ՈՒՍՈՒՄՆ ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒԻ

XI

ԾՆՈՂԱՑ ԵՒ ՈՒՍՈՒՑՉԱՑ ՀԱՄԱՐ

ԱՇԽԱՏԱՍԻՐՈՒԹԻՒՆ

ՂԱԶԱՐՈՒ ԱՂԱՑԵԱՆՑ

ՏՓԽԻՍ

Въ Типографіи Амбарцума Энфіаджіанцъ и К-°

1875

ՈՒՍՈՒՄՆ ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒԻ

ԾՆՈՂԱՑ ԵՒ ՈՒՍՈՒՑՉԱՑ ՀԱՄԱՐ

ԱՇԽԱՏԱՍԻՐՈՒԹԻՒՆ

ԳԱԶԱՐՈՒ ԱՂԱՅԵԱՆՑ

ՏՓԽԻՍ

1875

ՏՊԱՐԱՆ ՀԱՄՐ. ԷՆՖԻԱՋԵԱՆՑ ԵՒ ԸՆԿ.

Дозволено Цензурою Тифлисъ. 1-го Августа 1875 года.

ՆԵՐԱԾՈՒԹԻՒՆ

Ա.

Ամեն ոք կը խոստովանի, որ մարդիկ կարդալուց առաջ գրել են, ըստ որում չէին կարող կարդալ և ինչ կը կարդային, եթէ գրուած չը լինէր։ Յայտնի է նոյնպէս, որ մարդիկ մէկէն ի մէկ չեն սկսել իրանց խօսքերը հնչիւններով ձևակերպել, ամեն մի հնչիւնի համար մի առանձին նշան հնարելով. — այդ բանը շատ ուշ պէտք է լինէր, և այն աստիճանաբար, — բայց այժմ, երբ այդ արուեստը արդէն ստացել է իւր կատարելագործութիւնը, դժուար չէ բնաւ գլխի գցել մի խելահաս անդրադէտի, թէ ինչի մէջ է գրելու գաղտնիքը, որ նա կարողանայ գրել իւր արտասանած բառերը։

Այո, մի խելահաս անդրադէտ իմանալով այդ բանը, շատ շուտ կարող է հնարել իւր համար առանձին գրեր, միայն այդ աւելորդ աշխատութիւնից նորան ազատելու համար կարելի է տալ նորա ձեռքը իւր ուղած նշանները, որոնք ընդունուած են արդէն և դարերով սրբացած մի ամբողջ ազգի կողմից։ Սակայն մեզ չեն տալիս խելահաս անդրադէտներ, այլ անխելահաս, չրդարդացած, չկրթուած մանուկներ, և անտ այս դէպքում ուսուցանողն [illegible]

բաղադրեալ պէտք է լինի, քան թէ առաջին դէպքում։ Վերջին դէպքում գիտակցութիւն, ուսում և կրթութիւն չդիտցուած պէտք է լինին դաստիարակութեան գործի մէջ և գիտակցութիւնը այդ ամբողջ շղթայի առաջին և նախապատրաստող ու առաջնորդող օղակը պէտք է համարուի։ Առաջին դէպքում կարդալը նպատակ է, իսկ երկրորդ դէպքում դա պէտք է համարուի այլ և այլ միջոցներից մինը (թէ և գլխաւորը), որով պիտի հասնուի այլ նպատակի։

Դաստիարակութեան գլխաւոր նպատակն է հին սերնդի զաւակներին տալ այնպիսի տրամադրութիւն, որով ձգտին նորանցից հոգեպէս և մարմնապէս մի աստիճանով բարձրանալ։ Այս ձգտման շնորհիւ է, որ տարէց տարի և դարէ-ցդար մարդկութիւնը վեր է բարձրանում աստիճան առ աստիճան։ Դաստիարակութիւնը չի կարող իւր ենթակային մի սահմանափակ կամ որոշ կէտի վերայ կանգնեցնել։ Դաստիարակութիւնը կարելի է նմանացնել մի ֆիզիքական զարկի, որ դիպչում է ենթակային նորան շարժունութեան մէջ ձգելու նպատակով։ Զարկի ուժը, նորան տուած ուղղութիւնը զարկողից կախումն ունի, որ կարող է լինել խիստ թոյլ, կարող է լինել անյաջող։ Դաստիարակուողը մի գունտ է, որ պիտի զլորուի զարկի ազդեցութեամբ։ Ենթադրելով որ այդ գունտը ունի շատ քնքոյշ յատկութիւններ, այնուհետև հեշտ կը լինի մեզ եզրակացնել, որ այդ զարկը կարող է նորան վիրաւորել, կարող է յետ յետ մղել, կարող է դէպի խորխորատներ տանել, կարող է նորան ճնշել, ճմլել և շարժողութեան յատկութիւնից զրկել, և վերջապէս կարող է մի նախորոշած ուղիղ գծով զլորել, որ նա շարունակէ իւր շարժումը այնքան, որքան որ բնականապէս կարող է շարունակել։ Զարկից ստացած այս ուղիղ և բնական շարժումը մենք անուանում ենք ինքնագործունէութիւն, ինքնակրթութիւն։ Աշակերտը

այդ ինքնակրթութիւնը պիտի ունենայ ոչ թէ ուսումնարանի չորս պատից աղատուելուց յետոյ, այլ այդ նորան պիտի տրուել սկսուի, նոյն իսկ ուսումնարան մտած օրից։

Այսպէս ուրեմն, գրել կարդալը, թող դա համարուի առաջինը և գլխաւորը, այսու ամենայնիւ դա չէ գործի էական նպատակը, այլ միջոց է, որ պիտի ուսուցանուի երեխային նորա համար, որ նա դորա միջնորդութեամբ սկսէ ուսուցանել, կրթել ինքն իրան։ Այսպէս և միւս առարկաները մի մի միջոց են, որոնք փոխադարձաբար միմեանց օգնելով, աւելացնում են երեխայի ինքնագործունէութեան ոյժը։ Դաստիարակութեան ձևերից այն է յարմարագոյնը, որ այս հանգամանքը աչքից չի փախցնում, որ միջոցը նպատակի տեղ չընդունելով, անմնունդ կերակուր չի տալիս երեխային։

Բ.

Մանուկներն ուսումնարան մտած օրը գիտեն արդէն խօսել, համարել, երգել, խաղալ, խաղիզել, լսել են խրատներ, հեքիաթներ և այլն. բայց ինչպէս, ինչ չափով. — լաւ չեն երգում, լաւ չեն խօսում, լաւ չեն խաղում, լաւ չեն նշմարում մի բան, լաւ չեն պատմում ինչ որ լսել են, լաւ չեն նկարագրում, ինչ որ տեսել են, խաղիզում են ծուռ ու մուռ. եթէ մի բան ես ասում շատ խօսքերով, չեն կարողանում 'ի մի ամփոփել. շատ բառեր սխալ են արտասանում. եթէ մի բառ ես ասում, որ նոքա առաջին անգամ են լսում, չեն կարողանում խսկոյն կրկնել։ Կարճ ասել. նոցա արտաքին զգայարանաց և հոգու մէջ ըստ զարգացման միահաւասարութիւն կայ, բայց թէ մինը և թէ միւսը մատաղ դրութեան մէջ են գտնվում։ Այս թերութեանց վերայ աւելացրու-

և այն, թէ նոքա այժմ ուսումնարան են եկել, ով գիտէ ինչպիսի տրամադրութեամբ, ինչպիսի նախապաշարմունքներով, ինչ անով, գուցէ վարժապետին տեսնելուն պէս, նոքա իրանց գիտցած կիսատ պռատ խօսիլն ևս մոռացան։ Վերջապէս մանկանց մէջ յիշած յատկութեանց կողմանէ միահաւասարութիւն չը կայ։ Դոցանից ամեն մէկը իւր ընտանեաց, իւր շրջապատ հանգամանքների ծնունդն է։ Նոցանից ամեն մէկը այնքան և այնպիսի նիւթ է հաւաքել արտաքուստ, որքան և որպիսի նիւթ որ տուել են նորան այդ հանգամանքները։ Կան երեխայք, որոնք այդ հասակի մէջ դժուարութեամբ են խօսում, կան ևս, որոնք ոչ միայն բաւական ճարտարախօս են, այլ մինչև անգամ ճնճղուկի լեզուով էլ են խօսում միմեանց հետ, այն էլ այնքան արագ, որ լսողի հաւատալը չի գալիս, որ նոքա միմեանց հասկանալիս լինին։ Այս տարբերութիւնը, որ նկատվում է նոցա լեզուի և մտաւոր զարգացման մէջ, նոյն և մի տարբերութիւնը նկատվումէ և նոցա ֆիզիքական զարգացման մէջ. կան որ թուլակազմ են կան որ առողջակազմ. ինչպէս կան նաև դանդաղ ու թըմրածներ, կան և չափազանց աչխոյժ ու ճարպիկներ։ Այս բոլոր հանգամանքը ի նկատի ունենալով մենք գալիս ենք հետևեալ եզրակացութեան —

Որովհետև բոլոր երեխայք միակերպ զարգացումն չունին (ենթադրելով անգամ, որ նոքա հասակակից են, որ ի հարկէ չեն լինում սովորաբար) նոցա մտաւոր աչխարհի նիւթերը խառն ի խուռն և անպէտք բանի պէս թափթփած են, հարկաւոր է առաջ ու առաջ այդ նիւթերը կարգաւորել, և երեխայոց մտաւոր զարգացման չինութեան հիմքը այդ նիւթերից կառուցանել։ Նախ քան նոցա մի բան տալը, պէտք է ծանօթացնել նոցա իրանց ունեցածի հետ և վերըմբռնման չնորհիւ նոցա սոսկ զգացածը գիտակցական առ-

նել։ Բացի սորանից, կարևորութիւն կայ, որ վարժապետը ծանօթանայ և բարեկամանայ երեխայոց հետ, իսկ այդ ծանօթութիւնը և բարեկամութիւնը այլ կերպով կարելի չէ, բայց միայն նորանով, որ կպկսէ երեխայոց հետ խօսիլ նոցա գիտցածների վերայ և նոցա ասել տալ իրանց գիտցածները։ Այս էլ որ չը լինի, նոյն իսկ մանկական կողմի յաջողութիւնը պահանջում է յայտնի եղածից դէպի անյայտը երթալ, հեշտից դէպի դժուարը։

Նայենք այժմ մանկանց վերայ բարոյական դէտից։

Մանուկները իրանց բնաւորութեան կողմանէ ևս հաւասար են զանազան նիւթերով։ Այդ նիւթերն են առաքինական և մոլեկան յատկութիւնք։ Առաքինութեանց և մոլութեանց տեսակները շատ են, և դոցա այլ և այլ տեսակները արտայայտվում են հասակի զարգացման այլ և այլ շրջաններում։ Ութ—ինը տարեկան երեխայոց մէջ աչքի են զարնվում հետևեալ թերութիւնքը — խռովութիւն, յամառութիւն (կամակորութիւն), անսովորութիւն ներողութիւն խնդրելու (որ մեր մեծերի մէջ ևս չը կայ), զարհուրելի յիշողներ, սատանայութիւն, ոխակալութիւն, անմաքրասիրութիւն, ծուլութիւն, ալարկոտութիւն, ոմանց մէջ նաև գողութիւն։ Մոլութեանց այդ բոլոր դպչարը նոքա բերում են իրանց տներից և այնտեղ ամենին հաղորդակից անում։ Երևակայեցէք ձեզ այժմ, թէ երեխայոց այս մոլութիւնքը եթէ նոյն իսկ ուսումնարան մտած օրից անչան մանկական թերութիւնք համարելով, չաչխատենք արմատախիլ առնել, նոցա գիտակցութիւնը չը դարձնենք իրանց անգիտակցաբար ունակութիւն չինած թերութեանց վերայ, ինչ կը դառնան դոքա քանի մի տարուց յետոյ ի նկատի ունենալով, որ պատանկութեան հասակն ևս ունի իւր բաժին մոլութիւնը, երիտասարդութիւնը իւրը։

Ցառն արմատից կը դալարի, կաճի, ուսումնարանն էլ իւր նախակրթարանից, բայց դաստիարակութեան այս ամենակարևոր կէտը սկզբում ուշադրութիւնից փախցնում են և քանի մի տարուց յետոյ, երբ մանկանց բարոյական և մտաւոր թերութիւնքը աճելով աճում են և աչքի զարնվում, նոր սկսում են դանդատուիլ, թէ այս ոք պատանին շատ անընդունակ և բթամիտ է, այն ոք անուշադիրէ, երրորդը ծոյլ է, չորրորդն անբարոյական է և այլն, որ ասել է թէ մեր ուսումնարանները փոխանակ նոյն իսկ սկզբից հոգ տանելու երեխայոց բարոյական վերքերը բժշկելու, սորա հակառակ դառնում են մի մի գործարան, որոց մէջ երեխայքը կատարելագործում են տներից բերած մոլութիւնքը, չըգիտցածներն էլ այնտեղ սովորելով։

Աղղել երեխայի հոգու վերայ, նորան դէպի բարին առաջնորդել, այնքան դիւրին է, ինչքան մի փափուկ մոմ ծռելը, հարկաւոր է միայն, որ դաստիարակն ինքը լինի իւր պաշտօնը բարեխղճութեամբ կատարող, մանկանց հոգին ճանաչող մի անձնաւորութիւն։ Դաստիարակի ամեն մի ջանքը պիտի լինի այն, որ նոցա տանից բերած մոլութիւնքը ոչնչացնէ և առաքինական կողմը զարգացնէ, 'ի նկատի ունենալով, թէ ինչ որ մոլութիւն է կամ առաքինութիւն, սովորովի բաներ են, որ փոքրուց անգիտակցաբար սկսուելով և կրկնուելով, աճում են երեխայի մէջ և ունակութիւն դառնում։ Ասած է. «Ատուած ցաւը տուել է, դեղն էլ հետը»։ Կան մոլութիւնք, կան և նոցա հակառակ առաքինութիւնք. կայ «այո», կայ և «ոչ». կայ անէծք, կայ և օրհնութիւն. կայ գողանալ թագուն, կայ և ողորմել աչով, որ չիմանայ ձախը. կայ ատելութիւն, կայ և սէր. կայ ծուլութիւն, կայ և ժրաջանութիւն. վերջապէս ամեն չար ունի իւր հակառակ բարին։ Երեխան ունի փափաք, ունի և կամք. նա ուելի դիւրաթեք է առ բարին, քան առ

չարն. միայն խեղճը բարի օրինակ չի տեսել, դիտակցութեան չի բերուել, դէպի բարին չի առաջնորդուել. սորա հակառակ փոքր ինչ դիտակցութեան գալուն պէս՝ ծեծի և ատելութեան է ենթարկուել։ Երեխայք նախ քան ուսումնարան գալը լսած են լինում, թէ վարժապետները խրատ են տալիս չանել այս կամ այն բանը, և թէ չի կարելի չը հնազանդել վարժապետի հրամանին և չը կատարել նորա պատուէրները։ Որ ասել է՝ նոքա արդէն նախապատրաստուած են, թէ դիտակցաբար լինի և թէ կուրօրէն, կատարելու վարժապետի պատուէրները ամենայն սրբութեամբ, եթէ յիրաւի կը հանդիպին այնտեղ այդ տեսակ օրէնքներին։ Նոքա կը լսեն և կը կատարեն իրանց միանգամ պատուիրածը, երբ կը տեսնեն, որ այդ բանին ամենայն հետևողութեամբ եւ խստութեամբ ուշադրութիւն է դարձնվում և կարևորութիւն տրվում, և տանեցիք չուտով փոխուած կը տեսնեն իրանց զաւակին. նոքա կը տեսնեն թէ ինչպէս նա, որ միշտ ծեծում էր իւր փոքր քոյրերին և եղբայրներին, այժմ սկսել է սիրով և քաղաքավարութեամբ վարուել նոցա հետ. նա որ խիստ ալարկոտ և խլականջ էր, այժմ պատրաստ է իւր ծնողաց հրամանը արագութեամբ և ճշդութեամբ կատարել։ Խելացի տունը միշտ կը հետաքրքրուի իւր զաւակի մէջ ուսումնարանի լաւ կամ վատ ազդեցութիւնը նշմարել, ինչպէս և ուսումնարանը տան ազդեցութիւնը։ այսպէս փոխադարձաբար միմեանց օգնելով, կամրացնեն երեխայի մէջ դովանի յատկութիւնք։ «Ես իմ աշակերտութեանս մէջոցին, ասում է մի հայ վարժապետ, ինչքան յիշում եմ, բնութեամբ շատ խաղաղասէր էի և առ ի սրտէ ատում էի չարութիւնը, բայց և այսպէս շատ անգամ չարութիւն էի անում, երբ չար երեխայոց հետ էի լինում, նոցա չարութիւնը համարելով մի խաղ, որին անկարելի էի համարում չըմասնակցել։ Այսպէս մէկ անգամ մեր կրօնուսոյցը

իւր գլխարկը դասատան սեղանի վերայ թողնելով դուրս գընաց. չար աշակերտներից ոմանք սկսան փոփոխակի գլխներին դնել և կապկութիւններ անել, ի վերջոյ ես էլ ուզեցայ մասնակցել այդ խաղին և ամենից յետոյ ինքս առայ ու դրի գլխս եւ սկսայ նոյն և մի կապկութիւններն անել, բայց տարաբաղդաբար այնքան դանդաղ գտնուեցայ, որ տէրտէրը վերայ հասաւ... էլ ինչ ասել կուզի, որ արժանաւոր պատիժն ստացայ այն ժամանակուայ բարբարոսութեան համաձայն. շատ ասացի, որ ես մեղաւոր չեմ, նոքա արին, ես էլ արի՝ բայց օգուտ չունեցաւ, պատժուողը մենակ ես եղայ։ Այս մի և նոյն հանգամանքը ես նշմարել եմ իմ վարժապետութեան մէջոցին շատ աշակերտաց մէջ. ոմանց մէջ չարութիւնը ունակութիւն է դարձած, իսկ ոմանք չարութիւն են անում հետևութեամբ, որ կարծես նոր են ուզում սովորել։ Պէտք է իմանալ որոշել այսպէսներին և թոյլ չը տալ բանը ունակութեան հասցնելու։ Աշակերտաց հասարակութիւնը մի առանձին աշխարհ է, որ ունի իւր ներկայացուցիչները, իւր տանուտէրը, իշխանը, գլիրը և այլն։ Դոքա կարող են հը. լու և ապստամբ հպատակ լինել իրանց իշխանին, վարժապետին, համարելով նորա իշխանութիւնը ձեռնտու և ոչ ձեռնտու, նայելով թէ մտաւոր զարգացման որ աստիճանի մէջ են գտնվում իրանք և իշխանութեան որ ձևն է բանեցնում վարժապետը։

Կայ դասատուն, ուր վարժապետը պէտք է լինի նա հապետ, կայ դասատուն, ուր մի և նոյն վարժապետը պէտք է լինի միապետ սահմանադրական, և կայ, ուր նա պիտի լինի որպէս հասարակապետական նախագահ, բայց չը կայ և ոչ մի դասատուն, ուր կարելի լինի թոյլ տալ վարժապետին լինել մի անսանձ եւ կամապաշտ բռնակալ։

Դասախարակը իւր անձնական փորձից պէտք է գիտե-

նայ, որ իրան աւելի մերձ աշակերտաց մէջ սակաւ պատուիրանազանցութիւն է նշմարում, քան թէ նոցա, որոնք փախս են տալիս իրանից և հեռու մնում խորթ զաւակի պէս։ Նա այս էլ պիտի նշմարած լինի, որ իրան մերձ եղողներից մեծ մասին ինքը չի մօտեցրել, այլ նոքա իրանք են մօտեցել իրանց ընդունակութեան չնորհիւ։ Հեռու են մնում միայն այն աշակերտները, որոնց ընդունակութիւնը նուազ է, որոնք չեն կարող պարծիլ իրանց ընդունակութեամբը, ոչնչով չեն գրաւած վարժապետի համակրութիւնը. այսպիսիք վախում են, ամաչում են և ի վերջոյ ատում են թէ վարժապետին և թէ նորա առարկան։ Այսպէս յետ մնալով մտաւորապէս ստորանում են նոքա և բարոյապէս։ Իրանց գործին հմուտ վարժապետները բանն այս ծայրայեղութեանը չեն հասցնիլ երբէք։ Հմուտ և փորձառու վարժապետները ամեն երևութի հետևանքը գիտեն վաղօրօք գուշակել, և թոյլ չեն տալ, որ իրանց բանաւոր հօտից մի քանիսը պաղին, յետամնաց լինին եւ կորչին։ Մի մոլորեալ աշակերտի բարելաւացնելը այնքան ուրախութիւն կարող է պատճառել վարժապետին, որքան, ըստ առակին, կորուսեալ ոչխարի գիւտը իւր տիրոջ համար։ Բայց ամենից լաւն է երբէք թոյլ չը տալ կորչելու, ըստ որում ամեն անդամ չես կարող գտնիլ, ինչ որ կորցրել ես։ Այս և այն աշակերտին երբ խօսեցնում ես իւր վարժապետաց մասին, նա տալիս է իւր դատողութիւնը իւր զարգացման համաձայն. որին լաւ է ասում, որին վատ, երկուսն էլ չափազանցօրէն, մէկին աստուածացնում է, միւսին դժոխք իջեցնում։ Ոմանք կասեն, որ աշակերտներին կարելի է խաբել, կարելի է նոցա քմաց համեմատ շարժուելով, սիրելի դառնալ։ Այդ ճշմարիտ է եւ կարելի է, բայց երկարատև չի կարող լինիլ։ Եթէ կը պատահին այդպիսի խարդախ վարժապետներ, նոքա չուտով ձանձրալի կը դառնան և աշակերտաց

առաջուան սէրը ատելութեան կը փոխուի։ Վարժապետը կարող է սիրելի դառնալ միայն իւր մարդավայել վարուքը, իւր մեծահոգութեամբը, իւր հասարակութեան մէջ ունեցած համարմունքովը, նա վեհ պէտք է լինի աշակերտաց աչքումը և պիտի որոշուի նոցա ծանօթ շատ մարդկանցից. նա պիտի լինի կենդանի կատարելատիպ աշակերտաց համար իւր առաքինութեամբը, իւր ջանասիրութեամբը, կարգապահութեամբը և այլն։ Դաստիարակը իրան փաղաքշող մօր պէս չը պէտք է բռնէ, քաղցրաւենիներով չը պէտք է խաբէ երեխաներին, այլ պատկառելի պիտի մնայ որպէս խելացի հայր, հետևելով իմաստունի այն խօսքին, որ ասում է. «Մի լինիր այնքան քաղցր, որ կուլ տան քեզ, և ոչ այնքան դառն, որ թքեն վերադ»։

Գ.

Այժմ ասենք մի քանի խօսք մեր ընդունած եղանակի մասին։

Դաստիարակութեան եղանակներից մենք այն ենք համարում յարմարագոյնը, որ յարմարեցրած է մանկան ամբողջ բնութեանը՝ նորա մտաւոր, բարոյական և ֆիզիկական կարողութեանց զարգացնելուն։ Եթէ երեխային ոչ միայն պէտք է սովորեցնել գրել կարդալ, այլ և զարգացնել նորա իմացականութիւնը, այլ եւ տրամադրել նորան մարդու բընական կոչման հասնելու ձգտիլ, ապա ուրեմն գրել կարդալու հետ նորան պէտք է վարժել նաև այնպիսի առարկաների մէջ, որոնց չնորհիւ միայն նա պիտի կարողանայ այդ ցանկալի ձգտումն տանալ։ Եթէ երեխային չը պէտք է հաղորդել ոչինչ, որ նորա հոգու հասունութիւնից բարձր լինի, այլ միայն այնպիսիք, որ նորա մտաւոր ուղեղը կարողանայ նորան իւր մէջ բարեկամաբար հիւրընկալել, նորա աւելանալովը մի նոր չէնք, մի նոր հասկացողութիւն կազմել, ապա ուրեմն նոյն իսկ կարդալը պիտի այնպիսի ձևով աւանդուի, որ երեխային միանգամայն ըմբռնելի և հասկանալի լինի։ Բաւական չէ երեխային «էֆ ասելու տեղ ասել տաս ֆ», որքան և հեշտ լինի սա առաջինից, այլ պէտք է նորան նախապատրաստել ըմբռնելու թէ ինչասել է ֆ։ Այս է անա համառօտակի մեր սկզբունքը և այս սկզբան վերայ է կառուցած այս աշխատութիւնը։ Երեխայի սկզբնական կրթութեան առաջին տարին մենք բաժանել ենք հինգ կամայական շրջանի։ Բոլոր շրջանների մէջ մայրենի լեզուն հանդիսանում է որպէս կենտրոնական օղակ և նորա շուրջը պտտում են, որպէս օժանդակիչք, ընդարձակիչք, հետևեալ առարկաները — գրութիւն, համրանք, առարկայախօսութիւն, բարոյախօսութիւն երգ և մարմնամարզութիւն։ Սոցա միջնորդութեամբ վարժապետը մայրենի լեզուի հիմքը և բուն շինութիւնը պիտի կառուցանէ, երեխայոց արտաքին զգայարանքները պիտի զարգացնէ, նոցա հոգու աչքը պիտի բանայ, զիտակցութիւնը շարժէ, զարթեցնէ, նոցա ձեռները վարժէ, ընտելացնէ գործունէութեան, մարմնական թուլութիւնքը կազդուրէ, շարժուածքը կանոնաւորէ, արագացնէ, ճարպիկացնէ։ Եւ այս բոլորի կատարողը միայն մի հոգի պիտի լինի, որպէս զի այդ ջոկ ջոկ մասերից մի ամբողջ շինութիւն կառուցանէ, այդ շինութեան բոլոր մասերի մէջ հաւասարաչափութիւն պահպանէ, մէկի օգնութեամբ միւսի պակասութիւնը լրացնէ, անկանոնութիւնը կանոնաւորէ։ Եւ ի հարկէ, այդ ճարտարապետը մի ապացոյց պիտի ունենայ, թէ կարող է բանական արարածի չէնքը նորա բնութեան պահանջածի պէս կա-

ռուցանել։ Մեր նպատակը երբէք չի եղել այնպիսի մի բան չինել, որ ամեն մի թերուս անձն կարողանայ դորանով գործ տեսնել. ընդհակառակը, մենք սորանով աշխատել ենք ցոյց տալ, թէ ժամանակ է երեխայի նախակրթութիւնը աղատել իմաստակների ձեռքից և յանձնել մանկավարժութեան արուեստից տեղեկութիւն ունեցող մարդոց ձեռք:

Հետևեալ յօդուածներում մի առ մի ցոյց ենք տուել թէ յիշեալ հինգ շրջանների իւրաքանչիւրում որ առարկան որքան և որպիսի ձևով պիտի անցնեն։ Կարդալու և գրելու մասին խօսել ենք լիակատար և ընդարձակօրէն, իսկ միւսների մասին համառօտ։ Այս աշխատութիւնը յատկացրած ենք ծնողաց և վարժապետաց համար, իսկ աշակերտաց համար յատկացրած գրութեան և ընթերցանութեան դասագիրքը հրատարակեցինք առանձին։

ՄԱՑՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒ

ՇՐՋԱՆ ԱՌԱՋԻՆ

Այս շրջանի մէջ վարժապետի միակ նպատակը պէտք է լինի երեխայոց լեզուն բանալ, նոցա խօսեցնել։ Հարցնում է ամեն մէկի անունը, ծնողաց և մերձաւորների անունները, նոցա բնակութեան տեղը, պարապմունքը։ Պատմել է տալիս նոցա մանրիկ հէքիաթներ և լսում ուշադրութեամբ։ Շատ հեշտ չէ երեխայոց բերանից դուրս քաշել նոցա գիտցածը, թէև նոքա բնականապէս խիստ շատախօս են և բաւական ճարտար, բայց երբ նկատում են, որ պատմողներից շատ դոհ է մնում վարժապետը, այնուհետև ամենքն էլ վստահութիւն են ստանում և այսկերպ օրէցօր աւելանում է պատմողների թիւը։ Նոցա պատմածների մէջ վարժապետը նշմարում է չափազանց շատ թերութիւնք, բառասխալ, մտքի սխալ, անկապ և կցկտուր բաներ, բայց ամենքից էլ դոհ է մնում և չի շտկում ոչոքի սխալ, որ չը վհատեցնէ նոցա, այլ ամենքին էլ վստահութիւն տայ մի մի բան պատմելու։ Եթէ երեխայք կատարեալ վստահութիւն լինին ստացած, այդ արդէն կերևի նորանից, որ նոքա արձակ համարձակ, իրանց յատկական աշխուժութեամբը և աչքունք խաղցնելով կը պատմեն իրանց գիտցած հէքիաթներն ու առակները։

Երբ որ աշակերտները հասնում են այս աստիճանի վստահութեան, այնուհետև վարժապետն արծարծում է մէկի

պատմածը ընդհանուր հարցերով, և լիակատար պատասխան պահանջում ձեռք բարձրացնողներից։ Հարցերը լինում են շատ հասարակ և հեշտ պատասխանելի. օրինակ, ով գնաց, ով եկաւ, ով ասաց, ինչու համար, որտեղ, երբ, ինչ, ինչով և այլն. սկսում է քիչ քիչ ուշք դարձնել նաև նոցա արտասանութեան և օտար բառերի վերայ, ցոյց տալով նոցա տեղ մաքուր հայերէնը։

Լեզուի մարդմանը կարող են օգնել և շուտասելուկները (скороговорки)։ Երեխայք մէջ կը բերեն իրանց դիտցած շուտասելուկները, իսկ չը գիտեցողները տեսնելով, որ այդ բանն ես պէտք է գալիս, իրանց տներից կը բերեն շատ շուտասելուկներ։ Շուտասելուկների կարգը կարող են ընկնել և այն բառերը, որոնք ըստ տեղական սովորութեան, սխալ են արտասանում երեխայքը։ Այսպէս, Աղէքսանդրապոլու երեխայքը չեն կարողանում ասել մարիամ, այլ՝ մայրամ, յարեաւ — յայրաւ, պետրոս — պեռռոս, կոտրեց — կոռռեց, մկրատ — մրկատ, հօր — հոյր, մօր — մոյր, արիւն, — այրիւն և այլն։ Ահա այս տեսակ բառերից վարժապետը կարող է կարճ կարճ շուտասելուկներ շինել և առաջարկել երեխայոցն ասելու։ Այսպէս Աղէքսանդրապոլի երեխայոց համար կարելի է շինել հետեւեալ շուտասելուկների պէս բաներ —

Պետրոսը մկրատով իւր մաղը կտրեց։ — Հաւը կուտ ուտելիս կտուցը կոտրեց։ — Մարիամը Մարիամին չի ասում Մարիամ։ — Մարիամ, մարիամ, մնաս բարեաւ։

Յարեաւ, յարեաւ, Քրիստոս յարեաւ։ — Եղբայրը զընաց իւր մօրը յայտնեց։ — Վահրամ Սահրատեանը կոտրեց իւր բահը։ — Սահման, սահման, անսահման։ — Մահկանացու մարդը չի մնալ անմահ։ — Շատ ոհ էլ որ անենք չենք պրծնիլ մահից։ Անահ, անարկիւղ, չը կայ ոչ մի գիւղ։ և այլն։

Հանելուկներն ես շատ կարևոր են նոցա մտածողութեան և նկատողութեան զարգացման համար։ Այս գործի մէջ վարժապետը կարող է երեխայոյը այն աստիճան սրամտութեան հասցնել, որ նոքա իրանցից անդամ կարողանան մի մի հանելուկ հնարել և ասել։ Սկզբումն ասում են իրանց գիտցած հանելուկները, չը գիտցողները բերում են տներից հանելուկների բաւական մեծ պաշար։ Յետոյ վարժապետն ինքնէ ասում այնպիսի հանելուկներ, որ ոչ այնքան հեշտ լինին, որ իսկոյն հասկանան, և ոչ այնքան դժուար, որ բնաւ չը հասկանան։ Վարժապետի ասածները վաղուց ասուած բաներ չը պիտի լինին, նա կը նայէ իւր չորս կողմը և ինչ որ կը տեսնէ, նոցա վերայ մի բան կը հնարէ և կառաջարկէ աշակերտներին գտնելու։ Օրինակ նա տեսնում է հնոց և նորա վերայ ասում է. այն ինչն է, որ մինչև իրան չենք տաքացնում, նա մեզ չի տաքացնում։ Յետնում է աթոռ, սեղան և ասում է. ինչ բաներ են, որ չորս ոտն ունին, բայց կենդանի չեն։ Ինչ ունինք մենք, որ երբ բաց ենք անում լուսանում է, որ խփում ենք, մթնում է (աչք)։ Մեր ջանիցն ինչ կարող ենք կտրել, որ ցաւ չիմանանք։ (եղունկ, մաղ)։ — Այն ինչ բաներ են, որ երբ ջրի մէջն ենք գցում հալվում են (սաղ, շաքար, ձիւն, սառոյց և այլն)։

Առածներն ես կարող են պէտք դալ, որպէս մեր պապերից ասուած սուր ճշմարտութիւնք։ Դոցանից կարելի է ընտրել երեխաներին ըմբռնելի առածներ և առաջարկել նոցա դատողութեանը, թէ ինչ դէպքում և ինչու համար են ասում այդ առածը։ Անհասկանալի չէ երեխայոց համար թէ երբ և ում համար կասեն Գժին խրատ։ Ինչ անէ, սկին սապոնն ինչ։ Եւ որքան դատողութիւն կարող են տալ երեխայքը, թէ ինչպէս շատ անխրատ երեխայոց վերայ չի ներգործում ոչինչ խրատ, և վարժապետն էլ կօգնէ նոցա, որ իրանց կարծիքը պարզ յայտնեն, ինքն էլ իւր կողմից կաւելացնէ

ինչ որ կամենում է. այսպէս էլ հետեւեալների վերաբերութեամբ։ Երեխին բան դիր, յետնէն գնա։ — Էշն իշի մօտ որ կապես, կամ առոցը կը սովորի, կամ փառոցը։ — Ինչ կասես, էն կը լսես, ինչ կը ցանես, էն կը հնձես։ — Ձուի գողը ձիու գող կդառնայ։ — Մէկը հաղարի անունն է կոտրել։ —Որդին որ բռնումը ձուածեղ չինի, մօր պարտքիցը չի կարող դուրս գալ։ — Սուտ ասողի տունը կրակ ընկաւ, սկսով չը հաւատաց։ — Ցաշած քարը գետնին չի մնայ։

Այսպէս անա, առաջին շրջանում մայրենի լեզուի մէջ կրթելու նիւթերը պէտք է լինին — մանրիկ հեքիաթներ, առակներ, շուտասելուվներ, հանելուվներ և առածներ։ Նոցանով վարժապետը պէտք է բանայ երեխայոց միտքը, շարժման մէջ ձգէ նոցա գիտակցութիւնը, սորվեցնէ նոցա մտածել և դատել, մարդէ նոցա լեզուն, որ կարողանան հեշտութեամբ արտասանել իւր առաջարկած բառերը։ Սոքա գործի արտաքին կողմերն են. ներքինն էլ, այսինքն հոգեկան կողմն էլ այնէ, որ երեխայքը սանում են իրանց բնական աշխուժութիւնն ու վստահութիւնը, զգում են, որ վարժապետը մի օտար մարդ չէ, այլ հօր պէս սիրում է իրանց, իրանց ուրախութեան ուրախակից է. և մեզ էլ այս է պէտք դպրաւորապէս, վասն զի առանց այս հոգեկցութեանը ոչինչ աղդեցութիւն չենք կարող անել երեխայի ինքնաղործունէութեան ու ինքնակրթութեան վերայ։

ՇՐՋԱՆ ԵՐԿՐՈՐԴ

ԼՈՒԾՈՒՄՆ ՊԱՐԲԵՐՈՒԹԵԱՆՑ

Այս շրջանի մէջ նախընթաց նիւթերի վերայ պիտի աւելանայ պարբերութեանց կամ նախադասութեանց լուծումն,

որ է իմանալ, թէ այս կամ այն պարբերութեան մէջ քանի բառ կայ։ Այս շրջանի մէջ մայրենի լեզուի համար որոշուած ժամերի մեծ մասը սորա վերայ պէտք է գործ դնել։ Լուծումն սկսելու է հետեւեալ կերպով։

Վարժապետն ասում է. ես ձեզ պատմեցի այս և այն պատմութիւնը (տալիս է նոցանից երկուսի անունը), ով կարող էք ասել, դրանցից որն է աւելի երկայն։

Գիտցողները ձեռք են բարձրացնում, և վարժապետը նոցա պատասխանից եղրակացնում է, որ նոցա զգալի է երկու պատմութեանց համեմատաբար կարճութիւնն ու երկայնութիւնը։ Վարժապետը առաջուց էլ գիտէ, որ նոքա կարող են իւր հարցին ուղիղ պատասխան տալ, բայց նորա նպատակը այլ է, նա այդ հանդամանքից օգուտ քաղելու համար, նոցա սոսկ զգացածը գիտակցական է առնում։ Յետոյ ասում է երկու պարբերութիւն համեմատաբար կարճ ու երկայն և առաջարկում է աշակերտաց իմանալ, թէ դոցանից որն է երկայն և որը կարճ։ Առաջարկում է մէկին մի բան ասել և յետոյ ինքը նորա վերայ մի քանի բառ աւելացնելով առաջարկում է իմանալ, թէ որը այդ երկու ասածից կարճ է և որը երկայն։ Յետոյ առաջարկում է մէկին մի բան ասել և միւսին նոյնպէս մի բան ասել, որ առաջնի ասածից երկայն կամ կարճ լինի, նայելով թէ որը հեշտ կը լինէր ասել երկրորդին։

Աշակերտները կարճ և երկայն պարբերութիւնք ասելով, արդէն զգում են, որ դորա գաղտնիքը մի քանի խօսք աւելացնելու եւ պակասեցնելու մէջ է, (ըստ որում եթէ մէկն ասում է «ես այսօր եկայ ուսումնարան» միւսը դրանից երկայն ասելու համար, կամ այդ մի և նոյն ասածը աւելի երկայնացնելու համար, ասում է. ես այսօր առաւօտեան մեր տանից եկայ ուսումնարան»), միայն այդ մթութիւնը պարզե-

լու չափ նոքա ընդունակութիւն չեն կարող ունենալ, բայց երբ արդէն աղատ ու վստահ ամենքն էլ կարողանում են մէկը միւսից կարճ և երկայն պարբերութիւններ ասել, այնուհետև վարժապետը բացատրում է դորա գաղտնիքը, ասելով —

Մենք հիմի գիտենք կարճ ու երկայն բաներ ասել, տեսնում ենք, որ մէկի ասածը երկայն է, միւսինը՝ կարճ, բայց ինչ օգուտ դորանից։ Դուք արդէն գիտէք, որ մենակ կարճ ու երկայն ասելուց բանը պարզ չի հասկացուիլ, և ոչ էլ շատ ու քիչ ասելով, այլ պէտք է չափել մի չափով, եթէ կը չափուի, կամ համարել, եթէ կը համրուի։ Չափել չի կարելի է, բայց համրել կարելի է, և այս ըստ էիս կասեմ, թէ ինչպէս պէտք է համրել։ Մեր ասածները հատ հատ խօսքեր են, որ մինը միւսի յետեւից հանում ենք մեր բերանից. շատ խօսքեր ենք ասում, բանը երկար է դուրս գալիս, քիչ ենք ասում, կարճ է դուրս գալիս. և այդ խօսքերը, ինչպէս ասացի, հատ հատ և ջոկ ջոկ լինելով, միշտ կարող ենք համրել եւ տեսնել, թէ մէկի ասածի մէջ քանի խօսք կայ և միւսի մէջ քանի և տեսնել նոյնպէս, թէ մէկի ասածի մէջ քանի խօսք աւելի կայ միւսի ասածից։ Լսեցէք, ես հիմի մի բան կասեմ, դուք իմացէք քանի խօսք կայ իմ ասածի մէջ —

Ես... գնացի... տուն։

Բոլորեքեանք ձեռք են բարձրացնում։ Վարժապետը գիտութեամբ բառերը անջատ անջատ է ասում, որ աշակերտներին հեշտ լինի, զգալի լինի նոցա ջոկ ջոկ բառեր լինելը եւ համրելի։

Ինչ ասացի, հարցնում է վարժապետը (պատասխանում են). քանի խօսք է, որն է առաջինը, երկրորդը, երրորդը։ երկրորդը առաջինը, երրորդը։ (պատասխանը նա է տալիս, ում վերայ մատնացոյց է լինում)։ Այս ձեով քանի մի նա-

խադասութիւն է լուծել տալիս, առանց օժանդակ բայեր խառնելու, օրինակ այսպիսիք —

Ես... մի... գրիչ..... ունիմ։ — Աշակերտը իւր գրիչը կորցրեց։ — Հայկանուշը եկաւ ուսումնարան։ — Կիրակի օրը եկեղեցումը շատ մարդիք կային։ — Այնտեղ վարդապետը մէկ երկայն քարոզ ասաց։

Երբ որ տեսնում է, թէ հատ հատ ասելով նոցա գլխի գցեց, որ բոլոր ասածների մէջ էլ խօսքերն առանձին առանձին են, այնուհետև սկսում է փոքր առ փոքր արագացնել իւր ասածները, մինչև չափացանց արագութեան է հասցնում։ Երբ որ այդչափ արագ ասած նախադասութեանց բառերի թիւն ևս գտնում են, այնուհետև մէջ է բերում օժանդակ բայեր հետևեալ կերպով —

Ես եմ բերում, դու ես բերում, նա է բերում։ Ես բերում եմ, դու բերում ես, նա բերում է։ Մենք ենք բերում դուք էք բերում, նոքա են բերում։ Մենք բերում ենք, դուք բերում էք, նոքա բերում են։ Ես էի բերել, դու էիր բերել, նա էր բերել։ Մենք էինք բերել, դուք էիք բերել, նոքա էին բերել։ Ես տարել եմ, դու տարել ես նա տարել է, և այլն։ ինձ է պէտք, ինձ պէտք չէ, ինձ պէտք է և այլն։

Երբ որ վարժապետի առաջարկած պարբերութեան բառերի թիւը երեխայք ճշդութեամբ գտնում են, նաև եմ օժանդակի բոլոր ձևափոխութիւնը, այնուհետև երեխայոց առաջարկվում է մի նախապէս որոշուած թուով պարբերութիւն ասել, այսինքն, ով ինչ որ պէտք է ասի, առաջուց համրում է իւր մտքումը նորա բառերը և տեսնում, թէ քանի խօսք է իւր ասելիքը և յետոյ ձեռք է բարձրացնում. վարժապետը հարցնում է. քանի խօսք կայ ասելիքիդ մէջ, — երեք, պատասխանում է աշակերտը, եթէ ըստ իւր հաշուոյն երեք է, և ապա ասում է հատ հատ խօսքերով մի բան, օրինակ, ես

..... գնացի..... տուն։ — Միւսն ասում է. չորս խօսք է իմ ասելիքը և ասում է ես գնացի մեր տուն։ — Երրորդն ասում է. հինգ խօսք է իմ ասելիքը և ասում է ես առաւօտուն գնացի մեր տուն։ Վարժապետը նկատում է, որ ինչքան բացառութեամբ աշակերտների ասածների մէջ միանմանութիւն կայ, բայց ձայն չի հանում, որպէս զի չը վհատեցնէ նոցա, այլ ամենքից էլ մի նախապէս հաչուած բառերով պարբերութիւն դուրս քաշէ։ Եթէ աշակերտը սխալ է լինում հաչուած, այդ սխալը չտկում են ինքեանք աշակերտները վարժապետի առաջարկութեամբ։ Երբ որ կարողանում են այս կրթութեան մէջ փոքր ինչ վարժուել, վարժապետն սկսում է փոքր առ փոքր պահանջել, որ մէկի ասածի մէջ միւսի ասած խօսքերից չը լինի։ Այս կրթութիւնը շատ հեշտ է աշակերտաց համար. նոքա արդէն մի բան ասել գիտեն, այժմ միայն բառերն են հաչվում նախապէս։

Երբ որ աշակերտները ընդհանրապէս կարողանում են իրանց ասելիքի բառերը ճշդութեամբ հաչուելուց յետոյ ասել, այնուհետեւ վարժապետն ինքն է նախապէս որոշում մի ասելիքի թիւ և առաջարկում աշակերտացն ասելու մի այսքան և այնքան թուով բան։

—Ով է կարող մի բան ասել, որի մէջ երեք խօսքից ոչ աւելի և ոչ պակաս լինի։ Գիտցողները ձեռք են բարձրացնում և պատասխան տալիս։ Ով է կարող մի բան ասել, որի մէջ լինի չորս խօսք, հինգ խօսք. վեց խօսք։

Որքան որ հեշտ են այս կրթութիւնքը երեխայոց համար, այսու ամենայնիւ վարժապետը միշտ պիտի օգնէ երեխաներին, մատնացոյց լինելով զանազան նիւթերի վերայ, որպէս զի աշակերտաց ասելիքները լինին բազմակողմանի։ Երեխայքը աւելի հետեւող են քան թէ ստեղծող, հնարող. վարժապետը պէտք է աշխատէ զարգացնել նոցա ստեղծական

յատկութիւնը։ Այսպէս, երբ որ մէկն ասում է. Արշակը իւր մատիտը կոտրեց, — այդ «կոտրեց» բառից էլ ձեռք չեն վերցնում երեխայքը, այնուհետեւ սկսում են կոտրել ամեն բան —Մարիամը իւր թանաքամանը կոտրեց, գրիչը կոտրեց, ապակին կոտրեց, բաժակը կոտրեց և այլն. կամ երբ որ մէկն ասում է ես այսօր փլաւ կերայ, այնուհետեւ էլ կերակուր չի մնում բոլորն էլ ուտում են։ Աշակերտական այս ծիծաղելի հանդամանքը ուշիմ վարժապետը չուտ կարող է նոցա զգալի կացուցանել։ Ես իմ փորձիցս գիտեմ, որ երբ երեխայք ըզգում են, թէ չը պէտք է հետեւել ուրիշի ասածին, այնուհետեւ ամեն մինը աշխատում է այնպիսի բան ասել, որ իւր ընկերներից ոչ մէկի մտքովն անցկացած չը լինի։ Օրինակ չորս բառով մի նախադասութիւն ասելու համար մէկն ասում է — Արշակը ջանասէր աշակերտ է։ — Միւսը, որ չի ուզում առաջինին հետեւել, ասում է — Երեկ շատ անձրեւ եկաւ։ — Եւ որքան ուրախանում է վարժապետը երեխայի այդ ինքնուրոյն գիւտի վերայ..... Որքան ուրախանում է ինքը գիւտն անողը, նկատելով վարժապետի ուրախութիւնը։ Այդ նկատում են ամենքը եւ ամենի մէջ մի բարի նախանձ է շարժում իրանց ասելիքներին ինքնուրոյնութիւն տալ։ Բայց այսու ամենայնիւ վարժապետը պէտք է ակնարկէ զանազան նիւթերի վերայ, մինչև նոքա լաւ հասունանան, շտապել ընաւին պէտք չէ։ Նա կարող է ասել. այս և այն առարկայի մասին մի բան տասցէք. կարող է մի բան հարցնել և իւր հարցի բառերի թիւը պահանջել, նոցա տուած պատասխանի բառերի թիւը պահանջել, նոցա անզգուշապէս ասած մի բանի բառերի թիւը պահանջել, որպէս զի աշակերտք միանդամայն ըմբռնեն, որ ամեն մի ասուած, ինչու վերայ էլ որ լինի, բառերով է լինում, իսկ այդ բառերը ջոկ ջոկ լինելով, կարող են համբուիլ, մի որոշ թուով լինիլ։

Ուրեմն երկրորդ շրջանի գլխաւոր նպատակը պէտք է լինի պարբերութիւնքը լուծել բառերի, ասել տալ շատ պարբերութիւններ եւ լուծել տալ նոցա։ Վարժապետի հմտութեանը կը մնայ որքան կարելի է բաղմակողմանի առնել այդ կրթութեանց ձեւերը, առանց աւելորդ բարդութեան. մի դասին՝ կրթութեան այս ինչ ձեւը, միւս դասին այն ինչ, բայց միշտ առաջ հեշտը, յետոյ դժուարը, առաջ պարզը, յետոյ բաղադրեալը, առանց շեղուելու գործի էական նպատակից։

ՇՐՋԱՆ ԵՐՐՈՐԴ

ԼՈՒԾՈՒՄՆ ԲԱՌԵՐԻ

Կամենալով ծանօթանալ բառերի հետ, մենք լուծեցինք նախադասութիւնները. իսկ այս շրջանի մէջ վարժապետի նպատակը պէտք է լինի մանուկներին ծանօթացնել վանկերի հետ, այդ պատճառով նա պէտք է լուծէ բառերը։ Լուծման ձեւը նոյն է մնում, ինչ որ առաջ, փոխվում է միայն գործողութեան ենթական, ըստ որում ինչպէս որ նախադասութիւնները համեմատաբար կարճ ու երկայն են, այսպէս էլ բառերն են. սոքա ևս ունին համեմատաբար կարճութիւն ու երկայնութիւն։

Մենք հիմի դիտենք, որ մեր ասածները խօսքերով են լինում, — ասում է վարժապետը — դիտենք, որ այդ խօսքերը ջոկ ջոկ են լինում, և կարողանում ենք համբրել դրանց։ Ես հիմի կասեմ երկու բան, դուք իմացէք, թէ քանի խօսք կայ ամեն մէկի մէջ։

1. Ինձ...տար...մեր...տուն.
2. Ուսումնարանից գնացինք եկեղեցի։

Ի՞նչ ասացի առաջին անգամը. քանի՞ խօսք է. ո՞րն է առաջինը, և այլն։ Ի՞նչ ասացի երկրորդ անգամ. ո՞րն է առաջինը, երկրորդը՞ եւ այլն։ Ո՞վ կարէ ասել, որ ասածիս խօսքերն են աւելի երկայն, առաջին, թէ երկրորդ։

Լսեցէք նորից կրկնեմ. —

Ի՛նձ տար մեր տուն

Ո՛ւ—սում—նա—րա—նից..... զը—նա—ցինք ե—կե—ղե—ցի (պատասխանում են)։

Ճշմարիտ է։ Խօսքերն էլ ունին կարճութիւն ու երկայնութիւն։ Ես հիմի կասեմ երկու խօսք, դուք իմացէք, որն է կարճը և որը երկայն։ Հայկ, Կարապետ։ — Կաթ, խորոված։ — Ջմերուկ, տանձ։ — Գօրի, Ալէքսանդրապոլ։ Ջորի, ձի։

Շատ լաւ։ Հիմի ինչպէս չափենք բառերը, ինչպէս իմանանք, թէ որը որից ինչքան կարճ է և կամ ինչքան երկայն։ Դուք նկատած կը լինիք, որ մենք երգելու ժամանակ խօսքերը չուտ և միանգամից չենք ասում, այլ կտոր կտոր անելով և ամեն մի կտորի վերայ մի ձայն բարձրացնելով։ Օրինակ չենք ասում միանգամից զարունը եկաւ. այլ զա—ռու—նը ե—կաւ։ «Զարունը» մէկ խօսք է, բայց երգելիս մենք այդ մի խօսքը երեք կտոր ենք անում, առաջ մի կտորն ենք հանում բերանիցս, յետոյ երկրորդը, յետոյ երրորդը։ «Եկաւ» մի խօսք է, բայց մենք երգելիս ասում. ենք ե—կաւ. երկու կտոր ենք անում։ Հիմի դուք ասացէք. քանի կտոր ենք անում. նախշուն. — թեերով. — ձեերով. — ծաղիկներ. — վարդ. — մեխակ. — շուշան, — հոտերով....

Ուրեմն տեսնում էք, որ երգելու ժամանակ բոլոր խօսքերը կտոր կտոր ենք անում, ամեն մի կտորի վերայ մի ձայն ենք քաշում. կան այնպիսի խօսքեր, որոնք մի քանի

կտոր չեն դառնում, ինչպէս այստեղ վարդ. և ուրիշ՝ շատ խօսքեր կան, որոնք մի քանի կտոր չեն դառնում, այլ մնում են այնպէս, ինչպէս կան։ Բայց հասարակ խօսելու ժամանակ ոչ մի խօսք չենք կտոր կտոր անում, այլ մէկ անգամից ենք ասում։ Ճշմարիտ որ ինչ ծիծաղ բան կը լինէր, եթէ ինչ որ ասում ենք, երգելու պէս ասէինք։ Այդպէս որ լինէր, եթէ ես ուղենայի ասել. «Կարապետ, հիմի դու ասա», պիտի ասէի «Կա—րա—պետ, հի—մի. դու, ա—սա» . . .

Ուրեմն խօսելու ժամանակ այդպէս չըպէտք է խօսենք, բայց խօսքերի չափն իմանալու համար, կարող ենք այդ ձևը գործ դնել. միայն ոչ թէ բոլորովին երգելու պէս, այլ ահա տեսէք ինչպէս։

Վարժապետն սկսում է ամեն մի վանկի վերայ երկայն ձայն քաշելու տեղ՝ շեշտել — Մար—տի—րոս, Կարապետ, Հայկանդուխտ, սեղան, աթոռ, հաց, ջուր, կաթ, Եկեղեցի, քաղաքացի և այլն. և ամեն մի բան արտասանելուց յետոյ հարցնում է թէ քանի կտոր եղաւ։

Ուրեմն ամենից կարճ խօսքը մի ամբողջ կտոր է, և ամենից երկայնը՝ չորս։ Բայց մենք մի բան ուզիղ չենք ասում. մենք ասում ենք կտոր, դա ինչ կտոր է, դանակով հօ չենք կտրում, որ կտոր ենք ասում. դորան ասում են վանկ։ Ով կարող է ասել վանկ։ Ասել է տալիս առաջ մի քանիսին և յետոյ միաձայն կրկնել տալիս ամենքին, զգուշացնելով, որ վանք չասեն։

Այսուհետև էլ չենք ասիլ կտոր, այլ կասենք վանկ, և դուք կիմանաք, որ ամեն մի կտորը ասվում է վանկ։ Այսպէս ահա Կարապետ՝ երեք վանկ է, հաց. մի վանկ է, Ե-կե-ղե-ցի՝ չորս վանկ է։

Վանկ բառը հասկացնելուց յետոյ սկսում է հարցնել դանադան բառեր, թէ քանի վանկ է վանկելէ տալիս առաջ

մէկին, երկուսին և տալա վանկում են միաձայն բոլորքեանք ի միասին։ Երբ որ իւր առաջարկած բոլոր բառերը վանկում են ճշդութեամբ, այնուհետև առաջարկում է ասել մի բառ. առաջուց յայտնելով թէ քանի վանկանի է իւր ասելի բառը։ Այս ձև կրթութիւնից յետոյ վարժապետն ինքն է առաջարկում իւր ուզած վանկերով մի խօսք ասել։ Միայն պէտք է գիտենալ, որ ամենից հեշտը երկու և երեք վանկանի բառերն են, ամենից դժուարը (գտնելու վերաբերութեամբ) մէկ և չորս վանկանի բառերը։ Վարժապետի օգնութիւնն այստեղ շատ կարևոր է։ Նա կարող է ասել, մի ծաղկի անուն տուէք, որ մի վանկանի լինի. որ երկու վանկանի լինի, որ երեք վանկանի լինի. մի կերակուրի անուն տուէք, մի կենդանու անուն տուէք, մի տգայի, աղջկայ անուն տուէք, որ այսքան կամ այնքան վանկանի լինի։ Այստեղակ հարցերին պատասխանելը մի և նոյն է, թէ մի նոր գիւտ անել։ Օրինակ վարժապետն ասում է մի ուտելիքի անուն տուէք, որ մի վանկանի լինի։ Առաջինն ասում է, օրինակի համար — հաց, որով ուրիշների պաշարը մասամբ պակսեցնում է և գիւտը դժուարացնում. ով գիտէ քանի հոգի են եղել պատրաստուած հաց ասելու, բայց այժմ նոյնը կրկնելու էլ իրաւունք չունին, պիտի ուրիշը գտնեն և գտնում են թան, կաթ։ Այստեղ պէտք է երևակայել թէ երեխան ով գիտէ քանի ուտելիքի անուն է տուել իւր մտքի մէջ և տեսել. որ այդ չէ վարժապետի ուզածը. մինչև որ գտել է թանը կամ կաթը։ Ուստի վարժապետը այդպիսի գիւտերի համար իւր դէմքի վերայ մի ուրախութեան նշոյլ պիտի փայլեցնէ, որով սակաւ վարձատրած չի լինիլ երեխային և խրախուսուած։ Յայտնի բան է այդ զգացմունքը պիտի ճշմարիտ զգացմունք լինի և ոչ մեքենական կամ դերասանական։ Ում չէ ողևորում դաստիարակութեան գործը, ով որ այդ պաշտօնը վարձկանի պէս է կատարում, լաւ կը

Լիներ, եթէ այդպիսին օր առաջ չքուէր այդ սուրբ վայրից։ Ասած է. մի ծաղկից օձը թոյն է շինում, ճանճը մեղր։ Եթէ վարժապետը վարժապետի հոգի չունի, այնպիսին ամէն մի իսկապէս կենդանացուցիչ ձեից մեռեալ դիակ կը մնայ.

ՇՐՋԱՆ ԶՐՈՒՈՒԴ

ԼՈՒԾՈՒՄՆ ՎԱՆԿԵՐԻ

Այս շրջանի մէջ պահպանվում է նախընթաց նիւթերի շարունակութիւնը, նոցա վերայ աւելանում է միայն վանկերի լուծումն:

Դժուար չէ ուղղակի լուծել մի քանի վանկ և մանուկներին գլխի գցել, որ վանկերն իրանք բաղադրուած են զանազան ձայնեռից, սակայն այդ կը լինի առանց նախապատրաստութեան, որ մեր նպատակից դուրս է։ Ուր կարելի է քայլ առ քայլ յառաջ տանել երեխային, այնտեղ ոտիւնները ու ցատկումները ծիծաղաշարժ բաներ են։ Քիչ խորթ բան չէ երեխայի համար, որ նա կեանքի մէջ լսած չը լինելով բը գը անուն հնչիւնները, դու սկսես մէկէն ի մէկ բը գը անել տալ։ Նոցա լսողութիւնը այդ նոր բառերի, այն է տառերի կրճատ անուանց հետ ընտելացնելու համար և այդ կերպ նոցա գիտակցութիւնը նախապատրաստելու, առաջարկում ենք հետևեալ դասը, որպէս միջանկեալ մի զաւէշտ երեխայոց համար։

ՕՐԻՆԱԿ ԴԱՍԱԽՕՍՈՒԹԵԱՆ

Մենք հիմի կարողանում ենք իմանալ, թէ մէկի ասածի

մէջ քանի խօսք կայ, կարողանում ենք իմանալ թէ այդ խօսքերի ամէն մէկը քանի վանկ է։ Այս մասին էլ շատ չեմ խօսելու, իսկ այս անգամ բնաւ չը պիտի խօսիմ։ Ես ուզում եմ, որ դուք լաւ խօսիք, վստահ պատասխան տաք, խօսքերը մաքուր հանէք ձեր բերաններից, այնպէս չը խօսիք, ինչպէս փոքր երեխաներն են խօսում։ Դուք գիտէք, որ փոքր երեխաները լաւ չեն խօսում. ասում են՝ հայիկ, մայիկ, չեն կարողանում ասել հայրիկ, մայրիկ։ Շատ բաների ուրիշ ուրիշ անուն են տալիս. օրինակ՝ ասում են բաբա, չիչի, կակա, բուա։ Ով կարէ ասել, թէ իրանց երեխան ինչ բանին ինչ է ասում։

Աշակերտները սկսում են պատմել թէ իրանց երեխայքը ինչ ասելու տեղ ինչ են ասում։ Սորանով քանի մի բոպէ զբաղեցնելուց յետոյ, վարժապետն սկսում է նկարագրել թոթովախօս երեխաներին, թէ նոքա ինչ բանն ինչպէս են ասում։ Այս բանն ևս աշակերտաց ականջն ընկնելով, ասում են իրանց լսածները թոթովներից։ Սորանից յետոյ վարժապետը պատմում է, թէ ինչպէս են խօսում կակաղները։

Կակաղները մի և նոյն ձայնը քանի մի անգամ են կրկնում. օրինակ՝ պիտի ասեն ջուր, բայց չեն կարողանում մէկ անգամից ասել. ասում են ջը-ջը-ջը-ջուր. մի անգամ ջը անելու տեղ, երեք անգամ, չորս անգամ կրկնում են ջը ձայնը։ Այնպէս կակաղներ կան, որ խիստ շատ են կրկնում, մանաւանդ երբ որ բարկացած են լինում, օրինակ պիտի ասեն ես, ասում են ե-ե-ե-ես։ Այսպէս են և լալկան երեխաները, երբոր խօսելիս հեկեկում են։ Ինչ էք կարծում, եթէ կակաղները ուզենան ասել գնաց, ինչպէս կասեն (մը-մը-մը-նաց), որ ձայնն են շատ կրկնում (մը). իսկ եթէ ուզենան ասել՝ գնաց. — բուրթ. — դու. — թագուն — ժամ. — (և այլ շատ բաղաձայնով սկսված բառեր)։ Զը նայելով, որ

կակաղները մեզ պէս չեն խօսում, բայց մենք իմանում ենք, թէ նոքա ինչ են ասում։ Թոթովների ասածներն էլ ենք իմանում, երեխայոց ասածներն էլ, ինչ եմ ասում, մենք մինչև անգամ մեջերին էլ ենք իմանում, թէպէտ նոքանք չեն խօսում. նոքանք ինչ որ ուզում են ասել, ձեռքով այն բանի ձևը ցոյց են տալիս, և մենք իսկոյն իմանում ենք, թէ ինչ են ուզում ասել։ Ով է ձեզանից մունջ տեսել։ (ոչ ով) չը-խօսքան հարս էլ չէք տեսել (բոլորն էլ տեսել են և միաներ-ը ն են բերում նոցա ծիծաղելի ձեռաշարժութիւնը)։ Բայց գիտէք թոթովները ինչու լաւ չեն խօսում։ Մենք լեզուով ենք խօսում, այնպէս չէ. բայց եթէ բերաններս խփենք, մի-թէ կարող ենք խօսել։ Ահա նայեցէք (վարժապետը բերանը խփում է ու քթովը մռմռացնում ու ծիծաղացնում երեխաներին)։ Տեսնում էք, ուրեմն որ բերաններս խփենք, էլ չենք կարող խօսել։ Բայց հէնց բերաններս էլ որ լայն բանանք, բայց պռոշներս չը շարժենք, միթէ կարող ենք խօսել։ Նայեցէք, (վարժապետը բերանը լայն բաց է անում և ձայն հանում, դուրս է գալիս մի պարզ ա) ինչ լսեցիք։ — ա, պատասխանում են։ Ուրեմն բերաններս որ լայն բանանք ու պռոշներս չը շարժենք, էլի չենք կարող խօսել, այլ կը լսուի միայն մի ա։ Նայեցէք, հիմի պռոշներս կը կլորցնեմ ու այնպէս ձայն հանեմ, տեսնենք էլի ա դուրս կը գայ, թէ ուրիշ բան (դուրս է գալիս օ) — ինչ լսեցիք։ — օ։ Հիմի այդ կլորութիւնը փոքրացնեմ ու այնպէս ձայն հանեմ, տեսնենք էլի օ կը լսուի, թէ ուրիշ ձայն, (դուրս է գալիս ու)։ Ի՞նչ ձայն լսեցիք։ — ու։ Ուրեմն խօսելիս պռոշներն էլ լեզուի պէս պիտի շարժեն, որ տեսակ տեսակ ձայներ դուրս գայ։ Բայց կը հաւատաք, որ ասում ատամներն էլ պիտի օգնեն։ Եթէ ատամներս ամուր սիմեմ. (ահա այսպէս), էլ չեմ կարող մաքուր կերպով ասել՝ սարգիս, հաց, ձայն, ծառ, այլ

տեսէք, ինչպէս դուրս կը գան։ (Ատամները սրսմած ասում է այդ բառերը և երեխայք նկատումեն, որ յիրաւի լաւ չի դուրս գալիս)։ Ուրեմն թոթովները կամ երեխայքը որ լաւ չեն խօսում, դորա պատճառն այն է, որ նոքա դեռ լաւ չը-գիտեն իրանց լեզուի, պռոշների, ատամների ուղիղ բանա-նելը։ Ի հարկէ մեղանից ոչոքի չեն սովորցնում դրանց ուղիղ բանեցնելը, այլ ամեն մարդ ինքն իրան է սովորում. բայց ով որ մի անգամ սկսում է սխալ սորվել, նա յետոյ էլ չի կարողանում հեշտութեամբ շտկել իւր սխալը։ Բայց մենք հասկանում ենք նոցա սխալը, ինչքան էլ վատ խօսեն և կարող ենք մինչև անգամ իմանալ ինչ ձայն հանելու տեղ, ինչ տեսակ ձայն են հանում։ Օրինակ՝ եթէ շաբար ասելու տեղ ասում են սաքալ, մենք չենք կարող իմանալ, թէ որ ձայնները չեն մեզ պէս հանում։ Նայեցէք սաքալը, շբաքարը. սկըզ-բումը շը ասելու տեղ, սը են ասում։ վերջումը բը ասելու տեղ, լը, այնպէս չէ. դուք ինքներդ էլ կարող էք ասել, ե-թէ լաւ լսէք։ Այնպէս թլվիլներ կան, որ մուկը ասելու տեղ, ասում են մուտը, հիմի դուք չէք կարող իմանալ, թէ որ ձայնը չեն ուղիղ ասում։ Երեխայք կարողանում են գտնել և ասում են կը ասելու տեղ ասում են տը։ Երբ կարողա-նում են որոշել, ձայների տարբերութիւնը, այնուհետև ա-ռաջարկվում է նոցա այդ տեսակ շատ բառեր այլ և այլ հնչիւններով, որ իրանք գտնեն, թէ որ հնչիւնի տեղի ինչ հնչիւն է ասուած. միայն հնչիւն բառի տեղ գործ է ածվում «ձայն» բառը։

Վանկերի լուծումը սկսվում է հետևեալ կերպով։ Կրկնվում է նախընթաց դասերի բովանդակութիւնը և յետոյ ա-ւելացնում է վարժապետը —

Վանկերը իրարու հաւասար են, իրանց մէջ կարճ ու երկար չկայ, որ էլի սկսենք, մի չափ վնտրել դոցա համար։ Բայց պէտք է գիտենալ ահա ինչ. ամեն մի վանկ մի բարձր ձայն ունի իւր մէջ, այդ բարձր ձայնի հետ լսվում են և մի կամ երկու ցածր ձայն. եթէ լաւ լսենք, կիմանանք այդ ձայները միմեանցից որոշել։ Օրինակ՝ երբ որ ասում եմ ա, ամենքդ էլ լսում էք և կարող էք ասել, որ իմ հանած ձայնն է ա, էլ ուրիշ ձայն չը կայ, բայց եթէ ասեմ ա...փ, այստեղ երկու ձայն է լսվում մէկը բարձր, իսկ միւսը ցածր. բարձր ձայնն է ա, իսկ ցածրը փը։ Ուրեմն վանկի մասին էլ ուրիշ բան հարկաւոր չէ գիտենալ, այլ միայն լաւ լսելով պիտի իմանանք թէ նորա մէջ ինչպիսի ձայներ են լսվում, ինչպիսի ձայն է բարձր ձայնը և ինչպիսի ցածրը։ Եւ այս շատ ու շատ հեշտ է։ Այս էլ որ իմացանք, էլ ուրիշ բան հարկաւոր չէ մեզ, այնուհետև կսկսենք գրել ու կարդալ։

Աշակերտները ուրախանում են ու պատրաստվում լաւ լսելու։

Հիմի կասեմ մի մի վանկ, դուք իմացէք ինչ ձայներ կան նոցա մէջ։ Եւ ասում է։ Ե՛...ս — քանի ձայն լսեցիք, ո՞րն է բարձրը, ո՞րն է ցածրը, առաջ ո՞ր ձայնը լսեցիք, յետոյ ո՞ր։ Այս ձևով սկսում է և հետևեալ բառերը, և ամեն մինի համար հարցնում ո՞րն է առաջին ձայնը, երկրորդը, երրորդը, բարձրը, ցածրը։ Եթէ բառերի մէջ կան այնպիսիք, որոնց նշանակութիւնը կարող էր երեխայոցն անծանօթ լինել. աւաջ ու առաջ պիտի յայտնուի նոցա նշանակութիւնը։ Ոչ մի աննշան վանկ չը պէտք է ասել տալ (միավանկների վերաբերութեամբ է ասածս) ամեն վանկ պիտի նշանական լինի և երեխայոցը հասկանալի։

Մենք սեանում ենք այստեղ լուծման համար աւելի շատ բառեր, քան թէ պէտք էր։ Վարժապետը կարող է

որչափ իրան պէտք կը դայ, այնչափով բաւականանալ. մեր նպատակը եղել է մեր այրուբենից ոչ մի հնչիւն բաց չը թողնել։ Երբ որ երեխայք բաւական գլխի կընկնին և առանց դժուարութեան կը լուծեն հնչիւնները, այնուհետև բանը շատ չերկարացնելու համար, մէկից երկուսից ճիշտ պատասխան ստանալուց յետոյ, կառաջարկուի ամբողջ դասատանցուց միաձայն ասել այն, ինչ որ մէկը պիտի ասէր։ Վերջապէս կրթութեան վերաբերեալ այլ և այլ մանրամասնութիւնքը ձգում ենք վարժապետի ընդունակութեան և նորա կամքի վերայ։ ու, եա, սյ, ոյ, իւ երկբարբառ ասուածները պէտք է ընդունել որպէս մի ձայն։ Օ և ո, է և ե տառերի նրբութեանցը չը պէտք է հետևիլ։ Երեխան ինչպէս լսում է վարժապետի բերանից այս և այն ձայնը, այնպէս էլ պէտք է ասէ. ուրիշ ոչինչ.

1

Աղ, ափ, եղ, եկ. ես էլ, դու էլ, նա էլ, ես եմ, դու ես, նա է, ել, էծ, իմ, որ, ոչ. ոչ ոք, ոհ, ոտ, ուր, դու ուր ես, ուս, օր, օդ. օղ, օձ, թի, ձի, ձու, մը եղ, մի էծ, մի ձի, մի թի, մի ձու, չէ, սա, դա, նա, լու։

2

Բակ, բաղ, բահ, համ, մահ, բան, բեր, մի բան բեր, բուղ, բուք, գիր, գիծ, գիժ, գեղ, գող, թագ, թան, թաւ, թաս, թեժ, թել, թեվ, թեք, թեք գիծ, թիզ, թոկ, թող, թոք, թուղ, թութ, թուխ, թուչ, թուփ, թուք, ժամ, ժեռ, ժուռ ժախ (բոխ), լար, լաց, լուռ, լաւ, լափ, լոր, լոչ, լուծ, խաղ, խակ, խաղ, խաչ, խաչ, խէժ, խիճ, խոտ, խուփ, խուփ, խոզ,

ծամ, ծառ, ծաղ, ծեղ, ծեր, ծեվ, ծիլ, ծիծ, ծիտ, ծոմ, ծոմ, ծուխ, ծուռ, կաղ, կապ, կար, կամ, կալ, կեր, կէս, կիր, կոթ, կով, կուժ, կուռ, կուտ, հաղ, համ, հաւ, լաւ, ցաւ, հատ, մեղ հետ, ձեզ հետ, հին, հող, հոտ, հոր, հուսմ, հուն, ձախ, ձեղ, ձէթ, ձեր, ձոր, ճաղ, ճաշ, ճար, ճոն, մաղ, մաղ, մաճ, մատ, մաս, մեղ, մեխ, մէջ, տան մէջ, մեծ, մէկ, միս, մոմ, մօր, մեղ, մօտ, մուր, մուք, մութ, նալ, նամ, նեղ, նուշ, նոր, շաղ, շատ, շէն, շիր, շիշ, շոր, շոդ, շոդ, շուն, շուտ, չաղ, չար, չափ, չեմ, չես, չէ, չիթ, չիր. չոր, պաղ, պապ, պաս, պատ պար, ջուր, ջոկ, ջիր, ջիլ, սալ, սաթ, սաղ, սար, սեր, սուտ, սուգ, սոխ, վաղ, վառ, վատ, տաղ, դատ, դար, տաք, դեղ տէր, տիկ, տուր, տուփ, տուն, ցաւ, ցօղ, ցեղ քար, քեզ, քիթ, փակ, փառ, փոր, փոս, փոկ, փուշ։

3

Աղդ, արտ, երդ, երբ, ինձ, ուղտ, ոսպ, աչք, ինչ, արջ, ամպ, բախտ, բանտ, սուրբ, մարդ, միրդ, սիրտ, թունդ, սերմ, բերք, թանդ, վանկ, շեմք, վանք, խորթ, չենք, մենք, չենք, զարդ, փառք, տուրք, կառք, շարք, սարք, վարք, դունչ, սունկ, տունկ, զօրք, վիշտ, միշտ, ճիշդ, միտք, կոշտ, գորտ, դաշտ, հաշտ, տախտ, ախտ, նուրբ, սուրբ, բերդ, հերթ, բուրթ, վարդ, փունջ, մունջ, տանձ, դանձ, սանձ, ճանճ, ձեռք, խօսք, բողկ։

4

Դուռը, կուռը, նուռը, փուռը, զառը, սառը, ձուկը, մուկը, եզը, խուրձը, ծունկը հարսը, որդը, մատը, սաղ, ընկեր, ընկուզ, ընկաւ, ընկնել։ Հայր, մայր, քոյր, այս, այդ, այն, ծայր, կայծ, ձայն, գայլ, սայլ, լոյս, բոյս, կոյր, իւղ, իւր, ասա, արի, տարի, բարի, դարի, կարի, կատու, գութան, կաղին, զաքար, պարդիս, մակար, արշակ, աչք, ունք, պատկեր, մատիտ, արամ, ամիս, կարապետ, արտաշէս, մարտիրոս, աշակերտ, վարժապետ, մարիամ, հօրեղբայր, արութիւն, զորութիւն, տէրութիւն, արիւն, հարիւր, խօսք, խօսել, խօսեցի, գործ, գործել, գործեցի, կար, կարած, կարող, կարել, կարեցի, մայր, քոյր, մօրաքոյր, հայր, եղբայր, հօրեղբայր, քաղաք, քաղաքացի, գիւղ, գիւղացի, թանաք, թանաքաման, աղ, աղաման և այլն։

Աշակերտաց հետեւեալ՝ շրջանի մէջ ունենալիք յառաջադիմութիւնը ներկայ վարժութիւնից կախումն ունի. ուստի առանց մի չտապ քայլ անելու պէտք է լաւ վարժել այս կրթութեանց մէջ, այնպէս որ ամեն մի բառ, քանի վանկանի էլ որ լինի, հեշտութեամբ և առանց դէմ ընկնելու կարողանան վարժ լուծել։ Երբ որ այդ աստիճանին կը հասնին, այնուհետև կարելի է պահանջել, որ իրանք ասեն մի մի բառ նախապէս յայտնելով, թէ քանի հնչիւնով պիտի լինի իրանց ասելիք բառը, ինչպէս որ այդ արինք բառերի և վանկերի վերաբերութեամբ, բայց վարժապետը իւր կողմից չի առաջարկիլ, թէ մի բառ ասացէք, որ այսինչքան հնչիւն ունենայ, և ոչ էլ՝ թէ դուք ասացէք ձեր կողմից մի բառ, որ սկսուի, կամ թէ իւր մէջ լինի, այս և այն ձայնը։ Բաւական է, որ երեխայքը թէ վարժապետի առաջարկած բառերի բոլոր հնչիւններն են որոշում և թէ իրանց ասած։ Բայց նախապէս ասել, թէ այսքան կամ այնքան հնչիւնով, կամ այս և այն հնչիւնով մի բառ ասացէք, դա կարող է դժուարութիւն յառաջ բերել, ոչ թէ նորա համար, որ նոքա հնչիւններ որոշել չը գիտեն, այլ նորա համար, որ բառերով հա-

ռուստ չեն այնքան և որովհետև մեզ այս դէպքումը գիւտեր պէտք չեն, այլ հնչիւններ որոշել, այդ պատճառով մենք այդ բանին ոչինչ կարևորութիւն չենք տալիս, բայց վարժապետներն աղատ են փորձելու թէ իրանց և թէ աշակերտաց յաջողակութիւնը նաև այդ կրթութեան մէջ։

ՇՐՋԱՆ ՀԻՆԳԵՐՈՐԴ

ԹԵԼԱԴՐՈՒԹԻՒՆ

Այս շրջանի մէջ ինչպէս որ կարդալու չափ նախապատրաստուած են, այնպէս որ եթէ տառերը ճանաչեն, կարող են ուղղակի կարդալ, այսպէս էլ տառագրութեան մէջ այնքան են նախապատրաստուած, որ այդ մասերը այժմ մի տեղ բերելով, պէտք է մի ամբողջութիւն կազմեն։ Շատ հասկանալի բան է, որ ինչպէս կարդալը, նոյնպէս և գրելը ջոկ ջոկ աշխատութիւններ են պահանջում — այլ է ճանաչել գիրը, և այլ՝ կարողանալ նորան գծել, պատկերացնել, երեխայի համար այդ երկուսն ի միասին անելը շատ դժուար է։

Մենք մինչև հիմի ոչ գրել և ոչ կարդալ չենք սորվեցրել, սովորական հասկացողութեամբ, սակայն այնպէս ենք նախապատրաստել, որ նոքա այժմ պիտի կարողանան մաքուր և գեղեցիկ գրել, մաքուր և գեղեցիկ կարդալ։ Թողունք այն, որ այս ձևի շնորհիւ այնպիսի թարմութիւն և ուժ ենք տուել երեխաներին, որ նոքա այսուհետև արագ արագ պիտի յառաջ վազեն, մինչդեռ հին և հնչական ձևերի շնորհիւ երեխան իւր թմրութիւնից և դանդաղկոտութիւնից չէր ազատվում երկար ժամանակ։ Ինչ և իցէ. դառնանք մեր գործին։

Երեխայքը արդէն գիտեն ճանաչել թուանշանները, վար-

ժապետն այդ հանդամանքից օգուտ քաղելով, նախապատրաստում է նոցա գրութեան։ Դասատան տախտակի վերայ գրում է քանի մի կարգ թուանշաններ և առաջարկում է կարդալ. օրինակ այսպէս —

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
9, 1, 2, 3, 4, 7, 6, 8, 3, 4
7, 8, 5, 6, 3, 2, 5. 1- 9, 8

Երեխայք կարդում են անսխալ կերպով։ Պատճառն ինչ է, ասում է վարժապետը, որ դուք կարողանում էք այդպէս անսխալ ասել ամեն մի թիւ. մէկի տեղ երկու չէք ասում, չորսի տեղ երեք կամ մի ուրիշ թիւ։ Կարծեմ նորա համար չէք սխալվում, որ մէկի նշանը ուրիշ է, երկուսի նշանը ուրիշ։ Ամեն մի թուանշան ունի իւր համար մի ջոկ անուն և չի խառնուիլ միւսների հետ։ Ինչ էք կարծում, լաւ չէր լինիլ որ մեր խօսքերի ձայներն էլ թուերի պէս մի մի նշան ունենային, որ էլի այդպէս գրէինք և սկսէինք կարդալ։ Օրինակ՝ դուք արդէն գիտէք, որ «հայ» երեք ձայն ունի, հը, ա, յը, եթէ հը ձայնը մի ջոկ նշան, ունենար, ա ձայնը մի ջոկ, յը ձայնն էլ. այդ ջոկ նշանները որ քովէքով գրէինք, չէինք կարդալ հրայը. կամ աւելի շուտ ասելով չէինք ասիլ հայ, մէկ անդամից։

Այս օրինակից մի քանիսը կրկնելով աշակերտներին գլխի է գցում վարժապետը թէ ինչ է ուզում ասել. այնպէս որ ամենքն էլ համակրում են վարժապետի ասածին, նկատելով, որ յիրաւի, եթէ բոլոր ձայները մի մի նշան ունենային և մենք ճանաչէինք այդ նշանները կարող էինք գրել մեր ասած բոլոր խօսքերը և կարդալ։

Շատ լաւ։ Եթէ ուղղագրինք գրել տուն, քանի նշան հարկաւոր կը լինէր մեզ. — երեք, — ինչու համար. —

Նորա համար որ տուն խօսքը երեք ձայն ունի, ամէն մի ձայնին մի նշան է պէտք։ — Առաջ ՝ որ նշանը կը գրէիք։ — Առաջ կը գրէինք տը։ — Յետոյ ՝ որը կը գրէիք։ — Յետոյ կը գրէինք ու և Նորանից յետոյ՝ նը՝ յետոյ կը կարդայինք տը ու նը, կամ միանգամից կասէինք տուն։ Իսկ եթէ ուզենայինք գրել Արշակ? Սարգիս? Մարտիրոս? Քանի՞ նշան է հարկաւոր Մարտիրոս գրելու համար. առաջ ՝ որ նշանը պէտք է գրել և յետոյ որոնք. Շատ լաւ։ Ուրեմն պատրաստեցէք գրատախտակներդ։ Ահա ես գրում եմ դասատան տախտակի վերայ Մարտիրոս։ Այստեղ կայ, ինչպէս ասացիք, ութ նշան, կամ նշան չասենք, ասենք տառ։ Առաջին տառն է ինչպէս ասացիք, մը, երկրորդը ա՝ այն։ Գրեցէք ձեր տախտակների վերայ սորա պէս։ Աշակերտները գրում են շատ հեշտութեամբ, ըստ որում գրել գիտեն, իրանց անյայտ էր միայն նոցա անունները, այդ էլ հիմի կը սովորեն։ Վարժապետը նայում է շատերի գրածին և յետոյ սկսում է հարցնել. ինչ ձայն ունի առաջին տառը, երկրորդը, երրորդը, չորրորդը և այլն։ Քանի երրորդ ձայն է ա տ. ռ ա. մ, ս, ի, ր մ։ Այս հարցերի պատասխանը շուտ չի պահանջում. այլ միջոց է տալիս գտնելու համրելու։ Սորանից յետոյ հարցնում է։

Ինչ տառեր պէտք են մեզ արամ գրելու համար (ասում են)։ ա չը կայ ձեր գրածի մէջ։ — Կայ։ — մը չը կայ։ — Բոլորն էլ կան. ուրեմն ինչ տառ որ պէտք է ձեզ, գտէք առաջուան գրածի մէջ և գրեցէք։ Նայում է վարժապետը սորա նորա գրածին և յետոյ մի և նոյն ձեռով սկսում է թելադրել հետևեալ բառերը, որոնց բոլորի տառերն էլ կան մարտիրոս բառի մէջ։

Սար, տար, մաս, տատ, մատ, սերտ, սիմ սա, արտ, միս, իմ, մի, մի ամիս, մի տարի, մատիտ, սամի, տատամ, մորի, մասիս, մասրի, սորա, սոմար, սոսի, մոսի, մարի, արմատ, միամիտ, միասիրտ, արարատ, մարիամ, մարիամ, արի մի մատիտ տամ տար տատիս։

Այժմ մեզ էլ ուրիշ բան չէ մնում ասել, բայց միայն թէ վարժապետը աշակերտներին այս աստիճանի հասցնելուց յետոյ, թոյլ կտայ, որ ամէն մէկը բանայ իւր դասագիրքը և նորա մէջ կարդայ իւր գրածի տպածը։ Այնտեղ մարտիրոս բառը նոյնպէս գրուած է գլխին երկու տեսակ տառով, շղագրով, որ իրանց գրածին աւելի նմանութիւն ունի, և բոլորագրով, որ քիչ տարբերութիւն ունի։ Երեխայոց ինքնագործունէութեանը կը մնայ այդ փոքր տարբերութիւններից չընկճուել և ժրաջան մշակի պէս աշխատելով, սովորել իրանց դասերը։ Բոլոր դասերի բովանդակութիւնն է հետեւեալը։

Մարտիրոսը գնաց ուսումնարան, իսկ Արշակը մնաց տանը։ Արշակին չուզեցան տանել ուսումնարան. ասացին դու դեռ փոքր ես, բան չես հասկանալ. երբ որ կը մեծանաս, քեզ էլ կը տանենք վարժարան։ Արշակը ճարահատած, լուռ ու մունջ սպասեց։ Վերջապէս ուսումնարան գնալու օրը հասաւ, Արշակի ութ տարին լրացաւ. նա շատ ուրախացաւ ու շատ խաղաց այդ օրը և բարձր ձայնով երգելով, ցոյց տուաւ իւր մանկութիւնը։

Ես կերթամ վարժարան
Այնտեղ շատ տղայք կան
Նոցա հետ կը կարդամ,
Նոցա հետ կը խաղամ։

Սորա մէջ կան բոլոր տառերը։ Իրաքանչիւր դասին նախընթաց դասի վերայ աւելանում է մէկ կամ երկու բառ, բայց ոչ աւելի քան երեք կամ չորս տառ։ Վարժապետը ամեն անդամ պէտք է կարդայ դասի գլխաւոր նիւթը, որ լինում է առանձին, շղթայով, յետոյ երեխայքն են կարդում, իմանում նոցա հնչիւնները և գրում իրանց գրատախտակի վերայ։ Այդ գլխաւոր նիւթից կազմուած է ամբողջ դասը, որ առաջ վարժապետի թելադրութեամբ գրում են և յետոյ կարդում իրանց գրածները և ապա տպածը։

Թելադրութիւնը լինում է երկու անդամ, մէկով դաս է տրվում, միւսով դաս ստացվում, որով ստուգվում է, թէ արդեօք լաւ է տպաւորուել մտքերումը հնչիւնների ձևակերպութիւնը։ Այս վերջին փորձը, այսինքն տրուած դասից համար առնելը լինում է առանց աշակերտներին նախապէս բառեր տալու նորանցից օգուտ քաղելու համար, ինչպէս այդ անվում է նոր դաս տալիս, այլ բոլորովին սրբել է տալիս գրատախտակները և սկսում է թելադրել անցկացած դասերը։ Աւելի կասկածաւորներին դուրս է կանչում և դասատան տախտակի վերայ է թելադրում։ Կարդացնելու վերայ մեծ ուշադրութիւն է դարձնում, որ առանց հեգելու մէկ անդամից կարդան։ Այսպէս հնչական ձևով սորվեցնողները առաջ հեգել են տալիս, այսինքն առաջ հնչիւնները առանձին առաձին ասել են տալիս, յետոյ ամբողջը մէկ անդամից. օրինակ ասում են հը—ա—ցը=հաց։ Ահա այս ձևից պէտք է հրաժարելով հրաժարիլ և ստիպել որ մի անդամից ասէ հաց։ Շտապել պէտք չէ. թոյլ տալու է, որ առաջ տեսնեն ինչ հնչիւններ են դոքա, ինչ բառ են կազմում, և յետոյ ասեն նոյն բառը մէկ անդամից։

21-դ դասը վերջացնելուց յետոյ վարժապետը ձեռք չը զարկած երկրորդ մասին, մի շաբաթի չափ էլ փոխանակ թելադրելու, նոյն իսկ դասի ժամանակ գրել կը տայ ինքնուրոյն շարադրութիւն. վարժապետի օգնութիւնն այս գործում այնքան կը լինի միայն, որ մատնացոյց կը լինի զանազան նիւթերի վերայ, թէ ինչի մասին կարող են գրել։ Նիւթի կողմանէ նոքա բաւական հարուստ են և իրանց բերանացի ասած հեքիաթներն ու առակները գրելու չափ ընդունակութիւն ունին։ Կարող են գրել նաև իրանց բերանացի սովորած երգերը, կարող են նկարագրել իրանց ուսումնարան գալը և ստացած տպաւորութիւնքը, կարող են անել մի տօնի նկարագրութիւն, մի նամակ գրել իրանց ծնողացը և բարեկամներին և այլն։ Այս կրթութեանը պէտք է տալ մեծ կարևորութիւն. վասն զի սորանով միայն կարելի է չափել, թէ նոքա, որքան են կարողացել վարժուիլ գրելու մէջ. կարող են արդեօք իրանց սովորածը այժմ գործ դնել ինքնուրոյնաբար, թէ ոչ։ Այս բանը կարևոր է նաև նորա համար, որ վարժապետը տեսնէ, թէ նոքա ինչ բանի մէջ աւելի թոյլ են մնացել և լաւ չեն ըմբռնել. որ արտաբերութիւնքն են դժուարանում գրի առնել, և ամեն անդամ այդ տեսակ թերութիւնքը լրացնելու համար սկսում է թելադրել կրկին այնպիսի բառեր, որոնց միջնորդութեամբ կը զարգացնէր նոցա թոյլ մնացած կողմը։ Այս հանգամանքն ի նկատի ունենալով ես աւելացրելեմ դասերից յետոյ թելադրութեան համար այնպիսի բառեր, որոնք կարծել եմ, թէ դժուարութեամբ կը գրէին աակերտները։ Վարժապետի կամացն եմ թողնում օգուտ քաղել այդ նիւթերից։ Տառասխալների մէջ գլխաւորապէս աչքի կը զարնուին հետևալ տառերի չփոթումն ո = օ, և = է։ Դոցա մասին վարժապետը պէտք է պատուիրէ, թէ ուր հաստատ չը գիտեն, որ պէտք է գրել օ, այնտեղ հարկաւոր է գրել ո, այսպէս էլ ուր չը գիտեն որ պէտք է գրել է, այնտեղ հարկաւոր է գրել և։ Այսպէս ասելը ունի այն

հիմքը, որ «ե» և «ո» աւելի շատ են գործածվում, քան թէ «է» և «օ», որ ասել է թէ վերջինների տեղ եթէ գրուին առաջինք, աւելի քիչ կսխալուին, քան եթէ գրէին հակառակն։ Այս պատուէրը տալուց յետոյ կսկսէ աստիճանաբար հասկացնել ուղղագրութեան բուն կանոնները։

ԳՐՈՒԹԻՒՆ

Մանկավարժութեան մէջ արդէն վաղուց խոստովանուած ճշմարտութիւն է, թէ երեխան գրել ու կարդալ չի կարող ուղղակի, մանաւանդ երբ այդ երկուսի կատարումը մէկ անգամից միասին պահանջուի. վասն զի դոքա ջոկ ջոկ գործողութիւններ են և ջոկ ջոկ նախապատրաստութիւն էլ պահանջում են։ Դեռ այսքանը բաւական չէ։ Ընթերցանութեան նախապատրաստութիւնը այլ ձև է պահանջում, գրութեանն այլ.—առաջինը պահանջում է վերլուծական ձև, սկսել ամբողջից և հասնել մասներին, իսկ գրութիւնը պահանջում է բաղադրական ձև, այն է՝ սկսել մասներից և հասնել ամբողջին։ Ինչպէս որ բառը մէկ կամ մի քանի վանկերից է բաղկացած, վանկը մէկ կամ մի քանի հնչիւնից, այսպէս էլ իւրաքանչիւր գիր մէկ կամ մի քանի արմատական գծերից է բաղկացած։ Ընթերցանութեան նախապատրաստելու ժամանակ մենք առաջ ծանօթացնում ենք վանկերի հետ և ապա հնչիւնի, իսկ գրութեան ժամանակ դորա հակառակ, պէտք է գծել տանք նախ արմատական գծերը և յետոյ գրանցից ամբողջ գրեր։ Այս ձևը միաք չէր ունենալ, եթէ մենք մի և նոյն միջոցին սորվեցնէինք նոցա ոչ պէս տառեր, որպէս մի մի հնչիւն ունեցող։ Այդ գծերից կազմուած ամբողջ գրերը

այն ժամանակ կը դառնան տառեր, մի մի հնչիւն ունեցող, երբ դոցանով կը սկսեն գրել բառեր, իսկ սկզբումը դոքա կարող են մի մի քմահաճ անուն ունենալ. օրինակ՝ վերի գիծ, վարի գիծ, միամաղ, երկամաղ, մեծ միամաղ, փոքր միամաղ, բութ երկամաղ, սուր միամաղ, և այլն. նայած, թէ ինչպիսի գիծ է և դլխաւոր տողագծի համեմատութեամբ վերի թէ վարի կողմն է ընկնում։ Մեր գրերի արմատական գծերը բաղդաւորապէս շատ սակաւ են. ընդ ամենը ութ հատ է և այն շատ հեշտ գրելի։ Դոցանից ոմանք մեծանում կամ փոքրանում են, բայց ձևերը մի և նոյն է մնում։ Այսպէս ո, բ, ի, տ, փ, հ, տառերը երկու սարմատական գծերից են բաղկացած մեծ և փոքր միամաղից և փոքր երկամաղից։ Մեծ միամաղի և փոքր երկամաղի վերայ աւելանալով մի ուղիղ հորիզոնական գիծ(—) կազմում են է, բ, դ տառերը և այլն։ Ամեն մի գիր քանի արմատական գծերից որ կազմվում է նա այնքան էլ տակտ ունի (մագական գծերը չը պէտք է հաշուել)։ Առաջ գրում են արմատական գծերը և երբ որ դոցա գրելու մէջ բաւական վարժվում են, այնուհետև մի տող գրում են առանց միացնելու իւրաքանչիւր գրի բոլոր արմատական գծերը, իսկ երկրորդ տողում միացրած. թէ առաջին և թէ երկրորդ գործողութիւնը կատարում են տակտով։ Տակտով գրել տալը այն նշանակութիւնն ունի, որ երեխայք նոյն իսկ սկզբից սովորում են ձեռքները կանոնաւոր կերպով շարժել, այսինքն այն պէս, ինչպէս որ պահանջում է այս կամ այն գիծը, թէ նա վերից վար պիտի գծուի, թէ վարից վեր, մինչդեռ առանց դորան, երբ գործ ունիս յիսուն վաթսուն հոգու հետ, չես կարող իմանալ, թէ առաջ որ գիծն են քաշել և յետոյ որ, կամ թէ վերից վար է քաշուած, թէ վարից վեր։ Բացի սորանից, բոլորն ի միասին զբաղուած կը լինին, միատեսակ արագութեամբ կը գրեն, մէկը չի յօրանջիլ միւսը խղչտել, երրորդը խիսա

դանդաղ կամ խիստ արագ քաշել այն, ինչ որ հարկաւոր էր հակառակն անել։ Տակտով չգրող աշակերտները շատ քիչ բան են շինում, մի ամբողջ դասին կէս երես բան չեն գրում և այն էլ անմաքուր և անկանոն։ Տակտի դժուարութիւնը, եթէ կայ, դա աշակերտաց համար չէ, այլ վարժապետաց, որ պէտք է անդադար ձայն հանեն։ Վարժապետի դժուարութիւնը միայն սկզբումը կարող է լինել, մանաւանդ եթէ ինքն էլ նոր է սկսում, բայց փոքր միջոցից յետոյ, երբ թէ ինքը և թէ աշակերտները կընտելանան այդ գործին, այնուհետև գործը շատ կը թեթեւանայ։ Նա այդ ժամանակ ամեն մի նոր գիծ կամ նոր գիր նախ գրել կը տայ տակտով և յետոյ ազատութիւն կը տայ, որ նոյնը գրեն և առանց տակտի։ Այս ազատութիւն տալը մէկ այն օգուտն ունի, որ վարժապետը կըհանգստանայ, և մէկ էլ այն օգուտը, որ այդ միջոցին նա կը նայէ սորա նորա գրածին առանց ընդհանուրին գործից դադարեցնելու, որ եթէ հակառակն անէր, դորանից կարող էր յառաջ գալ ժամանակի կորուստ և աշակերտական չշուկ և անկարգութիւն։

Ի վերջոյ բանը շատ չերկարացնելու համար, համառօտ կերպով ասեմ, որ առաջին երեք շրջանի մէջ պէտք է սովորեն ուղիղ և մաքուր գրել արմատական գծերը և նոցանից բաղադրել գրեր մեր գրութեան օրինակի համաձայն։ Այսերեք շրջանի մէջ կարող են գրել քարէգրչով, մատիտով և կաւիճով, իսկ չորրորդ շրջանից արդէն պիտի կարողանան օրինակի նման տողել գրութեան տետրակները, կամ տողածն առնել, եթէ կը լինին ձեռնտու գնով, և գրել գրչով։ Առհասարակ պէտք է մեծ ուշադրութիւն դարձնել, որ երեխայոց գրութեան գործիքները և նիւթերը ըստ ամենայնի յարմար լինին գործի նպատակին և դիւրութիւն տան նորան։ Օրինակ՝ քանոնը պէտք է լինի քառակուսի, որպէս զի շրջելով տողին և տողամիջոցները հաւասար գան միմեանց, գրատախտակը պէտք է ընտրել փա-

փուկ տեսակից և ոչ կարծր. շատ կարճ քարէգրչով գրել չը տալ, այդպիսիների համար ունենալ կոթեր. թուղթը կոշտ և սև չը պէտք է լինի, թանաքը գունավոխուող, այլ ուղղակի պէտք է սև գրէ։ Փետուրէ գրիչ չը պէտք է տալ, բոլորը միասեսակ պողպատեայ գրչի ծայր պէտք է ունենան, այն էլ յայտնի բան է, յարմարագոյնը, շատ երկայն պիտի չըլինին. գրչակոթերը նոյնպէս պէտք է միապէս երեխայոց փոքր ձեռնուկներին յարմար լինին։ Վերջապէս լաւ կը լինէր, որ այդ բոլոր պիտոյքները իւրաքանչիւր ուսումնարան ինքն ունենար նպատակայարմար մտածելով առած, և տար աշակերտներին ոչ աւելի գնով, քան որ ծախվում է խանութներումը, և այսպէսով գործի յաջող ընթացքին շատ դիւրութիւն կըտար:

Գրութեան օրինակի վերջումը աւելացրել ենք և զըլխատառերը։ Այդ տառերը պէտք է գրեն հինգերորդ շրջանումը ընթերցանութեան ժամանակ, իսկ ընթերցանութեան բովանդակութիւնը որպէս օրինակ վայելչագրութեան, դարձեալ հինգերորդ շրջանի համար է։

Այդ շրջանների երկարատեւութիւնն ու կարճութիւնը գլխաւորապէս կախումն ունենալով գրութեան յառաջադիմութիւնից, ամենից շատ սորա դասերը պէտք է լինին։ Ազատութիւն տալով վարժապետներին, որ նոքա գործի յաջողութեան համաձայն սահման դնեն այդ շրջանի տեւողութեանը, որ մինը չը սորվեցրած, միւսին չանցնին, մենք մեր կողմից հետեւալ կերպով ենք սահմանում այդ շրջանները և նոցանում աւանդելիք ամեն մի առարկայի դասուց թիւը։

Առաջին, երկրորդ և երրորդ շրջանները երկու շաբաթ, չորրորդ շրջանը՝ չորս շաբաթ և տարուայ մնացած ամիսները տալու է հինգերորդ շրջանին, որ եթէ դպրոցական տարին համարենք տասն ամիս, հինգերորդ շրջանին մինչի քննութիւնը կընկնի եօթն ամիս։ Եթէ շաբաթական 36 դաս հա-

չունեք (իւրաքանչիւր դասը երեք քառորդ տնողութեամբ, երեք դաս ճաշելուց առաջ և երեքը յետոյ) իւրաքանչիւր առարկայի շաբաթական դասուց թիւը հետևեալ կերպով կորոշէինք

Ա. Բ. Գ. և Դ. շրջաններ

Նախապատրաստութիւն գրութեան	10
Նախապատրաստութիւն ընթերցանութեան	6
Առարկայախօսութիւն	4
Բարոյախօսութիւն	4
Թուաբանութիւն	5
Երգեցողութիւն	4
Մարմնամարզութիւն	3
	36

Շ Ր Ջ Ա Ն Ե.

Թելադրութիւն	12
Ընթերցանութիւն ...	6
Վայելչագրութիւն ...	3
Առարկայախօսութիւն	3
Բարոյախօսութիւն ...	2
Թուաբանութիւն... ...	4
Երգեցողութիւն	3
Մարմնամարզութիւն.	3
	36

Ա Ռ Ա Ր Կ Ա Յ Ա Խ Օ Ս Ո Ւ Թ Ի Ւ Ն

Ընթերցանութեան դասերի ժամանակ վարժապետը պատմել է տալիս աշակերտներին այնպիսի բաներ, որ նոքա լսած

են լինում. յետոյ ասել է տալիս նախադասութիւններ՝ բառերի հետ ծանօթացնելու մտքը, բառեր է ասել տալիս վանկերի համար և վանկեր հնչիւնների համար։ Երբ որ վարժապետը առաջարկում է մի ուսելիքի անուն տալ, որ մի վանկանի լինի, և աշակերտն էլ տալիս է կաթի անունը, այստեղ վարժապետը գործ ունի ոչ իսկական կաթի հետ, այլ նորա անուան հետ, մի բառի, որ պիտի ենթարկուի հնչական լուծման. այդ պատճառով էլ նա իրը հարց ու փորձի չի և ենթարկում, չէ հարցնում ինչ քան է կաթը, ինչն է մեզ կաթ տալիս, կաթից ինչ են շինում. վասն զի նա այդ ձևի կրթութիւնը իւր մտաւոր նպատակից դուրս է համարում և չի կամենում իւր դասը ավելորդ հարցերով բարդել։ Այս ձևով յառաջ տարուած ընթերցանութեան նախապատրաստող դասերին կարելի է անուանել բանախօսութիւն, ըստ որում գործ ունի լոկ բանի և նորա մասանց հետ։ Բայց որովհետև մեզ հարկաւոր է որ աշակերտը ոչ միայն հասկանայ բառերը և նոցա մասերը, այլ և իրերը, առարկաները և նոցա մասերը, ոչ միայն կարողանայ պատմել իւր լսածն ու կարդացածը, այլ և նկարագրել իւր տեսածը, ոչ միայն լաւ կարդալ, այլ և ուղիղ եւ գրականական լեզուով խօսել, որ յետոյ կարողանայ այնպէս էլ գրել, այդ պատճառով հարկաւոր է բանախօսութեան դասերին զուգընթաց չարունակել և իրախօսութեան կամ ասել սովորական բառով առարկայախօսութեան դասեր։

Առարկայախօսութիւնը լինելով բանախօսութեան լրացուցիչ և օժանդակ մասը, կարելի է մինչև անգամ չանջատել բանախօսութիւնից և այդ երկուքն ի միասին մի ամբողջութիւն համարելով խառն և միացեալ կերպով յառաջ տանել, բայց ես ինքս այդ երկուցունց մէջ բաւական մեծ տարբերութիւն եմ նշմարում. և միացեալ կերպով յառաջ տանելը դժուարին և բարդ բան եմ համարում։ Ամեն մի վար-

ժապետ թող կչռէ իւր ընդունակութիւնը գործի էական նպատակի հետ և ինչպէս արժան կը դատէ՝ այնպէս անէ. մենք այստեղ կը բերենք միայն քանի մի կարևոր հանգամանքներ, որոնք այս գործի կատարելու ժամանակ չը պիտի փախչին վարժապետաց ուշադրութիւնից։

Փորձը ցոյց է տալիս մեզ, որ մեր ուսումնարանների երկրորդ և երրորդ դասատան աշակերտներն անգամ դժուարանում են մի տեսած բան նկարագրել թէ բերանացի լինի այդ և թէ գրաւոր։ Մեր պահանջը մի մեծ բան չէ, այլ մի փոքրիկ ճանապարհորդութիւն, մի տօնանախմբութիւն, մի ուտելիք կամ հագնելիք, թէ ինչպիսի կերպարանափոխութեանց են ենթարկուել նոքա. մի կարճ նամակ, տարուայ եղանակներից մէկն ու մէկը։ Սորա հակառակ շատ հեշտութեամբ են պատմում և գրում մի լսուած բան — մի հէքիաթ կամ առակ։ Դժուարութիւնը նկատելի է աւելի քաղաքացի երեխայոց մէջ քան թէ գիւղացի, որոնցից շատերը նոյն իսկ երկրորդ դասատանից ձեռք են զարկում աւելի ընդարձակ շարադրութիւնների։ Բացատրենք այս դժուարութեանց և հեշտութեանց պատճառը և գիւղականաց դերազանցութեան գաղտնիքը, որով թէ աւելի պարզած կը լինինք ներկայ խնդիրը և թէ ցոյց տուած դաստիարակութեան գործի մէջ առարկայախօսութեան լինելու անհրաժեշտ կարևորութիւնը։

Դժուարութեան և հեշտութեան պատճառը ահա ինչի մէջ է կայանում։

Լսուած հէքիաթը կամ առակը և մի որ և է այլ պատմութիւն, բառ բառից և նախադասութիւն նախադասութիւնից կցուած մի ամբողջ շղթայի պէս է տպաւորուած մտքի մէջ։ Այդ շղթայի առաջին օղակը դուրս քաշելուն պէս միւս օղակներն էլ յետևից են դուրս գալիս և այդ էլ այնքան շատ հեշտութեամբ և արագ, որքան շատ անգամ է

կրկնուել մի և նոյն գործողութիւնը։ Այսպէս են առ հասարակ լսլոր անգիր արած բաները՝ թէ հասկացողութեամբ լինին եղած դոքա և թէ չը հասկացողութեամբ, թէ իրանց հասկանալի բառերով լինին նոքա, թէ չըհասկանալի. ինչ կարգով և դասաւորութեամբ որ ներս են գնացել, նոյն կարգով էլ դուրս են գալիս։ Բայց այսպէս չէ մի ինքնուրոյն նկարագրութիւն անելը։ Այս դէպքում շղթայի միայն օղակները կան, բայց դոքա չեն կցուած միմեանց՝ հետ. երեխան ինքը պիտի կապկպէ դրանց և մի ամբողջութիւն կազմէ, և այդ էլ այնքան շատ հեշտութեամբ և արագ, որքան շատ օղակներ ունի իւր մտքի մէջ, այսինքն որքան որ ճոխ է նորա մտքի պաշարը առաջարկեալ ամբողջութիւնը կազմելու համար։ Գեղացի երեխայի միտքը աւելի շատ պաշար ունի քան թէ քաղաքացունը, և այդ չպատճառով էլ առաջինը հեշտութեամբ է կազմում մի ամբողջութիւն, իսկ երկրորդը դժուարութեամբ և կամ բնաւ չի կարողանում. ըստ սրում ոչնչից չի կարող նա մի ինչ չինել։ Չեմ տեսել, ուրեմն չը գիտեմ եւ չեմ կարող ասել, թէ ինչպէս է լինում այդ բանը։ Գիւղի երեխան բընութեան զգացումը մեծանալով, ականատես է նորա բոլոր երևոյթներին։ Նորա աչքի առաջև սար ու դաշտ ծլում ծաղկում է, ամեն մի եղանակում մի նոր կերպարանափոխութիւն սոսնում։ Նա մտնում է անտառը և գիտէ իւրաքանչիւր ծառին իւր անունը տալ, մտնում է այդին՝ նոյնպէս։ Զուտ թռչունները իւր հայրենի տանիքի տակ բոյներ են շինում և նա ականատես է նոցա իւրաքանչիւրի բոլոր գործողութեանցը. նոցա գալուն պէս, իւր աւելի փոքր ժամանակ, նոցա պէս ճիսում է ճչում է, նոցա երգովը զուարթանում, գոյներովը զմայլում։ Ուստ—ինը տարեկան ժամանակ հարցուր միայն թէ ինչպէս են վարում, հացի պատառը ինչպիսի գործողութեանց է ենթարկվում, մինչև որ գալիս հաս-

նում է մեր բերանին, նա չի հաւատալ, որ այդ ամենին յայտնի գործողութիւնը չատերը չը գիտեն։ Նա ոչ միայն կանէ այս և այն գործողութեանց ընդարձակ պատմութիւնը, այլ և կը նկարագրէ ամեն մի գործողութեանց մէջ մասնակցող բոլոր գործիքները և նոցա մասերը, տալով նոցա ջոկ ջոկ անունները։

Ով չը գիտէ, որ ընութեան այս բոլոր ձիրքերից զուրկ է քաղաքացի երեխան։ Քաղաքի կեանքը երեխայի սիզիկական կրթութեան համար պարզ ու ամբողջութիւն կազմող չատ քիչ նիւթ է տալիս, և այդ պատճառով էլ ամեն մի ընթերցարան լիքն է լինում սովորաբար այնպիսի նիւթերով, որոնք յարմար են աւելի գեղական երեխայոց։ Այստեղ էլ դարձեալ զրկվում է քաղաքացի երեխան։ Թողնելով որ այս չարաց առաջն առնելու հնարը ցոյց տան մեզ աւելի փորձառու մանկավարժները, ես պէտք եմ համարում մատնացոյց լինիլ մի այլ հանգամանքի վերայ ևս։

Երեխան փոքրուց ընտելանալով իւր շրջապատ առարկաների հետ, իւր չափահաս ժամանակը քննելու և զննելու մտօք նոցա վերայ այլ ևս ուշք չէ դարձնում. և թէպէտ երբ ընկնում է մի ուրիշ շրջանի մէջ, ուր տեսնում է նորանոր առարկաներ և նոյն իսկ ամենօրեայ տեսած առարկաները բոլորովին կերպարանափոխուած տեսքով, նոր միտն են դալիս իւր առաջուան տեսածները և սկսում է նոցա համեմատել նորերի հետ, սակայն եթէ նա ստիպոր չէ իւր տեսած առարկաները բաղմակողմանի կերպով զննել, այլ բաւականացնել է նոցա արտաքին երևոյթովը միայն, այդպիսին նոյն նոր տեսած առարկաներն ևս բաղմակողմանի կերպով չի զննիլ, այլ կը բաւականանայ նոցա էլ արտաքին երևոյթովը միայն։ Այս տեսակ անձինք որքան էլ չատ բան տեսնեն, չեն կարող նոցա մասին մի լիակատար հասկացողութիւն տալ ուրիշ-

ին։ Սորա հակառակ՝ մի բան լաւ զննելու արամադրութիւն ստացած անձը իւր ամեն մի նոր տեսած առարկան լաւ կը զննէ և մանրամասն կը նկարագրէ նոցա բոլոր յատկութիւնքը։

Ուրեմն եթէ աչակերտի միտքը հարուստ պաշար ունի, այսու ամենայնիւ հարկաւոր է նորա ուշադրութիւնը դարձնել իւր ունեցածի վերայ, նորա սուսկ զգայածը գիտակցական առնել, սորվեցնել նորան այդ հարուստ նիւթերից մի կանոնաւոր ամբողջութիւն կազմել։ Իսկ եթէ աչակերտի միտքը զուրկ է հարուստ պաշարից, այդ ժամանակ պիտի կրկնապատկուի առարկայախօսի ջանքը, նա ինքը պէտք է տայ երեխայի մտքին այդ պաշարը։

Հարկաւոր է ուսումնարանին ունենալ հարուստ ժողովածու կարևոր իրերի և պատկերների։ Ինչ որ չի ստացվում բնութիւնից ձրիապէս, նոյնը պէտք է ստանալ արհեստական կերպով, անտես չառնելով այսու ամենայնիւ, երբ կարելի է, ծանօթանալ իրականի և բնականի հետ ևս։

Առարկայախօսութեան դասերը աւելի արդիւնաւոր կացուցանելու, վարժապետի գործը աւելի հեշտացնելու և աշակերտների ուշադրութիւնը աւելի գրաւելու համար՝ լաւ կը լինէր եթէ երեխայք իրանց ձեռքներումն ունենային մի մի այնպիսի մատեան, որի մէջ նշանակուած լինէին մեր ընտանեկան կեանքում երևող բոլոր իրերի, տեսարանների գործողութեանց և մշակութեանց պատկերները իրանց բնական գոյներով, և այդ բոլորը կարգին կանոնին, հեշտից և պարզից դէպի դժուարը և բարդը տարուած, այդ ժամանակ ահա վարժապետը կունենար խօսեցնելու համար բոլոր կարևոր նիւթերը։

Առանց պատկերի էլ երբ տրվում է մեզ ծանօթ մի իրի անուն, երբ պատմվում է մեզ մի անցք մեզ ծանօթ մասերից ամբողջացած, մենք կարողանում ենք դրանց պատկերացնե

մեր մտքի մէջ թէ իրը և թէ ամբողջ անցքը։ Եւ մեզ էլ հէնց այս մտաւոր պատկերացումն է հարկաւոր, որ թէ բուն իրի, թէ նորա պատկերի և թէ նորա անուան միջնորդութեամբը կարելի է յառաջ բերել։ Երբ առաջին և երկրորդ միջնորդները չը կան, կարելի է բաւականանալ նորա անունովը, բայց նախածանօթ իրի։ Անուան և պատկերի մէջ եղած տարբերութիւնը բաւական մեծ է և հարկաւոր է վարժապետին գիտենալ թէ ինչի մէջ է այդ տարբերութիւնը։ Երբ պատմվում է մեզ մի անցք, այդ անցքի մէջ յիշուած իրերը որքան և պատկերանումեն մեր մտքի մէջ, բայց մինը միւսին արագութեամբ յաջորդելով մեզ ժամանակ չի տրվում դորա ամեն մի մասի վերայ երկար կանգ առնել և այդ պատճառով էլ զգալի հետք չեն թողնում դորա մեր մտքի մէջ։ բայց այդ պատմութիւնն անելուց յետոյ երբ ցոյց է տրվում մեզ նորա բովանդակութիւնը պատկերի վերայ նկարուած, այդ դէպքում մեզ ժամանակ է տրվում ամբողջը գիտողութեան տակ առնել ու մաս մաս ըմբռնելով աւելի ևս զուարճանալ կամ հիանալ, վասն զի շատ անգամ ինչ կենդանութիւն որ տալիս է իրերին հանճարաւոր նկարչի վրձինը, նոյն կենդանութիւնը չի տալիս վարժապետի լեզուն։ Ահա այս վերջին ձևով ստացուած տպաւորութիւնքը աւելի ազդու են լինում և անջնջելի հետք են թողնում երեխայի մտքի մէջ։

Մի ուրիշ օրինակ էլ բերենք։

Երբ ասում ենք կով, կասկած չը կայ, որ երեխայք այդ իրի հետ նախապէս ծանօթ լինելով, իսկոյն պատկերացնում են նորան իրանց մտքի մէջ, բայց ով կարող է երաշխաւոր լինել այդ մասին, ով կարէ պնդել, որ ամենքն էլ միապէս կովի գաղափարն են պատկերացնում. միթէ չի կարող պատահել, որ մէկը կովի անունը լսելուն պէս, միտը բերէ նորա տուած կաթն ու մածունը և սկսէ մտածել իւր նոյն օրուայ

կերած կաթի ու մածնի վերայ, կամ այլ և այլ յիշատակներ, որոնք կապ ունին իրանց կովի անուան հետ, նորա միտքը մըզեն հեռացնեն բուն խնդրից. և կամ՝ մինը փոխանակ կովի՝ մի եզն պատկերացնէ իրան, միւսը մի հորթ և այլն, մինչդեռ եթէ ցոյց տուէր նոցա մի կովի պատկեր մեծ դիրքով, կանաչ խոտի վերայ կանգնած, կուրծքը կաթնալից, մօտն էլ իւր հորթը կապած, որ աւելի զգալի լինի նորա մեծութիւնը հորթի համեմատութեամբ, էլ կասկած չը կայ, որ ամենի ուշադրութիւնը նորա վերայ կը կենդրոնանայ և իրանց նկարագրութիւնը թէ աւելի ճիշտ և թէ աւելի հեշտութեամբ կը լինի, քան թէ առանց պատկերի՝ ցամաք հարց ու փորձով։

Այս հանգամանքների հետ ի միասին եթէ ի նկատի ունենանք և այն, որ երեխայք դեռ ևս սովոր չեն իրանք իրանց մէջ ամփոփուիլ, ձեռքները ճակատներին դրած մտածել, այլ միշտ մի չօշափելի բան են ուզում, արտաքին իրերի հետ են ուզում խաղալ, որ իրանց քաղցած միտքը յագեցնեն նորանոր տպաւորութիւններով. թէ վերացականութիւնը նոցա համար ձանձրալի և դժուարամարս բան է, այնուհետև հեշտ կը լինի մեզ իրերի և պատկերների կարևորութիւնը խոստովանել։ Բայց այսու ամենայնիւ ինչ տեղ որ շատ միջոցներ չը կան, այնտեղ բաւականանալու է և քչով։ Դալրոց ասուած բանը դատարկութեան մէջ կախուած մի բան չէ, այլ երկրիս վերայ է. քաղաքումն եղել թէ գիւղումը, մի անտառի մէջ է եղել, է մի չոր անապատի, այսու ամենայնիւ նա միշտ շրջապատուած կը լինի հազար տեսակ նիւթերով, որոնք կարող են երեխայոց դատողութեան և լեզուի մարզման նիւթ դառնալ։ Եթէ ձեռքներս շատին չի հասնում, կարող ենք բաւականանալ և մեր ունեցածով, բանը շատութեան ու քչութեան վերայ չէ այնքան, որքան գիտակցութեան՝ իւր ունեցածի և չունեցածի մասին։ Մօտաւորի հետ ծանօթանալուց յետոյ կա-

բելի է քիչ քիչ դէպի հեռուն երթալ, և այսպէսով ընդարձակել երեխայի մտաւոր հորիզոնը։

ԹՈՒԱԲԱՆՈՒԹԻՒՆ

Մենք արդէն տեսանք մայրենի լեզ. դասերի մէջ, որ վարժապետը չափում չափչփում էր պարբերութիւնքն ու բառերը, և այնպիսի ակնարկութիւններ էր անում, որոնք անտեղի պէտք է համարուին, եթէ վարժապետը նոյն բանի մասին թուաբանութեան դասերի ժամանակ չի խօսեցել։ Մենք տեսանք նոյնպէս, որ ցոյց տալու համար՝ թէ ամեն մի հնչիւն ունի մի նշան, նա գիմեց թուանշանների օգնութեան, թէ ինչպէս այն թուանշանին մէկ ենք ասում, միւսին՝ չորս, և չենք չփոթում միմեանց հետ։ Ասել է թէ նա արդէն սորվեցրած պիտի լինէր այդ թուանշանները։

Երեխայք ուսումնարան մտած օրը ինչպէս որ խօսել գիտեն, նոյնպէս գիտեն և համրել։ Ութ-ինը տարեկան երեխայք արդէն գիտեն տասնից աւելի համրել, բայց դոցա համրելը մեր պահանջի չափ գիտակցական չէ և ոչ անսխալ, ուղիղ գրականական, այլ տեղական բարբառով։ Այս պատճառով թուաբանութիւն ևս պէտք է սկսել մի և նոյն ձևով, ինչ ձևով որ սկսեցինք մայրենի լեզուի դասերը։ Այնտեղ առաջին շրջանի մէջ սկսեցինք խօսեցնել երեխային, իսկ երկրորդ շրջանի մէջ չափի տակ ձգել նոցա խօսքերը։ Այստեղ էլ առաջին շրջանի մէջ համրել կը տանք երեխաներին մէկից մինչև տասը, ուղիղ և գիտակցաբար, իսկ երկրորդ շրջանից կսկսենք դոցա չափումը այսինքն իմանալ դոցա թուական և քանորդական տարբերութիւնքը, յաւելումը, նուազումը, բաժանումը և բազմապատկիլը։ Առաջին շրջանի մէջ ինչպէս որ

պէտք է սորվեցնել ուղիղ և գիտակցաբար համրել քանակական թուերը մէկից մինչև տասը, այնպէս պէտք է սորվեցնել և դասականները առաջինից մինչև տասներորդը, որպէս զի երեխայքը քանի մի անգամ չը կրկնեն մի խնդիր լուծելու ժամանակ «մէկէլը, մէկէլը», կամ «միւսը, միւսը», այլ իմանան ասել առաջինը, երկրորդը, երրորդը և այլն, մանաւանդ «երկրորդ» և «երրորդ» բառերը պէտք է կարողանան պարզապէս արտասանել և չը շփոթել միմեանց հետ։

Երկրորդ շրջանից պէտք է ծանօթացնել գլխաւոր չափերի և նոցա գործածութեան հետ, իւրաքանչիւր կարգից մի հատ վերցնելով առանց նոցա ստորաբաժանումների և վերնաբաժանումների։ Օրինակ՝ երկայնութեան չափերից մի արշինոց միայն, ծանրութեան չափերից մի գրուանքանոց, հեղուկների չափերից մի չարէքանոց կամ ուղղակի մի հատ բակ չիչ կամ բաժակ, ընդեղէնների չափերից նոյնպէս մի որ և է աման կամ չանախ (կոթ, խան) այլ և պղնձեայ, արծաթեայ և թղթեայ դրամների հետ։ Հետևեալ շրջաններում կարելի է ծանօթացնել նաև ժամացուցի և նորա գործադրութեան հետ, եթէ վարժապետը կը դժուարանայ նոյն իսկ երկրորդ շրջանումը ծանօթացնել նաև այդ գործիքի հետ։ Ծանրութեան չափի հետ ծանօթացնելիս, նա պէտք է անշուշտ ծանօթացնէ այդ բանը կշեռքի օգնութեամբ, ուրեմն ինքը կշեռքն ևս պիտի ենթարկուի ծանօթութեան։

Երեխայք այս բոլոր չափերի հետ արդէն ծանօթ են լինում եւ գործադրութիւնն ևս տեսած. վարժապետը միայն հարկաւ է ստանում նոցա գիտցածներից, այդ բանը նոցա աւելի ևս զգալի և գիտակցական է առնում, սխալները չակում է և պակասորդը լրացնում։ Օրինակ՝ վերցնում է արշինոցը և հարցնում է. — սորան ինչ է՝ ասում՝ դուք. ինչ են ասում սորանով, ովքեր են բանեցնում, զաղաղները ինչ են

չափում սորանով, իսկ բաղաղները. որմնադիրները. հիւսները. դերձակները. չենք կարող սորանով չափել մեր դասատան երկայնութիւնը. լայնութիւնը. բարձրութիւնը. սեղանները, պատուհանները. դռները։ Ով կարող է չափել. Արչակ, դու ա-րի չափիր դասատան երկայնութիւնը. քանի արշին եղաւ։ Տիգ-րան, դու էլ արի լայնութիւնը չափիր. քանի արշին եղաւ նայեն։

Այս տեսակ հարցեր կարող է անել և միւս չափերի վե-րաբերութեամբ, ի նկատի ունենալով նոցա գործադրութիւնը։

Այսպիսի հարցերի ժամանակ, ընդհանրապէս ասելով վարժապետը պէտք է երևցնէ, որ նոցա չափահաս մանկանց տեղ է դնում, որ ենթադրում է, թէ դա շատ հեշտ է և նո-քա արդէն գիտեն, և ոչ թէ սորա հակառակ երևցնէ, որ նո՞-ցա անխելահաս փոքրերի տեղ է դնում, որ ենթադրում է՝ թէ նոքա բնաւ ոչինչ չը գիտեն և պէտք է ոչինչ չը գիտե-նայեն, ինքը նոր պիտի սորվեցնէ ամեն բան։ Վարժապետը չը պէտք է աչխատէ դարմացնել, յափշտակել նորանց հնչիւն հրաներով և ոչ էլ չատախօսութեամբ, անկապ և կցկտուր կեր-պով ճառոմաբանել, ծռծռացնել բանը, ինչպէս սովոր են այդ անել շատ վարժապետներ իրանց, առարկային մի առանձին դժուարութիւն և վսեմութիւն տալու մտօք։ Իւր առարկայի վերայ իշխող վարժապետը նորան կը յեղյնէ բազմակողմանի կերպով և ճարպիկ ձեռնածուի նման նորան թեթև դնտակի պէս կը շրջրջէ ամեն կողմ. սորա հակառակ իւր առարկայի վերայ չիշխող. չը տիրող վարժապետը նորա ծանրութեան տակ կը ճնշուի տկար բեռնակրի պէս, կսկսէ կակազել, խո-տորիլ ուղիղ ճանապարհից, և իւր տկարութիւնը ծածկել կաշ-խատէ դժուարացուցիչ ձևերով։ Այս հրէշական թերութիւնը ուրիշ առարկաների վերաբերութեամբ որքան և իցէ սանելի է բայց թուաբանութեան վերաբերութեամբ դա միանգամայն անտանելի բան է։

Առաջին և երկրորդ շրջանների մէջ վարժապետը չը պէտք է հետևի մի որ և իցէ դասագրքի, բաւացի կերպով. այլ պէտք է այնքա ինքնուրոյնութիւն ունենայ, որ կարողա-նայ աստիճանաբար և քայլ առ քայլ մօտենալ իւր նախորո-շած նպատակին իւր սեփական նախագծով։ Որովհետև երե-խայոց համար չը կայ «մէկ» վերացական կերպով, այլ կայ մէկ իր, այդ պատճառով թէ լոկ համրելը և թէ յետոյ այլ և այլ խնդիրներ լուծելը պէտք է սկսել միշտ իրերից, իսկ լուծումն պէտք է անել տալ նախ տեսութեան և չօշափման օգնու-թեամբ և յետոյ մտքի։ Երբ խնդիրը պէտք է լուծուի այս վերջին ձևով, երեխաներին խոտիլ պիտի արգելուի մատների օգնութեան դիմել։ Այդ բանին պէտք է մեծ նշանակութիւն տալ. երեխան փոքր առ փոքր պէտք է սովորէ իւր յիշողու-թեան և երևակայութեան օգնութեամբ վերըմբռնումներ անել, գաղափար կազմել. սովորէ պարզօրէն ներկայացնել այն, ինչ որ փորձով քանի մի անգամ տեսել է իրականի մէջ։

Երրորդ շրջանի մէջ երեխայը գրութեան մէջ արդէն այն-քան վարժուած կը լինի, որ կը կարողանան հեշտութեամբ գրել թուանշանները։ Չորրորդ և հինգերորդ շրջաններումը ինչ խնդիրներ որ լուծում են բերանացի, նոյնը պէտք է լու-ծեն և գրաւոր կերպով։ Այդ շրջաններում վարժապետը կա-րող է իրան առաջնորդ ունենալ Եւտուչևսկու մեթոդիկան և նորա թուաբանական խնդիրների ժողովածուն *)։

---

*) Մեր ուսումնարանների մէջ արդէն ընդունուած է Եւտուչևսկու թուաբանական խնդիրների ժողովածուի թարգ-մանութիւնը։ Շատ ցաւում ենք որ պատուելի թարգմանողը մեթոդիկան առանց ուշադրութեան է թողած և դորա մասին գոնէ քաղուածօրէն մի հասկացողութիւն չի տուել վարժա-

ԲԱՐՈՅԱԽՕՍՈՒԹԻՒՆ

Ամեն մարդ գիտէ, որ մրաջան և կարգասէր երեխան աւելի լաւ կը պատրաստէ իւր դասերը, քան թէ ծոյլը և անկարգը։ Առաքինի երեխան աւելի կսիրուի իւր ընկերներից և վարժապետներից քան թէ մոլին։ Առաքինի երեխան ուսումնարանի մէջ սիրոյ հանդիպելով, կը սիրէ անչուշտ ուսումնարանը և ուսումը, իսկ մոլին դորա հակառակ միևնոյն տեղը ատելութեան հանդիպելով, կատէ թէ ուսումնարանը և թէ ուսումը։ Ասել է թէ երեխայի յառաջադիմութիւնը ուսման մէջ մեծ կախումն ունի նորա բնաւորութիւնից։ Ուրեմն բարոյախօսութիւնը, որ իրեն նպատակ ունի բարւոքելու երեխայոց բնաւորութիւնը, այն ժամանակ միայն ծառայած կը լինի աւանդուող ուսմանց յառաջադիմութեանը, երբ իսկապէս կը բարւոքէ նոցա բնաւորութիւնը, հակառակ դէպքում, դա փոխանակ օգնութեան, առաւել խոչնդակութիւն ցոյց կը տայ գլխաւոր գործի յառաջադիմութեանը։ Ցիրաւի, բարոյախօսութիւնը գործ ունենալով ուղղակի երեխայոց բնաւորութեան զարգացման հետ, կարող է նոցա աւելի ևս ոչնչացնել, կարող է և բարւոքել իսկապէս, նայած, թէ ինչ վարուց, ինչ հասկացողութեան տէր մարդու ձեռքում է գտնվում այդ գործը։ Ասելով, որ բարոյախօսութիւնը պիտի օգնէ մայրենի լեզուի յառաջադիմութեանը, դորանից չը պէտք է եզրակացնել, որ դա

պեսներին, որոնց մեծ մասը չը գիտեն անգամ, որ այդպիսի մի բան կայ աշխարհիս երեսին, մինչդեռ առանց դորան չենք կարծում, որ ժողովածուի խնդիրները հեղինակի պահանջածի պէս լուծել տան։ Ուստի մենք մեր կողմից խորհուրդ ենք տալիս թուաբանութեան վարժապետներին ձեռքի տակ ունենալ Եւտուշևսկու մեթոդիկան, և լաւ ուսումնասիրել, որպէս մի պատուական աշխատութիւն։

ինքնուրոյն առարկայ չէ և չունի իւր առանձին նպատակը։ Բարոյախօսութեան օգնութիւնը լինում է բարւոքելով երեխայի բնաւորութիւնը, որ չէ բոպէական լարումն ուշադրութեան, այլ փոխումն մանկանց հոգեկան շարժումների, ուրիշ ուղղութիւն, ուրիշ ընթացք տալով նոցա, որ նոքա մշտատև լինին, ընտելմունք, ունակութիւն դառնան, որ ասել է դրա օժանդակ լինելը չէ նպատակ, այլ հետևանք է։ Կրկնենք այս միևնոյն միտքը այլ խօսքերով։ Երեխայի բնաւորութիւնը պիտի բարւոքենք ոչ թէ նորա համար, որ նա այս և այն առարկան լաւ սովորէ, այլ նորա համար, որ նա բարեկրթուի, որ նա դառնայ լաւ բնաւորութեան տէր մարդ։ Այս հեռաւոր եւ դրախտաւոր նպատակին ձգտելու աշխատելով, մենք բնականապէս հասնում ենք ուրիշ շատ մօտաւոր նպատակների, որոնք աւելի հետևանք և նշաններ են բուն նպատակի ձգտման, քան թէ նպատակ։ Բարոյախօսի ջանքը պիտի լինի նորեկ ուսանողին տալ կամք, որ նա դիտակցաբար, ինքնուրոյնութեամբ, իւր սեփական օգնութեամբ, իւր մտքի թելադրութեամբ առ բարին եւ կատարեալն ձգտի։ Դաստիարակը իւր այս ջանքը արդիւնաւորուած պիտի տեսնի տղայի վարուց և բարուց մէջ եւ ոչ նորա լեզուի։

Բարոյախօսութեան նիւթը պէտք է լինի՝ եղած թերութիւնքը և մոլութիւնքը պախարակելի և ատելի կացուցանել, մանկանց դիտակցութիւնը դարձնելով այդ յանցանքների վերայ կողմնակի միջոցներով, և չեղած առաքինութիւնք պատկերացնել այնպիսի մի ոճով, որ գրաւեն մանուկներին և նոցա մէջ զարթուցանեն ձգտումն առ այդպիսի կատարելութիւնք։

Ալեքսանդր չենք համարում ասել նաև, որ առաջին տարին հաւատոյ մասանց հետ գործ պիտի չունենայ վարժապետը (միայն աղօթքներից տէրունական աղօթքը կսորվեցնէ, այն էլ գրաբարի հետ նաև աշխարհաբար)։ այդ է պատճառը որ մենք Կրօնագիտութիւն չենք անուանում բարոյախօսու-

թեանը։ Դեռ ես կրօնի ուսմունք չը սկսած, մանուկներին պէտք է նա խոպոտրաստել ընդունելու կրօնի բարձր և վեհ բարոյականը։ Մենք չենք կարող սիրել Աստծուն, եթէ չենք սիրում մեր ծնողներին, և ոչ մեր ծնողներին կարող ենք սիրել գիտակցաբար, եթէ ծանօթ չենք մեր անձնաւորութեան օգտի և վնասի, իրաւանց և պարտականութեանց հետ, (յայտնի բան է փոքր դիրքով առած այդ բառերը)։ Այդ իսկ պատճառով պէտք է սկսել անձնաւորութիւնից, նորանից անցնել մօտաւորին և ապա քայլ առ քայլ աւելի հեռաւորին հասնել, և՝ ոչ թէ հակադարձն անել։

ԵՐԳ ԵՒ ՄԱՐՄՆԱՄԱՐԶՈՒԹԻՒՆ

Եթէ ճշմարիտ է, որ չար մարդիքը երգ չեն սիրում, ապա ուրեմն մանուկները, որ բացարձակ բարի են, նրգի ամենամտերիմ բարեկամներն են։ Ով չը գիտէ, որ մանուկները խօսելուց առաջ երգում են, թէև ի հարկէ առանց բովանդակութեան։ Նոքա ամբողջ բառեր արտասանել կարողանալուց առաջ ջոկ ջոկ հնչիւններ են արտասանում և յետոյ աննշան վանկեր. այդ ձայները և վանկերը նոցա համար դառնում են երգեցողութեան նիւթ և դոցա կրկնութեամբ ճխում ճչում են թռչնակի պէս (օ, աու, բոու, դա և այլն)։ Այս միենոյնը կարող ենք ասել և խաղալու վերաբերութեամբ։ Խաղալն ու երգելը երեխայոց ընդարոյս յատկութիւններն են։ Անիրաւութիւն կը լինի ուրեմն դպրոցի մէջ զրկել երեխային թէ միից և թէ միւսից, քանի որ բնութիւնն ինքը տուել է նոցա այդ յատկութիւնը իրանց անձնական օգտի և երջանկութեան համար։ Հարկաւոր է միայն կարգի կանոնի տակ դնել թէ երգերը և թէ խաղերը, իրանց գիտցածներից ընտրել լաւերը

և արգելել վատերի գործադրութիւնը։ Մեր մէջ չը կայ դեռ ես հրատարակած մանկական երգարան. այդ թերութիւնը ինքը վարժապետը պէտք է լրացնէ զանազան երգարաններից այնպիսիքն ընտրելով, որոնք թէ եղանակի պարզութեամբ և թէ բովանդակութեան դիւր, ըմբռնելի լինելովը յարմար լինին մանկանց զարգացման աստիճանին։ Խօսք չը կայ, որ ձայնագրութիւն ասուած բանը կարող չէ տեղի ունենալ նախապատրաստական դասատանց մէջ. այդտեղ երգերի թէ բովանդակութիւնը և թէ եղանակը պիտի սովորեն բերանացի։ Մարմնամարզութեան համար աւելորդ է շատ խօսելը. դա մի ինքնուրոյն ազգային բան չէ, որ կարօտութիւն ունենար մեր կողմից առանձին մշակութեան. հարկաւոր է միայն վարժապետին առաջնորդ ունենալ իրան մի այնպիսի գիրք մարմնամարզութեան, որ հմուտ մանկավարժների և բժիշկների քննադատութեամբ լաւագոյնը և օգտակարագոյնը լինի համարուած մանկանց սկզբնական մարզման համար։

ՎԵՐՋ։