

ՄԱՆԿԱԳԱՐԺԱԿԱՆ ԹԵՐԹ

ԵՄՍԵՔԻՐ

№ 4

1878 թ. ՀՈԿՏԵՄԲԵՐ

ԱՌԱՋԻՆ ՏԱՐԻ

Թ Ի Յ Լ Ի Ս

1878

երես.

- I. Մայրենի լեզուի ուսումը տարրական դպրոցների
մէջ. (շարունակութիւն) Ա. Բաճաթրեանց . . . 1
- II. թերթիւս ընթերցողներին երկու խօսք 37
- III. «Աշխարհիկ լեզուի քերականութիւն» Փոխանակ յա.
ռաջաբանի. Ա. Բաճաթրեանց 38
- IV. Մատենադրութիւն. ա) «Նոր դասագիրք Ռուսերէն
լեզուի Պ. Կ. Տէր Դաւթեանցի. բ) «Ձայն բարբառոյ
Հայաստանի վանեցւոյ առ ամենայն Հայս. Պ. Ն.
Առաւելեանցի. գ) «Կռուածաղիկ» Վիպտսանութիւն
Պ. Պերճ Պոօշեանցի. 63
- V. Յայտարարութիւններ 66
- VI. Նամակադրութիւն Խմբագրութեան կողմից 67

«Մանկավարժական թերթի»

առաջին տարւայ ստորագրութիւնը շարունակւում է:
Պ. պ. Նոր բաժանորդները կը ստանան բոլոր լոյս տեսած
գրքոյկները սկսած առաջինից:
Պրօգրամի և պայմանների մասին տես կազմի վերջին երեսը:—

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԹԵՐԹ

ԵՄԱՆԳԻՐ

ԱՌԱՋԻՆ ՏԱՐԻ

№ 4

ՀՈԿՏԵՄԲԵՐ 1878

№ 4

ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵՋՈՒՆՈՒՄԸ

ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐԻ ՄԷՋ.

(Շարունակութիւն)

Առարկան դիտելուց և նորա վերայ գրուցատրութիւն անելուց յետոյ, սկսում է

**Գ. Օրինակելի բառերի վերլուծութիւնն ու
Համադրութիւնը:**

(Օրինակելի բառի նկարելը—նախ վերլուծանել և ապա կարգաւ ու գրել, թէ՞ նախ կարգաւ ու գրել և ապա վերլուծանել—Համադրութիւն)

Պօզելի մեթոդով երեխաները այս վարժութիւններով առաջ նկարում էին իւրեանց քարետախտակների վերայ օրինակելի բառի պատկերը՝ նմանութեամբ ունուցչի գրատախտակի վերայ գծագրենաւ: Ահա թէ ինչ է ասում այդ մեթոդի ջերմ պաշտպաններից մէկը—Բէօմէ անուն. «Շատ հասկանալի է, որ այստեղ բանը նկարածի գեղեցկութեան ու կոտարեալ ճշտութեան մէջ չէ: Բանն այս է, որ դորանով մենք աշխատում ենք օգուտ քաղել այն միտումից, որ իւրաքանչիւր երեխայ ցոյց է

տալիս դէպի նկարչութիւնը, մեր զլխաւոր նպատակին հասնելու համար, երեխան իւր առ պատկերն ունեցած սիրովը զըր-
գուած բազմիցս նայում է զըքի վերայ և դիտում պատկերի
տակ տպած կամ գրած բառը, և որչափ այդ յոճախ է պա-
տահում, այնքան էլ լաւ ու ճիշտ է ըմբռնում նորա (բառի)
արտաքին տեսքը: Նկարելիս՝ հարկաւոր է կատարեալ ազատու-
թիւն տալ երեխաներին. նոցա թարմ երեակայութիւնը՝ իւ-
րեանց նկարած անկատարեւագոյն պատկերի միջնորդութեամբ
անդամ կարող է կենդանացնել նոցա առաջ այդ պատկերի կա-
ղապարը:—Յնրեխաների նկարելը մեր մեթոդի մէջ ոչինչ էա-
կան բան չէ. նա նպատակ չէ, այլ նա մի միջոց է երեխայի
դէպի պատկերն ու բառը ունեցած սէրը արծարծելու: Ուստի
և դորա մէջ մենք չենք տեսնում մի առանձին նկարչութեան
վարժութիւն: Իմ սեպհական փորձը ինձ ապացուցում էր, որ
միայն շատ քիչ մանուկներ են ընկճում դորա դժուարութիւ-
նից: Նո գոհ եմ մնում, եթէ աշակերտը թէև ոչ առանց մե-
ծամեծ թերութեանց, բայց զոնէ մի նմանութիւն է բերում
ուսուցչի նկարածին. ես քաջալերում եմ նաեւ, աչքի առաջ
ունենալով, որ շատ քիչերն են կարող հմութեամբ առաջ-
նորդել և 'ի վերջոյ իւրաքանչիւր տարի ևս մեծ ուրախութիւն
եմ ունեցել գտնելով և այնպիսի անհասանելի, որոնք զարմանալի
կերպով կարողանում էին նմանուիլ ուսուցչի նկարած պատկե-
րին: Մինչդեռ ահա թէ ինչ է ասում Կէրը. «Մենք ոչ մի
ուսուցչի չենք մերժում փորձ փորձել, ասում է նա, այդօրինակ
պատկերներ երեխաներին նկարել տալու. միայն մեր արած
սեպհական փորձերը մեզ այս համոզմանն են բերել, որ զիտած
առարկայի պատկերը նկարելը երեխաների համար շատ դժուար
է: Երեխաների նկարածները ներկայացնում են սարսափելի
այլանդակ ճիւղաւորներ, որով և աւերւում է նոցա գեղեցկու-
թեան և ուղղութեան ճաշակը: Բացի դորանից, եթէ այդ
վարժութիւնները ուղիղ՝ նկարչութիւնն ունին աչքի առաջ, այդ
շատ անթափանչ կը լինէր, վասն զի լաւ նկարելու համար հար-
կաւոր է ունենալ նախ և առաջ փորձուած աչք: Այդ է պատ-
ճառը, որ լաւ դպրոցների մէջ նկարչութիւնը (ցանցի մէջ

նկարելը) երրորդ կամ չորրորդ տարուց առաջ չի սկսում, և որ միշտ նկարչութեան աստիճանաւոր ընթացք է տուած: Կամ ի՞նչ ի՞նչ նշագէս է կարելի պաշտպանել առողջամիտ մանկավարժական հրապարակում այսօրինակ մի ոչինչ կարգ ու աստիճանի չհետևող վարմունք, ինչպէս է՝ այսօր զծագրել մի տուն, վաղը՝ մի ձի, երրորդ անգամ մի ծաղիկ և այլն: Այս ու ամենայնիւ ուսուցչից մենք պահանջում ենք, որ նա ձեռնհաս լինի ծրագրել մի որ և է առարկայ բոլորովին անպաճոյճ ու պարզ կերպով, սակայն հաւատարիմ մնալով բնականին. բայց այսօրինակ բան մենք չենք պահանջում երեխայից: Ահա այս պատճառով և մենք վերջացնելով գիտողական ու զրուցատրական վարժութիւնները ուղիղ սկսում ենք օրինակելի բառերը լուծել վանկերի ու տառերի, մի կողմ թողնելով պատկերներ նրկարելու»

Սակայն Բէօմէն առարկան դիտելուց, նորա վերայ զրուցատրութիւն անելուց և նկարելուց յետոյ, իսկոյն սկսում է գրել, իսկ յետոյ լառը բերանացի փրկածէ և ի վերջոյ կարգաւ: Այդ կարգին հետեւելով Բէօմէն գրատախտակի վերայ նկարած պատկերի տակ գրում է նորա անունը որչափ կարելի է ԲԵԺ ԲԵԺ գրելով, աշակերտները ըմբռնում են բառը ամբողջապէս— իբրեւ բառի նշանագրերով ներկայացրած պատկերը— իսկ յետոյ վարժում են գրութեան մէջ՝ իւրաքանչիւր նշանագիր ու նորա բաղկացուցիչ մասունքը առանձին առանձին գրելով:— Բէօմէն այդ գիպումում, իբրեւ գրութեան նախապատրաստութիւն, խորհուրդ է տալիս վարուել յետագայ կերպով: Ուսուցիչը իւր ցուցանակը անցնում է բառ կազմող իւրաքանչիւր գծի վրայով, իսկ երեխաները նախ՝ դիտում են աչքերով, իսկ յետոյ իւրեանց աջն ցուցամատով հետևում ցուցանակի շարժողութեան: Այս բազմիցս կրկնելուց յետոյ, երբ երեխաները այսպէս օրի մէջ գրելով ուսանին գրել ու պարզ գրել իւրաքանչիւր նշանախնդ, այնուհետև սկսում են գրել: Ուսուցիչը այս գիպումում միւսանգամ ևս ցոյց է տալիս նոյա, թէ ինչպէս է կազմում զբառ բառը, մինչդեռ նա նոցա առաջին իւրաքանչիւր գիծ առանձին առանձին գծելով մի նշանագիր է

կազմում, իսկ նշանագրերից ամբողջ բառ: Այստեղ աշակերտները նորան հետևում են քայլ առ քայլ և իւրեանց քարտատխտակների վերայ դրում ամբողջ բառը: Այո՛, ասում է Բէօմէն, քիչ է պատահում, որ նոցա զբաժը թերութիւններ չունենայ, մեծ թերութիւններ. բայց այսուամենայնիւ, նոքա այդ կերպով լաւ ըմբռնում են ամբողջութիւնը: Փոքր ինչ վարժութիւնք, և դուք կը տեսնէք բոլորովին զարմանալի յառաջադիմութիւն. միայն սկզբից հարկաւոր է շատանալ աշակերտի ցոյցած թերութիւններով, խրախուսել նոյա՛ռ ուրախանալով նոցա տուած արդիւնքովը: Աեց, ութն բառ ուսանելուց յետոյ միայն երեխաներից կարելի է պահանջել ուսուցչի ետեւից միանգամից գրել ամբողջ բառը առանց իւրաքանչիւր գիծ առանձին ցուցանելու: Եթէ փորձը յաջողեցաւ, լաւ. իսկ եթէ ոչ, ուսուցիչը կրկին վերադառնում է առաջին վարժութեան և այն՝ թոյլերին հետ: Մինչդեռ ընդունակ աշակերտները արտագրում են ամբողջ բառը միանգամից, ուսուցչին բաւական ժամանակ է մնում թոյլերին զբաղեցնել առաջին վարժութեամբ: Այսպէս շարունակվում է, մինչև որ օրինակը տպաւորում է երեխայի յիշողութեան մէջ այնպէս, որ նա կարողանում է առանց օրինակի—բերանացի—գրել նոյն բառը:»

«Այսպէս երեխաները ուսանում են բառի ամեն մի գիծը, նշանախեցը դիտել ու նմանուել, նոքա արդէն գլուխ են ընկել, որ բառը կազմում է առանձին առանձին մասերից. այժմ հարկաւոր է նոցա պարզել, որ լսելի բառը նոյնպէս կազմում է առանձին մասերից: Այդ նպատակին մենք հասնում ենք բառը իւր հնչիւններին լուծելով: Այս վարժութիւնը կարգից դուրս ծանրակշիռ է. իսկապէս դժուարից է կախուած ընթերցանութեան դասատուութեան հետևանքը: Առանց այս վարժութեանց երեխան չի կարող միաւորել առանձին առանձին ձայները և կազմել նոցանից մի ամբողջութիւն, մի բառ, եթէ միայն ցանկալի չէր հին կերպովը վարուել այսինքն՝ ձայների զանազան զուգաւորութիւնը երեխային այնքան կրկնել տալ, որ նորա ականջը բոլորովին ընտելանայ առանձին առան-

ձին ձայները միմեանց միաւորելու: Բառի վերլուծութեան միջ-
նորդութեամբ երեխային ծանօթացնել, թէ ինչպէս առանձին
առանձին ձայները միանալով կազմում են մի ամբողջ բառ,
դա առաւել բնական է վառն զի դա երեխայի անկախութիւնը
պահպանելով՝ նորան հասցնում է այնտեղ, ուր երբեմն հասց-
նում էր հեկական մեթոդի բերանացի առնելը»

«Լսելի բառի բոլոր բաղկացուցիչ մասերը ուսանելուց
յետոյ, հարկաւոր է ծանօթանալ նաեւ գրուած բառի բաղկա-
ցուցիչ մասերի հետ, այսինքն՝ կարդալ: Բառը կրկին գրւում
է և այժմ իւրաքանչիւր զիր ցուցանում է իրրեւ իւրաքան-
չիւր ձայնի նշան կամ նշանագիր»

Այդպէս ահա Բէօմէն և նորա հեռւողները առարկան
գիտելուց, նորա վերայ զուցաարութիւն անելուց ու նկարե-
լուց յետոյ, գրում են այդ առարկայի անունը, յետոյ արտա-
սանած բառը լուծում իւր ձայներին, իսկ գրածը՝ իւր նշանա-
գրերին: Լուծելուց յետոյ անընդմիջապէս գալիս է համադրու-
թիւնը, այսինքն՝ առանձին ձայներից կամ նշանագրերից նոր
բառեր կազմելը: Բայց այդպէս չէ վարւում պ. Վէրը. նա նախ
և առաջ մի տասը դասի ընթացքում երեխաներին նախա-
պատրաստում է ապագայ պարտպաննց համար. նա այստեղ
մօտաւորապէս քսան առարկայ գիտելով՝ նոցա վերայ զուցա-
արութիւն է անում, լուծում իւր բաղադրիչ ձայներին և մի և
նոյն ժամանակը երեխաների ձեռք ընտելացնում գրութեան ու-
ղիւղ, կոր, տաամնաւոր գծեր քաշելով: Այդ ժամանակամիջո-
ցում նոքա ընտելանում են նաեւ դպրոցական կարգապահու-
թեան: Այդ նախապատրաստական վարժութիւններից յետոյ
պ. Վէրը անցնելով այբբենութանի դասաւորութեան, իւրաքան-
չիւր բառ նախ՝ բերանացի լուծում է իւր ձայներին և համա-
դրում ձայները, երբեք՝ օրինակելի բառը գրւում է, գրածը
լուծւում, և իւրաքանչիւր նշանագիր առանձին առանձին կամ
միասին հնչւում, երբեք՝ աշակերտները գրում են իւրաքանչիւր
զիր առանձին, յետոյ ամբողջ բառը միանգամից և կարգում իւ-
րեանց գրած բառը. երբեք՝ միւլնոյն բառը որոնում են այբբենա-
ւանի մէջ և կարգում: Տեսնենք, ինչ հիման վերայ է նա նախ

բերանացի լուծում՝ ու համադրում՝ բառը, յետոյ գրում և ի վերջոյ կարգում:

Բառերի վերլուծութեան գլխաւոր շարժառիթը եղել է այն միտքը, թէ անկարելի է, որ մարդս մի որ և է բառ հասու մտքով գրէ կամ կարգայ առանց իմանալու, թէ բառը ինչ բաղկացուցիչ հնչիւններից է կազմուած: Դաստոտութիւնը այստեղ պիտի յառաջ գնայ մի և նոյն այն ճանապարհով, որով մարդկութիւնը յառաջ գնալով ուսել է գրել ու կարգալ: Առաջին մարդիկը միայն խօսել էն բառերով, յետոյ նոցա յետնորդները ուշադրութեամբ ականջ դնելով լսել ու որոշել են առանձին ասանձին ձայները, այնուհետեւ էր միայն կարելի հնչիւնների համար ստեղծել նշանագրեր. այդ նշանագրերը յետոյ համադրուեցան նախ՝ բերանացի, իբրեւ հնչիւններ, իսկ յետոյ գրաւոր կերպով իբրեւ նշանագրեր: Այս ձևով ահա մարդս նախ՝ խօսեց, յետոյ՝ գրեց, ապա՝ կարգաց: Այսպէս ահա ընտթիւնը ինքն է ցոյց տալիս թէ ինչպէս է հարկաւոր պարապել աշակերտների հետ. այդ հիման վերայ և պ. Կէրը սկսում է լսելի լեզուից ու անցնում գրուած լեզուին, պահպանելով երեխայի անկասութիւնը, այն է՝ հնչիւնները ոչ թէ պատրաստի արւում են երեխային, այլ նա ինքն է գտնում ասած կամ գրած օրինակելի բառի մէջ: Եւ այդ պայէս՝ ուսուցիչը երեխաներին զիմացը արասանում է օրինակելի բառը ծանր (իւրաքանչիւր ձայն ձգելով), պարզ ու շեշտելով այն ձայնը, որը հնչում է: Այս կերպով երեխան հասկանում է, թէ բառը ինչ ու քանի՞ ձայներից է կազմուած և թէ ինչ կարգաւ են նոքա շարուած մէկը միւսի ետեւից: Օրինակ՝ եթէ այսպէս լուծելու լինէինք շոն բառս, մենք շեշտելով ու երկարաձգելով պիտի հնչէինք նախ՝ շ, յետոյ ա և ի վերջոյ ն, ի հարկէ առանց միմեանցից բաժանելու, այսպէս՝ շ—ա—ն. իսկ յետոյ երեխաներին առաջարկէինք մօտաւորապէս յետագայ հարցերս: Դուք այժմ ամենից առաջ ի՞նչ ձայն լսեցիք. երկրորդ ձայնը ինչպէս է կոչուած. ի՞նչպէս է կոչուած երրորդը. Հնչեցէք առաջին ձայնը երեք անգամ միմեանց ետեւից. երկրորդը, երրորդը: Յայտնի իրողութիւն է, որ սկզբումը այսօրինակ վերլուծութիւնը երեխաներին դժուար

րութիւններ է պատճառում: Փոքրիկ մանկան ականջը դեռ ևս
այնքան չի վարժուած, որ կարող լինի միանգամից անջատել
տոանձին տոանձին ձայները. նա ընտելանում է անջատել զա-
նազան ձայները միայն փոքր տա փոքր. ուստի համբերութիւն
և տոկուն աշխատանք է հարկաւոր ուսուցչի կողմից, վասն զի
որչափ որ երեխաները լաւ են վերլուծում, այնքան և հեշտա-
լեւծ են ուսանում կարգաւ. իսկ անհոգութիւնը այս կողմից
երեխայի բոլոր տպագայի վերայ կը թողնէ իւր վատ հետքերը:
Սկզբնական դժուարութիւնները որչափ կարելի է շուտով հեռաց-
նելու համար, ուսուցիչը պիտի որոշէ մի տատիճան առ տատի-
ճան յառաջ ընթացող ծրագիր և սկզբում երեխային ապ-
վերլուծելու միայն աշխատելու բառեր: Այս երեխայի համար ա-
մենից հեշտ են այն բառերը, որոնք կազմուած են երկու ձայնից,
մանաւանդ որոնք բաղաձայնը կարելի է երկարաձգել արտա-
սանելիս, որով և կարելի է կացուցանում հեշտութեամբ ան-
ջատել մի ձայնը միւսից, զօր. է—շ, օ—ղ, խ—ո—զ, խ—ա—չ,
ս—ա—դ, ջ—ու—ր, ս—ո—խ, շ—ի—շ, ձ—ու—կ, կ—ու—ծ
և այլն: Այս որովհետեւ այդ բառերը վերլուծելիս՝ աշակերտի
գործողութիւնը սահմանափակում է միայն նորա ականջներովը,
ուստի և շատ բնական է, որ երեխան կարող է արդիւնաւո-
րել միայն այն տառը, որ նա լսում է, ուստի և բառի ուղղա-
գրութիւնը այստեղ մնում է առանց ուղղորութեան: Այս այս
կերպով ուսուցիչը աստիճանաբար հեշտից դէպի դժուարա-
գոյնը յառաջ ընթանալու լինի, այն ժամանակ փորձը նորան
ցոյց կը տայ, որ առաջին դժուարութիւնը շատ կանհեղա-
նան, և որ կարճ ժամանակում երեխաների ականջը զարմա-
նալի կերպով կընտելանայ ձայները միմեանցից անջատելու:
Երեխաները քիչ ժամանակից յետոյ շատ սիրով կը սկսեն
վերլուծանել և այդ երեւանց համար մի խաղալիք չենելով՝ կը
վարժուին թէ փողոցում և թէ տանը խաղալիս: Աւերորդ չենք
համարում նաեւ այստեղ ցոյց տալ թէ ինչպէս են վարում առ
հասարակ նախադասութիւնը բառերի, բառերը վանկերի և
վանկերը հնչւնդների վերլուծելիս (բերանացի): Ուսուցիչը հըն-
մ է նախադասութիւնը ծանր և բառերը տոանձին առան-

ձին, օրինակ. $\alpha\beta\gamma\delta\epsilon$ — θ — $\delta\alpha\epsilon\eta$ — է: Աշակերտները կրկնում են և որոշում թէ քանի բառից է կազմուած այդ նախագա-
տութիւնը, թէ որն է առաջին, երկրորդ, երրորդ ու չորրորդ բառը, որն է 4, 1, 2, 3, բառը, քանիերորդ բառն է θ , է և այլն: Յետոյ ուսուցիչը գրատախտակի վերայ բառերի երկարութեան չափով հորիզոնական դժեր է քաշում, այսպէս — — — — —: Այնուհետեւ բառերը վանկերի լուծելով, իւրաքանչիւր վանկ նշանագծւում է մի փոքրիկ կոր դժով, այսպէս α β γ δ ϵ θ : Ի վերջոյ վանկերը վերլուծելով որոշւում է, թէ իւրաքանչիւր վանկ քանի տառից է կազմուած, որոնք և ներկայացնւում են կէտերով, այսպէս. α β γ δ ϵ θ : Այդ բերանացի վարժութիւններից յետոյ ամբողջ նախագծելով զբւում է գրատախտակի վերայ և փոքրիկ հորիզոնական դժերով որոշւում թէ նախագատութիւնը քանի բառ ունի, այսպէս. վարդը — մի — ծաղիկ — է. ρ : Թէ իւրաքանչիւր բառ քանի նշանագրից (հնչիւնից) է կազմուած, այսպէս. վ ա ռ դ ք — մ ի — ծ ա ղ ի կ — է:

1	2	3	4	5	1	2	1	2	3	4	5

Բազմափանկ բառերը նախ և առաջ հարկաւոր է բաժանել վանկերի, յետոյ իւրաքանչիւր վանկ առանձին, իսկ դորանից յետոյ ամբողջ բառը միանգամից բաժնել տառերի, և տառերից կազմել վանկեր ու բառեր:

Եթէ երեխաները այնքան վարժուեցան, որ կարող են լսել ու անջատել իւրաքանչիւր վանկ ու տառ, այնուհետեւ հարկաւոր է առանձին առանձին ձայներից կազմել բառեր: Ուսուցիչը այդ գիպուածում գտնուելով դէպի իւր աշակերտները ասում է. ես ձեզ կասեմ երեք ձայն, դուք ինձ ասացէք թէ սա ի՞նչ բառ է. օր. α — θ — ρ . աշակերտները պատասխա-
նում են α θ ρ . ρ — α — θ . աշակերտները պատասխանում են ρ α θ : Կամ թէ ես ձեզ մի հանելուէ կը տամ. գուշակեցէք, ի՞նչ կը նշանակէ. է α — ρ և այլն: Երբ երեխաները մի քանի բառ բերանացի վերլուծեն, այնուհետեւ բերանացի հնչելը (համա-
գրելը, այսինքն ձայների միմեանց հետ կապելը) ոչինչ դժուար

լութիւն չի յառաջ բերիր: Այսօրինակ համադրական վարժութեանց մէջ երեխաները մի և նոյն ժամանակ կ'ուսանին կարդալ առանց նշանագրերի, որով և շատ արդիւնաբեր կերպով կը նախապատրաստուին յառաջեգայ ընթերցանութեան վարժութեանց համար: Ուրեմն՝ նախ վերլուծութիւն, իսկ յետոյ համադրութիւն: այդ հաստատում է մեզ նաև փորձը մարդս նախ և առաջ իւր զգայարանքներով ըմբռնում է ամբողջութիւնը, իսկ յետոյ սխալմ վերլուծանքը:

Մինչեւ այժմ երեխայի միայն աշխարհը ու բնական էին գործունէութեան մէջ. մեզ մնում է դեռ ևս երեխայի աշխարհը ու յետոյ նոյնպէս ծառայայնել, նորա մտաւոր կրթութեան: Այս մենք այդ նպատակին կը հասնենք, եթէ լեւի բառից անցնենք աշխարհի բառին, այն է՝ եթէ օրինակելի բառը նախ՝ գրենք, յետոյ կարդանք:

Դ. Օրինակելի բառի գրելը.

Եթէ ուսուցիչը գրատախտակի վերայ մեծ մեծ ու գեղեցիկ տառերով գրէ օրինակելի բառը և յետոյ աշակերտներին հաղորդէ թէ այս մի գրած է՝ ծառ և այլն է, և եթէ, գործնական յետոյ, երեխաներին առաջարկելու լինի այս հարցը՝ ուրեմն ի՞նչ է այս բանի առաջին նշանագրի ձայնը, — այն ժամանակը երեխաները, ինչպէս որ հաստատում է փորձը, մեծ եռանդով կը ջանան իւրեանց՝ վերլուծական վարժութիւններով հայթհայթած դիտութիւնը գործ ածել և ինքնագոյ կերպով որոշել, թէ ի՞նչ ձայն պիտի ունենայ այս ինչ բառի առաջին, երկրորդ և նշանագիրը: Նոքա ուրախութեամբ բարձրացնում են իւրեանց ցուցամատը և իսկոյն ասում են. առաջին նշանագիրը է է, երկրորդը ա, երրորդը լ և այլն: Երեխաների այս ուրախութիւնը առաւել բարձրանում է, երբ ուսուցիչը նոցա աւելում է. «Այժմ ես ձեզ կը սովորացնեմ, թէ ինչպէս պիտի գրել էս և այլն»: Ի հարկէ երեխայի աչքե-

րում ցայտող ուրախութիւնը կործանիչ տկարութեան կը փոխւէր, եթէ ուսուցիչը առանց այլ և այլութեան թողնէր այդ երեխայի կարողութեան: Փորձը շուտով կապացուցանէր երեխաներին նոյա անընդունակութիւնը, որով և նոքա կը խռովւէին ու կը վհատէին: Ուստի և շատ հարկաւոր է, որ ուսուցիչը նախ և առաջ պարզապէս որոշէ, քոչ աս քոչ ուսանին զրի: Ուրեմն առաւել մօտ ծանօթանալէ այն հոգեբանական գործողութեանց հետ, որոնց վերայ հիմնուում է երեխաների թէ գրութեան ընդունակութիւնը և թէ գրութիւնն իսկ:

Այդ նկատմամբ երեք տեսակ գործողութիւն է պահանջուում: Առաջինը և երեխաների համար ամենածանրակշիւր այն է, որ նոքա հիմնարարական դիմումներ ընթանան նշանագրի ձևը, պատկերը, երկրորդը այն է՝ որ նոքա ճշտութեամբ և կատարելապէս նմանութիւն նորան, ինչ որ դիտել ու ըմբռնել են, իսկ երրորդն է ուղիղ կարգաւ յառաջ ընթացող գեղադրական վարժութիւն: Նախ աչքը պիտի տեսնէ (դիտէ), յետոյ միջքը պիտի ըմբռնէ դիտածը, և ի վերջոյ ձեռքը պիտի րեան բերէ այդ կերպով ըմբռնածը: Առաւել մօտ ծանօթանալէ այդ գործողութեանց հետ:

1. Որպէս զի երեխաները հիմնարարական դիմումներ և ճշտութեամբ ընթանան, նախ և առաջ հարկաւոր է, որ ուսուցիչը օրինակելի բառը զրատախտակի վերայ, որչափ կարելի է պարզ գրէ գեղեցիկ ու մեծ նշանագրերով: Տգեղն ու գեղեցիկը հաւասարապէս և մի և նոյն հեշտութեամբ են տպաւորւում երեխայի հոգեւոյ մէջ. մեծը առաւել հեշտութեամբ, քան թէ փոքրիկը: Այդ հիման վերայ և երեխաներին կատարելապէս պիտի մեղմութի ու պարզութի նշանագրերի պատկերը: Այստեղ երեխան ոչ թէ միայն տկնյանդիման պիտի տեսնէ առարկան (գրած բառը), այլ նա պիտի դիտէ նաև առարկայի (գրած բառի) բաղադրիչ հաստատար, պարբեր: Այլապէս նա չի կարող գրել ուսանել: Մենք բոլորեքեանքս հազար անգամ տեսած ու առանց դժուարութեան կարդացած կը ընենք տպագրական զխտագրերը. այց եթէ փորձ փորձենք մի կտոր թղթի վերայ, անգիր—առանց օրի-

նակի — նկարել տպագրութեան գլխագրերիցս օրինակ՝ յ, ց, ծ, շ և այլն, այն ժամանակը մենք ինքեանքս կը խօստովանուենք, որ մեծ գծուարութիւնների կը հանդիպենք: Եւ ինչո՞ւ, վասն զի թէ և մենք կարող ենք անջատել մի նշանագրի պատկեր միսիցը, սակայն մենք գեռ ևս չենք գիտել ու ըմբռնել, թէ ինչպէս են քանդակուած նորա առանձին առանձին մասերը: Ուրեմն և գլխագրերի տարրերը մեզ գեռ ևս լաւ չեն ծանօթ: Որպէս զի երեխան գրել ուսանի, նա պարզ ու որոշ հասկացողութիւն ստանայ նշանագրի պատկերի վերայ: Բայց որպէս զի նա պարզ հասկացողութիւն ստանայ, ու ուսուցիչը պիտի նշանագրի իւրաքանչիւր մասը (տարրը) ու մասերի միաւորութիւնը (կապը) ակնյանդիման ցոյց տայ ու մեկնէ. այդպէս միայն երեխան կարող կը լինի լաւ գիտել ու պարզապէս ըմբռնել նշանագրի պատկերը: Ուստի և ուսուցիչը նախ և առաջ պիտի վերլուծէ նշանագիրը իւր տարրերին և իւրաքանչիւր մասը միւսերից անջատ՝ առանձին և որչափ կարելի է գեղեցիկ կերպով ակնյանդիման կացուցանէ: Աշակերտները ամբողջ բառը կարող են հիմնաւորապէս ըմբռնել միայն այն ժամանակ, երբ նոքա ըմբռնել են նորա իւրաքանչիւր մասը այնպէս, ինչպէս հարկն է: Միայն դորանից յետոյ է կարելի այդ առանձին առանձին մասերից կազմել մի ամբողջութիւն և այդ նպատակով ուսուցիչը իւր ձեռի երկայն ու սրածայր ցուցանակը քաշելով նշանագրի վրայով՝ ցոյց է տալիս երեխաներին, թէ ինչպէս պիտի գրել նշանագիրը: Մի և նոյնը անուամբ են և աշակերտները: Երբ որ այս կերպով առանձին առանձին գաղափարները միանալով կազմեն մի ամբողջութիւն, այդ ժամանակ միայն գրատախտակի վերայ գրած բառի պատկերը երեխայի հոգւոյ առաջ կը պարզուի այնպէս, որ նա մինչև անգամ խիստ աչքերով կարող է ճշտութեամբ երեւակայել իւրեան: Ուստի և ուսուցիչը շատ լաւ արած կը լինի, եթէ նա պահանջէ երեխաներից խիտ իւրեանց աչքերը և օգի մէջ գծագրել նշանագիրը: Այս խորհրդածութիւնից պարզ երեւում է, որ ուսուցիչը իւր կողմից գրատախտակի վերայ պիտի ճշտութեամբ վերլուծէ և ցոյց տայ, թէ ինչպէս է մի մասը միւսի հետ կապւում, և որ նա

աշակերտներից պիտի պահանջէ նայել բոլոր աշակերտներէն, որպէս զի լաւ գիտելով թէ նա (ուսուցիչը) ինչպէս է գրում, կարող լինին և պարզ հասկանալ, թէ ինչպէս է ծագում նշանագիրը:

Ուսուցիչը՝ աշակերտներին նշանագրի ձևը հիմնաւորապէս ցոյց տալուց և երեխաները նշանագիրը իւր բոլոր մասերով պարզ ըմբռնելուց յետոյ միայն կարելի է անցնել երկրորդ աստիճանին:

2) Երեխաները պիտի ճշտաւեամբ նմանան իւրեանց գրած աշակերտներին նշանագրին: Ուստի աշակերտները նախ պիտու՞մ են և յետոյ վարժու՞մ, որ բոլորովին համապատասխան է այն բնական օրէնքին, թէ վարժութիւնը պիտի տեղի ունենայ ոչ թէ գիտութիւնից առաջ, այլ ընդհակառակն՝ գիտութիւնից յետոյ: Ուստի որպէս զի երեխաները կարող լինին ճշտութեամբ նմանուիլ լաւ գրած նշանագրի պատկերին, նոքա նախ և առաջ այդ նշանագրերը պիտի գրեն օդի մէջ և այն այսպէս, նոքա իւրեանց աջ ձեռի ցուցամատը բարձրացնելով կամ հետեւում են ուսուցչին, որ գրատախտակի վերայ գրում է այդ նշանագիրը, կամ նմանում են ազատ կերպով՝ միայն գրատախտակի վերայ գրած նշանագրի վերայ նայելով և կամ իւրեանց գրատախտակների վերայ իսկոյն և իսկ գրում են այն նշանագիրը, որի պատկերը նոքա լաւ գիտել ու ըմբռնել են արդէն: Նմանապէս ուսուցիչը լաւ կանէր, եթէ աշակերտի քարտախտակի վերայ գրէր մի և նոյնը, ինչ որ գրած է դասատան գրատախտակի վերայ, որպէս զի երեխան դորանով նշանագրերի ձեռաւեան և այլն համար մի չփոխանայ: Ինչպէս որ փորձն է ցոյց տալիս, աշակերտների քարտախտակների վերայ, նոքա իսկ աչքի առաջին, ուսուցչի գրելը շատ լաւ հետեւանքներ է ունենում, նա մանաւանդ եթէ ուսուցիչը աշխատում է, որ երեխաները նշանագիրը գրելիս՝ հետեւին մի յայտնի աշակերտին, այն է՝ որ նշանագրի առանձին առանձին գծերը միմեանց հետեւին ինչպէս հարկն է: Թէ աշակերտի օրինակաճը որչափ է համապատասխանում ուսուցչի տուած կաղապարին, դա կախուած է զանազան հանգամանքներից,

նա մանաւանդ նորանից, թէ ինչպէս է ըմբռնել գրատնտնային վերայ ուսուցչի գրած նշանագրի պատկերը: Քիչ բան չէ կախուած նաև այն հանգամանքից, թէ աշակերտի չափ ուրջափ է ընտելացրած ուսուցչի տուած կաղապարը բոլորովին համահման կերպով ընդօրինակելու: Ի բնէ երեխայի ձեռք չի ունենում այդ ընդունակութիւնը. ուստի և երեխաները ամենայն զօրութեամբ մաքառում են մի քանի նոցա կամքը կամ հաճոյքը սանձող բաների դէմ—օրինակ՝ գրիչը ուղիղ բռնել և այլն: Ուստի այստեղ սկզբում բանը նորա մէջն է, թէ ինչպէս ձեռն ու մատները հոգեւոյ զարգացման ծառայեցնել: Հոգին ու միտքը պիտի լինին տէր, իսկ ձեռք նոցա ծառան: Այս նպատակով գլուխեան դաստաւութիւնը սկսելուց առաջ անշուշտ հարկաւոր է նախադասութիւն, որ պիտի շարունակուի այնքան երկար ժամանակ և այնպիսի խստութեամբ, որ ի վերջոյ երեխայի յամառ ընդդիմակացութիւնը խորատկուի և ձեռի, մատերի, գրչի և այլն աշխատանքի նորա երկրորդ բնութիւնը դառնայ: Ուրեմն և այդ նախակրթութիւնը ոչ այլ ինչ չափաւոր լինի, եթէ ոչ այն, որ երեխան սովորէ ուղիղ նստել և ուղիղ բռնել իւր մարմնի վերին մասը (իրանը, գլուխը և ձեռները): Գրելիս երեխան պիտի աշխատէ նստէ և ոչ թէ յառաջ ծռուած, կռացած: Ոտերը պիտի ուղիղ և միմեանց մօտ դրած լինին: Կուրծքը չափաւոր լինի ոչ խիստ սեղմած և ոչ էլ սեղանին յեցուցած: Ուտերը ծռու բռնելուց հարկաւոր է փախստ տալ: Գրելիս՝ աչքը պիտի տեսնէ թէ ուսուցչի տուած օրինակը և թէ սեպհական գլուխը առանց մարմնոյ դիրքը փոխելու: Ձախ ձեռք, մարմնոյ նեցուկը, սեղանի հետ զուգահեռական դիրք բռնելով մի կողմից ընկած է սեղանի վերայ, միւս կողմից բարձրացած մատներովը պինդ բռնում է տետրակը: Աջ ձեռք այնպէս պիտի դնել, որ նորա դաստակից մինչև արմուկը ազատ կարող լինի շարունակ ձախից դէպի աջ: Բութ և առաջին ու երկրորդ մատը պիտի բռնեն գրիչը այնպէս, որ թիթեւ ու փոքր ինչ կորացած գրչի վերայ ընկած լինին: Բութը բաւականին կորացած ընկած է ձախ կողմից, միջին մատը—աջ կողմից, իսկ ցուցամատը պարզուած ընկած է գրչի վերայ: Միջին մատը

գրչի ծայրից ամենամերձաւորն է (մինչև $\frac{3}{4}$ մատնաչափ հեռի), իսկ բութը՝ ամենահեռաւորը (մինչև $1\frac{1}{2}$ մատնաչափ հեռի): Ամենայն խտութեամբ հարկաւոր է արգելք լինել, որ գրիչը չսեղմեն, որի հետեանքը լինում է այն, որ միջին մատը մըտնում է գրչի տակը, իսկ ցուցամատը կազմում է մի սուր անկիւն: Անանուն ու ճկոյտ մատերը յետ են ձգւում: Գրչի ուղղութիւնը զուգահեռական է, աջ ուսի հետ և այլն և այլն:

Լըբերայի գպրոցական կեանքի հենց առաջին օրից և ամենայն խտութեամբ հարկաւոր է հետեւել այդ բոլոր պահանջները ի կատար ածելու: Առանց դորան աշակերտի ձեռք (գրութիւնը) անշուշտ կաղձատուի, առաւել մեծ վնաս կարող է հասնել նորա տեսողութեան, կուրծքին, փորին և մէջքին: Ուստի և ուսուցիչը մի գթառատ սիրոյ գործ կատարած կը լինի, եթէ նա ամեն զօրութեամբ ու ամեն ջանքով աշխատ լինի երեխաներին ուղիղ ճանապարհի վերայ դնել, և մեծ անխղճմտանքութիւն կը լինէր, եթէ նա առանց ուշադրութեան թողնէր աշակերտներին առողջապահութեան պահանջները և ամենայն խտութեամբ և հաստատամտութեամբ չաշխատէր ի կատար ածել վերոյիշեալ պայմանները: Ուստի և ուսուցիչը բաւականին երկար և խորապէս դասի ժամանակ պիտի աշխատէ գործ դնել վերև առաջ բերած նախակրթութիւնները: Ո՛չ թէ մի մի աշակերտներ, այլ աճէալ զաստատունը պիտի գործէ ամենայն ինչ, և այն՝ միշտ ուսուցչի կարծ, որոշ բայց քաղցրութեամբ տուած հրամանովը: Օրինակ՝ ուսուցչի տուած առաջին նշանովը աշակերտները ընդունում են պայմանաւորուած դիրքը, երկրորդ նշանի վերայ քարետախտակները հանում և դնում են իւրեանց առաջներին ինչպէս հարկն է, երկրորդ նշանին՝ իւրեանց քարեգրիչները վերցնում են և բռնում այնպէս, ինչպէս պատուիրուած է և Բանագրից սկսում գործը: Այստեղ շատ պատշաճ է և պիտի լինի այն մանկավարժական առաժըթէ՝ սառաւել լաւ է արգելչ լինել մի որ և էլ սխալմունք գործելու, քան թէ պատժել մի որ և է սխալմունքի համար: Որչափ այստեղ երեխան խտութիւն է պահանջուում, այնչափ էլ հար-

կաւոր է զգուշացնել—գործ դնել բռնաբարոյ միջոցներ, ինչպէս է օրինակի համար աշակերտի իրանը կապել սեղանի մէջքից կամ թէ զանազան կապերով ստիպել նորան ուղիղ բռնել իւր մատերն ու գրիչը: Միայն չափից դուրս պահանջն է կարող արդարացնել այդ օրինակ վարմունքը:

Եթէ աշակերտը խմանում է, թէ ինչպէս պիտի գրել նշանագիրը, դեռ ևս դորանից չի հետեւում, թէ նա կարող է նաեւ գրել նոյն նշանագիրը: Դորա պատճառն այն է, որ փոքրիկ անկիրթ ձեռք շատ յամառ է լինում և չի հնազանդւում մտքին: Այդ օրինակ վերաբերում թող ուսուցիչը երեխայի քարետախտակի վերայ գրէ որչափ կարելի է ձեռք այն նշանագիրը, որ երեխան գրել չի կարողանում: Եետոյ առաջնորդէ նոցա և տասնից մինչև քսան անգամ իւր դրածի վրայով քաշել տայ նոյն նշանագիրը մեծ զգուշութեամբ՝ նայելով, որ նշանագրի առանձին առանձին մասերը յաջորդաբար, ինչպէս հարկն է, հետեւեն միմեանց: Ուսուցիչը այստեղ քիչ առ քիչ նշանագիրը փոքրացնում է, մինչև որ ի վերջոյ երեխան կարող լինի գրել այդ նշանագիրը իւր բնական մեծութեամբ: Այս վարժութիւնը, ինչպէս հաւատացնում է պ. Կէրը, ուսուցանում է փոքրիկ մանուկներին տմենակարճ ժամանակում գեղեցիկ գրել:

3) Երբ այս կերպով աշակերտները ի վերջոյ ընտելանան պարզ գիտած նշանագիրը ծանր՝ բայց ճշտութեամբ յերեւան բերել, այն ժամանակ սկսւում է գեղազրութեան դասատուութեան մէջ զխաւորագոյն գործողութիւնը, այն է՝ վարժութիւնը: Գեղազրութիւնը հմտութիւն է, արուեստ է: Մի բանի մէջ հմտանող կամ մի արուեստի տիրանալ կարելի է միայն յայտնի վարժութիւններով: Ուստի և աշակերտները իւրաքանչեւ նշանագրի միջ պիտի այնքան վարժուին, որ կարողանան իւրաքանչեւ գիծ ճշտութեամբ, շուտով և առանց աղճատելու գրել: Այստեղ առանձին ուղղորդութիւն է հարկաւոր դարձնել, որ նշանագրերը գրուին որչափ կարելի է ձեռք ձեռք և բառի միջին միմեանցից անջատ, որպէս զի իւրաքանչեւ նշանագիր իսկոյն և իսկ կարելի լինի ճանաչել: Սակայն իւրաքանչեւ գը-

րութիւն պիտի լինի գէղազրուելն: Բայց և հենց սկզբից աշակերտները պիտի վարժուին գեղազրութեան դասի ժամանակ նաև ուղղադրութեան մէջ: Այդ երկու վարժութիւնքը միմեանցից պիտի լինին անբաժան, վասն զի չէ՞ որ մի ծաղրայի բան կը լինէր, եթէ ուսուցիչը գեղազրութեան դասերի ժամանակ գրել տար առանց ուղղադրութեան վերայ ուղղադրութիւն դարձնելու, իսկ ուղղադրութեան դասերի ժամանակ առանց ուղղադրութեան թողնէր գեղազրութիւնը:

Շատ նպատակայարմար վարուած կը լինի ուսուցիչը, եթէ նա երեխաներին ասնչ գրութեան մէջ վարժուելու նիւթ տար: Ուս հենց երեխաների համար մի բնական պահանջ է, և շատ անիրաւացի կը լինէր, եթէ ուսուցիչը ընկճէր նոցա այդ միտումը: Երեխաները խրեանց ուսածը ուրախութեամբ ցոյց են տալիս իւրեանց ծնողներին. բացի զորանից մեծ արժանաւորութիւն ունի հենց սկզբից երեխային ընտելացնել կանոնաւոր աշխատութեան: Կեանքը աշխատութիւն է, իսկ աշխատութիւնը կեանք: Ի հարկէ երեխայի տանը պտորաստելի դասը պիտի համապատասխան է նորա մանկական կարողութեան: Ով որ երեխային չափից դուրս ծանրաբեռնում է տանը պտորաստի դասերով, նա զրկանք է հասուցանում թէ երեխային և թէ դպրոցին: Նա զրկանք է հասուցանում երեխային, վասն զի դորանով նա միատու է նորա առողջութեան. դպրոցին՝ վասն զի երեխան, եթէ մի բան նորա կարողութիւնից վեր է, կամ բոլորովին չի կատարում և կամ եթէ կատարում է, այն էլ մեծամեծ թերութիւններով: Ուրեմն հարկաւոր է պահանջել ինչ, բայց այդ քիչը պիտի լաւ պատրաստած լինի: Քիչ և ուղիղ առաւել լաւ է, քան թէ շատ և վատ, ասում է նոր մանկավարժական առածը: Երեխային համար ամենալաւ տնային վարժութիւնն է առաջինը՝ դպրոցում կարգացածը: Այս վարժութիւնը պիտի դորձ զնուի նաև դպրոցումը: Ի հարկէ արտագրութիւն էլ կայ, արտագրութիւն էլ. կան երեխաներ, որոնք ամբողջ վէպեր արտագրելով՝ ոչինչ օգուտ և ոչինչ շահ չեն քաղում դորանից: Նոքա այդ վէպերը արտագրում են ոչ թէ

Նախադասութիւնն նախադասութիւն կամ բառ առ բառ, ոչ, նոքա արտագրում են տառ առ տառ, այսինքն՝ իւրաքանչիւր նշանագրի վերայ նայելով և իւրաքանչիւր նշանագիր առանձին գրելով: Այսօրինակ տառ առ տառ արտագրութիւնը մի սարսափելի մեքենայական աշխատութիւն է, բայց և բոլորովին անօգուտ ժամավաճառութիւն: Նախակրթարանում երեխաները պիտի արտագրեն ~~բառ~~ բառ, եթէ յիշուի արտագրութիւնը պիտի լինի մի և նոյն ժամանակ ուղղագրական վարժութիւն: Երեխան իւր մոքի մէջ պիտի լաւ դրօշմէ բառի պատկերի արտաքին գծագրութիւնը, իսկ յետոյ ամբողջ պատկերը անգիր — իւր մեքերը կրկին յանդիման կացուցանել: Պ. Աէլը երկրորդ տարին վարում է այսպէս. նա երեխաներին տալիս է օրհան մի կամ երկու տող և պահանջում է, որ նոքա սանը վերոյիշեալ կերպով մի քանի անգամ արտագրեն, մինչև որ կարող լինին առանց մի որ և է սխալի գրել. յետոյ միւս առաւօտեան իւրաքանչիւր բառ նախ և առաջ հեզում է բերանացի, իսկ յետոյ գրում: Շատ բնական է, որ այդօրինակ արտագրութիւնը մեծ օգուտ է տալիս ուղղագրութեան:

Երբ երեխաները այս ճանապարհով բաւականաչափ վարժուեցան օրինակելի բառերի գրութեան մէջ, այն ժամանակ շատ օգտաւէտ է լեւադրո-լեւոյ: Թելադրական վարժութիւնները կարելի է գործ դնել երկու կերպով: Կամ ~~որոշակէն~~ է թելադրում մինչև այժմ լուծուած բառերից մէկը, և երեխաները այդ բառը գրում են իւրեանց քարեստախտակի վերայ. կամ թէ երեխաներն են թելադրում ուսուցչին (տառ առ տառ), որ և գրում է գրատախտակի վերայ: Բայց օրինակելի բառերից և օրինակելի նախադասութիւններից, կարելի է թելադրել նաև միայն այնպիսի բառեր ու նախադասութիւններ, որոնց ուղղագրութիւնը բոլորովին համապատասխանում է նոցա արտասանութեան: Այստեղ նմանապէս հարկաւոր է նկատել, որ բառերը պիտի այնքան ճշտութեամբ արտասանուին, որ երեխաները լսելով՝ մի և նոյն ժամանակ և կարգան: Եթէ ուսուցիչը այսպէս վարուելու լինի, այն ժամանակը թելադրու-

Թիւնը երեխաների համար կը լինի ոչ թէ միայն ուղղադրութեան, այլ և ընթերցանութեան վարժութիւն: Այստեղ հարկաւոր է նկատել նաև, որ ուսուցիչը ոչ մի տեղ այնքան յարմար դէպք չունի իւր կարգապահութեան ներդրութիւնը ցոյց տալու, որչափ գեղադրութեան մէջ: Անմաքուր ու բիծերով լի տետրակները կամ ընթերցանութեան գրքերը ուսուցչի անուշադրութեան ու ամօթանաց նշաններն են:

Ե. Կարգալը.

Եթէ յիշատի երեխաները նախ պիտի հասնեն, յոտոյ պիտի փութանն այնքան, մինչև որ կարող չեն լինի կարգալը ուստի և մեծ նշանակութիւն պիտի ունենայ առհասարակ՝ ընթերցանութեան, մանաւանդ սկզբնական ընթերցանութեան դաստաւութեան հետքն ու քիչ: Կարգալը՝ երեխային համար, նայելով թէ նորան ինչ կերպով են ուսուցանում, կարող է լինել որպէս մի դառն ու դժնդակ, այնպէս և մի անախորժ աշխատոնք: Վերոյիշեալ մեթոդով կարգալը ուսանելը երեխաներին համար չէ թէ մի ծանր բեռն է, այլ նա նոցա համար մի ուրախառիթ ու զուարճալի գործ է. դա մեզ հաստատում է փորձը, որ չեն կարող հերքել մինչև անգամ այս մեթոդի հակառակորդները:

Այս մեթոդի բոլոր գաղանիքը նորա մէջն է, որ երեխաները գրելով ուսանում են կարգալը: Վերև ներկայացրած վարժութիւններով երեխաները արդէն բերանացի վերլուծելով ծանօթացել են բառի հնչիւնների հետ, իսկ այդ բառը գրելով՝ նորա հնչիւնների նշանների (նշանագրերի) հետ, Աւրեմն նոքա արդէն ասանելի են կացուցել այն, ինչ որ նոքա գործնից առաջ չէին ու ասել էին: Նոքա լսած ու ասած հնչիւնները համադրելով՝ արդէն կարգացել են առանց նշանագրեր ճանաչելու: Աւստի և իւրաքանչիւր նոր բառի գրութիւնն մի և նոյն

ժամանակ է՝ նաև ընթերցանութեան վարժութիւն, վասն զի երեխաները գրելիս միայն այնպիսի հնչիւններ ու հնչիւնների միաւորութիւններ են փոխանցել կացուցանում, որոնք նոքա լսելի էին կ'ուցուցել վերլուծելիս և վանկեր ու բառեր համադրելիս: Ընթերցանութեան վարժութեանց առաջին նպատակն այն է, որ երեխաները կարող լինին ճանաչել, և կայծակի արագութեամբ նայել ու տեսնել վանկերի ու բառերի առանձին առանձին նշանագրերը և առանց մի որ և է անտեղի ընդհատման, ուղիղ ու ճշտութեամբ արտասանել իւր տեսածը: Գործնով ի հարկէ չի ասուում, որ երեխան չպիտի հասկանայ կարդացածի միտքը, որ ընդհակառակն պիտի լինի գլխաւորագոյնը:

Պ. Վէրը՝ իւրեան իբրև սկզբունք առնելով, որ երեխաները գրելով պիտի վարժուին ընթերցանութեան մէջ, տպաւորական նշանագրերը չի ընդունում իբրև հիմն ընթերցանութեան: Արդէն վերև յառաջ բերելով այդ մասին պ. Վէրի կարծիքը, մենք ցոյց տուինք, որ նա չի համաձայնում միացիւն գեղադրական ու տպագրական տառերի դժուարութիւնքը, տեսելով, որ մեզ հասակաւորների համար անգամ շատ դժուար կը լինէր, եթէ ուստաց տառերով գրելու, իսկ արաբացոյց տառերով կարդալու լինէինք, ուր մնաց փոքրիկ երեխան: Այս պատճառով և նա, պ. Վէրը, սկսում է գեղադրական տառերից և անցնում է տպագրական տառերին. միայն այն ժամանակ, երբ աշակերտները վարժուել են, ինչպէս հարկն է, գեղադրական դասերի մէջ, այն է՝ մօտ $\frac{3}{4}$ տարուց յետոյ:— Ստելով թէ՛ կարդալը պիտի ուսանուի գրելով, շատերը կարող էին կարծել, որ այդ պատճառով հարկաւոր է գրութեան համար բաւականաչափ նիւթ տալ: Բայց այդօրինակ հասկացողութիւնը կարող էր միայն առիթ տալ զանազան սխալ վարմանց: Այնուամենայնիւ ուղիղը այս է, որ ինչ որ գրուում է նա պիտի և կարդացուի, բայց սխալ կը լինէր, եթէ մէկը պահանջէր, թէ ինչ որ կարդացւում է, նա պիտի և գրուի: Կարգալը մի այնպիսի բան է, որ պահանջում է բարձրագոյն վարժութիւնք, և ով որ այստեղ վարժութիւնը առանց ուշադրութեան թողնէ կամ թէ ուղիղ կերպով յառաջ չտանէ, նորան միշտ դառն

փորձը կապացուցանէ, որ երեխաները յետ են մնում ընթերցանութեան մէջ: Ուրեմն՝ բացի գրութեան վարժութիւններէն հարկաւոր են նաեւ ~~առանցիկ~~ ընթերցանութեան վարժութիւններ: Որպէս զի ցոյց տանք, թէ ինչպէս պիտի վարժել աշակերտներին սկզբնական ընթերցանութեան մէջ, յառաջ բերենք մի քանի օրինակ: Դնենք թէ՛ օրինակի համար աշակերտները դիտել են օրինակելի բառս «ծառ», յետոյ վերլուծել, համադրել ու գրել. այնուհետեւ ընթերցանութեան մէջ պիտի վարժել. «ձայնաւորը օրինակելի բառի մէջ եղած բաղաձայների հետ պիտի զանազան կերպերով կապուի, այնպէս՝ որ ծագուին յետագայ ընթերցանութեան վարժութիւնքս. ծա, առ,—ծառ: Նիւէ կարգալիս լինէին բառս «Բեխի», այն ժամանակը կը ստանայինք յետագայ վարժութիւնքս. Բ, Եի—Բեխ, Խա, աի—Խաի, Բ—Խաի և այլն և այլն: Ընթերցանելի բառի վանկերը սկզբումը գրելու են գրատախտակի վերայ, որպէս զի երեխաները ակնյանդիման տեսնեն, թէ նոքա ինչպէս են կազմուած: Նրկու վանկանի բառերը, նա մանաւանդ որոնց առաջին վանկը կազմուած է նորա գլխաւոր մասը, համադրելիս հարկաւոր է հեզել միայն առաջին վանկի հնչիւնները, իսկ երկրորդինը արտասանել առանց հեզելու, այսպէս. Կ—ա—ղ—Կաղ—ա—Ե—Եաղի և ոչ թէ Կ—ա—ղ—Կաղ, Ե—Եաղ, Կաղի: Նրեք տառերից այն է՝ մի բաղաձայնից, մի ձայնաւորից ու մի բաղաձայնից կազմուած բառերը մեծ նշանակութիւն ունին ընթերցանութեան վարժութեանց մէջ. համադրութեան (ընթերցանութեան) ամենագլխաւոր դժուարութիւնը յաղթահարած կարելի է համարել, եթէ երեխան այդօրինակ բառերի նշանագրերը կարող է առանց դժուարութեան միմեանց հետ կապել: Առաջի և այդօրինակ բառերի համադրութեան մէջ հարկաւոր է լաւ վարժել երեխայի ականջը: Որինակելի բառի սկզբին կամ վերջին կարող են գտնուիլ երկու կամ առաւել բաղաձայններ, այնուամենայնիւ համադրելիս սկզբումը հարկաւոր է փախուստ տալ այդօրինակ բառերից և վարժել նախ և առաջ ըստ մեծի մասին երեք նշանադրելից կազմուած բառերի մէջ: Մի քանի բաղաձայններից կազմուած բառերի մէջ աշակերտները կարող են վարժուել միայն

յետ ժամանակում, կազմելով յետագայ կերպովս բառերի զանազան խմբեր. կտա—կտակ, կտաւ, կտու—կտուր, կտուց, կուս—կուսն, կուի—կուիւ. կծի—կծիկ, կծ—կէ, կծ—կել, կծ—կեմ, կշի—կշեռ կշ—ուէ, կշ—ուել, կշ—ուեմ և այլն:— Բնական է, որ ընթերցանելի նիւթը օրինակելի բառերի թուի հետ հարստանում է, որով և նա մանաւանդ նշանագրերի փոփոխութեամբ մեշտ կազմում են նոր նոր վանկեր ու բառեր, և այս պատճառով յետ ժամանակում գրատախտակի վերայ գրւում է միայն այն, ինչ որ չիայ այբբենարանի մէջ. Նթէ օրինակի համար, աշակերտները անցել են արդէն չա, շեշ, չով, ասան, հեղան, հանգալ օրինակելի բառերս, այն ժամանակը դրժւար չէ կազմել յետագայ բառերս ընթերցանութեան վարժութեան համար. աղ, աւլ, աւշ, աւ—շա—նալ, նա, շան, շապ, շա—սով, չոպ, չալ, չաղ, չա—շէլ, չա—սաւ, գո—մէլ, գո—մէլ և այլն և այլն, Ռնթերցանութեան մէջ վարժուելու համար շատ օգտակար է կազմել այնպիսի բառերի խմբեր, որոնցից կարելի լինէր ծագեցնել նոր նոր բառեր, յաւելացնելով, բառնալով կամ փոփոխելով մի որ և է նշանադիր. օրինակ. մուկ, ձուկ էշ, գէշ.— շուն, տուն, բուն հուն, հում—մազ, մաղ, մաղել, մալ, մաճ—օղ, աղ, իւղ, օղի, աղի, աղել—դա, սա, նա, առ, աջ, ափ, ծառ և այլն և այլն: Նրեխայի սէլը դէսի ընթերցանութիւնը յաւելացնելու և կամ նորան առաւել վարժելու համար կարելի է նաև ծանօթ բառերից կազմել հանելուկ: Այդ նպատակով ուսուցիչը գրատախտակի վերայ գրում է օր. ք. և հարցնում. «ես ի՞նչ եմ ուզում գրել». աշակերտները գուշակում են քով և այլն. բայց ուսուցիչը յաւելացնում է մի ու, և այժմ աշակերտները կը գուշակին բահ, բակ, և այլն. բայց ուսուցիչը քա վանկի վերայ կը յաւելացնէ մի ժ, և երեխաները իւրեանց կրկին խաբուած տեսնելով սաստիկ կը հետաքրքրուին: Նթէ նոքա այժմ գուշակելու լինին քաթի, ուսուցիչը կը գրէ մի ի, և երեխաները մեծ հրճուանքով կը գուշակին ի վերջոյ քաթի: Ուրեմն թող ուսուցիչը զանցառութեան չտայ այդօրինակ հանելուկները:

Սակայն զլիսաւորագոյնն այն է, որ օրինակելի քառերը բոլորովին տալաւորուեն երեխաների մաքի ու յիշողութեան մէջ, վասն զի իւրաքանչիւր օրինակելի բառ մի արմատ է, որից ծագում են ընթերցանութեան բոլոր վարժութիւնքը այնպէս, ինչպէս ծառի ճիւղերն ու ոստերը: Ով որ արմատի վերայ բաւականաչափ հոգս է տանում, նա կը վարձատրուի և պտուղներով: Ուստի հարկաւոր է մեծ համբերութեամբ, առանց շտապելու յառաջ գնալ և աշխատել, որ երեխաները բոլորովին սեպհականացնեն ընթերցանութեան տարրերը:

Մի քանի շաբթից յետոյ, երբ երեխաները փոքր ինչ ընտելացան կարգալ ուսուցչի զրատախտակի վերայ գրածը, նոցա արւում է այլ քննադաս, իբրև առաջին ընթերցանութեան զիրք: Այստեղ հարկաւոր է նկատել նախ՝ որ հենց սկզբից հարկաւոր է երեխաներին ընտելացնել կարգալիս՝ բառի վերայ ցոյց տալ ոչ թէ իւրեանց ցուցամատերովը, այլ քարեզրիչներով. երրորդ՝ ուսուցչի՝ աշակերտների առաջին ընթեռնուլը, աշակերտների խմբովին ու առանձին առանձին կրկնելը (բարձրաձայն, բայց առանց աղաղակի) փոխ առ փոխ միմեանց պիտի յաջորդին. երրորդ՝ հենց սկզբից հարկաւոր է մեծ ուշադրութիւն դարձնել, որ երեխաները իւրեանց կարգացածը հասկանան և տրոհութեան ու առոգանութեան կանոնները պաշտպանեն ուստի և յաճախ հարկաւոր է հարցնել. ի՞նչ կարդացիր), և ՚ի վերջոյ, որ երբեմն երբեմն կարգան իւրեանց քարետախտակների վերայ գրածը: Ուսուցիչը իւրեան կանոն պիտի շինէ ընթերցանելի յօդուածները կարգալից առաջ, նոցա բովանդակութիւնը աշակերտներին պարզել, իսկ յետոյ (կարգալուց յետոյ) հարցմունքներ առաջարկելով համոզուիլ թէ երեխաները իւրեանց ընթերցածը հասկացել են, թէ ոչ: Լաւ կը լինէր հարցմունքները այնպէս կազմել, որ երեխաները յօդուածի բառերով պատասխանէին:

Պ. Կէրը երեխաներին մօտ $\frac{3}{4}$ տարւուան ընթացքում զեղազրական տառերի մէջ լաւ վարժելով (վանկեր, բառեր, նախադասութիւններ ու փոքրիկ յօդուածներ կարգալ) անցնում է պարզապէս պատեթիկ, որոնց հետ նա ծանօթացնում է աշակերտներին միշտ բաղդատելով զեղազրական տառերին հետ:

Նոր սոցա հետ էլ լաւ ծանօթացան, այնուհետեւ նա հաղորդում է նորանց նշանագրերի անունները (ա, բը, գը, դը և այլն կամ թէ՛ այբ, բեն, գիմ, դա և այլն), այնպէս որ՝ այժմ աշակերտները սկսում են խակապէս հեգել՝ յօգաւորելով նշանագրերի ոչ թէ հնչիւնները, այլ նոցա անունները (ինչպէս է գրւում Տարբ. — մեն, այբ, բէ, դա), որ շատ ծանրակշիւ է ուղղագրութեան համար, նա մանաւանդ, երբ ուսուցիչը ընտելացն է Բերանայի հեգել, այսինքն՝ բառերը վերլուծել իւրաքանչիւր նշանագրի անուն տալով, ինչպէս տեսանք վերեւի օրինակի մէջ։ Այդպէս միայն կարելի է իւրաքանչիւր բառի պատկեր խոր տպաւորել երեխաների յիշողութեան մէջ։

Այստեղ աւելորդ չէ պատասխանել նաեւ յետագայ հարցմանս. որչափ ժամանակ է հարկաւոր երեխաներին այդ ճանապարհով կարգաւ ուսուցանելու համար։ Կան մանկավարժներ (Փօն Տիւրկ, Դէնցել, Կրաուս, Սաօ և այլն), որոնք դպրոցական առաջին տարին երեխաներին զբաղեցնելով լոկ դիտողական ուսմամբ, կարգաւ թողնում են երկրորդ տարւոն։ Դորա անհիմն լինելը մենք տեսանք վերեւ։ Կան և այնպիսի մանկավարժներ, որոնք պահանջում են, որ երեխային արդէն մի քանի ամսուան ընթացքում կարգաւ ուսուցանուի և որ մի մեթոդի լաւութեան և ուղղութեան մի միայնակ նշանացոյցն այն է, որ նա երեխաներին ածինչ շարքով է ուսուցանում կարգաւ։ Թէ և եղել են օրինակներ, որոնք ապացուցանում են որ ընդունակ երեխաները այս օրինակելի բառերի մեթոդով չափազանց կարճ միջոցում սովորել են կարգաւ, սակայն հարկաւոր է շեշտելով ասել, որ մի մեթոդի արժանաւորութիւն կայանում է ոչ թէ նորա մէջ, որ երեխաները առաւել շուտով ուսանին կարգաւ, քան թէ մի ուրիշ մեթոդի պարապելիս, այլ նորա մէջ, որ նոքա ուսանին դիւրին ու քնակեղերպով և ստանան աչք ու համակրութիւն դէպի ընթերցանութիւնը։ Ոչ թէ այն ուսուցիչն է շատ գործում, ով որ ճիւղտներով կամ քաղցրեղէններով է ստիպում աշակերտին շուտով սովորել, այլ նա, ով որ կարողանում է իւր աշակերտներին կարգաւ աչք ներշնչել։ Ինչպէս որ պ. Կէրն է հաւա-

տացնում, նորա մեթոդով երեխաները $\frac{3}{4}$ տարուան ընթացքում ուսանում են գեղադրական, իսկ վերջին քառորդ տարին տպագրական նշանագրերով տպածը կարդալ այնպէս, որ միւս դասատուներ փոխելիս՝ երեխան արդէն յաղթահարած է ընթերցանութեան գլխաւոր դժուարութեանց:

Վերջացնելով մեր խօսքը ընթերցանութեան մասին, մենք հարկաւոր ենք համարում փոքր ինչ կանգ առնուլ այլբենարանի նիւթ վերայ:

Պ. Կէրը իւր մեթոդին իբրեւ հիմն վերցնում է պ. Շլիմբախի այլբենարանը. ծանօթանալէ զորա բովանդակութեան հետ: Պ. Շլիմբախը գերմանական ալփաբետի (գեղադրական) բոլոր նշանագրերը (թէ գլխագրեր և թէ բոլորագրեր) և բոլոր երեքարբառները անցնում է քառասուն և մէկ օրինակելի բառի մէջ: Այդ օրինակելի բառերը բաժանուում են երեք դաս: Նախ՝ յառաջ են գալիս այս բառերը կարգաւ՝ ճիւղ, սեղան, բու, վառարան, մանգաղ, տանիք, տուն, էշ, ողնի, սանդուղք, սառ, գրիչ, լուսին, ծառ, խաչ, թռչուն, մեխակ, շաղգամ, ողսորդ, մուկն, սայլ, խոզ, թրթուռ, շուն, ձի, աքծան, պահաջան, բզէզ: Երեխաները այստեղ ուսանում են միանգամից գեղադրական թէ գլխագրերը և թէ բոլորագրերը, հետեւելով այս մանկավարժական առածին՝ թէ՛ «երեխան երբէք չիւն բան չլիտի ուսանի», վասն զի գերմաներէն բոլոր գոյականները սկսում են գլխագրերով: Վերեւ յառաջ բերած բառերը կազմուած են (գերմաներէնում) պարզ ձայներից, այն է՝ այնպիսի նշանագրերից, որոնք արտասանութեան ժամանակ հեշտութեամբ կարելի է անջատել միմեանցից: Այստեղ բառերը կամ միասնակ են կամ երկավանկ. բայց վերջինները կազմուած են այնպէս, որ հեշտութեամբ կարելի է բաժանել վանկերի, և այդ վանկերը կազմուած են երկու կամ երեք զիւրմիւսների ձայներից. դոցա մէջ քիչ է պատահում բաղաձայների միա-

Թիւն և պատահած ժամանակ նորա ընդունած են այնպէս, որ կարող են երկարաձգուիլ ձայնաւորի պէս, օրինակ՝ շշշ, բրբ, վվվ, և այլն: Այդ բառերից յետոյ յառաջ են գալիս երկրորդ՝ այնպիսի բառեր, որոնց մէջ մտնում են գերմանական լեզուին յատուկ երկար ձայնաւորներ (երկբարբառներ): Այդ բառերը են. միրգ, այծ, աքաղաղ, ցախ: Ի վերջոյ գալիս են այնպիսի բառեր, որոնց մէջ մի բաղաձայն կրնուելով կազմուի է մի ձայն (նն, տտ և այլն) և են. արեգակ, շղթայ, կատու, խղունջն, դգալ, տակառ, կացին, փիղ, խառնիչ (կերակուր խառնելու գործիք): Այստեղ վերջանում են օրինակելի բառերը և այբբենարանի առաջին սասը: Երկրորդ մասումը շարունակուի են նոյն գեղադրական տառերով տպած 24 փոքրիկ ընթերցանելի յօդուածներ, որոնք կազմուած են օրինակելի բառերից, օրինակելի նախադասութիւններից, փոքրիկ վէպերից և հանելուկներից: Այս մասը վերջանում է տպագրական ու գեղադրական այբբենի ցուցակով: Այնուհետև սկսում է այբբենարանի երրորդ մասը, որ սկզբում տպուած է խոշոր տպագրական տառերով, որոնք աստիճան առ աստիճան փոքրանալով՝ ի վերջոյ հասնում են իւրեանց սովորական մեծութեան, և ոչ ոք նախ և առաջ կրկնում են առաջին մասի օրինակելի բառերն ու նախադասութիւնները, իսկ յետոյ յառաջ են գալիս մանկական հասակին համապատասխանող բարոյական վէպիկներ, թուով մինչև 50 հատ:

Ուրիշները այլապէս են կարգաւորում այբբենարանի նիւթը. նախ՝ գալիս են Ֆալտի բառեր, այն է՝ ա) երկու տառից կազմուած (էշ), բ) երեք տառից կազմուած (ծառ). յետոյ գալիս են այնպիսի երկավանկ բառեր, որոնց վանկերը կազմուած են ա) մի բաղաձայնից ու մի ձայնաւորից (կա—տու), բ) որոնց մի վանկը կազմուած է մի մի կամ երկու, իսկ միւսը երեք նշանագրերից (տա—կառ, աք—ծան, ա—ծուխ): Այնուհետև հետևում են այնպիսի բառեր, որոնք սկսում կամ վերջանում երկու բաղաձայններով (աչք, ձեռք, գրիչ, դրգալ և այլն և այլն): — Այբբենարանի երկրորդ մասը սկսում է օրինակելի նախադասութիւններով. յետոյ յառաջ են գալիս

այբեկնարանի առաջին մասի մէջ եղած օրինակելի բառերի նկարագրութիւններ, որոնք մի և նոյն ժամանակ ուսուցչին ծառայում են իբրև դիտողական ուսման նիւթ. Կորան հետևում են զանազան Բարոյական վերքեր:

Դորանից պարզ երևում է, որ օրինակելի բառերի մեթոդին հետևող մանկավարժները օրինակելի բառերը ընտրելիս առաջնորդւում են այս վարդապետական առաջներովս. ա) հեշտից դէպի դժուարագոյնը, բ) տուր երեխային շոշափելի առարկաներ: Այդ հիման վերայ և երեխային տրւում են այնպիսի բառեր, որոնք վերլուծելիս ու համադրելիս առանձին դժուարութիւններ չեն ներկայացնում, բայց յետոյ աստիճան առ աստիճան դժուարանալով ամփոփում են իւրեանց մէջ ընթացանութեան բոլոր դժուարութիւնքը: Նիտողական ուսման նպատակով ընտրւում են միշտ գոյականներ—շոշափելի առարկաներ, որոնց մօտ և դրւում են նոցա պատկերները: Սակայն օրինակելի բառերից ու նախագատութիւններից յետոյ, երբ սխում են ընթերցանելի յօդուածներ, նիւթի ընտրութեան կողմից զանազան տարաձայնութիւններ են ծագում: Բոլորեքեան համաձայն են, որ օրինակելի բառերից ու նախագատութիւններից յետոյ հարկաւոր է տալ յօդուածներ, որ այդ յօդուածները պիտի լինին շատ պարզ, վասն զի յօդուորուած բանը առանց այն էլ երկու դժուարութիւն է ներկայացնում երեխային: Նախ որ մինչև այժմ երեխան կարդացել է միայն այնօրինակ բառեր, որոնք չնայելով իւրեանց մէջ եղած տարբերութեան, այնուամենայնիւ կրւում էին իւրեանց վերայ մի համանման կերպարանք, սերտ նմանութիւն բերելով մի միմեանց. մինչդեռ նա այժմ իւր աչքի առաջին գտնում է բոլոր նշանագրերի պատկերները, որոնք նա արագութեամբ պիտի ըմբռնէ ու վարժ կարդայ: Ներքո՛ւ յօդուածները երեխային տալիս են միմեանց հետ սերտ կապուած մտքեր ու ասածուածներ, և նա, որից առաջ պահանջւում էր բառը կարդալիս՝ առարկայի վերայ մի գաղափար կազմել, նա այժմ պիտի յօդուածի արտայայտած մտքերը կարգու ըմբռնէ: Բայց թէ 'նչ նիւթ պիտի տալ երեխաներին, մանկավարժների կարծիք-

ները չեն միանում այդ մասին: Այդ տարածայնութեան գլխաւոր շարժառիթը այս հարցն է թէ՛ սկզբնական ընթերցանութեան ժամանակ ինչե՞ր վերայ հարկաւոր է ուշադրութիւն դարձնել. ընթերցանութեան արուեստական (մեքենական) կողմի վերայ, թէ ընթերցածի բովանդակութեան վերայ: Մի քանիսն երբ ասում են. այս աստիճանի վերայ գլխաւոր բանն այս է, որ աշակերտը որչափ կարելի է ընթերցանայ, հմտանայ վարժ ընթերցանութեան մէջ. ուստի և նա պիտի կարդայ բարձր, պարզ և իւրաքանչիւր ձայն ու վանկ ճշտութեամբ արտասանելով: Այս հանգամանքի վերայ պիտի դարձրած լինի ուսուցչի Բոլոր ուշադրութիւնը. ուստի ընթերցածի բովանդակութիւնը այստեղ երկրորդական դեր է խաղում: Միւսերը ասում են. հենց որ երեսնան սկսեց յօդաւորուած նախադասութիւններ կարդալ, նա պիտի ուրախանայ նոցա Բովանդակութեամբ. վասն զի ուրախութիւնն է կարող շարժառիթ լինել ընթերցասիրութեան: Ուստի և մեծ հոգատարութեամբ հարկաւոր է ընտրել ընթերցանելի նիւթը, որ կարող է լինել միայն փոքրիկ վէպեր, հեքիաթներ, ոտանաւորներ և այլն:

Պ. Պրօֆեսոր Բրաուբախը, իբրև պաշտպան առաջին կարծեաց, ասում է. «Թէ ընթերցանութեան ժամանակ երեսնան ուրախանում է, նա ուրախանում է ոչ թէ կարդացածի Բովանդակութեան, այլ իւր հարադրութեան ու յաջողակութեան, իւր սեպհական ուժից ստացած արդիւնքի վերայ: Նրեխային յաջողութեամբ մի բառ կարդալ կամ թէ մի փոսի վրայից ցաթկել, դա նորա համար նոյն նշանակութիւնն ունի, նա մի և նոյն ուրախութիւնն է զգալու: Եթէ ուսուցիչը ընթերցանութեան զաստառութեան ժամանակ գլխաւորապէս շտտանալու լինի կարդացածի Բովանդակութեամբ, նա ուղիղ ու վարժ ընթերցանութիւնը կը յետաձգէ և գուցէ այնպէս կաղճատէ, որ ապագայում շատ դժուար կը լինի: Կարգալ ուսանելու ժամանակ երեսնայի առաջին ու գլխաւորագոյն ուրախութիւնը պիտի լինի նորա սեպհական գործունէութիւնն ու դորա արդիւնքը և այն զգացողութիւնը, որ նա հարող է: Կարդացածի բովանդակու-

թեան վերայ ուրախանալը մի երկրորդական: արտաքուստ եկած բնական հետեւոնք և արդիւնքն է առաջինին:»

Ընդհակառակն նույն ասում է. «Նրեխայի զգացողութեան ու մտածութեան դէմ մեծ յանցանք են գործում, երբ նորան կարդալու համար տալիս են այնպիսի յօդուած, որ ոչ նորան մտածել է տալիս և ոչ էլ նորա զգացողութիւններն է արթնացնում, արծարծում: Ուստի և սա իւր այբբենարանի երկրորդ մասը սկսում է մանր աղօթքներով:

Բնօքն իւր այբբենարանի այդ մասը սկսում է պարզ նախադասութիւններից կազմուած նկարագրութիւններից, որոնց բովանդակութիւնը երեխաներին արդէն ծանօթ է առաջուց, այն է՝ երբ նոքա օրինակելի բառերը դիտել ու նոցա վերայ զուցատրութիւն էին ունեցել, «որպէս զի երախան հասնաս, այն, ինչ որ կարդում է:» Թէև այդ նկարագրութիւնները երեխաներին այնքան հետաքրքրական էլ չեն, որչափ վէպերը, սակայն երեխաները շատ հեշտութեամբ են բերան առնում վէպերը. ուստի և դոքա էլ շատ քիչ պիտի յառաջ գան այնտեղ, ուր դեռ ևս հարկաւոր է հոգալ ընթերցանութեան արուեստական դժուարութիւնքը հեռացնելու: Այդ նկատմամբ նկարագրութիւնը մեծ առաւելութիւն ունի վէպերից, վասն զի երեխաները հեշտութեամբ բերան են առնում վէպերը, և բացի դրանից սոքա նոցա երեակայութիւնը տռաւել են զրգոճում, որով և արգելք են լինում թէ առանձին առանձին բառերը և թէ նոցա բաղադրիչ մասունքը լաւ դիտել ու ըմբռնել: Այս պատճառով և մեր այբբենարանի սկզբնական ընթերցանելի նիւթը նկարագրութիւններ են, որոնց մէջ տեղ տեղ յառաջ են գալիս նաև վէպեր. իւր այբբենարանի վերջին, պակասը աջանելու դիմամբ, մենք զրինք բազմաթիւ վէպեր:»

Զ. Յաւելուածք:

Հաւ մանկավարժներ (Կէր, Ֆէօրստէր, Կլաուէլ, Ֆրիւ-
վերթ, Ֆէյնէր և այլք) հարկաւոր են համարում երգել կամ
մի որ և է վէպ կամ առակ պատմել և կամ մի հանելուկ առա-
ջարկել աշակերտներին նոցա ուսումնասիրած օրինակելի բառի
վերայ: Գոքա սովորաբար անցնում են օրինակելի բառը գրել
ու կարդալուց յետոյ: Սակայն կան և այնպիսի մանկավարժներ,
որոնք գոքա միացնում են զըուցատրական վարժութեան հետ
և կամ անցնում են անընդմիջապէս նորանից յետոյ: Բացի եր-
գելուց ոմանք օգտուէա են համարում երեխաների զգայա-
լանքները զարգացնելու նպատակով՝ վարժել նոցա նաև գծա-
գրութեան մէջ, որի համար իբրև նիւթ վերցնում են ձու-
ղիկներ (լուցկու չափով), քառանկիւնի կտորներ (ծալելու
համար), գոյնզգոյն թղթի երկրներ (հիւսելու համար), դրոշ,
կաւ և այլն: Մենք այստեղ աչքի առաջ ունենալով, որ այս
վերջին վարժութիւնքը ըստ մեծի մասին թողնում են ման-
կական պարտիզին, բայց երգերը, վէպերը ու հանելուկները
իբրև յաւելուած հարկաւոր են համարում եթէ ոչ իւրաքան-
չիւր, գոնէ շատ օրինակելի բառերի հետ միասին անցնել,
պատշաճ ենք համարում պարզել միայն երգերի, վէպերի ու
հանելուկների տեղն ու ինչութիւնը:

1) Յայտնի իրողութիւն է, որ փոքրիկ մանուկը մեծ հըր-
ձուանքով է լսում երաժշտութիւնը և որ նորա աչքերի վե-
րայ ցոլում է ուրախութիւնը, երբ նորա ականջներին դաչում
է մի քաղցր երգի ձայն: Երեխաները նաև մեծ ուրախութեամբ
են երգում Դպրոցո՛ւս, վասնզի այստեղ նոքա երգում են խօսիչ,
բոլորեքեանք միասին, և յայտնի է, թէ մարդս ինչքան սէր
ունի դէպի ընդհանրութեամբ կատարուող գործը: Դասատուու-
թեան բոլոր աւարկաների մէջ երեխան կանգնած է միայնակ,
մինչդեռ երգեցողութեան ժամերում նա զգում է ընդհանրու-

Թեամբ կատարուող գործի օրհնութիւնն ու երջանկութիւնը: Նրգեցողութիւնը դպրոցի զարթն է. և մի օր և է դպրոց առանց նրգեցողութեան յիշեցնում է այն նորահարսին, որ կանգնած եկեղեցում պսակուում է առանց իւր հարսնութեան ամենագեղեցիկ զարթարքին—առանց իւր պսակին:— Բայց ի՞նչ պիտի երգուի տարրական դպրոցում: Այդ հարցին պատասխան տալ շատ դժուար է: Նրգեցողութեան նիւթը տարրական դպրոցներում, ինչպէս ընդունում է արդի մանկավարժութիւնը, պիտի լինին ժողովրդական երգեր, վասն զի ժողովրդական դպրոցներին ոչինչ չի կարող համապատասխան գրունուիլ առաւել, քան ժողովրդական երգերը: Ժողովրդական երգերը բնական են, նոքա ծնուած են ժողովրդի սրտից, նոքա ամբողջ ազգի սեպհականութիւնն են. նոցա բովանդակութիւնը, նոցա եղանակը երեխայի սրտին հազար անգամ առաւել մօտ ու հաճելի է, քան թէ արուեստական երգերինը: Բայց ունի՞նք արդեօք ժողովրդական երգեր: Նս չեմ կարող և անկարելի էլ է բացասական պատասխան տալ: Նս ուզում եմ ասել, որ՝ «Սահմանադրութեան երգը», «Արիք որ երթամք», «Հիմի էլ լռենք», «Բամ, փորոտան», «Ինձ համար չէ», «Մայր Արաքսի» և սոցա նմանները չեն և չեն կարող կոչուիլ ժողովրդական. դոքա են և պիտի մնան, անհասանքի ծնունդ: Անկարելի է այդօրինակ երգերը ընդունել իրրւ նիւթ երգեցողութեան ժողովրդական տարրական դպրոցների մէջ. վասն զի երեխաները ոչ կարող են հասկանալ ու ըմբռնել դոցա բովանդակութիւնը, որ համարեա միշտ առնուած է երեխայի մտքի շրջանից դուրս աշխարհից, և ոչ էլ դոցա լեզուն է յարմար երեխաների լեզուն ու ճաշակը մշակելու: Գոքա ըստ մեծի մասին կրում են աշխարհական բնավորութիւն և ոչ կրթող, մշակող. նոցանից շատերի բովանդակութիւնը առաւել մի ցնորամիտ երազ է, քան թէ իրական կեանքի երևոյթ: Մանկավարժական նպատակով ընտրած երգի նիւթը նոյնպէս պիտի լինի շոշափելի առարկայ, երեխան երգելով նոյնպէս պիտի կարող լինի դիտել առարկան նոցա մի ուրիշ կողմից, որպէս տեսանք և օրինակելի բաների մէջ: Աւրեմ թող չկարծեն մեր պատուելի ուսուցիչները, որ

նորա մանկավարժական պահանջանց համապատասխան գործ
են գործում, երեսաներին ուսուցանելով մեր ազգային կոչուած
երգերը, նա մանաւանդ այնպէս, ինչպէս առհասարակ սովոր
ութիւն է ուսուցանել մեր դպրոցներում: Երեսան անգիտակ
ցաբար բերան առնելով՝ շատ անգամ մի բառի վերջին և յա
ջորդ բառի առաջին վանկերից կազմում է մի նոր անմիաբ
բառ, առանց հասկանալու իւր երգածի կամ ասածի միտքը:
Նս ինքս երկար ժամանակ երգում էի. «Մեզնից շատ առաջ
կարծիք թագաւոր» «Բա՛, որոտան» և այլն: Շատ պարզ է, որ
այդօրինակ սովորացրած երգերը գործ ունին երեսայի մեջ
ականջի ու կոկորդի հետ. նորա միտքն ու սիրտը մնում են
անտարբեր. պարզ է, որ այդօրինակ երգերը չեն կարող կրթող
կերպով ներգործել երեսայի վերայ: Ուրեմն՝ հայ ուսուցիչ, ե
թէ դու յիրաւի ծաղկաբուսական ուսուցիչ լինել ես ցանկանում,
դու պիտի հոգ տանիս նաև ծաղկաբուսական երգերի մասին. դու
պիտի մանգաս ու ժողովիս այն երգերը, որոնք բոխած են հայ
ժողովուրդի ոգուց, հայ ժողովուրդի սրտից, որոնք յաւիտեանս
թարմ ու մատղաշ են և որոնցով հայ զառամեալ ծերը խան
դակաթուում է այնպէս, որպէս և հրճւում է փոքրիկ մանուկը
օրօրոցի մէջ:

Տարրական ուսման սկզբունքը, ինչպէս տեսանք վերև,
պահանջում է, որ երգը մի առանձին կղզեացեալ տեղ չընդունէ
դասաւորութեան առարկաների մէջ, այլ որ նա պիտի միանայ
սկզբնական դասաւորութեան իբրև հիմն ծառայող օրինակելի
բառի հետ: Եթէ, օրինակ, աշակերտները ուսել են օրինակելի
բառս լուսին, այն ժամանակ ուսուցիչը ուսուցանում է նոցա
երգել մի որ և է երգ լուսնի վերայ, որ իւր բովանդակութեամբ
ու լեզուով բոլորովին համապատասխան է երեսաների զարգաց
ման աստիճանին: Ի հարկէ, դորանով չի պահանջուում, որ
երեսան իւրաքանչիւր օրինակելի բառից յետոյ նորա վերայ
մի երգ սովորէ. առաջին դպրոցական տարուան համար շատ
բաւական է 10—15 երգ: Անկարելի է մի որոշ բան ասել
երգերու ծաճանակի վերայ (երբ, քանի անգամ): Անհայտապէս
կարելի է միայն այս ասել, որ դասաւորութիւնը կարելի է

սկսել ու աւարտել երգով, և որ, եթէ ուսուցիչը իւր զըուցա-
տրութեան համար հարկաւոր է տեսնում երեխաներին թմբ-
րած դրութիւնից հանել, նա լաւ կանէ, եթէ երեխաներին
մի յարմարաւոր երգ երգել տայ, որ միշտ նոր ոյժ ու արթ-
նութիւն է տալիս թմբրածներին: Բացի այդ վարժութիւննե-
րից, որոնք կատարւում են կամ դասատուութեան ժամանակ և
կամ զասպաւութեան վերջին ու սկզբին, ի հարկէ շարաթա-
կան գոնէ մի ժամ (առաւել լաւ է երկու կէս ժամ) աշակերտ-
ները պիտի վարժուին նոր երգեր ուսանելու, որպէս զի դորա-
նով նոցա երգելու սէրը միշտ նոր սնունդ ստանայ և նոքա
առաւել ու առաւել ընտելանան գէղեցիկ երգելու: Այստեղ մեծ
վարպետութիւն ու հմուտութիւն հարկաւոր է: շատ է, եթէ
ուսուցիչը կարող է լաւ երգել և կամ ածել ջութակի վերայ:
Բայց գլխաւորագոյնը երգելն է: Կլաւէշը մեծ իրաւունք ունի,
եթէ նա իբրեւ փորձած իրողութիւն ասում է, որ աշակերտ-
ների առաջ միանգամ երգել առաւել լաւ է, քան թէ երեք
տնգամ ածել: Սակայն երգի եղանակը ուսուցանելուց առաջ,
երեխաները Բնագիր պիտի լաւ հասկանան և պիտի կարողա-
նան բերանացի ասել առանց սխալի և առողանութեան ու
արոհութեան կանոնները պահելով: Այստեղ հարկաւոր է նաև,
որ երեխաները ահագնաբար բերանացի ուսանին, որովհետեւ
չէ՞ որ շատ անախորժ ու դժնդակ բան է, երբ երգողները ա-
ռաջին տունը երգելուց յետոյ լռում են՝ յայտնելով, որ մենք
միայն առաջին տունն ենք իմանում: Եւ աշակերտները երգը
պիտի բերանացի առնեն առող տող ու տուն տուն և այն՝ ան-
շուշտ չափով՝ այսինքն՝ ուսուցչի տուած նշանով՝ աշակերտները
արտասանում են մի տող կամ մի տուն իւրաքանչիւր բառ ա-
ռանձին հնչելով: Բացի դորանից հարկաւոր է անշուշտ մեծ
ուշադրութիւն դարձնել որ երեխաները բաց ու պարզ ձայնով
երգեն (առանց աղաղակելու կամ ճծուելու), որ իւրաքանչիւր
ձայն իւր բնական դրութեան աջ լինի (նա մանաւորն է հար-
կաւոր է մեծ հոգատարութեամբ աշխատել անհետացնել քնթի
ու ատամների միջով երգելը, որ այնքան սեպհ՝ կան է արեւե-
լեան ազգերին), որ բոլոր խմբիւ իւր յարմար ժամանակին

շունչ քաշելով իրգը բաժանուի ուղիղ ու պատշաճաւոր մասերի, և որ երեխաները ճշտութեամբ պահպանեն չափը: Աշակերտները պիտի երգեն խմբովին և առանձին առանձին. երգելիս նոքա պիտի կանգնեն ուղիղ, առանց կորացնելու կուրծքը կամ գլուխը և չպիտի աղաղակ են:

2) Իբրեւ երկրորդ յաւելուած, ինչպէս վերեւ ասացինք, իւրաքանչիւր օրինակելի բառից յետոյ, պատմում է մի փոքրիկ վէպ: Այդ վէպերը պիտի կենդանացնեն ու պտղաբերեն օրինակելի բառերի մէջ գտնուած նիւթը: Այն որ երեխայի աչքում չի շողում ուրախութիւնը, և որ երեխայ չի ուղղում իւր նստումաձքը, երբ ուսուցիչը նոցա ուրախառիթ աւետիք է տալիս, թէ՛ այժմ ես ձեզ մի վէպ կը պատմեմ: Ի հարկէ, լաւ պատմելը մի արուեստ է, որ շատերը կարծում են թէ ոչ այլ ինչ չէ, եթէ ոչ չոր ու ցամաք շաղակրատանք: Եւս քարոզելը — ասում է Կէյնէրը — առաւել հեշտ է, քան թէ լաւ պատմելը: Եւ պէտք է զգոյշ լինենք քարոզչին պատմողի տեղ ընդունել: Լաւ պատմողը մերթ գրգռում է մարդոյս երեակայութիւնը և մերթ շարժում մարդոյս սիրտը ու տիրում նորա զգացմունքներին, մերթ ներշնչում է ուրախութիւն և մերթ պատում մարդոյս հոգին տխրութեամբ ու ցաւով: Լաւ պատմողը պիտի պատմէ նոցա համար, որոնք նստած են իւրեան առաջին և ամեն կերպով պիտի յարմարուի նորանց. ոչ թէ նա պիտի կազմակերպէ իւրեան համար հասարակութիւն, այլ նա ինքը պիտի կազմակերպուի ու յերկրուի հասարակութեան հետ, սակայն այնպէս, որ նա իւր լսողների (թէ՛ երեխաներ լինին և թէ հասուն մարդիկ) հոգւոյ յատկութիւնքը ըմբռնելով իբրեւ մի հայելի, յետ է ցոլանում առաւել ազնուացրած: Բայց ինչպէ՞ս պիտի ուսանենք լաւ պատմել: Նստ պարզ — վարժուելով ու անկողմնակի կերպով իւր պատմածի արած ներգործութեան վերայ նայելով, լաւ օրինակի հետեւելով և ժողովրդական ու մանկական գրուածներ ընթերցասիրելով: Բացի դորանից հարկաւոր չէ մոռանալ նաև, որ իւրաքանչիւր խօսք, որ չի բղխում մարդոյս սրտի խորքից, նա ոչ այլ ինչ չէ, եթէ ոչ զանգակի դատարկ հնչիւն: Այս իրողութիւն է,

որ չկայ այնքան մի գեղեցիկ ու սրտաբուլի բան, որքան է մօր՝ իւր գոգում նստած մանկան պատմածը, և որ չկայ առաւել երջանիկ, քան թէ այն երեխան, որ իւր աչքերը յառելով նայում է ուսուցչի շրթունքներին և դոցանից դուրս բղխած իւրաքանչիւր բառ լսում է ամենայն մտադրութեամբ, իւր չնչառութիւնը պահելով։ Միայն ուսուցիչը չպիտի պահանջէ երեխաներից, որ պատմած վէպը իսկոյն և իսկ նոքա էլ պատմեն։ Դորա համար հարկաւոր է նախապատրաստութիւն և այդ նպատակով ամենից լաւն այն է, որ ուսուցչի առաջնորդութեամբ երեխաները բառ առ բառ բերան առնեն մի քանի վէպեր կամ առակներ, որպէս զի դորանով ընտելանան նոր գրական լեզուին։ Ուստի և շատ ցանկալի կը լինէր շաբաթական երկու ժամ վարժել երեխաներին բերանացի ուսանել և կարդալ զանազան օրինակելի հատուածներ։ Այդ մասին ասում է Բէօմէն. «Դուք ուսուցիչներ, գիտէ՞ք արդեօք մի առաւել սիրելի բան, քան թէ երբ վեցամեայ մանուկը լի սրտով պատմում է ձեզ մի որ և է առակ, զօր. մկան վերայ։ Միթէ չե՞ն զարթեցնիլ և ուռճացնել երեխայի ազնուագոյն զգացողութիւնը՝ իւր քաղցած ձագերի համար մի փոքրիկ կտոր շաքար գողացող մկան խնդիրը և մօր կարեկցութիւնը, որ մտաբերում է, թէ ես ի՞նչ պիտի անէի, եթէ իմ զաւակս քաղցած մնացած լինէր։ Միթէ և այժմ պիտի զանցառութեան տաք զսաստութեան այս կողմը։ Բացի դորանից, չե՞ որ վէպեր ուսուցանելով՝ դուք հոգս էք տանում մի և նոյն ժամանակ նաև մտնական յիշողութեան և զուտ ու մաքուր խօսակցութեան վերայ»։

3) Իբրև երրորդ յաւելուած մենք վերև յիշեցինք հետեւեւները։ Հանելուկը կրկին անգամ դուրս է բերում երեխաների առաջ այն առարկայի գլխաւոր յատկութիւնները, որ զրուցատրութեան նիւթ էր դարձած դիտողական սւսման ժամանակ. սակայն բոլորովին մի նոր ձևով։ Այս նոր ձևը, որի մէջ առարկայի երկրորդական յատկութիւնները բաց են թողնում, երեխայի համար շատ ծանրակշիռ է։ Երեխան հանելուկը տա-

նում է տուն, առաջարկում է իւր հօրը կամ մօրը և ննդրում է գուշակել, որով և շարժում է նոցա սէրն ու համակրութիւնը դէպի դպրոց: Ով որ հանելուկների ժողովրդականութեան կամ մեծ նշանակութեան վերայ կասկածում է, թող նա փորձէ և տայ իւր երեխաներին մի հանելուկ, այն ժամանակ նա կը տեսնէ, թէ իւր պարզեւը ի՞նչ հանդէսներով կընդունւի: Դպրոցից դուրս անգամ երեխաները մեծ սիրով են պարապում հանելուկներով, որով և յայտնի ապացուցանում են, որ նոցա մտաւոր ոյժերը դեռ ևս չեն սպառուած: Հանելուկը իբրեւ միջոց երեխային մտադրութեան ընտելացնելու և նորա միտքը սրելու, լաւ կը լինէր, որ դասատուութեան մէջ մի որոշեալ տեղ բռնէր:

Ինչքան էլ ծանրակշիռ չլինին այդ յաւելուածները, այնուամենայնիւ նոքա չեն կազմում վերեւ ստորագրած մեթոդի էական մասը: Եթէ ուսուցիչը բաւականաչափ ժամանակ ունի, նա կարող է օգուտ քաղել և այդ յաւելուածներից. բայց եթէ նա այնքան ժամանակ չունի, նա կարող է իւրեան մի չափ ու սահման դնել, որ տեղի կարող է ունենալ անբաժան դպրոցների մէջ, որովհետեւ այստեղ ուսուցիչը հարկադրուած է իւր ժամանակն ու ոյժերը նուիրել ոչ թէ միայն տարրական, այլ և միջին ու վերին բաժանմունքի աշակերտներին: Գորանից այնուամենայնիւ չի հետևում, որ դիտել-խօսել-գրել-կարդալ ու երգել անբաժան ուսուցանելու մեթոդը անգործադրելի է այդօրինակ դպրոցների մէջ: Գերմանիոյ կայսերութեան շատ տեղերում արած փորձերը մեզ անժխտելի ապացոյցներ են տալիս, որ այս մեթոդը վերոյիշեալ անբաժան դպրոցների մէջ. ոչ թէ անգործադրելի, այլ առաւել նպատակայարմար է, քան թէ հեզական ու հնչական մեթոդները: Այս մեթոդը առաւել յարմարութիւն է ներկայացնում մանաւանդ նորանով, որ երեխաներին շատ յաճախ կարելի է զրադեցնել հրէշով սրով և նոքա բարձի թողի արած չեն մնալ ուսուցչի միւս բաժանմունքների հետ պարապելիս: Եթէ աշակերտներից մի քանի յառաջաւորներ կարող լինին լաւ առաջնորդել միւսներին կարգալու կամ գրելու միջոցին, այն ժամանակ թոյլ աշակերտներն

անգամ շուտով կը սկսեն կարգալ, և ուսուցչի աշխատութիւնը առատորէն կը վարձատրուի ապագայում: Այդ դիտմամբ արած փորձերը շատ յաջողակ են եղել անբաժան դրպրոցների մէջ. ուստի և ուսուցիչը իրաւունք չունի առանց այլ և այլութեան զանց առնել՝ ասելով. «է՛հ, բան չի դուրս գալու»: Մի որ և է բանի վերայ վճիռ հաստանելուց առաջ, հարկաւոր է ազնիւ կերպով փորձել: Առանց փորձելու ասել՝ սորանից բան չի դուրս գալու ու թողնել, դորանով մենք կը ապացուցանենք մեր մտքի աղքատութիւնն ու մեր կամքի զօրութեան ոչնչութիւնը:

Սորանով մենք վերջացնում ենք մեր խօսքը՝ անբաժան դիտել—խօսել—կարգալ ու երգել ուսուցանելու մեթոդի վերայ: Յուսով ենք, որ մեր ընթերցողները ոչ թէ միայն լաւ ըմբռնած լինին բանի էութիւնը, այլ և ասկացած լինին նորա թէ շարժառիթ պատճառները և թէ սկզբունքը: Այսուամենայնիւ մենք սորանով չենք կարծում մեր խօսքը. այլ առաւել շոշափելի կացուցանելու համար հարկաւոր ենք համարում մի քանի դործնական դասերով ակնյանդիման կացուցանել մեր վերև ասածները:

Ա. Բահաթրեանց.

«Թերթիս ընթերցողներին» երկու խօսք:

«Մանկավարժական Թերթի» այս գրքոյկի մէջ մենք անհրաժեշտ հարկաւոր համարեցինք տպել Պ. Ա. Բահաթրեանցի «Մայրենի լեզուի ուսումն տարրական դպրոցների մէջ» յօդուածի շարունակութիւնը և նոյն հեղինակի «Փոխանակ Յառաջաբանի» յօդուածը, զրաժ «Աշխարհիկ լեզուի քերականութեան» վերայ: Արդէն յայտնի է, որ մեր ուսումնարանների մէջ մեծ կարևորութիւն է զգացուում Մայրենի լեզուի կանոնաւոր դասատուութեան: Մայրենի լեզուի ուսուցիչների մեծ մասը մեծ դժուարութիւններ են կրում իւրեանց առարկայի մէջ, նախ՝ իւրեանց անպատրաստականութիւնից՝ և երկրորդ ու գլխաւորը իւրեանց առաջնորդող ձեռնարկ չունենալու պատճառով: Մենք շտապեցինք վերջացնել «Մայրենի լեզուի ուսման» տեսական մասը, որպէս զի կարողանանք հետևեալ գրքոյկի մէջ սկսել տպել դորա «Գործնական մասը», որը իւր արժանաւորութեամբ և տեսակովը առաջինը և լաւագոյնը կարող ենք համարել մեր մէջ: Դարձեալ, մենք ստիպուած գտնուեցանք շտապել նոյն հեղինակի երկրորդ յօդուածը տպել, յետաձգելով մեր ձեռքումը գտնուած այս գրքոյկին համար այդէն պատրաստի ուրիշ յօդուածները, նախ՝ դորա անհրաժեշտութիւնը այժմ ի նկատի ունենալով, երբ ոչ մի քերականութիւն աշխարհիկ լեզուի համար համարեա թէ մենք չունենք և երկրորդ՝ որովհետև նոյն իսկ քերականութիւնը արդէն տպոււմ է և յուսով ենք նորա շուտով լոյս տեսնելուն:

ՔԵՐԵԿԵՆՈՒԹԻՒՆ

ԱՇԽԱՏԱՅԻՆ ԼԵԶՈՒԻ

Աշխատասիրութիւն

Ա. ԲԱՀԱԹՐԵԱՆՅ.

Պարզ, ընդարձակեալ և միաւորեալ
նախադասութիւն:

Ե Ր Ջ ա ն ա.

Փոխանակ Յառաջաբանի:

Յայտնի է, որ հին Հռովմի ու Աթէնքի տարրական դպրոցներում երեխաներին կարդալ ու գրել ուսուցանելիս՝ Մայրենի լեզուի կազմութեան վերայ նոցա հաղորդւում էին նաև պարզ ու դիւրամբոնելի տեղեկութիւններ: Յայտնի է նաև, որ Յունաց և Հռովմայեցոց ծաղկած ժամանակը լեզուն ու գրիչը մեծ նշանակութիւն էին ստացել, որ մի երիտասարդ, որ ցանկանում էր ապագայում որ և դեր խաղալ քաղաքական կեանքի մէջ, նա պիտի երկար ժամանակ դեղերէր առ ոտս գրամարտիկոսաց ու հռետորաց՝ իւր լեզուն ու գրիչը մշակելու նպատակով: Բայց սակաւ առ սակաւ այդ քերականական ու ճարտասանական դասաւանդութիւնը վատթարանալով մնաց միայն արտաքին նմանողութիւնը, մինչև որ հին դարու վերջին ժամանակները բոլորովին չապականուեցաւ:

Եկաւ քրիստոնէութիւնը. Յունաց և Հռովմայեցւոց լեզուներն ու մատենագրութիւնները կրկին սկսեցին փլատակների տակից բարձրանալ և այնպիսի զօրութեան հասնել, որ մինչև անգամ տիրեցին բոլոր Ներոպային—այդ երկու ազգերի թէ՛ արտաքին և թէ՛ քրիստոնէական մատենագրութիւնը դարձաւ Ներոպացւոց գիտնականների ուսումնասիրութեան միայնակ առարկան. Մայրենի լեզուն մինչև միջին դարու վերջերը ոչինչ դեր ու տեղ չունէր ոչ գիտութեան և ոչ էլ դպրոցների մէջ:

Տասն և վեցերորդ դարումը դեռ ևս չէր ուսուցանուում Մայրենի լեզուն ոչ մի դպրոցում—ոչ բարձր և ոչ էլ ստորակարգ: Մինչև անգամ նա իբրև «ամէական լեզու» մի առանձին պատիւ ու յարգանք չէր վայելում գիտնականների կողմից. միայն տարրական ուսման ժամանակ էր թոյլ տրուած գործ դնել Տայրենի կամ առաւել լաւ ասել «ամէ» լեզուն և այն իբրև միջոց դասատուութեան, իսկ բարձր դասատան աշակերտները պարտաւորուած էին չնայել միմեանց հետ իւրեանց մայրենի լեզուով—ոչ թէ միայն դասատան մէջ, այլ և դպրոցից դուրս անգամ: Ծխական ժողովրդական դպրոցների մէջ մայրենի լեզուի ուսումը կայանում էր նորա մէջ. որ բոլոր դասատուութիւնը մայրենի լեզուով էր կատարւում և որ երեսնանոց բերան սերտելով աղօթքներ, եկեղեցական երգեր, հատուածներ (Աստուածաշնչից վերցրած), քրիստոնէականը և այլն մասամբ զտում էին իւրեանց խօսակցութեան լեզուն: Բայց մայրենի լեզուն, ինչպէս ասացինք, իսկապէս չէր կանգնած միւս ուսանելի առարկաների շարքում:

Միայն տասն և եօթներորդ դարու սկզբներումն է երեւում առաջին անգամ մայրենի լեզուի ուսումը: Բայց այդ ժամանակից մնացել են միայն հատ ու կտոր տեղեկութիւնք, որոնցով համարեա անկարելի է դառնում որոշակի լոյս բերել թէ մայրենի լեզուի հետ այն ժամանակը ինչպէս էին վարւում: Նիչպէս էլ չվարուէին, մեծ օգուտ սպասել չէր կարելի, որովհետեւ դեռ ևս այդ նպատակի համար չկար ամենազիտաւորը, այն է՝ ընկերյաճութեան գիրքը:

Միայն երեսնամեայ պատերազմից յետոյ արթնացաւ սէր զէպի մայրենի լեզուն ու ազգային գրականութիւնը և միայն 17-րդ դարու վերջերին ու 18-րդ դարու սկզբներում մի մի գիմնազիօններում մայրենի լեզուն իւր գրականութեան հետ երևեցաւ իբրև առանձին դասատուութեան առարկայ: Այդ գործում մեծ երախտիք ցուցին Շոթէլիոս, Գապէշ և Ադէլանգ գիտնականները, որոնք ոչ թէ միայն պահանջում էին, որ մայրենի լեզուն ուսանելի առարկաներից գլխաւորագոյնը համարուի, այլ և երկասիրեցին այնպիսի գրեանք, որոնցից ուսուցիչը կարող էր ստանալ բաւականաչափ նիւթ դասատուութեան համար: Շոտէլիոսը, օրինակ՝ 1641 թուականին լոյս ընծայեց իւր «Գերմաներէն քերականութիւնը» իսկ 1663 թ. մի ընդարձակ երկասիրութիւն, որ կազմուած էր հինգ հատորից, որոնք ամենքը նուիրած էին հին ու նոր գերմանական լեզուի հետախուզութեանց ու նոցա քերականութեան: Գոտշէյը Այսպիգում կազմուած «Գերմանական լեզուի ընկերութեան» գլուխ դառնալով, իւր բոլոր կեանքը նուիրեց իւր մայրենի լեզուի ուսումնասիրութեան և ամեն ջանքով աշխատում էր մի կարգ ու կանոնի տակ ձգել այդ լեզուն: Նա բացի շատ բազմատեսակ աշխատութիւններից՝ 1648 թ. հրատարակեց իւր քերականութիւնը, որի համար իւրեան աղբիւր էր առել 17 և 18-րդ դարու գլխաւորագոյն հեղինակներին: Նորա այդ երկասիրութեան նպատակն էր կարգաւորել, կանոնաւորել գերմանացւոյ գրական լեզուն և ցոյց տալ թէ զանազան գործադրող ձևերից որն է ուղիղը, որը սխալը: Բայց դորանից առաւել հրաշակաւոր հանգիստացաւ Ադէլունգը իւր քերականութեամբ ու բառ գրքովը: Նա նախ և առաջ մշակեց իւր բառ գիրքը, որի մէջ գերմանական բարբառները միմեանց հետ բաղդատելով աշխատում էր ցոյց տալ թէ որ բառ կամ որ քերականական ձև է առաւել ուղիղը կամ լաւը: Նա իւր բառ գրքով այնքան հռչակուեցաւ, որ երբ 1779 թուականին Ֆրեյդլինգ մեծը հրամայեց իւր իշխանութեան գիմնազիօնների մէջ մտցնել նաև գերմանական լեզուի դասատուութիւնը, նորա նախարարը խնդրեց Ադէլունգին այդ նպատակով մի գերմաներէն քերականութիւն

գրելու. այդպէս լըյս տեսաւ և նորա քերականութիւնը, որ երկար ժամանակ գործադրութեան մէջ էր:

Սակայն այդ միայն գիմնապետների համար էր. իսկ ժողովրդական դպրոցներից մայրենի լեզուի դասատուութիւնը համարեա՞ն հալածուած մնաց ամբողջ 18 դարու ընթացքումը, թէ և մի մի անհասներ աշխատում էլ էին մի որ և է յաջող ելքի հասնել: Օրինակ Ֆէլէիգէրը պահանջում էր, որ քաղաքային և ուր կարելի է, նաև գիւղական դպրոցների մէջ երեխաներին ծանօթացնեն գոնէ բառերի տեսակների, առողանութեան ու արոհութեան նշանների հետ, վասն զի սա միջոց է տալիս մայրենի լեզուն գրաւոր կերպով ճշտութեամբ գործ դնելու և թեթեւացնում է օտար լեզուների ուսումնասիրութիւնը: Եւ զուցէ նորա ազդեցութեանը պիտի վերագրուի այս հանգամանքը, որ Վիէնայում 1771 թ. հիմնած օրինակելի դպրոցի մէջ «հեգել, կարդալ ու գրելու» հետ միասին ընդունել էր նաև մայրենի լեզուի քերականութիւնը: Յիշատակելու արժանի է նաև, որ 1798 թ. Կեօլէհում երևեցաւ մի դասագիրք, որի մէջ յառաջ է գալիս յետագայ ծանրակշիւ տեղը: Նախ՝ թող ուսուցիչը անձանձիր կերպով ^{գրողապարտ-ներն անէ} աշակերտներին հետ—և խօսակցելիս՝ նոցա լեզուի դէմ արած սխալները ուղղացնէ: Յետոյ թող երեխաներին մեծ փութաջանութեամբ կարդալ տայ ազգային օրինակելի հեղինակներին: Եւ ամենից յետոյ, երբ աշակերտները այնքան կը յառաջանան, որ կարող կը լինին ուղիղ խօսել և ուղիղ գրել, թող ուսուցանէ նա լեզուի կանոնները:—Մի տարի սորանից յետոյ Բէրլինում լըյս տեսաւ մի ձեռնարկ—քերականութեան, — որ նշանակուած էր քաղաքային դպրոցների ուսուցիչների համար: Հեղինակը այստեղ աշխատել էր թեթեւացնել ուսուցչի գործը յառաջ բերելով բազմաթիւ օրինակներ ու ինդիքներ: Այս և սոցա նման աշխատութեանց նպատակն այն էր, որ երեխաներին առաջնորդ լինին իւրեանց մայրենի լեզուն ուղիղ հասկանալու և գործ դնելու թէ բերանացի և թէ գրաւոր: Նախ՝ օրինակների վերայ պարզում էին լեզուի այս կամ այն կանոնը, իսկ յետոյ կանոնների ներքոյ գեաեղում էին վարժութեանց

Համար նիւթ, օրինակ տուած ենթակային մի պատշաճաւոր ստորոգեալ գտնել Համաձայն բառերը միմեանցից անջատել, մի տեսակ բառից կազմել միւս տեսակ բառ (գոյականից, ածական կամ բայ և այլն), ներգործական նախադասութիւնները կրաւորականի վերածել և այլն և այլն: Սակայն այս գործնական ընթացքի հետ միասին երկար ժամանակ—և մինչև այսօր անգամ—մնաց մայրենի լեզուի այն ձևն ու կերպը, որով իսկապէս քերականութիւնն է դառնում ուսման առարկայ, քերականութիւնն է դառնում դասատուութեան նպատակ և ոչ թէ մայրենի լեզուն և որով մայրենի լեզուն ուսուցանւում էր Համադրական կերպով այնպէս, ինչպէս մի օտար լեզու՝ օրինակ լատիներէնը, ուստի և կոչուեցաւ լատինական մեթոդ:—Պետտալոճին (1746—1827) մայրենի լեզուի դասատուութիւնը բարւոքեց նորանով, որ դիպուկութեան, հարստութեան ու դրոշմագրութեան վարժութիւններով ցոյց տուաւ նորա բնական ճանապարհը: Հարկաւորութիւն չտեսնելով այստեղ այդ օրհնաբեր գաղափարի վերայ մանրամասն խօսել, մենք կը շատանանք միայն ասելով, որ Պետտալոճին աշակերտների լեզուի դէմ արած սխալները անդադար ուղղելով, աշխատում էր նորանց ընտելացնել ուղիղ խօսել:—Թող ներուի մեզ այստեղ հարևանցի կերպով յիշել, որ լեզուի դասատուութեան այն մեթոդը, որով երեսային ուղիղը ուսուցանւում էին՝ սխալ գրածը կամ խօսեցածը ուղղացնել տալով—մտքաւ 1814 թ. Յէյնէնք անունով մանկավարժը: Բայց դա վերին աստիճանի սխալ վարմունք է. փոխանակ աշխատելու, որ երեսան իւր զգայարանքներով ներս ընդունէ, ըմբռնէ միայն ուղիղը, որով և կարող լինի իւր յիշողութեան մէջ կտրմել իրի ճիշտ պատկերը—տալ նորան սխալը, դա կը նշանակէ նորան մոլորացնել, նորան ուղիղ ճանապարհից խոտորեցնել, վասն զի չէ՞ որ երեսան այնքան հեշտութեամբ ու շուտով է ըմբռնում սխալը, որչափ և ուղիղը, չէ՞ որ նորա մտքի մէջ ծուռ պատկերը այնքան հեշտութեամբ կարող է տպաւորել, որչափ և ուղիղը:

Եյս դրութեան մէջն էր գործը, երբ Կարլ Ֆերդինանդ Բէյնէլը (1849 թ.) և Յակոբ Գրիմը (1863 մեծ դղողին բարձրացրին մայրենի լեզուի դասատուութեան ասպարիզի վերայ:

Բէկէրը մեծ ազգեցութիւն ունեցաւ ժողովրդական, իսկ Գրիմը բարձրագոյն դպրոցների վերայ: Բէկէրը ինքը ուսել էր բժշկութիւն և իբրև գործնական բժիշկ ապրում էր Օֆէնբախ քաղաքում: Իւր Փրանկֆուրտ ունեցած ծանօթների խնդրանք ընդունեց նոցա երեսաներին իւրեան երեսանների հետ միասին դաստիարակելու: Այսպէս սկսուեցաւ նորա մանկավարժական գործունէութիւնը, որ և շարժառիթ եղաւ նորա գերմանական լեզուի վերայ արած բազմաթիւ հետախուզութեանց: Նա գրեց բազմահատոր քերականութիւններ և շատ ուրիշ խորհրդածութիւններ ազգային լեզուի վերաբերութեամբ: Իւր բոլոր երկասիրութիւններով նա դիմում էր մի նպատակի, այն է՝ նա աշխատում էր քերականութիւնը հիմնաւորապէս կերպարանափոխել, իւրեան հիմն առնելով ոչ թէ լեզուի չեւեր, ինչպէս միւս քերականները, այլ Տրաքսի, Նշանադրութիւնը: Վեզուի ձևերը, ասում է նա, նախադասութեան մէջ գտնում են իւրեանց համար մի ընդհանուր միութեան կէտ միայն իւրեանց Բռնադատութիւն, իւրեանց Նշանադրութիւն: Նւ որովհետև քերականութիւնը սկսում է նախադասութեան մէջ արտայայտուած Տրաքսիի դիտողութիւնից կամ քննութիւնից, որովհետև լեզուի բոլոր ուրոյն ուրոյն ձևերը ծագւում ու կազմակերպւում են նախադասութիւնից, ուստի և նախադասութեան բոլոր մասուկը ներքին կապով միմեանց հետ սերտ կապուած են և միմեանց հետ գտնւում են մի կենդանի յարաբերութեան մէջ: Վեզուն ոչ այլ ինչ չէ, եթէ ոչ լոյս տեսած, աշխարհ եկած միտք, և երկոքեան էլ իսկապէս մի և նոյն բաներն են: Վեզուն ունի «երկու կողմն—մէկը, ներքին, միւր արտաքին: Նթէ ներքին կողմից նորա վերայ նայելու լինինք,—նա միտք է, իսկ եթէ նորա արտաքին կողմը աչքի առաջ ունենանք,—նա պէս պէս ձայների բազմութիւն է. առաջինը մենք կոչում ենք լեզուի պրոֆանանալ կողմը, իսկ երկրորդը հաշտ կողմը»: Բոլոր լեզուները թէ լեզու են, որովհետև նոցա մէջ դրօշմուած է մարդկային միտքը,» Մի քերականութիւն, որ իւրեան հիմն է առնում մտքերի ու գաղափարների առ միմեանս ունեցած յարաբերութիւնը նա կարող է լինել և պիտի լինի բոլոր լեզուների

քերականութիւն, որովհետեւ այդ յարաբերութիւնները բոլոր լեզուների մէջ մի և նոյնն են:» — Բէկէրի հեղինակութիւնքն ու դասագրքերը իւրեանց սրամիտ սկզբունքներովն ու պարզ ոճովն մեծ ընդունելութիւն գտան և շուտով տարածուեցան ամենուրեք: Ամբողջ լեզուն ընդունելով իբրեւ մտածութիւնից յառաջ եկած մի երևոյթ, նա իւր քերականութեան մէջ աշխատում էր մի առ մի ցոյց տալ, թէ ինչպէս լեզուի պէս պէս ձևերի մէջ դրօշմուած են մտքի պէս պէս յարաբերութիւնքը, ուրեմն՝ թէ ինչպէս է մարդկային մտքի տրամաբանութիւնը գտնուում իւր հակապատկերը մարդկային լեզուի մէջ: Ուստի և լեզուի ձևերի վերայ նա երեսնաներին ցոյց էր տալիս ու պարզում մտքի այս կամ այն գործողութիւնը, օրինակ՝ իրերի գործողութեանց, յատկութեանց գաղափարը, — տեսակի առ իւր սեռն ունեցած յարաբերութիւնքը, — տարածութեան, ժամանակի, պատճառի, ազդեցութեան, կարելիութեան, հարկաւորութեան գաղափարները և դոցանից ծագած դատողութեան զանազան կերպերը և այլն և այլն և այլն: «Լեզուն հասկանում են», ասում է Բէկէրը, «այն ժամանակ միայն, երբ հասկանում ու ըմբռնում են բառերի ու նոցա յարաբերութեանց նշանակութիւնը: Բայց դորանից առաւել ծանրակշիռ է լեզուի դարձուածների հասկանալը, օր. հոլովները, բայերի եղանակները, գործողութիւնը, բառերի խնդրաւորութիւնը, որոնց միջնորդութեամբ խօսելիս արտայայտուում են գաղափարների յարաբերութիւնքը. առաւել ևս դժուար է մտքի արտայայտութեան կերպերի ըմբռնելը: Իւր լեզուի վերայ ունեցած գաղափարը նա ուզում էր իրագործել յետագայ կերպովս. ծխական դպրոցներում մայրենի լեզուի դասատուութիւնը պիտի սկսուի զրուցադրական վարժութիւններով, որոնք մի և նոյն ժամանակ պիտի լինին նաև մտածութեան վարժութիւնք: Այստեղ ուսուցչի առաջնորդութեամբ աշակերտները պիտի այնքան յառաջանան, որ կարող լինին անջատել դատողութիւնը (Urtheil) գաղափարից (Vorstellung), իրի գաղափարը գործողութեան գաղափարից, անձը իրից և այլն: Նրբ որ աշակերտները ծխական դաստանը այդքան կը նախապատրաստուին, այն ժամանակը միջին

դասատներում կարելի կը լինի սկսել իսկապէս լեզուի դասա-
տուութիւնը, որ ոչ այլ ինչ չէր, եթէ ոչ լեզուի ձևերի ման-
րամասն ուսում տրամաբանական խորհրդածութիւններով հան-
դերձ: Նա դորանով աշխատում էր, որ երեխաները իւրեանց
մայրենի լեզուն ուսանելիս՝ առաւելապէս վարժուին ճշմո-
ւէան մէջ, որով և կարելի լինի ժողովրդին հասցնել մտաւոր
կազմութեան (Bildung) մի առաւել բարձր աստիճանի: Երկար
ժամանակ Բէկէրը և նորա հետեւողները տիրեցին ժողովրդա-
կան դպրոցներին—նոցա երկասիրած ձեռնարկները համարեա
առանց բացառութեան ընդունած էին ամենուրեք: Սակայն
լեզուի ձևերի վերայ չափազանց ուշադրութիւն դարձնելը քիչ
ստուղ բերաւ, որ և նախազուշակեցին այնպիսի սրատես ան-
ձինք, ինչպէս էին Ռէնչէն ու Ռիսկեր-էֆ: Սոքա պահանջում
էին, որ լեզուի դասատուութիւնը ժողովրդական դպրոցների
մէջ առաւել դործնական ուղղութիւն պիտի ունենայ, ուստի և
այդ քերականական գիտութիւնն ու լեզուի յօրինական (sys-
tematique) վարժութիւնքը պիտի չափից դուրս կրճատուին,
մի հայեացք, որ և փոքր առ փոքր ընդհանրացաւ մանկա-
վարժների մէջ:

Այս, Բէկէրը և նորա հետեւողները չափազանց շատ քերա-
կանութիւն մտցրին ժողովրդական դպրոցները, բայց շուտով
Յակոբ Վրիմը մի այնպիսի դըրդիւն բարձրացրաւ, որ քիչ էր
մնացել, որ քերականութիւնը բոլորովին հալածուի ժողովրդա-
կան դպրոցներից: 1842 թ. Վրիմը լոյս ընծայեց իւր գերմա-
ներէն քերականութեան առաջին հատորը: Նորա այդ երկասի-
րութեան յառաջաբանի մէջ գտնւում են այնպիսի մտքեր,
որոնք անյանդիման կերպով ներկայացնում են մեզ նորա և
նորայինների մայրենի լեզուի դասատուութեան վերայ ունեցած
հայեացքը: «Այն ժամանակից», այսպէս է սկսում նա իւր յա-
ռաջաբանը, «երբ սկսեցին քերականութիւն մշակել գերմանացւոց
լեզուն, այդօրինակ գրեմնք շատ լոյս տեսան, որոնց թիւը,—
որ արդէն մինչև Ադէլունգի երկասիրութիւնների լոյս տեսնելը
բաւականին նշանաւոր էր,—սոցա յերևան գալուց յետոյ մինչև
այսօր շատ և շատ բազմապատկուեցաւ: Նւ որովհետև ես չու-

զեմ ինձ այդ հեղինակների թւում դասել, այլ ես ուզում եմ նոցա շարքից բոլորովին դուրս գալ, ուստի ես նախապէս պիտի բացադրեմ, թէ ինչու եմ ես մերժելի, անգամ՝ անմիտ համարում գերմաներէն քերականութեանց զաղափարն ու կերպը ձեռք,—այն քերականութեանց, որոնք յերևան եկան մեր դարու վերջին կիսումը և մեծ ընդունելութիւն գտան: Փոքր առ փոքր սովորութիւն դարձաւ բոլոր դպրոցների մէջ ուսուցանել այդ գրքերով և մինչև անգամ հասակն առած մարդկանց էլ էին խորհուրդ տալիս դիմել այդ գրքերին իւրեանց լեզուն մշակելու և զարգացնելու նպատակով,—անասելի՜ իմաստակութիւն, որ հազիւ թէ կարելի լինէր մի յարութիւն առած յոյնի կամ հռոմէացեցու հասկանալի կացուցանել:» «Եթէ ուշի ուշով քննելու լինինք, այն ժամանակը շուտով ակնյայտնի կերևայ այն գաղանի փնասը, որ պատճառուում է այդօրինակ դաստուութիւնը,—ինչպէս և առհասարակ ամեն աւելորդ բան: Ես պնդելով ասում եմ, որ այդ կերպով երեխաների խօսելու ձրից (բանականութեան) ազատ զարգանալը խանգարուում է. ժխտում է և ըստ արժանւոյն չի գնահատուում բնութեան այդ մեծ գործը, բնութեան, որ մեզ շնորհում է խօսքը (լեզուն) մեր մօր կաթի հետ և ցանկանում, որ նա ոյժ և զօրութիւն առնէ հայրենի տանիքի տակ: Ահգուն, որպէս և ամեն բնական ու բարոյական բան, մի աննկատելի, անըմբոնելի գաղտնիք է, որ արմատանում է մեր մէջ արդէն մատաղ հասակում և մեր խօսքի գործարանը (լեզուն) ընդունակ է լինում մեր ազգային լեզուին յատուկ հնչիւններին, հոլովներին, դարձուածներին, նրբութեանց ու կոպտութեանց. ահա այս ազդեցութեանց վերայ է հիմնւում և այն անջնջելի, անձկայրեաց զգացողութիւնը, որ մեզանից ամեն մէկը զգում է, երբ օտար աշխարհում նորա ականջին դաչում է իւր մայրենի լեզուի հնչիւնները:» «Ո՛վ է կարող այժմ հաւատալ, որ այսօրն խոր արմատ բռնած, բնական օրէնքներով աճող բանականութեան (խօսելու ձրից) զարգացումը կարելի է յառաջ կամ յետ մղել. վերացական և ո՛չ դիւրըմբռնելի կանոններով, որոնք հազորդում է ուսուցիչը. և ո՞վ չի խղճալ այդ երեխաներին, որոնք, չնայելով իւրեանց

Հասակին, քերականորէն բոլորովին ուղիղ են խօսում: Հարց-
րեցէք Ճմարտ բանաստեղծին, այն բանաստեղծին, որ իշխում
է լեզուի նիւթի, ոգւոյ և կանոնների վերայ բոլորովին այլա-
պէս: քան թէ ինչպէս որ հասկանում են քերականութիւն ու
բառգրքեր յօրինողները, — հարցրէք նորանից, թէ նա մի բան
սովորե՞լ է արդեօք Ադէլունդից և կամ թէ նա երբ և իցէ
ա՛յն է ձգել նորա երկասիրութեան վերայ: Ամեն մի հասարակ
դիւզացի սորանից 600 տարի առաջ հանապազօրեայ վարժու-
թեանց միջնորդութեամբ գիտէր գերմանական լեզուի այնպիսի
նրբութիւններ ու կատարելութիւններ, որոնք մեր այժմեան
ուսուցիչներից հռչակաւորներին անգամ երազի մէջ չեն երեւ-
ցած. մի որ և իցէ Էշէնբախի, Աուէյի քերթուածների մէջ,
որոնք բոլորովին ոչինչ չէին լսած — ո՛չ հոլովմունքների և ո՛չ
խոնարհմունքների վերայ, և որոնք գուցէ չգիտէին ո՛չ գրել,
ո՛չ էլ կարդալ, այնպիսի ճշտութիւն է պահպանում դարձ-
ւածների և զոյականների ու բայերի գործածութեանց մէջ, որ
մենք այժմ ստիպուած ենք գիտնական հետախուզութեանց
միջնորդութեամբ կրկին գտնել ու սակաւ առ սակաւ պարզել:»
«Եթէ ենթադրելու լինինք անգամ, որ ինձ, գուցէ, չյաջողուե-
ցաւ մեզ հասած յիշատակարաններով ճշտութեամբ ներկա-
յանել մեր մայրենի լեզուի նախնի վիճակն ու առանձնութիւնքը,
այնուամենայնիւ ես չեմ տարակուսում, որ իմ արած քիչս շատ
շատ է մինչև այժմ հնձարած կանոնների անպիտանութիւնը
տկնյանդիման կացուցանելու: Բացի դորանից թէ այդ քերակա-
նութիւնները խաբեբայութիւն ու մոլորութիւն են, դա արդէն
ապացուցուած պիտի համարուի եթէ չմոռանանք, թէ նոքա
մեր դպրոցներումը ինչ պառնակներ են բերել:» «Եւրաքանչիւր
գերմանացի, որ լաւ թէ վատ գիտէ իւր սայրենի լեզուն, այ-
սինքն՝ առանց ուսանելու. կարող է, ինչպէս ասում է մի գաղ-
ղեացի, իւրեան համարձակ համարել մի ինքնուրոյն կենդանի
քերականութիւն և բաց մերժել բոլոր գրամարտիկոսների կա-
նոնները:» Ուրեմն՝ ոչինչ մայրենի լեզուի քերականութիւն հար-
կաւոր չէ — ո՛չ դպրոցների, ո՛չ էլ տան համար. հարկաւոր չէ
լեզուի ամենահասարակ տարրերի ծրագիրն անգամ, որոնցից

ամեն մէկը այժմեան ձեւը ստանալուց առաջ կար և մնար մի անշափ հնութեան մէջ: Ուստի և մայրենի լեզուի քերականութեան ուսումը պիտի լինի լոկ և միմիայն դանական, այն է՝ կամ փիլիսոփայական, կամ քննադատական և կամ պատմական:

Գրիմի այդ խօսքերը այնպիսի ներգործութիւն ունեցան, որ այստեղ այնտեղ երևեցան գիտնականներ, որոնք պնդում էին, թէ մայրենի լեզուի քերականութիւնը հարկաւոր է բոլորովին հանել դասատուութեան առարկաների թուից: Սակայն Գրիմը իւր քերականութիւնը երկրորդ անգամ 1822 թ. տպագրելիս աճապարեց նոցա առաջն ունել, ասելով որ՝ ճես դաստուում էի գերմանացւոց լեզուի ուսուցիչների ծուռ դատողութեան և մայրենի լեզուի ուսման իբրև հիմն ծառայող դասագրքերի անպիտանութեան վերայ, այլ թէ՛ բանական կերպով (vernünftige Anwendung) կարելի է դործ դնել գերմաներէն քերականութիւնը, ես դորա դէմ ասելիք չունիմ:— Թէ Գրիմը անհոգի վարժապետների դէմ ունեցած անհնարին բարկութիւնից ինքը իւր ենթադրութեանց մի չափ ու սահման դնել չկարողացաւ, դա ակնյայտնի է: Սակայն միանգամ սկսուած բանակուիւր երկար ժամանակ դատար չտուաւ: Քերականութեան հակառակորդները բոլորովին ուզում էին հալածել դպրոցներից նորա դասատուութիւնը և բացի Գրիմի ասածներից, յառաջ էին բերում նա մանաւանդ այս հանգամանքը. որ քերականութիւնը յանշափս գրգռելով երեխաների մատաղ միտքն ու հոգին՝ ծամանակից առաջ մտախորհութիւն (Refleqion) և վերացականութիւն (Abstraction) են պահանջում նոցանից, որով և երեխաները դառնում են վարկպարազի, ժամանակից առաջ հասած, անձնապատտան ու ժպիրհ: Իբրև լեզու կազմակերպող միջոց՝ քերականութեան հակառակորդները ընդունում էին միայն և եթ յօրնալն ու նմանութիւնը: Ընթերցանութեան գիրքն ու սուսուցչի կենդանի խօսքը աշակերտներին համար պիտի լինէին օրինակ, և նոքա իւրեանց պիտեսպահանացնեն մայրենի լեզուն բոլորովին գործնական կերպով, այն է՝ մտադրութեամբ լսելով, ուշադրութեամբ կարդար լով, արտագրելով, բերան սերտելով և նմանուելով:— Առիւի

քանի գնում սաստկանում էր. կարծես անկարելի էր երևում մի որ և է յաջող ելքի հասնելը: Այս և այն կողմը միմեանց լսել չէին ուզում և շարունակում էին իւրեանց գործը: Մի ուսուցիչ, որ սորանից մօտ յիսուն տարի առաջ ուսանում էր մի դպրոցում, այսպէս է նկարագրում այն ժամանակուայ քերականութեան դաստուութիւնը: Վերջ որ նախակրթարանից, ուր մեզ հետ պարապում էր Պետալոնի աշակերտներից մէկը զիտողական ուսմամբ, անցանք առաջին դաստուոնը, մենք դեռ ևս ինը—տասը տարեկան երեխաներ էինք: Մեր նոր ուսուցչի առաջին ընկած էր մի տպած գիրք, նա մեզ հաղորդեց թէ ինչ է իսկապէս լեզուն ու խօսքը, ինչ պիտի հասկանանք քերականութիւն ասելով և թէ նա քանի մասերի է բաժանուում: Սորանից յետոյ նա սահմանեց յետագայ գաղափարներս —մասունք բանի, շարադրութիւն բանի, ուղղագրութիւն, առողանութիւն, արոհութիւն և այլն և այլն: «Վ հարկէ մենք չէինք կարող ենթադրել, որ մեր գլխումը ոչինչ չմնաց և որ մենք բոլորեքեանքս էլ բթամիտ գլուխներ ենք եղել, որովհետև մեր առաջուան ուսուցչին մենք շատ խելօք պատասխաններ էինք տալիս: Այնուամենայնիւ փոթորիկը անցաւ: Յաջորդ դասերին մենք սկսեցինք հօլովել, ածականը բաղդատական ու գերադրական աստիճաններում գնել, խոնարհել և այլն: Մենք բոլորովին չէինք հասկանում թէ ինչո՞ւ. այնուամենայնիւ մենք անգործ չէինք նստած մեր յիշողութիւնն ու ձայնի գործարանները միշտ գործողութեան մէջ էին: Մի միայնակ գործնական վարժութիւնն այն էր, որ մենք ամբողջ նախագասութիւններ էինք խոնարհում, և երբ որ մենք օրինակի համար՝ ամեն ժամանակում և ամեն եղանակներով ամորթել էինք տալիս մնալաճառին իւր եզանը», այն ժամանակը վերջանում էր մեր ուսուցչի վարդապետական իմաստութիւնն ու մեր տանջանքը: Դուրսն ենք ու սրտերնիս դատարկ դուրս էինք գալիս այն անդից և հազար ու մի յիմարութիւններով աշխատում էինք վարձատրել մեր վաստակը: Մեր յառաջագիմութեան նշանները այնուհետև ուրիշ կերպարանք ստացան. ոչ մեր վարքն էր

գովուում, ոչ էլ մեր ջանասիրութիւնը. մենք բոլորովին ուրիշ տղաներ էինք դարձել:»—Այսօրինակ վարմանց դէմ հարկաւոր է յիշեցնել, որ երեխաների լեզուն նոցա մայրենի լեզուն է, որ նոքա արդէն ընտելացած են ձևերի հետ կապել և դադարեցնելը, ուստի և հարկաւորութիւն չկայ, որ նոքա իւրեանց լեզուի հետ վարուին իբրև մի այլազգի: Գաղափարները երեխային երբէք չեն հանդիպում իբրև հոլովուող կամ խոնարհող բառեր. երեխան երբէք տախիթ չի ունենում առանձին առանձին ձևերի վերայ մտածել մի որ և է միտք արտայայտելու համար:

Դիստէրֆէլդ առաջինն էր, որ դուրս եկաւ և յաջողութեամբ պատերազմեց այդ լափնաւան մեթոդի դէմ: 1830 թուականին նա լոյս ընծայեց իւր գործնական ուսումն մայրենի լեզուի դասագիրքը: Այստեղ աչքի առաջ ունենալով, որ կեանքը պահանջում է առաւել գործնական հմտութիւն, քան տեսական գիտութիւն, Դիստէրֆէլդ առանձին նշանակութիւն տուաւ գործնական վարժութիւններին: Նորա ձեռնակրի հարկէ չէր կարելի գիտութեան չափով չափել, վտան զի հեղինակը երկասիրելիս աչքի առաջ է ունեցել միայն և եթ տարրական ուսման վարդապետութեան (didactie) պահանջները: Ամենուրեք սկիզբն առնելով դիտողութիւնից՝ նա լեզուի կանոնները ծագեցնել էր տալիս յառաջ բերած օրինակներից, այնպէս որ երեխայոց ինքնագործութիւնը երբէք չէր ճնշուում: —Սակայն այս ինքնագործութիւնը Դիստէրֆէլդի աշակերտները միակողմանի հասկացան և նոցանից մի քանիսի ձեռի տակ մեքենայական կերպարանք ստացաւ: Վասն զի եթէ երեխաները այսօրինակ նախադասութիւններից՝ «աշակերտը նամակ գրեց» և այլն, սակաւ առ սակաւ ընդլայնացնելով պիտի կադմէին: —Մտադիր ու ջանասէր աշակերտը երէկ այստեղ առանց երկար մտածելու շուտով մի նամակ գրեց իւր հօրը» — 2^o որ դորանից շատ քիչ կրթողական ազդեցութիւն էր կարելի սպասել: 2^o որ այդօրինակ պարզ ու մերկ նախադասութիւնները՝ առանց մի որ և է ներքին հարկաւորութեան՝ ընդլայնացնել—

կը նշանակէ լեզուի ձևերի հետ խաղալ, որ և ոչինչ կենսական արգիւնք բերել չէր կարող: Բայց դա երկար չտևեց: Օրօ Շուշը հաստատեց այդ մեթոդի անբնական լինելը մատնանիշ առնելով այն հանգամանքի վերայ, որ բառը ոչ այլ ինչ չէ, եթէ ոչ «յ» փորձի, «յ» իրի որոշ կերպով դրօշմուած պատկերն ու ձևը, որ արդէն զխտութիւն է դարձել: որ և ուրեմն՝ հարկաւոր է սկիզբն առնել ոչ թէ բառերից, այլ իրերից, և որ այս իրականը, այն է՝ ուսանելի նիւթը, ամենից լու կարելի է գտնել երեխաների ընթերցարանների մէջ: Պարզ նախադասութիւնից ընդարձակեալ նախադասութիւն շինելը կը նշանակէ, Շուշի կարծիքով, երեխաների միտքը կարթերով ձգձգել, վստան կենսաբան այդօրինակ երևոյթներին ամենեւին տեղիք չի տալիս: Այդպէս վարուել կարելի էր գուցէ մի որ և օտար լեզուի հետ, որովհետև այստեղ գլխաւոր բանը լեզուի ձևերի վերայ տիրելն է. իսկ մայրենի լեզուի այդ կերպով ուսուցանելը մի անկենդան գործ է, որ երեխաներին ամենեւին չի կարող տալ հոգւոյ ու մտքի արթնութիւն: Շատ հասկանալի է, որ Շուշը մեծ իրաւունք ունէր պահանջելով, որ վարժութեանց յօրինակարարը (system) հարկաւոր է վերցնել աշակերտների հոգուց և ոչ թէ մի որ և է քերականութեան ցանկից: Սակայն Շուշի այն համոզմունքը, թէ քերականութիւնը աշակերտների համար ոչ այլ ինչ չէ, եթէ ոչ Պրոկրուստէսի անկողին (1) դա չափազանցութիւն էր: Բայց այնուամենայնիւ դորա հետեանքն այն եղաւ, որ շուտով սկսեցին ամենուստեք ձայներ լսուել: Ոչինչ և ոչինչ հարկաւորութիւն չկայ քերականութիւնից ա-

(1) Պրոկրուստէսը Աֆրիկայի մի չար ուրիշ, որ օտարականներին տաժանելի կերպով տանջում էր: Ամէ նորա երկայնաճառակ էին լինում, նա նորանց դնում էր մի կարծ անկողնի (մահճակալ) վերայ եւ նորա ոտները կտրում. բայց եթէ կարճաճառակներ էին ընկնում նորա ձեռք, նա նորանց դնում էր մի երկայն անկողնի վերայ եւ կտրում սայերով երկայնացնում նորանց: Այստեղից եւ Պրոկրուստէսի անկողին—նշանակում է՝ մի գործարան կամ մի վարժունք, որով իրին բռնապետիկ կերպով մի նոր ձեւ է տրւում:

դանձին դասատուութեան առարկայ չենել. նա պիտի միանայ ընթերցարանի հետ. (2): Այդ մտքի նախաճնողն էր Կէշէր—ը որ ժակօտոյին հետեւելով դեռ ևս 1835 թուականին էր պահանջում քերականութեան դասատուութիւնը հիմնել ընտիր հատուածների վերայ, որոնք պիտի ընտրուած լինէին այնպէս, որ երեխաները յարմարաւոր նիւթ ստանային քերականութեան կանոնները ինքնագոյ կերպով նոցանից ծագեցնելու: Բայց առանց քերականութեան ի՞նչպէս էին ուսուցանում միմիայն ընթերցարանով: Նոքա տալիս էին երեխաներին արձակ կամ չափաւոր հատուածներ: Յօդուածը կարդալուց յետոյ հարցմունքներ էր առաջարկում բովանդակութիւնը պարզելու և ճիշտ ըմբռնելու նպատակով: Յետոյ սկսւում էր նոյն յօդուածի քերականական լուծմունքը, որ շարունակւում էր օրերով, շաբաթներով և մինչև անգամ ամիսներով: Եւ մի՞թէ երեխաները չէին զգալ, որ այդ յօդուածը ամենեւին այդ նպատակով չէ գրուած. մի՞թէ՞ այդօրինակ դտսերը նոցա չէր տաղտկացնել, չէր ձանձրացնիլ. մի՞թէ՞ երեխան ապագայում կարող էր ուրախութեամբ յիշել մի յօդուած, որի վերայ նա շաբաթներով կամ ամիսներով տանջուել է. կամ թէ՞ մի ժամուան ընթացքում քերականութեան ամեն ճիւղերի վերայ խօսելը ի՞նչ արդիւնք կարող էր տալ: Ի վերջոյ այսպէս վարուելով անկարելի էր մտածել մի որ և է աստիճանաւ՝ հեշտից դէպի դժուարագոյնը յառաջ ընթացող դասատուութեան վերայ, և բացի դորանից մեծ դժուարութիւններ կը յառաջանային տարուան վերջին այդ ցան ու ցիր եղած նիւթերից մի ամբողջութիւն կազմելու: Այդ էր ահա պատճառը, որ ստիպուեցան մի ուրիշ ճանապարհ որոնելու: Եւ այդ դժուարութիւնքը միջից բառնալու նպատակով այժմ ոմանք աշխատում են ցոյց տալ թէ ինչ-

(2) Քերականութեան դասատուութեան հարցը մենք մի օր ասուել մասնրամասն կը քննենք նորա պատմական կողմից: Այժմ մենք շատանում ենք միայն մի համառօտ ծրագրութեամբ

պէս է կարելի քերականութեան դասատուութիւնը միացնել ընթերցարանի հետ՝ վերցնելով նորանից ոչ թէ ամբողջ յօդաւածներ, այլ այնպիսի նախադասութիւններ կամ ձևեր, որոնք կարգաւ յոռաջ գալով՝ կազմում են դասախօսութեան հիմն (կէր)։ Իսկ ոմանք քերականութիւնը առանձին դասախօսութեան առարկայ չինելով՝ աշխատում են—դասատուութիւնը առուել կատարեալ, պորճնական ու արդիւնաբեր առնելու համար—ընթերցարանի յօդուածները չինել վարժութեանց կենտրոն։ Այստեղ ի հարկէ ընթերցարանը չի դառնում քերականական ուսման կենտրոն, ինչպէս որ է առաջին դիպուածումը, այլ երևում է միայն իրրեւ մի պատշաճաւոր նեցուկ։ Մեր հայոց դպրոցներում առաջին կերպի (կէր) դասատուութիւնը բոլորովին անիրագործելի է։ Նախ՝ որովհետեւ մեր ընթերցարանների հեղինակները քերականութիւնը Բոլորովին աչքից բարձի թողի են արած—ամեն մի քայլում ուղղադրական սխալներ, տմեն մի քայլում օտարազգի ոճեր, ասացուածներ, դարձուածներ, առաւծներ և այլն և այլն, ամեն մի քայլում հոլովների, բարդութեանց, խոնարհմանց, շարադասութեան սխալներ—մի խօսքով՝ ամբողջ գիրքը ծայրէ ի ծայր սխալներով լեցւած։ Եթէ մի որ և է Ներուպացի գիտնական վերցնելու լինէր մեր այժմեան ընթերցարանները և կամենար Հայոց լեզուի վերայ նոցանից իւրեան համար մի գաղափար կազմել—նա կը սարսափէր, նա Հայոց լեզուն մի ստրուկ, կենդանութիւնից զեկուած, զժգոյն տձև մի բան կը համարէր, որովհետեւ նա շատ քիչ տեղ պիտի պատահէր Հային յատուկ խօսակցութեան կամ մտածութեան ձևերի։ Սակայն այստեղ տեղը չէ քննել մեր ընթերցարանները, դա թողնենք մի ուրիշ ժամանակի։ Մեր ընթերցարանների հեղինակները մոռացել են, որ լեզուի ձևերի, գեղեցկութեանց, ոճերի ուղղագրութեան, գլխաւոր հիմք պիտի լինի ընթերցարանը, որ երեխան ուղիղը, գեղեցիկը ըմբռնում է միայն և եթ իւր ականջներովն ու աչքերով։ Եթէ մեր ուսուցիչներն էլ են այնպէս խօսում, ինչպէս որ մեր ընթերցարանները, այն ժամանակը լեզուի մշակութեան համար շատ քիչ

մխիթարական բան է կարելի ական ունել մեր դպրոցներից... Երկրորդ՝ թէ մեր ընթերցարաններն էլ շատ գեղեցիկ կազմուած լինէին, այնուամենայնիւ հազիւ թէ մեր ուսուցիչները կարող լինէին նորա հետ վարուիլ այնպէս, ինչպէս հարկն է. այստեղ առաւել մեծ հմտութիւն է պահանջուում, քան թէ մի որ և է ուրիշ դիպուածում: Ուրեմն՝ գործին փոքր ինչ մխիթարական կերպարանք տալու համար, մեր դպրոցներին մնում է գնալ այն ճանապարհով, որով և գնում են Եւրոպացւոց դպրոցների մեծագոյն մասը—այն է՝ քերականութիւնը իբրեւ առանձին դասատուութեան առարկայ շինելով, իսկ ընթերցարանը ծառայեցնելով իբրեւ վարժութեանց կենտրոն:—

Այժմ մասնաւոր ենք մեր խօսքը և կանգ առնենք այս հարցի վերայ թէ՛

Ի՞նչպէս պէտք է ուսուցանուի քերական-

ութիւնը:

Այդ հարցմունքին պատասխանելու համար, նախ և առաջ հարկաւոր է պարզել, թէ ի՞նչ պիտի լինի տարրական քերականութեան դասատուութեան նպատակն ու նիւթը:

Փիլիսոփայական կամ տրամաբանական քերականութեան ժողովրդական դպրոցների մէջ մտցնելու սկզբնապատճառն էին, ինչպէս վերեւ տեսանք, Բէկէրի ինքն ըստ ինքեան հոյակապ երկասիրութիւնքը: Նա լեզուն ընդունում էր իբրեւ մի ամբողջութիւն, որ բնածին օրէնքներով ծագւում է մարդոյս հոգւոյ էութիւնից: Լեզուի պէս պէս ձևերը, նորա կարծիքով, պիտի լինին այն բանալիքը, որով մաքի գործողութիւնքը կարելի է բանալ ու ականդիրման կացուցանել աշակերտների աչքի առաջին, ուստի և լեզուի դասատուութեամբ աշակերտները պիտի շարունակարար վարժուէին զիտել ու գտնել այն յարաբերու-

Թիւնքը, որոնցով հոգին անջատում է գաղափարները միմեանցից, և այն օրէնքները, որոնցով հոգին իւր մտածութեանց ու գաղափարութեանց մէջ կապում է այդ գաղափարները միմեանց հետ — Սակայն լեզուի ձևերը կարող են լինել ոչ թէ միայն արամաբանական կամ փիլիսոփայական խորհրդածութեանց նպատակ, այլ և որ աշակերտները նոցա հետ ծանօթանալով ընդունակ դառնան լեզուի պէս պէս ձևերով ներկայացրած մի միտք հեշտութեամբ ու ճշտութեամբ ըմբռնել և իւրեանց մտքի կամ հոգւոյ մէջ եղածը կանոնաւոր կերպով արտայայտել: Ուստի և դասաւարտութիւնը պիտի աւանդէ աշակերտներին այդօրինակ տեղեկութիւններ, նա պիտի պարզէ, մեկնէ ձևերի նշանակութիւնը, նոցա զանազան կազմակերպութիւնքը և այլն և այլն, բայց նա երեխաներին պիտի նաև տէր ընէ այդ ձևերի վերայ այնպէս, որ նոքա կարող լինին կանոնաւոր կերպով գործ դնել լեզուն: Այո, քերականութեան առարկան ժողովրդական դպրոցների մէջ պիտի լինի լեզուի ձևերը, բայց նորա դասաւարտութեան նպատակը այն չպիտի լինի, որ աշակերտները արամաբանութիւն սովորեն, այլ այն, որ նոքա մի կողմից ընտելանան ճշտութեամբ ըմբռնել և հասկանալ իւրեանց կարգացածն ու լսածը, միև կողմից՝ որ նոքա ընտելանան կանոնաւոր կերպով արտայայտել իւրեանց միտքը թէ՛ գրաւոր և թէ՛ բերանացի:

Թէև Իրիմի հետեւողները ժողովրդական դպրոցների մէջ քերականութեան անունը լսել անգամ չէին ուզում, թէև շատ գրեցին, շատ վիճեցին, սակայն վերջ 'ի վերջոյ եկան այս եզրակացութեան, որ ժողովրդական դպրոցները առանց քերականութեան իւրեանց խնդիրքը գլուխ հանել չեն կարող, որ նա, ով որ ուզում է իւր միտքը գրի անցնել, նա պիտի ծանօթ լինի լեզուի կանոնների հետ, ով որ ուզում է լեզուի մէջ այնքան յառաջանալ, որ կարող լինի մի որ և է յօդուած կամ շարադրութիւն գրաւոր կերպով ներկայացնել, նա քերականութեան միջնորդութեամբ իւր դէպի լեզուն ունեցած անորոշ զգացողութիւնքը պիտի բարձրացնէ հասցնէ լեզուի գիտութեան: Բայի դորանից ուղղագրութեան զխաւոր հիմն է քերականութիւնը, որովհետև թէև երեխաները սեպհակա-

նում են ուղղագրութիւնը մասամբ նմանուելով ու ընտելանալով, այնուամենայնիւ նա է կարող միայն հաստատուն, անկասկած, վստահ կերպով երաշխաւոր լինել իւր գրածի ուղղութեան, ով որ գիտէ, տեղեակ է և այն կանոններին, որոնց վերայ հիմնուած է լեզուի ուղիղ գործածութիւնը: Եւ այդ կանոնները նորան կարող է աւանդել միայն քերականութիւնը: Ուրեմն եթէ Բէկէրականները բանը հասցրին իմաստութեան քերականութեան դասատուութիւնը կենտրոնացնելով միայն և եթէ Էլեերի մէջ, այս էլ պիտի ասենք, որ Գրիմակաների պահանջը չափազանցութեան հասաւ:

Բայց ժողովրդական դպոցը չի կարող իւրեան իբրեւ դասատուութեան առարկայ առնել նաև ուսումնարանների համար նշանակուած-գիտական քերականութիւնը. նա առաւելագոյն պիտի շատանայ բաականաչափ ու նպատակայարմար քերականական վարժութիւններով: Ահա այս էր և շատ գիտնականների մոլորութեան զխտորազոյն պատճառը, որ նոքա մերժելով այդ հանգամանքը, թէ քերականութիւնը ժողովրդական դպրոցներում բոլորովին ուրիշ դեր պիտի կատարէ, ուրիշ նշանակութիւն պիտի ունենայ, քան թէ բարձրագոյն դպրոցների մէջ, շատ տարիներ իզուր աշխատեցան: Ժողովրդական դպրոցներում քերականութիւնը երբեք չպիտի կազմէ դասարանական նպատակ, այլ նա է և պիտի լինի լինի միայն թէ չնայ նպատակին, այն է՝ միջոց գրական լեզուն ճշտութեամբ հասկանալու և նորա վերայ տէր լինելու: Այս հիման վերայ և տարրական ուսուցիչը իւր փառքն ու պարծանքը պիտի որոնէ ոչ թէ նորա մէջ, որ երեսնաները գիտեն լեզուի քերականական կանոնները և իւրեանց մատնների վերայ կարող են թուել բոլոր քերականական նորութիւնները, այլ նրա մէջ, որ նոքա լեզուի կանոնները ուղիղ հասկանալու և ճշտութեամբ գործ դնելու: Ուստի և հարկաւոր է քերականական դասատուութիւնից զուրս հանել այն, ինչ որ ուղիղ չի ծառայում այդ նպատակին, վասն զի եթէ քերականութիւնը չի օգնում գրական լեզուի ուղիղ հաստատութեան ու ճիշտ կիրառութեան, եթէ նա չի զտում, չի հարթում ու չի

ողորկում ընդհանուր դասատուութիւնից ժողովուած լեզուի պաշարը և կամ չի բարձրացնում լեզուի արծարծուած զգացողութիւնը մինչի կատարեալ զիտութեան, նա այնուհետեւ ոչինչ և ոչինչ արժէք չունի: Նա օգտակէտ է ու արժէք ունի միայն այն ժամանակ, երբ նա ոչ թէ փքուած բառերով ու խորթին բացատրութիւններով, այլ հեշտ ու պարզ կերպով պարզում լուսաւորում է երեխաների լեզուն, նոցա խրատ ու կանոններ է տալիս թէ ինչպէս այսինչ կամ այնինչ զիպուածում պիտի ուղիղ խօսել կամ գրել, և երբ նա, իբրեւ միջոց լեզուի նպատակին հասնելու, իւր կազմակերպող զօրութիւնը գործ է զնում բոլորովին գործնական կերպով, այն է՝ երբ նա հոգում է, որ աշակերտները լեզուի կանոնները ծագեցնեն հետեւեցնեն: Կենդանի լեզուից, կենդանի կերպով ըմբռնեն, գործադրեն, վարժուին այնքան, մինչև որ կատարելապէս սեպհականեցնեն իւրեանց: Առանց բերանացի և նա մանաւանդ առանց գրաւոր բաժանի, մինչի կատարեալ ու հասարակական գիտութեան հասցնող վարժութեան, ժողովրդական դպրոցներում քերականութեան դասատուութիւնը չի հասնիլ իւր նպատակին: Ժողովրդական դպրոցներում բանը այն չէ, որ երեխաները իմանան քերականական կանոնները, այլ այն, որ նոքա կարողանան նոր գրական լեզուն բերանացի և նա մանաւանդ գրաւոր կերպով գործ դրել առանց սխալների, այսինքն՝ ճշտութեամբ: Ուստի և պարզ է, որ իւրաքանչիւր գերաւորական դաս պիտի ընէ մէկ նոյն ժամանակ նաև գրութեան վարժութիւն:

Ժողովրդական դպրոցի քերականութիւնը բարձր ուսումնարանների քերականութիւնից անջատուած է ոչ թէ միայն իւր նպատակովը, այլ և իւր նիւթովը: Գիտնական քերականութիւնը աճող լեզուն է վերցնում իւրեան ուսումնասիրութեան առարկայ, մինչդեռ ժողովրդական դպրոցի տարրական քերականութիւնը իւրեան իբրեւ ուսումնասիրութեան առարկայ կարող է վերցնել ամբողջ լեզուի միայն այն մասը, որ աշակերտը հայթհայթել է ընդհանուր դասատուութեան միջնորդութեամբ: Այս հանգամանքը, որ երեխաները չգիտեն լեզուն իւր բոլոր աճողութեամբ, և որ դասատուութիւնը յաջողութեամբ յառաջ

տանելու համար հարկաւոր է լեզուի վերայ մտածել տալուց առաջ, փոքր ինչ հասունացնել հմտացնել աշակերտներին լեզուի մէջ—այս հանգամանքը արդէն որոշում է, որ քերականութեան նիւթը ընտրելիս հարկաւոր է շատանալ միայն նորանով, ինչ որ անհրաժեշտ հարկաւոր է և բացի դորանից պահանջում է, որ քերականութեան դասատուութիւնը լինի առաւել զործնական, քան թէ տեսական, որ հարկաւոր է բացէ 'ի բաց հրաժարուիլ յիշողութիւնը ծանրաբեռնող անպէտք ու սնոտի իրերից, ամեն չոր ու ցամաք կանոններից, ամեն անպտուղ տեսական վարդապետութիւններից և ամեն մասնաղիտական նկատողութիւններից: Ամենայն ինչ հարկաւոր է քաղել հանել լեզուի պաշարի այն թարմ աղբիւրից, որ երեխան արդէն հայթհայթած ունի իւր մէջ, վասն զի միայն այն միջոցն է կարելի պարզել ու արմատացնել այն, ինչ որ արդէն հայթհայթած է, նախապատրաստել այն, ինչ որ պիտի հայթհայթուի և երեխային առաւել ու առաւել կրթել, որ նա մայրենի լեզուն պարզ հասկանայ և հմտութեամբ գործ դնէ:

Ժողովրդական դպրոցների տարրական քերականութիւնը ենթագրելով, որ երեխաները պիտի սեպհականեն իւրեանց միայն լեզուի մի մասը, գիտնական քերականութիւնից ի վերջոյ բոլորովին անջատուում է իւր մէջուրէ: Գիտնականների համար նշանակուած դպրոցը քերականութեան ուսումնական քաղմէլիս աչքի առաջ է ունենում առանձին նիւթը—կամ ուսման առարկան (object), նա ունի իւրեան համար մի որոշեալ յօրինակարգ (system), որ բղխում է մի ընդհանուր ու վերացեալ սկզբունքից, ուսման դիտակի (ուսանելի նիւթի) բնութիւնից: Այլ է ժողովրդական դպրոցի ուղղութիւնը: Նա կանոնաւորում կարգաւորում է նիւթը ոչ թէ գիտութեան դիտական (objectiv) հայեցումաձևով, այսինքն նիւթի բնութեան համեմատ, այլ աչքի առաջ ունենալով միայն և եթ դասատուութեան էսուբեյան (subject), այսինքն՝ երեխային, նորա լեզուի հարստութիւնը, բառերի ու նախադասութեանց պաշարը: Ինչ որ երեխան արդէն ունի, նա պիտի դառնայ գիտութիւն նորա մէջ, ինչ որ չունի, նա պիտի հաղորդուի նորան զուցատրա-

կան վարժութեանց միջնորդութեամբ: Ժողովրդական դպրոցը քերականական դաստառութիւնը երբէք չպիտի սկսէ հնչեւնելից, հօլովներէից կամ որ և է մեռած ու անկենդան ձևերից: Ամենուրեք նա պիտի սկիզբն առնէ կենդանի լեզուից, ամենապարզ նախադասութիւններից և այստեղից փոքր առ փոքր յառաջ ընթանայ դէպի ընդարձակեալ ու բազմաբաղադրեալ նախադասութիւնները: Քերականութիւնը միշտ և հանապազ պիտի յառաջ ածուի, հանուի լեզուից և ոչ երբէք լեզուն քերականութիւնից. միշտ բովանդակութիւնը պիտի լինի ամենազիւտաւորը, վասն զի բովանդակութիւնը ձևի հայրն է: Բացի դորանից՝ ուր կարելի է՝ այնտեղ լեզուի կանոնները չպիտի արուին երեխաներին, այլ նոքա (աշակերտները) ուսուցչի առաջնորդութեամբ ինքեանք պիտի գտնեն այդ կանոնները: Նոյնանման ու համասեռ երևոյթները միմեանց հետ բաղդատելով ակնյանդիման կացուցանել և գտնել տալ կանոնը, դա է ժողովրդական դպրոցների համար միայնակ ուղիւ ճանապարհը:

Սակայն որչափ էլ ուղիւ չերևայ այս պահանջը, թէ ժողովրդական դպրոցներում քերականութեան նիւթը հարկաւոր է վերցնել երկու աղբիւրից, այն է՝ ա) մասամբ երեխայի մօտ գտնուած պաշարից, բ) մասամբ էլ ընթերցարանի յօդուածներից, այնուամենայնիւ ուսուցիչը պիտի աչքի առաջ ունենայ, որ միակողմանի վարմունքը կարող է փաստ հասուցանել աշակերտների լեզուի մշակութեան: Եթէ՝ օրինակ՝ մէկը քերականութեան նիւթը վերցնելու լինի Քաջ և Էն երեխայի մէջ գտնուած պաշարից, շուտով փորձը նորան ցոյց կը տայ, որ երեխաները շատ անգամ յառաջ կը բերեն անմիտ ու անորոշ բովանդակութեամբ նախադասութիւններ. աչքի առաջ ունենալով միայն լեզուի մի որ և է ձևը: Միւս ճանապարհն էլ ունի իւր կասկածելի կողմերը: Եթէ քերականութեան դաստառութիւնը հիմնելու լինինք Քաջ ընթերցարանի վերայ, ուստի և ընթերցարանը շինենք քերականական դաստառութեան ծագման կէտը, այն ժամանակը կը տեսնենք, որ կամ՝ ընթերցարանի յօդուածները մեզ չեն ընծայում բաւականաչափ քանակութեամբ և նոյնանման ձևերով այնպիսի լեզուի երևոյթներ,

որոնք մեզ հարկաւոր են դիտողութեան կամ վարժութեանց համար, կամ թէ՛ նոքա ընտրուած յօդուածի մէջ ուրիշ ձևերի հետ այնպէս խառնուած են և տարածութեամբ միմեանցից այնպէս բաժանուած, որ աշակերտները իւրեան հարկաւոր լեզուի ձևերը մեծ դժուարութիւններով պիտի կարող լինի ժողովել, և ընտրուած օրինակի հիտ բաղդատելու համար նա ստիպուած պիտի լինի դուրս խլել նորանց սերտ կապերով յօդաւորուած ամբողջութիւնից: Այս հանգամանքը ահա առիթ տուաւ մի միջին ճանապարհ որոնելու: Եւ այդ միջին ճանապարհը գտան նորանով, որ այժմ դասատուութիւնը սկսում են ոչ երախայի ունեցած լեզուի պաշարից և ոչ էլ ընթերցարանի յօդուածներից. այլ՝ օրինակելի նախադասութիւններից: Երեխան նախ և առաջ այդ օրինակելի նախադասութիւնները լսեալով է, յետոյ լեզուի գանազան երեւոյթները ըմբռնում և ի վերջոյ սկսում վարժուել այնքան, որ նոցա դիտած ու ըմբռնածը նորա մէջ արիւն և մարմին է դառնում: Միայն երբ աշակերտները խելամուտութեամբ կըմբռնեն դիտածը և ինքնագործութեամբ օրինակելի նախադասութիւնները լուծելով պարզ հայեացք կը ստանան լեզուի այս կամ այն կանոնի վերայ, միայն դրանից յետոյ է կարելի անցնել յօդուածների վերլուծութեան, որպէս զի յօդաւորուած բանի մէջ առաւել ամրապնդուի այդ կերպով հայթհայթած հայեացքը: Ի հարկէ ուսուցիչը պիտի ինքը իւրեան հաշիւ տայ, թէ յօդուածի մէջ եղած լեզուի երեւոյթներից ո՞րն է կարող հասկանալի լինել աշակերտներին, որն է կարելի նորանց հասկանալի ասել մինչև այժմ տուած գիտութեան օգնութեամբ և որը անհասկանալի պիտի մնայ նորանց:—

Բայց քերականութիւնը պիտի աւանդուի այնպիսի կերպով, որ երեխաների համար ոչ թէ միայն հեշտանայ լեզուի կանոնների գտնելը, այլ և որ այդ պարապմունքը լինի մի և նոյն ժամանակ և հաճութեան վարժութիւն: Այստեղ շատ տեղին է Պող. Ա. Կորնթ. Գլ. 2. — «զկաթն ջամբեցի ձեզ և ոչ զկերակուր, զի ոչ ևս կարէիք»:

Այսպէս ուրեմն ուսուցիչը միշտ պիտի աչքի առաջ ունենայ, որ երեխաները իւրեանց մայրենի լեզուից այնքան չը պիտի գիտենան, որչափ պիտի կարողանան, այսինքն՝ նոքա իւրեանց զրաւոր աշխատութեանց մէջ պիտի յայտարարեն, որ հասկանում են քերականութիւնը: Ուստի և, կրկնում ենք դարձեալ քերականութիւնը սրջափ կարելի է պիտի ուսանուի գրելով: Իրոպանչիս Կերականական դաս պիտի լինի մի և նոյն ժամանակ նաև գրական և վարժարան: Ինչ որ երեխայի մէջ գիտութիւն է դարձել, նա պիտի իսկոյն և իսկ շոշափելի կերպարանք ստանայ,—ինչ որ երեխայի ձեռովը գալիս է, ինչ որ նա կարող է, նա է գլխաւորը: Բի պտղոյ իւրեանց ճանաչին նոքա: Թո՛ղ ուսուցիչը երբեք չմոռանայ, որ գիտութիւնը մարդոյս մէջ արմատանում է Կրթական-Երկրային, պարզ հասկացողութիւնը ծագում է Բնական-Երկրային, իսկ հմտութեան կարելի է հասնել միայն և եթ Վարժարան: Այսպէս և օրինակելի նախադասութիւնները պիտի կազմեն նախապարտադրական, ընթերցարանի յօդուածները վարժարանից Կրթական, իսկ աշակերտների տուած օրինակները (նմանութիւնքը) վերջին:

Եթէ ուսուցիչը այս սկզբունքներին համեմատ վարժուելու լինի և եթէ նա զանց չառնէ բազմաթիւ զրաւոր վարժութիւններով ամրապնդել երեխաների ստացած գիտութիւնը, այն ծամանակը քերականութեան դասատուութիւնը կունենայ օրհնաբեր հետեանքներ, որ ամենից առաջ և ամենից լաւ կերպից նոյն շարադրութեան վերայ:

*

Այժմ մի երկու խօսք մեր աշխատասիրած քերականութեան մասին: Մենք լոյս ենք ընծայում առ այժմ մեր աշխատասիրութեան « շրջանը, այն է՝ պարզ ընդարձակեալ և միաւորեալ նախադասութիւն: Բացի դորանից այնտեղ զետեղեցինք նաև եօթը մոռածութեան վարժութիւնք, որոնք իսկապէս նշա-

նակուած են ուսուցչի համար: Այդ մտածութեան վարժութիւններէից մի քանիսը, օր. գոյական, ածական, եղական ու յոգնական, գործողութիւն վերնագրուած պրակները կարելի է անցնել մինչև անգամ երկրորդ դպրոցական տարին: Իսկ մնացեալ նիւթը նշանակուած է երրորդ տարուայ համար: Սակայն մենք չենք կարող այդ պարտաւորական համարել մեր ամեն դպրոցների համար, վասն զի մեր դպրոցները սերտ կապով միմեանց հետ չեն կապուած—այն, որ մի տեղ առաջին դաստանն է կարելի անցնել, միւս տեղը զուգէ և երկրորդում անկարելի լինի: Ուստի թող ուսուցիչը ինքը որոշէ, թէ իւր աշակերտների համար ո՞րն է կաթը և ո՞րը կարծր քար:

Բացի եօթը մտածութեան վարժութիւններից մնացեալ նիւթը բաժանուած է 45 դասի: Խրաքանչիւր դաս սկսուած է օրինակելի նախադասութիւններով: Գոցա ներքոյ վերագրուած են այն կանոնները, որոնք աշակերտները ուսուցչի առաջնորդութեամբ պիտի հետեւեցնեն վերևի օրինակներից: Շատ տեղ, ուր որ մեր կարծիքով հարկաւոր էր օգնել ուսուցչին և ցոյց տալ, թէ ինչպէս է կարելի առաջնորդել աշակերտներին սուած օրինակներից կանոնը գտնել, մենք օրինակների ներքոյ զետեղեցինք ակնարկութիւններ:

Վանոնների ներքոյ, իսկ երբեմն նաև ամբողջ պրակներով դրուած են վարժութիւններ, որոնք իւրեանց բնաւորութեամբ արդէն ցոյց են տալիս ուսուցչին թէ ինչպէս պիտի վարուել նիւթի հետ և կամ թէ ինչպէս պիտի բերանացի ու զրաւոր վարժութեանց համար նիւթ ժողովել: Թող թէ մեր այդ գովառքեայ աշխատութիւնը կարող լինէր փոքր ինչ հեշտացնել ուսուցիչներին—ուսուցանելը, իսկ աշակերտներին—ուսանելը:

Ա. Բահաթրեանց.

ՄԱՏՏԵՆԵԿՐՈՒԹԻՒՆ

Նորերումն Թիֆլիսում լոյս տեսաւ «ԶԱՅՆ ԲԱՌԲԱՌՈՅ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՎԱՆԵՑԻՈՅՆ ԱՌԱՄԵՆԱՅՆ ՀԱՅՍ» Պ. Ն. Առաւելեանցի գրքոյկը: Թողնելով դորա մանրամասն քննութիւնը մեր միւս պարբերական թերթերին, որոնց ուղղակի պարտաւորութիւնն է այդ և որը դժբաղդաբար դոքա երբէք չեն կատարում, մենք միայն մեզ սրբազան պարտք ենք համարում մեր ընթերցողներին ուշադրութիւնը դարձնել դորա վերայ, որպէս ուշադրութեան արժանի գրքոյկ իւր առողջ խորհրդածութիւններով, թողնելով մէկ կողմնորա մի քանի աննշան պակասութիւնները:

Գինը 25 կոպէկ է և բոլոր եկամուտը նշանակած է Վան քաղաքի Արծրունեան ընկերութեան օգտին:

Ինչպէ՞ս երևում է վերջաբանից գրքոյկի լոյս գալուն օգնել է Բագուայ երիտասարդութիւնը, որին «Մանկավարժական թերթը» յայտնում է իւր կատարեալ համակրութիւնը:—

Շնորհակալութեամբ ստացանք Պ. Պերճ՝ Պռօշեանցի «Կռուածաղիկ» Վիպասանութիւնը: «Սօս և Վարդիթերի» հեղինակը ընծայեց հայ հասարակութեանը, հայոց գրականութեան այսպիսի աղքատութեան և անկման ժամանակը, մի աւելի գեղեցիկ աշխատութիւն: Մի՞թէ մեր լրագրութիւնը սորա մասին ևս լռութեան մէջ կը մնայ և քննութեան չի ենթարկել այդ պատուական գրուածքը:

«ՆՈՐ ԴԱՍԱԳԻՐՔ» ՌՈՒՍԵՐԷՆ ԼԵԶՈՒԻ, ԱՇԽԱՏԱՍԻՐԵՅ ՀԱՅ
ԴՊՐՈՑՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ ԿԱՄԱՐ ՏԷՐ—ԴԱԽԵԱՆՑԸ:—ԵՐԿՐՈՐԴ
ՏՊԱԳՐՈՒԹԻՒՆ (ՓՈՓՈԽԱԾ) ԹԻՖԼԻՍ. 1878. ՏՊԱՐԱՆ ՄԱՐՏԻ-
ՐՈՍԵԱՆՑԻ:

Այս օրերումս լոյս տեսաւ «Նոր դասագիրք» Ռուսաց լեզուի
աշխատութիւն Կամար Տէր—Դաւթեանցի, երկրորդ ապագրու-
թիւն, փոփոխած և նորանոր յօդուածներով լրացրած: Մեր
մէջ, պէտք է ասած, որ Ռուսերէն լեզուի համար ձեռնարկներ
շատ սովաւ են. կան մէկ երկու հատ, այն ևս բոլորովին ան-
յարմար և հնացած ոճով: Թողնելով մի կողմն Ուշինսկու «Род-
ное слово», որը մեր տղայոց համար բոլորովին անմարտելի
կերակուր է, այնուհետեւ մնում է միայն Պ. Ն. Տէր Յակոբեանցի
«Учебникъ» ը որը նոյնպէս յայտնի է իւր կատարեալ անյարմա-
րութեամբը: Ամեն մէկս մեզանից շատ լաւ փորձել է թէ ինչ-
պէս Մարգօի վերայ ոչ մէկս Ֆրանսերէն ոչ կարողացել ենք և
ոչ էլ կարող ենք սովորել, այդպէս ևս Պ. Տէր Յակոբեանցի
ձեռնարկով, որը ըստ ամենայնի Մարգօի ոճով է շինած, բոլոր-
ովին անկարելի է ռուսերէն լեզուն ոչ ուսանել և ոչ ուսու-
ցանել: Այսպիսի դրութեան մէջ շատ յարմար ժամանակ էր
«Նոր դասագրքի» երեւալը, որը իւր արժանաւորութիւններով
մեծ յարմարութիւններ ունի մեր դպրոցների, մանաւանդ
գիւղականների համար, ուր ուսուցիչների գիտութեան աստի-
ճանը ռուսերէն լեզուից գեռ ևս շատ ստոր է: Պ. Կամար
Տէր Դաւթեանցի դասագիրքը այդ դէպքում մեծ օգուտ կա-
րող է ցոյց տալ, ինչպէս որ արդէն անցեալ 1877—78 ու-
սումնական տարումը մի քանի դպրոցների մէջ փորձը ապա-
ցուցեց:—

Դասագիրքը՝ բաց առնելով յառաջաբանը («Երկու խօսք
ուսուցիչներին») բաժանած է երեք մասի: Առաջին մասը ու-
սուցանում է ռուսերէն կարդալ—գրել հնչական ոճով: Որովհե-

տե դեռ ևս մեր շատ զպրօցների մէջ, մանաւանդ Քիֆլիսի թեմից դուրս եղածներումը ուսերէն սկսում են աշակերտի ուսման առաջին տարուց իսկ, վասն որոյ դասադիրքը յարմարացրած է այդ հանգամանքին, թէպէտ մի և նոյն ժամանակ Պ. հեղինակը իւր յառաջաբանի մէջ ցոյց է տալի թէ ինչպէս պէտք է վարվել և ուսուցանել ուսերէն լեզուն այդ դասագրքով, եթէ երեխաները գիտեն արդէն հայերէն կարգաւ ու գրելը:

Գրքի երկրորդ հասը, որը կազմած է Բոքերտսօնի յայտնի ոճով, պարունակում է իւր մէջ շատ յարմար և թեթեւ յօդուածներ երեխանց համար: Այդ մասը բաժանած է մի քանի դասերի, իւրաքանչիւր դաս պարունակում է իւր մէջ. 1. յօդուածի Բնագիրը. 2. դորա Բառաւ Բառաւ Խորհմանութիւնը (ուսերէնի վերայ շեշտերը դնելով), 3. Փոխադարձ Խորհմանութիւնը, 4. հայերէն Խորհմանութիւնը, 5. Խօսակցութիւնը և 6. Նախադասութիւններ (Фразеология): Խօսակցութեան մէջ հարցերն այնպէս են դասաւորված, որ այդ հարցերին կարելի է ուսերէն լեզուով պատասխանել Բառաւ Բառաւ Թարգմանութեան մէջ սովորած բառերով: Արդէն առաջին դասից սկսած աշակերտը կարդում է, թարգմանում է, գրում է և խօսում է ուսերէն լեզուով: Այդ ձևերով երկրորդ մասը վարժեցնում է երեխային ուսերէն լեզուի մէջ տաան և վեց գասով:

Դորանից յետոյ գալիս է երրորդ հասը, որը կազմած է քառասուն և մէկ ընտրեալ յօդուածներից Բարօն Կօրֆի, Պաուլսօնի և ուրիշ երեկելի ուս մանկավարժների և մտնենագրերի հեղինակութիւններից վեր առած: Նոր տպագրութեան մէջ այս մասն է հարստացրած, որը հին տպագրութեան մէջ մեծ պակասութիւն ունէր: Այս յօդուածներից մեծ մասը բացատրում է գիտողական և զըուցատրական հիմունքների վերայ,

Այս Դասագրքի երկրորդ տպագրութեան արժանաւորութիւններից մէկն էլ նորա մաքուր և գեղեցիկ տիպն է, որը մանկական դասագրքի զլիաւոր պահանջներից մէկն է: Դժբախտ

դաբար գրքի մէջ մի քանի տեղ մտել են տպագրական սխալներ, որը պակասութիւն է կազմում ամեն մի գրքի, առաւել ևս դասագրքի:

Իբրև օգտակար ձեռնարկ, այս դասագիրքը ընդունեցաւ Թիֆլիսի թեմի միջնակարգ և ծխական դպրոցներում:

Միևս թեմերի ուսումնարանական վարչութիւնների ու շաղրութիւնը սորա վերայ դարձնել հարկաւոր ենք համարուս և խորհուրդ ենք տալի ընդունել իւրեանց ստանձնած դպրոցների մէջ իբրև օգտակար դասագիրք:

ՅԱՅՏԱՐԱՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

Նոյնիբեր ամսումը լոյս կը տեսնէ Պ. Ա. Բահայթրեանցի աշխատատիրած «ԲԵՐԱԿԱՆՈՒԹԻՒՆ ԱՇԽԱՐՀԻԿ ԼԵԶՈՒԻ»: Նրջան ա. Պարզ, ընդարձակեալ և միաւորեալ նախադասութիւն:

Մամուլի տակից դուրս եկաւ և վաճառվում է ԿԱՄՍԱՐ ՏԵՐ — ԴԱԻԹԵԱՆՅԻ РУССКОЕ СЛОВО — ՆՈՐ ԴԱՍԱԳԻՐԲ ռուսերէն լեզուի հայ դպրոցների համար, երկրորդ տպագրութիւն, նորանոր յօդուածներով և փոփոխութիւններով լրացրած: Այս գիրքը հաճութեամբ պ. թեմական վերատեսչի ընդունւած է Վրաստանի և Իմերեթի վիճակի հայոց բոլոր ծխական ուսումնարաններում: Սա ընդունված է նոյնպէս Կովկասի և միևս թեմերի ուսումնարաններից շատերում: Վաճառվում է Թիֆլիսում ԿԵՆՏՐՕՆԱԿԱՆ ԳՐԱՎԱՃԱՌԱՆՈՅՈՒՄ. կարող են նստանալ և աշխատասիրողից պ. Աբովեանցների խանութում, Կուէլիու կամուրջի վերայ, գինն է 40 կոպէկ: Գումարով առնողներին զեջումն կը լինի: ձանապարհի ծախսը առնողների վերայ է:

1. յս տեսաւ պ. Պերճ Պոօշեանցի «Կոռւածաղիկ» ազգա-
յին վերաստանութիւնը առանձին գրքերով և ծախում է Կենտ-
րոնական և պ. Չաքարեա Գրիգորեանցի գրաւաճառանոցնե-
րումը. Գինն է 1 մ. 30 կ.

ՆԱՄԱՆԱԳԻՐՈՒԹԻՒՆ

Խ մ բ ա գ բ ու թ ե ա ն կ ո ղ մ ի ց

ԱԽԱԼՅԻԱ. Պ. Արեւին. Ձեր յօդուածը չենք տպել, որով-
հետեւ նա չիքն է միայն գովասանքներով այն անձին, որը ա-
մենեւին արժանի չէ գորան և որին մենք շատ լաւ ենք ճանա-
չում: Վերջապէս՝ այդ անձի նոր հեղինակած գիրքն էլ դեռ
լոյս չէ տեսած և մեր ձեռքն չէ անցած: —

ԹԻՖԼԻՍ: Պ. Պ. Ք. Ձեր յօդուածը չենք տպել, որովհետեւ
այդ առարկայի վերայ բաւականին խօսած և գրած է:

ԹԻՖԼԻՍ: Պ. Խ. Ս. Ձեր յօդուածի տպագրութիւնը առ
ժամանակ կը յետաձգուի՝ մեր ձեռքին գորանից աւելի հար-
կաւոր նիւթեր պատրաստի ունենանալու պատճառով: Յոյս կայ,
որ № 7 կամ № 8-ի մէջ լոյս տեսնի դա:

Խմբագիր ՅԱԿՈԲ ՏԵՐ—ՅՈՎՀԱՆՆԻՍԵԱՆ:

Дозволено цензурою. Тифлисъ. 6 Ноября 1878 года.

ТИПОГРАФИЯ ИВАНА МАРТИРОСИАНЦА.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԹԵՐԹ

ԱՄՍԱԳՐԻ

Պ Ր Օ Գ Ր Ա Մ Մ Ա Ն

Ա. Դպրոցական խնդրի և ազգային դաստիարակութեան վերաբերեալ առաջնորդող յօդուածներ: Դպրոցական գործի ներկայ դրութիւնը մեր մէջ: Սկզբնական ուսումնարաններ տղայոց և օրիորդաց: Մանկավարժական բովանդակութիւն ունեցող յօդուածներ:

Բ. Ուսումնարանների վերաբերեալ անօրէնութիւնները կառավարութեան և զանազան վարչութիւնների կողմից:

Գ. Մատենախօսութիւն և կրիտիկա դասական գրեանց և մանկավարժական շարադրութիւնների:

Դ. Նրբեղի մանկավարժների կենսագրութիւնները և մանկավարժութեան պատմութեան վերաբերեալ յօդուածներ:

Ե. Այլ և այլք:—Թղթալութիւններ: Մանկավարժական ընկերութիւնների, խորհուրդների և ժողովների օրագրութիւնները:

Զ. Յայտարարութիւններ մատենագրութեան և սոհասարակ ուսումնարանական գործին վերաբերեալ:

Մշտական աշխատակիցներս են Պ.պ. ԱՌԱՔԵԼ ԲԱՀԱԹԵԱՆՅ և ՅՈՎՀԱՆՆԷՍ ԶԻԳԻԱՆԵԱՆՅ: Աշխատակցում են մեզ նոյնպէս մեր ուսումնարանական գործի մէջ յայտնի փորձառու անձինք:

Տարեկան 12 գրքոյկ, իւրաքանչիւրը 4—6 թերթ (64—96 եր.)։ Տարեկան գինն է 6 ռուբլ ամենայն տեղ:

Խմբագրութեան հասցէն Тифлисъ. Редакция Армянскаго Журнала „Педагогическій Листокъ“. Сололаки, Садовая улица д. № 42.

Քաղաքիս մէջ ստորագրուել կարելի է Պ. Զ. Գրիգորեանցի և «Կենդրոնական» զրավաճառանոցներում:

Խմբագիր ՅԱԿՈԲ ՏԵՐ—ՅՈՎՀԱՆՆԻՍԵԱՆ: