

Թ. ԽԶՄԱԼԵԱՆ. ՄԱՅԻՆԻ ԼԵԶՈՒԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱ.

Գիճճ և 40 կոպ. և 184.

Մայրենի լեզուն դպրոցական ամենակարևոր և բազմագուտ առարկաներից մէկն է: Միւս առարկաների ծրագրները լիակատար անցնելու ամենագլխաւոր պայմանն է մայրենի լեզուն. ներկայում իմացութիւններ տալու գլխաւոր ձևն է դասագիրքը և համապատասխան ընթերցանութեան գրքերը: Բանաւոր եղանակով իմացութիւններ տալը համեմատաբար թուլացել է: Նոր պահանջներին ուրեմն կանոնաւոր բաւարարութիւն տալու համար անհրաժեշտ է նախ մայրենի լեզուն լաւ հիմքերի վրայ դնել, աշակերտներին վարժ և ուղիղ ընթերցանութեան վարժեցնել և ապա միայն դասագրքեր տալ ձեռքերը:

Սակայն մայրենի լեզուի ամենագլխաւոր արժէքը պարունակուած է հէնց իր մէջ. լեզուն ներքին կեանքը արտայայտելու գլխաւոր միջոցն է. նա մեր հոգեկան կեանքի նուրբ և կոպիտ, վերացական և կոնկրետ, գեղարուեստական և ոչ—գեղարուեստական, բարոյական և ոչ—բարոյական ապրումների առարկայացման միջոցը, մարդու եւր արտաքին կաղապարը, զուտ սուբեկտիւ գրգիռների հնչիւնային արտայայտութիւնն է: Լեզուային կաղապարը ընդհանրապէս աւելի աղքատ և անկատար է լինում, քան նրա տակ ծածկած հոգեկան կեանքը: Մարդ յաճախ բնութեան բազմաթիւ երևոյթներից ամեն մէկի համար դեռ յարմար լեզուական արտայայտութիւն չունի, բնութիւնից և գեղարուեստից ստացած նուրբ և գէպի անորոշը ձգտող զգացումների հարստութեան համար չունի համապատասխան լեզուային նշաններ: Անհատը աւելի հարուստ է ներքին կեանքով, համեմատաբար աղքատ արտայայտութիւնների մէջ: Իսկ կան անհատներ, որոնք յատկապէս թոյլ են լեզուականի մէջ. հոգեբանական տեսակէտից նրանք նորմալ անհատներ են, նոյն իսկ որոշ չափի ընդունակ, սակայն լեզուային հարստութեան և բաւերի կապակցութեան մէջ միանգամայն թոյլ: Մայրենի լեզուից կանոնաւոր ուսուցում չստանալու պատճառով: Մայրենի լեզու ունենալ դեռ չի նշանակում տիրապետել, կանոնաւոր և անսխալ գործադրել այդ լեզուն յարմար ժամանակին և տեղին: Մայրենի լեզուի ամենամեծ պարտականութիւնն է տալ ներքին հոգեկան ճիշտ և կենդանի պատկերացումներ և ապրումներ և այդ բոլորը յարմար բառերի հետ կապակցել, այլ խօսքով սուբեկտիւ եւր առարկայացման ճանապարհները հարթել և հեշտացնել: Ուրեմն լեզուն միմիայն չոր և ցամաք հնչիւններով չի զբաղում, այլ ներքին բարդ կեանքով ևս:

Նախ նիւթը, բովանդակութիւնը պէտք է ճիշտ վերապրել հոգու մէջ և ապա միայն դրանց ձևեր, անուններ տալ: Մայրենի լեզուն հոգեկանը հարստացնող, զգացումներ պատճառող և հաճոյք ծնեցնող առարկաներից մէկն է, եթէ ոչ ամենազլխաւորը:

Եսին ճիշտ արտաքին տուող այդ առարկան այն ուշադրութեանը չի արժանանում մեր զարոցներում ինչ ուշադրութեան նախկապէս պէտք է արժանանար: Նա անհետաքրքիր, չոր և յաճախ էլ հիմնովին սխալ եղանակներով է ուսուցանւում այն պարզ պատճառով, որ ուսուցիչները չեն դիտակցում առարկայի առանձնայատկութիւնները, ծանօթ չեն առարկայի մեթոդիկային վերաբերող դիտական ուսումնասիրութիւնների հետեանքներին: Վաղուց զգալի էր մանաւանդ մայրենի լեզուի մեթոդիկային վերաբերող մի զբոյժ կարիքը: Խզմալեանի «Մայրենի լեզուի մեթոդիկա» գիրքը գալիս է մասամբ այդ պակասը լրացնելու: Տեսնենք, թէ հեղինակը ինչպէս է մօտեցել հարցերին և ինչ լուծումն է տուել նոցա:

Նախ քան մայրենի լեզուի բուն մեթոդական խնդիրներին անցնելը հեղինակը մի ակնարկ է ձգում մանկավարժական և առհասարակ գիտութիւնների ընդհանուր մեթոդական խնդիրների վրայ և այն եզրակացութեանն է դալիս, որ դպրութիւն ունի երկու հիմնական մեթոդներ—ինդուկտիւ և դեդուկտիւ: Ինդուկտիւ մեթոդը օր. քերականութեան ժամանակ դործադրւում է այսպէս. «Նախ տալիս ենք վարժութիւններ, օրինակներ և ապա միայն հասնում ընդհանրացումների կամ քերականական օրէնքների»: Սա ինդուկտիւ ընթացքն է, չարունակութեան մէջ աւելի է պարզւում ինդուկտիւ և դեդուկտիւ մեթոդների առանձնայատկութիւնները. «Երբ մենք ձեռք ենք բերում օրէնքներ, այդ օրէնքներից յաճախ անցնում ենք մասնակի երեւոյթներին կամ օրինակներին» (3 եր.): Մի այլ տեղ նոյն խնդրի առթիւ հետևեալ կերպ է արտայայտւում. ինդուկտիւ մեթոդը «գնում է դիտողութիւններից զէպի ընդհանուր օրէնքներն ու ամփոփումները»:

Խնդրի այդպիսի լուսարանումն չի կարելի ճիշտ համարել, կամ պէտք է զուտ մեթոդական խնդիրների մասին չխօսել և կամ հարկաւոր է խնդիրը աւելի բազմակողմանի և ներկայ դիտութեան տեսակէտներին համապատասխան կերպով քննել: Մարդկային միտքը բազմաթիւ մեթոդներ է կիրառում դիտական նիւթը մշակելու և պարզաբանելու համար. այդ մեթոդների անկախութիւնը և ինքնուրոյնութիւնը կապուած է գիտնականի այն զանազան նպատակադրութիւններից, որը տեղի է ունենում մշակման նիւթին մօտենալուց առաջ: Եթէ ցանկայինք լինէինք այդ բազմազան մեթոդների ընդհանուր յատկանիշները կամ էլ անհատաբար մեթոդները գտնել, որոնց վրա հիմնուած ձևաւորւում են միւս մեթոդները, ապա անխուսա-

փելիօրէն այն եզրակացութեան պէտք է դայինք, որ կան մտքի երկու հիմնական մեթոդներ—անալիտիկ և սինթետիկ, քայքայողական և համադրական: Նիւթի ամեն մի տեսակի գործունէութիւն պահանջում է այդ հիմնական ձևերի կիրառումը: Մեր հոգու սկզբնական փունկցիան, իմացական ակտը և դրան հետեանք իմացական զգումութիւնները այդ մեթոդների գործադրութեան հետեանքներն են:

Հեղինակի ասածներից այն է դուրս գալիս, որ երկու հիմնական մեթոդները կան—ինդուկցիան և դեդուկցիան, իսկ դրանք էլ, ինչպէս օրինակներով ցոյց տուինք, զբաղւում են օրէնքներով: Ուրեմն մնում է եզրակացնելու, որ մեր մտածման գործունէութեան առարկան միմիայն օրէնքն է, որ հոգու էլեմենտար կարողութեան և մեթոդների կիրառումները տալիս են օրէնքներ: Այս կարծիքը սխալ է. եթէ ինդուկցիան և դեդուկցիան օրէնքներ են տալիս, իսկ որովհետեւ օրէնքները մեր հոգու գործունէութեան ամենաբարդ արգելքներն են, ապա և անկարելի է, որ դրանք պարզ և հիմնական մեթոդներ լինին: Հիմնական կարող են լինել այն մեթոդները, որոնք տալիս են մեր հոգուն ամենապարզ պատկերացումներ, կոնկրետ վիճակներ: Այդպիսի բովանդակութիւններ կարող են մատակարարել հոգուն անալիտիկ և սինթետիկ պարզ մեթոդները: Դրանք, առանց հետաքրքրուելու թէ որն է իրի յատկանիշներից էականը, որը երկրորդականը, որն է օրէնք տուող մասերը, որը ոչ, քայքայում են առարկան կամ երևոյթը և կամ կապակցում յիր ու ջան մասերը: Անհատի և մարդկութեան միտքը գործել և յառաջադիմել է միշտ էլ այս մեթոդների կամ դրանցից կազմած բարդ մեթոդների գործադրութեան շնորհիւ: Երբ աշխարհում գեռ օրէնքի գիտակցումն չկար, կային մտքի գործունէութեան տարրական մեթոդները: Ես ևս այդ կարծիքին եմ, որ ինդուկցիան և դեդուկցիան օրէնքներ են տալիս, ուստի և դրանից էլ եզրակացնում եմ, որ դրանք հիմնական մեթոդներ չեն, այլ բարդ են և բաղադրուած առկի տարրական մասերից: Այդ մեթոդները պահանջում են բազմաթիւ փաստեր, այդ բազմաթիւ փաստերի վերլուծումներ, համեմատութիւններ և կապակից և բացատրողական յատկանիշների վերացումներ և ընդհանրացումներ: Օրէնքը բացատրում, պատճառաբանում և կապակցում է առերեսոյթ անկապը: Այս բոլորը արդէն հոգեկան մէ բարդ գործողութեան վրայ կարող են միայն հիմնուել:

Բացի այդ եթէ ընդունելու լինինք, որ մանկավարժութեան և գիտութիւնների հիմնական մեթոդները ինդուկցիան և դեդուկցիան են, որոնք օրէնքներ են տալիս, ապա և հարկադրուած ենք արամաքանօրէն եզրակացնելու, որ գալոցական պարապմունքների հետեանքները և նպատակները պէտք է օրէնքները լինին: Իսկ սա արդէն մի տարօրինակ եզրակացութիւն է: Դպրոցը չատ ուչ է

«Եստե՛մ օրէնքներ չհոգայն անցնել: Պարզ գաղափարները, պատկերացումները աւելի սկզբնական նպատակներ են ներկայացնում, քան օրէնքները: Հոգու այս երեք տեսակի բովանդակութիւնների մշակման համար առանձին-առանձին մեթոդներ կան, որոնց կազմը, առանձնայատկութիւնները պէտք է իմանայ ուսուցիչը և աշխատէ գործադրել դպրոցում դասաւանդման ժամանակ»^{*)}։

Այս խնդրի վրայ մե փոքր երկարեցի, որովհետեւ չափաւոր մեթոդական խնդիրների անկատար և ոչ ուղիղ լուսարանութիւնները վնասում են ուսուցման գործին. ուսուցիչների համար պարզ չէ, թէ որն է իրենց աշխատանքի բուն յատկութիւնը և առանձնայատկութիւնը, նրանք չեն իմանում որոշ նպատակների ժամանակ ինչ մեթոդներ պէտք է գործադրեն, իսկ երբ այդ խառնաշփոթ գրութիւններից յետոյ ուսուցչին մօտեցնում են Յիլլէրի ձեական աստիճանների չաբլոնը, նա իսկույն յենւում է նրան վրայ և ենթադրում, թէ վերջապէս մի միօրինակ և մնայուն ու հաստատ զիդակտիկական ձևի տիրացաւ: Եղմալեանն էլ է վերջի վերջոյ այդ գրութեանը հասնում և աշխատում է մի տարօրինակ հաշտութիւն կապել ձեական աստիճանների հետ:

Ինդուկտիւ և դեդուկտիւ մեթոդների խնդիրը աւելի պարզելու համար հեղինակը նկարագրում է նոր փիլիսոփայութեան կարապետներ Բեկոնի և Դեկարտի փիլիսոփայութեան այն մասերը, որոնք վերաբերում են այդ խնդիրներին: Եւ չկարողացայ հասկանալ, թէ որն է Դեկարտի դեդուկտիւ մեթոդի էութիւնը. հեղինակի նկարագրից չի կարելի մի որոշ կորակացութիւն գուրա բերել. ոչ Դեկարտի գիտակցութեան անալիզի նկարագիրը և ոչ էլ դրան կցած մեթոդական կանոնների չաբանը չեն պարզում, թէ իսկապէս ինչ տարրերութիւն է մօտցնում Դեկարտը Բեկոնի մեթոդի հետ համամատած, նոյնպէս չի պարզում, թէ ինչ հիմունքներով մենք կարող ենք Դեկարտին դեդուկտիւ մտածող համարել: Մեր կարծիքով մայրենի լեզուի մեթոդիկաների մասին խօսելիս ոչ Դեկարտին և ոչ էլ Բեկոնին չպէտք է անհանգստացնել. ուսուցչի համար պէտք է պարզ ու որոշ կերպով բացատրել, թէ ինչ վիճակների մէջ են այն մեթոդները ներկայ գիտութեան մէջ, որովհետեւ այժմ մեզ հետաքրքրող մեթոդները ներկայում աւելի են ամբողջացել և կարգաւորուել, քան 16-րդ կամ 17-րդ դարերում: Հեղինակի նպատակը չէ կզել այս դրքով տալ մի գիտական աշխատութիւն, այլ նրա ցանկութիւնն է եղել մայրենի լեզուի մեթոդական խնդիրները տար-

*) Այս խնդրին ապագայում նորից եմ դառնալու մի առանձին յօդուածով. խնդրին մօտ ծանօթանալ ցանկացողը թող կարդա Պաւլի տրամաբանութեանը վերաբերող աշխատութիւնները:

բախան եղանակով պարզել մեթոդական խնդիրնի հետ քիչ ծանօթ հայ ուսուցիչներին համար։ Ուրեմն և այդպիսի գէպքում աւելի ևս անհրաժեշտ չէր Բեկոնի և Գեկարդի մեթոդներին քննութիւնը։

Այս առարկութիւնը կարեւոր եւ հաւարում անել, որովհետև այսպիսի ոչ անգին խնդիրներին համար բաւականին լայն տեղ է յատկացրած այս գրութեան մէջ, այն ինչ զուտ մանկավարժական որոշ խնդիրներին ուսումնասիրութիւնը շատ չնչին ուշադրութեան է արժանացրած. օր. այբուբենի ուսուցման մեթոդը թերի է. այդ խնդիրներին հետ կապուած հոգեբանական հարցերը բոլորովին ուշադրութեան չեն առնուած։ Տեղին չէ նաև այն գլուխները, որոնք վերաբերում են մանկավարժական մեթոդիկական խնդիրներին. օր. «Ընդհանուր դիդակտիկական կոնսնսեր», «աւանդական մեթոդ», «յօթնողական կամ հարցաքննողական մեթոդ», «յանդիմանարարական կամ ինքուկտիւ մեթոդ», «խրագննական կամ դիտողական մեթոդ» և սրան յաջորդող միւս գլուխները մինչև Բ. մասի սկիզբը։ Այդ բոլոր հարցերը չեն վերաբերում մայրենի լեզուի մեթոդիկային, զրանք ընդհանուր մեթոդական դիդակտիկական հարցեր են, որոնք տեղ պէտք է բռնեն ընդհանուր դիդակտիկային վերաբերող մի գրութեան մէջ, օր. հէնց Խղմախանի միւս գրութեան մէջ. որտեղ խօսւում է յատկապէս ուսուցման հոգեբանական հարցերի մասին։ Եթէ հեղինակը մայրենի լեզուի մասին խօսելիս կարեւոր է համարել այդ խնդիրն ևս չօգտիւն, ապա այդ միևնոյն կերպ պէտք է վարուէ նաև միւս առարկաներին վերաբերող մեթոդիկական ուսումնասիրութիւններին ժամանակ, որովհետև այդ նոյն մեթոդները գործադրւում են անխտիր նաև միւս առարկաների դրաղմունքների ժամանակ. սակայն այս բոլորից յետոյ կը ստացուէին միևնոյն նիւթերի անհամ կրկնութիւններ. Իսկ եթէ առարկութիւն լինի, թէ միւս առարկաների մեթոդիկական ուսումնասիրութիւնների ժամանակ կարելի է չկրկնել, այլ մասնացոյց անել մայրենի լեզուին վերաբերող մեթոդիկայի վրայ, ապա էլի մնում է անորոշ, թէ ինչու այդ նիւթերը անպայման պէտք է մայրենի լեզուի մեթոդիկայի մէջ քննուին։ Ամեն մի գիրք իր որոշ նպատակը և ծրագիրը ունի և չպէտք է ծանրաբեռնուէ այլ նպատակներով. զրա հետեանքը այն է լինում, որ էական խնդիրներին քննութիւնը շատ չնչին տեղ է բռնում, իսկ զրութեան մի զգալի մասը, մօտ կէսը, օրգանապէս չկապուող հարցերի քննութեանն է վերաբերում։ Եւ այս բոլորից յետոյ տուածում է գրքի ստեղծագործման բուն նպատակը։

Գրքի երկրորդ մասը զբաղւում է գրել կարդալու խնդրով։ Այս մասի համար նախ պէտք է այն նկատողութիւնը անել, որ գրել ու կարդալու հոգեբանութեան ակտերի մասին ոչ մի սխտեմատիկ ծանօթութիւն չի տրուում, էքսպլիցիտաւ հոգեբանութիւնը

և մանկավարժութիւնը ներկայում այդ հարցերին վերաբերող այն-
քան ուսումնասիրութիւններ են տուել, որ հնարաւոր է առանց
տատանումների այդ մասին նոյն իսկ ժողովրդական զպրօցների
ուսուցիչներին ծանօթութիւններ տալ և դրա հետ այն ենթադրու-
թիւնը կապել, որ այդ բոլոր տեղեկութիւնները կարող են շատ օգ-
տակար լինել ուսուցիչների համար, որովհետև ուսուցիչը որքան շատ
տեղեկութիւններ ունենայ իր զբաղման նիւթի հոգեբանական կազմի
հետ, այնքան գիտակից կը լինի նրա աշխատանքը և այնքան ար-
դիւնաբեր այդ աշխատանքի հետեանքները:

Հեղինակը հնչական մեթոդի կողմնակիցն է. սակայն անմիջա-
պէս նկատում է, որ այդ մեթոդի հետ մի քանի դժուարութիւններ
են կապուած, մեծ դժուարութիւնը այն է, որ «բաղաձայն տառը
չունի հնչիւն, նա իր իսկական հնչիւնը պահպանում է միայն ձայ-
նաւորների հետ կամ որ միևնոյն է վանկերի մէջ»: Այս դրութիւնից
եզրակացնում է, որ անհրաժեշտ է բաղաձայնը անցնել ձայնաւոր-
ների հետ միասին, նրանց օժանդակութեամբ: Բաղաձայնը առան-
ձին չպէտք է կարգացուի: Այս պահանջը հեղինակի կարծիքով
առանձնապէս կարեւոր է հայոց լեզուի համար, որովհետև մենք ու-
նենք «բ» տառը, որը անպայման կը կցուէր ամեն մի բաղաձայնով
վերջացող բառի, եթէ բաղաձայնները առանձին անցած լինէինք,
որ. երեխաները «մարդ» կարգալու փոխարէն կը կարգային «մարդը»:
Սա բառը պէտք է սովորեցնել հետեւեալ կերպ. առաջ կարգում են
«ա» տառը, յետոյ հեզում են «սա» և «բա», և և ր տառերի հետ
աչակերտները «ա»-ի միջոցաւ են ծանօթանում: Ուրեմն առաջ
կարգում են «ա», ապա «սա» և յետոյ էլ «բա», իսկ այս բոլորից
վերջը, ինչպէս հեղինակն է ուսում, «աչակերտների համար դժուար
չի լինիլ գրել և կարդալ «սար» բառը»:

Պարզ երևում է, որ այս զբաղմունքները բաւականին անբնա-
կան են և նման չեն իսկական կարդալուն, այդ բոլորի պատճառը,
ինչպէս պարզուեց, «բ» տառի խնդիրն է և բաղաձայնների «բ»-ով
հնչելու յատկութիւնը: Այն մանկավարժները առհասարակ «բ» տա-
ռից շատ են վախենում և կարծում են, որ իսկապէս այդ բաղա-
ձայնը միանգամայն դժուարացնում է այբուբենի ուսուցման գործը:
Եւ այդ դժուարութիւնը չեմ նկատել, երբ անցեալ տարի դաս էի
տալիս Գէորգեան ձեռնարանի վարժոցի առաջին պատրաստականում:
Թէ ձայնաւորները և թէ բաղաձայնները եւ անցել եմ առանձին-
առանձին և այն էլ հետեւեալ կերպ. երեխաները «ս» կամ «շ» տա-
ռերը տեսնելիս չէին արտասանում «չը—չը—չը», այլ մի բաւակա-
նին մաքուր հնչիւն էին հանում, որը սակայն զբաւոր չի կարելի
այժմ արտայայտել: «Սար» բառը կարգում էին միանգամից տառերը
սկզբնորում մի փոքր երկարացնելով, սակայն ոչ ընդհատելով: Բազ-

մասնակերը կարգում էին վանկ վանկ, իսկ վանկերի տառերի մէջ ընդհատումներ չէի թոյլ տալիս: Այդ միջոցաւ երեխաները նախ շուտով գաղափար էին կազմում ամեն մի տառի մասին և վարժում էին բառերը նորմալ կարգալու դասաւորութեանը և այնպէս անբնական եղանակով չէին կարգում, ինչպէս Խղմախեանն է առաջարկում: Այն ենթադրութիւնը, թէ բաղաձայնով վերջացող բառերի վերջը «ը» կը հնչեն, գտնում եմ միանգամայն անհիմն և անտեղի. այդպիսի վտանգի ես չեմ հանդիպել մեր վարժոցում և մեր ամենաթոյլ աշակերտն անգամ բառերի վերջը չի կպցնում «ը» տառը: Հաւատացած եմ, որ ով խնամքով մեր ասած եղանակով ուսուցանէ տառերը, նրա դասարանում «ը» տառի անմիտ գործածութիւնը չի կարող հոգ բռնել, ինչպէս իմ անձնական փորձերը ցոյց տուցիւն: Դրա համար առաջին պայմանն է հնչիւնները մաքուր արտասանել տալ:

Որպէսզի հնչիւնները հետաքրքրութիւն արթնացնեն երեխաների մէջ, ես պատմում էի դանդաղ ակտմութիւններ. ուր հերոսը, կենտրոնը, հիմքը հնչիւնն էր լինում: Օր. «ս» տառը սովորեցնելու համար, պատմում էի, թէ ինչպէս տատը քնած էր սենեակում, իսկ երեխաները գնդակ էին խաղում կորիդորում. ապա թէ ինչպէս գնդակը ընկնում է տատի սենեակը և երբ երեխաները ուզում են ներս խուժել սենեակը, մեծը, որ առաջից էր գնում, ետ է դառնում և ասում. «ս—ս—ս տատը քնած է»: Այսպիսի պատմութիւններ էի անում նաև միւս դասերի համար: Երեխաները մեծ հետաքրքրութեամբ հետևում էին այս զբաղմունքներին, այնպէս որ նոր տառ սովորելը մի հաճոյք էր նրանց համար: Վերջապէս ես վարում էի այնպէս, ինչպէս ուսուցանում են տառերը հիմա Գերմանիայում և Շվեյցարիայում: Իմ փորձը համոզեց ինձ, որ այս ուղղութեամբ պէտք է բարեփոխել այբուբեն ուսուցանելու դժուարին գործը: Այս խնդրին մօտ ապագայում էլի կը դառնամ:

Հեղինակի առաջարկը անընդունելի եմ համարում, որովհետև այդպիսով կարգալու գործը աւելի է դժուարանում. բաղաձայնների գիտակցումը, և զուտ որակով գիտակցելը դժուարանում է, մի բան, որը նշանակութիւն ունի նոր և անձանոթ բառեր կարգալու ժամանակ. կարգալը անբնական ձև է ընդունում: Եւ այն դժուարութիւնների շնչտեղը համարում եմ անտեղի, թէ տեսականի և թէ մանաւանդ գործնականի տուած հետեանքները ի նկատի ունենալով: Պէտք է ի նկատի ունենալ նաև այն, որ հեղինակը հնչիւնների ժամանակ օրգանների վիճակներին և նրանց փոփոխութիւններին առանձին ուշադրութիւն չի դարձնում և բացի այդ մայրենի լեզուի մեթոդիկայի այդ կարևոր կողմին, այն է այբուբենի ուսուցման վրայ երկար չէ կանգ առնում, մանաւանդ որ մեր դպրոցներում յատկապէս այդ մասը շատ վատ է դրուած:

Մի քանի խօսք եւ «Ինչպէս տանել դասը» գլխի մասին: Հեղինակը մշակում է «տանու փիղ» յոդուածը: Ուսուցիչը նախ աշակերտներին տալիս է դասի նպատակը, որի մասին առանձին առարկելու ոչինչ չկայ, ապա ուսուցիչը այսպէս ասած «նախապատրաստում է» աշակերտներին, աշակերտներից հարցնելով թէ նրանք տեսել են փիղ կամ ինչ են լսել այդ կենդանու մասին. և որովհետեւ հայ երեխաներին այդ կենդանին ծանօթ չէ, ուստի և ուսուցիչը ինքը տեղեկութիւններ է տալիս փիղի մասին իրադնական դասերի պէս: Հեղինակը ենթադրում է, թէ այս զբաղմունքը համապատասխանում է Յիլլերեանների առաջին աստիճանին*) Այս կարծիքը ճիշտ չէ որովհետեւ առաջին աստիճանում չի տրւում նորը, անծանօթը, այլ հինը. վաղուց եղածը կրկնում և ճշտում է: Հեղինակի ենթադրած նախապատրաստական աստիճանի նիւթը կարող է հէնց իր երկրորդ աստիճանի մէջ քննուել. փիղը վատ պահելու բացատրութիւնից մի անկախ և վատ բան չէ փիղի մասին տեղեկութիւններ տալը, որոնք այդ պատմութեան մէջ գործող անհատական փիղի յատկանիշները կարող են նկատուել: Որպէս զի զանազան աստիճաններ ունենանք և նրանց առանձին անուանելով կրկնենք, պէտք է նիւթի մշակման հիմնովին տարբեր ձևեր, մեթոդներ կիրառուեն, մի բան, որը գոյութիւն չունի հեղինակի ենթադրած այդ երկու աստիճանների մէջ, ուրեմն և նրանք միանում են և մի միութիւն կազմում:

Նիւթը կարգաւորց և պատմելուց յետոյ «մնում է վերջինը. դուրս բերել այս յոդուածի գլխաւոր միտքը կամ ընդլումէն: Պէտք է ջանք դործ դնել, որ աշակերտները ինքնուրոյն կերպով հասնեն ամփոփումներին» (129 եր.): Ապա հեղինակը կցում է. «Այս աստիճանը համապատասխանում է Հերբարտ—Յիլլերեան V աստիճանին կամ գործադրութեանը (ֆունկցիա)»: Թէ ինչպէս կարելի է մի այսպիսի աչքի բնկնող սխալ անել, պարզ չէ ինձ համար: Յիլլերեանների 5-րդ աստիճանը այսպիսի բաներ չի կատարում և այնպիսի նպատակներ չունի, ինչ նրան վերագրում է հեղինակը: Փաղափարներ, ամփոփումներ անող աստիճանը երրորդն է, նա է զանազան նման նիւթեր իրար հետ համեմատում և պաղափար հանում, լինի դա բարոյական, հասարակական, բնագիտական, թէ մի ուրիշ տեսակի: 5-րդ աստիճանի նպատակն է երրորդ և չորրորդ աստիճաններում զարգացուած գաղափարը գործադրել, այնտեղ վարժուում է աշակերտը վերացականը կիրառել կոնկրետ—մասնակի

*) Այս խնդրի հետ մօտ ծանօթանալ ցանկացողը կարող է կարգալ իմ գիրքը. «Յիլլերի ձևական աստիճանների քննադատութիւնը», որը շուտով լոյս կը տեսնի:

դէպքերի ժամանակ՝ Ահա թէ խնչպիսի տարրեր խնդիրներ խառնել է հեղինակը և մի աստիճան մի ուրիշ աստիճանի տեղ զրել։ Զարմանալի է, երկար ժամանակ մեր մանկավարժները դիպակովական զբաղմունքների միակ ձեռ Յիլլէրի աստիճաններն են ընդունել և դեռ նոյն իսկ այժմ էլ այդ ուղղութեամբ քարոզներ են տալիս, սակայն այդ աստիճանների նկարագիրը մեր ուսուցչութեանը չեն տալիս ճիշտ և բուն աղբիւրին հաւատարիմ եղանակով։ Շատ ցաւալի է, որ պ. Սիմալեանն էլ է սկսել այդ «կախարդական շաբլոն» աստիճանների հետ հաշտութեան վերծեր անել և այն էլ այնքան անյաջող եղանակով։ Բայց եթէ պ. Սիմալեանը իսկապէս ցանկանում է հաշտ լինել Յիլլէրեանների աստիճանների հետ, ապա ինչպէս է միւս երկու աստիճանները (երրորդը և չորրորդը) անյատարարել, ոչնչացրել, չէ որ Յիլլէրեանների աստիճանները հինգ են։ Աւելի լաւ կը լինէր, եթէ պ. Սիմալեանը անկախօրէն մշակէր նիւթը առանց ինկատի ունենալու, թէ իր ասածները որքան համապատասխան կամ անհամապատասխան են ձեական աստիճաններին, պէտք է նախ աստիճանների արժէքաւորութիւնը ապացուցել և յետոյ նրա հետ, իրրի մի օրինակելի բանի, որոշ նիւթեր համեմատել։

Գրուածքի միւս գլուխների մասին երկար ասելիք չունիմ, հեղինակը աշխատել է հաւատարիմ մնալ մանկավարժական գրականութեան նորագոյն եզրակացութիւններին, հիմնական թերութիւններ և մեծ սխալներ աչքի չեն ընկնում։ Սակայն մի հանգամանք աչքից բաց չպէտք է թողնել, հեղինակը խնդիրները շատ էլեմենտար եղանակով է մշակում, ծայրագոյն պարզութեան են հասցրած հարցերը և նրանց պատասխանները, հոգեբանական կեանքի փոքր խնչ բարդ անալիզ, մանկավարժական նորագոյն հետազոտութիւնների եղանակների և ընթացքների նկարագիրներ համարեա չէք դնիլ այդ գրուածքի մէջ։ Այդ գիրքը կարող է բաւարարել այն մարդոց, որոնք մայրենի լեզուի մեթոդիկայի մասին բոլորովին տեղեկութիւն չունին և նոր են սկսում այդ խնդիրների հետ ծանօթանալ։ Այդ տեսակէտից էլ յանձնարարելի և օգտակար է այս գիրքը սկսնակ ուսուցիչներին համար։ Կարծեմ Սիմալեանն էլ այդ է ցանկացել և ընդհանուր առմամբ յաջողութեամբ հասել է իր նպատակին։

Գ. Էղիլեան.

