

միայն նկատում, որոնք ամեն օր գործ ունին ս. Գրքի հետ. մեծամասնութեան համար Այդինայի նամակները հետաքրքրական և խիստ օգտակար ընթերցանութեան նիւթ կարող են լինել:

Կ. Վ.



ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ—ԲԱՆԱՍԻՐԱԿԱՆ

ՌՈՒՍԵՐԷՆԻ ՌԻՍՈՒՄՆ.

Եթէ մեր բոլոր պարբերական թերթերի մէջ՝ գէթ տասն օրուայ համարներում՝ ուշի ուշով կարգաք թարգմանուած հեռագիրները և կարդացածը համեմատեք ռուսերէն բնագրի հետ, որտեղից նոքա թարգմանուում են, դուք կը սարսափիք այն խրթին և խժական թարգմանութիւններից: Մենք համոզուած ենք, որ խմբագրութիւնները իրանց սուղ միջոցներից ոչինչ չեն խնայում, որպէս զի աւելի յաջողակ թարգմանութիւններ ունենան, բայց չեն գտնում՝ աւելի հմուտ թարգմանիչներ: Թերեւս առարկեն, թէ լաւ թարգմանի համար հեռագիր փոխադրելը մանր գործ է. նա կը գերադասէ աւելի արդիւնաւոր աշխատութեամբ զբաղուիլ: Այն ժամանակ մի ակնարկ ձգենք վերջին տասը տարուայ մեր թարգմանական գրքերի վերայ, որոնցից առաւելագէս կազմուած է մեր գրականութիւնը. միթէ կարող էք երեք կամ երկու անուն տալ, որ նոքայից միջոցում հանդիսացած լինին որպէս գրականական արժէք ունեցող թարգմանիչներ: Ծոյն իսկ մեր ինքնուրոյն նշանաւոր հեղինակներն սկսել են, իրանց անարատ մաքուր լեզուի մէջ, խառնել

անհարազատ տարերք, չէնց նորերս, երբ մի պատկառելի վկայասանից հարցուցին, թէ ի՞նչպէս են տարածուում իւր վկայասանութիւնները, նա պատասխանեց. «Ոչինչ, լաւ...» Բայց որքան զարմացած մնաց նա ինքը, որ քաջ ռուսերէն խօսող չլինելով հանգերձ՝ այդ ժամանակ „ничего, хорошо“ բառերի ազդեցութեան ներքոյ է եղել: Նա ամենայն ազնուութեամբ խոստովանեց, թէ «ոչինչ, լաւ» դարձուածը բնաւ հայերէն չէ և չի կարող նշանակել—«փառք Աստուծոյ, լաւ է ծախուում»: Այս մտէք մեր գրագէտների շրջանը, խմբագրատունը կամ ուսուցչական խորհուրդը, էլ չենք ասում հոգաբարձական ժողովը, և կէս ժամի չափ լսեցէք այն տեղի բարբառը: Դուք կը նկատեք մի զարմանալի երևոյթ. ամենից աւելի տկար հայկաբանը՝ ամենից աւելի ազդեցութիւն է գործում մնացած խօսողների վերայ, և նոյն իսկ հայկաբանների վերայ, այնպէս որ սոքա, յանգէտս նորանից ներշնչուած, սկսում են «ոչինչ, լաւ» դարձուածքները իրանց հեղինակութեամբ սրբազործել, շարունակ գործ ածել և ուրիշներին էլ գործ ածել տալ: Եթէ մեծ վկայասանը և լուսամիտ գրագէտները այսպէս են, ի՞նչ զարմանալի բան է, որ մեր աշակերտները ռուսերէն խօսելիս՝ հայերէն են մտածում և հայերէն խօսելիս ռուսերէն են մտածում. այսինքն երկու լեզուից ոչ մէկին տիրապետած չեն լինում:

Այս հասանքը, որ զալիս է լրագրութիւնից, գրականութիւնից, հեղինակներից և գիտակ շրջաններից, ոչ մի ուժով կարելի չէ դադարեցնել. դա իբր տարերքների անդիմադրելի մրրիկ՝ պէտք է անցնի մեր նորաբողոք լեզուի զլխով, իսկ ապա պէտք է տեսնենք, թէ իւր յետեւից ինչ աւերումներ է թողել: Մեր լեզուն տագնապի մէջ է, նա մի ինչ որ բնական փոփոխութեան է ենթարկվում և միայն ժամանակը ցոյց կը տայ, թէ արդեօք նա որպէս փիւնիկ նորոգ կը ծնուի: Թէ օտարի ցնցոտիները հազին՝ իսպառ անդօր կը հանդիսանայ նոր մշտքերի արտայայտիչ դառնալու համար: Այլ անշուշտ միայն յիշեալ բնական յեղափոխութիւնը չէ, որ այսպիսի աւերումներ է գոր-

ծում: փոքր ինչ մեր անփոյթ շարունակուած սխալներն ևս մեղաւոր են: որոնց դէմ մարտնչելը անհնարին բան չէ:

Դժուար է նկարագրել թէ մեր մէջ ուսման լեզուի սովորական ուսումնասիրութեան ընթացքը ինչ անմխիթար արդիւնքներ է առաջ բերում: ոչ միայն ինքն ըստ ինքեան: այլ և առհասարակ մեր ընդհանուր կրթութեան նկատմամբ: մենք շատ բաներից ենք զրկուում և յետ մնում: որովհետեւ չենք կարողանում ուսանելնի գասատուութեան բեղմնաւոր ընթացք տալ: Այս խօսքերով մենք ակնարկում ենք ոչ թէ այն հասարակաց դժգոհութիւնը: որ ուսաց մամուլի մէջ վերջերս շատ անգամ արտայայտուել է: նոյն իսկ պաշտօնագէտ: Ռուսաստանի միջնակարգ ուսումնարաններում ուսաց լեզուի գիտութեան պակասաւորութեան մասին: որի փնասակար ազդեցութիւնը անդրադարձաբար մեզ ևս պէտք է հասնէր: այլ մենք մտադիր ենք մասնաւորապէս մեր հայոց կեանքի: մեր ուսումնարանների թերութիւնները յիշատակել: Հայոց ուսումնարանը: որտեղ էլ որ լինի նա հիմնուած—Փարիզում: Ցածկաստանում: Պարսկաստանում կամ Ռուսաստանում: որպէս զի ժամանակակից կերպարանք ստանայ: պէտք է բացի հայերէնից: անշուշտ մի քաղաքակրթական լեզու ևս սովորեցնէ: առաւելապէս այն պատճառով: որ հայոց գրականութիւնը շատ աղքատ է: Ռուսահայոցս համար այդ լեզուն—ուսանելն է: Եւ ուրեմն եթէ ուսանելը մեր ուսումնարաններում լաւ աւանդուի: մենք բացի գործնական օգտից: որ տէրութեան լեզու կիմանանք: այն առաւելութիւնը կունենանք: որ մեր ընդհանուր կրթութիւնը կանոնաւոր կերպով կընթանայ: ապա թէ ոչ ուսումնարանի բոլոր աշխատութիւնը անօգուտ անցած կը լինի:

Իսկ արդեամբ ի՞նչ ենք տեսնում: Աշակերտը հէնց առաջին տարիներից նկատում է: որ ուսմունքների հայոց դասագրքերը կամ խիստ պակասաւոր են: կամ բնաւ չկան: ուստի սկսում է գործածել ուսաց դասագրքեր: տակաւին ուսանելն չիմանալով: Այսպէս հէնց առաջին տարուանից նա սովորութիւն է ստա-

նում դասագրքը կարգաւ առանց հասկանալու կարդացածի կէտը: այսինքն ըստեր կարգաւ: առանց իմաստը քաղելու: Եւ եթէ նորա առջև դիրք տեսնէ: որ ամենայն օր իւր ձեռքում մնալու է: և հարցնէք. „Что вы читаете?“ մի զարմանաք: եթէ նորանից պատասխան լսէք. „Старую историю.“ Բայց մի կարծէք: թէ բանը վերջանում է նորանով: որ նա շփոթում է старая—древняя բառերը և այսուհետեւ ևս կը շարունակէ այդ տեսակ շփոթութիւնները աճեցնել: այլ նա սկսել է հայերէնի մէջ գործածել «չինչ» լուս: ոճերը: այսինքն մէկ լեզուն չի սովորել: միւսը փչացրել է: նա այսուհետեւ անլեզու է: Ո՞վ է մեղաւոր—աշակերտը թէ սխալ դասատուութիւնը: ։։ Եւ երանի փնասը միայն այսքանը լինէր: այդ դէպքում ուշիմ աշակերտը վերջապէս մի օր կզգայ իւր թերութիւնը և ինքնօգնութեամբ կը ձգտէ այն թերին ուղղել: որ ուսումնարանի անուշադրութեամբ է գոյացել: Սակայն դժբախտաբար հէնց ինքօրնութեան դուռը նորա առաջ ընդ միշտ փակուել է: նա արդէն ըստարանի գերի է դարձել: որի լծի տակից դուրս գալու այլևս յոյս չկայ: Այս նշանակում է: թէ նա սովորել է կարդացածը լոկ նիւթապէս հասկանալ: որովհետեւ բառարանը քրքրելուց ուրիշ աւելի աշխատութիւն չգիտէ: հետեւապէս բառ առ բառ է թարգմանում: մինչև որ այսպիսի անպտուղ տաժանելի աշխատութիւնից յոգնի: իսկ յոգնելուց յետոյ՝ բառարանը դէն է ձգուում: հիանալի համարելով նաեւ նիւթապէս ըմբռնածի կէտը: Եւ զոր օր: Պուշկինից կարդում է վերջին դասարանում:

Предъ нимъ широко
Рѣка неслася: обѣдный чѣлъ
По ней стремился одиноко...

և թարգմանում է: «Նորա առաջ լայն գետը կըսում էր: աղքատ մարդը նորա մէջ ձգտում էր մենակ: Այսպիսի թարգմանութիւնից հիանալով: նա բնաւ փոյթ չունի իմաստի մասին: միթէ լուսած բան է զոր օր: որ մարդը գետի մէջ ձգտի: այսպիսի տարակոյս նորա զիսի մէջ երբեք չի ծագում: որովհետեւ նա երկրայութիւններ բնաւ չի ունենում: Իսկ թարգմանութեան մի քանի մար-

գործողները այսպէս են բացատրուում: ИИРО-
КО РЪКА—ինքնին հասկանալի է, որ ածական-
նի և գոյականի միաւորութիւն է, ուրեմն
զայն գետ: нести, стремиться—բառարան ա-
սում է «կրել, ձգտել»: ОБДНЫЙ, նոյն է թէ
ОБДНЯКЪ, ուրեմն «աղքատ»: բայց թէ ЧЕЛОВѢ
ի՛նչ է նշանակում, կարիք չկայ բառարանի
մէջ նայելու, քանի որ պարզ է, թէ ЧЕЛОВѢ
բառը ЧЕЛОВѢКЪ-ի նուագականը կարող է լինել...:

Այս ամենը կը վերջանայ նորանով, որ
աշակերտը ուսումնի աւարտելուց յետոյ մի
մանկավարժական հրահանգ կը թարգմանէ,
լրագրի մէջ էլ կը տպէ, բայց հասկացողու-
թիւն և կարողութիւն չի ունենայ մի դաս
տալ իւր հրահանգի համեմատ: երկրագործու-
թեան ուղեցոյց կը թարգմանէ, բայց չի իմա-
նայ իւր թարգմանածը գիւղում գործ դնել,
լաւ թանաք չինելու խորհուրդ կը թարգմա-
նէ, բայց գեղերի անունները բառարանով կը
ստուգէ, ուստի և ինքը թանաք չինել չի
կարողանայ և այլն:— և այս ամենը այն պատ-
ճառով որ նա չի վարժուել առանց առաջ-
նորդի գլխից իմաստ քաղել: Նա Հ. Այտը-
նեանին առաջին ուսումնական կը համարէ,
բայց ոչինչով չի ապացուցանի, թէ կարողալով
գէթ մի դաս է սովորել նորանից կամ մի խրատ
է առել: Նա չի հասկանում որ ամենայն
գլուխածքի միջ աւելի ակնարկներ կան, քան
ծամած բառեր, թէ տողերի մէջ բան կայ
հասկանալու, բառով չյայտնուածը՝ զօրու-
թեամբ իմանալու է, հետեւելը առանց նա-
խնիթացի անմարտելի է, այլ և շատ բան զարդ
է, ճոխարանութիւն է, այլաբանութիւն է,
իսկ ամենից առաջ, թէ հարկաւոր է ամենայն
կարգացած բառ և նախադասութիւն պատ-
կերացնել մտքում, թէ գիրը զօրութիւն և
հոգի ունի:

Յոյս ունինք փոքր ինչ պարզուեցաւ, թէ
նուսերէնի անյաջողութեան վնասը որքան
խորն է գնում, այն ինչ մեզանում ուսուցիչը
միշտ փայփայած ուսմունք է համարուել: Այս
յայտնի է ամենին, ով որ փոքր ինչ ի մօտոյ
ծանօթ է մեր դպրոցական հանգամանքներին:
Երբ որ մեղանում ուսուցիչներ ի պաշտօնէ
պարտադիր առարկայ չէր, գործնականապէս
արդէն պարտադիր էր: Ամենայն ճնող իւր

որդուն խալիայ—վարժապետի մօտ բերելով
նախ ասում էր. «միտ քեզ, ոսկորը ինձ»,
ապա աւելացնում էր՝ «տրան ուսուցիչն սոր-
վեցրու»: Այնուհետեւ ամենայն տեսուչ, ամե-
նայն հոգաբարձութիւն, ամենայն յաջորդ
կամ առաջնորդ՝ դպրոցի համար ուսուցիչի
ուսուցիչ հրահարելիս երբեք չեն զլացել մեծա-
զոյն ռոճիկ առաջարկել, որպէս զի հմտագոյն-
ներին գրաւեն: Այսօր ևս ուսուց լեզուի ու-
սուցիչը նոյնքան ռոճիկ է ստանում, որքան
և հայկաբանութեանը, չնայելով, որ հայկա-
բանների թիւը շատ նուազ է, որոնց մասով
կարելի է համարել, իսկ ուսուց լեզուի ու-
սուցիչներ միշտ բազմաթիւ են լինում, որով-
հետեւ համալսարանականների թիւը անդադար
աճում է: Յիշեցէք նաև մեր հաստատու-
թիւնների ինքնաքեր նիւթական զոհողու-
թիւնները ցենզաւոր ուսուցիչների թիւը բազ-
մացնելու համար: Ուրեմն ցանկութիւն, բա-
րի կամք երբեք չի պակասել, որպէս զի ու-
սուցիչի դասատուութիւնը հմուտ ձեռքի յանձ-
նուի: Ուսուցիչների բարեխղճութեան մասին
ևս բնաւ տարակոյս չպէտք է ունենալ. մենք
մեր կեանքում շատ կարող և պարտաճանաչ
ուսուցիչների ենք հանդիպել, բայց նոցա ար-
դիւնքը այնու ամենայնիւ իրանց եռանդին չի
համապատասխանել:

Մենք ամենեւին չենք կասկածում, թէ
այս բոլորի մեղքը ծագում է դասատուու-
թեան սխալ հիմքից եւ ընթացքից: Մի սխալ
մանկավարժական սովորութիւն ասենք թէ
հայեցուած՝ ապարդիւն է դարձնում այնքան
ջանքն ու կամքը: Մեր ուսուցիչները ինչպէս
որ իրանք զիմնադիրնում և համալսարանում
սովորել են ուսուցիչներ, ճիշդ այնպէս էլ ու-
ղում են հայոց ուսումնարաններում աւան-
դել, բայց նոյն յաջողութիւնը չեն վայելում
որովհետեւ պայմանները նոյնը չեն: Ուրբան էլ
որ մեծ լինի ուսուցիչների նշանակութիւնը հա-
յոց ուսումնարանների համար, այնու ամե-
նայնիւ նա մայրենի լեզու չէ, օտար է, և
ուրեմն օտար լեզուի դասատուութեան սկզբ-
բունքով էլ պէտք է աւանդուի, ցանկացած
հետեւանքներին հասնելու համար: Այսքան
տարուայ փորձառութեամբ մեր ուսուցիչները
տակաւին չեն գտել այն իսկական յենակէտը,

որի վերայ որ հաստատուելով ասա մի յաջող ելք ևս պիտի ստանային: Նախ և առաջ ամենեւին չպէտք է երկրայել թէ մի որ և է լեզու ուսանելու ժամանակ լինի նա մայրենի կամ օտար միշտ մի եւ նոյն հոգեկան կարողութիւններ են գործում: Այս կողմից ոչինչ տարբերութիւն չը կայ: Եւ եթէ մանկան հոգին նոյն ընթացքն է բռնել օտար լեզու ուսանելիս ինչ ընթացքով որ մայրենի լեզու է ձեռք բերել նա կը սովորէ և առաջինը ասա թէ ոչ թերութիւններ և ամենայն տեսակ շփոթութիւններ առաջ կը դան: Երբ որ մանուկը ուսն աղախնից հարցնում է. „У ТЕБЯ МАЙРԻՆԻ ԵՍՏԵ?“ (այս դեռ ևս շփոթութիւն չէ, այլ բառի պակասութիւն որ մանուկը ճարպիկ փոխառութեամբ լրացնում է: Իսկ երբ որ նա ասում է. «ինձ մատիտ չունիմ» (У МЕНЯ НЕТЬ...), այս արդէն շփոթութեան սկիզբն է, որ վտանգաւոր վախճան կարող է ունենալ որովհետեւ մանուկը մի լեզուի ձեռով այլ լեզու է ձեռում՝ հաստ ու բարակին մի գին տալով: Ուրեմն թէպէտ և պահաճան լեզուներ սովորելիս միշտ մի և նոյն հոգեբանական գործողութիւններն են կատարուում, բայց նոցանից իւրաքանչիւրը սովորելու ժամանակ՝ հոգեկան վիժակը, ածման աստիճանը և առհասարակ պայմանները—շատ տարբեր են: Երբ որ օտար լեզուն է գալիս, նա անգործ չի գտնում հոգեկան կարողութիւնները, որոնք այժմ պէտք է աշխատեն, դատարկ չի գտնում հոգեւոյ ունակութիւնը, այլ արդէն մայրենի լեզուն այնտեղ կանխաւ բոյն է դրել չիւստեւ է և շարունակում է աճել: Բայց բառական չէ իմանալ թէ հոգու համար ինչ տարբերութիւն է անում երբ որ նա մի լեզուով է գործում կամ թէ մի քանի լեզուներով: աւելի նշանակութիւն ունի այն հանգամանքը թէ ինչպէս է աճում առաջին լեզուն: Արդեօք մանուկը միայն այն է խօսում ինչ որ լսում է իւր շրջապատողներից, թէ ինքն էլ ի ներքուստ ստեղծում մշակում և աճեցնում է լսածները: Անշուշտ այս վերջինն է կատարուում և դորա ապացոյցը տալիս են հէնց մանկան սխալները: Երբ որ մանուկն ասում է «ուտեց», «չացեց», «գարձեց», «հանգեց» և այլն,

մի՛ համարէք, թէ այդ դէպքում մանուկը անհանձարութեամբ է մտածում, այլ սքանչացէք, թէ ընդհակառակը որպիսի հանձարեղութեամբ նա ընդհանրացնում է ձեւեր է ստեղծում, քերականութիւն է կազմում յիշելով «կոտրեց», «սմեց», «արեց» և այլն այսպիսի լսածները: Արդեօք այս գործողութիւնը կոչենք անդիտակցութիւն, բնազդում թէ բանականութիւն, բայց պարզ է, որ դորանով դաստիարակչի գործը խիստ դիւրանում է, եթէ նա իմանայ խորհրդով օգուտ քաղել այդ երեւութից, ասա թէ ոչ իւր համար անդիմադրելի դժուարութիւններ կը ստեղծէ, եթէ անառաջնորդ թողնէ մանկան երեւակայական քերականութեան աճումը:

Ձանազան լեզուներ ուսանելիս հոգեկան վիճակի տարբերութիւնները աւելի լաւ է նկատուում ուսումնարանում: Մինչև ուսումնարան մտնելը մանուկն արդէն գիտէ մայրենի լեզուն և միայն այդ լեզուն, ուսումնարանում ուրեմն նա պէտք է լոկ շարունակէ իւր գիտեցածը. իսկ օտար լեզու նոր պէտք է սկսէ, երբ որ արդէն առաջին լեզուն իւր հոգու մէջ բարգաւաճում է: Այս զանազանութիւնից ինքնին յայտնի է դառնում երկուսի դասատուութեանց տարբերութիւնը: Նախ քան ուսումնարան յաճախելը մանուկը տան մէջ լեզուի պաշար է հաւաքել, այն ևս միմիայն լսողութեամբ է ստացել, և իւր մտքերը միշտ միայն քանաւոր կերպով է սրտայայտել, կատարեալ ազատութիւն ունենալով լսածը նորոգ ստեղծել, մշակել, աճեցնել, նա ուրեմն դեռ ևս ոչ կարդացել է և ոչ գրել է, այսինքն, ոչ աշքի և ոչ ձեռքի գործածութեան է դիմել լուրջ կերպով: Իսկ հիմա, որովհետեւ բառերի, ասացուածների, ուժերի հարուստ պաշար ունի, նա կարող է ուսումնարանում շատ շուտ սկսել լեզուի ձեւերն կարգարանութեամբ ուսումնասիրել, այսինքն ուսանել քերականութիւն, մտքերը գրով արտայայտել, ընթերցանութիւնից իմաստներ ժողովել: Արդ, օտար լեզուն արդեօք կարո՞ղ է առաջին տարիներում այս միջոցները բանեցնել, առանց վնասելու գործին: Բայց միթէ ուսուց լեզուի ուսուցիչը անմիջապէս չի սկսում քերականութիւն դաս տալով, գրել

տալով, կարգացնել տալով, ճիշդ այն շախմատով որ կարծես մայրենի լեզու ուսուցանելիս լինի: Սխալը եւ անպաշտոնական լինելը այստեղ է. դարմանն էլ այստեղ պէտք է փնտռուի: Դնչպէս որ մայրենի լեզուն տանու շրջան ունի այնպէս էլ օտար լեզուն ուսումնարանում այդպիսի նախապատրաստական շրջան պիտի ստեղծէ իւր համար: Նա պէտք է ուրեմն իւր առաջին շրջանում բացառապէս քանակաւ լեզուն հիմք հաստատէ, այն համարելով իսկական յենակէտ գործի շարունակութեան համար. նա պէտք է բառեր, ասացուածներ, ոճեր տայ, նա պէտք է առաւելապէս միայն ականջը և խօսելու գործարանը աշխատեցնէ, շատ քիչ ձեռքը, աւելի ևս քիչ աչքը. ինչ որ նա սովորեցնէ, այն պէտք է դասարանում սովորեցնէ, և անառաջնորդ տնային աշխատանք պէտք է չտայ: Բայց այստեղ ուսուցչից մեծ ջանք կը պահանջուի, նորա գործը խիստ կրնա դարձակուի. նա անգաղար պիտի խօսէ և խօսեցնել տայ, գործ դրած բառերի շարքը նոր կերպով դասաւորէ, շրջէ և անդրադարձնէ, արտայայտութիւնները շարունակ փոփոխէ համաձայնութեան և շարադրութեան կանոններով, ինքն օրինակով պէտք է ցոյց տայ, թէ լեզուն ինչպիսի հարստութիւններ ունի և թէ ինչպէս կարելի է օգուտ քաղել նոցանից, իսկ այս նպատակով պէտք է գործ դնէ ոչ թէ հատ հատ, անկապ, կցկտուր նախադասութիւններ, ինչպէս որ են քերականութեան անոգի օրինակները, այլ իւր բանախօսութիւնների համար հիմք առնէ կապակցեալ, ընտիր, գեղարուեստական յօդուածներից, ամբողջ փոքրիկ պատմութիւններից, նկարազրութիւններից, վարդապետական ճառերից, իւր կենդանի լեզուին շատ անգամ տալով խօսակցական, վիճարանական, բանադործական կամ վարդապետական ոճ: — Այս աստիճանում պէտք է գրել տալ այնքան, որքան որ լաւ խօսել են պէտք է կարգացնել աւելի ճոխացած միայն այն, ինչի մասին որ լսել են ընդարձակ քաջատրութիւններ, և չպէտք է գործածուի ոչ մի քերականական ձեռնարկ, ոչ մի բառարան, ոչ մի դժուարին տնային աշխատութիւն, այլ ինչ որ հարկաւոր է, այն պէտք է քանակաւ կերպով և դասարանում

աւանդուի: Դնչպէս որ մանուկը տան մէջ իւր երեւակայութեամբ ստեղծագործող է և իր նոյն կերպ քաջակերութիւն պէտք է ստանայ և այստեղ. ինչպէս որ նա տան մէջ շատ բան լսում է, առանց հասկանալու լսածի դորութիւնը, բայց վաղ թէ ուշ սովորում է այն գործ դնել պարտապատշաճ կերպով, — այնպէս էլ թող ուսումնարանում շատ բան թութակի պէս բմբռնէ, այսօրուայ չհասկացածը, բայց իւր ականջի մէջ սերմնացածը, վաղը նա օգտով կը շահեցնէ: *

Այսպէս մի կամ երկու տարի առաջին շրջանը շարունակելուց յետոյ, բառագիտական պաշարը հաստատելուց յետոյ, ականջը լաւ վարժեցնելուց յետոյ, կսկսուի ուսման երկրորդ աստիճանը, կարգաբանեալ քերականութեան ուսումը, ձեռքի և աչքի աւելի գործածութիւնը, այսինքն շարադրութիւնն և աղատ ընթերցանութիւնը. ընդ նմին բնաւ չդադարեցնելով քանակաւ ուսումը, որ դարձեալ պէտք է շարունակէ տիրող բնաւորութիւն ունենալ: Եթէ աշակերտը այն կէտին է հասել, որ ամենայն մի սխալ նորա ականջը ծակում է, ինչպէս ասում են, նա ուրեմն լաւ ճանապարհի վերայ է կանգնած: Ահա այս կը լինի, մեր կարծիքով, ռուսերէնի արգասաւոր դասատուութիւնը:

Հիմա մի քանի մասնաւոր նկատողութիւններ: Մենք ասացինք, թէ երկրորդ աստիճանում քերականութեան ձեռնարկ պէտք է գործածել: Արդ, այդպիսի ձեռնարկը շատ համառօտ պէտք է լինի, լեզուի ամենակական ձեւերը պարունակող, որպէս զի մնացած նրբութիւնները դարձեալ աւելի բանաւոր կերպով աւանդուին, դարձեալ աւելի լսողութեամբ մուտք գործեն հոգու մէջ: Ապա հարկաւոր է, որ ձեռնարկը հիմնուած լինի հայերէն քերականութեան վերայ, որ մայրենի և օտար լեզուի յատուկ կնիքն ու ոգին զուգընթաց երևան, որպէս զի աշակերտները հէնց սկզբից

* Այս առաջին անգամ չէ, որ մենք քանակաւ վարժութեանց համար (առաջին շրջանի ուսման համար) այսպիսի լուրջ նիւթ ենք առաջարկում գործ ածել. ինչպէս կը տեսնենք, ռուս մանկավարժները այլ կարծիք ունին: Բայց մենք հարկ չենք տեսնում փոխել մեր համոզումը, և ափսոսում ենք միայն, որ այս փոքր յօդուածում առաջնայ պատճառաբանութիւնները չենք կարող կրկնել:

ղգուշանալ կարողանան բառացի, նիւթական, անհնթեթ թարգմանութեան վատ սովորութիւնից: Կարելի է մեր մէջ շատ ուսուցիչներ գտնուին: որոնք հաւասարապէս լաւ են տիրում հայերէնին և ռուսերէնին, բայց նոցանից սակաւները կարող են հայերէնի և ռուսերէնի բուն սեպհականութիւնները զիտակցօրէն պատկերացնել: Նոքա գործնականութեան ժամանակ խոսապէս աւելի բնաղղմամբ են առաջնորդուում քան հիմնաւոր տեսութեամբ: Դո՛ւք աշակերտը, ուսման վերջերում կարօտ է հէնց այսպիսի բանական տեսութեան, ապա թէ ոչ նա ապահով չէ լեզուների շփոթութիւնից: Վեր առնենք մի պարզ օրինակ: բայի խոնարհման ըղոր ձևերը երկու լեզուի մէջ միշտ մի և նոյն չեն, կայ ձև, որ միայն մէկի մէջ է գտնուում, և կայ ձև, որ միայն միւսի մէջ է գտնուում, կամ երկուսի մէջ էլ նոյնութեամբ չեն գործ դրուում: Միթէ մի լեզուն համըն է միւսի համեմատութեամբ, միթէ նա ևս կենդանի չէ, ընդունակ չէ նոյն միտքն արտայայտելու: Աշակերտը այսպիսի խոշ և խութերին անգագար հանդիպելով չի կարողանում ինքն իրան պարզել, թէ ուրեմն մի լեզուն ինչ հնարներ է գործ դնում համեմատական պակաս ձևերը շնորհքով լրացնելու համար: Ես սովորել է թարգմանել և ասել. «ձիւնը արեւից հալուեցաւ»: «Ձայէնը Արեւից սպանուեցաւ»: ուրեմն իրան այնպէս է թուում, թէ Кареньяты русскими կարելի է նմանապէս թարգմանել: «Ղարսը ռաներից առնուեցաւ»: Մինչդեռ այդ կը նշանակէր ոչ թէ «ռուսները առան Ղարսը», այլ «ռաների ձեռքից առան Ղարսը»: արդ, զիտե՛ արդեօք աշակերտը, թէ հայերէնը ինչ հնար է գործ դնում այդպիսի շփոթութիւնից զերծ մնալու համար: Միով բանիւ, մինչև որ քերականութիւնը չսովորեցնէ մայրենի և օտար լեզուի համադրները, մինչև որ չհամեմատէ հայերէնն ու ռուսերէնը (և ոչ թէ ռուսերէնն ու լատիններէնը, ինչպէս որ ուսուցիչը ինքը սովորել է), նորա մատուցած օգուտը շատ չի լինի, իսկ մեր բարեկական խառնակութիւնը ինչպէս որ սկսուել է, այնպէս էլ կը շարունակուի: Բայց ո՞վ պիտի հոգայ այսպիսի համեմատական քե-

րականութեան համար. մեր լեզուագէտները քանքարաթագոյց են և սպասում են, մինչև որ կամ թեմական դպրոցները, կամ ճեմարանը, կամ հրատարակչական ընկերութիւնը միջանակ հրատարակէ . . . Երանի՛ թէ իրագործուի:

Ապա մենք ասացինք, թէ երկրորդ աստիճանում պէտք է ազատ ընթերցանութիւնն սկսուի: Այս ասելով մեր միտքն այն չէ, որ աշակերտները գրադարանից մի մի գիրք ստանան, կարդան և զուարճանան: Սա էլ ազատ ընթերցանութիւն է, բայց սորա ֆնասը մեր դպրանոցները կարող էին երկար տարիներ ինքուրձով վկայել: Գիրք կարդալը մեծ եւ դժուար արդուեցող է: Լուրջ աշխատութիւն է, իսկ այդ արուեստը մեր աշակերտները չեն սովորում: Ո՞վ պէտք է նոցա սովորեցնէ այդ արուեստը, արդեօք ռուսերէնի ուսուցիչը, արդեօք հայերէնի ուսուցիչը, արդեօք յատկապէս այդպիսի դասերի համար կարգուած մի այլ ուսուցիչ, մեր փոյթը չէ. միայն թէ մէկը լինի, որ աշակերտներին շարունակ տարիներ դբաղեցնէ մի խելացի ուղղութեամբ: Ում վերայ որ ծանրանայ այս պարտականութիւնը, նա պէտք է հրահանգ տայ աշակերտին և նորանից համար ու հաշիւ առնէ կարգացած ռուսերէն գրքի և գործածած ռուսերէն դասագրքի մասին. նա պէտք է Արգոսի պէս հսկէ, որ աշակերտի մէջ չը հաստատուին ընթերցանութեան վատ սովորութիւններ, որոնք այնքան հոգեկան աւերումներ են առաջացնում: Թող չմոռացուի ականաւոր իմաստունների բազմիցս յեղյեղուած այն խօսքը, թէ գիրք կարդալու արուեստով է երևում մի ուսումնարանի պատուը. եթէ աշակերտը այնպէս է կարդում գիրքը, որ յուսալի է, թէ կեանքում կը կարողանայ իւր ուսումը անձամբ շարունակել,—նա ուրեմն զուր չէ անցուցել իւր օրերը ուսումնարանում: Եթէ աշակերտը մի մանկավարժութեան մէջ կարդում է. «Պէտք է զարգացնել ամէն մէկ կարողութիւն, պէտք է բոլորեցնել և սնուցանել կեանքի ամենայն աղբիւր, խուսափել միակողմանութիւնից և խնամով հրահանգել այն բոլոր հակումները, որոնցից որ կախում ունի մարդկային զօրութիւնն ու արժանաւորու-

Թիւեր . . . և եթէ նա այս բառերից չի եզրակացնի թէ հեղինակը մարտում է նեղ հայեացքի դաստիարակութեան դէմ թէ մասնաւորապէս նա ի նկատի ունի անցեալ ժամանակի ուսուցման ինչ ինչ յատուկ անպիտանութիւններն ու պակասութիւնները, ինչպէս զոր օր մարմնական կրթութեան, զեղաբուսական կամ վսեմ քաղաքավարութեան մասին անհոգութիւնը և այլն, — նա ուրեմն կարգացածի իմաստը խոր չի ըմբռնել. կամ եթէ նա Աւետարանի մէջ կարդում է. «չին յորժամ ծնանիցի՝ տրամութիւն է նմա, զի հասեալ է ժամ նորա. այլ յորժամ ծնցի զմանուկն, ոչ ևս յիշէ զնկողութիւն վասն խնդութեան, զի ծնաւ մարդ յաշխարհ» և եթէ այս տեղից չի հանում այն հոգեբանական ճշմարտութիւնը, թէ նախընթաց չարչարանքը այնպիսի նորոգ կեանք է ստանում ուրախութեան մէջ, որ այնուհետեւ յիշողութիւնից ջնջուում է, — նա ուրեմն ընթերցանութիւնից շատ չի օգտուում: Թող աշակերտը ամիսը գէթ մի գիրք սովորէ այսպէս կարգաւ և այնուհետեւ ընթերցանութիւնը նորա համար կեանքի մէջ արդարեւ ուսման շարունակ աղբիւր կը դառնայ:

Գաղով բառարանների և միւս ուսումնական պիտոյքների գործածութեան, պէտք է միշտ համբերել մինչև որ աշակերտները պահանջ զգան պիտանութիւնը և խորհուրդը ըմբռնեն և ապա թէ սկսեն գործածել: Եւ որպէս զի աշակերտի ճաշակն հենց սկզբից չաղաւաղուի, մենք աւելի բարեւոք կը դատենք, որ նա փոքր ինչ աւելի աշխատէ և սկսէ շտապը Բիւզանդացու նմանները գործածել, քան մեր ռուս — հայերէն բառգրքերը:

Ի լրումն այս ամենայնի, հարկ ենք համարում աւելացնել, որ այս յօդուածի գրութեան առիթ դարձաւ անցեալ տարուայ „Образование“ ամսագրի № 4—5-ի մէջ զետեղուած Фену-ի О преподаваніи иностранных языков յօդուածը: Մենք այս նիւթի մասին առաջին անգամ չենք խօսում, բայց և այնպէս ցանկալի է, որ ընթերցողները ուրիշներից էլ իմանան, թէ նոքա ինչ են ասում օտար լեզուի դաստատութեան մասին, թէպէտ և նոքա ասածը ինչ ինչ տարբերութիւններ ունենայ մերինից:

Մեր գլխաւոր ձգտումն էր բացատրել թէ մեր աշակերտները տարեցատրի սովորութիւն են անում կիսատ հասկացածով զոհ մնալ և մոքով թմրել, իսկ որովհետեւ կիսատ հասկացածը կարելի չէ լաւ արտայայ-

տել, նոքա պէտք է սովորին նաև անկատար և շփոթ կերպով խօսել ու գրել, նոքա ուրեմն ոչ մտաւոր պաշար են ստանում և ոչ լեզու, եղած լեզուն էլ՝ ոչ հայերէնը հայերէն է և ոչ ռուսերէնը ռուսերէն: Այս ցաւերին դարման պէտք է դանել:

Ս. Մ.

ԺԱՆՏԱԽՏ.

Ա.

Ժանտախտը յայտնուել է Հնդկաստանում անցեալ 1896 թուի նոյեմբեր ամսին և հետզհետէ աւելի զօրանալով, այժմ իւր վրայ է դարձրել Եւրոպայի ուշագրութիւնը, Ժանտախտի համաճարակները եղել են և հին ժամանակներում. Բրիտոսի ծնունդից առաջ, նրա կատարած աւերումները սաստիկ մեծ են եղել մանաւանդ միջին դարերում պատահած համաճարակների ժամանակ, երբ զոհուել է ժողովրդի քառորդ մասից աւելին, Եւրոպայում եղած համաճարակներից նշանաւոր է 14-երորդ դարու համաճարակը, որ յայտնի է «սե մահ» անունով և որ տարածուելով ամբողջ Եւրոպայում՝ բոլոր ազգերին ձգել էր սարսափի և յուսահատութեան մէջ, Սկսած ներկայ դարու կիսից Եւրոպան աղաւթ է եղել ժանտախտից, բայց 1878—1879 թուին քիչ էր մնում, որ սոսկալի թշնամին նորից սկսէր իւր արշաւանքը Ալգայի ափերից, Արեւելքում այդ հիւանդութիւնը նոյնպէս սկսել էր ուշ ուշ երեւալ, թէև երբեմն պատահում էին մանաւոր համաճարակներ, Ժանտախտի հայրենիքը համարուում է Հնդկաստանը և արեւմտեան Ասիան:

Ժանտախտը մի երկրում տարածուում է և մեծ ծաւալ ստանում, եթէ այդ երկրի ժողովուրդը աղքատ է և ապրում է անմաքրութեան և կեղտի մէջ, Ցարուայ եղանակը, կլիման, հողի չորութիւնը կամ թացութիւնը մի առանձին նշանակութիւն չունին այդ հիւանդութեան տարածուելու վերաբերմամբ, Մի անգամ ժանտախտով հիւանդացողը չէ կարող յուսալ, որ նա երկրորդ կամ երրորդ անգամ չի հիւանդանայ, թէև երկրորդ անգամ հիւանդանալու ժամանակ հիւանդութիւնը աւելի թեթեւ է լինում:

Ժանտախտը չէ նայում մեծ ու փոքրին կամ տղամարդկանց ու կանանց. դրանք բոլորն էլ հաւասարապէս ենթարկվում են այդ հիւանդութեանը, մինչև անգամ հիւանդանում են երեխաները իրանց մօր արգանդում:

Ժանտախտով հիւանդին մօտենալը չէ կարող վարակիչ համարուել, բայց ոչ մի կասկած չկայ, որ հիւանդութիւնը սաստիկ կերպով տարածուում է զանազան տեսակ առարկաների միջոցով, որ գործ