



## Հայկական գիտահետազոտական հանգույց Armenian Research & Academic Repository



Սույն աշխատանքն արտոնագրված է «Ստեղծագործական համայնքներ  
ոչ առևտրային իրավասություն 3.0» արտոնագրով

**This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial  
3.0 Unported (CC BY-NC 3.0) license.**

Դու կարող ես.

պատճենել և տարածել նյութը ցանկացած ձևաչափով կամ կրիչով  
ձևափոխել կամ օգտագործել առկա նյութը ստեղծելու համար նորը

You are free to:

**Share** — copy and redistribute the material in any medium or format

**Adapt** — remix, transform, and build upon the material

5164

91.99(07)

S-45

851  
1405

~~35~~

30

**ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ**

обозначенного здесь срока

67	<del>30/12/25</del>			

Сир. 114

491.99 (077)

5.45

u.u.u.

Ն. ՏԵՐ ՂԵՒՈՆԴԵԱՆ

428  
210<sup>Է</sup>ՏԷ

ԲԱՅԱԴՐՈՒԹԻՒՆ

# ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒԻ

ԱՌԱՋԻՆ ՏԱՐՈՒԱՅ

ՉԵՌՆԱՐԿ ԾՆՈՂՆԵՐԻ ԵՒ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ

1002  
9103

20034-59

Զննողականութիւնը հիմն է ամենայն  
իմացողութեան. ամենայն զիտութիւն  
պէտքէ բղխէ զննողականութիւնից եւ  
առաջնորդէ դէպի նա:

ՊԷՍԱԼՈՑԻ

Զգայաբար ընդունածը հարիւր ան-  
գամ աւելի հաստատ եւ հիմնաւոր է  
տպաւորվում, քան սովորածը:

ԿՍՄԷՆՍԿԻ

2002

Թ Ի Տ Լ Ի Ս

Въ Типографіи Амбарцума Энѳіаджіанцѣ и К-о

1878

36483-4.7.

ՄԻ ԵՐԿՈՒ ԽՕՄԲ ԻՐԲԵՒ ՅԱՌԱՋԱՐԱՆ

Այբբենարանի հեղինակը, առաւել քան մի այլ ոք, պարտական է բացառել ընթերցող հասարակութեանը այն շարժառիթները, որոնք ստիպել են իրան կազմել իւր ձեռնարկը, և ցոյց տալ ու պարզաբանել այն եղանակը, որը հիմք է ընտրել իւր դասադիրքը կազմելիս և որին պէտքէ հետևեն նորան գործածող ուսուցիչները: Մենք խոստովանվում ենք, այս կողմից չենք կատարել մեր պարտականութիւնը: Մայրենի լեզուի ա. տարուայ առաջին տպագրութիւնը լոյս է տեսել սորանկց եօթը տարի առաջ. նա այս եօթը տարուայ ընթացքում տպագրուել է չորս անգամ, բայց մինչև այսօր դեռ ևս մենք չենք կարողացել, աւելի ուղիղ, մեզ չէ յաջողուել պատշաճաւոր բացառութիւն տալ նորա մասին առանձին բացառական զրբութիւլ, ինչպէս շատ իրաւացի կերպով ընդունուած է այդ տեսակ ձեռնարկների համար: Մանաւանդ մեզանում զպրոցական գործը գտնվում էր և գտնվում է այնպիսի նահապետական դրութեան մէջ, մեր ուսուցիչների մեծամասնութիւնը այնքան անպատրաստ է սկզբնական դասատուի պաշտօնը վարելու և մեր ուսումնարաններում գործ են զրվում այնպիսի հակամանկավարժական ուղղութիւններ, որ այսպիսի բացառական զրբի կարևորութիւնը համարուելու էր անյետաձգելի, իսկ յետաձգելի — աններելի: Մենք չենք կամենում արդարացիւն մեզ մեր սեպհական մե-

Дозволено цензурою Тифлисъ 12 го- Октября 1877 года

Handwritten notes in Armenian and Cyrillic, including '71.', 'I', '78-ր', 'V M', and '4 ապրիլ'.

ղաղրանքի դէմ. առաջ կը բերենք միայն մի հանգամանք: Մեր զրուծիւնը, որպէս հայ գաւառական ուսուցչի զրուծիւն, նոյնքան մխիթարական է, որքան մի աստանդական մանրավաճառի զրուծիւն. մեր կեանքի ապահովութիւնը կախուած է մեր առօրեայ ճգնալի աշխատութիւնից. մենք ստիպուած ենք ամբողջ օրը աշխատել մեզ ու մեր ընտանիքը կերակրելու համար, հետեւաբար, հազիւ թէ մեղադրելի լինինք նորանում, որ չենք կարողացել ազատ ժամեր որսալ և՛ այս աշխատութիւնը օր առաջ զլուխ բերել:

Ինչ և իցէ:

Մայրենի լեզուն (ա. տ.) իւր լոյս տեսնելուց մինչև այսօր, ինչպէս յիշեցինք, տպագրուել է չորս անգամ: Իւրաքանչիւր հետաքրքրուող նկատած կը լինի, իհարկէ, որ ամեն մի տպագրութիւն զգալի փոփոխութեան է ենթարկուել. այժմ՝ տպագրելով նորան հինգերորդ անգամ, մենք հարկաւոր համարեցինք աւելի ձևափոխել նորան թէ եղանակի և թէ բովանդակութեան կողմից:

— Ինչի՞:

Ճամանակը փոխվում է, նորա հետ փոխվում ենք թէ մենք, թէ մեր հայեացքներն ու պահանջները և թէ մեր հիմնարկութիւնները: Իւրաքանչիւր տարի, զլորուելով յաւիտենականութեան անդունդը, մեր աչքի առաջ, իւր գնալուց յետոյ, բաց է անում նոր չար, նոր բարի, նոր պահանջներ և նոր միջոցներ այդ պահանջները լրացանելու: Մենք, մեր ուսումնարանները, մեր ուսուցիչները, որքան ևս քիչ նախապատրաստուած լինինք, եթէ ունինք օրգանական կեանք և հոգեկան իմացականութիւն, չենք կարող չ'զգալ այդ պահանջները, օգուտ չ'քաղել այն միջոցներից, որ գիտութիւնը և անձնական փորձը առաջադրում են մեզ:

Հասկանալի է ուրեմն, որ մենք էլ, եթէ կամենում ենք յառաջադիմութեան աշակերտ լինիլ, մեր կարողութեան համեմատ պէտքէ աշխատենք հետևել գիտութեան հասանքին եթէ ոչ զուգընթացաբար, գէթ մօտիկ հեռաւորութիւնից:

Ահաւասիկ ինչու ընթացողը մեր գրքի նոր տպագրութեան մէջ կը հանդիպի զգալի փոփոխութեան: Մենք այդ փոփոխութիւններն արել ենք բարի նպատակով, և մեր տեսութեամբ անհրաժեշտ ենք համարել, թէև համոզուած ենք, որ կը գտնուին մարդիկ, որոնք ոչ միայն կը յարձակուին այս տեսակ յաճախակի փոփոխութեան դէմ, այլ և մեր ներկայ ուղղութեանը բոլորովն հակաակորդներ կը լինին: Եւ այլապէս էլ չէր կարող լինել: Սկզբնական ուսման—կարգալ—գրելու գործը, որքան ևս մշակուէր և կատարելագործուէր, վստահանում ենք ասել, դեռ ևս մնում է իբրև մի արուեստ, մի հմտութիւն: Մենք չենք ուրանում, որ այս արուեստն էլ ունի որոշ սահմաններ, ընդունված ճշմարտութիւններ, բայց նախ՝ նորա շատ սակաւ են և երկրորդ՝ դրած են այնպիսի ընդարձակ շրջանակների մէջ, որոնց միջոցներում կարող են ազատ տեղ գտնել այս կամ այն ձևը, այս կամ այն եղանակը, առանց մեղանչելու ընդունված ճշմարտութիւնների (ակսիոմաների) և օրէնքի ոյժ ստացած կանոնների դէմ: Օրինակ՝ կարգալ—գրելու գործում ամենայն նոր և նորագոյն մանկավարժներից ընդունված և նախապատիւ համարուած ոճը, անկասկած, հնչակն կոչուած ոճն է: Բայց հէնց այդ բանն է, որի հետ համաձայն են բոլորը. իսկ երբ դորանից մի քայլ առաջ կը դնէք, դուք կը հանդիպէք երկու—երեք կուսակցութիւնների, որոնք այդ ոճը գործադրելում չափազանց հեռանում են միմեանցից: Դրքա ա-

մենքն էլ իրանց տեսութիւնը կը հիմնեն հողբանական օրէնքների վերայ և առանձնապէս լսելով իւրաքանչիւրի կարծիքը և առաջ բերած փաստերը, չես կարող չ'համաձայնիլ նորա հետ: Կուսակցութիւններից մէկը, կը տեսնես, պնդում է, թէ պէտք է հետևել վերլուծական եղանակին—սխեւ նախադասութիւններից, բաժանել նորանց բառերի, բառերը վանկերի, վանկերը հնչիւնների և ապա ծանօթացնել մանուկներին հնչիւնների հետ: Միւսները այդ բանն աւելորդ երկարաբանութիւն կը համարեն և կառաջարկեն գործն սխեւ ուղղակի հնչիւններից և ապա անցնել բառերի, նախադասութիւնների: Մի երրորդ կուսակցութիւն կընտրէ այս երկուսի միջին ճանապարհը. . . Վեր առնենք մի ուրիշ օրինակ: Համարեա՛ բոլոր նշանաւոր մանկավարժներն ընդունում են սկզբնական ուսման այն ձևը, թէ պէտք է կարդալն ու գրելը ընթանան զուգահեռաբար, ուսուցանուին ոչ թէ անջատ—անջատ, ինչպէս հին կրթարանն էր անում, այլ միևնոյն ժամանակ, միմեանց հետ հաղորդակցական կապ պահպանելով. բայց հէնց սկսում են գործադրել այդ սկզբնաւոր թէ չէ, իսկոյն տարաձայնութիւնը նշմարվում է: Ուշինսկին և Պօուլսօնը (1) երկուսն էլ հետևում են միևնոյն ուղղութեան—առաջ սովորեցնում են գրել, ապա կարդալ, բայց Ուշինսկին նախ անցնում է բոլոր գրչագիր այբբենարանը, մինչդեռ Պօուլսօնը այդ երկու վարժութիւնները միացնում է միևնոյն դասում: Ուրիշ մանկավարժներ, որոնց անուն-

I խնդրում եմ ի նկատի ունենալ, որ ես իմ խօսքերը հիմնում եմ ուսաց նշանաւոր մանկավարժական հեղինակութիւնների կարծիքների և տեսութիւնների վերայ, որոնք իրանց կողմից, ինչպէս իրանք են խոստովանվում, հետևել են եւրոպական նշանաւոր հեղինակութիւններին:

ներն աւելորդ ենք համարում առաջ բերել, ընդհակառակն, նախ ուսուցանում են տպագիր այբուբենը, ապա գրչագիրը: Բարօն Կորժը, որը ունի շատ մանկավարժական պատուական գրուածներ, սորա վերաբերութեամբ մինչև անգամ հասնում է այն ծայրահեղութեան, որ առաջարկում է փոխանակ գրութեան տարրերը գրելու, գրել տալ աշակերտներին տպագիրները, իբր թէ ձեռները վարժեցնելու նպատակով: Սակաւ չեն նաև այնպիսի մանկավարժներ, որոնք ընտրում են և՛ այստեղ միջին ճանապարհը:

Այս միջանկ օրինակներից պարզ երևում է, որ կարգալ—գրելու գործը դեռևս մի արուեստ է, որի վերայ շատ պէտք է տքնի մանկավարժական գիտութիւնը, և թէ նա, իբրև արուեստ, իւրաքանչիւրի ձեռքին կարող է ունենալ իւր առանձին ուղղութիւնը, իւր զաղտնիքը. ուստի մեզ կըմնայ միայն ցանկանալ, որ այն ուղղութիւնը, որին մենք հետևել ենք և որը ձեռք ենք առել բացառել, ընդունելութիւն և քաջալերութիւն զտնէ հասկացող անձանց կողմից, իսկ մեր քննադատները անաչառութեամբ պարզաբանեն, թէ որքան գործադրելի և յարմար է նա նոր սկսող մանուկների համար մեր ընտանիքներում և ուսումնարաններում . . .

Մեր գրքոյիւր առանձնապէս նշանակվում է իբրև սկզբնական ձեռնարկ մայրենի լեզուի համար թէ տանը և թէ ուսումնարանում: նորա մէջ չեն մտնում սկզբնական ուսման բոլոր պահանջելքը այս կամ այն առարկայից, բացի զնական ուսման մի մասից: Բայց որովհետև սկզբնական ուսման մէջ մայրենի լեզուն, անկասկած, բռնում է զխաւոր տեղը և մայրենի լեզուի ուսուցիչը կամ ուսուցուհին զասախօսում են կամ ցանկալի էր որ դա-

սախօսէին բոլոր միւս առարկաներից զոնէ առաջին տարիներում, և հսկէին մանկական կրթութեան և զարգացման վերայ, ուստի այս տեղ աւելորդ չենք համարում, նախքան կը բացաղբէինք մեր գրքի ուղղութիւնը, կանխապէս առաջ բերել միջանի գլխաւոր կանոններ սկզբնական ուսման և կրթութեան մասին առհասարակ և այնուհետև անցնել մեր գրքի բացաղբութեանը աւելի ընդարձակ կերպով:

ՈՒՍՄԱՆ ՍԿԻՋՐԸ:

Սկսելով մանուկին կարգալ—գրել սովորեցնելը, պէտք է աչքի առաջ ունենանք և այն, որ նա, ուսումից անկախ ևս, զարգանում է օր օրի վերայ և համեմատաբար զարգանում է այնպիսի արագութեամբ, որ նորահասակ և մարմնական կազմութեան համար մի երկու ամիսը աւելի զգալի փոփոխութիւն է բերում, քան թէ ամբողջ տարին 10—15 տարեկան մանուկների կեանքի մէջ: Որոշել ուսումն սկսելու իսկական ժամանակը՝ բաւական դժուար է և, իհարկէ, աւելի պրակտիկայի գործ է. բայց և այնպէս, առաւել լաւ է ուսումն սկսել փոքր ինչ ուշ, քան թէ վաղ, չ'նայելով, որ թէ մինը և թէ միւսը ունին իրանց վատ կողմերը:

Եթէ դուք սովորապէս սկսում էք մանուկին ուսուցանել առաջ քան թէ նա հասունացել է ուսման համար, կամ ուսուցանում էք նորան մի առարկայ, որի բովանդակութիւնը նորահասակին յարմար չէ, ապա, անկասկած, նորա բնութեան մէջ կը հանդիպէք այնպիսի դժուարութիւնների, որոնց կարող է հեռացնել միմիայն ժամանակը: Եւ որքան յամառաբար կը պատերազմէք դուք հասակի այդ տեսակ արգելքների դէմ, այնքան աւելի վնաս

կը բերէք ձեր աշակերտին: Գուք նորանից անհնարին բան էք պահանջում. դուք պահանջում էք, որ նա իւր սեպհական զարգացումից բարձր կանգնէ, մոռանալով, որ ամենայն օրգանական զարգացում կատարվում է մի որոշ ժամանակամիջոցում և որ մեր պաշտօնն է ոչ շտապեցնել այդ զարգացումը և ոչ դանդաղեցնել, այլ միայն տալ նորան առողջ և հոգեկան սնունդ: Եւ ինչի՞ էք տքնում դուք ժամանակից առաջ բացաղբել նորան այսինչ կամ այնինչ առարկան, տանջում էք թէ ձեզ և թէ նորան, որ ձեզ այժմ չէ հասկանում և զուցէ շատ հեշտ կը հասկանայ մի կէս տարուց յետոյ և այն միմիայն այն պատճառով, որ կանցկացնէ այդ կէս տարին:

Բայց առաւել վատն այն է, որ ժամանակից առաջ հանդիպելով ուսման չափից աւելի պահանջներին ընդհանրապէս, կամ օրեկցէ առարկայի աւանդմանը մասնաւորապէս, և կամենալով յաղթել այն արգելքներին, որ հասակին նայելով իւր կարողութիւնից վեր է, մանուկը կարող է կորցնել հաւատը դէպի իւր սեպհական ուժերը և այս անխտահարութիւնը դէպի իւր անձը կարող է այնպէս արմատանալ նորանում, որ շատ երկար ժամանակ կը դանդաղեցնէ նորա յառաջադիմութիւնը ուսման մէջ: Քիչ տաղանդաւոր և դիւրազգաց մանուկներ չեն դարձել բթամիտ և ծոյլ միմիայն այն պատճառով, որ նորանցում կանխաժամանակեայ փորձերով մեռցրել ենք հաւատը դէպի իրանց սեպհական կարողութիւնը: Ահա թէ ինչի՞ ենք խորհուրդ տալիս մենք ամենայն դաստիարակի և ուսուցչի, որ անյատկազ դադարեցնէ պարապմունքը մանուկի հետ, երբ կը նկատէ, որ նա, չ'նայելով իւր անխարդախ ջանքերին, չէ կարողանում կատարել այդ գործը, և յետաձգէ նորան մի առ ժամանակ:



Մանկավարժօրէն չէ վարվում և նա, որը անկարող լինելով բարձրացնել մանուկին այն աստիճան, որ նա կարողանայ հասկանալ առարկան, աշխատում է ստորացնել այդ առարկան մինչև նախնական հասկացողութեան մակերևոյթը: Եւ ի՞նչպէս չ'ծանօթացնես մանուկին իւր հայրենական պատմութեան հետ, ասում է շատ անգամ ուսուցիչը: Այս նպատակի համար ահա՛ նա սկսում է ձեռտել պատմական անձնաւորութիւնները մանկական մկրատով, շինել Հայկից և Տիգրանից մանկական խաղալիքներ, և ուրախանում է, որ նորա գիտեն հայրենական պատմութիւն: Բայց մի հարցնող լինի, թէ մանուկին, կամ ում և իցէ, ի՞նչ հարկաւոր է այդ տեսակ պատմութիւն. մի՞թէ՞ այդ ամենը սովորեցնում էք միայն նորա համար, որ նա ժամանակով իմանայ, թէ ինչ յիմարութիւններ են աւանդել իրան իւր մանկութեան ժամանակ: Եւ ո՞ր է շտապում մեր դաստիարակը. ինչի՞ չէ կամենում սպասել, մինչև մանուկը կը հասունանայ պատմական իրողութիւնները հասկանալու համար: Մի՞թէ աւելի լաւ չէ՞ր անիլ դաստիարակը, եթէ փոխանակ առաջ վազելու, նախապատրաստէր մանուկին պատմութիւնը հասկանալու համար, մանկական պատումներ կարդացնելով և Սրբազան պատմութիւնից նշանաւոր հատուածներ սուանդելով, որոնք անչափ մատչելի են մանուկների հասկացողութեան և միւլենոյն ժամանակ հիանալի կերպով նախապատրաստում են նորանց պատմութիւնը օրինաւորապէս ուսանելու:

Բայց հերքելով դիտութիւնների այլանդակումն, ես ամենեւին չեմ մերժում, թէ չէ հարկաւոր հաղորդել մանուկներին դիտութեան վերաբերեալ այնպիսի տեղեկութիւններ, որոնք ոչ միայն կարող են հասկանալի լինիլ (սա դեռ պատճառ չէ), այլ և կարեւոր են համար-

վում նորա՛ աշխարհաճանօթութիւնն աւելի պարզ և կատարեալ անելու համար, կամ որոնք հարկաւոր են նորանց մտաւոր կամ բերանացի վարժողութիւնը զարգացնելու:

Ես վերեւում ասացի, որ ուսումը լաւ է փոքր ինչ ուշ սկսել, քան թէ վաղ, բայց ուշացնելն էլ իւր վատ ներգործութիւնն ունի: Երկխայի հոգեկան կարողութիւնները, որոնք իրանց ժամանակ չեն ուղղուած դէպի կրթութեան զբաղմունքը, շատ անգամ այնպիսի ուղղութիւն են ընդունում, որի դէմ ուսուցիչը հարկադրուած է լինում մաքառել, բայց ոչ միշտ յաջողակ: Ամենայն փորձառու դաստիարակիչ կը համաձայնի ինձ հետ, որ շատ մանուկներ են հանդիպում ուսումնարաններում, որոնք դժուարութեամբ են սովորում այն պատճառով, որ ուշ են սկսել կարդալը, և որոնց առաջը կտրում են իրանց այն ընկերները, որոնք հասակով նորանցից աւելի փոքր են: Բայց միւս կողմից ես տեսել եմ նոյնպէս շատ մանուկներ, որոնք վատ են սովորում միմիայն այն պատճառով, որ նորանց ուսումնարան են ուղարկել կամ տանը այբբենաբանը ձեռքն են տուել ժամանակից շատ առաջ:

Այս ամենն աչքի առաջ ունենալով՝ մենք խորհուրդ ենք տալիս սկսել երեսնների հետ պարապմունքը եօթը տարեկանից ոչ առաջ: Եօթնամեայ հասակը, ընդհակառակն, համաձայն մարդակազմական և հոգեբանական օրէնքների, առաւել յարմար է ուսումն սկսելու համար, որովհետև մանուկն այդ ժամանակ ահա մտնում է պատանեկական հասակը և նորանում սկսվում են զարգանալ ինքնաձանաչութեան սկզբունքները: Այսու ամենայնիւ սոյն իսկ եօթներորդ տարում մենք միայն խորհուրդ ենք տալիս փորձել ուսումն սկսելը և, նայելով թէ նա ինչպիսի սէր ունի դէպի նկարչութիւնը, ինչքան

է կարողանում կենդրոնացել իւր ուշադրութիւնը մի առարկայի վերայ, ինչպէս է լսում այն, ինչ որ ասում են իրան և չէ խօսում չափազանց հատուկոր և անկապ, այլ ունի շատ թէ քիչ աշխոյժ և կատարեալ ու հասկանալի պատասխաններ է տալիս, այս ամեն փորձերն անելուց յետոյ կարելի է որոշել, արդեօք հնարաւոր է նորահետ սկսել կանոնաւորապէս ուսումը, թէ ոչ:

Իսկ եթէ աշակերտի ուշադրութիւնը թոյլ է, խօսակցութիւնը շատ անկապ, արտասանութիւնը վատ, ապա առաւել լաւ է չ'սկսել կանոնաւոր ուսումը, այլ նախապատրաստել նորան ուսման համար զանազան զրոյցներով այնպիսի առարկաների վերայ, որոնք հանդիպում են նորա շուրջը կամ նկարած են պատկերների վերայ— սովորեցնել նորան բերանացի մի երկու հասկանալի մանկական երգիկներ, վարժեցնել նորա ձեռները մանկական նկարներ նկարելու, սովորեցնել համարել մասները, տուած առարկաները, ընկուզները և այլն: Բայց չէ հարկաւոր սկսել մեղօղիկական ուսումը, մինչև որ նորա հնարաւորութեան կատարեալ չ'տեղեկանանք:

Այս տեղ չենք խօսում այն առանձին հանգամանքների վերայ, որոնք կարող են ներգործութիւն ունենալ վճռելու ուսման սկզբնաւորութեանը վերաբերեալ հարցը, որպիսիք են, օրինակ, մանուկի Ֆիզիկական առողջութիւնը, նորա ընտանեկան կեանքի առանձին յատկութիւնները և այլն: Միքան միայն կը նկատենք, որ ինչքան հեշտ է ուսման մետօղը, որով ուսուցանում էք մանուկին, այնքան շուտ կարելի է սկսել ուսումը: Իսկ եթէ դուք մտազիր էք, ուսումնարան մտնելուն պէս, երեսային նստացնել այն դժօխային ա յ բ — խ է — չ ա — ի և ա յ բ — ժ է — ճ է — ա ա — ի առաջ, որը թագաւորում է մեր գիւղական ու

սումնարաններից ոչ սակաւներում, ապա եօթը տարին ևս շատ վաղ է:

ՍԿՋԲՆԱԿԱՆ ՈՒՍՄԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԸ:

— Ինչից պէտք է սկսել ուսումը: Առաջուայ ժամանակները այս հարցին պատասխանելը շատ հեշտ էր. ինչից պէտք է լինի, եթէ ոչ այբուբենից: Բայց ժամանակակից խելացի մանկավարժութիւնը, այս հարցը վճռելիս, ուշադրութիւն է դարձնում մանուկի բնաւորութեան վերայ և նկատում է, որ ինչքան փոքր է նա, այնքան սակաւ ընդունակ է հաստատ մնալու որևիցէ ուղղութեան, կացութեան մէջ, այնքան շուտ է յոգնում նա մանգալու, նստելու, ձեռքում մի բան բռնելու, մինչև անգամ պարկելու մէջ, և որ միևնոյն մանուկը, ամենատեսակ զբաղմունքներ իրար հետ խառնելով և ըստ երևութին, առաջնութեան չհանգստանալով, վազվզում է ամբողջ օրը և զարմացնում է մեծերին իւր անխոջութեամբ: Միևնոյնը նկատվում է նորա հոգեկան զործունէութեան մէջ. ուրքան մանուկը փոքր է, այնքան աւելի անընդունակ է նա հաստատ մնալու որևիցէ մտաւոր զործունէութեան մէջ մի ուղղութեամբ, մինչդեռ բազմակերպելով իւր զբաղմունքները, կարող է զործել բաւական երկար ժամանակ:

Չբաղմունքի նոյն իսկ փոփոխութիւնը աւելի լաւ է ներգործում մանուկի վերայ, քան կատարեալ հանդիստը, որը նոյնպէս հարկաւոր է իւր ժամանակի: Եթէ նկատվում է, որ մանուկը յոգնել է կարգալուց, նորա ուշադրութիւնը թուլացել է, հասկացողութեան պրոցեսը ընդհատուել է, հարկադրեցէք նորան մի կէս ժամ գրել, նկարել, հաշուել, երգել, և կը տեսնէք, որ երբ կը վերադառնաք դէպի ըն-

Թերցանութիւն, մանուկը նորից դարձաց կը լինի և՛ դիւր-  
ըմբանող և՛ ուշադիր:

Իհարկէ հաստատութիւնը դէպի մտաւոր գործու-  
նէութիւն մի որոշ ուղղութեան մէջ՝ ամենայն ուսման  
գլխաւոր պայմաններէց մինն է, բայց այս ընդունակութիւնը  
զարգանում է փոքր առ փոքր, աստիճանաբար. իսկ կան-  
խաժամանակեայ չափից դուրս ջանքերով մենք կարող ենք  
միայն ընդհատել այդ զարգացումը, և նկատեցէք, որ  
մանուկը ոչ միայն կը դադարէ առաջ գնալուց, այլ ոնց  
որ յետ կը դիմէ, կասես թէ նորա հոգու մէջ կտրուել է  
մի չափազանց ձգուած լար: Ընտելացրէք մանուկին շա-  
րունակ գործել միւսնոյն ուղղութեամբ, բայց սովորեցրէք  
զգուշութեամբ, սակաւ առ սակաւ, իսկ ուսման սկզբնա-  
կան ժամանակներում որքան բազմազան կը լինին այն գոր-  
ծունէութիւնները, որոնք դուք կը պահանջէք մանուկնե-  
րից, այնքան աւելի շատ բան կարողէք անել դուք: Եթէ  
օրական երկու ժամ պարապելով մանուկները ձեր առաջ-  
նորդութեամբ և՛ կը կարդան և՛ կը գրեն, և կը նկարեն,  
և կերգեն մի երկու երգ, և կը հաշուեն և կը լսեն կամ  
կը պատմեն օրելից անցը Սրբազան պատմութիւնից, ապա  
ամնի վերջը ոչ միայն նոցա սովորածների գումարը, այլ  
և այն, ինչ որ իւրացրել են նորանք իւրաքանչիւր առան-  
ձին զխոտութիւնից և վարժութիւնից, աւելի շատ կը լինի  
նորանից, ինչ որ կարող էին նոքա սովորել, եթէ այդ  
բոլոր ժամանակը միայն մէկ բանով զբաղուէին: Այսպէս  
օրինակ, այսպիսի բազմատեսակ զբաղմունքներ ունենալով  
դասի ժամանակը, նոքա աւելի յառաջադիմութիւն կանեն  
ընթերցանութիւնից քան՝ եթէ ձեր բոլոր դասերը մի մի-  
այն ընթերցանութեան նուիրէիք: Աչինչ բան այնքան հա-  
կառակ չէ մանուկի բնութեանը, քան նստացիւնը նորան

միմիայն այբուբենի առաջ, առանց տալու նորան այդ ժա-  
մանակ որ և իցէ այլ զբաղմունք, և տանջել նորան այդ  
այբուբենի վերայ ամբողջ ժամերով, իսկ երբ նա վերջա-  
պէս մի կերպով կը սովորէ այբուբենը, անցնել վանկերին և  
այն:

Վերոյիշեալ մարդակազմական և հոգեբանական  
օրէնքների հիման վերայ, ժամանակից սկզբնական ուսումը  
սկսվում է ոչ թէ մէկ, այլ մի քանի առարկաներով.  
գննկական ուսումը, մանկական դժադրութիւնը, դրութիւնը,  
կարդալը, հաշիւը, կտակարանական պատմութիւնները, երգը  
և մարմնամարզութիւնը փոխարինում են միմիանց և պահ-  
պանում են մանուկի մէջ մարմնական և հոգեկան կայ-  
տառութիւն և այս հասակին սեպհական գուարթութիւն:

Կարգալով այս տղերը, մայրը, որը մտադիր է ան-  
ձամբ պարապել իւր զաւակների սկզբնական կրթութեամբ,  
զուցէ կը նկատէ, թէ ինչպէս պարապւմ ես իմ զաւ-  
ակների հետ այդքան առարկայից. միւսնոյն տեսակ կմտա-  
ծեն զուցէ և շատ անփորձ ուսուցիչներ: Բայց սա ա-  
ւելորդ երկչոտութիւն է, և բանն այնքան ծանր չէ, որքան  
կարելի է երեւկայել առաջին հայեացքից: Ամենայն շատ  
թէ քիչ կանոնաւոր ուսում առած մայր, եթէ միայն մի  
փոքր աշխատէ, կարող է աւանդել այս բոլոր առարկա-  
ները 7, 8 և մինչև իսկ 9 տարեկան մանուկներին: Ա-  
ռարկաները շատ են, բայց նորանցից ամեն մէկից մանուկը  
պէտքէ իւրացնէ այն փոքրագոյն մասը, որը միանգամայն  
հասկանալի է ամենայն զարգացած մօր համար: Եթէ  
իսկապէս դժուար է իւր զաւակները սիրող և նոցա կըր-  
թութեանը անձնատուր լինելու ցանկութիւնն ունեցող  
մօր համար իւրացնել միքանի մանկական երգերի, օրօր-  
ների եղանակներ, անձամբ պատրաստել, օգուտ քաղելով

Թրքազան պատմութեան ձեռնարկներէից, շատ շատ 20—30 պատմութիւններ հին և նոր կտակարանից, սովորել առաջնորդելու մանուկներին մի երկու Ֆրէբելեան դժեր շինելու, նկարել կամ դժադրել տալ մի քանի նկարներ քառանկիւնացանցի վերայ և վարժուել մի 10—15 մարմնամարզական շարժողութիւններ անելու: Ահա բոլորը, ինչ որ կարող է դժուարացնել մի մօր, որ կանոնաւոր կրթութիւն ստացած լինելով, ինքը կը կամենայ ձեռք տալ իւր զաւակների սկզբնական կրթութեան:

Բայց որքան բազմազան են սկզբնական ուսման առարկաները, այնքան աւելի անհրաժեշտ է, որ բոլոր այդ առարկաները կամ գոնէ նորանց մեծ մասը աւանդէ մէկ անձն: Իսկ եթէ դուք մտածում էք իւրաքանչիւր առանձին առարկայի համար առանձին ուսուցիչ նշանակել, ապա աւելի լաւ էր, եթէ քիչացնէիք աւանդելի առարկաները, քանի՜ է նրանց յանձնելիք շատերի մատակարարութեանը: Առարկաների օգտակար և, մինչև անգամ, ամենակարևոր բազմազանութիւնը սկզբնական ուսման մէջ հնարաւոր է մի միայն այն ժամանակ, երբ որ նորանում, իսկապէս ասած, չ' լինէր ոչինչ առանձին առարկայ, այլ բոլորը միանոս մի չափահաս անձի խելացի գործողութեան մէջ, որ իւր հմուտ և կասկածից դաստիարակութեամբ կարողանար սնունդ տալ մանուկների գործունէութեանը և ուղղէր այդ բոլոր բազմադիմի գործունէութիւնը մի խելացի նպատակի—դէպի բազմակողմանի զարգացումը մանուկների հոգեկան և մարմնական կազմութեան, և նախապատրաստէր նորան ուսանելու առանձին առարկաները ապագայում:

Եւ այսպէս, որքան բազմազան է ուսման զբաղմունքը, և որքան սակաւ են ուսուցանողները, այնքան լաւ է սկզբնական ուսման համար:

ՍԿԶԲՆԻԿԱՆ ՈՒՍՄԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹԻՒՆԸ:

Ուսման կազմակերպութիւն ասելով ես այստեղ հասկանում եմ պարապմունքների ժամերի բաժանումն, նոցա շարունակութիւնը, պարապմունքի բաժանումն մի դասատան կամ մի ընտանիքի այնպիսի մանուկների մէջ, որոքն տարբերվում են հասակով, գիտութեամբ և զարգացմամբ:

Ես խորհուրդ եմ տալիս կարգալը փոքր ինչ ուշ սկսել և սկզբումը, որքան կարելի է, քիչ ժամանակ նշանակել, բայց մի անգամ որոշելով ուսման ժամերը, հէնց առաջին անգամից բաժանել նորան խաղից և դարձնել մանուկի համար իբրև ճիշտ պարապմունք: Իհարկէ կարելի է սովորեցնել մանուկներին կարգալ—գրել նա և խաղալով, բայց ես այս բանը վնասակար եմ համարում, որովհետև որքան երկար կը պաշտպանէք և կը հեռացնէք նորանից դրական պարապմունքները, այնքան դժուար կը լինի ապագայում անցնել դէպի այդ տեսակ պարապմունքները: Սկզբնական ուսման զխաւոր խնդիրը կայանում է հէնց նորանում, որ դրական պարապմունքը մանուկի համար հետաքրքիր կացուցանէ: Ամենայն առողջ մանուկ պահանջում է գործունէութիւն, նա շատ անգամ աւելի ուրախութեամբ օգնում է իւր հօրը կամ մօրը մի որեւիցէ գործում, քան թէ խաղում է իւր խաղալիքներով, միայն թէ գործը, որին նա օգնում է, բարձր չէ նորա ֆիզիքական կարողութիւնից և չէ պահանջում նորանից այնպիսի երկարատե հաստատութիւն, որը նորա հասակին չէ համարժեք տալիս: շեռեաբար, առաջին իսկ դասից ընտելացրէք մանուկին սիրել իւր պարտաւորութիւնները և նորաց կատարելում բաւականութիւն գտնել:

Այս նպատակին հասնելու համար, ես խորհուրդ  
 եմ տալիս, հէնց որ ուսումը կսկսէք, իսկոյն նշանակել  
 նորա համար որոշ ժամանակ և տեղ (իհարկէ այս խոր-  
 հուրը վերաբերում է ընտանեկան ուսմանը): Թող զրքե-  
 րը և դասի ժամանակ զործածուող իրերը մնան իրանց  
 տեղը և մանուկները ձեռք չը տան նորանց, մինչև որ կը  
 հնչէ դասի ժամանակը: Մտածեցէք, որ խանդարելով այս  
 պարզ կանոնները, որպէս և շատ անգամ զանցանելով  
 կամ փոփոխելով դասի ժամերը, դուք երեսայի հոգու-  
 մէջ անկում էք այն անկանոնութիւնը զործերում, որը  
 զարգանալով ժամանակի ընթացքի հետ, կարող է թիւ-  
 նաւորել բոլոր նորա կեանքը: Ժլատութեամբ բաժին հա-  
 նեցէք ձեր օրական զբաղմունքներից մանուկների հետ պա-  
 րապելու համար, բայց մի անգամ բաժին հանելով, յետ մի  
 վերառնէք այլևս: Զգուշացէք, որ մանուկը չընտելանայ այն  
 բանին, որ նա կարող է աղատուել դասից, ապա թէ ոչ,  
 դասը որից նա կտրողէր աղատուել, իրան չափազանց ծանր  
 կը թուայ:

Իհարկէ զբաւիչ դարձնելով ձեր դասերը, դուք կա-  
 րողէք երկիւղ չունենալ մանուկներին ձանցրացնելու, բայց  
 մտաբերեցէք, որ ուսման մէջ ամենայն բան զբաւիչ չէ  
 կարող լինել, այլ անպատճառ կան և պէտքէ լինին նա և  
 տխուր պարապմունքներ. ուրեմն սովորեցրէք մանուկին ա-  
 նել ոչ միայն այն, ինչ որ իրան զբաւում է, այլ և այն,  
 ինչ որ չէ զբաւում—անել՝ իւր պարտականութիւնը կա-  
 տարելու բաւականութիւնը ունենալու համար: Դուք պատ-  
 րաստում էք մանուկին կեանքի համար, իսկ կեանքի մէջ  
 բոլոր պարտականութիւնները զբաւիչ չեն, և եթէ դուք  
 մինչև տասը տարին կը սովորեցնէք երեսային խաղի ձևով,  
 ապա նորա համար սարսափելի տանջանք կը պատրաստէք,

երբ նա ապագայում կը հանդիպի ուսման այն ծանր պար-  
 տաւորութիւններին, որոնք շատ անգամ ամենեւին զբա-  
 յիչ չեն, բայց հարկաւոր են:

Ինչոր կը վերաբերի դասերի տեղականութեանը,  
 ապա առաջին անգամ բաւական է մի ժամ առաւօտեան,  
 իսկ կէս ժամ կէսօրից յետոյ, իսկ առաւել շատը երկու  
 ժամ օրական. բայց եթէ ուսումնարանում ուսումը տեւում  
 է մինչև կէս օրը, ապա այդ ժամերը պէտքէ նոյնութեամբ  
 թողնել և ոչ երբէք աւելացնել էլ մի կամ երկու ժամ,  
 ինչպէս ընդունուած է, տարաբաղաբար, մեր բոլոր ուսում-  
 նարաններում: Երկրորդ տարում կարելի է աւելացնել ա-  
 ռաջին տարուայ վեր այօրական մի ժամ և, եթէ կարելի է,  
 մինչև Գ տարեկան դառնալը պարապմունքի ժամերի տեւո-  
 ղութեան զուամբը օրական երեք ժամից չանցկացնել: Սկզբ-  
 բումը իւրաքաչիւր կէս ժամից, իսկ յետոյ մի ժա-  
 մից յետոյ պէտքէ տալ կատարեալ հանգիստ. թող նա  
 փոքր ինչ խաղայ, վազվզէ և սովորէ հարկադրել իրան  
 խաղից անցնել դէպի պարապմունքը:

Այս հասակում աշակերտներին արտաքոյ դասարանի  
 դասեր տալ և այն առանց բոլորովին նախապատրաստելու և  
 մի քանի անգամ կրկնել տալու դասատանը, միանգամայն  
 վնասակար է, միայն տասներորդ տարին կարելի է թոյլ տալ  
 տանը պատրաստելու համար նշանակել փոքրիկ դասեր, և  
 այն էլ պէտքէ թոյլ տալ այն պատճառով, որ մանուկն ըն-  
 տելանայ այդ տեսակ պարապմունքին, որովհետև այդ տե-  
 սակ դասաւանդութիւնը ընդունված է համարեա բոլոր  
 միջնակարգ դպրոցներում: Մտաբերենք, թէ որքան արտա-  
 սուք է պատճառել մեզ ուսուցչի տուած դասը, երբ նա  
 առանց բացադրելու և կրկնելու ու երեքինելու նորան

1002  
 9103  
 1009  
 9103  
 20034-59

դասատանը, հանդարտութեամբ նշան է դրել եղունգով կամ մատիտով գրքի վերայ, աւելացնելով. «Այս տեղեց մինչև այստեղ կը սովորէք:» Բայց այս տեսակ վարուող ուսուցիչը պէտքէ տեսնէ, թէ ինչպէ՞ս մանուկը, որ շատ կանուխ է յանձնուել ինքն իրան, չարչարվում է այդ սրբտատանջ էջերի վերայ, ի՞նչպէս անգիր է անում նորան անդիտակցաբար, տաննապատկելով իւր աշխատանքը այն պատճառով, որ չէ իմանում թէ ինչպէս սխտ նորան, ինչպէս աղտոտում է և՛ տետրակը, և ձեռները, և դէմքը թանաքով, ինչպէս դառն արտասուէք են թափում նորանցից շատերը չ՛յաջողուած տառի կամ բառի մասին—և նա կը հասկանայ, թէ շատ անգամ ո՞րտեղեց է սկիզբն առնում մանուկների մէջ ատելութիւնը դէպի ուսումը:

Բացի սորանից, իմացէք՝ որ դուք ձեր տուած դասով ոչ միայն խանգարեցիք մանուկի այն ժամերը, երբ նա պատրաստում էր այդ դասերը, այլ և նորա ամբողջ օրը, և որ խաղալու ժամանակըն էլ նա գունատվում է և դողում, երբ մտաբերում է թանաքոտած սողերը կամ չը պատրաստած դասը: Մենք չափազանց մոլորվում ենք, եթէ կարծումենք, թէ մանուկի կեանքը, երբ նա ուսումնարան է յաճախում, միմիայն ուսումնարանին է պատկանում: ոչ, ուսումնարանը մանուկի բնական զարգացման մէջ ունի մի ամենափոքր մասը միայն, իսկ նորա վերայ առաւել մեծ ներգործութիւն է անում ժամանակը, բնութիւնը և ընտանիքը: Ուսումնարանըն իրաւունք չունի ներս խցկուել իրան չը վերաբերեալ վիճակի մէջ և իւր դասերով արգելք դնել միւս երկու մեծ կրթիչներէ—բնութեան և կեանքի ներգործութեանը:

Եւ այսպէս, սկզբնական ուսման ժամանակ մանուկները իրանց բոլոր դասերը պէտքէ պատրաստեն դասա-

տանրուսուցիչների վերահայեցողութեան և առաջնորդութեան ներքոյ, որոնք նախ պէտքէ սովորեցնեն նորան սովորել, իսկ ապա նորա զործը իրան իսկ յանձնեն: Դասերը հէնց դասատանը ուսուցչի ներկայութեամբ պատրաստելուց շատ օգտակար հետեանքներ են առաջ դալիս. առաջին, ինչպէս ասացինք, այն ժամանակը դասերը չեն խանգարում մանուկներին ազատ զարգանալ ընտանիքի մէջ, բնութեան և իրան շրջապատող անձանց ազդեցութեան տակ, չեն զրկում նորան քնից և ակտրժակից, չեն թունաւորում նորա խաղերը. երկրորդ, ուսուցիչը դաս տալով, կը տեսնէ թէ ինչպէս է կատարում այդ դասն աշակերտը և գուցէ կը նկատէ իւր սեպհական թերութիւնները դասաւանդութեան մէջ. երրորդ՝ վերահսկելով մանուկներին իրանց դասերը սովորելիս, ուսուցիչն աւելի յարմարութիւն ունի ուսումնասիրել նորանց, նկատել թէ ինչ բան նորանք հեշտ են կարողանում կատարել և ինչ դժուար և նախադժուշացնել ամենայն սխալ հասկացողութիւն, որ անդիր անելու միջնորդութեամբ շատ անգամ դառնում է իրբւ երեխայի մտաւոր պակասութիւն, որը ասպագայում մեծ դժուարութեամբ է ուղղվում. չորրորդ, մանուկը ընտելանում է սովորել ուսուցչի հսկողութեան տակ, իսկ սա սկզբնական ուսման մէջ աւելի մեծ նշանակութիւն ունի, քան նոյն իսկ ուսումը: Բայց գուցէ ոմանք նկատեն մեզ, թէ նշանակելով դասերի համար այդքան քիչ ժամանակ և տնային դասեր էլ չը տալով՝ չէ կարելի շատ բան անցնել. ճշմարիտ է, բայց շատ բան էլ չէ պահանջվում. եթէ մանուկը երեք տարի շարունակ պարապում է և պարապում է խեղացի ու փոփոխ կերպով, ամենայն օր երկուսից մինչև երեք ժամ, ապա նա այնքան նախապատրաստուած կը լինի, որքան նախապատրաստուած

5001  
1077  
C/12  
e2-12005

չէ լինում ոչ մի տասնամեայ մանուկ, որ օրական չորս—  
 հինգ ժամ նստում է իւր դասերի առաջը: Նա կարող է  
 խօսել կապակից և զիտակից կերպով, կարդալ վարժ,  
 պարզ հասկանալով կարդացածը, հաշուել արագ, թէ  
 մտաւոր և թէ գրաւոր կերպով թուաբանական չորս կա-  
 նոնաւոր գործողութիւններին վերաբերեալ խնդիրներ, բե-  
 րանացի իմանալ 20—30 ոտնաւորներ, և կը պատմէ  
 նոյնքան և աւելի մանր պատմութիւններ. կը գրէ զիտակ-  
 ցաբար, որոշ և գեղեցիկ մի որ և իցէ փոքրիկ միտք, ա-  
 ռանց խոշոր տառասլաշների և կը դնէ կէտադրութեան  
 գլխաւոր նշանները, կը պատմէ 20—30 պատմութիւններ  
 Հին և Նոր Ատակարաններից, կը գծադրէ կամ կը նկարէ  
 մի քանի հասարակ առարկաներ քառանկիւնացանցի վե-  
 րայ, կը գծադրէ իւր սենեակի, տան, դասարանի, փողոցի  
 և մինչև անգամ քաղաքի յատակագիծը և կը պատմէ,  
 կը բացատրէ իւր նկարած մակարդակները: Իսկ որ ամենից  
 գլխաւորն է, մանուկն ուսումնարան գալով, իրան հետ կը  
 բերէ սէր և կարողութիւն սովորելու, ընդունակութիւն  
 կենդրոնացնելու իւր ուշադրութիւնը բաւական երկար ժա-  
 մանակ մի նիւթի վերայ, և արագապէս իւրացնելու այն,  
 ինչոր առանց սովորութեան իւրացնուի է շատ դժուար-  
 ութեամբ: Այսքանը շատ բաւական է տասնամեայ մանու-  
 կի համար:

Մեզ գուցէ կասեն, թէ ի՞նչ է պատճառը, ուրեմն,  
 որ մեծ մասամբ ուսումն սկսելով աւելի վաղ քան թէ  
 մենք ենք առաջարկում, գործ դնելով նորա համար հա-  
 մեմատաբար աւելի շատ ժամանակ և նշանակելով ար-  
 տաքոյ դասարանի դասեր, չեն հասնում մեր առաջ բերած  
 յառաջադիմութեան կէսին անգամ: Հէնց այն պատճառով,  
 որ շատ ժամանակ խլելով մանուկի կեանքից, այս ժամա-

նակի մեծ մասը վատնում ենք իզուր տեղը. այն պատ-  
 ճառով՝ որ սկզբնական ուսումը մեղանում շինուած է  
 այնպէս, որ մանուկը դասի համար օրական չորս կամ  
 աւելի ժամ նստելով, լաւ է եթէ այդ ժամերից 15—20  
 րոպէ կը պարապէ իսկապէս. իսկ այդ բաղտաւորներից շա-  
 տերը հէնց այնպէս էլ դուրս կը գնան դասարանից, մի  
 րոպէ անգամ չը պարապելով, եթէ այդ օրը նորանց հար-  
 ցնելու հերթը չէ եղել: Մենք շատ ժամանակ ենք խլում  
 մանուկի կեանքից, և, ի նախատինս մեր, վատնում ենք  
 այդ նորա զարգացման համար թանկագին ժամերը ոչ թէ  
 ՚ի դուր, բայց շատ անգամ մեծ վնաս ենք բերում դո-  
 բանով մանուկին, ստիպելով նորան չարչարուիլ դասա-  
 տանը անշարժութիւնից և ձանձրութիւնից: Իսկ եթէ մենք  
 մեր դասը կազմենք այնպէս, որ բոլոր մանուկները շարու-  
 նակ մասնակցեն նորանում որքան ժամանակ տեւում է նա,  
 այն ժամանակ դուցէ կը նկատենք, որ այն ժամերը, որ  
 մենք նշանակում ենք պարապմունքի համար, ոչ միայն  
 կարճատե չեն, այլ և երկարատե են, թէ նա, ինչպէս ա-  
 մենայն ճշմարտապէս ըզբազրուած ժամանակ, անցնում է  
 շատ անզգալի կերպով: Մենք կը նկատենք, որ երեխայքը  
 յոգնածութիւն են դրում, բայց ոչ թէ անգործութիւնից  
 առաջացած ձանձրութիւնից կամ անշարժ նստելուց, այլ  
 գործ կատարելուց, և որ՝ մի ժամուայ ընթացքում մենք  
 շատ բան կատարեցինք: Ես համոզուած եմ, որ մանկա-  
 վարժական եղանակի կատարելագործումն այն հետեանքին  
 կը հասցնէ, որ այն ժամերը որ այժմ նշանակվում է  
 ամենալաւ ուսումնարաններում սկզբնական ուսման հա-  
 մար, ժամանակով աւելի ևս շատ կը թուի:

Մեր առաջարկած ձևով պարապելը և այն օգուտն  
 ունի, որ ուսուցիչը ազգային ուսումնարանում միանգամից  
 կարող է պարապել մի քանի բաժանումների հետ: Մեղանում,

դասարանի այսպիսի բաժանմունքների բաժանելը մեծ դժուարութեան մէջ է դնում անփորձ և անպատրաստ ուսուցչին, բայց եթէ նա գործունեայ և աշխատասէր մարդ է, եթէ չունի անգամ մանկավարժական նախապատրաստութիւն, կարող է բաւական հեշտութեամբ պարապել երկու (եթէ ոչ երեք) բաժանմունքի հետ, իհարկէ եթէ ամբողջ դասատունը իրան միայն յանձնած լինի կառավարելու: Ուսուցչին ինքը պարապելով մի բաժանմունքի հետ, տալիս է միւսներին առանձին և օգտակար վարժութիւններ. աշակերտների մի խումբը գրում է, միւսը կարդում է, երրորդը վճռում է թուաբանական խնդիրներ. մինը պարապում է ուսուցչի հետ, միւսը նկարում է գծագրական նկարներ, երրորդն անգիր է անում արդէն կրկնած ոտանաւորը և այլն: Սա է ուսումնարանի ամենակարևոր գործունէութիւնը, և ոչ միայն վատ, այլ և շատ լաւ է, քան այն ժամանակը, երբ ուսուցչին ինքը ամբողջ ժամանակ պարապում է դասատան հետ: Ուսուցիչը չը պէտք է մոռանայ միայն մի հանգամանք. նա ամենայն օր պէտք է դասատուն մտնէ կանխօրէն պատրաստած ունենալով իւր պարապմունքի պլանը, որը զուցէ հանգամանքներից ստիպուած մասնաւոր փոփոխութեան ենթարկէ, բայց կատարեալ միջոց կրտայ իշխել և վարել բոլոր բաժանմունքներն այնպէս, որ ոչ մէկը անգործ չը մնայ և անկարգութիւն չանէ:

Սկզբնական սքոլաստիքական ուսումնարանը բոլոր աշխատանքը դնում էր աշակերտի ուսին, իսկ ուսուցչի ձեռքը տալիս էր միայն քանոնը նորա համար, որ ծոյլերին առաջ քշէ: Նորան յաջորդող ուսումնարանը միւս ծայրահեղութեան մէջ ընկաւ. նա զցեց բոլոր աշխատանքը ուսուցչի վերայ, ստիպելով նորան կրթել մանուկներին այնպէս, որ նորանց կողմից այդ զարգացումը ոչինչ

ջանք չը սպահանջէ: Նոր ուսումնարանը, ընդհակառակը, բաժանում ու կազմակերպում է ուսուցչի և աշակերտների աշխատանքը. նա սպահանջում է, որ մանուկները, որքան հարկաւոր է, աշխատեն ինքնուրոյն, իսկ ուսուցիչը առաջնորդէ այդ ինքնուրոյն աշխատանքին և տայ նիւթ նորա համար:

Ս. հա ինչե ասացի ես, թէ այն դասատունը, որ բաղկացած է մի քանի բաժանմունքից, որոնք հետևում են միմեանց զիտութեան և զարգացման տարբերութեամբ, աւելի յարմարութիւններ է ներկայացնում կանոնաւոր ուսման համար, քան այն դասատունը, որ բաղկացած է մի հասակի, զարգացման և հասկացողութեան մանուկներից: Բացի սորանից, եթէ ուսուցիչը կրնտեղանայ այսպիսի միասին և միաժամանակեայ դասաւանդմանը միւսնոյն դասատան մէջ զետեղուած այլ և այլ դասարանների հետ և կրմանէ իւր իսկական դերի մէջ—առաջնորդող աշակերտների ինքնուրոյն ուսման—այս նա միջոց կունենայ միւսնոյն աշակերտներին երկու երեք տարի շարունակ ուսուցանել. իսկ սա սկզբնական ուսման մէջ յառջադիմութեան նշանաւոր պայմաններից մինն է, որովհետև նորաւորում ոչ միայն ուսուցչիչների բազմազանութիւնը, այլ և աշակերտների ամենայն տարի մէկ ուսուցչի ձեռքից միւսի ձեռքն անցնելը շատ վնասներ է բերում, զրկելով ուսուցիչ իւր կրթիչ և զարգացուցիչ ուժերից:

Ս. յս նկատողութիւնը վերաբերում է և ընտանեկան կրթութեանը, որովհետև այդ տեղ շատ անգամ ճնողները, աւելորդ ծախքերից ազատուելու համար, միւսնոյն բանը աւանդում են տարբեր հասակ ունեցող մանուկների: Սա չափազանց վնասակար է. զաւակներից մէկի ոյժերը չափազանց լարելով, իսկ միւսինը, ինչպէս հարկնէ, չը վար-



ժեցնելով, այդ տեսակ ուսումը սերմանում է միևնոյն ժամանակ մի ընտանիքի զաւակներին մէջ խիստ վատ զգացմունքներ—նախանձ, փառասիրութիւն և շատ անգամ էլ ատելութիւն այնտեղ, ուր պիտի թաղաւորէր եղբայրական սէր: Մանուկների հասակի տարբերութիւնը ոչ թէ խանգարում, այլ, ընդ հակառակն, նպաստում է միևնոյն ժամանակ պարապել երկուսի հետ էլ, եթէ միայն ուսուցիչը կամ ուսուչուհին չեն տալիս արտագասարական դասեր, այլ ընդունակ են պարապելով մէկի հետ, միւսին ինքնուրոյն զբաղմունք տալ:

Մեր գրքոյը կազմելիս մենք աչքի առաջ ենք ունեցել ուսուցչի ձեռքը տալ մի ձեռնարկ, որով նա հնար ունենաք զբաղեցնել միևնոյն ժամանակ մի քանի մանուկների կամ բաժանմունքների: Նոյն իսկ առաջին դասերից մենք առաջարկում ենք վարժութիւններ մանուկների ինքնուրոյն գործունէութեան համար:

ԴԱՍԱՐԱՆԱԿԱՆ ԿԱՐԳԱՊԱՀՈՒԹԻՒՆ:

Եթէ մենք կազմակերպել ենք մեր դասատուներ այն սկզբմունքներով, որը առաջ բերեցինք վերևը, եթէ մենք մտցրել ենք նորա մէջ կարգ և կանոնաւորութիւն պարապելում, եթէ մենք չենք ձանձրացնում մանուկներին նոցա հասակի համար չափազանց ձիգ զբաղմունքներով միևնոյն ուղղութեամբ, և միևնոյն ժամանակ չենք թոյլ տալիս, որ տիրէ, այսպէս ասած, դասարանական տաղտկութիւնը, որովհետև մի բոպէ անգամ անգործ չենք թողնում ոչ մէկ մանուկ, եթէ մենք կարողացանք այդ զբաղմունքները գրաւիչ կացուցանել մանուկի համար և միևնոյն ժամանակ մեր սեպհական եռանդով և ծանրա-

բարոյութեամբ, բայց ոչ խստութեամբ, կարողացանք տալուրել մանուկների մէջ յարգանք դէպի իրանց պարտականութիւնների կատարումն. եթէ ոչ չափազանց թեթեւացրինք այդ պարտաւորութիւնները, որ մանուկը չը նկատէր նորանց և ոչ չափազանց դժուարացրինք, որ ընկճուէր նորա տակ Կորա թոյլ բնաւորութիւնը. եթէ չենք պահանջում երեխայից այնպիսի զարգացումն, որին նա դեռ ևս չէ հասել, և բաւարար ծնունդ ենք տալիս նորան, ինչոր այժմ կատարվում է նորանում. վերջապէս, եթէ մեր բարոյական բնութիւնն այնպիսի է, որ մանուկները կարող են յարգել և սիրել մեզ, ապա դասարանական կարգապահութիւնը մեր ձեռքումն է: շին ուսումնարանում, որպէս և ներկայումս մեր ուսումնարաններից կարծում ամենում (իհարկէ ոչ առանց բացառութեան), կարգապահութիւնը հիմնուած էր բնութեան օրէնքներին բոլորովին հակառակ—մանուկը պէտք է վախենար ուսուցչից, որ բաժանում էր մանուկներին պարգև և պատիժ: Այս երկիւղը տանում էր նորանց ոչ թէ դէպի անբնական, այլ և վնասակար ուղղութիւն—անշարժութիւն, դասարանական տաղտկութիւն և կեղծաւորութիւն: Իրնէ թոյլ և անշարժ մանուկը, որ միւսներից հեշտ կարողանում էր համբերել տաղտկութեան, կամ այն մանուկը, որ արագ սովորել էր կեղծաւորուիլ, նայել ուսուցչին ամենամեծ ուշադրութեամբ և միևնոյն ժամանակ կճշուէլ իւր ընկերին սեղանի տակից, վարձ էր ստանում. առոյգ, շարժուն, իրանց ընդաճուող ընդուկութեամբ ազահաբար մտաւոր սնունդ պահանջող պարզասիրտ մանուկները, որոնք անընդունակ են ծածկելու իրանց հոգեկան շարժուկութիւնները—ենթարկվում էին պատիժների: Մեզ ամենիս աժան չէ նստել այդ հանդարտ նստելը դասարանում:

» Հանդիստ նստեցէք, խելօք կացէք, սուս կացէք, բառերը, (ասում է Նվէյցարացի երևելի մանկավարժ Ներրը), չափազանց լուս են բացայայտում հին ուսումնարանների օգին. նա չէր կամենում արթնացնել, կենդանացնել, գործունէութիւն

տալ մանուկներին. նա չէր կամենում լցուցանել մանկական բնաւորութեան թարմ շարժականութեան օրինաւոր պահանջները, և ստիպում էր մանուկներին նստել հանդարտ, անմիտ կերպով, ոչինչ չամենով: « Այս պահասութիւնը, տարաբաղտաբար, դեռ ևս թաղաւորում է մեր ուսումնարաններում և հէնց նա է ծնացնում այն բազմաթիւ ուսումնարանական յանցանքները, որի դէմ այնքան դժուարութեամբ է մարտաւում կարգապահութիւնը: Ուսումնարանական տաղտկութեան մէջ է թաղուում մանկական զանցառութիւններից և յանցանքներից շատերի աղբիւրը — չարութիւնը, ծուլութիւնը, յամառութիւնը, զգուանքը կարգապահ, փոխելը ուսումնարանից, խորամանկութիւնը, կեղծաւորութիւնը, խաբէութիւնները և գաղտնի մեղքերը: Ոչնչացրէք դասարանական տաղտկութիւնը — և բոլոր այս դարշահոտ ամպը, որ յուսաբեկում է մանկավարժին և թիւնաւորում մանկական կեանքի պայծառ աղբիւրը, ինքնըստինքեան կ'ոչնչանայ:

Դասարանական ամբողջ ուսումը և ուսումնարանական ամբողջ կեանքը ներս թափանցած պէտքէ լինին խելացի, կրօնական և բարոյական տարրերով: Ուսումնարանում պէտքէ թաղաւորէ ծանրաբարոյութիւն, միայն կատակ թոյլաղբող, առանց բոլոր գործը կատակի դարձնելը, քաղցրութիւն՝ առանց չափազանցութեան, արդարութիւն՝ առանց բծախնդրութեան, բարութիւն, առանց թուլութեան, կարգ՝ առանց պեղանութեան և, որ զլուսւորն է, շարունակ և խելացի գործունէութիւն: Այն ժամանակ բարի զգացմունքները և ձկտումները իրանք իրանց կը զարգանան մանուկների մէջ, իսկ վատ յակումների սկզբունքը, որ մանուկը շատ անգամ իւր հետ ուսումնարան է բերում ընտանիքից, սակաւ առ սակաւ կը ջըն-

ջւոյի, եթէ միայն այդ ընտանիքը շարունակ սնունդ չէ տալիս նորան և չէ ոչնչացնում ուսումնարանի բոլոր աշխատանքը: Ուսումնարանի այս հիգիէնական ազդեցութիւնը ներգործում է աննշմարելի, բայց սաստիկ ուժեղ և հիմնաւոր կերպով: Սա աւելի հիմնաւոր է, քան այն ակտաբանական (պատալօղիկական) ազդեցութիւնը, որը գործ է դնում ուսումնարանը խրախոյաներով, պատիժներով և բարոյախօսական խրատներով:

Խրախոյաները և պատիժները այլ ևս հիգիէնական օգտակար միջոցներ չեն, որ կարողանան հոգեկան հիւանդութիւնների առաջն առնել և նորան բժշկել կանոնաւոր ուղիղ կեանքով ու գործունէութեամբ. նորանք ճարեր են, որոնք հիւանդութիւնները արտաքսում են ժարմից ուրիշ հիւանդութիւններով: Որքան քիչ կարեւորութիւն ունենայ ուսումնարանը կամ ընտանիքը այս, երբեմն անհրաժեշտ, բայց միշտ իբրև ճար գործ դրուող, ուրեմն և թիւնաւոր միջոցների, այնքան աւելի լաւ: Եթե մանկավարժը չ'մոռանայ, որ եթէ խրախոյան ու պատիժը մինչև այսօր դեռ ևս մնում են իբրև անհրաժեշտ միջոցներ, ապա սա ցոյց է տալիս, թէ դեռ ևս չէ կատարելագործուել դաստիարակական արուեստը: Միայն հիւանդներին են բժշկում. բայց, տարաբաղտաբար, մեր ժամանակում բարոյական և ֆիզիքական հիւանդութիւնները, շատ սովորական բաներ են մանկական հասակում. իսկ մեր ընտանեկան կրթութիւնը — եթէ միայն կրթութիւն կարելի է անուանել այն չնչին հսկողութիւնը, որ ցոյց են տալիս ծնողները դէպի իրանց զաւակները — ոչ միայն չէ ոչնչացնում բարոյական և ֆիզիքական հիւանդութիւնների սկսուածքը, այլ շատ անգամ զարգացնում է նորանց սարսափելի արագութեամբ և ուժով, այնպէս որ նոցա

բժշկելու համար ստիպուած ենք զիմել թոյների միջնորդութեան, որոնք մի հիւանդութիւն արտաքսելով, նորա տեղը թողում են մի ուրիշը: Այսպէս են բոլոր խրատոյսները և պատիժները, որոնք սաստիկ ներգործում են մանուկների ինքնասիրութեան վերայ, և միայն հիմնուած են երկիւղի, ցաւի զգացմունքի և ուրիշ զրկանքների վերայ: Մեր մէջ էլ սակաւ չեն խօսել այն մասին, որ արդարեւ սեն պատիժը ուսումնարաններից. բայց աւելի կանոնաւոր կը լինէր պահանջել այնպիսի ուսումնարանական կազմակերպութիւն, որ նորանում պարզէն ու պատիժը հարկաւոր չ'լինէին: Թող ուսումնարանն աշխատէ իւր գործը կատարել. եթէ ընտանիքն այդ բանում նորան չ'օգնէ ևս ինչպէս հարկն է, այնուամենայնիւ չարիքը փոքրագոյն կը լինի:

Իսկ ինչ կը վերաբերի բարոյական խրատախօսութիւններին, ազանոքա հազիւ թէ աւելի վատ չը լինին, քան պատիժները, եթէ միայն վերաբերուեն այն հասակի մանուկներին, որոնց մասին խօսվում է այստեղ: Սովորեցնել մանուկներին լսել բարոյականութեան բարձր եօթերը, որոնց միտքը հասկացած և, որ զիսաւորն է, զգացած չեն մանուկները, մենք պատրաստում ենք կեղծաւորներ, որոնք աւելի յարմարութիւն կունենան յանցանքներ գործելու, որովհետև դուք տուել էք նոցա լայն պատնէշ այս յանցանքները ծածկելու համար:

Այսպէս խօսելով դասարանական կարգապահութեան վերայ, ես կարեւորութիւն չեմ գտնում մանկական բարոյական հիւանդութիւնների մանրամասնութեան մէջ մտնել և ցոյց տալ նորա բժշկութեան միջոցները. բայց կրկնում եմ միւս անգամ, որ խելացի կերպով կազմակերպուած դասարանական գործունէութիւնը է ամենա-

կանոնաւոր և ամենաազդող հիդիէնական միջոցներից մինը, որ ոչմիայն մանկական բարոյական հիւանդութիւնների առաջն է առնում, այլ և բժշկում է նորանց խելացի գործունէութեամբ և այն կանոնաւոր կեանքով, որով ապրում է մանուկը երկու երեքը ժամ դասատանը: Նորագոյն բժշկականութիւնը և նորագոյն մանկավարժութիւնը սկսում են անհաւատարմութեամբ նայել դէպի այն ամենայն ուժեղ միջոցները, որոնք գտլած էին նախնի ժամանակներում. երկուսն էլ յօժարութեամբ զիմում են հիդիէնական միջոցների գործադրութեան միևնոյն նպատակով—խելացի կեանքով և խելացի գործունէութեամբ ոչ միայն դուրս մղել հիւանդութիւնը, այլ և կերպարանափոխել այն հոգը, որի վերայ աճել է հիւանդութիւնը: Կանոնաւորապէս կազմուած ուսումնարանում ծուլութեան համար պատիժ չէ կարող լինել, որոհետև դասերը պատրաստվում են դասատանը. չարութեան համար նոյնպէս չէ կարող լինել, որովհետև մանուկներն զբաղված են և չարութիւն անելու ժամանակ չունին: Այստեղ միայն տեղի կարող են ունենալ թեթև պահանջներ և նկատողութիւններ անուշադրութեան և նոյնքան թեթև խրատախօսութեան համար:

ՄԱՅՅԵՆԻ ԼԵՁՈՒԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆԸ ՍԿՋԲՆԱԿԱՆ

ՈՒՍՄԱՆ ՄԷՁ:

Մանուկը մտնում է իրան շրջապատող մարդկանց հոգեկան կեանքի մէջ միմիայն մայրենի լեզուի միջնորդութեամբ, և ընդհակառակն, մանուկին շրջապատող աշխարհը իւր հոգէոր կողմից տպաւորվում է նորանում:

միմիայն մայրենի լեզուի միջնորդութեամբ: Այստեղ մենք միտք չունինք ընդարձակօրէն բացադրել մայրենի լեզուի խորին, կենդանական նշանակութիւնը ոչմիայն սկզբնական ուսման մէջ, այլ և միջնակարգ ուսումնարաններում. մեր նպատակը աւելի մերձաւոր է. ցոյց տալ թէ որպիսի ներգործութիւն ունի մայրենի լեզուի մէջ լաւ կամ վատ պատրաստուած լինելը մանուկի ամբողջ ուսման վերայ:

Բոլոր առարկաները աւանդվում են մանուկներին, իւրացնւում են նորանցից և արտայայտվում են միշտ խօսքերով: Այն մանուկը, որ չէ ընտելացել խորամուխ լինել խօսքերի նշանակութեան միջ, որ մութ հասկացողութիւն ունի կամ ամենեւին չէ հասկանում նորա իսկական նշանակութիւնը և չէ ընտելացել գործածել նորանուպատօրէն թէ բերանացի և թէ գրաւոր խօսուածքների մէջ, միշտ կը չարչարուի այս արմատական պակասութիւնից միւս ամենայն առարկաներն ուսանելիս: Աւելի պարզ ասենք. ուսուցիչը պատմում է մանուկներին մի որեւիցէ պատմութիւն Սուրբ Գրքից, իսկ մանուկները շատ բառերի, մակդիրների, ածականների, բայերի ձևերի, մակբայերի, շաղկապների նշանակութիւնը չեն հասկանում, հետևաբար և կատարելապէս չեն հասկանում պատմուածի միտքը: Մանուկները չեն ընտելացել խորամուխ լինել, հասկանալ նախադասութեան կապակցութիւնը, երկրորդական նախադասութեան յարբերութիւնը դէպի գլխաւորը, չեն նկատում թէ ուր է պատճառը և ուր հետևանքը, ուրտեղ է պատահականը, և ուր անհրաժեշտը, մինչև անգամ սովոր չեն հարց տալ իրանց թէ ո՞ւմ կամ ի՞նչի վերայ է խօսվում . . . . . այս պատճառով էլ ուսուցչի բոլոր խօսուածքը տպաւորվում է նորանց գլխում անկապ ու խառնաշփոթ ձևերով: Գրքի վերայ դաս սո-

վորելիս մանուկը աւելի մեծ դժուարութիւնների է հանդիպում, որովհետև այստեղ չկայ ուսուցիչ իւր շարժողութիւններով (մնջկատակութիւններով) և արտասանութիւնով, որոնք կարողանային ցոյց տալ, թէ որն է գրքի մէջ գլխաւորը, որը—երկրորդականը. ինչի վերայ է խօսվում միայն մերձաւորապէս, և ի՞նչի վերայ յատկապէս—և այստեղ ահա մանուկը, փոխանակ դասը միերկուանգամ ուշադրութեամբ կարգալու և իւր մանկական յիշողութեամբ նորան բոլորովին իւրացնելու, սովորում է տպած տողերը, միտն է պահում, թէ ի՞նչ տողում ինչ բառ կայ և այնու ամենայնիւ դասը չէ իմանում: Յետոյ մանուկը պէտքէ պատմէ իւր դասը, և ահա լոյս է ընկնում նոր արդելք. նա ընտելացած չէ իւր մայրենի լեզուին, չէ կարող մի բառ փոխել և նորա տեղ դնել մի ուրիշը, և կասես թէ լեզուն շղթայուել է այն տողերի վերայ, որոնց նա այնքան կարգացել ու կրկնել է: Ել ուրիշ ճարձկայմնում է միայն անդիր անել դասը բառ առ բառ, բայց այստեղ էլ նորա մայրենի լեզուի հնչեւներին չընտելացած լեզուն սխալներ է անում որեւիցէ դժուար հնչեւնի պատահելիս: Միւսնոյն դժուարութիւնն է կրում չնախապատրաստուած մանուկը պատմութիւն, աշխարհադրութիւն, բնական գիտութիւններ և թուաբանութիւն սովորելիս . . . Եւ սորանից ի՞նչ է առաջանում: Մանուկը միշտ դժուարութիւնների հանդիպելով, չէ զարգանում կանոնաւոր և բնական ճանապարհով. ստիպուած լինելով միշտ առանց հասկանալու անդիր անել, կորցնում է ինքնուրոյն մտածելու և դատելու ընդունակութիւնը. չք կարողանալով լաւ պատմել կարգացածը, կորցնում է ճարտարախօսութեան ընդունակութիւնը, և այսպիսով՝ գուցէ բնական ձիրքերով աշխարհեկած մանուկը ապա-

գայի, մարդկութեան համար պատրաստուած է մի անդնշ-  
 դունակ էակ, մի սահմանափակ և բթամիտ քաղաքացի:  
 Արդեօք այս գիտնականորէն և հոգեբանորէն ճիշտ օրէնք-  
 ների ներգործութիւնը կը հասկանան մեր ծնողները և  
 իրանց զաւակներին միջոց կը տան իրանց մայրենի լե-  
 զուով գոնէ սկսել սկզբնական ուսումը, զէթ կանոնա-  
 ւորապէս զարգանալու և արժանաւոր ու բնականապէս  
 զարգացած մարդ լինելու համար ապագայում, եթէ չա-  
 ունը իրանց զէպի ազգը և զէպի հայրենիքն ունեցած  
 պարտականութիւնները կատարելու համար: Հասկանալի  
 չէ՞ արդեօք, որ մայրենի լեզուի դասախօսութիւնը սկզբ-  
 բնական ուսման մէջ է մի զլխաւոր, կէնդրօնական ա-  
 ռարկայ, որ մուտք և ներգործութիւն ունի միւս բոլոր  
 առարկաների մէջ և իւր մէջ է ամփոփում նոցա հե-  
 տեանքները, և որ մենք իրաւունք ունէինք նայել մայրե-  
 նի լեզուի ուսուցչի վերայ, որպէս մի առաջնորդողի բոլոր  
 սկզբնական ուսման, և տալ նորան միջանի ընդհանուր  
 մանկավարժական խորհուրդներ:

(\*) ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԴԱՍԵՐ ԿԱՄ ԶՆՆԱԿԱՆ ՌԻՍՈՒՄՆ:

Կասկած չկայ, որ Հայերէն լեզուի ուսուցչի ամենա-  
 զլխաւոր պարտականութիւններից մինն է զարգացնել մա-  
 նուկներին ընդունակութիւնը բերանացի խօսակցութեան  
 մէջ: Եւ ոչոք, իհարկէ, չէ կասկածում, որ ճարտարախօսու-  
 թիւնը զարգանում է յաճախակի վարժողութիւններից:  
 Սա ուսուցչի զլխաւոր պարտաւորութիւն է համարու-  
 ելու նա և այն պատճառով, որ բերանացի ճարտարա-  
 խօսութիւնը հիմն է գրաւորի: Բայց բերանացի խօսքը  
 հիմնուած է մտածողութեան վերայ, հետեւաբար մայրենի

լեզուի ուսուցիչը պարտաւոր է տալ մանուկներին այնպիսի  
 վարժութիւններ, որոնք զարթեցնեն—չարժեն միտքը և  
 առաջ բերեն նորանից ինքնուրոյն խօսք: Բայց ինչով կը  
 գրաւէք, կզարթեցնէք դուք մանուկի միտքը և ինչով կը  
 բանաք նորա լեզուն, եթէ ոչ ցոյց տալով նորան որևիցէ  
 առարկայ կամ առարկայի նկարը, Ահա այս է պատճառը,  
 որ մենք գնդական ուսումը հայերէն լեզուի ուսուցչի պար-  
 տաւորութիւններից մէկն ենք համարում.  
 ահա ինչի նմանապէս, կարծումենք, որ լեզուի դասերը  
 պէտք է յաջորդեն առարկայական դասերին, ինչպէս մենք  
 կը բացատրենք ներքեւ:

Չնական ուսման մասին մեզանում թէ և խօսուած է,  
 բայց շատ սակաւ, և հազիւ թէ շատերը մի պարզ գա-  
 ղափար կաղմած լինեն թէ այդ առարկայի և թէ նորա օգտա-  
 կարութեան մասին, ուստի մենք աւելորդ չենք համարում  
 մի երկու խօսք ասել նորա կարևորութեան վերաբերու-  
 թեամբ:

Ի՞նչէ գննական ուսումն: Սա մէկ տեսակ ուսում է,  
 որ հիմնվում է ոչթէ վերացական երևակայութեան և վե-  
 րացական բառերի, այլ աչքի առաջ եղած պատկերների  
 և առարկաների վերայ, որոնք կամ գտնվում են դասա-  
 տանը կամ այնքան ծանօթ են աշակերտներին, որ բա-  
 ւական է յիշել նոցա անունը և նոքա կարող են շատ  
 լաւ պատկերացնել իրանց առաջ իսկական առարկան: Այ-  
 նու ամենայնիւ առարկայի վերայ խօսելու ժամանակ ան-  
 շուշտ հարկաւոր ենք համարում և խորհուրդ ենք տալիս չը  
 հիմնուել այս վերջին հանգամանքի վերայ, որովհետեւ մա-  
 նուկները շատ անգամ անչափ դժուարանում են պատմել  
 մի որևիցէ բան մինչև անգամ իրանց ամենածանօթ առարկայի  
 վերայ, առանց բաց թողնելու զլխաւոր յատկանիշները:

Ձեռն. Մայր. լեզ. ա. տ. Ն. 8. — 9.

Ուսման այս ընթացքը—իրականից դէպի վերացականը, առարկայից դէպի միտքը, այնքան բնական է և հիմնուած է այնպիսի պարզ հոգեբանական օրէնքների վերայ, որ նորա կարեւորութիւնը մերժել կարող է միմիայն նա, ով որ ընդհանրապէս մերժում է ուսման ժամանակ յարմարուիլը մարդկային բնութեան պահանջների հետ ընդհանրապէս և մանկականի հետ մասնաւորապէս:

Մեր ամբողջ մտածողական գործողութիւնը, որ առաջնորդվում է մի ներքին ընդածին զաղափարական ուժով, բաղկացած է միայն այն տարրերից, որոնց ընդունել ենք մենք արտաքին աշխարհից: Գաղափարը պատկանում է մեր հոգուն, բայց այդ գաղափարներն արտայայտելու համար չկայ մի այլ նիւթ, բացի այն նիւթից, ինչոր տալիս է արտաքին, տեսանելի, շօշափելի աշխարհը: Մեր ամբողջ լեզուն ներշնչուած է արտաքին նիւթական աշխարհի աղբյուրութեամբ:

Արտաքին աշխարհից անմիջապէս ստացած պատկերներն են, ուրեմն, միակ նիւթերը, որոնց վերայ և որոնց միջնորդութեամբ գործում է մեր մտածողական ընդունակութիւնը, թէև մշակման զաղափարները մեզ են պատկանում:

Պարապելով գիտութեամբ, մենք ընտելանում ենք փոքր առ փոքր հեռանալ առարկայից, վերացականօրէն խօսել նորա վերայ, թէև կատարելապէս բաժանուիլ նորանից չենք կարողանում: Բայց մանուկները, եթէ կարելի է այսպէս ասել, մտածում են պատկերներով, զոյներով, հնչիւններով—միով բանիւ շօշափողութիւններով, և նա, ով որ մտածում է հարկադրել նորանց այլապէս մտածել, անօգուտ և վնասակար կերպով է բռնանում մանուկների բնութեան վերայ: Այսպէս ահա, հազցնելով

սկզբնական ուսումը ձևերի, գոյների, հնչիւնների մէջ, մի խօսքով նորան դնելով այն դրութեան մէջ, որով աւելի մերձենալի է մանուկների բաղմաթիւ շօշափմանը, մենք, միևնոյն ժամանակ, մեր ուսումը աւելի հասկանալի և զիւրբմունելի ենք կացուցանում մանուկների համար և ինքներս մտնում ենք մանկական մտածողական աշխարհի մէջ: ||

Մեր դատողութեան և նորանից հանած հետեանքի ճշմարտութիւնը և մեր մտածողութեան կանոնաւորութիւնը կախված է նախ այն բանից, թէ որքան ուղիւ են փաստերը, որից տրամաբանական հետեանք ենք հանում, և երկրորդ նոյն իսկ այդ հանած հետեանքի ճշմարտութիւնից: Որքան էլ տրամաբանօրէն ճիշտ լինին հետեանքները, բայց եթէ փաստերը, որ մենք ընդունել ենք արտաքին աշխարհից, ճիշտ չեն, ապա հետեանքներն էլ կեղծ ու սխալ կը լինին: Այս տեղից է բղխում այն պարտաւորութիւնը սկզբնական ուսման համար, որի դրութեամբ պէտք է ուսուցանել մանուկներին զննել, զիտակել ուղիղ ու անսխալ և հարստացնել նորա հոգին որքան կարելի է կատարել կերպով, ճշմարիտ և պայծառ պատկերներով, որոնք յետոյ նիւթ պէտք է դառնան նորա մտաւոր մտածողութեան համար:

Ամենայն ուսում, որ աննպատակ չէ, որ մեռած չէ, նպատակ ունի մանուկին կեանքի համար պատրաստել, իսկ կեանքի մէջ աւելի նշանաւոր մի բան չկայ, քան թէ ունենալ ընդունակութիւն տեսնել առարկան ամենայն կողմից և բմբունել այն յարաբերութիւնը, որի մէջ դրած է նա: Եթէ մենք լաւ հասկանանք այն բանը, թէ ինչն է մարդկանց մէջ կոչվում նշանաւոր և մինչևանգամ մեծ խելք, ապա կը տեսնենք, որ սա զխաւորապէս այն

ընդունակութիւնն է, որով նա կարողանում է տեսնել առարկաները իրականապէս, զննել նորանց բաղմակողմանի, պատկերացնել բոլոր յարաբերութիւնները, որի մէջ դրուած են նորանք միմեանց վերաբերութեամբ: Եթէ ուսումը նպատակ ունի զարգացնել մանուկների խելքը, ապա նա պէտք է վարժէ և կրթէ նոցա ընդունակութիւնը դիտելում, զննելում:

Ով չէ նշմարել իւր վերայ, որ մեր յիշողութեան մէջ անմոռաց մնում են առաւելապէս այն պատկերները, որոնց մենք ինքներս սեպհականել ենք մեր խիական դիտողութեամբ, և որ այսպիսի մտքներումն արմատացած պատկերների հետ մենք աւելի հեշտութեամբ և հիմնաւորապէս ենք կցում մինչև անգամ վերացական զգալափարները, որոնք առանց այդ պատկերների շատ շուտ կը ջնջուէին: Ահա թէ ինչու ինքը Աստուածային Ուսուցիչը ցոյց տուեց մեզ մեծ օրինակ զննական ուսման: Նա վեր էր առնում վայրի շուշանը և ցոյց տալով նորան՝ խօսում էր Նախախնամութեան վերայ: Նա ցոյց էր տալիս Երուսաղէմի պատերը և խօսում էր աշխարհիս ամենայն ունայնութեան վերայ. վերցնում էր ամենահասարակ, ամենաքին յայտնի օրինակներ առօրեայ կեանքից և հետևացնում էր նորանցից բարձր վարդապետութիւններ Աստուծոյ Արքայութեան վերայ:

Մանկական բնաւորութիւնը պարզապէս զննողականութիւն է պահանջում: Սովորեցրէք մանուկին իրան անձանօթ մի հինդ—վեց բառ և նա երկար ու անօգուտ կը շարչարուի նորանց վերայ. բայց կապակցեցէք առարկայի կամ նորա պատկերի հետ զոյնպիսի տասնուհինգ կամ քսան բառ և մանուկը առանց դժուարութեան և անզգայի կերպով կ'իւրացնէ նորանց: Գուք պատմում էք

մանուկներին մի շատ պարզ միտք և նորանք ձեզ չեն հասկանում. միևնոյն մանուկներին դուք բացադրում էք բարդ պատկերներ և նա ձեր ասածը արագապէս ըմբռնում է: Փորձեցէք միևնոյն անցքը պատմել երկու մանուկի, ընդունակութեամբ հաւասար. բայց մէկին բացազրեցէք պատկերների վերայ, իսկ միւսին առանց պատկերների—այն ժամանակ ահա դուք կը գնահատէք պատկերի ամբողջ նշանակութիւնը մանուկների համար:

Յոյց տալ առարկան կամ պատկերը և պատմել նորա վերայ սա ամենալաւ միջոցն է ուսուցչի մօտենալուն մանուկների հետ: Ոչինչով դուք չէք կարող այնպէս կործանել մեծ մարդուն մանուկներից բաժանող պատը, առաւելապէս վարժապետին աշակերտներից անջատող պատը, որպէս ցոյց տալով և զուցցողելով մանուկների հետ պատկերների վերայ: Եթէ դուք մտնում էք այնպիսի դասատուն, որից դժուար է մի ազատ և կապակից խօսք զուրս քաշել (այսպիսի դասատուներ, տարաբաղտաբար, հազուադէպ չեն մեզանում, — սկսեցէք ցոյց տալ այդ դասատունը մի կենդանի մարմին, մի մարմնի պատկեր և ամբողջ դասատունը կ'սկսի խօսել ազատ, առանց հարկադրանքի, իսկ սա, իհարկէ, զլիաւոր պայմաննէ մայրենի լեզուի ուսուցչի համար, եթէ նա չէ սահմանափակում իւր պարտաւորութիւնը լոկ կարգալու, զրելու և ուղղագրութեան մէջ:

Առարկայական դասերի ժամանակ ուսուցիչը, այսպէս ասած, ինքը ներկայ է լեզուի ձևակերպութեան պրօցէսին մանուկների մէջ և կարող է ուղղութիւն տալ այդ պրօցէսին. բայց և այս բանում զլիաւոր բանը կատարում է միևնոյն առարկան կամ նորա պատկերը. նա ինքն է ուղղում կեղծ յատկանիշները (յատկութիւնը ցոյց

տուող բառերը), ինքն է կարգաւորում անկապ խօսքերը, ցոյց է տալիս, թէ ինչ մասն է բաց թողուած, միով բանիւ հեշտութեամբ կատարում է այն, ինչոր շատ դժուար էր ուսուցչին կատարել միմիայն վերացական բառերն օգնութեամբ:

Երբոր դուք մտածում էք խօսել մանուկների հետ պատկերների միջնորդութեամբ աշխատեցէք, որ այդ պատկերները նոցա անձանօթ լինին. այսինքն նորանց մի կախէք դասատանը առաջին իսկ անդամից մեծ թուով, ինչպէս շատ անգամ անում են, այլ բերէք դասատուն նախ մէկը և, նորան բացաղբիւրուց յետոյ, միւսը: — Իհարկէ մենք զննական ուսման վերայ այսուող խօսեցինք այն չափով, որ չափով նորան հնարաւոր ենք համարում գործածել մայրենի լեզուի հետ, առանց կամենալու պնդել, թէ նա չէ կարող կազմել տարրական ուսումնարաններում իբրև առանձին ուսում, անկախ մայրենի լեզուից, ուրիմն և աւելի ընդարձակ բովանդակութեամբ: Մինկատողութիւն ևս: Մեզանում զննական ուսման համար չկան հրատարակուած նկարներ թէ կենդանական, թէ բուսական և թէ հանքային թագաւորութիւններից, բայց ես կարծում եմ, որ այդ պակասը մեր ուսումնարանները ամենայն յաջողութեամբ կարող են լրացնել ուսուցչի մէջ դորա համար եղած հարուստ նիւթերով:

ԿԱՐԳԱԼ ԳՐԵԼՈՒ ՆՈՐԱԳՈՅՆ ՁԵՒԻ ՄԱՍԻՆ:

Մանուկներին կարդալ — գրել սովորեցնելու ամենանոր, փորձնական և խելացի եղանակը, միւս եղանակներից զանազանելու համար, պէտք էր անուանել պատմական, որովհետև նա հիմնուած է այն եղանակի վերայ, որով

ինչպէս հաւանական է, գտնուելով է գրաւոր լեզուն:

Գրաւոր լեզուն դանդաղներն ամենազխաւոր մեծագործութիւնը նորանում էր կայանում, որ նոքա չը բաւականանալով մարդկային զաղափարների հիւրօգլխական նշաններով, սխեցին ականջ դնել բառերին և բաժանեցին այդ բառերը ամենապարզ հնչեւներին: Այնուհետև համեմատելով հնչեւները այլ և այլ բառերի մէջ, նկատեցին, որ դորանք բազմութիւ չեն և շարունակ կրկնվում են, միայն այլ և այլ դումարմամբ: Յետոյ գրտնել պայմանական նշաններ այդ հնչեւների համար և կազմել այբբենարանը դժուար բան չէր:

Երբ հնչական եղանակով կարդալ — գրելու ծառայութիւնը հէնց նորանում է, որ նա անջատուեցաւ, բաժանուեցաւ առաջուայ արուեստական, դքրաստիկական եղանակից և փերտդարձաւ դէպի բնական — պատմական ուղին՝ դիմեց ուղղակի հնչեւներին, որպէս բանաւոր խօսքի տարրերի, և նոցա նշանագրերին,

Սակայն մեզանում շատերը չնայելով որ նոր հնչական եղանակը արդէն տանաւոր տարի է, որ մուտք է գտել մեր ուսումնարաններից շատերում (թէև տարբաղտաբար շատ տեղերում միմիայն անունով), մեզանում շատերը, ասում ենք, դեռ բոլորովին չեն հասկացել հնչական եղանակի առաւելութիւնները և դեռ ևս շատ շատերը կը գտնէք, որոնք տանջում են մանուկներին «այբ — բնն գիմ, բեն — այբ — բա. այբ, յի, ծա — այծ, հօ ինի, հիւն, բէ — հիւր» — սովորեցնելով, չնայելով որ այս ձևի դէմ վաղուց բողոքել է գրականութիւնը և որքան և իցէ խելագատիկ ունեցող մարդը, փոքր ինչ մտածելուց յետոյ, կարող էր հասկանալ, թէ որ աստիճան անհիթեթ և մաշող ու սպանող է այդ պապական կո-



չուած ձևը: Շատ տեղերում էլ, սկսք է ասած, թափ-  
 են տուել այդ հնութեան փոշով ծածկուած կղանակը  
 և նորանից ստեղծել են, այսպէս ասած, միջին ձև, որի  
 առաւելութիւնը միմիայն նորանում է, որ քէ, գի, քո  
 ասելու փոխանակ ասում են քէ, գը, քը, իսկ ուսուցանե-  
 լու ձևը նոյնն է: Այս կղանակին հետեւողներից իւրաքան-  
 չիւրը, իհարկ է, յօգուտ իւր ձևի է խօսում. առաջին-  
 ները գոռողաբար ասում են. մի՞թէ մեր նախնիքը մեզա-  
 նից յիմար են եղել, և կամ այդ ձևով սովորելով պա-  
 կաս յառաջադիմութեան են հասել. իսկ երկրորդները  
 գտնում են, որ քէ, գը, քը, ասելով և վանկ վանկ գիր  
 կապելով ևս բաւական հեշտութեամբ են սովորում մա-  
 նուկները:

Այդ կուսակցութիւնների կարծիքների դէմ իհարկէ  
 շատ բան կարելի էր ասել, որոնց հազիւ թէ կարողանա-  
 յին նոքա մի հիմնաւոր և խելացի պատասխան տալ.  
 կարելի էր հարցնել, օրինակ, թէ ի՞նչ տեղից դիտեն, որ  
 անմահ Մեսրոպը տառեր հնարելով և նոցա հեշտու-  
 թեան համար անուններ անդամ (ենթադրում ենք)  
 տալով, իսկապէս չէր հասկացնում իւր աշակերտներին  
 այդ անունների և հնչիւնների մէջ եղած մեծ զանազա-  
 նութիւնը. ո՞վ կարող է հաստատել, որ նա առաջ հըն-  
 չիւնները չէր սովորեցնում, իսկ յետոյ հնչիւնների անուն-  
 ները. բայց մենք թողնենք այդ հարցմունքները և դառ-  
 նանք մեր բուն նպատակին: Ենթադրենք մինչև անգամ  
 (թէ և այդ ենթադրութիւնը բոլորովին սխալ կը լինի),  
 որ քէ, գը, քը, ասելով և վանկեր կապելով ևս կարելի  
 է հասնել միևնոյն հետեւանքի, բայց և այդ զիպուա-  
 ծում նախապատուութիւնը կարելի է և սկսք է տալ  
 հնչական ոճին այն հիման վերայ, որ նա օժանդակում է

մանուկներին մտաւորապէս զարգանալ, մինչդեռ առա-  
 ջուսյ ոճերը կանգնեցնում և դանդաղեցնում էին այդ  
 զարգացումն և, բացի դորանից, զգուցնում ու սառ-  
 ցնում էին մանուկներին ուսումից: Ահաւասիկ զլիւսաւոր  
 պատճառներից մինը, որ մանուկներին հին ուսումնարան-  
 ները զօրով էին ուղարկում իբրև ոչխարներ, և նորանք  
 դէպք պատահածին պէս փախչում էին այդ տանջարա-  
 նից: Կարկաւոր չէ մեծ հողբան լինել խմանալու համար  
 որ նախնի ոճը, անմտաբար ուսուցանելով բազմաթիւ  
 տառեր, իսկ այնուհետև աւելի անսիտ վանկեր և ոչինչ  
 սնունդ չը տալով մանկական խելքին, չէր թոյլ տալիս  
 նորան միևնոյն ժամանակ զբաղուիլ մի ուրիշ բանով և,  
 հետեւաբար, կաշկանդում էր նորան, որբան ժամանակ  
 տեւում էր այդ տեսակ ուսումը, անզորձ և անշարժ  
 դրութեան մէջ: Իսկ եթէ նկատողութեան առնենք, որ  
 մանկական թոյլ խելքի վերայ ներգործող այդ տեսակ  
 կաշկանդիչ դրութիւնը շարունակվում էր մի քանի ժամ  
 օրական և այն մի, երկու երեք տարի, ապա չէ կարելի  
 կասկածել, որ այդ տեսակ ուսումը չէր կարող կորստա-  
 բեր չը ներգործել չենք ասում այլ ևս խելքի, այլ մա-  
 նուկի ուզեղի վերայ, որ այդ ժամանակում լինում է  
 չափազանց քոյ, ու իւր ազգաց, և գտնվում է իւր կազ-  
 մակերպման ամենալաւ միջոցում: Փորձեցէք ամենայն օր,  
 երեք չորս ժամ, այն էլ մի երկու տարի շարունակ, կա-  
 պել մանուկի մի ձեռքը նորա իրանից — և եթէ այդ  
 ձեռքը չի չորանալ, ապա միմիայն այն պատճառով, որ  
 դուք նորան կապած չ'թողեցիք ամբողջ օր. այնու ամե-  
 նայնիւ այդիսի փորձի ենթարկուող ձեռքը միւս ձեռքից  
 չափազանց թոյլ կը զարգանայ: Ուղեղի կազմուածքը ան-  
 համեմատ աւելի քնքոյչ է, քան ձեռքի կազմուածքը և

աւելի ուշ ու երկար ժամանակ է զարգանում, քան մարմնի միւս մասերը: Այս պատճառով էլ մասծեցէք, թէ ինչ վնաս կը հասցնէք մանուկին, մինչև անգամ Ֆիզիքական կողմից, եթէ շարունակ ու բռնաբար կանգնեցնէք ուղեղի զործունէութիւնը երկար ժամերի, ամիսների և տարիների ընթացքում: Երեակայեցէք ձեզ մի մանուկ, նստած մի որեւիցէ գիւղական գետնավորի մէջ, մի մանուկ, որ միշտ խաղում ու վազվզում էր ամբողջ օրերով ամենազարգացնող բնութեան ազդեցութեան տակ, որ շարունակ շարժողութեան մէջ էր, որ մանկօրէն զգում էր, խորհում էր, ստեղծագործում էր այս ինչ կամ այն ինչ, լաց էր լինում կամ ծիծաղում, մի խօսքով ասորում էր իւր բոլոր հոգեկան և մարմնական կեանքով. և յանկարծ, դուք բռնում էք նորան և զգում էք այդ խեղատող, խաւար, հնադարեան ծակուռի մէջ, որին ուսումնարան էք անուանում, ուր նա նախ և առաջ պէտքէ հանդարտ նստէ, ոչ մէկ անդամը չ'շարժէ, չ'մտածէ, չ'զգայ, չ'կշռադատէ, չ'ստեղծագործէ ոչինչ բան, չ'լացլինի և չ'ծիծաղի, մինչև անգամ հայեացք չ'ձգէ իւր շուրջը, միայն ակնապիշ, աչքերը ~~ուրբ~~ զցած, անզիտակցաբար բլբլացնէ տառը տառից և ապա վանկը վանկից յետոյ: Երեակայեցէք, որ այն մանուկը, հէնց լոյսը բացվում է թէ չէ, ուղեւորվում է դէպի ուսումնարան ու դուրս է գալիս այնտեղից մթնով. և այսպէս, օր օրից յետոյ, անց է կացնում իւր դպրոցական կեանքը երեք—չորս տարի—իսկ սա նորա այն տարիքն են, երբ ամենայն ուժով զարգանում է նորա Ֆիզիքական և հոգեկան կազմաւածքը, մինչդեռ այս դրութեամբնա չունի ոչինչ այլ զգացողութիւն, բայց քոթակ (ծեծ) ընդունելու երկիւղից և ծեծ ընդունելուց, — երեակայեցէք այս ամենը և դուք կը հասկա-

նաք, թէ ինչի՛ մեր տիրացուները, մեծ մասամբ, աւելի քիչ բնական խելք և զարգացում են ցոյց տալիս, քան թէ բնական ճանապարհով զարգացած, թէ և ուսում չառած, գիւղացիք. — կը հասկանաք, թէ ինչի՛ մեր ազգային — տարրական ուսումնարաններից դուրս եկածների գլխում երկու կօպէկի բան չէ մնում և թէ ինչի՛ նորանցից շատերը անհետեանք կորչում, խառնվում են սոգէտ ժողովրդի հետ, առանց նորանցից զանազանուելու կարողութիւն ունենալու: Ճամարիտ է, այս երկոյթներն ունին և ուրիշ պատճառներ, բայց այդ պատճառներից գլխաւորը ուսումնարանի անկանոն կազմակերպութեան մէջ է որոնելու: Սակայն բաւական համարենք, ինչոր ասացինք հին ձեռն ուսումնարանական կազմակերպութեան վնասների մասին. դառնանք այժմ մեր խնդրին: Մենք հնչական ոճով պարապելը ոչ թէ միայն այն պատճառով ենք նախապատիւ համարում, որ այդ եղանակով մանուկներն աւելի շուտ են սովորում գրել — կարդալը, այլ այն պատճառով, որ աւելի յաջողակ ճանապարհով նպատակին հասնելով, այս ոճը միևնոյն ժամանակ մանուկին տալիս է ընքնակրթութեան միջոց, անդադար վարժեցնում է նորա ուշադրութիւնը, յիշողութիւնն ու խելքը — դատողութիւնը և, եթէ նորա առաջ վերջումը բաց էք անում զիրքը, նա բաւական նախապատրաստուած է լինում հասկանալու այն, ինչոր կարդում է և, որ գլխաւորն է, նորանում ընկճուած չէ լինում սէրը և հետաքրքրութիւնը դէպի ուսումը, այլ, ընդ հակառակն, աւելի ևս արթնացած է լինում:

Այժմ մենք կը դառնանք ուղղակի մեր ոճի բացառչութեանը, նախ մի ընդհանուր տեսութեամբ որոշելով,

աահմանելով նորա էական առանձնութիւնները և յատկութիւնները:

ԿԱՐԴԱԼ — ԳՐԵԼԸ ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԴԱՍԵՐԻՆ ԿԻՑ

X (Ամենայն զպրոցական ուսում պէտք է հաղորդէ մանուկներին ոչ միայն որեւիցէ զիտութիւն կամ ունակութիւն, բայց և պարտաւոր է, ինչպէս ասացինք, միևնոյն ժամանակ զարգացնել նորանց մտաւորական ոյժերը, իսկ այս բանը կարելի է միմիայն այն զիպուածում, եթէ ուսումը մանուկների համար մի կողմից գրաւիչ ու հետաքրքիր է, իսկ միւս կողմից միայն մեքենայաբար սովորելու վերայ չէ հիմնուած, այլ հիմնուած է մանկական մտքի ինքնագործունէութեան վերայ: Այս ընդհանուր կանոնի գործադրութիւնը կարգալ—գրելում միանգամայն հնարաւոր է, եթէ պահպանվում են հետևեալ պայմանները.

Առաջին—երբ ուսումը աւանդվում է հոշոտ եղանակով, կարգալն ու գրելը միմեանց հետ կապակցելով. երկրորդ—երբնա կապակցվում է առարկայական դասերի հետ և իւր մէջ բովանդակում է կրթութիւններ մայրենի լեզուից. երրորդ—երբ կարգալը կատարվում է կոնցէնտրիբաբար, այսինքն, մանուկներին ծանօթ տառերի շրջանը աստիճանաբար լայնանում է, կաղմելով միքանի աստիճաններ և իւրաքանչիւր աստիճանում մանուկներին տրվում է համապատասխան նիւթ կարգալը, գրելը և բերանացի—մտաւոր վարժութիւնների համար:

X Այս եղանակով կարգացնելու էութիւնը հետևեալն է. ուսուցիչը սկսում է զըուցադրել մանուկների հետ մի առարկայի վերայ, որ գտնվում է նոցա աչքի առաջ և ենթարկվում է նորանց անմիջական զիտողու-

թեանը. եթէ հարկը պահանջում է, առարկայի տեղը բռնում է նորա նկարը—պատկերը: Առարկան զննելուց յետոյ, անցնում են նորա անունը զննելու, այսինքն ուսումնասիրում են բառը, նորա հնչական կազմութիւնը—վերլուծում են նորան հոշոտներէ, իսկ հնչիւններից շինում են բառը: Երբ ուսումնասիրում են բառը, իրրև հնչիւնների կապակցութիւն, անցնում են այդ բառի կամ հնչիւնների տարազիր կամ գրչազիր ձևակերպութեանը տառերի միջնորդութեամբ—այսինքն կարգալ-գրելուն: Նրբոր, այսպիսով, ծանօթացնում են մանուկներին նշանակեալ քանակութեամբ տառերի հետ, յետոյ վարժեցնում են նորանց կարգալում ու գրելում, բայց ոչ թէ մեքենայաբար, այլ, ինչպէս նախընթաց յօդուածներով բացադրեցինք, զիտակցաբար, կարգալ—գրելը միացնելով մտաւոր—բերանացի կրթութիւնների հետ. սորա համար առաջարկում են նորանց նիւթեր, որոնք չեն դուրս գալիս նոցա ծանօթ տառերի շրջանից: Երբոր մանուկները այս շրջանի մէջ վարժվում են այնպէս, որ, եթէ կարելի է ասել, տէր են դառնում դորան, ապա աստիճանաբար առաջ են տանում գործը, նիւթերի մէջ մտցնելով նորանոր տառեր, որը միջոց է տալիս նիւթերը փոքր առ փոքր աւելի բազմաբովանդակ, բազմադան և գրաւիչ կացուցանելու:

Այս եղանակի առաւելութիւնները աշկարայ են. իրրև հոշոտ եղանակ, նա ամփոփում է իւր մէջ այդ եղանակի բոլոր արժանաւոր կողմերը. լրողութեան տպաւորութիւնից բզխելով և նորանից անցնելով տեսողութեան տպաւորութեանը, նա հէնց առաջին անգամից որոշում է հնչիւնի (իրրև լրողութիւնից սեպհականաժ նիւթի) զանազանութիւնը տառից, որ հնչիւնի տեսանելի նշանն է, և միևնոյն ժամանակ հեշտացնում է կարգալ գրելու արհեստը, դուրս

ձգելով վանկերի այն ձանձրացուցիչ սերտիլը, որը մանուկների աչքում ունի խորհուրդ չունի, այլ միայն յոգնեցնում և վհատեցնում է նորանց:

Իբրև եղանակ, որ հարուստը հարուստի է գրելու հետ, նա համապատասխանում է մտաւոր կրթութեան բնական օրէնքներին, այսինքն սկսում է ամբողջի վերլուծելուց (բառը հնչիւնների բաժանելուց) և դնում է դէպի մասերը, իսկ վերլուծելուց աստիճանաբար անցնում է բառաբանության (պարզ հնչիւններից բառեր կազմելուն):

Իբրև եղանակ, որ առարկան առարկաներէլուց անցնում է բառը առարկաներէլու, նա ներգործում է մանուկների վերայ բազմակողմանի զարգացուցիչ կերպով, զարգացնելով նորանց մէջ զիտողականութիւն, մտածողութիւն, խօսելու ձիրք. այս պատճառով ևս ազատում է մանուկներին չոր ու ցամաք կարգալ գրելուց: Իբրև եղանակ որ անհիշատակ էր մէջ բառաբանութեան և ինչպէս զբառաբանութեան, նա շարունակ տալիս է մանուկներին իրանց կարողութեան համեմատ գործ, որի օգուտը աւելի և աւելի սաստկանում է այն չափով, որ չափով մանուկները յառաջադիմութիւն են անում կարգալ գրելու մէջ, և, հետևաբար, գործի մէջ մտցնում է իրանց ~~նշանակաւն օգուտը~~ արթնացնում է նորանց մէջ ինքնագործունէութիւն և սեր դէպի ուսումնա:

ՄԻ ԵՐԿՈՒ ԽՕՍԻԷԼ ՍԿՁԲՆԱԿԱՆ ԴԱՍԵՐԻ ՄԱՍԻՆ:

Հէնց որ մանուկը մտնում է ուսումնարան, իսկոյն հարկաւոր չէ սկսել նորա հետ կարգալը, այլ պէտք է նախ ծանօթանալ նորա հետ և ծանօթացնել նորան այն բազմաթիւ նոր բաների հետ, որոնց հանդիպում են նորանք ուսումնարանում: Միքանի օր, մինչև անգամ մի



երկու շաբաթ, ուսուցիչը պէտք է զբաղուի աշակերանների հետ նախակրթական զբաղմունքներով, մանուկները պէտք է աչքները բաց անեն, ծանօթանան ուսումնարանական կարգ ու կանոնի հետ, ընտելանան այնպիսի զաղափարների և ոճերի հետ, որոնց ամենայն քայլափոխում պէտք է հանդիպեն, այսինքն՝ աջ և ձախ կողմերը, առաջին և յետին կողմերը, առաջը, յետը, աջը, ձախը, վերը, ներքը, մօտը, շուրջը, վերան, տակը, շուտ, ծանր, ցածր, բարձր (ձայն): Չպէտք է մոռանալ, որ ուսուցչի առաջ նստոտած են բազմաթիւ աշակերտներ անկիրթ, աղքատ բառերով և հասկացողութիւններով, միւսնոյն ժամանակ շիտթուած իրանց նոր կացութեամբ. այն ժամանակ նախակրթական զրոյցների կարևորութիւնը աւելի հասկանալի կը լինի: Այս իսկ պատճառով ուսուցչի խօսակցութեան եղանակը պէտք է որքան կարելի է քաղցր, պարզ և մանկական լինի, նա մինչև անգամ պէտք է աշխատէ խօսել մանուկների հետ այնպէս, ինչպէս նոքա են խօսում, իհարկէ առանց կրկնելու այն կոպիտ ձևերը, որը մեր հայ մանուկներից շատերը իրանց աներից բերում են ուսումնարան. բայց և այնպէս ասում ենք, ուսուցիչը պիտի թողնէ իւր ճոռումախօսութիւնը և սկսէ խօսել մանուկների հետ իրանց լեզուով, իրանց բարբառով, աշխատելով փոքր առ փոքր մտցնել նորանց խօսակցութեան մէջ ընտիր ոճեր, մաքուր բառեր, և այսպիսով, աստիճանաբար, մօտեցնել նոցա խօսակցութիւնը գրականական լեզուին:

Ի հարկէ այդ սկզբնական դասերի ձևը կախուած է ուսուցչի հմտութիւնից և տեղական հանգամանքներից, այնպէս որ դորանց համար սահման դնելը աւելորդ է, միայն նիւթը, որի վերայ ուսուցչին աւելի հարկ կը լինի խօսել, կաճում ենք, կարելի էր յաջողութեամբ բընտրել՝

մանուկը նորա անունը, նորանց ընտանիքը, դասարանի նկարագրութիւնը, դասարանում եղած առարկաների անունները և այլն:

Ուսուցիչը իւր հարցերով ղիմում է ամբողջ դասատանը, իսկ պատասխանը պահանջում է միմիայն մէկից: Նոյն իսկն առաջն դասերից ուսուցիչը պէտքէ մանուկներին ընտելացնէ հարցմունքի այս եղանակի հետ: Մի աշակերտի յաջողակ պատասխանը ուսուցիչը պէտք է կրկնել տայ միքանիովին: Աշակերտի անձիշտ պատասխանը պէտք է ուղղել առանց նորան ամաչացնելու և սկզբում միայն զլխաւոր կէտերում, որովհետև վատ արտասանութիւնը կամ վատ սովորութիւնները միանգամից չեն ուղղվում: չպէտք է մոռանալ և այն, որ հարկաւոր չէ մանուկի մէջ արմատացնել թերահաւատութիւն դէպի իւր ընդունակութիւնները:

Այս առաջին դասերի ժամանակ ուսուցիչը կարող է սովորեցնել մանուկներին կատարել միքանի դասարանական շարժողութիւններ իրան իսկ թելադրութեամբ: Այս շարժողութիւններն ունին այն օգուտները, որ միջոց են տալիս մանուկներին իրանց թմրած անդամների սլոժ շարժողութեամբ նորոգելու, և երկրորդ՝ որ օգնում են ուսուցչին արթնացնել և կենդրոնացնել ամբողջ դասատան ուշադրութիւնը իւր խօսքերի և շարժողութիւնների վերայ: Մորանք բազմութիւ և բազմազան չ'պէտք է լինին. «վերկարէք, նստեցէք, բաճրացրէք աջ ձեռքը, բարձրացրէք ձախը, դրէք ձեռքը սեղանի վերայ—սեղանի տակը, դուրս եկէք նստարանից, առաջին նստարան կանգնիր, երկրորդ—նստիր և այլն . . . Վատ չէր լինիլ, եթէ այս շարժողութիւններից միքանիսը ուսուցիչը կատարել տար համը նշաններով: Բացի սորանից, դասատունը զուարթացնելու,

նորան ներդաշնակութիւն տալու ամենագեղեցիկ միջոցն է դասարանական կրթեցողութիւնը: Երբ դուք նկատեցիք, որ դասատունը յոգնել է, նորա ուշադրութիւնը ցրուած է, որ նա թառամած է դործ կատարում, սկսվում են յորանջումները, թեթև չարութիւնները և այլն, այն ժամանակ դուք ստիպեցէք մի կրգ երգել—և բոլորը կը դայ, կը բռնէ իւր բնական կացութիւնը և մանուկները կ'սկսեն դործել առաջուան պէս:

Աշակերտների հետ զրոյց անելիս պէտք է աշխատել, որ նորանք պատասխանեն ուսուցչի հարցերին ոչ արագութեամբ և ոչ անչափ նուազ ու անլսելի ձայնով, այլ բարձր, որոշ և կանոնաւոր: Ինքն ուսուցիչը պէտք է օրինակ տայ նորանց իւր բարձր, պարզ և կանոնաւոր խօսակցութեամբ, դործնականապէս ցոյց տալով զանազանութիւնը «ցածր» և «բարձր», «արագ» և «հանդարտ» խօսքերի: Ուսուցիչը առաջին անգամից պէտք է ձգտի այն բանին, որ դործի մէջ մանակցին բոլոր մանուկները, ստիպելով պատասխանել և կրկնել ուրիշի պատասխանը կամ մէկին կամ միւսին և կամ ամբողջ դասատանը խմբովին: Սկզբումը, բաւական ժամանակ պէտքէ պահանջել, որ աշակերտները պատասխանեն կատարեալ պատասխանով: «Մենք նստած ենք դասատանը»:—«Մեր գլխի վերևը գտնվում է առաստաղը, իսկ ոտներիս տակը—յատակը»:—«Սջ կողմը ես տեսնում եմ երեք լուսամուտ», և այլն: Այնուհետև, երբ ուսուցիչը կը նկատէ, որ աշակերտը արդէն բաւական բացուել է և կարողանում է մի փոքրիկ անցք պատմել որքան և իցէ կապակից կերպով, ապա կարելի է անդադար չ'պահանջել կատարեալ պատասխաններ, որովհետև դորանք շարունակ կրկնուելով, խօս- 4

քին անբնական ձև են տալիս և առանց հարկաւորութեան երկարացնում են դասը, միեւնոյն ժամանակ թառամած և ձգուած ուղղութիւն են տալիս նորան: Բաւական է, եթէ պահանջած ժամանակը մանուկը կարողանում է պատասխանել կատարեալ պատասխանով:

Ուսուցչի և աշակերտների մէջ տեղի ունեցող սիրզբնական նախակրթական զրոյցների հետ, որով ուսուցիչը ծանօթանում է աշակերտների, իսկ աշակերտները իրանց շրջապատող առարկաների հետ դասատանը, օգտակար է, որպէս զբաղմունքի բազմազանութեան և կենդանութեան, նոյնպէս և աշակերտներին նախապատրաստելու ապագայում գրութիւնը լաւ և հեշտութեամբ կատարելու համար, մտցնել նկարչութիւնը ցանցերի վերայ: Ամենքին յայտնի է, որ մանուկների մէջ իծնէ յայտնվում է հակումն դէպի այլ և այլ գործողութիւններ. նորանք մեծ ջերմեռանդութեամբ ձեռք են առնում գրիչը կամ մատիտը, նկարում կամ զծագրում են այլ և այլ ձևեր ու նկարներ, որոնք նորանց կարծիքով պատկերացնում են այս կամ այն առարկան: Պէտք է օգուտ քաղել ուսման համար մանուկների այս բնական ձգտումից: Գասատան տախտակի մէկ երեսը զծագրած է լինում խոշոր քառանկիւններով. ուսուցիչը նկարում է գրատախտակի վերայ խաչ լուսամտ, որևիցէ գործիք, սեղան, աթոռ . . . հարցնում է մանուկներին, թէ ինչով նման են սորանք իսկական առարկաներին, ցոյց է տալիս, թէ ինչպէս պէտք է սկսել և վերջացնել նկարելը: Այնուհետև նա տալիս է մանուկներին քարետախտակներ, որոնց մէկ երեսը նոյնպէս զծած է լինում քառանկիւններով (այսպիսի քարետախտակներ, փառք Աստուծոյ, այժմ հազուադիւր բաներ չեն) և պատուիրում է նորանց նկարել միեւնոյնը: Այնու-

հետև ուսուցիչը կարող է յանձնել մանուկներին նկարել նշանակած նկարները, իսկ ինքը պարապել միւս բաժանմունքի հետ: Մանուկներն ուրախանում են, տեսնելով իրանց տախտակների վերայ այնպիսի նկարներ, որոնք նման են առարկային, մանաւանդ նորանց ուրախութիւնը մեծ է լինում, երբ զգում են, թէ դա իրանց ձեռքի գործ է. միեւնոյն ժամանակ, այդ գործողութիւնները կատարելով, նորանց ձեռներն ընտելանում են գրիչ կամ մատիտ բանեցնելուն, տխրում են, աչքերն ընտելանում են չափել առարկաները մօտաւորապէս, իսկ սորանք մեծ նշանակութիւն ունին թէ ինքն ըստ ինքեան և թէ ուսման համար:

Նկարչութիւնը կտրել է սկսել ամենապարզ պատկերներից, որոնք կազմուած կը լինին երկու, երեք, չորս ուղիղ գծերից և հասնել մինչև բաւական բարդ պատկերների, որոնք կազմուած կը լինին ծուռը գծերից:

ՄԵՐ ԳՐԻԻ ՊԼԱՆԸ:

Այսպէս ահա, մեր մինչև այժմ ասածներից երևում է, որ կտրել է կարգաւ—գրել և առարկայական դասերը հաշտեցնել իրար հետ: Սորա համար մենք առաջարկում ենք հետևեալը. 1, Ընտրել մանուկներին շրջապատող առարկաներից զլիաւոր ներկայացուցիչներ, նորանց վերայ խօսել աշակերտների հետ— քննել նորանց, որքան կը պահանջէ հարկը և մանուկների հասկացողութեան չափը. երկրորդ, առարկաների վերայ խօսելուց յետոյ, խօսել քառէ վերայ— բնակել նորան հնչական կողմից. երրորդ, հնչիւնները և նորանց թիւը որոշելուց յետոյ,

ցոյց տալ և ուսուցանել նորանց նշանագրերը—տառերը, այսինքն—կարգալը:

**Ա**յսպիսով ուսման պրոցէսը, մեր առաջարկած նախագծով, բաժանում ենք երեք աստիճաններին.

**Ա**ռաջին աստիճան. Հնչական վարժութիւններ և գրութիւն տարրերի, ~~աստիճանային~~ և լեզուի վարժութեան հետ:

**Ե**րկրորդ աստիճան. Միևնոյն վարժութեան շարունակութիւնը. սովորում են արդէն սովորած հնչիւնների նշանագրերը տաան և ինն տառ (ձայնաւորներ—ա, ու, է, է, է, ու, Ե. բաղաձայներ—շ, ն, է, ու, է, է, ու, շ, ու, ու): Գիտակցաբար կարդում և զրում են այս տառերով գրած բառերը և նախադասութիւններ:

**Ե**րրորդ աստիճան. Նախընթաց վարժութիւնների շարունակութիւնը. աստիճանաբար ուսանում են մնացած տառերը, եւ երկբարբառը, յ տառի զործածութիւնը: Կարդում և գրում են բոլոր տառերով կազմած թէ նախադասութիւններ և թէ յողուածներ:

**Չ**որրորդ աստիճանը կազմում է վարժութիւն ընթերցանութեան և լեզուի մեջ. բացաղրական ընթերցանութիւն թէ գործնական և թէ պատմողական բովանդակութեամբ յողուածների. գրութիւն թեխղրութեամբ:

**Չ**նական ուսման համար ~~աստիճանային~~ ընդհանուր մեղք հետևել ենք այս ենթադրութիւններին. առաջին, պէտքէ, որ այդ առարկաները վերցրած լինին մանուկներին շրջապատող կեանքից և փոքր իշատէ ծանօթ լինին նորանց, որ գորանց ղնելու ժամանակ մանուկը հետաքրքրուի: Այս տեղ մեր գլխաւոր նպատակն այն է, որ յայտնենք մանուկներին նոր գիտութիւններ, այլ պար-

զաբաններ, կարգաւորներ և կանոնաւոր ու ճիշտ խօսքերով բացաղրել ասնք այն ամենը, որոնք արդէն կան և գտնվում են նորանց զխում, բայց անգիտակցաբար և անճիշտ որովհետև նորանք երբէք այդ մասին ոչոքի, ոչ իրանց և ոչ ուրիշներին հաշիւ չեն տուել, ոչ մի ժամանակ չեն համախմբել, չեն կապակցել, չեն համեմատել միմեանց հետ: Մտարերեկ, թէ առաւելագէս ինչ բաներով է գրաւվում մանուկների մեծամասնութեան ուշադրութիւնը մանկական հասակում, ինչ բան նորանց հետաքրքրում և գրաւում է ամենից աւելի: Հազիւ թէ լինի մէկը, որ փոքր ի շատէ ուշադրութիւն դարձրած լինի այս բանին և մեզ չ'պատասխանէ, թէ կենդանիները, բոյսերը քարերը . . . սաքա են ահա մանուկների սիրելիները, որոնց հետ նորանք ուրախութեամբ խաղում են, և որոնց վերայ առաջինը են պատմում: Նորանք կատարեալ յափշտակութեամբ ընկնում են թռչունների, մեղուների, թիթեռների յետևից, միամտաբար և ուրախ խօսակցում են շների, կատունների, հորթերի հետ, ամբողջ ժամերով բուռը բուռը թափում, թափթրփում են աւաղը, քարերից գանազան ձարպիկ խաղեր են հնարում, ցորենի համար փոքրիկ արտեր են կազմում տան կտուրի կամ բազի մի սնկիւնում, և շատ ու շատ անգամ այս տեսակ բնական առարկաներն աւելի նախապատիւ են համարում, քան ամենապատուական տիկիներն ու խաղալիքները: Այս բանում զիւզական մանուկները, որոնք բոկոտն վազվզում են ցկխերում, նմանվում են քաղաքացի հարուստ ընտանիքի քնքոյշ մեծացած մանուկներին, որոնք ճեմում են մաքուր այգիներում, դաստիարակի վերահսկողութեան տակ: Այս տեսակ առարկաները, որոնք այսբան գրաւում են մանուկներին և մասամբ ծանօթ են նորանց, որոնք ա-

առջուց ենթարկուած են եղել նորանց ուշադրութեանն ու զիտողութեանն, այս առարկաներն, ասում ենք, մատակարարում են ամենայարմար նիւթ առարկայական դասերի համար այն մանուկների հետ, որոնք նոր են սկսում ուսումը: Իհարկէ, միացնելով առարկայական դասերը կարգալ—գրելու հետ, հարկադրուած ենք ինկատի ունենալ բառերի հնչական յարմարութիւններն ևս, բայց սորանք այնքան չեն դժուարացնում զործը, որ հարկաւոր լինէր դորա պատճառով շեղուիլ այն հիմնական օրէնքներից, որոնց վերայ շինվում է սկզբնական ուսման շէնքը զննաւիան—հնչական եղանակով:

Միջանի տեղական կենդանիներ, բուսեր, հանքեր, որոնք առաւել կամ պակաս յայտնի են մանուկներին, կարող են կազմել զննական ուսման առաջին աստիճանը: Մեր գրքում այս աստիճանի համար վերցրել ենք իբրև զննութեան նիւթ հետեւեալ առարկաները՝ շուն, կառու (դազաններ), բաղ, հաւ (թռչուններ), մեղու (մլջատ), աւազ, ոսկի, (հանքեր) և էշ: Որքան զբաւիչ, որքան աւելի ծանօթ և մանուկներին մօտիկ լինին ընտրուած առարկաները, այնքան աւելի լաւ, որովհետև խօսակցութեան կենդանութիւնը զորանից է կախուած: Շունը և կատուն, օրինակ, կան ամենի տանը և շատ հաւանական է, որ մանուկը շատ անգամ խաղացած լինի նորանց հետ, տեղեկացած մէկի անսահման բարութեանը, իսկ միւսի խարդախ չարագործութեանը. բաղը և հաւը նորա աչքի առաջն են պտտում շարունակ. նա զբաւվում է նորանց ձուերով, փափկափետուր ձագերով, մէկի լող տալով, միւսի քջուջ անելով. մեղուն նորան անծանօթ չէ կարող լինել. նա է տալիս նորան ամենաքաղցր մեղրը. ոսկին նորան զբաւում է թէ իբրև դրամ և թէ իբրև զարդարանք. աւազն հետ

նա խաղում է, նորան տեսնում է դեռի եղերքներում փայլելիս, իրանց զբաւեղանի վերայ և այլն: Այս ամեն մօտիկ առարկաների վերայ մանուկները բաւական բան են իմանում.—ուսուցչն զործն այն է, որ առանց մանրամասնութեան յետեւից ընկնելու, նոյն իսկ առարկայի (կամ նորա պատկերի) օգնութեամբ հասցնէ մանուկներին այն կէտին, որ կարողանան պարզ և որոշ զազաւար կազմել նորա վերայ, օգնէ նորանց զիտակից անելու իրանց իմացածը, նորանց կարգի բերելու և խօսքերով իրանց իմացածները բացաղբելու: Երբ մանուկները կը սովորեն ու կը հասկանան, թէ ինչպէս պէտք է զննել առարկան, ինչն վերայ պէտքէ ուշադրութիւն դարձնել, ինչպէս սկսել զործը, ապա հետաւոր է առաջարկել նորանց, որ իրանք տանը, առանց ուրիշն առաջնորդութեան, զննեն մի որեւիցէ կենդանի, իսկ յետոյ նորանց սնային զիտողութիւնները խօսակցութեան նիւթ շինել դասատանը, պատկերի օգնութեամբ:

Սորանով մենք կարծում ենք մեր խօսքը առարկայական դասերի մասին, ուրիշ ասելիքներ թողնելով ուրիշ ժամանակիս: Մենք յոյս ունինք, որ զործունեայ և աշխատասէր ուսուցիչը քիչ օգուտ չի քաղիլ նաև այնքանից, ինչոր ասացինք:

Երրորդ աստիճանի համար իբրև նիւթ զննական դասերի մենք վերցրել ենք հետեւեալ առարկաները. ցարեն, գորի, կով, ոչխար, օճ, կտէ, լուր, պանիր, (տոյակէ), ձուձ, յանտիկ, բար, ալեւոր, գայլ վեշ:

Այնուհետև ինքը զիրքը աստիճանաբար մատակարարում է բաղմամբ իւ նիւթ առարկայական դասերի համար, առաջարկելով միևնոյն ժամանակ և ճարտը: Ինքը զիրքը ցոյց է տալիս, թէ ինչ հետեւողութեամբ և որ



աջուց ենթարկուած են եղել նորանց ուշադրութեանն ու դիտողութեանը, այս առարկաներն, ասում ենք, մատակարարում են ամենայարմար նիւթ առարկայական դասերի համար այն մանուկների հետ, որոնք նոր են սկսում ուսումը: Իհարկէ, միացնելով առարկայական դասերը կարգալ—գրելու հետ, հարկադրուած ենք ինկատի ունենալ բառերի հնչական յարմարութիւններն ևս, բայց սորանք այնքան չեն դժուարացնում գործը, որ հարկաւոր լինէր դորա պատճառով շեղուիլ այն հիմնական օրէնքներից, որոնց վերայ շինվում է սկզբնական ուսման շէնքը զննական—հնչական եղանակով:

Միջանի տեղական կենդանիներ, բուսեր, հանքեր, որոնք առաւել կամ պակաս յայտնի են մանուկներին, կարող են կազմել զննական ուսման առաջին աստիճանը: Մեր դրքում այս աստիճանի համար վերցրել ենք իբրև զննութեան նիւթ հետեւեալ առարկաները՝ շուն, կատու (զազաններ), բաղ, հաւ (թռչուններ), մեղու (մլջատ), աւաղ, ոսկի, (հանքեր) և էշ: Որքան զբաւիշ, որքան աւելի ծանօթ և մանուկներին մօտիկ լինին ընտրուած առարկաները, այնքան աւելի լաւ, որովհետև խօսակցութեան կենդանութիւնը գորանից է կախուած: Շունը և կատուն, օրինակ, կան ամենի տանը և շատ հաւանական է, որ մանուկը շատ անգամ խաղացած լինի նորանց հետ, տեղեկացած մէկի անսահման բարութեանը, իսկ միւսի խորհալս չարագործութեանը. բաղը և հաւը նորա աչքի առաջն են պտտում շարունակ. նա զբաւվում է նորանց ձուերով, փափկափետուր ձագերով, մէկի լող տալով, միւսի քջուջ անելով. մեղուն նորան անծանօթ չէ կարող լինել. նա է տալիս նորան ամենաբաղցր մեղրը. ոսկին նորան զբաւում է թէ իբրև զբամ և թէ իբրև զարդարանք. աւաղն հետ

նա խաղում է, նորան տեսնում է գետի եզերքներում փայլելիս, իրանց զբասկանի վերայ և այլն: Այս ամեն մօտիկ առարկաների վերայ մանուկները բաւական բան են իմանում.— ուսուցչի գործն այն է, որ առանց մանրամասնութեան յետեւից ընկնելու, նոյն իսկ առարկայի (կամ նորա պատկերի) օգնութեամբ հասցնէ մանուկներին այն կէտին, որ կարողանան պարզ և որոշ զազափար կազմել նորա վերայ, օգնէ նորանց դիտակից անելու իրանց իմացածը, նորանց կարգի բերելու և խօսքերով իրանց իմացածները բացաղբելու: Երբ մանուկները կը սովորեն ու կը հասկանան, թէ ինչպէս պէտք է զննել առարկան, ինչի վերայ պէտքէ ուշադրութիւն դարձնել, ինչպէս սկսել գործը, ապա հնարաւոր է առաջարկել նորանց, որ իրանք տանը, առանց ուրիշի առաջնորդութեան, զննեն մի որևիցէ կենդանի, իսկ յետոյ նորանց անայլն դիտողութիւնները խօսակցութեան նիւթ շինել զասատանը, պատկերի օգնութեամբ:

Սորանով մենք կարծում ենք մեր խօսքը առարկայական դասերի մասին, ուրիշ ասելիքներ թողնելով ուրիշ ժամանակիս: Մենք յոյս ունինք, որ գործունեայ և աշխատասեր ուսուցիչը քիչ օգուտ չի քաղիլ նաև այնքանից, ինչոր ասացինք:

Երրորդ աստիճանի համար իբրև նիւթ զննական դասերի մենք վերցրել ենք հետեւեալ առարկաները. ցորեն, գորի, է՛՛՛, ռիսոս, օջ, կո՛՛, ջուր, պանիր, (սպանի), ճանճ, յան սպի, բար, ալիւր, գոյլ փեշ:

Այնուհետև ինքը գիրքը աստիճանաբար մատակարարում է բաղմաթիւ նիւթ առարկայական դասերի համար, առաջարկելով միևնոյն ժամանակ և Տարբը: Ինքը գիրքը ցոյց է տալիս, թէ ինչ հետեւողութեամբ և որ

չափով մենք միացրել ենք այդ տարբեր վարժութիւնները—գննական ուսումը, հնչական վարժութիւնները, տառածանօթիւնը, գրութիւնը, լեզուի վարժութիւնները—միմեանց հետ:

ԳՐՈՒԹԵԱՆ ՄԱՍԻՆ:

Յառաջ քան թէ կը վերջացնէինք մեր ընդհանուր տեսութիւնը, հարկաւոր ենք համարում մի երկու խօսք էլ սկզբնական գրութեան մասին ասել:

Մենք արդէն յիշեցինք, որ իբրև առաջին նախակրթական զբաղմունք ղէպի գրութիւնը՝ պէտք է ծառայէ նկարչութեան և ցանցի վերայ, որը կատարել չափազանց սիրում են մանուկները և որը օգնում է նորանց մասնակցութեան և աչքի չափակցութեան. դորան յաջորդում է գրութեան արտաբերութեան և առաջին աստիճանում, իսկ միւս աստիճաններում գրում են գրութեան, բառերի, նախադասութեան: Սկզբնական բոլոր կրթութիւնները յարմար է կատարել տալ մատիտով կամ քարեգրչով՝ քարտախտակի վերայ, մինչև որ մանուկները կրնան ստանալ խոհմութեամբ և խնայողութեամբ վարուել այն նիւթերի հետ, որոնք կարևոր են գրութեան ժամանակ, մանաւանդ որ վերջին ժամանակներում արուեստական տախտակներ շինելը հասցրած է անչտփ աժանութեան և ճշմարիտ է, մատիտով կամ քարեգրչով ու գրչով գրելու մեջ կայ զանազանութիւն, բայց նոր սկսողների համար մատիտով և քարեգրչով գրելը աւելի հեշտ է և քիչ լարումն է պահանջում մանկական թոյլ և անսովոր մատներից: Հէնց առաջին պարսպմունքի ժամանակ, մատիտով լինի այն, քարեգրչով թէ գրչով, հարկաւոր է ծանօթացնել մանուկներին այն տէրմիներին

հետ, որոնք զործ են անում գրութեան ժամանակը: Մեզանում գրութիւնը դեռ չունի մի ընդհանրացած սխառմանց և մեղանից ամեն մինը գրում է իւր ուղածին սէս ու շատ անգամ էլ, չ'նայելով այդ ձևի տղիզութեանը, պատրաստ է յամառութեամբ պաշտպանել իւր մտքի արտադրութիւնը. սորանից առաջանում է այն, որ ամենայարմար և եւրոպական զեղարկական կանոններով հիմնած ձևերն անգամ միայն տեղ տեղ են զործածվում: Այս կողմից ցանկալի էր օր առաջ ընդհանրացած տեսնել մեր բոլոր ուսումնարաններում պ. Մ. Միսնասրեանի աշխատութեամբ լոյս տեսած գրութեան պատուական ձևը ձշմարիտ է, պարտի աշխատութիւնը, իբրև առաջին փորձ, ունի ինչ ինչ անյարմարութիւններ, որպիսիք են տողերի բարդութիւնը (վեց տող փոխանակ չարի), միքանի տառերի բազմութիւն տեսակները, որոնք շփոթում են մանուկներին, տառերի աւելորդ տարբերը, նոտրագրի պահասութիւնը—չնայելով, ասում ենք, այս բարդութիւններին ու պահասութիւններին, որոնցից ուսուցիչը շատ հեշտութեամբ կարող է ազատուել, զա է միակ, ամենայարմար և ամենազեղեցիկ գրութեան ձևը մեզանում և ցաւալի է, որ նա դեռևս չէ գտել այն ընդունելութիւնը, որին արժանի էր: Մենք մեր այբբենաբանի ձևազիր մատը կազմելու, առաջնորդ ենք ունեցել այդ օրինակները, միայն աշխատել ենք պարզել և հեշտացնել նորան մեր հասկացողութեան համեմատ: (\*)

Յաւելով պէտք է ասենք, որ մեր ցանկութիւնը շատ թերի մնաց. մենք կամենում էինք զբազիր օրինակները զետեղել բնագրում տպագրից յետոյ առանձին դասերով, բայց թիֆլիսի վարպետների հմտութեան հորհրդով ստիպուեցանք հրատարակ մեր սկզբնական ցանկութիւնից և տպել տալ նորան իբրև յաւելում: Յաւելի է, որ մեր այդ ցանկութիւնն էլ շատ մաքուր ու զեղե-

Տառերի տարրերը գրել տալիս, պէտքէ աշխատել նորանցից ամեն մինին մի յարմար անուն տալ. նոյնպէս հարկաւոր է մանուկներին ծանօթացնել մարմնի այն մասերի անունների հետ, որոնք մասնակցում են գրութեան մէջ, որպիսիք են՝ արմունկ, դաստակ, բութ (մատը), ցուցամատ, միջին մատը, ճկոյթը և այլն: Միևնոյն ժամանակ հարկաւոր է հաղորդել մանուկներին թէ ինչպէս պէտքէ բռնել քարետախտակը կամ տետրակը, մատիտը, քարեգրիչը և գրիչը. հաղորդելուց յետոյ պէտք է այդ կանոնները կատարել տալ անդադար և յամառութեամբ, մինչև որ նորանք <sup>սովորութեան</sup> դառնան: Աւսուցիչը թող չ'մոռանայ, որ մանուկները սովորութիւնից շատ դժուարութեամբ են ձեռք վերառնում, և որ այդ սովորութիւնները մոռացնելը շատ չարչարանքների պատճառ է լինում: Աւսուցչի ուշադրութիւնից, հաստատամտութիւնից և պահանջողութիւնների տեղականութիւնից է կախուած, որ աշակերտները հէնց սկզբից սեպհականեն լաւ սովորութիւններ և վերջումն ստիպուած չ'լինին ենթարկուիլ, մոռանալու չարչարանքին: Գրելու ժամանակ մանուկները պէտք է <sup>ստիպուած</sup> ուղեղ, առանց կուրծքը սեղանին դրելու, ասներն ամուր դնեն յատակի վերայ և ձախ ոտն էլ մի փոքր առաջ ձգեն. ձեռները մինչև արմունկը պէտք է գրած լինին սեղանի վերայ այնպէս, որ աջ ձեռքը յենուի սեղանի երեսի տախտակի վերայ արմունկի անդամակցութեամբ, իսկ ձախը իւր բոլոր ծանրութեամբ հանդստանայ, որովհետև նորա միտիայն դաստակի շարժողութիւնն է մէջ հարկաւոր և այն էլ տետրակը բռնելու և նորան սա-

ցիկ կատարուած չը տեսնաք, չնայելով, որ 8 երես գրչագրի համար ծախսեցինք մօտ 100 մանկթ:

կաւիկ մի այս կամ այն շարժողութեան ենթարկելու համար: Քարետախտակը կամ տետրակը յարմար է փոքր ինչ <sup>փոքր</sup> ձեռքով դնել, մօտ 45° / յակմամբ դէպի ձախ. այս յակման կարեւորութիւնը բացաղբում է ձեռքի բնական շարժողութեամբ, որ յենվում է արմունկի վերայ: Մատիտը, քարեգրիչը կամ գրիչը պէտք է այսպէս բռնել. միջի մատը ցածրից դէմ տալ, վերելից դնել ազատ ձգուած ցուցամատը, իսկ բութ մատով բռնել ձախ կողմից. անանուն մատը փոքր ինչ ներս է թեքվուք, իսկ ճկոյթը յենում և խաղում է տետրակի վերայ իւր վերջին խաղով. միևնոյն ժամանակ ձեռքի դաստակը չ'պէտք է գրած լինի տետրակի կամ քարետախտակի վերայ, որ ամբողջ ձեռքը ազատ կարողանայ շարժուիլ արմունկի շուրջը և մանուկը գրէ ոչ թէ մատնետով, այլ ամբողջ ձեռքով: Գրչի կամ քարեգրչի յակումը տետրակի մակերևոյթի հետ պէտքէ լինի ոչ աւելի քան 45°: Գրչով գրելու ժամանակ պէտք է նկատողութեան առնել, որ գրիչը ընթանայ թղթի վերայ ոչ թէ մի կողքի վերայ, այլ հաւասարապէս երկու ծայրով, որի համար հարկաւոր է, որ գրիչները լաւը լինին, ունենան հաւասար ծայրեր: Առհասարակ սովորութիւն է, նոր սկսողների համար դնել վատ գրիչներ և վատ թուղթ. բայց սա շատ վատ սովորութիւն է, որովհետև փչացնում է մանուկի ձեռքը, արգելք լինելով նորա ազատ, կանոնաւոր, գեղեցիկ և պարզ գրութեան: Այստեղ անտեսութիւնը ուսումնաբաններին կամ ծնողների կողմից միանգամայն անտեղի է և վնասակար: Գրիչների ընտրութեան մէջ նախապատիւ պիտի համարուի երկուսէն գրիչը <sup>փոքր</sup> գրչից, որովհետև փետուրէ գրիչները պահանջում են լաւ կտրել, իսկ դա և շատ ժամանակ է պահանջում, և ամենքին չէ յաջող-

Վում, մինչդեռ ձեռքի գեղեկցութեան և կանոնաւորութեան համար այս կամ այն տեսակ գրիչներն գործածութիւնը տարբերութիւն չունին: Նախապաշարմունքը, որ ոմանք ցոյց են տալիս պողպատէ գրիչներն դէմ, հիմնուած է այն միտողմանի հայեցողութեան վերայ, որ նկատում են այդ պարունները փետուրէ գրչից պողպատէ գրչի անցնելով. սովորութիւնը, ի հարկէ, դժուարացնում է այդ փոփոխութիւնը և լաւ ձեռքը շատ թէ քիչ փչանում է, բայց այդտեղ մեղաւորը դրչը չէ, այլ սովորութիւնը: Միևնոյնը կը լինէր, եթէ մենք պողպատէ գրչից անցնէինք փետուրէ գրչի: Պողպատէ գրչի աժանութիւնը և այն արագութիւնը, որով նա տարածվում է և ընդունելութիւն է դտնում, պարզ ցոյց են տալիս մեզ, թէ որպիսի սովորութիւն պէտք է մտցնէ ուսումնարանը:

Տեսարակը կամ քարտախտակը գրութեան համար մենք ստղում ենք չորս գծով այնպէս, որ միջին դուրսհեռահանը փոքր ինչ նեղ լինի իւր հարեաններից: Տողն սկզբումը ուսուցիչը քաշում է մի քառանկիւնի և վերին աջ անկիւնից դէպի ստորին գծի մէջ տեղը ձգում է մի գիծ (դիագոնալ), ցոյց տալով աշակերտներին, որ այդ յակմամբ գրեն իրանք բոլոր տառերը: Ձեռքը վարժուելուց յետոյ կարելի է տալ աշակերտներին այնպիսի տետրակներ, որոնք ունենան միայն միջին գուգահեռահանը, այսինքն բաղկացած լինին երկու գծից, իսկ վերջերումը ուսուցչի նկատողութիւնից է կախուած տալ գրչու մի սողով: Մենք մեր խօսքի վերջում պէտք է նկատենք, որ լաւ էր եթէ ուսումնարանները կամ ծնողները այդ տետրակները պատրաստած գնէին, քան թէ իրանց մանուկներին պատրաստել տային: Մանուկները և՛ վատ են սողում, և՛ մեծ չարչարանք են կրում այդ բանում:

Մեզ կասեն, թէ ո՞րտեղից գտնենք մեր հայերէնին յարմար սողած տետրակներ: Աւելորդ պատճառաբանութիւն. ո՞վ չի պատրաստիլ տալ այդպիսի տետրակներ, երբ հաստատ իմանայ, թէ դորա համար պահանջ կայ: Արքայպէս եթէ ոչոք յանձն չառնէ պատրաստելու, ինքը ուսումնարանը կարող է կատարել այդ դործը առանց վնասի: Միևնոյն ժամանակ լաւ կը լինէր, եթէ իւրաքանչիւր ուսումնարան իւր համար ունենար կարևոր քանակութեամբ թուղթ, մատիտ, գրիչ և այլ դասական պիտոյքների որոնց և վաճառէր աշակերտներին այն գնով, ինչ գնով վաճառում են փողոցում: Սա այն առաւելութիւնը կունենար, որ բոլոր մանուկները միատեսակ նիւթ կունենային գործածելու, միշտ ստիպուած չէին լինիլ փոխել նիւթերը և երբէք չէին ասիլ թէ չունինք այս կամ այն հարկաւոր բանը: Քարտախտակները ինքը ուսուցիչը կարող է սողել, միայն հետեւեալ կերպով. պէտք է քարտախտակի շրջանակի վերայ թանաքով սողեր քաշել և աշակերտներին պատուիրել, որ այդ սողերն ուղղութեամբ գծեր ձգեն նոյն ինքն տախտակի վերայ, կամ շինել տալ քարտախտակի մեծութեամբ փայտէ սողացանց, որը միանգամայն զնելով տախտակի վերայ, անխորձ աշակերտն անգամ կարող է սողել դժուար համարուած սողերը: Մենք այդպիսի սողացանց տեսանք թիֆլիսում, պ. Աբովյանցների խանութում. թէև նոքա մեր առաջարկած գրութեան ձևին յարմար չեն, բայց նորանց օրինակով այս ձևի համար շինելը շատ հեշտ է:

Այժմ մենք կանցնենք մեր գրքուկի մասնաւոր բացաղրութեանը, այսքան բաւական համարելով իբրև ընդհանուր տեսութիւն:

### ԱՌԱՋԻՆ ԱՍՏԻՃԱՆ

ՀԵՉԱԿԱՆ ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆՆԵՐ ԵՒ ԳՐՈՒԹԻՒՆ ՏԱՐԲԵՐԻ

Այս աստիճանում պարագմուների նախագիծը հետևեալն է:

1. Զրոյց աշակերտների աչքի տուաջ և նոցա անմիջական ղիտողութեանը ենթակայ աստիճանի վերայ:
2. Զրոյց առարկայի անուան, այսինքն բառի վերայ. նորա վերլուծումն հնչիւնների:
3. Զրոյց հնչեալների վերայ. նորանց համեմատութիւնը և այլ և այլ կապակցութիւնը:
4. Արարութեան բառերի ծանօթ հնչիւններով:

I.

1. Ուսուցիչը ներս է բերում դասատուն փոքրիկ սնային շիկ (որ ամենևին անհնարին չէ), կամ նորա պարզ ու զեղեցիկ նկարած պատկերը և սկսում է խօսել նորա մասին մանուկների հետ:

— Ո՞րտեղ է ապրում շունը, շայկ. ի՞նչ է ուտում նա, կարապետ. էլ ի՞նչ, Մարտիրոս. էլ ի՞նչ, Գրիգոր. այդ ամենից ո՞րն աւելի է սիրում նա, Գարեգին: Կրկնիր, Մինաս, թէ որտեղ է ապրում շունը և ինչ է ուտում.

կրկնեցէք միևնոյնը ամենքդ միասին. կացէք, մի՛ խառնուէք, ասացէք նորից. լաւ:— Ուրեմն շունն ի՞նչպիսի կենդանի է:

— Այժմ զննենք շան մարմինը — տեսնենք նա ինչ մասերից է կազմուած:— Քանի՞ մասն ունի շան մարմինը, Մկրտիչ. շատ լաւ. Գրիգոր, ի՞նչ թողից Մկրտիչը. Հայկ, կրկնիր Մկրտիչի և Գրիգորի ասածները:— Լաւ. Մարտիրոս, ի՞նչ պէս կանուանես դու շան առաջին մասը.— Ինչ պէս կանուանես նորա միջին մասը, Գարեգին.— Կրկնիր, Մինաս, Արամ, Արշակ:— Վարդան, ի՞նչ ունի շունը բնի յետևը:— ի՞նչպէս կանուանես շան ստորին մասերը, Արշաիր: Ասա միևնոյն բանը կատարեալ պատասխանով. ո՞չ, այդպէս չէ. դու ասա՛, Հայկ:— Արամ, ի՞նչով է միացած շան զուկը բնի հետ. կրկնիր, Մինաս. կրկնեցէք ամենքդ:

— Այժմ ամենքդ լսեցէք, իսկ Գարեգինը կը պատասխանէ:— Ո՞ր մասին ենք ասում զլուխ, Գարեգին, — ո՞րին ենք ասում պարանոց, — բժուկ, — ոտներ:

— Ուրեմն շան մարմինը քանի մաս ունի— կրկնեցէք ամենքդ. որո՞նք են այդ մասերը, Արշաիր, դու ասա՛, Կարապետ, դու, Յովհանէս:

— Շատ լաւ: Այժմ նայենք շան զլիին. ի՞նչ կարող ենք նկատել նորա վերայ: Գու ասա՛, Մկրտիչ, էլ ի՞նչ, Գարեգին, էլ ի՞նչ, էլ ի՞նչ . . .

— Ինչպիսի բուն ունի շունը. ինչով է ծակուած բունը և բոլոր մարմինը — նայեցէք շան ոտներին. քանիսն են նորանք. ամեն մի ոտը քանի մասից է բաղկացած. կրկնեցէք ամենքդ. պատասխանեցէք կատարեալ պատասխանով: Ի՞նչ էք նկատում թաթերի վերայ, Մկրտիչ: Մտ

արի, համարիր, թէ իւրաքանչիւր ոտի վերայ քանի մատ ունի նա:

— Ասա, Մինաս, թէ ինչի՞ մենք վախենում ենք շանից.— ինչով է կծում նա.— քանի՞ ժանիք ունի շունը:

— Այժմ կրկինք բոլորը, ինչոր խմացանք շան մասին:— Ո՞րտեղ է ապրում շունը: Ի՞նչ է ուտում նա: Շանը ինչպիսի կենդանի կարելի է անուանել ապրելու տեղին նայելով: Իսկ կերածին նայելով: Քանի մասից է կազմուած շան մարմինը, որոնք են այդ մասերը. շատ զլիւյ վերայ ինչ ենք տեսնում. գլուխը ինչով է միացած բնի հետ. բնի յետեւը շունը ի՞նչ ունի. ինչպէս կանուանենք շան ստորին մասերը. քանի ոտ ունի նա. ի՞նչ մասերից են կազմուած ոտները: Իւրաքանչիւր ոտ վերայ քանի մատ ունի. ի՞նչով են զննուորված մատները. ոտներին նայելով շունն ի՞նչպիսի կենդանի է ասվում: Ինչի՞ ենք մենք վախենում շանից. ինչով է կծում նա. քանի ժանիք ունի:

Դասախօսութեան այս ձևը և հարցմունքները մենք դրել ենք ոչ թէ նորան անպայման հետևելու, այլ նմանելու համար, ուստի և շատ տեղերում համառոտել ենք նորանց: Ուսուցիչը պէտքէ շատ բաւական մնայ թէ իրանից թէ աշակերտներից, եթէ իւր հարցերն օգնութեամբ և նայելով կենդանի առարկային կամ նորա պատկերին, նորանք կարողանան պատմել հետևեալը:

Շունը ապրում է տանը. նա ուտում է հաց, կաթ, բայց աւելի սիրում է միս.— շունն ընտանի մտակեր կենդանի է: Շան մարմինը կազմուած է չորս մասից՝ գլուխ, պարանոց, բուն, ոտներ: Շան զլիսի վերայ մենք տեսնում ենք՝ բերան, քիթ, աչքեր և ականջներ: Շան գլուխը միացած է բնի հետ պարանոցով. նորա բունը կոլոր է բնի յետեւը նա ունի երկար սուղ: Շան ստորին մասերը կոչվում են գտներ, նա ունի չորս ոտը. իւրաքանչիւր ոտը

Վրի

բաղկացած է երեք մասից. աղդր, որդ և թաթ. ամեն մի ոտի վերայ չորս—չորս մասներ ունի, որոնք զննուորված են սուր—սուր եղունդներով—ճանկերով: Ոտներին նայելով շունը չորքոտանի կենդանի է կոչվում: Իւր սուր ժանիքներով շունը կծում է մարդկանց, զորա համար էլ նորանից վախենում ենք:

2. Վ Ե Ր Ը Ո Ը Մ Ի Բ Ա Ո Ւ:

— Մենք ի՞նչ զննեցինք, Հայկ:— Մենք զննեցինք շանը իրան, այժմ կը քննենք նորա անունը, շուն Բասա: Ի՞նչ բառ պէտքէ զննենք, Ա՛րամ. ի՞նչ արեցինք մենք շանը իրան (առարկան) զննելու համար:

— Մենք նայեցինք շան վերայ, մենք զիտեցինք նորան աչքերով. ուրեմն զննութիւնը կատարեցինք տեսանելի միջնորդութեամբ: Իսկ այժմ շունը Հ՛կայ այլ ևս. մենք կամենում ենք խօսել նորա անուան, շուն բառի վերայ. բայց առարկայի անունը նոյնպէս կարելի՞ է քննել տեսողութեան միջնորդութեամբ, աչքերով: Ուրեմն ի՞նչպէս կամ ինչի՞ միջնորդութեամբ զննենք շուն բառը:

— Այ ինչպէս: Երբ մենք զննեցինք շանը իրան, նա մեր աչքի առաջն էր, մենք նորան տեսնում էինք աչքերով. իսկ այժմ շան հետ էլ մենք բան չունինք, նորան ծանօթ ենք. այժմ միայն պէտքէ իմանանք, թէ ինչպէս է շինուած շշՇ ու ու ու ն ն ն բառը. իսկ այդ իմանալու համար պէտք է լաւ լսենք. շշՇ ու ու ու ն (կրկնում է միքանի անգամ): Ուրեմն առարկան զննում ենք աչքով, իսկ բառը—ականջով: Ուրեմն ականջներդ սրեցէք և ինչոր կասեմ, լաւ լսեցէք:— շ՛ շ՛ շ՛ (կպնուում է հնչիւնը միմեանցից առանց ըտառի օգնութեան և արտասանում է նորան ատամների արանքից): Բոլոր բանն

Ձեռն. Մայր. լեզ. ա. տ. ն. Տ.—Ղ.

ասացի, Պե՛տրոս. ասա՛ միւսնոյն հնչեւնը, Սարգիս. դու  
ասա՛, Ա՛րամ,—դու, Գա՛րեգին . . . Ասացէք ամենքդ  
խմբովին: Այժմ լաւ լսեցէ՛ք. կարո՞ղ եմ բաց բերանով  
և պարզ ու երկար ձայնով արտասանել այդ հնչեւնը: Փոր-  
ձենք (փորձում է և փորձել է տալիս): 2 Ուրեմն խուլ  
ձայն է. նա դժուար է ասվում:

Լաւ. լսեցէք այժմ:

Շ 2 2 ո՛ւ ո՛ւ ո՛ւ: Այժմ բոլոր բաճն ասացի:—Ո՛ւ.  
կէսը, միայն երկու մասը, երկու հնչեւնը: Այժմ դու  
ասա՛ Հայկ. դու, Կարապետ, ամենքդ միասին ասացէ՛ք:  
Վարդան, ասա՛ առաջին հնչեւնը. Արամ, ասա՛ երկրորդը:  
Մկրտիչ, կրկնի՛ր. երկուսն էլ. ձգիր մինը միւսի յետևից.  
այժմ կարճ ասա՛. Լաւ. հիմա լսեցէք. դուք տեսնում  
էք, որ երկու հնչեւնը կարելի է ձգելով ասել—2 2 2  
ո՛ւ ո՛ւ ո՛ւ կարելի է և կարճ ասել—շո՛ւ:—Այժմ դու,  
Յովհաննէս, ձգի՛ր հնչեւնները միմեանց յետևից. ասա՛  
նորանց շուտ, կայցրած:—Մինաս, ասա՛ միայն առաջին  
հնչեւնը՝ Մկրտիչ, դու երկրորդն ասա՛: Յովակ, ասա՛ երկ-  
րորդը, յետոյ առաջինը, ձգի՛ր, կայցրո՛ւ: Գարեգին, ո՞րն է  
առաջին հնչեւնը, իսկ երկրորդը. ասացէ՛ք միասին երկ-  
րորդ հնչեւնը, ապա առաջինը, ձգեցէ՛ք, այժմ կարճա-  
ցրէ՛ք. ի՞նչ ստացաք—ու. ինչ է նշանակում ու: 2

Այժմ լսեցէ՛ք նորից. 2 2 2 ու ու ու ն ն ն:  
Հիմայ բոլոր բառը ձգեցի, թէ էլի բան մնաց:—Բոլորը:—  
Ուրեմն քանի ձայն կայ շուն բառում: Ասա՛, Արամ, ա-  
ռաջինը, դու, Կարապետ, երկրորդը, ձգիր դորանց, այժմ  
կայցրու: Մինաս, ասա՛, երկրորդը, առաջինը, երրորդը:  
Հայկ, ձգիր Մինասի ասած բոլոր հնչեւնները երկար, կըր-  
կնեցէ՛ք ամենքդ, հանդարտ, նորից կրկնեցէ՛ք. այժմ կար-

ճացրէ՛ք. ի՞նչ ստացանք, Գարեգին (նուշ): ի՞նչ է նշա-  
նակում նուշ:

Այժմ մենք զիտենք երեք բառ. շուն, ուշ, նուշ:  
Մենք սովորեցինք մէկ բառ իսկ նորանից շինեցինք  
էլի ուրիշ երկուսը: Նթէ դուք միշտ լաւ կը լսէք, մենք  
ամեն անգամ նոր նոր ու լաւ լաւ բաներ կը սովորենք:

3. Այժմ քննենք ամեն մի հնչեւնը  
առանձին:

—Քանի հնչեւն կայ շուն բառի մէջ, Կարապետ:  
Ո՞րն է առաջինը, Հայկ, ո՞րն է երկրորդը, ո՞րն է երրորդը,  
Գարեգին:—Այդ ձայներից ո՞րն է աւելի պարզ ասվում.  
Իսկ ո՞րն է խուլ ասվում: Գու ի՞նչպէս ես կարծում,  
Կարապետ, իսկ դու, Մկրտիչ. իսկ դու, Գարեգին:

—Լաւ, ուրեմն ու պարզ է ասվում, նորան կա-  
րող ենք հեշտուելիանով ձգել, արտասանել, իսկ 2 և ն  
խուլ ձայն են հանում, նորանց հեշտութիւնով ձգել,  
պարզ ու բարձր արտասանել չենք կարող. նորանք  
դժուար են ասվում, կասես թէ խեղավում են ատամ-  
ներիդ մէջ:

Ուրեմն այդ ձայներից մէկին մենք կանուանենք  
հեշտ հնչեւն, իսկ միւսներին—դժուար:—Ո՞րին կանուանենք  
հեշտ հնչեւն, Գարեգին. իսկ որոնց ենք ասում դժուար  
հնչեւններ, Հայկ: Ասացէ՛ք ամենքդ հեշտ հնչեւնը. այժմ  
առաջին դժուար հնչեւնը:—Վերջինը (Ուսուցիչը պէտքէ  
աշխատէ, որ 2 և ն հնչեւններն արտասանելիս ը ձայնը  
չ'կայցնեն նորանցից, այլ արտասանեն նորանց ատամների  
մէջ. ն հնչեւնը պէտքէ արդասանել երկու ը—իմէջ—ընը  
—միայն առանց ը—երի ձայնը զգալի կացուցանելու. միւս  
նոյնը պէտք է իմանալ և միւս բաղաձայների մասին այ-  
սուհեակ): Տղայք, այժմ իմացէ՛ք, թէ էլի ի՞նչ անուն

են տալիս հեշտ հնչիւններին—նորանց ասում են չափաւոր,  
 ձայն ունեցող հնչիւն. իսկ որոշակի հնչիւններին կոչում  
 են բողոքային, այսինքն վատ, քիչ ձայն ունեցող:—Ի՞նչ  
 պէս կանուանենք հեշտ ասլոդներին. իսկ ի՞նչպէս ենք  
 ասում դժուար ասլոդներին. շո՞ւն բառի մէջ քանի՞ ձայն  
 նաւոր հնչիւն կայ. որն է. քանի՞ բաղաձայն հնչիւն կա.  
 որո՞նք են . . .

4. Այժմ լսեցէ՛ք, տղայք, թէ ինչ բառ կասեմ ձեզ.  
 Ծանօթ: Ի՞նչ բառ ասացի, կարասկեա: Կրկնի՛ք, Մկրտիչ.  
 դու, Հայկ . . . —Այժմ մտածեցէ՛ք, թէ այս բառի  
 մէջ չ'կայ արդեօք ձեզ ծանօթ հնչիւններից. որն է,  
 Յովհաննէս: Իսկ կուտ բառի մէջ ի՞նչ ծանօթ հնչիւն  
 կայ: Ի՞նչ ծանօթ հնչիւն կայ էշ բառի մէջ, իսկ շուշա  
 բառի մէջ, իսկ տուն, սան, նոր, շուշան, անուշ, անուն,  
 փուշ, քանոն . . . (Այս բառերից իւրաքանչիւրը հար-  
 ցնվում է պատշաճաւոր ընդարձակութեամբ մէկին ու  
 միւսին, բայց առաւելագոյն թոյլերին, և վերլուծելով՝ ա-  
 շակերտները որոշում են իրանց ծանօթ հնչիւնները ան-  
 ծանօթներից: Երբ թոյլերը կը հասկանան այս տեսակ  
 բառակնդիրներ լուծելու դադանիքը և կը կատարեն նո-  
 բանց բաւարար կերպով, այդ նշան է, որ ամենքը լաւ  
 գիտեն):

—Ո՞վ կարող է իրանից այնպիսի բառ ասել, որի  
 մէջ լինի ո՞ հնչիւնը: Ասա՛, Հայկ. դու ասա՛ մի ուրիշը,  
 Գարեգին. մտածեցէ՛ք այնպիսի բառ, որի մէջ լինի շհն-  
 չիւնը, դու ասա՛, այժմ դու . . . Շատ լաւ: Այժմ այն-  
 պիսի բառ գտէ՛ք, որի մէջ լինի ն հնչիւնը. դու՛ Յովակ,  
 դու, Արշաւիր, —Վահան . . .

—Լաւ. հիմա կրկնենք բոլորը. քանի հնչիւն գի-  
 տենք մենք. ինչպէս անուանեցինք ո՞ ձայնը, ինչպէս ենք

անուանում շ և ն. ինչի՞ ենք այդպէս անուանում. ի՞նչ  
 կտանանք, եթէ ձգենք միմեանց յետևից ո՞ շ. ինչ կըս-  
 տանանք, եթէ կայցնենք, կարճ ասենք: Ի՞նչ կտանանք,  
 եթէ ձգենք շ և ու, իսկ եթէ կայցնե՞նք: Ինչ կտանանք  
 եթէ ձգենք ու և ն. եթէ կայցնե՞նք ինչ կտանանք, եթէ  
 ձգենք ն, ու, շ. իսկ երբ կայցնենք. ինչ է նշանակում  
 նուշ: Քանի բառ կարող ենք կաղմել շ, ու, ն, տառե-  
 րից (երեք—ուշ, շու՛ն, նուշ—ուշ ու նուշ)

5. Գրու թիւն:

—Տղայք, հանեցէ՛ք ձեր քարետախտակները և դրե-  
 ցէ՛ք սեղանի վերայ:

Ու՛հ, ու՛հ, ու՛հ, այդ ինչ աղմուկ է: Գրէ՛ք տախ-  
 տակներն իրանց տեղը. այժ նորից հանեցէ՛ք, բայց հան-  
 դարտ. լա՛ւ: Գուք պէտքէ գրէ՛ք, բայց առաջ ինձ նայեցէ՛ք,  
 թէ ես ի՞նչ և ի՞նչպէս եմ գրում զրատախտակի վերայ:

Ուսուցիչը մօտենում է զրատախտակին և քաշում  
 է մի կանգնած զիծ (փոքր ինչ թեքուած դէպի ձախ)  
 բարակ մաղանման գծով ձախ կողմից: Յետոյ հասկացնելով  
 մանուկներին, թէ ինքն ինչպէս սկսեց զիծը, ինչպէս վեր-  
 ջացրեց, պատուիրում է աշակերտներին գրել միևնոյն զիծը  
 իրանց քարետախտակների վերայ, անձամբ անմիջապէս  
 առաջնորդելով թոյլերին և թոյլ մասներ ունեցողներին.  
 ապա նա հասկացնում է թէ այդ զիծը քանի բաղխամբ  
 է գրվում, բացադրելով, որ գրելու ժամանակ, բաղխման  
 մէջ, հաշվում են միայն արմատական գծերը, իսկ մագա-  
 ձև գծերը բաղխումն չեն առնում: Այդ բացադրելուց յետոյ  
 ուսուցիչն ինքը թելադրում է, իսկ աշակերտները տակտով  
 գրում են: Տակտի ամենամեծ նշանակութիւնն այն է, որ  
 ձեռքի շարժողութեանը կանոնաւորութիւն է տալիս, իսկ  
 ուսուցչին միջոց է տալիս աստիճանաբար արագացնել



մանուկների գրութիւնը, բաղխումն առաջ ծանր կատարելով, իսկ յետոյ աստիճանաբար արագացնելով: Բայց տակտով գրելուն պէտքէ փոխարինէ հասարակ գրութիւնը այն պատճառով, որ տակտի անչափ գործադրութիւնը կարող է վնասել մարդկանց ինքնագործուէութեանը, յոգնեցնել և ձանձրացնել դասատուներ: Չպէտքէ մոռանալ և այն, որ ուսուցիչը պէտքէ պարապի նաև հարեան բաժանմունքի հետ, իսկ այդժամանակը փոքր բաժանմունքը ինքնորոյն գործ պիտի ունենայ:

Գրութեան դասը մենք զրուցադրական ձևով չ'բացադրեցինք, երկարաբանութիւնից խուսափելով, իսկ ուսուցիչը պարտաւոր է դիմել դասարանին, այս կամ այն անձին, կրկնել, երեքկնել, մինչև որ ամենքն էլ լաւ կը հասկանան, ապա յանձնել իրանք իրանց:

Հարկաւոր ենք համարում նկատել նոյնպէս, որ մեր բոլոր ասածները ամենևին մի դասի նիւթ չեն կարող լինել, այլ պէտք է մտտերի բաժանուին, նայելով դասատան կազմակերպութեանը, աշակերտների կարողութեանը և ուսուցչի բարետեսութեանը:

II

Կ Ա Տ Ո Ւ (\*)

1. Խօսակցութիւն առարկայի վերայ: Կատուին պահում են աներում. նա ընտանի կենդանի է: Կատուն ուտում է միս, որ աւելի սիրում է ինքը որսալ. նա բռնում է առաւելապէս մկներ, բայց երբեմն նաև

(\*) Այսուհետև բոլոր դասերը կը տրուին իբրև համառօտութիւն:

ծօի և ծիծեռնակի ձուտեր: Կատուն ունի գլուխ, պարանոց, բուն և չորս ոտներ: Նա մտակեր, չորքրտանի կենդանի է. նորա մարմինը ծածկուած է մազով: Գլխի վերայ մենք տեսնում ենք բերան, քիթ և երկու փայլուն աչքեր: Քիթի առաջ, շրթունքների վերայ, նա ունի երկար բելներ: Կատուի աչքերը զիշերն էլ լաւ են տեսնում, և մթութեան մէջ ճրագի պէս փայլում են: Բնի յետևը կատուն ունի երկար պոչ: Ոտները կազմուած են երեք մասից՝ ազդր, որ ունի թաթ. թաթերի վերայ կան մատներ սուր սուր եզրունքներով ղինուորված: Կատուն չափազանց ճարպիկ կենդանի է և մեծամեծ ցատքուներ է անում:

Համեմատեցէ՛ք կատուն շան հետ:— Ասացէ՛ք թէ ինչով նորանք նման են:— Այժմ ասացէ՛ք, թէ ինչով են զանազանվում միմեանցից:

2. Խօսակցութիւն բառի վերայ: Կատու բառը հնչիւնների վերլուծելով՝ երկխաբըը հանդիպում են մի ծանօթ և երեք անծանօթ հնչիւնների (հ, ա, ր): Ուսուցիչը համեմատել է տալիս այդ երկու բառերը (շուն և կատու) հնչական կողմից, ստիպում է առանձին առանձին ասել այն հնչիւնը, որ պատահում է երկուսի մէջ էլ, ապա նորանց, որոնք չ'կան առաջինում, յետոյ նորանց, որոնք չ'կան երկրորդում. հաշուել է տալիս հնչիւնների քանակութիւնը առաջին և երկրորդ բառերում և ի վերջոյ ասել է տալիս կարգով բոլոր ծանօթ հնչիւնները:

3. Խօսակցութիւն հնչիւնների վերայ, որոնցից կազմվում է կատու բառը, նոցա բաժանել հեշտ և դժուար հնչիւնների— որոշել ձայնաւոր հնչիւնները, բաղաձայններից. բոլոր թէ հեշտ և թէ դժուար հնչիւններն արտասանել առանձին առանձին,

այդ հնչիւնները այլ և այլ կերպով կապակցել: Այդ կապակցութիւնների մէջ ուսուցիչը խառնում է բոլոր դառերը, որոնցից շինուած են շուն և կատու բառերը և կազմել ու վերլուծել է տալիս հետևեալ բառերը. նա, ուշ, շատ, շուտ, կուտ, կուշտ, տաշտ, անուշ, շուշան, անուն, տաշտակ, Անակ, և այլն: Պէտք է ընտրել այնպիսի բառեր, որոնց նշանակութիւնը անհասկանալի կամ դժուար բացատրելի լինի:

4. Ը ն տ ր ո յ լ Թ ի ւ ն բ ա ու ե ր ի ծ ա ն օ Թ հ ը ն չ է ւ ն ն ե ր ո վ : Առաջ աշակերտները գտնում են իրանց ծանօթ հնչիւնները այն բառերում, որ առաջարկում է ինքն ուսուցիչը, իսկ յետոյ, ուսուցչի առաջարկութեամբ իրանցից ասում են բառեր այս կամ այն ծանօթ հընչիւնով (կաղամբ, կաշի, շամամ, մածուն, կուտապ և այլն):

5. Գ ր ու Թ իւ ն տ ա ր ր ե ր ի : Առաջ ու առաջ կրկնվում է կանգնած գծի (նախընթաց դաս) գրութիւնը Թ է անկախ և Թ է կապակցուած միմեանց հետ, յետոյ աւելանում է կարթաձև դիծը՝ կարթը վերեւից և ձախ կողմից, և գվում է նախ մենակ, ապա փոխ առ խոխ առաջինի հետ, իսկ յետոյ մենակ, բայց կապակցուած միմեանց հետ մաղաձև գծով: Աշակերտները նախ գրում են տակտով, ուսուցչի թելադրութեամբ, ապա մենակ, առանց ուսուցչի և առանց տակտի:

III

Բ Ա Դ

1. Չ ր ո յ ց ա ու ր կ ա յ ի վ ե ր ա յ : Բաղը հաստակով հաւիչափ է. նորա դուխը փոքրիկ է և կոլոր, կտուցը

լայն է, տափակ և երկար. կտուցի վերայ գտնվում են քթածակերը. աչքերը երկու հատ են. ականջներ ունի, բայց չեն երևում: Բաղի պարանոցը բաւական երկայն է, բունը ձուածե, բայց տափակաուն, կուրծքը դուրս ընկած: Բնի վերայ վերեւից բաղը ունի երկու թև, իսկ ներքևի կողմից երկու ոտ. ամեն մի ոտի վերայ նա ունի չորս մատ, որոնց ծայրերին կան բութ ու լայն եղունգներ. մատներից երեքը ուղղուած են դէպի առաջ, իսկ մի փոքրիկը դէպի յետ. մատների մէջ կայ լողացողական թաղանթ: Բնի յետեւը բաղն ունի կարճ պոչ: Բաղը ծածկուած է փետուրներով. կուրծքի փետուրների տակ նա շատ աղուածաղ ունի: Վայրենի բաղեր ևս կան. նորանք գորշագոյն են լինում: Բաղերը շատ լաւ են լողում ջրումը. ցամաքի վերայ ման են դալիս կամաց և օրօրուելով: Ընտանի բաղերը լաւ չեն թռչում. իսկ վայրենի բաղերը թռչում են արագ: Բաղերը կերակրվում են որդերով, միջատներով, խոտով, հնդեղէններով . . . Վայրենի բաղերը զարնանը գալիս են մեղ մօտ, իսկ աշնանը հեռանում են դէպի տաք երկիրները: Բաղերի միսը գործ է ածվում իբրև համեղ կերակուր:

2. Խ օ ս ա կ ց ու Թ իւ ն բ ա ու ի վ ե ր ա յ : Ուսուցիչը վերլուծում է Խօք բառը հնչական կողմից և ցոյց է տալիս, որ նա կազմուած է երեք հնչիւնից:— Խ— Պատահե՞լ ենք մենք այս հնչիւնին շուն կամ կատու բառերի մէջ. ձայնաւոր հնչիւն է սա, թէ բաղաձայն:— օ— Պատահե՞լ էք այս հնչիւնին որ բառի մէջ էք պատահել. ինչպիսի հնչիւն է սա, — ձայնաւոր է, թէ բաղաձայն:— ք— Պատահե՞լ էք դուք այս հնչիւնին. ի՞նչպիսի հնչիւն է սա: Քանի հնչիւն կայ Խօք բառի մէջ. ո՞րն է առաջինը, երկրորդը, երրորդը, միջինը, վերջինը,

առաջինը . . . Այս հնչիւններից որին ենք պատահած  
առաջուց, որոնք են նորերը, անծանօթները: Մեզ ծա-  
նօթ հնչիւններից որոնք չ'կան Էօք բառն մէջ. որը կայ  
. . . և այլն:

3. Ձ ց ոյ ց հ ն չ ի լ ն ն ե թ ի վ ե թ ա յ: Այժմ մենք  
որքան հնչիւններ գիտենք. քանիսն են ձայնաւոր. որոնք  
են. քանիսն են բաղաձայն. որոնք են:

x X Այլ և այլ կապակցութիւն այդ հնչիւնների. բա-  
ղադրութիւն և վերլուծումն հետեւեալ բառերի՝ բան,  
բաշ, տակ, դատ, դու, բու, բուն, դանակ . . .

4. Ը ն տ ր ու թ ի լ ն բ ա ու ե թ ի ծանօթ հնչիւն-  
ներով: Ուսուցչից ասած՝ բուրդ, բիզ, բարակ, բրինձ,  
դարբին, դուր և այլն: Աշակերտներն իրանք գտնում են  
միմի բառ, որի մէջ լինում է նոր սովորած հնչիւններից  
մինը կամ միւսը, վերլուծում են այդ իրանցից առաջար-  
կած բառերը, բացադրելով, թէ դորան կազմող հնչիւն-  
ներից որոնք են ծանօթ իրանց:

5. Գ ր ու թ ի լ ն տ ա Ր Ր ե թ ի: Գրում են առա-  
ջուայ գրածները և ապա աւելացնում են կարթաձև գիծ,  
միայն կարթը ներքեից, աջ կողմից, առաջ մի մի հատ  
(ջոկ ջոկ), իսկ ապա երեք երեք (երեք բաղամար): Այս  
վերջինս գրելիս ուսուցիչը բացադրում է, որ դա—ա—ձայնի  
նշանագիրն է:

IV

Հ Ա Ի

1. Ձ ր ոյ ց ա ո ա Ր կ ա յ ի վ ե թ ա յ: Աշակերտ-

ները պէտք է համեմատեն հաւր բաղի հետ. ա, նմանու-  
թիւն. բ, զանազանութիւն:

2. Ձ ր ոյ ց բ ա ո թ ի վ ե թ ա յ: Վերլուծութիւն հաւ  
բառի, ցոյց տալով՝ թէ քանի հնչիւնից է բաղկացած  
բառը, որն է առաջին հնչիւնը, միջինը, վերջինը. այդ  
հնչիւններից որն է մեզ ծանօթ, որոնք են անծանօթ:  
Ո՞ր բառի մէջ ենք հանդիպել ծանօթ հնչիւնին: Ի՞նչ  
հնչիւններ գիտենք, որոնք չ'կան այդ բառի մէջ. այդ հըն-  
չիւններից որին որ բառի մէջ ենք հանդիպել առաջին  
անգամ:

3. Ձ ր ոյ ց հ ն չ ի լ ն ն ե թ ի վ ե թ ա յ: Նախընթաց  
դասերի համեմատ: Վերլուծումն բառերի՝ նաւ, կաւ,  
հուն, հատ, հակ, հաւատ, շահ, բահ, հունդ և այլն:

4. Ը ն տ ր ու թ ի լ ն բ ա ու ե թ ի յայտնի հըն-  
չիւններով նախ ուսուցչի և ապա աշակերտների կողմից  
(ինչպէս նախընթաց դասերից երեւեցաւ, այս վարժութեան  
բառերը պէտք է կազմուած լինին ծանօթ և անծանօթ  
հնչիւններից. աշակերտները պէտք է կարողանան ազատ  
որոշել ծանօթ հնչիւնն անծանօթից, իմանալ, թէ իրանց  
որոշած հնչիւնը ձայնաւոր է, թէ բաղաձայն և ասել  
մինչև անգամ, թէ այդ հնչիւններից մինը կամ միւսը  
առաջին անգամ որ բառի մէջ է հանդիպել և այլն):

5. Գ ր ու թ ի լ ն տ ա Ր Ր ե թ ի: Նախընթաց տարրերից  
գրում են նորանց, որոնց լաւ չեն գրում և ապա ա-  
ւելացնում են տառի տարրերը մեծ դիրքով, կազմելով  
նորան մի կանգնած (ա, դաս) և մի հորիզոնական—պար-  
կած գծից. հորիզոնական գիծն էլ ուսուցիչը կամ քաշել է  
տալիս ուղղակի և կամ, աւելի հեշտ ու գեղեցիկ լինելու  
համար, ծաւռ ( ) գծով, այսինքն մօտաւորապէս այն-

պիտի գծով, որպիսին գործ ենք ածում բացականչական բառերում (երկար):

V

Ա Ի Ա Ձ

1. Չրոյց առարկայի վերայ: Աւազը կարելի է անանել գետի եզերքին, զաշտերում, փողոցներում, տանը: Աւազը լինում խոժոր էլ, մանր էլ. գոյնով նա լինում է դեղին կամ գորշագոյն, երբեմն մուգ, երբեմն փայլուն, իսկ շատ անգամ էլ բոլորովին սպիտակ: Եթէ շօշափէք, նա կոշտ է և հատիկ հատիկ, այսինքն, բաղկացած է մանրիկ աւազահատիկներից: Եթէ աւազը դէն ածես, նա շաղ կ'անցնի: Եթէ նորա վերայ ջուր ածես բոլոր ջուրը անց կը կայնէ իւր միջով: Այդպէս թրջած աւազը կարելի է ձեռքի մէջ դնդել, բայց ձեռքդ բաց արթր թէ չէ, նա դարձեալ կը քայքայուի: Երբեմն աւազը խառն է լինում կաւի հետ—այդ ժամանակ աւազահատները միախառնուելով կաւի հետ, կազմում են աւազաքարը: Աւազաքարը կամ բարակ ու թոյլ է լինում աւ հեշտ է փշրվում, կամ այնպէս խիտ և ամուր, ինչպէս սովորական քարը: Աւազն ածում են փողոցները, այգիների անցքերը, որ ցելս չ'լինի. պղնձէ ամանները աւազախառն ջրով մաքրում են. աւազով են ցամաքեցնում թուղթը, երբ նորա վերայ գրում են: Ամուր աւազաքարից շինում են սրոցներ և ջրաղացի երկաններ:

2. Չրոյց բառի վերայ: Աւազ բառի վերլուծութիւնը. նոր հնչիւնը—ը—Աւազ բառի համեմատութիւնը հնչական կողմից շահ, հասո, բար և հա բառերի հետ:

3. Չրոյց հնչիւնների վերայ: Չայնաոր հնչիւնները զանազանել բաղաձայներից աւազ բառի մէջ. հնչիւնների թիւը այս բառում և բոլոր մինչև այժմ սովորած հնչիւնների կրկնութիւնը. հնչիւնների այլ և այլ միաւորութիւնը, կազմելով և վերլուծելով հետեւեալ բառերը—կազ, զաւակ, աւազակ, աւազան, ազատ և այլն:

4. Ընտրութիւն բառերի ղ հնչիւնով. խող, եզ, զանգակ, զաւազան . . .

5. Գրութիւն տարերի. գրում են նախընթաց տառը (ւ) և ապա կցում են նորան երկրորդ դասում գրուած կարթաձև զիծը, կազմելով տառը երկու կարթաձև, մի կանգնած և մի սլառկած դժից:

VI

Ո Ս Կ Ի

1. Չրոյց առարկայի վերայ: Ոսկին մենք տեսնում ենք իբրև դրամ (փող), շղթայ, բաժակ, ժամացոյց, բաժակակալ, մատանի և ուրիշ բաներ: Ոսկին հանում են երկրի միջից: Ինչոր փորում հանում են երկրից, կոչվում է հանք: Ոսկին հանք է: Եթէ ոսկին զցեն թեժ կրակի մէջ, նա կը հալուի: Ինչ հանք որ հալվում է կրակի մէջ, նա կոչվում է մետալ: Ոսկին մետալահանք է: Եթէ ոսկին մաքուր է, այսինքն եթէ չունի իրան հետ խառը ուրիշ մետալներ, ապա նա շատ կակուղ է լինում և դիւրաձիգ: Մեր տեսած ոսկին միշտ խառն է լինում պղնձի հետ: Ոսկին շատ թանկագին մետալ է. նա միւս մետալ

ներից քիչ է ճարվում, պատուական փայլ ունի և չէ ժանգոտում:

2. Չրոյց բառի վերայ: «ի բառի վերլուծումն. նոր հնչիւններ—ո, է, «: Այս բառի համեմատութիւնը նախընթաց բառերի հետ հնչական կողմից:

3. Չրոյց հնչիւնների վերայ: Չայնաւոր և բաղաձայն հնչիւնները զանազանել ոսկի բառի մէջ. հնչիւնների թիւը. հնչիւնների այլ և այլ կապակցութիւնը. հետեւեալ բառերի բաղադրութիւնը և վերլուծութիւնը—ոտ, ոստ, սա, սան, ուս, շիշ, կաշի, դաս, դաստակ, Ոսկան, Իսահակ, բիր և այլն:

4. Ընտրուածիւն բառերի: «, է, « հնչիւններով—որթ, սուր, սար, իշխան, միս, ոսկր, որբ, սանր, իլիկ և այլն:

5. Պրուածիւն տարբերի: Ուսուցիչը անջատում է « տառը երկուսի, հասկացնելով որ նորա առաջին կէտը « հնչիւնի շշանադիրն է, իսկ միւս կէտը (ինչպէս ասված է) « հնչիւնինն է: Աշակերտները կրկնում և զրոււմ են «, «, « տառերը: Ուսուցիչն աւելացնում է այս դասին նաև « տառի գրութիւնը, որ բաղկանում է երկու կարթաձև տառերից և համեմատել է տալիս այդ տառը « տառի հետ: Այնուհետև կարգով զրոււմ են՝ ու, «, ս տառերը. կազմում են վանկեր՝ աս, սա, ուս, սու, ոս, սո. բառեր՝ ուս, սուս, ասս:

VII

Է Շ Ը

1. Չրոյց առարկայի վերայ: Համեմատել

էլը շան հետ, ցոյց տալով նոցա նմանութիւնը և զանազանութիւնը:

2. Չրոյց բառի վերայ: Նոր հնչիւններ—է և ը: Չայնաւոր տառ են թէ բաղաձայն: Հնչական համեմատութիւն է, « շան բառերի:

3. Չրոյց հնչիւնների վերայ, վերոգրեալների համեմատ: Հետեւեալ բառերի վերլուծումը և բաղադրութիւնը. էս, կէս, բղէզ, հանդէս և այլն:

Ընտրուածիւն բառերի է և ը հնչիւններով. —սէր, տէր, պատուէր, հէր, մէր, (հայր, մայր), ընկեր, ընտիր, ընկուզ . . . Աշակերտները եթէ կասն այնպիսի բառ, որ չէ գրվում է—ով այլ է—ով, հնչական կողմից դորանց երկուսն էլ առ այժմ պէտք է ընդունուին իբրև է, մինչդեռ նորանք չ'գիտեն է հնչիւնը և նորա գործածութիւնը բառի մէջ. այսպէս՝—բեր, կեր, կերակուր, սեղան, աշակերտ և այլն բառերի մէջ աշակերտներից ասուած է հնչիւնը առ այժմ պէտք է ընդունել իբրև է):

5. Պրուածիւն: (Մինչև այժմ առաջարկած բոլոր տարբերը և տառերը զրվում էին երկու տողի մէջ, այժմ պէտք է մտցնել գրութիւնը չորս տողի մէջ) Գրում են « տառը երեք բախղմամբ միջին երկու տողի և ստորին տողի մէջ և ապա « տառը նոյն տողերում և նոյնքան բախղմամբ: Ապա կազմում են հետեւեալ բառերը՝—դա, դու, դաս, տատ, սուտ, . . .

VIII

Մ Ե Ղ Ո Ի

1. Չրոյց առարկայի վերայ: Մեղուն մենք

տեսնում ենք դարնանը, ամառը և աշնանը, և զլիա-  
 ւորապէս այդիններում, պարտէզներում, դաշտերում—մի  
 խօսքով այն տեղերում, ուր աւելի շատ ծաղիկներ կան:  
 Նորանց բնակարանը լինում է կամ ծառերի փշակներում,  
 կամ ժայռերի ճեղքերում և կամ մարդկանցից շինած  
 փեթակներում: Մեղուններն ապրում են ընկերութեամբ,  
 ունենում են իրանց համար մի ընդհանուր կառավարող  
 — թագուհի. նորանք դարնանը, ամառը և աշնանը ան-  
 դադար աշխատում են, իսկ ձմեռը հանդարտ քնած են  
 իրանց փեթակներում, և եթէ զարթում են, միմիայն նորա  
 համար, որ մի փոքր ճաշակեն ամառուանից պատրաստած  
 մեղրից:

Մեղուի մարմինը բաղկացած է երեք մասից: Առա-  
 ջին մասը ասվում է գլուխ. նորա վերայ տեսնվում են  
 երկու աչքեր, բերան, երկու շօշափուկներ (բխեր): Միջին  
 մասը կոչվում է կուրծք. նորա վերայ կպած են երկու  
 զոյգ թևեր և երեք զոյգ ոտներ: Երրորդ մասը կոչվում է  
 փոր. նա կպած է կուրծքի հետ բարակ շեղզով: Փորի  
 վերջին մասում մեղուն ունի սուր խայթոց, որը նա կա-  
 րող է դուրս հանել և ներս մտցնել: Ահա այդ խայթո-  
 ցովն է կծում նա թէ մեզ, երբ բարկացնում ենք, և թէ  
 իրան միւս թշնամիներին:

2. Չրոյց բառի վերայ: Մեղու բառի վերու-  
 ծումն. նոր հնչիւնները. —մ, ե, դ:—Մեղու բառի հա-  
 մեմատութիւնը հաստատու է միւս բառերի հետ հըն-  
 չական կողմից:

3. Չրոյց հնչեւն ների վերայ: Չանազա-  
 նել ձայնաւոր և բաղաձայն հնչիւնները. հնչիւնների  
 թիւը. ծանօթ և անծանօթ հնչիւնները. հնչիւնների  
 այլ և այլ կապակցութիւնը. վերլուծումն հետևեալ

բառերի՝—ես, եղ, եղան, եղնիկ, մում, շամամ, մաշա,  
 Ղուկաս, բամբակ, կաղամբ, տեղ, սեղան, ասեղ, տաշեղ  
 և այլն:

Մանօթու թիւն. Ուսուցիչն այս դասի մէջ  
 զլիաւորապէս ուշադրութիւն է դարձնում և, վերլուծել  
 տալով է և է տառերով սկսվող բառեր, հասկացնում է,  
 որ է հնչեւնը երկու տեսակ է լինում, մինը սոսկ է, ար-  
 ձակ, երկար, իսկ միւսը փոքր ինչ մեղմ, խառն է հըն-  
 չիւնի հետ (իէ) (էս—ես, էն—են) իսկ բառերի մէջ,  
 ուր ե հնչիւնը խառնվում է է—ի հետ, թէև բոլորովին  
 է չէ հնչվում, բառերի մէջ, ասում ենք, եթէ ուսուցչին  
 դժուար է այդ հնչիւնն այնպէս արտասանել, որ նա  
 որոշուի է—ից, ապա թող աշակերտները, ինչպէս նա-  
 խընթաց դասում ասացինք, հնչական կողմից դորան է հա-  
 մարեն մինչև առաջիկայ վարժութիւնը, ուր հնչիւնների նշա-  
 նադրերը ցոյց տալիս, կը բացադուրի թէ է տառը բառի  
 մէջ ինչպէս է կարգացվում:

4. Ընտրութիւնն բառերի ուսուցչի և ա-  
 շակերտների կողմից. երկինք, երկիր, երգ, բերան, բուրդ,  
 տեսրակ, միս, ամիս, Մինաս, շղթա, մահ, համեմ, մազ,  
 ողբ. ողն, ողնաշար, էակ . . .

5. Պրութիւնն: Գրում են նախընթաց դասում  
 դրած տառերը. աւելացնում են է տառը երկու բախ-  
 մամբ ու չորս դժի մէջ և է տառը նոյնպէս երկու բախ-  
 մամբ ու չորս դժի մէջ:

IX

Այս գլուխը կաղնում է առաջին վարժութեան. վեր-  
 շաբանը, մանուկները այստեղ կրկնում են բոլոր իրանց սո-  
 ջնոն. Մայր. լեզ, ա, տ, ն ճ.—Ղ. 6

վրաճները թէ զննական ուսման, թէ բառերի վերլուծութեան և թէ գրութեան մասին:

1. Անուանել մանուկներին ծանօթ կենդանիներին, թէ զննուածներին և թէ նոցա, որոնք թէև չեն զննուած, բայց կազմուած են ծանօթ հնչիւններից, շուն, կատու, էշ, եղ, ուղտ, աղուէս, եղնիկ, — թռչուններ՝ հաւ, բաղ, հնդուհաւ, աղաւնի. — միջատներ. մեղու, բզէզ. — բոյսեր. համեմ, կոտեմ, բողկ, կաղամբ, շուշան, շաղկամ, բամբակ. — հանքեր՝ օսկի սնդիկ, աղ, հող, աւազ, կաւ. . . Այս առարկաները համախմբել, իրանց սեռին և տեսակին նայելով, միայն այն չափով, որը կարող է հասկանալի և ըմբռնելի լինել նորերին (շունը, կատուն, եզը, ուղտը — ընտանի, չորքոտանի կենդանիներ են. էլ ի՞նչ ընտանի, չորքոտանի կենդանիներ զիտէք: — Եղնիկը վայրենի, չորքոտանի կենդանի է: Ել ի՞նչ վայրենի չորքոտանի կենդանիներ կարող էք անուանել: — Շունը և կատուն միս են ուտում. դոքա մսակեր, կենդանիներ են: Եղը, ուղտը, եղնիկը խոտ են ուտում. դոքա խոտակեր կենդանիներ են Ուրիշ ի՞նչ մսակեր կենդանիներ կարող էք անուանել: — Իսկ ի՞նչ կենդանիներ զիտէք, որոնք խոտ են ուտում: Իսկ ի՞նչ կենդանի է հաւը. ինչո՞ւ նորան թռչուն են ասում: Ել ի՞նչ թռչուններ զիտէք). միփոքր ինչ մանրամասն խօսել պէտք է չորքոտանի կենդանիների մասին. իսկ միւս առարկաների վերաբերութեամբ բաւական է, եթէ մանուկները կարողանան հասկանալ և որոշել, թէ որոնց ենք ասում թռչուններ, միջատներ, բոյսեր, հանքեր: Այս խումբերի իւրաքաչիւրից մի կամ երկու ներկայացուցիչ արդէն քննել է ուսուցիչը մանուկների հետ. այստեղ կրմնայ միայն համառօտել և ամփոփել իւր ասածները, որոշելով առարկաները միմեանցից իրանց սե-

ռին և տեսակին նայելով. չէ խօսուած միայն բոյսերի վերայ, որոնց մասին ուսուցիչն այդտեղ բոլորովին համառօտապէս պիտի անցնէ, թողնելով մանրամասնութիւնը առաջիկայ վարժութիւններին:

2. Վարժուել ուսուցչից առաջարկած բառերը վերլուծելով հնչիւնների՝ էշ, շուն, կատու, . . . և այլն:

3. Մանուկները մտաբերում են բոլոր ծանօթ հնչիւնները, որոշում են ձայնաւորները բաղաձայներից, լուծում են ուսուցչից առաջարկած խնդիրներ հնչիւնների վերայ, կազմում են բառեր հնչիւններից, օգուտ քաղելով բոլոր հնչիւններից:

4. Ուսուցիչն առաջարկում է բառեր կենդանական բուսական և հանքային թաղաւորութիւններից, որոնց մէջ լինում են ծանօթ ու անծանօթ հնչիւններ. աշակերտները վերլուծելով որոշում են ծանօթ հնչիւններն անծանօթներից և գտնում են այդ տեսակ բառեր իրանցից:

5. Գրում են բոլոր տարրերը և տառերը, որոնց գրել են մինչև այժմ և աւելացնում են գրել է և ճ տառերը երկու բաղխմամբ միջին և վերին տողերում և ապա կազմում են՝ մատ, միս, հաւ, հատ, կաւ, կուտ, ոտ, ոստ, և այլն:

\* \* \*

Առաջին աստիճանի զբաղմունքը չափազանց մեծ նշանակութիւն ունի կարգալ — գրելու դործում, ուստի հարկաւոր չէ չափազանց շտապել և անցնել դէպի երկրորդ վարժութիւնը: Իսկ եթէ մանուկներն արդէն բաւականաչափ վարժուել են թէ բառեր վերլուծելում և թէ բաղադրելում, ինչպէս և տարրերը ու տուած

տառերը գրելու մէջ միւսնոյն ժամանակ նորանք վարժուել են դիտել և գննել առարկան պատշաճաւոր կերպով և իրանց դիտածը բացաղբել եթէ ոչ ճարտար, դոնէ քիչ շատ կապակից կերպով, այն ժամանակ կարելի է համարել, որ նորանք բաւական նախապատրաստուած են գրելու (վերլուծելու) և կարգալու (բաղադրելու) մէջ: Որքան աւելի լաւ իւրացրած լինին դործի էութիւնը առաջին աստիճանի վարժութիւններում, այնքան հեշտ և արագ կընթանան յետագայ դործողութիւնները, այսինքն կարգալ — գրելն իսկապէս: Ուրեմն թող այդ բանը չմոռանայ ուսուցիչը և իւր իսկ օգտի ու թեթեւութեան համար աշխատէ իւր դործի հիմքը հաստատ և անշարժ դնել, որ ապա կարողանայ նորա վերայ կանգնացնել իւր ուսման շէնքը: — Աւելորդ չենք համարում նկատել, որ բառերի վերլուծութեան ժամանակ մենք բոլորովին դուրս ենք ձգել այդ բառերը վանկերի բաժանելը, ամենեւին կարևորութիւն չ'գտնելով դորա մէջ դոնէ սկզբում, այլ բաւականացել ենք վերածելով նոցա հնչիւնների, որովհետեւ հնչիւններն են բառերի ինչպէս որպէս և ոչ վանկերը: Վանկերի մասին հասկացողութիւն կարելի է տալ, բայց փոքր ինչ ուշ, այսինքն այն ժամանակ, երբոր նորանք կը ծանօթանան թէ այս աստիճանի մէջ առաջարկած տառերի և թէ կապակից կարգալ — գրելու հետ:

Սեր դասադրքի առաջին, երկրորդ, երրորդ և չորրորդ դասերը դորա համար ամենայարմարն են և մասամբ էլ այդ նպատակով են կազմուած:

## ԵՐԿՐՈՐԴ ԱՍՏԻՃԱՆ

ԿԱՐԳԱԼ ԳՐԵԼՈՒ ՍԿԻԶԲԸ. ԾԱՆՕԹՈՒԹԻՒՆ ՏԱՍՆ ԵՒ ԻՆՆ

ՏԱՌԵՐԻ ՀԵՏ:

—

Երկրորդ աստիճանի զբաղմունքը կատարվում է հետևեալ նախադիմ համեմատ:

1. Զրոյց առարկայի վերայ:
2. Զրոյց բառի և հնչիւնների վերայ:
3. Տպագիր տառերի սովորելը, իբրև հնչիւնների նշանագրեր. տառերից բառեր կազմել. կարգալ:
4. Սովորել զբաղադր (ձեռագիր) տառերը և գրութիւն քարետախտակների վերայ:
5. Գրութիւն թղթի վերայ բաղխմամբ՝ և առանց բաղխման, ձեռքի ամրութեան, կանոնաւորութեան և արագագրութեան համար:

Իբրև անհրաժեշտ դասական պիտոյք այս աստիճանի վարժութիւնները կատարելու համար դասատանը հարկաւոր է ունենալ՝ մեծ զրատախտակ, որի մէկ երեսը տողած լինի հայերէն գրութեան համար չորս գծից բաղկացած տողերով. իսկ կողքերում, վերեւից, ունենայ մի երկու կարգ ծակոտիների, որոնց մէջ հարկաւոր ժամանակ ուսուցիչը մեխեր է անցկացնում և այդ մեխերի վերայ դնում է բարակ քանոնաձև փայտեր և դարեկներ է կազմում շարժական տառերի համար: Երբ տառերի հետ կատարելիք դործողութիւնները վերջանում են, թէ տողա-



շարը և թէ մեխերը հանվում են: Բացի սորանից հարկաւոր է ունենալ շարժական տառեր, կայցրած ստոււարաւ թղթի վերայ, թէ ուսուցչի և թէ աշակերտաների համար. միայն ցանկալի էր, որ ուսուցչի համար փոքր ինչ խոշորները լինէին:— Դասագիրքը չ'պէտք է տրուի աշակերտաների ձեռքը, մինչև նոքա չ'սովորեն առաջարկած բոլոր տառերը:

I

1. Շարունակութիւն առարկայական դասի շոն վերայ, պատմելով և լրացնելով. շների տուած օգուտը մարդուն. շունը պահպանում է մարդուս կայքը, սիրում է իւր տիրոջն այն աստիճան, որ նորան վտանգի ենթարկուած տեսնելով, զոհում է իւր զըւկը. բացի այս արժանաւորութիւնից, նորան գործ են ածում իբրև բեռնակիր կենդանի. հիւսիսի և Սէն — Հոտարդի շները. շների կաշուի և մազի գործածութիւնը:

2. Արկնութիւն այն դասի, որ խօսում էր շոնէտու և նորան կազմող հնչիւնների մասին (նախընթաց վարժութեան մէջ):

3. Տղայք, ինչի՞ միջնորդութեամբ մենք սովորեցինք շուն բառը:— Այո, լողութեան միջնորդութեամբ. մենք տեղանջ զրինք, թէ ինչպէս է արտասանվում (ասվում) նա ձայնով: Իսկ տառի՞ն, շոնը, ինչի՞ միջնորդութեամբ գննեցինք:— Այո, տեսողութեան միջնորդութեամբ. մենք նայեցինք նորան աչքերով և բոլորը, ինչոր տեսանք, պատմեցինք մէկ մէկ: Ուրեմն առարկաները կարելի է գննել, կարելի է ուսանիլ աչքի միջնորդութեամբ. բայց բառն էլ կարելի է այդպէս ուսանիլ:

— Ո՛չ. բառը պէտք է սովորենք ականջի միջնորդութեամբ, պէտք է լսենք:

— Այդպէս է. իսկ այն մարդիկը, որոնք կարողալ զիտեն, չէ՞ք տեսել, ինչպէս են առանց ականջով լսելու կամ ձայնով ասելու կարողում. նորանք նայում են զըրբին և միայն աչքի միջնորդութեամբ կարողանում են ասել բառերը: Դա ի՞նչպէս է լինում:— Այո, չ'գիտէք. ասում էք, որ այնտեղ գրած է: Ուրեմն նորա համար որ չ'լսենք ու կարդանք, հարկաւոր է, որ բառերը տպած կամ գրած լինին: Այժմ ես ձեզ ցոյց կը տամ, թէ ինչպէս են տպում կամ գրում շոն բառը:— Ո՛րն է այս բառի մէջ առաջին հնչիւնը, ձայնի ջայնաւոր է նա, թէ բաղաձայն: Այդպէս է. առաջին հնչիւնն է շ. նա բաղաձայն է: Ես ձեզ իսկոյն ցոյց կըրտամ, թէ զրբի մէջ նորան ինչպիսի նշանով են տպում:

Ուսուցիչը դնում է տախտակի դարեկի վերայ շ տառը. — թէ կայ, ամենախոշորը (բայց ոչ գլխատառը), որ մանուկները բոլորը, թէ մօտ և թէ հեռու նստողները, կարողանան լաւ տեսնել:

— Ահա այս է շ հնչիւնի նշանը. հէնց որ սորան տեսնէք, պէտք է շ անուանէք: Կարդա՛, ուրեմն, Գարեգին: Դու կարդա՛, ձայնի դու, Ա՛րշակ: Կարդացէք բոլորդ միասին, խմբովին:— Այժմ ես կըրտամ ձեզ տառեր, դուք նորանցում շ տառը և զրէք ձեր առաջը սեղանի վերայ:

Ուսուցիչը տայիս է աշակերտներին պատրաստի շարժական տառեր, զոնէ կէսը բոլոր տառերի, որոնց հետ պէտք է ծանօթանան այս աստիճանում (շ, ու, ն, կ, ա, տ, հ, յ, ռ, ղ):— Մանուկները գտնում են շ տառը:

— Լաւ. կարդա՛, Յովհաննէս, թէ ինչ տառ զրեցիր սեղանի վերայ: Բոլոր բառն է դա՛: Ո՛չ, բոլորը չէ՛. միայն

առաջին հնչիւնն է: Իսկ բոլոր հնչիւնները քանի՞ էին: Այո՛, երեք էին. ուրեմն տառերն էլ պէտք է երեք լինին: Իսկ ո՞րն է երկրորդ հնչիւնը:— Այո՛, երկրորդը « է: Գուք զիտէք, թէ նա ինչպէս է գրվում, այժմ ես ձեզ ցոյց կ'տամ, թէ ինչպէս է տպվում նա: Ահա՛ այս տառն է « դնելով զարեկի վերայ):— Ի՞նչպէս է կարգացվում Գրիգոր. դու ասա՛, կարապետ. դու, դու . . . ասացէք ամենքդ միասին, երկար. այժմ կարձ:

Քտէք ինքներդ « տառը և զրէք շ տառի աջ կողմը: Այժմ քանի՞ տառ կայ տախտակի վերայ, կարգա առաջինը, կարգա երկրորդը, դու երկրորդը կարգա՛, առաջինը կարգա (ուսուցիչը զիմում է մէկին կամ միւսին):— Արդե՞օք բոլոր բառը կայ այստեղ, Մկրտիչ. Ի՞նչ կայ ուրեմն շարած, կարգա՛ միասին. դու կարգա, Գրիգոր. կարգացէք բոլորդ խմբովին. ձգեցէք. այժմ կարձ:

Այժմ փոփոխեցէք տառերի տեղերը. զրէք առաջ «, յետոյ շ. (փոխում են): Ի՞նչ դուրս եկաւ այժմ. կարգա՛, կարապետ. Գ՞ու, Պետրոս . . . կարգացէք խմբովին: Ի՞նչ դուրս եկաւ: Ի՞նչ է նշանակում:

Ուսուցիչն ինքը միքանի անգամ փոփոխում է տառերի տեղերը և ամեն անգամ կրկնել է տալիս, մինչև որ ամենաթող աշակերտներն անգամ կարողանում են կարգալ և հասկանում են, թէ ինչումն է կարգալու դադանիքը: Իհարկէ այս բանում ուսուցիչը դժուարութիւն չի կրել, եթէ լաւ և առանց մի բան բաց թողելու անցել է հնչական վարժութիւնները, որովհետև այստեղ միևնոյն բանի կրկնութիւնն է միայն. ինչոր այնտեղ նորանք հնչիւններով են կատարել, այժմ կատարում են տառերով:

— Այժմ զարսնեք նորից. զրեցէք առաջ շ, յետոյ

«. կարգացէք: Ի՞նչ հնչիւն է պակաս, որ շուն դառնայ, Հայկ. դու ասա՛, կարապետ. դու, Մկրտիչ . . . Այդպէս է պակասէ « հնչիւնը. այժմ ես ցոյց կըտամ, թէ նա ինչպէս է տպվում:

Ուսուցիչն աւելացնում է « տառը:— Ի՞նչ նոր տառ գրեցի. ի՞նչ դուրս եկաւ: կարգա՛ կարապետ. դու կարգա՛, Հայկ. Գարեգին . . . կարգացէք ամենքդ խմբովին:

Այնուհետև ուսուցիչը փոփոխում է տառերի տեղը և կազմում ու կազմել է տալիս՝ նուշ, ուշ, շու, նու, ուն— վանկերը և ստիպում է մանուկներին կարգալ: կազմել է տալիս նուշն, շունն: Այդ բոլոր վարժութիւնները կատարելուց յետոյ անցնում է գրութեան:

4. Այժմ, տղաք, հանեցէք ձեր քարտատախտակները: Ես կը սովորեցնեմ ձեզ զրել շո՞ն բառը: Քանի՞ տառ է հարկաւոր շուն գրելու համար: Առաջին տառը ի՞նչ հնչիւնի տեղ պէտք է բռնի, երկրորդը, երրորդը . . . Այս երեք տառերից մենք ո՞րն ենք իմանում գրել. իսկ ո՞րնք չենք իմանում:— Ո՞ր տեղում պէտք է գրենք շ տառը, իսկ « տառը . . . Լաւ նայեցէք, ես ձեզ ցոյց կըտամ, թէ ինչպէս է գրվում շ տառը:

Գրում է երկու առմամբ— մէկ՝ փոքրիկ կարթիկ միջին տողում. երկու՝ կիսակամար դէպի ցած, աջ կողմի վերայ:

— Քանի՞ անգամում գրեցի ես շ տառը. մէկ՞ որ ասացի, ի՞նչ գրեցի. երկու որ ասացի: Գրեցէք ձեր քարտատախտակների վերայ այդ տառը: Ինքներդ ասացէք մէկ, երկու և այնպէս գրեցէք: Լաւ. այժմ աւելացրէք դորա աջ կողմից « տառը, որը դուք իմանում էք գրել: կարգացէք, ինչոր գրեցիք. ջնջեցէք « տառը աջ կողմից և

աւելացրէք ձախ կողմը. կարդացէք: Լաւ. այժմ. եւ ցոյց կրտամ, թէ ինչպէս պէտք է գրել ն տառը:

Գրում է երեք առմամբ վերին և միջին գծերում:— Քանի անգամում գրեցին տառը, առաջ ինչ գրեցի, երէ՛տ-ասելով, երէ՛տ . . . Գրեցէք ինքներգ: Ջնջեցէք և նորից գրեցէք իմ բաղխման համեմատ—Տէ՛, երէ՛տ երէ՛տ . . . Շատ լաւ: Այժմ աշխատենք բոլոր բառը գրել: Առաջ ի՞նչ տառ պէտք է գրենք. քանի՞ առմամբ. յետոյ վերջումն ի՞նչ տառ պէտք է գրենք. քանի՞ առմամբ, ո՞ր գծերում: Գրեցէ՛ք:—Այժմ կարդա՛, Կարասիտ . . . (կարդացնում է շատերին): Կարդացէք բոլորդ միասին, երկար (շո՛ւն), այժմ կարճ:—Շատ լաւ: Հիմայ լսեցէք. մենք ամեն մի տառ ջոկ ջոկ գրեցինք, չենք կարող այնպէս անել, որ նորանք միմեանցից կպած լինին: Ա՛յ տեսէք, ես կը գրեմ նորից: Ուսուցիչը գրում է, միացնելով բոլոր տառերը մաղանման գծերով և ապա գրել է տալիս աշակերտնե-րին նախ բաղխմամբ (համարելով), ապա առանց բաղխման Յետոյ ուսուցիչը գրել է տալիս՝—ա-շ, շ-ա, ա-ն, ն-ա, շ-ն, ն-շ:

5. Քարեգրչի վերայ գրել տալուց յետոյ ուսուցիչը գրել է տալիս կամ պատուիրում է գրել միեւնոյնը տետ-րակների վերայ: Առաջ գրում են միայն ա տառը, ապա բոլոր տառերը, որոնց զրած են, այն է. շ, ն, ա, ո, ւ, է, ի, իսկ բառերից—շուն, նուշ, տուն, ոստ, տիկ, ոստիկ, անակ . . . (\*)

(\*) Գարձեալ նկատում ենք, որ այն ամենը, ինչոր միան-գամից բացաղրում ենք, անսխալման չ'պէտք է ընդունել իրեւ մէկ դասի նիւթ:

II Կ Ա Տ Ո Ւ

1. Արկնութիւն առարկայական դասի հարաւոր վե-րայ, աւելացնելով, որ կան ընտանիկ վայրենի կատուներ, որ նորանք ունին մեծամեծ ցեղակիցներ աւի-ծը և վագրը, որոնք բոլոր գաղաններից զարհուրելի են, և համառօտ տեղեկութիւն տալ դոցա մեծութեան, ուժի, կատաղու-թեան մասին պատկերների միջնորդութեամբ:

2. Արկնութիւն բառի և հնչեւներէ վերայ. վեր-լուծութիւն բառի:

3. Տղայք, այժմ պէտք է կազմենք կատու բառը և կարդանք:բայց առաջ կրկնենք, թէ ինչպէս է կազմ-վում նա:

Նախ համառօտապէս կրկնում են և կազմում շուն բառը. յետոյ համեմատում են նորան կատու բառի հետ և, ցոյց են տալիս թէ ի՞նչ հնչ իւններ կայ միապէս երկուսի մէջ էլ և որոնք չ'կան: Ուրեմն հարաւոր կայ երեք հնչեւն, որոնք չ'կան շուն բառի մէջ— կ, ա, տ: Մենք զիտենք, թէ ինչպէս են գրվում այդ տառերը, իսկ այժմ կ'սովորենք, թէ ինչպէս են տպվում դորանք: Նայեցէ՛ք, ահա սա է տառի նշագաղիրն է (դնում է դարեկի վերայ): Գտէք նորան ձեր տառերի մէջ: Յոյց սուեցէք ինձ:—Լաւ. ի՞նչպէս է կոչ-վում այդ տառը, Հայի. կարդանորան, Գարեգին. դու կար-դա՛, Սարգիս . . . երկրորդ տառը ո՞րը պէտք է լինի—Այժմ, ահա սա է ա տառը (ցոյց է տալիս). գտէք սորան ձեր տառերի մէջ և դրէք է—ի աջ կողմից. այժմ կարդա-ցէք, ինչոր դարսեցիք. փոխեցէք տառերի տեղը. կարդա՛,

Հայկ. դու կարգա՛, Արամ. Կարդացէ՛ք խմբովին . . .  
այժմ՝ գրեցէ՛ք նորանց առաջուան պէս. կարդացէ՛ք բո-  
լորդ միասին: Լաւ: Հիմա ի՛նչ տառ պէտք է աւելացնենք:  
Ա.յժ՛, ք. ան, սա է ք հնչելնի նշանը. դտէք ձեր տառե-  
րում. գրեցէ՛ք «—ից յետոյ. կարգա՛, Յովհաննէս: Դու  
կարգա՛, Մկրտիչ: Ֆոխեցէ՛ք տառերի տեղը. առաջինը  
գրեցէ՛ք երրորդի տեղը, իսկ երրորդն առաջինի: Այժմ՝  
դու կարգա, Մինաս, դու Կարապետ, դո՛ւ, դո՛ւ, . . .  
Կարդացէ՛ք բոլորդ միասին երկար. ասացէ՛ք կարճ: Լաւ:  
Այժմ՝ գրեցէ՛ք նորից, ինչպէս որ կային. կարդացէ՛ք բո-  
լորդ միասին: Եւ ի՛նչ տառ պէտք է աւելացնենք, որ  
դառնայ կատու: Ա.յժ՛, ք: Դուք ձանաչում էք այդ տա-  
ռը, ուրիմն և դարսեցէ՛ք (դարսում են և կարդացնում է):

Յետոյ ուսուցիչն առաջարկում է մանուկներին կազ-  
մել՝ կապա, շապ, քառ, քառ, քառ, շապ, քառ, քառ. շապ,  
շապ, քառ-քառ բառերը:

4. Հանեցէ՛ք ձեր քարտասխտակները. պէտք է զը-  
րենք կատու բառը: Քանի՞ տառ պէտք է գրենք, առաջ  
ո՞ր տառը պէտք է գրենք, Հայկ, յետոյ ո՞րը, Գարեգին,  
ի՛նչ տառ պէտք է գրենք երրորդ տեղը, իսկ չորրորդ տե-  
ղը:—Այդ տառերից որո՞նց ենք խմանում գրել:—Ա.յժ՛,  
բոլորը գիտենք: Քանի՞ առմամբ պէտք է գրել է տառը  
Յովհաննէս. իսկ « տառը քանի առմամբ պէտք է գրենք,  
Մկրտիչ. գրեցէ՛ք (այսպիսով գրում են բոլոր տառերը,  
կարդում են, կրկնում են):

— Այժմ՝ գրենք այդ տառերը մազանման դճերով  
միացրած (գրում են): Շատ լաւ է: Հիմա ես ձեզ կասեմ  
խնդիրներ, իսկ դուք կըզդէք: Գրեցէ՛ք շապ բառը. քանի՞  
տառ պէտք է գրէք. առաջ ո՞ր տառը պէտք է գրէք,  
իսկ յետոյ ո՞րը: Այժմ՝ գրեցէ՛ք քառ, քառ, քառ . . .

Այս բառերը գրել տալիս, ուսուցիչն առաջ վեր-  
լուծել է տալիս, իսկ յետոյ գրում են. բայց աշակերտ-  
ների ընդունակութեան և հասկացողութեան չափը ի-  
մանալու համար կարելի է մի երկու բառ վերլուծելուց  
յետոյ, առաջարկել ուղղակի գրել մնացածները:

5. Պրուժիւն տետրակի վերայ բախմամբ (հաշուով)  
«, է, ք, յետոյ շ, ք, ն, իսկ այնուհետև բառեր այդ  
տառերից կազմուած, ուսուցչի թելադրութեամբ կամ  
նորա զրածին նայելով:

III Բ Ա Դ.

1. Արկնութիւն զննական դասի բաղի վերայ, լրաց-  
նելով թռչունների բազմանալու ձևի նկարադրութեամբ.  
բաժանել բոլոր թռչունները բազմանալու եղանակին նա-  
յելով երկու կարգ. ա. որոնց ձագերը ձուերից դուրս  
դալուն պէս սկսում են մանդալ և վազվզել (բադ, սագ,  
հաւ, հնդուհաւ, կաքաւ և այլն). բ. որոնց ձագերը ձու-  
ից դուրս դալուց յետոյ դեռ երկար ժամանակ մերկ են  
ինում ու թոյլ, այնպէս որ ծնողներն ստիպուած են  
լինում կերակրել նորանց, մինչև նորանց փետուրների  
դուրս դալն ու ամբանալը

2. Չրոյց բառի և հնչելնի վերայ:

3. Ուսուցիչը ցոյց է տալիս, թէ ինչպէս է տպւում  
ք և ք տառերը: Կազմում են և կարդում. բան, դա,  
դու, դաս, դատ, դանակ, բաշ, բու, և այլն:

4. Ուսուցիչը յիշում է, որ իրանք արդէն գիտեն «  
և ք տառերի գրելը և ցոյց է տալիս, թէ ինչպէս է դըր-  
վում ք տառը (երկու առմամբ, միջին և ստորին

զուգահեռականների մէջ): Գրում են և կարգում վերոյ յիշեալ բառերը:

5. Արագագրութիւն տետրակի վերայ, գրում են ք տառը բաղխմամբ. այնուհետև տառեր և բառեր ուսուցչին թելադրութեամբ կամ տախտակի վերայ զրաժօրինակին նայելով:

IV Հ Ա Ի

1. Չրոյց առարկայի վերայ: Համեմատել հաւը բաղի հետ: Նմանութիւն. երկուսն էլ ծածկուած են փետուրներով. երկուսն էլ ունին եղջրային կտուց, երկու թև, երկու ոտ, պոչ, որ կազմուած է մեծ մեծ և ամուր փետուրներից. երկուսն էլ թռչում են շատ զժուարութեամբ, ձու են ածում, ձագ են հանում. երկուսի ձագերն էլ, զուրս դալուն պէս, աղատ վազվզում են. երկուսն էլ օդտակար են մարդուն նորանով, որ տալիս են համեղ միս, առողջարար ձու և փետուր:

Չանազանութիւն: Բաղի կտուցը երկար է, տափակ և բութ, իսկ հաւինը կարճ և սուր: Հաւը զրլխի վերայ կատար ունի, իսկ կտուցի տակ աւելամիս, իսկ բաղը դորանցից ոչ մէկը չունի. բաղի բունը տափակաւուն է, իսկ հաւինը կողր. բաղը ոտների վերայ լողացողական թաղանթ ունի, իսկ հաւը չունի. բաղը շատ լաւ է լողում ջրում, իսկ հաւը լողալ չէ կարող. հաւը ընտանի թռչուն է, իսկ բաղեր լինում են ընտանի և վայրենի. վայրենի բաղերը ձմեռը գնում են տաք երկիրները, իսկ հաւերը չեն գնում:

2. Չրոյց բառի և հնչիւնների վերայ, նախընթաց դասերի ձևով:

3. Ասուցիչը ցոյց է տալիս աշակերտներին տպագիր և և տառերը: Աշակերտները կազմում են և կարգում հետևեալ բառերը. նաւ, կաւ, բաւ, շահ, բահ. հանդ, հունդ, հաւատ . . .

4. Ասուցիչը յիշում է, որ իրանք արդէն գիտեն գրել և տառերը, կրկնել է տալիս դորանց գրութիւնը և ապա աւելացնում է և տառի գրութիւնը երկու առմամբ վերին և միջին զուգահեռականներում: Գրում են և կարգում քարետախտակի վերայ վերոյիշեալ բառերը:

5. Արագագրութիւն. Գրում են և տառը, ապա տառեր և բառեր ուսուցչին ընտրութեամբ — տետրակի վերայ:

V

Այս դասում ուսուցիչը փոքր ինչ կանգ է առնում և աշակերտների հետ մի ընդհանուր կրկնութիւն է անում երկրորդ աստիճանում անցածների:

1. Համեմատութիւն շահ ու կտուց, կտուց ու բաղի:

2. Հնչական համեմատութիւն և որոշումն ձայնաւոր ու բաղաձայն տառերի յիշեալ բառերում:

3. Ասուցիչն այս դասին զլիսաւորապէս ուշք է դարձնում և սովորեցնում է մինչև այժ սովորած տառերի զլիսագրերը (Ա. Ծ. Ն. Կ, Տ, Բ, Դ, Հ, Ի. բացի տառի զլիսագրից), կազմում է միջանի բառեր և կարդացնել է տալիս աշակերտներին. կազմել է տալիս բառեր միմիայն զլիսագրերից:

4. Գրում են վերոյիշեալ տառերի զլիսագրերը. հա-

մեմատում են նորանց մանր գրերի հետ որոնց գրել են մինչև այժմ:

5. Միւնոյն վարժութիւններն անում են տեարակնորում:

VI Ա ի Ա Զ.

1. Արհնութիւն զննական ուսման աստի վերայ, աւելացնելով սեւահողի, աւազահողի և կաւի մասին համառօտ տեղեկութիւններ:

Աստի լինում է սղիտակ, կաստաւուն, զեղնաւուն, կարմրաւուն, խարտեաշ (լաւ կ'լինէր ցոյց տալ մանուկներին տեսակները) սփորական կաւը լինում է զեղնաւուն կամ կարմրաւուն: Երբ կաւի վերայ ջուր ես ածում, նա ներս է ծծում մի նշանակեալ չափով և դառնում է մի տեսակ մածուցիկ խմոր, իսկ երբ ցամաքում է, ամրանում է քարի նման: Կաւը լաւ կշտանալուց յետոյ իւր միջից էլ ջուր չէ անցկացնում: Կաւից շինում են աղիւսներ, նորան խառնում են աւազի հետ, ստացած զանգուածը փայտէ կաղապարների մէջ են ածում և նորանցից հանելով, ցամաքեցնում են բաց օդի մէջ, ծածկոցի տակ, իսկ յետոյ այրում են առանձին հնացներում: Դորանից նա կարմրում է և ամրանում:

Գաշտերում, այդիներում և բանջարանոցներում լինում է սեւեռ, նա զոյանում է փտած բոյսերից և դուրս ածած աղբերից, և իրան հետ խառնուած է ունենում աւազ ու կաւ. եթէ աւազը, կաւը և սեւահողը միասին շաղախենք և զցենք կրակի մէջ, սեւահողը կ'այրուի, իսկ աւազն ու կաւը չեն այրուի: Աւազի և կաւի վերայ ոչինչ չէ ածում: իսկ սեւահողը ամենապտղաբերն է:

2. Զրոյց բառի և հնչեւնների մասին:

3. Ուսուցիչը ցոյց է տալիս տպագիր և կաղմում են բառեր և կարդում են. կազ, զաւակ, զատիկ, աւազ, աւազակ, աւազան, զանազան . . .

Նկատողութիւն. Իհարկէ այս վարժութիւնն սխեւուց առաջ ուսուցիչը տալիս է մանուկներին այս աստիճանի համար առաջարկուած տառերից մնացածները (ո, ի, ե, զ, ս, մ, Ղ, Ը,) որոնց հնչեւնների հետ մանուկները ծանօթ են արդէն:

4. Ուսուցիչը հարցնում է աշակերտներին թէ աստի բառի մէջ որ տառերը գրել զիտեն. գրել է տալիս նախ զիտեցած տառերը, ապա աւելացնում է զտառի գրչադիրը, բացաղբերով, որ նա զրվում է երկու առմամբ, միջին և ստորին զուգահեռականներում: Գրել է տալիս նմանապէս զլատատու Զ վերին և միջին զուգահեռականներում:

5. Զ և զ տառերի զրութիւնը տեարակի վերայ: Բառեր և խօսքեր զտառով:

VII Ո Ս Կ Ի

1. Զրոյց առարկայի վերայ, համառօտ գաղափար տալով նաև երկաթի և արծաթի վերայ:

Երկաթը հանում են երկրից, նա էլ հանք է երկաթը հալվում է կրակի մէջ, կրակում հալուող հանքերը կոչվում են մետաղներ: Երբ երկաթը տաքացնում ենք կրակում, նա կարմրում է, կարմրած երկաթը կռանում են մուրճով և նորանից շինում են երկաթէ գործիքներ. կացին, ցակհատ, ուրազ, թուր, դաշնակ, դանակ, մկրատ, Զեռն. Մայր. լեզ. ա տ. ն. 8.— 7.

խոփ, շղթայ . . . Եթէ երկաթը մնում է խոնաւ տեղերում, ժանդոտում է ու փչանում: Մաքուր երկաթը կոչվում է պողպատ: Երկաթը և պողպատը հասարակ մետաղներ են:

Արծաթն ունի գեղեցիկ, սպիտակ փայլ: Նա էլ ոսկու պէս կահուղ է, կռանուող, ձգական և հեշտ չէ ժանդոտում:— Արծաթը անխառն չէ գործ ածվում, որովհետև շատ փափուկ է. պնդութեան համար նորա հետ խառնում են փոքր ինչ պղինձ: Արծաթից փող են կտրում: նորանից շինում են բաժակակալներ, և այլ ամանեղէններ:— Ոսկին և արծաթը թանկագին մետաղներ են:

2. Զրոյց բառի և հնչիւնների վերայ:

3. Ուսուցիչը ցոյց է տալիս ո, ս, ի, տառերի մեծ և փոքր տպագիրը. կազմում են և կարդում հետևեալ բառերը. ոտ, ոստ, սա, սան, սուտ, ուս, շէշ, կաշի, իստակ, Ոսկան, Սահակ, Իսահակ, դաստակ, բուն, բոն: Նա ունի շէշ:— Ոսկանը ունի շիկի:— Իսահակը ասաւ դաս...

4. Ուսուցիչը յիշեցնում է, որ նորանք ունի բառի բոլոր տառերը խմանում են գրել. աւելացնում է միևնոյն տառերի զլսագրերի գրութիւնը: Գրում են քարետախտակի վերայ յիշեալ բառերից:

5. Միևնոյն տառերը և բառերը գրում են տետրակներէ վերայ, ուսուցչի տուած կամ նշանակած օրինակին նայելով:

VII է Շ Ը.

1. Զրոյց առարկայի վերայ, լրացնելով ձիւռ նկարադրութեամբ:

2. Զրոյց բառի և հնչիւնների վերայ:

3. Ուսուցիչը ցոյց է տալիս է և շ տառերի փոքր և մեծ տեսակները: Կազմում են և կարդում. էս, էդ, էն, կէս, կէսը, բղջրը, հանդէս, հանդէսը, ընկուզ . . .

4. Ուսուցիչը սովորեցնում է է և շ տառերը գրել, թէ փոքրերը և թէ զլսագրերը. գրում են և կարդում ուսուցչի առաջարկած կամ իրանցից գտած բառերը:

5. Արագ գրութիւն. Ուսուցչի նշանակածին համեմատ գրում են տետրակների վերայ տակտով և անտակա:

IX Մ Ե Ղ Ո Ի.

1. Զրոյց առարկայի վերայ. կրկնութիւն առարկայական դասի, աւելացնելով մեղունների կեանքի նկարադրութիւնը: Մեղուններն ապրում են ընկերութեամբ, միքանի հազար հատ միասին. նորանք լինում են երեք տեսակ. որո մեղուններ, որոնք խայթոց չունին. Տշակ մեղուններ, որոնք պատրաստում են մեղրահացեր, ծաղիկներից մեղր են հաւաքում, ժողովում են ծաղկափուշի — և Խուֆուհի կամ Տայ մեղու, որ կառավարում է ամենքին: Թագուհին ամառուայ սկիզբներում հազարաւոր ձուեր է ածում մեղրահացերի ծակոտիներում, որոնցից դուրս են դալիս սպիտակ որդունքներ: Որդունքները քիչքիչ մեծանում են և կերպարանափոխուելով, մեղուններ են դառնում: Այդ ժամանակ նորանք դուրս են գալիս ծակոտիներից և փեթակը լցվում է ձաղերով: Հին թագուհին վեր է առնում իւր ձաղերի մեծ մասը և փեթակից դուրս է գրնում: այնտեղ մնում է նոր ծնած թագուհին: Մեղուապանը ածում է այդ ձաղերին նոր փաթակի մէջ և նո

րանք այնտեղ սկսում են արպել իրանց պապական սովորութիւններով:

2. Չրոյց բառի և հնչեւններ յաւսին:

3. Աւսուցիչը, բառը վերլուծելուց յետոյ, ցոյց է տալիս աշակերտներին ճեղ տառերը, դեռ չխօսելով և տառի վերայ, որովհետև նորան ընդունում են առժամանակ իբրև ք: Կազմում են և կարդում բառեր և խօսքեր այդ տառերով: Աւսուցիչը, երբ նկատում է, թէ աշակերտները զիտեն արդէն այդ տառերը, ապա աշխատում է հասկացնել, որ ք հընչեւնի համար կայ երկու նշանագիր, որոնք միմեանցից փոքր ինչ զանազանվում են թէ զրելում և թէ կարդալում: Կիտողաբար իւր նպատակին հասնելու համար, նա վեր է առնում համեմատելու մի քանի բառեր. ք, է, էն, են, եզ եզ, (ընտրում է բառեր, որոնց մէջ ք ընկնում է բառի սկզբում: Այդ բառերը վերլուծել տալով, մանուկներն արդէն շօշափելի կերպով ընբռնում են երկու տառերի մէջ եղած զանազանութիւնը: Այնուհետև ուսուցիչը հասկացնում է, որ ք տառը միայն բառի սկզբումն է պահում իւր իսկական ձայնը, իսկ բառերի մէջ նա կարդացվում է համարիս իբրև է (վերլուծել — մեղու, սեղան, ասեղ, աղեղ և այլն). հասկացնում է, որ բառի վերջում երբէք ք չէ գրվում (եղիշէ, տեսնէ, ասէ . . .): Այնուհետև յետագայ թելադրութիւնների կամ գրութիւնների ժամանակ չպէտք է պատուիրել մանուկներին, որ բառերի մէջ, ուր որ ք հնչեւն լսեն, անխտիր ք գրեն, հիմնուելով այն բանի վերայ, թէ այդպիսով աւելի քիչ սխալ արած կը լինին. աւելի լաւ է ք հնչեւնին հանդիպելիս աշակերտները մի վայրկեան կանգ առնեն և հարցընեն, թէ որպիսի ք հարկաւոր է գրել. այսպիսով, սկզբումը, ճշմարիտ է, բաւական յաճախ կը հարցնեն, բայց

փոքր առ փոքր իրանք կընտելանան ուղիղ գրելուն, միանալով պահելով ք — օվ գրուող սակաւաթիւ բառերը. — շարունակ կրկնելուց դա կը տպաւորուի նորանցում, ինչպէս տպաւորվում է ամենայն սովորութիւն: Յետոյ իհարկէ, երբ մանուկները լաւ կը վարժուին կարդալու մէջ, հարկաւոր կը լինի կանոնաւորապէս հասկացնել, թէ ինչ դիպուածներում է գործ ածվում ք տառը:

4. Աւսուցիչը ցոյց է տալիս, թէ ինչպէս են գրվում ք և ղ տառերը. կրկնել է տալիս ճ տառի գրութիւնը. գրում են և կարդում բառեր ք և ք տառերով՝ քս, եզ, եղ, եղէ, եղիշէ, եղնիկ, եղան. էս, տես, հանդէս՝ Մոսէս, մեղու, սեղան, մաղ մաղ և այլն:

5. Գրում են է, ք, ղ ճ տառերը. բառեր և խօսքեր այդ տառերով:

X

1. Ընդհանուր կրկնութիւն. Ա. Ո՞րոնց ենք ասում ընտանի կենդանիներ. ընդանի կենդանիներից ո՞րոնք են մսակեր. ի՞նչ խոտակեր կենդանիներ գիտենք. Ե՞րբ և ձին ամբակներին նայելով ո՞րպիսի կենդանիներ են. ի՞նչ խոտակեր կենդանիներ էք ձանաչում, որոնց վերայ մենք չենք խօսել. կովը, եղը և դոմէշը քանի՞ կճղակ ունին. ի՞նչ անուն կարող ենք տալ երկու կճղակ ունեցողներին. խոզը քանի կճղակ ունի. քանի՞սն են գետնին զիպչում. ի՞նչպէս է կոչվում խոզը կճղակներին նայելով. ի՞նչ է ուսումնաւոր պատճառով ի՞նչպիսի կենդանի է կոչվում նա:

Բ. ի՞նչ բան են հաւր և բաղը. ինչի՞նչ են նորանք թռչուն կոչվում. ի՞նչպիսի թռչուն են նորանք. ինչի՞նչ են ընտանացի. ի՞նչ ընտանի թռչուններ գիտէք, որոնց վերայ մենք չենք խօսել. ի՞նչպէս են կոչվում այն թռչունները, որոնք ընտանի չեն. ի՞նչ վայրեեի թռչունների անուններ գիտէք: Ծիծեռնակը, սոխակը, սարեակը, ար-



տուտը . . . ինչի՞ են երգող թռչուններ կոչվում. իսկ  
ի՞նչպիսի թռչուն է ուրուրը (ցինը), այն որ մեր հաւե-  
րի ճուտերը գողանում է: Ել ի՞նչ յափշտակող թռչուն-  
ներ զիտէք (եթէ աշակերտները չեն խմանում, ասում է  
ինքը ուսուցիչը):

Գ. Ի՞նչ բան են մեղուն և բզէզը էլ ինչպիսի մի-  
ջատներ էք խմանում:

Դ. Կ'կրկնենք ինչոր զիտենք աւազել, կաւի, սևահողի,  
ոսկու, երկաթի և արծաթի վերայ:

2. Կրննք կարգով, թէ ինչ բառեր վերլուծեցինք:  
Գրենք տախտակի վերայ, թէ ո՞ր բառն մէջ և քանի  
բաղաձայն հնչելնի հանդիպեցանք ու քանի ձայնաւոր-  
այժմ ջոկենք բոլոր ձայնաւորներն ու կազմենք առանձին  
կարգ, իսկ բաղաձայններից առանձին. քանի՞ ձայնաւոր տառ  
զիտենք. որոնք են. քանի՞ բաղաձայն զիտենք. որոնք են:

(Սյուսհետև ուսուցիչը, իւր դասի վերջում, տա-  
լիս է համառօտ գաղափար վանկի մասին, իսկ տողադար-  
ձի կանոնը բացաղրում է այն ժամանակ, երբ զիպուածը  
թելաղրում է իրան, մանաւանդ երբ աշակերտները  
աստիճանաբար սեպհականում են բառերը վանկերի բա-  
ժանել, այդ տեղ ահա վերանում է ամենայն դժուա-  
ութիւն տողաղարձի կանոնները բացաղրելու:)

4. Ուսուցիչը ցոյց է տալիս մանուկներին վերջին  
անգամ տուած տառերի զլխագրերը, գրում է զլխագրե-  
րով միքանի բառ ու միտք և հասկացնում է, որ խօսքի  
սկզբում, վերջակէտից յետոյ, և մարդկանց իսկական անուն-  
ների (առ այժմ) սկզբնատառերը գրվում են զլխագրե-  
րով:

5. Գրում են միքանի բառեր և նախադասութիւն-  
ներ, որոնց մէջ գործ են ածվում մինչև այժմ սովորած  
զլխագրերը:

\* \* \*

Այժմ, մեր առաջարկած բոլոր վարժութիւնները  
կատարելուց յետոյ, կարելի է ասել, որ մանուկները զի-  
տեն կարգող և գրել: ձշմարիտ է, նորանք սովորել են մի-  
այն բոլոր այբուբենի կէտը, բայց բանը տառերի քանա-  
կութիւնը չէ, այլ այն, որ կարգալ—գրելու գողանիչը  
նորանք արդէն հասկացած և իւրացրած լինին, այնուհե-  
տև մնացած տառերն աւելացնելը մի մեծ դժուարու-  
թիւն չէ ներկայացնում: Ահա այս իսկ պատճառով այս-  
տեղ հարկաւոր է կանգ առնել և սպասել այնքան,  
մինչև որ մանուկները կ'սկսեն բաւականացուցիչ կերպով  
կարգալ և գրել 19 տառերի շրջանում: Սորա համար  
էլ (և միայն այժմ) վերոյիշեալ կրթութիւնները կատա-  
րելուց յետոյ պէտք է բաժանել դասաղիւրքը (Մայ-  
բենի լեզուի ա. տարին), որի առաջին մասի մէջ բոլոր  
տառերը արդէն նորանց ծանօթ են և հէնց առաջին  
դասումը կրկնվում են բազմակողմանի կերպով: Դասերը  
ինչպէս ուսուցիչն ինքը կը նկատէ, սկսվում են պարզ,  
միավանկ բառերով և աստիճանաբար բարդուելով, ներ-  
կայացնում են երկավանկ և բազմավանկ բառեր, նուա-  
զական բառեր (մասնիկներ), գործողութիւն առար-  
կայի երեք զլխաւոր ժամանակներով և վերջապէս բարդ  
միտք . . . Ուսուցիչը, իհարկէ, շատ լաւ կանէր, եթէ  
ուրիշ մանկական զբքերից ևս երբեմնապէս օգուտ քաղէր  
և իւր բարձր, պարզ ու որոշ ընթերցանութիւնով դադա-  
փար տար մանուկներին և զարթեցնէր նորանցում լաւ կար-  
գալու ճաշակը: Այս նկատողութիւնը մենք անում ենք ընդ-  
հանրապէս և առաջարկում ենք գործադրել ոչ թէ այժմ, այլ

և ապագայում, որովհետև պէտք է ամենաիրաւ օգուտ քաղել մանուկներին այն յատկութիւններէր, որով նորանք ձրգտում են նմանուել չափահաս մարդիկներին: Շատ ու շատ կարևոր է, որ հէնց առաջին իսկ քայլափոխից ուշադրութիւն դարձնուէր մանուկներին կարողալու ձեռնորանց առողանութեան վերայ: Արկնում ենք—մանուկները շատ դժուարութեամբ են մոռանում մանաւանդ մանկական հասակում սեպհականած լաւ թէ վատ սովորութիւնները. ուրեմն աշխատելու է իւրացնել տալ նորանց լաւ սովորութիւններ, որ միզուցէ ապագայում նորանք անձամբ հասկանալով իրանց սխալը, ստիպուին չարչարուել միմիայն այն պատճառով, որ ուսուցիչը ժամանակին հոգս չէ քաշել այդ մասին, ջանքն ջանքս չէ որ-էլ: Շատ անգամ աչքի առաջ ունենալով միմիայն ուսման մէքենայական կողմը, մենք ուշք չենք դարձնում մանուկներին վատ արտասանութեանը, ասելով. է՛հ, սա ոնց որ լինի եօլայ կը գնայ, միայն թէ կարդալ իմանան: Քայց իսկապէս զուրս է գալն այն, որ մանուկն այնպէս է կարդալ սովորում, որ մինչև անգամ հարկաւոր է լինում, եթէ կարելի է այսպէս ասել, յետ սովորեցնել նորան: Ահա այս տեսակ յամառ սովորութիւններ են արմատանում նորա մէջ ուսուցչի զանցառութիւնների շընորհիւ:

Առհասարակ մեր զրբի ընթերցանութիւնը կարող է երկու տեսակ լինիլ. Բացարարան, որ կատարվում է ուսուցչի օժանդակող հարցերի միջնորդութեամբ, և իւրեւնոգական, որ յաջորդում է բացաղրականին և կարող է լինիլ եղանակ կամ խմբովին: Երկու զխաւածումն էլ հսկելու է, որ ամբողջ դասատունը գործ կատարէ. մէկը կարգում է, միւսները հետեւում են նորա կարդացածին լու-

լեայն. իսկ դասատան ուշադրութիւնն ստուգելու, դասը կենդանացնելու և մանուկներին դէպի լողութիւն և ընդհանուր զործի մէջ մասնակցութիւն հրաւիրելու համար ուսուցիչը հարկադրում է կարդալ կամ մէկին կամ միւսին, երբեմն ընդհատում է կարդացածը հարցմունքներով, զիմելով այս կամ այն աշակերտին, երբեմն նաև ամբողջ դասատանը: Այն աշակերտները, որոնք պատրաստ ունին պատասխանը, յայտնում են այդ մասին մատը բարձրացնելով: Ի հարկէ այս զխաւածում հարկաւոր է հսկել, որ մատ բարձրացնելը իմանալու իսկական նշան լինի և ոչ թէ չարութիւն անելու միջոց դառնայ: Այն աշակերտին, որ անպատասի և առանց մտածելու մատ կը բարձրացնէ, ուսուցիչը կարող է ամաչեցնել թէթե յանդիմանութիւնով, կամ այլ ևս նորա նշան տալուն հաւատ չ'ընծայելով:

Չնայելով, որ մեր զրբի ի առաջին մասի բովանդակութիւնն այնքան պարզ է, այնուամենայնիւ նորա բացաղրական ընթերցանութիւնը կարող է շատ զուարճալի ընթանալ և մեծամեծ օգուտներ տալ մանուկներին, առանց ամենեւին հեռանալու անգամ կարդացած նիւթից, որովհետև այս ընթերցանութեան նպատակն է լիակատար և որոշ կերպով հասկանալ կարդացածը, գիտակցարար յարաբերուել դէպի նա և ոչ թէ պատահական ու անկապ տեղեկութիւն ստանալ ինչի վերայ որ պատահի: Ինչոր զրբի առաջին մասում սկսված է, նոյնը յաջորդաբար շարունակվում է մինչև զրբի վերջը: Իսկ այդ հասակի մանուկներին յաջորդաբար բէլալական տեղեկութիւններ հաղորդելու համար, ինչպէս խորհուրդ տուինք նախընթաց գլուխներում, ուսումնարանում մտցնում է զնախն առումն:

Բացաղրական ընթերցանութիւնը, որ կատար-

վում է ուսուցչի մասնակցութեամբ և պահանջում է մանուկներին հաշիւ կարգացածի մասին, ընտելացնում է նորանց կարգալ Գեորգիան, որը շատ կարեւոր է, որովհետեւ ամենայն ուսումնարան պարտաւոր է իւր աշակերտներին Գեորգիան սովորեցնել. իսկ ինչ կը վերաբերի վարժ կարգալուն, գործի մեքենայական կողմին, ապա պետք է ասենք, որ ինչքան մեծ նշանակութիւն ևս ապրինք նորան, բայց եթէ նա առաջինից, այն է, գիտակից կարգալուց անջատ և անկախ է ընթանում, կորցնում է իւր բոլոր նշանակութիւնը, այս իսկ պատճառով նորա (վարժ կարգալու) զարգացմանը կարելի է օժանդակել այնպիսի միջոցներով, որոնք չեն խանգարում, չեն վնասում գիտակցօրէն կարգալուն: Ահա այս նպատակին պիտի ծառայէ Կրօնագիտական ընթացակարգը այն յօդուածների, որոնք արդէն բացաղբուած և կատարելապէս հասկացուած են: Սա լոկ մեքենայական ընթերցանութիւն չէ (այդպիսի ընթերցանութիւն ամենեւին չ'ըպէտքէ թող տալ), որովհետեւ իւրաքանչիւր կարգացած բառ յիշեցնում է մանուկի մտքում մի կարգ հասկացած և ըմբռնած տեղեկութիւնների, որոնք պարզած են եղել բացաղբուական ընթերցանութեան ժամանակ. — սա մանուկներին համար կը լինի համեմատաբար աւելի թեթեւ գործ և մեծապէս կ'օգնէ վարժ ընթերցանութեանս արդիւնդական եղական ընթերցանութիւնը օգտակար է փոխարինել Կրօնագիտական ընթերցանութեամբ. այդ ժամանակ մանուկները զբաւվում են ընդհանուրի գործունէութեամբ և ձգտում են յետ չ'մնալ իրանց ընկերներից, իսկ սա մի նոր մղան է ընթերցանութեան մէջ վարժուելու համար: Ուսուցչի օրինակելի ընթերցանութիւնն էլ, այս դիպուածում, օգուտ կ'ընեն, որովհետեւ նմանողութիւնը մանկական բնաւորութեան մի

որոշ յատկութիւնն է: Եթէ ի նկատի ունենանք և այն, որ այս երկրորդ վարժութեան մէջ մանուկները գործ պէտք է ունենան միմիայն այդ ու բնի մի մասի հետ, ապա համարձակ կարելի է ասել, որ ուսուցիչը հարկաւորութիւն չունի զրոյս պատուել վարժ ընթերցանութեան մասին, այլ աւելի լաւ կանէ, եթէ կենդրոնացնէ իւր ուշադրութիւնը առաւելապէս ընթերցանութեան Գեորգիանութեան և արդարեւ Կրօնագիտական վերայ:

Կարգալու հետ զուգընթացաբար ընթանում է և գրելը, գրում են թէ թելադրութեամբ և թէ զըբից, մասամբ տակտով, մասամբ առանց տակտի: Գրելից արտագրում են արդէն կարգացածը և բացաղբուածը. գործ համար գրելի այս մասում քիչ նիւթ չ'կայ. բոլոր դասերի մեծ մասը գրած է և մանուկները ոչ միայն տպածը պիտի կարդան, այլև գրածը: Թելադրութեան ժամանակ ուսուցիչը ամենայն բառ կամ բան կրկնում է ոչ աւելի քան երկու անգամ, իսկ յետոյ մինչև իսկ մի անգամ, որ մանուկներն ընտելանան ըմբռնել ասած բառը իսկոյն և լսեն ուշադրութեամբ:

Այս վարժութեան մասին մենք մեր խօսքը վերջացնում ենք, միայն հարկաւոր ենք համարում նկատել, որ դուրսէ մեր վննելու և վերլուծելու համար առաջարկած բառերը ինչ ինչ տեղ և ոմանց համար անյարմար լինին. նորանք, իհարկէ, համարձակ կարող են փոխարինել զորանց ուրիշ, իրանցից յարմար դատուած, բառերով: Այստեղ զլրատորը ձեռի և ուղղութեան մէջ է և ոչ թէ բառերի:

# ԵՐՐՈՐԴ ԱՍՏԻՃԱՆ.

ԿԱՐԻԱԼ ԵՒ ԳՐԵԼ ԲՈԼՈՐ ՏԱՌԵՐՈՎ:

Պարապմունքի նախագիծը հետևեալն է.

- 1 Առարկայական դաս կամ զննական ուսումն:
- 2 Զրոյց բառի և հնչեւնների մասին և ծանօթութիւն նոր տառերի:
- 3 Ընթերցանութեան շարունակութիւնը:
- 4 Թեւադրութիւն և արտադրութիւն գրքից:
- 5 Արագադրութիւն տակտով և անտակտ:

## I. (11) Յ Ո Ր Ե Ն: (\*)

1. Յորենը աճում է արտերում, հասկերի վերայ: Հասկը լինում է ցողունի (ճղօտի) զլխին: Հասկը, որ նման է երկու ճղնանի աւելին, բաղկացած է բազմաթիւ մանր հասկերից, իսկ սորանք դասաւորուած են մի խորզուբորդ առանցքի ծոցերում, աջ ու ձախ կողմից: Իւրաքանչիւր հասկիկ բաղկացած է երկու միատեսակ բնակից. այդ բնակները, թեփուկները, նաւակի նմանութիւն ունին, իսկ ծայրերում կան երկար կամ կարճ քիստեր: Թեփուկների մէջ, ամեն մի բնակում, հասունանում է հասիկը—ցորենը: Այն հասկը, որ լցուած է հասիկներով՝ ծանրութիւնից թեքվում է դէպի գետին. իսկ դատարկ հասկը վեր յցուած է մնում: Երբ հասիկները լցվում են, հասկը դեղնում, արծաթի գոյն է ստանում: Միայն ցորենը չէ հասկեր ունենում, այլ և գարին, հա-

(\*) Փակագծի մօջ զրած թուանշանները ցոյց են տալիս, թէ դասագրքի որերորդ դասն է կազմում դրուած բառը:

ճարը, վարսակը, բրինձը... Այս բոլոր բոյսերը օգուտ են այն բանով, որ մարդու հաց են տալիս:

2. Զրոյց բառի և հնչեւնների մասին: Տպագիր և դրչագիր թէ մեծ և թէ փոքր տառերը—բ ց. կազմել բառեր այդ հնչեւններով, կարգաւ և գրել՝ ցորեն, ցերեկ, ցաւ, ցուրտ, և այլն:

3. Գրքի 11դ. դասի ընթերցանութիւնը բացաղբական և կրկնողական ձևով:

4. Թեւադրութիւն և գրութիւն դասի դրուոր մասից:

5. Արագադրութիւն. ճակտով գրումեն ց և բ տառերը. բառեր և ոճեր այդ տառերով:

Ինչպէս տեսնում է ընթերցողը, երրորդ վարժութեան դրադմունքը երկրորդից շատ թեթեւ տարբերութիւն ունի, ուստի և մենք բաւականանում ենք, զնելով այստեղ միայն մի դաս: Մեր սկզբնական ցանկութիւնն էր բոլոր դասերը մի առ մի բացաղբել, բայց մինչև այստեղ հասնելով, մենք նկատեցինք, որ արդէն բաւական երկարեց մեր ասածները, ուստի և վստահանում ենք յուսալ, որ մեր պատուելի ուսուցիչները նեղութիւն կը գրեն ուշե ուշով կարգաւ մինչև այստեղ ասածներս և սորանց օրինակին հետևելով, մնացած դասերի համար անձամբ կը կազմեն պարապմունքի նախագիծ, չնեբելով իրանց դասատուն մտնել, առանց կանխօրէն իմանալու, թէ ինչի վերայ և ինչ պիտի ասեն: Մենք այստեղ դնում ենք միայն բոլոր դասերի ցանկը, նշանակելով, թէ ինչ բառ ենք վերառել գննելու և վերլուծելու համար: Սակայն այդ ցանկը գնելով ևս, մենք ամենեին չենք կամենում

կաշկանդել ուսուցչի ազատութիւնը և կատարեալ իրաւունք ենք տալիս նորան նիւթերի ընտրութեան ժամանակ յարմարուիլ տեղական հանգամանքներին և աշակերտների վարդապետներ:

2. (12) Գրաս. Կրկնում են նախընթաց դասը, համառօտապէս պատմելով հացաբոյսերի պատմութիւնը. ցաները, ծիւրեր տալը, ցողունները, տերեւները, հասկը, հասունանալը, հունձը, կախելը, աղալը և հաց թխելը: Վերլուծում են 4-րդ բառը (նոր տառը Գ. և Դ):

3. (13) Կով նկարադրում են կովը արտաքին և ներքին կողմից — ատամները, ստամոքսը, մարսողութիւնը... լուծում են կով (նոր տառեր վ. Վ.): Վ և — տառերի դործածութեան զլխաւոր կանոնները.

4. (14) Ոչխոր համեմատում են կովի հետ (նոր տառեր ջ. Զ. խ. Խ.):

5. (15) 03՝ սողունների ներկայացուցիչ. նկարադրում են օձը, համառօտապէս խօսելով և միւս սողունների վերայ: Նոր տառերը օ և չ: Հնչական համեմատութիւն օ և ո տառերի: Ուսուցիչը հասկացնում է, որ բառի սկզբում օ և ո տառերը պահպանում են իրանց իսկական հնչիւնը, իսկ բառերի մէջը ո տառը միշտ կարգացվում է իբրև օ կորցնելով իւր իսկական ձայնը: Այնուհետև յաջորդաբար ուշք է դարձնում օ վերայ բառերի մէջ և պատահածին պէս մանուկների ուշադրութիւնն է հրաւիրում դէպի նա:

6. (16) Կախի իբրև հեղուկ առարկայ, նորա ձևափոխութիւնը՝ սեր, մածուն, իւղ, թան, պանիր: Նոր տառ Խ. հնչական համեմատութիւն ր և ր տառերի հետ:

7. (17) Չորս նորա գոյնը և միւս յատկութիւնները.

նորա ձևակերպութիւնը ցրտութեան և տաքութեան ներգործութիւնից: Նոր տառը ջ և ջ:

8. (18) Ծառ. ծառի նկարադրութիւնը. արմատները, բունը, ձիւները, ստերը, տերեւները. ծառի համեմատութիւնը, իբրև բոյս, ցորենի և դարու հետ: Նոր տառեր — Ծ. ա. սոցա համեմատութիւնը չ և ջ տառերի հետ հնչական կողմից:

9. (19) Արկնութիւն առարկայական դասի աւազի վերայ. համառօտ նկարադրութիւն ապակեգործութեան: Նոր տառ ար. հնչական համեմատութիւն ք — ի հետ:

10. (20) Ճանձ. Կրկնութիւն առարկայական դասի մեղուի վերայ, համեմատելով ճանձի հետ. նոր տառ Ճ. հնչական համեմատութիւն ջ և ջ տառերի հետ:

11. (21) Կրկնութիւն 8 — երորդ դասի, լրացնելով՝ ծառերի տեսակները — պտղատու և հասարակ ծառեր. — թփեր. ծառը և պտուղը (խնձոր — բառ. խնձոր — ի, խնձոր — ենի — ծառ): Վերլուծում են յանապ — յանապ: Նոր տառ յ բառի սկզբում:

12. (22) Քար. քարերի տեսակները — հասարակ և թանկագին քարեր. քարի համեմատութիւնը ապակու հետ: Նոր տառ ք. հնչական համեմատութիւն ք և չ տառերի հետ:

13. (23) Չրոյց ուտելիքի և խմելիքի վերայ. ուտելիքի զլխաւոր նիւթերը (կենդանական, բուսական, հանքային). զլխաւոր ուտելիքներ. զլխաւոր խմելիքներ: Վերլուծում են 4-րդ թաւայ բառերը . . . Ուսուցիչը բացատրում է որ յ տառը բազմապնակ բառերի վերջում չէ կարգացվում: Այնուհետև վերլուծում են ք յ, թէյ, այծ, կայծ . . . բառերը, և ուսուցիչը հասկացնում է մանուկներին, որ յ

տառը բաղաձայնից առաջ և միավանկ բառերի վերջում կարգացվում է իրրև կէս ի (կամ իրրև ուսաց և տառը):

14. (24) Աւեր. Զրոյց առարկայի վերայ: Վերլուծումն բառի (չ և է- հնչիւններ): Ուսուցիչը հասկացնում է որ է և - տառերը բառերի մէջ դրուելով կարգացվում են իրրև 10 տառը ուսաց: Իրողութիւնն աւելի զգալի անելու համար, նա համեմատում է թիւ, անիւ, ազնիւ, կոիւ . . . բառերը իւղ, զիւղ, հիւր, հարիւր, արիւն . . . բառերի հետ:

15. (25) 6 ֆիդ. Նկարագրում են վիղը պատկերի վերայ, պատմելով նորա միջանի յատկութիւնները: Ապա վերլուծում են ֆիդ բառը: Նոր տառ ֆ: Ուսուցիչը հասկացնում է, որ այդ հնչիւնը փափուկ նշանակելու համար մեզանում կայ և մի ուրիշ տառ, որը շատ սակաւ է դործ ածվում. դա է ֆ: Մանուկները, ուսուցչի առաջարկութեամբ, գտնում են միջանի ժողովրդական բառեր ֆ տառով և վերլուծում են քէֆ, մարֆրաշ, ֆուրգուն և այլն:

16. (26) Այս դասում խօսվում է ժամանակի մասերի վերայ: Վերլուծում են ճամբ բառը: Նոր տառը ճ:

17. Վերջապէս 27 դասը նուիրուած է նոյնպէս յտառին ու տառից յետոյ դրուած, երբ ունի իրանից յետոյ որևիցէ բաղաձայն. այդ դիտուածում կարգացվում է իրրև ու, իսկ յ իրրև կարձ է, գործընթացի քոյր, թոյն Լոյս, յոյն, գոյն և այլն:

\* \* \*

Այժմ մեզ շատ բան չէ մնում ասելու: Մանուկներն արդէն զիտեն բոլոր տառերը. կարգալ-գրելու

զարոնիքը նորանց կատարելապէս յայտնի է և իւրացրած. նորանք մտաւորապէս բաւական զարգացան առարկաներն ուսումնասիրելիս, սեպհականեցին դիտելու և մտածելու սովորութիւնը և ընտելացան որքան և իցէ կապակից կերպով իրանց դիտողութիւններն ու մտքերը հաղորդելու, միւսնոյն ժամանակ բաւական վարժուեցան կարգալ-գրելու մէջ, որովհետեւ իւրաքանչիւր նոր տառ սովորելիս մանուկը կարգում էր գրքից մի դաս, գրում էր թէ ուսուցչի թելադրութեամբ և թէ գրքից, և վարժվում էր արագադրութեան մէջ: — Այսուհետեւ գրքի մէջ յաջորդաբար գալիս են այնպիսի նիւթեր կարգալու, գրելու, դասատանն անդիր անելու և դրուցադրելու համար, որոնք բոլորովին մերձենալի են նորանց մանկական հասկացողութեանը և ընդունակութեանը և բարդվում են աստիճանաբար, անզգալի կերպով: — Մեզ մնում է դարձեալ միջանի խօսք ասել գրքի մէջ զետեղած առածների, առակների, հանելուկների, արագախօսութիւնների, կիսատ նախադասութիւնների մասին և մեր խօսքը վերջացրած կը լինինք Մայրենի լեզուի, առաջին տարուայ վերաբերութեամբ:

Մայրենի լեզուի ա. ա. ընթերցանական մասի մէջ ուսուցիչը կը գտնէ հետևեալ առանձնութիւնները:

1. Բազմաթիւ առարկաների անուններ իրանց սեռին և թեւանին նայելով:
2. Կիսատ դարձուածներ, որոնց պէտք է վերջացնէ ինքը աշակերտը կամ հարցեր, որոնց նա պէտքէ պատասխանէ:
3. Առակներ մասամբ հայկական կեանքից, իսկ մասամբ թարգմանորէն.
4. Հայկական առածներ, արագախօսութիւններ և հանելուկներ.
5. Երգեր և Ոտանաւորներ:

Խօսելը այս կտորներից իւրաքանչիւրի վերայ առանձին առանձին:

1. Առարկաների անունները իրանց սեռին և տեսակին նա յեւոյ վ պէտք է ծառայեն ուսուցչի համար զլսաւորապէս իրրև նիւթ զրուցադրութեան: Աւսուցիչը վերցնում է այդ առարկաներից մէկը և պառչածաւոր կերպով զննելուց յետոյ, մնացածները համառօտապէս համեմատում է նորա հետ, որոշելով ամենազլխաւոր յատկանիշները: Եթէ առաջարկած խումբի նիւթը արդէն զննուած է առաջին դասերում, ուսուցիչը բաւականանում է անցածը նորոգելով և անծանօթ առարկան ծանօթի հետ համեմատելով: Եթէ կան խումբեր, ուր ուսուցիչը խօսում է նախ ընդհանուրի, իսկ ապա մասնաւորների վերայ, օրինակ՝ *բոսորիս ասորիաների* վերայ խօսելիս ուսուցիչը ընդհանրապէս պարտաւորվում է բացաղբել թէ ինչու այդ առարկաները (զբօւկիս առաջին դասերից արդէն յայտնի պէտք է լինի մանուկներին թէ ինչին ենք ասում *ասորիս*) կոչվում են դասական, իսկ միւսներն, ընդհակառակն, *խոյուրիներ*: Ընդհանուր բացաղբութիւնից ուսուցիչը զիմում է մասնաւորին՝ խօսում է այդ խումբերի զլխաւոր ներկայացուցիչների վերայ առանձին առանձին: Միով բանիւ ուսուցչի հմտութեան և ջանասիրութեանն է մնում այս վարժութիւններին այն ուղղութիւնը տալ, որ նորանք ծառայեն իրանց բունը պատակին — զարդացնեն մանուկների մէջ զիտողութեան և կանոնաւոր խօսելու ձիրքը:

2. Չ'վերջացրած դարձուածներ, որոնց պէտք է վերջացնէ աշակերտը կամ հարցեր, որոնց նա պէտք է պատասխանէ: Մեր գրքի մէջ բացի առարկաների խումբերից, գետեղուած է և

մի տեսակ վարժութիւն, որ նոյնպէս ունի իւր կրթողական նշանակութիւնը: Այս վարժութիւնը կայանում է նորանում, որ մի երկու փոքրիկ օրինակելի նախադասութիւններից յետոյ, որոնք բովանդակում են մանուկներին արդէն յայտնի գաղափարներ, զայլս են նոյնպիսի նախադասութիւններ, միայն թերի, այսինքն նախադասութեան երբեմն զլխաւոր, իսկ երբեմն երկրորդական անդամներից մինը կամ միւսը պակաս: Կնքը ընթերցողը պէտք է լրացնէ այդ պակասը հետեւելով կատարեալ նախադասութիւններին (Ձին ընտանի կենդանի է, իսկ գայլը . . . մանուկը աւելացնում է՝ *վայրենի գողտ է*): Այս վարժութիւնների մէջ աշակերտի ուշադրութիւնը զարձրած է ոչ թէ անկախ առարկաների, այլ նախադասութեան ամբողջութեան վերայ և նորան անսխալ կատարելու համար մանուկը պէտք է ուշադրութեամբ կարգայ ամբողջ միաբը: Բացի սորանից այս վարժութիւնների մէջ այն գաղափարները, որ արդէն սեպհականել են մանուկները, հանդիպում են նորանց այլ և այլ ձևակերպութեամբ: Այս նոր վարժութեան կարևորութիւնը, որ տայտեղ կարծես զեռ սաղմի մէջ է և որ ընդարձակվելու է ապագայում աստիճանաբար, հիմնուած է նոյնպէս մանուկների զարգացման հոգեկան օրէնքների վերայ:

Այս վարժութիւնների ժամանակ գրաւոր զբաղմունքի տեսակը ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է: Աշակերտները ոչ միայն բերանացի, այլ և գրաւոր կերպով լրացնում են նորա պատմութեան պակաս մասը կամ տուած հարի պատասխանը: Զմարիտէ, այս հարցերը և այս տեսակ զբաղմունքը մեր գրքի մէջ բազմութիւ չեն, բայց ուսուցչի համար աւելի հեշտ բան չ'կայ, քան, հետեւելով տուած օրինակներին, կազմել իրանից այդպիի զբաղ-

մուկներ և առաջարկել աշակերտներին կատարելու թէ բերանացի և թէ զբաւոր կերպով :

3. Առաջնեք, հանելուկներ, արագախօսութիւններ : Ազգային առածները մեծ նշանակութիւն ունին սկզբնական ուսման մէջ նախ ձևի, իսկ երկրորդ բովանդակութեան կողմից :

Չեի կողմից. — Սորանք ժողովրդական խօսքի կենդանի արտայայտութիւնն են, որ դուրս են թռել ուղղակի նորա կայտառ, խորին. ազբիւրից—միշտ զարգանող ժողովրդական հոգու խորքերից : Սորանք ժողովրդի օրէնադիրքն են, որոնցով նա դատապարտում կամ խրախուսում է իւր մէջ յայտնուած երեւոյթները, իրան շքապատողների դործողութիւնները : Ժողովրդի բերանում այս օրինադիրքը միշտ նորոգվում է, միշտ փոփոխվում, միշտ լրանում, և երբեք չէ մեռնում : Այս առածները և մանրիկ ասացուածները, իրանք կիանք շնչելով, մեկնոյն ժամանակ արթնացնում և դէպի կեանք են զրդում մայրենի լեզուի սերմերը, որոնք, թէ և անգիտակցաբար, արմատաւորուած են մանուկների հոգու մէջ : Բայցի սորանից, ազգային առածները բովանդակում են իրանց մէջ լեզուի հիմքը, ազգային դարձուածների օրինակելի ձևերը և զաղափարները, քերականական չափ ու կանոնի ապագայ ասարերը : Սորանք այն աղն ու համեմունքն են, որոնցով առանց երկարաբանելու, հակիրճ և ազդու կերպով, ժողովուրդը համեմունք է իւր խօսակցութիւնը և որոնք փոքրիկ մարդիկներին աւելի մերձենալի և հասկանալի են, քան որեկեց մանկավարժօրէն կազմուած նախադասութիւն :

Բո վանդակութեան կողմից մեր առածները նշանաւոր են նորանով, որ նորանց մէջ, որպէս հայելիի մէջ, պատկերանում է ժողովրդական կեանքը իւր բոլոր նկարչական առանձնութիւններով : Ոչ մի կերպով

չէ կարելի այնպէս մօտեցնել մանուկներին ժողովրդական կեանքին, որպէս բացաղբելով նորանց ժողովրդական առածները. դորանց մէջ են փայլում ժողովրդական կեանքի բոլոր կողմերը՝ տնային, դաշտային, անտառային ամուսնական, ընկերական և այլն : Ժողովրդի պահանջները, սովորութիւնները, նորա հայեացքը բնութեան և մարդկանց վերայ (Վու աղայ, ես տղայ, բա մեր աղուննով կաղայ. — խոփդ սուր ա, հանդը բաժանովի ա. — Օձի կծածը կը սաղանայ, լեզուի կծածը չի սաղանալ. հացի կորածը թուրը չի կորիլ. — սուտ աստղի տունը կրակ ընկաւ, ոչով չ'հաւատաց. — Սեխն սապունը, խեխն խրատն ինչ սնի, և այլն և այլն) :

Բայց գուցէ նկատող լինի մեզ, թէ արդեօք շատ վաղ չէ ծանօթացնել մանուկներին ժողովրդական կեանքի հետ, մանաւանդ երբ հարցը նորանում է, որ կարդալ— գրել սովորացնենք : Արդարեւ սա շատ վաղ կը լինէր, եթէ այստեղ խօսելիս լինէի կրիտիքական, քրննական ծանօթութեան վերայ, բայց ես ենթադրում եմ անմիջական ծանօթութիւն և կամենում եմ միմիայն, որ մանուկը նայէ առարկայի և իրողութիւնների վերայ մանկական— ժողովրդական սրտտես աչերով և բացաղբէ իւր հայեացքը նորա սուր խօսքերով : Չէ կարելի ուրանալ, որ առածների մէջ կան շատերը, որոնք բարձր են մանուկի հասկացողութեան աստիճանից, բայց եթէ այդպիսի առածներ պատահեն մեր գրքում, պէտքէ իմանալ, որ մենք նորանց զետեղել ենք միմիայն այն նպատակով, որ բացաղբուի մանուկներին նորանց արտաքին և ոչ ներքին փոխաբերական բովանդակութիւնը, օրինակ՝ «Նրկաթբ տաք տաք կը ծեծեն» կամ «խոփդ սուր ա, հանդը բաժանովի ա . . . Սկզբումը մանուկները թող միայն



Հասկանան սորանց ինչպէս հէնց երկաթի և հանդի համար ասուած, իսկ երբ նորանք այնքան զարգացան, որ կարող են սորանց և ներքին նշանակութեանը հասու լինիլ, այն ժամանակ կարելի է և պէտք է նորանց բացաղբել այդ առաձները:

**Արագախօսութիւնները**, որոնք շատ անգամ միայն անբովանդակ ասացուածներ են, մենք զետեղել ենք զխաւորապէս այն պատճառով, որ նորանք հոբոստ են մանուկների լեզուն, զարգացնում են նորանց մէջ ընդունակութիւն ըմբռնելու մայրենի լեզուի հնչական գեղեցիկութիւնները և միևնոյն ժամանակ սաստիկ զրաւում ու զուարճացնում են նորանց: Արագախօսութիւնները առաւելապէս հարկաւոր են բարձր դասակարգի մանուկների համար, որոնք եթէ խօսում են իրանց մայրենի լեզուով, այն էլ շատ անջատուած, գեղեցիկութիւնից, կեանքից, պօէզիայից զրկուած, . . .

**Հանելուկները**, որոնք մեր գրքի մէջ տարաբաղտարար բազմութիւն չեն, այն նպատակով չեն զրուած, միայն, որ մանուկը լուծէ նորանց (դա, դիցուք, կարող է քիչ անգամ յաջողուիլ), այլ նորա համար, որ առաջարկենք մանուկի մտածողութեան օգտակար վարժութիւն և միջոց տանք նորան յարմարեցնել հանելուկի միտքը նոյն իսկ հանելուկի հետ, միևնոյն ժամանակ առիթ ունենանք զրուցաղբել նորանց հետ դասատանը: Այս խօսակցութիւնը, հանելուկով յայտնած միտքը, լեզուի բառերը, ոճը և այլն, աւելի լաւ կրթաբարոյն մանուկի մտքում հէնց նորա համար, որ նա չափազանց զրաււում է հանելուկներով և իւրացնելով նորան, իւրացնում է և բացաղբութեան ձևն ու ոճը:

4. **Առակներ:** Շատ հայկական առակներ իրանց

սկիզբն առնում են, իհարկէ, խորին հնութիւնից, նոյն իսկ հեթանոսական ժամանակից, երբ նորանք ոչ թէ առակներ էին, այլ ժողովրդի առիտոէ հաւատալիքներ: Բայց նորանցից շատերը, ինչպէս երևում է, ժամանակի հետ ենթարկուել են փոփոխութեան ժողովրդի կողմից և կամ հէնց հնարած են մեր խելօք պապերից իրանց զաւակներին պատմելու և կրթելու նպատակով: Սորանք առաջին և ամենայաջողակ փորձերն են ժողովրդական մանկավարժութեան և մենք չենք կարծում, թէ այս կողմից որևէ մանկավարժ իւր ստեղծագործութեամբ կարողանար մրցել ժողովրդի մանկավարժական հանձարի հետ: Ժողովրդական առակները մանուկները չափազանց հեշտութեամբ կարդում են հէնց նորա համար, որ բոլոր մանկական ժողովրդական առակների մէջ շարունակ կրկնվում են միևնոյն բառերը և դարձուածները, և այս շարունակ կրկնութիւններից, որոնք շատ լաւ բաւականութիւն են տալիս առակի մանկավարժական նշանակութեանը, կազմվում է մի ամբողջութիւն, կանոնաւոր, դիւրբմբռնելի, կենսալի և զրաւիչ ամբողջութիւն: Ահա թէ ի՞նչ է պատճառը, որ ժողովրդական առակները ոչ միայն զրաւում են մանուկներին, այլ և չափազանց արագ տպաւորվում են մանուկների յիշողութեան մէջ իրանց բոլոր նկարչական մասերով և ժողովրդական արտասանութիւններով: Այս սեղ զխաւորը առակի բարոյական միտքը չէ, որը շատ անգամ չէ էլ լինում: Հայկական բնական, ինքնաձին մանկավարժները, պապը, տատը, մայրը, որոնք ձմեռը քուրսու տակից շատ չէին դուրս գալիս, բնագորդաբար հասկացել և փորձերով տեղեկացել են, որ բարոյախօսական նկատողութիւնները, քարոզները փոքր մանուկներին աւելի վնաս են բերում, քան օգուտ և որ բարոյա-

խօսութիւնը ոչ թէ բառերում է բովանդակվում, այլ ընտանեկան կեանքի մէջ, որը մանուկին շրջապատում է ամենայն կողմից ու ամեն բոպէ թափանցում է նորահոգու մէջ: Այս իսկ պատճառով ժողովրդական առակները չափազանց բարձր պէտք է համարել, քան լուսաւորեալ գրականութիւնից մշակուածները (որոնք չ'կան էլ մեզանում): Ուսուցիչը ոչ միայն պէտք է օգուտ քաղէ զբքի մէջ զետեղած առակներէ, որոնք շատ չեն և չէին կարող լինել, այլ պէտք է դիմէ մանկական շտեմարաններին և նորանցից դուրս քաշէ առակներ մանուկանդ սկզբում, երբ մանուկները դեռ ևս դժուարութեամբ և երկիւղով են խօսում և չեն հասել այն կէտին, որ նորանց ձեռքը դուրս պատգիրը: Այ մի միջոցով այնպէս չես կարող բաց անել մանուկի փակ բերանը և համբ լեզուն, որ պէս մի առակ ինքզ ասելով և նորան կրկնել տալով, միևնոյն ժամանակ առաջարկելով իրանց մանուկներին պատմել իրանց իմացած առակը:

Թէ որքան ցաւալի է, որ մեզանում չ'կայ մի ընդհանուր ժողովածու ժողովրդական առակների, առածների, ասացուածների, հանելուկների և արագախօսութիւնների, որից կարելի լինէր օգուտ քաղել, ընտրութիւններ անել, այդ արդէն ակնյայտնի է:

5. Ա տ ա ն աւ ո թ ը ն ե թ . Ի՞նչ ասնք արդեօք մանկական ոտանաւորների մասին: Մեր նոր գրականութիւնը առհասարակ աղքատ է բանաստեղծութիւնների կողմից, իսկ մանկական ոտանաւորներ, կարելի է ասել, որ չ'կայ միանգամայն: Մեր հին բանաստեղծութիւններն էլ, որոնք նոյնպէս շատ չեն, գլխաւորապէս պատմական, ողբերգական և կրօնական բովանդակութեամբ են. իսկ նորերը, կարծես, հինի շաւղից չեն ուղղում հեռանալ: Զճմարիտ է, ներկայ բանաստեղծներից շատ սակաւներն են գրիչ նուր

րում կրօնական բանաստեղծութիւններ գրելուն, նոքա եթէ գրում են, ապա ազգային նիւթերի վերայ. բայց բոլորն էլ, կասես առանց բացառութեան, ողբում են նորա անցեալն ու ներկան: Ուշադրութիւն դարձրէք մեր երգերի վերայ, եթէ չէք կամենում ուսումնասիրել գրականութիւնը և իմ ասածներին ապացոյցը ձեր առաջն է: Հայի կեանքը, կարծես, այնպէս է բարդուել, որ նա ինքը սիրում է տխուր բովանդակութեամբ և ողբաձայն երգեր մինչև անգամ իւր ուրախութեան ժամերին: Պսակուելիս հայ մարդը սիրում է լսել Ալամդարեանի ողբերը, զատկին մի տխուր երգ կամ շարական: Ահա մեր բանաստեղծական գրականութեան ընդհանուր պատկերը: Մաշտոց հասկանալի է և ունի իւր պատմական պատճառները. բայց միևնոյն ժամանակ չափազանց միակողմանի լինելով, շատ ցաւալի է: Հասկանալի է, որ այսպիսի բովանդակութեամբ ոտանաւորներ տեղ ունենալ չեն կարող սկզբնական — մանկական դասագրքում: Մեր ազգային երգիչների — աշուղների երգերից և սակարելի է օգուտ քաղել. նորանք իրանց երգերը գլխաւորապէս սիրոյ վերայ են յօրինում և եթէ պատահաբար թողնում են այդ նիւթը, սկսում են կամ այս ու այն սուրբին դրուատել, կամ այս ու այն վանքը գովել և կամ վերջապէս մի որևէ անցքի վերայ ողբ յօրինել: Մանկական երգեր, զիւղատուն տեսական, նկարագրական, առասպելական, ընտանեկան, դաշտային, անտառային նկարագրութեան նուիրուած երգեր չ'կան ու չ'կան մեզանում: Զիշտ մի — երկու հասու էլ եթէ կան այդպիսիներից, նորանք էլ զետեղվում են ամենայն և ամենատեսակ դասագրքերում: Այսպիսի հանգամանքների մէջ լինելուց յետոյ ի՞նչ էր մնում մեզ անել, եթէ ոչ, օգուտ քաղել այն ազգային չնչին նշխարներից,

որոնք կարող էին նպատակայարմար լինել, և առաւելապէս աշխատել մասամբ դոնէ այդ պակասը լրացնել թարգմանորէն կազմած ոտանաւորներով: Կարելի է հաստատասել, որ այդ ոտանաւորներից շատերը չափաւոր արժանաւորութիւններ ունին, բայց «ինձ տուր, քեզ տամ» ասում է ժողովրդական առածը:

Այս հասակում (ա. տարին) ոտանաւորները պէտք է աշխատել ուսուցանել հէնց ուսումնարանում: Ուսուցիչը՝ բացադրելուց և կրկնել տալուց յետոյ, սկսում է չափով ասել ինքը և իրան հետ ասել տալ մանուկներին:

Այդպէսով նորանք իսկոյն որոշում են արձակ և չափաբերական գրուածների մէջ՝ եղած զանազանութիւնն ու վերջինիս կարգալու ձեւը, — նորանք առանց դժուարութեան ծանօթանում են լեզուի վնեմ դարձուածների հետ և հեշտութեամբ իւրացնելով «կենդանի լեզուի այդ տեսակ զարդերը, մի առանձին սէր են դցում բանաստեղծական գրուածների վերայ: Իսկ թէ սա ապագայում մեծ նշանակութիւն ունի, ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է: Տարուայ վերջերում, երբ աշակերտները համեմատաբար արդէն բաւական զարգացել են, կարելի է անգիր անելու նիւթը իրանց աշակերտներին յանձնել, բայց անպատճառ լաւ բացադրելուց և դասատանը կիսով չափ սովորելուց յետոյ . . .

Մենք վերջացնում ենք մեր խօսքը «Մայրենի լեզուի» ա. տարուայ մասին: Սրդարե կը լինին կէտեր, որոնց մասին մենք գուցէ մանր ու բարակ չենք խօսել, բայց վատահենք, որ դորանք երկրորդական և երրորդական կէտեր կը լինին, մինչդեռ զիսաւոր ասիւքները արդէն ասացինք պատշաճաւոր ընդարձակութեամբ: Մենք սկզբում մը նպատակ ունէինք այս բացադրական գրքի մէջ Մայ-

րենի լեզուի բ. տարուան ևս նուիրել միջանի գլուխներ, բայց հանգամանքներն առ այժմ խափանառիթ են լինում դորան: Նախ՝ մենք ամենեւին ժամանակ չունինք և շտապում ենք այս գիրքը վերջացնել, որովհետեւ Մայրենի լեզուի Ե. տպագրութիւնն արդէն ցրուած է. երկրորդ կցելով սորա հետ և երկրորդ տարուայ բացադրութիւնը, մենք ակամայ պէտք է չափազանց ստուարացնէինք այս գրքոյիլը՝ առանց մի տեղից տպագրելու յոյս ունենալու:

ՄԱՍՆԱԻՈՐ ԾԱՆՈԹՈՒԹԻՒՆՆԵՐ ԵՒ ԲԱՅԱԳՐԱԹԻՒՆ  
ՀԱՆԵԼՈՒԿՆԵՐԻ:

Ծանոթ. 1 Մայրենի լեզուի այբբենական և ընթերցանական մասը, ինչպէս կը նկատէ ընթերցողը, անզգայի կերպով խառնվում են միմեանց հետ: Տառերի շատանալու հետ աւելանում են և կրթութիւնները լեզուի մէջ: Բայց լեզուի կրթութիւն ասելով չպէտք է հասկանալ քերականական կանոններ. ոչ — դա բնաւ տեղ չպէտք է ունենայ առաջին տարուայ մէջ: Բայց այդ չէ նշանակում թէ նոյն իսկ առաջին տարուայ չէ կարելի հաղորդել այն ամենապարզ և ամենահարկաւոր տեղեկութիւնները, որոնց մեզանում սովոր են ամենաբոնբիւն քերականական անուններ տալ: Մենք կարծում ենք, որ եթէ սկզբնական ուսումը կանոնաւորապէս առաջ տարուի, եթէ մանուկներին, բացի մեքենայական ընթերցանութեան մէջ զարգացնելուց, ղիւրին ունով և գործնական ճանապարհով հաղորդեն մի քանի հմտական տեղեկութիւններ իրանց մայրենի լեզուին. ապա մեր հաստատիւր քերականութիւնները ստիպուած կը լինին ակամայից նիհարանալ և կը հրաժարուին խեղճ մանուկների սիրտը մաշելուց և ուղեղը բթացնելուց: Մեր դասագիրքը գործածող ուսուցչի նպատակներից և պարտականութիւններից մինն էլ այդ պէտք է լինի — զարգացնել մանուկներին մայրենի լեզուի մէջ ոչ միայն ընթերցանութեան և զուցադրութեան միջնորդեամբ, այլ հաղորդելով և գործնականապէս սեպհականացնել տալով նորանց սկզբնական քերականական գիտելիքներ և տրամաբանական տեղեկութիւններ կարգացածի մասին: Սորա համար ուսուցիչը առատ նիւթ ուտի. այսպէս մեր գրքի 1, դասը կազմուած է միավանկ բառերից, մասամբ իբրև հեշտ ընթերցանելի բառեր, մասամբ և նրա համար, որ աշակերտը այդ դասին պէտք է գաղափար ստանան վանկերի մասին. 3, 4, դասերը կազմուած են երկավանկ և բազմավանկ բառերից, 5 դասը բառերից նուազական — քերուշական մասնիկներով. 6, 7, դասերը առաջարկում են առարկայ և գործողութիւն երեք գլխաւոր ժամանակներով (այժմ, առաջ, յետոյ), 8, դասը

սուժ գլխաւոր առարկայ, որպէս գործողութեան կատարող և երկրորդական առարկայ, որպէս նորա միտքը լրացնող, վերջացնող. 9 դասը առարկայի իսկական, անփոփոխ անունը (յատուկ) և փոփոխական, երկրորդական անունը (հասարակ), 10 դաս — բարդ միտք: Երրորդ աստիճանում, 11 դասում աւելանում է որպիսութիւն ցոյց տուող բառը, 12 և 13 դասերում առարկայի մէկը (եզակի) և շատը (յոգնակի), 14 դասում պատկանելութիւն ցոյց տուող բառեր. այդ և հետեւալ դասերում զանազան հարցական նախադասութիւններ իբրև բերանացի և գրաւոր վարժութեան նիւթ գլխաւոր առարկայի վերայ: Այնուհետև այդ վարժութիւնները մասամբ կրկնվում և մասամբ ընդարձակվում են այլ և այլ ձևափոխութեամբ. բայց այս մասին արդէն խօսել ենք իւր տեղը: Այստեղ կասենք միայն, որ այս տեղեկութիւնները պէտք է հաղորդել մանուկներին բոլորովին գործնական ճանապարհով, առանց քերականական որոշման դիմելու, իսկ եթէ դուք մըտադիր էք հարցնելու. ինչ է անուն, ինչ է յատուկ անուն, որ բառերին ենք ասում եզակի և այլն — լաւ է բոլորովին չը հաղորդէք այդ տեղեկութիւնները: — Այս նըկատողութիւնից յետոյ անցնենք հանելուկների բացադրութիւններին:

- Երես 25 հանելուկ՝ ջուր:
- » 28 խնդիր՝ վեց սագ:
- » 32 տ. հանելուկ՝ յուճկարի 2 — ին. բ. խնդիր՝ մի տանձ:
- » 35. հանելուկ՝ մանուշակ:
- » ԳԻՒՂԱՅԻՆ: Առաջին տողերը երգելիս երկխոսները մէկ մէկի ձեռք բռնած շրջան են կազմում մանգալով: Հինգերորդ տողը երգելիս կանգնում են և յետոյ շրջելով և երբեմն կանգնած ներկայացնում են զիւզացու սերմնարկութիւնը, բռնելով իւրեանց փեշի ծայրերը կամ գոզնոցը և ասելով. «Ահա այսպէս անում է և այլն»: Միւս եւնոյն ձեռք ներկայացնում են նոքա գիւղացու բոլոր գործողութիւնները — ինչպէս է հնձում, ինչպէս է կրում, և ինչպէս է կալում: Իսկ վերջին տողերը երգելիս նոքա մեղմելով իրանց ձայնը սակաւ առ սակաւ խոնարհելով, չ...

բում են մէկ ծնկան վերայ և զլուխները հանգստացնելով մի հաս ձեռի մէջ քնած են ձեւանում, յետոյ վերկենալով երգում են. «Ապա անհող գիւղացին» և այլն:

36 Խնդիր առկաձև. Առաջ տարաւ գառը, յետոյ տարաւ խտորը և յետ բերեց գառը, այնուհետև անցկացրեց գայլը և վերջումը դարձեալ գառը:

40՝ Երկու հովիւ (խնդիր). Յովհաննէսն ունէր հինգ ոչխար, իսկ պետրոսը երեք:

45, Հանելուկներ 1. բերան և ատամներ. 2. քրթածակներ. 3. զլուխը, ականջները, աչքերը, քիթը:

4. Գլուխը:

53, Հանելուկ մարդս մանկական, այրական և զառամեալ հասակում:

ՊՍԱԿՆԵՐ: Երկխաները փոքր խմբերով բաժանվում են չորս տեղ պատկերի թուով և իւրաքանչիւրը մի պակ է ներկայացնում առանձնապէս, կարգով երգելով իրան յարմարեցրած երգը և միևնոյն ժամանակ շրջանակ կազմելով իւր դրութեամբ: Վերջին տանը հասնելով, բոլոր խմբերը միանում են, մի ամբողջ շրջանակ կազմում և պտոյտ գալով միմեանց ձեռք բռնած երգում են. «Մի բուն կանաչ պակին» և այլն:

54 Գուշակիր. Տարուայ եղանակները ամիսները, շաբաթները, օրերը, ցերեկը, գիշերը:

Ծանօթութիւն 2. Մայրենի լեզուի ա. տարուայ պատմողական բովանդակութիւն ունեցող յօդուածներից շատերը մենք բաժանել ենք առանձին հատուածների՝ աշակերտների հեշտութեան համար: Բայց սակաւ չեն և այնպիսի յօդուածներ, որոնց թողել ենք առանց հատուածների բաժանելու, թէ այս վերջինները և թէ այսուհետև պատահող նշանաւոր յօդուածները (Մայրենի լեզուի բ. և գ. տարիներում) աշակերտները պէտք է աշխատեն պատմելուց առաջ հատուածների բաժանել, նախելով բովանդակութեան գլխաւոր և յատկանիշ կէտերին: Նայելով թէ սանիկը իւր կարգացածը ինչպէս է հատուածների բաժանում, իսկոյն կարելի է գնահատել, թէ որքան հասկանում է նա կարգացածը և որքան ընդունակ է սուլած նիւթի մէջ զանազանել գլխաւորը երկրորդականից, հիմնական պատահականից:

Ծանօթութիւն 3. Մեր գասագիրքը գործածողներից ոմանք գուցէ կհարծեն, թէ մենք աւելորդ ենք համարում պատկերների գործածութիւնը մանկական զրքերում, ուստի և նորանց դուրս ենք ձգել մեր գրքից: Ամենեին ոչ: Ընդհակառակն մեր տեսութեամբ պատկերները ոչ միայն զրաւում են մանուկներին՝ դիւրացնում են նորան բացադրել յօդուածի միտքը պատկերի միջնորդութեամբ, ոչ միայն նպատուում են զննական ուսման, այլ և նրբացնում են մանկական ճաշակը և կերակուր են տալիս նորս երևակայութեանը: Տարաբաղադար մեր բոլոր պատկերները անցած տարուայ կամքին վերայ եղած հրդեհի ժամանակ հրոյ ճարակ եղան, իսկ մենք այս սպազրութեան համար նորերը պատրաստել տալ չք կարողացանք: Այսուամենայնիւ մենք մտադիր ենք մեր գրքուկի միւս սպազրութիւնների ժամանակ կարելի եղածին չափ զարգարել նորան պատկերներով:

Ծանօթութիւն 4. Վերջապէս մենք չենք կարող կրնալ մեր խօսքը, առանց մի երկու բառասեր շարժական տառերի գործածութեան մասին: Մեզանում, որքան ինձ յայտնի է, շարժական տառերի գործածութիւնը շատ սխալ են ըմբռնում . . . Ուսումնարանն ունենում է մի կամ երկու այբուբեն, ուսուցիչը, բառը վերլուծելով՝ դարսում է իւր ձեռքին եղած տառերը տախտակի վերայ, ասում է աշակերտներին դորսանունը, ասել է տալիս, և վերջ. շատ անգամ այդ մի երկու այբուբենն էլ չունենալով՝ խեղճ ուսուցիչը ոտիպուած է լինում նկարել տառերը տախտակի վերայ: Այստեղ տեղ չեն ունենում ոչ տառերը բազմազմե կապակցութիւնները, ոչ աշակերտների համար նշանակուած ինքուրոյն աշխատանքները . . . շարժական տառերի սակաւութեան պատճառով ուսուցիչը բաւականանում է վերլուծելով միմիայն միավանկ բառեր, իսկ աշակերտները զօրուած են անգամ միավանկ բառերի վերայ վարժութիւններ անելուց, որովհետև նրանց տառեր չէ տրվում . . . Սորանից յետոյ զարմանալի չէ, որ մեզանում հնչական ոճի օգտաւէտութիւնը հերքվում է և շատերը (մինչև անգամ որոնց կողմից չէր կարելի սպասել) կարծում են թէ հնչական ոճով, վերլուծական եղանակ

կով տառերը ստորեցնելուց յետոյ էլ, աշակերտները մի  
տեսակ զիր կապելով են կարդում: Տուէք ուսուցչի ձեռ-  
քը հինգ կամ վեց այբուբեն, դոյնքան էլ տուէք իւ-  
րաքանչիւր աշակերտին. կատարեցէք և կատարել տուէք  
այն ամենայն վարժութիւնները, որ մենք առաջարկում  
ենք այս ձեռնարկում, մի զլանաք, մի արհամարհէք սորա  
մէջ երևեցող մանրամասնութիւնները, զանցառու թիւնները,  
ցատքումներ մի անէք և զուք, երբ դասագիրքը մանուկ-  
ների ձեռքը կրտաք, զարմացմամբ կը նկատէք, որ նորանք  
ծանր ու հանդարտ, բայց առանց դժուարութեան, կար-  
դում են ձեր առաջարկածը խնչտեղեց և կամենաք, ա-  
ռանց վանկերի, առանց զիր կապելու:

20135164

« Ազգային գրադարան



NL0063910

