

րի գերիշխանութեան հնազանդելու մէջ, որ մարդապաշտութիւն է և աստուածամարտութիւն:

Ահա այսպիսի մեծ տարբերութիւն կայ հայ եկեղեցու և քաթոլիկ եկեղեցու հայեցուածքների ու ուղղութեան մէջ վերաբերութեամբ քրիստոնէական սուրբ եկեղեցու ընդհանրականութեան: Պապամուկները խախտում են Ս. եկեղեցու իսկական ընդհանրականութիւնն, երազելով հաստատելու այն պապի անձնաւորութեան մէջ, իբրեւ հաստատուն վիճի վերայ: Իրաւ որ, ասենք Ս. Պօղոսի խօսքերով. Նորա շահագրգիռ է խորհուրդն էրեանց և խաւրէցան անմարմնէաճի «Երբ և շահագրգիռ է խորհուրդն անմարմնէաճի» յիմարացան և ժողովին դիմանան ինչպէս Աստուծոյ (այս դէպքում մի, սուրբ կաթոլիկէ և առաքելական եկեղեցւոյ) է շահանման պատկերէ եղծանելի մարդոյ . . . երբ ժողովանիւնն ընդմարմնէաճի Աստուծոյ ընդ աստուծան, հնազանդեցան և պաշտեցին դարարած և ոչ զարարելն, որ է օրհնեալ յաւիտեան, ամէն (Հով. Ա. 21, 22, 23, 25):

(Որ. Вѣст.)

ԲԱՆԱՍԻՐԱԿԱՆ

ՀԱՅԵՐԷՆ ԼԵԶՈՒԻ ԴԱՍԱՏՈՒՈՒԹԻՒՆ

Միակն աստուծանիւնը:

Վեհափառ Հայրապետի հաստատած նոր ծրագրում ցոյց է տուած այն վերջնական արդիւնքը, որ ծխական ուսումնարաններում հայերէն լեզուի պատասխանալի պահանջով է: Ուսուցիչը ինչ ճանապարհ էլ որ ընտրէ նոյն նպատակին դիմելու համար, բայց և այնպէս պէտք է գիտենայ, թէ իրանից նախ և առաջ կը պահանջուի, որ նոյնքան արդիւնք ցոյց տայ: Այս տեղ պէտք է նկարագրուի դաստատուութեան վիճակը,

որ բնական կերպով կարող է հասցնել այդ վախճանական կէտին:

Լեզուն խիստ բաղադրեալ ուսմունք է. նա ունի բազմաթիւ հանգամանքներ, իւրաքանչիւրը որոշ պաշտօնով. հետեւապէս նոցանից ոչ մէկի հմուտութիւնը չը պէտք է պակասի, որպէս զի ամբողջի կատարելութիւնը անթերի կերպով ձեւանայ: Լեզուի ուսուցման գլխաւոր դժուարութիւնը նորանուսն է կայանում, որ նորա հմուտութիւնները միմեանցից այնպէս չեն բաժանվում, որպէս զի կարողանանք նոցանից մի քանիսը առաջին տարուայ ընթացքում աւանդել, միւսները՝ երկրորդ տարուայ ընթացքում, մնացածը՝ երրորդ, չորրորդ և հինգերորդ տարիների ընթացքում, այլ նոքա սերտ կապուած և զուգակցած հանգամանքներ գտնով՝ միշտ իրանց ամբողջութիւնը պիտի պահպանեն, միայն թէ՛ իրանց յաջորդող տարբեր կատարելութեան ստորձաններով, այսինքն ամբողջութիւնը միշտ աւելի լրացնելով և հ'տողհետեւ ընդարձակելով: Այդ տեղ մանկավարժական արուեստը այնպիսի սկզբունքով պէտք է առաջնորդուի, որ ուսուցման ժամանակ խառնակութիւնների չառաջացնէ, իւրաքանչիւր անգամ նպատակի կէտը ճիշդ որոշէ, մի հանգամանք միւսի հետ չը շփոթէ, միշտ ուղիղ հետեւական յաջորդողութիւն պահպանէ, նախընթացը այնքան հաստատէ, որ անմիջապէս հետեւող մասի համար՝ անխախտ հիմք պատրաստէ, մի խօսքով ուսուցման բեղմնաւորութիւնը յուսայ՝ ծանկան հագելան կարողութիւնները պնդեալով:

Մենք ունինք զանազան տեսակ ուսումնարաններ, և ամենայն տեղ հայերէնը պէտք է ուսուցանուի: Նոքա ուրեմն լեզուի ուսումնասիրութեան զանազան ստորձաններ են կազմում. այլ է միգրսեան ուսումնարանը, այլ է՝ երկդասեան ուսումնարանը, և այլ է հոգեւոր դպրոցների շրջանը: Եթէ ուղենանք ճիշդ որոշում դնել դոցա մէջ, ամենալաւ սահմանը այս կը լինի. նախ՝ գրագիտութիւն և լեզուի սկզբունք առանց քերականութեան, երկրորդ՝ քերականութեան հրահանգ, և երրորդ՝ գրքի և գրի վարժ գործածութիւն, իբրեւ մի նոր գործիք ուսմանց յառաջադիմութիւնը ապահովեցնելու համար:

Սոքա այն աստիճաններն են, որոնցից իւրաքանչիւրը որոշ նպատակով պէտք է առաջնորդուի և ամուր իւարիսխ դառնայ հետեւալի համար, բայց այնպէս, որ ամենայն աստիճանում մանուկը լեզու ուսումնասիրէ մի քանի և գրեթէ մի և նոյն կողմերից: Մանկան հոգին, բանականութիւնը, միտքը, սր անբաժան է, պէտք է միանգամայն զարգանայ այդ ամենայն կողմերից, նա պէտք է միշտ սովորէ հասկանալ (լսել) և խօսել, գրել և կարդալ, և ի հարկէ իւրաքանչիւր անգամ աւելի ընդարձակ և կատարելագոյն հմտութեան հասնելով, քան առաջ:

Արդ ի՞նչպէս դուրս գանք այս գոյաբանութիւններից, ի՞նչպէս լուծենք այս հակասական պահանջները, այն ի՞նչ տեսակ աստիճաններ են, ուր որ միշտ մի և նոյնը պիտի ուսուցանուի, ուր որ պէտք է աւանդուի միշտ նոյն լեզուն, ուր որ պէտք է այնպէս վարժեցնել, որ միշտ լսեն և խօսեն, միշտ գրեն և կարդան. միթէ աստիճանների յառաջադիմութիւն է այս:—

Լսելը և խօսելը մարդու բնական ձիրքեր են, իսկ գրելը և կարդալը՝ նորա արհեստական հնարներ են, որովհետև նա երբեմն կարեւորութիւն է զգում գրով հաղորդել այն, ինչ որ կարող էր իւր բերանով խօսել, և կարդալ այն՝ ինչ որ կարող էր ուրիշի բերանից լսել: Ուրեմն լեզուի ուսուցման խնայան հիմքն ու նիւթը՝ հասկանալն ու խօսելն է, կամ թէ՛ ոչինչ չպէտք է գրել տալ և կարդացնել տալ, որի մասին որ մանուկը տակաւին հասկացողութիւն չունի և չի խօսում: Եւ թէպէտ ամենայն աստիճաններում բանաւոր վարժութիւնները միշտ առաջ պէտք է լինին, քան համապատասխան գրութեան և ընթերցանութեան վարժութիւնները, բայց հասկանալի է, թէ այդ բոլոր տեսակ վարժութեանց նիւթն ու բովանդակութիւնը հասակի և աստիճանի հետ ի միասին միշտ աւելի բարդ և յօգուածոյ պէտք է լինի: Ուրեմն աստիճանները իրարից զանազանվում են միտաւոր շրջանի ընդարձակութեամբ և համապատասխան վարժութեանց աւելի մանրամասն նրբութիւններով:

Մի երկրորդ կէտ, որ ի նկատի պէտք է առնուի այդ այն է,

Թէ ուսուցման գլխաւոր նպատակը այն պէտք է լինի որ մանուկը սովորէ գրական մաքուր լեզուն հասկանալ և գործածել: Բայց լեզուի հասկացման տեսակները զանազան են, և այս զանազանութիւնները պէտք է լաւ ըմբռնուին, որպէս զի ուսուցումը սխալ ընթացք չը ստանայ: Լեզուն կարելի է հարստացնել ճանապարհով ուսանել, ինչպէս որ մանուկը տան մէջ սկսում է խօսել, բայց կարելի է փաստան կերպով ևս ձեռք բերել, այսինքն վերացական գաղափարներով, որամաքանական մտածութեամբ կամ կարճ ասելով՝ քերականութեան միջնորդութեամբ: Արդ տարրական միջասեան ուսումնարանը չի կարող այս վերջին ընթացքը բռնել, այլ նա պէտք է հոգայ աշակերտին այնպէս կենդանի մատակարարել լեզուն, որ սա չը գիտարանայ հասկանալ ամենայն ինչ, որ ինքը առիթ պիտի ունենայ իւր գործնական կեանքում լսելու և կարդալու:

Երբեմն այս կէտը շատ սխալ կերպով է ըմբռնուում: Թէպէտ ուսումնարանը իւր շատ հանգամանքներով և մանաւանդ խիստ ու կանոնաւոր կարգերով մանկան համար այն չէ, ինչ որ նորա համար եղել է իւր ծնողական տունը, բայց մանկան լեզուի ակնուացումն ու ճօխացումը՝ ուսումնարանում ճիշդ այնպէս պէտք է շարունակուի, ինչպէս որ սկզբնապէս տանը զարգացել է: այսինքն անմիջապէս գործնական ընթացքով, առանց անորոշարձութեանց: Այն լեզուն, որ կամենում ենք նորան ուսուցանել, այսինքն մաքուր, կանոնաւոր, քաղցրալուր լեզուն, պէտք է անդադար հնչեցնենք նորա ականջում, այնպէս որ մեր լեզուն մի կենդանի խօսակցութիւն լինի նորա սրտի հետ, հետեւապէս մեր խօսակցութեան առարկաները ևս՝ նորա ուշք ու միտքը գրաւող վայելուչ բաներ պէտք է լինին: Զոր օր, հազիւ թէ մանուկը նպաստաւոր կարծիք կազմէ ուսումնարանի մասին, եթէ այն տեղ նորան պատմեն, թէ «կատուն չորս ոտք ունի», «նորածին մանուկը կաթ է ուտում», «ամենայն մարդ մի քիթ ունի», և այս կը պատահի ոչ թէ այն պատճառով իբր թէ անպատեհ է աշակերտի հետ խօսել այն նիւթերի մասին, որոնք որ նորա շրջապագողութեան են պատկանում, այլ որովհետեւ կան բաներ, որոնք նորան արդէն

քաջ յայտնի են: Նա արդեն կշտացել է այդպիսի քառասուն-ինններով: Մանուկը ուսումնարանից բոլորովին այլ ակնկալիքներ ունի, ուր որ այնքան կարճ ժամանակում չի էլ կարողանայ շատ բան վառարկել:

Ճշմարիտ է, երբ որ մանուկը տան մէջ այնպէս արագ արագ յառաջագիմութիւններ է տեսնում, այն տեղ նա լսում է ոչ թէ իրան բոլորովին անծանօթ, օտար, բացակայ, հեռաւոր և հազուադէպ իրերի մասին խօսակցութիւններ, այլ ինչ որ իւր անձին ընտել և մօտիկ է տարածութեամբ և ժամանակով, ինչ որ անմիջապէս իւր աչքի առջև պատկերանում է, վերջապէս ինչ որ իւր անձին է վերաբերում, ինչպէս որ ինքը իրականութեամբ է կամ ինչ որ ինքը գործել պարտաւոր է: Սակայն այս ամենը նորան գրաւում է միայն այն ժամանակ, երբ նա իւր ծանօթ հանգամանքները տեսնում է նոր լուսով լուսաստանի: Պէտք է նկատել մասնաւոր և այն, թէ լեզուի այսպիսի անմիջական ուսման ժամանակ՝ համբալը միշտ լսում է կատարեալ և ամբողջացած լեզու, ուրեմն նա լեզուի բնական կապերից լուծուած բառեր չի ստանում, անջատուած և զատուած քերականական ձևեր չի լսում, և ոչ դիտաւորութիւն է նկատում իրա շրջապատողների մէջ, թէ նորա ձգտում են իրան լեզու ուսուցանել գիտութեամբ և ծրագրով: Նա ուստնում է ամենայն բան պատահմամբ, յարմար հանգամանքներում, տեղնուտեղը, եւ ինչպէս է վերաբերւում ինքը մանուկը այս հրահանգին տան մէջ, ուր որ նա ոչինչ դպրոցական կանոններով կաշկանդուած չէ: Մանուկը միշտ մի որ և է նոր կողմից հետաքրքրուած է, միշտ հետամուտ է հասկանալ այն լեզուն, որ ամենայն օր լսում է, որ անգաղաք իրա ականջին է հասնում, որով ամէնքը նորա հետ խօսում են: Նա ամենայն ջանքով, յարատեւութեամբ և ուղիմութեամբ խելամուտ է լինում իւր լսած բառերին և այն առարկաներին, որոնց որ վերաբերում են խօսածները: Նկատում է այն հանգամանքները, որոնց առթիւ որ արտասանուել են բառերը, այն գործողութիւնները՝ որոնք որ բառերից առաջ են կատարւում կամ անմիջապէս նոցա հետեւում են, դիտում է երեսի այն շար-

ժամները և դէմքի գծագրութիւնները, որով որ խօսողը տրտասանում է բառեր, իսկ դիմացի լսողը՝ իմանում է խօսածը: Բայց թէ մանուկը այս փորձերի ժամանակ իւր լսածներից մեծագոյն մասը սկզբում բնաւ չի հասկանում, ապա մինը կամ միւսը միայն աղօտ զգացութեամբ է ըմբռնում, շատ բան երկար ժամանակ կիսատ է հասկանում և այլն, բնաւ զարմանալի չէ այս: Սակայն ինչ որ մի օր մթութեան մէջ մնայ, հետեւեալ օրը նորա վերայ կը տարածուի նոր լոյս, երրորդ օրը՝ կատարեալ պայծառութիւն. և ինչ որ մի տարի անլուծելի գաղտնիք մնայ, անշուշտ երկրորդ և երրորդ տարուայ ընթացքում կը յայտնուի քողի տակից: Նա եթէ մի բառ հարկը անգամ էլ հասկացած չը լինի, մի անգամ վերջապէս կը լսէ այնպիսի կապակցութիւններով և գործադրութիւններով, որ այնուհետեւ նորա տարակոյսները բոլորովին կը փարատուին: Այսպէս նա սկսում է հասկանալ նախ մերձաւորագոյն հանգամանքները, այսպէս նա մի լոյս է ստանում աւելի հեռաւորները և հազուադիւտները ևս գէթ մասամբ ըմբռնել կարենալու, վերջապէս այսպէս նա իւր լսած լեզուին բաւական չափով տէր է դառնում: Մանուկը սովորում է ոչ միայն իւր շրջապատողների լեզուն նիւթապէս իմանալ, այլ և նոյն լեզուի միջնորդութեամբ՝ ըմբռնել նոցա հասկացողութիւնները, լեզուի մէջ այնպէս միացած են՝ իրը, գաղափարը և բառը, որ դեռ երկար ժամանակ մանուկը չի կարողանում այդ երեքը իրարից զատել: —

Ահա այս է և ուսումնարանի ճանապարհը: Կենդանի քանաօք հաղորդակցութիւն—որ պէտք է մատակարարէ անմիջական լեզուի հասկացողութիւն և մերձաւոր կեանքի շրջահայեցողութիւն. ահա այս է բոլոր շինութեան հիմնաքարը: Ուսումնարանը պէտք է բնութեան ճանապարհը ընտրէ, բայց այժմ աւելի գիտակցական, կարգաւորած և ծրագրած ուղղութեան ընթացք առնելով, քան ինչ որ առաջ եղիլ էր տան մէջ: Այդ ժամանակ բովանդակութիւնն ու ձևը, նիւթն ու համապատասխան լեզուն՝ տակաւին իրարից չը պէտք է բաժանուին: Ուսուցիչը խօսում է աշակերտի հետ, պատմում է, հարցնում

է, պատասխաններ է լսում, ուղղում է, նշանաւոր ասացուածները անձամբ արտասանելուց յետոյ՝ նոցա կրկնել է տալիս, և ամբողջը դարձեալ պատմել է տալիս գլխից և աւելի ճոխ լեզուով: Բայց որովհետեւ ուսումնարանը չի կարող իրական կեանքը ցոյց տալ, ուստի ուր որ հարկն է՝ պատկերներ է ցոյց տալիս, գծագրում է և բանեցնում է լեզուի նկարագրական, փոխաբերական և այլաբանական ձևեր: իսկ նախ և առաջ ուսուցչի լեզուն պէտք է ըզլիէ նորա օրտից և ոգուց և աշակերտների մէջ զարթեցնէ համակրութիւն իւր ուսուցանելիքների համար:

Այսպիսի անմիջական տպաւորութիւնների վերայ Դեյն պէտք է հաստատուի և բուն լեզուաբանական կամ միջնորդական լեզուի ուսուցումը. և ահա սորանով է զանազանվում ուսումնարանը ընտանիքից: Լեզուն խորհրդածութեան առարկայ չի ներ, նորանից կանոններ հանել, նորա գործածութիւնը աւելի ևս ճոխացնել զանազան անդրադարձութեանց միջնորդութեամբ — անշուշտ կարեւոր և օգտակար գործ է. բայց այդ արդիւնքը այն ժամանակ միայն կերեայ, երբ որ այդ վարժութիւնները իսկական հիմքից առնեն իրանց սկզբնաւորութիւնը, այսինքն Բանաստեղծութիւններից:

Եթէ կարիք չըզգուցուէր գրութեան և ընթերցանութեան արուեստական հրահանգութիւններն ևս մատակարարելու, ուսումնարանը կարող էր այնքանով միայն շատանալ, ինչ որ վերը նկարագրուեցաւ: Վասն զի Կենդանի խօսքն է իսկական միջոց՝ լեզու և միտք հաղորդելու համար, ուրեմն տարակոյս չկայ, թէ բերանից բերան արդարեւ կարելի է կրթութեան հարստութիւն ձեռք բերել: Բայց որովհետեւ գրել և կարդալը պէտք է ուսուցանուի, որոնք որ քաղաքակրթութեան յատուկ կնիքն են կազմում, և որովհետեւ դոցա յաջողութիւնը բացէիբաց կախուած է անդրադարձութիւնից, ուստի և անմիջական լեզուի ուսուցման դասընթացին՝ պէտք է հետեւէ գրութեան և ընթերցանութեան դասընթացը, ասում ենք հետեւէ, և ոչ թէ առաջ լինի նորանից կամ միշտ զուգընթաց գնայ նորա հետ:

Մինք այժմ ցոյց կուտանք, թէ այս նախաբանի համեմատ ի՞նչպէս պէտք է դասակարգուի լեզուի ուսուցումը, ըստ բաժանմանց. բայց նիւթի ընդարձակութեան պատճառով՝ թող բաւական լինի միայն առաջին դասարանի բաժանմանց նկարագրութիւնը:

Ա. Բ. Լ. Գ. Բաժանման համար առաջին դասարան.

Առաջին տարուայ լեզուի ուսուցումը երկու դասընթացք ունի: Այդ դասընթացներից նախկինը, որ հարկաւ միայն Բաժանար վարժութիւններից կազմուած պէտք է լինի, կարող է առ նուազն երկու ամիս տեւել, մինչեւ որ հնարաւոր դառնայ նորա հետ կցել և յաջորդ դասընթացը, ուր որ բանաւոր վարժութեանց հետ կը միանան գրութեան և ընթերցանութեան վարժութիւնները ևս, բայց և այնպէս այնուհետեւ ևս միշտ բանաւորը դարձեալ մի քանի դաս առաջ տանելով, քան համապատասխան գրութիւնն ու ընթերցանութիւնը:

Արդ ի՞նչ պէտք է լինի այդ ԲԱՆԱՍԻՐ վարժութեանց նիւթը կամ որ մի և նոյն է՝ մեր ընթերցարանների բովանդակութիւնը: Այդպիսի նիւթը պատահական և հասարակ առարկայ չը պէտք է լինի, այլ խորհրդաւոր և փոքր իմաստ պարունակող, հետեւապէս նախապատիւ պէտք է համարել ոչ թէ մերկ և նիւթական արտաքին աշխարհը, այլ բարոյական ներքին աշխարհը, որքան որ նոյնը արտաքին աշխարհի տպաւորութիւններով կենդանանում է: Այլ և այն նիւթը չը պէտք է լինի հատուկոր, անկապ նախադասութիւնների կուտակութիւն, այլ սերտ միութիւն կազմող ամբողջութիւն, այսինքն մի կատարեալ պատմութիւն, և այնքան կենդանի և դիւրամբռնելի կերպով ձևացրած, որ իւր բովանդակութեամբ գրաւէ մանկան ուշադրութիւնը, մանաւանդ քաջալերէ նորան իւր բերանը բանալու և լսածը վերստին պատմելու, և առհասարակ հեշտացնէ անմիջական ըմբռնումն ու հասկացողութիւնը: Պէտք է միշտ ի նկատի ունենալ, թէ լեզուն սոսկ բառեր չը պէտք է սովորեցնէ, այլ մտքեր տայ և մտքեր ծնանէ: Լեզուի նիւթը բնական պէտք է լինի, այսինքն մանկան հագուոյ տրամադրու-

Թեան և հակումների համեմատ, մի նիւթ՝ որ կարողանայ նորա զարգացումը առաջ մղել, ուղղել և յարատե պահպանել: Աւելի այժմ քան երբ և իցէ պէտք է լրջմտութեամբ ընտրութիւն անենք, որ նիւթը ազգային հանճարի և ժողովրդեան մտածողութեան ծնունդ լինի, քանի որ մարդու զարգացումը նախ և առաջ իւր ազգի զարգացման արմատներից է ծագում: Վերջապէս լեզուի նիւթը մի այնպիսի աշխարհ պիտի բանայ մանկան հոգու առջև, որ նա լինի մեր իրականից աւելի բարձր և վսեմ:

Թէպէտեւ նիւթի ընտրութեան ժամանակ հաւատարիմ պէտք է մնալ մանկավարժական այն սկզբունքին, որ ասում է, թէ «մերձաւորից առ հեռււորը», սակայն նախ այն պէտք է քաջ կշռել, թէ մանկան սիրտը ի՞նչ է համարում իւր համար մերձաւոր, և ի՞նչ՝ հեռււոր: Երկինք, արեգակ, աստղեր — ահա նորա մերձաւորը. իսկ եթէ ուղեւորն հէնց առաջին օրուանից նորա խելքը սրել՝ զննել տալով սենեակը, աթոռները, վառարանը, կատուի ոտքերի որջանութիւնը, այսինքն նորա աչքը դարձնել տալով ամենահասարակ և առօրեայ հանգամանքների վերայ, անշուշտ այդ հնարներով չեն արձակուի նորա կաշկանդուած լեզուի կապերը: Ուսումնարանում ամենայն բան սովորեցնել՝ ոչ կարեւոր և ոչ հնարաւոր է. մի մասը միշտ պէտք է թողնել մանուկին, որը նա առանց ուրիշի օժանդակութեան կարօտ լինելու անգամ՝ արդէն ինքը անձամբ է ձեռք բերում: Աւելի պէտք է աշխատել, որ նորա ուսանելիքը միշտ մէջտեղի լինի՝ կամ առարկայի նկատմամբ կամ անուան և լեզուի նկատմամբ. մանուկը միշտ սնունդ պէտք է ստանայ իւր հարցասիրութեան համար, նա պէտք է ապրէ իբրեւ մանուկ և վաղօրօք չուրանայ իւր անմեղ երեւակայական աշխարհից, միայն թէ այս վերջինը լինի պարզ, մաքուր և ոգնիւ:

Ինքնին հասկանալի է, որ կրօնի և իրազննական դասերի նիւթը պէտք է համարուի դարձեալ իբրեւ լեզուի պաշարը հարստացնող նիւթ և այդպէս էլ գործածուի (իրազննական դասիրը՝ ծրագրով լեզուի դասերումն է հաշուած):

Լեզուի անմիջական տպաւորութեան առաջին հետեւանքը

այն պետք է լինի, որ նա սովորեցնէ խօսել. լսածը անմիջապէս այնպէս պէտք է ազդէ, որ լեզուն շարժուի, վարժապետի պատմածը աշակերտի լեզուն պէտք է բանայ. Բայց այդ ժամանակ ոչ չափազանց կուտակումը կօգտէ, ոչ էլ սակէ կշեռքով ժլատութեամբ մասնատրածը: Մի անկապ և անկենդան նախագասութիւն երբէք ոգի չի տայ աշակերտին, որ նա այնուհետեւ ուզենայ և ջանայ նոյնը իւր բերանով ևս կրկնելու: Իսկ եթէ մանուկներին պատմուի այնպիսի պատմութիւններ, որ նոյա ուշքը լարեն, միտքը գրաւեն, այն ևս եթէ պատմուի մի քանի անգամ, — իցէ թէ այն ժամանակ արձակուին նոյա լեզուի կապերը:

Ուսուցչի հոգսը այն պէտք է լինի, որ աշակերտը արդէն այս աստիճանում հետզհետէ սովորէ և վարժուի խօսել կապով, շնորհալի կերպով արդէն խոսի անբաժնեբեր, պահպանելով և բնականաբար ճշդութեամբ, հասարակ և վայելալ արարածներով: Աշակերտը սովորում է փոքրիկ ոտանաւորներ, առակաւոր ասացուածներ, նաև գրաբար նախագասութիւններ (կրօնից). նա սովորում է թէ սրբազան պատմութիւններ (տօների բացատրութիւն) և թէ արտաքին գիտութիւններից մանր տեղեկութիւններ վերրոտին պատմել՝ ուսուցչի աւանդելուց յետոյ, նախ մաս առ մաս, ապա և ամբողջութեամբ, բայց ոչ թէ մի մի բառ և մի մի բառաւորով: Եւ լսելով և ապա անմտաբար թուրթակելով, այլ իմաստի ամբողջութեան ազդումը ստանալով, Հասարակ աշակերտի խօսածներին պէտք է յաջորդէ խմբովին արտասանութիւնը: Բայց որպէս զի իմաստալից խօսուածքի ճանապարհը բացուի, որպէս զի խօսածը մի և նոյն ժամանակ ուղիղ արտասանութեամբ և որոշ հնչմամբ կատարուի, պէտք է լեզուի յետէ հասարակ յաջորդեցնել. իսկ այս նպատակով պէտք է որ մի և նոյն նիւթը լինի մատակարարուի, այսինքն յատուկ, առանձին և զատ վարժութիւններով. ուրեմն բովանդակութիւնը և արտայայտութեան ձևը՝ իւրաքանչիւրը զատ վարժութիւններով պէտք է աւանդուի: Մանկան միտքը միշտ զգաստ պահելու համար՝ փոխանակ տալուով, միաձայն, կցկտուր խօսքի՝ ամենալաւ հնար է մի արտասանութիւն — յօգաբաշխ և վայելուչ տրու.

հալածեալքն: Այդպիսի արտատառութիւնը՝ իւր գաշնակաւոր չափ ու կշռով՝ զգացման վերայ ևս կազդէ, որ մանկան զուարթութեան համար մեծ նշանակութիւն ունի:

Այս է առաջին դասընթացի կարգը: Եւ այլ ոչ միայն այսքանը: Սօքա միայն բանաւոր վարժութիւններ են, որոնք նախապաշարապահութիւն պէտք է լինին գրութիւն և ընթերցանութիւնը ուսուցանելու համար: Բայց պէտք է հէնց տարուայ սկզբից մի քանի նախապատրաստութեան հիմք ևս դրուի, զուգընթաց միւս նախապատրաստութեան: Այն է՝ մանուկները առանձին դասերով պէտք է սովորեն փութել, յիշել, որը ոչ թէ իսկական գրութիւն պիտի լինի, այլ—ձեւագրութիւն կամ գծագրութիւն: Նոքա պէտք է սովորեն, թէ ինչպէս է ձեւանում ուսուցիչը, որպէս իւրաքանչիւր տառը, հարեւանցի նոցա անունները ևս լսելով՝ սէ, ռա, այբ և այլն, և տպագրած շարժական տառերը տեսնելով: (Օգտաւէտ է, որ իւրաքանչիւր տառ ձեւանայ ոչ թէ միանգամայն, այլ ամբողջութիւնը հետզհետեւ աճեցնելով իւր յաջորդող մասերից. նախ գծելով ոկղքնական մագալին գիծ, ապա մագալին գիծ և հաստ գիծ, յետոյ մագալին գիծ—հաստ գիծ—և դարձեալ մագալին գիծ և այլն, մինչև որ տառը շարունակ լրանայ. և եթէ մագալին գիծը կոչենք՝ 1, իսկ հաստ գիծը՝ 2, հետեւեալ տառերի գրութեան հաշիւը այսպէս կը ձեւանայ.

է—1, 12, 121, 1212, 12121.

—1, 12, 121.

Ե—1, 12, 121, 1212, 12121, 121212, 1212121, և ըն.):

—Ահա ժամանակ է որ սկսուի յաջորդ դասընթացը: Բայց նախկին դասընթացը, որ բացառապէս բանաւոր վարժութիւններին էր նուիրած, այսուհետեւ ևս չի դադարում, այլ ոյժով արուեստական լեզուի վարժութիւններն էլ հետը կցորդելով՝ սկսվում է խօսել, գլխի և կարգաւ դասընթացը:

Երբ պէտք է սկսուի այս յաջորդ դասընթացը: Անօգուտ է բանաւոր խօսքի վարժութեան վերայ անմիջապէս միացնել գրութիւնը, մինչև որ վերը նշանակած երկու կողմի նախապատրաստութիւնները որոշ չափով հաստատութիւն չեն ստա-

ցել: Այս հաստատութիւնը նորանով պէտք է երեւայ, թէ աշակերտը արդէն կարողանում է ուսուցչի պարզ առողջանութեամբ ուղիղ ասածները՝ կրկնել մի և նոյն եղանակով, իւր ականջը վարժեցրել է խօսքի հնչիւնները և ձայնի ուղորակները զանազանելու, և հասկացողութեամբ այնքան զօրացել է, որ սկսում է ուշադրութիւն դարձնել նախադասութեանց և բառերի յօդակալման վերայ: Ինքնին հասկանալի է, որ ուսման ամենայն աստիճաններում՝ մանուկը նախ պէտք է բովանդակութեան համար հետաքրքրուի, որպէս զի յետոյ ձեռնհասաքրքրութիւնն էլ զարթնի նորա մէջ:

Լեզուն մի բուռն և անզուսպ զօրութիւն է, որ ինքնին բղխում է ի ներքուստ, բայց ինչպէս Պաւղոս առաքեալը ասում է. « և երբ իսկ մարգարէից՝ մարգարէից հնազանդ ինչ », և աշակերտը ի մանկութենէ պէտք է սովորէ իշխանութիւն ստանալու իւր լեզուի վերայ. ուսումը պէտք է նորան նպաստէ, որ նա սկսէ գիտակցութեամբ և ոչ յախուռն բանեցնել լեզուն: Իսկ եթէ նա լաւ խօսելու վարժութիւն է ստանում, լեզուի գերութիւնից ազատվում և լեզուի տէր է դառնում, նա սերեմն սկսում է լեզուն շարժել իւր կամքով իւր և մի արտաքին առարկայ, սերեմն լեզուի շէնքը նորա գիտակցութեան դիմաց պատկերանում է իւր կազմուածի մասերով, և նա սկսում է նոյնը այնուհետեւ անդադար զննել և քննել: Այսինքն նա արդէն պէտք է կարողանայ իւր հարցասիրութեամբ լեզուն ուսումնասիրել, իւր մտաւոր տեսութեան առաջը նորա շէնքը պատկերացնել, զիտել, նորա կազմութեան յօդերը որոշել կամ՝ յօդաբաշխել: Ահա խօսքի այսպիսի յօդաբաշխութիւնը իսկական նախադաստոութիւն է, որպէս զի այնուհետեւ խօսքը գրի անցուցանուի, մանաւանդ եթէ միւս կողմից նշանների ձևագրութեան նախապատրաստութիւնը ևս չի սլակասել, ինչպէս որ վերը պահանջուեցաւ: Խօսքի բնական յօդերը ճանաչելու համար՝ բարդից իջնում ենք դէպի պարզը: Մի կատարեալ ասութիւն կազմուած է լի-նում մէկ կամ մի քանի նախադասութիւններից, ապա նախադասութեան յօդերն են՝ բառերը, բառերի յօդերն են՝

վանկերը, իսկ վանկերի յօդերը՝ հնչիւնները: Առ այժմ՝ մենք ի նկատի ունինք լաա՞ք և խօսա՞ք բառերը, և մեր նպատակն է, որ աշակերտին զգացնել և զանազանել տանք այն հնչիւնները, որոնցից որ կազմուած է իւր լսած և արտատանած բառը. և այս պիտի լինի այն աբհաբը, որ տեղից որ պիտի ծլի գրութեան վարժութիւնը:

Հնչիւնների յօդաբաշխութեան համար երկու ճանապարհ կայ, մեքենայական եղանակ և լեզուի հանգամանքների ներքին կազմութիւնը ցուցանող եղանակ: Մի բառի կամ մի վանկի հնչիւնները զգալի կացուցանելու և զանազանեցնելու համար՝ նախ շեշտում ենք յայնապէս, ապա ուշադրութիւնը դարձնել ենք տալիս նախադաս և վերջադաս բաղաձայների վերայ. այս կը լինի երկրորդ տեսակի յօդաբաշխութիւն: Այսպէս պէտք է վարուել այն պատճառով, որ ինչպէս յայտնի է՝ ամենայն բառ ոչ թէ հնչիւնների խառնուրդ է, այլ յօդաւոր կազմակերպութիւն, ուր ձայնաւորը կենդանի է, իսկ բաղաձայնները հոգա սահմաններ են կազմում: Այս տեսակի յօդաբաշխութեան մի օգուտն էլ այն է, որ բաղաձայնները չեն արտասանուի բռնի կերպով կամ հակառակ իրանց բնութեան, այլ միշտ իրանց համապատասխան նախադաս կամ վերջադաս ձայնաւորի հետ ի միասին կցորդած: Եթէ աշակերտը զոր օր. «նուշ», բառը լուծէ, հարկ չը կայ, որ հնչիւնները զատ զատ նշանակէ և անբնական կերպով բաժանէ անբաժանելին, այսինքն՝ նն... տռանձին թլուտտէ և շշ... առանձին շշնջէ, այլ վերոյգրեալ եղանակով այսպէս կը հեգէ՝ «-», «-շ», «-շ», կամ «-», «-», «-շ»: Այս եղանակով երկրարբառները ևս չեն անջատուի. զոր օր. «մայր», բառը այսպէս կը լուծուի՝ այ, այր, մայր, կամ այ, մայ, մայր:

Հէնց որ աշակերտը վարժութիւն ստանայ լեզուի մէջ բնական յօդերը ճշգիւ որոշելու, նա կը հասկանայ, թէ հնչող լեզուն կարելի է երեւելի և տեսանելի կացուցանել, այսինքն պայմանական նշաններով գրել, մինչև անգամ հարկաւորութիւն կը զգայ շուտով ձեռնարկել այդ արուեստը: Այս վախճանով օգտուէտ է, որ մանուկը առաջին քայլափոխում իսկ

մել, գիրը իբրև խօսքի սպասաւոր նկատելով: Այսպիսի գիրը, որ յղացած միտքը ճշգիւ և անշիոթ կերպով գրի է առնում, մինք կը կոչենք արդիւնաւոր, որով միայն այն պէտք է հասկացուի, թէ ներքին միտքը պէտք է նշանագրերի միջնորդութեամբ երեւելի կացուցանուի լիակատար և անթերի կերպով, այնպէս որ աչքը կարողանայ ճանաչել մտքի բոլոր զօրութիւնը: Շուտով կը տեսնենք, որ գրագիտութեան արձանացման շնորհիւ միայն՝ օգտուէտ վարժութիւններ կարող են դառնալ արդարաւէտ և լիարդարձ վարժութիւնները, որոնք որ մեծ մասով ուսումնարաններում միայն զուր ժամավաճառութիւն են դառնում:

Նախ և առաջ չը մոռանանք, թէ ինչ որ աշակերտը խօսում է, այն ևս սովորում է գրել, և ինչ որ գրում է, այն ևս անմիջապէս կարդում է, հետեւապէս գրութեան վարժութիւններ ժամանակ՝ նա ինքը կազմում է իւր գրելու և կարդալու այրբենարանը:

Ինչ կարիք լցուցանելու համար որ ստեղծուել է գիրը, հէնց սկզբից ըստ այնմ ևս պէտք է նկատուի գրութեան ուսումը, և ինչպէս որ սլաոմական ընթացքով ձեւացել է հայոց ուղղագրութիւնը, նորա համեմատ ևս՝ առաջին քայլերից սկսած՝ գրութեան ուսումը պէտք է միշտ աւելի հաստատութիւն ստանայ: (Նորագոյն գրականական վեճը ուղղագրութեան մասին՝ ուսումնարանի մէջ մոռոք չը պէտք է գործէ. ուրեմն թէ ուսուցիչը դասերի ժամանակ և թէ ձեռնարկընթերցարանները՝ պէտք է զգուշանան քմահաճոյ նորամուծութիւններից):

Հայոց գիրը ոչ թէ պատկերագրութիւն կամ՝ նկարագրող գրչութիւն է, այլ հնչիւնների նշան: Ա. Սեւրոբը իւր մեծ գործը երեւի այն ժամանակ միայն կատարելագործուած համարեց, երբ որ հայոց լեզուի բառերին ըստ ամենայնի խնամով միտ դնելուց յետոյ՝ հասկացաւ լեզուի յատուկ բոլոր ձայները և կարգեց իւրաքանչիւր լսելի ձայնի համար մի մի նշանագիր, և ուրեմն երբ որ տեսաւ որ այդ նշաններով կարողանում է իւրաքանչիւր բառ կատարեալ կերպով ձեւացնել, երեւելի կա-

ցուցանել կամ գրել: Բայց այդ նշանները ձայների պատկերների չեն, այլ կամայական պայմանական գծեր, թէպէտ և այնքան հաստատուն են, որ իւրաքանչիւր ձայն իւր սեպհովան նշան է ստացել: Սկզբներում մեր այբուբենը մեծ կատարելութիւն պիտի ունենար, այնպէս որ այն ժամանակ գրու թեոս համար միայն մի կանոն կարող էր լինել. Գլխէ, Խնդէս «ք Դանդաժեա: Իսկ ժամանակով ձայների արտասանութիւնը փոփոխութիւններ է կրել, այժմ մենք մի ձայնի համար մէկից աւելի նշաններ ունինք, կամ զանազան ձայների համար՝ մի և նոյն նշան ենք գործ դնում: Այսպէս բացվում է սխալների դուռը, ուր համբալինները կարող են շփոթել յ և հ, օ և «, է և է գրերը մի և նոյն ձայն նշանակելիս, կամ տարբեր ձայների համար կրպարտաւորին մի նշան գործ դնել, զոր օր. «, «, յ նշանները, որոնք մերթ ձայնաւոր կամ կիսաձայն են և մերթ բազմայն. նմանապէս մի քանի բաղաձայններ իրանց սեպհական նշաններով չեն գրվում, զոր օր. աղջիկ, հղթայր, մէջ, մարդ, կարգ, ուր որ ղ, լ, ք, Կ, Գ գրերը հնչւում են որպէս ի, ղ, պ, լ, ք: Այսու ամենայնիւ հայոց գրութիւնը ինչպէս Ս. Մեսրոբի ժամանակ՝ այսօր ևս յայնական ողջեան վերայ հիմնուած գրութիւն է. գորա իսկական սգին այդ է: Բայց որովհետեւ ժամանակով մուտք գործած փոփոխութիւնները՝ այլ ևս ձայնով չեն ճշգրտում, ուստի և մեր այժմեան ուղղագրութիւնը լոկ միայն սղիղ արտասանութեամբ չի առաջնորդուի, այլ արտասանութեանը օգնական պէտք է դառնայ Ժեսական-Լեան ողջեանը, որ աւելի աչքին նշմարելի կարող է դառնալ, քան ուկանջին՝ լսելի:

Արդ եթէ ուղղագրութիւնը սոսկ ձայնական արտասանութեամբ չի առաջնորդվում և կանոնաւոր քերականութիւն ուսուցանելն էլ դեռ ևս վաղ է, մանուկը պէտք է գործնական կրթութիւններով գաղափար ստանայ լեզուի շէնքի մասին: Զոր օր. վեր բառը արտասանվում է որպէս վեր, սակայն երկրորդ բառի գրութեամբ մեք իսկոյն հասկանում ենք, թէ դա վայր բառի մի նոր ձեւակերպութիւն է: Անոյ և անոյ ձայններ իբրեւ ձայն՝ մի և նոյն են, բայց աչքով մենք համոզվում ենք,

Թէ նորա տարբեր նշանակութիւն ունին. մէկը «Անի» բառից է ծագում, միւսը՝ «անիւ» բառից: Ականջը ոչինչ խորութիւն չի գնում ո՛վ և ո՛վ ընթերցանութեան համար, բայց մեր լիզուն բնաւ չի ներում երկրորդ ձեւի գրութիւնը:

Ապա լեզուն ցուցանում է այնպիսի առանձնութիւններ, որ մանկանց համար պատմական սուրբ աւանդութիւններ պէտք է լինին, որոնց քերականական թացատրութիւնները կամ անկարելի է այդ հասակում տալ կամ բնաւ չը կան: Մենք միակերպ անխոր արտասանում ենք՝ Նո-ւ-ր, Նա-ւ, Ռա-ւ, բայց երեք զանազան նշաններ ենք դնում մի և նոյն ձայնի համար (ու, ւ, ղ): Այսպիսի դէպքերում սովորութիւն պէտք է դառնայ, որ մանուկը նախ քան գրելու՝ կանխաւ տեղեկանայ, Թէ իւրաքանչիւր բառի առանձնական ձեւը ո՞րն է, կամ վարժապետից հարցնելով և կամ գրքի մէջ նայելով, — նա պէտք է իմանայ նմանապէս, Թէ մենք երբեմն բառերի մէջ աւելորդ գիր ենք գործածում (արքայ, մարդոյ) երբեմն որոշ նշանակութիւն ենք տալիս նոյն գրին (լոյս, այն) երբեմն գիրը զեղջում ենք (գրել, մնալ — գըրել, մընալ):

Աշակերտի ձեռքը պէտք է սովորէ այնպէս անխառն գրել նորա խօսքն ու լսածը, որ ուրիշի աչքն էլ անշփոթ կարծայ ճիշդ նոյնը, ինչ որ նա ուզեցել է արտայայտել. հետեւապէս իւր աչքն էլ պէտք է սովորէ ճիշդ այնպէս կարգալ, ինչպէս որ գրի զօրութիւնն է, այսինքն որ նա մայր բառը չը հեգէ մ, ա, յ, ր և չը կարգայ մահը, կամ չը փորձէ լալը բառի մէջ սոսկ հնչիւններ գտնելու վ, ա, ր, յ և վերջին հնչիւնը կոշտ չարտասանէ՝ վարդ, փոխանակ կակուղ կարդալու՝ վարձ, Իսկ գրութեան համար այսպէս հաստատուն հիմք դնելու համար, բաւական չէ, որ աշակերտը սուր լսողութեամբ ըմբռնէ իւր ուսուցչի արտասանածը և ինքն էլ գեղեցիկ առողջանութեամբ նմանէ նորան, բաւական չէ այն կանոնը, Թէ գրիր, ինչպէս որ դու հնչում ես. այլ հարկաւոր է հէնց սկզբից հասկացնել նորան եւ միւս երկու կանոնները՝ ա) գրիր բաւականագումութեան համեմատ և բ) հաւատարիմ՝ մնացիր աւանդութեան: Ուրեմն ինչպէս որ առաջ յիշատակեցինք, Բանաւոր վարժութեանց ժա-

մոռնակ պէտք է յարմար դէպքերում Գրաւոր լեզուի ծանօթութիւններ աւանդել գործնական կրթութիւններով, պէտք է ուրեմն հաւանական սխալների առաջը առնել:

Լեզուի՝ ուրեմն և գրաւոր լեզուի՝ գլխաւոր մասն է կազմում բառերի ծանօթութիւնը, որոնց թիւը անսահման է: Անթիւ բառերի ծանօթութիւնը չի կարող գրութեան ուսման նպատակ լինել: Բայց բառերը ունին ընդհանուր ձևեր և կազմվում են յատուկ եղանակներով: Ենթադրու է, որ տեղեկութիւնը պէտք է մատակարարուի: Զոր օր. մեր բառերի մէջ հընչ-ուող ա ձայնը, գրվում է զանազան կերպով—կամ « ձայնաւոր նշանով կամ » երկբարբառ գրով: Ով որ այս հանգամանքը գիտէ, նա ուրեմն գրաւոր լեզուի ծանօթութիւն ունի: Բայց եթէ հարկաւոր լինի մի անծանօթ բառ գրել, այդքան ծանօթութիւնը չի օգնի, որովհետև գիւ ևս չը գիտենք թէ այն երկու տեսակ գրութիւններից ո՞րը ուղիղ կը լինի առաջիկայ դէպքում: Մնում է ուրեմն մի մեծ աշխատութիւն յանձն առնել, այն է այնպիսի բառերի ահագին աղիւսակ կազմել, որոնք որ գրվում են « ձայնաւորով, իւրաքանչիւրը առանձին ուսուցանել և նոցա անծայր շարքը յիշողութեան մէջ տպաւորել: Նոյնպէս մի երկրորդ աղիւսակ ևս կազմել, ուր կըմոռնեն «յերկբարբառով կազմուած բառերը: Բայց այս կը լինի անօգուտ և սխալ ընթացք: Բաւական է, եթէ սկզբում աշակերտը մի քանի ծանօթ բառերի օրինակով սովորէ ա հնչիւնի զանազան գրութիւնը, իսկ ժամանակին և ուսման շարունակութեան թողնէ, որ հետզհետէ բազմացնէ այդպիսի բառերի պաշարը: Ոչ նուազ սխալ կը լինի և այն կարծիքը, իբր թէ յիշեալ ծանօթութիւնը ոչինչ գործնական նշանակութիւն չունի այն պատճառով, որ նա անծանօթ բառի ուղղագրութեան տարակոյտը չի լուծում: Մինչդեռ նորա օգուտը մեծ է. այն օրուանից, երբ որ աշակերտը նոյն ծանօթութիւնը ստացել է, նորա մէջ տրթնել է մի զգացում, մի հմտութիւն, որը որ առաջ չը կար, այն է այնուհետև նա սկսում է միշտ մտադրութեամբ զննել և տպաւորել ամենայն « ձայնի գրութիւնը: Նա գիտէ, թէ դորա գրութեան մէջ տարբերութիւններ կան, ուստի կըզ-

գուշանայ և կաշխատէ հարկաւոր գիտելիքներ ստանալու, որպէս զի տխալներէց զերծ մնայ:

Այսպիսի ծանօթութիւններ կարելի է քաղել քերականութեան բոլոր մասերէց և ուղղագրութիւնը միշտ կը դիւրանայ քերականական կազմութեան, ածանցմանց և ստուգաբանութեան մտադիր լինելով: Բայց վարժութեան գլխաւոր նպատակն այն է, որ աշակերտը սովորէ մոտադրութեամբ փոխառել կամ աշխատող-շահել: Ուստի և քերականութեան մեծ պաշարից պէտք է ընտրուի ամենաէականը, որ և այս աեղ ցոյց կուտանք մի քանի խորագիրներով:

Ձայնական գրութիւնը հարկաւ յայնչի Ժանօթ-թի-նից պէտք է բլիխի: Ձանազան բառեր հետզհետէ լուծելուց յետոյ, վերջապէս յայտնի պէտք է դառնան բոլոր ձայնաւորներն ու բաղաձայները: Բայց աշակերտը բաղաձայներ պէտք է գտնեն ոչ թէ տարօրինակ ձայներ բրջելով, մմնչելով, շշնջելով կամ սուլելով, այլ որպէս բառի համապատասխան ձայնաւորներին կրցուած նախադաս և վերջադաս հնչիւններ: Ուստի և վանկի հեգելը պէտք է սկսին ձայնաւորից, որը վանկի կամ բառի ոգին է: Նոքա պէտք է իրանց ականջով և զգացմամբ ը ճանաչեն իբրեւ կիսաձայն և սուղ, իսկ միւս ձայնաւորները՝ որպէս լիակատար հնչիւններ: « Թէպէտ գրութեամբ երկրարբան՝ սակայն հնչմամբ կատարեալ ձայնաւոր է. «յ, ի, «յ և միւսնէրը իբրեւ մի ձայն պէտք է ճանաչեն, բայց՝ երկրարբան թէ հնչմամբ և թէ գրութեամբ: Բաղաձայներին գալով՝ իւրաքանչիւր հնչիւն գրեթէ իւր յատուկ գիր ունի, բայց և այնպէս շատ անգամ թաւ հնչածը (թ, չ...) գրվում է միջակ գրով (դ, ջ...), կամ նուրբ հնչածը (պ, ծ...)՝ դարձեալ միջակ գրով (բ, ձ...):

Հնչիւնները լուծելով՝ աշակերտը աւելի սովորում է հոկանալ միալանի բառերի ձայնական շէնքը՝ բազմալանի բառերի շէնքն էլ պէտք է լուսաբանուի Բառապարտ-Բեան միջնորդութեամբ: Աշակերտը մի բառ գրելիս՝ աւելի ուշադրութիւն պէտք է դարձնէ նորա աշխատանք մասի վերայ, իսկ յաճախակի գործածուող աննշան մասնիկները, ածանցները, նախադաս և

վերջագոյն վանկերը, հոլովական և խոնարհման հանգերը, վերջապէս կորուսման և փոփոխման հանգամանքները, որոնց միջնորդութեամբ որ կազմվում են բաղմամբիւ նորանոր բառերը, — արդէն վաղուց պէտք է յայտնի լինին նորան՝ զանազան տալիսականներից և կանոնաւոր վարժութիւններից. զոր օր. անգլիական բառը գրելիս՝ նա ամենեւին չը պէտք է գիտարանայ ան և «-նի» գրելը, որովհետեւ ուրիշ անգամ էլ նոյնը շատ անգամ է գրել, այլ իւր մտադրութիւնը պէտք է գրաւէ Գէրարդ մատական վանկը. Գէրարդ բառը գրելիս՝ դարձեալ աւելի Գէրարդ մատական վանկը, Գէրարդ բառը գրելիս՝ ձայնաւորը առաջուայ է—ի փոփոխութիւնն է, իսկ Գէրարդ բառը՝ ոչ թէ նոյն արմատից է ծագում, այլ Գէրարդ բառից կորուսմամբ և իւր ամենցով է կազմուել։ Այս ամէնը ի հարկէ յարմար ժամանակներում աւելի օրինակներով և աչքով (նկարած աղիւսակներով) պէտք է ուսուցանել, քան կանոններով և իրար ետեւից կուտակելով։ Ահա նոյն աղիւսակների մտաւոր օրինակները.

անգգոյշ	գրութիւն	գիտուն	] — (Գ) գլ. ա	գիւտ
անտուն	մեծութիւն	գիտութիւն		գտ-իչ
անգաւակ	հաստութիւն			
ան . . .	. . . ութիւն			
ան—գիտ—անիւն				

սիրելի
(մարդասիրութիւն) սէր

սպառսպուռ (սպառ-սպառ)

աղջամուղջ (աղջ-մաղջ)

Քանի որ աշակերտը սկսում է առաջ գնալ գրութեան արուեստի մէջ մի բառ միւսի հետ համաձայնեցնելով, մինչև որ նախաբանութիւններ ևս կազմել է սովորում, նա գաղափար է կազմում մի քանի տեսակ բառերի վերջահանգ վանկերի փոփոխութեանց մասին։ Բայց նա այդ տեղեկութիւնը պէտք է ստանայ ոչ թէ հոլովների և խոնարհումների տախտակներից, այլ պէտք է սկսէ այդպիսի փոփոխութեանց մինը զանազանել և որոշել միւսից՝ իրանց գործադրութեան ժամանակ, և գրել մինը միւսի նման։ Գրութեան ուսումը չը պէտք է ուսուցանէ հոլովին ու խոնարհելը։ Բանաւոր վարժութեանց ժամանակ

աշտկերտը պէտք է զգայ այդ ձևերի կանոնաւոր և ճահաւոր գործածութիւնը և այնուհետև սովորութիւն անէ գրել նման ինքնաշարժ:

Բայց աշտկերտը աւելի առաջ պէտք է գնայ և ճանօթանայ նախադասութեան և յօդաւորայ քերականութեան, որովհետև միշտ գրութեան ուսումը համապատասխան բանաւոր լեզուի համեմատ պէտք է առաջադիմութիւն անէ: Հարկ չը կայ երկար խօսել, թէ նախադասութիւն գրելիս ևս՝ բառակազմութեան մասին ստացած առաջուկն ծանօթութիւնները ամենայն քայլափոխում պէտք կուգան:

Իւրաքանչիւր առանձին նախադասութիւն և նախադասութեանց կապակցութիւն՝ աշտկերտը պէտք է ըմբռնէ իբրև մի անխզելի միութիւն: Երբ որ սովորում է հարկաւոր տեղը լէշտել և հարկաւոր տեղը աւելի կամ պակաս տեղողութեամբ դադար առնել, որով հետզհետէ կը վերանայ համբալի ձանձրալի միաձայն արտասանութիւնը և անտեղի կերպով ընդհատող արտաբերութիւնը, անշուշտ կազմուանայ նորա լեզուն և նա կըմբռնէ ներքին սերտ միութիւնը: Այդպիսի արտասանութեան միջնորդութեամբ զգալի պէտք է կացուցանել գրութեան այն արուեստական հնարների կարեւորութիւնը, որ մենք կէրպրոնիւն ենք կոչում: Այս վախճանով, գրութեան վարժութիւնների ժամանակ հարկաւոր է զանազան կարգի և տեսակի նախադասութիւններ գործածել, իբրև օրինակներ, որոնց նմանութեամբ որ այնուհետև միւսները պէտք է չափուին և կշռուին: Զոր օր. պէտք է որոշել՝ Ոչ միայն — այլ և — նախադասութիւնը. Թէպէտ — ապա — նախադասութիւնը. Եթէ — հայտ — նախադասութիւնը և այլն:

Առողջանութեան մի հանգամանքը ևս այն է, որ նախընթաց բառի (կամ վանկի) վերջին բաղաձայնը՝ աբախանութեան ժամանակ միացնում ենք հետեւեալ բառի նախադաս ձայնաւորի հետ (որ նոր, եղբայր նասաց, մէկի ցաւելի). իսկ Գրանութեան ժամանակ՝ բառի ամբողջութիւնը անարատ պահպանում ենք (որն որ, եղբայրն ասաց, մէկից աւելի): Եւ ընդհակառակ արտասանութեամբ անբաժանը՝ գրութեամբ բաժանում ենք բա-

ռակազմութեան համեմատ, մինք արտասանում ենք՝ Գն-ձե, Գն-ձե, Գն-ձե, Կա-է, Կօրհնէ, Լա-նէ, բայց գրում ենք բաժանած՝ գնում եմ, գնում ես, գնում է, կ'ասէ, կ'օրհնէ, չ'ունիմ։ Սովորութիւն է նմանապէս շատ անգամ գեղջիկ ը կիսաձայնի գրութիւնը. մենք չենք գրում գըրիչ, տըրտմել, շընիկ։—

Մի անգամ էլ կրկնում ենք, թէ ինչ որ աշակերտը գրում է, այն ևս նա պէտք է տեսնէ շարժական տպագրած տառերով, որպէս զի յետոյ տպագրած գրքի ընթերցանութիւնը նորան ոչինչ դժուարութիւն չը պատճառէ. այս պէտք է համարուի հասարակ կանոն։

Առաջին տարուայ գրութեան վարժութեանց մէջ կը մտնեն՝ հատ հատ բառերի, միացած բառերի (ածականով գոյական, յատկացուցչով յատկացեալ . . .) և կարճ նախադասութեանց գրութիւն։ Լեզուի այն ընդարձակ պաշարը ի հարկէ այս տեսի սպառուի, այլ չտիպաւ որ օրինակներով կարելի կը լինի միայն հիմք հաստատել, թողնելով որ միւս տարիների ուսումը հոգայ հիմքի շարունակութիւնը։ Առաջին տարուայ նպատակն է փոքր աշակերտներին այնքան հմտութիւն տալ, որ ուսուցչի արտասանած Դէ Դէ պարզ նախադասութիւն՝ այն ևս զգալի առգտնութեամբ և գեղեցիկ տրոհութեամբ բազմիցս արտասանածը՝ լաւ ըմբռնելուց և ուղիղ ու անսխալ կրկնելուց յետոյ, նոքա կարողանան գրի առնուլ կամ արձանացուցանել այնքան վարժութեամբ, որ միամեայ ուսման արդիւնքը երևայ։ Իսկ ելլելու պարտաւ պտուղը այն պէտք է լինի, որ ոչ թէ մի նախադասութիւն, այլ մի կարճ հատուած կամ աւելի երկայն հատուածի մի կտոր՝ բաւական վարժ կերպով գրելու կարողութիւն ստանան աշակերտները։

Ի՞նչ պէպք է գրուի առաջին տարուայ ընթացքում։

Արդէն բաւական յայտնի է, թէ գրութիւնը պէտք է ամուր հիմնուի լսածի և խօսածի վերայ. ինչ որ աշակերտը ուսանում, հասկանում, բանաւոր արտայայտում է, այն պէտք է գրէ։ Գրութեան նիւթը պէտք է քաղուի բոլոր տեսակ ուսմանց նիւթերից. միշտ պէտք է գրուի յայտնի և ծանօթ եղածը։ Այս սկզբունքը ամենայն ճշդութեամբ պիտի գործադրուի,

բայց սխալ ընթացք չը ստանայ: Նախ և առաջ հարկաւոր է
բնաւ չը շփոթել աւարկանների դասը՝ լեզուի դասի հետ. եր-
կուսը սերտ կապուած պիտի լինին և զուգընթաց գնան, բայց
իւրաքանչիւրի բնութիւնը անաղարտ պահպանելով: Աւարկայի
ծանօթութեան համար շատ բառեր մի ներքին միութիւն են
կազմում, որոնց մասին որ գուցէ աշակերտները ևս շատ կամ
քիչ պաշար ունենան խօսելու, զոր օր. մի այգալիսի կոպակ-
ցութիւն կայ հետեւեալ բառերի մէջ՝ ծառ, արմատ, բուն,
ճիւղեր, ռստեր, տերեւ, ծաղիկ, պտուղ, սաղարթ: Իբրեւ ա-
ռաքիտ՝ այս միութիւնը շատ ընտիր է. իբրեւ լեզու՝ ոչինչ
նշանակութիւն չունի, որովհետեւ աշակերտի միտքը պէտք է
ցրուէ, որովհետեւ իւրաքանչիւր բառ միւսից բոլորովին անը-
ման կրթութեան առիթ պիտի դառնայ: Լեզուի միութիւն են
կազմում զոր օր. հետեւեալ բառերը՝ բոյս, բուս-ական, բուս-
եղէն, բուս-աբեր, տն-բոյս, ընդա-բոյս, կենդանա-բոյս, գուցէ
և բոյծ. կամ մի ուրիշ տեսակէտի պատճառով՝ բոյս, յոյս,
լոյս, կոյս (այ երկբարբառ). կամ դարձեալ մի ուրիշ դիտմամբ՝
բոյս, տունկ, — խոտ, բանջար, ծառ, անտառ (նոյնանիշ և նոյն
ոեւը արտայայտող բառեր). ծառ և պտուղ — ծնող և զաւակ
(նոյնանիշ ասացուածներ կամ փոխաբերութիւններ): Ու-
րեմն միութեան սկզբան հետ՝ այն սկզբունքը ևս պէտք է
պահպանուի, թէ մի բառի իմաստը հասկացնելու համար կա-
րեւոր բացատրութիւնները՝ պէտք է մատուցանուին բանաւոր
վարժութեանց ժամանակ և «չ ի՛նչ գրութեան ընթացքին. ա-
ւարկայի ծանօթութիւնը և լեզուաբանական կրթութիւնը՝
իրար հետ չը պէտք է խառնուին. լեզուի դասերի ժամանակ
ուելի լեզուի ձևերը պէտք է զբաղեցնեն աշակերտին, քան
բովանդակութիւնը. բայց այս վերջինը աւելի քանօր պէտք է
լինի, նախքան գրութեան վարժութեան ձեռնարկելու:

Մնաց այժմ ցոյց տալու, թէ այս կերպի գրութեան ուսումը
ի՞նչպէս հիմք է դառնում գիտակցական ընթերցանութեան
համար, այն ընթերցանութեան՝ որ աւելի վերձանութիւն պի-
տի կոչուի:

ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹԻՒՆ: Մեղանում ընթերցանութիւնը միայն

անուամբ կայ, միւր աշակերտները լաւ չեն կարգում. մի դարման պէտք է գտնել, որ այս տխուր երեւոյթը վերանայ. և հէնց սկզբից հիմքը լաւ պէտք է դրուի:

Ընթերցանութեան արուեստը երկու իրարից տարբեր գործ է պահանջում. նախ պէտք է աչքով քաղած գիրը հնչում դարձնել, տեսածը շրթունքով թարգմանել—այս արտաքին գործ է. և երկրորդ՝ հասկանալ և իմանալ գրի զօրութիւնը, բովանդակութիւնը—այս էլ ներքին գործ է: Ուրեմն կարգացողը այնքան վարժ պէտք է լինի, որ արդէն աչքով ըստնէ ձայնը, աչքով լսէ բառի վանկերը, յատուկ հնչիւնները և շեշտը. վերջապէս նա պէտք է աչքի ազդմամբ լսէ բառերի համաձայնութեան և ամբողջ նախադասութեան սեպհական ձայնական ելևէջները: Եւ այս հմտութիւնը հարկաւոր է ոչ թէ նորա համար, որ նա միայն շրթունքներով կարգայ և բարբաժէ, այլ որ հասկանայ գիրը, իմանայ թէ ուրիշները մեզ ինչ են տաւում տպագրութեան կամ ձեռագրի միջնորդութեամբ:

Թէ ընթերցանութիւնը նախ և առաջ լսողութեան և ձայնական խօսողութեան հետ է կապուած, այս մենք փորձով գիտենք: Մինչև անգամ երբ որ լուռ ենք կարգում, այսինքն՝ առանց ձայն հանելու և առանց շրթունքները շարժելու, այնուամենայնիւ բառեր և նախադասութիւններ մեր մտածութեան մէջ մարմնացնում ենք իրանց սեպհական շեշտով և ելևէջով: Իսկ մանուկը՝ երեքմէն ևս հասակաւորը՝ երբ որ սկսում է մըտածել, հետը կամացուկ շրթունքները շարժում և կիսաձայն խօսում է: Մի խօսքով աշակերտը միայն այն է հասկանում, ինչ որ բարձրաձայն կամ գէթ շրթանց կամացուկ շշուկով կարգում է. նա հետզհետէ միայն սովորում է այն կէտին հասնել, որ այն ամենայն, ինչ որ նորա աչքը տեսնում է որպէս սոսկ գիր ու նշան, նորա մտքի մէջ որոշվում է որպէս իմաստալից բառ: Հիմա դժուար չէ հասկանալ, թէ մի ուսում, որ բանաւոր վարժութիւններով զրելու առաջնորդութիւն է տալիս և ապա կնքվում է ընթերցանութեամբ, աւելի արագ արագ և հաստատուն կերպով կը հասնի այնպիսի հետեւանաց, ուր ընթերցանութիւնը ոչ թէ սոսկ ձայնական կարգալ և բար-

բաջումն է դառնում, այլ գիտակցական վերծանութիւն:

Որպէս զի գրի զօրութիւնը իմացուի՝ նախ և առաջ հարկաւոր է, որ բառի ներքին գործուածքը և կազմութիւնը յայտնի լինի: Իսկ մինք գիտենք, որ վերը նկարագրած բանաւոր և գրաւոր վարժութեանց նպատակի կէտը՝ այդ էր: Այդ էնմանապէս ընթերցանութեան բուն խարիսխը, կարդալու ժամանակ մանուկը պէտք է արգէն բազմիցս արտասանած բառը՝ գրաւոր նշանների մէջ ստուգիւ ճանաչէ: Թէ նորա արտաքին ձևով և թէ նորա ներքին իմաստով: Որպէս զի իւր կարդացածից ոչ միայն անշնանակ ձայներ քաղէ, այլ այդ ձայներից նշանական բառեր ըմբռնէ, նա պէտք է ձայների մէջ մի կապուկցած իմաստ գտնէ, պէտք է մարմնին՝ հոգի տայ: Բառին այդպիսի դրոշմ է տալիս իւր ներքին շեշտը, որ մեր հոգու մէջ ազդում է, և որով դատարկ հնչիւնները՝ մի ներդաշնակ կազմութիւն են առնում, իսկ այնուհետև հանդիսանում են իբրև իմաստ և բովանդակութիւն արտայայտող բառ: Մանուկը ամենեւին չի կարողանայ զոր օր. «հայր» բառը այդպէս ըմբռնել, եթէ իւր ընկերներից նոյնը լսում է աղաւաղեալ ձայնով կամ ինքը կարդում է ձգձգելով և ասում է «հաայիր»: Ապա ուրեմն վաղօրօք հաստատուած պէտք է լինի ճիշդ արտասանութեան վարժութիւնը, որպէս զի այդ տեսակ անտեղութիւնները արմատով վերանան: Եթէ պէտք է կարդացուի «սպառսպուռ» բառը, նա կիսահայեաց ակնարկ ձգելով անմիջապէս կը հասկանայ, թէ այդ բառը կրկնաւոր բառ է, ուրեմն բաւական է, որ առաջին կէտը կարդայ (սպառ), իսկ միւս կէտը առանց դժուարանալու ծանօթ եղածի պէս կը լրացնէ. կամ թէ «արհամարհանք» բառը այսպէս կը լուծէ ըստ բառակազմութեան՝ արհ-ա-մարհ-անք և բաւական կը համարէ ուշադրութեամբ կարդալ միայն առաջին մասը, գիտինալով, որ երկրորդ մասը յայտնի յօդակապ է, երկրորդ մասը կրկնաւոր ձայն է, և վերջին մասը ծանօթ վերջադաս մասնիկ է: Իսկ ան-տօն-ելի բառի մէջ իսկոյն կը որոշէ իրան յայտնի նախադաս և վերջադաս մասնիկնեցը և կը կապէ միայն փոշ վանկը:

Քանի որ տպագրութիւնը չէր հնարած, ընթերցանութիւնը

կախումը պիտի ունենար գրութիւնից, այսինքն Քչեւի պէտք է սովորեցնէին ընթերցանութիւնը, և ոչ թէ ընդհակառակ. այդ գիւտից յետոյ սովորութիւն դարձաւ մանկան ձեռքին տալ մի տպագրած գիրք, նորա ուսումը սկսելով անմիջապէս հեգել տալուց, գիր կապելուց, այսինքն Կարգաւորաց: Նա ուրեմն դըպրոցական աւաջին օրուանից սկսած՝ մտնում էր մի անձանօթ աշխարհ, որ սե գծերով և նշաններով մի անառիկ բերդ պիտի լինէր նորա համար: Նա պէտք է ջանար բարձրանալ այդ բերդը: Բայց թէ որպիսի աղէխորով և սրտաճմլիկ ձայներով էր սկսում իւր գործը, և որքան տարի էր տեւում՝ մինչև որ վախճանին էր հասնում, այդ արդէն լաւ նկարագրել են մեր նորագոյն վիպասանները: Նա մինչև այսօր իսկ, շատ անգամ մանուկները ընթերցանութեան վարժութեանց մէջ՝ գիր կապելուց վեր չեն գնում, գրքերից ոչինչ իմաստ չեն քաղում, ուսումնասիրուից միայն տաղտկութիւն և վհատութիւն դուրս բերելով: Այսպէս է սկսուել այն վատ սովորութիւնը, որ ընթերցանութիւնը բաժանել են երկու աստիճանի՝ նախ սովորեցնում են մեքենական ընթերցանութիւն կամ արտաքին գործ, ապա իմաստասիրական ընթերցանութիւն կամ ներքին լսողաւորութիւն. և ո՞վ գիտէ, արդեօք այս վերջինը կատարւում է երբ և իցէ,—Այս ամէնը պէտք է փոխուի. մանուկը պէտք է վարժուի և սովորէ գրի մէջ ճանաչել ձայնական լեզուն, նա ուրեմն պէտք է նախ իւր խօսածը յօգբրի բաժանէ և գրէ, ապա իւր գրածը կորդայ. և այսպէս նորա ընթերցանութիւնը կը լինի ոչ թէ մի անձանօթ նոր սկզբնաւորութիւն, այլ կաճէ իբրեւ հետեանք, այսինքն նա կը լինի Քրիստոս Վարժաւորեանց պարտաւ և պարտաւոր: Իսկ ընթերցանութեան հեշտ և դժուար աստիճանները միայն այն կը լինի, որ մանուկը այդ ճանապարհով կը վարժուի կարգաւ նախ լոկ բառեր, ապա կապակցած բառեր, և վերջապէս պարզ նախադասութիւններ: Ուրեմն սա մի ջնջին խնդիր չէ, որ շատ անգամ հարցնում են, արդեօք մենք պէտք է սովորեցնենք Քչեւ-կարգաւ, թէ Կարգաւ-գրել:

Այս բոլոր ասածներից այն է հետևում, թե՛ ընթերցանու-

Թիւնը այնպէս պէտք է ուսուցանուի, որ աշակերտը գրի մէջ վերստին ճանաչէ ձայնական խօսուէն լեզուէն: Եւ եթէ նա սովորել է իւր արտասանած և հասկացած բառերը իւր ձեռքով գրել, նա ուրեմն ինքը ստեղծում է աչքի համար երևելի լեզու և իւրաքանչիւր սեւ գիծ նշանակում է խորհրդով և իմաստով: Այժմ այդ տեսանելի լեզուէն և գծերը օտար բան չեն նորա համար, նոցա մէջ չի գտնում ոչինչ, որ անծանօթ լինի. նոցա ամէն մէկ ձևի, ամէն մէկ գծի, ամէն մէկ կէտի նշանակութիւնն ու զօրութիւնը լաւ գիտէ, որովհետեւ նա միայն այն է ձևացուցանում, ինչ որ իւր ականջով և շրթունքներով ճշգրիւ որոշել է: Եւ ընդհակառակ, եթէ այժմ նա ուզենայ գրածը կարդալ, նա կրկին կը ճանաչէ գրերի մէջ առաջուայ ելեւէջը, շեշտադրութիւնը, ձայների յօդաւոր կապակցութիւնը, այսինքն նշանի իմաստը: Ինչ որ կարգայ, նա կը կարգայ այն առոգանութեամբ, ինչպէս որ խօսելու ժամանակ իւր ականջն է լսել և բերանը արտասանել: Ուրեմն սովորական ձանձրալի, անիմաստ, անհոգի, միաձայն տգեղ գիր կապելը՝ տեղի չի ունենայ. հիմնապէս դորա առաջն է առնուած: Եթէ իւր ձեռքով պատկերացուցած նշանների զօրութիւնը հասկանում է, եթէ միշտ միայն այն սովոր է պատկերացնել, ինչ որ կանխու որոշել է, յօդերի է բաշխել և ըստ ամենայնի բան նշանակելով է գրել, այդ կը լինի և այն յաջող քայլը, որ սկսէ հասկանալ և «լէշէ» պատկերացուցածը, այսինքն ուղղակի կարդալ այն, ինչ որ ինքը չէ գրել:

Բայց գրքի կարդալը յատուկ դժուարութիւններ ունի: Նախ և առաջ ձեռագիրը և տպագրած գիրը բաւական անմասնութիւններ ունին: Ուստի և աշակերտը նոր չպէտք է սովորէ այս տարբերութիւնները, այլ իսկզբան անտի ինչ որ իւր ձեռքով գրել է, այն ամէնը միշտ պէտք է տեսած լինի տպագրած նշաններով ևս (շարժական տառերով): Երկրորդ՝ գրելու ժամանակ ինքն է ձևացնում ամբողջ բառը հետզհետէ վանկերից, իսկ տպագրածի մէջ բառը արդէն ամբողջացած է տեսնում, որը որ իւր մտքում նախ պէտք է վերլուծէ, ապա թէ կարողանայ ճշգրիւ կարդալ, լաւ կարդալու համար, պէտք է լաւ սո-

վորութիւններ ևս հաստատուած լինին: Յայտնի է, թէ աշակերտները ինչպէս են դժուարանում երկայն բառեր ճշգիւ կարգաւ, նոքա կամ մէջ տեղից վանկը կուլ են տալիս, կամ հնչիւնները տեղափոխում են և ուրիշ տեղակ ալաւադութիւններ և աղճատումներ են առաջացնում: Փոխանակ կարգալու «անգործութիւն», նոքա ասում են, «նգրծութիւն», «նգրծութիւն», «նգրծութիւն» և այլն: Որպէս զի աշակերտը չը դժուարանայ այդպիսի բառեր կարգաւ, նա պէտք է այդ բարդ գործը հասելի բաժանէ, նա պէտք է գտնէ նախ ձայնաւորները՝ ա, ո, ու, իւ և լաւ միտ դնէ, թէ ամբողջի մէջ յորս անդամ կայ, և այնուհետեւ լաւ յայնով հատուած հատուած կապէ վանկերը այսպէս՝ ա, ան. ո, գո, գոր—անգոր. ու, ծու—անգործու. իւ, թիւ, թիւն—անգործութիւն, իսկ յետոյ Բարձրագոյն ասէ գտած բառը ամբողջովին և շեշտով: Այսպէս էլ եթէ նա կարգում է ամբողջ նախադասութիւն, նա պէտք է ըմբռնէ հարցական նշանի, բութի, ստորակէտի, վերջակէտի և ուրիշ նշանների խորհուրդը և իւր ընթերցման առաջանութեամբ ցոյց տայ, թէ արոհութեան նշանները սխալ չէ ըմբռնել. նա պէտք է իրան հաշիւ տայ, թէ ինչպէս կարգայ այ, ոյ, իւ, ո, ե (այս, տեսայ,—նոյ, քոյ, նոյն, — թիւ, իւր,—ողջ, առողջ, — եկելեցի) կամ ինչպէս կարգայ այն լծորդ բաղաձայնները, որոնց գրութիւնը որ երբեմն տարբերվում է արտասանութիւնից (ինչպէս որ գրութեան ժամանակ նա նկատում էր, թէ երբեմն արտասանած չ, թ. . . գրվում է ջ, դ. . . , այնպէս էլ այժմ առանձին պէտք է նկատէ, թէ տպագրած ջ, դ. . . արտասանվում է չ, թ. . .): Նա պէտք է երբեմն բաժանուած տպածը անբաժան կարգայ (որն որ—«որ նոր», գնում է—«գնումէ», կ'ասէ—«կասէ»): Նա պէտք է մի Ու յայն-ից յետոյ գուշակէ մի Այլ և, Թիւ-ից յետոյ՝ Սակայն, Ելե-ից յետոյ՝ Հապա և այլն: Մի խօսքով ամենայն տարակուսելի հանգամանք՝ պէտք է աշխատէ անձամբ լուծել լուռ ձայնիւ պատրաստութեան ժամանակ, և բարձրաձայն ասէ՝ միայն պատրաստ արդիւնքը. իսկ երբ որ դժուարանայ լուծել, հարցնէ ուսուցչից լուծումը, բայց երբեք չը շտապէ և թերի չը հանդիսանայ:

Պէտք է գիտենալ, որ ընթերցանութեան ժամանակ ամէնից աւելի դժուարութիւն է պատճառում ը կիսաձայնը, որը որ մեծ մասով լռելիայն պէտք է իմացուի, որովհետեւ ներգործութեամբ չի նշանակվում: Մանուկը չը կարծէ, թէ զոր օր. տրտմել, բառը միավանկ է, միայն այն պատճառով, որ բառի մէջ տեսնում է մի ձայնաւոր: Օգտաւէտ է, որ այսպիսի բառերը սկզբնորում աստղանիշ լինին, բայց և այնպէս վարժութիւնը շատ կրթութիւններէց յետոյ ձեռք կը բերուի:—

Արդ ի մի ամիսփենք մայրենի լեզուի այն հմտութիւնները, որ ուսման առաջին տարուայ ընթացքում աշակերտը պէտք է ձեռք բերէր և որ պէտք է առաջին հիմք համարուի հետեւեալ տարիների ուսման շարունակ ընդարձակութեան համար.

Ա. ԲԱՆԱԻՈՐ ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆ.

1. Աշակերտը վարժութիւն է ստանում կապակցեալ խօսքը հասկանալ և անձամբ ևս արտայայտել բանաւոր լեզուով:
2. Նա վարժվում է յօդաւոր, շեշտեալ, շնորհալի առողանութեամբ բարձրաձայն խօսել:
3. Նա կարող է յօդաւոր խօսքը լուծել նախադասութիւնների, նախադասութիւնը բառերի, բառերը վանկերի, վանկերը հնչիւնների:
4. Նա վանկի մէջ որոշում է ձայնաւորը (երկար ձայնը), նախադաս և վերջադաս բաղաձայնները:
5. Նա որոշում է ը կիսաձայնը կամ սուղ ձայնաւորը միւսներից:
6. Նորա ականջը և բերանը վարժուած է նմանաձայն հնչիւնների զանազանութիւնները իրարից որոշելու (նուրբ, միջին, թաւ):
7. Նա որոշում է գլխաւոր վանկը երկրորդականներից (մասնիկներից, ածանցներից, հոլովական և խոնարհման հանգերից), և գիտէ թէ շեշտը փոխադրուելով մեծ մասամբ վերջին վանկի վերայ է անցնում:
8. Նա որոշում է բառակազմութեան վանկերը արտասանութեան վանկերից—ներքին ազդմամբ, և ոչ եթէ այդ անուններով: Նա որոշում է արմատը նախադաս և վերջադաս մասնիկներից, զոր օր. արհամարհանք, բառը ըստ հարկին կը լուծէ եւ այսպէս՝ արհամարհանք, եւ այսպէս՝ արհ-ա-մարհ-անք:
9. Նա գիտէ և որոշում է փոփոխող մասանց բանի հանգամանքները՝ եղակի և յոգնակի, դէմք, ժամանակ, եղանակ, ներգործական և կրաւորական ձևեր:

10. Վերլուծական հարցմանց վարժութիւններով (հոլովական հարցումներով, թէ ո՞րք են որպիսութիւնը՝ տեղական ժամանակական և ուրիշ պարագաները) և աւելի զգացման միջնորդութեամբ՝ սովորել է իմանալ նախադասութեան մասանց փոխադարձ յարաբերութիւնները:
11. Նա որոշում է պատմական (հաստատական և ժխտական), հրամայական (ողղբական) և հարցական խօսքը յօդուածոյ բանի մէջ:

Բ. ԳՐՈՒԹԻՒՆ.

1. Նա կարող է իւրաքանչիւր բառ ըստ հնչման գրել՝ ինչպէս որ լեզուի սովորութիւն է դարձել. Նոյնպէս ևս փղբրիկ նախադասութիւններ՝ եթէ հնչման դժուարութիւններ չեն ներկայացնում՝ նա գրի է առնում իւր գիտեցած կանոններով, բայց ոչ բոլորովին առանց օգնութեան ուսուցչի կողմից:
2. Նորան ծանօթ են տրոհութեան նշանները՝ վերջակէտ, ստորակէտ, բուծ, միջակէտ, հարցական, երկար, շեշտ, չակերտ, և բաւականաչափ գիտէ դոցա գործածութիւնը:
3. Նա գիտէ, թէ խօսքի սկզբին և ամենայն վերջակէտից յետոյ գրել-խատառ պէտք է նշանակուի, թէ կան մի քանի բառեր, որոնք միշտ այդպիսի գրով են գրվում:
4. Նա արդէն սկսել է բառակազմութեան կանոնի համեմատ գրել և մի գաղափար ունի կորուսման և փոփոխման մասին. եթէ զոր օր. գրում է « աղեհամ » և « աղեկոտոր » բառերը, նախ իրան հաշիւ է տալիս, թէ նոցանից ո՞րը ծագում է « աղ » բառից և ո՞րը « աղիք » բառից, որպէս զի ե-ի և է-ի ուղղագրութիւնը չը շփոթէ. կամ եթէ մի անգամ գրել է « զննել » բառը, այնուհետև չի գրի զննիւն, այլ զգացած կանոնի համեմատ՝ զնին (զնննել):
5. Նա գիտէ, թէ արտասանած « որ ն-որ » պէտք է գրուի « որն որ » և թէ երբեմն անբաժան արտասանածը՝ բաժանուած պէտք է գրուի (կու գայ, գնում է, կ'ասէ):
6. Նա գիտէ, թէ ը կիսաձայնը գրելիս երբեմն չի նշանակվում, և թէ յ և լ նշանները զանազան գործածութիւն ունին. Այս տարբեր գրութեանց համար մի մի յարացոյց բառեր մոքի մէջ տպաւորած ունի, որոնց յիշողութեամբ առաջնորդվում է, երբ որ միասեռ բառեր է գրում. նա զոր օր. ասում է, թէ « յորդոր » գրվում է որպէս « Յիսուս » և « հաստ » չի գրվում որպէս « Յիսուս »:

Գ. ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹԻՒՆ.

1. Արդէն գրութեան վարժութեանց ժամանակ նա սովորութիւն է արեւ

իւր ձեռքով ամէն մի գրածը՝ անմիջապէս կարդալ, և այդպէս կարդալով նկատել ընթերցանութեան կանոնները:

2. Նա գիտէ, թէ ինչպէս պէտք է կարգէ վանկը, նախ ձայնաւորը՝ ապա բաղաձայները գտնելով: գիտէ թէ նախընթաց բառի վերջին բաղաձայնը արտասանւում է հետեւեալ բառի սկզբնական ձայնաւորի հետ ի միասին (որն որ), թէ երբեմն բաժանուածը միասին պէտք է արտասանուի (կու գայ, գնում է, կ'ասէ), գիտէ, թէ ը կիսաձայնը շատ անգամ զօրութեամբ պէտք է իմացուի և թէ յ և լ միւս կիսաձայները կամ այլևայլ երկբարբառները՝ քանի տեսակ են կարդացվում: Նա ճանաչում է նմանապէս տարակուսելի բաղաձայները:
3. Նա սովորութիւն է արել բարձրաձայն կարդալ միայն այն, ինչ որ կանխաւ լուռ պատրաստելով է գտել: Գիտէ տրոհութեան նշանների զօրութիւնը և ըստ այնմ ելեէջներ է տալիս իւր արտասանութեան:
4. Նա նորանով է արագացնում լուռ պատրաստութիւնը, որ աւելի մտադրութեամբ քննում է արմատական վանկը, իսկ մասնիկները արդէն հարեանցի հայեացքով ճանաչում և շուտ կարդում է:

Բանաւոր վարժութեան, գրութեան և ընթերցանութեան արդիւնքը պէտք է լինի այսքան. իսկ թէ աշակերտները ինչ եղանակով կը հասնեն այդ կէտին, ուսուցչին է թույլվում, որ ինքը որոշէ իւր անելիքը: Մերք նկարագրեցինք այդպիսի եղանակներէց մէկը:

(Շարունակելի):

Ս. Ս.