմանք մեծ դեր էին հատկացնում մայրենի լեզվի քերականության շորուցամաք, վերացական ուսուցմանը, իսկ ոմանք էլ, ընդհակառակն, պահանջում էին այն հանել դպրոցից։ Մինչդեռ հայ առաջադեմ քերական-մանկավարժները պաշտպանում ու արմատավորում էին մայրենի լեզվի քերականության գործնական ուսուցումը դպրոցում։ Ա. Բահաթրյանը, լինելով նրանց առաջին շարքերում, մեծ դեր է կատարում հայոց լեզվի քերականության դպրոցական դասընթացի մշակման և ուսուցման գործում։ Եվ իրոք, կազմելով իր դասագիրքը և ուղեցույցը, նա իրեն նպատակ է դնում դյուրեւ, արդասավոր ու հետաքրքրական դարձնել թե՛ աշակերտների և թե՛ ուսուցչի աշխատանքը։ «Մեր այդ դուզնաբյա աշխատությունը,— ասում է նա համեստորեն,— թող կարող լինի փոքր-ինչ հեշտացնել ուսուցիչներին ուսուցանելը, իսկ աշակերտին՝ ուսանելը»²։

Ա. Բահաթրյանն իր «Առաջաբան»-ում տարբերություն է դնում դիտական և դպրոցական քերականությունների միջև։ Գիտական քերականությունն ունի լայն ընդդիմում, նա հետազոտում է լեզվի բոլոր օրենքները։ Մինչդեռ, դպրոցական քերականությունը ուսումնասիրում է լեզվի միայն ամենագլխավոր կանոնները, որոնք

¹ Տե՛ս «Մանկավարժական թերթ», 1878, № 4։

² Տե՛ս «Մանկավարժական թերթ», 1878, № 4։

անհրաժեշտ են աշակերտին ճիշտ խոսելու, գրելու և կարդալու համար: Ուստի դպրոցական քերականություն համար նյութ ընտրելիս հարկավոր է հրաժարվել հիշողությունը ծանրարհուճող անհարկի մանրամասնություններից ու խրթնարանություններից: Այդ քերականությունը պետք է լինի ավելի շատ գործնական, քան տեսական:

Այնուհետև Ա. Բահաթրյանը գտնում է, որ դպրոցական քերականությունը պետք է գիտական քերականությունից տարբերվի իր ոչ միայն ծավալով, այլև մեթոդով: Գիտական քերականության մեթոդը համապատասխանում է միայն առարկայի բնույթին: Այնինչ դպրոցական քերականության մեթոդը, բացի ուսուցանվող նյութից, պետք է նկատի առնի նաև սովորողին, նրա զարգացման աստիճանը: Ընդ որում, ինչ որ երեխան խմանում է լեզվից, քերականությունը պետք է դարձնի գիտելիք, իսկ ինչ չգիտի, պետք է ինքը հաղորդի, սովորեցնի: Նրան: Հետևաբար, քերականության ուսուցումը դպրոցում պետք է լինի ոչ թի ինքնանպատակ, այլ միջոց աշակերտներին լեզուն ճիշտ հասկացնելու և սովորեցնելու, նրա զբավոր և բանավոր խոսքը զարգացնելու համար: Ա. Բահաթրյանը գրում. «Եթե քերականությունը չի օգնում գրական լեզվի ուղիղ հասկացողության ու ճիշտ կիրառության, եթե նա չի գտնում, չի հարթում, չի սղորկում ընդհանուր և դասատվությունից ժողոված լեզվի պաշարը և կամ չի բարձրացնում լեզվի արժարժված դասողությունը մինչև կատարյալ գիտության, նա այնուհետև ոչինչ ու ոչինչ արժեք չունի»¹:

Ա. Բահաթրյանը ես այն միտքն է վարդացնում, որ ոչ թի լեզուն է արդյունք քերականության, այլ քերականությունը՝ լեզվի: Ուստի, ուսուցման ընթացքում նախ պետք է գիտվեն ու բացատրվեն կենդանի լեզվից վերցված կրականություններ, ապա դուրս բերվեն ու ձևակերպվեն քերականական կանոններ: Գրան համապատասխան՝ նա իր դասադրքում սկզբից տալիս է օրինակելի նախադասություններ, իսկ հետո դրանցից արտածում քերականական կանոններ, այսինքն՝ նյութը շարադրում է գործնական եղանակով: Խիստ քննադատելով ու մերժելով դոգմատիկական, կաթին խիղիսային մեթոդը՝ Ա. Բահաթրյանը հանձնարարում է մայրենի

¹ Տե՛ս «Մանկավարժական թերթ», 1878, № 4:

լեզվի ուսուցման ընթացքում ամեն կերպ խթանել աշակերտների ինքնագործությունը, ինքնուրույնությունն ու նախաձեռնությունը: Նրա կարծիքով՝ դա ևս պետք է լինի քերականության գործնական ուսուցման բնորոշ առանձնահատկությունը: Քերականության ուսուցումը օգտակար ու հետաքրքրական կարող է լինել այն դեպքում, «երբ նա, իբրև միջոց լեզվի նպատակին հասնելու, յուր կազմավորող զորությունը գործ է դնում բուրրովին գործնական կերպով, այն է՝ երբ նա հոգում է, որ աշակերտները լեզվի կանոնները ծագեցնեն, հետեցնեն կենդանի լեզվից, կենդանի կերպով քմբռնեն, պործադրեն, վարժվեն այնքան, մինչև որ կատարելապես սկսականացնեն յուրյանց»¹:

Ա. Բահաթրյանը մայրենի լեզվի գործնական ուսուցման համար շատ կարևոր է համարում բանավոր և գրավոր վարժությունների կատարումը: Նա մշակում է վարժությունների մի կուռ, ամբողջական համակարգ: Այդ վարժությունները կրում են մարզողական, վերլուծական և կիրառական բնույթ: Ա. Բահաթրյանը, նման վարժություններ դնելով իր դասագրքում, հանձնարարում է դրանց պատշաճ տեղ տալ նաև քերականության ուսուցման ընթացքում:

Ա. Բահաթրյանը գտնում է, որ ընթերցանությունը և քերականությունը պետք է ուսուցանել որպես առանձին դասընթացներ, բայց դրանց միջև հարկավոր է սահմանել սերտ փոխկապակցություն, որպեսզի շարունակեն, լրացնեն միմյանց և ծառայեն իրենց ընդհանուր նպատակադրմանը՝ մայրենի լեզվի յուրացմանը: Նրա կարծիքով՝ մայրենի լեզվի ուսուցման ընթացքում հարկավոր է օգտագործել թե՛ քերականության դասագրքում տրված օրինակելի նախադասությունները, թե՛ ընթերցարանում ղեկողված հատվածները և թե՛ կենդանի խոսքի օրինակները: Ընդ որում, «երևիսանախ և առաջ այդ օրինակելի նախադասությունները դիտում է, հետո լեզվի վանազան երևույթներն քմբռնում և վերջում սկսում է վարժվել այնքան, որ դիտածն ու քմբռնածը նորա մեջ արյուն ու մարմին է դառնում: Միայն երբ աշակերտները խելամուծությամբ կքմբռնեն դիտածը և ինքնագործությամբ օրինակելի նախադասությունները լուծելով պարզ հայացք կստանան լեզվի այս կամ այն

¹ Տե՛ս «Մանկավարժական թերթ», 1873, № 4:

կանոնի վրա, դորանից հետո կարելի է անցնել հոգվածների վեր-
լուծության, որպեսզի հոգավորված բանի մեջ առավել ամրապնդ-
վի այդ կերպ հայթայթված հայացքը... Այսպիսով, օրինակելի նա-
խադասությունները պիտի կազմեն նախապատրաստություն, ըն-
թերցարանի հոգվածները՝ վարժության կենտրոն, իսկ աշակերտ-
ների տված օրինակները՝ վախճան¹։

Ա. Բահաթրյանն իր «Առաջաբան»-ում համարձակորեն դնում է
և հիմնավորապես լուծում մայրենի լեզվի ուսուցման դրեթե բո-
լոր հարցերը։ Նրա «Առաջաբան»-ը հայ դասատուների համար ու-
նեցավ այն նշանակութունը, ինչ որ Կ. Ուշինսկու «Ուղեցույց»-ը
ուսուցիչների համար։

Ա. Բահաթրյանը, «Առաջաբան»-ի տպագրումից մի քանի
տարի անց, լույս է ընծայում նաև իր «Ուղեցույց հայ ուսուցչի՝
ընդհանուր մեթոդիկա»-ն (1882), որը փաստորեն հայոց լեզվի
մեթոդիկայի ստեղծման առաջին փորձն էր։ Նա իր ձեռնարկում
շարադրում է մայրենի լեզվի ուսուցման ընդհանուր դիդակտիկա-
կան սկզբունքներն ու հղանակները և տալիս առաջին դասարանի
ուսումնական նյութի մեթոդական մշակումը։ Չնայած Ա. Բահա-
թրյանի «Ընդհանուր մեթոդիկա»-ն չունի նրա «Առաջաբան»-ի
շուքն ու փայլը, բայց և այնպես խիստ անհրաժեշտ էր ու օգտա-
կար հայ ուսուցիչների համար։

Ա. Բահաթրյանը շատ կարճատև կյանք ունեցավ։ Նա չհասց-
րեց իր դասագիրքը, դպրոցում փորձարկվելուց հետո, վերամշակել
ու բարեփոխել։ Մինչդեռ տարրական քերականության ավելի կա-
տարյալ դասագրքի կարիքը գնալով ավելի ու ավելի էր զգացվում։

Նիկողայոս Տեր-Ղևոնդյանը (1848—1920), հրատարակելով
«Մայրենի լեզվի քերականության տարիքը» (Ա. մաս՝ 1882, Բ.
մաս՝ 1883), դալիս է բավարարելու հենց այդ պահանջը։ Իր դա-
սագիրքը կազմելիս Ն. Տեր-Ղևոնդյանը օգտվում է Ս. Պալասան-
յանի և Ա. Բահաթրյանի դասագրքերից։

Բայց ամենից ավելի նա հետևում է Կ. Ուշինսկուն և նրա
նման ստեղծում մայրենի լեզվի թե՛ ընթերցանության և թե՛ քե-
րականության դասագրքի։

Ն. Տեր-Ղևոնդյանն իր դասագրքի առաջաբանում, մի կողմից

¹ Տե՛ս «Մանկավարժական թերթ», 1878, № 4։

ցույց է տալիս տարրական քերականության օգտակարությունը մայրենի լեզվի խոր ու հաստատուն յուրացման համար, մյուս կողմից ապացուցում է նրա թերազնահատման փորձերի վնասակարությունը, հակագիտական, հակամանկավարժական էությունը: Չնայած դրան, տարրական քերականության դասավանդման նրկատմամբ եղած հիվանդագին տրամադրությունները ավելի են բորբոքվում: Ուստի Ն. Տեր-Ղևոնդյանը ստիպված է լինում իր դասագրքի երկրորդ մասի առաջաբանում նորից անդրադառնալ տարրական քերականության, որպես առանձին առարկայի, ուսուցման հարցին: Նա իր ղայրույթն է արտահայտում այն ուսուցիչների ու տեսուչների հանդեպ, որոնք առհասարակ դեմ էին քերականության ուսուցմանը ոչ միայն տարրական, այլև միջնակարգ դպրոցում: «Արհամարհելով քերականությունը,— վրդովմունքով գրում է Ն. Տեր-Ղևոնդյանը,— մենք արհամարհում ենք լեզվի ուսումը, իսկ արհամարհելով լեզվի ուսումը, մենք մեր բոլոր գործողությունը՝ մայրենի լեզվի ուսուցման վերաբերմամբ, կեղծ գրության մեջ ենք զննում»¹:

Ն. Տեր-Ղևոնդյանի դասագիրքը բովանդակում է՝ «Ստուգաբանական նախապատրաստություններ», «Ուղղագրական վարժություններ», «Բառերի կապակցություն», «Նախադասության տեսակներ», «Մասունք բանի», «Բառակազմություն» և «Մասանց բանի փոփոխություն» հատվածները:

«Ստուգաբանական նախապատրաստություններ»-ը նման է Ա. Բահաթրյանի դասագրքի «Մտածական վարժություններ»-ին: Այդ հատվածում գործնական ծանոթություն է տրվում մարդկային զգայարանների, շնչավոր և անշունչ, մտավոր և նյութական առարկաների, դրանց թվի, որպիսության ու գործողության վերաբերյալ: «Ուղղագրական վարժություններ» հատվածում նախ տեղեկություններ են հաղորդվում բառի, վանկի, տառի մասին, ապա բացատրվում են մի շարք ուղղագրական կանոններ: «Բառերի կապակցություն» և «Նախադասության տեսակներ» հատվածներում խոսվում է նախադասության, նրա ղխավոր ու երկրորդական անդամների (ենթակա, ստորոգյալ, պարզաբանող բառեր) և տարա-

¹ Ն. Տեր-Ղևոնդյան, Մայրենի լեզվի քերականության տարերբը, 2-րդ մաս, Թիֆլիս, 1883, Առաջաբան:

տեսակաների (Համառոտ, ընդարձակ, պարզ, միավորյալ, բաղադրյալ) մասին:

«Մասունիք բանի» հատվածում բացատրվում են խոսքի մասերը և դրանց բնորոշ հատկանիշները: «Բառակազմութուն» հատվածում հասկացողություն է տրվում բառերի արմատի, ածանցի, վերջավորության, պարզ, բարդ և ածանցավոր բառերի հնչյունափոխական դեպքերի մասին: «Մասանց բանի փոփոխութուն»-ում տրվում են խոսքի մասերի թեքումը՝ հոլովումն ու խոնարհումը:

Ահա այն գիտելիքների համակարգը, որոնք Ն. Տեր-Ղևոնդյանը նախատեսելով քերականության տարրական դասընթացի համար, շարադրում է իր դասագրքում: Իսկ նա ինչ կերպ է հաղորդում քերականական գիտելիքները: Այդ մասին ինքը՝ Ն. Տեր-Ղևոնդյանը, գրում է. «Ընթերցողը կնկատի, որ մենք քերականական և լեզվաբանական կանոնները բացատրելիս՝ երկու միջոց ենք գործ դրել. նախ՝ դրել ենք օրինակներ և այդ օրինակներից արտագրել ենք կանոններ, երկրորդ՝ կաճերներն ալանդելուց հետո ամեն մի կանոնի համար տվել ենք բաղմամբով վարժություններ (հրահանգներ), որոնց գործադրությամբ կանոնները պիտի հիմնավորապես արմատաճան մանուկների հիշողության մեջ»¹:

Ս. Պալասանյանի և Ա. Բահաթրյանի նման՝ Ն. Տեր-Ղևոնդյանը ևս քերականական կանոնները բացատրում ու սահմանում է դյուրընկալ, մատչելի կերպով, բայց թույլ է տալիս նաև անճշտություններ: Սակայն դրանք չեն խցիցնում դասագրքի մեթոդական արժանիքները, որոնց շնորհիվ նա ջերմ ընդունելություն է գտնում ուսուցիչների շրջանում և երկար ժամանակ դորժածության մեջ մնում դպրոցում:

Մայրենի լեզվի գործնական ուսուցման սկզբունքներն ու հղանակները հիտզհատի արմատավորվում են ոչ միայն Արևելյան, այլև Արևմտյան Հայաստանի դպրոցներում: Առաջավոր մանկավարժական դադափարները թափանցում են նաև արևմտահայ հատվածում:

Արևմտահայ քերական-մանկավարժները նույնպես սկսում են դասագրքեր կազմել մայրենի լեզվի գործնական ուսուցման սկզբ-

¹ Ն. Տեր-Ղևոնդյան, Մայրենի լեզվի քերականության տարբերք, Ա մաս, Թիֆլիս, 1882, Առաջաբան:

բունքներով: Ոմանք դրանում տեսնում են միայն ն. Տեր-Ղևոնդ-
յանի դասագրքերի ազդեցությունը: Այնինչ, մինչև ն. Տեր-Ղևոնդ-
յանը՝ արևմտահայ քերական-մանկավարժները ծանոթ էին Ս. Պա-
լասանյանի և Ա. Բահաթրյանի դասագրքերին և փորձեր էին ա-
նում դրանց նմանությամբ դասագրքեր կազմել: Եվ ահա այդպիսի
մի փորձ էլ կատարում է արևմտահայ քերական-մանկավարժ Թ.
Խերզյանը, որն իր «Քերականություն աշխարհաբար լեզվի» դա-
սագիրքը հրատարակում է ն. Տեր-Ղևոնդյանի քերականության դա-
սագրքից ավելի շուտ: Այդ մասին վկայում է հենց ինքը՝ ն. Տեր-
Ղևոնդյանը: «Մեր գիրքը,— գրում է նա իր առաջաբանում,—
մամուլին հանձնելուց հետո՝ պատահմամբ մեր ձեռքն ընկավ
պ. Թ. Խերզյանի «Աշխարհաբար լեզվի քերականություն» անու-
նով նոր գիրքը՝ Միացյալ ընկերության ձեռքով հրատարակված:
Թերթիկով հիշյալ ձեռնարկը՝ ուրախությամբ նկատեցինք, որ պ. Թ.
Խերզյանը էս սկզբունքով և էական մասերի վերաբերությամբ
համարյա միևնույն ուղղությունն է մտցնում տաճկահայ ուսում-
նարաններում: Մանրամասնությունների մեջ մենք միմյանցից
չէզվում ենք»¹:

Ամեն մի դասագիրք խոստում է լինում, երբ ունենում է իր
մեթոդական ուղեցույցը: Ն. Տեր-Ղևոնդյանի դասագիրքը ունի ա-
ռաջաբան, բայց ոչ մեթոդական ուղեցույց, որի պատճառով դժվա-
րանում էր նրա օգտագործումը: «Մայրենի լեզվի քերականության
տարերքը» դասագրքի առաջին մասի յուզս ընծայումից հետո ինքը՝
ն. Տեր-Ղևոնդյանը նույնպես ղդում է մեթոդական ուղեցույցի կա-
րևորությունը: Եվ նա իր դասագրքի երկրորդ մասի առաջաբանում
նշում է, որ խիստ կարիք է ղգացվում «մի մանրամասն բացա-
տրական ձեռնարկի, մի բանալիի»: Ն. Տեր-Ղևոնդյանը խոստա-
նում է հայոց լեզվի ուսուցիչներին տալ նաև մեթոդական ուղե-
ցույց, բայց ի վիճակի չի լինում իր խոստումը կատարել:

Ն. Տեր-Ղևոնդյանը մայրենի լեզվի ուսուցման համար թեպետ
մեծ նշանակություն է տալիս դասագրքին, ինչպես նաև մեթոդա-
կան ուղեցույցին, բայց չի սահմանափակում ուսուցչի ինքնուրույ-
նությունը: Յույց տալով ուսուցչի անփոխարինելի դերը մայրենի

¹ Ն. Տեր-Ղևոնդյան, Մայրենի լեզվի քերականության տարերքը, և մաս,
Թիֆլիս, 1882, Առաջաբան:

լիզվի ուսուցման գործում, նա գրում է. «Դասագիրքը մի ուղեցույց է միայն, որ առաջարկում է որոշ եղանակ, որոշ նյութ և որոշ շրջանակ, մնացածը կախված է ուսուցչի անհատականությունից»¹:

Առհասարակ ուսուցման համար կարևոր են ոչ միայն դասագրքերը, այլև ծրագրերը: Մինչդեռ հայ դպրոցները երկար ժամանակ շունհին միասնական ծրագրեր: Ուստի յուրաքանչյուր ուսուցիչ ղեկավարվում էր իր դպրոցի ծրագրով:

Ինչպես մյուս առարկաների, այնպես էլ հայոց լիզվի միասնական ծրագրերի ստեղծման հարցը լուրջ քննություն առարկա է դառնում ուսուցչական ժողովներում:

Առաջին ուսուցչական ժողովը տեղի ունեցավ 1873 թ. Կոստանդնուպոլսում: Սակայն այդ ժողովը մի առանձին դրոժ չկատարեց, նա չկարողացավ օրինականացնել նույնիսկ աշխարհաբար լիզվի քերականության ուսուցումը արևմտահայ դպրոցներում:

Երկրորդ ուսուցչական ժողովը կայացավ 1874 թ. Թիֆլիսում: Տարբեր դպրոցներից ներկայացված նախագծերի հիման վրա ժողովում մշակվում է նաև հայոց լիզվի ծրագիր: Սակայն այդ ծրագիրը գործածության մեջ չի դրվում: Հայոց լիզվի ուսուցիչները ստիպված օգտագործում են իրենց դպրոցների ծրագրերը:

Ավելի բազմամարդ ու արդյունավետ եղավ երրորդ ուսուցչական ժողովը, որը տեղի ունեցավ 1883 թ. դարձյալ Թիֆլիսում: Ժողովում մշակվում են մի շարք առարկաների, դրանց թվում նաև հայոց լիզվի, ծրագրերի նախագծեր: Հայոց լիզվի ծրագրի նախագիծ կազմում է նաև էջմիածնի Գևորգյան ճեմարանի ուսուցչական ժողովը: Դրանց հիման վրա 1884 թ. կազմվում է հայոց լիզվի միասնական ծրագիր, որը երկար ձգձգումից հետո հրապարակվում է 1889 թ.: Այդ ծրագիրը թեպետ ունեցավ որոշ դրական արդեցություն, բայց լուրջ բարեփոխություն, միասնականություն չմտքերից հայոց լիզվի ուսուցման մեջ, որովհետև շատ սեղմ էր, նեղ ու սահմանափակ:

Երրորդ ուսուցչական ժողովը փաստորեն արևելահայ ուսուցիչներին ընդհանուր հավաքն էր: Բայց որպես հյուրեր ժողովին ներկա էին նաև մի քանի արևմտահայ մանկավարժներ: Ինչպես երևում է ժողովի օրագրից, շատ եռանդալին մասնակցություն է

¹ ՏՆՍ «Լուծա» պարբերաթերթ, 1902, № 1:

ունենում հատկապես Հ. ԻփեֆՆյանը, որն իր առաջին ելույթում ասում է. «14 տարի առաջ ես այստեղ էի. ձեր այժմյան դրությունը առաջինի հետ համեմատելով՝ տեսնում եմ, որ ձեր գրականությունը ռուսաց գրականության ազդեցությամբ խոր տպավորություն է արել ձեզ վրա: Իսկ տաճկահայերը այդ ժամանակամիջոցում ոչ մի քայլ առաջ չեն դրել իրենց գրականության ասպարեզում»¹:

Հ. ԻփեֆՆյանը իրավացի էր: Անշուշտ, արեւելահայերը ավելի բարվոք վիճակում էին, քան արեւմտահայերը: Հայ դպրությունն ու կրթությունը ռուս առաջադեմ մտավորականների աջակցությամբ իրոք որ զարգանում էր: Մինչդեռ թուրք բարբարոսները ոչ միայն արգելակում են հայ մշակույթի առաջընթացը, այլև ձեռնամուխ են լինում հայերի ոչնչացման իրենց արյունոտ ծրագրի իրականցմանը: Եվ իրոք, հիթի հրրորդ ուսուցչական ժողովից հետո ցարական կառավարութունը փակում է հայկական դպրոցները (1885—1895), ապա թուրքական բռնապետութունը, բացի հայկական կրթական օջախների փակումից, կազմակերպում է հայկական ջարդեր (1895—1896): Սակայն հայերը ինչպես միշտ, այնպես էլ այս ոճբագործութունից հետո, գերմարդկային ջանքերով կարողանում են պահել, պահպանել իրենց մշակութային օջախները, ուսումնական հաստատությունները:

Դպրության ու կրթության համար մղվող պայքարը շատ դժվար էր մանավանդ Արեւմտահայաստանում: Եվ դա այն պատճառով, որ այդտեղ ուժեղ էր ոչ միայն օտար տիրակալների բռնությունը, այլև հայ հետադիմականների խավարամոլութունը: Այսպես, Ա. Այտընյանի աշխատության հրատարակումից հետո թեպետ լույս են տեսնում արեւմտահայ աշխարհաբարի քերականության այլ դասագրքեր, բայց դրանք դպրոցներում օգտագործվում են ոչ պաշտոնական կերպով՝ առանց Կոստանդնուպոլսի ուսումնական խորհրդի թույլտվության: Գրաբարի ջատագույնների ճնշման տակ, ուսումնական խորհուրդը բավական հրկար ժամանակ չէր արտոնում, հանձնաբարում և ոչ մի դասագիրք աշխարհաբարի քերականության ուսուցման համար: Վերջապես այդ խորհուրդը,

¹ Հ. Նազարյան, Առաջին ընդհանուր ուսուցչական ժողովի պատմություն, Թիֆլիս, 1883, էջ 105:

հազիվ 1891 թվականին Բյուզանդ Պողաճյանի «Հայերեն աշխարհաբար լեզվի տեսական և գործնական քերականություն»-ը հանձնարարում է որպես դասագիրք աղգային ուսումնարանների համար:

Բ. Պողաճյանի դասագիրքն ընդգրկում է արևմտահայ աշխարհաբար լեզվի քերականության ամբողջ դասընթացը՝ հնչյունաբանությունը, բառակազմությունը, ձևաբանությունն ու շարահյուսությունը: Նա բովանդակում է ոչ միայն տեսական գիտելիքներ, այլև գործնական նպատակ հետապնդող վարժություններ, ընդ որում, նախ հաղորդվում ու բացատրվում են քերականական կանոնները և բերվում համապատասխան օրինակներ, ապա տրվում են բազմազան վարժություններ:

Իբրև պաշտոնական արտոնված դասագիրք՝ Բ. Պողաճյանի «Հայերեն աշխարհաբար լեզվի տեսական և գործնական քերականություն»-ը նպաստում է այն բանին, որ մայրենի լեզվի ուսուցումը միասնական դառնա աղգային ուսումնարաններում: Բայց այդ դասագիրքը միակը չի դառնում: Հրապարակ են գալիս նոր դասագրքեր, որոնք նույնպես նպաստում են մայրենի լեզվի ուսուցմանը արևմտահայ դպրոցներում: Դրանց շարքին են պատկանում Թ. Աճեմյանի «Նոր քերականություն հայերեն աշխարհաբար լեզվի» (1898), Զ. Տոնեկյանի «Գործնական քերականություն աշխարհաբարի» (Ա. գիրք՝ 1899, Բ. գիրք՝ 1902), Ա. Գաղանճյանի «Նոր քերականություն արդի հայերեն լեզվի» (տարրական դասընթաց՝ 1907, միջին դասընթաց՝ 1909) և այլ դասագրքեր:

Տրամաբանական ուղղությունը, որի սկզբնավորողը հայ իրականության մեջ Խ. Աբովյանն է, իսկ ամենախոշոր դեմքը՝ Ս. Պալասանյանը, այս կամ այն չափով իր կնիքն է դնում հայոց լեզվի քերականության դասագրքերի վրա: Նա իր ազդեցությունն է թողնում նաև մեթոդական ուղեցույցների վրա:

Այդպիսի մեթոդական ուղեցույցներից է Դեբգուրիս երզնկյանցի «Տարրական քերականության դասավանդման մասին» (1884) հոդվածը, ուր նա փորձում է մայրենի լեզվի ուսուցման հարցերը լուսաբանել տրամաբանական ուղղության տեսանկյունից: Գ. Երզնկյանցը իր հոդվածի հենց սկզբում խոսում է մայրենի լեզվի քերականության կարևորության մասին, բայց միաժամանակ նշում է, որ նրա ուսուցումը չի գտնվում բարվոք վիճակում: Եվ դրա

պատճառն այն է, որ ճշտորեն չեն որոշված այդ դասընթացի խրն-
դիրները, բովանդակությունը և դասավանդման հղանակները: Գ.
Երզնկյանցի խոսքերում կա և՛ ճշմարտություն, և՛ անճշտություն:
Ճշմարտությունն այն է, որ դեռ չկար հասցնել լեզվի միասնական
ծրագիր, ուստի և որոշ չէր նրա բովանդակությունը: Ինչպես նշվեց,
յուրաքանչյուր գալուցում մայրենի լեզվի դասընթացի ծավալը ու-
րոշում էր ուսուցիչը՝ միայնակ կամ տնօրենի հետ միասին: Անճըշ-
տությունն էլ այն է, որ Գ. Երզնկյանցի հոդվածից առաջ՝ Ս. Պա-
լասանյանը, Ա. Բահաթրյանը, Ն. Տեր-Ղևոնդյանը և ուրիշներ շատ
հանգամանորեն լուսաբանել էին մայրենի լեզվի քերականության
գալուցական դասընթացի խնդիրները և մշակել նրա ուսուցման
սկզբունքներն ու հղանակները:

Այնուհետև Գ. Երզնկյանցը նշում է, որ աշակերտները լավ չեն
յուրացնում մայրենի լեզվի կանոնները, որովհետև ուսման ցածր
աստիճանում դասավանդվում է քերականության ոչ թե տարրա-
կան, այլ համակարգված դասընթաց: Ավելին, շատիրը նույնիսկ
պարզորոշ չեն պատկերացնում, թե ինչ է մայրենի լեզվի քերակա-
նության տարրական դասընթացը և ինչպես պիտի այն ուսուցանել
գալուցում: Եվ ահա նա հենց ինքն է փորձում այդ հարցերը պար-
զաբանել: «Տարրական քերականություն տեսլով ես ընդունում եմ
տեղեկությունների մի այնպիսի շրջան, որը սխալմատիկական
դասընթացից ավելի առաջ պետք է անցնվի, ուստի և սա պետք է
ծառայի իբրև նախապատրաստություն վերջնույն համար: Խիստ
մոքով ասած՝ սա քերականություն չի կարող կոչվել, այլ սկզբնա-
կան տեղեկություններ՝ որպես քերականության նախագիտելիք:
Ուսման նյութը համակենտրոնաբար դասավորելով՝ ես սկսում եմ
ամենամեծ շրջանից, որի մեջ աստիճանաբար, հետզհետե կմտնեն
հարկավոր հղած քերականական տեղեկությունները»¹:

Գ. Երզնկյանցը քերականության տարրական դասընթացը հա-
մակենտրոնաբար բաժանում է երեք հիմնական շրջանների:

Առաջին շրջանում տրվում է գործնական ծանոթություն նա-
խագասության վերաբերյալ: Առանց քերականական տերմինների
գործածության՝ տրամաբանական վերլուծման միջոցով պատկե-

¹ Գ. Երզնկյանց, Տարրական քերականության դասավանդման մասին, «Վար-
ժարան», 1884, № 3:

րացում է տրվում, թե ինչ են միտք արտահայտող բառերի կապակցությունը և նրա գլխավոր անդամները: Ընդ որում, տրամաբանական վերլուծումը կատարվում է գլխավորապես հարցողական հղանակով: Նրկուրդ շրջանում տեղեկություններ են հաղորդվում նախադասության և նրա անդամների, խոսքի մասերի և նրանց թեքման՝ հոլովման ու խոնարհման, թվական անունների, դերանունների մասին: Այս շրջանում անցում է կատարվում տրամաբանական վերլուծումից դեպի բերականական վերլուծումը, որի ընթացքում գլխավորապես հարցողական հղանակով բացատրվում, սահմանվում ու տերմինավորվում են բերականական ըմբռնումները: Նրկուրդ շրջանում արդեն ուսուցանված գիտելիքները հարստացվում են նրանով, որ տեղեկություններ են հաղորդվում պարագայական բառերի, մակբայների, նախադրությունների, շաղկապների, նախադարձության տեսակների վերաբերյալ: Դարձյալ մեծ տեղ է տրվում բերականական վերլուծմանն ու հարցողական հղանակին:

Այսպիսով, Գ. Նրկուրդյանցն իր հոգվածում խոսում է բերականության տարրական դասընթացի նպատակադրման, բովանդակության, կառուցվածքի և ուսուցման հղանակների մասին, խոսում է խոր զգացումով, մայրենի լեզվի ուսումնն արդասավոր դարձնելու բուռն ցանկությամբ: Սակայն, ցավոք, նա այդ բոլոր հարցերը չի կարողանում քննել ու լուծել այնպիսի խորությամբ ու պարզությամբ, ինչպես Ա. Բահաթրյանը և Ն. Տեր-Ղևոնդյանը: Նրա առաջարկած բերականական համակարգը կուռ, ամողջական չէ: Խոցելի են մանավանդ նրա հանձնարարած մեթոդական հղանակները, որոնք կրում են տրամաբանական բերականության բացասական ազդեցությունը. վերլուծումները փաստորեն տրամաբանական չորուցամաք վարժանքներ են, իսկ հարցողական հղանակը շատ մոտ է կաթիխիզիսային մեթոդին:

Սեդրակ Մանդիկյանը (1844—1911) ևս սկզբում հետևում է տրամաբանական ուղղությունը: Նա իր «Մայրենի լեզու» (1890) հոգվածում այն կարծիքն է հայտնում, որ ցածր դասարաններում չպետք է անցնել ոչ միայն բերականության տարրական գիտելիքներ, այլև բերականական նախադրություններ: Քերականությունը կրտսեր դպրոցականի համար անմատչելի է, ուստի զրա փոխարեն պետք է տրամաբանական վարժություններ կատարել:

Այդ կերպ նրան լավ նախապատրաստելուց հետո միայն կարելի է քերականական գիտելիքներ ուսուցանել: Ս. Մանդինյանը գրում է. «Տրամաբանական վարժություններով քերականությունն էլ տրամաբանական կրթություն կարող է դառնալ: Այսպես կոպտրասովի աշակերտը, որ այնուհետև կսկսի բանի մասունքները սովորել...»¹:

Ս. Մանդինյանն իր «Քերականական լուծումն» (1890) հոդվածում հանձնարարում է տրամաբանական վարժություններից հետո քերականությունն անցնել հոգեբանական ուղղության սկզբունքներին համապատասխան. նա իր այս հոդվածի հինգ սկզբում այն կարծիքն է հայտնում, թե շնայած հայոց լեզվի ուսուցիչները դիտեն իրենց առարկան, և աշակերտներն էլ ամեն ջանք գործադրում են սովորելու համար, բայց պտուղը՝ արդյունքը լավ չէ, որովհետև ուսուցման մեթոդը և մանավանդ քերականական վերլուծման հղանակը անհաջող են, ոչ արգասավոր:

Մերժելով Ա. Այտընյանի առաջարկած ստուգաբանական և համաձայնական վերլուծումների հղանակները՝ Ս. Մանդինյանը դառնում է, որ քերականական վերլուծումը պետք է սկսել դիմավոր բայից, որովհետև նա է կազմում նախադասության կենտրոնը, հանդուցակետը: Մի շարք բացատրություններ տալով այն մասին, որ նախադասության մեջ ամենազվազան դերը կատարում է ոչ թե հիմնական, այլ դիմավոր բայը, նա գրում է. «Վերսորշալ բացատրությունները այն նպատակն ունեն, որ հասկանանք, թե նախադասության կենտրոնում ոչ այլ ինչ է, բայց եթե դիմավոր բայը, և թե նորա մեջ ամենայն բառ խորհուրդ և նշանակություն ունի: Դիմավոր բայն է այն արմատն ու բունը, որից որ ծլում է ամբողջ ծառը (նախադասությունը), որը որքան ավելի ուստի ստանա (վերագիրներ, խնդիրներ, որոշիչ բառեր), այնքան արտահայտելի խմստը ավելի լավ կծաղկի, այնքան ավելի կկենդանանա»²:

Այսպիսով, Ս. Մանդինյանը փաստորեն տրամաբանական քերականությունից որոշ անցում է կատարում դեպի հոգեբանական ուղղությունը: Ծիշտ է, նրա այդ քայլը մի թույլ փորձ է, բայց և այնպես նշում է հոգեբանական ուղղության մուտքը հայոց լեզվի

¹ Տե՛ս «Արարատ» պարբերաթիւրթ, 1890, № 4:

² Տե՛ս «Արարատ» պարբերաթիւրթ, 1890, № 5:

դպրոցական քերականության ստամուխյան մեջ, աչն էլ դեռ 1890-ական թվականների սկզբներին:

Տրամաբանական ուղղությունից ավելի սրտշակիտրեն հետևում է Ն. Մելիք-Քանգյանը: Դա է վկայում նրա «Աշխարհաբարի քերականություն» (1893) դասագիրքը: Իր առաջաբանում նա բննագոտում է այդ ուղղության ամենանշանավոր ներկայացուցչին՝ Ս. Պալասանյանին, իսկ դասագրքում հակադրվում է նրա թե քերականական և թե՝ մեթոդական համակարգին:

Ն. Մելիք-Քանգյանի դասագրքում քերականության դպրոցական դասընթացը շարադրված է աշակիտի հաջորդականությունը՝ նախագոտություն, բառակազմություն, հնչյունաբանություն, խոսքի մասեր, հոլովում ու խոնարհում, շարահյուսություն, ուղղագրություն: Նրա դասագիրքը իր աշխարհիակ հատուցվածքով զգալիորեն տարբերվում է Ս. Պալասանյանի դասագրքից:

Ն. Մելիք-Քանգյանի դասագիրքը Ս. Պալասանյանի դասագրքից տարբերվում է մանավանդ իր խոցելի մեթոդով: Մաքրենի լեզվի գործնական ուսուցման սկզբունքներին հակառակ՝ նրա դասագրքում առանձին կետերի տակ տրվում են քերականական կանոնների շորուցամաք բացատրումներ ու սահմանումներ, նշվում են հատուկներ օրինակներ, սրտ զիպքերում առաջարկվում են նաև հարցեր: Այսպես, «17. ինչպես ամեն գործողություն, նույնպես և բայերի գործողությունը կարող է կատարվել երեք ժամանակամիջոցում, կամ կատարվելիս, կամ կատարված պրծած, կամ դեռ չկատարված կարող է լինել: Օր. ես գրում եմ (այժմ), ես գրեցի (անցյալ), ես պիտի գրեմ (հետո), (ով կասի մեկ օրինակ)...»¹:

Ինչպես ցույց է տալիս այս մեջբերումը, Ն. Մելիք-Քանգյանի դասագրքում քերականական նյութը շարադրվում է վերացական, կեցկոտուր կերպով: Մինչդեռ Ս. Պալասանյանի դասագրքում քերականական նյութը մատուցվում է կենդանի, հետաքրքրաշարժ եղանակով: Դրանում համոզվելու համար նրա դասագրքից վերցնենք թեկուզ հենց նույն նյութի՝ բայի ժամանակի վերաբերյալ հատվածը:

Բայի ժամանակի մասին գաղափար տալու համար Ս. Պալասանյանի դասագրքում նախ բերվում են աշակիտի նախադասու-

¹ Ն. Մելիք-Քանգյան, Աշխարհաբարի քերականությունը, Շուշի, 1893, էջ 44:

Սյուններ՝ Արշակը նամակ է գրում, Արշակը նամակ գրեց, Արշակը նամակ կգրի, ապա բացատրվում է, որ առաջին նախադասության մեջ խոսքը վերաբերում է ներկա ժամանակին, երկրորդ նախադասության մեջ՝ անցած ժամանակին, երրորդ նախադասության մեջ՝ ապագա կամ ապառնի ժամանակին: Այդ հիման վրա արվում է այն հետևությունը, որ բայն ունի երեք ժամանակ՝ ներկա, անցյալ, ապառնի: Դրանից հետո տրվում են բայի ժամանակների հետևյալ սահմանումները:

Ներկա ժամանակը ցույց է տալիս, թե գործողությունը այժմ է կատարվում:— Դրում է ներկա ժամանակ է:

Անցյալ ժամանակը ցույց է տալիս, թե գործողությունը անցյալում է կատարվել:— Դրեց անցյալ ժամանակ է:

Ապառնի ժամանակը ցույց է տալիս, թե գործողությունը հետո պիտի կատարվի:— Կգրի ապառնի ժամանակ է:

Վերջում տրվում են բազմազան վարժություններ, օրինակ՝ 1) նախադասությունների մեջ ցույց տալ բայի ժամանակները (տրված են բնագրեր), 2) նախադասությունների մեջ բայի ներկա ժամանակը դարձնել անցյալ ու ապառնի ժամանակներ և դրանցով կազմել նոր նախադասություններ (տրված են բնագրեր), 3) Ասել մի քանի նախադասություններ՝ ինչ եք անում այժմ, ինչ եք արել երեկ, ի՞նչ եք անելու վաղը՝ և այլն:

Թեկուզ վերևում բերված օրինակների համեմատությունը ցույց է տալիս, որ Պալասանյանի դասագրքում կիրառված են մայրենի լեզվի գործնականի ուսուցման սկզբունքները, իսկ Ն. Մելիք-Թանգյանի դասագրքում դրանք իսպառ անտեսված են: Ահա հենց դա էր պատճառը, որ Ն. Տեր-Թանգյանի դասագիրքը լավ ընդունելություն չգտավ առաջագին քերական-մանկավարժների շրջանում: Մինչդեռ Ս. Պալասանյանի և Ն. Տեր-Ղևոնդյանի դասագրքերը երկար ժամանակ շարունակեցին մնալ գործածության մեջ:

Սակայն նրանց դասագրքերը օգտագործվում էին հույկական դպրոցներում: Այնինչ պետական (ռուսական) դպրոցների համար հայոց լեզվի դասագրքեր չկային և դրանց կարիքը ղնալով ավելի ու ավելի էր զգալի դառնում: Եվ ահա հայ քերական-մանկավարժները փորձում են լրացնել նաև այդ բացը:

1 Տե՛ս Ս. Պալասանյան, Քերականություն մայրենի լեզվի, էջ 61,

Առաջին քայլը կատարում է Ա. Արարաջյանը, որը հրատարակում է «Տարրական քերականություն հայոց աշխարհաբար լեզվի» (1903) դասագիրքը պետական դպրոցների ստորին դասարանների համար: Իր առաջաբանում նա գրում է. «Սույն համառոտ դասագիրքը, որ մենք ցանկանում ենք նվիրել հայ մանուկներին, մանավանդ նրանց, որոնք իրենց մայրենի լեզվին դեռ անտեղյակ են, մտնում են պետական դպրոցները օտար լեզու սովորելու համար, անվանեցինք «տարրական, սկզբնական կամ վարժողական», որովհետև սորանով հայ մանուկը ոչ թե պիտի ընտելանա յուր մայրենի լեզվի ընդհանուր օրենքներին մանրամասնորեն, այլ միայն նրա գլխավոր գիտելիքներին, այսինքն՝ այնպիսիներին, որոնք անհրաժեշտ են նրան յուր մտքերը մայրենի լեզվի միջոցով կանոնավոր կերպով, թե՛ գրավոր և թե՛ բերանացի ուրիշին հաղորդելու և, բացի այդ, նաև պետական լեզվի քերականական գիտելիքները գյուրին և հաստատուն կերպով ըմբռնելու և հասկանալու համար»¹:

Ա. Արարաջյանը յուրաքանչյուր լեզվի քերականության ուսուցման համար կարևոր է համարում չորս գլխավոր տարրեր՝ հնչյուն, վանկ, բառ, բան: Ուստի իր դասագիրքը բաժանում է չորս հիմնական բաժինների և դրանցում տարրական գիտելիքներ հաղորդում հայոց լեզվի քերականության վերաբերյալ: Դասագրքի վերջում նա տալիս է չորս փոքր հատվածներ՝ թելադրության, վերլուծության և բառընտրության համար:

Իր դասագրքում Ա. Արարաջյանը նախ սահմանում ու բացատրում է քերականական կանոններ, ապա բերում օրինակներ, իսկ վարժություններ չի տալիս: Նա հանձնարարում է վարժությունների համար նյութեր ընտրել ընթերցարանից: Ավելին, Ա. Արարաջյանը խորհուրդ է տալիս քերականությունն ուսուցանել ընթերցանության ու թելադրության հետ սերտորեն կապված:

Ա. Արարաջյանի դասագիրքը մի փոքր զրբույց է և զերծ չէ մեթոդական ու քերականական բնույթի պակասություններից: Այդուհանդերձ, նա նպաստում է հայոց աշխարհաբար լեզվի քերականության, որպես առանձին առարկայի, դասավանդմանը պետական դպրոցներում:

¹ Ա. Արարաջյան, Տարրական քերականություն հայոց աշխարհաբար լեզվի, Ալեքսանդրապոլ, 1903, Առաջաբան:

Հայոց լեզվի ուսուցումը պետական դպրոցներում ավելի ար-
դասավոր է դառնում, երբ լույս է տեսնում Հաբուքյուն Թուման-
յանի (1869—1943) քերականության դասագիրքը (1904), բաղկա-
ցած երկու մասից՝ «Հայոց աշխարհաբար լեզվի համառոտ ստու-
գարանություն» և «Հայոց աշխարհաբար լեզվի համառոտ համա-
ձայնություն»։ Առաջին մասում շարադրված են հնչյունաբանու-
թյունը, բառակազմությունն ու ձևաբանությունը, իսկ երկրորդ
մասում՝ շարահյուսությունը, ավելի որոշ՝ բառերի և նախադասու-
թյունների համաձայնությունը։

Այսպիսով՝ Հար. Թումանյանի դասագիրքը, կազմված լինելով
պետական դպրոցների թե՛ ստորին և թե՛ միջին դասարանների
համար, բովանդակության տեսակետից ավելի լայն ընդգրկում
ունի, քան Ա. Արաբաջյանի դասագիրքը։

Հար. Թումանյանի դասագրքում քերականական նյութը շու-
րադրվում է զլխավորապես մեկնողական եղանակով, այսինքն՝
նախ բացատրվում ու ձևակերպվում են կանոնները, ապա բեր-
վում են դրանց համապատասխան օրինակներ։ Այնուհետև հանձ-
նարարվում են բազմազան վարժություններ՝ քերականական կա-
նոնների ամրակայման ու գործնական կիրառման համար։ Իր դա-
սագրքի մեթոդական կառուցվածքի մասին Հար. Թումանյանը գը-
րում է. «Դասընթացն ավելի գործնական դարձնելու համար զե-
տեղված են զանազան վարժություններ ու օրինակներ, որոնց շը-
նորհիվ քերականություն սովորողը հիմնավորապես չուրացնում է
այս կամ այն լեզվական կանոնը կամ առանձնահատկությունը։
Սակայն անհրաժեշտ է, որ այդ տեսակ վարժություններ ու օրի-
նակներ կազմվեն ամեն անգամ աշակերտների ուսած հոդվածնե-
րից կամ ոտանավորներից»¹։

Այսպիսով, Հար. Թումանյանի դասագիրքը իր նախորդի նը-
կատմամբ ունի առավելություններ թե՛ քերականական և թե՛ մե-
թոդական տեսակետից։ Դրա շնորհիվ նա դառնում է մնացուն դա-
սագիրք պետական դպրոցների համար։

Ինչպես երևում է Հար. Թումանյանի տառաբանից, նա իր
դասագիրքը հանձնարարում է նաև հայկական դպրոցների համար։

¹ Հար. Թումանյան, Հայոց աշխարհաբար լեզվի համաձայնություն, Թիֆլիս,
1916, Առաջաբան։

Մինչդեռ Հայկական զպրոցներում նրա դասագիրքը հաջողություն չի ունենում, զրանցում շարունակում են դործածության մեջ մնալ դարձյալ Ս. Պալասանյանի և Ն. Տեր-Ղևոնդյանի դասագրքերը: Սակայն այս դասագրքերը նույնպես հետզհետե սպառում են իրենց կլանքի ուղղնթացը: Նախ՝ նրանց հիմքը կազմող տրամաբանական ուղղությունը խիստ քննադատվում է ու ետ մղվում հոգեբանական ուղղության կողմից: Երկրորդ՝ նրանցում եղած մի շարք բերականական ձևեր արդեն հնացել էին, կենսազուրկ դարձել, իսկ որոշ բերականական ձևեր էլ անտեսվել էին, մոռացություն մատնվել:

Հայոց լեզվի բերականության ու նրա ուսուցման բնագավառում մեծ հեղաշրջում էր սպասվում: Եվ այդ հեղաշրջումը կատարեց Մ. Աբեղյանը:

Սանով Աբեղյանը (1865—1944) հանդես է գալիս ոչ միայն որպես մեծ լեզվաբան, այլև իբրև անվանի ուսուցիչ: Ուստի իր թիվ գիտական և թիվ մանկավարժական գործունեությունը ընթացքում տեսնում է այն պակասություններն ու դժվարությունները, որ կային հայոց լեզվի բերականության և նրա ուսուցման բնագավառում: Եվ նա իր բոլոր ջանքերը գործադրում է հայոց լեզվի քերականության կատարելագործման և արդասավոր ուսուցման համար:

Մ. Աբեղյանն ամենից առաջ ճշտում ու կարգավորում է հայերենի հոլովումն ու խոնարհումը: Նա հոլովման կառուցվածքում թողնում է հինգ հոլով՝ ուղղական, տրական, բացառական, գործիական և ներգոյական: Իսկ սեռական ու հայցական հոլովները համարելով հնացած, կենսազուրկ՝ հանում է հոլովման կառուցվածքից: Մ. Աբեղյանի այդ բարեփոխումը ոմանք քաջալիրում են, ոմանք էլ՝ քննադատում: Նրա հոլովման կառուցվածքի դեմ հույս է գալիս գլխավորապես վաստակաշատ հայկաբան Ստ. Մալխասյանը¹: Սակայն Մ. Աբեղյանը, հերքելով բոլոր հակառակորդների առարկումները, պաշտպանում ու ավելի անխոցելի է դարձնում իր մշակած հոլովման կառուցվածքը²:

¹ Տե՛ս Ս. Մալխասյանի «Հայցական հոլովը աշխարհարարի մեջ» և «Դարձյալ հայցական հոլովի» հոդվածները, «Նոր զպրոց», 1908, № 4, 1909, № 11, 12:

² Տե՛ս Մ. Աբեղյան, «Աշխարհարար հոլովները» և «Հայցական հոլովը մեր աշխարհարարում», Վաղարշապատ, 1908, 1909:

Մ. Աբեղյանն ավելի հիմնական բարեփոխում է կատարում հատկապես հայերենի խոնարհման կառուցվածքում: Քննության առնելով Ս. Պալասանյանի մշակած խոնարհման կառուցվածքը՝ նա գրում է. «Աշխարհաբարի ուսուցիչները փորձով գիտեն, որ աշակերտները մեր լեզվի ձևաբանության ուսումից դժվար յուրացնում են բայերի խոնարհումը: Դրա առաջին պատճառն այն է, որ մեր բայական ձևերը, հիմն բաղադրյալ կոշվածիներն էլ առնվեն, թվով բավական շատ են. նյութի մեծությունն ու բարդությունն ուրեմն, ըստինքյան դժվարություն է պատճառում: Երկրորդ և զլիաժոր պատճառը, սակայն, իմ կարծիքով, այն է, որ այդ բարդ նյութն անմշակ ձևով է ավանդվում աշակերտներին: Ով երբևէ զբաղվել է մեր բայերի խոնարհման խնդրով, նկատած կլինի այն անբավարար դրությունը, որ կա Պալասանյանի քերականության մեջ և որին այս կամ այն շնչին փոփոխություններով հետևում են բնորոշանալիս ուրիշները. դրանք բաղադրյալ ժամանակների հետ վարվում են քմահաճորեն, ուղած ձևերն առնում են խոնարհման մեջ, չուղածները դուրս են ձգում և այս անում են առանց որևէ հիմունքի»¹:

Անշուշտ, քերականական ու մեթոդական տեսակետից բայի խոնարհման կուռ, ամբողջական կառուցվածքի ստեղծումը շատ ծանր, դժվար գործ էր: Դա զգում էր հենց ինքը՝ Մ. Աբեղյանը: Սակայն հաղթահարելով ամեն տեսակ խոչընդոտներ՝ նա հաջողությամբ զլուխ է բերում այդ գործը:

Մ. Աբեղյանը հիմնովին վերամշակում է հայերենի քերականության ոչ միայն առանձին բաղադրամասերը, այլև ամբողջ համակարգը: Ելնելով իր դավանած ուղղության, հոգեբանական զբաղություններից՝ նա խոսքի բուն էությունը համարում է ստորոգումը, այսինքն՝ մի հատկանիշի վերագրումը մի առարկայի, որը կատարվում է բայի միջոցով: Ուստի բայը կադմում է խոսքի հանդուցակետը, առանցքը: «Բայը, — ասում է Մ. Աբեղյանը, — միշտ ամենապերագույն է խոսքի մեջ, որովհետև նրանով է արտա-

¹ Մ. Աբեղյան, Բայի եղանակները արեկաճայ աշխարհաբարում, «Արարատ» պարբերաթիվ, 1912, էջ 181:

հայտնվում ստորոգումը: Խոսքի կենտրոնը կամ միջուկը կազմում է, ուրեմն, բայը, որը բուն խոսքն է կամ խոսքի էական մասը»¹:

Խոսակցող մյուս բառերի մասին՝ Մ. Աբեղյանը նշում է, որ զբաղված խոսք չեն կազմում, որովհետև ստորոգում չեն արտահայտում, այլ ցույց են տալիս կամ առարկա կամ հատկանիշ: Այդ դերը չեն կատարում նույնիսկ դերբայները, որոնք թեպետ ունեն բայիմաստ, բայց դիմադուրկ են, դեմք չեն ցույց տալիս: Նա բայի անդիմ ձևերը բայ չի համարում, դրանք դասկերպ անունների ու ածականների շարքը, անվանում է բայանուններ ու բայածականներ, ընդհանուր հորջորջումը՝ դերբայներ:

Մ. Աբեղյանի կարծիքով իսկական բայը դիմադուր բայն է, որն ունենալով և՛ դեմք՝ իր թվով հանդերձ, և՛ բայիմաստ, կարողանում է ստորոգում կատարել, ուրեմն և խոսք կազմել: Ըստ որում, բայի դեմքը ցույց է տալիս այն առարկայի գաղափարը, որին իբրև ենթակայի, վերագրվում է մի հատկանիշ: Բայիմաստը ցույց է տալիս այն հատկանիշը, լինի զա գոյություն, գործողություն թե գրոթյուն, որն իբրև ստորոգյալ վերագրվում է բայի դեմքին, այսինքն՝ ենթակային: Ստորոգումը արտահայտում է մի հատկանիշի վերագրումը մի առարկայի՝ շնորհիվ այն բանի, որ բայը միանգամից ցույց է տալիս թե՛ դեմք և թե՛ բայիմաստ:

Այսպիսով, Մ. Աբեղյանը գտնում է, որ «առանց բայի խոսք չկա, որովհետև մյուս տեսակի բառերը ստորոգում չեն ցույց տալիս, այլ նշանակում են կամ մի առարկա (տուն, ծառ), կամ մի հատկանիշ (բարձր, լավ): Ամեն բայ, ընդհանրապես, մենակ կազմում է խոսք, որովհետև ցույց է տալիս թե՛ ստորոգում և թե՛ խոսքի համար անհրաժեշտ ենթակայի և ստորոգյալի (առարկայի և հատկանիշի) գաղափարները: Խոսքն, ուրեմն, մտածողության արտահայտությունն է բայով: Իսկ բայ ասվում են այն բառերը, որոնք մենակ խոսք են կազմում՝ ցույց տալով թե՛ խոսքի ձևը (ստորոգումը) և թե՛ խոսքի նյութը՝ ենթական և ստորոգյալը, առաջինը արտահայտված բայի դեմքով, իսկ երկրորդը՝ բայի իմաստով»²:

¹ Մ. Աբեղյան, Հայոց լեզվի տեսություն, Երևան, 1965, էջ 395

Մանրագրություն.— Մ. Աբեղյանը խոսում ու նախադասությամբ գործածում է նույն ասումով, իսկ ասացվածը՝ խոսքի իմաստով:

² Մ. Աբեղյան, Հայոց լեզվի տեսություն, էջ 362:

Այնուհետև Մ. Աբեղյանը նշում է, որ բայց թեպետ խոսք է կազմում, բայց միայնակ միտքն արտահայտում է շատ համառոտ, ընդհանուր կերպով: Եվ իրոք, երբ ասվում է հաղթեց, հասկացվում է, որ ինչ-որ մեկը որևէ տեղ հաղթել է ուրիշին: Բայց դրանով չի պարզվում, թե ո՞վ է հաղթել, ո՞ւմ է հաղթել, որտե՞ղ է հաղթել և այլն: Մինչդեռ, երբ ասվում է՝ Գալիլիբ բռնցքամարտում հաղթեց Դարեգնին, արտահայտելի միտքն ավելի պարզորոշ է դառնում: Ուստի խոսքի մեջ, բացի բայից, գործածվում են նաև այլ բառեր, որոնք լրացնում, պարզաբանում են նրա արտահայտած միտքը: Բայց և նրա հետ գործածվող բառերը կոչվում են խոսքի մասեր: Ըստ որում, բայը կազմում է խոսքի գերագույն մասը, իսկ մյուս բառերը՝ նրա ստորադաս մասերը: Գործածվելով բայի հետ՝ խոսքի այդ մասերը հանդես են գալիս իբրև նրա լրացումներ ու լինում են ենթակա և խնդիր: Բայի լրացումները ևս ունենում են իրենց լրացումները, որոնք կոչվում են կողմնակի լրացումներ, որովհետև անմիջականորեն վերաբերում են ոչ թե բային, այլ ենթակային ու խնդրին: Կողմնակի լրացումները կոչվում են նաև լրացման լրացումներ, իսկ բոլոր լրացումները միասին վերցված, անվանվում են լրացական բառեր: «Բայը և լրացական բառերը, — եզրակացնում է Մ. Աբեղյանը, — որոնցից կազմվում է խոսքը, կոչվում են խոսքի մասեր կամ նախադասության անդամներ: Բայը բուն խոսքն է կամ խոսքի էական մասը, իսկ լրացումները բայի նկատմամբ խոսքի ստորադաս մասերն են»¹:

Մ. Աբեղյանը հայոց լեզվի քերականության իր դասագրքերը կազմում է հոգեբանական ուղղության սկզբունքներին համապատասխան: Նա հրատարակում է ամենից առաջ «Աշխարհաբարի քերականություն»-ը (1906)² տաշրական և երկդասյան դպրոցների, ինչպես նաև թեմական ուսումնարանների սկզբնական դասարանների համար: Այդ դասագիրքը բաղկացած է ներածությունից և երկու հիմնական մասերից:

«Ներածություն» մեջ ընդհանուր ծանոթություն է տրվում հայոց լեզվի և նրա բարբառների, գրական հայերենի, արևելահայ և արևմտահայ աշխարհաբարի, հայոց հին գրական լեզվի՝ գրաբարի վերաբերյալ: Բացի դրանից, բացատրվում է, թե ինչ է հայոց

¹ Մ. Աբեղյան, Հայոց լեզվի տեսություն, էջ 365.

լիզվի քերականությունը, ինչ են ասացվածը, խոսքը, բառն ու հնչյունը: Այդ բոլորից հետո կատարվում է ամփոփում. «Ասացվածը կազմվում է խոսքերից, խոսքը՝ բառերից, բառը՝ հնչյուններից: Խոսք, բառ և հնչյուն՝ լիզվի էակուն բաղադրիչ մասերն են, ուստի քերականությունն ունի երեք մաս.

Ա. Հնչյունների ուսում կամ հնչյունաբանություն

Բ. Բառերի ուսում կամ բառագիտություն

Գ. Խոսքերի ուսում կամ շարահյուսություն:

Քերականություն կոչվում է լիզվի գիտությունը, որ սովորեցնում է լիզվի բաղադրիչ մասերը և նրանց բաղադրության օրենքները: Հայոց լիզվի քերականությունն, ուրեմն, սովորեցնում է այն կանոնները, որոնցով հայոց լիզվի մեջ հնչյուններից բառեր են կազմվում, բառերից՝ խոսքեր և խոսքերից՝ ասացվածներ»¹:

«Ներածություն»-ում այդպիսի շատ հակիրճ ու հասկանալի բացատրումների միջոցով պարզ պատկերացում է տրվում հայոց լիզվի քերականության դպրոցական դասընթացի և նրա առանձին բաղադրամասերի վերաբերյալ: Դրա շնորհիվ աշակերտները հենց սկզբից իմանում են, թե հայոց լիզվից ինչ գիտելիքներ են սովորելու և ինչպիսի հաջորդականությամբ: Յման նախապատրաստական ներածություն չունեն հայոց լիզվի այժմյան դասագրքերը: Մինչդեռ, ինչպես ցույց է տալիս փորձը, դա շատ կարևոր է, անհրաժեշտ:

Առաջին մասում, որ կոչվում է «Հնչյունաբանություն», տեղեկություններ են հաղորդվում տառերի կամ գրերի, կետադրական նշանների, վանկի, ձայնավոր ու բաղաձայն հնչյունների, երկբարբառների, հնչյունափոխության և ուղղադրության վերաբերյալ:

Երկրորդ մասը, որ կոչվում է «Բառագիտություն», բովանդակում է շարահյուսական, բառագիտական և ձևաբանական գիտելիքներ: Այս մասը բաղկացած է երեք ծավալուն հատվածներից, որոնք կրում են հետևյալ խորագրերը՝ «Բառերի իմաստն ու տեսակները», «Բառակազմություն» և «Թեքում»:

Մ. Աբեղյանը, հենվելով նորագույն լիզվաբանական հետազոտությունների վրա, իր դասագրքում նախորդ քերական-ման-

¹ Մ. Աբեղյան, Աշխարհարարի քերականություն, Վաղարշապատ, 1906, էջ 4:

կառավարման շատ բան տարբեր կերպով է զրել ու մեկնաբանել: Նա աչյ մասին զրում է. «Երբեք նորաձևության փափագը չէ հղել մեզ առաջնորդ աչյ փոփոխությունների համար, աչլ միայն ճշտության ու կատարելագործության ձգտումը և աչն միտքը, թե տմեն լեզու բնդհանուր բերականության հետ ունի և իր առանձնահատուկ բերականությունը: Մեր բերականությունները մինչև աչժմ մեծ մասամբ օտար բերականությունների բնդորինակություն են... Աչյ պատճառով, նկատի ունենալով նորագույն գիտական հետազոտությունները բերականության մասին՝ հայերենի բերականության բոլոր խնդիրները կրկին ու կրկին բնական ենք ենթարկել և երկար կշռագատելուց հետո միայն աչս կամ աչն փոփոխությունը մտցրել»¹:

Ամենաչն մանրամասնությամբ ու խոր կշռագատությամբ ուսումնասիրելով հայոց լեզվի իրական գոչավիճակը՝ Մ. Աբեղյանը ստեղծում է իր բերականական համակարգը, որն ամբողջությամբ վերցրած նորություն էր, նոր առաջընթաց քաչլ հայերենի քերականության և նրա ուսուցման բնագավառում: Մ. Աբեղյանի քերականական համակարգը կուռ է, միաձուչլ, ամբողջական: Աչդ համակարգը կարելի է բնդունել կամ մերժել, բայց ոչ երբեք փոփոխել, որովհետև նրանում ամեն բան իր տեղում է, չկա ոչինչ ավելի կամ պակաս: Դա է վկայում Մ. Աբեղյանի առաջին դասագիրքը՝ «Աշխարհաբարի բերականություն»-ը: Սակայն աչդ դասագրքում, ինչպես ինքը՝ Մ. Աբեղյանն է նշում, մեթոդին աչնքան ուշադրություն չի դարձված, որքան համակարգին:

Իր տռաջաբանում նա գրում է. «Աչս քերականության մեջ ուշադրություն ենք դարձրած ոչ աչնքան մեթոդի, որքան սիստեմի վրա: Քերականական կանոնների ուսմունքը, նաչլելով դասարանին և աչակերտների պատրաստությանը, մեթոդով առաջ տանեն ուսուցչի իրեն գործն է, և կարծում ենք ոչ մի ուսուցիչ քերականությունը դասագրքով և դասագրքի կարգով չի սովորեցնի, աչլ ընթերցանության հետ կենդանի վարժություններով»²:

¹ Մ. Աբեղյան, Աշխարհաբարի բերականություն, Վաղարշապատ, 1906, Առաջաբան:

² Մ. Աբեղյան, Աշխարհաբարի բերականություն, Առաջաբան:

Մ. Աբեղյանն իր առաջին դասագրքում թեպետ առանձնահատուկ ուշադրություն չի դարձնում քերականական նյութի մատուցման մեթոդին, բայց շատ կարևոր է համարում նրա ուսուցման հղանակը: Դեմ լինելով մայրենի լեզվի շրույցամաք, դոգմատիկական դասավանդմանը՝ նա լայն տեղ է տալիս կենդանի վարժությունների կատարմանը, քերականության և գրականության միջև սերտ փոխկապվածության ստեղծմանը, խրախուսում է ուսուցչի նախաձեռնությունը՝ նրան վերապահելով մեթոդի ընտրությունն ու կիրառությունը՝ աշակերտների տարիքին ու զարգացման մակարդակին համապատասխան:

Մ. Աբեղյանը «Տարրական քերականություն» իր դասագրքում, որ կազմված է ծխական դպրոցների համար, 1906 թվականին հրապարակված հայոց լեզվի ծրագրի նախագծին համապատասխան, ուշադրություն է դարձնում ոչ միայն քերականական համակարգի, այլև նրա շարադրման հղանակի վրա: Այս դասագիրքն ընդգրկում է հայերենի տարրական քերականության ամբողջ դասընթացը՝ հնչյունաբանությունը, բառագիտությունը, ձևաբանությունն ու շարահյուսությունը: Քերականության այդ բաժիններում տարրական գիտելիքները շարադրված են այսպիսի հաջորդականությամբ. ա) հնչյուն, տառ և վանկ, բ) բառ, խոսք և ասացված, գ) լրացական բառեր և բայ, դ) շարահյուսություն:

Մ. Աբեղյանը «Տարրական քերականություն»-ից հետո լույս է ընծայում «Աշխարհաբարի շարահյուսություն»-ը՝ միջնակարգ դպրոցի բարձր դասարանների համար: Եվ այսպիսով, բազմավաստակ գիտնականը ուսման բոլոր աստիճանները՝ ստորին, միջին և վերին դասարաններն ապահովում է հայոց աշխարհաբար լեզվի քերականության դասագրքերով:

Բացի Մ. Աբեղյանի «Աշխարհաբարի քերականություն»-ից, 1906 թվականին տպագրվում է նաև Գրիգոր Վանցյանի «Դպրոցական քերականություն»-ը՝ ծխական և պետական դպրոցների համար: Այդ դասագիրքը, որ շատ ընդհանրություններ ունի Ն. Մելիք-Թանգյանի «Աշխարհաբարի քերականության» հետ, նրա նման խոցելի է իր թե՛ համակարգով և թե՛ մեթոդով, ուստի լայն տարածում չի ստանում, դորժածվում է գլխավորապես Ալեքսանդրապոլի (այժմ՝ Լենինական) դպրոցներում: Ի դեպ, Գ. Վանցյանի

դասագիրքը խիստ քննադատվում է մամուլում հենց նրա լույս
ընծայման՝ 1906 թվականին¹։

Մ. Աբելյանի դասագրքերի լույս ընծայումից հետո՝ նախա-
խորհրդային շրջանում հայերենի քերականության նոր դասագիրք
կազմելու վերջին փորձը կատարում է Հաբոքյուն Դադբաշյանը
(1863—1940), որը 1913 թվականին հրատարակում է իր «Արեւե-
լահայ աշխարհաբարի քերականություն»-ը (մասն Ա., ստուգա-
բանություն)։ Այս դասագիրքը նախատեսվում է ծխական դպրոց-
ների բարձր և թեմական ու պետական ուսումնարանների ստորին
դասարանների համար։

Հ. Դադբաշյանը, ինչպիս նշում է առաջաբանում, իր դասա-
գիրքը կազմելիս օգտվել է գլխավորապես Ն. Մառի դրաբարի լեզ-
վի քերականությունից և Կ. Ուշինսկու ռուսաց լեզվի տարրական
քերականության դասագրքից։ Սակայն համեմատությունը ցույց է
տալիս, որ նա օգտվել է նաև հայ քերական-մանկավարժների դա-
սագրքերից։

Հ. Դադբաշյանի դասագիրքն ունի այսպիսի կառուցվածք.
հնչյունաբանություն, նախադասություն, բառի կազմություն (կամ
բառակազմ), ձևաբանություն կամ խոսքի մասեր՝ գոյական անուն,
ածական անուն, թվական անուն, դերանուն, բայ, մակբայ, նա-
խադրություն և ետադրություն, շաղկապ, միջարկություն կամ
ձայնարկություն։

Քերականական նյութը Հ. Դադբաշյանի դասագրքում շարա-
դրված է գերադանցապես գործնական հղանակով, ըստ որում,
նախ տրվում են նախադասություններ, ապա դուրս են բերվում ու
ձևակերպվում քերականական կանոններ, իսկ դրանից հետո հանձ-
նարարվում են բազմազան վարժություններ։ Այսպես, «Բայ» հատ-
վածի հենց սկզբում՝ գրված են հետևյալ նախադասությունները՝
Ես հիմա կաբղում եմ, ևս երեկ կաբղում էի, ևս էգուց կկաբղամ,
դու հիմա գրում ես, դու երեկ գրում էիր, դու էգուց կգրես, նա հի-
մա խոսում է, նա երեկ խոսում էր, նա էգուց կխոսի և այլն։ Այս
նախադասությունների հիման վրա արվում է հետևություն և ձևա-
կերպվում բայի սահմանումը. «Այս նախադասություններում կաբ-

¹ Տե՛ս Հաբ. Ռումանյանի՝ Գ. Վանցյանի «Դպրոցական քերականություն»
վերստառվածը հոդվածը, «Ընկեր» շաբաթաթերթում, 1906, № 34—35։

դալ, գրել և խոսել բառերը ցույց են տալիս գործողություն և կոշ-վում են բացի: Ուրեմն, բայը բանամաս է, որ գործողություն է ցույց տալիս»¹:

Այնուհետև, հանձնարարվում է վարժությունն այսպիսի առաջադրանքով՝ որոշել և ստորագծել ուտանալորում հղած գոյականները, ածականները, թվականները, դերանուններն ու բայերը: Այդ կերպ բայի ըմբռնումն ամրակայելուց հետո բացատրվում են նրա ժամանակները: Նույն նախադասությունների հիման վրա, արվիլով հղրահանգում, ասվում է, որ նրանցում բայի ցույց տված գործողությունները կարող են կատարվել տարբեր ժամանակներում՝ ներկայում, անցյալում և ապագայում, հետևաբար բայն ունի երեք ժամանակ՝ ներկա, անցյալ և ապառնի:

Բացի դրանից, բայի ժամանակների վերաբերյալ տարվում է երկու դիտողություն, մեկը այն մասին, որ անցյալ ժամանակը լինում է երկու տեսակ՝ անցյալ կատարյալ և անցյալ անկատար (գրեցի, գրում էի), իսկ մյուսն էլ այն մասին, որ ապառնի ժամանակի կազմիչը կր կամ կու մասնիկն է (կը կարգամ, կու կարդամ):

Ինչպես պարզորոշ երևում է, Հ. Դադբաշյանի դասադրքում բերականական կանոնների մեկնաբանումների ու սահմանումների մեջ կան որոշ անճշտություններ ու թերասություններ, մինչդեռ, շարադրման հղանակը և վարժությունների համակարգը բավական հաջող են, արգասավորը խոսելով իր դասադրքի մեթոդական առանձնահատկությունների մասին՝ նա նշում է, որ ինքը ելակետ է ընդունել ժամանակի առաջավոր մանկավարժական պահանջները, առաջին հերթին Կ. Ուշինսկու մշակած դիդակտիկական սկզբունքները: Հ. Դադբաշյանը գրում է. «Հասկանալի է, որ մենք մեր գործը կազմելիս չէինք կարող առանձին ուշադրություն չդարձնել արդի մանկավարժական պահանջների վրա: Հին մեթոդը, անգործությունից դատապարտելով աշակերտի մտածողությունը, ինքնագործունեությունն ու գիտակցական աշխատանքը, ուսուցումը հիմնում էր նրա մեքենական հիշողության վրա, ծայրահեղ աստիճանի լարելով վերջինս և բթացնելով աշակերտին: Ուսուցման

¹ Հ. Դադբաշյան, Արևելահայ աշխարհաբարի բերականություն, Ռեֆլիս, 1913, էջ 73:

նոր մեթոդը, ընդհակառակն, դասատվությունը հիմնում է աշակերտի մտածողության, ինքնագործունեության և գիտակցական աշխատանքի վրա»¹։

Նախախորհրդային շրջանում աշխարհաբարի քերականության դասագրքի ստեղծման հարցը ստանում է իր դրական լուծումը։ Սակայն երկու շատ կարևոր հարցեր՝ հայոց լեզվի միասնական ծրագրերի կազմումը և մեթոդական ձեռնարկների ստեղծումը ձգձգվում են երկար ժամանակ և իրենց պատշաճ լուծումը չեն ստանում։

Ինչպես նշվեց, 1889 թվականին հրապարակված հայոց լեզվի ծրագիրը միասնականություն չմտցրեց հայոց լեզվի ուսուցման մեջ։ Դպրոցներում դարձյալ օգտագործվում էին տեղական ծրագրերը։ Վերջապես 1906 թվականին հրապարակվում է ծիական դպրոցների կանոնադրության ու ծրագրի նախագիծը, իսկ 1916 թվականին՝ Թեմական ուսումնարանների ծրագիրը։

Միևնույն ժամանակահատվածում ասված է, որ հայոց լեզվի ուսուցումը աշակերտներին պետք է տա կայուն լեզվական գիտելիքներ ու գործնական հմտություններ, ինչպես նաև բարոյական և ցիղագիտական դաստիարակություն։ Նրանում հայոց լեզվի դասընթացի հիմնական բաժինները համարվում են՝ ընթերցանությունը, բերականությունը և գրավոր աշխատանքը։

Նախագծի բացատրագրում նշված է, որ ընթերցանության համար ընտրված նյութերը պետք է համապատասխանեն աշակերտների զարգացման մակարդակին, շարժեն նրանց հետաքրքրությունը և խթանեն ինքնուրույնությունը։ Ըստ որում, դրանց մեջ պիտի լինի տեղը պետք է բռնեն զեղարվեստական գրվածքները. «Եվ որովհետև մանկան հոգու զարգացման բոլոր աստիճանների վրա բանաստեղծական արտահայտությունները միշտ էլ մի առանձին խոր տպավորություն են թողնում աշակերտների սրտի վրա, լեզվի դասագիրքին էլ պետք է պարունակի նրանց հասանելի մատչելի և ընտիր բանաստեղծական գրվածքներ»²։

Բացատրագրում, բացի դրանից, հանձնարարվում է ընթերցա-

¹ Զ. Դադբաշյան, Արևելահայ աշխարհաբարի քերականություն, էջ 21։

² Նախագիծ՝ կանոնադրություն և ծրագիր հայոց եկեղեցական տարրական դպրոցների, Թիֆլիս, 1906, էջ 63։

նության համար ընտրել նաև ժողովրդական ստեղծագործություններ՝ զրույցներ, հեքիաթներ, առածներ, առաջվածքներ, տոսկներ, ավանդույթներ, հերոսական պատմություններ, ինչպես նաև բնագիտական, աշխարհագրական, պատմական, կենցաղագրական ու բարոյագիտական հոգիածներ:

Այսպիսով, ընթերցանություն համար հանձնարարվում են գլխավորապես զեղարվեստական ստեղծագործություններ, հետևաբար, այդ վերնագրի, հորջորջման տակ պետք է հասկանալ զբաղանքյուն: Հայոց լեզվի հին ծրագրերում սովորաբար դրականության փոխարեն գործածվում է ընթերցանություն:

Քերականության բաժնում գիտելիքներ են նախատեսված թե՛ հնչյունաբանությունից . ու բառագիտությունից և թե՛ ձևաբանությունից ու շարահյուսությունից: Այդ գիտելիքները վերաբերում են աշխարհաբարի քերականությանը, կազմում են մեկ ամբողջական համակարգ և նախատեսվում են 1—6-րդ դասարանների համար: Բացի դրանից, հանձնարարվում է վերջին դասարանում որոշ տեղեկություններ հաղորդել նաև դրաբարի քերականության վերաբերյալ՝ աշխարհաբարի քերականության օգնությամբ:

Նախագծում ընթերցանություն և քերականության վերաբերյալ դրավոր աշխատանքները տրված են միատեսղ, միեևույն բաժնում: Այդ աշխատանքների հիմնական սեռականները համարվում են թելադրությունը, արտագրությունը և շարագրությունը:

Նախագծի բացատրագրում խիստ քննադատվում է այն հին համակարգը, ըստ որի լեզվի դասավանդումը բաժանվում էր ընթերցանության դասի, քերականության դասի և դրավոր աշխատանքի դասի, որի հետևանքով խղում էր առաջանում լեզվի դասընթացի հիմնական բաղադրամասերի միջև: Նախագծում փորձ է արվում ամբողջացնել այդ դասընթացը՝ նրա բաժինները կապելով միմյանց հետ: Սակայն դա կատարվում է ոչ առանց չափազանցությունի: Հայոց լեզվի դասընթացի երեք բաժիններից մեկը՝ քերականությունը, ձուլվում է մյուսների՝ ընթերցանության ու շարագրության մեջ, ավելի որոշ՝ նա վերացվում է որպես առանձին առարկա: Նախագծում ուղղակի ասված է. «Քերականությունը լեզվի դասավանդության համար նպատակ չպետք է լինի, այլ միայն միջոց. աշակերտները պետք է ոչ թե քերականություն սովորեն, այլ ուղիղ խոսել ու գրել, և ինչոր հարկավոր է ուղիղ խոսելու և

գրելու համար, միայն այն դեպքում պետք է սովորեցնել, և միայն այն ժամանակ, երբ պահանջ է դրացվում»¹։

Այսպիսով, քերականության դասը, իբրև ինքնուրույն առարկա, պետք է բուրժուական վերացնել և միացնել ընթերցանության ու շարադրության հետ»²։

Ծխական դպրոցների կանոնադրության ու ծրագրի նախագիծը, 1909 թվականին էջմիածնի կաթողիկոսի կողմից հաստատվելուց հետո, 1910 թվականին հրապարակվում է որպես ծրագիր։ Սակայն նախագծում կատարվում են մի շարք փոփոխություններ. հանվում են կանոնադրությունը, բուրժ առարկաների բացատրադրիրը, վերախմբավորվում են նրանց ծրագրերի բնագրերը և այլն։ Այդ ամենից հետո նախագիծը կորցնում է իր տեսքը, դառնում է մի անշուք փաստաթուղթ։ Այնուամենայնիվ, թեկուզ այդ վիճակում, ծրագիրը միասնականություն է մտցնում ծխական դպրոցներում։

Թեմական դպրոցների ծրագրում, բացի բնագրից, ղեկավար են նաև մեթոդական ցուցումներ ու պահանջներ հայոց լեզվի և գրականության վերաբերյալ։ Ծրագրի բացատրադրում ասված է, որ «Հայոց աշխարհաբար լեզվի և նրա գրականության ուսուցման նպատակն է՝ կարգալ և հասկանալ գրական նոր լեզվով գրված կարևոր երկերը, ազատ խոսել ու անսխալ գրել կանոնավոր, հարազատ ու մաքուր գրական հայերենով, հմտանալ հայոց նոր լեզվի գիտությանը և, ծանոթանալով նրա մտքի ստեղծագործությանը, սիրել հայոց լեզուն ու գրականությունը»²։

Այս ծրագիրն ունի հետևյալ հիմնական բաժինները՝ ընթերցանություն, քերականություն և գրավոր աշխատանք։

Ընթերցանության բաժնում 1—5-րդ դասարանների (այժմյան 5—7-րդ դաս.) համար նախատեսվում է գրականության համառոտ դասընթաց, որն ընդգրկում է ժողովրդական բանահյուսության և գեղարվեստական գրականության ընտիր նմուշներ, կենսագրական հակիրճ տեղեկություններ, գրական-տեսական տարրական գիտելիքներ։ Իսկ 6—7-րդ դասարանների (այժմյան 10—11-րդ դաս.) համար նախատեսվում է հայ գրականության համակարգ-

¹ Նախագիծ, էջ 66—67։

² Ծրագրի հայոց թեմական հոգևոր դպրոցների առարկաների, էջմիածին, 1916, էջ 31։

ված գոտերն ինչ, ուր տրվում են նրա սեզմ պատմությունը, տրեհ-
լահայ և արեմտահայ նշանավոր գրողների ստեղծագործություն-
ներն ու կենսագրությունները, ինչպես նաև գրական-տեսական
սովելի մանրամասն գիտելիքներ:

Քերականության բաժնում ամբողջ դասընթացը տրվում է տա-
ռիճանական բարդացման կարգով և բնթերցանության հետ սկսող
փոխկապակցման միջոցով: Մյուսգրի բացատրաբերում տալիս է,
որ «Քերականության ուսումը Ա. և Բ. դասարաններում պետք է
կառված լինի ընթերցանության, գրության ու խոսելու հետ և
պետք է աստիճանաբար ընդարձակվի միշտ հինը կրկնելով և
նորը կցելով: Գ. Դասարանում մտչրենի լեզվի կազմությունը դի-
տակցորեն բմբռնելու համար՝ քերականության ուսումը պետք է
ամբողջանա և համակարգի բերվի... Մինչև Գ. դասարանը քերակա-
նական ուսումը պետք է չտարացնել տալ ստուգաբանական և խոս-
քի կազմության բերանացի վարժություններով: Հաջորդ դասարան-
ներում ընդարձակել և ամբողջացնել աշակերտների շարահյուսա-
կան ծանոթությունները՝ բնթերցանության ու գրավոր աշխա-
տանքներին գուլընթաց»¹:

Ուրվես գրավոր աշխատանքներ՝ նախատեսվում են արտա-
գրություն, թեղադրություն ու շարադրություն: Այդ աշխատանք-
ները տրվում են միատեղ, բայց բոլոր դասարանների, աշխինքն՝
աշխյես, ինչպես ընթերցանության նյութերն ու քերականական
գիտելիքները:

Անշուշտ, թեմական ուսումնարանների ծրագիրը ավելի հա-
ջող է կազմված, քան ծխական դպրոցների ծրագրերը: Ուստի նա
մեծապես նպաստում է հայոց լեզվի և գրականության ուսուց-
մանը:

Ինչպես ասվեց, հայ քերական-մանկավարժներին մտահոգում
էր նաև հայոց լեզվի մեթոդական ձևոնարկների ստեղծման հար-
ցը: Բայց այդ գործում նրանք մեծ հաջողության չեն հասնում: Ա.
Բահաթրյանի «Ուղեցույց հայ ուսուցչի» ընդհանուր մեթոդիկա»
աշխատության լույս ընծայումից հետո բավական կրկար ժամա-
նակ հայոց լեզվի մեթոդական ձևոնարկներ չեն ստեղծվում: Միայն

¹ Նույն տեղում, էջ 32—33:

1911 թվականին հրապարակ է գալիս Թաթևուս Խզմալյանի «Մայրենի լեզվի մեթոդիկա»-ն: Ստեփանյան այդ ձեռնարկում լուսաբանվում են միայն տարրական դասարաններում հայոց լեզվի ուսուցման հարցերը: Ավելի բարձր դասարաններում հայոց լեզվի ուսուցման հարցերը դարձյալ լուսաբանվում են ղլխավորապես դասագրքերի առաջաբաններում և պարբերական մամուլում:

Այսպես ուրեմն, նախախորհրդային շրջանում հայոց լեզվի ուսուցման վերաբերյալ ստեղծվում են բազմաթիվ ծրագրեր, դասագրքեր, ուղեցույցներ, մեթոդա-մանկավարժական աշխատություններ և այլն: Անցյալի այդ ժառանգությունն իր ստվերոտ կողմերի հետ ունի նաև իր անժխտելի արժանիքները: Ուստի նրա ուսումնասիրումը մեծապես կնպաստի հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի և նրա ուսուցման հարցերի ճիշտ լուծմանը:

3. ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԽՈՐՀՐԴԱՅԻՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Խորհրդային դպրոցի էությունը, նրա խնդիրներին համապատասխան արմատապես փոխվում է ինչպես մյուս առարկաների, այնպես էլ մայրենի լեզվի ուսուցման դրվածքը: Հետզհետե կազմվում են նոր ծրագրեր, դասագրքեր ու մեթոդական ուղեցույցներ:

Հայաստանում խորհրդային իշխանության հաստատումից հետո հայկական դպրոցների համար ուսումնական ծրագրեր, դասագրքեր ու մեթոդական ուղեցույցներ են կազմվում ուսական դրպրոցների փորձի հիման վրա:

1920-ական թվականներին կատարվում են բազում որոնումներ, եռանդուն պրպտումներ, որոնց ղլխավոր արդասիքը լինում է կոմպլեքսային համակարգը: Ուղղված լինելով հին դպրոցի արատների դեմ՝ այդ համակարգը ևս զերծ չէր թերություններից: Նրա ամենամեծ թերություններից մեկն այն էր, որ թերազնահատվում էին հանրակրթական առարկաները:

Կոմպլեքսային ծրագրերը զործածության մեջ են մնում 1923—1931 թվականներին: Քերականությունը թերազնահատված է մասնավոր 1923—1926 թվականների հայոց լեզվի ծրագրերում: Առաջին աստիճանի դպրոցի ծրագրում քերականական գիտելիքնե-

րին հատկացված է շատ աննշան տեղ¹։ Երկրորդ ատտիճանի գրքի ծրագրում քերականությունը դրված է իբրև ոչ կարևոր, էական նշանակություն չունեցող առարկա²։ Այդ ծրագրերում քերականության ուսուցման համար որևէ դասագիրք չի հանձնարարված, ուստի ուսուցիչները այն ավանդում էին իրենց հայեցողությամբ, ինչպես հարմար էին գտնում։

Կոմպլեքսային ծրագրերին համապատասխանում էր նաև ուսուցման եղանակը։ Քերականական գիտելիքները, այս կամ այն կերպ կապվելով կոմպլեքսային թեմաների հետ, գործնականորեն հաղորդվում էին նրանց ուսումնասիրման ընթացքում։ Սակայն գործնականությունը գեհակացվում էր, չափազանցվում, չարաշահվում։

1924 թվականից սկսած խորհրդային դպրոց մուտք է գործում ուսուցման մի այլ մեթոդ³՝ այսպես կոչված դալտոն-պլանը։ Սակայն այդ մեթոդը խորթ էր խորհրդային դպրոցի ոգուն, ուստի լայն տարածում չստացավ։

Դալտոն-պլանը կիրառվում է շատ քիչ դպրոցներում, այն էլ, գլխավորապես բարձր դասարաններում։ Դրանց թվին էր պատկանում Երևանի ցուցադրական դպրոցը, ուր հայոց լեզու և գրականություն էր դասավանդում Հ. Լևոնյանը։ Հերքելով դալտոն-պլանի դեմ եղած առարկությունները, նա հորդորում է ուսուցիչներին՝ առանց վարանման այն գործադրել ուսուցման ընթացքում³։

Հ. Լևոնյանն իր հոգվածում նկարագրում է, թե ինքը դալտոն-պլանով ինչպես է դասավանդում հայոց լեզուն ու գրականությունը։ Նյութը ինքնուրույնորեն սովորելու նպատակով աշակերտներին տրվում են երկու շաբաթվա առաջադրություններ։ Յուրաքանչյուր շաբաթվա առաջադրությունը բաղկացած է չորս մասից՝ ա) բանավոր և հետազոտական, բ) գրավոր աշխատանք, գ) լեզվա-քերականական, դ) գրական-տեսական։

Լեզվա-քերականական մասում քերականությունը չի ավանդվում որպես հետևողական, ամբողջական համակարգ, այլ՝ զրա

¹ Տե՛ս ծրագրի աշխատանքային ատալին ատտիճանի գպրոցի, Երևան, 1924։

² Տե՛ս ծրագրի աշխատանքային Երկրորդ ատտիճանի գպրոցի, Երևան, 1924։

³ Հ. Լևոնյան, Հայոց լեզուն և գրականությունը երկրորդ ատտիճանի գպրոցում դալտոն-պլանով (սեփական փորձի հիման վրա), «Ժողովրդական լուսավորություն», 1926, № 7։

փոխարեն տրվում են ուղղադրական ու կետադրական կանոններ, ձևարանական, շարահյուսական և ոճաբանական անհրաժեշտ գիտելիքներ: Ընդ որում, աշակերտներն այդ գիտելիքները սովորում են, այսպես կոչված, ակտիվ-հետազոտական մեթոդով: «Այստեղ ևս,— ասում է Հ. Լեոնյանը,— շեշտում եմ հատկապես, որ կարելի է փայլուն հետեանքի հասնել առանց որևէ դասադրելի: Լեզվական ամեն տեսակի կանոն աշակերտը կարող է գտնել ինքը՝ ուսուցչի խնամքով մշակած հարցերի օգնությամբ անմիջական դիտողութուններ կատարելով անցվող հոգվածի վրա: Երբ ուսուցիչը նկատում է, որ սովյալ կանոնի հիմնական կողմերն ընդհըմարել է արդեն աշակերտը, այն ժամանակ միայն տալիս է վերջնական ձևակերպումք»:

Ինչպես երևում է, այստեղ էլ չափազանցվում ու չարաշահվում է հետախուզական մեթոդը:

Չնայած Հ. Լեոնյանի և նրա խոհակից անձանց ջանքերին՝ դաշտոն-սլանը հայկական դպրոցներում անհաջողության է մատնվում:

1927 թվականին լույս են տեսնում կոմպլեքսային նոր ծրագրեր, որոնք գործածության մեջ են մնում մինչև 1929 թվականը: Այդ ծրագրերում կատարվում են մասնակի փոփոխումներ, որոնցից ամենակարևորն այն է, որ նախատեսվում է՝ ինչպես մյուս առարկաներից, այնպես էլ հայոց լեզվից ուսուցանել համակարգված գիտելիքներ:

Առաջին աստիճանի դպրոցի 1927 թվականի հայոց լեզվի ծրագիրն ունի այսպիսի բաժանումներ՝ ա) կենդանի խոսքի զարգացում, բ) ընթերցում, գ) կանոնավոր գրության և արտասանության վարժություն՝ կենդանի և գրքի լեզվի վրա կատարվող դիտումների հետ միասին: Նրանում 1—2-րդ դասարանների համար նախատեսվում են քերականական նախագիտելիքներ, իսկ 3—4-րդ դասարանների համար՝ տարրական գիտելիքներ:

Երկրորդ աստիճանի դպրոցի 1927 թվականի հայոց լեզվի ծրագիրը նույնպես ունի երեք բաժին, որոնցից առաջինը վերնադրված է գրական-գիտական հոգվածների, երկրորդը՝ գործնական աշխատանքների (գրավոր և բանավոր), երրորդը՝ քերականական գիտելիքնր:

1927 թվականին լույս է տեսնում նաև խորհրդային շրջանում

կազմված հայոց լեզվի առաջին դասագիրքը՝ Հարույրյուն Պետրոսյանի «Գործնական քերականություն»-ը, որում թեպետ պահպանվում է Մ. Աբեղյանի քերականական համակարգը, բայց խիստ զգացվում է նաև ձևական քերականության, մանավանդ, նրան հասուկ գոհակացված գործնականության ուժեղ ազդեցությունը։ Իր առաջաբանում Հ. Պետրոսյանը գրում է. «Երկու գիրքն էլ գործնական նպատակ են հետապնդում՝ աշակերտներին դիտել տալ այս կամ այն լեզվական երևույթը և այդ դիտողությունից հանած կրթականություններով յուրացնել տալ հայոց լեզվի ուղղագրությունը, կետադրությունը ու որոշ չափ էլ՝ ոճը։ Հետևաբար, միանգամից խուսափելով ղոգմատիզմից և ֆեռականությունից առաքլայական բնույթ տալուց՝ լեզվական ոչ մի կանոն կամ որոշում ուսուցիչը պատրաստի չպետք է տա աշակերտին, այդ կանոններն ու սահմանումները աշակերտների դիտողությամբ ու բանաձևումով պիտի երևան գան»¹։

1929 թվականին որոշ մանկավարժների ջանքերով խորհրդային դպրոցում կիրառվում է նաև նրա ոգուն այնքան խորթ պրոլետկաների մեթոդը։ Այդ թվականներից սկսած մինչև 1931 թվականը ուսումնական ծրագրերը կազմվում են կոմպլեքսային-պրոյեկտային սկզբունքներով, որոնցում սեղմվում է համակարգված գիտելիքների շրջանակը, որ նախատեսված էր 1927 թվականի բարեփոխված ծրագրերում։ Այդ թվականին լույս տեսած հայոց լեզվի ծրագրերում ևս խիստ կրճատվում են համակարգված գիտելիքները։

Կոմպլեքսայնությունն ու պրոյեկտայնությունը ծայր աստիճան բացասաբար են ազդում գաղտնի ողջ ուսումնա-դաստիարակչական աշխատանքի վրա և արգելադրում նրա առաջընթացը։ Կոմունիստական կուսակցության Կենտկոմի՝ «Միջնակարգ և տարրական դպրոցի մասին» 1931 թվականի սեպտեմբերի 5-ի որոշմամբ պահանջ վերացվում են և մի շարք միջոցառումների շնորհիվ տրամադական բեկում է մտցվում գաղտնի ու Այդ միջոցառումների շարքին են պատկանում նաև ուսումնական նոր ծրագրերը, որոնք գործածության մեջ են դրվում 1932 թվականին։

¹ Հ. Պետրոսյան, Գործնական քերականություն, Ա մաս, 3-րդ հրատ., 1928, էջ 4։

Չնայած կոմունիստական կուսակցության Կենտկոմի այդ որոշման մեջ պահանջվում է ամեն կերպ ապահովել որոշակիորեն շրջագծված ու համակարգված գիտելիքների ուսուցումը դպրոցում, այնուամենայնիվ, 1932 թվականին լույս տեսած ծրագրերը զերծ չեն կոմպլեքսային-պրոցեկտային համակարգի որոշ արատներից: Այդ համակարգի արատներից խոսառ զերծ չէին նաև հայոց լեզվի ծրագրերը, ուստի դրանք քննադատվում են թե՛ մանկավարժական մամուլում և թե՛ ուսուցչական խորհրդակցություններում:

Հայոց լեզվի անվանի ուսուցիչ Հրանտ Դարբինյանը «Կուլտֆրոնտ» լրագրում տպագրած իր հոդվածում նշում է, որ աշակերտները, ավարտելով դպրոցը, անհրաժեշտ չափով չեն տիրույթում մայրենի լեզվին: Դրա պատճառն այն է, որ «լեզվի ուսուցումը երբեմն թերագնահատվում է դպրոցներում, ստեղծվել է թյուր հասկացողություն և նկատվել է արհամարհական վերաբերմունք»¹:

2. Դարբինյանը հայոց լեզվի ուսուցման բարելավման համար առաջարկում է ամենից առաջ կազմել մի այնպիսի ուղեցույց ծրագիր, ուր պարզորոշորեն նշված լինի, թե որ դասարանում ինչ և ինչպես անցնել: Գործող ծրագիրը այդպիսին չէ: Նրանում նյութերն ըստ դասարանների ճիշտ համամասնությամբ չեն բաշխված, որոշ դասարանների համար նախատեսված նյութերը շատ են, իսկ որոշ դասարանների համար տրված նյութերը՝ քիչ: Մինչդեռ հայոց լեզվի ծրագիրը կազմելիս «չպետք է քերականական կուրսի ծանրությունը դնել մեկ-երկու խմբի վրա, այլ որոշ սխառմով բաժանել համապատասխան խմբերի վրա այնպիս, որ 7-ամյակը ավարտողն այդ կուրսը լիովին սպառի»²:

Հայոց լեզվի դասընթացը հիմնական վերափոխման է ենթարկվում կոմունիստական կուսակցության Կենտկոմի 1932 թվականի օգոստոսի 25-ի որոշումից հետո, ուր նշված է, որ մայրենի լեզվի ծրագիրը պետք է ապահովի իրոք համակարգված ու օտույզ շրջագծված գիտելիքների յուրացումը, ինչպես և ճիշտ կադգալու, գրելու և խոսելու ունակությունների ձեռք բերումը աշակերտներին կողմից: Այդ որոշումից հետո 1933 թվականին լույս են տեսնում

1 Տե՛ս 2. Դարբինյանի հոդվածը «Կուլտֆրոնտ»-ում, 1932, № 14:

2 Նույն տեղում:

Հայոց լեզվի նոր ծրագրեր: Տարրական դասարանների (1—4-րդ) Հայոց լեզվի ծրագիրը բաղկացած է «Բանավոր խոսքի զարգացում», «Գրավոր խոսքի զարգացում», «Լինթերցանություն», «Լեզվական և ուղղագրական տաճրական գիտելիքներ» բաժիններից: Իսկ միջին դասարանների (5—7-րդ) Հայոց լեզվի ծրագիրն ունի հետևյալ բաժանումները՝ «Բանավոր ու գրավոր խոսքի զարգացում», «Լինթերցանություն» և «Քերականություն»: Բարձր դասարանների Հայոց լեզվի ծրագրում նախատեսված են լեզվի տեսություն և պատմություն վերաբերյալ համառոտ տեղեկություններ, բարբառագիտության տարրեր և լեզվաշինարարության պահանջներ:

Հայոց լեզվի ծրագրերը ավելի ճշտվում ու բարելավվում են 1934 թվականին: Նոր ծրագրերի լույս ընծայումից հետո, հենց նույն թվականին կազմվում են նաև Հայոց լեզվի նոր դասագրքեր: Լուսժողովուրդի հանձնարարությամբ Մամիկոն Դաւթադանյանը Հայոց լեզվի դասագրքեր է կազմում 2—4-րդ, իսկ Արարատ Ղաֆիբյանը՝ 5—6-րդ դասարանների համար:

Հայոց լեզվի նոր դասագրքերը բովանդակում են լիամիտ գիտելիքներ, քերականությունը շարադրվում է որպես ամբողջական դասընթաց: Սակայն այդ դասագրքերում քերականական գիտելիքների շրջանակն ընդլայնված է չափից ավելի, իսկ Նշանց բաշխումն ըստ դասարանների կատարված է ոչ համամասնորեն:

Այսպես, Մ. Գասպարյանի կազմած 3-րդ դասարանի դասագրքում գիտելիքներ են հաղորդված նախադասության, նրա տեսակների, գլխավոր անդամների, սրանց լրացումների և լրացման լրացումների, խոսքի մասերի՝ գոյականի, ածականի, անձնական դերանվան, բայի ու նրա դեմքի, թվի, ժամանակի, խոնարհման մասին և այլն: Նույն հեղինակի կազմած 4-րդ դասարանի դասագիրքը բովանդակում է նախադասության տեսակները՝ պարզ և բարդ, անդամները՝ գլխավոր և երկրորդական, կոշական, ուրիշի ուղղակի խոսք, խոսքի մասեր՝ հարցական և ցուցական դերանուններ, դիմորոշ և ստացական հոդեր, բայերի անկատար և անցյալ վաղակատար ժամանակներ, թվական անուն, նախադրություններ և հտադրություններ, շաղկապներ, ձայնարկություն, բառերի կազմությունն ու նշանակությունը և այլն:

Այսպիսով, Մ. Գասպարյանի կազմած 3—4-րդ դասարանների

դասագրքերն ընդգրկում են ոչ թե տարրական քերականական դիտելիքների համակարգ, այլ այդ դասարանների աշակերտների համար բավական ծանր ու բարդ դասընթաց: Այնուամենայնիվ, նրա դասագրքերը կոմպլեքսային-պրոյեկտային համակարգի վերացումից հետո կարևոր դեր են կատարում հայոց լեզվի, որպես առանձին առարկայի, ուսուցման գործում:

Ա. Ղարիբյանի կազմած հայոց լեզվի դասագիրքը, ուր շարահյուսական, հնչյունաբանական ու բառագիտական գիտելիքներից բացի, շարագրված է ամբողջ ձևաբանությունը, նույնպես շատ ծանր էր ու դժվարին 5-րդ դասարանի աշակերտների համար: Ուստի նրա բովանդակած որոշ գիտելիքներ՝ բայ, մակբայ, կապ, շաղկապ և ձայնարկություն, հետագայում ծրագրով նախատեսվում են 6-րդ դասարանի համար:

1936 թվականին լույս է տեսնում նաև Գուրգեն Սևակի կազմած «Հայոց լեզվի շարահյուսություն» դասագիրքը՝ 6—7-րդ դասարանների համար: Այսպիսով, թե՛ տարրական և թե՛ միջին դասարանները ապահովվում են հայոց լեզվի նոր դասագրքերով:

Հայոց լեզվի նոր դասագրքերի լույս ընծայումը պատճառ է դառնում շատ սուր բանավեճերի: Ամենից առաջ հանդես է գալիս Հ. Պետրոսյանը: «Սովետական Հայաստան» թերթում (1934 թ. № 22) հրապարակած իր հոդվածում նա ոչնչացնող քննադատություն է ենթարկում Ա. Ղարիբյանի դասագիրքը: «Կուլտֆրոնտ»-ում (1934 թ. № 29) պատասխան հոդվածով հանդես է գալիս Գրիգոր Հակոբյանը: Նշելով Ա. Ղարիբյանի դասագրքի թերությունները՝ նա միաժամանակ ցույց է տալիս Հ. Պետրոսյանի դասագրքի նկատմամբ նրա ունեցած առավելությունները:

Դա առիթ է տալիս Հ. Պետրոսյանին՝ Ա. Ղարիբյանի դասագրքի մասին մի ավելի խիստ հոդվածով հանդես գալու հենց «Կուլտֆրոնտ» թերթում: Իր այդ հոդվածում Հ. Պետրոսյանը նախ նշում է, որ Ա. Ղարիբյանի դասագիրքը կազմված է Ս. Պալասանյանի, Մ. Աբելյանի և Շապիրոյի դասագրքերի հիման վրա և մի շատ անհաջող, անգույն խառնուրդ է նրանց իրարամերձ քերականական համակարգիչի, ապա մանրամասնորեն շարադրում է իր առարկումները:

Հ. Պետրոսյանի այդ հոդվածը ևս անպատասխան չի մնում: Այս անգամ «Կուլտֆրոնտ»-ում հանդես է գալիս Գ. Սևակը իր շատ

խոտաշունչ, զգայացունց վերտառությամբ հողվածով՝ «Սերունդների կոիվը քերականության բնագավառում»¹։

Գ. Սեակը իր հողվածում փորձում է հերքել Հ. Պետրոսյանի առարկումները Ա. Ղարիբջանի դեմ և խիստ քննադատում է Մ. Աբեղյանից նրա ժառանգած քերականական համակարգը։ Բացի դրանից, նա խոսում է Ա. Ղարիբջանի դասագրքի ոչ միայն արժանիքների, այլև թերությունների մասին։

Հայոց լեզվի հին և նոր դասագրքերի շուրջ ծավալված բանավեճին վերջ է տրվում ՀՍՍՀ Լուսժողկոմի 1936 թվականի օգոստոսի 13-ի հրամանով։ Համաձայն այդ հրամանի՝ հանվում են հայոց լեզվի բոլոր հին դասագրքերը և դրանց փոխարեն գործածության մեջ են թողնվում Մ. Գասպարյանի դասագրքերը 2—4-րդ, իսկ Ա. Ղարիբջանի և Գ. Սեակի դասագրքերը՝ 5—7-րդ դասարանների համար։ Սակայն մի քանի տարի հետո գործածությունից հանվում են նաև Մ. Գասպարյանի դասագրքերը։ Տարրական դասարանների համար օգտագործվում են Ա. Ղարիբջանի, Ս. Ղազարյանի և Տ. Շահբաղյանի կազմած հայոց լեզվի դասագրքերը։

Գնալով բարեկամվում են հայոց լեզվի ծրագրերը, դրանց հետ նաև դասագրքերը։

Այսպես, օրինակ՝ 1938 թվականի հայոց լեզվի ծրագրում ավելի որոշակի է դառնում միջին դասարանների դասընթացը իր թե՛ բովանդակությամբ ու կառուցվածքով և թե՛ ուսուցման մեթոդներով ու ձևերով։ Ծրագրով 5-րդ դասարանում նախատեսվում են նախադասությունը, հնչյունաբանությունը, բառադիտությունը, ուղղագրությունը, ձևաբանությունից՝ գոյականը, ածականը, թվականը, դերանունը, 6-րդ դասարանում՝ բայը, մականը, կադը, շաղկապը, ձայնարկությունը, շարահյուսության մի մասը՝ պարզ նախադասությունը, 7-րդ դասարանում՝ շարահյուսության մնացած մասը՝ բարդ նախադասությունը, կետադրությունը։ Իսկ 8—10-րդ դասարանների համար նախատեսվում են նախորդ դասարաններում ուսուցանված գիտելիքների թարմացում, համակարգում և խորացում, հայոց լեզվի տեսության ու պատմության վերաբերյալ հակիրճ տեղեկությունների հաղորդում։

¹ Տե՛ս «Կուլտֆրոնա», 1934, № 31—34։

Ընդարձակվում է 1938 թվականի ծրագրերի բացատրագիրը, ուր ոչ միայն գիտություններ են արվում որոշ քերականական հասկացությունների վերաբերյալ, այլև տրվում են մի շարք մեթոդա-մանկավարժական ցուցումներ ու խորհուրդներ:

ա) 5—7-րդ դասարանների հայոց լեզվի դասընթացը կառուցված է 1—4-րդ դասարանների դասընթացի հիմքի վրա և իր հերթին կովան է ծառայում բարձր՝ 8—10-րդ դասարանների դասընթացի համար: Հայոց լեզվի ամբողջ ծրագիրը, կառուցված լինելով նման սկզբունքով, ներքին կապ է ստեղծում նրա առանձին բաղադրամասերի՝ 1—4-րդ, 5—7-րդ և 8—10-րդ դասարանների դասընթացների միջև:

բ) 5-րդ դասարանում քերականության ուսուցումը սկսվում է պարզ նախադասության վերաբերյալ նախորդ դասարանում հաստատված շարահյուսական գիտելիքների կրկնմամբ, որպեսզի ձևաբանությունն անցնելիս հնարավոր լինի այդ գիտելիքներն օգտագործել: Եվ դա արվում է այն պարզ պատճառով, որ առանց շարահյուսական նախնական հիմքի անհնար կլինի խոսքի մասերի խոր ու հաստատուն ուսուցումը: Մեթոդական տեսակետից ձևաբանության ուսուցման առանցքը կազմում է շարահյուսությունը, որովհետև ձևաբանական հասկացությունները հասկանալի կարող են լինել միայն նախադասության մեջ, այլապես շորուցամաք վերացականությունն ու ձևականությունն իրենց գգացնել կտան ամեն բացառիկությամբ:

գ) Հանձնարարվում է քերականական գիտելիքները սովորեցնել հետևյալ կերպ. յուրաքանչյուր կանոն անցնելիս դասատուն նախ պետք է բերի ու գրատախտակին դրի բնորոշ օրինակներ, ապա դրանք բացատրելուց հետո պատվիրի աշակերտներին բերել ինքնուրույն օրինակներ և կատարել վարժություններ: Որոշ նյութերի ուսուցման ժամանակ սկզբում անհրաժեշտ է օրինակներ դրել դրատախտակին և աշակերտների միջոցով դրանք վերլուծել ու բացատրել, իսկ հետո անել եզրակացություններ և ձևակերպել քերականական կանոններ կամ սահմանումներ: Ըստ որում, կանոնների կամ սահմանումների անգիր սերտումը դեռ չի նշանակում քերականություն գիտենալ: Մինչև աշակերտը կանոնները կիրառելով չկարողանա ճանաչել ու վերլուծել բառերն ու նախադասու-

թշուհները բնագրերում, դրանք չսխառնվելու համար չուրացված։ Հետևաբար բանավոր և գրավոր վարժությունները պետք է համարել քերականության, ուրեմն և լեզվի ուսուցման ամենակարևոր պահերից, եղանակներից մեկը¹։

Այսպիսով, 1938 թվականի հայոց լեզվի ծրագրի բացատրագրում մերժվում են թե՛ շորուցամաք վերացականությունը, ձևականությունը և թե՛ դեհակացված գործնականությունը, որոնք նախկինում տեղ էին գտել քերականության ուսուցման մեջ։

Հայոց լեզվի դասընթացում զգալի փոփոխումներ են մտցվում ՀԿԿ Կենտկոմի բյուրոյի 1943 թվականի հունիսի 8-ի որոշման հիման վրա, ուր, արձանագրվելով միջնակարգ դպրոցի շրջանավարտների ոչ բավարարող ազդեցությունը, մի շարք ցուցումներ են արվում այդ ախարկչի ուսուցումը բարելավելու, ուրեմն և սովորողներին լեզվական կաշուն դիտելիքներով ու գործնական հմտություններով զինելու վերաբերյալ։

ՀԿԿ Կենտկոմի բյուրոյի այդ որոշումից հետո հիմնովին վերափոխվում է 8—10-րդ դասարանների հայոց լեզվի ծրագիրը, ավելի ճիշտ՝ կազմվում է նոր ծրագիր։ Դրա հետ միասին որոշ փոփոխումներ են կատարվում նաև 5—7-րդ դասարանների հայոց լեզվի ծրագրում, առանձնապես նրա բացատրագրում և բնագրի կառուցվածքում։ Ծրագրի ընդհանուր առաջաբանում հայոց լեզվի դասավանդման անբավարար վիճակի գլխավոր պատճառներից մեկը համարվում է նրա հիմնական բաժինների՝ քերականության, ընթերցանության և խոսքի դարգացման կապի խզումը։ Ըստ որում, «այդ խզումը բացասաբար էր անդրադառնում բոլոր բաժինների վրա. քերականության դասերից դուրս էին մղվում կենդանի լեզվի դանձերը, խոսքի կոլտուրայի գծով տարվող աշխատանքների ժամանակ անտեսվում էին ձևն ու կառուցվածքը, իսկ դրական երկերի ուսումնասիրությունը հաճախ վերածվում էր սխեմատիկ դատողությունների»²։

Այնուհետև առաջաբանում ասվում է, որ այդ թերությունները վերացնելու համար հայոց լեզվի հիմնական բաժինները՝ քերակա-

¹ Հայոց լեզվի ծրագիր, 5—10-րդ դասարանների համար, Երևան, 1938, էջ 85։

² Ծրագիր հայոց լեզվի և գրական ընթերցանության, Երևան, 1943, էջ 3։

նությունը, ընթերցանությունը և խոսքի զարգացումը, պետք է սերտորեն փոխկապակցել միմյանց հետ և ծառայեցնել «մի միասնական նպատակի՝ տալ աշակերտներին սխառնամտիկ գիտելիքների մի շրջան, պատվաստել գիտակցական ընթերցանության, գրագետ գրելու և բանավոր ճիշտ խոսքի կաշուն հմտություններ»¹։

Հայոց լեզվի, գրականության և խոսքի զարգացման միջև փոխկապակցության ստեղծման մասին խոսվում է նաև 1949 թվականին լույս տեսած ծրագրի բացատրականում։ Սակայն այդ հարցը մինչև այժմ էլ դեռ չի ստացել իր պատշաճ լուծումը։

1949 թվականի հայոց լեզվի ծրագրի բացատրագրում խոսվում է մայրենի լեզվի ուսուցման համար քերականության ունեցած կարևորության մասին։ Նրանում նշվում է, որ հայոց լեզվի դասընթացի նպատակների իրականացումը հնարավոր է միմիայն այն դեպքում, երբ աշակերտները տիրապետեն նրա հիմունքներին, հաստատապես յուրացնեն համակարգված քերականական գիտելիքներ։ Այդ պատճառով էլ հայոց լեզվի դասընթացի հիմքում դրված է քերականությունը։ Սակայն, որպեսզի քերականությունը ծառայի իր բուն նպատակին, անհրաժեշտ է նրա ուսուցման ընթացքում տեսականը կապել գործնականի հետ։ Դրա համար պետք է քերականական գիտելիքների ավանդման հետ միասին կատարել բառային աշխատանք, բաղմադան բանավոր ու գրավոր վարժություններ։ Քերականական վերլուծություններ կատարելիս հարկավոր է լուրջ ուշադրություն դարձնել խոսքի թե՛ իմաստային և թե՛ ձևային կողմերի վրա, այսինքն՝ պետք է ձգտել այն բանին, որ աշակերտները վերլուծվող բնագիրը հասկանան ամբողջությամբ, ըմբռնեն նրանում գործածված բառերի և՛ իմաստը, և՛ ձևը։ Նրանք բանավոր և գրավոր վարժությունների ժամանակ պետք է ոչ միայն հաստատապես ըմբռնեն քերականական, ուղղագրական ու կետադրական կանոնները, այլև կարողանան դրանք ցույց տալ և կիրառել գործնականորեն։ Այդ նպատակով հարկավոր է բանավոր ու գրավոր վարժությունների համար ընտրել այնպիսի բնագրեր ու օրինակներ, որոնք լինեն բովանդակալից և քերականական, ուղղագրական ու կետադրական կանոններով հագեցված։

¹ Ծրագրի հայոց լեզվի և գրական ընթերցանության, Երևան, 1949, բացատրագիր։

1940-ական թվականների հայտնի լեզվի ծրագրերը որոշ փոփոխումներով շարունակում են դործածության մեջ մնալ մինչև դպրոցի վերակառուցումը՝ 1958 թվականը: Դպրոցի վերակառուցման հենց սկզբին ուսման տեղությունն ավելացվում է մեկ տարով, տասնամյա ուսման փոխարեն սահմանվում է տասնմեկամյա կրթություն: Դրա հետևանքով մեծ փոփոխումներ են կատարվում ինչպես մյուս առարկաների, այնպես էլ հայտնի լեզվի ծրագրերում: Այսպես 1966 թվականին ուսման տեղությունը պակասեցվում է մեկ տարով, նորից սահմանվում է տասնամյա կրթություն: Դրանից հետո հայտնի լեզվի տարրական դասընթացը նախատեսվում է 1—3-րդ, իսկ միջին դասընթացը՝ 4—8-րդ դասարանների համար: Եվ բանն իսկ է, որ հայտնի լեզվի թե՛ ծրագրում և թե՛ դասագրքերում 1—4-րդ դասարանների նյութերը գրեթե նույնությամբ դրվում են 1—3-րդ դասարաններում: Դրա պատճառով խիստ ծանրաբեռնվում է հայտնի լեզվի տարրական դասընթացը: Բայց դրանով չի թեթևացվում հայտնի լեզվի համակարգված դասընթացը, որովհետև նրանում բնագրված ծրագրային նյութերը չեն ազատվում անհարկի մանրամասնություններից ու խրթնաբանություններից:

Հայտնի լեզվի ծրագրերի հետ միասին փոփոխվում են նաև դասագրքերը: 1957 թվականից սկսած տարրական դասարանների համար կազմվում են հայտնի լեզվի նոր դասագրքեր: Հետագայում դրանք հինմովին բարեփախվելով մինչև այժմ էլ դեռ մնում են դործածության մեջ:

Ինչպես նշվեց, Ա. Ղարիբջանի և Գ. Սևակի հայտնի լեզվի դասագրքերը, կազմված լինելով միանգամայն տարբեր, նույնիսկ իրարամերձ բերականական ուղղությունների սկզբունքներով, չունեն կուռ, ամբողջական քերականական ու մեթոդական համակարգ: Բացի դրանից, այդ դասագրքերի բովանդակած մի շարք բերականական հասկացությունների մեկնաբանումներն ու սահմանումները միմյանցից խիստ տարբերվում են, նույնիսկ իրար բացասում, ժխտում: Այդ պատճառով Ա. Ղարիբջանի և Գ. Սևակի դասագրքերը, ինչպես ցույց տվեց երկարամյա փորձը, չկարողացան ապահովել հայտնի լեզվի արգասավոր ուսուցումը դպրոցում:

1965 թվականին Ա. Ղարիբջանի դասագիրքը փոխարինվում է է. Աղաջանի և Հ. Բարսեղյանի կազմած դասագրքով, որն, ան-

շուշտ, անժխտելի առավելութուններ ունի իր նախորդի նկատմամբ: Գ. Սեակի դասագիրքը դեռ մնում է գործածության մեջ: Սակայն բանն այն է, որ մի շարք քերականական կանոններ ու ըմբռնումներ բուլղարովին տարբեր կերպով են բացատրված է. Աղա-լանի, Հ. Բարսեղյանի և Գ. Սեակի դասագրքերում, որի պատճառով նույնպես տուժում է հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի ուսուցումը:

1930-ական թվականներին հայոց լեզվի քերականության շուրջ բանավեճեր են տեղի ունենում նաև նոր դասագրքերի հաստատումից հետո: Ոմանք այս անգամ դարձյալ հանդես են գալիս Մ. Աբեղյանի մշակած քերականական համակարգի և հատկապես բա-լական կառուցվածքի գեմ: Դրանց թվին է պատկանում Ա. Տեր-Մարկոսյանը, որը մերժելով Մ. Աբեղյանի կոտ բալական կառուց-վածքը, դրա փոխարեն առաջարկում է խոնարհման իր վերին աստիճանի արատավոր, անկանոն, խռնաշփոթ սխեման: Նա իր այդ սխեման հիմնավորում է այսպիս. «Հայերեն խոնարհումը ունի միայն երեք եղանակ՝ սահմանական, պայմանական և հրամայա-կան: Սահմանականն ունի բոլոր երեք ժամանակները՝ մեկ ներկա, երեք անցյալ և չորս ապառնի: Պայմանականն ունի միայն անցյալ (ժամանակ)՝ թվով չորք, իսկ հրամայականում կա միայն մեկ ներկա, այն էլ երկրորդ դեմքով»¹:

Ա. Տեր-Մարկոսյանի սխեման ունի այսպիսի պատկեր.

Սահմանական եղանակ

Ներկա ժամանակ

գրում եմ, գրում ենք

Անցյալ ժամանակ

1-ին. գրեցի, գրեցինք,

2-րդ. գրած եմ, գրած ենք,

3-րդ. գրել եմ, գրել ենք:

Պայմանական եղանակ

Անցյալ ժամանակ

1-ին. գրում էի, գրում էինք,

2-րդ. գրած էի, գրած էինք,

3-րդ. գրել էի, գրել էինք,

4-րդ. գրելու էի, գրելու էինք,

5-րդ. գրեի, գրեինք,

6-րդ. կգրեի, կգրեինք,

7-րդ. պիտի գրեի, պիտի գրեինք:

¹ А. Тер-Матевосян, Краткий сравнительный обзор структурных особенностей русского и армянского языков, Баку, 1139, стр. 44—49.

Ապագանի ժամանակ

Հրամայական եղանակ

1-ին. գրելու եմ, գրելու եմք,

Նեկա ժամանակ

2-րդ. գրեմ, գրենք,

2-րդ գեմք՝ գրի՛ր, գրեցե՛ք:

3-րդ. կգրեմ, կգրենք,

4-րդ. պիտի գրեմ, պիտի գրենք:

Ինչպես տեսնում ենք, Ա. Տեր-Սաթևոսյանի խոնարհման սը-
խեման թե՛ քերականական և թե՛ մեթոդական տեսակետից ոչ մի
արժեք չի ներկայացնում, ուստի խիստ քննադատվում է ու մերժ-
վում:

Մ. Աբեղյանի յճակած բառական կառուցվածքը քննադատում
է նաև Ստեփան Լիսիցյանը: «Փամոնակակից հայերեն լեզվի խո-
նարհումը» (1941) վերադասվում է աշխատության մեջ, անդ-
րագտվում է աշխարհաբարի դպրոցական քերականության պատ-
մությունը, Ս. Լիսիցյանը նշում է, որ այդ քերականության առաջին
դասագիրքը կազմել է Ս. Պալասանյանը, իսկ նրանից հետո ինք-
նուրույն գործ է կատարել Հար. Թումանյանը՝ լույս ընծայելով
«Համառոտ ստուգաբանություն աշխարհաբար լեզվի» (1904) դա-
սագիրքը, ապա Մ. Աբեղյանը՝ գրելով «Աշխարհաբարի քերակա-
նություն»-ը (1906):

Ս. Լիսիցյանի հոգվածում կան մի քանի պատմական անճշ-
տություններ:

Նախ՝ անտեսված է Ս. Պալասանյանից առաջ Խ. Աբովյանի
կազմած դասագիրքը՝ «Նախաշավիղ»-ը, որն ընդգրկում է հայոց
լեզվի ինչպես այբբենարանն ու ընթերցարանը, այնպես էլ քերակա-
նությունը: Երկրորդ՝ մոռացության են մատնված նաև Ա. Բահա-
թյանի և Ն. Տեր-Ղևոնդյանի դասագրքերը, որոնք լույս են տե-
սել Հաբ. Թումանյանի դասագրքից երկու տասնյակ տարուց
ավելի առաջ: Երրորդ՝ չի հիշատակված նաև Ա. Արարաշյանի
«Տարրական քերականություն աշխարհաբար լեզվի» (1903) դասա-
գիրքը, որ լույս է տեսել նույնպես ավելի շուտ, քան Հար. Թուման-
յանի դասագիրքը:

Սակայն Ս. Լիսիցյանի հոգվածի ամենախոցելի կողմն այն է,
որ նրանում ըստ արժանվույն չի գնահատվում Մ. Աբեղյանի դերը
հայոց աշխարհաբար լեզվի քերականության և հատկապես նրա

բայական կառուցվածքի մշակման գործում: Նա ասում է. «Պրոֆ. Մ. Աբեղյանի ընդհանրացումներից մի քանիսը մնում են մինչև այսօր վիճիլի և պահանջում են վերանայում և վերստուգում: Այդ վերաբերում է առանձնապես քերականության այն բաժնին, որը նվիրված է բային»¹:

Ս. Լիսիցյանն իր հոդվածում մեղադրում է նաև Ա. Ղարիբջանին, որ նա, վերանայելով Մ. Աբեղյանի դասադրքում տրված հոլովման համակարգը, նախադասության կառուցվածքը և խոսքի մասերի դասդասումը, հիմնովին չի շոշափել նրա բայական կառուցվածքը: Այլ ահա Ս. Լիսիցյանը փորձում է ինքն անել այն, ինչ չի արել Ա. Ղարիբջանը:

Իսկ ինչ է անում Ս. Լիսիցյանը: Նա ուղղակի մերժում է Մ. Աբեղյանի բայական կառուցվածքը և դրա փոխարեն առաջարկում է բայի խոնարհման իր սխեման: Ս. Լիսիցյանն իր սխեմայից դուրս է թողնում հարկադրական հղանակը և նրա բայաձևերը, որոնք աշխարհաբարի խոնարհման կառուցվածքի մեջ մտցրել է Մ. Աբեղյանը: Ընդհակառակն, նա իր սխեմայում ներառում է Մ. Աբեղյանի կողմից մերժված ստորադասական հղանակը՝ նրա տակ զննելով ըզձական հղանակի բայաձևերը, իսկ վերջինների փոխարեն ըզձական հղանակի մեջ մտցնում է պայմանական հղանակի բայաձևերը:

Այնուհետև Ս. Լիսիցյանը վերացնում է հարակատար և անցյալի հարակատար տերմինները: Բացի դրանից, նա, անճիշտ, անհաջող համարելով ապառնի տերմինը, առաջարկում է դրա փոխարեն գործածել ուշակատար բառը:

Նման փոփոխումների հետևանքով Ս. Լիսիցյանի խոնարհման սխեմայում գլխավոր բաղադրյալ ժամանակները ներկայացվում են հետևյալ կերպ.

Ներկա (գրում եմ), ներկա վաղակատար (գրել եմ, գրած եմ), ներկա ուշակատար (գրելու եմ), անցյալ անկատար (գրում էի), անցյալ վաղակատար (գրել էի, գրած էի), անցյալ ուշակատար (գրելու էի):

¹ Ս. Լիսիցյան, Ժամանակակից հայերեն լեզվի խոնարհումը, Երևանի պետական համալսարանի ասիատական աշխատություններ, 1941, հ. 19, էջ 474—475:

Հակառակ Մ. Աբեղյանի, որ առանձնացրել էր երկրորդական բաղադրյալ ժամանակները զլխավոր բաղադրյալ ժամանակներից, Ս. Լիսիցյանը միացնում է դրանք, որի հետեանքով նրա սխեմայում կուտակվում են բազմաթիվ բայաձևեր: Այսպես, օրինակ՝ միմիայն ստորագոյտական եղանակի տակ միատեղվում են վեց բայաձևեր՝ գրեմ, գրեի (զլխավոր բաղադրյալ ժամանակներից), գրած լինեմ, գրած լինեի, գրելու լինեմ, գրելու լինեի (երկրորդական բաղադրյալ ժամանակներից):

Ահա մոտավորապես որանք են Ս. Լիսիցյանի առաջարկած փոփոխումները, որ նա ցանկանում էր մացնել հայոց լեզվի խոնարհման կառուցվածքում: Ասկայն Ս. Լիսիցյանի տեսակետները, ղուրի լինելով՝ հաստատուն կովաններից, մերժվում են լեզվաբանների ու մեթոդիստների և առաջին հերթին այն ժողովածուի խմբագրության հոլմից, որ տպագրված է նրա հոլվածք: Այդ ժողովածուում Ս. Լիսիցյանի հոլվածի վերաբերյալ ծանոթագրության մեջ ասված է. «Սենք, սակայն, համաձայն շենք հեղինակի մի քանի շհմնալորված գրութների հետ, որոնցից են՝ երկրորդական բաղադրյալ ժամանակները զլխավորների հետ խառնելը, խոնարհման ձևերի բաղմացումը, հարկադրական եղանակի վերացումը, հարակատար և վաղակատար ժամանակների նույնացումը, «ստորագոյտական եղանակ» հասկացության վերականգնումը արդի բերականության մեջ և ասլառնի տերմինը ուշակատար տերմինով փոխարինելը»¹:

Հայոց լեզվի ուսուցման պատմության մեջ բերական-մանկավարմները առանձնահատուկ ուշագրության առարկա են դարձրել հայերենի ու միայն խոնարհման, այլև հոլվման կառուցվածքը: Այստեղ խոսքը վերաբերում է հայերենի զլխավորապես հոլվներին: Տասնյակ տարիներ շարունակ նրանք քննել են այն հարցը, թե հայերենը քանի հոլով ունի: Ոմանք գտել են, որ հայերենն ունի յոթ հոլով: Ոմանք էլ պնդել են, որ նա ունի հինգ հոլով: Իսկ այժմ որոշ լեզվաբաններ այն կարծիքն են հայտնում, որ հայերենի հոլովները վեցն են: Ս. Պալասանյանը և նրա հետևորդները ընդունում են յոթ հոլով, իսկ Մ. Աբեղյանը և նրա կողմնակիցները՝

¹ Երևանի պետական համալսարանի «Գիտական աշխատություններ»-ի ժողովածու, 1941, հ. 19, էջ 473—474:

Հինգ հոլով: 1930-ական թվականներին լույս տեսած դասագրքերում նորից ընդունվում է յոթ հոլով:

1960-ական թվականներին, այսինքն Ս. Մալխասյանի և Մ. Աբեղյանի հանրահայտ բանավեճից մոտ վաթսուն տարի հետո, դարձյալ առաջ է քաշվում ու վիճաբանություն առարկա դարձվում հայերենի հոլովների հարցը: Այդ բանավեճը, որին մասնակցում են թե՛ լեզվաբանները և թե՛ մանկավարժները, ընդունում է շատ սուր բնույթ և տևում բավական երկար ժամանակ: Այն շարունակվում է մինչև այժմ: Բանավեճին մասնակցողների մեծագույն մասը պաշտպանում է այն տեսակետը, որ ժամանակակից հայերենն ունի հինգ հոլով: Այդուհանդերձ, հայոց լեզվի դասագրքերում հայերենի հոլովների թիվը համարվում է յոթ:

Հայերենի հոլովների հարցը ունի ոչ միայն լեզվաբանական, այլև ուսուցողական, մեթոդական նշանակություն: Եվ եթե այդ հարցն իր ճիշտ լուծումը ստանա, մեծապես կշահի հայոց լեզվի ոչ միայն գիտական, այլև գոյրոցական բերականությունը:

Խորհրդային շրջանում, բացի հայոց լեզվի նոր ծրագրերից ու դասագրքերից, ստեղծվում են նաև նոր մեթոդական ձեռնարկներ: Սկզբում հրատարակվում են մեթոդական հոդվածներ, հրահանգավորումներ և ուղեցույցներ, իսկ հետագայում ստեղծվում են նաև ամբողջական ձեռնարկներ: Այդ գործում մեծ նախաձեռնություն է հանդես բերում ականավոր հոգեբան, մանկավարժ, մեթոդիստ Դուրգին Էդիլյանը՝ 1923 թվականին հրատարակելով իր «Հայոց լեզվի մեթոդիկա» շատ արժեքավոր, ծանրակշիռ աշխատությունը:

Գ. Էդիլյանը (1885—1942) իր մեթոդական ձեռնարկի ներածականում նախ խոսում է մայրենի լեզվի ընդհանուր դերի ու նշանակության մասին, ապա պարզաբանում է նրա ուսուցման հիմնական խնդիրները. «ա) Մայրենի լեզվի դասավանդմամբ պետք է հարստանա աշակերտի մտավոր ու լեզվական պաշարը... բ) Պետք է կրթվի նրա գեղագիտական ճաշակը մայրենի և օտար լեզվի նյութերի յուրացումով... գ) Մայրենի լեզվի ուսուցման օգնությամբ աշակերտը պետք է վարժվի հեշտությամբ բնորոշելու՝ մի կողմից ուրիշների խոսքերն ու գրածները, մյուս կողմից էլ ինքը պետք է արտահայտվի թե՛ բանավոր և թե՛ գրավոր ճիշտ ու ճշգրիտ կերպով»¹:

¹ Գ. Էդիլյան, «Հայոց լեզվի մեթոդիկա», Թիֆլիս, 1923, էջ 3:

Գ. Էդիլյանի մեթոդական ձեռնարկի առաջին բաժնում տրվում են կարգալու հոգեբանական հիմունքները, նրա ուսուցման վերաբերյալ նշանավոր մեթոդիստ մանկավարժների, դրանց թվում նաև Ն. Աբովյանի, Ղ. Աղայանի, Ա. Բահաթրյանի և Ս. Մանգինյանի հայացքները, գրուսուցման և բնթերցման մեթոդական եղանակները: Երկրորդ բաժնում նախ խոսվում է գեղարվեստական նյութերի, ապա բերականական գիտելիքների ուսուցման, հատկապես դրանց հաղորդման ու յուրացման սկզբունքների, ձևերի ու մեթոդների մասին: Երրորդ բաժնում տրվում են գրական ու քերականական նյութերի վերարտադրման եղանակները, ըստ որում բանավոր վերարտադրման համար հանձնարարվում են պատմումն ու վերապատմումը, տրամախոսությունը, հարցատրույթյունը, գրուցատրույթյունը, իսկ գրավոր վերարտադրման համար՝ շարադրույթյունն իր բազմազան տեսակներով ու ենթատեսակներով:

Եվ պետք է նշել, որ հայոց լեզվի ուսուցման պատմության մեջ առաջին անգամ Գ. Էդիլյանն է մշակում շարադրույթյունների ամենից ավելի կրու, ամբողջական համակարգը: Նա այդ համակարգում գնում է՝ ա) վերարտադրական շարադրույթյունը կամ փոխադրույթյունն իր տարատեսակներով, այն է՝ նկարադրույթյուն, պատմողություն, բնութագրություն, բ) ստեղծագործական շարադրույթյունն իր ենթատեսակներով՝ մեկնողական կամ վերլուծական շարադրույթյուն, դրական նյութի շուրջ, ինքնուրույն շարադրույթյուն՝ տեսածի, լսածի, երազածի վերաբերյալ, գործնական շարադրույթյուն՝ նամակ, հոգված, թղթակցություն, ընթացիկ գրություն՝ արձանագրություն, հաշվետվություն, հայտարարություն, ստացական և այլն:

Գ. Էդիլյանի մեթոդական ձեռնարկի չորրորդ բաժնում բացատրվում է աշակերտների գրագիտության, այդ բառի ամենուլայն իմաստով, բարձրացման հիմնական խնդիրը, նշվում են դրա իրականացման միջոցները՝ բառապաշարի հարստացման, ճիշտ, պարզ, սահուն, գեղեցիկ կարգալու հմտությունների մշակման ձևերն ու եղանակները: Բացի դրանից, այդ բաժնում խոսվում է նաև ուղղախոսության և ուղղագրության նշանակության մասին, և տրվում են արտադրության ու թեղադրության բազմազան տեսակներն ու դրանց ուսուցման մեթոդական եղանակները:

իր մեթոդական ձեռնարկում Գ. Էդիլյանը հայոց լեզվի ուսուցման ձևերն ու մեթոդները ոչ միայն բացատրում է, մեկնաբանում ու հիմնավորում տեսականորեն, այլև ցույց է տալիս դրանց դործնական կիրառումը: Այդ նպատակով նա մեջ է բերում դիպուկ օրինակներ, տալիս մեթոդական մշակումներ: Դրա շնորհիվ նա իր մեթոդական ձեռնարկը դարձրել է թե՛ տեսական և թե՛ դործնական ուղեցույց հայոց լեզվի ուսուցիչների համար:

Գ. Էդիլյանը գտնում է, որ քերականական նյութի ուսուցման ընթացքում նախ պետք է տալ օրինակելի նախադասություններ, դրանցից դուրս բերել լեզվական կանոններ ու ձևակերպել սահմանումներ և կատարել վարժություններ, ապա այդ կանոններից օգտվել ինչպես ուրիշի խոսքի նմուշները կարգալիս ու մեկնաբանելիս, այնպես էլ իր սեփական խոսքը գրավոր և բանավոր կառուցելիս: Գրական նյութի ուսուցման համար Գ. Էդիլյանը կարևոր է համարում ամենից առաջ ղեղարվեստական և բացատրական ընթերցումը: Ընդ սրում, ղեղարվեստական ընթերցումը, որն ապահովում է զրական նյութի զխավորբապես հուզազգացական ընկալումը, պետք է կատարվի ձայնի ելեջման, հնչերանգի, շեշտադրության ու դադարառության կանոններին համապատասխան: Իսկ մեկնողական ընթերցումը, որն ապահովում է զրական նյութի հատկապես մտածական, դատողական ընկալումը, պետք է կատարվի նրա հիմնական մտերի, զմլարընկալ բառերի, խոսքի պատկերավորման ու արտահայտչական միջոցների բացատրման միջոցով: Գրական նյութի ուսուցման համար նա կարևոր դեր է հատկացնում նաև զրուցատրությունը, հարցատրությանը, պատմողությունը և այլն:

Գ. Էդիլյանը ճիշտ է որոշում մայրենի լեզվի մեթոդիկայի ոչ միայն հետազոտության ոլորտը, այլև նրա կապը մյուս զիտությունների հետ: Նա պաշտպանում է այն ճիշտ տեսակետը, որ մայրենի լեզվի մեթոդիկան մանկավարժական զիտություն է և, իբրև ազդպիսին, ամենից առաջ հենվում է մանկավարժության, մասնավորապես զիդակաիկայի վրա: Սակայն ի տարբերություն սրոշ մեթոդիստների՝ նա մայրենի լեզվի մեթոդիկան չի շիոթում զիդակաիկայի հետ: Դիդակաիկան բացահայտում, հետազոտում է ուսուցման այն ընդհանուր օրինաչափությունները, որոնք վերաբիրում են բոլոր առարկաների ավանդմանը: Մինչդեռ մայրենի

լեզվի մեթոդիկան ղրազվում է այդ առարկաներից մեկի՝ հենց իր՝ մայրենի լեզվի, ուսուցման օրինաչափությունների ուսումնասիրմամբ:

Ըստ Գ. Էդիլյանի՝ մայրենի լեզվի մեթոդիկան հանվում է նաև լեզվաբանության վրա: Սակայն հակառակ որոշ լեզվական մեթոդիստների՝ նա մայրենի լեզվի մեթոդիկան չի անջատում մանկավարժական գիտությունների համակարգից և չի դարձնում լեզվաբանության արհեստական կցորդը: Մայրենի լեզվի մեթոդիկան գիտություն է այդ լեզվի դպրոցական դասընթացի ուսուցման մասին: Մինչդեռ լեզվաբանությունը հետազոտում է լեզվական երևույթների օրինաչափությունները:

Գ. Էդիլյանը մայրենի լեզվի մեթոդիկայի հաստատուն կրթվաններից մեկը համարում է կոգնիթալությունը: Եվ զա այն պարզ պատճառով, որ լեզվի ուսուցման համար կարևոր նշանակություն ունի աշակերտի հոգեկան ներաշխարհի խմբումը:

Այսպիսով, Գ. Էդիլյանի «Հայոց լեզվի մեթոդիկա»-ն առաջին լուրջ գիտական աշխատությունն է հայ մեթոդական դրակա-նության մեջ: Ինչպես կտեսնենք, հետագայում, թեպետ լույս են տեսնում նաև այլ մեթոդական ձեռնարկներ, բայց և այնպես նրա «Հայոց լեզվի մեթոդիկա»-ն մնում է որպես առաջին խիզա-խումը հայոց լեզվի մեթոդիկայի՝ իբրև գիտության, պատմության մեջ:

Գ. Էդիլյանի «Հայոց լեզվի մեթոդիկա»-ն վերահրատարակ-վում է 1930 թվականին և այնուհետև լույս աշխարհ չի գալիս, որովհետև ՀՍՍՀ Լուսժողկոմատի կողմից 1932 թվականին ինչ-ինչ պատճառներով որոշում է այն հանել գործածությունից:

Գ. Էդիլյանի «Հայոց լեզվի մեթոդիկա»-ն նախատեսվում էր տարրական դասարանների ուսուցիչների համար, բայց նրանից օգտվում էին նաև միջին դասարանների դասատուները: Այդուհան-դերձ, դնալով հրամայական պահանջ էր դառնում միջին դասա-րանների հայոց լեզվի ուսուցիչների համար մեթոդական ձեռնարկ-ների ստեղծումը: Այդ բացը լրացնում է Ա. Ղարիբջանը՝ հրատա-րակելով իր «Հայոց լեզվի մեթոդիկա»-ն (1938) և «Մայրենի լեզ-վի մեթոդիկա»-ն (1940):

«Հայոց լեզվի մեթոդիկա»-ն բովանդակում է՝ ա) քերական-նության ուսուցումը տարրական դպրոցում, բ) հայոց լեզվի ուղ-

դատարանական հիմունքները և ուսուցման մեթոդները, դ) քերականության ուսուցումը 5—7-րդ դասարաններում, իսկ «Մաթեմատիկական մեթոդիկա»-ն՝ ա) դրամատիզացիայի ուսուցումը, բ) կարգապահ ուսուցումը, գ) խոսքի ուսուցումը, դ) ուղղագրության և բերականության ուսուցումը: Այսպիսով Ա. Ղարիբջանի մեթոդական ձեռնարկներն ընդգրկում են հայոց լեզվի ոչ միայն տարրական, այլև միջին դասընթացի ուսուցման հարցերը: Այդ տեսակետից, անշուշտ, դրանք նորություն էին հաշվմեթոդական գրականության մեջ:

Հետագայում՝ 1947 թվականին, Ա. Ղարիբջանն իր մեթոդական ձեռնարկները հրատարակում է մեկ զրբով, որը զարձակելով է «Հայոց լեզվի մեթոդիկա» անվանումը: Ավելի ուշ, նա իր մեթոդական ձեռնարկները նորից է լույս բնծայում առանձին-առանձին, մեկը վերնագրելով «Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա» (1954), մյուսը՝ «Հայոց լեզվի մեթոդիկա» (1955):

Ա. Ղարիբջանի մեթոդական ձեռնարկները, որպես նորություն, գրավում են շատերի ուշադրությունը: Մանկավարժական մամուլում դրանց մասին տպագրվում են զանազան գրախոսություններ: Ա. Ղարիբջանի մեթոդական ձեռնարկները ոմանք խիստ քննադատում են¹, ոմանք էլ բարձր են գնահատում՝ նշելով նաև նրանց սովորաբար կողմերը²:

Սակայն գրախոսներից ոչ մեկը չի նկատում, չի բացահայտում Ա. Ղարիբջանի մեթոդական ձեռնարկների այն հիմնական թերությունը, որ դրանցում հայոց լեզվի տեսությունը և մեթոդական միատեղված են, բռնազբոս ու խռնաշփոթ կերպով շարադրված են միասին: Ավելին, այդ մեթոդական ձեռնարկներում անհամեմատ ավելի շատ լեզվաբանական հարցեր են շոշափված, քան մեթոդական:

Դպրոցի վերականգնման շրջանում խիստ քննադատվում են հայոց լեզվի դասագրքերն ու մեթոդական ձեռնարկները: Սակայն դրանց հեղինակները, մանավանդ մեթոդիստ-լեզվաբանները ոչ միայն համապատասխան հետևություններ չեն անում, այլև հար-

¹ Լ. Վաղդուհու գրախոսությունը, «Սովետական մանկավարժ», 1940, № 4:

² Ս. Վաղարշյանի և Ս. Մովսիսյանի գրախոսությունը, «Սովետական մանկավարժ», 1940, № 5:

ձակումներ են դործում իրենց քննադատների վրա, ասելով, որ «մեղքը, ամենայն դեպս, քերականության դասագրքի մեջ չէ, ոչ էլ մեթոդական ձեռնարկի մեջ, որտեղ լեզվի տեսության տարրեր կան»¹:

Սակայն լեզվաբան-մեթոդիստներին չի հաջողվում լռեցնել ճշմարիտ քննադատական խոսքը: Մանկավարժական մամուլում հանդես են գալիս ավելի խիստ քննադատական հոդվածներ: Լեզվաբան-մեթոդիստները կանգնում են փակուղու առաջ: Բայց դառնում են դրանից դուրս գալու ելքը. նրանք հայոց լեզվի մեթոդիկան անջատելով մանկավարժական դիտությունների համակարգից, փորձում են դարձնել լեզվաբանության ճյուղերից մեկը: Նրանք գրում են, որ «Ա. Ղարիբյանի մեթոդական աշխատությունները սկզբնավորեցին կիրառական լեզվաբանության մի բնագավառը՝ լեզվաբանական մեթոդիկայի բնագավառը, որի դրույթով մեթոդական խնդիրների մշակմանը զուգահեռ քննվում ու լուծվում են նաև լեզվի տեսության հարցերը»²:

Մանկավարժական մամուլում խիստ քննադատվում ու մերժվում է լեզվաբան-մեթոդիստների նաև նոր տեսությունը: Նրանում տալագրված հոդվածներից մեկի հեղինակը գրում է, որ չնայած լեզվաբանության և հայոց լեզվի մեթոդիկայի միջև եղած բացահայտ տարբերությանը, որոշ լեզվաբան-մեթոդիստներ, իրենց աշխատությունները ոչ միայն ողողում են քերականական շարույթամաք, լեզվի դպրոցական դասընթացի ուսուցման հետ որևէ կերպ շառնչվող մեկնաբանություններով, այլև ձգտում են լեզվի մեթոդիկան կցել լեզվաբանությանը, դարձնել նրա կիրառական ճյուղը, ավելի որոշ՝ արհեստական ու ավելորդ կցորդը: Ինքնին հասկանալի է, որ եթե լեզվաբան-մեթոդիստների այդ ձգտումը հասնի իր նպատակակետին, լեզվի մեթոդիկան ոչ միայն չի զարգանա որպես գիտություն, այլև իսպառ կեղագարի աջգլխին լինելուց³:

Լեզվաբան-մեթոդիստները չհրաժարվեցին իրենց բռնած վտանգավոր ուղուց: Նրանք լեզվաբանության իրենց հորինած նոր

1 Տե՛ս «Սովետական դպրոց», 1958, հոկտեմբերի 3-ի համարը:

2 Տե՛ս «Լեզվի և ոճի հարցեր», ժողովածու, Երևան, 1960, էջ 39:

3 Տե՛ս «Սովետական մանկավարժ», 1960, № 8, էջ 52:

ձյուղը, որ սկզբից կոչում էին լեզվարանական մերոդիկա, վերանվանեցին նախ մանկավարժական լեզվարանություն, ապա հայ մանկավարժական լեզվարանություն: Վերջապես լույս է տեսնում լեզվաբան-մեթոդիստների նոր տեսություն երախաչրիքը՝ Ա. Ղարիբյանի «Հայ մանկավարժական լեզվաբանություն» (1969) աշխատությունը:

Բայց ի՞նչ է հայ մանկավարժական լեզվաբանությունը: Դրա ճիշտ ու համոզիչ պատասխանը չկա նույնիսկ «Հայ մանկավարժական լեզվաբանություն» աշխատության մեջ: Իսկն ասած, այդ հարցին անհնարին է պատասխանել, որովհետև նման առարկա գոյություն չունի ոչ լեզվաբանական և ոչ էլ մանկավարժական գիտությունների համակարգում:

Իրոք, կան լեզվաբանություն, հայոց լեզվի տեսություն կամ գիտական քերականություն, հայոց լեզվի դպրոցական դասընթաց կամ դպրոցական քերականություն, հայոց լեզվի մեթոդիկա: Ըստ որում, առաջինը ուսումնասիրում է լեզվի զարգացման ընդհանուր օրենքները: Երկրորդը գիտություն է հայոց լեզվի վերաբերյալ: Երրորդը բովանդակում է այն գիտելիքների համակարգը, որ նախատեսվում են հայոց լեզվի ծրագրով: Իսկ չորրորդը հետադոտում է հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի ուսուցման հարցերը: Այսպիսով, այլևս ոչինչ չի մնում հայ մանկավարժական լեզվաբանության ուսումնասիրման համար: Ուստի նա առարկայազուրկ, շինծու գիտություն է: Այդ պատճառով էլ հայոց լեզվի մեթոդիստները և ուսուցիչները իրենց սրտին մոտ չընդունեցին «Հայ մանկավարժական լեզվաբանություն»-ը, բայց, ցավոք, նրա կողքով անցան լուելյայն:

1950-ական թվականներին, դեռ մինչև դպրոցի վերակառուցումը, պարզորոշորեն երևում էր, որ մայրենի լեզվի մեթոդիկան, որպես գիտություն, զարգացման լայն ճանապարհ էր դուրս գալիս, ինչպես հարկն է չէր նպաստում մայրենի լեզվի դասընթացի կրթադաստիարակչական խնդիրների լուծմանը, կարճ՝ կյանքը առաջ էր գնում, իսկ մեթոդական միտքը ևս էր մնում: Այդ վիճակումն էր ոչ միայն հայոց լեզվի, այլև սուսաց լեզվի մեթոդիկան: Եղան ահազանդումներ: Բացվեց մտքերի փոխանակություն, մամուլում հրապարակվեցին բանավեճային բնույթի բազմաթիվ հոդվածներ:

Ս. Գ. Բարխուդարովն իր «Ռուսաց լեզվի մեթոդիկայի վիճակի մասին» (1959) հոդվածում, մեջբերումներ կատարելով մտքերի փոխանակության մասնակիցների հոդվածներից, գրում է. «Մեջբերված քաղվածքները ցույց են տալիս, որ հենց իրենք՝ մեթոդական մտքի ներկայացուցիչները, լավ գիտակցում են գիտական մեթոդիկայի ծանր վիճակը, նրա բացահայտ ետ մնալը դպրոցի իրական պահանջներից, նրա ոչ զոհացուցիչ բնոչանությունը վիճակը՝ որպես գիտություն... Մեր մեթոդական գիտության դեռ շարունակվող ծանր դոյավիճակը, նրանում շարունի, տրաֆարետի, պարզունակ փորձի տիրապետումը, ինքնուրույն գիտահետազոտական կենդանի մտքի և համարձակ ու ինքնատիպ որոնումների բացակայությունը չեն կարող չանհանգստացնել այն մարդկանց, որոնց համար թանկ են ու բարձր խորհրդային դպրոցի շահերը, խորհրդային մշակույթի հարցերը»¹:

Ս. Գ. Բարխուդարովի հոդվածը արձագանք է գտնում ամենուրեք: Մանկավարժական մամուլում հոդվածներ են տպվում հաշտ լեզվի մեթոդիկայի գոյավիճակի մասին: Այդ հոդվածներում բացահայտվում են հաշտ լեզվի մեթոդիկայի թերությունները և նշվում նրա, որպես գիտության, զարգացման ուղիները:

Վերջին մեկուկես տասնամյակում ռուս մեթոդիստ-մանկավարժները ահադին ջանքեր գործադրեցին ռուսաց լեզվի մեթոդիկայի, որպես գիտության, զարգացման համար: Եվ նրանց ջանքերը ասպարեզուն չանցան: Ստեղծվեցին մի շարք նոր մեթոդական ձևաարկներ:

Հաշտ լեզվի մեթոդիկան այդպիսի առաջընթաց չունեցավ: Լեզվաբան-մեթոդիստները, ինչպես ասվեց, նոր մեթոդական ձևաարկներ չստեղծեցին, նույնիսկ հին ձևաարկները շարունակեցին: Իսկ մանկավարժ-մեթոդիստները, չկարողանալով հաղթահարել նրանց հարուցած խոչընդոտները, ձևափոխ չեղան հաշտ լեզվի նոր մեթոդական ձևաարկների ստեղծման գործին: Բացառություն է կազմում վաստակաշատ մանկավարժ Տիգրան Շահրադյանը, որ մեծ զեղարություն կարողացավ տպագրել տալ իր «Հաշտ լեզվի մեթոդիկա»-ն (1958):

Անշուշտ, հայ մեթոդական միտքը չի ամլանում: Մեթոդիստ-

¹ «Русский язык в школе», 1959, № 4.

մանկավարժները անգործության չեն մատնվում: Նրանք մանկավարժական մամուլում հանդես են գալիս բազմաթիվ հոգվածներով, լույս ընծայում, գրում առանձին մենագրություններ, բայց ոչ ամբողջական մեթոդական ձեռնարկներ: Այդպիսի մենագրություններից հիշատակության արժանի են Ա. Տեր-Գրիգորյանի «Գրաճանաչության մեթոդիկա»-ն (1968), «Խոսքի զարգացման մեթոդիկա»-ն (1974), Ա. Գյուլբուղադյանի «Հայոց լեզվի մեթոդիկայի ակնարկներ»-ը (1970), Ա. Մանուկյանի «Խոսքի զարգացման մեթոդիկա»-ն (1976) և այլն: Շնորհակալ գործ է կատարում նաև Ա. Արրահամյանը՝ հայոց լեզվի ուսուցիչների համար լույս ընծայելով «Ժամանակակից հայերենի բերականություն» ձեռնարկը (1969), Հայոց լեզվի տեսության վերաբերյալ հրապարակ են դալիս բազմաթիվ լեզվաբանական ծանրակշիռ աշխատություններ, որոնք թեպետ չեն վերաբերում հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացին և նրա մեթոդիկային, բայց մեծապես նպաստում են հայոց լեզվի ուսուցիչների տեսական-առարկայական պարտրաստության բարձրացմանը:

Այսպես ուրիմն, խորհրդային շրջանում նոր դպրոցի ընդհանուր առաջընթացի հետ արմատապես վերակառուցվում ու բարելավվում է հայոց լեզվի ուսուցման դրվածքը: Եվ այդ շնորհակալ ու միաժամանակ դժվարին գործը կատարվում է ոչ միայն հայրենական, բրտնաջան աշխատանքի, այլև համառ ու արդար պայքարի շնորհիվ:

Գ Լ ու խ ե ր կ ը ո թ դ

ՀԱՅՈՅ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

1. ՀԱՅՈՅ ԼԵԶՎԻ ՄԵԹՈԴԻԱՆ ՈՐՊԵՍ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Յուրաքանչյուր գիտության առաջնահերթ խնդիրն է որոշել իր հետազոտության ոլորտը, տեղն ու դերը մյուս գիտությունների ընդհանուր համակարգության մեջ: Հենց այստեղից էլ հարց է առաջանում, թե որն է հայոց լեզվի մեթոդիկայի, որպես գիտության, ուսումնասիրության առարկան, և թե նա ինչպիսի փոխկապակցության մեջ է գտնվում իրեն առնչակից գիտությունների հետ:

Մանկավարժությունը գիտություն է կոմունիստական դատարարության ու կրթության մասին: Պրան համապատասխան նա բաժանվում է երկու հիմնական բաղադրամասերի՝ դաստիարակության տեսության և կրթության տեսության: Ըստ որում, կրթության տեսությունը կոչվում է նաև ընդհանուր դիդակտիկա: Բացի դրանից, կա նաև մասնավոր դիդակտիկա կամ մեթոդիկա: Ընդհանուր դիդակտիկան հետազոտում է ուսուցման համընդհանուր օրինաչափությունները: Մինչդեռ մասնավոր մեթոդիկան հետազոտում է մեկ առանձին առարկայի ուսուցման օրինաչափությունները: Հետևաբար որքան զարգացած առարկաներ, այնքան էլ մասնավոր մեթոդիկաներ:

Հայոց լեզվի մեթոդիկան մանկավարժական գիտություն է: Նա մյուս մասնավոր մեթոդիկաների հետ միասին մտնում է մանկավարժական գիտությունների համակարգի մեջ:

Հայոց լեզվի մեթոդիկան գիտություն է հայոց լեզվի ուսուցման մասին: Խվիկի որոշ՝ նա հայոց լեզվի զարգացական զարնթացի ուսուցման տեսությունն է:

Ինչպիսի յուրաքանչյուր առարկայի, աշխարհում էլ հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի ուսուցումը կրում է թե՛ կրթական և թե՛ դաստիարակչական բնույթ: Եվ իրոք, ուսուցման ընթացքում աշակերտները ոչ միայն ձեռք են բերում գիտելիքներ, ունակություններ ու հմտություններ, այլև նրանց մեջ ձևավորվում են ճիշտ հայացքներ, հաստատուն համոզմունքներ, մարդկային լավագույն հատկություններ, կարճ՝ նրանք զինվում են գիտությամբ ու աշխարհայնորոշվում:

Ուսուցումը երկկողմյան է: Նրանում ուսուցիչը սովորեցնում է, կրթում, դաստիարակում, իսկ աշակերտը սովորում է, կրթվում ու դաստիարակվում:

Հետևաբար, ուսուցման ընթացքում առկա է ունենում մի կողմից՝ ուսուցչի, մյուս կողմից՝ աշակերտի գործունեությունը: Ըստ որում, ուսուցչի գործունեությունը կոչվում է դասաավանդում կամ ուսումնադասություն, իսկ աշակերտի գործունեությունը՝ դասառություն կամ ուսումնառություն: Ուսուցումը բնորոշ է հենց նրանով, որ կազմում է ուսուցչի դասաավանդման և աշակերտի ուսումնառության միասնությունը, նրանց փոխկապակցված գործունեությունը:

Խորհրդային դպրոցի հիմնական նպատակադրումը լաճող սերունդի կոմունիստական դաստիարակությունն է ու կրթությունը: Լեզու նպատակադրման իրականացման համար յուրաքանչյուր դպրոցական առարկա ունի իր որոշակի կրթա-դաստիարակչական խնդիրները: Հայոց լեզվի մեթոդիկան ամենից առաջ որոշում է այն կրթա-դաստիարակչական խնդիրները, որոնք պետք է կենսագործվեն հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի ուսուցման ընթացքում:

Հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի կրթա-դաստիարակչական խնդիրներին համապատասխան՝ նրանում նախատեսվում են բերականական գիտելիքներ, տեղեկություններ, ուղղադրական ու կետադրական կանոններ, որոնք պայմանականորեն կոչվում են ուսումնական նյութեր: Լեզու ամենը, ամբողջությամբ զերցրած, կազմում են հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի բովանդակությունը: Սակայն ուսումնական նյութերը հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացում տրվում են ոչ թե խառնիխուռն, այլ կանոնավոր կերպով: Նրանում աչք նյութերը որոշակի համամասնությամբ,

հարաբերակցությամբ ու հաշորդականությամբ բաշխվում են ինչպես առանձին դասարանների միջև, այնպես էլ յուրաքանչյուր դասարանի ներսում: Հայոց լեզվի դասընթացի ուսումնական նյութերի համամասնական ու հաշորդական դասավորումը կազմում է նրա կառուցվածքը: Հայոց լեզվի մեթոդիկան, նկատի առնելով հայոց լեզվի դասընթացի կրթա-դասախարակչական խնդիրները, որոշում է նրա բովանդակությունն ու կառուցվածքը:

Ուսուցումն ունի իր բնականոն բնթացքը, միմյանց հերթադաշտը, շարունակող ու լրացնող փուլերը, ինչպիսին են՝ ուսումնական նյութի հաղորդումն ու ամրապնդումը, տնային աշխատանքի կատարումը, նույն նյութի վերադասարկումն ու ամփոփումը: Ուսումնական նյութի յուրացումը կատարվում է նրա ամբողջ բնթացքում, բոլոր փուլերում: Հետևաբար գրանցից յուրաքանչյուրն իր առանձնահատուկ տեղն ու դերն ունի ուսուցման բնթացքում:

Ուսուցումն իր բոլոր փուլերում էլ հանդես է գալիս որպես ուսուցչի և աշակերտի փոխկապակցված գործունեություն: Սակայն նրանց այդ գործունեությունը ուսուցման ամեն մի փուլում դրսևորվում է առանձնահատուկ կերպով: Ուստի ուսուցման բնթացքում առաջանում են բազմազան երևույթներ, հարաբերություններ, որոնք գտնվում են փոխադարձ կապակցության ու պայմանավորվածության մեջ, ուստի և ունեն իրենց օրինաչափությունները:

Հայոց լեզվի ուսուցումը ևս ունի իր օրինաչափությունները: Հայոց լեզվի մեթոդիկան, բացահայտելով հայոց լեզվի ուսուցման օրինաչափությունները, սահմանում է նրա կապակցության դրույթները, հիմունքները, մեթոդներն ու ձևերը և ցույց տալիս դրանց գործնական կիրառումը:

Այսպես ուրեմն, հայոց լեզվի մեթոդիկան հայոց լեզվի ուսուցման տեսությունն է: Որպես այդպիսին՝ հայոց լեզվի մեթոդիկան որոշում է հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի կրթա-դասախարակչական խնդիրները, բովանդակությունն ու կառուցվածքը, սահմանում նրա ուսուցման հիմունքները, մեթոդները, ձևերը և ցույց տալիս դրանց գործնական կիրառումը:

Որոշ բերական-մանկավարժներ այն կարծիքին են, որ հարկավոր է ունենալ մայրենի լեզվի երկու տեսակ մեթոդիկաներ,

ալն է՝ գործնական և տեսական: Ըստ որում նրանք գործնական մեթոդիկան նախատեսում են սկսնակ ու սակավափորձ դասատուներին, իսկ տեսական մեթոդիկան մեթոդիստների և փորձված ուսուցիչների համար: Այդ տեսակետն անընդունելի է, մերժելի:

Նախ՝ գործնականությունը (պրակտիկան) կազմում է տեսություն հիմնախարիսիւր, իսկ տեսությունը լուսավորում է նրա ուղին: Հետևաբար տեսությունը և գործնականությունը գտնվում են սերտ փոխկապակցության ու փոխադասանավորվածության մեջ և գիտության ոչ մի բնագավառում չեն կարող առանձնակի, անջատ կերպով հանդես գալ:

Յուրաքանչյուր պիտության նման՝ հայոց լեզվի մեթոդիկան և միասնական է, ամբողջական և իր մեջ միահյուսում է հայոց լեզվի ուսուցման թե՛ տեսությունը և թե՛ գործնականությունը: Ուստի նրա արոհումը երկու մեթոդիկայի նույնքան անբնական է, անտրամաբանական, որքան տեսության անջատումը գործնականությունից:

Երկրորդ՝ մայրենի լեզվի ուսուցման թե՛ տեսության և թե՛ գործնականության իմացումը անհրաժեշտ է բոլորի՝ ինչպես մեթոդիստների ու փորձված ուսուցիչների, այնպես էլ սկսնակ ու սակավափորձ դասատուների համար: Ինքնին հասկանալի է, որ մայրենի լեզվի մեթոդիկան այդ պահանջը կարող է բավարարել միմիայն այն դեպքում, եթե հենվի թե՛ տեսության և թե՛ գործնականության վրա, պահպանի դրանց սերտ փոխկապակցությունն ուսուցման ընթացքում:

Ոմանք ձգտում են սակզծել, այսպես կոչված, ճյուղային մեթոդիկաներ, օրինակ՝ գրանաճաշուրյան մեթոդիկա, խոսքի զարգացման մեթոդիկա, բնօրգաճաշուրյան մեթոդիկա, բնականորեն մեթոդիկա և այլն: Այդ դեռ ոչինչ: Բայց ոմանք էլ այնքան հեռու են գնում, որ մեթոդիկա տերմինը գործածում են աչ ու ձախ: Այսպես, մեթոդական հոգվածներում և գրքերում հաճախ կարելի է հանդիպել նոր նյութի հաղորդման մեթոդիկա, անցած նյութի հարցման մեթոդիկա, գիտելիքների ստուգման և գնահատման մեթոդիկա, կրկնության մեթոդիկա և այլ նման հորջորջումներին: Այդ կերպ մեթոդիկա տերմինը հասարակացվում է, գոհակացվում, կորցնում է իր գիտական նշանակությունը:

Նման բնույթի աշխատությունները հաճախ բովանդակում են

խիստ դորճնական, մեթոդական ցուցումներ, կանոնարկումներ, հրահանգներ ու ղեկատուութիւն: Նրանցում պիտական բնույթի հարցեր չեն շոշափւում ու մեկնաբանւում, ուսուցիչների միտքը սրող ու հետաքրքրող, նրանց ստեղծագործական աշխատանքի մղող նորութիւններ չեն լինում: Դրա պատճառով «մեթոդական, որի խնդիրն է զարգացնել ուսուցչի ստեղծագործական նախաձեռնութիւնը, օգնել նրան գտնելու դասավանդման իր ուղին, փաստորեն փոխարկւում է շաբլոն ու տրաֆարետ պատվաստող արհեստավորական գիտելիքլինի: Հայտնի է, որ դասատուն իր էութեամբ արհեստավոր չէ, այլ ստեղծագործ աշխատող: Նա կարիք է դրում ոչ թէ դեղատոմսերի ու շաբլոնների, ամենօրյա խնամակալութեան, այլ պիտական պատրաստութեան, մասնագիտական վարպետութեան բարձրացման, իր մտահորիզոնի ընդլայնման, իր մասնագիտութեան վերացերչալ հարցերի իրազեկութեան»¹:

Ինքնին հասկանալի է, որ հայոց լեզվի մեթոդական, որսիս գիտութիւն, պետք է պնդ լինի ուսուցչի միտքը ծանրաբեռնող ու հետաքրքրութեամբ մեռցնող մեթոդական ամեն տեսակ շաբլոնից, տրաֆարետից, դեղատոմսերից ու դոգմաներից: Այդ ամենից զերծ պետք է լինի նաեւ մայրենի լեզվի ուսուցման հարցերին նվիրւած յուրաքանչյուր աշխատութիւն, եթէ իրեն նպատակ է դնում ուսուցչին լիցքաւորել և ստեղծագործական աշխատանքի մղել:

Հայոց լեզվի մեթոդական, լինելով մանկավարժական գիտութիւն, սերտորեն կապւում է մանկավարժութեան հետ:

Ինչպես երևում է, հայոց լեզվի մեթոդիկայի, որպէս գիտութեան, բնութագրումից, նա պատասխանում է զլխավորապէս երեք հիմնական հարցերի՝ ինչու, ի՞նչ և ինչպե՞ս:

Հայոց լեզվի մեթոդիկան, պատասխանելով առաջին հարցին, մեկնաբանում է հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի կրթագոստիարակչական խնդիրները: Երկրորդ հարցին պատասխանելիս՝ նա որոշում է հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի բովանդակութեանն ու կառուցվածքը: Իսկ երրորդ հարցին պատասխանելիս՝ նա սահմանում է հայոց լեզվի ուսուցման հիմունքները, մեթոդներն ու ձևերը և ցույց տալիս դրանց դորճնական կիրառու-

1 Տե՛ս Ս. Գ. Բախտադարովի հոդվածը «Русский язык в школе», 1959,

մը: Հայոց լեզվի մեթոդիկան այդ հարցերի պատասխանները չի կարող տալ առանց հենվելու մանկավարժության տեսության վրա:

Այնուհետև յուրաքանչյուր դիտությունն ունի իր պատմությունը: Մանկավարժությունն ևս ունի իր պատմությունը, որն ուսումնասիրում է դպրոցի և մանկավարժական մտքի զարգացումը՝ ձևավորումը, առաջընթացն ու փոփոխումը տարբեր հասարակարգերում: Հայոց լեզվի մեթոդիկան հենվում է մանկավարժության ոչ միայն տեսություն, այլև պատմության վրա:

Հայոց լեզվի մեթոդիկան, հաստատապես հենվելով մանկավարժության վրա, չի կորցնում իր ինքնուրույնությունը՝ որպես առանձին դիտություն: Ինչպես ասվեց, դիզակտիկան հետադուտում է այն օրինաչափությունները, որոնք վերաբերում են ոչ թե մեկ կամ մի քանի, այլ բոլոր առարկաների ուսուցմանը: Մինչդեռ մայրենի լեզվի մեթոդիկան բացահայտում է մանկավարժական գործունեության մի ուրույն, առանձնակի ուրտի՝ մայրենի լեզվի ուսուցման օրինաչափությունները: Ուստի նա առանձին մանկավարժական գիտակարգ է:

Օրենքները, որ արտահայտում են իրականության երևույթների ամենաէական փոխկապակցությունները, լինում են հատուկ կամ մասնավոր, ընդհանուր և համընդհանուր: Ըստ որում, հատուկ օրենքները վերաբերում են երևույթների փոքր, ընդհանուր օրենքները՝ նրանց համեմատաբար մեծ համախմբերին: Համընդհանուր օրենքները ունեն ավելի լայն ընդգրկում: Դրանք բնության, հասարակության և մարդկային մտածողության ընդհանրական օրենքներն են, մատերիալիստական դիալեկտիկայի օրենքները:

Ուսուցման օրինաչափությունները, որոնք հետադուտում է դիզակտիկան, ավելի մոտ են ընդհանուր օրենքներին: Դրանք կոչվում են դիզակտիկական օրինաչափություններ:

Ինչպես յուրաքանչյուր դպրոցական առարկայի, այնպես էլ հայոց լեզվի դասընթացի ուսուցման ընթացքում դիզակտիկական օրինաչափությունները կիրառվում են յուրովի: Բացի դրանից, մայրենի լեզվի ուսուցման ընթացքում գործում են նաև այնպիսի օրինաչափություններ, որոնք հատուկ են միմիայն նրան: Երկու դեպքում էլ մայրենի լեզվի ուսուցման օրինաչափությունները տարբերվում են դիզակտիկական օրինաչափություններից: Մայրենի

լեզվի, ինչպես նաև յուրաքանչյուր առարկայի, ուսուցման օրինա-
չափությունները, որոնք հարում են մասնավոր, հատուկ օրենք-
ներին, կոչվում են մեթոդական օրինաչափություններ:

Այսպիսով, գիշակտիկական օրինաչափությունները վերաբե-
րում են բոլոր առարկաների, իսկ մեթոդական օրինաչափություն-
ները՝ միմիայն մեկ դասընթացի ուսուցմանը:

Հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի հիմնախարիսխը հան-
դիսանում է նաև լեզվաբանությունը, հատկապես հայոց լեզվի
գիտական տեսությունը, եվ իրոք, հայոց լեզվի դպրոցական դաս-
ընթացի բոլոր բաժինները՝ հնչյունաբանությունը, բառագիտությու-
նը, ձևաբանությունն ու շարահյուսությունը, ամենայն մանրա-
մասնությունը շարադրվում են հայոց լեզվի գիտական տեսության
մեջ: Ուստի մեթոդիկական հայոց լեզվի դասընթացի բովանդակու-
թյունը, կառուցվածքը, ուսուցման հիմունքները, մեթոդներն ու
ձևերը սահմանելիս հենվում է հայոց լեզվի գիտական տեսության
վրա:

Հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացը բովանդակում է գի-
տական բերականության միայն ամենազլխավոր հիմունքները,
աշակերտների տարիքին ու զարգացման մակարդակին համապա-
ստասխան գիտելիքներ: Ուստի եթե գիտական քերականությունը
հետազոտում է լեզվի դարգացման օրենքները, ապա հայոց լեզվի
մեթոդիկական հետազոտում է աչգ լեզվի դպրոցական դասընթացի
ուսուցման օրինաչափությունները: Կարճ՝ մեկը գիտություն է լեզ-
վի, մյուսը՝ նրա ուսուցման մասին: Ուստի հայոց լեզվի մեթո-
դիկական որքան էլ սերտորեն կապված լինի լեզվի տեսության հետ,
նրան միանալ կամ մի ճշուղը դառնալ չի կարող, ինչպես սըն-
դում էին լեզվաբան-մեթոդիստները:

Մաշրեկի լեզվի մեթոդիկայի համար գիտական կուլան է նաև
կոգեբանությունը, մասնավորապես մանկավարժական հոգեբանու-
թյունը, որն ուսումնասիրում է աշակերտի, իրիկ սովորողի նե-
րաշխարհի փոփոխման, ուսուցման ընթացքում նրա կողմից գի-
տելիքների, ունակությունների ու հմտությունների հաստատուն
յուրացման, նրա խոսքի և մտքի փոխկապակցված զարգացման
հոգեբանական հիմունքները: Բացի դրանից, մանկավարժական
հոգեբանությունը նշում է նաև ուսուցչի՝ որպես ուսուցանողի, անձ-
նավորության և գործունեության բնորոշ կողմերը, նրա ընդհա-

նուր մտաճորիզոնի ընդլայնման, մասնագիտական պատրաստու-
թյան և մանկավարժական վարպետության բարձրացման հոգե-
բանական հենակետերն ու նախադրյալները: Այդ տմենի շնորհիվ
հոգեբանությունը ոչ միայն դառնում է մասնավոր մեթոդիկա-
ների հաստատուն նեցուկը, այլև խթանում է, ազդակում նրանց՝
որպես դիտակարգերի զարգացումը:

Հոգեբանությունը կարևոր նշանակություն ունի մանավանդ
աշակերտների կողմից մալրենի լեզվի քերականական, ուղղագրա-
կան և ուղղախոսական կանոնների տիրապետման, նրանց խոսքի
և մտածողության անարգել զարգացման համար: Նա լայն հնա-
րավորություններ է ընձևում մալրենի լեզվի ուսուցչին՝ ճիշտ
դադափար կազմելու աշակերտների հոգեկան առանձնահատկու-
թյունների, մալրենի լեզվի նկատմամբ ունեցած հետաքրքրույն-
ների, հակումների ու ձիրքերի մասին և միաժամանակ ուղինելու
դանելու դրանց առավելագույն զարգացման համար:

Ահա հենց դա է պատճառը, որ Գ. Էդիլյանը իր «Հայոց
լեզվի մեթոդիկա»-ում մալրենի լեզվի ուսուցման հարցերը մեկ-
նաբանելիս հենվում է ոչ միայն մանկավարժության ու լեզվա-
բանության, այլև հոգեբանության վրա:

Ի դեպ, որոշ լեզվաբաններ նույնպես հենվում են հոգեբա-
նության վրա և այն դարձնում քերականության դիտական կալի-
նը: Ուստի նրանց ուղղությունը կոչվում է հոգեբանական քերա-
կանություն: Ինչպես նշվեց, հայ քերականության մեջ այդ ուղղու-
թյան ամենախոշոր դեմքը Մ. Արեղյանն է:

Մալրենի լեզվի մեթոդիկան սերտորեն կապվում է նաև առա-
մաբանությամբ հետ:

Տրամաբանությունը ուսումնասիրում է մտածողության, իսկ
քերականությունը՝ լեզվի օրենքները: Լեզուն և մտածողությունը
անկապտելիորեն կապված են միմյանց հետ: Նրանց միասնու-
թյան հիման վրա սերտ փոխկապակցություն է ստեղծվում տրա-
մաբանության և քերականության միջև: Սակայն լեզվի և մտա-
ծողության միասնության մեջ հանդես է գալիս նրանց ոչ միայն
ընդհանրությունը, այլև տարբերությունը: Ուստի քերականության
և տրամաբանության փոխկապակցությունը չի վերացնում նրանց,
որպես դիտակարգերի, չլերօրինակությունը, տարբերությունը:

Ինչպես նշվեց, քերականության և նրա ուսուցման պատ-

մության մեջ լինում է մի շրջան, երբ նրանց միասնությունը վերածվում է հույնություն, անտեղծում են քերականական քմերդո-նումների և տրամաբանական հասկացությունների առանձնահատ-կությունները: Այդ կերպ առաջանում է տրամաբանական ուղղու-թյունը ոչ միայն քերականության, այլև նրա ուսուցման բնագա-վառում: Իր բոլոր թերություններով հանդերձ՝ տրամաբանական ուղղությունը զարգացնում է մի շատ կարևոր սկզբունք՝ լեզվի և մտածողության միասնության գրույթը, որը նրա ամենակարևոր ար-ժանիքն է: Ռուս հանճարեղ մտածող Վ. Բելինսկին (1811—1848) սուսաց լեզվի քերականության իր դասադրքում գրում է. «Մարդը օժտված է իր մտքերը խոսքի կամ լեզվի միջոցով արտահայտե-լու ընդունակությամբ, այլ խոսքով՝ մարդը մտածում է և խոսում... մտածողության վերաբերյալ գիտությունը կոչվում է տրամաբա-նություն, խոսքի կամ լեզվի մասին գիտությունը՝ Բերականու-րյուն»: Այնուհետև Վ. Բելինսկին այդ սահմանումների վերաբեր-յալ ծանոթագրության մեջ նշում է. «Քանի որ խոսքը սերտորեն կապված է մտքի հետ, ուստի, քերականությունը սերտ փոխհա-րաբերության մեջ է գտնվում տրամաբանության հետ և հենվում նրա վրա»¹:

Սկզբում լայն տարածում ունիր ձևական տրամաբանությու-նը: Հետադառնում մարքս-լենինյան գիտության շնորհիվ տրամա-բանությունը զարգանում է, վերականգնվում: Այդ կերպ ստեղծ-վում է գիտելեկտիկական տրամաբանությունը: Դրա հետ միասին պարզորոշ են դառնում քերականության և տրամաբանության հե-տադոտության ոլորտները, նրանց ընդհանրությունն ու տարբերու-թյունը: Դա միաժամանակ հնարավորություն է ընձեռում լեզվի մեթոդիկան ավելի հաստատապես խարսխելու գիտելեկտիկական տրամաբանության վրա՝ որպես իր ընդհանուր մեթոդաբանական հիմքի:

Հայոց լեզվի մեթոդիկան, որպես գիտություն, ունի իր հե-տադոտության մեթոդները, որոնց շարքին են պատկանում քերա-կանական-մեթոդական գրականության, արխիվային նյութերի ու գլորոցական փաստաթղթերի ուսումնասիրումը, գիտումը, գրու-ցատրումն ու հարցաարումը, գիտափորձը և այլն:

¹ В. Г. Белинский, Полное собр. соч., т. 2, Москва, 1953, стр. 579.

Ինչպես տեսանք, անցյալից՝ դեռ 5-րդ դարից, հայոց լեզվի և նրա ուսուցման վերաբերյալ մնացել է հարուստ մեթոդական-քերականական ժառանգություն՝ դասագրքեր, ծրագրեր, ուղեցույցներ, մեհագրություններ և այլն։ Այդ ամենը շատ արժեքավոր են, որովհետև ոչ միայն պարզ պատկերացում են տալիս հայոց լեզվի ուսուցման պատմական ուղղնթացի մասին, այլև օժանդակում են նրա բարելավման արդի հարցերի լուծմանը։ Այնուհետև հենց այժմ հրապարակ են գալիս ահագին թվով մանր ու մեծ աշխատություններ, որոնցում լուսարանվում են հայոց լեզվի մեթոդիկայի, նրա գիտական տեսության հարցերը և առաջարկներ արվում հայոց լեզվի արգասավոր ուսուցման վերաբերյալ։ Ուստի թե՛ անցյալի և թե՛ ներկայի մեթոդական-մեթոդական գրականության ուսումնասիրումը հայոց լեզվի մեթոդիկայի, որպես գիտության, հետազոտության հիմնական հղանակներից մեկն է։

Արխիվներում պահպանվում են նաև հայոց լեզվի ուսուցման վերաբերյալ որոշումներ, հրահանգներ, նախագծեր, մեթոդիկամանկավարժներից մնացած ձեռագիր նյութեր և այլն։ Իսկ դրություններում պահվում են ուսումնական առարկաների, դրանց թվում նաև հայոց լեզվի ուսուցման մասին մի շարք փաստաթղթեր։ Հայոց լեզվի ուսուցմանը վերաբերող փաստաթղթերից առանձնապես կարևոր են արտագասարանային խմբակի ծրագրերը, օրագրերը, թերթերն ու ամսանախները, ուսուցիչների առարկայական հանձնաժողովների նիստերի արձանագրությունները, ուսումնական նյութերի պլանավորումները, դասալսումների քննարկումները, տեսական-մեթոդական հաղորդումներն ու զեկուցումները և այլն։ Այսպիսով արխիվային նյութերի և դպրոցական փաստաթղթերի ուսումնասիրումը, որպես հայոց լեզվի մեթոդիկայի հետազոտության եղանակ, նույնպես կարևոր է, օգտակար։

Հայոց լեզվի մեթոդիկայի հետազոտության եղանակների շարքում իր ուրույն տեղն ունի դիտման մեթոդը, իհարկե, ոչ թե նեղ, այլ ամենալայն լծատուով վերցրած։ Այս մեթոդի կիրառման դեպքում հայոց լեզվի ուսուցումը հետազոտվում է իր բնականոն ընթացքի մեջ, այսինքն՝ այնպես, ինչպես որ նա տեղի է ունենում իրականորեն։ Նման եղանակով ուսուցչի և աշակերտի գործունեությունն ուսումնասիրվում է լայն ընդգրկմամբ՝ թե՛ դասարանային, թե՛ տնային և թե՛ արտագասարանային աշխատանքի

ընթացքում: Ընդ որում, հետազոտման ժամանակ ոչ միայն արձանագրվում են փաստեր, ավյալներ, իրողություններ, այլև կատարվում են վերլուծումներ, ընդհանրացումներ ու մտահանգումներ: Բացի դրանից, դիտման ժամանակ կատարվում են լուսանկարումներ, կինոնկարահանումներ, ձայնագրումներ և այլն, որոնք ավելի ճիշտ պատկերացում են տալիս հետազոտման ենթակա հարցերի վերաբերյալ:

Հայոց լեզվի մեթոդիկայի հետազոտություն շատ կենդանի ու ու արդասավոր մեթոդը գրաւատուրյունն է, որը տեղի է ունենում ուսումնասիրողի և ուսուցչի, աշակերտի, ծնողների միջև: Զրույցի ընթացքում շոշափվում են հայոց լեզվի ուսուցման բազմադան հարցեր. խոսվում է աշակերտների առաջադիմության, դասավանդման մեթոդական եղանակների ու ձևերի, ծրագրերի ու դասագրքերի, տնային առաջադրանքների, արտադասարանային ու արտադպրոցական աշխատանքների մասին և այլն: Զրուցատուրյունը մոտ է հարցատուրյունը, իսկ սրան՝ հարցաքերբային եւլանակը: Երկու դեպքում էլ հետազոտումը կատարվում է հարցերի և դրանց պատասխանների միջոցով: Սակայն հարցատուրյունը կատարվում է րանավոր, հարցաքերբային հետազոտումը՝ դրավոր կերպով: Ընդ որում հարցաքերբային մեթոդի ժամանակ ավելի շատ աշակերտներ, ծնողներ և ուսուցիչներ են մասնակցում, րան հարցատուրյուն միջոցին:

Վերահիշյալ բոլոր մեթոդներն էլ հնարավորություններ են րնձեռում պարզելու մայրենի լեզվի իրական գոյավիճակը և միջոցներ ձեռնարկելու նրա հետագա բարելավման համար: Սակայն ուսուցման ընթացքում առաջանում են մի շարք այնպիսի հարցեր, որոնց լուծումը պահանջում է թե՛ տեսական և թե՛ գործնական հիմնավորում: Ահա հենց այդ նպատակին էլ ծառայում է գլխավորը:

Այսպես, օրինակ՝ հայոց լեզվից տրվում են մի շարք գրավոր աշխատանքներ՝ արտագրություն, թեւադրություն, շարադրություն՝ իրենց բաղում տեսակներով ու տարատեսակներով հանգերձ: Այստեղից հարց է առաջանում, թե այդ գրավոր աշխատանքները ինչպիսի համամասնություն ու հարաերակցություն պետք է տալ, որ շարունակեն ու լրացնեն միմյանց, կադմեն մի կուտ, ամբողջական համակարգ: Դրան կարելի է հասնել գլխավորապես

գիտաճիտագիտական փորձի միջոցով: Կամ՝ աշակերտների բա-
նավոր և գրավոր խոսքը թեպետ շատ սերտորեն կապված են իրար
հետ, բայց զարգանում են անհամաչափորեն: Գործյալ գիտա-
փորձով կարելի է բացահայտել դրա պատճառը և միաժամա-
նակ ուղիներ նշել աշակերտների բանավոր ու գրավոր խոսքի
ներդաշնակ զարգացման համար: Գիտափորձով կարելի է լուծել
ավելի մեծ խնդիրներ՝ ստուգել ու ճշտել հայոց լեզվի ծրագրերն
ու դասագրքերը, նրա ուսուցման մեթոդներն ու ձևերը, միջառար-
կայական ու ներառարկայական կապերը և այլն:

Մանկավարժական գիտափորձը առհասարակ շատ լուրջ, զրմ-
վար, ծանր ու պատասխանատու գործ է: Նա վերաբերում է կեն-
դանի մարդկային էականին՝ սովորողներին, ուստի պետք է լինի
անթիրի, զերծ ամեն տեսակ սխալմունքներից:

Մանկավարժական շատ հարցեր լուսաբանվում են ու հիմ-
նավորվում նաև առանց գիտափորձի: Անշուշտ, հարցերի նման
լուծումը հաճախ լինում է ճիշտ, բայց հրեմն էլ՝ ոչ այնքան
հիմնավոր: Նման դեպքում դարձյալ զգացվում է գիտափորձի կա-
րիքը:

Վերցնենք թեկուզ այն հարցը, թե մանկան զարգացական ու-
սումը քանի տարեկան հասակում պետք է սկսել: Այդ հարցի
շուրջ վեճեր են եղել բազում հարչուրամյակներ շարունակ: Այս-
պես, դեռ վաղ միջնադարում Անաեիա Շիրակացին (7-րդ դար),
հաստատապես պնդում էր, որ մանկան զարգացական ուսումը պետք
է սկսել չոթ տարեկանից ոչ շուտ: Եվ դա այն պարզ պատճառով,
որ նա հենց այդ հասակում է հասուն դառնում զարգացական ու-
սումն սկսելու համար: Ա. Շիրակացին իր տեսակետը հիմնա-
վորելու համար գիմում է յոթ խորհրդավոր քվի օգնությունը, որով
հնում նշվում էին շատ նշանակալից, բախտագուշակ առարկաներ,
ինչպես չոթ աղբյուր, չոթ սրգի, չոթ եղբայր, չոթ պորտ, չոթ
վերք, չոթ գլխանի դե, չոթ գլխավոր հրեշտակներ և այլն: Նա
ասում է, որ երեխան ատամներ է հանում չոթ ամսականում,
խսկ փոխում է չոթ տարեկանում, գիմանքերը չոթն են՝ երկու
տկանջ, երկու աչք, երկու քթանցք և բիրան: Սակայն այստեղ բանը
ոչ թե չոթը խորհրդավոր թիվն է, այլ այն, որ Ա. Շիրակացին
քննություն ենթակա հարցը լուծելիս նկատի է ունեցել մանկան
մարմնական ու հոգեկան զարգացումը:

Ա. Շիրակացուց հետո անցել է տասներկու դարից ավելի, բայց դեռ շարունակվում է վեճն այն հարցի շուրջ, թե քանի տարեկանից կարելի է սկսել դպրոցականի ուսումը: Այժմ գնալով ամրաճում է այն տեսակետը, որ մանկան ուսումը պետք է սկսել վեց տարեկանից: Մի քանի տարի է ինչ դիտափորձ է կատարվում մեզ մոտ՝ հայկական դպրոցներում: Այդ դիտափորձի քննարկում առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում այն հարցին, թե երևիսան ինչպես է սովորում մայրենի լեզուն՝ ուսումը վեց տարեկանից սկսելիս:

2. ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ԳՊՐՈՑԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑԸ

Դպրոցում կրթա-դաստիարակչական խնդիրների իրագործման համար շատ լայն հնարավորություններ է բնօրինում մայրենի լեզուն: Արդ, սրունք են այդ հնարավորությունները:

Լեզուն ողջ հասարակական կյանքում կատարում է անփոխարինելի դեր: Եւ ոչ միայն մարդկանց հաղորդակցման միջոց է, այլև նրանց կյանքի հայելին: «Լեզուն,— ասում է Խ. Աբովյանը,— անշուշտ, ամենամեծիվ գործիքն է, որի միջոցով մի մարդ իր ներքին հոգեվիճակին է արտահայտում այլ մարդկանց, առանց որի ոչ անհատը, ոչ էլ մանավանդ ժողովուրդը ի վիճակի չէ իր մտքերն ու զգացմունքները ավանդելու հաջորդ սերունդներին: Լեզվի մեջ, ինչպես մաքուր հայելու մեջ, ցոլանում է մի ազգի առանձնահատկությունը, նրա կուլտուրան, մինչև անգամ նրա քաղաքական վիճակը»¹:

Մայրենի լեզվի և նրա ուսուցման մասին խոսել է Կ. Ուշինսկին, և նրա խոսքը այնքան հիմնավոր է ու համոզիչ, որ մինչև այժմ էլ մնացել է անգերազանցելի:

Կ. Ուշինսկին մայրենի լեզուն համարում է ժողովրդական, խոսակցական լեզու: Որպես այդպիսին մայրենի լեզուն արտացոլում է ժողովրդի բաղմաբովանդակ կյանքը, նրա մեջ շունչ ու ոգի է առնում ամբողջ հայրենիքը: Ըստ որում, մայրենի լեզվի մեջ կենդանություն են ստանում միտքը, հնչյունը, պատկերի և

¹ Խ. Աբովյան, Երկերի լիակատար ժողովածու, հ. 3, Երևան, 1950, էջ 45:

փոխարկվում հայրենի երկինքը, օդը, լեռները, դաշտերը, գետերը, լճերը, անտառները, մրրիկները, ամպրոպները, կարճ՝ հայրենի երկրի ողջ բնաշխարհը։ Այդ ամենի հետ մայրենի լեզվի մեջ արտացոլվում է նաև ժողովրդի պատմական անցյալը։ Եվ իրոք, հասարակական կյանքի պարգայման ընթացքում սերունդները հաջորդում, հերթադալում են միմյանց և անցնում պատմության խորքը։ Սակայն մայրենի լեզվի միջոցով նախորդ սերնդի գործունեության արգասիքները պահպանվում են և փոխանցվում հաջորդ սերնդին։ Այդ կերպ մայրենի լեզվի ոսկի զանձարանում կուտակվում են բազում սերունդների ստեղծագործ մտքի ու աշխատանքի արգասիքները, հոգևոր հարստությունները, սովորույթները, հավատալիքները և այլն։ Այսպիսով մայրենի լեզուն իրար հետ է կապում ժողովրդի անցյալը, ներկան ու ապագան։ «Ժողովրդական լեզվի պայծառ, վճիռ խորքում,— ասում է Կ. Ուշինսկին,— արտացոլվում է ոչ միայն հայրենի երկրի բնությունը, այլև ժողովրդի հոգևոր կյանքի ամբողջ պատմությունը»¹։

Կ. Ուշինսկին այն միտքն է արտահայտում, որ մայրենի լեզուն, արտացոլելով ժողովրդի կյանքը, զառնում է նրա ամենակարևոր դոյապայմանը։ Եվ իրոք, քանի ղեռ կենդանի հնչում է մայրենի լեզուն, ողջ է մնում ու ապրում նաև ժողովուրդը։ Ընդհակառակն՝ երբ անշնչանում է, մեռնում է մայրենի լեզուն, կտրվում է ժողովրդի կյանքի թելը, կանգ է առնում նրա զարկերակը։ Խոսակով մայրենի լեզվի նկատմամբ գործադրվող բռնության մասին՝ Կ. Ուշինսկին դալրաղին գրում է. «Չկա ավելի անտանելի բռնություն, քան այն բռնությունը, որն ուզում է ժողովրդից խլել նրա ապրած, գնացած նախնիների անհամար սերունդների ստեղծած ժառանգությունը։ Խլեցե՛ք ժողովրդից ամեն ինչ, նա ամեն բան կարող է վերագործնել, սակայն խլեցե՛ք լեզուն, և նա այլևս այն չի ստեղծի. ժողովուրդը կարող է ստեղծել նույնիսկ նոր հայրենիք, բայց լեզու՝ հրեք։ մահանում է լեզուն ժողովրդի շուրթերին, մահանում է և ժողովուրդը»²։

Հայոց լեզուն աշխարհի հնագույն լեզուներից է։ Նա դարեր

¹ Կ. Դ. Ուշինսկի, Մանկավարժական ընտիր երկեր, հ. 2, Երևան, 1959, էջ 604։

² Կ. Դ. Ուշինսկի, Մանկավարժական ընտիր երկեր, հ. 5, էջ 605։

շարունակ եղել է ոչ միայն միջմարդկային հաղորդակցման միջոց, այլև հայ ժողովրդի ինքնագոյութան, աշխատանքի ու պայքարի ամենահզոր զինքը: Հայ ժողովուրդը նրա շնորհիվ դիմացիլ է բազում փորձությունների, օրհասական պահերի, աշխարհացունց մրրիկների ու փոթորիկների և միաժամանակ պահպանել ու առաջ է մղել իր մշակույթը՝ գիտությունը, արվեստը, գրականությունը, կրթությունը և այլն: Հայոց լեզվի այդ կենարար, հզոր ուժը շատ լավ պատկերել է անվանի բանաստեղծուհի Սիլվա Կապուտիկյանը՝ իր «Խոսք իմ որդուն» ստանալսրում.

— Խի՛ր, որդի՛ս. պատգամ որպես,
Սիրող և մոր խոսքը սրտանց,
Այսօրվանից հանձնում եմ քեզ
Հայոց լեզուն հազարացանձ:

Կտրել է հա, հանց աստղալույս,
Երկինքներ ժամանակի,
Շառաչել է խոռվահույզ
Սլացքի հետ հայկյան նետի:

Եվ Մեսրոպի սուրբ հանճարով
Դարձել է գիր ու մագաղաք,
Դարձել է հույս, դարձել դրոշ,
Պահել երբք մեր անաղաւտ...

Նրանով է մրմնջացել
Հայ պանդուխտը վերքն իր սրտի,
Նրանով է որոտացել
Կովի երգն իմ ժողովրդի:

Մայրենի լեզուն ունի ոչ միայն հասարակական, այլև կրթա-դաստիարակչական շատ կարևոր նշանակություն: Երեխան, սովորելով մայրենի լեզուն, ճանաչում է շրջապատի կյանքը, անվում է հոգեպես ու բարոյապես Կ. Ուշինսկին նշում է, որ երեխան լեզվի միջոցով միայն պատահական հնչյուններ չի սովորում, այլ հոգևոր կյանք և ուժ է ըմպում մայրական կրթից: Մայրենի լեզուն երեխային բացատրում է բնությունն այնպես, ինչպես չի

կարող բաղադրել ոչ մի բնախուշդ, նա ծանոթացնում է երեսային իր շրջապատի մարդկանց բնավորությանը, նրանց պատմությանն ու ձգտումներին, ինչպես չի կարող ծանոթացնել ոչ մի պատմաբան: Մայրենի լեզուն երեսայի առաջ բաց է անում ժողովրդական հավատալիքներն ու ստեղծագործություններն այնպես, ինչպես չի կարող անել ոչ մի գեղագետ: Վերջապես, մայրենի լեզուն տալիս է անպիտան տրամաբանական հասկացություններ և փրկաստիճական ըմբռնումներ, սրտնք՝ երեսային չի կարող հասկացնել, հաղորդել ոչ մի փրկաստիճա:

Այսպիսով, ասում է Կ. Ուշինսկին, այդ դարմանալի մանկավարժը՝ մայրենի լեզուն, ոչ միայն սովորեցնում է շատ բան, այլև սովորեցնում է զարմանալիորեն դուրին, մի տեսակ հեշտացնող հղանակով: Մենք ուզում ենք երեսային հաղորդել նրան անծանոթ հինգ-վեց անուն, յոթ-ութ օտար բառ, երկու-երեք նոր հասկացություն, մի քանի բարդ դեպք, բայց դա ղգալի ջանք է պահանջում մեղանից, մանավանդ՝ երեսայից: Նա մեկ սերտում է, չեկ էլ նորից մոռանում: Եվ եթե հաղորդվող հասկացությունները բիշ թե շատ վերացական են, բովանդակում են տրամաբանական կամ բերականական նրբություններ, ապա դրանք երեսան չի կարողանում յուրացնել: Մինչդեռ գործնականում մայրենի լեզվի միջոցով նա հեշտ ու ազատ կերպով օգտվում է հենց նույն նրբություններից, որոնք նրան բացատրելու համար մենք զուր ջանքեր ենք թափում: Եվ այդ ամենը նա սովորում է ոչ միայն հեշտ ու ազատ կերպով, այլ կարճ ժամանակամիջոցում:

Երեսան մայրենի լեզուն գործնականորեն սովորում է մեծերից, հատկապես իր անմիջական շրջապատում եղած մարդկանցից: Կ. Ուշինսկու արտահայտությամբ՝ մանկան ծնողները, հարազատներն ու բարեկամները, կարճ՝ ընտանիքը, նրա առաջին ուսուցիչն են դառնում:

Սակայն երեսան իր առաջին ուսուցչից մայրենի լեզուն սովորում է զխավորապես ընդօրինակման, նմանողության միջոցով, կիսապիտակցորեն և նույնիսկ անզետակցաբար: Ուստի նախադրյալական հասակում նա թեպետ յուրացնում է ահագին թվով բառաձևեր, բառակապակցություններ, նախադասություններ, կարողանում է բառերը թեքել, հոլովել ու խոնարհել, բայց շիմանալով, չգիտակցելով դրանց ստույգ իմաստն ու նշանակությունը,

կատարում է սխալներ: Մինչդեռ դպրոցում երեխան քերականական կանոնների հաստատուն յուրացման շնորհիվ մայրենի լեզվին տիրապետում է գիտակցորեն:

Սակայն դպրոցում մայրենի լեզվի ուսուցումը պետք է ասպահովի ոչ միայն քերականական կանոնների հաստատուն յուրացումը, այլև աշակերտների խոսքի բաղմակողմանի զարգացումն ու մտահորիզոնի ընդլայնումը: Բացի դրանից, մայրենի լեզվի ուսուցումը աշակերտների մեջ պետք է ձևավորի վեհ գաղափարներ և լավագույն հատկություններ:

Աշակերտները դպրոցական բոլոր առարկաները սովորում են մայրենի լեզվով: Ինքնին հասկանալի է, որ նրանք որքան լավ տիրապետեն մայրենի լեզվին, այնքան դյուրին ու արագ կսովորեն մյուս առարկաները: Հետևաբար, մայրենի լեզուն ունի համընդհանուր նշանակություն: Սակայն մյուս առարկաները անտարբեր չեն մայրենի լեզվի նկատմամբ: Ընդհակառակն, նրանք էլ իրենց հերթին նպաստում են մայրենի լեզվի բաղմակողմանի ուսումնասիրմանը:

Կ. Ուշինսկու համոզմամբ՝ մայրենի լեզվի ուսուցումը ավելի շնորհակալ ու դժվարին գործ է, քան լեզվի գիտական հետազոտումը: Կ. Ուշինսկին իր միտքն ավելի շեշտակի դարձնելու համար «Մայրենի լեզու» վերտառությամբ աշխատության հենց քննարկում, որպես բնաբան, դնում է գերմանացի նշանավոր գրող և մանկավարժ Ժան Պոլի (1763—1825) հետևյալ խոսքերը. «Լեզվի ուսուցումը շատ ավելի բարձր գործ է, քան լեզվի հետազոտումը: Ի՞նչ այն ամբողջ փառքը, որ բաժին է ընկնում հին լեզուներին՝ իբրև կրթիչ միջոցի, կրկնակի անգամ պատկանում է մայրենի լեզվին, որն ավելի ճիշտ կլինե՞ր անվանել լեզուների մայր»:

Այսպիսով, մայրենի լեզուն, իրոք որ, շատ լայն հնարավորություններ ունի խորհրդային դպրոցի կրթա-դաստիարակչական խնդիրների իրականացման համար:

Արդ, որո՞նք են հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի առանձնահատուկ խնդիրները:

Հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացում նախատեսվում է հնչյունաբանական, բառագիտական, ձևաբանական, շարահյուսական գիտելիքների և ուղղագրական ու կետագրական կանոնների մի ամբողջ համակարգի ուսուցում: Ընդ որում, աշակերտներին այդ

գիտելիքներն ու կանոնները հարկավոր է սովորեցնել, յուրացնել տալ աշնոյիս, որ նրանք հաստատապես տիրապետեն հայոց լեզվին, դառնան լիովին դրագիտ այդ բառի ամենալայն իմաստով, համակողմանիորեն պատրաստվեն հետագա ուսումնառության և աշխատանքային գործունեության համար: Դրա հետ միաժամանակ աշակերտների մեջ պետք է ձևավորել վեհ գաղափարներ ու լավագույն հատկություններ, նրանց դաստիարակել խորհրդային հայրենիքին անհուն նվիրվածության ոգով:

Այնուհետև հայոց լեզվի ուսուցումը պետք է ապահովի աշակերտների խոսքի զարգացումը: Նա պետք է զարգացնի նաև աշակերտների տրամաբանական մտածողությունը, դատելու, վերլուծելու, համագրելու, բաղդատելու, կըրահանգելու կարողությունները, հարստացնի աշխարհի վերաբերյալ նրանց պատկերացումներն ու անդեկությունները:

Այսպես, ուրեմն՝ հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի խրվելիքներն են՝ աշակերտների լեզվական կրթության և գաղափարական դաստիարակության ապահովումը, նրանց խոսքի զարգացումն ու բնօրինակ մտախորհիզման բնականումը:

Հայոց լեզուն ուսուցանվում է միջնակարգ դպրոցի գրիթի բոլոր դասարաններում:

Ցածր՝ 1—3-րդ դասարաններում, ուսուցանվում է հայոց լեզվի տարրական դասընթացը, որն ունի երկու հիմնական բաժիններ՝ ընթերցանություն և գրականություն՝ խոսքի զարգացման պահանջներով հանդերձ: Ընթերցանության բաժինը բովանդակում է գլխավորապես գեղարվեստական խոսքի նմուշներ, դրական նյութեր: Ուստի այդ բաժինն ըստ էության իրենից ներկայացնում է գրականություն, ընթերցանությունը նրա պայմանական անունն է: Քերականության բաժինն ընդգրկում է նախագիտելիքներ 1-ին դասարանի, իսկ տարրական գիտելիքներ՝ 2—3-րդ դասարանների համար: Հետևաբար այս բաժինն էլ ճիշտ կլինի անվանել տարրական գրականություն:

1-ին դասարանում նախագիտելիքներ են հաղորդվում հրեշյուժի, տառի, վանկի, բառի և նախադասության վերաբերյալ: Այդ հիման վրա 2-րդ դասարանում տարրական գիտելիքներ են ավանդվում նախադասության, նրա գլխավոր և երկրորդական անդամների, բառակազմության, իսկ գործնական ծանոթություն՝ պատ-

մողական, հարցական, հրամայական և բացականչական նախադասությունների վերաբերյալ: 3-րդ դասարանում, թարմացվելով ու ամրակալվելով առաջուց հաղորդված տեղեկությունները, տարրական դիտելիքներ են ուսուցանվում պարզ համառոտ, պարզ բնդարձակ, բարդ նախադասությունների, ուրիշի ուղղակի խոսքի, կոչականի, խոսքի մասերի՝ գոյական անվան, ածական անվան, թվական անվան, գերանվան, բայի, շաղկապի և ձայնարկության վերաբերյալ:

Բացի դրանից, յուրաքանչյուր դասարանում կատարվում են խոսքի դարգացման պահանջներ և ուսուցանվում ուղղագրական ու կետագրական կանոններ:

Հայոց լեզվի տարրական դասընթացի ուսուցումը հիմք է ստեղծում 4—8-րդ դասարաններում երկու առանձին, բայց միմյանց հետ սերտորեն կապված առարկաների դասավանդման համար: Ընդ որում, նրա ջնթերցանության բաժնի հիման վրա ուսուցանվում է գրականության համառոտ, իսկ քերականության բաժնի հիման վրա՝ Հայոց լեզվի համակարգված դասընթաց:

Ի դեպ, հայոց լեզվի համակարգված դասընթացը ես, որ բովանդակում է հայոց լեզվի թե՛ հնչյունաբանությունն ու բառագիտությունը և թե՛ ձևաբանությունն ու շարահյուսությունը, կարելի է կոչել քերականություն, ինչպես այդ արվում էր հնում: Մ. Աբեղյանը (1865—1944) խոսելով այն մասին, որ լեզվաբանության հիմնական բաժիններն են հնչյունաբանությունը, իմաստաբանությունը, ստուգաբանությունը, ձևաբանությունը, շարահյուսությունը և բառաբանությունը, գրում է. «Լեզվաբանության հիշված բաժիններից ձևաբանությունն ու շարահյուսությունը միասին սովորաբար կոչվում են քերականություն: Այդ տերմինը, սակայն, գործածվում են նաև ավելի լայն իմաստով՝ մեջն առնելով նաև առաջին երեք բաժինները, որովհետև անհնարին է լեզվի հնչյուններն ուսումնասիրել բառաձևերից, բառերի նշանակությունից ու բառակազմությունից անկախ, ինչպես և ձևաբանությունն ու շարահյուսությունը կարելի չէ ուսումնասիրել մյուսներից անկախ: Ըստ այսմ, ուրեմն, քերականություն իր մեջ ամփոփում է լեզվի ուսումնասիրության գրեթե բոլոր բաժինները»¹:

¹ Մ. Աբեղյան, Հայոց լեզվի տեսություն, Երևան, 1965, էջ 62:

Ի՞նչ է բովանդակում միջին դասարանների հայոց լեզվի դաս-
ընթացը կամ բերականությունը:

4-րդ դասարանում ուսուցանվում են նախադասություն, հնչյու-
նաբանություն և բառադիտություն՝ ուղղագրական և կետագրական
կանոնների հետ միասին: Նախադասության վերաբերյալ գիտե-
լիքներ տրվում են թարմացման, ամրակայման ու խորացման
կարգով, հայոց լեզվի դասընթացի մյուս բաժինների, հատկապես
ձևաբանության համար հաստատուն շարահյուսական հիմք ըս-
տեղծելու նպատակով:

5-րդ դասարանում նախատեսվում է անցնել դոյականը, ածա-
կանը, թվականը, դերանունը, 6-րդ դասարանում՝ բայը, մակբա-
յը, 7-րդ դասարանում՝ կապը, շաղկապը, եղանակավորող բառերը,
ձայնարկությունը, պարզ նախադասությունը, 8-րդ դասարանում՝
բարդ նախադասությունը: Բացի դրանից, նախատեսվում է 9-րդ
դասարանում ավանդել հակիրճ տեղեկություններ հայոց լեզվի
տեսություն, պատմության և գործնական ոճաբանության վերաբեր-
յալ:

Հայոց լեզվի դասընթացը բովանդակում է ոչ միայն գիտե-
լիքներ, այլև ունակություններ և հմտություններ:

Գիտելիքները հայոց լեզվի վերաբերյալ գիտության ամենա-
զլխավոր հիմունքներն են, այն լեզվական իրակությունների, հաս-
կացությունների, կանոնների ու օրենքների ամբողջությունը, որ
աշակերտները լուրացնում են ուսուցման ընթացքում:

Գիտելիքների հետ սերտորեն կապված են ունակություններն
ու հմտությունները, որոնք նրանց ձևաբերման ու գործնական կի-
րառման համար կատարվող գործողությունների կերպերն են, եղա-
նակները: Ունակությունը արագ, ստույգ ու գիտակցական գործո-
ղության, իսկ հմտությունը՝ ավտոմատացված, ինքնաբերական
գործողության եղանակն է: Ըստ որում, ունակությունը կատարե-
լագործվելով՝ փոխարկվում է հմտության: Սակայն հմտություն
էլ, նախորդելով ունակության, իր հերթին նպաստում է նրա կա-
տարելագործմանը:

Թե՛ ունակությունները և թե՛ հմտությունները մշակվում են
ու կատարելագործվում վարժությունների միջոցով: Այդ կերպ,
օրինակ՝ նախ ձևաբ. է բերվում ուղղագրական ու կետագրական
ունակություն. ապա դա փոխարկվում է գրագիտական, շարա-

դրական համաթիշան: Կամ սկզբում մշակվում է վարժ, սահուն, ստույգ կտրգալու համաթիշուն, իսկ հետո գեղեցիկ ընթերցման ունակութիւն:

Առհասարակ ուսումնական ծրագրերը, դրանց համապատասխան նաեւ դասադրքերը կառուցվում են տարբեր, զլխավորապէս համակենտրոնացիւն և զծային սկզբունքներով:

Համակենտրոնացիւն սկզբունքի բնորոշ առանձնահատկութիւնն այն է, որ նույն դասընթացի նշութիւրը ուսման միմյանց հաջորդող փուլերում տրվում են այնպիսի բնոգրկումներով, որոնք թեպետ իրենց ծավալով տարբերվում են իրարից, բայց ունեն նույն համբնդհանուր կենտրոնը: Այդ կերպ մեկ կուտ, միասնական, ամբողջական դասընթացի փոխարեն ստեղծվում են մի քանի դասընթացներ: Օրինակ՝ մինչև դպրոցի վերականուցումը հայոց լեզվի ուսուցման համար մշակվում էին տարրական, միջին ու բարձր դասընթացներ: Ըստ որում, պահպանելով բնդհանրական կենտրոնը, տարրական դասընթացն ընդլայնվում էր, ծավալով մեծանում միջին դասընթացում, իսկ վերջինն էլ՝ բարձր դասընթացում:

Համակենտրոնացիւն սկզբունքը արդարացվում էր նրանով, որ մինչև դպրոցի վերականուցումը գործում էին տարրական, յոթնամյա ուսանաւյա դպրոցներ, որոնցից յուրաքանչյուրը, բացի բնդհանրական նպատակադրումից, ուներ նաեւ իր առանձնահատուկ խրնդիրները: Սկզբում պարտադիր էր համարվում քառամյա ուսումը: Եվ տարրական դպրոցի հիմնական խնդիրը քառամյա պարտադիր ուսման իրականացումն էր: Հետագայում պարտադիր է համարվում յոթնամյա ուսումը: Այս խնդրի իրագործմանն էլ ձեռնամուխ է լինում յոթնամյա դպրոցը: Իսկ այժմ, երբ զրված է պարտադիր միջնակարգ ուսման կենսագործման հարցը, համակենտրոնացիւն սկզբունքը դառնում է ավելորդ, նույնիսկ վնասակար, որովհետեւ նա, ծրագրերը ծանրաբեռնելով անհարկի կրկնութիւններով, ուսուցումը դարձնում է անհետաքրքիր, տաղտուկ ու ձանձրալի:

Գծային սկզբունքը բնորոշ է նրանով, որ ուսուցման նախորդ աստիճանում գիտելիքները հաղորդվում են այնպես, որ հաջորդ աստիճանում այնա շին վերաշարադրվում, այլ թարմացվելով ու ամրակայվելով՝ հիմք են դառնում նոր գիտելիքների ավանդան համար: Այս սկզբունքը, բացառելով ավելորդ, անհարկի կրկնու-

թյունները, ուսուցումը դարձնում է ավելի արդասալոր ու հետաքրքրական: Ահա հենց դա է պատճառը, որ այժմ ուսումնական ծրագրերի կառուցման գծային սկզբունքն ավելի բնորոշելի է համարվում, քան համակենտրոնային սկզբունքը:

Հայոց լեզվի տարրական դասընթացի ծրագրում և դասագրքերում գծային սկզբունքի կիրառման բավական հաջող պահեր, դեպքեր կան: Այսպես, ծրագրին համապատասխան՝ 1-ին դասարանի դասագրքում գործնական ծանոթություն է տրվում առարկայի, գործողության և հատկության վերաբերյալ: Այդ ծանոթությունը ամրակալվում և փոքր-ինչ խորացվում է 2-րդ դասարանի դասագրքում: Իսկ երրորդ դասարանի դասագրքում արդեն ավելի հանդամանորեն են բացատրվում առարկա, գործողություն, հատկություն բժրոնումները, նշվում են դրանց անվանումները և տրվում սահմանումները:

1. Առարկա ցույց տվող բառերը կոչվում են գոյական աճում կամ ուղղակի՝ գոյական:

2. Առարկայի հատկություն կամ որպիսություն ցույց տվող բառերը կոչվում են ածական աճում կամ ուղղակի՝ ածական:

3. Առարկայի գործողություն ցույց տվող բառերը կոչվում են բայ:

Վերջնենք մի այլ օրինակ: 1-ին դասարանի դասագրքում գործնականորեն բացատրվում են որոշ ուղղագրական կանոններ: 2-րդ դասարանի դասագրքում այդ կանոնները, ամրակալվելով ու խորացվելով, օգտագործվում են բառագիտական գիտելիքների շարադրման համար: Իսկ 3-րդ դասարանի դասագրքում արդեն թե՛ ուղղագրական կանոնները և թե՛ բառագիտական գիտելիքները, թարմացվելով ու ամրակալվելով, նորաստում են ձևաբանական գիտելիքների ուսուցմանը:

1-ին դասարանի դասագրքում գործնական ծանոթություն է տրվում նաև կիսադրական նշանների վերաբերյալ: Դա հնարավորություն է բնօրնում տշակերտներին գործնականորեն ճանաչելու միջակեար, ստորակետը, վերջակետը, շեշտը, չակետը, տողադարձական, բացականչական ու հարցական նշանները: 3-րդ դասարանի դասագրքում շարահյուսական գիտելիքները ոչ միայն թարմացվում են, այլև հարստացվում, նոր գիտելիքներ են ավանդվում պարզ համառոտ, պարզ բնագրական և բարդ նախադասությւններին,

կոչականի և ուրիշի ուղղակի խոսքի վերաբերյալ: Դրա հետ միասին կետադրական նշանները ավելի լայն կիրառում են գտնում:

Այսպիսով, գծային սկզբունքը հնարավորություն է ընձեռում գիտելիքները ուսուցանել որոշակի աստիճանականությամբ: Դա նկատի առնելով՝ ոմանք ուսումնական ծրագրերի կառուցման աչգ սկզբունքը անվանում են գծային-աստիճանային:

Ինչ սկզբունքով է կազմված 4—8-րդ դասարանների հայոց լեզվի ծրագիրը: Աչգ հարցի պատասխանը կարելի է գտնել նրա բացատրագրում, ուր ասված է, որ 4—8-րդ դասարանների հայոց լեզվի ծրագիրը հիմնականում կազմված է գծային սկզբունքով, որը հնարավորություն է տալիս խոսափելու անհաճելի կրկնություններից: Սակայն ծրագրի բնագրում իրեն ավելի զգացնել է տալիս համակենտրոնացին, քան գծային սկզբունքը:

Այսպիսի, 4-րդ դասարանի հայոց լեզվի դասագրքի «Շարահյուսություն» բաժնում նախ բերականական սահմանումների հիշեցման և կրկնողական վարժությունների կատարման միջոցով թարմացվում են ու ամրակալվում 2—3-րդ դասարաններում նախագասություն, նրա տեսակների՝ ըստ կազմության ու երանդի, գլխավոր ու երկրորդական անդամների, կոչականի, ուրիշի ուղղակի խոսքի մասին հաղորդված տեղեկությունները, ապա նոր գիտելիքներ են ավանդվում նախագասության գոյակունական և բաշական անդամների լրացումների՝ որոշչի, հատկացուցչի, բացահայտչի, խնդիրների, սլարագաների, բազմակի լրացումների վերաբերյալ: Սակայն, նույն դասագրքի մյուս՝ «Հնչյունաբանություն», «Ուղղագրություն» և «Բառագիտություն» բաժիններում նախորդ դասարաններում ուսուցանված հնչյունաբանական, ուղղագրական և բառագիտական կանոնները ոչ թե թարմացվում են, ամրակալվում, այլ ուղղակի վերաշարադրվում են:

Այնուհետև 3-րդ դասարանի դասագրքում, ինչպես ասվեց, ձևաբանությունից գիտելիքներ են արվում գոյականի, ածականի, թվականի, գերանվան, բայի, շաղկապի ու ձայնարկության վերաբերյալ: Ինքնին հասկանալի է, որ 5—7-րդ դասարանների դասագրքում աչգ գիտելիքները, թարմացվելով ու ամրակալվելով, պետք է հիմք դառնան ձևաբանական նոր գիտելիքների հաղորդման համար, մինչդեռ դրանք պարզապես վերաշարադրվում են: Իսկ 7—8-րդ դասարանների դասագրքում նույն կերպ վերաշա-

րազրվում են նախորդ դասարաններում ուսուցանված շարահյուսական գիտելիքները:

Այդ ամենը վկայում է, որ միջին դասարանների հայոց լիզվի թև՝ ծրագիրը և թև՝ դասագրքերը կազմված են դերագան-ցապես համակենտրոնացին սկզբունքով, որի պատճառով անխուսափելի են դառնում անհարկի ու ձանձրալի կրկնությունները ուսուցման ընթացքում:

4—8-րդ դասարանների ուսուց լիզվի ծրագրի բացատրա-գրում նույնպես ասվում է, որ ուսումնական նյութերը դասավոր-ված են զծային-աստիճանային սկզբունքով, և որ դա հնարա-վորություն է բնձնում ուսուցչին ուսուցման ընթացքում նկատի ունենալու աշակերտների տարիքային ասանձնահատկությունները: Այդ սկզբունքին համապատասխան՝ ծրագրի բնագրում աշակերտ-ներին տարրական դասարանների ծանոթ նյութը տրվում է կրը-կընման, բայց ոչ երբեք կրկնակի ուսումնասիրման համար: Նույն սկզբունքին համապատասխան՝ ծրագրի բնագրում ծավալուն ու զժվարին թեմաները տրվում են աստիճանաբար, մաս առ մաս: Օրինակ «Գոյական անուն», «Ածական անուն» և «Բայ» թեմաների դյուրընկալ մասերը նախատեսվում են անցնել 4-րդ, իսկ զժվա-րահասկանալի մասերը՝ 5-րդ դասարանում:

Ինչպես պարզորեն երևում է, զծային սկզբունքը առաջին դեպ-քում ճիշտ է կիրառված, իսկ երկրորդ դեպքում հասցված է շա-փազանցության:

Լեզվական ունակությունների և հմտությունների մշակման ու կատարելագործման վերաբերյալ նշումներ կան 4—8-րդ դասա-րանների հայոց լիզվի ծրագրերի բացատրագրում, ինչպես նաև «Ընդհանուր պահանջներ» հատվածում, որոնք տրված են ըստ առանձին դասարանների: Սակայն այդ ունակություններն ու հմտ-ությունները ծրագրի բնագրում չեն կապակցվում քերականական գիտելիքների հետ: Մինչդեռ նույն դասարանների ուսուց լիզվի ծրագրի բնագրում յուրաքանչյուր թեմա ունի երկու կետ. առա-ջինում նախատեսվում են քերականական գիտելիքներ, երկրոր-դում՝ դրանց վերաբերյալ ունակություններ ու հմտություններ: Դա հնարավորություն է բնձնում ուսուցման ընթացքում սերտ փոխ-կապակցություն ստեղծելու տեսականի և գործնականի միջև, ապա-

Հովելու քերականական դիտելիքների ամրակայումն ու կիրառումը:

4—8-րդ դասարանների հայոց լեզվի ծրագրում «Ընդհանուր պահանջներ»-ը, որ վերաբերում են գլխավորապես խոսքի զարգացմանը, շատ ընդարձակ են, տեղ-տեղ էլ հնացած: Բայցի դրանից, ծրագրում առհասարակ այնքան էլ որոշակի չէ խոսքի զարգացման նպատակադրումը:

Մայրենի լեզվի ծրագրերում և մեթոդական ձեռնարկներում կարելի է հանդիպել այսպիսի անվանումների՝ կապակցված խոսքի զարգացում, գրավոր և բանավոր խոսքի զարգացում, բառավաշարի հարստացում, կարդալու, գրելու, խոսելու հմտությունների մշակում և այլն:

Սակայն այդ անվանումներից և ոչ մեկը ամբողջական պատկերացում չի տալիս խոսքի զարգացման վերաբերյալ: Խոսքի զարգացումն ավելի լայն ընդգրկում ունի, քան դրանցից յուրաքանչյուրն առանձին վերցրած: Նա վերաբերում է թե՛ բառապաշարի, բանավոր ու գրավոր խոսքի զարգացմանը և թե՛ արտահայտիչ ընթերցման հմտությունների մշակմանն ու կատարելագործմանը:

Մեթոդական մտքի պատմության մեջ երբեմն թերագնահատվել է քերականության ուսուցումը, երբեմն էլ խոսքի զարգացումը: Կ. Ուշինսկին, խոսելով այդ մասին, գրում է, որ քերականության ուսուցումը «նախկինում առաջին և նույնիսկ միակ նպատակն էր, իսկ այժմ հաճախ մոռացվում է: Թե՛ մեկը և թե՛ մյուսը վնասակար են: Միմիայն քերականության ուսումնասիրումը հրեխայի մեջ չի զարգացնում խոսելու ձիրքը, իսկ առանց քերականության խոսելու ձիրքը չի դառնում դիտակցական, և երևիան մնում է երեւուն վիճակում: Ամենայն դեպս դժվար է հուշս պնել միայն հմտության և խոսքի զարգացման բնազդի վրա: Սակայն առանց հմտության ու խոսելու ձիրքի զարգացման, քերականության իմացումը նույնպես ոչ մի բանի չի հանգեցվում: Հետևաբար թե՛ մեկը և թե՛ մյուսը անհրաժեշտ են»¹:

Նույն վեճը շարունակվում է նաև Կ. Ուշինսկուց հետո: Դարձյալ ոմանք հիմնականը համարում են քերականության ուսուցումը:

¹ Կ. Դ. Ուշինսկի. Մանկավարժական ընտիր երկեր, հ. 2, էջ 686:

մը, ոմանք էլ՝ խոսքի զարգացումը: Այլ կերպ ասած՝ նրանք քերականության ուսուցումն ու խոսքի զարգացումը հեռացնում են իրարից և նույնիսկ հակադրում են միմյանց:

Քերականության ուսուցման ու խոսքի զարգացման փոխհարաբերության հարցը, հանգամանորին քննության առնվելով խորհրդային շրջանում, վերջապես ստանում է իր ճիշտ լուծումը: Խոսքի զարգացումը համարվում է մայրենի լեզվի զարոցական գասընթացի կամ, որ նույնն է, զարոցական քերականության հիմնական խնդիրներից մեկը և իրականացվում է նրա ամբողջ ուսուցման ընթացքում:

Այնուամենայնիվ, որոշ մեթոդիստներ դեռ մինչև այժմ էլ փորձում են գերադնաճատել, չափազանցնել խոսքի զարգացման դերը: Նրանք ձգտում են մայրենի լեզվի մեթոդիկայի կողքին ստեղծել խոսքի զարգացման ստանձին մեթոդիկա: Որոշ մեթոդիստներ էլ, ավելի սուաջ անցնելով, խոսքի զարգացման մեթոդիկայի ներսում հարինում են մի ամբողջ շարք մեթոդիկաներ, ինչպես, օրինակ՝ բառային աշխատանքի մեթոդիկա, կապակցված խոսքի զարգացման մեթոդիկա, ուղղախոսության մեթոդիկա և այլն: Ավելին, նրանք ստեղծում են նաև ավելի մանրուն մեթոդիկաներ: Օրինակ՝ կապակցված խոսքի զարգացման մեթոդիկայի մեջ էլ առանձնացնում են ճախադասության մեթոդիկա, վոխադրության մեթոդիկա, շաբաղության մեթոդիկա՝ և այլն:

Ինչպես ասվեց, խոսքի զարգացումը իրականացվում է մայրենի լեզվի գասընթացի բոլոր բաժինների՝ հնչյունաբանության, բառագիտության, ձևաբանության և շարահյուսության ուսուցման ընթացքում: Ըստ որում, քերականական կանոնների յուրացումը և խոսքի զարգացման պահանջների կատարումը նրանում միահյուսվում են, փոխկապակցվում և զառնում անկապտելի, անբաժանելի:

Մինչդեռ խոսքի զարգացման մեթոդական ձևաբաններում նրա վերաբերյալ խնդիրները քննության են առնվում հաջոց լեզվի ուսուցման հարցերից անկախ: Դրա պատճառով խոսքի զարգացումը անջատվում է մայրենի լեզվի ուսուցումից և զրկվում իր հաստատուն հիմքից, բնականոն ընթացքից:

¹ А. В. Текучев, Методика русского языка в средней школе, Москва, 1970, стр. 428—526.

խոսքի զարգացման դերի ղերազնահատման միտում է նկատվում նաև հայոց լեզվի ծրագրում: «Քերականության և գրականության դասերի միջև,— ասված է նրա բացատրագրում,— անհրաժեշտ է սերտ կապ ստեղծել հատկապես աշակերտների խոսքի զարգացման ուղղությամբ տարվելիք աշխատանքների ընթացքում»¹:

Ինչպես պարզորոշ երևում է, հայոց լեզվի ու գրականության միջև կապի ստեղծումը կարևոր է համարվում գլխավորապես խոսքի զարգացման համար, իսկ նրա դերն այդ առարկաների ուսուցման մյուս խնդիրների իրականացման գործում հոտ է մղվում: Այնինչ քերականության կանոնների և գրականության նմուշների միջև սերտ փոխկապակցության շնորհիվ է, որ արդասավոր է դառնում նրանց ուսուցումը, իսկ դրա հիման վրա լայն հնարավորություն է ստեղծվում նաև աշակերտների խոսքի բազմակողմանի զարգացման համար:

Յուրաքանչյուր աշխատանքային գործունեության անհրաժեշտ նախադրյալը նրա պլանավորումն է: Ուսուցման, իբրև ուսուցչի և աշակերտի փոխկապակցված գործունեության, արգասավորության կարևոր նախապայմանը ևս պլանավորումն է: Ուստի ուսուցիչը իր տրամադրության տակ պետք է ունենա ոչ միայն ուսումնական ծրագիր ու դասագիրք, այլև պլանավորում: Լավ կշռադատված, խելացի կազմված պլանավորումը ուսուցչին հնարավորություն է ընձեռում կանխատեսելու ինչպես իր դասավանդած ամբողջ առարկայի, այնպես էլ նրա առանձին բաղադրամասերի՝ բաժինների, թեմաների, ենթաթեմաների և առանձին դասանյութերի ուսուցման կանոնավոր ընթացքը:

Երկար տարիների ընթացքում ստեղծվել են ինչպես մյուս առարկաների, այնպես էլ մաթեմատիկայի լեզվի ծրագրային նյութերի պլանավորման բազմազան տարատեսակներ: Սակայն դրանցից հիմնականները համարվում են տարեկան կամ օրացուցային, թեմային և դասային պլանները:

Տարեկան կամ օրացուցային պլանում սովորաբար բոլոր դրանք, իսկ դրանց ներսում ըստ ամիսների, նշվում են ծրագրի

¹ Հայոց լեզու և գրականություն, ծրագիր 4—10-րդ դասարանների համար, Երևան, 1976, էջ 7:

բաժիններն ու թեմաները և սրանց ուսուցմանը հատկացվող դասաժամերը: Նման պլանավորումը իր կառուցվածքով բարդ չէ, բայց բավական ձևական է:

Ավելի գործնական է քննալին պլանավորումը:

Ակզերական շրջանում հանձնարարվում էր թեմային պլանավորման համեմատաբար ավելի պարզ տարատեսակ, ուր նշվում էին թեմայի առանձին բաղադրամասերը, գրավոր աշխատանքը, կրկնությունը և դրանցից յուրաքանչյուրին հատկացվող ժամաքանակը: Հետագայում ստեղծվում են թեմային պլանավորման ալլ տարատեսակներ, որոնցում նախատեսվում են ոչ միայն ծրագրային նյութերն ու նրանց հատկացվող դասաժամերը, այլև ուսուցման մեթոդներն ու ձևերը, կահավորումը, միջառարկայական կապերը, գրավոր ու բանավոր խոսքի զարգացման պահանջները և այլն: Թեմային պլանավորման նմանօրինակ տարատեսակները լայն տարածում են ստանում հատկապես 1960-ական թվականներին:

Ա. Տեկուչեի «Ռուսաց լեզվի մեթոդիկա»-ում գետեղված է այդ թվականներին կազմված թեմային պլանավորման տարատեսակներից մեկը, որի հեղինակն է ուսաց լեզվի մեթոդիստ Պ. Չուբուկինը¹: Նրա սխեմայի առաջին սյունակում նշվում է դասի համարը, երկրորդում՝ դասի թեման, երրորդում՝ կրկնությունը, չորրորդում՝ աշխատանքի մեթոդները, հինգերորդում՝ կահավորումը, վեցերորդում՝ միջառարկայական կապերը, յոթերորդում՝ բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացումը: Նույն տրաֆարետային ձևով սկզբից մինչև վերջը պլանավորվում են յուրաքանչյուր դասարանի բոլոր ծրագրային նյութերը՝ թեմաները:

Վերջին տարիներին հայաց լեզվի որոշ մեթոդիստներ նույնպես մշակեցին թեմային, կամ ինչպես իրենք են ասում, թեմատիկ պլանավորման մի ուրույն տարատեսակ, որն, անշուշտ, ավելի բարդ է, քան Պ. Չուբուկինի մշակած տարատեսակը: Նրանց կազմած թեմային պլանավորման սխեմայի առաջին սյունակում տրվում է դասաժամերի բաշխումը, երկրորդում՝ ծրագրային նյութերն ու նրանց մեթոդական մշակումները, երրորդում՝ ընթացիկ և թեմային կրկնությունները, չորրորդում՝ գննական պարագաները, հինգ-

¹ См. А. В. Текучев, Методика русского языка, стр. 162—166

ըորդում՝ տնային ու դասարանային առաջադրանքները, գրավոր աշխատանքները: Այդ կերպ պլանավորված են, օրինակ, 7-րդ դասարանի հայաց լեզվի ծրագրային բոլոր նյութերը 105 դասաժամերի սահմաններում:

Նման թեմային պլանավորումն, անշուշտ, ծանր, դժվարին դործ է: Նրանց հեղինակները հետապնդել են ազնիվ նպատակ, այն է՝ օգնել ուսուցիչներին: Եվ իրենց նպատակին հասնելու համար նրանք քրտնաջան աշխատանք են կատարել¹:

Թեմատիկ պլանավորման մեջ շատ կարևոր են առանձնապես ծրագրային նյութերի մեթոդական մշակումները, որոնք պետք է ուսուցման ընթացքում անպայման օգտագործեն ուսուցիչները, իսկ պլանավորումն ընդհանրապես ուսուցիչների համար օրինակի է և չպետք է կաշկանդի նրանց:

Ա. Տեկուշեր «Ռուսաց լեզվի մեթոդիկա» իր ձեռնարկում թեպետ բերում է ծրագրային նյութերի պլանավորման անհաջող օրինակներ, բայց շատ ճիշտ խորհուրդ է տալիս այդ աշխատանքի կատարման վերաբերյալ: «Դպրոցական պրակտիկան, — ասում է նա, — գիտե պլանների շատ բազմազան տարբերակներ, որոնցով ուսուցիչը ղեկավարվում է իր աշխատանքի ընթացքում: Սակայն գերադասելի պետք է համարել այն պլանները, որոնք փոքրածավալ են, հակիրճ, պարզորոշ, բովանդակալից ու կոնկրետ, ուսուցչից չեն պահանջում ուժերի և ժամանակի աննպատակ ծախսում²:

Ահա նման բնույթի թեմային պլանավորման մի օրինակ.

Աձական ահուռն

(20 ժամ)

- | | |
|---|-------|
| 1. Ընդհանուր գաղափար աձական անվան մասին
(կրկնում և խորացում) | 2 ժամ |
|---|-------|

¹ ՏԷՍ Բ. Ո. Սաբուխանյան, Բ. Ն. Փիլիպոսյան, Հայաց լեզվի ծրագրային նյութերի մեթոդական մշակում և թեմատիկ պլանավորում, Երևան, «Լույս» հրատարակչություն, 1977:

² А. В. Текучев, Методика русского языка, стр. 158.

2. Ածականի տեսակները՝ որակական և հարաբերական ածականներ	2 ժամ
3. Գրավոր աշխատանք (թելադրություն)	2 ժամ
4. Ածականի համեմատության աստիճանները	2 ¹ / ₂ ժամ
5. Ածականի պաշտոնը նախադասության մեջ (կրկնում և խորացում)	2 ժամ
6. Ածականի հոլովումը (կրկնում և խորացում)	1 ժամ
7. Գրավոր աշխատանք (թելադրություն)	2 ժամ
8. Ածականակերտ ածանցներ	3 ժամ
9. Կրկնություն	1 ¹ / ₂ ժամ
10. Գրավոր աշխատանք (շարադրություն)	2 ժամ
Ընդամենը՝ 20 ժամ	

Միջին դասարանների հայոց լեզվի դասընթացում կան «Ածական»-ից ավելի փոքր կամ մոտավորապես նույն մեծության թեմաներ: Օրինակ՝ «Թվական տնուն»-ը (17 ժ.), «Մակբայ»-ը (20 ժ.), «Կապ»-ը (13 ժ.), «Շաղկապ»-ը (12 ժ.), «Եղանակավորող բառեր»-ը (7 ժ.), «Ձայնարկություն»-ը (7 ժ.): Սակայն հայոց լեզվի դասընթացում կան նաև մեծածավալ թեմաներ՝ «Գոյական տնուն» (62 ժ.), «Բայ» (76 ժ.), «Պարզ նախադասություն» (55 ժ.), «Բարդ նախադասություն» (56 ժ.):

Անշուշտ, նման մեծածավալ թեմաները դժվար է միանգամից, ամբողջությամբ պլանավորել: Ավելի նպատակահարմար է այդպիսի թեմաները նախ տրոհել ամբողջական մասերի՝ ենթաթեմաների, ապա դրանք պլանավորել առանձին-առանձին, ընդ որում, յուրաքանչյուր ենթաթեմայի պլանավորումը կունենա մոտավորապես նույն կառուցվածքը, ինչ որ ոչ մեծածավալ թեմայի՝ ասինք, «Ածական անվան», պլանավորումը: Սակայն մեծածավալ թեմայի ամբողջական բաղադրամասերը, պլանավորվելով առանձին-առանձին, չեն կորցնում իրենց ներքին կապը, այլ շա-

բունակում ու լրացնում են միմյանց՝ իրրեւ մեկ ամբողջության հատվածներ: Մեծածավալ թիմայի պլանավորումը կունենա մոտավորապես այսպիսի տեսք.

Գոյական անուն

(62 ժամ)

I. Բնյհանութե տեղեկութիւններ գոյական անվան մասին

(կրկնում և խորացում)

1. Գաղափար գոյականի մասին	.	.	.	1 ժամ
2. Հատուկ և հասարակ անուններ	.	.	.	2 ժամ
3. Գոյականի թիվը	.	.	.	1 ժամ
4. Գրավոր աշխատանք (թելադրութիւն)	.	.	.	2 ժամ
5. Գոյականի որոշչալ և անորոշ առումները	.	.	.	2 ժամ
6. Գոյականի անձի և իրի առումները	.	.	.	2 ժամ
7. Գոյականակերտ ածանցներ	.	.	.	2 ժամ
8. Գրավոր աշխատանք (թելադրութիւն)	.	.	.	2 ժամ
9. Կրկնութիւն	.	.	.	2 ժամ
10. Գրավոր աշխատանք (շարադրութիւն)	.	.	.	2 ժամ

Ընդամենը՝ 18 ժամ

II. Գոյական անվան հոլովումը

1. Գաղափար գոյական անվան հոլովման մասին	1 ժամ
(կրկնում և խորացում)	
2. Ուղղական հոլով	1 ժամ
3. Սեռական հոլով	2 ժամ
4. Գրավոր աշխատանք (թելադրութիւն)	2 ժամ
5. Տրական հոլով	2 ժամ
6. Հայցական հոլով	3 ժամ
7. Գրավոր աշխատանք (թելադրութիւն)	2 ժամ

8. Բացառական հոլով		2 ժամ
9. Ներգոյական հոլով		2 ժամ
10. Կրկնություն		2 ժամ
11. Գրավոր աշխատանք (շարադրություն)		2 ժամ
		Ընդամենը՝ 21 ժամ

III. Գոյականների հոլովումները

1. Գաղափար հոլովումների մասին		1 ժամ
2. Արտաքին հոլովում		
ա) Ի հոլովում		2 ժամ
բ) Ու հոլովում		2 ժամ
դ) Ան հոլովում		1 ժամ
դ) Գրավոր աշխատանք (թեւադրություն)		2 ժամ
ե) Ոջ հոլովում		1 ժամ
զ) Յ հոլովում		1 ժամ
3. Ներքին հոլովում		
ա) Ա հոլովում		1 ժամ
բ) Ո հոլովում		1 ժամ
դ) Գրավոր աշխատանք (թեւադրություն)		2 ժամ
4. Այլաձև հոլովումներ		2 ժամ
5. Շարադրական դոյականների հոլովումներ		1 ժամ
6. Գրավոր աշխատանք (շարադրություն)		2 ժամ
		19 ժամ

IV. Թեմայի կրկնություն		4 ժամ
		Ընդամենը՝ 62 ժամ

Թեմայի նմանօրինակ պլանավորումը հնարավորություն է
ընձեռում ուսուցչին նրան հատկացվող դասաժամերից յուրաքանչ-

յուրը պլանավորելու աշխատես, որ հաստատապես հենվի նախորդի վրա և հիմք դառնա հաջորդի համար.

Դասի պլանն իր տեսքով սովորաբար համապատասխանում է նրա տեսակին ու կառուցվածքին: Իսկ դասերն ըստ տեսակի ու կառուցվածքի բավական բազմազան են: Ուստի բազմազան են նաև նրանց պլանները: Սակայն ինչպիսին էլ որ լինի դասի պլանը, նրանում պետք է նշվեն դասի նյութը, նպատակը, ընթացքը՝ փուլերը, աշխատանքի տարատեսակներն ու եղանակները, տնային առաջադրանքները, հարկ եղած դեպքում նաև քերականական կանոնների ձևակերպումները, դրանց մեկնաբանումների ու վարժությունների համար ընտրված բնորոշ օրինակներն ու քննադրերը, բառերի բացատրումները և այլն:

Դասի պլանավորումը կախում ունի նաև ուսուցչի անհատականութունից, նրա առարկայական ու մեթոդական պատրաստությունից: Այդ պատճառով էլ դասի պլանի համար ընդհանուր սխեմա, շարուն, տրաֆարետ լինել չի կարող: Ուսուցիչը, նկատի ունենալով դասի նկատմամբ եղած ընդհանուր մանկավարժական պահանջները, ամեն մի կոնկրետ դեպքում նրա պլանը կազմում է յուրօրինակ կերպով: Ա. Տեկուշեր ճիշտ է նկատում, որ դասային պլանները ուսուցչի համար որոշ իմաստով պետք է լինեն մի աշնապիս օրագիր, որում արտահայտվեն նրա աշխատանքի ողջ բովանդակությունն ու բոլոր փուլերը:

Դասային, ինչպես նաև թեմային պլանավորումներ կատարելիս ուսուցիչը պետք է հանդամանորեն ուսումնասիրի մայրենի լեզվի դասագիրքը և մեթոդական: Անկախ այն բանից, թե որ դասարաններում է ավանդում, նա պետք է շատ լավ իմանա հալոց լեզվի ողջ դպրոցական դասընթացն ու դիտական տեսությունը, ինչպես նաև մեթոդա-մանկավարժական դրականությունը: Ավելին, նա պետք է քաջատեղյակ լինի նաև հալոց լեզվի դասընթացի հաաառնչվող գիտություններին:

3. ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ

Ուսուցումն ունի իր հլակետային դրույթները, որոնք կոչվում են դիդակտիկական սկզբունքներ: Այդ դրույթները վերաբերում են

բոլոր առարկաների ավանդմանը, ուստի անվանվում են նաև ուսուցման ընդհանուր սկզբունքներ:

Դիզակտիկական սկզբունքները արտահայտում են ուսուցման ընդհանուր օրինաչափությունները: Դրանց շարքին են պատկանում մատչելիության, ղենականության, դիտականության, համակարգայնության ու հաջորդականության, փոփոխականության, հաստատունության սկզբունքները, որոնք կիրառելի են բոլոր առարկաների ուսուցման ընթացքում:

Սակայն ինչպես ամեն մի առարկայի, այնպես էլ մայրենի լեզվի ուսուցման ընթացքում դիզակտիկական սկզբունքները, իրենց հիմքը կազմող դիզակտիկական օրինաչափությունների նման, զործադրվում են յուրովի, ավելի որոշ՝ նրա բովանդակությանը, բնորոշ առանձնահատկություններին համապատասխան: Այդ կերպ կիրառվելով, դիզակտիկական սկզբունքները հանդիս են գալիս որպես մայրենի լեզվի ուսուցման մեթոդական հիմունքներ, հիմնարար դրույթներ:

Մայրենի լեզվի ուսուցումն ունի նաև իր ներհատուկ հիմունքները: Որոշ մեթոդիստների թեպետ փորձեր են արել բացահայտելու, սահմանելու մայրենի լեզվի ներհատուկ հիմունքները, բայց մի առանձին տրգյունքի չեն հասել: Այդ հարցին համեմատաբար ավելի հանդամանորեն է անդրադարձել Լ. Ֆեդորինկոն իր «Ռուսաց լեզվի ուսուցման սկզբունքներն ու մեթոդները» (1964) աշխատության մեջ: Նա, որպես ուսաց լեզվի մեթոդիկայի ներհատուկ սկզբունքներ, նշում է՝ ա) լեզվական նշանակությունների տարբերակումը նրանց ուսուցման ընթացքում, բ) հենումը լեզվապատկերայնության վրա, գ) ուղղորդված խոսքի արտահայտչականության նկատմամբ, դ) գրավոր խոսքի համեմատումը բանավոր խոսքի հետ, ե) խոսքի օրգանի և գրող ձևերի վարժեցումը, զ) ուղղորդված լեզվական նյութի նկատմամբ, է) տեմպի աստիճանական ուժեղացումը ուսուցման ընթացքում:

Ինչպես պարզորոշ երևում է, նշված կետերից մի քանիսը թերի են, իսկ մյուսներն էլ ավելի շատ մեթոդական պահանջներ են, քան հիմնարար դրույթներ:

Եվ իրոք, առաջին կետում խոսքը վերաբերում է հնչույթա-
յին, բառակազմական, ձևաբանական ու շարահյուսական նշանա-
կությունների տարբերակմանն ուսուցման ընթացքում: Սակայն
բանն այն է, որ լեզվական նշանակությունները ոչ միայն տար-
բերակվում են, այլև զուգադրվում են: Ուստի ճիշտ կլինի ասել՝
լեզվական նշանակությունների տարբերակումն ու զուգադրումը
ուսուցման ընթացքում:

Այնուհետև քերականական կանոնների խոր ըմբռնման համար,
անշուշտ, շատ կարևոր է լեզվազգացողությունը: Ուստի երկրորդ
կետում ճիշտ է ասված, որ հարկավոր է ուշադրություն դարձնել
լեզվազգացողության վրա: Սակայն լեզվազգացողությունը սերտո-
րեն կապվում է լեզվական զուգորդության հետ: Ուստի մայրենի
լեզվի ուսուցման համար հիմունք կարող է դառնալ լեզվական
զուգորդության և զգացողության փոխկապակցությունը:

Երրորդ կետը՝ ուշադրություն խոսքի արտահայտչականության
վրա, թերի է, ոչ լիամիտփ: Մայրենի լեզվի ուսուցման համար
կարևոր է ոչ միայն խոսքի արտահայտչականությունը, այլև
պատկերավորությունը: Թե՛ մեկը և թե՛ մյուսը կարող են դորձ-
նական նշանակություն ունենալ միմիայն լեզվի և զրականության
փոխկապակցության դեպքում: Հետևաբար հենց այդ փոխկապակ-
ցությունն էլ կարող է դառնալ մայրենի լեզվի ուսուցման հիմունք:

Չորրորդ կետը՝ զրավոր խոսքի համեմատումը բանավոր խոս-
քի հետ, մեթոդական օգտակար ցուցում է, բայց ոչ երբեք մեթո-
դիկաչի հիմնարար գրույթ, որովհետև չի արտահայտում խոսքի
զարգացման բուն էությունը: Նրա համար ավելի հիմնական նշա-
նակություն ունի բանավոր և զրավոր խոսքի համամասնական ու
ներդաշնակ զարգացումը: Հինգերորդ և վեցերորդ կետերը մեթո-
դական պահանջներ են: Յոթերորդ կետը՝ տեմպի աստիճանական
ուժեղացումը ուսուցման ընթացքում, թերառածություն է: Մայրենի
լեզվի մեթոդիկաչի համար կարևոր է հաջորդական անցման ու
աստիճանական բարդացման պահանջը, որն իր մեջ ներառում
է նաև ուսուցման ընթացքում տեմպի ուժեղացումը:

Այսպիսով, մայրենի լեզվի ուսուցման ներհատուկ մեթոդական
հիմունքների կարող են լինել լեզվի և մտածողության միասնու-
թյունը, լեզվական զուգորդության ու զգացողության փոխկապակ-

ցությունը, քերականական և գեղարվեստական մտածողության փոխգործոթյունը, լեզվի և դրականության փոխկապակցությունը և այլն:

Դիզակտիկական սկզբունքները և մեթոդական հիմունքները ունեն թե՛ ընդհանրություններ և թե՛ տարբերություններ: Ուստի դրանք ոչ կարելի է անջատել և ոչ էլ նույնացնել: Նրանք իրար վերաբերում են այնպես, ինչպես առանձնահատուկն ու ընդհանուրը միմյանց: Վ. Ի. Լենինը գրում է. «Առանձինը գոյություն չունի այլ կերպ, քան այն կապակցությամբ, որ տանում է դեպի ընդհանուրը: Ընդհանուրը գոյություն ունի միայն առանձինի մեջ, առանձինի միջոցով: Ամեն մի առանձին (այսպես թե այնպես) ընդհանուր է»¹:

Ուսուցումն ունի իր ոչ միայն դիզակտիկական սկզբունքները, այլև կանոնները, ինչպես օրինակ՝ անցումը հեշտից դժվարին, հայտնիից անհայտին, պարզից՝ բարդին և այլն: Դիզակտիկական կանոնները բխեցվում են սկզբունքներից և ծառայում են նրանց կենսագործմանը: Հետևաբար նրանք ինքնակա, ինքնուրույն գործադրություն չունեն:

Արդ, ինչպես են կիրառվում դիզակտիկական սկզբունքները հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում:

Նախ վերցնենք մատչելիության սկզբունքը: Ինչպես նշվեց, դիտական քերականության մեջ նկատի է առնվում միայն հետադոտման առարկան: Մինչդեռ դպրոցական քերականության մեջ նկատի են առնվում և՛ ուսումնական նութը, և՛ այդ նյութը սովորող աշակերտը: Մատչելիության սկզբունքի բնորոշ առանձնահատկությունն էլ հենց այն է, որ պահանջում է ուսումնական նյութերը համապատասխանեցնել աշակերտի տարիքին, զարգացման մակարդակին:

Ինչպես ցույց են տալիս հետադոտումները, մատչելիության սկզբունքը իրենից գոհակացվում է, հանգեցվում է դյուրուսումնություն: Ըստ որում նման դեպքում ուսումնական նյութերն այնքան են սեղմվում, պարզեցվում, հասարակացվում, որ աշակերտ-

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկիր, հ. 38, Երևան, 1968, էջ 458:

ները սովորելիս դժվարութեան շէն հանդիպում, նեղութուն շէն քաշում, ճիգ ու ջանք շէն գործադրում: Դրա պատճառով շէն դարձաւ աշակերտների ինքնուրույն դատելու ու գործելու կարողութունները, խամրում է հավատը սեփական ուժերի նկատմամբ, մեռնում են հարցասիրութեանն ու հետաքրքրութեանը, նրանք ձանձրանում են, ծուլանում, անտարբեր ու անգործունյա դառնում:

Անշուշտ, ուսուցման ընթացքում դժվարութեաններն անխուսափելի են, բայց ոչ անհաղթահարելի: Եվ մատչելիութեան սկզբունքն էլ հինց ցույց է տալիս ուսուցման մեջ դժվարութեանների հաղթահարման ուղին: Այստեղ խոսքը վերաբերում է ամենից առաջ դիտելիքների ավանդմանը աստիճանական բարդացման միջոցով: Դրա շնորհիվ ուսուցումն, իրոք որ, կլինի մատչելի, որովհետեւ աշակերտները շէն կարկամի, կանգ առնի խոչընդոտների տուօ, այլ հաջորդաբար հաղթահարելով դրանք՝ կհասնին ցանկալի արդէունքի, կողերովին իրենց աշխատանքի արդասիրքով:

Ի հակադրումն դյուրուսումնութեան, ուսուցման մեջ տեղ է գրտնում մի այլ ծայրահեղութուն, այսպիս կոչված՝ դժվարուսումնութեանը: Ուրոջ հոգեբան-մանկավարժներ տշն տեսակետն են պնդում, որ ուսուցման ընթացքում հարկավոր է վերցնել արտոյ տեմպ, անցնել ըստ ամենայնի շատ բան. առեն կերտ խնայել ժամանակը, եղած դժվարութեանը հաղթահարել ուժերի առավել յարումով և այլն: Այսպիսի ուսուցումը, անշուշտ, մեծապես կխթանի աշակերտների իմացական գործունեութեանը, հանաչողական կարողութեանների վարգացումը, բայց միաժամանակ պատճառ կդառնա նրանց գերլարվածութեան, հոգնածութեան և նույնիսկ ուժաստատութեան, ուրեմն և դիտելիքների մակերեսային. ոչ հաստատուն յուրացման: Սա արդեն կլինի բառի բուն իմաստով դժվարուսումնութեան, մի բան, որը նույնքան վնասակար է, որքան չափաւանցված մատչելիութեանը, դյուրուսումնութեանը: Ուստի մերժելի են թե՛ մեկը և թե՛ մշուար: Ուսուցման մեջ շափի դրացման սլահականումը պետք է լինի սարտադիր:

Ուսուցման մատչելիութեան համար հարկավոր է ոչ միայն ուսումնական նշութերը համապատասխանեցնել աշակերտների տարիքին ու դարգացման մակարդակին, այլև հինվել դիպակտիկական մշուս սկզբունքների վրա, գործադրել դրանց շարադրման

ու ավանդման արդյունավետ եղանակներ, տալ պարզ ու ստույգ բացատրումներ ու սահմանումներ, բուն նպատակին ծառայեցնել վարժությունները և այլն:

Այսպես, խոսքի մասերը ավանդվում են թե՛ 3-րդ և թե՛ 5-րդ դասարաններում: Այստեղից էլ հարց է առաջանում՝ ինչպիսի կարելի է կիրառել մատչելիության սկզբունքը դրանց ուսուցման ընթացքում, վերցնենք, դիցուք, գոյական անունը: 3-րդ դասարանի դասագրքում գաղափար է տրվում գոյական անվան մասին, բացատրվում են հասարակ և հատուկ անունները, գոյականների թիվը, պաշտոնը նախադասության մեջ, նրանց հոլովումը: Այդ նյութերի ընտրման ու շարադրման համար նկատի են առնված աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունները: Իսկ դա հնարավորությու է ընձևում «Գոյական անուն» թեման ուսուցանել՝ պահպանելով մատչելիության սկզբունքը:

5—7-րդ դասարանների դասագրքում գոյականի վերաբերյալ նախապես ավանդված գիտելիքները ուղղակի վերաշարադրվում են: Դրա հետևանքով այդ գիտելիքների ուսուցումը 5-րդ դասարանում դառնում է ոչ թե մատչելի, այլ՝ ձանձրալի: Իսկ ի թե նույն գիտելիքները տրվեն թարմացման ու ամրակայման կարգով, ուսուցումը կլինի և՛ մատչելի, և՛ հաճելի:

Գոյականի վերաբերյալ մյուս նյութերը, հատկապես հոլովների կազմությունն ու կիրառությունները, հովուումները՝ արտաքին և ներքին, գոյականակերտ ածանցները, որոնք անծանոթ են աշակերտներին, նույն դասագրքում շարադրված են որպես նորություն: Դասագրքում այդ նյութերը, բացառությամբ որոշ անհարկի մանրամասնությունների, շարադրվում են աստիճանական բարդացմամբ, ուստի և ապահովվում են մատչելիության սկզբունքի կիրառումն ուսուցման ընթացքում:

Մայրենի լեզվի ուսուցումը արգասավոր է լինում հատկապես այն դեպքում, երբ մատչելիության սկզբունքը ղուդակցվում է զիտակաճուրջյան սկզբունքի հետ: Ցուրաքանչյուր գիտություն ունի իր ներքին տրամաբանությունը, որով նրա առանձին բաղադրամասերը սերտորեն կապվում են միմյանց հետ և կազմում մի կուռամբողջություն: Հայոց լեզվի գիտական քերականությունը, ինչպես նաև դպրոցական դասընթացը նույնպես ունեն իրենց ներքին

տրամաբանություննր: Ուստի հայոց լեզվի դարոցական դասըթացի ուսուցումը որքան էլ մատչելի լինի, չպետք է գրկվի իր կուռ ամբողջականությունից, այլասլիս նա կղաղարի գիտակարգ լինելուց:

Ուսուցման մեջ գիտականության սկզբունքը, համերաշխվելով մատչելիության սկզբունքի հետ, ապահովում է ստույգ և միաժամանակ մատչելի բերականակտն գիտելիքների յուրացումը: Բացի դրանից, նա ապահովում է հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի թարմացումը լեզվաբանության բնագավառում հղած հավաստի նորույթներով, սակայն բացառում է թերի ու վիճելի, տեսականորեն չհիմնավորված և դործնականապես չստուգված գիտելիքների ավանդումը:

Վերջենք, օրինակ, բերականական մեկնաբանումներն ու սահմանումները: Եթե աշակերտներին անձանոթ նյութերը դժվար են, նրանց մասին առաջին անգամ տրում է դործնական ծանոթություն՝ առանց բերականական կանոնների ձևակերպման: Այդ կանոնների մեկնաբանումներն ու սահմանումները տրվում են ուսուցման ավելի բարձր աստիճանում: Այնուհետև եթե նախասլիս ավանդված նյութերը ուսուցանվում են թարմացման ու խորացման կարգով, բերականական կանոնները մեկնաբանվում են ավելի հանդամանորեն, սահմանումները ձևակերպվում ստույգ կերպով: Իսկ եթե ավանդված բերականական կանոնները տրվում են թարմացման ու ամրակայման կարգով, կատարվում են կրկնողական վարժություններ, իսկ նրանց սահմանումները վերհիշվում են, նոր ձևափոխումների շին ենթարկվում:

Այսպես, 2-րդ դասարանի հայոց լեզվի դասագրքում նախադասությունը սահմանվում է այս կերպ. «Բառերի այն խումբը, քիստ է արտահայտում, կոչվում է նախադասություն»: 3-րդ դասարանի դասագրքում այդ սահմանումը փոքր-ինչ ձևափոխված է. «Բառերի այն կապակցությունը, որը արտահայտում է ամբողջական միտք, կոչվում է նախադասություն»: Անշուշտ նախադասության այսպիսի սահմանումը ավելի ստույգ է ու հասկանալի, քան նախորդ ձևակերպումը: Սակայն նախադասության սահմանումը ավելի ճիշտ է ու մատչելի: 4-րդ դասարանի դասագրքում «Բառերով արտահայտված յուրաքանչյուր առանձին միտք կոչվում է նախադասություն»: Նույն սահմանումը միայն մեկ բառի փոփոխ-

մամբ տրված է 7—8-րդ դասարանների դասագրքում. «Ռաոն-
բով արտահայտված յուրաքանչյուր ամփոփ միտք կոչվում է նա-
խադասություն»:

Վերջին սահմանումը, որ ավելի ստույգ է ու հասկանալի, կու-
րելի է տալ նաև նախորդ դասարաններում: Եվ դա լիովին կհա-
մապատասխանի ինչպես մատչելիության, այնպես էլ գիտակա-
նության սկզբունքին:

Հայոց լեզվի դասագրքերում բայի վերաբերյալ տրված են
տարբեր սահմանումներ: Օրինակ՝ Խ. Աբովյանի, Ա. Այտընյանի,
Ա. Բահաթրյանի, Հ. Դադբաշյանի դասագրքերում բայ են համա-
րում գործողություն ցույց տվող բառերը: Ս. Պալասանյանը և Ն.
Տիր-Ղևոնդյանը իրենց դասագրքերում բայ են համարում գործո-
ղություն և դրույթուն ցույց տվող բառերը: Մ. Աբեղյանը իր դա-
սագրքերում բայի արտահայտած հիմնական գաղափարներից
մեկը համարում է բայիմաստը, որ ցույց է տալիս եղելություն:
Սակայն նա եղելություն ասելով հասկանում է և՛ գործողություն,
և՛ գոյություն, և՛ դրություն:

Խորհրդային շրջանում լույս տեսած հայոց լեզվի դասագրք-
երում ևս խիստ տարբեր են բայի վերաբերյալ սահմանումները:
3-րդ դասարանի նախկին դասագրքում (Ա. Ղարիբյան, Ս. Ղա-
ղարյան) ասված է, որ առարկայի գործողություն կամ դրություն,
վիճակ ցույց տվող բառերը կոչվում են բայ: Իսկ 5—6-րդ դա-
սարանի նախկին դասագրքում (Ա. Ղարիբյան) բայ են կոչվում
առարկայի գործողություն և եղելություն ցույց տվող բառերը:
3-րդ դասարանի հայոց լեզվի այժմյան դասագրքում (Թ. Զուհար-
յան) բայ են կոչվում գործողություն ցույց տվող բառերը: Իսկ
5—7-րդ դասարանի այժմյան դասագրքի (Է. Աղայան, Հ. Բար-
սեղյան) «Ընդհանուր գիտելիք» հատվածում նույնպես բայ են
անվանվում գործողություն ցույց տվող բառերը, բայց «Սահմա-
նական եղանակ» հատվածում բայ են կոչվում ոչ միայն գործո-
ղություն, այլև դրություն, վիճակ ցույց տվող բառերը: Վերջին
սահմանումը, որ բավական ձգձգված է ու դժվարընկալ, վաղուց
ի վեր մերժված է ոչ միայն դպրոցական դասագրքերում, այլև
գիտական մենագրություններում: «Ռուսաց լեզվի քերականություն»
մենագրության մեջ ասված է. «Գործողության և դրության, ինչ-

սլես նաև նրանց նրբերանդների միջև եղած տարբերությունները հետևողականորեն չեն անցնում բայի ձևերի ամբողջ համակարգով. բայի առաձնահատկությունը հենց այն է, որ նա զրույթյունը ներկայացնում է որպես ժամանակի մեջ ընթացող գործողություն: Այդ սլատճառով էլ բայի համակարգը շարադրելիս բավական է մատնանշել, որ բայը արտահայտում է գործողություն, ամեն անգամ չկրկնելով՝ նաև գրություն¹:

Այսպիսով, եթե դիտական մենագրություններում պարզության համար կարելի է ասել, որ բայը ցույց է տալիս գործողություն, կամ գործողություն ցույց տվող բաները կոչվում են բայ, ապա նույն բանը առանց վարանման կարելի է անել նաև դարոցական դասադրքերում: Այդ սահմանումը՝ գործողություն ցույց տվող բաները կոչվում են բայ. ստույգ է և հասկանալի, այսինքն՝ համապատասխանում է դիտականության և մատչելիության սկզբունքներին, ուրիմն և ուսուցման ընթացքում մի անգամ սովորեցնելուց հետո ոչ մի հարկ չկա հետագայում վերափոխելու:

Ուսուցման դիտականության սկզբունքի հետ սերտորեն կապվում է համակարգակցության ու հաջորդականության սկզբունքը, որը պահանջում է ուսումնական նյութերը նախ տարբեր դասարաններում և դրանցից յուրաքանչյուրում դասավորել ճիշտ համամասնությամբ ու հարաբերակցությամբ, ապա ավանդել այնպես, որ յուրաքանչյուր բայը հենվի նախորդի վրա և հիմք դառնա հաջորդի համար: Այդ սկզբունքը, մայրենի լեզվի դասընթացում մացնելով կանոնավորություն և հերթագայություն, նրա ուսուցումը դնում է բնականոն ընթացքի մեջ:

Համակարգայնության ու հաջորդականության սկզբունքը կարևոր նշանակություն ունի հայոց լեզվի ոչ միայն դարոցական դասընթացի, այլև դիտական տեսության համար: Գիտականության սկզբունքի հետ միասին նա լայն հնարավորություն է բնձնում դարոցական քերականությունը խորսխելու դիտական քերականության վրա: Անշուշտ, նրանցից յուրաքանչյուրն ունի իր համակարգը: Հայոց լեզվի տեսության համակարգը կոչվում է

¹ Грамматика русского языка, под ред. В. Виноградова, Москва, 1953, стр. 409.

գիտական, իսկ դպրոցական դասընթացի համակարգը՝ դիդակտիկական: Ընդ որում այդ համակարգերը իրար հարաբերում են այնպես, ինչպես հայոց լեզվի տեսությունը և դպրոցական դասընթացը միմյանց:

Հետևաբար գիտական համակարգն ավելի լայն ընդգրկում ունի, քան դիդակտիկական համակարգը: Սակայն ուսուցման ընթացքում դիդակտիկական համակարգը աստիճանաբար փոխարկվում է գիտական համակարգի, Կ. Ուշինսկին նշում է, որ ճշմարիտ մանկավարժությունը աշակերտներին նախ նյութ է տալիս, իսկ հետո, կուտակելով նյութը, ստեղծում է համակարգ: Ըստ որում որքան շատ է կուտակվում նյութը, այնքան բարձրանում է համակարգը և ի վերջո հասնում է գիտական համակարգի աստիճանի: Խոսելով այն մասին, թե ինչպես ուսուցման ընթացքում աստիճանական անցում է կատարվում քերականական կանոնների գործնական ըմբռնումից դեպի նրանց տեսական իմացումը, Կ. Ուշինսկին գրում է. «Այսպիսով, մենք դիդակտիկական համակարգը փոքր առ փոքր, քիչ-քիչ վերածում ենք գիտական համակարգի: Սա մենք համարում ենք կարևոր մի գործ, որովհետև միայն համակարգը կարող է հիշողության մեջ պահել բաղմամբիվ և բազմադան քերականական տեղեկություններ: Սակայն լրիվ գիտական քերականական համակարգը արդեն քերականության երկրորդ դասընթացի՝ համակարգված քերականության գործն է»¹:

Մայրենի լեզվի արդյունավետ ուսուցման համար վերին աստիճանի կարևոր են նաև գիտակցականության և հաստատունության սկզբունքները, որոնք պահանջում են գիտելիքները ավանդել այնպես, որ յուրացվեն գիտակցորեն և մտապահվեն հաստատապես, Այդ սկզբունքները մշակվել ու պաշտպանվել են շատ վաղ, հին դպրոցի և սխոլաստիկական համակարգի դեմ պայքարի շրջանում: Հին դպրոցում, ուր տիրում էր կրոնական ոգին ու զոդմատիկական մեթոդը, չէին խթանվում աշակերտների դատողությունն ու ինքնագործությունը: Նրանք գիտելիքները սովորում էին մեխանիկական սերտման միջոցով, ուստի շատ շուտ մոռանում էին ու թերուս մնում:

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. 7, Москва-Ленинград, 1949, стр. 276.

Ս. Պալասանյանը, խոսելով դոգմատիկական հղանակով շարադրված ճարտասանության ու քերականության հին դասագրքերի մասին, զայրագին գրում է, որ հայ պատանիները թեպետ դրանց վրա կորցնում են իրենց կյանքի լավագույն տարիները, բայց մնում են թերուս։ Այդ դասագրքերը փոխանակ աշակերտների հոգեկան կարողությունները դարգացնելու, միտքը հրահանգելու, երեւակայութունը սրելու, ճաշակը կրթելու, նրանց մեջ սպանում են ամեն տեսակ ընդունակություն, դատողություն, ինքնուրույն մտածություն։ Դրանք աշակերտների գլուխը լցնում են այնպիսի անպատուղ տեղեկություններով, որոնք կյանքում անգործագրելի են մնում։ Որպես ապացույց Ս. Պալասանյանը մատնացույց է անում այն տխուր իրողությունը, թե ինչպես ամեն օր և ամեն քաջափութում կարելի է հանդիպել այնպիսի անձանց, որոնք թեև անգիր սերտել են քերականության և ճարտասանության բոլոր կանոնները, բայց չեն կարող ճիշտ գրել, ինչպես նաև առանց կոկիմալու խոսել։

Ինչպես նշվեց, Ս. Պալասանյանը խիստ քննադատում է գրարարի քերականության դասագրքերը, նրա շարադրման, և ուսուցման այն շտրուցամաք, դոգմատիկական հղանակը, որով լեզվի համար օրենքներ էին գրում, փոխանակ լեզվի բուն օրենքները բացատրելու։ Շարունակելով իր խոսքը՝ նա ասում է. «Ուսանողը պետք է առանց մտածելու հավատ ընծայի ուսուցչի ասածներին, ինչպես որ նա իր ժամանակին հավատ ընծայել և առանց հասկանալու էր սովորել իր վարժապետից նույն բաները։ Առաջ և առաջ ուսանողը սովորում է, թե քերականությունը մի արվեստ է, որ սովորեցնում է ուղիղ գրել ու խոսել, և թե բառերը կազմվում են տառերից։ Ձեզ եմ հարցնում, ի՞նչ գործագրություն կարող է անել նա այդ գիտությունից։— Իհարկե, ոչինչ։ Հետո աշակերտը սովորում է, թե ինը-տասը մասունք բանի կա, բայց այս տեղեկությունն էլ նորա համար անօգուտ է մնում։ Հետո ի՞նչ հետո նա գլուխը ճաքեցնում է անգիր սովորելով հոլովումների ու լծորդությունների անվերջ ցուցակները, բայց այս էլ նրա համար անօգուտ է, որովհետեւ ինչ որ այսօր առանց հասկանալու սովորում է, էզուց անտարակույս պետք է մոռանա։ Այս կերպ անց է կենում նա քերականության առաջին մասը և հետո համաձայնությունը՝ հետզհետե սովորելով և սովորածը մոռանալով։ Ուսման ընթացքը ավարտելուց հետո, աշակերտը, այն էլ ամենաընդունա-

կըր, հազիւմհազ կարողանում է ընտելանալ լեզվի ոգուն, և այս ոչ այնքան քերականութեան օգնութեամբով, որքան ընտիր հեղինակների երկերի կարգալով»¹։

Այդպէս է Ս. Պալասանյանը գրել իր «Գործնական քերականութեան հայերեն լեզվի» դասագրքի առաջաբանում, որը լույս է տեսել 1868 թվականին։ Անցել է մեկ հարյուրամյակից ավելի, բայց և այնպէս վերացականութեանն ու ձևականութեանը հենց այժմ էլ դեռ իրենց զգացնել են տալիս քերականութեան դասավանդման ընթացքում։

Հնից հկած այդ արատի վերացման համար կարեւոր նշանակութեանն ունի զննականութեան սկզբունքի կիրառումը քերականական գիտելիքների ուսուցման մեջ։

Չիս հանրահռչակ մանկավարժ Յ. Ա. Կոմենսկին (1522—1670), խոսելով զննականութեան մասին, նշում է, որ նա ապահովում է զգայարանների մասնակցութեանը ուսուցման մեջ և հնարավորութեանն ընձեռում իրական աշխարհի առարկաներն ու երեւոյթները և դրանց փոխկապակցութեաններն ըմբռնելու ավելի խոր ու բաղմակողմանի կերպով։ Նա իր «Մեծ դիդակտիկա» աշխատութեան մեջ սահմանում է այն ոսկի կանոնը, ըստ որի ուսուցման ընթացքում զգայարաններին պետք է հասանելի դարձնել հնարավոր ամեն ինչ, այսպէս՝ տեսանելին տրամադրել աչքին, լսելին՝ ականջին, շոշափելին՝ մատներին և այլն։ Իսկ եթե առարկան միանգամից կարելի է տրամադրել մի քանի զգայարանների, ուսուցման մեջ պետք է ապահովել դրանց բոլորի մասնակցութեանը։

Ձնականութեան շնորհիւ ավելի են ամրակայվում զգայական ըմբռնումները՝ զգայութեանները, ընկալումներն ու մտապատկերները։ Իսկ այդ հիմքի վրա ստեղծվում են ավելի ստույգ տրամաբանական ըմբռնումներ՝ հասկացողութեաններ, դատողութեաններ և մտահանգումներ։ Այսպիսով, ուսուցման ընթացքում զննա-

¹ Ս. Պալասանյան, Գործնական քերականութեան հայերեն լեզվի, հ. 1, Թիֆլիս, 1868, Առաջարան։

կանության կիրառումը ամուր հիմքի վրա է դնում ու հեշտացնում անցումը կենդանի հայեցողությունից դեպի վերացական մտածողությունը, նպաստում է աշակերտների ճանաչողական, դատողական կարողությունների զարգացմանը, իրական աշխարհի սուարակաների ու երևույթների վերաբերյալ հաստատուն գիտելիքների յուրացմանը:

Կ. Ուշինսկին ավելի հանգամանորեն է հիմնավորում ղննականության դերը ուսուցման ընթացքում: Նա ասում է, որ երեխաները մտածում են ձեռքով, ձայներով, գույներով, պատկերներով, ուստի նրանց բնությունը, հոգեկան ներաշխարհն ակնբախտին ղննականության մեծ պահանջ ունեն: Կ. Ուշինսկին, զարգացնելով իր միտքը, նշում է, որ հիշողության մեջ առանձնապես ճշտությամբ պահվում են անմիջական հայեցողության միջոցով ընկալված պատկերները, և իր նման պատկերների հետ դշուրորեն ու հաստատապես կապվում են ու չեն մոռացվում նույնիսկ վերացական գաղափարները: Մարդու դատողությունը գործ ունի իրական աշխարհից վերցված նյութերի հետ: Ուստի ուսուցման ընթացքում անհրաժեշտ է ղննականությունը և աշակերտների մտածողական գործունեությունը ղուգակցել, միահյուսել միմյանց հետ:

Այսպիսով, ղննականության կիրառումը խնայանապատակ չէ, այլ միջոց արգասավոր ուսուցման համար: Այդ պատճառով էլ չի կարելի տարվել նրանով, բնկնել շափաղանցության մեջ, Ն. Սորոկինը ամենայն իրավամբ գրում է, որ ղննականության ոչ ճիշտ, անհարկի կիրառումը ղծվարիցնում է հասկացությունների ձևավորումը, որովհետև աշակերտների ուշադրությունը շեղում է ղնվող առարկաների ու երևույթների էական հատկանիշներից և ուժեղացնում է դրանց արտաքնապես ավելի նկատելի, բայց էապես երկրորդական հատկանիշները, ուստի և հանգեցնում է սխալ ընդհանրացումների ու եզրահանգումների:

Ձննականությունը լինում է անմիջական և միջնորդական: Ըստ որում, անմիջական ղննականության դեպքում օգտագործվում են առարկաներն ու երևույթները իրենց բնական վիճակում, այսինքն՝ ինչպես որ կան իրականորեն: Իսկ միջնորդական ղննականության դեպքում օգտագործվում են առարկաների ու երևույթների պատկերները, նկարները, քարտեզները, ղծագրերը, սխեմաները, դիագրամաները, աղյուսակները և այլն: Ուսումնական կինոֆիլմերում

և հեռուատատեսային կինոնկարներում ղննականության այդ տեսակները միահյուսվում են իրար հետ, ավելի կոնկրետ, կենդանի ու ակնառու դարձնում ուսուցումը:

Ուսուցումը ղննական մեծ ուժով է օժտում ուսուցչի պատկերավոր ու արտահայտիչ խոսքը: Կ. Ուշինսկին ուսուցչի խոսքը նույնպես համարում էր ղննականության կարևոր միջոց:

Ինչպես նշվեց, քերականության ուսուցման համար վերին աստիճանի կարևոր է լեզվի և մտածողության միասնության դրույթը: Մ. Աբեղյանը շատ հանգամանորեն է քննության առնում այդ հարցը, խոսելով բառերի ընդհանուր և հատուկ նշանակությունների մասին՝ նա գրում է, որ իրականության մեջ գոյություն ունեն միայն առանձին առարկաներ և գործողություններ, որոնք ենթակա են մեր դիտողության: Ուստի լեզուն սովորելիս սկզբում բառերի հնչյունների հետ ղուգորդվում են առանձին առարկաների ու գործողությունների պատկերացումները: Այլ կերպ ասած՝ սկզբում բառերն ունեն առանձին կամ հատուկ նշանակություններ: Սակայն առարկաներն ու գործողություններն այնքան շատ են, որ անհնարին է նրանց ջոկ-ջոկ անուններ տալ: Մարդկային խոսքը վերին աստիճանի աղքատ կլիներ, եթե նա միացած լիներ նման վիճակում: Սակայն խոսքի զարգացման շնորհիվ մարդիկ կարողանում են համեմատաբար սակավաթիվ բառերով գրեթե ամեն բանի մասին խոսել, որովհետև ամեն բառ նշանակում է ոչ միայն մեկ հատ կգական առարկա կամ գործողություն, այլև միանման առարկաների կամ գործողությունների մի ամբողջ տեսակ: «Այսպես, որևի՜ն, — եզրակացնում է Մ. Աբեղյանը, — միևնույն բառով անվանում ենք ոչ միայն բնության մեջ տնհատ, թանձրացակա (կոնկրետ) մեկ առարկա, այլև նույն առարկաների ընդհանուր պատկերացումը կամ ընդհանուր գաղափարը: Առաջին դեպքում բառն ունի հատուկ, թանձրացակա նշանակություն, իսկ երկրորդ դեպքում՝ ընդհանուր, վերացական»¹:

Լեզվի զարգացման ընթացքում անցումը թանձրացակա ղեպի վերացականը կատարվում է վերացարկման միջոցով, Բստ որում, վերացարկումն, ինչպես ողջ իրական աշխարհի, այնպես էլ լեզվակա՛ն հրեությունների ճանաչման համար ունի շատ մեծ նշանակու-

¹ Մ. Աբեղյան, Հայոց լեզվի տեսություն, էջ 2՝

թյուն: Վ. Ի. Լենինը, խոսելով իրականության ճանաչողության համար վերացարկման ունեցած նշանակության մասին, գրում է, որ մտածողությունը, վերընթանալով կոնկրետից դեպի արատրակտը, չի հեռանում ճշմարտությունից, այլ մոտենում է նրան, և որ բոլոր դիտական վերացարկումները բնությունն արտացոլում են ավելի խորը, ավելի ճիշտ, ավելի լրիվ: Այստեղ խոսքը վերաբերում է, իհարկե, ճիշտ, լուրջ, իրոք որ դիտական վերացարկումներին:

Առարկայի ընդհանուր պատկերացումը ստեղծվում է այն ժամանակ, երբ բաղմամբիվ առարկաների անհատական հատկանիշներից վերանում ենք, իսկ միանման հատկանիշներն ընդհանրացնում: Հետևաբար ընդհանուր պատկերացումը արդյունք է հոգեկան, մտածական բարդ գործունեության: Ինչպես նշում է Մ. Աբեղյանը, մենք պետք է առաջուց մի շարք միանման ըմբռնումներ ունենանք, մինչև որ կարողանանք յուրաքանչյուր նոր ըմբռնման մեջ գտնել այն, ինչ ընդհանուր է արդեն ծանոթ բոլոր նույնանման ըմբռնումներին, օրինակ. այսինչ առանձին ծառի մեջ տեսնել այն, ինչ որ ընդհանուր է առաջուց տեսած բոլոր ծառերի մեջ: Այսպիսով, ամբողջ աշխարհի բոլոր առարկաները յուրաքանչյուր մարդու համար, որ խոսում է, որոշ չափով արդեն վերլուծված են լինում և վերածված միատեսակ մեծ կամ փոքր խմբերի, որոնք անդրադառնում են, արտահայտվում բառերի մեջ: Այստեղից Մ. Աբեղյանը բխեցնում է հետևյալ եզրահանգումը. «Բառերն, ուրեմն, նշանակություն են ստանում, երբ նրանց արտաբերի հնչյունական կողմը կապվում է ոչ միայն անհատ, մեկ թանձրացական առարկայի պատկերացման հետ, այլև համազգի առարկաների ընդհանուր պատկերացման հետ, կամ որ միևնույն է՝ բառերն ունեն թե՛ հատուկ, թանձրացական նշանակություն և թե՛ ընդհանուր, վերացական: Բառերի այդ ընդհանուր, վերացական բնավորությունն ահա մեզ հնարավորություն է տալիս համեմատաբար սակավամբիվ բառերով խոսելու գրեթե ամեն բանի մասին»¹:

Խոսել նշանակում է բառերով միտք արտահայտել: Բառերով արտահայտված յուրաքանչյուր ամփոփ միտք կոչվում է նախադասություն: Ուստի նախադասությունը մտքի արտահայտման ձևն

¹ Մ. Աբեղյան, Հայոց լեզվի տեսություն, էջ 22:

է, իսկ միտքը՝ նրա բովանդակութիւնը: Սակայն խոսելիս արտահայտվում են ոչ թի մեկ, այլ մեկից ավելի մտքեր, որոնք կազմելով մեկ ամբողջութիւն, իրենց մարմնավորումն են գտնում խոսքի մեջ: Ուստի խոսքը կազմվում է միմյանց հետ ներքնապես կապված նախադասութիւններից: Դրա շնորհիվ խոսքը դառնում է լեզվի գոյը, իրական դրսևորումը:

Մտածողութիւնը մարդկային ուղեղի բարձրագոյն արգասիքն է, իրական աշխարհի արտացոլման գործուն պրոցեսը, որը կատարվում է հասկացութիւնների, դատողութիւնների, մտահանգումների, վերացարկումների, վերլուծումների, համագործմաների միջոցով և այլն: Ըստ որում, այդ ամենը իրականացվում է լեզվի միջոցով և արձանագրվում նրա մեջ: Հենց դրանից էլ բխում է լեզվի և մտածողութիւն անկապտելի միասնութիւնը: Քերականութիւն ուսուցման ընթացքում լեզվի և մտածողութիւն միասնութիւն գրույթի կիրառումը ապահովում է աշակերտների մտածողական ու լեզվական կարողութիւնների, մտքի ու խոսքի անարգել դարգացումը: Դա խթանում է նրանց ինքնուրույնութիւնը, հնարավորութիւն ընձևում իմացած տեղեկութիւնները ոչ թի պարզապես վերարտադրելու, այլև հարստացնելու, ընդլայնելու և խորացնելու:

Աշակերտների ինքնուրույնութիւն ազդակման համար մի շարք գործոնների հետ կարևոր են նաև լեզվակաճ սլատկերացումների գուգորդութիւնները: Մ. Աբեղյանը այն միտքն է արտահայտում, որ մարդ լեզու է սովորում ուրիշներից բառեր, բառակապակցութիւններ ու նախադասութիւններ լսելու և առաջուց լսածները հիշողութիւնը վերարտադրելու միջոցով: Բայց անհնարին բան է, որ մարդ իր գործածած բոլոր բառերը, բառակապակցութիւններն ու նախադասութիւնները կարողանա լսել ուրիշներից և խոսել միայն դրանք վերարտադրելով: Նույնիսկ 3—4 տարեկան երեխան գործածում է անհամեմատ ավելի բառեր ու նախադասութիւններ, քան թի նա լսել է կամ կարող էր լսել ուրիշներից: Մարդը խոսելով ոչ միայն վերարտադրում է, այլև հորինում է, այսինքն՝ ստեղծում է բառեր, բառակապակցութիւններ ու նախադասութիւններ, որ առաջ երբեք չի լսել ուրիշներից: Բացատրելով այդ երևույթը՝ Մ. Աբեղյանը գրում է. «Իսկ որ մենք կարողանում ենք այդ անել, պատճառն այն է, որ ինչպիսի մեր պատ-

կերացումներն արտաքին աշխարհի մասին, նույնպես և մեր լսած բառերն ու խոսքերը մեր մտքի մեջ առանձնացած չեն մնում, այլ զուգորդվում են միշտ իրար հետ և կազմում են մեծ կամ փոքր խմբեր, որոնց նմանությունը և խոսելիս ստեղծվում ենք նոր բառեր ու խոսքեր»¹։

Այսպիսով, լեզվական զուգորդության միջոցով մի կողմից մարդու իմացած բառերն ու նախադասությունները կապակցվում են իրար հետ, մյուս կողմից դրանց նմանությունը նոր բառեր ու նախադասություններ են ստեղծվում։ Երկու դեպքում էլ լեզվական զուգորդությունը մեծապես նպաստում է խոսքի զարգացմանը, ուստի և կարևոր նշանակություն է ստանում մայրենի լեզվի ուսուցման համար։

Լեզվական զուգորդության հետ սերտորեն կապված՝ խոսքի զարգացումն աղղակում, խթանում է նաև լեզվական զգացողությունը կամ ուղղակի լեզվագրացողությունը, Կ. Ուշինսկու արտահայտությամբ, խոսելու ձիրքը։ Իսկ ի՞նչ է խոսելու ձիրքը։

Ոչ գիտական մեկնաբանմամբ խոսելու ձիրքը մարդուն տրվում է ի վերուստ՝ իբրև բնական պարգև։ Գիտական մոտեցմամբ լիզուն, նաև խոսելու ձիրքը, մարդու մեջ ձևավորվում ու կատարելագործվում է նրա ծագման ու զարգացման ամբողջ ընթացքում։ Կ. Ուշինսկին, խոսելով այդ մասին, նշում է, որ լեզուն մարդուն բնությունից տրված ինչ-որ մի բան չէ և ոչ էլ մարդու համար ևրկնքից վար ընկած պատահական ձիրք, այլ անհիշելի ժամանակներից սկսած մարդկության անվերջանալի ջանքերի արգասիք։ Ահա այդ կերպ խոսելու ձիրքը մարդու մեջ ամրակալվում է իբրև մի այնպիսի հոգեկան կարողություն, որ ժառանգվում է նախորդ սերնդից հաջորդ սերնդին, բայց ամեն մեկի մեջ, նայած նրա վրա միջավայրի ունեցած ներգործությանը, զարգանում է յուրովի։

Կ. Ուշինսկին, մատնանշելով խոսելու ձիրքի բնորոշ առանձնահատկությունը, ցույց է տալիս նաև նրա զարգացման միջոցները։ Նա ասում է, որ յուրաքանչյուր հոգեկան կամ մարմնական ուժի զարգացման համար շատ կարևոր են վարժությունները։ Խոսելու ձիրքի, որպես հոգեկան կարողության, զարգացման համար

¹ Մ. Արնշյան, Հայոց լեզվի տեսություն, էջ 25։

ևս մեծ նշանակություն ունեն վարժությունները: Այնուհետև Կ. Ուշինսկին հանգամանորեն բացատրում է, թե ինչպիսին պետք է լինեն այդ վարժությունները:

Խոսելու ձիրքի զարգացման նպատակ հետապնդող վարժություններն ըստ կարելույն պետք է լինեն ինֆուզիոն: Ուսման սկզբնական աստիճանում դրան կարելի է հասնել իրադենման միջոցով: Եվ իրոք, երբ երեխան պատմում ու գրում է, նրա միտքն ու խոսքը այնպես գործուն շեն դառնում, ինչպես առարկայի դիտման, ղննման ժամանակ: Փորձը ցույց է տալիս, որ երբ առարկան դտնվում է աշակերտի աչքի առջև կամ նախապես ուժեղ տպավորվում է նրա հիշողության մեջ, խթանում, արթնացնում է նրա միտքը, շտկում է այն, եթե սխալ է, ամբողջացնում է՝ եթե թերի է, համակարգի է բերում՝ եթե անկանոն է. «Առաջին վարժությունների համար,— ասում է Կ. Ուշինսկին,— անհրաժեշտ է, որ առարկան անմիջականորեն արտացոլվի երեխայի հոգում և, այսպես ասած, ուսուցչի աչքի առաջ և նրա ղեկավարության ներքո մանկան զգայությունները դառնան հասկացողություններ, դրանցից կաղմվի միտք, և միտքն էլ մարմնավորվի խոսքի մեջ... Այդպիսի առարկան ինքն է երեխային հարցեր առաջադրում, ուղղում է նրա պատասխանները, համակարգի բերում դրանք, և երեխան մտածում է. խոսում ու գրում ինքնուրույնորեն, աչլ ոչ թե արտահայտություններ որսում ուսուցչի շուրթերից կամ գրքի էջերից»¹:

Խոսելու ձիրքի զարգացման վարժությունները պետք է լինեն նաև կոնոնալոք, համակարգված, այսինքն՝ փոխադարձորեն կապվելով միմյանց հետ, կաղմեն կուռ ամբողջականություն: Բացի դրանից, վարժությունները չպետք է լինեն ոչ շատ դժվարին և ոչ էլ շատ դուրին, որովհետև մանկան ուժերը մի գեպքում կջլատվեն, մյուս գեպքում շեն խթանվի, և խոսելու ձիրքն էլ չի զարգանա բնականոն ընթացքով: Վարժությունների կանոնավորության համար շատ կարևոր է ուսուցչի միջամտությունը: Նա դրանց կատարումը չպետք է թողնի ինքնահոսի: Սակայն ուսուցչի միջամտությունը պետք է լինի տեղին ու չափավոր: Այսպես, սկզբնական շրջանում, երբ երեխան զեռ անփորձ է կամ քիչ վարժված, ուսուցիչը ավելի հաճախ պետք է ղեկավարի նրա դիտումը, ղննու-

¹ К. Д. Ушинский, Избр. пед. соч., Москва, т. 2, стр. 674.

մը և ուղղութիւնն տա մտքին ու խոսքին, իհարկէ, առանց ճնշելու, սահմանափակելու նրա ինքնուրույնութիւնը: Ընդհակառակն՝ նրա միջամտութիւնը ավելի պետք է ազդակի երեխայի ինքնագործունեութիւնը: Հետագայում, երբ երեխան արդեն փորձված ու վարժված կլինի, ուսուցիչն ավելի քիչ պետք է միջամտի և նրան լայն հնարավորութիւն տա ավելի ինքնուրույն գործելու:

Խոսակու ձիրքի զարգացման վարժութիւնները պետք է լինեն ոչ միայն ինքնուրույն ու կանոնավոր, այլև տրամաբանական: Խոսակու ձիրքը հենվում է մարդկային տրամաբանական մտածողութիւն վրա, որի միջոցով կոնկրետ մտապատկերներից կազմվում են վերացական հասկացութիւններ, գրանցից՝ դատողութիւններ, իսկ վերջիններից՝ մտահանգումներ: Ինքնին հասկանալի է, որ աշակերտի խոսքը զարգացնելու համար պետք է դարգացնել նաև նրա տրամաբանական մտածողութիւնը: Հետևաբար, յուրաքանչյուր լեզվական վարժութիւն միաժամանակ պետք է լինի նաև տրամաբանական: Այդպիսի վարժութիւնները նպաստում են աշակերտների ոչ միայն խոսակու ձիրքի զարգացմանը, այլև նրանց նախապատրաստում են մշուս առարկաների հաստատուն չորացման համար: Դրանք աշակերտներին հնարավորութիւն են բնօրնում ուսումնական նյութը սովորելու տրամաբանորեն, գտնելու նրանում արտահայտված հիմնական, գլխավոր միտքը և սրա հետ կապակցելու երկրորդական մտքերը, այլ ոչ թե նրա բառերն ու արտահայտութիւնները սերտելու այն կարգով, ինչ կարգով տրված են շարադրանքում: Հարկավոր է աշակերտներին սովորել սովորեցնել: Դա ևս մտնում է ուսուցչի պարտականութիւնների մեջ, — ասում է Կ. Ուշինսկին:

Խոսքի ձիրքի զարգացման վարժութիւնները պետք է լինեն թե՛ բանավոր և թե՛ գրավոր: Ըստ որում բանավոր վարժութիւնները պետք է նախորդեն գրավոր վարժութիւններին: Եվ դա այն պարզ պատճառով, որ բանավոր խոսքը կազմում է գրավոր խոսքի հիմքը և ազդակում նրա զարգացումը: Սակայն գրավոր խոսքն էլ իր հերթին ներգործում է բանավոր խոսքի վրա և նպաստում նրա մշակմանն ու կատարելագործմանը: Հետևաբար բանավոր խոսքը և գրավոր խոսքը սերտորեն կապված են իրար հետ, շարունակում ու լրացնում են միմյանց: Այդ հանդամանքը նկատի առնելով՝ Կ. Ուշինսկին ճիշտ փոխակապակցութիւն է սահմանում աշակերտների

բանավոր ու դրավոր խոսքի զարգացման վարժությունների միջև և մշակում դրանց կուռ, ամբողջական համակարգը:

Նման վարժությունները, բացի լեզվագրացողությունից, խթանում են նաև լեզվական զուգորգությունը: Դրա շնորհիվ լեզվական զգացողությունն ու զուգորգությունը, սերտորեն փոխկապակցվելով միմյանց հետ, զառնում են մայրենի լեզվի արդասավոր ուսուցման կարևոր գործոն:

Մայրենի լեզվի ուսուցման համար էական կարևորությունն ունի նաև բերականական և գեղարվեստական մտածողության փոխզուրծությունը:

Աշխարհի ճանաչողությունը կատարվում է երկու կերպ՝ տրամաբանական և գեղարվեստական մտածողության միջոցով: Մի գեղքում իրականության արտացոլումը կատարվում է տրամաբանական հասկացությունների, մյուս գեղքում՝ գեղարվեստական պատկերների միջոցով: Դրանց տարբերությունը ցույց տալու համար վ. Բելինսկին, օրինակ բերելով փիլիսոփային և բանաստեղծին, գրում է. «Փիլիսոփան խոսում է սիլլոգիզմներով, բանաստեղծը՝ պատկերներով, բայց երկուսն էլ խոսում են նույն բանի մասին... մեկը ապացուցում է, մյուսը ցույց տալիս, և երկուսն էլ համոզում են, միայն թե մեկն աչք անում է տրամաբանական մտահանգումների միջոցով, իսկ մյուսը՝ պատկերների միջոցով: Սակայն առաջինին լսում ու հասկանում են բշերը, իսկ երկրորդին՝ բոլորը»¹:

Տրամաբանական մտածողությունը և գեղարվեստական մտածողությունը սերտորեն կապված են իրար հետ և փոխադարձաբար ներթափանցում են միմյանց մեջ: Այդուհանդերձ, նրանք իրականության ճանաչողության տարբեր եղանակներ են: Տրամաբանական մտածողությունը հատուկ է գիտությանը, իսկ գեղարվեստական մտածողությունը՝ գրականությանը:

Քերականությանը, իրեն լեզվի վերաբերյալ գիտությանը, նույնպես հատուկ է տրամաբանական մտածողությունը: Սակայն քերականության մեջ տրամաբանական մտածողությունը դրսևորվում է յուրօրինակ կերպով և կոչվում է քերականական մտածողություն կամ ուղղակի՝ լեզվամտածողություն:

¹ В. Г. Белинский, Собр. соч., т. 3, Москва, 1949, стр. 798.

Ինչպես նշվեց, բերականութիւնը արդունք է լեզվի, ալ ոչ թէ լեզուն՝ բերականութեան: Նրա կանոնները վերացարկման միջոցով արտածվում են, դուրս բերվում կենդանի լեզվի իրականութուններից: Իսկ կենդանի լեզուն, որ միշտ լինում է մտղավորդական, խոսակցական, իր արձանագրումը դռնելով գրականութեան մեջ, դառնում է գրական լեզու:

Բերականական կանոնները ուսուցանվում են գրական բնագրերի, գեղարվեստական խոսքի ընտիր նմուշների հիման վրա: Դրա շնորհիվ մայրենի լեզվի ուսուցման բնագիծում բերականական մտածողութեան հետ սերտորեն միահյուսվում է գեղարվեստական մտածողութիւնը, և նրանց միջև ստեղծվում է ներուճակ, ներքին փոխգործութիւն:

Այսպես, մայրենի լեզվի դասընթացը լայն հնարավորութիւն է բնօրում բերականական ու գեղարվեստական մտածողութեան դարգացման: Համար, իսկ նրանք էլ իրենց ներքին փոխգործութեամբ հաղասում են մայրենի լեզվի հաստատուն յուրացմանը: Սակայն այդ խնդրի լուծումը այնքան էլ հեշտ չէ: Դրա համար հարկավոր են մի շարք նախադրյալներ, և ամենից առաջ աշխարհի դասադրքեր, ուր բերականական կանոնների մեկնաբանումները լինեն հակիրճ ու համոզիչ, սահմանումները՝ պարզ ու ստույգ, օրինակները՝ բնորոշ ու դիպուկ, վարժութիւնները բաղմազան, իսկ սրանց բնագրերը՝ բարձրարժեք թե՛ իմաստային, թե՛ լեզվական և թե՛ գեղարվեստական տեսակետից: Դրա համար անհրաժեշտ է նաև ուսուցման բնագիծում լուրջ ուշադրութիւն դարձնել բերականական նյութերի մեկնաբանման ու վերաբրտագրման, վարժութիւնների կատարման, նրանց բնագրերի գեղեցիկ ընթերցման, իմաստի բացատրման ու բառազանձի յուրացման վրա:

Հաջոց՝ լեզվի արգասաժուր ուսուցման համար կարևոր նշանակութիւն ունի ներառարկայական և միջառարկայական կապերի հաստատումը: Այդ դեպքում սերտ փոխկապակցութիւն է ստեղծվում յուրաքանչյուր դասընթացի ներսում, մյուս դեպքում նման փոխկապակցութիւն է սահմանվում առնչակից առարկաների միջև:

Ներառարկայական փոխկապակցութեան շնորհիվ հաջոց լեզվի դասընթացի առանձին բաղադրամասերը ներքնապես զոգվում, միանում են իրար հետ, շարունակում, լրացնում ու ամբողջաց-

նում են միմյանց: Նման փոխկապակցությունը հաստատուն է լինում այն դեպքում, երբ տարբեր դասարաններում, ինչպես նաև դրանցից յուրաքանչյուրի ներսում ուսումնական նյութերը տրվում են ձիշտ համամասնությամբ ու հարաբերակցությամբ: Վերջիններ, օրինակ, «նախադասության տեսակներն ըստ երանգների» նյութը 2-րդ դասարանում տարբեր երանգի նախադասությունների վերաբերյալ տրվում է միայն գործնական ծանոթություն, 3-րդ դասարանում պատմողական, հարցական, հրամայական ու բացականչական նախադասությունների մասին հաղորդվում են պարզ տեղեկություններ: 4-րդ դասարանում այդ նախադասությունների վերաբերյալ առաջուց հաղորդված գիտելիքներն ավելի են ընդլայնվում ու խորացվում, իսկ 5—6-րդ դասարաններում բազմաթիվ աղիթներով դրանք իրենց գործնական կիրառումն են գտնում: Այդ ամենից հետո 7-րդ դասարանը դառնում է «նախադասության տեսակներն ըստ երանգի» նյութի ուսուցման հիմնական օղակը, ուր կրկնվում, հարստացվում ու ամբողջացվում են պատմողական, հարցական, հրամայական ու բացականչական նախադասությունների վերաբերյալ գիտելիքները: Այնուհետև 8-րդ դասարանում «Բարդ նախադասություն» թեմայի ուսուցման ընթացքում այդ գիտելիքները ստանալով իրենց գործնական կիրառումը, ոչ միայն մշտապես թարմացվում են ու ամրակայվում, այլև մեծապես նպաստում են նոր նյութերի հաստատուն յուրացմանը:

Ներառարկայական փոխկապակցության համար վերին աստիճանի կարևոր է աստիճանական բարդացումը, հնի կրկնումն ու նորի ավելացումը: Դեռ հայտնի լիզվի թեմական դպրոցների ծրագրում (1916) ասված է, որ քերականության ուսուցումը «պետք է կապված լինի ընթերցանության (այսինքն՝ զրականության—Թ. Զ.) և խոսքի զարգացման հետ և պետք է աստիճանաբար ընդարձակվի՝ միշտ հինը կրկնելով և նորը կցելով»¹:

Այսպիսով, թեմական դպրոցների ծրագրում հայտնի լիզվի ուսուցման համար կարևոր է համարվում ոչ միայն քերականության, դրականության ու խոսքի զարգացման փոխկապակցությունը, այլև դրա հետ սերտորեն առնչված՝ աստիճանական բարդացումը և հնի կրկնումն ու նորի ավելացումը:

¹ Սրադիւր հայտնի լիզվի թեմական հոգևոր դպրոցների, էջմիածին, 1916, էջ 32—33:

Իսկ ինչպես կարելի է կատարել այդ մեթոդական պահանջը՝ վերցնենք դարձյալ «նախադասության տեսակներն ըստ երանգի» նյութը: 7-րդ դասարանում նյութի թարմացման համար ուսուցիչը աշակերտներին ամենից առաջ կատարել է տալիս կրկնողական վարժություն: Որպես վարժության բնագիր նրանք օգտագործում են պատմողական, հարցական, հրամայական ու բացականչական նախադասություններով հաղեցված բնագրեր, հատկապես դեղարվեստական, խոսքի նմուշներ: Աշակերտները նախ, արտասանության ու կետագրության կանոններին համապատասխան, կարդում են բնագրերը, ապա որոշում են նախադասությունների երանգները: Բացի դրանից, նրանք բերում են օրինակներ իրենց կարդացած կամ անգիր սովորած չափածո և արձակ երկերից, ինքնուրույնորեն կազմում են պատմողական, հարցական, հրամայական ու բացականչական նախադասություններ:

Այնուհետև ուսուցչի հանձնարարությամբ աշակերտները իրենց կազմած ու մեջբերած օրինակների հիման վրա բացատրում են պատմողական, հարցական, հրամայական ու բացականչական նախադասությունների հնչերանգներն ու կետագրական կանոնները և ասում առաջուց սովորած սահմանումները: Բարձրաձայն կարդալով նոր բնագրեր՝ նրանք որոշում են, թե տարբեր երանգի նախադասությունների ստորոգյալները բացի ինչ եղանակներով են արտահայտված: Դա կատարում են հեշտությամբ, որովհետև նախորդ՝ 6-րդ դասարանում, սովորում են բացի բոլոր եղանակներն ու ժամանակները:

Ինքը՝ ուսուցիչը, գիպով օրինակների ու բնագրերի հիման վրա բացատրում է պատմողական, հարցական, հրամայական ու բացականչական նախադասությունների՝ աշակերտներին դեռ անծանոթ կամ քիչ հայտնի առանձնահատկությունները: Այսպես, պատմողական նախադասությունները թեպետ գրվում են առանց առողանական նշանների, բայց կարգացվում, արտասանվում են ձայնի ելեկշման, դադարառության ու շեշտագրության կանոններին համապատասխան: Հետևաբար, պատմողական նախադասություններն ունեն իրենց ուրույն հնչերանգը, որի պահպանումը խիստ անհրաժեշտ է դրանք ճիշտ հասկանալու և կարդալու համար:

Քաջի դրանից, ուսուցիչը բացատրում է, որ յուրաքանչյուր հարցական նախադասության մեջ հարցում արտահայտում է անդամներից որեւէ մեկը, բայց ոչ մի քանիսը: Ուստի նրանում հարցական նշանը գրվում է միայն մեկ անդամի վրա: Իսկ եթե հարցական նախադասության մեջ լինում է հարցական դերանուն, հարցական նշանը գրվում է միայն դրա վրա: Բացականչական նախադասության մեջ նույնպես սովորաբար բացականչական նշանը գրվում է միայն մեկ անդամի վրա: Սակայն, եթե նախադասության մեջ բացականչումը արտահայտում է որեւէ ձայնարկություն կամ եղանակավորող բառ, բացականչական նշանը գրվում է ոչ թե նրա որեւէ անդամի, այլ դրանցից մեկի կամ մյուսի վրա: Հրամայական նախադասության մեջ շեշտը գրվում է հրամայական բայաձևի կամ հրաման արտահայտող բառի վրա: Ըստ որում, եթե հրամայական նախադասության բայաձևը միտական է, շեշտը գրվում է արգելականի՝ մի՞մասնիկի վրա: Մյուս երանգի նախադասությունների մեջ միտական բայաձևերը կազմվում են չ մասնիկով:

«Նախադասության տեսակներն ըստ երանգի» նյութի այդպիսի հազորդումից հետո կատարվում են այնպիսի դրավոր ու բանավոր վարժություններ, որոնք նույնպես աստիճանական բարդացման, հնի կրկնման ու նորի ավելացման միջոցով թարմացնում, ամրակացնում, խորացնում ու ամրաղջացնում են այդ նախադասությունների վերաբերյալ գիտելիքները:

Միջառարկայական փոխկապակցությունը իրականացվում է ամենից առաջ հայոց լեզվի ու գրականության ուսուցման ընթացքում: Հայոց լեզուն և գրականությունը իրենց բուն էությունը շատ մոտ են միմյանց, ունեն այնպիսի ընդհանրություններ, որոնք հաստատուն հիմք կարող են դառնալ նրանց սերտ փոխկապակցության համար:

Հայոց լեզվի և գրականության փոխկապակցությունը դրական արդյունք կարող է տալ միմիայն այն դեպքում, եթե լինի բնական, բնաբուխ, այլ ոչ թե բռնագրոս, արհեստական, ինչպես դա արվում է հայոց լեզվի և մանավանդ գրականության դասագրքերում: Հայոց լեզվի և գրականության ծրագրային նյութերը առհասարակ առնչվում են միմյանց հետ, բայց միաժամանակ տարբերվում են իրարից: Ուստի այդ նյութերի միջև փոխկապակցու-

թշուհ սահմանելիս հարկավոր է նկատի առնել նրանց թե՛ ընդհանրությունները և թե՛ առանձնատեսությունները, այլապես կշնչվեն լեզվի ուսուցման և գրականության դասավանդման միջև ելած սահմանները:

Ինչպե՞ս կարելի է ուսուցման ընթացքում հայոց լեզվի և գրականության միջև փոխկապակցություն սահմանել՝ առանց ընկնելու շտապանցությունների մեջ: Վերցնենք, դիցուք, շեշտադրությունը:

4-րդ դասարանում հայոց լեզվի հնչյունաբանությունն անցնելիս զգափար է տրվում նաև շեշտադրության մասին: Նույն դասարանի դասագրքում բացատրվում է, որ հայերենի բազմավանկ բառերի մեջ ձայնավորներից մեկը սովորաբար շեշտվում է ավելի ուժեղ, քան մյուսը: Այդպիսի բառերի մեջ որևէ ձայնավորի արտասանության ուժեղացումը կոչվում է շեշտ: Հայերենում շեշտը սովորաբար բնկնում է բառի վերջին վանկի ձայնավորի վրա: Սակայն շեշտադրության այդ ընդհանուր կանոնից կան նաև սրտ շեղումներ: Եվ իրոք, եթե բազմավանկ բառը վերջանում է ընդհանրով, շեշտն ընկնում է ոչ թե վերջին վանկի, այլ նրան նախորդող վանկի ձայնավորի վրա: Իսկ որոշ բառերի մեջ էլ շեշտը դրվում է նախավերջին կամ նրան նախորդող վանկի՝ ձայնավորի վրա: Օրինակ. դուստր, աստղ, դո՛նի, գրե՛թե, նո՛ւյնիսկ, նո՛ւյնքան, քանի՛ երորդ, ո՛ր երորդ և այլն: 4-րդ դասարանի դասագրքում նշվում է, որ միավանկ բառերի ձայնավորները նույնպես շեշտ են բնդոնում: Բայց որոշ միավանկ բառեր էլ շեշտակիր չեն, օրինակ՝ նա գրում է, նախադասության մեջ շեշտն ընկնում է գրում բառի ձայնավորի վրա: Կամ՝ Մի գա, հետո կտեսնենք նախադասության մեջ մի բառը շեշտակիր չէ: Իսկ եթե նա շեշտ բնդունի, նախադասության իմաստը կփոխվի՝ Մի գա, հետո կտեսնենք: Առաջին նախադասությունը նշանակում է բող գա, հետո կտեսնենք, իսկ երկրորդ նախադասությունը՝ Ձի կառելի գալ, հետո կտեսնենք:

4-րդ դասարանում աշակերտները հայոց լեզվից այդ շարժված են սովորում շեշտադրությունը: Սակայն նույն դասարանում դրանով չի ավարտվում շեշտադրության ուսուցումը: Գրականության դասավանդման ընթացքում ուսուցիչը աշակերտների ուշադրությունը նախ բևեռում է հայոց լեզվից արդեն սովորած կանոնների վրա, ապա նշում է շեշտադրության այլ դեպքեր: Բացատրում է,

որ բառի վերջին վանկի ձայնավորի վրա դրվող շեշտը կոչվում է րառային կամ բերականական շեշտ: Մինչդեռ նախադասության մեջ որոշ բառեր ընդունում են նաև արամարական շեշտ, որը ցույց է տալիս դրանց արտասանության ուժեղացումը մյուս բառերի համեմատությամբ: Օրինակ՝ Աշխատանքը լազնվացնո՛ւմ է մարդուն նախադասության մեջ բոլոր բառերն ունեն բերականական շեշտ, մինչդեռ ազնվացնում է բառն ունի նաև տրամարանական շեշտ: Նախադասության մյուս անդամները եւ կարող են կրել տրամարանական շեշտ: Ըստ որում, որպես կանոն՝ օժանդակ բայը դրվում է տրամարանական շեշտ ընդունող բառից անմիջապես հետո, օրինակ՝ Աշխատանքն է ազնվացնում մարդուն, Աշխատանքը մարդո՛ւն է ազնվացնում: Այդ բոլոր դեպքերում էլ տրամաբանական շեշտը չի փոխում նախադասության արտահայտած միտքը, բայց ամեն անգամ նրան տալիս է ուրույն նրբերանգ:

Միևնույն նախադասության մեջ տրամաբանական շեշտ կարող են ընդունել մեկից ավելի բառեր, օրինակ՝ Դպրոցի պատիվը բարձր եմ պահում ինչպես ուսուցիչնե՛րը, պնայես էլ աշակերտնե՛րը նախադասության մեջ տրամաբանական շեշտ են ընդունել երկու բառ: Լինում են դեպքեր, երբ նախադասության մեջ տրամաբանական շեշտը թևակո ընդունում են մի քանի բառեր, բայց մեկը ավելի ուժեղ է շեշտվում, քան մյուսները: Հենց այդ բառն էլ ընդունում է տրամաբանական գլխավոր շեշտը, օրինակ՝ Ժողովուրդը պարծենում է իւ հայրենասեւ. զավակներով, մանավանդ հետոսներով: Այս նախադասության մեջ տրամաբանական շեշտ են կրում թե՛ զավակներով և թե՛ հետոսներով բառերը: Սակայն հետոսներով բառը շեշտվում է ավելի ուժեղ, քան զավակներով բառը, որովհետև նա է կրում գլխավոր տրամաբանական շեշտը:

Շեշտագրության հասկացությունը ավելի է ամրակայվում 5-րդ դասարանում, ուր գրականության ավանդման ժամանակ բացատրվում է չափածո խոսքի ութմը: Այստեղ խոսքը վերարկում է տաղաչափական շեշտին, որի մասին տրվում է միայն գործնական ծանոթություն: Տաղաչափական շեշտը ավելի հանդամանորեն բացատրվում է 7-րդ դասարանում, ուր ավելի լայն դադափար է տրվում չափածո խոսքի և նրա ութմի վերաբերյալ:

5-րդ դասարանում գրականությունն ավանդելիս հասկացությունն է տրվում նաև հոգեբանական շեշտի մասին: Չափածո

խոսքի մեջ որոշ բառեր, բառակապակցություններ ու նախադասություններ, կրկնվելով մի քանի անգամ, շեշտվում են շատ ուժեղ և ստեղծում առանձնահատուկ հոգեվիճակ, զգացում, ապրում: Մ. Նալբանդյանի «Աղատություն» մեջ նման շեշտ է բնորոշում ազատալքուն բառը, և. Չարենցի՝ մօրը նվիրված ոտանավորում՝ մայր իմ անուշ ու անգին բառակապակցությունը, իսկ Ղ. Աղայանի «Ճախարակ»-ում՝ Մանի՛ր, մանի՛ր, իմ նախաբակ նախադասությունը:

Շեշտադրության կանոնները ամրակալվում ու գործնական կիրառում են ստանում 6-րդ դասարանում՝ ինչպես հալոց լեզվի, այնպես էլ գրականության ուսուցման բնթացքում: Բացի դրանից, այդ դասարանում շեշտադրության որոշ դեպքեր ավելի խորապես են յուրացվում: Այսպես, 3-րդ դասարանում ծանոթություն է տրվում բայի գրական և ժխտական խոնարհման մասին, բացատրվում է հրամայական նախադասության բնորոշ առանձնահատկությունները, ճիշտ արտասանությունն ու կետադրությունը: Սակայն այդ դասարանում աշակերտները ծանոթանում են գլխավորապես չ մասնիկով կազմվող ժխտական բայաձևերին: 4-րդ դասարանում նրանք միայն գործնական ծանոթություն են ստանում այն մասին, թե բառը երբ է գործածվում շեշտով, և երբ՝ առանց շեշտի:

Աշակերտները բայի հրամայական եղանակը և նրա մի՞ մասնիկով կազմվող ժխտական բայաձևերը սովորում են 6-րդ դասարանում «Բայ» թեման անցնելիս: Ուսուցիչը նրանց բացատրում է, որ հրամայական եղանակը ցույց է տալիս հրաման, թելադրանք և ունի միայն երկրորդ դեմք, և որ նրա բայաձևերը վերջին վանկերի ձայնավորների վրա բնորոշում են շեշտ և արտասանվում են հրամայական շեշտադրությամբ: Հրամայական եղանակի ժխտական բայաձևերը կազմվում են մի՞ մասնիկով, որը կոչվում է արգելական: Այդ մասնիկով կազմվող բայաձևերը կոչվում են արգելական հրամայական: Ըստ որում, արգելական հրամայական եղանակի թիվը կազմվում է գրական բայաձևով ու մի՞ մասնիկով, իսկ հոգնակի թիվը՝ մի՞ մասնիկով և անորոշ դերբայով, որի վերջին լ-ն փոխվում է Ը-ի: Հրամայական եղանակի և նրա ժխտական ու արգելական բայաձևերի ուսուցումն ավելի է նպաստում շեշտադրության կանոնների հաստատուն յուրացմանը, ավելի լայն հնարավորու-

թյուն ընձեռում օգտվելու դրանցից ինչպես հայոց լեզվի, այնպես էլ գրականության ուսուցման ընթացքում:

7-րդ դասարանում հայոց լեզվից ուսուցանվում են նախադասության մեջ բառերի կապակցության եղանակները՝ համաձայնության, հոլովառության, շարադասության և տրամաբանական շեշտը, իսկ գրականությանից՝ գեղարվեստական խոսքի արտահայտչական միջոցները, դրանց թվում՝ նաև շրջավառումը: Ուսուցողական տեսակետից ավելի նպատակահարմար է նախ անցնել բառերի կապակցության եղանակները և տրամաբանական շեշտը, ապա արտահայտչական միջոցները:

Համաձայնության ու հոլովառության մեկնաբանումից հետո ուսուցիչը խոսում է շարադասության մասին: Բացատրելով շարադասությունը՝ նա տարբերություն է դնում սովորական և շրջուն շարադասությունների միջև: Սովորական շարադասության գեղություն, որպես ընդհանուր կանոն, ենթական դրվում է ստորոգյալից, որովհիշ՝ սրբշլալից, հատկացուցիչը՝ հատկացյալից առաջ, իսկ սովորական բացահայտիչը լինում է հետագաս, մասնական բացահայտիչը՝ թե՛ հետագաս և թե՛ նախադաս: Մինչդեռ շրջուն շարադասության գեղություն խախտվում է նախադասության անդամների նման դասավորությունը: Դա կատարվում է հատկապես տրամաբանական շեշտի տեղափոխման հետևանքով: Օրինակ՝ Մենք այսօր ուրախանում ենք նախադասությունը, եթե կատարվի տրամաբանական շեշտի տեղափոխում, կդառնա՝ Այսօր ենք մենք ուրախանում, Մենք ենք այսօր ուրախանում, Մենք այսօր ենք ուրախանում:

Այսպիսով, շրջուն շարադասության շնորհիվ խոսքը դառնում է ավելի բազմազան ու կենդանի:

7-րդ դասարանում հայոց լեզվից աշակերտները սովորական և շրջուն շարադասությունը կրմբռնեն առանց դժվարության, որովհետև գրականությանից նախորդ դասարաններում սովորում են շեշտադրության բնորոշ գեղքերը, մանավանդ տրամաբանական շեշտը: Հասկանալով սովորական ու շրջուն շարադասությունը՝ նրանք գրականության ուսուցման ժամանակ ավելի հաստատապես են սովորում գեղարվեստական խոսքի արտահայտչական միջոցները, հատկապես շրջադասումը:

Այդ դասարանում գրականության ավանդման ընթացքում նախ քայտարվում է, որ շարադասութունը կատարում է թե՛ քերականական և թե՛ ոճական դեր։ Չափածո խոսքի մեջ ոճական դեր է կատարում հատկապես շրջուն շարադասութունը, որը որպես խոսքի արտահայտչական միջոց կոչվում է շրջադասում։ Եվ դա շնորհիվ այն բանի, որ շրջադասումը հնարավորություն է ընձևում չափածո խոսքն օժտելու սխիմով ու հանգով, ստեղծելու զուգորթիկ տողեր ու տներ։ Վերցնենք, դիցուք, Ավ. Իսահակյանի «Ասպետի սերը» բալլադի հետևյալ քառամուկերը.

Հին ժամանակ իր ամբողջում ոսկեղեն
կրճակվեւ հուր ու հրաշք մի աղջիկ
Ու կսպասեւ, որ հեռավոր տեղերեն
Իւ երազի ապաւոր զար գեղեցիկ։

Եվ ձին հեծած, բանակներով հաղթագին,
Եկավ մի օր կահաշ-կաւիշ մի իշխան...
Սանձը ձգեց ու Բաւ կտրեց հիւացին,
Եւր ու տեսավ պատշգամբում աղջկան։

Ինչպես պարզ երևում է, քառամուկերում որոշ բառեր ունեն սովորական, որոշ բառեր էլ՝ շրջուն շարադասութուն։ Հստ որում, քառադասութունը մի դեպքում կատարվում է քերականական կանոններով, մյուս դեպքում՝ ոճական հնարաններով։ Իսկ ԼԹԵ բոլոր բառերը գործածվեին սովորական շարադասությամբ, քառամուկերը կլինեին տարտամ, անգույն ու անկենդան։ Մինչդեռ շրջադասման միջոցով ստեղծվել են կանոնավոր ու թիրախային հանգ, և քառամուկերն էլ դարձել են վառ, գունեղ, հուզական ու երաժշտական։

Այսպիսով, հայոց լեզվի և գրականության փոխկապակցության համար կան շատ լայն հնարավորություններ։ Առկա են այդ հնարավորությունները հարկավոր է օգտագործել տեղին, առանց չափազանցումների, որպիսով ուսուցման ընթացքում նրանց փոխկապակցությունը ծառայի իր նպատակին։

4. ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Դպրոցը, իբրև կրթա-դաստիարակչական օջախ, հազարամյակների պատմություն ունի: Նա սկիզբ է առնում դեռ ստրկատիրական հասարակարգի արշալույսին՝ հին Եգիպտոսում և Ասորեստանում 4-րդ հազարամյակում (մ. թ. ա.), Հունաստանում՝ 2-րդ հազարամյակում (մ. թ. ա.), Հայաստանում՝ 1-ին հազարամյակում (մ. թ. ա.):

Դպրոցն իր գոյությունը պահպանում է բոլոր հասարակարդերում: Ասեկայն յուրաքանչյուր հասարակարգում դպրոցը, ուսուցման բովանդակության, սկզբունքների, մեթոդների ու ձևերի հետ ճիշտին, վերափոխվում է նրա բնույթին, ոգուն համապատասխան: Իր բազմադարյան պատմության ընթացքում դպրոցը ունենում է և՛ վերելքներ, և՛ վայրէջքներ: Բայց նա, ընդհանուր առմամբ, հասարակական կյանքի առաջընթացի հետ միասին, ապրում է իր զարգացումը: Դպրոցական որոշ հարցեր լուծվում են, բայց որոշ խնդիրներ էլ ստատում են իրենց՝ վերջնական լուծմանը: Դրանց թվին է պատկանում նաև ուսուցման մեթոդների ըմբռնման ու դասակարգման խնդիրը:

Անթողա-մանեկավարժական գրականության մեջ պարզորոշ հասկացություն չկա մեթոդի վերաբերյալ: Ոմանք մեթոդը համարում են ուղի, միջոց, հնարք, սմանք էլ՝ ձև, կերպ և այլն: Մինչդեռ զրանք միանգամայն տարբեր ըմբռնումներ են արտահայտում:

Այսպես, ուսուցման նկատել մեթոդի բաղադրամասն է, ուստի նրան համարժեք լինել չի կարող: Ուսուցման սսլին ընդգրկում է նրա ողջ ընթացքը, սկզբից մինչև վերջ: Որպես այդպիսին նա իր մեջ ներառում է նյութի ուսումնասիրման բոլոր փուլերը, մեթոդներն ու ձևերը, ուստի ավելի լայն ընդգրկում ունի, քան մեթոդը և նույնիսկ դասը:

Այնուհետև մի շարք առարկաներ՝ գործիքներ, սարքեր, պիտույքներ, պարագաներ և այլն, օգտագործվում են որպես մեթոդների կիրառման միջոցներ: Ուստի զրանք մեթոդ համարել չի կարելի: Մեթոդի հետ չի կարելի շփոթել նաև ձև բառը, ինչպես կոտեսնենք, ուսուցման կազմակերպման հիմնական ձևը համարվում է դասը, որն ընդգրկում է նրա թե՛ նյութը և թե՛ մեթոդները: Հետև-

վաբար, դասի և մեթոդի միջև չի կարելի դնել հավասարության նշան:

Կերպ բառը, բացի իր սովորական առումներից, գիտական համակարգության մեջ նշանակում է տեսակ: Օրինակ՝ քերականության մեջ բայի կերպ ասելով հասկացվում է բայի տեսակ, ուստի կերպ բառը իր սրեկ առումով չի կարող համապատասխանել մեթոդի բմբռնմանը: Ուսուցման մեթոդին ավելի մոտ է եղանակ բառը: Դրա համար էլ նա գործածվում է մեթոդի փոխարեն:

Որոշ մանկավարժներ մեթոդը համարում են ուսուցչի գործունեության եղանակ: Որոշ մանկավարժներ էլ, քնդհակառակն, մեթոդը բնգոունում են իբրև աշակերտի գործունեության եղանակ: Բն՝ մեկը և թե՛ մյուսը սխալ են, միակողմանի:

Ինչպես ասվեց, ուսուցումը ուսուցչի դասատվության և աշակերտի ուսումնառության միասնություն է, իսկ մեթոդները նրանց աչգ փոխկապակցված գործունեության եղանակներն են: Ուսուցման ընթացքում մեթոդների օգնությամբ ուսուցիչը սովորեցնում, կրթվում ու դաստիարակում է, իսկ աշակերտները սովորում են, կրթվում ու դաստիարակվում:

Հետևաբար, ուսուցման մեթոդները ոչ միայն ուսուցչի, այլև աշակերտի գործունեության եղանակներն են: Սակայն աչգ եղանակներից նրանք օգտվում են յուրովի, մեկը՝ իբրև սովորեցնող, մյուսը՝ որպես սովորող:

Այսպես ուրեմն, ուսուցման մեթոդները ուսուցչի և աշակերտի փոխկապակցված գործունեության աչն եղանակներն են, որոնցով իրականացվում են որոշակի կրթա-դաստիարակչական խնդիրներ:

Նրկար ժամանակ վեճի առարկա էր այն հարցը, թե ինչը պետք է բնգոունել որպես հիմք ուսուցման մեթոդների դասակարգման համար: Ի վերջո, ուսուցման մեթոդների դասակարգման հիմքը, որ հետզհետե լայն ճանաչում գտավ, համարվեցին գիտելիքների ձեռքբերման աղբյուրները:

Ուսուցման ընթացքում գիտելիքների ձեռքբերման համար աղբյուրներ են ծառայում գլխավորապես խոսքը, զննական պատկերը և գործնական աշխատանքը: Դրան համապատասխան ուսուցման մեթոդները դասակարգվում են երեք գլխավոր խմբերի՝ խոսքային, զննական և գործնական: Ըստ որում, առաջին խմբին պատ-

կանում են պատմումը, բացատրումը, նկարագրումը, ղրուլջը, հարցուպատասխանը, աշխատանքի կատարումը դասագրքի վրա, երկրորդ խմբին՝ դիտումն ու ցուցադրումը, երրորդ խմբին՝ խնդիրների լուծումը, վարժությունների կատարումը, աշխատանքի կազմակերպումն արհեստանոցում, կաբինետում, լաբորատորիայում և այլն:

Սակայն ըստ գիտելիքների ձևերերման աղբյուրների՝ ուսուցման մեթոդների դասակարգման դեմ հղան որոշ առարկումներ: 1960-ական թվականներին ամբողջ սրուխամբ դրվեց աշակերտների ճանաչողական գործունեության, ինքնուրույնության ու նախաձեռնության խթանման հարցը: Եվ ահա որոշ մեթոդատմական վարժեր, մասնավանդ Մ. Սկատկինը և Ի. Լեոները, թնադատելով ուսուցման մեթոդների՝ արդեն լայն տարածում գտած դասակարգումը, առաջարկում են իրենց համակարգը: Նրանք, հեռանալով ուսուցման մեթոդների գիգակտիկական ըմբռնումից, դրանք համարում են աշակերտների ճանաչողական գործունեության եղանակներ և բաժանում չորս խմբերի՝ բացատրական-ցուցադրական, պորբլեմային, հետազոտական և մասնակի հետախուզական: Մ. Սկատկինը և Գ. Լեոները ալս մեթոդները համարում են հիմնական, իսկ նախորդ ստորաբաժանման մեջ նշված եղանակները՝ դրանց դրսևորման, արտահայտման արտաբին ձևերը:

Այսպես, բացատրական-ցուցադրական է համարվում այն մեթոդը, որով պատրաստի գիտելիքներն ուսուցիչը հաղորդում է, իսկ աշակերտները չուբացնում են: Այս մեթոդի դրսևորված ձևերն են մեկնաբանումը կամ բացատրումը, դասախոսությունը, գրավոր վարժությունը, աշխատանքը դասագրքի վրա, ցուցադրումը: Պորբլեմային մեթոդը առանձնահատուկ է նրանով, որ ուսուցիչը առաջագրում է խնդիրը, իսկ աշակերտները ջանադորեն մասնակցում են: Նրա լուծմանը: Պորբլեմային մեթոդը իրականացվում է ուսուցչի ապացուցական շարադրման, դասագրքի օգտագործման, ցուցադրման, էքսկուրսիայի կազմակերպման միջոցով և այլն: Հետազոտական մեթոդի համար բնորոշ է այն, որ աշակերտները իրենք են լուծում խնդիրը, իսկ ուսուցիչը ուղղություն է տալիս նրանց հետազոտական աշխատանքին: Հետախուզական մեթոդի կիրառման հնարքներն են փորձը, գիտումը, գրառումը, նկարումը, բնագրերի ուսումնասիրումը: Մասնական-հետախուզական մեթոդի կիրառման

դիպրոմ աշակերտները շարադրում են աշխատանքի միայն որոշ սլաճեր, մասնակցում են խնդրի կանխատեսմանը, նրա լուծմանը, գրառմանը և այլն: Մասնական-հետախուզական մեթոդը, որի դորձադրման ձևերն են դիտումը, նախադժույթ, զրույցը, անհամեմատ ավելի հեշտ է, քան նախորդ՝ հետազոտական մեթոդը:

Ահա սրանք են Մ. Սկատկինի և Ի. Լեոների առաջարկած մեթոդները և դրանց դասակարգումը: Ի դեպ, նրանց մշակած համակարգը սկզբում մեծ հետաքրքրություն առաջացրեց մանկավարժների, մեթոդիստների և ուսուցիչների շրջանում: Նրանով նույնիսկ ողեշնչվողներ էլ եղան: Սակայն հետագայում Մ. Սկատկինի և Ի. Լեոների համակարգը խիստ բնագոյտովեց ու մերժվեց: Նրանց համակարգի գլխավոր թերությունը, որից բխում են մյուս պակասությունները, այն է, որ ուսուցման մեթոդների բնութագրման ու դասակարգման հարցը մեկնաբանվում ու լուծվում է ոչ թե դիդակտիկական, այլ իմացաբանական տեսանկյունից: Ն. Սորոկինը հանդամանորեն բնութայն առնելով ուսուցման մեթոդների դասակարգման հարցը¹, գրում է, որ խորհրդային դիդակտիկայի դարպացման ներկա աստիճանում ավելի նպատակահարմար է օգտագործել արդեն լայն տարածում գտած դասակարգումը, ուսուցման մեթոդների բաժանումը երեք հիմնական խմբերի՝ խոսքային, գննական և դորձնական:

Ուսուցման մեթոդների դասակարգումը դրանք չի անջատում, առանձնացնում միմյանցից: Ընդհակառակն, այդ դասակարգումը հնարավորություն է բնծնում կոնկրետ, ամբողջական պատկերացում կազմելու մեթոդների մասին՝ և ուսուցման ընթացքում դրանք օգտագործելու տեղին ու ժամանակին:

Ինչպես ասվեց, հնարքը կաղմում է մեթոդի քաղադրամասը և դորձադրվում նրա հետ միասին: Սակայն դա դեռ չի նշանակում, թե քսոր դիպքերում որոշ եղանակներ մշտապես լինում են մեթոդներ, որոշ եղանակներ էլ՝ հնարքներ: Ուսուցման ընթացքում նրանց դիրք կարող է փոխվել, աչսինքն՝ հնարքները կարող են դորձադրվել իբրև մեթոդներ, իսկ մեթոդները՝ որպես հնարքներ:

Այսպես, 4-րդ դասարանում «Բառերի տեսակներն ըստ կաղմության» նյութն անցնելիս ուսուցիչը կիրառում է մեկնողական

¹ См. Н. А. Сорокин, Дидактика, Москва, 1974, стр. 147—151.

եղանակը, աշխինքն՝ նախ նշում է, որ բառերն ըստ կադմոսյան լինում են պարզ, բարդ, ածանցավոր և բարդ ածանցավոր, ապա դրանք բացատրում է առանձին-առանձին: Բացի դրանից, ուսուցիչը ցուցադրում է մի գծապատկեր, որն ավելի ակնառու է դարձնում բառերի տեսակներն ըստ կադմոսյան: Այսօրինակ բացատրումը խոսքային մեթոդ է, գծապատկերի ցուցադրումը՝ դնակալի հնարք: Նշուլի հաղորդումից հետո այն ամրակալվում է վարժության կատարմամբ: Ուսուցչի հանձնարարությամբ աշակերտները վարժության բնագրում որոշում են պարզ, ածանցավոր, բարդ և բարդ ածանցավոր բառերը, ցույց են տալիս դրանց՝ արմատներն ու ածանցները և այլն: Վարժության կատարումից հետո աշակերտները իրենք են բացատրում բառերի տեսակներն ըստ կադմոսյան, իսկ հարկ եղած դեպքում ուսուցիչը տալիս է լրացուցիչ պարզաբանումներ: Այստեղ արդեն վարժության կատարումը պրծնական մեթոդ է, իսկ բացատրումը՝ խոսքային հնարք:

Ուսուցման ընթացքում մեթոդները հաճախ հաջորդում ու շարունակում են միմյանց՝ առանց մի դերից մյուս դերին անցնելու: Օրինակ՝ 7-րդ դասարանում «Պարզ և բարդ նախադասություններ» նշուլի հաղորդումից հետո ուսուցիչը, դիցուք, սովորած բերականական կանոնների ամրակալման ու կիրառման և կապակցված խոսքի զարգացման նպատակով օգտագործում է մի այնպիսի նկարաչար, ուր մարդիկ պատկերված են դորժողության, շարժման մեջ: Երա պատվերով աշակերտները դիտում, կարդում են նկարը, սլառներված անձանց անուններ են դնում, կադմում են նախադասություններ և այլն: Այնուհետև նրանք պատմում են նկարի «Բովանդակությունը՝ օգտագործելով տարբեր տեսակի նախադասություններ: Ուսուցման սկզբնական փուլում, որպես մեթոդ, կիրառվում է դիտումը, հաջորդ փուլում՝ բացատրումը: Այսպիսով, այդ դնական և խոսքային մեթոդները շարունակում ու լրացնում են միմյանց:

Մեթոդների բաղմադանությունը մեծ առավելություն է, որովհետև լայն հնարավորություն է ընձեռում ուսուցումն արդասավոր ու հետաքրքրական դարձնելու համար: Սակայն մեթոդական բաղմադանությունը միաժամանակ դժվար է դարձնում նրանց ճիշտ ընտրությունը, որն առանց այդ էլ ծանր գործ է:

Մեթոդների ընտրության համար կարևոր են ուսուցչի անհա-

տականությունը, առանձնահատկությունը, բանիմացությունն ու մեթոդական վարակտությունը: Նման բարեմասնություններով օժտված ուսուցիչը, անշուշտ, կարող է ճիշտ ընտրել ու դորձադրել մեթոդները: Սակայն անկախ ուսուցչի բարեմասնություններից, ուսուցման մեթոդներն ընտրելիս բոլոր դեպքերում էլ նկատի են առնվում, մի կողմից, աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունները, մյուս կողմից, հայտք լեզվի զարգացման դասընթացի չորսօրինակությունները:

Այդ ամենը նկատի առնելով՝ հայտք լեզվի ուսուցման համար, որպես մեթոդներ, հանձնարարվում են բացատրումը, պատմումը, վերապատմումը, զրույցը, հարցուպատասխանը, արտահայտիչ բնթերցումը, աշխատանքը դասազրբի վրա, գիտումը, ցուցադրումը, վարժությունների կատարումը և այլն:

Հնում մալթեհի լեզվի ուսուցման ընթացքում մեծ դեր էր հատկացվում խոսքային մեթոդներին, հատկապես ուսուցչի խոսքին: 1920-ական թվականներին, կոմպելքսային համակարգի ժամանակ լայն աստարիղ է տրվում գործնականությանը, աշակերտների խնդրադրությանը, իսկ ուսուցչի գործունեությունը, նրա խոսքային մեթոդների հետ միասին, թերագնահատվում է, ետ է մղվում: 1930-ական թվականներից սկսած դարձյալ խրախուսվում են խոսքային մեթոդները, մասնավորապես ուսուցչի շարադրման եղանակները: Հետզհետե խոսքային մեթոդները ուսուցման մեջ գերիշխող են դառնում: Մինչդեռ գործնական և զննական եղանակները անշուշտ են, երկրորդական դեր կատարում: Վերջին երկու տասնամյակում մեծ ջանքեր են գործադրվում ուսուցման մեթոդները կատարելագործելու և ճիշտ հարաբերակցությամբ ու փոխկապակցությամբ գործադրելու համար: Հենց այժմ էլ նույնպես նոր բայեր են արվում այդ ուղղությամբ, և, անշուշտ, դրանք կտան ցանկալի արդյունք:

Քերականության ուսուցման ընթացքում շատ բան կախում ունի ուսուցչի խոսքից, ուստի դրա նկատմամբ ներկայացվում են մի շարք պահանջներ: Ուսուցչի խոսքը պետք է լինի բովանդակալից, փաստարկված, կուս, համոզիչ, կշռադատված: Նրա խոսքը լեզվական տեսակետից նույնպես պետք է լինի օրինակելի՝ պարզ, հստակ, անբռնադժոս, վառ, կենդանի, պատկերավոր ու արտա-

Հայտիչ, Այդ ամենը քերականության ուսուցումը կդարձնի և՛ արդասավոր, և՛ հետաքրքրական:

Արդ, ինչո՞ւ և՛ բնութագրական քերականության ուսուցման մեթոդները:

Բացատրման մեթոդով ուսուցիչը շարադրում է գլխավորապես նոր նյութը: Նա աշակերտներին մտաշելիորեն մեկնաբանում է քերականական կանոնները, կատարում է մտահանգումներ և ձևակերպում է սահմանումներ: Ուսուցիչը նյութի շարադրման ընթացքում օգտագործում է գեղարվեստական խոսքի նմուշներ և զննական պարագաներ: Նա բացատրման մեթոդին զուգակցում է նաև հարցուպատասխանի եղանակը: Ըստ որում, սովորաբար ուսուցիչն է հարցեր առաջարկում աշակերտներին: Բայց չի բացառվում, որ աշակերտներն էլ իրենց հերթին հարցեր տան ուսուցչին: Երկու դեպքում էլ հարցուպատասխանը աշխուժություն է առաջացնում դասարանում, ուստի նյութի բացատրումը դառնում է հետաքրքրական: Նոր նյութի բացատրումից հետո, ուսուցիչը, այն ամրակայելու նպատակով, աշակերտներին կատարել է տալիս վարժություններ: Դա թեպետ բուն բացատրման մեջ չի մտնում, բայց մեծապես նպաստում է շարադրված նյութի խոր ըմբռնմանը:

Բացատրման մեթոդը ունի այլ կիրառումներ: Այսպես, ուսուցիչը այդ մեթոդին դիմում է նոր նյութի ամրակայման փուլում, երբ պարզվում է, որ աշակերտները լավ չեն հասկացել որոշ պահեր: Նա բացատրման մեթոդից օգտվում է հարցման փուլում, երբ աշակերտների դիտելիքների մեջ նկատում է այնպիսի բացեր, որոնք կարող են լրացվել ոչ թե նրանց ջանքերով, այլ իր լրացուցիչ պարզաբանման միջոցով:

Ոմանք կարծում են, որ բացատրման մեթոդը վերաբերում է միայն ուսուցչին: Անկասկած, քերականական նյութի բացատրումը նրա շարադրման հիմնական եղանակն է: Բայց նրանցից օգտվում են նաև աշակերտները: Օրինակ՝ նյութի վերաբրտադրման ժամանակ նրանք ոչ միայն վերապատմում են, այլ հարկ եղած դեպքում նաև բացատրում են: Կամ կապակցված խոսքի պարզացման համար ինքնուրույն նյութը վերաբրտադրելիս աշակերտները այն գլխավորապես պատմում են, բանավոր շարադրում, բայց տեղ-տեղ էլ բացատրում են, պարզաբանում:

Բացատրման մեթոդը կոչվում է նաև մեկնողական եղանակ:

Պատմումը կամ պատմողական եղանակը կիրառվում է ղշաւ-
ւորապէս աչն դեպքում, երբ հարկ է լինում նոր նշութի վերաբեր-
յալ տեղեկութիւններ հաղորդել: Պատմումը հետաքրքրական
դարձնելու համար ուսուցիչը բերում է բնորոշ փաստեր ու օրինակ-
ներ, խոսում է հակիրճ ու համոզիչ կերպով, աշակերտներին մեջ
ստեղծում է կոնկրետ, կենդանի պատկերացումներ և նրանց տա-
տիճանաբար հասցնում է մտահանդումներին: Նշութը պատմելիս
ուսուցիչը օգտագործում է զննական սլարադաներ, իսկ մերթնդ-
մերթ էլ հարցեր առաջարկում աշակերտներին:

Պատմողական մեթոդը կարևոր է նաև խոսքի զարգացման
համար: Ուսուցչի հանձնարարութիւնը աշակերտները պատմու-
են կշանրից վերցված նշութի, իրենց տեսածի, լսածի, երազածի
մասին և այլն: Նրանք դրանց վերարկրյալ բառեր ու նախադասու-
թիւններ են ընտրում, պատմում են, նկարադրում: մտորումներ ու
զգացումներ արտահայտում, ի վերջո, նախ բանավոր, ապա դրա-
ւոր հորինում են ամբողջական կապակցված խոսք: Դրա շնորհիւ
ու միայն ամրակայվում ու զործնական կիրառում են գտնում քե-
րականական կանոնները, ալլև զարգանում են աշակերտների խոս-
քն ու միտքը:

Նոր նշութի հաղորդման ընթացքում բացատրումն ու պատմու-
մը հաճախ զուգակցվում են միմյանց: Վերցնենք օրինակ, հա-
յոց լեզվի 4-րդ դասարանի դասագրքի «Տառ և ալբուբեն»
հատվածը: Ուսուցիչը, հետեւելով դասագրքին, նախ բացատրում է,
որ գրավոր խոսքի մեջ լեզվի հնչյուններից յուրաքանչյուրն ունի իր
գրային նշանը՝ տառը: Օրինակ՝ ասել բառի ամեն մի հնչյունը զըր-
վում է մեկ նշանով՝ ա, ս, ե, լ: Յուրաքանչյուր լեզու ունի իր տա-
ռերը, որոնք դասավորվում են որոշակի կարգով: Լեզվի որոշակի
կարգով դասավորված տառերը կազմում են նրա ալբուբենը: Այս-
տեղից արվում է հետեւութիւն, որ ալբուբենը լեզվի տառերի ամ-
բողջութիւնն է՝ նրանց դասավորութիւնը բնորոշված կարգով:
Ըստ որում ալբուբենի մեջ տառերի հաջորդական կարգը կայուն
է և չի կարելի փոփոխել:

Նշութի ալպաբի բացատրումից հետո ուսուցիչը հակիրճ
տեղեկութիւններ է հաղորդում հայերենի ալբուբենի մասին: Նախ
նշում է, որ արդի հայերենն ունի 39 տառ, ապա ցույց է տալիս զը-
րանց հաջորդական դասավորութիւնը՝ օգտագործելով նախապէս

պատրաստված տառակարգը: Այնուհետև ուսուցիչը պատմում է, որ հնում հայերեն տառերը ունեին իրենց անունը, օրինակ՝ ա-ալք, բ-բեն, գ-գիմ և այլն: Սակայն այժմ արդեն տառերի անուններն առհասարակ չեն դորժածվում: Հայերեն տառերը և այբուբենը հորինել է Մեսրոպ Մաշտոցը (351—410) 406 թվականին: Ուստի, հայերեն այբուբենը կոչվում է մեսրոպյան այբուբեն: Բացի գրա-նից, ուսուցիչը զրուցատրույթյամբ թարմացնում է 3-րդ դասարանում Մեսրոպ Մաշտոցի մասին աշակերտներին հաղորդված տեղեկությունները:

Այստեղ բացատրմանը հաջորդում է պատմումը: Սակայն կարող է այնպես լինել, որ պատմումը նախորդի բացատրմանը, կամ նրանք փոխնիփոխ հերթադաչեն միմյանց:

Աշակերտների համար դիտելիքների աղբյուր է ոչ միայն գա-ռադիրքը, այլև ուսուցչի խոսքը: Ուստի, ուսուցիչը իր խոսքով, գա-լինի բացատրում թի պատմում, նյութը շարադրում է, իսկ աշա-կերտը սովորելուց հետո այն վերարտադրում է կամ վերապատ-մում:

Հնուց պահպանվել և դորժածական են դարձել-հրկու անձիշտ արտահայտություններ՝ զաս սովորել և զաս պատմել: Սակայն այստեղ քստ էության խոսքը վերաբերում է ոչ թի զասի, այլ նրա նյութի սովորելուն և վերապատմելուն: Ուստի ավելի ճիշտ կլինի ուղղակի ասել՝ սովորել նյութը, վերապատմել նյութը: Վերջին տարիներին դորժածվում են նաև սովորել զասանյութը, վերա-պատմել զասանյութը արտահայտությունները: Անկասկած, այդ արտահայտությունները ավելի ստույգ են, քան փոքր-ինչ ծանր են հնչում:

Վերապատմումը, որպես խոսքային մեթոդ, կիրառվում է հատկապես նյութի վերարտադրման ժամանակ: Ուսուցչի պահան-ջով աշակերտները բանավոր վերապատմում են արդեն մշակված նյութը՝ մաս առ մաս կամ ամբողջովին՝ հաշված նրա բնույթին ու ծավալին: Նրանք նշում են նյութի գլխավոր պահերը, հաղորդում են հակիրճ տեղեկություններ, ասում են քերականական կանոն-ների սահմանումները, բերում են ինքնուրույն օրինակներ և այլն: Այնուհետև պատասխանող աշակերտների ասածները լրացնում են մյուսները, իսկ հարկ եղած դեպքում միջամտելով, ուսուցիչը հա-ղորդում է լրացուցիչ, պարզաբանող տեղեկություններ:

Վերապատմման մեկնողը այն առավելությունն ունի, որ նպաստում է բերականական նյութի ամբողջական վերաբաշխմանը, նրա ստանձին բաշխողաբանության միջև ներքին փոխկապակցությունն ստեղծմանը: Նա օգնում է աշակերտների բառապաշարի հարստացմանը և կապակցված խոսքի ու տրամաբանական մտածողության զարգացմանը:

Վերապատմման ընթացքում տեղ է տրվում նաև դրույցին և հարցնաբանությանին, որոնք ավելի են աշխուժացնում աշակերտներին և խթանում նրանց ինքնուրույնությունը: Նյութը վերապատմելիս աշակերտները օգտագործում են թե՛ տպագրված և թե՛ իրենց պատրաստած գնահատան պարագաները:

Ուսուցման ընթացքում վերապատմվում են ոչ միայն բերականական նյութերը, այլև դրանց հետ կապված գրական բնագրերը: Խոսքը վերաբերում է վարժական ու շարադրական բնագրերի վերապատմմանը: Նախած բերականական նյութի ուսուցման նպատակին՝ նրա վերաբերյալ բնագիրը վերապատմման ժամանակ կարելի է որոշ փոփոխման ենթարկել, իհարկե, պահպանելով նրա ամբողջականությունը: Դրական բնագրի վերապատմմանը հարկ եղած դեպքում հաջորդում է գրավոր վերապատմումը, այսինքն՝ նրա վերաբերյալ գրվում է փոխադրություն, վերաբաշխողական շարադրություն:

Գեղեցիկ ընթերցումը նախորդում է վարժական և շարադրական բնագրերի վերաբաշխմանը: Որպես մեթոդ՝ գեղեցիկ ընթերցումը կիրառելի է հատկապես գրականության ուսուցման ընթացքում: Սակայն նա գործադրելի է նաև մաշկենի լեզվի ավանդման ժամանակ:

Ինչպես նշվեց, մաշկենի լեզվի ուսուցման ժամանակ թե՛ բերականական կանոնների բացատրման և թե՛ վարժությունների կատարման համար օգտագործվում են գեղարվեստական խոսքի նմուշներ: Ինքնին հասկանալի է, որ դրանք կարող են ճիշտ նպատակին ծառայել, եթե գեղեցիկ, արտահայտիչ կերպով ընթերցվեն: Իսկ դա նշանակում է, որ այդ նյութերը կարգալիս հարկավոր է հետևել ձայնի ելեկշմանը՝ արագության, բարձրության ու ուժեղության աստիճանին, հնչերանդին, գաղափարության ու շեշտադրության կանոններին: Գ. էդիլյանը, խոսելով գեղեցիկ ընթերցման մասին, գրում է. «Գեղեցիկ կարգալ նշանակում է կարգալիս

ձայնի պարզության, բարձրության, ուժեղության, արագության, շեշտերի, զաղարների և այլ հանդամանքների վրա ուշադրություն դարձնել¹:

Գեղեցիկ բնկերքումը կարևոր նախապայման է ոչ միայն քերականական կանոնների խոր բմբռնման և վարձառնությունների ճիշտ կատարման, այլև աշակերտների բանավոր ու գրավոր խոսքի, ներառյալ լեզվական ու զեղարվեստական մտածողության զարգացման համար:

Զրույցը նույնպես լայն կիրառում ունի Հայոց լեզվի ուսուցման բնթացքում: Ուսուցիչը այդ մեթոդին է դիմում քերականական նյութի ինչպես հաղորդման, այնպես էլ հարցման ու կրկրնման ժամանակ:

Ուսուցիչը նոր նյութը հաղորդելիս, նկատի առնելով աշակերտների կենսափորձն ու գիտելիքների պաշարը, նրանց առաջարկում է արամարանորեն իրար հետ կապվող, միմյանց շարունակող ու լրացնող հարցեր և ձգտում է ստանալ մասնավաժ, կշռադատված պատասխաններ: Զրույցի բնթացքում այդ կերպ բացահայտվում է քերականական նյութը, արվում են մտահանգումներ, արտաձվում ու ձևակերպվում են կանոններ: Ըստ որում, եթե քերականական նյութը դասարանում է, ուսուցիչը մտահանգումները, երբեմն նաև կանոնների սահմանումները ձևակերպել է տալիս աշակերտներին: Իսկ եթե քերականական նյութը բարձ է, կանոնները ձևակերպում է ինքը՝ ուսուցիչը:

Հարցման ժամանակ ուսուցիչը դարձյալ հարցերի ու պատասխանների միջոցով քերականական նյութը վերարտադրում է կանոնների սահմանումներով հանդերձ: Ըստ որում, քերականական կանոնները մեկնաբանում ու ձևակերպում են զլխա:լորապես աշակերտները, հարկ եղած դեպքում նրանց օգնում է ուսուցիչը:

Կրկնման ժամանակ զրույցի միջոցով արդեն ավանդված քերականական գիտելիքները թարմացվում են, ամրակայվում, համակարգվում, ամբողջացվում: Զրույցին կարելի է անդ տալ նաև պլավոր աշխատանքների վերլուծման ու ամփոփման ժամանակ: Ուսուցիչը զրույցի բնթացքում աշակերտներին զգացնել, ուղղել է տալիս զրավոր աշխատանքներում եղած սխալները: Բացի զրանից,

¹ Գ. Էղիյան, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Թիֆլիս, 1923, էջ 125:

նա բացատրում ու ամրակալում է լավ չյուրացված ուղղադրական ու կետադրական կանոնները:

Զրույցի ժամանակ ես օգտագործվում են գեղարվեստական խոսքի նմուշներ ու զննական պարագաներ: Դա զրույցը զարձնում է աշխույժ ու հետաքրքրաշարժ:

Զրույցը, որպես խոսքային մեթոդ, ունի իր մի քանի տեսակները: Ամենից ավելի լայն տարածում ունի Լվրիստիկական զրույց-¹ ցը: Ուսուցիչը աշակերտի զրույցի բնթացքում առաջարկում է այնպիսի հարցեր, որոնք աշակերտների մեջ հետաքրքրություն ու աշխույժություն են առաջացնում, նրանց զրդում են ինքնուրույնորեն մտածել, խորհել, դատել, բացահայտել քերականական նյութի էությունը և կատարել մտահանգումներ, իսկ հնարավորության դեպքում նաև ձևակերպել կանոններ: Հվրիստիկական զրույցը մեծապես նպաստում է քերականական նյութի յուրացմանը, վարդապետում է աշակերտների լեզվազգացողությունն ու տրամաբանական մտածողությունը:

Զրույցի տեսակ է համարվում նաև կարևորագիտային մեթոդը, որն, ինչպես տեսանք, գերիշխում էր միջնադարյան դպրոցում: Իսկն ասած, այս մեթոդը զրույց համարել չի կարելի, որովհետև նրա կիրառման դեպքում աշակերտները մեխանիկական սերտման միջոցով սովորում են միայն պատրաստի հարցեր ու պատասխաններ: Այդ պատճառով էլ բոլոր առաջադեմ մեթոդիստ-մանկավարժները կտրականապես գնդում են եղել նրա գործադրմանը դպրոցում: Ա. Բահաթրյանը գրում է. «Աշակերտների ինքնագործունեության և ինքնագո մտածողության շատ վնաս է նաև կատելխետական (այսինքն՝ կաթիխիզիսային— հեղ.) վարմունքը, այն աշակերտին ժամանակ չի տալիս մտածել, խորամուխ լինել և ազատ կերպով պատասխանել... Կատելխետական վարմունքը առավել շփոթող ներգործություն է թողնում, առավել ճնշում է աշակերտի ինքնագործունեությունը, երբ սանիկին տալիս են անմիջապես մեկը մյուսին հաջորդող, մտախուհությունը ետ մղող հարցեր»¹:

Հարցուպատասխանի մեթոդը հաճախ շփոթում են կաթիխիզիսային եղանակի հետ: Մինչդեռ նա, խիստ տարբերվելով սխո-

¹ Ա. Բահաթրյան, Ուղեցույց հայ ուսուցչի՝ ընդհանուր մեթոդիկա և առաջին տարվա նութի մշակություն, Թիֆլիս, 1882, էջ 40—41:

լատիկական ուսուցմանը հատուկ աչդ նշանակից, հենց այժմ էլ լայնորեն օգտագործվում է ինչպես մշուս առարկաների, այնպես էլ հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում:

Հարցուպատասխանի մեթոդը կիրառվում է քերականական նյութի ավանդման գրեթե բոլոր աստիճաններում, մանավանդ նրա ամրակալման և հարցման ժամանակ:

Քերականական նյութը հաղորդումից հետո սովորաբար ամրակալվում է նախ վարժությունների կատարմամբ, ապա հարցուպատասխանի միջոցով: Ուսուցիչը դասարանին առաջարկում է պարզ, դյուրին հարցեր, որպեսզի աշակերտները կարողանան զբաղանց պատասխանել, իսկ ինքը հնարավորություն ունենա պարզելու նոր հաղորդված նյութի բմբնման աստիճանը և, հարկ եղած դեպքում, վերացնելու նկատած բացերը: Այդ հարցերի պատասխանների համար, որքան էլ դրանք հաջող լինեն, գնահատականներ չեն նշանակվում, որովհետև նոր նյութի ուսուցումը գեռ շարունակվում է, դեռ առջևում են տնային աշխատանքի կատարումը, նրա վերաբարդումն ու ամփոփումը:

Նախորդ նյութի ամփոփման դեպքում ուսուցիչը դասարանին առաջարկում է համեմատաբար ավելի մեծ ու քիչ հարցեր և աշակերտներից պահանջում է ավելի հիմնավոր ու ճիշտ պատասխաններ, քան ամրակալման ժամանակ: Այդ կերպ ուսուցիչը կատարում է ոչ միայն նոր նյութի ամփոփումը, այլև ստուգում է նրա յուրացումն ամբողջ դասարանի կողմից: Նյութի ուսուցման այս փուլում արդեն նա գնահատում է աշակերտների թե՛ հաջող և թե՛ անհաջող պատասխանները: Եվ դա շատ հասկանալի է, որովհետև նյութի ամփոփմամբ հիմնականում ավարտվում է նրա յուրացումը, ուստի բոլոր աշակերտներն էլ պարտավոր են պատրաստ լինել պատասխանելու ուսուցչի հարցերին:

Հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում հարցուպատասխանի մեթոդը երբեմն կիրառվում է նաև մինչև նյութի վերաբարդումը: Եվ դա արվում է այն նկատառումով, որպեսզի աշակերտները դասարանում նախապատրաստվեն գիտելիքների ստուգման ու գնահատման համար: Նման վարմունքը ունենում է այն բացասական հետևանքը, որ աշակերտները, հույս դնելով նյութը դասարանում սովորելու վրա, տնային աշխատանքը լավ չեն կատարում, նույնիսկ մոռացություն են մատնում:

Դիտման մերթըը կիրառվում է հատկապես այն դեպքում, երբ հարկ է լինում ուշադիր զննել, հասկանալ, իմաստավորել լեզվական իրակությունները, բացահայտել նրանց ընդհանուր և առանձնահատուկ գծերը, հիմք ստեղծել մտահանգումների կատարման, քերականական կանոնների արտածման, ձևակերպման ու կիրառման համար: Դիտման մեթոդը կարևոր դեր է կատարում հատկապես քերականական նյութի շարադրման և վարժությունների կատարման ընթացքում:

Դիտման մեթոդը շատ հանգամանորեն մշակել է Կ. Ուշինսկին: Քերականությունը համարելով լեզվի արդյունք՝ Կ. Ուշինսկին նրա ուսուցման համար շատ կարևոր է համարում լեզվական իրակությունների դիտումները: Սակայն նա նկատի ունի ոչ թե ամեն տեսակի, այլև ճշտորեն կատարվող դիտումները: Աշակերտները դրանց ընթացքում պարզ լեզվական իրակություններից պետք է անցնեն բարդ իրակություններին, որպեսզի քերականական կանոնները յուրացնեն աստիճանաբար: Բացի դրանից, նրանք դիտումները պետք է կատարեն պարբերաբար, հետևողականորեն: Կ. Ուշինսկին, խոսելով այդ մասին, նշում է, որ երեխաների մեկ անգամ կատարած դիտումը սկզբից ևեթ, հենց առաջին անգամից հաստատապես չի մնում նրանց գլխում: Երեխաները քերականության ուսուցման ընթացքում գործ ունեն ոչ թե դիտողական առարկաների հետ, որոնց ըմբռնմանն այնպես ուժգնորեն նպաստում է տեսողական հիշողությունը, որ նրանց մեջ ամենազգացուն է ու ամենաուժեղը, այլ գործ ունեն խոսքի անտեսանելի երևույթների հետ: Այդ պատճառով էլ երեխաները դիտումները կատարում են դժվար, իսկ դրանց արդյունքները կորցնում են արագ կերպով: Եվ որպեսզի դիտումները լինեն արդասավոր, օգտակար, հարկավոր է դրանք կրկնել անընդմեջ: Կ. Ուշինսկին չի գերազանդատում դիտման մեթոդի դերը: Նա գտնում է, որ քերականության ուսուցման եղանակները պետք է լինեն բազմազան, իսկ դիտման մեթոդը՝ դրանցից մեկը, բայց ոչ գերադասը:

Կ. Ուշինսկին քերականության ուսուցման համար ամենահիմնականը համարում է գործնական մեթոդը, որն իրականացվում է մի շարք եղանակների, դրանց թվում նաև դիտման զուգակցությամբ: «Յուրաքանչյուր դիտում, — գրում է Կ. Ուշինսկին, — եթե միայն հնարավոր է, մեր դասագրքում նախ դեկլավարվում է այն

հարցերով, որոնց խնքը՝ սովորողը, պետք է պատասխաններ տա: Ապա այդ դիտումներից կազմվում է քերականական սահմանում կամ կանոն: Այնուհետև առաջարկվում են մի շարք վարժություններ, որոնք հիշողության մեջ ամրակայում են տվյալ սահմանումը կամ կանոնը: Այն դեպքում, երբ ենթադրում ենք, որ աշակերտը չի կարող դասադրքում իրեն առաջարկվող հարցին պատասխան տալ, անմիջապես, տեղնուտեղը դնում ենք պատասխանը: Հարցը այդ դեպքում ցույց է տալիս աշակերտի գիտելիքների մեջ եղած բացը և հենց դրանով էլ օգնում է այն լրացնելու: Հավ հասկացվող հարցը արդեն պատասխանի կեսն է: Ահա շարադրանքի այն ընդհանուր եղանակը, որին մենք հետևում ենք մեր դասադրքում»¹:

4. Ուշինսկույ հետո դիտման մեթոդը երբեմն թերազնահատվում է, երբեմն էլ գերազնահատվում և նույնիսկ շարաշահվում, բայց ի վերջո իր պատշաճ տեղն է գտնում քերականության սուուցման համար հանձնարարվող մեթոդական եղանակների համակարգում:

Ձևական պարագաների օգտագործումը մեծապես նպաստում է լեզվական գիտելիքների յուրացմանը և ունակութունների ու հմտությունների զարգացմանը: Մայրենի լեզվի ուսուցման համար օգտագործվում են հատկապես աղյուսակներ, զծապատկերներ, նկարներ և այլն:

Աղյուսակները լինում են քերականական և ուղղագրական: Քերականական աղյուսակները ակնառու են դարձնում լեզվական իրակությունները, հնարավորություն են ընձեռում դրանք համեմատելու իրար հետ և կատարելու ընդհանրացումներ ու մտահանգումներ: Իսկ ուղղագրական աղյուսակները նպաստում են բառերի ճիշտ գրություն վերաբերյալ կանոնների մտապահմանն ու գործադրմանը:

Գծապատկերները ևս օժտված են զննական մեծ ուժով: Գրաֆիկորեն պատկերելով բառերի և նախադասությունների կազմությունն ու փոխկապակցությունը՝ գծապատկերները կոնկրետացնում ու ամբողջացնում են նրանց վերաբերյալ ավանդված գիտելիքները:

Նկարները կարևոր են ինչպես քերականական կանոնների ուսուցման, այնպես էլ խոսքի զարգացման համար: Բացի դրանից,

¹ К. Ушинский, Сочинения, т. 7, стр. 254.

նկարներն ընդլայնում են աշակերտների մտահորիզոնը և կրթում նրանց գեղագիտական ճաշակը:

Հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում կարելի է օգտագործել նաև աշակերտների ինքնաստեղծ զննական պարագաները՝ աղջուսակներ, գծապատկերներ, նկարներ և այլն: Դրանց պատրաստումն ու օգտագործումը խթանում են աշակերտների գիտունակությունն ու ստեղծագործական կարողությունը, նպաստում բերականական գիտելիքների զգալական, զննական բմբռնմանն ու մտապահմանը:

Գասարանական գրատախտակը նույնպես բերականական նյութի ուսուցումն օժտում է զննականությամբ: Նա օգտագործվում է զլխավորապես բերականական նյութերի հաղորդման և վերարտադրման ժամանակ: Գրատախտակի վրա կարելի է գրել բառեր, բառակապակցություններ, փոքր բնագրեր ու օրինակներ: Նրա վրա հանձնարարվում է կադմիկ նաև ոչ բարդ գծապատկերներ ու աղյուսակներ:

Ձննական բուլտը պարագաներն էլ հարկավոր է օգտագործել չափավոր ու նմատակալին կերպով և ճիշտ մեթոդական մասեցումով: Այսպես, նոր նյութը հաղորդելիս զննական պարագաները պետք է ցուցադրել աչն ժամանակ, երբ կարիք է զգացվում, հարկ է լինում նրա բացատրումը դարձնել ավելի տպավորիչ ու արտահայտիչ: Այնուհետև զննական պարագաները օգտագործելիս անհրաժեշտ է նյութի հաղորդումը մի պահ ընդհատել ու զազարտալ, որպեսզի աշակերտները կարողանան դրանք դիտել ու հասկանալ: Հարկ եղած դեպքում ուսուցիչը պետք է բացատրի զննական պարագաները և դրանք կծպի շարադրվող նյութի հետ: Դրանից հետո զննական պարագաները կարելի է օգտագործել նյութի հետագա շարադրման, ինչպես նաև նրա ամրակայման ժամանակ:

Ձննական պարագաները կարելի է օգտագործել նյութի ոչ միայն հաղորդման ու ամրակայման, այլև վերարտադրման ու ամփոփման փուլերում: Այդ պահերին օգտակար կլինի ցուցադրել նաև աշակերտների ինքնաստեղծ զննական պարագաները:

Որոշ մեթոդիստ-մանկավարժներ զննական մեթոդների շարքին ան դասում նաև էքոկուրսիան: Սակայն նա բառ էություն ուսումնական աշխատանքի մի այնպիսի տարատեսակ է, որի ընթացքում գործադրվում են ինչպես զննական մեթոդներ՝ դիտում և ցու-

ցաղրում, այնպես էլ մի շարք այլ մեթոդական եղանակներ՝ քաղաքացիական, պատմում, գրույց, հարցուպատասխան, գրառումներ, դժուարումներ, լուսանկարումներ և այլն:

Էքսկուրսիան, անկասկած, կարևոր նշանակություն ունի հայոց լեզվի ուսուցման համար: Սակայն նա նույնքան նշանակություն ունի նաև գրականության ավանդման համար: Եվ քանի որ այդ առարկաները շատ սերտորեն կապված են իրար հետ, ուստի ավելի նպատակահարմար է նրանց ուսուցման ընթացքում էքսկուրսիա կազմակերպել միասեղ, միասին: Դա ոչ մի դժվարություն չի ներկայացնում, որովհետև միջին դասարաններում հայոց լեզուն ու գրականությունը ավանդում է նույն ուսուցիչը:

Դիտատեսիլական վիթխարի հեղաշրջումը իր ազդեցությունն է թողնում նաև դպրոցի վրա, հրամայական պահանջ է դարձնում ուսուցման բովանդակության ստույգ սահմանումը, նրա մեթոդների ու ձևերի կատարելագործումը: Այդ խնդրի իրականացման համար կարևոր նշանակություն է ստանում ակնխնդրական միջոցների օգտագործումը: Այդ միջոցները շատ բազմազան են, բազմատեսակ: Դրանցից հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում հանձնարարելի է օգտագործել մտղիտաֆոնը, դիաֆիլմը, ուադիոն, կինոն, հեռուստացույցը և այլն:

Վարժարանների կառաւումը, որպես գործնական մեթոդ, կարևոր նշանակություն ունի քերականական գիտելիքների, խնդրի նաև ուղղագրական ու կետադրական կանոնների ուսուցման, մանավանդ դրանց ամրակայման և կիրառման, աշակերտների խոսքի ու մտքի զարգացման համար: Ըստ իրենց կատարած դերի՝ վարժությունները լինում են նախապատրաստական, մարզողական, վերլուծական և կիրառական: Այդ բոլոր վարժությունները լինում են բանավոր, գրավոր, դասարանային և տնային:

Նախապատրաստական վարժությունը սովորաբար նախորդում է նոր նյութի հաղորդմանը և հիմք ստեղծում քերականական կանոնների արտածման ու ձևակերպման համար: Իսկ մարզողական վարժությունը, հաջորդելով նոր նյութի հաղորդմանը, նպաստում է քերականական կանոնների ամրակայմանը:

Վերլուծական վարժությունը, որ հնում անվանվում էր քերականական լուծումը կամ քերականական լուծում, այժմ՝ կոչվում է քերականական վերլուծություն: Ըստ բովանդակության քերական-

հակառակ վերլուծությունը լինում է հնչյունային, բառակազմական, ձևաբանական, շարահյուսական և խառն, իսկ ըստ ծավալի՝ մասնակի և ծավալուն:

Կիրառական վարժություն միջոցով արդեն մեկնաբանված ու ամրակաշված քերականական կանոնները իրենց գործնական մարմնավորումն են ստանում, գործադրվում են կապակցված խոսքի մեջ: Այսպիսի վարժություն կատարելիս աշակերտները, իրենց սովորած քերականական կանոններին համապատասխան, բառերից կազմում են նախադասություններ, իսկ սրանցից էլ՝ կապակցված ամբողջական խոսքեր:

Վարժությունների աչգ տեսակները, շարունակելով ու լրացնելով միմյանց, իրոք սր կազմում են մի կտու, ամբողջական համակարգ:

Մայրենի լեզվի արդասամբ դասավանդման համար անհրաժեշտ է ճիշտ հարաբերակցություն սահմանել քերականական դիտելիքների և վարժությունների միջև: Մինչդեռ մայրենի լեզվի ուսուցման ընթացքում չի սկսականվում աչգվիսի փոխկապակցությունը, երբեմն չափից ավելի տեղ է հատկացվում քերականական դիտելիքներին, երբեմն էլ՝ վարժություններին:

Այնուհետև ճիշտ համամասնությունը չեն ուսուցանվում հաջոց լեզվի դասընթացի տարբեր բաժինների վերաբերյալ դիտելիքները: Այսպես, ավելի հանդամանորեն ավանդվում են հնչյունաբանական ու բառակազմական և հատկապես՝ ուղղագրական ու կառադրական կանոնները, քան ձևաբանական ու շարահյուսական դիտելիքները, որի հետևանքով աշակերտների խոսքը չի զարգանում ներդաշնակոբեն: Դա նկատվում է մանավանդ աշակերտների գրավոր խոսքում: Եվ իրոք, նրանց՝ ուղղագրական ու կառադրական տեսակետից նույնիսկ անսխալ շարադրությունները լինում են անշուր, տղբատիկ թե՛ բովանդակությամբ և թե՛ լեզվով:

Անհամամասնությունը նկատելի է նաև վարժությունների տարատեսակների միջև: Օրինակ՝ վերլուծական և կիրառական վարժությունները լայն կիրառում չունեն, որովհետև ծանր են, դժվարին: Մինչդեռ նախադասարարական և մարզողական վարժությունները, որ մի առանձին դժվարություն չեն ներկայացնում, կատարվում են հաճախակի: Բացի դրանից, ճիշտ հարաբերակցությամբ չեն կառարվում նաև դասաբանային ու տնային՝ գրավոր

ու բանափոր, ինչպես նաև ուսուցողական ու ստուգողական վարժափյունները:

Աշխատանքի դասագրքի վրա կատարվում է թե՛ դասարանում և թե՛ տանը: Ուսուցման ընթացքում հիմնականը դասարանային աշխատանքն է: Երա շորս փուլերը՝ նոր նյութի հաղորդումը, ամբողջումը, վերադարձումն ու ամփոփումը կատարվում են դասարանում: Տնային աշխատանքը կազմում է նրա հինգ փուլերից մեկը: Նա ընկնում է ուսուցման մյուս փուլերի միջև, հաջորդում է նոր նյութի հաղորդմանն ու ամրակայմանը և նախորդում վերադարձումն ու ամփոփմանը: Ուստի, տնային աշխատանքը, մի կողմից կախում ունի դասարանային աշխատանքից, մյուս կողմից՝ դառնում է նրա կարևոր նախապայմանը:

Դասարանում դասադրքի վրա աշխատանքը կատարվում է ուսուցչի անմիջական ղեկավարությամբ ու աջակցությամբ: Երա հանձնարարությամբ աշակերտները կարդում են, պարզաբանում, վերադարձնում ու արտադրում դասադրքի վարժափյունների բնագրերը, կատարում են դրանց բազմազան առաջադրանքները, դիտում են ու բացատրում նկարները, գծադրանքները, աղյուսակները և այլն:

Ուսուցիչը տնային աշխատանքը ղեկավարում ու հսկում է առաջադրանքների միջոցով, որոնք լինում են հիմնական և լրացուցիչ: Հիմնական առաջադրանքները վերաբերում են դասադրքին, իսկ լրացուցիչ առաջադրանքները՝ օժանդակ աղբյուրներին: Թե՛ հիմնական և թե՛ լրացուցիչ առաջադրանքները լինում են բանավոր, գրավոր և գրաֆիկական: Տնային առաջադրանքներն ընտրելիս նկատի են առնվում ուսումնական նյութի բնույթը և աշակերտների տարիքն ու զարգացման աստիճանը:

Տանն աշակերտը սկզբում կատարում է այն առաջադրանքը, ուր վերաբերում է քերականական նյութի ինքնուրույն մշակմանը, նրա հիմնափոր բմբռնմանն ու մտապահմանը: Այդ առաջադրանքը կատարելիս աշակերտը դասադրքում եղած նյութը նախ կարդում է անձայն, դանդաղորեն՝ ձգտելով հասկանալ քերականական կանոնների բացատրումներն ու սահմանումները: Այնուհետև նա նյութը կարդում է փոքր-ինչ արագ ու բարձրաձայն և ընթերցումը շարունակում է այնքան ժամանակ, մինչև որ այն սովորում է, հաստատապես ըմբռնում ու մտապահում:

Հաջորդ առաջադրանքը վերաբերում է բերականական նյութի վերապատմանը, բանավոր վերարտադրմանը: Նորից կարգալուծ բերականական նյութը՝ աշակերտը ձգտում է իր հիշողության մեջ ամրակալել նրա հիմնական պահերը, հատկապես բերականական կանոնների մեկնաբանումներն ու սահմանումները: Այդ ամենից հետո աշակերտը, փակելով դասագիրքը, փորձում է վերապատմել բերականական նյութը: Վարժիկու համար նա նույն բանը կրկնում է: Դժվարանալիս դիմում է դասադրքին, նորից է կարգում բերականական նյութը, ուշադրություն դարձնում հատկապես այն պահերի, տեղերի վրա, որոնք հաստատապես դեռ չեն մտապահվել: Եվ երբ հաջողվում է բերականական նյութը վերապատմել կանոնավոր կերպով, նա անցնում է առաջ:

Մյուս առաջադրանքը վերաբերում է տնային վարժություններին: Կատարելով այդ առաջադրանքը՝ աշակերտն ինքնուրույնորեն ամրակալում է իր սովորած նյութը, հմտանում է նրա վերապատման մեջ, հարստացնում ու զործուն է դարձնում իր բառապաշարը, դործնականորեն կիրառում է բերականական կանոնները, ձշտորեն հասկանում է ու կառուցում զանազան կապակցված խոսքեր:

Տնային առաջադրանք է տրվում նաև դասադրքի նկարների, աղյուսակների ու դժապատկերների վերաբերյալ: Այդ առաջադրանքը կատարելիս աշակերտը սովորում է կարդալ, հասկանալ ու քաջատրել նկարը և բանավոր ու դրավոր շարադրել նրա բովանդակությունը: Իսկ դիտելով ու քաջատրելով աղյուսակներն ու դժապատկերները՝ աշակերտն ավելի կոնկրետ ու ամբողջական պատկերացում է կազմում բերականական նյութի, նրա առանձին պահերի ներքին կապի, ուղղադրական, բառակազմական, ձևաբանական, շարահյուսական ու կետադրական կանոնների մասին: Բացի դրանից, տանն աշակերտները իրենք ևս պատրաստում են դժապատկերներ, աղյուսակներ, նկարներ և այլ ղեկական պարագայներ:

Ինչպես ասվեց, հայտց լեզվի մեթոդիկան հաստատապես խորրոխվում է դիալեկտիկական տրամաբանության վրա՝ որպես իր մեթոդաբանական հիմքի: Ուստի նա ոչ միայն որոշում է դասավանդման մեթոդներն ու հնարքները, այլև ցույց տալիս տրամաբանական մտածողության ձևերի ու եղանակների նշանակությունը

ուսուցման համար: Սակայն ոմանք, շփոթելով տրամաբանական ըմբռնումները մեթոդական հասկացությունների հետ, ուսուցման մեթոդներ են համարում նաև աբստրակցիան ու մակաձուլը (ինդուկցիա և դեդուկցիա)¹, վերլուծումն ու համադրումը (անալիզ և սինթեզ), մի բան, որ հիմնովին սխալ է, անընդունելի: Եվ ահա թե ինչու:

Մտածողությունն արդասիր է մարդկային ուղեղի վերլուծական ու համադրական գործունեության: Ըստ որում, վերլուծման միջոցով առարկան կամ երևույթը տրոհվում է առանձին բաղադրամասերի, իսկ համադրման շնորհիվ այդ բաղադրամասերը միավորվում են դարձյալ մեկ ամբողջության մեջ: Այսպիսով, վերլուծումն ու համադրումը իրականության իմացության մեջ հանդես են գալիս որպես տրամաբանական մտածողության եղանակներ, հետևաբար ուսուցման մեթոդներ լինել չեն կարող:

Մեթոդիստ-մանկավարժները, վերլուծումն ու համադրումն ընդունելով իբրև ուսուցման մեթոդներ, հաճախ դրանք արհեստականորեն անջատում են իրարից: Մինչդեռ վերլուծումն ու համադրումը, լինելով տրամաբանական մտածողության եղանակներ, անբաժանելի են, անանջատելի:

Ըստ վ. Ի. Լենինի հայտնի գրույթի՝ իրականության ճանաչողության ընթացքում անցում է կատարվում կենդանի հայեցողությունից դեպի վերացական մտածողություն և դրանից էլ՝ դեպի գործնականություն: Կենդանի հայեցողությունը իրականության ղգայական ճանաչողությունն է, որ կատարվում է ղգայությունների, ընկալումների և մտապատկերների միջոցով: Վերացական մտածողությունն էլ իրականության տրամաբանական ճանաչողությունն է, որի ձևերն են հասկացողությունները, դատողությունները և մտահանգումները: Ըստ որում, մտահանգումները կատարվում են երկու կերպ՝ արտաքին ու մտկածման միջոցով: Հետևաբար, արտաքինում ու մտկածմամբ տրամաբանական մտահանգման ձևեր են, ուստի դրանք մեթոդական եղանակներ չեն շփոթիլ չի կարելի:

Մեթոդիստ-մանկավարժները, արտաքինում ու մտկածմամբ

¹ Ա. Գալիլեյան, Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1954, էջ 162:

Համարելով ուսուցման մեթոդներ, դրանք նույնպես հեշտությամբ անհատում են միմյանցից: Այնուհետև նրանք արտածումը կիրառելի են համարում ցածր, իսկ մակածումը՝ բարձր դասարաններում¹: Մինչդեռ արտածումը և մակածումը գտնվում են սերտ փոխկապակցության մեջ: Ֆ. Էնգելսը գրում է. «Անմտություն Հեկկելի մոտ, ինդուլցիան ընդգծեմ գեղուլցիայի: Կարծես թե գեղուլցիան = չէ մտահանգման, հետևաբար, ինդուլցիան էլ մի ուրոշ գեղուլցիա է»²: Այնուհետև՝ «Ինդուլցիան ու գեղուլցիան միմյանց հետ կապված են նույնպես անհրաժեշտաբար, ինչպես որ առաջիկա և սինթեզը, փոխանակ նրանցից մեկը միակողմանիորեն երկինք բարձրացնելու մյուսի հաշվին, պետք է աշխատել չորաբանչյուրը կիրառել իր տեղում: Իսկ դրան հասնել կարելի է այն գեղարվեստ միայն, երբ աչքաթող շարվի նրանց կապը միմյանց հետ, նրանց փոխադարձ լրացումը միմյանց»³:

Արտածումն ու մակածումը, ինչպես նաև վերլուծումն ու համադրումը, որպես տրամաբանական մտածողության ձևեր ու եղանակներ, սերտ փոխկապակցությամբ կիրառվում են գիտական հետազոտության մեջ: Նրանք այդպիսի փոխկապակցությամբ զործադրվում են նաև ուսուցման մեջ, բայց ոչ թե իբրև դասավանդման մեթոդներ ու հնարքներ, այլ որպես տրամաբանական մտածողության ձևեր և եղանակներ:

Ուսուցման ընթացքում մեթոդներն ու հնարքները հերթադառնում, շարունակում ու լրացնում են միմյանց: Դիցուք 7-րդ դասարանում սկսվում է «Կապ» թեմայի ուսուցումը: Առաջին դասին զաղափար է տրվում կապի մասին: Ուսուցիչը աշակերտներին դրատախառակի վրա գրել է տալիս այսպիսի նախադասություններ.

Զմրուխտյա գետակի վրա մի խեղճ ջրաղաց կար: Զրաղացի դռան առջև, կանաչ ուռենու տակ, թիկն էր տվել ջրաղացպանը և շիբուխը զոհ ծխում էր:

Ուսուցչի հանձնարարությամբ աշակերտները, որոշելով խոս-

¹ Մ. Գապարյան, Քերականության և ուղղագրության ուսուցումը տարրական դասարաններում. Երևան, 1954, էջ 271:

² Ֆ. Էնգելս, Բնության դիալեկտիկա, Երևան, 1954, էջ 252:

³ Նույն աեղում, էջ 253—254:

քի մասերը, բացատրում են՝ զետակ, ջրաղաց, դուռ, ուռնի, ջրաղացպան, շիբուխ բառերը գոյականներ են, ցույց են տալիս առարկա, զմրուխտյա, խեղն, կամաչ, գոն բառերը ածականներ են, ցույց են տալիս որպիսություն, հատկություն, կար, տվել էր, ծխում էր բառերը բայ են, ցույց են տալիս առարկայի գործողություն:

Այս խոսքի մասերը աշակերտներին ծանոթ են, ուստի կարողանում են դրանք որոշել ու բացատրել: Մինչդեռ վրա, տակ, առջև բառերը, որպես խոսքի մաս, նրանք դեռ չգիտեն: Այդ բառերն էլ բացատրում է ինքը՝ ուսուցիչը: Առաջին նախադասության մեջ վրա բառը զետակ բառը կապում է կար ստորոգյալին և նրա հետ միասին կազմում է ստորոգյալի լրացում: Երկրորդ նախադասության մեջ առջև, տակ բառերը դռան, ուռնի բառերը կապում են թիկն էր տվել ստորոգյալին և նրանց հետ դառնում են ստորոգյալի լրացում:

Այսպիսի մեկնաբանումից հետո ուսուցիչը, կատարելով մասհանդում, ձևակերպում է հետևյալ սահմանումը.

Այն բառերը, որոնք զուգում կապվող բառի վրա, նրա հետ միասին դառնում են լրացում, կոչվում են կապեր:

Ուրեմն, վրա, տակ, առջև բառերը կապեր են:

Ուսուցիչը աշակերտներին դրատախտակի վրա գրել է տալիս նաև այսպիսի նախադասություններ.

Գրքերը անփուլթ թափված էին հատակին:

Դարեգինը դրանք տեղավորեց պահարանում:

Ուսուցչի հանձնարարությամբ աշակերտները, վերլուծելով այդ նախադասությունները, որոշում են, թե բառերը ինչ հոլովներով են գործածված: Նրանք բացատրում են, որ առաջին նախադասության մեջ գրքերը ենթակա է, գործածված է ուղղական հոլովով, իսկ հատակին բառը քափված էին ստորոգյալի լրացում է, գրված է տրական հոլովով: Երկրորդ նախադասության մեջ Դարեգինը ենթակա է, գործածված է ուղղական հոլովով, իսկ պահարանում բառը տեղավորեց ստորոգյալի լրացումն է, գրված ներգոյական հոլովով:

Ինքը՝ ուսուցիչը, մեկնաբանում է, որ եթե հանենք հատակին, պահարանում բառերի հոլովական վերջավորությունները, այսինքն՝

ին, ում մասնիկները և փոխարենը դենք կապեր, դարձյալ ստորոգյալի լրացման դեր կկատարեն:

Գրքերը անփուլթ թափված էին հատակի վրա:

Գարեգինը դրանք տեղավորեց պահարանի մեջ:

Այսպիսով, կապերը արտահայտում են հոլովական իմաստներ, կատարում են հոլովական վերջավորությունների դեր և կապվող բառերի հետ միասին դառնում են ստորոգյալի լրացում: Առաջին նախադասության մեջ վրա կապը հատակի կապվող բառի հետ դառնում է քափված էին ստորոգյալի լրացում: Իսկ երկրորդ նախադասության մեջ արդեն մեջ կապը պահարանի կապվող բառի հետ կատարում է տեղավորեց ստորոգյալի լրացման դեր: Ըստ որում, կապերը կատարելով հոլովական վերջավորությունների դեր, չեն հոլովվում և առանձին վերցրած նախադասության անդամ չեն լինում: Կապերը նախադասության անդամ են դառնում կապվող բառերի հետ միասին:

Այնուհետև ուսուցիչը բացատրում է, որ կապերը դրվում են կապվող բառերից թե՛ առաջ և թե՛ հետո: Ըստ որում, կապվող բառերից առաջ դրվող կապերը կոչվում են նախադրություններ: Իսկ կապվող բառերից հետո դրվող կապերը կոչվում են ետադրություններ, օրինակ.

Մայրը ձեռքերը պարզեց դեպի որդին,

Մոտեցավ և նրան առավ իր գրկի մեջ:

Առաջին նախադասության մեջ դեպի բառը նախադրություն է, որդին կապվող բառի հետ դրված է որպես պարզեց ստորոգյալի լրացում: Երկրորդ նախադասության մեջ մեջ կապը ետադրություն է, գրկի կապվող բառի հետ դորժածված է որպես առավ ստորոգյալի լրացում:

Նախադրություններ են՝ դեպի, հանուն, նախան, բացի, իբրև, առանց, մինչև և այլն:

Ետադրություններ են՝ համար, միասին, մինչև, շնորհիվ, պես, շուրջ, փոխանակ, մոտ, մեջ, վրա, տակ և այլն:

Նյութի հաղորդումից հետո, ուսուցչի պատվերով, աշակերտները կարդում են հայոց լեզվի դասագրքի 386-րդ վարժության երկրորդ բնագիրը, որոշում են կապերն ու նրանց տեսակները և

սով դարձրին դեպի Արարատյան դաշտ, դեպի Մասիս: Քեռի Հար-
զոն, մեծ ձեռքը սարածելով օդի մեջ, մրմնջաց.

— Ըհը, հա, էրկիր, մռնիմ ուրին...

Ու վերջին անգամ մի պայծառացած հայացքով երկար, երկար
նայեց այն կողմը, ասպա ծանր խորդյուն արձակելով, խաղաղ հան-
դավ, բայց աչքը կարոտով հառած դեպի երկիր, դեպի Սասնա հե-
ռավոր լեռները...» (Ըստ Ս. Տարոնցու):

Ինչպես ցույց է տալիս «Գաղափար կապի մասին» նյութի
անցման թեկուղ հակիրճ նկարագրումը, ուսուցման ընթացքում
կարելի է սերտ փոխկապակցությամբ գործադրել ինչպես բազմա-
դան մեթոդներ ու հնարքներ, այնպես էլ տրամաբանական մտա-
ծողությունների ձևեր ու եղանակներ, իհարկե, առանց դրանք միմյանց
հետ շփոթելու:

5. ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՁԵՎԵՐԸ

Ուսուցումը իր ոլորտի մեջ ընդգրկում է ինչպես դասարանա-
յին, այնպես էլ տնային և արտադասարանային աշխատանքը:
Ուսուցման ոլորտում պլանավորել դասարանային աշխատանքն է:
Տնային աշխատանքը նրա անմիջական շարունակությունն է, իսկ
արտադասարանային աշխատանքը՝ օժանդակ գործոնը:

Դասարանային աշխատանքի կազմակերպման հիմնական ձևը
դասն է, որն իր շատ երկարամյա գոյության ընթացքում թեպետ
ինթարկվում է բազում փոփոխումների, բայց միշտ էլ մնում է որ-
պես ուսուցման կազմակերպման հիմնական ձև:

Հայաստանում, դեռ վաղ միջնադարում ուսուցումը տարվում
էր խմբային և անհատական կերպով: Այսպես, Ներսես Մեծը
(353—373 թթ.) իր հիմնած մասնահատուկ դպրոցում ավելի ընդու-
նակ պատանիներին, որոնք կոչվում էին ձեռնասուներ, պարսպում
էր անհատական կարգով: Ուսումն ավարտելուց հետո Ներսես Մեծը
նրանց նշանակում էր գլխավորապես իր օգնականներ:

Մասնահատուկ դպրոցը շարունակում է մնալ նաև Ներսես
Մեծից հետո: Նրանում խոր ու լայն պատրաստություն էր տրվում
այս կամ այն մասնագիտությունից, ասենք, փիլիսոփայությունից,
ճարտասանությունից, քերականությունից, երաժշտությունից, զբո-
լության արվեստից և այլն: Մասնահատուկ դպրոցում պարսպում

էր նշանաւոր, բանիմաց ու փորձաւոր ուսուցիչ, որն իր սաներին մասնագիտացնում էր մեկ կամ մի քանի գիտութեան մեջ:

Միսրոսյ Մաշտոցի ժամանակաշրջանից սկսած՝ հայոց դպրոցներում աշակերտներն իրենց տարիքին ու զարգացման մակարդակին համապատասխան ըստանվում էին առանձին խմբերի՝ դասարաններ: Այդ կարգը, այսինքն՝ խմբային ուսուցումը, շարունակվում է մինչև ուշ միջնադարը:

Հին ձեռագրերի հետ պահպանվել են մի շարք նկարներ, որոնք կոնկրետ պատկերացում են տալիս միջնադարյան դպրոցներում ուսուցման ընթացքի վերաբերյալ: Նկարներից մեկում պատկերված է աւտնին դասատունը, ուր ուսուցիչը նստած է աթոռի վրա՝ մի ձեռքին ճիպոտ, մյուս ձեռքին պնակիտ, նրա դիմաց կանգնած են երկու աշակերտ՝ մեկը պատասխանելիս, մյուսը շոքած սպասելիս: Մի այլ նկարում պատկերված է վանական դպրոցի դասարանը. ուսուցիչը բազմած է աթոռին, աջ ձեռքին՝ գրիչ, ձախ ձեռքին՝ մատչան, իսկ աշակերտները նստած են ծնրադիր, մեկը պատասխանում է, իսկ մյուսները ունկնդրում ու հետևում են նրան: Եվ վերջապես մի ուրիշ նկարում էլ պատկերված է Գրիգոր Տաթևացին՝ ձեռքերը դրած զաւազանի բռնակոթին, իսկ նրա շուրջն աշակերտները կիսաբոլոր նստած, խորին ակնածանքով նայում են ու լսում իրենց իմաստուն ուսուցչին:

Ինչպես էր ընթանում դասը բարեկարգ վանական դպրոցում: Ուսուցիչն աշակերտներին ամենից առաջ հաղորդում, կարդում ու բացատրում էր նյութը և հանձնարարում էր այն սովորել ինքնուրույնորեն: Հաջորդ դասին նա կատարում էր հարցում: Աշակերտները նախ վերարտադրում, կարդում ու բացատրում էին նյութը, ապա պատասխաններ էին տալիս ուսուցչի առաջադրած հարցերին: Ըստ որում, ուսուցիչը հարցեր տալիս էր ոչ թե նյութի առանձին բաղադրամասերի հաջորդականութեամբ, այլ խառն դասավորութեամբ, որպեսզի աշակերտները դամբած չմնային նրան:

Բարձրագույն ուսումնարանում, հատկապես համալսարանում, ուսուցման հիմնական մեթոդը դասախոսութունն էր: Ըստ որում, դասախոսը շարադրում էր ուսումնական դասընթացի որևէ թեման՝ համակարգված գիտելիքներ հաղորդելով նրա վերաբերյալ: Նյութը շարադրելիս դասախոսը հրեման մեկնաբանում էր, պատմում, նըշարադրելիս դասախոսը հրեման մեկնաբանում էր, պատմում, նըշարադրում, հրեման էլ մեջբերումներ կատարում, ընթերցում, ա-

ղեկություններ հաղորդում: Բացի դասախոսությունից, համալսարանում տեղ էր տրվում բանավեճին, մանավանդ հետախուզական, որոնողական աշխատանքին: Դասախոսի պատվերով աշակերտը ինքնուրույնորեն ուսումնասիրում էր նյութը, աշխատում օրնիբուն, կարգում բազմաթիվ աղբյուրներ, կատարում որոնումներ ու պլյուս/մինուսներ: Աշխատանքն ավարտելուց հետո աշակերտը նախ հաշիվ էր տալիս ուսուցչին, ապա հանդես գալիս դասարանում՝ հաղորդելով իր հետազոտման, հետախուզման վերջնարդյունքը:

Միջնադարյան դպրոցում ևս դասի հաջողութունը կախված էր լավ ուսուցչից: Իսկ այն ժամանակ եղել են այդպիսի ուսուցիչներ: Վերջիններ հայերենի առաջին ուսուցչին՝ Մեսրոպ Մաշտոցին: Նրա ամենասիրելի աշակերտներից մեկը՝ Մովսես Նորինացին, գրում է, որ իրենց ուսուցիչը օժտված էր մարդկային բոլոր բարեմասնություններով: Նրան խորթ էին ամբարտավանությունն ու մարդահաճությունը: Նա մարմնով փառահեղ էր, ռենկի բեղմնավոր միտք, խոսքով պայծառ էր, սովորություններով՝ անման, խորհրդով՝ մեծ, հավատով՝ ուղիղ, հույսով՝ համբերող, սիրով՝ անկեղծ, ուսուցանելիս՝ անձանձրույթ: Նա ոչ թե սովորեցնում էր որպես արվեստ, այլ աշակերտներին հոգի էր ներշնչում իբրև առաքյալ, — ասում է Մ. Նորինացին:

Գ. Տաթևացու ժամանակակիցներն իրենց հիշատակարաններում գրում են, որ իր մշակած սկզբունքներն ու մեթոդներն առաջինն ինքն էր կիրառում և ստուգում ուսուցման մեջ: Որպես կանոն, մինչև դասավանդումը նա շատ հանգամանորեն հետազոտում էր նյութը, առանձնացնում էր էականը ոչ էականից, հիմնականը՝ երկրորդականից, որոշում էր իր ասելիքն ու գործադրելիք մեթոդական եղանակը: Գ. Տաթևացին նյութը հաղորդում էր զլխավորապես դասախոսական եղանակով, բայց հարկ եղած դեպքում տեղ էր տալիս նաև զրուցատրությանն ու հարցատրությանը: Նա խոսում էր պարզ, հասկանալի, ճարտար ու գեղեցիկ և իր բովանդակալից ու հմայիչ խոսքով դիրում, զրավում էր ունկնդիրներին, մեծագույն հաճույք ու հիացմունք պատճառում նրանց: Եվ բանն այն է, որ Գ. Տաթևացին այդ կերպ դասավանդում էր մի շարք դժվարին առարկաներ՝ փիլիսոփայություն, քերականություն, ճարտասանություն, գրչություն և այլն:

Հայ միջնադարյան համալսարանները գործում են մինչև 15-րդ

դարը, իսկ վանական դպրոցները՝ մինչև 19-րդ դարի կեսերը: Վանական դպրոցներում աշակերտները դարձյալ բաժանվում էին խմբերի, իսկ ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման հիմնական ձևը գլխավորապես դասն էր: Առաջին դպրոցները, որոնք շարունակում են գործել վարժապետների ու քահանաների տներին կից, իրենց գոյությունը պահպանում են նաև 19-րդ դարում: Այդ դպրոցները շատ պատկերավոր կերպով նկարագրել են հայ աւականավոր գրողներ Բաֆֆին (Տեր-Թոգիկի դպրոցը), Պ. Պոռշյանը (Շապուհ վարժապետի դպրոցը), Ալ. Շիրվանզադեն (Սարգիս վարժապետի ուսումնարանը) և ուրիշներ: Բաֆֆու նկարագրած ուսումնարանի ոգին տիրում էր նաև մյուս առաջին դպրոցներում, ուստի դրանք, նրա դիպուկ արտահայտությամբ, կոչվում են տեր-թոգիկյան դպրոցներ:

Եվրոպական հրկրների միջնադարյան դպրոցներում սլաւոնականները նույնպես տարվում էին խմբային և անհատական կերպով: Մի դեպքում ուսուցիչը պարապում էր ամբողջ խմբի՝ դասարանի հետ: Մյուս դեպքում նա նույն խմբի աշակերտների հետ սլաւոպում էր անհատապես:

3. Ա. Կոմենսկին 17-րդ դարում, ամբողջապես փոխելով ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման միջնադարյան ձևը, սահմանում է իր դաս-դասարանային համակարգը, որն ավելի է կատարելագործում Կ. Ուշինսկին: Դաս-դասարանային համակարգը լայն տարածում է գտնում բոլոր հրկրների, դրանց թվում նաև Հայաստանի դպրոցներում: Այդ համակարգը մինչև այժմ էլ դեռ պահում է իր կենսունակութունը:

Որպես ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման հիմնական ձև՝ դասն ունի իր բազմազան տեսակները: Ըստ որում, դրանց դասակարգման համար նկատի են առնվում դասի նյութը, նպատակը, ուսումնական աշխատանքի մեթոդները և աշակերտների տարիքն ու զարգացման մակարդակը:

Այդ մանկավարժական պահանջները ելակետ են դառնում նաև դասերի կառուցման համար: Ուստի դասի կառուցումը առհասարակ համապատասխանում է նրա տեսակին: Սակայն, նայած դասի պահերի առաջնական դասավորմանը, նույն տեսակի դասը կարող է ունենալ կառուցվածքային մի քանի տարբերակ: Այսպիսով, դասի տեսակն ու կառուցվածքը, սերտորեն կապված լինելով միմ-

յանց, միաժամանակ ունին նաև իրենց առանձնահատկությունները: «Դասերի կառուցման հարցը,— ասում է Ի. Կազանցը,— կարելի է ավելի ճիշտ լուծել միայն դասերի նպատակների ու բովանդակության, աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունների և աշխատանքի մեթոդների հաշվառմամբ... Դրանք, բոլորը միասին վերցրած, որոշում են ամեն մի դասի կառուցվածքը: Խոսելով դասի կառուցվածքի մասին՝ մենք պետք է նկատի առնենք նաև դասերի դասակարգման հարցերը, դասի յուրաքանչյուր տեսակի բնութագրումն՝ առանձին վերցրած: Ամեն մի դաս, ինչ տեսակի էլ որ լինի, նույնպես կառուցվում է ընդհանուր պահանջների հիման վրա...»¹:

Նկատի առնելով դասերի նկատմամբ ներկայացվող մանկավարժական պահանջները՝ դրանք կարելի է դասակարգել այսպես.

1. Նոր նյութի անցման դաս:
2. Նախորդ նյութի հարցման դաս:
3. Համակցված դաս:
4. Անցած նյութի ամրակայման դաս:
5. Կրկնության դաս:
6. Դրավոր աշխատանքի դաս:

Նոր նյութի անցման դասն ընդգրկում է ուսուցման առաջին երկու փուլերը՝ նրա հաղորդումն ու ամրակայումը: Այս դասատեսակի կառուցվածքը մայրենի լեզվի որոշ մեթոդական ձեռնարկներում տրված է հետևյալ կերպ.

ա) Կազմակերպական պահ		2 րոպե
բ) Տնային աշխատանքի ստուգում		6 »
գ) Նոր նյութի հաղորդման նախապատրաստում		7 »
դ) Նոր նյութի հաղորդում, եզրակացություն և սահմանումներ		10 »
ե) Դասադրքի օգտագործում		5 »
զ) Վարժություններ		10 »
է) Տնային հանձնարարություն և նրա կատարման բացատրություն		5 »

Նոր նյութի հաղորդման դասի այս սխեման բավական հին է, ունի մերժելի կողմեր: Այսպես, կազմակերպական պահն ընդհա-

¹ И. Н. Казанцев, Урок в советской школе, Москва, 1956, стр. 111.

նուր է բոլոր տեղակի դասերի համար: Բացի դրանից, նա չի վերաբերում դասի բուն ընթացքին: Ուստի այդ պահը միանգամայն ավելորդ է նոր նյութի անցման և առհասարակ որևէ տեղակի դասի կառուցվածքում:

Տնային աշխատանքի ստուգումից անմիջապես հետո վերնագրվում է նյութը, և պարզաբանվում նրա ավանդման նպատակը, մի բան, որ իսպառ բացակայում է վերը բերված սխեմայում: Այնուհետև հաղորդվում է նոր նյութը, թարմացվում ու նրա հետ կապակցվում է հին նյութը, կատարվում է մտահանգում, և արտածվում ու սահմանվում է քերականական կանոնը: Ըստ որում, այդ ամենը կազմում է մեկ ամբողջություն, ուստի և կարելի է դնել մեկ խորագրի տակ՝ ընդ նյութի հաղորդում:

Նոր նյութի հաղորդմանը հաջորդում է նրա ամրակայումը, որը կատարվում է ոչ միայն վարժությամբ, այլև հարցուպատասխանի միջոցով: Դրա համար էլ դասի այդ պահը հարկավոր է անվանել ընդ նյութի ամրակայում:

Դասի կառուցվածքում դասագրքի օգտագործման վերաբերյալ կետը բոլորովին ավելորդ է: Դասագրքի օգտագործումը դասի ընթացքում առանձին պահ չի կազմում: Նա կարող է օգտագործվել թե՛ վարժություն կատարելիս, երբ ընթերցվում են նրա բնագիրն ու առաջադրանքները, և թե՛ տնային առաջադրանքի հանձնարարման ժամանակ, երբ կարիք է լինում բացատրել առանձին քերականական կանոնների սահմանումները, մեկնաբանումների դժվար հասկանալի տեղերը, օգտագործված օրինակները և այլն:

Միանգամայն ավելորդ է, ձևական և նույնիսկ անիրագործելի դասաժամի բույներին ստույգ բաշխումը դասի առանձին պահերի վրա: Անշուշտ, նախապես հարկավոր է կանխատեսել, թե դասի որ պահին քանի բույն հատկացնել, բայց դա կարելի է անել մոտավորապես, այլ ոչ թե մաթեմատիկական ճշտությամբ, ինչպես այդ արված է վերոհիշյալ սխեմայում: Նման բաշխումը ուսուցչին ոչ միայն չի օգնում, այլև դնում է կաշկանդող շրջանակի մեջ, նրան զրկում է նախաձեռնությունից:

Հայոց լեզվի ուսուցմանը հատկացվող նոր նյութի անցման դասը ավելի նպատակահարմար է կառուցել այս կերպ.

1. Դասի նյութի վերնագրում և նպատակի պարզաբանում:
2. Նախորդ տնային առաջադրանքի ստուգում:

3. Նոր նյութի հաղորդում:

4. Նոր նյութի ամրակայում:

5. Նոր տնային առաջադրանքի հանձնարարում:

Այսպիսի կառուցվածքի դեպքում ի՞նչ ընթացք կունենա նոր նյութի անցման դասը: Դիցուք, 5-րդ դասարանում ավանդվում է «Գոյականների հալոլումները» ենթաթեման: Նախորդ դասին ավարտվում է «Գոյականի հոլովումը» ենթաթեմայի ուսուցումը: Դասի վերջում ուսուցիչը աշակերտներին, որպես տնային առաջադրանք, հանձնարարում է հայոց լեզվի դասագրքի 64-րդ վարժության բնագրից արտագրել ու հոլովել հետևյալ բառերը՝ հող, խրճեհեղի, մայր, հոգատարություն և այլն: Դասի նյութի վերնագրումից և նպատակի պարզաբանումից հետո, ուսուցչի պատվերով, աշակերտները վերհիշում են, թե ինչ են գոյականի հոլովներն ու հոլովումը. նրանք բացատրում են, որ նախադասության մեջ գոյականի ընդունած յուրաքանչյուր ձև կոչվում է հոլով, իսկ նրա բոլոր ձևափոխումները միասին՝ հալոլում:

Ուսուցիչը աշակերտներին զրատախոտակի վրա գրել է տալիս մի քանի բառերի հոլովաձևերը, այսպես.

Ուղղական	հող(ը)	հողեր(ը)	խնձորենի(ն)	խնձորենիներ(ը)
Հայցական				
Սեռական	հողի(ն)	հողերի(ն)	խնձորենու(ն)	խնձորենիների(ն)
Տրական				
Բացառական	հողից	հողերից	խնձորենուց	խնձորենիներից
Գործիական	հողով	հողերով	խնձորենիով	խնձորենիներով
Ներգոյական	հողում	հողերում	խնձորենիում	խնձորենիներում

Աշակերտների ուշադրությունը բեռնելով այդ օրինակների վրա՝ ուսուցիչը բացատրում է, որ տարբեր գոյականների նույն հոլովը կազմվում է տարբեր ձևերով: Դա նկատվում է գլխավորապես եզակի սեռական-տրական հոլովում, օրինակ՝ հող գոյականի եզակի սեռական-տրական հոլովը կազմվում է ի, իսկ խնձորենի գոյականի նույն հոլովը՝ ու վերջավորությամբ: Գոյականների եզակի սեռական-տրական հոլովը կազմվում է նաև այլ վերջավորություններով, օրինակ՝ նուր-նուր, ժամ-ժամվա, բույր-բույր, Արմենենք-Արմենենք: Որոշ գոյականների եզակի սեռական-տրա-

կան հոլովը կազմվում է ոչ թե վերջավորության, այլ նրանց ներսում երկհնչյունի կամ ձայնավորի փոփոխմամբ, օրինակ՝

եղբայր-եղբուր, տուն-տան, ազատություն-ազատության և այլն:

Այսպիսի մեկնաբանումից հետո ուսուցիչը եղրակացնում է, որ գոյականների հզակի սեռական-տրական հոլովն ունի տարբեր ձևեր, որոնք հանդես են գալիս որպես նրա տարատեսակներ: Նա հենց դրանից էլ բխեցնում է հետևյալ սահմանումը.

Գոյականների հոլովման տեսակները կոչվում են հոլովումներ:

Այնուհետև ուսուցիչը գաղափար է տալիս հոլովիչների և արտաքին ու ներքին հոլովումների մասին: Նա աշակերտներին գրատախտակի վրա գրել է տալիս հետևյալ օրինակները, իսկ մյուսներին պատվիրում է դրանք արտագրել իրենց տետրերում.

Ուղղ.	սար(ը)	գինի(ն)	ծոռ(ը)	տարի(ն)	քույր(ը)	Աշոտենք
Հայց.						
Սեռ.	սարի(ն)	գինու(ն)	ծոռան(ը)	տարվա	քրոջ(ը)	Աշոտենց
Տրակ.			ծոռի(ն)			
Բացառ.	սարից	գինուց	ծոռից	տարուց	քրոջից	Աշոտենցից
Գործ.	սարով	գինով	ծոռով	տարով	քրոջով	Աշոտենցով
Ներգ.	սարում			տարում		

Ուսուցիչը այս օրինակի հիման վրա բացատրում է, որ գոյականների հզակի սեռական-տրական հոլովաձևը կազմվում է ի, ու, աև, ոջ, վա, ց վերջավորություններով: Ուստի դրանք համարվում են հզակի սեռական-տրական հոլովի վերջավորություններ:

Ուսուցիչը աշակերտներին գրատախտակի վրա գրել է տալիս նաև հետևյալ օրինակները, որոնք նույնպես արտագրում են իրենց տետրերում:

Ուղղակաճ	մայր(ը)	անկյուն(ը)	գիտություն(ը)	շուն(ը)
Հայցակաճ				
Ուղղակաճ	մոր(ը)	անկյան(ը)	գիտության(ը)	շան(ը)
Տրակաճ				

Քացառական	մորից	տնկչունից	գիտությունից	շնից
Գործիական	մորով	տնկչունով	գիտությունով	շնով
Ներգոյական		տնկչունում		

Ուսուցիչը այս օրինակի հիման վրա էլ ցույց է տալիս, որ գոյականների եզակի սեռական-տրական հոլովածքը կազմվում է նաև ու և ա ձայնավորների միջոցով, այսինքն՝ առանց վերջավորության փոփոխման: Ուստի դրանք անվանվում են եզակի սեռական-տրականի հոլովիչներ:

Շարունակելով իր մեկնաբանումը՝ ուսուցիչը նշում է, որ գոյականների եզակի սեռական-տրական հոլովի ի, ու, ան, ոջ, վա, ց, ո, ա վերջավորությունները կոչվում են հոլովիչներ: Դրանց համապատասխան հայերենում կան ի հոլովում, ու հոլովում, ան հոլովում և այլն: Ըստ որում, վերջավոր ձևերով կազմվող հոլովումները կոչվում են արտաքին հոլովում: Անվերջավոր ձևերով կազմվող հոլովումները կոչվում են ներքին հոլովում: Արտաքին հոլովումներն են՝ ի, ու, ան, ոջ, վա, ց: Ներքին հոլովումներն են՝ ա, ո:

Նյութի հաղորդումից հետո՝ ուսուցչի հանձնարարությամբ, աշակերտները կարգում են հայոց լեզվի դասագրքի 66-րդ վարժության բնագիրը և որոշում գոյականների հոլովումները: Բացի դրանից, նրանք առանձին-առանձին արտագրում են տարբեր հոլովումների ենթակա գոյականները:

Ի — սարի, վարդի,

Ու — ընկերուհու, աչդու, թագուհու,

Ան — նռան, շարժման, դարնան,

Ոջ — ընկերոջ

ՎԱ — ձմեռվա, առավոտվա

Ց — Մեծիւմանց

Ո — հոր, եղբոր, հորեղբոր

Ա — արյան, զորասյան, մենության, բժշկության

Վարժությունից հետո ուսուցիչը հաղորդված նյութը ամրակայում է նաև հարցուպատասխանի միջոցով: Նա ամրողջ դասարանին ուղղում է այսպիսի հարցեր՝ ա) ինչպե՞ս են հոլովվում տարբեր, ալալան գոյականները, բ) ո՞ր հոլովում է հատկապես

երևում գոյականների տարբերությունը, գ) ինչպե՞ս է կոչվում ե-
զակի սեռական-տրական հոլովի յուրաքանչյուր ձևը, դ) ինչպե՞ս
են կոչվում գոյականների հոլովման տեսակները, ե) որո՞նք են ե-
զակի սեռական-տրական հոլովի վերջավոր և անվերջավոր ձևերը,
զ) ի՞նչ անուններ են կրում գոյականների հոլովումները, է) քա-
նի՞ խմբի են բաժանվում հոլովումները:

Աշակերտներն այս հարցերին պատասխանելիս օգտագործում
են գրատախտակին դրված օրինակները: Բացի դրանից, նրանք
բերում են նաև ինքնուրույն օրինակներ: Հարցուպատասխանից հե-
տո ուսուցիչը, անհրաժեշտության դեպքում, տալիս է լրացուցիչ
պարզաբանումներ: Իսկ դասի վերջում նա աշակերտներին հանձ-
նարարում է տանը սովորել հայոց լեզվի դասագրքի «Հոլովումներ»
հատվածը, եզակի ու հոգնակի թվով հոլովել հետևյալ բառերը՝ հո-
լովված ձևերը գրելով տետրերում՝ գետ, որդի, տաբի, գառ, կին,
մայր, կազմակերպություն:

Նախորդ նյութի հարցման դասն ընդգրկում է նրա ուսուցման
վերջին երկու փուլերը՝ վերարտադրումն ու ամփոփումը: Սկզբում
ստուգվում է տնային դրավոր առաջադրանքը, իսկ հետո նախորդ
նյութը վերարտադրվում է գլխավորապես վերապատմման միջո-
ցով: Նթի նյութը ծավալուն է, բաժանվում է առանձին ամբողջա-
կան մասերի, որոնցից յուրաքանչյուրը վերապատմում է մեկ ա-
շակերտ: Իսկ եթե նյութը փոքրածավալ է, առանձին մասերի չի
բաժանվում, այն վերապատմում է աշակերտներից մեկը: Երկու
դեպքում էլ աշակերտները բացատրում են նյութը, կատարում են
մտահանգումներ, ասում են քերականական կանոնների սահմա-
նումները, բերում են համապատասխան օրինակներ և այլն: Հարկ
եղած դեպքում ուսուցիչը պատասխանող աշակերտներին տալիս է
լրացուցիչ հարցեր: Եվ եթե նրանք չեն կարողանում պատասխան-
ներ տալ, ուսուցիչը նույն հարցերն ուղղում է դասարանին:

Նյութի վերարտադրմանը հաջորդում է նրա ամփոփումը, որը
կատարվում է գլխավորապես լրույցի միջոցով: Ուսուցիչը դասա-
րանին ուղղում է հիմնական հարցեր և ձգտում է աշակերտներից
ստանալ ամբողջական պատասխաններ: Նա ամփոփման պահին
աշակերտների տված թե՛ հաջող և թե՛ անհաջող պատասխանները
հաշվի է առնում ու գնահատում: Վերջում ուսուցիչը կատարում է

եղրամիակում, իսկ հարկ եղած դեպքում՝ հանձնարարում է լրացուցիչ առաջադրանք:

Այսպիսով, նախորդ նյութի հարցման դասն ունի այսպիսի կառուցվածք.

1. Նախորդ տնային դրավոր առաջադրանքի ստուգում:

2. Նախորդ նյութի վերարտադրում:

3. Նախորդ նյութի ամփոփում:

4. Կրացուցիչ տնային առաջադրանքի հանձնարարում:

Ինչ կերպ կկատարվի, ասենք, «Գոյականների հոլովումները» նյութի հարցումն ըստ այս կառուցվածքի: Ուսուցիչը նախ ստուգում է տնային դրավոր առաջադրանքը: Այնուհետև, նրա պատվերով աշակերտները մաս առ մաս վերապատմում են նախորդ նյութը: Նրանք բացատրում են, որ տարբեր գոյականների հոլովում են տարբեր ձևերով: Տարբեր են հատկապես գոյականների եզակի սեռական-տրական հոլովի ձևերը: Գոյականների հոլովման այդ տարբեր տեսակները կոչվում են հոլովումներ:

Այնուհետև աշակերտները, բերելով օրինակներ, ցույց են տալիս եզակի-տրական հոլովի վերջավորութունները՝ ի, ու, ան, վա, ոչ, ց, ո, ա, որոնք կոչվում են հոլովիչներ: Նրանք միաժամանակ նշում են, որ հոլովիչների անունները կրում են նաև հոլովումները, օրինակ՝ ի հոլովում, ու հոլովում, ո հոլովում, ա հոլովում և այլն:

Բացի դրանից, աշակերտները խոսում են նաև այն մասին, որ հոլովումները լինում են արտաքին և ներքին: Արտաքին հոլովման դեպքում փոխվում է բառի վերջավորութունը, նրան հոլովիչը ավելանում է վերջից, օրինակ՝ դաշտ-դաշտի, հայելի-հայելու, հետազոտում-հետազոտման և այլն: Միջնդեռ ներքին հոլովման դեպքում փոխվում է ոչ թի բառի վերջավորութունը, այլ նրա ներսի ձայնավորը կամ հրկհնչյունը, օրինակ՝ սյուն-սյան, մուկ-մուկեր, խիզախություն- խիզախության և այլն:

Նախորդ նյութի վերարտադրման վերջում աշակերտները եղրակացնում են, որ արդի հայերենն ունի ութ հոլովումներ, վեցը՝ արտաքին, հրկուսը՝ ներքին: Արտաքին հոլովումներն են՝ ի, ու, ան, վա, ոչ, ց: Ներքին հոլովումներն են՝ ո, ա:

Նախորդ նյութի ամփոփումը կատարվում է գլխավորապես զրույցի միջոցով: Ուսուցիչը դասարանին առաջարկում է այսպիսի

հարցեր. ա) ի՞նչ են ցույց տալիս գոյակաճանների հոլովումները, բ) որո՞նք են հոլովիչները, գ) ինչպիսի՞ հոլովումներ են լինում, դ) ի՞նչ տարբերություն կա հոլովումների և հոլովների միջև

Աշակերտներն աչգ հարցերին տալիս են հիմնավորված պատասխաններ, բերում են օրինակներ, ասում են որոշ մանրամասներ, կատարում են բաղդատումներ: Հարկ եղած դեպքում միջամշտում է ուսուցիչը: Ամփոփման վերջում նա աշակերտներին հանձնարարում է տնային առաջադրանք:

Համակցված դասը, բացի տնային աշխատանքից, ընդգրկում է նյութի ուսուցման հիմնական փուլերն այսպիսի հաջորդականությամբ՝ նախորդ նյութի վերարտադրումն ու ամփոփումը, նոր նյութի հաղորդումն ու ամրակայումը: Որոշ մեթոդական ձևեր կենսորում համակցված դասը ներկայացված է այսպիսի կառուցվածքով.

ա) Կազմակերպական պահ և տնային հանձնարարու-	
թյան ստուգում	3 րոպե
բ) Հին դասի հարցում և գնահատում	10 »
գ) Նոր նյութը հաղորդելու նախապատրաստություն	7 »
դ) Նոր նյութի հաղորդում, եզրակացություն և սահմանում	7 »
ե) Դասագրքի օգտագործում	5 »
զ) Վարժությունների նոր գիտելիքների շուրջ	10 »
է) Տնային հանձնարարություն	3 »

Համակցված դասի այս կառուցվածքը մի կատարյալ շփոթմունք է, նրանում ոչ մի բան իր տեղում չէ:

Նախ կազմակերպական պահը, ինչպես նշվեց, ավելորդ է, իսկ նրա հետ տնային հանձնարարությունյան ստուգման միացումը՝ աննպատակ: Բացի դրանից, տնային հանձնարարությունը որոշ չէ, այսինքն պարզ չէ՝ այն գրավոր է, թե՛ բանավոր: Համակցված դասի ժամանակ սկզբում ստուգվում է գրավոր, ապա բանավոր առաջադրանքը: Ըստ որում, բանավոր առաջադրանքը ստուգվում է նախորդ նյութի վերարտադրման ու ամփոփման ժամանակ: Մինչդեռ, գրավոր առաջադրանքը ստուգվում է դրանից առաջ և կազմում է համակցված դասի սկզբնական պահը:

Երկրորդ կետը՝ հին դասի հարցումն ու գնահատումը, բոլորովին սխալ է, ուղղակի անիմաստ: Դասի մեջ դասի հարցում ու գնահատում լինել չեն կարող: Ինքնին հասկանալի է, որ խոսքը վերաբերում է նախորդ նյութի վերարտադրմանը և աշակերտների գիտելիքների գնահատմանը: Նախորդ նյութի վերարտադրումը համակցված դասի ընթացքում առանձին փուլ է, հետևաբար՝ այն պետք է դնել առանձին կետի տակ: Մինչդեռ աշակերտների զնահատումը կատարվում է նախորդ նյութի թե՛ վերարտադրման և թե՛ ամփոփման փուլերում, ուստի այն առանձին կետի տակ դնելու հարկ չկա:

Երրորդ կետը՝ նոր նյութը հաղորդելու նախապատրաստություն, ավելորդ է: Նոր նյութի նախապատրաստումը սկստորեն կապված է նրա հաղորդման հետ, մտնում է նրա մեջ: Այդ պատճառով էլ նա առհասարակ դասի առանձին պահ լինել չի կարող: Ժիշտ կլինի նրա փոխարեն դնել նոր նյութի վերնագրումը և նպատակի պարզաբանումը, որ դուրս է գցված համակցված դասի այդ կառուցվածքից:

Չորրորդ կետը՝ նոր նյութի հաղորդում, կզրակացություն և սահմանում, ձգձգված է: Նոր նյութի հաղորդումն իր մեջ ընդգրկում է նրա ոչ միայն նախապատրաստումը, այլև բացատրումը, եզրահանգումը և քերականական կանոնի արտածումն ու սահմանումը:

Հինգերորդ կետը՝ դասադրքի օգտագործումը, ինչպես ասվեց, դասի առանձին պահ զարձնելու կարիք չկա, որովհետև այն հարկեղած դեպքում օգտագործվում է դասի ամենատարբեր պահերին:

Վեցերորդ կետը՝ վարժույթյուններ նոր դիտելիքների շուրջ, նույնպես ավելորդ է: Դրա փոխարեն պետք է դնել նոր նյութի ամրակայումը, որն իր մեջ ընդգրկում է նաև վարժույթյունների կատարումը:

Ավելի հանձնարարելի է համակցված դասի այսպիսի կառուցվածքը.

1. Նախորդ տնային դրավոր առաջադրանքի ստուգում:
2. Նախորդ նյութի վերարտադրում:
3. Նախորդ նյութի ամփոփում:
4. Նոր նյութի վերնագրում և նպատակի պարզաբանում:
5. Նոր նյութի հաղորդում:

6. Նոր նյութի ամրակայում:

7. Նոր տնային առաջադրանքի հանձնարարում:

Փորձենք ցույց տալ, թե ինչպիսին կլինի, ասենք, «Բայի անդեմ ձևեր» նյութն ուսուցանելիս համակցված դասը 6-րդ դասարանում: Սկզբում թարմացման ու խորացման կարգով ուսուցանվում են բայի դեմքը, թիվն ու ժամանակը, որոնց աշակերտները ծանոթ են դեռ 3-րդ դասարանից: Այնուհետև, նրանք, որպես նորություն, սովորում են բայի եղանակը: Այդ ամենից հետո ուսուցիչը՝ հայտնի լեզվի դասագրքի «Բայի դիմավոր ձևեր» հատվածն անցնելիս, կատարելով ամփոփում, նշում է, որ դործողության դեմք, թիվ, ժամանակ և եղանակ ցույց տվող բայերը կոչվում են բայի դիմավոր ձևեր, և որ դրանք նախադասության մեջ լինում են ստորոգյալ: Նյութի հաղորդմանը հաջորդում է նրա ամրակայումը, որը կատարվում է վարժության և հարցադասության միջոցով:

Ուսուցչի պատվերով աշակերտները կարդում են հայտնի լեզվի դասագրքի 228-րդ վարժության բնագիրը՝ վ. Դավթյանի ոտանավորը, որոշում են բայի դեմքը, թիվը, ժամանակն ու եղանակը, նրա պաշտոնը նախադասության մեջ: Այնուհետև, նրանք զրուցիք ընթացքում, պատասխանելով ուսուցչի հարցերին, բացատրում են, որ դիմավոր բայերն ունենում են դեմք, թիվ, ժամանակ և եղանակ, և որ դրանք նախադասության մեջ լինում են ստորոգյալ: Բացի դրանից, ինքնուրույնորեն կազմում են նախադասություններ, դրանք գրում են գրատախտակին և իրենց տետրերում՝ ընդգծելով բայի դիմավոր ձևերը:

Որպես տնային առաջադրանք՝ ուսուցիչը աշակերտներին հանձնարարում է սովորել դասագրքի «Բայի դիմավոր ձևեր» հատվածը և կատարել 230-րդ վարժությունը, որի առաջադրանքն է՝ զրել տպավորություններ գիտված հուշարձանի, թանգարանի, պատկերասրահի, ցուցահանդեսի, կինոնկարի վերաբերյալ՝ ընդգծելով բայի դիմավոր ձևերը:

Հաջորդ դասին ուսուցիչը նախ ստուգում է տնային գրավոր առաջադրանքը, կատարում է «Բայի դիմավոր ձևեր» նյութի վերարտադրումն ու ամփոփումը, ապա անցնում է «Բայի անդեմ ձևեր» նյութի հաղորդմանն ու ամրակայմանը:

Ուսուցիչն աշակերտներին 6-րդ դասարանի դրականության

զատադրելից զբառախտակի վրա դրել է տալիս Հ. Շիրազի այս ուսանալուրը.

Ասում են, իբրև, խարուղի վրա

Ջահել բմբոստի մի սիրտ են ալել:

Ասում են, իբրև, մոխիրը նրա

խարուղից հաճել ու մորն են տալել:

Բայց լացել է աչքն մոխրի վրա,

Ու երբ արցունքն է ընկել աչքն մոխրին՝

Կենդանացել է զաժակը նրա:

Ուսուցչի հանձնարարությունը աշակերտները, վերլուծելով ուսանալուրը, որոշում ու ընդգծում են առաջադրված հասկացածի դիմավոր ձևերի գերբաշխերը՝ ասում, ալել, հաճել, տալել, լացել, ընկել, կենդանացել: Նրանք միաժամանակ բացատրում են, որ այդ գերբաշխերը չունեն դեմք, թիվ, ժամանակ, եղանակ, ուստի նախադասության մեջ միայնակ, առանց օժանդակ բայաձևերի, ստորոգյալ չեն կարող լինել: Ուսուցիչը, կատարելով եզրահանգում, ձևակերպում է հետևյալ սահմանումը.

Այլ բայերը, որոնք ցույց են տալիս գործողություն՝ առանց դեմքի, թվի, ժամանակի ու եղանակի, կոչվում են բայի անդեմ ձևեր:

Ասում, ալել, հաճել, տալել, լացել, ընկել, կենդանացել բայերը ցույց են տալիս գործողություն՝ առանց դեմքի, թվի, ժամանակի ու եղանակի: Հետևաբար դրանք բայի անդեմ ձևեր են: Այնուհետև ուսուցչի հանձնարարությունը աշակերտները կադմում են աչքնուխի նախադասություններ, որոնցում անդեմ բայերը օժանդակ բայաձևերի հետ կատարեն ստորոգյալի պաշտոն: Նրանք ալդ առաջադրանքը կատարում են առանց դժվարության, որովհետև Յ-րդ դասարանում «Բայի պաշտոնը նախադասության մեջ» նյութն անցնելիս սովորում են, թե անդեմ բայերը նախադասության մեջ ինչպե՞ս են դառնում ստորոգյալ: Նույն դասարանում նրանք սովորում են, որ անդեմ բայերը նախադասության մեջ կատարում են նաև ենթակալի ու լրացման գեր: Ուստի, ուսուցիչը այդ տեղեկությունները ոչ թե նորից է հաղորդում, այլ թարմացնում է ու ամրապնդում: Դրառախտակին գրելով հետևյալ կա-

պակցված խոսքը՝ նա աշակերտներին պատվիրում է որոշել, թե նրանում անդեմ բայերը ինչ դեր են կատարում:

Սամվելը սիրում է աշխատել:

Նրա համար աշխատելը հաճելի է:

Աշխատելու ձգտումը նրան մղում է առաջ:

Նա թե՛ աշխատում է և թե՛ սովորում:

Աշակերտները վերլուծելով այդ կապակցված խոսքը, նշում են, որ առաջին նախադասության մեջ աշխատել անդեմ բայը սիրում է ստորոգյալի լրացում է: Երկրորդ նախադասության մեջ աշխատելը անդեմ բայը ենթակա է: Երրորդ նախադասության մեջ աշխատելու անդեմ բայը ձգտումը ենթակայի լրացում է: Իսկ չորրորդ նախադասության մեջ աշխատում անդեմ բայը և, ժամանակ բայի հետ կազմում է ստորոգյալ: Վերլուծումից հետո աշակերտները, եզրակացնում են, որ անդեմ բայաձևերը նախադասության մեջ լինում են ենթակա և լրացում, իսկ ժամանակ բայաձևերի հետ՝ նաև ստորոգյալ:

Ուսուցչի պատվերով աշակերտները կատարում են հայոց լեզվի դասագրքի 231-րդ վարժույթունը, որի բնագիրն է Պ. Սևակի «Մոր ձեռքերը» դոկտրինկ ոտանավորը: Նրանք, կարդալով այդ բնագիրը, որոշում են դիմավոր ու անդեմ բայերը և գրանք արտադրում առանձին-առանձին:

Նոր նյութը հարցուպատասխանի ձևով ևս ամրակայելուց հետո՝ ուսուցիչը աշակերտներին հանձնարարում է տանը սովորել հայոց լեզվի դասագրքի «Բայի անդեմ ձևեր» հատվածը, դրել «Մեր շաբաթօրյակը» վերտառությամբ շաբաղրություն՝ բնագրերի անդեմ ձևերը մեկ, դիմավոր ձևերը՝ երկու չժող:

«Բայի դիմավոր ձևեր» նյութի ուսուցմանը հատկացված դասն ըստ էության նոր նյութի անցման դաս է: Մինչդեռ «Բայի դիմավոր ձևեր»-ի հարցմանը և «Բայի անդեմ ձևեր»-ի անցմանը նվիրված դասը համակցված դաս է:

Հետևյալ դասը նույնպես կլինի համակցված դաս: Սկզբում ուսուցիչը հավաքում է տնային գրավոր աշխատանքները՝ «Մեր շաբաթօրյակը» վերտառությամբ շաբաղրությունները, ստուգելու համար: Այնուհետև, նրա առաջարկով աշակերտները վերապատմում են «Բայի անդեմ ձևեր» նյութը, բացատրելով, որ անդեմ բայերը չունեն դեմք, թիվ, ժամանակ, եղանակ, և որ դրանք ստորոգյալներ են:

յալ են կազմում օժանդակ բայաձևերի օղնությամբ։ Այնուհետև նրանք նշում են, որ անդեմ բայերը նախադասության մեջ կատարում են ենթակայի և լրացման դեր։

«Բայի անդեմ ձևեր» նյութի ամփոփումը կատարվում է մասամբ հարցաթուղթյան, մասամբ էլ՝ զրուցատրուլթյան միջոցով։

Դասի վերջում ուսուցիչը բացատրում է, որ բայերի անդեմ ձևերը կոչվում են նաև դերբայներ, որոնք թվով չոթն են և կրում են աչտպիսի անվանումներ՝ անորոշ, անկառար, աղաւնի, վաղա-կատար, հարակատար, ենթակայական, ժխտական։ Ուսուցիչը նշելով, որ դասի նոր նյութը կլինի «Անորոշ դերբայ»-ը, անցնում է նրա հաղորդմանը։

3-րդ դասարանում աշակերտները սովորում են, որ բայերն ունեն իրենց սկզբնական ձևը, և որ մյուս անդեմ բայերի նման նաև ցույց է տալիս գործողություն՝ առանց դեմքի, թվի, ժամանակի ու եղանակի։ Բայի սկզբնաձևը, նախադասության մեջ գործածվելով գոյականաբար, կատարում է նրա պաշտոնները։ Ուսուցիչը այնուհետև նյութը հաղորդում է զրուցքի ու բացատրման միջոցով։

Սկզբում ուսուցիչը աշակերտներին պատվիրում է ասել այնպիսի անդեմ բայեր, որոնք պատասխանեն ի՞նչ անել, ի՞նչ լինել հարցերին։ Աշակերտները, ասելով այդպիսի բայեր՝ նշում, շաբել, մարգիլ, հրեմել, զվարեանալ, քարմանալ, բացատրում են, որ դրանք ցույց են տալիս գործողություն ընդհանուր առմամբ։ Ինքը՝ ուսուցիչը, կատարելով եզրահանգում, ձևակերպում է անորոշ դերբայի սահմանումը։

Անորոշ դերբայը ցույց է տալիս գործողության ընդհանուր գաղափար։

Հյուսել, շաբել, մարգիլ, հրեմել, զվարեանալ, քարմանալ՝ անորոշ դերբայներ են։

Դրանից հետո ուսուցիչը, աշակերտներին դրատախտակի վրա և տետրում գրել տալով հետևյալ բայերը, պահանջում է որոշել դրանց սկզբնաձևը։

զգում, զգալու, զգացել, զգացած, զգացող։

զգացի, զգացիր, զգաց, զգացինք, զգացիք, զգացին։

Նրանք այդ առաջադրանքը կատարում են հետևյալ կերպ։

զղում — զղալ
 զղալու — զգալ
 զգացել — զգալ
 զգացած — զգալ
 զգացող — զգալ

զգացի — զգալ
 զգացիր — զգալ
 զգաց — զգալ
 զգայինք — զգալ
 զգացիք — զգալ
 զգային — զգալ

Աշակերտները կոնկրետ օրինակով ցույց են տալիս, որ այդ բոլոր բայերի սկզբնաձևը զգալ անորոշ զերբայն է։ Ուսուցիչը նրանց առաջարկում է նաև աշտպիսի հարց՝ ի՞նչ դեր է կատարում անորոշ զերբայը նախադասության մեջ։ Աշակերտները, պատասխանելով նրա հարցին, նշում են, որ անորոշ զերբայը փոխարինելով գոյականին, նախադասության մեջ կատարում է նրա բոլոր պաշտոնները։ Ուսուցչի պահանջով նրանք կազմում են աշտպիսի նախադասություններ, որոնցում անորոշ զերբայը հանդես գա գոյականի բոլոր պաշտոններում, աշտինքն՝ լինի ենթակա, լրացում, ստորոգյալի բաղադրամաս, օրինակ.

Խորենի համար մարդ ճանաչելը շատ կարևոր է։
 Նրա լավ կողմը ընկերներին նվիրվելն է։
 Նա գիտի զնահատել, հարգել մեծերին։
 Նրա մեջ շատ ուժեղ է ևրեխաներին սիրելու զգացումը։

Աշակերտները, վերլուծելով այդ խոսքը, նշում են, որ առաջին նախադասության մեջ նախադասության հիմնական է, ևրկրորդում՝ նվիրվելը ստորոգյալի բաղադրամաս է, ևրրորդում՝ զնահատել, ևարգել բայերը ստորոգյալի լրացումներ են, իսկ չորրորդում՝ սիրելու բայը ենթակայի լրացում է։

Այնուհետև ուսուցիչը բացատրում է, որ անորոշ զերբայը ենթարկվում է ու հոլովման, բայց հոլովվում է միայն եզուկի թվով, աշտպես.

Ուղղական	հիշել(ը)	երևալ(ը)	հասկանալ(ը)
Հայցական			
Տրական	հիշելու(ն)	երևալու(ն)	հասկանալու(ն)
Սեռական			
Բացառական	հիշելուց	երևալուց	հասկանալուց

Ուսուցիչը բացատրում է, որ անորոշ դերքայը հոդնակի թիվ չունի, իսկ ներգոյական հոլովածներ գործածական չէ, որա փոխարեն ասվում է ճիշելու մեջ, երեւալու մեջ, հասկանալու մեջ և այլն։ Նրա պատվերով աշակերտները կատարում են հայոց լեզվի դասագրքի 233-րդ վարժությունը, որի բնագրերը վերցված են Ա. Շիրվանզադեից և նար-Դուսից։ Աշակերտները, կարդալով վարժության առաջին բնագիրը, որոշում են անորոշ դերքայները, նրանց հոլովն ու պաշտոնը։ Բացի դրանից, նրանք հոլովում են մի քանի անորոշ դերքայներ։

Նյութը հարցուպատասխանի միջոցով ևս ամրակայելուց հետո՝ ուսուցիչը աշակերտներին, որպես տնային առաջադրանք, հանձնարարում է ստորել հայոց լեզվի դասագրքի «Անորոշ դերքայ» հատվածը, կարդալ 233-րդ վարժության երկրորդ բնագիրը, որոշել դերքայները, նրանց հոլովն ու պաշտոնը, արտագրել զիմաւոր բայերը՝ յուրաքանչյուրի զիմաց զնելով նրա սկզբնածեր՝ անորոշ դերքայը, այսպէս.

շտապեց — շտապել

հանվեց — հանվել

պառկեց — պառկել և այլն։

Հաջորդ դասին ուսուցիչը նախ ստուգում է տնային գրավոր առաջադրանքը, կատարում է նախորդ նյութի՝ «Անորոշ դերքայ»-ի հարցումն ու ամփոփումը, ասլա անցնում է նոր նյութի՝ «Անորոշ դերքայի կազմությունը» հաղորդմանն ու ամրակայմանը։ Դասի սկզբին ուսուցիչը բացատրում է, որ անորոշ դերքայը կազմվում է հիմքից և ել կամ ալ մասնիկներից։ Դա անհատու դարձնելու համար նա գրատախտակին գրում է դերքայներ՝ միմյանցից անջատելով նրանց հիմքերը և ել, ալ մասնիկներ, օրինակ՝

1. լս-ել

2. ամոլ-ել

3. մաքր-ել

4. խոշ-ալ

փշ-ել

կրակ-ել

կարմր-ել

զնգ-ալ

զգ-ալ

լող-ալ

լրջան-ալ

տզգ-ալ

զն-ալ

զոդ-ալ

թարման-ալ

լիկ-ալ

Աշակերտներին դիտել տալով այդ օրինակները՝ ուսուցիչը բացատրում է, որ դերբայների համար հիմք են դառնում զանազան խոսքի մասեր։ Այսպես, առաջին սյունակում դերբայների հիմքերը բացարձակներ են, երկրորդում՝ գոյականներ, երրորդում՝ ածականներ, չորրորդում՝ ձայնարկություններ։ Ըստ որում ել, ալ մասնիկները, միանալով խոսքի մասերին, նրանցից կազմում են նոր բառեր՝ դերբայներ։ Ուստի նրանք կոչվում են դերբայական մասնիկներ։

Այնուհետև ուսուցիչը բացատրում է, որ անորոշ դերբայի հիմքը կարող են կազմել թե՛ պարզ, թե՛ ածանցավոր և թե՛ բարդ բառեր։ Թրինակ՝ պար-ել, երգ-ել դերբայների հիմքերը պարզ բառեր են, լուսավոր-ել, զուլավոր-ել՝ դերբայների հիմքերը ածանցավոր բառեր են։ Մինչդեռ բարեխալ-ել, կառավար-ել՝ դերբայների հիմքերը բարդ բառեր են։ Բացի դրանից, ուսուցիչը խոսում է նաև այն մասին, որ անորոշ դերբայի հիմքը լինում է պարզ և ածանցավոր։ Նա պատախառակին գրում է հետևյալ անորոշ դերբայները՝ իրարից անջատելով նրանց հիմքերը, դերբայական մասնիկները և բայածանցները.

1. շտապ-ել, բեր-ել, նվազ-ել, ժպտ-ալ, խաղ-ալ, մն-ալ

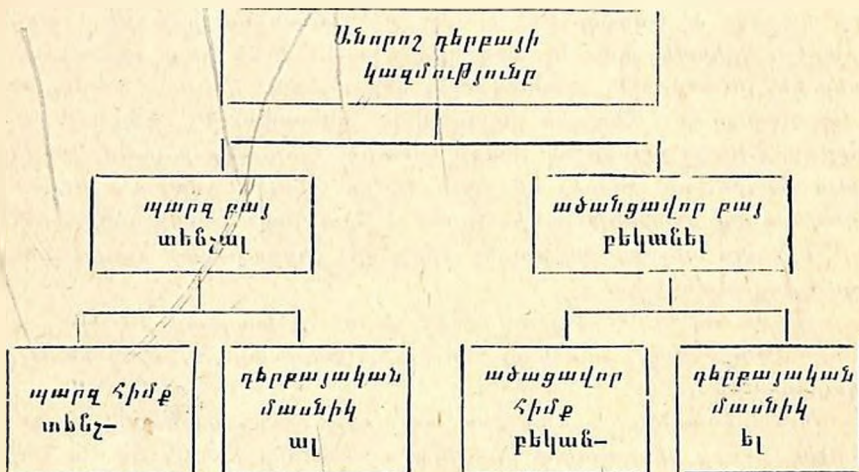
2. շարժ-վ-ել, հաս-ն-ել, սառ-չ-ել, փոքր-ացն-ել, մոտ-են-ալ, կարող-ան-ալ

Այս օրինակների հիման վրա՝ ուսուցիչը պարզաբանում է, որ առաջին շարքի դերբայների հիմքերը արմատներ են, որոնց ել, ալ մասնիկները միացած են անմիջականորեն։ Մինչդեռ երկրորդ շարքի դերբայների արմատների և ել, ալ մասնիկների միջև ընկած են այլ մասնիկներ՝ վ, ն, ք, ացն, են, աճ, որոնք կոչվում են բայական ածանցներ կամ ուղղակի՝ բայածանցներ։ Ուստի, առաջին շարքի դերբայների հիմքերը պարզ են, իսկ երկրորդ շարքի դերբայների հիմքերը՝ ածանցավոր։

Այստեղից ուսուցիչը, կատարելով եզրահանգում, նշում է, որ դերբայի հիմքը պարզ է, եթե դերբայական մասնիկից առաջ բայածանց չի լինում։ Դերբայի հիմքը ածանցավոր է, եթե դերբայական մասնիկից առաջ լինում է բայածանց։ Բացի դրանից, նա բացատրում է, որ բայերը նույնպես, նայած անորոշ դերբայի կազմությանը, լինում են պարզ և ածանցավոր։ Ընդ որում, պարզ բայը կազմվում է արմատից և դերբայական մասնիկից, օրինակ՝

ադմկ-ել, նեղհեղ-ել, սուլ-ել, նշ-ալ, սխաշահ-ել, զինարափ-ել, ղասավուր-ել, տեղավուր-ել: Մինչդեռ, ածանցավոր բայը կազմվում է արմատից, բայածանցից և դերբայական մասնիկից, օրինակ՝ շփոթ-վ-ել, բող-ն-ել, քո-չ-ել, վախ-են-ալ, մեհծ-են-ալ, հեռ-ացն-ել, նստ-ոտ-ել և այլն:

Հաղորդած նյութի վերաբերյալ ավելի կոնկրետ պատկերացում ստեղծելու նպատակով ուսուցիչը ցուցադրում է նախապես պատ-րաստված հետևյալ գծապատկերը.



Գծապատկերի դիտումից հետո հաղորդված նյութը ամրակա-վում է նախ հարցուպատասխանի, ապա վարժության միջոցով: Աշակերտները, պատասխանելով ուսուցչի հարցերին, նշում են, որ անորոշ դերբայը կազմվում է հիմքից և դերբայական մասնիկից: Անորոշ դերբայի հիմքերը լինում են պարզ և ածանցավոր: Պարզ հիմքը լինում է միայն արմատ, առանց ածանցի: Ածանցավոր հիմքը ունենում է թև՝ արմատ և թև՝ բայածանց: Անորոշ բայի պարզ հիմքից և դերբայական մասնիկից կազմվում է պարզ բայ: Իսկ նրա ածանցավոր հիմքից և դերբայական մասնիկից կազմվում է ածանցավոր բայ: Դերբայական մասնիկները, միանալով անո-րոշ դերբայների հիմքերին, փոխում են նրանց իմաստները, ստեղ-ծում են նոր բառեր. բայեր:

Ուսուցչի պատվիրով աշակերտները կատարում են հայոց լեզվի դասագրքի 236-րդ վարժությունը: Նրանք տրված գոյականներից և ածականներից կազմում են դերբայներ և դրանք առանձին-առանձին գրում իրենց տետրերում, այսպես.

Գոյական	Անորոշ դերբայ	Ածական	Անորոշ դերբայ
արշավ	արշավել	դեղեցիկ	զեղեցկանալ
հրապույր	հրապուրվել	մեղմ	մեղմանալ

Վարժությունից հետո ուսուցիչը պատվիրում է աշակերտներին տանը սովորել հայոց լեզվի դասագրքի «Անորոշ դերբայի կազմությունը» հատվածը և կատարել 235-րդ վարժությունը:

Հետևյալ դասին ուսուցիչը ստուգում է տնային գրավոր առաջադրանքը: Այնուհետև նրա պահանջով աշակերտները վերապատմում են նախորդ՝ «Անորոշ դերբայի կազմությունը» նյութը, բերելով օրինակներ պարզ և ածանցավոր բայերի, նրանց տարբեր հիմքերի ու դերբայական մասնիկների վերաբերյալ: Անորոշ դերբայի մասին ավելի ամբողջական պատկերացում ստեղծելու նպատակով ուսուցիչն աշակերտներին կատարել է տալիս հայոց լեզվի դասագրքի 238-րդ վարժությունը: Նրանք կազմում են նախադասություններ՝ հետևյալ դերբայները գործածելով տարբեր պաշտոններով, ոգևորվել, խնամել, ժպտալ, բաճալ: Օրինակ՝

Նա գիտե անկեղծորեն ոգևորվել:

Ոգևորվելը նրան դարձնում է եռանդուն:

Նրա հաջողության գրավականը ոգևորվելն է:

Ոգևորվելու պահը նրա մեջ մնում է անմոռաց:

Վերլուծելով նախադասությունները՝ աշակերտները նախ նշում են, որ ոգևորվել բայը ածանցավոր է, բաղկացած արմատից, բայ-ածանցից և դերբայական մասնիկից՝ ոգևոր-վ-ել: Այնուհետև նրանք բացատրում են, որ առաջին նախադասության մեջ ոգևորվել բայը ստորոգյալի լրացում է, երկրորդում՝ ենթակա է, երրորդում՝ ստորոգյալի բաղադրամաս է, չորրորդում՝ ենթակայի լրացում է:

Այդ կերպ 238-րդ վարժությունն ավարտելուց հետո՝ զրուցա-
տրության միջոցով կատարվում է նյութի ամփոփումը: Հարկ եղած
դեպքում արվում է նաև լրացուցիչ տնային առաջադրանք, սրով
ավարտվում է դասը:

Ի դեպ, հաջոց լեզվի դասագրքի հինց սկզբում տալում է, որ
վերջավորությունները չպետք է շփոթել ածանցների հետ: Ածանց-
ները, բառին ավելանալով, փոխում են նրա իմաստը և նոր բառ են
կազմում, իսկ վերջավորությունները չեն փոխում բառի իմաստը,
այլ միևնույն բառի տարբեր ձևերն են կազմում: Նույն դասագրքի
«Անորոշ դերբայի կազմությունը» հատվածում անորոշ դերբայի հյ,
ալ դերբայական մասնիկները համարվում են թե՛ վերջավորու-
թյուններ և թե՛ ածանցներ, սրի հետեանքով ստեղծվում է մի տե-
սակ անորոշութուն, խառնաշփոթություն: Բացի դրանից, հյ, ալ
դերբայական մասնիկները ճիշտ չի լինի վերջավորութուն համա-
րել, որովհետև դերբայները օժանդակ բայաձևերի հետ թեպետ նա-
խադասության մեջ կատարում են ստորոգյալի դեր, բայց, շտանձին
վերցրած, նրանք դիմավոր բայիչ չեն, ուստի վերջավորութուն ու-
նենալ չեն կարող:

Այնուհետև, ինչպես ասվեց, հյ, ալ դերբայական մասնիկները
ունեն ոչ միայն սոսկ բայականղմական, այլև բառաստեղծական
նշանակություն: «Անորոշ դերբայը,— դրում է պրոֆ. Ա. Արրաճամ-
յանը,— ձևավորվում է դերբայական զանազան մասնիկների մի-
ջոցով: Դպրոցական քերականության մեջ սովորաբար այս մաս-
նիկները համարվում են վերջավորություններ: Իրականում դրանք
դերբայական ածանցներ են և շատ դեպքում պարզորոշ կերպով
արտահայտում են բառակազմական նշանակություն»¹:

Անորոշութունից ու խառնաշփոթությունից խուսափելու հա-
մար ուղելի նպատակահարմար է անորոշ դերբայը ձևավորող հյ, ալ
մասնիկները կոչել դերբայական մասնիկներ: Այդ նույն նկատա-
րումով դերբայական մասնիկներ կարելի է համարել նաև մյուս
դերբայները ձևավորող մասնիկները: Եվ դա ճիշտ էլ լինի ոչ միայն
մեթոդական, այլև քերականական տեսակետից:

Ահցած հյուրի ամբակայման պատ հաջոց լեզվի ուսուցման

1 Ա. Արաճամյան, Հայերենի դերբայները և նրանց ձևաբանական նշանա-
կությունը, Երևան, 1953, էջ 56:

ընթացքում կիրառվում է այն ժամանակ, երբ պարզվում է, որ աշակերտները նախապես սովորած որոշ գիտելիքներ լավ չեն յուրացրել, հետևաբար առանց դրանց թարմացման ու ամրակայման առաջ անցնել չեն կարող: Լեզուպիսի դեպքում ուսուցիչը հանգամանորեն ստուգում է, թե աշակերտները անցած նյութի որ պահերն են մոռացել կամ լավ չեն հիշում, ապա դրանց վերաբերյալ հանձնարարում է տնային առաջադրանք: Հաջորդ դասին նա ստուգում է տնային առաջադրանքը, նորացնում ու ամրակայում է անցած նյութի լավ չյուրացված պահերը, կատարում է ամփոփում և հանձնարարում լրացուցիչ տնային առաջադրանք:

Այսպիսով, անցած նյութի ամրակայման դասը կունենա հետևյալ կառուցվածքը.

1. Դասի նյութի վերնագրում և նպատակի պարզարանում:
2. Տնային առաջադրանքի ստուգում:
3. Նյութի նորացում և ամրակայում:
4. Նյութի ամփոփում:
5. Լրացուցիչ տնային առաջադրանքի հանձնարարում:

Անցած նյութի ամրակայման դասը, անշուշտ, այնքան լայն կիրառում չունի, որքան նոր նյութի անցման, նախորդ նյութի հարցման և համակցված դասերը, բայց և այնպես նրա կարիքը նույնպես զգացվում է հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում: Այսպես, օրինակ՝ տարրական դասարաններում ուսուցանվում, իսկ 4-րդ դասարանում կրկնվում ու խորացվում են մի շարք գիտելիքներ նախադասության և նրա անդամների, նրա տեսակների՝ պարզ համադրոտ, պարզ ընդարձակ, բարդ, պատմողական, հարցական, հրամայական ու բացականչական նախադասությունների վերաբերյալ: Սակայն հետագայում՝ 5—6-րդ դասարաններում այդ գիտելիքները չեն կրկնվում ու խորացվում, այլ հիմք են դառնում հենչունաբանության, բառագիտության ու ձևաբանության ուսուցման համար: Դրա հետեանքով մինչև 7-րդ դասարանը լավ չյուրացված շարահյուսական գիտելիքները վատ են հիշվում և նույնիսկ մոռացվում են: Ուստի 7-րդ դասարանում ժամանակ առ ժամանակ հարկ է լինում հին նյութերի լավ չյուրացված պահերը նորացնել ու ամրակայել, այլ ոչ թե այդ նյութերը պարզապես վերաշարադրել, ինչպես դա նկատվում է հայոց լեզվի դասագրքում և ուսուցման ընթացքում:

Յրբեմն կարիք է լինում ամրակաշկուռ ոչ միայն նախորդ, այլև նույն դասարանում անցած նյութերի լավ չլուրացված կողմերը: Որինակ՝ 5-րդ դասարանում երբեմն անհրաժեշտ է լինում ամրակաշկուռ «Գոյականների հոլովումները», 6-րդ դասարանում՝ «Մականների կազմությունը և ուղղագրությունը», 7-րդ դասարանում՝ «Կապակցության տեսակները» և այլն:

Ինչպես յուրաքանչյուր առարկայի, այնպես էլ հայոց լեզվի ուսուցման համար մեծ կարևորություն ունի անցած նյութերի կրկնությունը: Կ. Ուշինսկին, խոսելով ուսուցման ընթացքում պարբերաբար կատարվող կրկնության նշանակության մասին, գրում է. «Հիշողության բնությունն ըմբռնող դաստիարակը անդադրում կդիմի կրկնությունների՝ ոչ թե ավերվածը նորոգելու, այլ շինքն ամբողջացնելու և նրա վրա նոր հարկ բարձրացնելու համար: Ըմբռնելով, որ հիշողության մեջ մնացած ամեն մի հետք միայն անցածի զգացողության հետք չէ, այլ միաժամանակ նորը ձևոք բերելու մի ուժ է, դաստիարակը անդադրում հոգ կտանի այդ ուժերը առահովելու համար, քանի որ նրանց մեջ է նոր տեղեկություններ ձևոք բերելու երաշխիքը: Ամեն քայլ դեպի առաջ պետք է հենվի անցածի կրկնության վրա»¹:

Կրկնությունը լինում է ընթացիկ, նախնական, ենթաթեմային, լեզմային, տեմատիկ և եզրափակիչ:

Ընթացիկ կրկնությունը կատարվում է ուսուցման մարտնչական ընթացքում, նրա բոլոր փուլերում: Ընթացիկ կրկնությունը ուսուցման մշտական գործոնն է: Որպես այդպիսին նա տեղ կարող է գտնել այն բոլոր դեպքերում, երբ անցած նյութը ներքնապես կապվում է նոր նյութի հետ: Նրա դերն ուսուցման ընթացքում այն է, որ շտապես թարմացնում, նորացնում ու ամրակաշկում է հին նյութը և միաժամանակ հաստատուն հիմք ստեղծում նոր նյութի ավանդման համար: Այդ կերպ ընթացիկ կրկնությունը մեծապես նպաստում է ներքին, միջառարկայական կապի ստեղծմանը հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում:

Կրկնության մյուս տեսակներին՝ նախնական, ենթաթեմային,

¹ Կ. Գ. Ուշինսկի, Ուսումնա-դաստիարակչական աշխատանքը դպրոցում, Երևան, 1945, էջ 51:

թեմային, ամփոփիչ, եզրափակիչ, հասեկացվում են առանձին դասեր:

Նախնական կրկնության դեպքում թարմացվում ու ամրակա-
վում են գլխավորապես նախորդ դասարաններում անցած նյութերը.
և հենց դրանով էլ նախապատրաստվում է նոր նյութերի անցումը:
Նախնական կրկնության դասերը ամենից առաջ կազմակերպվում են
ուսումնական տարվա սկզբին: Այդպիսի դասերին թարմացվում են
հասեկապես այն անցած նյութերը, որոնք ուսումնական տարվա ըն-
թացքում նորացվում են ընթացիկ կրկնման, բայց ոչ երբեք առան-
ձին դասերի կազմակերպման միջոցով: Սրինակ՝ 5-րդ դասարանում
տարեմկերին նախնական կրկնության դասերին թարմացվում ու
ամրակալվում են 4-րդ դասարանում շարահյուսությունից, հնչյու-
նաբանությունից ու բառագիտությունից ավանդված գիտելիքները,
որոնք նույն դասարանում ալլես կրկնման ենթակա չեն: Մինչդեռ
3-րդ դասարանում ձևաբանության վերաբերյալ անցած նյութերի
նախնական կրկնության դասեր 5-րդ դասարանում կազմակերպ-
վում են նրանց համապատասխան թեմաների ուսուցման սկզբին:
Այսպես, «Գույական անուն» թեմայի ուսուցման սկզբին, նախնա-
կան կրկնության դասի ընթացքում թարմացվում ու ամրակալվում
են հասեկապես նրա վերաբերյալ հաղորդված գիտելիքները: Իսկ
«Բայ» թեմայի ուսուցման սկզբին նախնական կրկնության դասի
ժամանակ թարմացվում ու ամրակալվում են միայն այդ թեմայի
վերաբերյալ ավանդված տեղեկությունները:

Մինչև նախնական կրկնության դասը՝ աշակերտներին հանձ-
նարարվում է վերհիշել անցած նյութի հիմնական պահերը: Իսկ
նախնական կրկնության դասին նորացվում ու ամփոփվում է կեր-
պունքով, ենթակա նյութը, և հանձնարարվում ամալին նոր առա-
ջադրանք:

Նախնական կրկնության դասն ունի այսպիսի կառուցվածք.

1. Տնային առաջադրանքի ստուգում:

2. Հին նյութի կրկնում:

3. Նույն նյութի ամփոփում:

4. Նոր տնային առաջադրանքի հանձնարարում:

Ի դեպ, մոտավորապես նման կառուցվածք ունեն նաև կրկը-
նության մյուս դասատեսակները:

Ենթաբեմային կրկնության դաս կազմակերպվում է մեծ, ծավալուն թեմայի ամբողջական բազադրամասի անցման վերջում: Օրինակ՝ 7-րդ դասարանում կրկնության այդպիսի դասեր կարելի է կազմակերպել «Նախադասության ղլխավոր անդամներ», «Նախադասության երկրորդական անդամներ», «Կապակցություն» ենթաթեմաների ուսուցման վերջում:

Էնթաթեմային կրկնության դասը որոշ մեթոդական ձևերով ենթում համարվում է ամփոփման ու ընդհանրացման դաս: Բայց բանն այն է, որ ամփոփումն ու ընդհանրացումը բնորոշ են ոչ միայն էնթաթեմային, այլև կրկնության մյուս դասերին: Էնթաթեմային դասի առանձնահատկությունն այն է, որ դրա էնթացքում թարմացվում ու ամրապնդվում են էնթաթեմային հիմնական պահերը:

Ուսուցիչը նախ կազմում է էնթաթեմային կրկնության դասի պլանը, ապա նախորդ դասի վերջում աշակերտներին ծանոթություն տալով դրա վերաբերյալ, հանձնարարում է տնային առաջադրանք: Հաջորդ՝ էնթաթեմային կրկնության դասին, սկզբում ըստուգվում է տնային դրավոր առաջադրանքը, թարմացվում ու ամբողջացվում են էնթաթեմայի հիմնական պահերը, կատարվում է ամփոփում ու եզրափակում, իսկ վերջում հանձնարարվում է տնային նոր առաջադրանք:

Թեմայի կրկնությունը կազմակերպվում է ոչ փոքր, ընդարձակ թեմայի ուսուցման վերջում: Նրա անցկացման համար հատկացվում են մեկից ավելի դասեր: Ըստ որում, այդ դասերին թարմացվում, ամրակալվում ու ամբողջացվում են թեմայի ամենահիմնական բազադրամասերը: Ոչ փոքր թեմաների՝ «Ածական անուն», «Թվական անուն», «Դերանուն», «Կապ», «Շոդկապ» և այլն, կրկնությանը սովորաբար հատկացվում է մինչև երկու դասաժամ: Մինչդեռ ընդարձակ թեմաների՝ «Գոյական անուն», «Բայ», «Պարզ նախադասություն», «Բարդ նախադասություն» և այլն, կրկնությանը տրամադրվում է մինչև հինգ դասաժամ:

Ամփոփիչ կրկնությունը կազմակերպվում է միմյանց հետ սերտորեն կապված թեմաների ուսուցման վերջում: Այդպիսի կրկնության անցկացմանը հստակ տրամադրվում են մի քանի դասաժամեր: Ամփոփիչ կրկնության դասերին թարմացվում, ամրակալվում ու համակարգվում են իրար հետ սերտորեն կապված թեմաների ամենաղխավոր պահերը: Ամփոփիչ կրկնությունը կատարվում է

Հայոց լեզվի զսրոցական դասընթացի հիմնական բաժինների՝ «Հնչյունաբանություն», «Բառագիտություն», «Ձևաբանություն» և «Երաժշտություն» ուսուցման վերջում:

Եզրավակիչ կրկնությունը կատարվում է յուրաքանչյուր դասարանի դասընթացի ուսուցման վերջում: Դա փաստորեն տարեփոխյան կրկնություն է, որին տրամադրվում են ահագին թվով դասուժամեր: 4—7-րդ դասարաններում եզրավակիչ կրկնության դասերին թարմացվում, ամրակալվում ու համակարգվում են մեկ ուսումնական տարում անցած նյութերի ամենահիմնական կողմերը: Մինչդեռ 8-րդ դասարանում, ուր ավարտվում է Հայոց լեզվի զսրոցական դասընթացի ուսուցումը, նորացվում, ամրակալվում ու մեկ ամբողջության մեջ են ամփոփվում ամբողջ դասընթացի ամենահիմնական, առանցքային, հանգուցային պահերը:

Հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում կատարվում են մի շարք աշխատիքի զրավոր աշխատանքներ, որոնց ամբողջական դասաժամեր չեն հատկացվում: Սակայն, որոշ զրավոր աշխատանքների, հատկապես ստուգողական թելադրություններին և շարադրություններին, տրամադրվում են առանձին ամբողջական դասաժամեր: Ըստ որում, ստուգողական յուրաքանչյուր թելադրության կամ շարադրության տրվում է երկուական դասաժամ. առաջին դասին կուտարվում է ստուգողական զրավոր աշխատանքների անցկացումը, երկրորդ դասին՝ դրանց քննարկումը կամ վերլուծումը:

Անհրաժեշտության դեպքում երկուական դասաժամ հատկացվում է նաև ուսուցողական թելադրությանը կամ շարադրությանը: Իսկ առհասարակ աշխատիքի զրավոր աշխատանքները կատարվում են մեկ դասաժամում:

Ուսուցողական թելադրությունները և շարադրություններն ավելի արգասալիք են լինում հատկապես այն դեպքում, երբ նրանց համար ընտրվում են փոքրածավալ բայց քերականական կամ ուղղագրական կանոնների վերաբերյալ օրինակներով հաղեցված բնագրեր: Այդպիսի զրավոր աշխատանքների թե՛ անցկացումը և թե՛ ուղղումը կատարվում է նույն դասին:

Հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում դասատեսակները, սերտորեն կապվելով միմյանց հետ, կազմում են մեկ ամբողջական համակարգ, նման համակարգ ստեղծվում է Հայոց լեզվի դասընթացի հատկապես ծավալուն, ընդարձակ թեմաների, ինչպես նաև

բաժինների ուսուցման ընթացքում: Եվ հի՛ս համակարգը կուռ է, միաձուլվ, նրանում դասերը սերտորեն կապվելով միմյանց հետ, հանդես են գալիս իրրե մեկ ամբողջական շղթայի անբաժանելի օղակներ:

6. ԱՎԱՆԻՍՊԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՆՈՐԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ՄԵՁ

Ավանդադասությանը, ի՞նչ զերծ է հնապաշտությանից, կարևոր նշանակություն ունի դիտության ասաջընթացի համար: Իսկական ավանդադասությանը մեծ դեր է կատարում նաև մեթոդամանկավարժական մտքի զարգացման մեջ: Նրա շնորհիվ հաստատապես մնում են, կատարելագործվում և սերնդից սերունդ փոխանցվում ուսուցման շատ առաջադիմական սկզբունքներ, կանոններ, մեթոդներ ու ձևեր: Անցյալի մեթոդա-մանկավարժական ժառանգության ալդ արժանիքները այժմ էլ չեն կորցրել իրենց թարմությանն ու կենսունակությունը: Ուստի դրանց ճիշտ օգտագործումը մեծապես կնպաստի խորհրդային դպրոցի առաջ գրված խնդիրների լուծմանը:

Սակայն անցյալի մեթոդա-մանկավարժական ժառանգությունը իր անմիտելի արժանիքների հետ ունի նաև ստվերոտ կողմեր, որոնց վերակենդանացումը կլինի ոչ թե ավանդադասություն, այլ հնամուլություն, հետադիմություն և կարող է խորհրդային դպրոցին վնաս բերել: Այդ պատճառով էլ վճռապես պետք է մերժել հնամուլության ամեն մի դեպք:

Ինչպես յուրաքանչյուր դիտության, այնպես էլ մանկավարժության զարգացման համար կարևոր նշանակություն ունի նաև նորարարությունը: Գիտատեխնիկական այն մեծ հեղաշրջումը, որ կատարվում է այժմ, նորանոր խնդիրներ է դնում խորհրդային դպրոցի առաջ: Այդ խնդիրների լուծումը պահանջում է ասաջընթաց քայլեր կատարել, նորույթներ մտցնել դպրոցական կյանքում: Սակայն ցանկալի արդյունքի հասնելու համար յուրաքանչյուր նորույթ հարկավոր է նախ լավ կշռադատել, հիմնավորել ու ստուգել, ապա դործնականորեն կիրառել: Առանց այդ բանի, նորարարության փոխարեն դպրոց մուտք կգործի նորամուլությունը:

Ինչպես տեսանք, 1920-ական թվականներին խորհրդային դըպ-

բողոքում դործադրվեցին նրա ոգուն խորթ մեթոդներ և ձևեր՝ կոմպլեքսային համակարգը, դալտոն-պլանը, պրոյեկտների մեթոդը և այլն, որոնք բացասական ազդեցություն ունեցան բոլոր առարկաների ուսուցման վրա: Իր ժամանակին այդ նորամուլությունը համարվեց պրոֆեկտորություն: Նման նորամուլություն նկատվում է նաև վերջին երկու տասնամյակում: Սակայն դրա հետ միասին իրեն զգացնել է տալիս նաև հնամուլությունը: Եվ այդ ամենը հետևանք է այն բանի, որ նորություններն ու ավանդույթները ուսուցման մեջ կիրառվում են անվերապահորեն, անքննադատաբար, առանց ստեղծագործական մոտեցման:

Դպրոցի նոր վերակառուցման ընթացքում բազմաթիվ որոնումներ, պրպտումներ, հետազոտումներ ու փորձեր են կատարվում նաև մայրենի լեզվի դասընթացի բովանդակության ճշտման, նրա ուսուցման մեթոդների ու ձևերի կատարելագործման համար: Անշուշտ, դրանք տալիս են դրական արդյունքներ, բայց ունենում են նաև բացասական հետևանքներ:

Այսպես, մինչև դպրոցի նոր վերակառուցումը բավական ցածր էր աշակերտների առաջադիմությունը, մեծ թիվ էին կազմում համաքուղ ու երկտարեցի աշակերտները: Զգտնելով այդ վիճակից դուրս գալու ճիշտ ելք՝ դպրոցներում դիմում են աշակերտների առաջադիմության արհեստական բարձրացման միջոցին: Սկսվում է առաջադիմության բարձր տոկոսի հասնելու մրցավազք, որը խիստ բացասաբար է անդրադառնում ինչպես մյուս առարկաների, այնպես էլ մայրենի լեզվի ուսուցման վրա: Դպրոցի նոր վերակառուցման հետ միասին սկսվում է պայքարը աշակերտների առաջադիմության իրական բարձրացման համար, որի շնորհիվ մի շարք դպրոցներում զգալիորեն պակասում է համաքուղ և երկտարեցի աշակերտների թիվը:

Ավելին, որոշ դպրոցներում համարյա վերացվում են անբավարար զնահատականները, նվազագույնի է հասնում համաքուղ և երկտարեցի աշակերտների թիվը:

Բայց դա ինչպե՞ս, ի՞նչ զնով է կատարվում. նախ մայրենի լեզվի ավանդումը փաստորեն վերածվում է ուղղագրության և կետադրության ուսուցման: Այնուհետև, դրա համար օգտագործվում են նույնիսկ դրականության դասընթացի ժամերը: Եվ պետք է նշել, որ աշակերտները սովորում են գրել առանց ուղղագրական ու

կիտաղբահան սխալների: Մաշրենի լեզվից աշակերտների առաջադիմությունը հասնում է հարյուր տոկոսի: Բայց դրա հետ միաժամանակ ետ է մղվում բերականական գիտելիքների ուսուցումը, մի կողմ են թողնվում աշակերտների բառապաշարի հարստացումը, ղեկեցիկ կարգալու, գրելու, խոսելու հմտությունների ներգաշնակ պարզացումը:

Աշակերտների առաջադիմության մեջ միջակայությունը դառնում է զանազանացան, բնագծանրական: Պակասում է ոչ միայն ետ մնացող, այլև լավ ու գերազանց սովորող աշակերտների թիվը: Ուժեղ աշակերտները մատնվում են անուշադրության. նրանց մեջ խամրում է հետաքրքրությունը, հարցափորությունը, նրանք առաջադիմում են ոչ իրենց կարողությունների համեմատ: Դասաժամույանները ողորդվում են «բավարար» զնահատականներով, իսկ «լավ», մանավանդ «գերազանց» զնահատականները դառնում են հազվագիպ: Կարճ հանուն բարձր, ինչպես ընդունված է տեղ, հարյուր տոկոսանոց առաջադիմության փաստորեն զոհաբերվում է ամեն բան: Եվ այդ ամենը նույնպես իր բացասական ազդեցությունն է ունենում մաշրենի լեզվի ուսուցման վրա:

Ուրիշն զսրտցի նոր վերականգնումը, ինչպես մյուս առարկաների, այնպես էլ մաշրենի լեզվի ուսուցման ընթացքում շատ լայն կիրառում ունեն համակցված դասը, իսկ մյուս դասատեսակները թերազնահատվում էին և նույնիսկ՝ անտեսվում: Բացի դրանից, խոսությունը պահպանվում էր համակցված դասի կառուցվածքը, նրա բառանդամ սխեման՝ նախորդ նյութի վերաբառադրումն ու ամփոփումը և նոր նյութի հաղորդումն ու ամրակալումը: Ուսուցիչը քվարտալոր էր դասը վարել այդ սխեմային համապատասխան. շեղումը կամ խախտումը համարվում էր մեծ պակասություն: Դրա հետևանքով համակցված դասը ուսուցման մեջ ստեղծում էր միօրինակություն, միապաղաղություն, խիստ ձևական կանոնարկություն, արդեական էր ոչ միայն աշակերտների ինքնուրույնությունը, այլև ուսուցչի ստեղծագործական աշխատանքը:

Այսպիսով, համակցված դասի գերազնահատումը և մյուս դասատեսակների թերազնահատումը խոչընդոտներ, դժվարություններ էին ստեղծում ուսուցման ընթացքում: Հարկավոր էր ճշտել յուրաքանչյուր դասատեսակի, հետևաբար՝ նաև համակցված դասի տեղն ու դերը դասերի ընդհանուր համակարգում: Բայց դպրոցի վերա-

կառուցման հենց սկզբում որոշ մեթոդիստ-մանկավարժներ, ուսուցման մեջ եղած բացերի ու թերութիւնների գլխավոր պատճառը համարելով համակցված դասը, պատերազմ հայտարարեցին այդ դաստանակի դեմ: Նրանց հաջողվեց խաչ դնել համակցված դասի վրա և նրա փոխարեն վեր բարձրացնել, այսպես կոչված, երկանդամ դասը: Ի տարբերութիւն համակցված դասի՝ երկանդամ դասն ընդգրկում է գլխավորապես նոր նյութի հաղորդումն ու ամրակայումը: Շատ կարճ ժամանակամիջոցում երկանդամ դասը լայն տարածում ստացավ, իսկ որոշ դպրոցներում դարձավ տիրապետող, գերիշխող, այսինքն՝ սկսեց կատարել այն դերը, ինչ առաջ խաղում էր համակցված դասը:

Իր կառուցվածքով երկանդամ դասը բավական նման է նոր նյութի անցման դասին, բայց էությամբ խիստ տարբերվում է նրանից: Այսպես, նոր նյութի անցման դասին կատարվում է գլխավորապես նյութի հաղորդումը, ամրակայումը և տնային առաջադրանքի հանձնարարումը: Ըստ որում, ամրակայման ժամանակ աշակերտների պատասխանները չեն գնահատվում, որովհետև նոր նյութի ուսուցումը չի ավարտվում, այլ շարունակվում է տնային աշխատանքի ընթացքում: Այնինչ երկանդամ դասին նոր նյութի հաղորդումն ու ամրակայումը այնպես է կատարվում, որ հենց պատրաստում էլ գրիթի ավարտվում է նրա չորացումը, ուստի գնահատվում են աշակերտների պատասխանները: Նոր նյութի ազդպիսի ուսուցումը նախ չի ապահովում նրա հաստատուն չորացումը, ապա ետ է մղվում տնային աշխատանքը, այսինքն՝ թերագնահատվում է ուսումնական աշխատանքի այն օղակը, ուր ամենից ավելի են հանդես գալիս աշակերտների ինքնուրույնութիւնն ու նախաձեռնութիւնը:

Այսպիսով, երկանդամ դասը, որ կոչված էր խթանելու աշակերտների ինքնագործունեութիւնը, ոչ միայն իրեն չի արդարացնում, այլև նոր գծավորութիւնների է առաջացնում ուսուցման մեջ:

Որոշ մեթոդիստ-մանկավարժներ էլ, մերժելով անհատական հարցումը, լայն տեղ են տալիս ընդհանրական հարցմանը: Ի՞նչ տարբերութիւն կա դրանց միջև: Անհատական հարցման դեպքում ուսուցչի հանձնարարութեամբ աշակերտները հերթով վերապատմում են ու բացատրում արդեն մշակված նյութն ամբողջովին կամ մաս-մաս՝ նայած նրա բնութիւնն ու ծավալին: Ըստ որում, պատաս-

խանդ, հարցվող աշակերտին մյուսները հարցեր են տալիս, հարկ եղած դեպքում կատարում են շտկումներ ու լրացումներ: Ընդհանրական հարցման ժամանակ մշակված նյութը վերաբարձրվում է ամբողջ դասարանին ուսուցչի ուղղած հարցերի և աշակերտների տված պատասխանների միջոցով: Այսպիսի դեպքում թևակոտ հարցվում են ու գնահատականներ ստանում ահապին թվով աշակերտներ, բայց նրանց կապակցված խոսքն ու միտքը չեն զարգացվում աշխատանքի, ինչպես անհատական հարցման ժամանակ: Եվ դա աշխատառուով, որ ընդհանրական հարցումը կատարվում է շատ մանր հարցերի ու կարճ պատասխանների միջոցով, այսինքն՝ աշխատի հղանակով, որ շատ մոտ է կաթիլիցիոսալին մեթոդին:

Անհատական և ընդհանրական հարցումները չեն բացառում միմյանցից նրանցից չափաքանչուրն իր դերն ունի ուսուցման մեջ: Անհատական հարցումը կիրառվում է գլխավորապես նյութի վերաբարձրման, իսկ ընդհանրական հարցումը՝ նրա ամփոփման ժամանակ: Եվ որպեսզի ընդհանրական հարցումը չվերածվի կաթիլիցիոսի, հարկավոր է նյութի ամփոփման ժամանակ դասարանին առաջարկել ոչ թե փոքր, մանրուն, այլ հանդուցալին, հիմնական հարցեր:

Վերը նշված արատավոր մեթոդական եղանակներն ու ձևերը թևակոտ խիստ քննադատվում են, մերժվում, բայց և աշխատանքի մինչև այժմ էլ այս կամ այն կերպ դորձադրվում են հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում: Ավելին, նրանում սեղ են դանում նույնիսկ տասնյակ տարիներ առաջ քննադատված և մերժված մեթոդական որոշ սկզբունքներ, եղանակներ ու ձևեր:

Մ. Արեղյանը, 1920-ական թվականներին խոսելով հայոց լեզվի ուսուցման անմխիթարական վիճակի մասին, դրա պատճառը համարում է աշխատանքի, որ նույն դասընթացում բերականության հետ միախառնվում են տրամաբանությունն ու գոհակացված դորձականությունը: Նա գրում է. «Ձանազան հայեցակետերի ու նպատակների այսպիսի խառնուրդի պատճառով աշակերտները երկար տարիներ դպրոցում բերականություն սովորելուց հետո անգամ՝ չեն հասկանում բերականության նպատակը, ուստի և մանկավարժները հաճախ նույնիսկ ավելորդ են համարում բերականությունը դարձնել իբրև դպրոցական ուսման առարկա, կամ իբրև անկախ առարկա: Քերականությունն իբրև գիտություն մեկ նպատակ միայն ունի, այն է՝ ուսումնասիրել

լեզվի կազմութունը, այն միջոցները, որոնցով լեզուն արտահայտում է մտքի առարկաների հարաբերությունները: Ուստի զարոցական քերականությունը պետք է հետևի այս նպատակին. նրա միջից պետք է դուրս ձգել այն ամենը, ինչ որ ավելորդ է այս նպատակին հասնելու համար, և այն ժամանակ քերականության ուսումը ոչ միայն հեշտ կլինի, այլև կդառնա հետաքրքիր ու կարևոր առարկաներից մեկը»¹:

Ինչն էր անհանգստացնում Մ. Աբեղյանին: Նախ և առաջ այն, որ քերականությունը մերժվում էր իբրև համակարգված գիտելիքների փառանձին զասընթաց, զարոցում ավանդվում էին միայն որոշ, կցկտուր քերականական գիտելիքներ, իսկ ուղղագրությանն ու կետադրությանը տրվում էր շատ մեծ տեղ: Ավելին, հայոց լեզվի դասավանդումը փաստորեն վերածվում էր ուղղագրության ու կետադրության ուսուցման: Մեծավաստակ բանասերին ու մանկավարժին անհանգստացնում էր նաև այն, որ աշակերտների խոսքի և մտածողության զարգացման համար ավելի կարևոր էին համարվում տրամաբանական կանոններն ու վարժանքները, քան քերականական գիտելիքներն ու դրանց արդասավոր ուսուցումը:

Մ. Աբեղյանը մայրենի լեզվի տիրապետման, ուրեմն և աշակերտների խոսքի զարգացման համար բացառիկ նշանակություն է տալիս քերականությանը: Նա իր այդ տեսակետը շատ պարզորոշ արտահայտել է «Աշխարհարարի քերականություն» դասագրքում, ուր գրում է. «Փեռականություն կոչվում է լեզվի գիտությունը: Քերականությունը միանգամայն և լեզվի արվեստ է, որ սովորեցնում է ուղիղ խոսելու և գրելու կանոնները: Հայոց լեզվի փեռականությունը սովորեցնում է այն կանոնները, որոնցով հայերեն ուղիղ խոսում և գրում ենք»²:

Մ. Աբեղյանը մայրենի լեզվի ուսուցման համար կարևոր է համարում նաև վարժությունները, որոնք մեծապես նպաստում են քերականական կանոնների ամրակայմանն ու գործնական կիրառմանը: Սակայն նա, ինչպես երևում է «Աշխարհարարի քերականություն» դասագրքի առաջարանից, օգտակար է համարում ոչ թե ան-

¹ Մ. Աբեղյան, Հայոց լեզվի տեսություն, Երևան, 1965, էջ 66:

² Մ. Աբեղյան, Աշխարհարարի քերականություն, էջ 2:

հարկի, անվերջանալի, այլ նպատակային, կենդանի վարժություն-ները:

Մ. Աբեղյանի նշած թերություններից, ցավոք, մի բանիսը դեռ չեն վերացվել: Ճիշտ է, այժմ դպրոցական քերականությունը ուսուցանվում է սրպեա հիմնական, առաջատար դասընթաց, բայց դասագրքերում, ինչպես նշվեց, ճիշտ համամասնությունը չեն տրված քերականական դիալեկտները և վարժությունները: Օրինակ՝ 7—8-րդ դասարանների հայոց լեզվի դասագրքում ամբողջ շարահյուսության ուսուցման համար տրված է ընդամենը 55 վարժություն, այն էլ միակերպ, միանման առաջադրանքով: Ինքնին հասկանալի է, որ նմանօրինակ վարժությունները չեն կարող ապահովել շարահյուսական կանոնների ամրակացումն ու գործնական կիրառումը, ուստի նրանց ուսուցումը զգալիորեն կկրի ձևական, վերացական բնույթ:

7—8-րդ դասարանների ուսուց լեզվի դասագրքում տրված են 617 վարժություններ, որոնք բավական շատ են շարահյուսական կանոնների ամրակացման ու գործնական կիրառման համար, ուստի և ուսուցման ընթացքում կարող են պատճառ դառնալ անհարկի գործնականության: Առհասարակ ուսուց լեզվի դասագրքերում վարժություններն անհամեմատ ավելի մեծ թիվ են կազմում, քան հայոց լեզվի դասագրքերում: Այսպես, ուսուց լեզվի 5—7-րդ դասարանների դասագրքում վարժությունների թիվը հասնում է 835, 4-րդ դասարանի դասագրքում՝ 551, 3-րդ դասարանի դասագրքում՝ 506: Մինչդեռ հայոց լեզվի 5—7-րդ դասարանների դասագրքում դրանց թիվը կազմում է 417, 4-րդ դասարանում՝ 216, 3-րդ դասարանում՝ 197:

Սակայն բանը միայն վարժությունների քանակը չէ: Շատ կարևոր է նաև այն, թե զրանք ինչ նպատակներ են հետապնդում, ինչ բնագրեր ու առաջադրանքներ ունեն, որքանով են ուսուցումը արգասավոր ու հետաքրքրական դարձնում: Փորձնք այդ տեսանկյունից դիտել մայրենի լեզվի ուրե՛կ դասագիրք, դիցուք՝ 3-րդ դասարանի ուսուց լեզվի դասագիրքը: Որպես կանոն նրանում նախ տրվում են նախապատրաստական վարժություններ, ապա ձևակերպվում են քերականական կանոններ, իսկ վերջում հանձնարարվում են այլ բազմազան ու բազմաքանակ վարժություններ:

Այսպիս, այդ դասադրքի 19-րդ հատվածը, ուր գտադրար է տրվում դերանվան մասին, սկսվում է վարժությամբ: Դրանից հետո չի բացատրվում, թե ինչ է դերանունը, այլ անմիջապես ձևակերպվում է նրա սահմանումը:

Ես, դու, նա, մենք, դուք, նրանք՝ բառերը դերանուններ են: Դերանունները ցույց են տալիս առարկաներ, բայց չեն անվանում դրանք:

Ես, մենք՝ սուսչին դեմքի դերանուններ են:

Դու, դուք՝ երկրորդ դեմքի դերանուններ են:

Նա, նրանք՝ երրորդ դեմքի դերանուններ են:

Այս սահմանումից հետո տրված է ութ վարժություն, որոնք, չհաջորդելով քերականական նյութի մեկնաբանմանը, չեն նպաստում նրա հաստատուն յուրացմանը: Քերականական նյութի շարադրման եղանակը խիստ վերացական է, չորուցամաք, իսկ վարժությունները՝ չափից ավելի գործնական, ուստի նրանք ներքնապես չեն կապվում միմյանց հետ:

3-րդ դասարանի ուսաց լեզվի դասագրքի մյուս հատվածներում ես չափազանց շատ են վարժությունները: Դրան հակառակ՝ բացակայում են քերականական նյութերի մեկնաբանումները: Թերթեք նրա էջերը և դուք կտեսնեք րազում վարժություններ, մեջընդմեջ՝ նաև քերականական կանոնների սահմանումներ, բայց այդ կանոնների մեկնաբանումների ամենեին չենք հանդիպի: Ամբողջ դասագրքում սահմանումները բոլորում են մոտ 10 էջ, վարժությունները՝ 218 էջ, սահմանումների թիվը կազմում է 51, վարժությունների թիվը՝ 506, այսինքն՝ յուրաքանչյուր քերականական կանոնի համար գրված է 10 վարժություն: Մի կողմից՝ քերականական մեկնաբանումների բացակայության, մյուս կողմից՝ վարժությունների անսահման առատության պատճառով քերականությունը կոտ է մղվում, կորցնում է իր կշիռը, առաջատար դերը մայրենի լեզվի ուսուցման մեջ:

Վարժությունների դերը փերագնահատող անձինք վկայակոչում են և. Ուշինսկուն: Բայց չարաչար սխալվում են: Կ. Ուշինսկին շատ կարևոր է համարում վարժությունները մայրենի լեզվի ուսուցման համար, բայց երբեք չի գերազնահատում դրանց դերը: Ընդհակա-

ռական, նա խիստ կշտամբում էր այն ուսուցիչներին, որոնք քերականութեան ուսուցումը վերածում էին վարժանքների: Խոսելով այդ մասին՝ Կ. Ուշինսկին գրում է, որ լայն «տարածում գտած, այսպես կոչված, քերականական վերլուծությունն ինքնին չափազանց լավ վարժություն է... Սակայն մեզ մոտ առաջներում, իսկ ֆրանսիական դպրոցներում նույնիսկ այժմ, որ դասարանն էլ մտնեա, անընդհատ վերլուծություն ու վերլուծություն կտեսնես: Առանց երկմտանքի ասենք, որ դա ծուլ ուսուցիչների պարապմունքի սիրած ձևն է. ոչինչ ավելի հեշտ չէ, քան աշակերտներին անընդմեջ ստիպել, որ վերլուծեն պատահական բացած էջը, վերլուծեն ոչ միայն բանավոր, այլև գրավոր»¹:

Հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում չափից ավելի տեղ է տրվում ոչ միայն վարժություններին, այլև օրինակներին: Ըստ որում, երբեմն օրինակները այնքան շատ են լինում, որ քերականական կանոնները աննկատելի են դառնում, ուղղակի ծածկվում են դրանց մեջ, կորցնում իրենց նշանակությունը: Երբեմն էլ քերականական կանոնները չեն սահմանվում, տերմինավորվում, այլ նրանց վերաբերյալ բերվում են զանազան օրինակներ: Սակայն օրինակները որքան էլ դիպուկ ու բնորոշ լինեն, կարող են միայն քերականական կանոնները ամրակայել, բայց ոչ հրքեք նրանց սահմանումներին փոխարինել: Առանց սահմանումների քերականական կանոններ և առհասարակ գիտական օրենքներ չկան, զեյլություն չունեն:

Որոշ ուսուցիչներ մայրենի լեզվի քերականությունն ուսուցանելիս իրենք թեպետ սահմանում են քերականական կանոններ, բայց աշակերտներից պահանջում են դրանց վերաբերյալ ասել գլխավորապես օրինակներ: Ուստի, երբ խոսք է լինում, դիցուք, գոչականի մասին, աշակերտները ոչ թե տալիս են նրա սահմանումը և բերում օրինակներ, այլ ուղղակի ասում են, որ հաց, ջուր, կրակ, ոչխար, կառու, տուն, այգի բառերը գոչականներ են: Այլ կերպ ասած՝ աշակերտները քերականությունը սովորում են առանց քերականական սահմանումների, ուրիմ և առանց քերականական կանոնների:

¹ К. Д. Ушинский. Избр. пед. соч., т. 2, стр. 690.

Մայրենի լեզվի ուսուցման պատմության մեջ նման մի փորձ կատարվել է շատ տարիներ անառջ:

Ինչպես նշվեց, լեզվազգացողությունը կարևոր նշանակություն ունի մայրենի լեզվի ուսուցման համար: Որոշ քերական-մանկավարժներ, գերազնահատելով լեզվազգացողության դերը, առաջարկում էին մայրենի լեզուն ուսուցանել ոչ թե քերականական կանոնների սահմանումների միջոցով, այլ լեզվազգացողության զուրկվածք կատարվող նմանությունների հիման վրա: Այդպիսի մի փորձ մոտ վաթսու տարի առաջ կատարեց Դ. Ն. Վվեդենսկին՝ «Քերականություն առանց քերականության» (1918) գրքի հեղինակը: Երա փորձը այն ժամանակ ընդունելություն չգտավ, բայց այժմ, ցավոք, ինչ-որ չափով հարստություն է առնում, վերականգնանում է: Այդ փորձն ըստ էության գոհակացված գործնականություն է, որը միշտ մերժել են առաջադեմ քերական-մանկավարժները: Կ. Ուշինսկին խոսելով մայրենի լեզվի ուսուցման մեջ դործնականության դերի մասին, գրում է. «Ռուսաց լեզվի չուրաքանչյուր շատ թե քիչ փորձված դասատու կարող է ասել, որ երեխաների կողմից ճիշտ գրության չուրացման համար, իհարկե, հարկավոր է գործնականություն, սակայն այնպիսի գործնականություն, որը ղեկավարվում է քերականությամբ»¹:

Այստեղից հետևում է, որ գործնականությունը կարող է օգտակար լինել միմիայն այն դեպքում, երբ ենթարկվի քերականության նպատակադրմանը, նպաստի նրա կանոնների հաստատուն չուրացմանը: Իսկ քերականությունը, որպես դպրոցական գիտակարգ, կարողարացնի իր կոչումը, եթե մայրենի լեզվի կանոնները սովորեցնի այնպես, որ դառնան միա ու արյուն և ապահովեն աշակերտների խոսքի և մտածողության անարգելք զարգացմանը:

Սակայն աշակերտները մայրենի լեզու են սովորում ոչ միայն քերականության, այլև դպրոցական մշուս առարկաների ուսուցման ընթացքում: Հետևաբար, դպրոցական բոլոր առարկաների ուսուցիչները պետք է մտահոգվեն նրանց խոսքի զարգացման հարցով: Դեռ թեմական դպրոցների ծրագրում (1916) այդ հարցը դրված է շատ որոշակի: Նրանում ասված է. «Նկատելով, որ մայրենի լեզվի զարգացմանը մեծապես նպաստում է նաև այլ առարկաների ու-

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. 7, стр. 237.

անուցումը, հայերեն ավանդուղ բոլոր ուսուցիչները պետք է ուշա-
գրություն դարձնեն աշակերտների լեզվի կանոնավորության ու
մաքրության վրա: Օտար լեզուների դասատուները, եւ, երբ մի
բնագիր թարգմանում են հայերեն, պետք է հսկեն աշակերտների
լեզվի կանոնավորության ու մաքրության վրա»¹:

Ինչպես ցույց են տալիս հետազոտումները, այժմ գործողական
մշուս առարկաների դասատուները գրեթե ուշագրություն չեն դարձ-
նում աշակերտների լեզվի կանոնավորության ու մաքրության, նը-
բանց խոսքի զարգացման վրա: Իսկ նման վարմունքը խիստ բա-
ցասարար է անդրադառնում հայոց լեզվի ուսուցման վրա, որով-
հետեւ առանց մշուս առարկաների դասատուների աջակցության ան-
հար կլինի աշակերտների խոսքի կանոնավոր ու բազմակողմանի
զարգացումը, եթե հայոց լեզվի ուսուցիչները գործադրեն նույնիսկ
դերմարդկային ջանքեր:

1960-ական թվականներին դպրոցում տեղ գտավ, այսպես
կոչված, ծեղգրված կամ ծեղգրավորված ուսուցումը: Ոմանք այն
համարեցին ուսուցման մեթոդ, ոմանք էլ՝ ուսումնական աշխա-
տանքի համակարգ: Սակայն այդ հորջորջումներից թե՛ մեկը և թե՛
մյուսը ճիշտ չեն: Ինչպես յուրաքանչյուր ուսուցում, այնպես էլ
ծրագրված ուսուցումը ուսուցչի և աշակերտի փոխկապակցված
գործունեությունն է: Բայց այն ունի իր բնորոշ առանձնահատ-
կությունները: Առաջին՝ ուսումնական նյութը բաժանվում է փոքր
մասերի, բաժինների, որոնք աշակերտները ուսումնասիրում են
ինքնուրույնորեն: Երկրորդ՝ յուրաքանչյուր աշակերտ աշխատանքի
ընթացքում հնարավորություն է ունենում արագորեն իմանալու
առաջադրանքը ճիշտ է կատարում, թե՛ սխալ: Երրորդ՝ ուսուցիչը
նույնպես կարողանում է արագորեն տեղեկանալ, թե ամեն մի
աշակերտ ինչպես է կատարում առաջադրանքը:

Ծրագրված ուսուցումը իրականացվում է հատուկ դասագրքերի
և ուսումնական մեթոնանների միջոցով: Հայոց լեզվի ուսուցման
համար այդպիսի դասագրքեր ու մեթոնաներ դեռ չկան:

Ծրագրված ուսուցման առավելությունն այն է, որ ապահո-
վում է, մի կողմից, աշակերտների ինքնագործությունն ու նախա-
ձեռնությունը, մյուս կողմից, նրանց նկատմամբ ուսուցչի անհա-

¹ Ծրագիր հայոց թեմական հոգևոր դպրոցների, էջ 32:

տական մոտեցումն ու անմիջական հսկումը: Իսկ նրա պակասությունն այն է, որ խիստ դժվարացնում է թե՛ ուսուցչի և թե՛ աշակերտի աշխատանքը, չի ապահովում համակարգված գիտելիքների ուսուցումը: Բացի դրանից, նա աշակերտներին ստիպում է ուսումնական նյութը սովորել մեքենայաբար: Լեյդ տեսակետից ծրագրված ուսուցումը ինչ-որ շափով հիշեցնում է գոգմատիկական, կաթիլ-խիզիտային դասավանդումը:

Սկզբում ծրագրված ուսուցումը շատերի ուշադրությունը գրավեց, բայց հետագայում լայն տարածում չգտավ: Իսկ այժմ զգալիորեն պակասել է նրա նկատմամբ եղած հետաքրքրությունը:

Բացի ծրագրված ուսուցումից, վերջին տարիներին քաջալերվեց նաև, այսպես կոչված, պրոբլեմային ուսուցումը: Թեպետ այն ունեցավ իր բազմաթիվ պաշտպանները և տեսաբանները, բայց շատ-ցավ իր ճիշտ բնութագրումը: Մեթոդիստ-մանկավարժներից ոմանք այն անվանում են ուղղակի պրոբլեմային ուսուցում, ոմանք՝ պրոբլեմային մեթոդ, ոմանք էլ՝ դիդակտիկական համակարգ: Թե որքանով դիպուկ են այդ անվանումները, կարող է ցույց տալ նրա բուն էությունը բացահայտումը:

Պրոբլեմային ուսուցումը առաջադրում է այնպիսի ճանաչողական խնդիրներ, որոնք աշակերտները լուծում են ինքնուրույն որոնումների, պրպտումների, հետազոտումների, հետախուզումների միջոցով: Այդ կերպ պրոբլեմային ուսուցումը ազդակում է աշակերտների ճանաչողության գործունեությունը, նրանց մղում ստեղծագործական աշխատանքի: Սակայն դրանով ուսուցիչը ետ չի մղվում, քնդհակառակն, ամենի է մեծանում նրա ղեկավար դերը ուսուցման մեջ:

Պրոբլեմային ուսուցման հիմնական պահերն են՝ ա) պրոբլեմային իրավիճակի ըմբռնումը, գիտակցումը, բ) պրոբլեմի ձևակերպումը, գ) պրոբլեմի լուծումը, դ) պրոբլեմի լուծման արդյունքի ստուգումը: Այդ բոլոր պահերին աշակերտները հանդես են բերում ինքնուրույնություն, նախաձեռնություն, ամեն ջանք գործադրում են բուն ակունքներից գիտելիքներ ձեռք բերելու համար:

Խոսելով պրոբլեմային ուսուցման առավելությունների մասին՝ Ն. Սորոկինը գրում է, որ նա սովորեցնում է դատել տրամաբանորեն, ստեղծագործաբար, դիտականորեն, հաղթահարում է հանդիպող խոչընդոտները, ուսումնական նյութը դարձնում է

ափելի տալացուցական, իսկ նրա ուսուցումը՝ ափելի հիմնավոր ու հաստատուն, աշակերտների մեջ ստեղծում է դրական վերաբերմունք ուսման նկատմամբ, ձևավորում է նրանց ճանաչողական հետաքրքրությունները: Այդ ամենի շնորհիվ պրոբլեմային ուսուցումն իրականացնում է շատ կարևոր խնդիր՝ աշակերտների անձնավորության ձևավորումն ու զարգացումը: Ն. Սորոկինը, այդ ամենը նկատի առնելով, պրոբլեմային ուսուցումը համարում է ուրույն դիդակտիկական համակարգ:

Սակայն պրոբլեմային ուսուցումը ուրույն դիդակտիկական համակարգ չէ: Նա առանձին մեթոդ էլ չէ. պրոբլեմային կարող է լինել խնդիրը, բայց ոչ մեթոդը: Իսկ պրոբլեմային խնդիրը, մյուս կրթա-դաստիարակչական հարցերի հետ ուսուցման ընթացքում լուծվում է ոչ թե մեկ, այլ մի շարք մեթոդական եղանակների և ձևերի գործադրման միջոցով:

Որպես նորույթ՝ պրոբլեմային ուսուցումը հստակ ընդունվեց անվերապահորեն: Բայց այժմ մատնանշվում են նրա ոչ միայն սոսկալիսթյունները, այլև թերությունները: «Այնուամենայնիվ, ուսուցման մեջ պրոբլեմային մոտեցման արժեքավոր առանձնահատկությունները թույլ չեն տալիս այդ մոտեցումը համարել համապարփակ ու միակ: Պրոբլեմային մոտեցումը թույլ չի տալիս կատարել ուսուցման բոլոր դերերը, լուծել նրա բոլոր խնդիրները: Կա մի ուղի է, որ անկարող է տնտեսել ժամանակը, ընդհանրապես, նա պահանջում է ժամանակի մեծ ծախսում: Պրոբլեմային ուսուցման միջոցով հնարավոր չէ իրականացնել ամբողջ դիտելիքների կանոնավոր տիրապետումը, նա չի կարող մշակել այնքան անհրաժեշտ հմտություններ»¹:

Ինչպես ասվեց, իրական աշխարհի ճանաչողության մարտչունինյան տեսությունը մեթոդաբանական հաստատուն կոչվում է թե՛ գիտական հետազոտության և թե՛ դպրոցական ուսուցման համար: Գիտության դրադվող մարդիկ, ելնելով այդ ընդհանուր մեթոդաբանական հիմքից, իրենց հետազոտությունների ընթացքում հանդես են բերում տարբեր մոտեցումներ: Ոմանք ունենում են էմպիրիկական, ոմանք էլ ռացիոնալիստական մոտեցում: Ըստ որում, էմպիրիկական մոտեցում հանդես բերողները

¹ Педагогика школы, под редакцией Г. И. Щукиной, Москва, 1977 г., стр. 287—288.

դառնում են, որ դիտութեան մեջ փորձով հայտնաբերւած նոր տվյալներն ու փաստերը, բացառելով հին տեսութեանները, հիմք են դառնում նոր տեսութեանների առաջացման, ձեւավորման համար: Մինչդեռ, ռացիոնալիստական մոտեցում հանդես բերողները այն կարծիքն են հայտնում, որ դիտութեան զարգացման ներկա տատիճանում նախ երևան են գալիս վարկածներ, կանխատեսումներ, հասկացութեաններ ու տեսութեաններ, ապա զրանք ստուգվում, ճշտվում են փորձով:

Պրոֆ. Գ. Ի. Շչուկինան, խոսելով այդ տարբեր մոտեցումների մասին, նշում է, որ զրանք ծնունդ են արդի դիտութեան բարդութեաններով լեցուն առաջընթացի: Ինչպես առաջացւում է ժամանակակից փիլիսոփայութեանը, դիտութեան մեջ զգայականի և տրամաբանականի, փորձականութեան և տեսութեան փոխհարաբերութեանը, նրանց միմյանց հերթագայումները անհամեմատ ավելի բարդ են, քան նախորդ ժամանակաշրջաններում: Պրոֆ. Գ. Ի. Շչուկինան ճանաչողութեան երկու՝ զգայական և տրամաբանական ձևերի հակադրումը միմյանց համարում է սխալ: Նրա կարծիքով չի կարելի զուտ զգայական ճանաչողութեան սլատկերացնել առանց մտածողական գործունեութեան, որովհետեւ ամեն մի զգայութեան այս կամ այն կերպ միջնորդավորված է լինում մարդու ունեցած հասկացութեաններով, գիտելիքներով: Այնուհետեւ զուտ տեսական գիտելիքներ նույնպես չեն կարող լինել, որովհետեւ զրանց առաջացման, ձեւավորման հիմքը ուղղակի կամ անուղղակի կերպով կաղմում են դիտման, զգայական հասկացողութեան, փորձի տվյալները:

Այնուհետեւ պրոֆ. Գ. Ի. Շչուկինան նշում է, որ ուսուցման վերաբերյալ խնդիրները լուծելիս Վ. Ի. Լենինի հայտնի դրույթը պետք է կիրառել ճշտորեն, ոչ միակողմանի կերպով: Չի կարելի հարցը դնել այնպես, որ ուսուցման մեջ պետք է կամ զգայականից անցնել տրամաբանականին, կամ էլ տրամաբանականից՝ զգայականին: Ճանաչողութեան ընթացքում մեկ ձևից անցում է կատարվում մյուս ձևին, որովհետեւ բոլոր ձևերը գտնվում են փոխադասմանավորվածութեան մեջ: Ուստի ուսուցման մեջ իրենց պատշաճ տեղը պետք է գտնեն թե՛ զգայական ճանաչողութեանը և թե՛ տրամաբանական ճանաչողութեանը: «Ժամանակակից դեղակտիկան,— ասում է պրոֆ. Գ. Ի. Շչուկինան,— հենվելով

իմացության լենինյան ուսմունքի վրա, թանձրացականի և վերացականի, զգայականի և տրամաբանականի փոխհարաբերությունները դիտում է միասնություն մեջ, հնարավոր համարում զանազան փոխանցումներ ինչպես թանձրացականից վերացականին, այնպես էլ վերացականից թանձրացականին¹։

Ինչպես տեսանք, հալ քերականական-մեթոդական մտքի սլափմություն մեջ ևս հանդես են եկել էմպիրիկական և ուսցիտնալիստական ուղղություններ։ Դեռ միջնադարում սրուշ քերական-մանկավարժներ՝ Դավիթ Մեկնիշը (5-րդ դ.), Հովհաննես Երզնկացին (13—14-րդ դ.), քերականության մեկնաբանության մեջ ունենալով ուսցիտնալիստական դիրքավորում, հեռանում են Դ. Թրակացու էմպիրիկական ուղղությունից։ Հակառակ Դ. Թրակացու՝ նրանք քերականությունը համարում են ոչ թե հմտություն, փորձականություն, այլ բանական արվեստ։ Միջնադարի սրուշ քերական-մանկավարժներ էլ՝ Եռայի Նշեցի (19—14-րդ դ.), Ա. Սյունեցի (14—15-րդ դ.), թեպետ քերականությունը համարում են բանական արվեստ, բայց այն չեն հակադրում հմտությանը, փորձականությանը։ Ընդհակառակն, նրանք փորձում են դրանք մոտեցնել իրար, ուրեմն և վերացնել էմպիրիկական և ուսցիտնալիստական ուղղությունների միջև եղած զոնն հիմնական հակադրությունը։

Նոր ժամանակաշրջանի քերական-մանկավարժները՝ Խ. Աբովյանը, Ա. Պալասանյանը, Ա. Բահաթրյանը, Ն. Տեր-Ղևոնդյանը և ուրիշներ, հայոց լեզվի դասագրքերում քերականությունը շարադրում են զլխավորապես զործնական և մեկնողական եղանակներով։ Դա հնարավորություն է ընձեռում քերականության ուսուցման ընթացքում թանձրացականից անցնելու վերացականին, իսկ վերացականից՝ թանձրացականին։ Խորհրդային շրջանում մեթոդիստ-մանկավարժները ոչ միայն կատարելագործում են այդ եղանակները, այլև ցույց են տալիս քերականության ուսուցման հիմնական ուղիները։ Դրա շնորհիվ ավելի հաստատուն հիմք է ստեղծվում քերականության ուսուցման ընթացքում զգայականից տրամաբանականին, տրամաբանականից զգայականին անցնելու համար։

¹ Педагогика школы, стр. 256.

Ուսուցման ուղիները չպետք է շփոթել նրա ոչ միայն մեթոդների, այլև դասադասակների հետ: Ուսուցման ուղին ավելի լայն հասկացություն է, քան դասի ըմբռնումը: Ուսուցման ուղին բնորոշվում է նյութի յուրացման ողջ ընթացքը, նրա բոլոր փուլերը՝ հաղորդումը, ամրակայումը, վերարտադրումը, ամփոփումը, տնային աշխատանքը: Մինչդեռ դասն ընդգրկում է նյութի կամ հաղորդումն ու ամրակայումը, կամ նրա վերարտադրումը ու ամփոփումը: Ծիշտ է, համակցված դասն ընդգրկում է ուսուցման գրեթե բոլոր փուլերը, բայց դրանք վերաբերում են ոչ թե նույն, այլ տարբեր նյութերի. նրա առաջին և երկրորդ փուլերում կատարվում է նախորդ նյութի վերարտադրումն ու ամփոփումը, իսկ երրորդ և չորրորդ փուլերում՝ նոր նյութի հաղորդումն ու ամրակայումը:

Ուսուցումն ունի երկու հիմնական ուղիներ¹: Մի դեպքում միմյանց հաջորդում են լեզվական իրադրությունների գիտումն ու բնկալումը, բերականական կանոնների արտածումը, սահմանումն ու ամրակայումը, տնային աշխատանքի հանձնարարումն ու կատարումը, մշակված նյութի վերարտադրումն ու ամփոփումը: Մյուս դեպքում նախ հաղորդվում, մեկնաբանվում ու ամրակայվում են բերականական կանոնները, հանձնարարվում ու կատարվում է տնային աշխատանքը, ապա վերարտադրվում ու ամփոփվում է մշակված նյութը: Ուսուցման այդ ուղիները, սերտորեն կապվելով միմյանց հետ, շարունակում, լրացնում ու հերթադալում են միմյանց, իհարկե, չկորցնելով իրենց բնորոշ տանձնահատկությունները:

Վերջենեք, դիցուք, «Մակրայ» թեման, որն ավանդվում է 6-րդ դասարանում: Աշակերտները, մինչև այդ թեմայի ուսուցումը, խոսքի մասերից սովորում են զոյականը, ածականը, թվականը, գերանունը և բայը: Մակրայը նրանց համար անծանոթ և միաժամանակ ոչ դյուրբնկալ խոսքի մաս է, ուստի ուսուցողական տեսակետից ահադին դժվարություն է ներկայացնում:

Առաջին դասի նյութը կլինի «Հասկացողություն մակրայի մասին»: Ուսուցիչն այդ նյութի ավանդման սկզբին աշակերտներին գրատախտակի վրա գրել է տալիս մակրայներով հագեցված մի բնագիր, օրինակ.

¹ Տե՛ս Բ. Գ. Զուհարյան, Բայի ուսուցումը, Երևան, 1956, էջ 104—105:

Արեւը հետզհետեւ մայր էր մտնում: Խաւարը սկսում էր տա-
րածվել ամենուրեք: Կոտնտեսականները արդեն տուն էին վե-
րադառնում: Նրանք ամբողջովին կատարել էին իրենց օրական
աշխատանքային առաջադրանքը:

Ուսուցիչը, աշակերտներին կարգաւ տալով այդ բնագիրը,
նրանց ուշադրութունը բեկում է ընդգծված բառերի վրա: Այնու-
հետեւ նրա պահանջով, աշակերտները, վերլուծելով բնագիրը, ոչ
միայն որոշում են նախադասութիւնների գլխավոր տնդամենները,
այլեւ ուսուցչի օգնութեամբ բացատրում են, թե նրանցում ինչ են
ցույց տալիս ընդգծված բառերը՝ հետզհետեւ, ամենուրեք, արդեն,
ամբողջովին: Ինքը՝ ուսուցիչը, կատարելով հզորահանդում, ձեռ-
կերպում է հետեւյալ սահմանումը.

Պործողութեան տեղ, ժամանակ, ձև, չափ ու բանակ ցույց
աւելոյ բառերը կոչվում են մակբայ:

Այնուհետեւ ուսուցիչը բացատրում է, որ մակբայներն ըստ
նշանակութեան բաժանվում են չորս հիմնական տեսակների՝ տե-
ղի, ժամանակի, ձևի, չափ ու քանակի:

Նա աշակերտներին նախ կատարել է տալիս մարդոգական
վարժութեան՝ բնագիրը բնութելով գրականութեան դասագրքից, ա-
պա նշույթը ամրակալում է նաեւ հարցադրման միջոցով: Պատի
վերջում աշակերտներին հանձնարարում է տնային առաջադրանք՝
սովորել դասագրքի «Մակբայ» գլխի առաջին հատվածը և կա-
տարել 369-րդ վարժութեանը:

Հաջորդ դասին ուսուցչի հանձնարարութեամբ աշակերտները,
վերապատմելով նշույթը, բացատրում են, թե մակբայներն ինչ են
ցույց տալիս և ըստ նշանակութեան քանի տեսակ են լինում: Ու-
սուցիչը նշույթի վերապատմումից հետո զրուցի միջոցով կատա-
րում է նրա ամփոփումը: Բացի գրանից, նա թելադրում է հետե-
ւալ բնագիրը:

«Շինարարական հրապարակը կամաց-կամաց լցվեց մարդ-
կանցով: Շէշակի ուժեղ սուլոցը ազդարարեց աշխատանքի սկիզբը:
Ամենուրեք մարդիկ գործի անցան: Էքսկավատորները նախ բան-
դում էին հողը, ապա լցնում էին շարունակ իրենց մոտեցող ավ-
տոների մեջ: Փոստրակը բիշ-բիշ խորանում էր: Այնուհետեւ բե-
րում էին ցեմենտը և տեղնուտեղը լցնում հիմքի մեջ: Հայնորեն

ծավալված սոցիալիստական մրցությունը, բանվորների եղբայրաբար միմյանց օգնելը մեծապես նպաստում էր շինարարության թափի արագացմանը»։ («Բուհադրության նյութերի ժողովածու»-ից)։

Ուսուցիչը աշակերտների հետ միասին զրավոր աշխատանքները ստուգում և ուղղում է դասարանում։ Հենց դրանով էլ ավարտվում է «Հասկացողություն մակբաշի մասին» նյութի ուսուցումը առաջին ուղիով։

Ասկայն հաջորդ մի քանի նյութերի՝ «Տեղի մակբայ», «Ժամանակի մակբայ», «Ջևի մակբայ», «Չափի ու քանակի մակբայ», ուսուցումը կարելի է կատարել արդեն երկրորդ ուղիով, որովհետև աշակերտների համար դրանք ավելի գյուրիին են։

Ասենք, «Հասկացողություն մակբայի մասին» նյութից հետո ուսուցանվում է «Տեղի մակբայ»-ը։ Ուսուցիչը նախ փոքր-ինչ խորացնում է մակբայի վերաբերյալ տրված հասկացողությունը։ Նա բացատրում է, որ մակբայ նշանակում է բաշի վրա դրվող։ Ընդ որում, մակբայը գրվում է թե՛ դիմավոր և թե՛ անգեմ բաշերի վրա՝ դառնալով նրանց լրացումը։ Այնուհետև նա նշում է, որ տեղի մակբայը ցույց է տալիս գործողության տեղը և պատասխանում է ո՞ւր, որտե՞ղ հարցերին։ Դիմավոր բաշի վրա դրվելով՝ տեղի մակբայը դասնում է ստորոգյալի լրացում, իսկ անգեմ բաշի հետ գործածվելիս հանգես է գալիս որպես դերբայի լրացում։ Տեղի մակբայի աչգ բնորոշ հատկանիշը ակնհայտ գործնելու համար՝ ուսուցիչը զրատախոսակին գրում է ալսպիտի նախադասություններ։

Ուղերթից ետ եկող նավերը սուլում էին ուժգին։

Նրանց շշակների ձայնը տարածվում էր ամենուր։

Առաջին նախադասության մեջ եկող բառը, որ ենթակայական դերբայ է, ճավխը ենթակայի լրացումն է, իսկ ետ մակբայը աչգ դերբայի լրացումն է։ Մինչդեռ երկրորդ նախադասության մեջ ամենուր մակբայը առաւծվում էր ստորոգյալի լրացումն է։

Աշակերտները, վերլուծելով ընտրած բնագիրը, որոշում են նախադասությունների նախ ենթականերն ու ստորոգյալները, ապա՝ լրացումները, դրանց թվում նաև տեղի մակբայները։ Բացի դրանից, աշակերտները նույն մակբայներով կազմում են նոր նախադասություններ։ Ուսուցիչը վարժությունից հետո նյութը ամբողջացում է նաև հարցուպատասխանի միջոցով։ Որպես անաչին

աշխատանք՝ նա աշակերտներին հանձնարարում է սովորել դասագրքի «Տեղի մակբայ» հատվածը և կատարել դրա վերաբերյալ վարժությունը (370):

Իրկրորդ դասին աշակերտները ուսուցչի առաջարկով վերապատմում են «Տեղի մակբայ» հատվածը, բացատրում են և ինքնուրույն օրինակներով ցույց տալիս, թե ինչ է տեղի մակբայը, ինչ դեր է կատարում նախադասության մեջ: Նրա պահանջով աշակերտները նախ գրատախտակին գրում են իրենց սովորած մակբայները՝ ալլուր, դեմադեմ, դեմհանդիմսու, զոնեգուտ, ետ, բնդսուաջ, սարն ի վեր և այլն, ապա դրանցով կազմում են նախադասություններ և գրում իրենց տետրերում: Ուսուցիչը աշակերտներին կարգալ և բացատրել է տալիս այդ նախադասությունները՝ նրանց ուշադրությունը բևեռելով հատկապես տեղի մակբայների գործածության վրա: Դրանից հետո նա նյութը ամփոփում է գլխավորապես զրուցատրությունը և հենց դրանով ավարտում նրա ուսուցումը երկրորդ ուղիով:

Վերը բերված օրինակները ցույց են տալիս, որ երկու ուղիներն էլ ապահովում են ճանաչողության թե՛ զգայական և թե՛ տրամաբանական ձևերի կիրառումն ու փոխհերթագայումը մայրենի լեզվի ուսուցման ընթացքում:

Այսպես, ուրեմն, հայոց լեզվի ուսուցման անցյալի փորձն ունի իր և՛ լուսավոր, և՛ սովերոտ կողմերը: Այժմ գնալով մեծանում է հետաքրքրությունը հայոց լեզվի ուսուցման պատմության նկատմամբ: Ճշմարիտ ավանդապահության շնորհիվ հետզհետե բացահայտվում, լուսաբանվում ու օգտագործվում են անցյալի փորձի ուսանելի կողմերը: Անշուշտ, դա շատ լավ է: Սակայն հնամուլության հետևանքով, ցավոք, դեռ պահպանվում են անցյալից եկող մի շարք թերություններ, որոնք վնաս են բերում հնամուլության հետևանքով, ցավոք, դեռ պահպանվում են անցյալից եկող մի շարք թերություններ: Ուստի հարկավոր է վերջ տալ հնամուլությանը, ուսուցման հնացած մեթոդներին ու ձևերին: Այնուհետև անհրաժեշտ է օգտագործել նորույթները, որովհետև դրանք մեծապես նպաստում են մայրենի լեզվի ուսուցման բարելավմանը: Հարկավոր է կիրառել միտիայն այն մեթոդական եղանակներն ու ձևերը, որոնք հիմնավորված են տեսականորեն և ստուգված դործնականապես:



ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԳԼՈՒԽ ԱԳԱՋԻՆ

Հայոց լեզվի ուսուցման պատմություն

1. Հայոց լեզվի ուսուցումը միջնադարյան դպրոցում	.	.	.	3
2. Հայոց լեզվի ուսուցումը նորդարյան դպրոցում	.	.	.	37
3. Հայոց լեզվի ուսուցումը խորհրդային դպրոցում	.	.	.	101

ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴ

Հայոց լեզվի ուսուցման ընդհանուր տեսություն

1. Հայոց լեզվի մեթոդիկան որպես գիտություն	.	.	.	126
2. Հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացը	.	.	.	138
3. Հայոց լեզվի ուսուցման հիմունքները	.	.	.	158
4. Հայոց լեզվի ուսուցման մեթոդները	.	.	.	187
5. Հայոց լեզվի ուսուցման հիմնական ձևերը	.	.	.	212
6. Ավանդապահությունը և նորարարությունը ուսուցման մեջ	.	.	.	240



ԹՈՐԳՈՄ ԳՆՎՈՐԳԻ ԶՈՒՀԱՐՅԱՆ

Հայոց լեզվի մեքողիկա

Գիրք առաջին

Պատ. խմբագիրներ՝
Բ. Ո. Սարուխանյան, Ռ. Ն. Փիլիպոսյան
Գեղ. և տեխն. խմբագիր՝
Խ. Գ. Մուրադյան
Վերատուգող սրբագրիչներ՝
Լ. Հ. Սիմոնյան, Պ. Ա. Սարգսյան

ՎՖ 02187

Պատվեր 501

Տպարանակ 5000

Հանձնված է շարվածքի 1978 թ. հունիսի 16-ին:

Ստորագրված է տպագրության 1978 թ. նոյեմբերի 3-ին:

Թուղթ 60×84¹/₁₆ № 2:

16,25 տպագր. մամ.—13 հրատ. մամուլ:

Դինը 50 կոպ.:

Խ. Աբովյանի անվան Աշխատանքային կարմիր դրոշի շքանշանակիր հայկական
պետական մանկավարժական ինստիտուտի տպարան, Երևան, հանջյան 5:

Типография Армянского ордена Трудового Красного Знамени
государственного педагогического института им. Х. Абовяна,
Ереван, ул. Ханджяна, 5.

ԳԻՆԸ 50 ԿՈՊԵԿ



ԳՍԱ Հիմնարար Գիտ. Գրադ.



220063112