ԳՐԻԳՈՐԻՍ ԵՐԶՆԿԵԱՆՑ

ԴԱՍԱՒԱՆԴՄԱՆ

ԽՈՐՀՈՒՐԴՆԵՐ

(Արտատպած «Արարատ» ամսագրից):

ՎԱՂԱՐՇԱՊԱՏ
Ս. ԷՋՄԻԱԾՆԻ ՏՊԱՐԱՆ
1892

ՀՐԱՄԱՆԱՒ

ԱՄԷՆ· Տ· ՏԵՂԱԿԱԼԻ

ՀԱՅՐԱՊԵՏՈՒԹԵԱՆ ՀԱՅՈՑ·

ԳԵՐԱՊԱՏՒՒ

Տ· ԳՐԻԳՈՐԻՍ ԵՊԻՍԿՈՊՈՍ

ԱՂՈՒԱՆԵԱՆՑԻՆ

ԲԱՐԵԿԱՄԱԿԱՆ ԽՈՆԱՐՀ

ՆՈՒԷՐ

ԴԱՍԱԱՒԱՆԴՄԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴՆԵՐ.

Հանրակրթական ուսումնարանի նպատակն է՝ բաղմակողմանի կերպով զարգացնել սանիկի հոգեկան ընդունակութիւններն, տալով նոցա կանոնաւոր ուղղութիւն։ Կեանքը արդէն դոցա վերաբերմանը գրաչմել է իւր կնիքը՝ մարդուս թէ ներքին և թէ արտաքին բնութեան օրէնքներն ի նկատի ունենալով։ Մարդս իբրև բնութեան զաւակ, ենթարկուած լինելով դորա երևոյթներից ստացուած տպաւորութեանց, իւր հոգեկան զօրութեանց ներգործութեամբ՝ կազմում է մի այնպիսի աշխարհ, որից ծնունդ են առնում հանրակրթական աւանդելի այն առարկաների գոյութեանց նշանները, որոնք եւ կազմում են դպրոցական ուսմանց հիմունքներն։ Եւ՝ արդարև՝ դասաւանդելի առարկաներն պատահական գեր չեն կատարում։ Նոքա իբրև ներքին-հոգեկան պահանջ են երևում։ Ամէն մի մանուկ՝ մտանելով ուսումնարան՝ իւր հետ բերում է որոշեալ սահմանով մտաւոր պաշար՝ իւր ընդունակութիւնների կարողութեանց համեմատ։ Նա արդէն գիտէ խօսել, ունի հասկացողութիւն կրօնական, գիտէ թուել — հաշուել, բնութեան հարստութիւն կազմող առարկաներից ունի ստացած տպաւորութիւններ, ըստ իւր սահմանի, գիտէ՝ գծել, գիտէ՝ երգել և լն։ բայց այդ բոլորը շատ սահմանափակ, անկանոն և խառնաշփոթ դրութեամբ։ Ուսումնարանի նպատակն է՝ դոցա կանոնաւորել, ի մի խմբել և ապա կանոնաւոր էլ ուղղութիւն տալ, հետզհետէ զարգացնե-

լով։ Դոցանից ամէն մէկը ունի իւր հոգեկան կարողութեանց հիմնաքարը և հէնց այդ է պատճառը, որ իւրաքանչիւրը դոցանից, եւ հէնց մի քանիսը ևս՝ նպաստումեն առանձնապէս այս ինչ կամ այն ինչ հոգեկան ընդունակութեանց զարգացմանն։ Բոլոր վերև յիշածներից իբրև եզրակացութիւն այն է յառաջ գալիս, որ ուսումնարանը պէտք է շարունակէ այն, ինչ որ կեանքն է սկսել՝ կանոնաւոր խելացի դերի մէջ մանելով։ Ուսումնարանական գործիչների ճիգն և ջանքն պէտք է այն լինի՝ թէ ի՞նչ հեշտ միջոցաւ հնարաւոր է պողաբեր կացուցանել ամէն մի դասաւանդելի առարկայ՝ խիստ հետևելով իւր բնական նպատակին։ Մանկավարժական գիտութիւնն իւր դիտակիքական և մեթոդիքական ճիւղերով հանդերձ մեզ արդէն որոշեալ պատգամներ տուած է, ուստի և մենք էլ դոցանից կօգտուենք և կտեսնենք թէ ինչպէս ամէն մի առարկայ իւր պատկառելի դիրքն է ստացել, որոշելով Դպրոցն և թէ՝ դոցան հասանելու մեջոցներն։ Վստահանալով գրել մի շարք յօդուածների վերև յիշած ուղղութեան և թէ նպատակի պարզելու համար, աչքի առաջ եմ ունեցել ինչպէս մանկավարժական գիտութեան ամենավերջին ընդհանրացած արդիւնաւէտ տեղեկութիւններն, այնպէս և Վեհափառ Կաթողիկոսից հաստատուած մեր ծխական հոգևոր դպրոցների ծրագիրն, որի՝ ըստ մանկավարժականին՝ առաւել գործնական իրագործմանն մեզանից ամէն մէկը պէտք է ձգտի, միշտ ի նկատի ունենալով այն կէտերը, որոնք իւրաքանչիւր առարկայի դասաւանդման բուն էութիւնն, խորհուրդն են կազմում։ Սկսենք կրօնական գիտութիւնից։

ԿՐՕՆ։

Կրօնը մանկան համար նոր առարկայ չէ։ հաւատոյ և բարոյական հիմունքները գտնւումեն իւրաքանչիւրի հոգւոյ մէջ։ Նոքա արտայայտւումեն նորա խղճի ազդումներով։ Քրիստոնեայ մանկան հոգեկան ներքին պրոցէսը կատարւումէ և այն հիման վրայ, որ նա քրիստոնեաների շրջանումն ծնուելով, այնտեղ էլ

աճում է և զարգանում քրիստոնէական ոգւով հասունանում, որի հետևանքից եւ ընտելանում է քրիստոնէական բոլոր ծէսերին և սովորութիւններին։ Կրօնագիտութիւնը շատ մօտ յարաբերութիւն ունի մարդոյ հետ։ Նա խօսում է Աստուծոյ մասին, որի հետ մենք բոլորս միանումենք մեր հոգւոյ բոլոր զօրութիւններով։ անկրօն ոչ մի ազգ չկայ։ այդպէս էլ պէտք է լինի, որովհետև այդ բնածին պահանջը իւր բաւականութիւնը ստանում է մարդուս վրայ բնութեան ունեցած անմիջական ազդեցութիւնից և թէ նոյն իսկ մարդուս ինքնաճանաչութիւնից։ Ամէնքը իւրեանց հասկացողութեամբ և տպաւորութեանց զօրութեամբ են կազմում իրանց գաղափար, ընդ սմին և այն գերագոյն էակի մասին, որն նոյն առարկայի էութիւնն է կազմում։ Որքան մարդս լուսաւորւում է, այնքան և խոր է թափանցում այդ բնական պահանջի մէջ։ Նա կարդում է իւր հոգւոյ ամենավսեմ մաքերում և ամենամաքուր զգացմանց մէջ վկայութիւն այն մասին, թէ մարդկային հոգու նոյնութիւնը երկրիս վրայ չէ և թէ նրա ձգտումներն տեսանելի աշխարհից առաւել բարձր են։ ճանաչում է մարդն իւր գերազանցական դրութիւնն ամբողջ աշխարհումս։ Իւր հոգու մէջ տեսնում է երկնային զօրութիւն, որը քաշում է նորան դէպի երկինք։ Կրօնական կրթութեան անհրաժեշտութեան մէջ ոչինչ կարծիք չկայ։ այստեղ պէտք է միայն մանկան հոգւոյ մէջ արմատ գցած հաւատոյ բովանդակութիւնը պարզել, զարգացնել նորա բարոյական - կրօնական զգացմունքը։ հասկացնել այն ամէնը, ինչ որ ինքն անգիտակցաբար է ընդունել։ Ամէն մի դասաւանդող պէտք է հրահանգուի այն միակ ցանկալի մտքով, որպէս զի իւր սանիկն ամէն մի դասից կարողանայ դուրս բերել միտք, զգացմունք, ձգտումն, որոնք և ապագայումն նորա բարոյական—կրօնական կեանքի հիմքն են կազմելու։ Դասաւանդման տարրական պատճառների վրայ անհրաժեշտ է միայն, ըստ զարգացման ունկնդիրների, մատակարարել նոցա հաւատոյ և բարոյականութեան հիմնական կանոնները՝ նոցա մէջ զարգացնելու համար թէ կրօնական զգացումն և թէ աղօթական դրութիւնն, ևս

եւ հասարակական աստուածպաշտութեան՝ այն գլխաւոր արարողութիւններն, որոց մէջ ինքն Աս մասնակից է լինում։ Տարրական եռամեայ դասընթացքի պահանջն է՝ առաջին տարին անցնել ամենօրեայ աղօթքներ, հոգեւոր երգեր, մաղթանքներ եւ շարականներ, որոնք երեխայոց հասկացողութեանցն մօտիկ են. սոցա կից աւանդւում են եւ այն սուրբ պատմութիւններն, որոնք քրիստոնէական հաւատոյ հիմքն են կազմում։ Երկրորդ եւ երրորդ տարին նոյն ուղղութեամբ են անցնում՝ ծաւալն աւելի եւ աւելի ընդլայնելով եւ հետզհետէ բացատրելով, իբրեւ վերջնական տեղեկութիւններ՝ հաւատոյ հանգանակն, տասն պատգամներն եւն։ Այս դասընթացքի վերջն աշակերտը իմանալու է սուրբ պատարագն եւ թէ ընդհանուր աստուածպաշտութեան ամենագլխաւոր արարողութիւններն, որոց աղօթքներն եւ երգերն, ըստ դիւրութեան, աւանդում են առաջին տարուց սկսեալ։ Չորրորդ տարին անցնում են Սրբազան պատմութիւն հին Կտակարանի, նոյնպէս եւ քրիստոնէական վարդապետութեան ուսմունք եւ աստուածպաշտութեան վերաբերեալ երգեր, աղօթքներ եւ շարականներ։ Հինգերորդ տարին աւանդւում է Սրբազան պատմութիւն նոր Կտակարանի եւ համառօտ պատմութիւն սուրբ Առաքելական եկեղեցւոյն Հայաստանեայց։ Ինչպէս տեսնում ենք՝ բաւականին ընդարձակ եւ մեզ հարկաւոր ծրագիր է տրուած, որի իրագործման եւ թէ դասաւանդման բուն նպատակին յաջող հասնելուն իբրեւ երաշխաւորութիւն՝ առաջին աստիճանի վրայ կազմում է կրօնուսուցչի անձնաւորութիւնը, նորա պատրաստութիւնն այդ առարկայի մէջ։ Ամենից առաջ կրօնուսոյցը պէտք է բառիս բուն նշանակութեամբ, կրօնասէր անձն լինի։ Հաւատոյ գործի մէջ սրտի կեանքը ամենամեծ նշանակութիւն ունի՝ անուսում մարդու, բայց մի եւ նոյն ժամանակ ամենաջերմ սրտով կրօնասիրի օրինակն մեծ տպաւորութիւն է անում։ Եւ հէնց այդ է պատճառն, որ ասում են թէ՝ օրինակն ապնալա- գաղափարն է։ Ուստի եւ կրօնուսոյցը պէտք է իւրեան ենթարկէ ինքնաղննութեան թէ ներքին եւ թէ արտաքին։ Առաջին պահանջով նա պէտք է իւրեան հարցնէ տայ թէ՝ ինքն որքա՞ն է

համապատասխանում իւր բարձր կոչմանն եւ թէ՝ արդեո՞ք կարող է ամենաազնիւ կերպով վերաբերուել դէպի իւր սուրբ գործն. երկրորդ պահանջով նա պէտք է զգայ թէ՝ արդեո՞ք իւր խօսքի եւ գործի մէջ համերաշխութիւն կա՞յ. իւր վարքն արդեո՞ք չի ոչնչացնիլ այն ամենայն սերմանածն, ինչ որ ուսումնարանն է մատակարարելու։ Վերոյիշեալներին իբրեւ լրացուցիչ եւ մինչեւ անգամ բոլորովին անհրաժեշտ պահանջ պէտք է այն լինի, որ կրօնուսոյցը ստացած լինի լաւ դաստիարակութիւն, բաւականութիւն պատճառելով հետեւեալ պահանջներին. ա) Հիմնաւոր կերպով պէտք է իմանայ սրբազան պատմութիւնն Աստուածաշնչական բնագրին համեմատ։ Հէնց այդ նպատակի համար կրօնուսոյցը պարտաւոր է շատ կարդացած լինել, մանաւանդ որ ոչ մի դասագիրք այնպիսի գեղեցիկ, արտայայտիչ, պարզ եւ զօրեղապէս ազդող ոճ չունի, ինչպէս Աստուածաշունչն։ բ) — Կրօնուսոյցը պէտք է բաւականաչափ ծանօթ լինի քրիստոնէական ուսման հետ, որի համար անհրաժեշտ է՝ սուրբ գիրքն կարդալուն զուգընթացաբար՝ ուսումնասիրել հէնց այն տեղերն, որոնք կապ ունին քրիստոնէական վարդապետութեան (դոգմատիկայի) եւ աստուածաբանական բարոյականութեան հարցերի հետ։ գ) Կրօնուսոյցը պէտք է լաւ հասկանայ եւ գիտենայ աստուածպաշտութեան օրէնքներն. ուստի եւ անհրաժեշտ է կենդանի կերպով իւրացնել այն բոլոր քրիստոնէական մտքերն եւ զգացմունքներն, որոնք արտայայտւում են երգեցողութիւններով, աղօթքներով եւ ծէսերով, այդ պահանջն ի նկատի ունենալով, պէտք է, ի հարկէ, ծանօթ լինի այն եկեղեցական պատմութեան հետ, որի մէջ փառաբանում են փառաբանելի անձինքն, դէպի որոց եւ ինքն բոլոր սրտով պէտք է վերաբերուի։

Վերեւ յիշեցի թէ՝ մարդու վրայ բնութեան ունեցած անմիջական տպաւորութեան հետ ծագում է այն հասկացողութիւնն, որ բոլորը վերին աստիճանի սիրող Աստուծոյ—աշխարհի եւ մարդու Հօր - գործերն են, բացի դորանից խորաղննին անձին այն ամենախորին համոզմանց է հասցնում թէ՝ Աստուածային յաւիտենական իմաստութիւնն եւ սէրն է կառավարում տիեզերքը։

Աստուծուն ճանաչելու այդ եղանակը կոչւում է քնական։ Այդպէս է հրահանգուել հեթանոսութիւնն։ Բայց՝ բաւական չէ եղել, որ այդ միջոցով ճանաչել են Աստուծուն, այլ շատ անգամ և իրանց ներքին սեպական անզօրութեան պատճառով շեղուել են և ընկել աւելի վատ, անբարոյական ուղղութեան մէջ. միայն՝ չնայելով այդպիսի բարոյական կատարեալ անկման, ինչպէս պատմութիւնն մեզ ցոյց է տալիս, առանձին անհատների և թէ ամբողջ Խորայէլեան ժողովրդի մէջ Աստուած պահպանել և իմաստնաբար կրթել է ձգտումն դէպի բարին։ Այդպիսի Աստուածային յայտնութիւնը պահպանւում է սուրբ գրքերի մէջ։ Աստուծուն ճանաչելու այդ եղանակը կոչւում է գերբնական։ Կրօնական կրթութեան վերաբերեալ շատերը մանկավարժներից առաջինն՝ բնական եղանակն են ընդունում, իսկ շատերն էլ գերբնականը. միայն պէտք է ասած, որ առաջինով հրահանգուիլը շատ անյուսալի միջոց է. մարդս շատ թոյլ է երևացել իւր դատողութեանց մէջ, մինչև անգամ շատ սխալուել է, երբ ինքն իրան է յանձնել. մեզ լաւ օրինակ դորան հեթանոսութիւնն, մանաւանդ որ բնութեան երևոյթների զանազանակերպութիւններից և զանազան տպաւորութիւններ են ստացւում։ Դորանից չի կարելի եզրակացնել այն, իբրև թէ բնութեան ճայնը պէտք է ոչնչացրնել։ Ո՛չ։ Միայն պէտք է գերբնական եղանակն գերադասել և հրաժարուիլ բնականի առաջին կարգումն դնելուց ինչպէս կրօնական կրթութեան գլխաւոր աղբիւր։ Մարդուս զանազան մտքերի և զգացմունքների հետ միասին գերբնական եղանակով ճշմարտութիւններն հասկացնելու համար՝ դորան ԷԼԼ օՃանդակել ՊԷՏՔ պէտք է ընդունել։ Մի առաւելութիւնն գերբնականի եւ այն է, որ միջնորդներն երևումեն զանազան անձինք, որոնք իւրեանց յարաբերութիւններով դէպի Աստուած, կեանքի եղանակովն, իրանց նպատակների հասնելու յուսովն, գեղեցիկ օրինակ են լինում մատաղահաս մանկանց համար։ Հէնց այս է պատճառը, որ սուրբ գրքերն բարոյակրթական առաջին միջոցներն են համարւում իւրեանց գեղեցիկ, օրինակելի, խրատական և իմաստալից, և եւ դիւրամատչելի պատմութիւններով։ Դորա իւրեանց պատմու-

թեանց մէջ այնպիսի բարոյական տարական յարաբերութիւններ են պարունակում, որոնք ընտանեկան շրջանի բնաւորութիւն ունին, որոնց մէջ եւ միշտ բարոյական բարին չարից զանազանւում է։ Այդ պատմութեանց մէջ յայտնած անձինք իրանց բարոյական հասկացողութիւններով շատ մօտիկ են մանկանց հասակին, այնպէս որ երեխայք լաւ են հասկանում նոցա՝ եւ տրխրում են եւ ուրախանում նոցա հետ։ Հէնց այդ է պատճառը, որ սուրբ գրքերից ուսուցման առաջին աստիճանի վրայ դրրւում է հին կտակարանն, մանաւանդ որ նորն հասկանալը աւելի խոր հասկացողութիւն է պահանջում իւր բարձր Աստուածային գաղափարներով։ Ընդունելով հին կտակարանը, ի հարկէ, պէտք է ի նկատի ունենալ, որ ընթերցանելիք և թէ առհասարակ աւանդելիք պէտք է ԸՆՏՐՈՂՈՒԹԻՒՆ լինին։ Կրօնի ուսուցիչը աւանդելով մի քանի անդքեր, ապա ի մի խմբելով միանմաններըը, գայանով հիմք է դնում կրօնական գրութեան, որից և ծագում է աղօթականն, որպէս գոհութիւն և շնորհակալութիւն այն ամենայն բարեաց փոխարէն, որպիսին շնորհել է և շնորհում է Աստուած մարդոց։ Օգուտ քաղելով այդ գեղեցիկ միջոցից, այժմեան ժամանակս դորան զուգընթացաբար անցնում են առաջին անգամներից և եթ աղօթքներ, որոնք իւրեանց մէջ պարունակում են թէ պատմական և թէ անձնական բովանդակութիւն։ Վերոյիշեալ խորհրդածութիւններով հրահանգուելով՝ ներկայումս կրօնագիտութեան դասաւանդման *) մէջ երկու եղանակներ են յառաջացել՝ առաջինն է ՊՐՈՏԵՍՏԱՆ եղանակն, իսկ երկրորդն հռոմէական։ Դորա զարգացել են այն հետևանքից, որբազան պատմութիւնն իբրև հիմք ընդունելով, որ կրօնագիտութեան բոլոր մասների մէջ պէտք է միութիւն լինի։ Առաջին ուղղութեան էութիւնն կայանում է նորանում, որ եթէ մի որ և իցէ կրօնական փաստ աւանդւում է, դորան հետևում է միւսը, երրորդը և այն. որպէս մի շղկա-

*) Կրօնագիտութեան դասաւանդման մասին ընդարձակօրէն բացատրած եմ « Արարատում » տես. 1886 ամի, թիւ Ը. Թ. ԺԲ.

պուած դրութիւն, մէկը միւսից իբրև հետևանք յառաջ գալով. օրինակ՝ Աստուծոյ պատմութիւնն աւանդելով՝ կցում են դրան Աստուածամօր աղօթքն։ Քրիստոսի կեանքին կարելի է կցել պատարագի արարողութիւնն. միայն հէնց այստեղ պարզ կարելի է նկատել, որ միութիւնն գոյութիւն ունի ընդհանուր հիմունքներով, իսկ մանրամասնութիւնների մէջ շատ դժուարութիւն կայ. այդ դժուարութիւններն էլ, ինչպէս եւ ուրիշ շատ օրինակներում, յառաջացել են նորանից, որ Աստուածպաշտութիւնն զարգացել է եկեղեցական պատմութիւնից անկախ. այդ մեթոդի մի երկրորդ դժուարութիւնն էլ այն է, որ խառնելով շատ առարկաներ գոյանից ամէն մէկը իւր անկախութիւնը կորցնում է և զոհւում ընդհանրութեանն։ Երկրորդ սիստեմի ուղղութիւնն այն է, որ մի ընդհանուր ամփոփոխ հիմք վերցնելով, դորա վերայ կազմում է ամբողջ դասընթացքն տարէց տարի մի և նոյնն ընդլայնելով, աւելի լրացնելով և աւելի պարզելով։ Ո՞վ կարող է ասել, որ սրբազան պատմութեան բոլոր փաստերն երեխայոց առաջին տարին հասկանալի են. ի հարկէ՝ չի կարելի. ուստի և բնական է, որ նիւթն տարիների բաժանուի թէ ըստ ընտրութեան, թէ ըստ բովանդակութեան, թէ ըստ ընդարձակութեան և ապա հետզհետէ յետագայ տարիներում աւելացնուին աւելի ծանրերն։ Միանգամայն յարգելով այդ սիստեմի արժանիքն, խելացի կլինի հետեւել այս եղանակին, մանաւանդ որ աչքի առաջ ունենալով թէ շատ աշակերտներ գեռ որոշեալ դասընթացքն չվերջացրած, դուրս են գնում, դորանով և մի որոշ ծաւալով կարելի է գոյա կրօնական հասկացողութիւն մատակարարել, այն էլ թէև նեղ, սահմանափակ, բայց ամփոփ և վերջնականացած մոքով. այս եւս կազմում է համակենդրոնական ուղղութեան արժանաւորութիւններից մէկն։ Այժմ տեսնենք թէ՝ ինչ միջոցներով կարելի է դասաւանդել աղօթքներն, սրբազան պատմութիւնն և թէ Աստուածպաշտութեան վերաբերեալ միւս գրուածքներն։ Վերևն ակնարկեցի, որ աղօթքն իւր մէջ պարունակում է թէ պատմական և թէ անձնական բովանդակութիւն, ուստի և իբրև մանկա-

վարժական նպատակայարմար միջոց ընդունուած է աղօթքի առաւել լաւ բացատրելու և թէ իմաստն հեշտ ըմբռնելու համար կանխապէս զբաղուել նախապատրաստական զրոյցներով երկու բովանդակութեամբ — մէկն պատմական՝ փաստերն աւանդելով, իսկ երկրորդն էլ հաւատացողի բարոյական պահանջներն պարզելով։ Աւաջին դէպքումն միայն պէտք է պատմական իրողութիւնն աչքի առաջ ունենալ, ի հարկէ, չմոռնելով մանրամասնութեանց մէջ, այլ հրահանգուելով թէ՝ որչա՞փ ինչպէս դասի նպատակակէտին հասնելու համար։ Երկրորդ ուղղութեան համար պէտք է հրահանգուել նոյն իսկ երեխայոց շրջապատող և թէ իսկ կեանքից վերցրած դէպքերով։ Ի հարկէ կրօնուսոյցը պէտք է այստեղ խիստ շրջահայեաց և նրբամիտ լինի, ընտրելով նոյնպէս, որոնք միանգամայն բարոյական են համարուում չլինելով նոյնպէս մանրամասնութեանց մէջ, ուր կարող են երկրորդական պատմածներն մթնացնել ամենագլխաւորներին, ընդ սմին և լաւ չպարզել այն նպատակն, որին ձգտում է։ Նախապատրաստական վարժութիւններն անցնելուց զկնի, պէտք է ձեռնամուխ լինել աւանդելի աղօթքի բացատրութեան, որի համար հարկաւոր է հետևեալ ձևն բռնել՝ ա)—անհրաժեշտ է հասկանալով և զգացմունքով կարդալ ամբողջն. բ) ցոյց տալ դոցա մէջ ամփոփուած գլխաւոր մոքերն. գ) բացատրել պատահած թէ անհասկանալի բառերը և թէ ոճերը. դ) թարգմանել գրաբարից աշխարհաբար. ե) յետոյ մանրամասն հարցեր առաջարկել, որոնք կվերաբերին թէ դոցա բովանդակութեան և թէ նախընթաց զրոյցներին, որպիսին ոսանալուց յետոյ պէտք է աշխատել ամփոփել, ամփոփ հարցեր առաջարկելով. զ) պէտք է ձեռնամուխ լինել աղօթքն անգիր սովորեցնելուն, ի հարկէ, առաջին տարուայ կիսին ուսուցչի թելադրութեամբ։ Այն կերպ պէտք է վարուել և Աստուածպաշտական միւս գրուածոց վերաբերեալ, որոց մէջ եւս նկատելի են երկու կողմն՝ պատմական և խրատական, օրինակ՝ գործք առաքելոց, հատուածներ աւետարանից, որոնք մեզ կարող են ծառայել իբրեանց դասատուական, դոգմատիքական և թէ բարոյական նշանակութեամբ, հոգևոր երգեր և այլն։ Այս

դէպքումն ինչ որ պատմութեանն է վերաբերում ի հարկէ, պէտք է իբրև պատմութիւն աւանդել, իսկ ինչ որ այդ շրջանից դուրս է՝ պէտք է զրուցատրական միջոցներից օգտուել:

Սրբազան պատմութեանց դասաւանդման համար, ինչպէս և առհասարակ պատմութիւնների դաս տալու ժամանակ, պէտք է այս հետևեալ միջոցներն աչքի առաջ ունենալ. նախ)—ուսուցիչը պատմում է. բ) հարցեր է առաջարկում պատմածն թէ նորոգելու և թէ հաստատապէս իւրացնելու տալու համար. գ) ամփոփ պատմել է տալիս վերջնականապէս իւրացնելու համար: Առաջինը և երրորդը պատմական ձև ունին, իսկ երկրորդը միայն հարց ու պատասխանական, որպիսին և մանկավարժութեան մէջ կատեխիզիական ձև է յարջորջուում: Պատմածներն, ի հարկէ, բոլորովին ազատ չպէտք է լինին. պէտք է թէ իրանց ձևով և թէ բովանդակութեամբ իսկ Անոթոաձաշնական լինին: Եւ որպէս զի պատմութիւններն էլ հասկանալի լինին՝ հարկաւոր է այս հետևեալներն ի նկատի ունենալ—ա) անհրաժեշտ է, որ պատմելի նիւթերն ընտրուին. անկարելի և մինչև անգամ հակամանկավարժական կլինի մի քանի ահաճելի տեղերն ևս աւանդել. բ.) բովանդակութիւնը պէտք է յարմարացնել ունկնդիրների մտաւոր զօրութեանց, որոյ պատճառով և կարելի է մի քանի երկրորդական մանրամասնութիւններ բաց թողնել, այլ հետևել գլխաւոր նպատակին. գ.) պէտք է ձգտել, որ ունկնդիրներն միանգամայն թէ մտքով և թէ սրտով անձնատուր լինին պատմածին, որին հասնելու համար ուսուցիչը իւր կենդանի, աշխոյժ և հաւատով զգացուած պատմելին, եթէ թերի է, պէտք է համեմատէ և այլ նոյնանման երևոյթների հետ, որոնք և կան ուրիշ տեղ: Պատմելու միջոցին ուսուցիչը ոգևորութեան մէջ պէտք է լինի, արտասանութիւնը խելացի, ամբողջը և մասները պարզ բացատրած, ձայնի ել և էջն բոլորովին տպաւորեցուցիչ. պէտք է պատմել բերանացի, որովհետև՝ գրքից օգտուելով՝ պատմելն ուսուցչի վարկն կորցնում է աշակերտների աչքումն և թէ տպաւորութիւնն էլ զօրեղ չի լինում: Պատմութիւնը պատմելիս պէտք է մաս առ մաս բաժանել, և ինչքան ունկնդիրներն փոքրահասակ են, այնքան էլ մանր մասերի պէտք է բաժանել. յետոյ նոյնն հարկաւոր է հարցերով նորոգել. այդպէս շարունակել մինչև պատմութեան վերջն. բոլորից զկնի առաջարկել ընդհանուր ամփոփող հարցեր և ապա ստիպել կրկնել բովանդակութիւնն իւրեանց խօսքերով: Հարցերն, կարծիք չկայ ասելու, որ պէտք է ուժերին համեմատ լինին և չպէտք է անել այնպէս, որ առաջարկած հարցի մէջ պարունակի տալիք պատասխանի մի որ և իցէ մասն: Դասաւանդման միջոցին շատ կարևոր է օգուտ քաղել և նպատամիջոցներից—օրինակ պատկերներից և քարտէզներից, եթէ կան. իսկ դասագիրք էլ պէտք է ընդունել այնպիսին, որն աւելի պարզ է երեխայոց համար. դասագիրք ձեռք տալ կարելի է մինչև անգամ և առաջին տարուայ երկրորդ կիսամեակից, թէև այդ ծանր է, բայց օգտաւէտ: Սրբազան պատմութեանց դասաւանդման ժամանակ պէտք է թէ կրկնել անցեալ աղօթքներն և թէ նորերն ևս հաղորդել, օգտուելով պատմածից, թէ անցածն աւելի պարզելու և թէ նորն հիմնաւորապէս բացատրելու:

ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒ.

Մայրենի լեզուի ուսուցման նպատակն է սովորցնել՝ կարդալ, գիտակցաբար վերաբերուիլ դէպի կարդացածը և արտայայտել իւր մտքերը թէ բանաւոր և թէ գրաւոր կերպով: Մայրենի լեզուի ուսումն մի այնպիսի անգնահատելի միջոց է, որին փոխարինել ոչ մի առարկայ չի կարող՝ դորանով ստացուում են զանազան տեսակ մտաւոր և բարոյական զարգացման տեղեկութիւններ: Մայրենի լեզուի ուսուցման ժամանակ աչքի առաջ է առնուում՝ ա) գրագիտութիւնն, բ) ընթերցանութիւնն, գ) գրաւոր աշխատութիւնն և դ) քերականութիւնն: Այժմ քննենք զոյգնից ամեն մէկի նշանակութիւնն և թէ այն միջոցներն, որոնք դասաւանդմանն արդիւնաւէտ դիրք են տալիս.—հետևելով ընդունուած մեթոդիքական և դիդակտիքական կանոններին:

Ա.) Գրագիտութիւն—: Գրագիտութիւնն լուս [illegible]

ջին և անհրաժեշտ միջոցն է։ Հնումն էս հասկանալով՝ ուշադրութիւն էին դարձնում դորա վերայ, որպիսին մեզ ասանդում է Մանկավարժական պատմութիւնն։ Բացի դորանից՝ մենք վերջինից տեղեկանում ենք, որ հեռազհեռ գրագիտութեան գժուարին և աննպատակայարմար մեթոդը հեռացուել է և նորան փոխարինել է ասելի կանոնաւորն և խելացին։ Գրագիտութեան ուսուցման մէջ յայտնի են այս հետևեալ գլխաւոր մեթոդներն՝ ա) առաջական, բ) վանկական—սիլլաբիքական և գ)—հնչական։ Առաջինի հիմքը կազմում է տառերի իւրացումն. բ-ի հիմքը—վանկերորդի բուն էութիւնը՝ հնչիւնների ուսումնասիրումն։ Առաջին երկու մեթոդներն իրանց միայն պատմական նշանակութիւնը ունին. մնում է միայն երրորդը, որով և հրահանգւում են ներկայ ժամանակս գրագիտութեան ուսուցման համար։ Գրագիտութիւնն հնչական եղանակով սովորեցնելով՝ պէտք է նախ՝ վարժեցնել բառերը հնչիւնների վերածելու. 2) ծանօթացնել ձայների նշանների՝ տառերի՝ հետ. 3) վարժեցնել—միացնելու մի որ և իցէ տառին կից տառն և 4) սովորցնել գրաւոր ձևակերպելու բառեր կազմող բոլոր ձայները։ Բոլոր վերևյիշածներից երևում է, որ այդ գրագիտութեան հիմքը կազմում է հնչիւնների ուսումն, որոյ պատճառով և այդ մեթոդն կոչւում է հնչական։ Այդ մեթոդով, իբրև անգնահատելի արժանիք՝ յառաջ է գալիս՝ 1) ատոմիճանական յառաջընթացութիւն, որով ամենահեշտից անցնում է դէպի դժուարն և բազադրեալն. 2) հնչական մեթոդով ուսուցման ժամանակ աշակերտը իրան անկախ դրութեան մէջ է զգում։ 3) այդ մեթոդի պարզութիւնը—ուսումն շատ է հեշտացնում, որովհետև նորա մէջ բոլորն բնական է և երեխային հասկանալի. 4) այդ միջոցով գրագիտութեան սրբագրումն ասելի շատ է կատարւում։ 5) իրական սկզբունքը միանալով ձևականի հետ՝ շատ արդիւնաւոր կերպով ներգործում է ունկնդիրների մտաւոր զօրութեանց զարգացման վերայ, որով և՝ ասելի հիմնաւորապէս, շուտով և ամուր կերպով ուսուցման բուն առարկան—ընթերցումն և գրութիւնն իւրացնել է տալիս։ Խիստ քննելով հնչական եղանակը, նկատում է, որ սա իւր սկիզբն առ-

նում է շատ վաղուց, երբ հազար տարուց ասելի, որովհետև նոյն իսկ այբուբենը մարդկային խօսքի հնչական վերլուծման—անալիզի արդիւնք է, միայն թէ սկզբում ամուր և հաստատ հողի վերայ չդրուելով՝ կորցրել է իւր ոյժը՝ տեղի տալով ուրիշ արհեստական միջոցներին, որոնք և վերջ ի վերջոյ իրանց ոյժն էլ սկսեցին կամաց կամաց կորցնել հնչական եղանակի կրկին վերածնութեամբ, որպիսին յառաջիկայ գերմանական մանկավարժ Հենրիկոս Պեստալոցիի հմտութեամբ տասնեվեցերորդ դարուս առաջին տասնեակումն։ Այդ ժամանակներից սկսեալ՝ հնչական եղանակը իւր պատուաւոր տեղն է բռնում։ Ներկայ ժամանակս էլ հնչական եղանակը իւր մէջ դասաւանդման երեք ձև է պարունակում, որոց հիման վերայ և կազմուած են գրագիտութեան այժմեան այբբենարանները։ Առաջին ձևն է—համապրպկանն (սինթեզ), երկրորդը—վերլուծականը (անալիզ), իսկ երրորդը—«ինկրիպկանը», որը և համակենդրոնական էս է կոչւում։ Համապրպկան ձևով գրագիտութեան ուսումն նորանումն է կայանում, որ նախապէս հազորդում են հնչիւնները, որի համար և սկսում են ձայնաւորներից, անցնում բաղաձայններին, յետոյ հնչիւններից կազմում վանկեր, վանկերից բառեր և դոցանից էլ ամբողջ նախադասութիւններ։ Վերլուծականը բոլորովին համապրպկանի հակառիպն է կազմում՝ այստեղ վերցնում է կենդանի խօսքն, որն և աշակերտին յայտնի է. դորանից ընտրում է նախադասութիւն. նախադասութիւնն էլ ուսուցչի աջակցութեամբ աշակերտներն վեր են ածում՝ բառերի, բառերն էլ վանկերի, վանկերն էլ հնչիւնների, այնպէս որ՝ ինչով սկսում է համապրպկանը, նոյնով վերջացնում է վերլուծականը։ Ինկրիպիքական ձևի բուն էութիւնը և թէ գլխաւոր արժանիքն նորանումն է կայանում, որ իւր մէջ ամփոփելով վերոյիշեալ երկու ձևերն՝ դոցա հետ սովորցնում է և գրութիւն, նկատողական ուսման, մտաւոր վարժութիւնների, նկարչութեան, երգեցողութեան և հաշուի հետ կցուած. այնպէս որ դորա հիմն ընդունելով համակենդրոնականութեան գաղափարն, ընդհանուր իբրև կենդրոն առաջ է բերում մայրենի լեզուն։ Բոլոր վերևյիշած մեթոդներով մայրենի

լեզուի ուսման ժամանակ հրահանգուելիս գործ են ածում ուսուցման այս հետևեալ գլխաւոր եղանակներն՝ ա) պատմողական (ակրոամատիքական) և հարցուպատասխանական (էվրէստիքական)։ Առաջին եղանակը գործ է ածւում միայն այն ժամանակ, երբ ուսուցիչն ինքն պատմում է՝ օրինակ կամ պատմութիւն, կամ աշխարհագրական նկարագրութիւն, կամ բնական պատմութիւնից այնպիսի տեղեկութիւններ, որոնք աշակերտների կամ անմիջական տպաւորութեան տակ չեն, կամ թէ չէ բոլորովին անծանօթ են։ Երկրորդ եղանակն գործադրւում է այն ժամանակ, երբ աւանդելոյ իմաստն, ուսուցչի ղեկավարութեամբ, աշակերտներն իրանք են պարզում՝ օրինակ՝ քերականական մի որ և իցէ ամփոփումն, կամ կանոն հանելու ժամանակ, առաջ բերած օրինակների վերլուծմամբ է կատարւում այդ գործողութիւնը և այլն։ Այս եղանակը մայրենի լեզուի ուսուցման առաջին եղանակն է համարւում։ Երբեմն ջոկում են և մի երրորդ եղանակն, որն կոչւում է դէիկտիքական—ցուցական—այն հիման վերայ, որ սորա միջոցաւ կամ առարկան է ցոյց տրւում կամ թէ մեր մի որ և իցէ մեքենայական գործողութիւն կատարւում, որին և պիտի աշակերտներն նմանեցնեն, ուստի և դա կարող է նմանողական—իմիտատիոնական յատկութիւն ստանալ։ Օրինակ՝ արտայայտիչ ընթերցանութեան համար ուսուցիչն ինքն է կարդում, որպէս զի աշակերտներն իրան նմանեցնեն իրանց ընթերցանութեան ձևն, առոգանութիւնն։ Այդ դէիկտիքական եղանակը գործադրւում է երգեցողութեան, գեղագրութեան, նկարչութեան և այլոց ժամանակ, երբ հարկաւոր է օրինակն նախ ցոյց տալ և պահանջել նմանեցնելու։ Սա տարրական ուսման անհրաժեշտ միջոցներից կարելի է համարել, միայն խիստ կերպով քննած, սա ոչ այլ ինչ է, եթէ ոչ իբրև մի գործնական միջոց, որն միայն օժանդակ է համարւում կամ պատմողական կամ էվրիստիքական եղանակներով բացատրութեանց ժամանակ։ Մանաւանդ որ դժուար է երևակայել այնպիսի ուսումն, որն միայն ցուցման վերայ հիմնուած լինի ամբողջապէս։ անպատճառ այս գէոչումն կամ [illegible] էվրէստիքական [illegible]

ներից մէկնումէկն պիտի գերադասէ։ Սինկրիտիքական ձևով գրագիտութիւնն աւանդելով՝ ուսուցիչն միշտ աչքի առաջ է ունենում՝ ա) պէդագոգական, բ) բանա—ոգ-հնչական և գրա—ոգ նախապատրաստական վարժութիւններն։ Եթէ կանոնաւոր տնային կրթութիւն ստացած լինի մանուկն, այսինքն ունենայ բաւականաչափ պարզ և ճիշտ մտապատկերներ, զարգացած լինի խօսակցութիւնն, որպէս զի կարողանայ իւր մանկական մտքերն կանոնաւոր արտայայտել, կանոնաւորած լինելով իւր ուշադրութիւնը, ընդ սին և կրաւորական—ակտիւ մասնակցութիւնն ընդհանուր գործունէութեան մէջ, այն ժամանակ միայն ուսուցիչը ուղղակի կսկսէր գրագիտութիւն ուսուցման պրոցէսից։ միայն մենք կեանքումն դորան հակառակ ենք տեսնում։ շատ շատերը երեխաներից ուսումնարան մտնելով՝ փոքր ի շատէ կանոնաւոր խօսել չեն իմանում մտապատկերներն շատ սահմանափակ են լինում ուշադրութիւնն էլ չկանոնաւորուած։ այդ բոլոր պակասութիւնները վերջացնելու նպատակաւ ուսուցիչն ձեռնամուխ է լինում նկատողական ուսուցմանն, որի միջոցաւ՝ ուսուցչի ղեկավարութեամբ՝ աշակերտներն հետազննում են առարկաներն, կամ նոցա պատկերներն, նկատում են նոցա նշանները և արտայայտում այդ բոլորը խօսքերով։ Նկատողական (կամ դիտողական) ուսման նպատակն է զարգացնել՝ 1) աշակերտների խօսակցութիւնը, կամ ինչպէս հասարակօրէն ասում է, լեզուն բաց անել։ 2) աշակերտաց հետազննութիւնը, 3) արտաքին զգայարանները, գլխաւորապէս տեսութիւնն, որի միջոցաւ ստացւում են զանազան տպաւորութիւններ, 4) ուշադրութիւնն, որովհետև աշակերտն սովորում է իւր ուշադրութիւնն առարկայի մի որոշեալ և պահանջեալ կողմն դարձնել։ 5) աշակերտի մտաւոր պաշարն հարստացնել ուղիղ, ճիշտ և պարզ մտապատկերներով։ 6) զարգացնել աշակերտի մտածողութիւնն, որովհետև առարկան հետազննելով՝ սովորում են համեմատել նմանութիւնը և զանազանութիւնն գտնելու։ 7) նկատողական ուսումն ծառայում է և իբրև առաջին աստիճան ուսումնական միւս առարկաների ուսումնասիրութեան [illegible]։ Այդ բոլորն երևում է

որ նկատողական ուսումն մեծ դեր է խաղում մանաւանդ որ երեխայի հասկացողութիւններն կամաց-կամաց ստորեցնում է անցկացնել կեանքի շրջանից դէպի ուսումնարանականն՝ հարստացնելով նորա լեզուի պաշարն, զարգացնելով հոգեկան ընդունակութիւնները։ Նկատողական ուսման նիւթն ընտրելու համար պէտք է աչքի առաջ ունենալ գորա ուսուցման նպատակը, աշակերտների զարգացումն, ժամանակն, տեղն, որտեղ ապրում են և շրջանն, որին նոքա պատկանում են։ Կենդանեաց, բոյսերի, հանքերի աշխարհը և թէ՝ առհասարակ մարդուս ձեռքից դուրս եկած բոլոր արտադրութիւնն, և՛ս և աւանդած նիւթին բոլորովին յարմար մի որ և իցէ բարոյական պատմութիւն, միշտ ուսուցչին առատ նիւթ կմատակարարեն ցանկալւոյն ձգտելու համար։ Դիտողական ուսման համար պէտք է սկսել հեշտից և ծանօթից, օգտաւելով հարկաւոր եղած ժամանակ և՛ պատկերներով։ Դիտողական ուսմամբ պարապելու ժամանակ պէտք է միշտ հետևեալ ծրագրով հրահանգուել, այն է՝ ուսուցչի հարցերի օգնութեամբ՝ անհրաժեշտ է հետազննել առարկայի մասներն, նորա ձևը և տեսքը (ինչպէս ամբողջի, այնպէս և՝ մասնի), մասների դասաւորութիւնը, առարկայի գոյնը, մեծութիւնը, նորա ծագումն, նիւթն, յատկութիւնները օգուտը և վնասը մարդու համար և այլն։ Հարցերով ուսումնասիրելուց յետոյ, ուսուցիչը անցածը ամբողջովին պատմել է տալիս, ի հարկէ այստեղ և՛ս ի նկատի ունենալով աշակերտի զարգացումն. առաջին անգամներին պէտք է աւանդածն և թէ պատմածն կարճ լինին, իսկ յետոյ ընդարձակ։ Առարկան հետազննելուց յետոյ շատ օգուտ է նոյն հետազննածի մասին գրած մի որ և իցէ յօդուածն կամ ոտանաւորն կարդալ և դորանից դուրս բերել բարոյական գաղափար։ Ի հարկէ առաջին անգամն, քանի որ աշակերտներն կարդալ չգիտեն, ինքն ուսուցիչը թէ պէտք է կարդայ և թէ անպատճառ ոտանաւորն իւր թելադրութեամբ անգիր անել տայ։ Այդպիսով ստորածն կանոնաւոր կարգի մէջ է մտնում։ Առածներն և հանելուկներն, որոնք հետազննած առարկային են վերաբերում՝ աշակերտներին ստորեցնում են գուշակել, ի մի հաւաքել յատուկ նշաններն, կարճ խօսքով ասած, մտածել։ Երբ աշակերտներն արդէն կարդալ գիտեն՝ ուսուցիչն օգտւում է այդ զէնքով դիտողական ուսման արդիւնաւէտութեան համար՝ վերաբերեալ յօդուածն թէ կարդացնել և թէ, ըստ ժամանակի, աւանդածն էլ գրել տալով։ Դիտողական ուսման այս ձևովն անհրաժեշտ է օգտուել յընթացս երից ամաց, իսկ չորրորդ և հինգերորդ տարին, այսինքն երկդասեան ուսումնարանի վերջին բաժանմանց մէջ պէտք է աւանդածն կարգաւորել և փոքր ինչ սիստիմայի տակ դնել, այսպէս է պահանջում և ծրագիրն, որի օժանդակութեան մասին յետոյ կխօսենք, յառաջ բերելով բնական գիտութեանց դասաւանդման անհրաժեշտութիւնն։ Դիտողական ուսմամբ առաջին անգամներն պարապելով այնքան, որքան կհարկաւորի, պէտք է անցնել հնչիւնների ծանօթացընելուն, որի համար երկար չպէտք է կանգ առնել, ի հարկէ եթէ անցածն հիմնաւորապէս իւրացրած կլինին աշակերտները։

Հնչիւնների պարզելու համար գործնականութեան մէջ կան մի քանի եղանակներ, որոնցից ամենագործածականը այժմ կբացատրեմ։ Նախ՝ բառերը ձայների վերածելուց և թէ ձայները ջոկելուց առաջ՝ պէտք է մի որ և իցէ նախադասութիւն վերածել բառերի, ցոյց տալով աշակերտներին, որ ամբողջութիւն կազմողն և՛ս կազմուած է մասներից։ Ուսուցիչը օրինակի համար ասում է պարզ կերպով — «երբայրս գնաց տուն»։ — կրկնել է տալիս նոյնն և ապա հարցնում թէ՝ քանի՞ բառ կայ ասածի մէջ. առաջին անգամն, եթէ դժուարանան, որը բնական է, ուսուցիչը ասում է, որ ինքն ամէն մի խօսքից յետոյ քանտոով սեղանին կդարկէ, դուք էլ պէտք է լսէք և համարէք թէ քանի անգամ է զարկուում, հետևապէս և քանի՞ բառ կլինի ասածի մէջ։ Այդպէս անելով՝ ուսուցիչը կրկին հարցնում է, թէ քանի խօսք կայ, վերցնում է յետոյ մի երկրորդ և ապա մի երրորդ նախադասութիւնն ևն և նոյն կերպ վերլուծման ենթարկում։ Աշակերտներն լաւ ընտելանալով դորա հետ, ուսուցիչը բարձր և պարզ արտասանում է մի որ և իցէ միավանկ (կարող է երկավանկ և՛ս լինել) բառ օրինակ — օղ - յետոյ յայտնում է, որ

նոյնն ցանկանում է]կրկնել, որի համար արտասանում է նորա առաջին մասը՝ ο — ο — ο . . . և հարցնում՝ արդեօք ինքն բոլորն ասաց։ Աշակերտներն պատասխանում են թէ ոչ բոլորն։ Այո՛, ոչ բոլոր խօսքը, այլ նորա մի մասը — մէկ ձայնը — հնչիւնը յետոյ աւելացնում է երկրորդ ձայնը՝ ο—ο—ο—ղ—ղ—ղ. . . . իսկ այժմ բոլորն ասացի՞ թէ ոչ. այո՛, այստեղ բոլորն է։ Կրկնիր, Գրիգոր, առաջին ձայնը, կրկնիր՝ երրորդը, Թադէոս. կրկնեցէք խմբովին բոլորդ, ինչպէս ես եմ արտասանում։ Այդպէս վարժեցնելուց յետոյ՝ ուսուցիչը բոլոր ձայները արտասանել է տալիս, որի հետևանքից հասկացնել է տալիս թէ՝ դոցանից որն է հեշտ հնչում, իսկ՝ որն դժուար։ Դորանով հիմք է դրում ձայնաւոր և բաղաձայն հնչիւնների մասին, թէև այդ անունները յետագայ դասընթացքների գործեն, առաջին անգամներն միայն բաւականանալով «հեշտ և դժուար» հասկացողութիւններով։ Ձայների համեմատութիւնից յետոյ ուսուցիչը առաջարկում է մի քանի բառեր, որ դոցա մէջ սովորածներն ջոկել տայ, ուսի և ասում է հետևեալ հարցերն՝ լսեցէք — օղի. (թարգմանում է գործածական լեզուով, կրկնեցէք. չկա՞ն արդեօք սորա մէջ ձեզ ծանօթ ձայներ. որո՞նք են ուրեմն, ասա՛, Գարեգին. իսկ «քօղ» բառումն՝ ո՞րն է նմանը։ Ո՞վ կասէ իրանից մի այնպիսի խօսք, որի մէջ ο լինի։ Լսեցէք — շարունակում եմ՝ աղ. այս բառի մէջ ո՞րն է ծանօթ ձայնը. ո՞վ կասէ մի այնպիսի բառ, որ «ղ» հնչիւն լինի։ Այս բոլորից յետոյ արդէն անցնում է ընդհանուր կրկնութեան, մենք քա՞նի ձայներ գիտենք, որո՞նք են. ինչպէ՞ս են կոչում ο և ղ հնչիւնները առանձին—առանձին. ինչո՞ւ ենք դոցա այդպէս անուններ տալիս. ի՞նչ կլինի, եթէ ο և ղ հնչիւնները իրար հետևից երկարացնենք և ապա միացնենք. ի՞նչ կլինի եթէ ղ և ο հնչիւնները երկարացնենք և ապա միացնենք. թո՛ղ ամէն մէկը մտածէ իւր համար այդ երկու ձայն պարունակող բառեր, որոնք ուրիշ ձայների հետ էլ կարող են լինել։

Նախապատրաստական վարժութիւններից միաժամանակ պէտք է տալիս դասերս նախապատրաստական վարժութեանց մասին։

մուխ լինել, որոց առաջին նպատակն է սովորցնել, թէ ի՞նչպէս պէտք է մատիան կամ քարեգրիչն բռնել, ո՞ր մատների մէջ. տեսական կամ քարեատախտակն ի՞նչպէս է հարկաւոր դնել, ի՞նչպէս պէտք է նստել։ Այդ տեսակ վարժութեանց նիւթն կազմում են՝ ա) նկարչութեան — ցանցերով և բ) տառերի տարերց գրութիւնն։ Այս վարժութեանց առաջին մասն, գլխաւորապէս, ըստ իմ կարծեաց նպատակայարմար կլինի սկսել դիտողական ուսման պարապմունքից, իսկ երկրորդն այն ժամանակ, երբ հնչական վերլուծմանց ձեռնամուխ կլինինք, այն էլ զուգընթացաբար։ Նկարչական վարժութեանց էութիւնն կազմում են այնպիսի նկարներ, որոց մէջ մտնում են ուղիղ գծեր, յետոյ այնպիսիք որոնք կազմուած են միայն ծուռն և կամ ծուռն ու ուղիղ գծերից. սոցա անցնելու ժամանակ ուսուցիչն միշտ ցոյց է տալու՝ գրատախտակի վրայ նկարելով՝ թէ ի՞նչպէս է հարկաւոր նկարել, ո՞րտեղից պէտք է սկսել և ո՞րտեղ վերջացրնել, կամ թէ չէ՝ քառակուսի ցանցերով տողած տախտակների կամ քարեատախտակների վրայ մի որ և իցէ գիծն որքա՞ն ցանց է բռնում և էն։ Այդ բոլորն այն հիմունքից է, որ երեխայոց շատ է դուր գալիս մի որ և իցէ առարկայ նկարել։ Վարժեցնելով այդպիսի նկարչութեան մէջ՝ պէտք է վարժեցնել այնուհետև եւ այն տարրներով (էլեմենտներով), որոնցից կազմուած են տառերը։ Այդ տարրներն հետևեալներն են՝ ուղիղ գիծ — թեք, ուղիղ — վերևից (ձախ կողմից) կողոր, ուղիղ՝ ներքևից դէպի աջ կողոր, ձուաձև, կիսաձուաձև, մաղանման, ալիքանման և բոցակերպ։ Դոքա պէտք է ուսուցանուին իւրեանց գրժուարութեանց աստիճանին համեմատ, որի ընթացքում աւանդւում են եւ այդ բոլոր տարերց անունները, որոնք պէտք է կրկնուին յետագայ դասերումն տառերն գրելու ժամանակ։ Լաւ վարժուելով տառերի տարրների գրելու մէջ, աշակերտներն կարող են հեշտութեամբ աւանդելի տառն գրել։ Տարրներն սովորցնելու համար ուսուցիչն ինքն նախ գրում է գրատախտակի վերայ, ցոյց է տալիս գրելու բոլոր ձևերն, և ապա ստիպում է աշակերտաց նոյնն գրել թէ տակտով և թէ առանց տակտի։

Նախակրթական վարժութիւններից յետոյ, որոյ մասին վերևն խօսեցինք, ուսուցիչը ձեռնամուխ է լինում իսկական գրել-կարդալ-այբբենարանին, որի ընթացքն այս հետևեալ կերպով է կատարւում: Ուսուցիչը ընտրելով մի որ և իցէ բառ, հարցնում է նորա նշանակութիւնը և, եթէ չեն իմանում մի երկու խօսքով բացատրում է: Շատ ուսուցիչներ, իբրև թէ դատն աւելի արդիւնաւէտ կայուցանելու համար՝ այս կէտումն դիտողական ուսման վերաբերեալ մի ամբողջ նիւթ են աւանդում որն և անբաժան անցնում է գրագիտութեան հետ զուգընթացաբար. միայն այդ նպատակայարմար չէ, որովհետև այս դէպքումն գլխաւոր նպատակն՝ այն է հնչիւնի և տառի հետ ծանօթանալը՝ երկրորդական դիրք է ստանում: ամէն բան իւր ճիշտ տեղումն պէտք է լինի: Ուսուցիչը երբ որ իմացաւ, որ աշակերտներն առաջարկուած բառի նշանակութիւնը հասկանում են՝ սկսում է բառն վերլուծել հնչիւնների և ապա անցնում է չափ գրաւոր ձևակերպութեանն, որի համար գրատախտակի վրայ գրում է նոր տառն և ցոյց է տալիս թէ՝ ի՞նչպէս պէտք է գրել: Առաջին սովորած տառերն լաւ իւրացնելուց յետոյ, երբ աշակերտներն անցնում են մի ուրիշ նոր տառ, այն ժամանակ ուսուցչի ղեկավարութեամբ ձեռնամուխ են լինում անցածների հետ համեմատելուն, երբ ի հարկէ, դարձ գրելու ձևն նախապէս լաւ իւրացրած կլինին: Տառն գրելուց յետոյ ցոյց է տրւում նոյնի տպածն, որի համար նոյնպէս համեմատութեան վարժութիւններ պէտք է անել միմեանց հետ: Միայն այստեղ պէտք է յիշեմ այս, որ գրագիտութեան սկզբումն երբ աշակերտներն ծանօթ են լինում մի քանի գրաւոր տառերի հետ, այն ժամանակն է հարկաւորւում միայն տպածների հետ ծանօթացնելն. մինչև այդ ժամանակ վարժւում են թէ գրքի մէջ ձեռագիր և թէ գրատախտակի վրայ գրած բառերի ընթերցանութեամբ. մի-երկու դասից յետոյ գրաւոր տառի հետ զուգընթացաբար ցոյց է տրւում եւ տպածն, բոլորովին չմոռնելով աւելորդ մանրամասնութեանց մէջ, միայն այստեղ ևս վարժեցնելով գրաւորն, զուգընթացաբար և տպածն կարդալու մէջ: Հնչիւնների և տառերի հետ ծանօթացնելուց յետոյ կատարւում է հակադարձ գործողութիւն, այն է պահանջւում է ընթերցանութիւն — կարդալ, որի համար հարկաւոր է տառերով ձևակերպուած հնչիւններն միացնել բառ կազմելու համար. այդ միացման գործն շատ հեշտանում է բաւականաչափ վարժութիւնից յետոյ, ստուգաբար: Ընթերցանութեան ժամանակ այդ միացումն պէտք է լինի կանոնաւոր և բնական, ծանր արտասանութեամբ՝ առանց ընդհատելու այն ձայներն, որոնցից կազմուած են բառերը: Պէտք է իմանալ, որ հնչական եղանակով ուսուցումն իսկապէս ծանր ընթերցումն է. դորա գաղտնիքն նորա մէջ է գտնւում, որ առաջին անգամներն աշակերտներն սովորեն միացնել ձայնաւոր և բաղաձայն հնչիւնները վանկի և բառերի հաւասար կերպով, առանց ընդհատելու և կուտակելու, միայն նախապէս ծանր և ձիգ, իսկ յետոյ սովորական ընթերցանութեան կամ խօսակցութեան ձևով: Ինչպէս աշակերտներին սովորեցրինք թէ՝ նախադասութիւնը վերածենք բառերի, բառերն էլ ձայների, այնպէս էլ պէտք է ցոյց տանք, որ ձայներից կամ տառերից կազմւում են բառեր: Այդ իրագործելու համար կան շատ միջոցներ, միայն ամենագործածականը սա է: Ուսուցիչը բառն կազմող տառերն միմեանց մօտ գրատախտակի վերայ դարսում է, աշակերտից պահանջում է արտասանել առաջին, երկրորդ, երրորդ տառի ձայնը, նոյնն կրկնել է տալիս մի քանի անգամ պահանջելով արտասանել հեղհեղէ աւելի և աւելի շուտ, արագ, որով հասնում է ցանկալի նպատակին: Աւելի յաջող վարժութեան համար անհրաժեշտ է, որ բառերն ընտրած լինին խիստ ստուգանական կարգով՝ հեշտ երկահնչիւն թէ եռահնչիւն բառերից անցնելով աւելի դժուար բառերին: Ձեռնամուխ լինելով թէ գրած և թէ տպած բառերի ընթերցանութեան, անկասկած պէտք է աշակերտները կարդացածը հասկանան, իրանք իրանց հաշիւ տալով. հենց այս կէտից սկսած պէտք է աշակերտներին սովորցնել գիտակցաբար կարդալ: Ցոյց տալու համար թէ՝ ի՞նչպէս պէտք է ծանօթացնել ձայների և տառերի հետ առաջին անգամն, վերցնենք «օղ» բառը: Ուսուցիչը բարձր արտասանում

է, կրկնել է տալիս աշակերտաց, հարցնում է նշանակութիւնը, յետոյ ձայների է վերածում՝ ի՞նչ ձայներ կան о—о—о—ղ—ղ—ղ բառումն. առաջ ի՞նչ ձայն է հնչում.—о, իսկ յետոյ ի՞նչ.—ղ. ո՞ր ձայնն է առաջինը, իսկ ո՞րը - երկրորդը կամ վերջինը: Այժմ նայեցէք թէ այդ ձայներն ի՞նչպէս են ձևակերպւում: կրկնեցէք՝ ո՞րն է առաջին ձայնը. — о. սա ձևակերպւում է, կամ աւելի լաւ է ասել, գրւում է այսպէս, որի համար ուսուցիչն ինքն գրատախտակի վրայ գրում է և ապա հարցնում թէ՝ այդ տառը ի՞նչ ձև ունի. աշակերտներն, որ տառերի էլէմէնտներն սովորած են, անկասկած կասեն թէ՝ ձուաձև է, որն և արդէն գրել ենք: Երկրորդ ձայնը ո՞րն է. — ղ. սա էլ գրւում է այսպէս՝ ուսուցիչը գրում է և յետոյ բացատրում է, որ սա կազմուած է թեք փոքրիկ ուղիղ գծից, իսկ միւս մասն էլ կիսաձուաձևից, փոքր ինչ դէպի աջ կողմն քաշած: Յետոյ ուսուցիչը ինքն գրում է բոլոր տառերն о — ղ և առաջարկում է կարդալ. ծածկում է ղ և հարցնում թէ՝ ի՞նչ մնաց. ծածկում է о և հարցնում նոյնպէս թէ՝ ո՞րն մնաց: Պատուիրում է գրել տառերն երկու անգամ: ուսուցիչն էլ տառերը յետ ու առաջ գրելով՝ վարժեցնում է կարդալու մէջ: Այդ բոլորից յետոյ կրկին գրել է տալիս «оդ» բառը, միայն շատ, որի համար նախապէս հարցնում է թէ՝ առաջ ո՞ր տառն պէտք է գրել. իսկ յետոյ - ո՞րն: Միւս օրն ուսուցիչը այդ անցածը հարցնելով՝ կրկին վերածման ձեռնամուխ է լինում «оդի» բառի, որի մէջ աւելանում է և մի նոր հընչիւն «ի»: Այնկերպ պէտք է վերածել հնչիւնների — տառերի — «աղ» բառն, սովորացնելով միաժամանակ զանազան խմբի տառերից (սովորած) կազմած բառերն կարդալու, և և գրելու, իհարկէ իւրեանց բացատրութիւններով: Մի երկու դաս այսպէս վարժեցնելով, պէտք է գրած տառերից յետոյ իսկոյն ցոյց տալ ապաձն (շարժական տառերով) և ապա բացատրել, աշակերտներին հարցեր առաջարկելով, թէ՝ գրածի և ապաձի մէջ ի՞նչ զանազանութիւն և ի՞նչ նմանութիւն կայ: Այդ էլ վերջացնելով՝ պէտք է այդ տառերն միացման աշխատել, այսինքն կարդալ տալ իւրեանց դասագրքի վրայ, բացատրելով և կարդացածն:

ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹԻՒՆ.

Ընթերցանութիւնը մայրենի լեզուի ամբողջ դասընթացքի ժամանակ պէտք է առաջին տեղը բռնէ, մանաւանդ որ դորա մեծ դաստիարակական նշանակութիւնն անհերքելի է: Ընթերցանութեան համար իբրև նիւթ պէտք է կազմեն՝ բանաստեղծական (թէ չափաբերական և թէ պրոզայիքական), վիպական և նկարագրական, կրօնական - բարոյական, պատմական, բնապատմական և թէ այլ յօդուածներ: Այդպիսի զանազանակերպութիւն պահանջում է նոյն իսկ տարրական դասընթացքը, որովհետև դորանով միջոց է լինում մտաւոր կեանքի զանազան կողմերը զարգացնելով հանդերձ, եւ հարկաւոր տեղեկութիւններ հաղորդել, այն էլ կեանքին վերաբերեալ: Այս դէպքում շատ լաւ կլինի, որ բաւականաչափ յօդուածներ լինին ընթերցանելիք գրուածոց մէջ հայոց, այն էլ թէ քաղաքական և թէ եկեղեցական պատմութիւնից, նոյնպէս եւ Հայաստանի աշխարհագրութիւնից: Յաւելք սրան ասում եմ, որ ընթերցանութեանց դասագրքերը միանգամայն դոյանից զուրկ են: Մեր այժմեան դրութիւնն այժմ իսկ կպահանջէ այդ՝ թէ ըստ դաստիարակական և թէ ըստ բարոյական նիւթի վերայ պատշաճաւոր ուշադրութիւն դարձնել: Ընթերցանութիւնը ուսումնարանի միակ պահանջը լինելով՝ իւր մէջ ամփոփում է այս հետևեալ երեք կանոններն՝ այն է, որ ինքը պէտք է կատարուի ա) ո—ղիղ և ապաձ, բ) ճիշտ և գ) արտայայտիչ: Դոքա այնպիսի պահանջներ են, որ ժամանակ պէտք է ուշադրութիւն դարձնուի դոցա ամեն մէկի վրայ: Շատ անխոհեմութիւն կլինի, եթէ ուշադրութիւն դարձնենք ուղիղ և սրագ կարդալու վրայ, իսկ գիտակցաբար և արտայայտիչ ընթերցումը բարձի թողի առնենք, և ընդհակառակը՝ նոյնպէս անտեղի է, եթէ վերջիններին, կամ իւրաքանչիւրին առանձին այն էլ մէկը միւսից զօրեղապէս նշանակութիւն տանք, իսկ առաջինի վրայ բոլորովին ուշք չդարձնենք: Կարճ ասած՝ դոցա զարգացումը պէտք է սկսուի և ընթանայ միաժամանակ՝ միայն ըստ ժամանակի և ըստ զարգացման աշակերտաց — կարելի է մէկի վրայ մեծ ուշադրութիւն դարձնել,

իսկ միւսի վրայ փոքր ինչ, միայն թէ՝ ոչ բոլորովին բարձի թողի արած. օրինակ՝ արտայայտիչ ընթերցումը կզարգանայ առաւելապէս այն ժամանակ, երբ ուղիղ և արագ ընթերցումն իւր կանոնաւոր դիրքը կստանայ. ուստի առաւել պէտք է դոցա վրայ ուշք դարձնել, ընդ սմին և միւսի վրայ, կրկին յիշում եմ, ըստ հասկացողութեան և ըստ մտաւոր պաշարի ունկնդրաց։ Այժմ տեսնենք թէ դոցանից ամեն մէկն ինչ պահանջներ ունի։ Խօսենք ուղիղ և արագ ընթերցանութեան մասին։ Հէնց այդ նպատակին հասնելու համար հարկաւոր է այս միջոցներն աչքի առաջ ունենալ՝ ա) աշակերտաց պէտք է շատ վարժեցնել ընթերցանութեամբ. բ) միևնոյն յօդուածը կրկնել տալ մի քանի անգամ մանաւանդ որ բացատրածի կրկնութիւնը, չափազանցութեան չհասցրած, ձանձրացուցիչ չէ լինում՝ ուստի և այդ նպատակի համար ամենալաւ միջոցներից մէկն է տուած դասը կանոնաւոր բացատրելուց յետոյ, դասարանումը, տրուի և տանն առաւել լաւ սովորելու համար. գ) սոփպելով մէկին կարդալ դասը՝ միւսներն իւրեանց համար մտքումը, կամ հազիւ իրենց լսելի—նոյնը միաժամանակ կարդում են. միայն այսպեղ ուսուցիչը պէտք է շատ հմուտ լինի, որ ձայները բարձրացնելով՝ խառնակութիւն չյառաջացնեն։ Ընթերցանութեան ժամանակ եթէ կարդացողը սխալ կարդայ, կարող են ուղղել՝ աշակերտների ձեռքի բարձրացնելու համեմատ, նոցանից մէկը կամ աւելի լաւ կլինի, որ նոյն իսկ սխալողն աշխատէ ուղղել. դ) Ուղիղ կարդացնելու համար չպէտք է աշակերտին շտապեցնել տալ, որպէս զի միջոց ունենայ դասերն անսխալ միացնել և բառ կազմել. շտապողն անկասկած կարող է և սխալ կարդալ. ե) Ուղիղ և արագ ընթերցանութեան հետ պէտք է աշակերտաց սովորցնել կարդալ բաւականին բարձր որպէսզի լսեն և միւսները. բայի դորանից՝ բացատրելով կետադրութեանց նշանակութիւնը, պէտք է վարժեցնել հարկաւոր եղած տեղը ձայնը բարձրացնել և ցածրացնել. զ) որպէս նպատակայարմար միջոց ուղիղ և արագ ընթերցանութեան մէջ՝ պէտք է գործածել խմբովին ընթերցումն, որն ունի իւր օգտաւէտ նշանակութիւնն, այն է՝ բոլոր աշակերտներին սովորեցնում է միա-

ժամանակ բարձր կարդալ. ոգևորում է ամբողջ դասարանը—թոյլերին, դանդաղներին և ծանր կարդացողներին գրաւում է ընդհանուր աշխատանքի։ Խմբովին ընթերցումը առաջարկելով, միևնոյն ժամանակ զգուշացնում ենք այն ուսուցչաց, որոնք չգիտեն դորանից օգտուելու եղանակը և թէ չունին էլ հմտութիւն դորա համար. դա անտարակուսելի ձեռքին մի ամենավտանգաւոր բան է։ Խմբովին ընթերցումն պէտք է լինի կանոնաւոր. չպէտք է յառաջանայ ոչ անկարգ բղաւոց և ոչ էլ մեքենայաբար կրկնութիւն ուրիշի խօսքերի, այլ ընդհակառակն արտայայտիչ, պարզ և բնական ուղղութիւն պէտք է ստանայ։ Այս վերջինի միջոցն այն է, որ անհրաժեշտ է, բարձրացնելով և ցածրացնելով ձայնը հարկաւոր եղած տեղերը, կարդալ այնպէս, ինչպէս մէկ մէկ կարդալիս, բոլորովին չերկարացնելով։ Զատաբերական բանասաղծութիւններն առաւել հեշտ են խմբովին կարդացուում, քան թէ արձակ շարադրութիւնները։ Խմբովին ընթերցանութեամբ կարելի է և հեշտութեամբ մի որևիցէ ոտանաւոր անգիր անել տալ իհարկէ, նախապէս բացատրելուց յետոյ։

Դիտակցաբար ընթերցում։ Այս վերտառութեամբ մենք ընդունում ենք այնպիսի ընթերցանութիւն, որի ժամանակ կարդացողը կարող լինի պարզ կերպով ներկայացնել այն հասկացողութիւնները և մտքերը, որոնք բովանդակւում են յօդուածի մէջ։ Եթէ մէկը դորան հակառակ է վարւում, այն ժամանակ ասում ենք թէ՝ ընթերցանութիւնն անգիտակցաբար և իսկ մեքենայական է։ Գիտակցաբար ընթերցանութեան հասնելու համար ծառայում է իբրև լաւ միջոց Բացատրական ընթերցումն, որի նպատակն է նախ՝) աշակերտին սովորեցնել իւր կարդացածի մտքի մէջ ներս թափանցել, հաշիւ տալով գրուածքի մասին, 2) զարգացնել խօսակցութիւնը — կարդացած գրականական արտադրութիւնների թէ խօսքերն և թէ զանազան տեսերն իւրացնելով և թէ դոցա նմանեցնելով. 3) գրաւոր աշխատանքը կատարելագործել, նոյնպէս նմանեցնելով այն ձևին և դասաւորութեանը, որպիսիներին հեռևած է կարդացած յօդուածը, ի հարկէ, դորա հետ իւրացնելով և երկրորդ ցանկութեան մէջ յայտնածնե-

ը։ 4) հարստացնել աշակերտի մտապատկերները, մտքերն և իդէաներն (գաղափարներն), որովհետև ամեն մի գրականական յօդուած միշտ հրահանգուած է լինում վերև յիշած պահանջներով, որոնք կիւրացնուին լաւ ուսումնասիրելովն։ 5) զարգացնել երեխայի մտածողութիւնը, ուշադրութիւնը, երևակայութիւնը, գեղասիրական և բարոյական զգացմունքը։ Եւ արդարև՝ համեմատելով սովորածը, եզրակացութիւններ անելով դոցանից, առաջարկելով հարցեր՝ բաւարար պատասխաններ ստանալու համար, ներկայացնելով զանազան ճարտարապետական գրուածքներ իւրեանց թէ փոխաբերական մտքերով, ոճերով և թէ գեղեցիկ, ազնուացնող, ներդաշնակութիւն հնչող լեզուով, նոյնպէս և բարոյական խորհուրդներով՝ մենք մեր նպատակին հասած կլինինք։

Բացատրողական ընթերցումն առհասարակ ընթերցանութեան ամենադժուար մասն է կազմում, ուստի և դորան՝ ձեռնամուխ լինելու համար անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչը հիմնաւորապէս իմանայ և ուսումնասիրած լինի աւանդելի յօդուածը թէ ըստ ոճականին, թէ ըստ բովանդակութեան և թէ ըստ իմաստից։ պէտք է ինքը ուսուցիչը յայտնի աստիճանով զարգացած և դաստիարակուած լինի, իւրացրած լինելով, և որ առաւելն է, որոշեալ դիդաքտիքական եղանակներն իւր դասն լիովին արդիւնաւէտ կացուցանելու համար։ գործին տեղեակ և փորձուած ուսուցչի համար այնքան դժուարութիւն չէ, ինչքան անփորձի և անհմուտի համար։ առաջինի ձեռքումը գործը կանոնաւոր է լինում և արագ, իսկ երկրորդի ձեռքումն՝ ընդհակառակն։ Ամեն մի յօդուած հասկանալու համար հարկաւոր է, որ աշակերտն իմանայ յօդուածի մէջ գործածուած բառերի նշանակութիւնը, ձևի առանձնայատկութիւնը հասկանայ, պարզէ պլանը և գոյա մէջ ամփոփուած մասերի միջի կապն։ յետոյ իբրև եզրակացութիւն՝ որոշէ յօդուածի հիմնական միտքը կամ իդէան։ Բոլոր գրուածքի իմաստ հասկանալը կազմում է ուսուցչի բացատրութեան նպատակը։ բացատրելով բառերի և առանձին արտայայտութեանց նշանակութիւնը, դորանով մենք ամենազո-

ղեղ միջոց ենք տալիս վերև ցանկացածին հասնելու համար։ Որովհետև փոխաբերական, ձևակերպական, տեխնիքական, տեղական և օտարազգի բառերի միտքը չհասկանալով մնթն են թողնում այն տեղերն, որտեղ գործ են ածուած։ ուստի եւ վնասում են ընդհանուր նպատակին կանոնաւոր հասնելուն։ Բացատրութեամբ աշակերտները պէտք է հասկանան, որ բառերն իբրև որոշ մտքի անդամներ են և մտքերն էլ որպէս անդամներ ամբողջ շարադրութեան, հետևապէս և անհրաժեշտ է պարզել ինչպէս բառերի, այնպէս և մտքերի կապերը։ Բացատրողական ընթերցանութեան ժամանակ պէտք է դորա թէ բնաւորութիւնը, թէ բովանդակութիւնը և թէ ձևը համապատասխանի աշակերտների թէ հասակին և թէ զարգացման։ Ի հարկէ անտեղի և թէ միանգամայն անիմաստ կլինի, դիցուք՝ տարրական ուսումնարանի աշակերտաց բացատրել յօդուածը այն բովանդակութեամբ և կողմերով, որոնք միայն մատչելի են մի որ և իցէ միջնակարգ ուսումնարանի բարձր դասարանի աշակերտաց համար և ընդհակառակն։ Զարգացումն աստիճանաբար յառաջ ընթանալով, բացատրութիւնն էլ դորան համեմատ պէտք է աստիճանական դիրք ստանայ, միանգամայն դառնալով աշակերտի ուժին համեմատ աշխատանք։ Սորա հետ եւ ուսուցիչը պէտք է վերլուծած յօդուածի վրայ այնքան կանգնի, մինչև որ աշակերտն աւանդածը պարզ ըմբռնէ և իւրացնէ։ միայն, ի հարկէ, սորան հակառակ, չի կարելի և շատ երկար մանրամասնութեանց վրայ մնալ, որովհետև դորանով աշակերտաց սէրը կղակսի դէպի ընթերցանութիւնը։ Աչքի առաջ ունենալով յօդուածի թէ ծաւալը, թէ դժուարութիւնները և թէ աշակերտների զարգացումը՝ բացատրողական ընթերցանութեան ժամանակ ուսուցիչը այս կերպով է վարում։ Եթէ յօդուածը փոքր է, բացի դորանից միջի թէ բառերը և թէ առանձին արտայայտութիւններն էլ հասկանում են երեխայքն, այն ժամանակ կարդացւում է ուղղակի յօդուածը ամբողջութեամբ, մի քանի հարցեր էլ առաջարկւում են բովանդակութիւնը վերանորոգելու համար, ապա պատմւում է ՔՊՊ բովանդակութիւնը։ Իսկ եթէ յօդուածը դժուա-

բութիւն է պատճառում, այն ժամանակ նա բաժանւում է մի քանի մասերի և ապա ամեն մի մասը առանձնապէս ուսումնասիրւում հարկաւոր եղած միջոցներով և բացատրութիւններով։ Միջոցները կամ դաղարումն այնպիսի տեղեր են լինում որտեղ մի որոշեալ միտք վերջացած է համարւում։ Հենց այսպիսի դադարումներից ուսուցիչը օգուտ է քաղում և ձեռնամուխ լինում այդ մասերի ամեն մեկի բացատրութեան հետզհետէ։ Բացատրութիւնները կատարւում են երեք տեսակ՝ ա) որամաբանական, բ) իրական և գ) մտական կամ նշանակական։ Տրամաբանական վերլուծմամբ ուսուցիչը հարցեր առաջարկելով՝ աշակերտներին պարզ հասկացնել է տալիս իրանց կարդացած կտորի միտքը, կամ թէ առանձին պարբերութիւն, որի ժամանակ և պարզւում են բառերի միջի եղած զանազան յարաբերութիւնները։ Իրական վերլուծման նշանակութիւնն այն է՝ որ ուսուցիչը պատահած բառի իսկական իմաստը հասկացնելու համար կարճ զրոյցներ է անում. սրա ժամանակ կարող է պատահել, որ ուսուցիչը բացատրելի բառի շնորհիւ կսովորեցնէ և ինչ մի նոր բան կամ թէ սովորածն առարկաների որոշեալ դասակարգին կյարմարեցնէ, կամ թէ չէ կեանքից ստացած տեղեկութիւնները՝ թէ առարկաների և թէ երևոյթների մասին՝ կանոնաւոր կարգի տակ կձգէ։ Իմարիկ իրական վերլուծումը պէտք է գործածել այն ժամանակ, երբ հարկաւոր է, լինի դա մինչև անգամ և յայտնի բառ, մանաւանդ որ դորանով մենք գրգռում ենք աշակերտին իւր կարդացածի մասին հաշիւ տալու։ Օրինակ վերցնենք-ցորեն - բառը. աշակերտները թէև դորան հասկանում են, բայց և այնպէս իրական վերլուծման ենթարկելով, կարելի է այսպէս հարցեր առաջարկել՝ ինչ են շինում ցորենից, ինչով են մանրացնում —ալիւր դարձնում; ալիւրից ինչ են պատրաստում։ ուրիշ ինչ հատիկներ գիտէք, որոնց հացի համար են գործածում։ որտեղ են բուսնում դոքա, ովքեր են մշակում դաշտը։ Այդպիսի հատիկներին, որոնք հացի համար են գործածւում, բացատրում է ուսուցիչը, որ հացահատիկներ ենք կոչում։ Իրական վերլուծումը կլինի և նախադասութիւնների ժամանակ. օրինակ՝ եթէ աշա-

կերան ասում է՝ մարդս ճանապարհորդում է ձիով, ուսուցիչը կարող է պահանջել աշակերտից թուելու և բոլոր իւր գիտեցած ճանապարհ գնալու միջոցները։ Միայն ի հարկէ իրական վերլուծմամբ չի կարելի սահմանից դուրս գալ՝ ապա եթէ ոչ կարդացած յօդուածի գլխաւոր նպատակը կամ իդէան պարզ չի լինիլ, որովհետև երկրորդական մտքերը բոլորովին կխեղդեն գլխաւոր, այն և՛ յօդուածի բուն էութեան պարզելուն ուղղակի նպաստող մտքերն։ Առաջարկածը պէտք է լինի կարճ և ամփոփ։ Քանի որ իրականի նպատակն է ղրուցատրութեամբ բացատրել իրական առարկաներն և նոցանից յառաջացած երևոյթները, մտականն կամ նշանակականը գլխաւորապէս ձգտում է բացատրելու բառերի նշանակութիւնը, պարզելու և հասկացնելու նոցա թէ ճիշտ և թէ փոխաբերական միտքը, նոյնպէս և այն թէ՝ ի՞նչ ատոմների յարմար կերպով են արտայայտում նոցա մէջ պարունակած հասկացողութիւնը և թէ՝ արդեօք չի կարելի նոյնը փոխարինել մի ուրիշ հաւասարազօր բառի։ Երբեմն ուսուցիչը գիտակցաբար կարդացնելու համար աշակերտների հետ նախապատրաստական զրոյցներ է անում դեռ յօդուածը չսկսած՝ 1) մի որևիցէ գործունէութիւն կամ եղանակ, որը կեանքից է վերցրած՝ աշակերտներին էլ յայտնի է, նոյնը պատմել է տալիս և ապա ձեռնամուխ լինում ընթերցանութեան, այն էլ այնպիսի յօդուածի, որն և դորան է վերաբերում։ Օրինակ՝ եթէ ուզում ենք «Հայի բարիկենդան» յօդուածը կարդալ (տես «Մայրենի լեզու» Տէր Ղևոնդեանցի, III տարի), այն ժամանակ աշակերտներին պատմել ենք տալիս իրանց տեսածն, իրանց կողմը կատարածը և այն այսպիսի յօդուածներ։ 2) Պատկերի միջոցաւ, այն էլ իւր բացատրական հարցերով, գաղափար է կազմել տալիս այն առարկաների մասին, որոնք և մոնելու են ընթերցանելիք գրքուածոց մէջ. օրինակ՝ ամառուայ պատկերն առնելով և պատմելով այդ եղանակի բարիքները՝ կարդացւում է «Ամառ» ոտանաւորը (Մ. Լ. Տէր Ղևոնդեանցի)։ 3) Եթէ յօդուածը պատմական կամ աշխարհագրական, կամ բնապատմական յօդուածոց դասին է պատկանում, ինքն ուսուցիչը նախ պատմում է, բացատրում

և ապա ձեռնամուխ լինում վերոյիշեալ դասակարգին վերաբերեալ մի որևիցէ յօդուածի ընթերցանութեան։ Երբ որ նախակրթական զրոյցներով և թէ առանձնապէս մաս առ մաս բացատրութիւններով ամենայն կերպ պարզուած է յօդուածի բովանդակութիւնն, այն ժամանակ պէտք է ամբողջ յօդուածը միանգամից կարդալ տալ, որը շատ կօգնէ մտքերի զարգացման ատիճանաբար ընթացքը որոշելու և իւրացնելու համար։ Յօդուածը կանոնաւորապէս բացատրելով դիդաքտիքական վերոյիշած բոլոր կանոնների վրայ հիմնուած, պէտք է ստիպել պատմելու ամբողջ բովանդակութիւնը։ Պատմելիս պէտք է հետևել, որ վաստերը ճիշտ լինին, գործածած լեզուն, ոճերը ԱՌՀՈՒ և ԿԱՆՈՆԱՒՈՐ յօդուածի բովանդակութիւնը, միտքը միմեանց հետ կապակցուած պարզ և ապիճանական յապկոնկոնէցող։ — Կարդացածի բովանդակութեան պատմելու նշանակութիւնը նրանումն է, որ զարգացնում է յիշողութիւնը, երևակայութիւնը և տրամաբանական մտածողութիւնը։ Որովհետև ընդարձակ յօդուածները դժուար է միանգամից պատմել, վասնորոյ պէտք է առաջ մաս առ մաս կատարել, և ապա միասին. երբեմն եւ մաս առ մաս չպատմած ընդհանուր հարցեր են առաջարկում բովանդակութիւնը նորոգելու նպատակաւ և ապա ստիպում պատմելու։ Պատմելու ժամանակ այնպէս պէտք է դիրք բռնած, որ բոլոր աշակերտներն իւրեանց ուշադրութեամբ մասնակցեն պատմածին — մէկը եթէ կարդացել է յօդուածը վերլուծման ժամանակ, մի ուրիշը կարող է պատմել։ Շատերը պատմելու ժամանակ պահանջում են, որ աշակերտներն իրանց գործածական, մինչև անգամ գռեհկական՝ լեզուով պատմեն, միայն այդ բոլորովին անտեղի է, որովհետև դա լեզուի զարգանալուն չի նպաստիլ, այլ ընդհակառակը կվնասէ։ Կանոնաւոր խօսելը լեզուի ուսումնասիրութեան նպատակներից մինն է, որը կզարգանայ՝ իւրացնելով այս գեղեցիկ բառերն և ոճերը, որոնք գրականական լեզուի սեպհականութիւնն են կազմում։ Վնաս չունի, եթէ աշակերտը յօդուածի բացատրութիւնը լաւ իւրացնելուց յետոյ, ինչպէս վերևը ցոյց եմ տուել, գործածէ և կարդացած յօդուածի լեզուն՝

ի հարկէ՝ խիստ չափազանցութեան մէջ չմտնելով։ Բովանդակութիւնը պարզելուն զուգընթացաբար պէտք է բացատրել որքան կարելի է, և որքան աշակերտաց զարգացումն կներէ, կարդացած յօդուածի ձևակերպական արտայայտութիւններն՝ օր. համեմատութիւնները, փոխաբերական կամ մետաֆորիքական դարձուածները. հարկաւոր է ջոկել տալ մենախօսականը (մոնոլոգիքականը) խօսակցականից (դեալոգիքականից) և ալն։ Բովանդակութիւնը պատմելու մի այլ նշանակութիւնն էլ այն է, որ աշակերտաց միջոց է տալիս՝ ընդհանուր միտքն—իդէան — աչքի առաջ ունենալով՝ յօդուածի բոլոր մասների ներքին կապը հասկանալ, հետևել, ընդամին ծանօթանալ առաջարկած շարադրութեան պլանի հետ, որպիսի վարժութիւններով մենք շատ պիտի զարգացնենք, որովհետև դորանով եւ կնպաստենք աշակերտաց գրաւոր աշխատանաց կանոնաւոր զարգանալուն, որն եւ լեզուի ուսումնասիրութեան նպատակներից մինն է։։

Արտայայտիչ ընթերցանութիւն։ — Պատշաճաւոր ուշադրութիւն դարձնելով արագ, ճիշտ և գիտակցական ընթերցանութեանց վրայ՝ անկարելի է բարձի թողի առնել արտայայտիչ—ազդու ընթերցումը։ Վերջինիս նպատակն է ընթերցանութեանն այն ձևը տալ, որ լսողները կարողանան պարզ և որոշ կերպով հասկանալ գրուածքի մէջ պարունակած ինչպէս մտքերը, այնպէս և հոգեկան շարժմունքները, օրինակ — ուրախութիւնը, տխրութիւնը, զարմանքը, երկիւղը, արհամարհանքը, բարկութիւնը, սէրը ալն. իսկ իրան կարդացողի համար այն մեծ նշանակութիւնը ունի, որ կարդացուածն աւելի աշխատումէ հիմնաւոր կերպով իւրացնել, մանաւանդ որ՝ այլապէս առանց դորան՝ անհնարին է ազդու ընթերցումը։ Ազդու ընթերցանութեան ժամանակ՝ լսելով ձայնի զանազան փոփոխութիւնները, ստանալով այդ ընթերցումից բաւականութիւն, վարժեցնելով ներդաշնակ, բարձր և դուրեկան ձայնով ուրիշի մտքերն արտասանելու մէջ, զարգացնում ենք լսողութիւնը, էսթէթիքական (գեղասիրական) զգացմունքը և ձայնի գործարանը։ Ազդու ընթերցումն զարգանում է ատիճանաբար սովորեցնելով ուղիղ, և արագ և գիտակցաբար կար-

գալ՝ մենք գոյանով լիապէս նպատակում ենք արտայայտիչ ընթերցանութեան զարգանալուն, ով վերոյիշեալ յատկութիւններն ունի, նա միայն ազդու կրկարդայ։ ԵՒ արդարև՝ ի՞նչ կարելի է պահանջել դանդաղ ընթերցողից։ Արտայայտիչ ընթերցանութիւնն որպէս արհեստ, աշակերտներին սովորեցնելու նպատակաւ՝ պէտք է ի նկատի ունենալ ՆՄԱՆՈՂ-ՆԿԵՐՆ և ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆԵՐՆ։ Առաջին դէպքումն — ուսուցիչը կենդանի օրինակ է տալիս, իւր կանխապէս, այն էլ բովանդակութեան պատմելուց զկնի, ընթերցումով, որին պէտք է անկասկած հետևի աշակերտը։ Երկրորդ դէպքումը պէտք է աշակերտներին կարդացնել տալ ընտրած յօդուածը, որի ժամանակ և ուսուցիչը ցոյց կտայ, թէ՝ ո՞րն յաջող է և ո՞րն անյաջող։ Աշակերտներին վարժեցնելու համար ընտրում են այնպիսի գրուածքներ, որոց բովանդակութիւնները բոլորովին մատչելի են գոյա։ Շատ լաւ միջոց կլինի արտայայտիչ ընթերցանութեան համար, եթէ յօդուածը խօսակցական լինի, որի ժամանակ մէկ աշակերտ մէկ գործող անձի տեղ կլինի, իսկ միւսն — միւսի և այլն։ Արտայայտիչ ընթերցանութեան ժամանակ պէտք է այս հետևեալ կանոններն ի նկատի ունենալ, այն է՝ կարդացածը լինելու է այնքան բարձր, որ միւսներն լսեն — պարզ և որոշ, պէտք է ուշադրութիւն դարձնել կէտադրութեանց վերայ, ընդ սմին և ընթերցանութեան ինտոնացիան յարմարեցնել ամէն մի դասախօսի յօդուածի բնաւորութեանն, որովհետև այլ կերպ պէտք է կարդալ վիպականը, այլ կերպ — քնարերգականը և այլ սոցա նմանները։

Թէ մտաւոր կրթութիւնը, թէ՝ լեզուի զարգանալն և հարբատանալն ի նկատի ունենալով, պէտք է յօդուածներն անգիր սովորցնել տալ, այն էլ այնպիսիք, որոնք արժանի են թէ իրանց ձևով և թէ բովանդակութեամբ։ Հէնց այդ պատճառով է, որ այդ նպատակի համար գործ են ածում չափաբերական բանաստեղծութիւնները։ Անգիր սովորեցնելու եղանակներն այս կերպ են լինում՝ դասատուն կարդում են ուսանողը, պարզում են բովանդակութիւնը և միտքն, իրական և մտական վերլուծմամբ հանդերձ, պատմում են կանոնաւոր կերպով բովանդակութիւնը։

Երբ որ ուսուցիչն հաւատիացաւ թէ՝ առաջարկած ուսանաւորը բոլորովին հասկանալի է աշակերտաց, այն ժամանակ ինքը սովորեցնում է արտայայտիչ կերպով կարդալ, կարդացնում է մէկ—մէկ յետոյ խմբովին, այդպէս կրկնում է՝ մինչև որ անգիր սովորում են մի որևիցէ նշանակեալ մասը, որի սովորելուց յետոյ անցնում են երկրորդ մասին, յետոյ երրորդին և այլն, մինչև որ բոլորն անգիր կանեն։ Մաս-առ մաս սովորելուց յետոյ՝ կրկին աշակերտաց — կամ մենակ — կամ խմբովին կարդացնել է տալիս ԲՈԼՈՐԸ, իսկ առաւել ազդու ընթերցումն լինելու համար ինքը կարդում է նոյն ուսանաւորն և պահանջում է՝ որ հէնց այդպէս էլ իրանք կարդան։ Կարդալ գիտեցողների համար առաջին անգամները պէտք է սովորցնել դասատուն անգիր սովորելու եղանակը, որպէս զի յետոյ իրանք տանը կարողանան մի ուրիշ բացատրածը սովորել։ Իսկ եթէ անգիր անել ենք տալիս մի որևիցէ ուսանաւոր անգրագէտ աշակերտաց՝ առաջին տարուայ առաջին ժամանակներն, այն ժամանակ այդ գործողութիւնը կատարում է կանխապէս ուսուցիչն՝ ինքը կարդում է, բացատրում է բառերը, բովանդակութիւնը և միտքը և ապա իրան թելադրածն առաջարկում է աշակերտաց կամ միայնակ կամ խմբովին կրկնելու, մինչև որ բոլորն կիւրացնեն անգիր։ Անգիր սովորածներն ուսուցիչը լաւ կանէ ժամանակ առ ժամանակ կրկնել տալ, որպէս զի աւելի թարմ մնան աշակերտների մտքումը ուսանաւորների թէ՝ բառերն, թէ բովանդակութիւնը և թէ իմաստը։

ԳՐԱՒՈՐ ԱՇԽԱՏՈՒԹԻՒՆ։

Ընթերցանութիւնից յետոյ ամենակարևոր մասը կազմում են գրաւոր աշխատանքները, որոց նպատակն է սովորցնել ուղիղ—կանոնաւոր, ընդ սմին և մտքերն ազատ, կապակցաբար, աստիճանական կարգով, ճիշտ և հասկանալի լեզուով բերանացի արտայայտածը գրել։ Գրաւոր աշխատանքներով աշակերտները սովորում են մտաւոր ինքնագործունէութիւն, աստիճանական կարգաւորութիւն, տրամաբանօրէն մտածել, սորա հետ և մտածո-

ղութեան կենտրոնացումն։ Գրաւոր աշխատանքները նշանակելու համար պէտք է ինկատի ունենալ, որ դոքա աշակերտների «ՈՒՇ ՀԱՄԵՄԱՏ լինին», որի համար հարկաւոր է, որ դոքա «ՍՊԷՇՏԱՆԱԿԱՆ ԿՐԳՈՎ» առաջարկուին ըստ զարգացման աշակերտաց—այսինքն ամենահասարակ աշխատանքից պէտք է անցնել դժուարին, ի հարկէ առաջարկածը բոլորովին «ԴՈՂ» լինելով, որպէսզի աշակերտը գրելիս ոչ մի կասկածանքի չենթարկուի, մանաւանդ որ հարցի կամ գրուելիք շարագրութեան նիւթի մթութիւնը, անորոշութիւնը և ընդհանուր միտք ունենալն անբաւարար գրաւոր հեռաւանքի կբերէ։ Այդ բոլորն ինկատի ունենալով՝ պէտք է ձեռնամուխ լինել Նախապատրաստական դրոյցներին, որոց շնորհիւ գրուելիք նիւթերի թէ միտքն և թէ գրութեան ձևն, ուղղութիւնը, ուրուագիծը՝ բոլորովին կպարզուին, նախազգուշացնելով սպասելի սխալմունքները։

Գրաւոր աշխատանքները տարրական ուսումնարաններում գլխաւորապէս երկու կարգի են բաժանւում։ Առաջին տեղը ուղղագրութիւն սովորեցնելու համար բռնում է արտագրութիւնը, որի միջոցաւ աշակերտը կազմում է ամուր կապ հասկացողութեան և թէ գրան արտայայտող խօսքի, նոյնպէս և վերջինիս ձևակերպութեան մէջ։ Որպէսզի այդ աշխատանքը զտողաւէտ լինի, չյառաջանան սխալմունքներ, հարկաւոր է աշակերտաց ուշադրութիւնը գրաւել և հասկացնել, որ իրանք իրանց գրածի համար հաշիւ տան, մտածեն և խելացի կերպով գործն սկսեն։ Հենց այս նպատակով արտագրութեան համար նախապէս՝ պէտք է առաջարկուին այնպիսի բառեր, որոնք թէ բացագրուած և թէ աշակերտաց էլ հասկանալի են։ Արտագրութիւնը պէտք է կատարել, ոչ թէ տառ - տառ կարդալով, այլ ամբողջ բառերով հեռզհեռէ և նախադասութիւններով, որպիսի ձևն աշակերտին կառաջնորդէ դէպի անսխալ և կանոնաւոր գրելը, որի համար գլխաւորապէս առաջարկւում են հատուածների կամ ամբողջ յօդուածների և ոտանաւորների արտագրութիւններն։ Արտագրութիւնն առ հասարակ գործ է ածւում գլխաւորապէս այն ժամանակ, երբ ուսուցիչը պարապում է մի քանի բաժանմանց

հետ—միաժամանակ։ այնպէս որ անցնելով միւս բաժանմանը պարապելու, երկրորդին նշանակում է արտագրութիւն, ի հարկէ նպատակաւ և ոչ թէ միայն լոկ զուարճանք։ Արտագրութիւնը կարելի է գործածել և մի բաժանման հետ պարապելիս։ Որպէս միջոց ուղղագրութիւնը վարժեցնելու համար ծառայում է անգիր սովորածների անգիր գրելն, կամ բոլորը եթէ փոքր է և ժամանակը ներում է և կամ մի որևէ մասը։ Աշակերտները կանխապէս իմանալով, որ ուսուցիչը պէտք է անգիր սովորածն առաջարկ է անգիր գրելու, ուշադրութեամբ հետևում են սովորած բառերի ուղիղ գրելուն, կասկածելի տեղերը շատ են զննում, ընդսմին և՝ պատահած բառերը իրանց սովորած ուղղագրական կանոնների դասախմբերին ենթարկում։ Դոցա նպատակն է՝ բացի ուղղագրութեան ձգտումից՝ կարդացածի վերայ ակտիւ ուշադրութիւն դարձնելն՝ սոիպելով լաւ սովորել ուսանելին, որի շնորհիւ և հոգեկան զօրութեանց զարգացումն անվոխարինելի է լինում, ինչպէս վերևը տեսանք։ Ուղղագրական բնաւորութիւն ունեցող վարժութիւնների թուին վերաբերում է և թելադրութիւնը, որը լինում է երկու տեսակ՝ ԽՐԱՏԱՆ—ՆԱԽԱՊԷՍ-ՂԱՅՈՂԱԿԱՆ և ՀԱՄԱՊՏԻՍՏԱՆ։ Առաջինի նպատակն է՝ աշակերտաց սովորեցնել քերականօրէն կանոնաւոր գրել, որի համար պէտք է ազատօրէն և բոլորովին գիտակցաբար գործադրեն այս կամ այն կանխապէս—սովորական ուղղագրական կանոնները։ Բոլորին յայտնի է որ միտրևիցէ կանոն ինչքան էլ լաւ իւրացնուի, այնու ամենայնիւ եթէ դէպք չկայ նոյնին գործնական ուղղութիւն տալու, այն ժամանակ դա մոռացւում է և որպէսզի այդ չկրկնուի, ուստի հարկաւորւում է վարժեցնել դորա մէջ, այն ևս շուտ-շուտ իւրացման թելադրութեամբ, որն և նախազգուշացողական յատկութիւն ևս ունի։—Առաջին աստիճանի վերայ ուսուցման ժամանակ կանգնած է հնչական թելադրութիւնն, որի համար առաջարկւում են առանձին բառեր և կարճ նախադասութիւններ, աշակերտների հետ կարդացած բառը վերլուծելով հնչիւնների և տառերի։ այդ եղանակն, ի հարկէ, շատ լաւ է, երբ հնչիւնների արտասանութիւնները բոլորովին

պարզէն. բայց ի՞նչ արած, որ գոյա մէջ կան կասկածելի կէտեր, որովհետև մի քանի տառեր իրանց արտասանութեամբ շատ նա-բբ զանազան-ներ-ն ունին և թէ մի քանի տեղեր էլ որոշւում չէ արդեօք, օրինակի համար, օ գրել թէ ո, վ—թէ ւ և այլն. ուստի և գոյա համար հարկաւոր են ուղղագրական առաձին կանոններ, որոնք հիմնուած են լեզուի զարգացման օրէնքների վերայ. հէնց այդ օրէնքները հաստատապէս իւրացնելու համար լիապէս ծառայում է իւրացման թելադրութիւնն: Ջեռնամուխ լինելով իւրացման թելադրութեանն՝ ուսուցիչը պէտք է նախ և առաջ որոշէ թէ՝ ի՞նչ, երբ և ի՞նչպէս պէտք է թելադրէ: Իւրացման թելադրութեան ժամանակ անհրաժեշտ է, որ թելադրածն այն ուղղագրական կանոնին համապատասխանի, որի հետ նոր է ծանօթացրել և իւրացնել տուել աշակերտներին, օրինակ— եթէ ուսուցիչը զանազան օրինակներով բացատրել է աշակերտաց թէ՝ բառի վերջը «ա» հնչուելիս միշտ փոքր «ա» պէտք է գրել, իսկոյն ձեռնամուխ է լինում հէնց այդպիսի կանոնն առաւել ամրացնելու համար վարժութիւնների, որոց մէջ առաջին տեղը պէտք է բռնեն նոր աւանդածի մասին օրինակներ, կարող են և թէ՝ պէտք է լինին և՝ անցած—սովորած կանոնների մասին ևս օրինակներ:

Թելադրածը պէտք է լինի ամբողջ նախադասութիւններով և ոչ թէ բառերով, աշխատելով արտասանել գործածական արտասանութեան պէս և ոչ թէ գրելու տառի արտասանութեամբ, որի ժամանակ կարելի է հասկացնել արտասանութեան և ձևակերպութեան միջի փոքրիկ-նե-ը՝ և իբրև բացառութիւններ: Ուսուցիչը՝ թելադրելուց յետոյ, նոյնը կրկնել է տալիս մէկ աշակերտին, յետոյ երկրորդին, շատ անգամ և՝ խմբովին, իւրաքանչիւր յետոյ գրել է տալիս, երբէք չշտապելով, այլ միջոց տալով մտաբերելու անցած ուղղագրական կանոնները: Թելադրութեան երկրորդ եղանակն է հաւասարացման եղանակը: Սա միայն գործ է ածւում այն ժամանակ, երբ ուսուցիչն ուզում է հաւաստիանալ թէ՝ աշակերտներն անցածն ի՞նչ աստիճանի լաւ են իւրացրել և թէ արդեօք յիշում են, կամ գործադրութեան մէջ չե՞ն սխալ-

ւում: Ուստի և սա միայն տեղի ունի քննութեան ժամանակներ ուզում են մէկ դասարանից միւսը փոխել: Ուսուցչի համար դա կարևոր է այն ժամանակ, երբ անցել է տեղեկութեանց միտրևիցէ շրջան, որի լիապէս իւրացնելուց կախուած է լինում հետևեալ շրջանին անցնելը: Եթէ, ի հարկէ, հակառակ դէպքում լաւ չեն մտաբերել աշակերտները անցածը, այն ժամանակ ուսուցիչը պարտաւորեալ պէտք է ուշադրութիւն դարձնէ կրկնութեան վերայ: Այսպէսով ուրեմն իւրացման թելադրութիւնը հաճախ իւրաքանչիւր դասին լինելով հաւասարացմանը կամ ուսումնական տարուայ վերջն կամ մի որև է շրջանում տեղեկութիւնները լրիւ անցնելուց յետոյ պէտք է տեղի ունենայ:

Դէպ է յիշել այստեղ համառօտակի ուղղագրութեան եւ այն կանոններն որոնց մեր լեզուն ընդունած է, և որով այժմ հրատարակւում են և պիտի հրատարակուին ևս: Ուղղագրութեան կանոններն այնքան էլ շատ չեն մեր լեզուի համար, այնպէս որ տարրական դասընթացքի վերջն աշակերտները բաւականաչափ անսխալ կարող են գրել թելադրածը. այդ ես փորձով եմ տեսել, և թէ նոյն կերպ եմ շարունակում և այժմ: Ամենագլխաւոր ուղղագրական կանոնները սոքա են՝

1) Բառերի վերջը եթէ ա- և կամ է- հնչուի, պէտք է գրել փոքրիկ «ա» օրինակ — հաւ, ցաւ, նաւ, կերաւ, հարաւ, անիւ, հովիւ և այլն:

2) Բառի վերջն եթէ ա հնչուեց, անպատճառ պէտք է «յ» աւելացնել, որովհետև այդ ձայնն շատ նուրբ և շատ փափուկ կերպով շշնջւում է, օրինակ — քահանայ, ծառայ, տեսայ և այլն, բացառութիւն կազմում են գերանունները — սա, դա, նա, իւրեանց փոխարէն ա վերջաւորութիւններով թէ եղակիումն և թէ յոգնակիումն նոյնպէս եւ ահա, ապա, ևս և յատուկ անունները, թէև սոքա փոխարէն ժամանակ իւրեանցից յետոյ մի որևիցէ ձայնաւոր ունենալով — մէջն «յ» տառն են ընդունում, օրինակ — Աննա—Աննայի, Յուդա—Յուդայի և այլն: Նոյնպէս առանց «յ» գրւում են եւ բայերը հրամայական եղանակումն:

3) « օ» հնչմամբ վերջացող բառերը միշտ պէտք է վերջը «յ գրել օրինակ—երեկոյ, յետոյ, յուսոյ, սիրոյ. տարօրինակ սխալ կլինի գրել օյ, կամ օ, որովհետև այդ տառը վերջին ժամանակների ծնունդ է, մեր լեզուն իւր հարազատ զարգացմամբ այդ թոյլ չի տալիս։

Այս դէպքում բացառութիւն կազմում են՝ «յ» բառն և սրամայական եղանակումն բայերն—կեցո՛, ապրեցո՛ և այլն։

4) Բառի վերջն եթէ հնչուեց կամ օվ կամ օյ։ պէտք է անպատճառ «ղ և «ց գրել, որովհետև այդ « հնչիւնը շատ նուրբ է նկատւում հակուած լինելով առաւելապէս դէպի օ հնչիւնը, բացառութիւն կազմում են առաջին դէպքումն—քոզ, ցոզ, օզ, բառերն։

5) Եթէ բառի մէջը կամ վերջը «վ հնչուեց, պէտք է գրել—«վ, որովհետև այստեղ էլ « շատ նուրբ է հնչում և լսւում հակուելով դէպի օ հնչիւնը, օրինակ—կով, սով, բով, ժողով, ժողովուրդ, հովիւ և այլն։

6) Եթէ բառի վերջն կամ մէջն վօ հնչուի, այն ժամանակ պէտք է գրել —«, օրինակ զինուոր, թագաւոր, կաւոզ, ևն։

7) Եթէ բառի վերջը ղէն հնչուի, պէտք է գրել անպատճառ է և ոչ թէ է. օրինակ—կերակրեղէն, շորեղէն, կանաչեղէն ևն։

Եթէ բառի սկզբումն վօ հնչուեցաւ, անպատճառ պէտք է « *) գրել, օրինակ—ոսկի, որդի և այլն, միայն բացառութիւն կազմում է «վ բառը, որ գրւում է «, իսկ հնչում է օ։

9) Եթէ բառի սկզբումն հնչուեցաւ լոկ «վ» հնչիւն, անպատճառ վ էլ պէտք է գրել, վարդան, վոսիա և այլն։

---

*) Ծանօ։ Այս դէպքումն « իբրև ձայնաւոր է, որովհետև առանձին վանկ է կազմում. բայց ի՞նչպիսի ձայնաւոր է, որ երկու ձայնով է հընչւում մեր ներկայ ուսումնարանական գործածական լեզուի մէջ. իմ կարծիքով՝ սա ձայնաւոր լինելով, իւր նախկին հնչումն ունեցել է հակումն առաւել դէպի օ՝ այսինքն վ և ։ հնչիւնների միջակէտն կազմելով. Եւ արդարև, մեր ժողովրդական արտասանութիւնն էլ այս ապացուցանում է իբրև անհերքելի փաստ։

10) Եթէ «, է, է, է ձայնաւորներից առաջ հնչուեցաւ «վ» պէտք է գրել «—», որը և շատ նուրբ լսելի կերպով իւր բուն հնչիւնը պահել է, միայն առաւելապէս վ-ի հակուելով, օրինակ—տուած, լուացք, հաշուել, գնդակահարուել ևն. միայն եթէ այդ «վ» հնչիւնից առաջ միաժամանակ եւ մի ուրիշ « լինի, այն ժամանակ պէտք է «—» գրել, օրինակ—ահաւասիկ, աւելի, աւել և այլն, բացառութիւն կազմում են այն երկիմաստից կազմուած մի իմաստ ունեցող բառերն, որոց մէջ երկրորդ իմաստի առաջին բառն վ հնչիւն ունի, օրինակ—նաւավար կառավարութիւն և այլն։.

11) Մեծ ուշադրութիւն պէտք է դարձնել «յ, «՛յ երկահընչիւն բառերի վերայ, նոյնպէս և մէկ հնչիւն դուրս եկող է-ի վերայ, երբ բառի մէջն է կամ սկզբումն. օրինակ, իւր, հիւր, հայ, հայր, մայր, քոյր. համբոյր. այս տեղերումն յ բաւականին որոշ հնչւում է, բայց կան այնպիսի տեղեր ուր յ միւս ձայնաւորների հետ միանալով որոշումն դժուարին է լինում իւր նուրբ հնչմամբ, օրինակ—նայել. ուստի պէտք է կանոն տալ, որ եթէ «, և կամ « (օ հնչմամբ) ձայնաւորներից յետոյ հնչուեն է«, կամ է, կամ է, կամ է, կամ « (կակուղ) օ հնչմամբ), այն ժամանակ պէտք է դոցա մէջ անպատճառ յ աւելացնել, օրինակ—Աբրահամեան, քահանայի, նայել, հայել, Ինգոյեան, Ցարոյեան, Ցարոյի և այլն։

12) Եթէ բառի վերջն է հնչուի, պէտք է ե գրել, օրինակ ուտել, խմել և այլն։

13) Եթէ բառի մէջն վ հնչուեց, որից յետոյ և հնչուի «— այն ժամանակ պէտք է գրել անպատճառ —. օրինակ—թուումն, հաշուումն, տեսնուումն է և այլն։

14) Եթէ բառն սկզբումը հնչուեց օ, պէտք է և այդ օ տառն էլ գրել, օրինակ—օր, օրօրոց և այլն։

15) Ֆ տառից յետոյ օ հնչուելիս, պէտք է « գրել, օրինակ խոզ, խոտ, խոզան և այլն, բացառութիւն կազմում է ֆօ«ֆ և դորանից կազմուած ուրիշ բառեր։ Նոյնպէս և Ջ տառից առաջ ը հնչուածը պէտք է միշտ ը գրել, օրինակ—արջ, հաղարջ, ար-

ջառ, արջասպ, և այլն, միայն բացառութիւն կազմում է նոր ձևակերպուած առջև բառը, որը կազմուել է «առաջ» բառից:

16) Խոնարհ, աշխարհ, ընդհան, ճանապարհ բառերում՝ որովհետև հ հնչիւնը պարզ չէ հնչւում, վասնորոյ պէտք է աւանդել, որ միշտ անհրաժեշտ է հ տառը գրել, որի գոյութիւնն պարզ երևում է դոցա փոփոխած ձևերի մէջ:

17) Եթէ բառը վերջանայ «պէս» վերջաւորութեամբ, պէտք է գրել է տառով, օրինակ — վարպետ, վարժապետ, վարդապետ և այլն: Մտքերն արտայայտել սովորեցնող գրաւոր աշխատանքների թուին պատկանում են եւ սեպհական շարադրութիւնները: Շարադրութիւններն այլ կերպ են լինում միջնակարգ և բարձրագոյն ուսումնարաններում, և այլ կերպ տարրական ուսումնարաններում: առաջին դէպքումն — շարադրութիւնները բացի լեզու և քերականութիւն իմանալուց, գրաւոր և մտաւոր ունեցած հարստութիւնից օգտուելու ընդունակութիւնից, արտայայտում են իրանց մէջ աշակերտի ներքին աշխարհը, նորա մտաւոր զարգացումը, բարոյական ուղղութիւնը և բոլոր նորա աշխարհհայեցողութիւնը: Իսկ տարրականումը այդ չի կարելի պահանջել — այնտեղի շարադրութեան միակ նպատակն է գրաւոր, այն ևս ազատ կերպով, պատմել այն բոլոր տեղեկութիւնները, որոնց լիովին իւրացրել է աշակերտը: Շարադրութիւնը զարգացնելու համար շատ կարևոր է ամեն մի վերլուծած յօդուածի ուրուագիծը (պլանն) բացատրել, որը և մեծապէս կնպաստէ սեպհական շարադրութիւնների ժամանակ. պէտք է նախապէս նիւթը լաւ բացատրել, պատմել տալ կապակցաբար, և ապա առաջարկել գրելու. առաջին անգամները շատ լաւ կլինի, եթէ ուսուցիչը գրատախտակի վերայ գրէ յօդուածի բովանդակութիւնն ամփոփող ընդհանուր հարցեր, որով և շարադրութեան ուղղութիւնը—պլանը կհեշտանայ:

Աշակերտների շարադրութեանց համար որպէս նիւթ կարող են ծառայել՝ նախ իւրեանց ընթերցածի բովանդակութիւնը (իհարկէ համառօտը), երկրորդ—իւրեանց տեսած անցքերի պատմութիւնն, երրորդ—իրանց յայտնի առարկաների նկարագրութիւնը և չորրորդ՝ առանձին համառօտ մանր գրութիւնները և նամակները, կեանքից վերցրած: Այդ տեսակ պահանջները կարելի է իրագործել միայն ուսման երրորդ տարումը, թէև ցանկալի է, որ սկիզբն առնեն դորանից վաղ, իհարկէ պարզ մտքերից բարձրանալով և աւելի զօրացնելով չորրորդ և հինգերորդ բաժանմանց մէջ երկդասեան դպրոցներում: Խօսելով գրաւոր աշխատանքների մասին, պէտք է խօսել և այն միջոցների մասին, որոնցով սխալներն ուղղում են:

Ուղղում են սխալներն այս հետևեալ եղանակներով՝ 1) Եթէ գրաւոր աշխատանքն շարադրութիւն է, ուսուցիչը ուշադրութիւն է դարձնում բովանդակութեան տրամաբանական կապի, մտքերի աստիճանական կարգաւորութեան, ոճի, լեզուի և ուղղագրութեան վերայ: Այդպիսի շարադրութիւններն վերցնելով՝ ուսուցիչը պայմանական նշաններ է անում թէ՛ ուղղագրութեան, թէ՛ բովանդակութեան, թէ՛ պլանի ուղղութեան, թէ՛ տրամաբանական մտքի արտայայտութեան վերաբերեալ աբած սխալների մասին, յետոյ բերելով դասատուն, բաժանում է աշակերտաց, միառմի՝ հերթով՝ բացատրելով աբած սխալների անտեղի լինելը, ընդսմին և պարզում է, թէ ինչպէս պէտք է կատարել. պատուիրում է սխալներն ուղղել և պատրաստ ունենալ յետագայ դասին: Եթէ շարադրութեան կամ բովանդակութիւնն կամ պլանն ճիշտ չէ, այն ժամանակ կրկին է գրել տալիս, օրինակ բերելով աշակերտների մի քանի լաւ գրած շարադրութիւններն: 2) Թելադրելով միտքևիցդ յօդուած, ուսուցիչն տետրակներն հաւաքում է, կամ ինքն է ուղղում, կամ թէ չէ սխալների տակ գիծ քաշում է, յետոյ ստիպում է աշակերտաց, որ ուղղեն, այն էլ յիշելով այն կանոնները, որոնք աւանդուած են. այդ, ի հարկէ, լաւ է, միայն լաւ միջոցին, իսկ ինչ արած այն ժամանակն, երբ աշակերտը չի յիշում, չի մտաբերում ուղղագրութեան կանոնները. այս դէպքում երբեմն սխալի տեղ ուղիղն է փոխւում: Իսկ երբ ուսուցիչն ուղղած է լինում, այն ժամանակ ստիպում են — սխալներն ուղիղ կերպով արտագրել մի քանի անգամ, այդ լաւ է, եթէ աշակերտն միտք ունենայ արտագրելով կանոնաւոր գրել սովո-

րել։ 3) Ուսուցիչն երբոր թելադրումէ, աշխատումէ նոյն գրութիւններն իսկոյն և եթ ուղղել. դորա համար վերցնումէ ամենաթոյլ աշակերտներից մէկի տետրակն, յետոյ բառ առ բառ առաջ է գնում, հարցնելով միւս աշակերտներին, թէ ի՞նչպէս են գրել իրանք, որի ժամանակ բոլորը լարուած ուշադրութեամբ գործին հետևումեն. նկատուած սխալներն իրանք աշակերտներն ուղղումեն իրանց տետրակներում, բացատրելով և սխալներին վերաբերեալ քերականական կանոնները։ Երբեմն էլ ուսուցիչն աշակերտի մէկին միևնոյն թելադրածը թելադրումէ գրելու գրատախտակի վրայ, ուղղումէ այդ գրածը բացատրութիւններով, որոնք լինումեն հարցերով և ապա միևնոյնն ստիպումէ ուղղել միւս աշակերտներին, երբեմն էլ սխալներն ուղղումեն գրքից, այն ևս կրկին ուսուցչի հարցերով թէ ի՞նչու այսպէս պէտք է գրել և ոչ թէ այնպէս։ Այս միջոցն ամենախելացի միջոցն է, ուստի և խրախուսելի։

Չորրորդ միջոցն էլ այն է, որ ուսուցիչն սխալների տակ գծումէ և տալիս աշակերտաց ուղղելու՝ միայն գրքով, առանց բացատրութիւնների, և յետոյ ստիպումէ ուղղածները մի քանի անգամ գրել։ Այդ միջոցն ևս իւր խելացի հիմքն ունի, միայն սա առաւել կկատարուի մեքենայաբար, քան թէ գիտակցաբար։

ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆՆԵՐ.

—

Տարրական ուսումնարանների համար հարկաւոր է տարրական դասընթացք, այսինքն այնպիսի, որը իբրև նախապատրաստական համարուի սիսթեմաթիքական դասընթացքի. բայց որովհետև Տարրական ուսումնարանն իւր որոշեալ ամփոփ դասընթացքն ունի առհասարակ, ուստի և քերականութեան վերաբերեալ նոյնպէս պէտք է վերջնականացած ամփոփ ծաւալ ունենայ։ Տարրական քերականութեան մասին այստեղ չեմ խօսելու, որովհետև սորա մասին ընդարձակօրէն բացատրած եմ «Վարժարան» մանկավարժական ամսագրում 1884 թուին, №

3. գործին սրտով հետաքրքրուող ուսուցչին հրաւիրում եմ այդ գրուածքն աչքի առաջ ունենալ։ Միայն այստեղ հարկաւոր եմ համարում բովանդակութեան ընդհանուր ուղղութիւնն պարզել։ Հետևելով համակեդրոնական եղանակին՝ իբրև հիմք ընդունում եմ նախադասութիւնն, որն և հարցերով բացատրւումէ. յետոյ ամբողջ դասընթացքն բաժանումեմ երեք շրջանի. առաջին շրջանի մէջ մտնումեն՝ նախադասութեանց տրամաբանական վերլուծումն, վարժութեանց կարգն և նպատակն։ Երրորդ շրջանը բովանդակումէ իւր մէջ՝ 1) Սինտաքսիքական (քերականական) վերլուծումն և փոփոխական մասունք բանիներ, բառը նախադասութեան մէջ և բառը վերցրած առանձին. բայերի ժամանակները. բայերի դէմքերը, դերանուններն, հոլովումն և թուական անուններն։ Երրորդ շրջանի բովանդակութիւնն կազմում են Պարագայական բառերն, մակբայներն, նախդիրներն և շաղկապներն։ Սոցա կից բացատրւումէ և միաւորեալ նախադասութիւնը, շաղկապների և միւս անփոփոխելի մասանց բանիների մէկը միւսից զանազանելու միջոցներն, և բոլորից վերջն, երկրորդական նախադասութեանց հետ ծանօթանալու կարգը։ Ես վերոյիշեալ ուղղութեամբ հրահանգուած եմ և թէ այժմ ևս հրահանգումեմ, որից ստանում եմ բաւականին յաջողութիւն գործնականապէս։ Այսպէս կպահանջուի մեր տարրական միդասեան դպրոցաց համար, իսկ եթէ գործ ունենք երկդասեան դպրոցների հետ, այն ժամանակ կարծիք չկայ, որ դասընթացքն ևս պէտք է ընդլայնուի՝ սիսթեմաթիքական ուղղութիւն ստանալով։ Այս շրջանումն պէտք է անցնել՝ աշխարհաբար՝ Ստուգաբանութիւն՝ և Համաձայնութիւն, զուգընթացաբար գրաբար քերականութեան հետ, որչափ կներէ ժամանակն։

ԳՐԱԲԱՐ.

Հայոց աշխարհաբար լեզուի ուսման հետ անբաժան կցուած է և գրաբարի ուսումն։ Գրաբարի ուսումն դրականապէս անհրաժեշտ է. այդ պահանջը բնականապէս ծնեցնումէ կեանքը, ժա-

ղովուրդը և թէ այն յարաբերութիւնը, որը գոյութիւն ունի ժողովրդի դէպի իւր եկեղեցին ունեցած կապի մէջ։ Այդ լեզուն ժողովրդի համար մեծ նշանակութիւն ունի, որովհետև դորանով է կատարւում աստուածպաշտութիւնն — դորանով է լսում, և՝ աղօթքները և սուրբ գրքերը։ Մեզանից էլ ամեն մէկս իբրև եկեղեցու անդամ պարտաւոր է այդ լեզուով գրածը, աւանդածը հասկանալ, այդ այնպիսի լեզու է, որը իւր մէջ մարմնացրել և անմահացրել է ժողովրդի բոլոր հաւատալիքը, նորա բոլոր ձգտումները, երբէք զարմանալի էլ չէ, եթէ մեր ժողովուրդը մէկի գիտութիւնը չափում է իւր եկեղեցու ոգին արտայայտող լեզուի իմանալովն կամ չիմանալովն։ Միւս կողմից, որովհետև անհրաժեշտ է կրօնական դաստիարակութիւնն, ուստի գրաբար լեզուի իմանալը հարկաւոր է, մանաւանդ որ դա եկեղեցումն գործ է ածւում իբրև միջոց հաւատացեալների մէջ կրօնական զգացմունքն գրգռելու համար և որի միջնորդութեամբ և՛ ամեն մի անդամ արտայայտում է իւր հոգևոր քնութեան ամենաբարձր կրօնական պահանջներն։ Այդ բոլորից այն ենք եզրակացնում, որ գրաբար լեզուի հետ ծանօթացնելը՝ մեր տարրական ուսումնարանների ուղղակի պարտականութիւնն է կազմում։ այստեղ ի հարկէ մենք ծայրահեղութեան չենք հասնելու և պահանջելու ստանալ՝ հմուտ գրաբարագէտներ, այլ միայն այնքան, որ կարող լինին կարդալ ուղիղ, արագ, և հասկանալ սուրբ գրքերը։ — Գրաբար լեզուի սովորցնելը դժուար չէ այնքան, ինչպէս կարծում են ոմանք. և ցաւօք սրտի պէտք է ասել, որ նոքա են այդ լեզուից խուսափում, որոնք կանոնաւորապէս ծանօթ չեն դորա հետ։ Ամենամեծ դժուարութիւնն որ կարող էր այբ ու բենքը սովորցնելու մէջ յառաջանալ, բոլորովին վերացած է, որովհետև ինչպէս աշխարհաբարի տառերը, նոյնպէս և գրաբարինը միևնոյն են. ուրեմն կնշանակէ, այստեղ բոլորովին հեշտացանք. մեզ մնում է միայն գրաբարի ընթերցանութեանն ձեռնամուխ լինել այն ժամանակ, երբ աշակերտներն կարող կլինին աշխարհաբար կարդալ ի հարկէ յարմարեցնելով նիւթերն ըստ զարգացման աշակերտաց։ Արագ և ուղիղ կարդացնելն կատացուի ընթերցանութեամբ, այսինքն դորանով վարժեցնելովն, իսկ գիտակցաբար և արտայայտիչ ընթերցումն այն ժամանակ տեղի կունենայ, երբ աշակերտը կարդացածը կհասկանայ և իւրեան հաչիւ կտայ՝ աշխարհաբար լեզուով կարողանալով պատմել միտքը։ Գիտակցական և արտայայտիչ ընթերցանութեան ամենագլխաւոր պայմանն է գրաբարից աշխարհաբար թարգմանութիւնն։ Կարծիք չկայ, որ գրաբարի մէջ կպատահեն իւրեանց անծանօթ և թէ ներկայ լեզուումն չգործածուող թէ բառեր և թէ ձևեր. ուսուցիչը դոցա հետ ծանօթացնելու համար պէտք է նրանց նշանակութիւնը հասկացնէ, այսինքն պարզ ասելով, թարգմանէ։ Բառերի և թէ մինչև անգամ ձևերի հետ ծանօթացնելու համար, լաւ կանէ անծանօթները առանձին տետրակներում նշանակել տայ իւրեանց թարգմանութեամբ՝ աշխարհաբար լեզուով։ Աշակերտը երբ որ այդպիսի գործնական ճանապարհով կծանօթանայ գրաբարի ձևերի հետ, աշխարհաբար քերականութեան կանոններն իւրացնելուց յետոյ, շատ հեշտութեամբ կընդելանայ և գրաբարի հարկաւոր քերականական օրէնքների հետ, որոնք միշտ անհրաժեշտ են ամեն մէկին կանոնաւոր և հեշտ թարգմանելու համար, այն ևս գիտակցաբար։ Գրաբարն սովորցնելու ամենահեշտ միջոցներից մէկն էլ այն է, որ գրաբար բնագիրն աշակերտներն գրաւոր թարգմանեն. դորանով՝ մէկ որ ուշադրութեամբ կվերաբերուին դէպի պահանջեալն և մէկ էլ որ՝ մայրենի—խօսակցական լեզուն զարգացնելու նպատակաւ մանկան (ստելիստիքական) վարժութիւններով կզբաղուին։ Վերևն յիշեցի, որ աշխարհաբար ընթերցումն փոքր ինչ կանոնաւորելուն պէս կարելի է սկսել և՛ մի քանի յօդուածներ գրաբարով անցնել, այն էլ առաջին տարումն. երկրորդ, երրորդ և թէ միւս տարիներումն պէտք է օգտուել Աւետարանից և միւս մեր եկեղեցական գրուածքներից, սոցա կցելով և մեր պատմական անգնահատելի գրուածոց մի քանի «ծուծերն»։

Գրաբար սովորեցնելու մէջ անգնահատելի է կրօնուսոյցի աշխատանքը, որովհետև սա է առաջին անգամն ծանօթացնում

աշակերտաց գրաբարի հետ, միտրևէ աղօթք աւանդելու ժամանակ, սորա արժանիքն գտնու�մէ նրանում, որ ինքն պարապումէ և լէքսիքական (բառական) բացատրութեամբ, իսկ ուսուցիչը ցոյց է տալիս հարկաւոր եղած ժամանակ աշխարհաբարի և գրաբարի ստուգաբանական և համաձայնական զանազանութիւնները: Ուստի և դորանից երևումէ, որ լեզուի ուսուցիչը և կրօնուսոյցը միասին պիտի գործեն, մէկը միւսին օգնելով, շարունակելով և աւանդածն աւանդել իւրացնել տալով:— Գալով ձեռնարկների մասին խօսելու, ցանկալի է, որ մեր մայրենի լեզուի ընթերցարաններն իւրեանց մէջ պարունակեն և՛ մի քանի—ըստ իմաստից և ոճից—դիւրամատչելի յօդուածներ գրաբար՝ սկսելով ամենապարզից դէպի դժուարին բարձրանալով. բացի սորանից, ցանկալի է որ կրօնուսոյցն առաջին տարուայ երկրորդ կիսամեակից աւանդելի աղօթքներն ձեռնարկով անցնէ:

ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՈՒ.

Մեր ուսումնարանական առարկաների թիւումն առաջին տեղն բռնումէ և՛ Ռուսաց լեզուն, որի սովորցնելը մեզ համար անհրաժեշտ պահանջ է, որովհետև իմանալով այդ լեզուն՝ մենք ծանօթանումենք դոցա մտաւոր կեանքի հետ, հարստացնում ենք մեր մտաւոր պաշարն և ընդլայնում մեր շրջահայեցողութիւնն. հէնց այդ հիման վերայ է հիմնուած, ըստ մանկավարժականին, ամեն մի օտարազգի լեզուի ուսումնասիրութիւնն. ռուսաց լեզուի վերաբերեալ բացի այդ պահանջից, կայ և մի ուրիշն, այն է, որ կեանքն, հանգամանքն՝ մեզ հարկադրում է դորան տիրապետել, որովհետև այդ ազգի հետ մենք ունենք և պիտի ունենանք մշտական յարաբերութիւն, որի համար պէտք է այդ լեզուն իմանալ, մանաւանդ որ քաղաքական կեանքն էլ այդ բանին ևս առաւել նպաստումէ: Միայն այժմ մի հարց է ծագում՝ արդեօք ինչպէս պէտք է աւանդել այդ լեզուն տեղական ուսումնարաններում, ուր բոլոր առարկաների դասաւանդումն մայրենի լեզուով է լինում: Ուրիշ բան է բուն ռուսաց

մանուկների ուսուցման հետ գործ ունենալ—դա իբրև մայրենի լեզու լինելով դոցա համար գործն առաւել հեշտանումէ. միայն բոլորովին այլ պատկեր է ստանում հէնց այդ լեզուի ուսումն տեղական—այլազգի աշակերտաց համար: Տէրութեան խելացի օրէնքով թոյլատրուած է նախ աւանդել՝ մայրենի—տեղական լեզուն, նայելով թէ՝ ինչ ազգութեան կպատկանի, և ապա դրա գրագիտութեան մէջ վարժուելուց յետոյ, անցնել ռուսերէն գրագիտութեան: Այդպիսի առանձնաշնորհութեամբ գործը կատարումէ այս կերպ՝ ուսումնական առաջին տարուայ երկրորդ կիսամեկից աշակերտներն ծանօթանում են բանաւոր կերպով ռուսերէն այն բառերի և նախադասութիւնների հետ, որոնք ուսումնարանական կեանքում գործ են ածուելու. երկրորդ ուսումնական տարուայ սկզբից սկսումէ ռուսերէն գրագիտութիւնն և ընթերցումն մի որևիցէ ձեռնարկի վերայ: Երկրորդ տարուայ համար նոյն ուսումն շարունակումէ աւելի ընդարձակ ծաւալով, առաւել կանոնաւոր դիրք շնորհելով դորան. այսպէս շարունակումէ և միւս յետագայ տարիներում հետզհետէ աշակերտների ունեցած մտաւոր պաշարն հարստացնելով:

Առաջին տարուայ երկրորդ կիսամեակը, ինչպէս տեսնումենք, միայն բանաւոր խօսակցութեամբ է անցնում ռուսերէն. այս ժամանակամիջոցը ամենապտղաբեր ժամանակն է, որովհետև սորանից է սկսւում ռուսաց լեզուի ուսուցման հիմքը: — Աշակերտը բաւականին պաշար ունենալով ռուսաց բառերի, այն ևս իւրեան ծանօթ շրջանից վերցրած, ուսուցչի հարցերով և առհասարակ ղեկավարութեամբ կարող է զանազան կոմբենացիաներ կազմել և դորանով ձգտել իւր միտքն այդ լեզուով արտայայտելու, ի հարկէ առաջին անգամները սահմանափակ շրջանակի մէջ: Մանկանն բոլորովին անծանօթ այդ լեզուի աւանդումն սկսելով՝ ուսուցիչը պէտք է բոլորովին տիրապետած լինի այդ լեզուն, որպէս զի կարողանայ զանազան փոփոխութեանց ենթարկել աշակերտաց սովորածները: Առաջին պահանջը, որ կարելի է անել, այդ այն է, որ ուսուցիչը պէտք է աշխատէ աւանդել [illegible] ինչ օգուտ նրանից, երբ շատ կանց-

նեն աշակերտները, բայց խախուտ հիմքի վերայ դրուած։ Այս դէպքում կպահանջուի, որ ուսուցիչն ունենայ կենդրոնացած ուշադրութիւն, այս և համբերութիւն, որովհետև այս լեզուի աւանդումն մեծ աշխատանք է յառաջացնում, մանաւանդ որ ուսուցիչն իւր ուշադրութեամբ միշտ պէտք է շատ կրկնողութիւններ անէ՝ հինը արմատացնելով և նորերն էլ սկսելով։ Միւս պահանջն էլ այն է, որ աւանդած բառերն պատկանին երեխայոց ծանօթ շրջանին. սրանից պէտք է հանեն այն բոլոր գործողութիւններն, որոնց թէ իրանք են կատարում և թէ իրանց շուրջն էլ կատարւում է։ Առաջին տարուայ բանաւոր խօսակցութեան վրայ մեծ խնամք պէտք է ունենալ՝ հարկաւոր է օգուտ քաղել պատկերներից և միշտ աշխատել հարցերի ժամանակ օգտուելու անցեալից. խօսելով գլխաւորապէս ռուսերէն, այն էս հարցերի օգնութեամբ, հարկաւոր եղած ժամանակներում պէտք կլինի միայն մայրենի լեզուի օգնութեանն ձգտել առաւելապէս առաջին ժամանակներն՝ խօսակցութեան հիմքը կազմելու միջոցին։ Առաջին անգամ ռուսաց լեզուով սկսել խօսակցութիւնն կարելի է այսպէս։ Աշակերտներին նախապէս պատրաստած բառերն աւանդելով՝ ուսուցիչն ինքն մայրենի լեզուով թարգմանում է, կրկնել է տալիս մէկ-մէկ, կամ խմբովին. երկրորդ օրն էս հաւաստիանալով, որ աշակերտներն առաջիններն հիմնաւորապէս իւրացրել են. աւանդւում են ուրիշ նորերն. շատացնելով բառական հարստութեան պաշարը, ուսուցիչը անցածներից կազմում է հարցեր, որը արտասանում է բարձր, ծանր և ամեն մէկ բառն առանձին. եթէ հարցերը աշակերտները չեն հասկանում՝ ուսուցիչը մայրենի լեզուով թարգմանում է։ Աշակերտներն էլ ի հարկէ, իրանց սովորած բառերից պատասխաններ կազմելով՝ ասում են, միայն այնպէս, որ սոցա արտասանածներն էս պարզ լինին. առաւելապէս պէտք է ուշք դարձնել վերջաւորութիւնները արտասանելու ժամանակ, որպէս զի դոքա պարզ լինին և ոչ թէ մութն։ Աշակերտների պատասխաններն էլ պէտք է լիակատար լինին՝ իւրեանց մէջ պարունակելով թէ՝ իւրեանց պատասխանը և թէ ուսուցչի առաջարկած հարցի մասն, որն և

աւելի կպարզէ պատասխանի իմաստը, միտքը։ Անցնելով բաւականաչափ բառեր, անհրաժեշտ է հարցերն առաջարկել ռուսերէն՝ առանց թարգմանութեան մայրենի լեզուի. եթէ պատահի, որ աշակերտի պատասխանի մէջ պէտք է մի նոր բառ մտցնել, այն ժամանակ ուսուցիչն ինքն կարող է նոյնն թելադրել և ապա կրկնել տալ շատերին իւր հարցերով, բոլորովին իւրացնելու նպատակաւ։ Միշտ պէտք է նախընթաց օրուայ դասն հարցնել բոլորովին իւրացնելու մէջ հաւաստիանալու համար, իսկ յետոյ անցնել նորերի աւանդելուն. մի քանի դասերից յետ անհրաժեշտ կլինի մի որևէ դաս կրկնութեամբ զրուցատրութեան նուիրել, օգտուելով բոլորովին անցածներից։ Այսպէս ուրեմն՝ առաջին անգամներն կարելի է աւանդել բառեր և անուններ՝ այս հեռևեալների մանրամասնութեանց վերաբերեալ՝ աշակերտ, անուն, ազգանուն, կահ-կարասիք և դասական առարկաներ. սոցա հետ և մի քանի նախադասութիւններ՝ արտայայտուած բառերով, որոնք զանազան գործողութիւններ ցոյց կտան, նոյնպէս և մի քանի հարցեր — ո՞վ, ի՞նչ, ի՞նչ է անում, ո՞րտեղ, ի՞նչ ժամանակ և այլն։ Սոցանից կարելի է հարցեր և պատասխաններ կազմել խօսակցութեանց համար։ Շարունակութեան մէջ կարելի է ծանօթացնել և նորերն միայն մտնելով ուսածների զանազան դրութեանց մէջ, որով և իմանում են նախդիրների գործածելու նշանակութիւնն. յետոյ կարելի է աւանդել մարդու մարմնի, հագուստի, ոտնամանների և թէ սոցա այլ և այլ փոխադարձական դրութեան մասին անուններ, անցնելով աշակերտների ընտանեկան կեանքի շրջանին ծանօթ առարկաներն՝ օրինակ — ծնողներ, դոցա պարապմունքը, քոյրեր, եղբայրներ, ազգականներ և այլն։ Այսպէս ուրեմն՝ հետզհետէ ընդարձակելով լէքսիքական աշխատանաց ասպարէզը, ուսուցիչը կարող է օգուտ քաղել և՝ այն դասագրքի նիւթերից, որոնք կաւանդուին և եկող տարի, ընթերցանութեան ժամանակ։ Առաջին անգամներն ոտանաւորներն անգիր անել տալն ուսուցչի օգնութեամբ մեծ օգուտ ունի. այս սովորածից աշակերտներն առաւել լաւ և թէ համարձակ կազմում են ուսուցչի հարցերին համեմատ պա-

տասխաններ՝ մանաւանդ որ ոտանաւորով — չափաբերական ուղղութեամբ՝ սովորածն շատ երկար էլ մնում է աշակերտաց մտքումն, ուստի և բեղմնաւոր է լինում: Շատ լաւ կլինի, եթէ անգիր անցած ոտանաւորն երգուի:

Այժմ անցնենք գրագիտութեան առաջին տարուն: Վերևն յիշեցի, թէ դժուարութիւններից մէկն արդէն անցած է՝ այն է՝ մեր աշակերտներն մայրենի լեզուով երկրորդ տարին բաւականաչափ լաւ կարդալ գիտեն, որը և սովորել են հնչական եղանակով. և որովհետև ամեն ազգի ձայնական հնչիւնները մի են, մի երկու տեղերում բացառութիւններ կազմելով, վասնորոյ բոլորովին ժամանակաւոր կլինէինք, եթէ ռուսաց լեզուի գրագիտութեան համար նոյնպիսի հնչական ուղղութիւն բռնէինք, ինչպիսին արեցինք մայրենի լեզուի գրագիտութեան ժամանակ: Աշակերտը մայրենի լեզուով սովորել է նախադասութիւնները վեր ածել բառերի, բառերն էլ հնչիւնների և թէ վերջիններն էլ ձևակերպել. մի խօսքով մտաւոր աշխատանքի ճանապարհն արդէն գիտէ, միայն մնում է պաշար տալ այդ գործունէութեան սկսելուն, այդ պաշարն էլ կազմում են և ռուսաց տառերն, որոց ծանօթացնելու համար բա-ական է դիյն հաՀԷմատո-ՐԷան ՀԷՀ ՄԷՆԷ՝ օրինակ՝ ցոյց տալ թէ՝ մայրենի լեզուի ա, տառն, ռուսերէն թէ գրւում է այսպէս և թէ այսպէս հլ տալում է և այլն: Միայն երեխայոց գիտութիւնն աւելի հաստատուն հիմքի վրայ դնելու համար կարելի է առաջին մի քանի դասերն պարապել մի քանի բառերի հնչական վերլուծմամբ, որպէս զի կասկածանքի չենթարկուին, այլ իմանան, որ հնչիւնները միևնոյն են, միայն թէ գրուածն և թէ տպուածն են զանազանւում իւրեանց մայրենի լեզուի գրերից: Այդ փոքրիկ նախապատրաստութիւնից յետոյ կարելի է մեր մայրենի լեզուի հընչիւններին համեմատ անցնել և ռուսերէն տառերն: Այս պատրաստելուց զկնի պէտք է անցնել ընթերցանութեան՝ այն էլ ձեռնարկով, պարապեցնելով և՛ գլխաւորապէս արտագրութեամբ: Այս եղանակն և մի այն առաւելութիւնն ունի, որ ժամանակի տնութեան, բայց սորա հակառակ և պահանջի շատութեան

պատճառով, կարելի է առաւելապէս պահանջեալի՝ ըստ կարելոյն՝ իրագործմանն նպաստել: Ինչ որ մայրենի լեզուի վերաբերեալ ասել եմ՝ նոյնպէս և այստեղ պէտք է կրկնեմ՝ այն է ընթերցանութիւնը պէտք է լինի ուղիղ, արագ, գիտակցաբար և արտայայտիչ, որոց հասնելու միջոցներն, գիտաքտիքական կանոններն՝ յառաջ բերելով պէտք է գլխաւորապէս և՛ զբաղուել վարժութիւններով, այն էս շուտ - շուտ: Գալով թէ առաջին և թէ երկրորդ տարուայ ընթերցանութեան դասագրքերին, պէտք է ասեմ՝ որ դոքա բոլորովին յարմարուին տեղական ուսումնարանների պահանջին թէ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈ-ՐԷԱՄԲ թէ ԼԷՊՈ-Լ ԾՈՆԸ և թէ ՆԷ-ՐԷԸԼ ԴԱՈՈ-ՈՐՈ-ՐԷԱՄԲ: Գրուածքն պէտք է արտայայտէ այն, ինչ որ կեանքն է ներշնչում յառաջ բերելով ամենածանօթ առարկաներն՝ որոց հետ և անմիջական յարաբերութիւն է լինում: Լեզուն էս պէտք է լինի պարզ և դիւրամատչելի. բարբառներն (идиотизмы) և թէ առհասարակ դժուարամարս և մինչև անգամ մայրենի լեզուով թարգմանել անկարելի եղած ոճերն տեղի չպէտք է ունենան: Նիւթերի դասաւորութեանց վերաբերեալ կպահանջուի, որ լինի ներքին կապ՝ մէկը միւսին իբրև անցողական աստիճան կազմելով: Ռուսերէն ընթերցանութեան ժամանակ ամենամեծ ուշադրութիւն պէտք է դարձնել շեշտերի վրայ: Շեշտերն ոչ մի կանոնի և օրէնքների չեն ենթարկւում, այլ՝ առաջ ունենալով այդ՝ պէտք է ասել որ շեշտերի մէջ ուղղուելն կատարւում է նոյն լեզուով մշտական վարժութիւններով: Ոմանք մեր ուսուցիչներից շեշտերի մէջ վարժեցնելու համար ստիպում են դասի ժամանակ մատիտով կամ գրչով նշանակել բառերի շեշտերն, միայն այդ անյարմար է, ա). որովհետև երեխայք շատ անգամ գիրքն կեղտոտացնելով անմաքրութիւն և անհոգութիւն են սովորում: բ). ոմանք աշակերտներից իւրեանց անուշադրութեամբ և կամ չհասկանալովն պահանջեալ տեղն չեն դնում շեշտը, որն և առաւել դժուարութիւն է յառաջացնում՝ մանաւանդ եթէ՝ աշակերտն այդպէս սխալ էլ սովորում է. գ). զրկւում են շեշտեր նշանակելուց և՛ բացակայ եղած աշակերտները. դ). այդ կերպ շեշտեր նշանակելը շատ

ժամանակ է խլում և դասաւանդման գործին մեծ արգելք լինում։ Այս դժուարութիւնները աչքի առաջ ունենալով՝ շատ լաւ կլինի, եթէ ռուսաց լեզուով դասագրքերն — տեղական ուսումնարանների համար — շեշտեր պարունակեն իւրեանց մէջ հարկաւոր բառերի վրայ, ի հարկէ հետզհետէ պակասեցնելով և այն բառերից, որոնք առաջուց պատահել են։ Կարդացածն էլ հարկաւոր է պատմել տալ ռուսերէն՝ առաջին անգամներն հարցերով և ապա, երբ աշակերտներն բաւականին կընտելանան ռուսաց լեզուի հետ, կապակցական պատմութեամբ, որի ժամանակ բոլորովին թուլատրելի կլինի, եթէ աշակերտն աշխատէ կարդացածի լեզուով և ոճերով պատմել. այդպէս կպահանջէ թէ՝ լեզուի պաշար ունենալու չափը, շրջանակը և թէ այն հանգամանքը, որ պէտք է ձգտել առաւել ընտիր բառեր և ոճեր իւրացնել տալ, ի հարկէ աւանդելուն միտքն, իմաստն հասկանալուց զկնի։ Քերականական հասկացողութիւններն պէտք է աւանդուին այն ժամանակ, երբ մայրենի լեզուով բաւականին կընտելանան. այս դէպքում մայրենի լեզուի օժանդակութիւնն անգնահատելի է. երրորդ բաժանման դասընթացքի վերջն կարելի է քերականական ամենատարրական տեղեկութիւններ պահանջել աշակերտներից ինչպէս մայրենի, այնպէս և ռուսաց լեզուով։ Ինչպէս մայրենի լեզուի այնպէս և ռուսաց լեզուի ուսման ժամանակ պատշաճաւոր ուշք պէտք է դարձնել թելադրութեան վրայ. դեռաբուիքական կանոնները միևնոյն են, միայն առարկան ուրիշ է։ Երրորդ բաժանման դասընթացքը վերջացնելուց զկնի պէտք է աշակերտը թելադրութեան այս հետևեալ կանոնները իմանայ, և աչքի առաջ ունենալով սխալ չանէ։

1) ово, яво, ево հնչող վերջաւորութիւնները ածականների մէջ պէտք է ого, аго, его, яго գրել։ 2). Եթէ а-ի վրայ շեշտ լինի, պէտք է а գրել, ինչպէս և о-ի վերայ եղած ժամանակ էլ հարկաւոր է անպատճառ о գրել։ 3). г, к, х, ж, ч, ш, щ տառերից յետոյ պէտք է գրել ы և ոչ թէ ы, իսկ եթէ и-ից յետոյ, կամ я, կամ е հնչուեց, այն ժամանակ պէտք է і գրել. վերջինս պէտք է գրել և при նախդիրով սկզբումն բառի գոր-

ծածութեան ժամանակ, եթէ իւրեանից յետոյ լինի ձայնաւոր՝ օրինակ—пріѣхалъ, пріобрѣлъ, пріютилъ և այլն։ 4). Ընդհանրապէս եթէ գործողութիւն ցոյց տուող բառը, կամ քերականական լեզուով խօսելով, բայը՝ վերջանայ կամ лос, կամ лас, կամ лис, նոյնպէս և еш, ши, հարկաւոր է վերջը ъ գրել։ 5) Եթէ բառի սկզբին նախդիրներ եղան կցուած, այն ժամանակ նոքա պահպանում են իւրեանց գրութեան այն ձևն, ինչպիսին կպահանջուէր, եթէ առանձին լինէին, չնայելով որ մի քանի դէպքում о-ն а կհնչուի, այդ նախդիրներն հետևեալներն են— за, на, разъ, по, во, со, до, ко, объ, безъ, изъ։ Սոցա հետ միասին պէտք է հաղորդել, որ ъ այդ դէպքում կորչում է բացի այս հետևեալ բառերից, ունենալով իւրեանցից յետոյ ձայնաւորներ՝ օրինակ—объяснить, объявлять, изъявлять, съѣсть և այլն որոց մէջ ъ պահպանում է։ 6). Պէտք է բացատրել, որ բառի սկզբում՝ եթէ а հնչուեց և վերան շեշտ չունեցաւ, գլխաւորապէս о պէտք է գրել, օրինակ— отецъ, однажды և այլն, բացառութիւն կազմում են միայն մի քանի բառեր— օրինակ—арбузъ, аршинъ և այլն։ 7). Բայերի անցեալ ժամանակումն ѣлъ հնչուածը պէտք է ѣ-ով գրել և л-ի վերջն էլ ъ, ինչպէս և միւս վերջաւորութիւններում։ 8). я տառը առանց շեշտի е է հնչում՝ օրինակ— за́яцъ — заецъ, гряда́—греда և այլն։

Կարծիք չկայ ասելու, որ չորրորդ և հինգերորդ բաժանմունքներումն թելադրութեանց կանոնների ծաւալն շատ պէտք է ընդարձակուի, աւանդած դասընթացքին զուգընթացաբար։

ԹՈՒԱԲԱՆՈՒԹԻՒՆ.

Ուսումնարանական դասաւանդման առարկաներից մէկն է թուաբանութիւնը, որը ձգտում է տալ ուսանողին կեանքի մէջ գործադրուելիք միշտ հարկաւոր տեղեկութիւններ, այսինքն գործնականութիւնն իւր նպատակներից մէկն է կազմում։ Միայն այդ բաւական չէ— գործնական նպատակից զատ կայ մի բարձր նպա-

տակ և՝ որին գլխաւորապէս պիտի ծառայէ.—այդ նպատակը կազմում է դոյն առարկայի կրթիչ նշանակութիւնը, ձգտելով տալ ձևական զարգացումն։ Եւ արդարև՝ ի՞նչ նշանակութիւն կունենայ այդ առարկայի ուսումն, եթէ միայն գործնական տեղեկութիւններն աչքի առաջ ունենանք. այդ տեղեկութիւնները անհրաժեշտ են, միայն մասնաւորապէս վերցնելով իրանց համար, իսկ ընդհանրապէս, մի ընդհանուր նպատակի իրագործման համար վերաբերեալ դոքա մի գործիք են իւրեանց ծաւալին համեմատ աշակերտների մտաւոր և բարոյական զօրութիւնները զարգացնելու համար։ Պարզութիւնը, հիմնական հասկացողութիւնների ընդհանրութիւնը, որոշումների ճշտութիւնը, եզրակացութիւնների կանոնաւորութիւնը, տրամաբանօրէն կազմած մտաւոր եզրափակութեանց շղթայի անընդհատելի յատկութիւնը, ստացուած ճշմարտութիւնների անհերքելի նշանակութիւն ունենալը՝ մաթեմաթիքային իբրև գիտութեան, իւր վսեմ նշանակութիւնը են շնորհում, որպիսին անհրաժեշտ պահանջ է միայն բարձր ուսումնարանների համար, իսկ տարրական ուսումնարաններումն միայն դորա առաջին, այն և՝ ամենապարզ աստիճանով պիտի բաւականանալ՝ այն է թուահաշուական ուսուցմամբ պէտք է աշակերտներին սովորացնել գիտակցաբար թուերով գործողութիւնները կատարելու և թէ երեխայոց մէջ զարգացնելու սովորութիւն, որ կարողանան այդ գործողութիւնները գործածել ընհանուր—կենսական բովանդակութիւններ պարունակող խնդիրների վճռելու միջոցներին։

Հին ժամանակները թուաբանութիւնը աւանդւում էր ներկայ ժամանակներիս ընդունուած ձևին բոլորովին հակառակ։ Սկսում էին թուարկութիւնից, յետոյ անցնում էին չորս գործողութիւններին, որոնց բացատրում էին շատ չոր—ցամաք կերպով, երբէք չաշխատելով թէ նիւթի դասաւորութիւնը, թէ բովանդակութիւնը և թէ աւանդման եղանակը համապատասխանեցնել աշակերտների մտաւոր ընդունակութեանց, կարողութեանց և զարգացման։ Այդ սքոլաստիքական չոր—ցամաք ուղղութիւնն շարունակուեցաւ մինչև Պէստալոցցու ժամանակն, որն իւր մանկավարժական փորձերով ապացուցեց թէ՝ ամեն մի առարկայ օգտաւէտ դաս տալու համար պէտք է աշակերտի անձնաւորութիւնը աչքի առաջ ունենալ իւր բոլոր հոգեկան յատկութիւններով հանդերձ, և տալս ըստ այնմ՝ ձեռնամուխ լինել առարկայի դասաւանդմանն, համապատասխանելով հոգեկան բնական պահանջներին։ Այդ ձգտումն դատարկութեան ասպարէզն մտնելով՝ ինչպէս բոլոր միւս առարկաներն, այնպէս և թուաբանութիւնն իւր դասաւանդման կանոնաւոր ուղղութեան շաւղի մէջ մտաւ, որպիսին և այժմ հեռզհեռէ աւելի պարզւում է և աւելի գիւրամատչելի դառնում ունկնդրաց։ Հիմքը դրուելով՝ միջոցները զանազանակերպ եղան միևնոյն նպատակին հասնելու համար, ուստի և յառաջացած վերջին ժամանակներս մի քանի եղանակներ, որոնք ծայրահեղութիւնների են հասցնում առարկան և ժամանակաւ լինում։ Ընդունելով նկատողականութեան նշանակութիւնը, ոմանք այդ այդ ձևն մինչև պէդանտականութեան էին հասցնում իւրեանց մանրամասնութիւններով. ոմանք էլ մէկ մասի վերայ ուշք դարձնելով, միւսն աչքից ձգում էին, սնունդ տալով միանգամայն բոլորովին ծանօթ տեղեկութիւններով և խնդիրներով, որոնցով ի հարկէ, ինքնագործունէութեան ձգտումն թոյլ զարգացման մէջ էր մնում։ Այդ բոլոր պակասութիւններն աչքի առաջ ունենալով՝ այժմ ամենականոնաւոր և արդիւնաւէտ միջոցն ընդունուած է այս հեռևեալն՝ թուաբանական գործողութիւնների կատարելու ընդհանուր գործածական և համառօտ միջոցներն հիմնուած են մէկ որ՝ թուերի ամենահասարակ յատկութեան գործադրութեան վերայ, մէկ էլ որ, թուերի տասնորդական բաժանումներով օգտուելու վերայ։ Գործողութիւններն էլ սովորցնելու համար անհրաժեշտ է համարում աստիճանական կարգով աւանդել ցանկալին։ Թուերի տարրական յատկութիւններն, ընդհանուր յատկութիւններին են պատկանում՝ այսինքն այնպիսիներին, որոնք միակերպ վերաբերւում են բոլոր թուերին։ Օրինակ, եթէ ուզում ենք 6-ին աւելացնել 3, այն ժամանակ մէկ—մէկ ենք կատարում՝ իսկ եթէ ցանկանում ենք 155-ին աւելացնել 225, այն ժամանակ տասնորդական դասա-

խրվման են ձեռնամուխ լինում և կատարում են այսպէս՝ ա-
ւելացնելով 200։20 և 5։ թէև առաջին եղանակի պէս կարելի
է մէկ—մէկով բարձրանալ՝ միայն երկրորդն աւելի հեշտ է և
դիւրին։ Եւ որովհետև կան թուեր՝ որոնք ատանորդական դա-
սախմբման չեն ենթարկու

հանուր խնդիրն։ Այն մի ողն ըստ իմաստից պէտք է երեք մասից բաղկացած լինի ա)· առաջին մասումն պէտք է գրել բառերով այն, ինչ որ պահանջւում է որոշել, երկրորդումն պէտք է լինի անյայտի գտնելու համար կատարած գործողութիւնն իւր նշանով· իսկ երրորդումն այդ գործողութիւնից ստացած արդասիքն։ Վնաս չունի՝ եթէ մի ողումն մի իմաստն չվերջացաւ, կարելի է շարունակել և երկրորդ ողով։ Այդ ձևն անհրաժեշտ է գլխաւորապէս այն նպատակով, որ աշակերտն պարզ կերպով կորոշէ խնդրի վճռելու ընթացքը, մանաւանդ որ դորանով մենք լիապէս նպատակ կլինինք աշակերտին սովորեցնելու կանոնաւոր եղբակացութիւն անելու· հէնց այդ նպատակի համար միշտ և միշտ հարկաւոր է ցոյց տալ աշակերտին ոչ թէ այն թէ ի՞նչ է ստացուել, այլ այն թէ ի՞նչպէս է ստացուել պատասխանը և այն էլ ինչո՞ւ· այդ դիրքն պէտք է հէնց «ինչպէս» բառը նել, ի հարկէ միշտ խնդրի պարզութիւնն և աշակերտի զարգացումն միմեանց համապատասխանեցնելով· այս ուղղութեամբ լուծման ստիճանական կարգաւորութիւնն առաջին տեղն կը բռնէ։ Խնդիրներ առաջարկելու և լուծելու կարգն այսպէս պէտք է լինի։ Ուսուցիչը առաջարկելով խնդիրն, պէտք է կրկնել տայ բովանդակութիւնը· առաջին անգամներն և թէ մինչև անգամ յետագայ ստիճաններում էլ, եթէ աշակերտները դժուարանան ամբողջ բովանդակութիւնը կրկնել, այն ժամանակ անհրաժեշտ կլինի հարցերով հասկացնել բովանդակութիւնը և ապա դորա բովանդակութեան իբրև ամփոփումն կամ կրկին ուսուցիչն ինքն պէտք է պատմէ կամ աշակերտներին կրկնել տայ։ Առաջարկելուց զկնի պէտք է փոքր ինչ սպասել, միջոց տալով, որ վճռեն, եթէ մտաւոր է· այդ կատարելուց զկնի ուսուցիչը հարցնում է իւրաքանչիւրի ստացած պատասխանը և ապա ձեռնամուխ է լինում լուծելուն, ցոյց տալու համար թէ՝ լուծման ընթացքը և թէ աշակերտների զանազանակերպ ստացած պատասխաններից ո՞րն էր հեշտը։ Հէնց այդ պատճառով կամ սխալ վճռողին է հարցնում և ցոյց տալիս իւր սխալն, կամ ուղիղ վճռողին է ստիպում բացատրել իւր լուծածն, որպէս օրինակ

ուրիշների համար, իսկ եթէ լուծումն գրաւոր է լինում, այն ժամանակ նախապէս հարկ է լինում սովորցնել, որ պատմեն ստիճանական կարգով լուծման պլանը։ Սխալ հասկացողին բացատրելու համար ուսուցիչը ընդունում է կատէխիզիական եղանակն և հարց ու պատասխանով հասցնում աշակերտին այն նպատակին, որը ցանկալի է։ Հէնց այդ նպատակորոշական կատէխիզացիան անհրաժեշտ է թէ՝ այդպիսի խնդիրների լուծման ժամանակ և թէ լուծած խնդիրներից ընդհանուր կանոն դուրս բերելու նպատակով։ Խնդիրը լուծելուց յետոյ ցանկալի է լուծումն կրկնել տալ անփոփ կերպով, ստիպելով կատարել առաւելապէս թոյլերին։ Կարելի է և մի քանի ընդհանուր հարցերով կրկնել տալ անցածն յիշողութեան մէջ առաւել պարզ ներկայացնելու համար· այս վերջի ձևն մեզ ջոկել է տալիս նպատակորոշական կատէխիզացիան կրկնողականից, որը պէտք է գործադրուի ինչպէս վերջին դէպքումն, երբ գործ ունինք հնի հետ, նոյնպէս և մի քանի լուծումներից իբրև եղրակացութիւն դուրս բերած կանոնների իւրացման մէջ հաւաստիանալու նպատակով։ Կատէխիզիական եղանակը պէտք է աւելի գործածել առաջին շրջանումն, այն է թուաբանութեան տարրական դասընթացքն անցնելու ժամանակ, իսկ երբ գործն սիստեմատիքականին կհասնի, այն ժամանակ դա երկրորդական դեր կը կատարէ, որովհետև աշակերտի միտքը, այնքան զարգացած է շնորհիւ տարրական դասընթացքի իւրացման, որ առաջարկած խնդրի ոչ այնքան լուծման եղանակով է հետաքրքրւում, ինչքան դորա բովանդակութեամբն և թէ նպատակով։

Թուաբանութեան դասաւանդման մեթոդիքական վերոյիշեալ ընդհանուր տեղեկութիւններն յառաջ բերելով, այժմ դառնանք դոյն առարկայի մանրամասն ծրագրին *) նոյնպէս հետևելով իւր մեթոդիկային և տեսնենք թէ՝ ստիճանաբար դա ի՞նչպէս է

---

*) Ներկայ սիստեմայի համեմատ առաջին և երկրորդ տարուայ թուաբանական վարժութեանց համար պէտք է ի նկատի ունենալ մեր կազմած «Թուաբանական խնդիրներ և օրինակներ» անունով դասագիրքը։ Գ. Ե.

է ընթանում և թէ՝ ի՞նչ է աւանդւում։ Իմ այստեղ բերած ցուցակն կազմած է տարիների վերաբերմամբ. սորա մէջ իւր տեղումն կայտնեմ այն՝ ինչ որ ընդհանուր վերոյիշեալ խորհրդածութեանցս մէջ չեմ յիշել։

ԱՌԱՋԻՆ ՏԱՐԻ.

Հաշուել առարկաներն, որոնք ծանօթ են, լինին զանազանաբար և կամ լինին միասեռ. այս տեղեկութիւններից յետոյ հաշուել տալ մտաւոր (վերացական) կերպով մէկից մինչև տասն, այն էլ աճողական ուղիղ ընթացքով։ Համարել մինչև տասն ինչպէս աճողական նոյնպէս և հակադարձ ուղղութեամբ. աւելացնել և պակասեցնել մէկ-մէկ թիւ։ Իհարկէ այս գէպքերումն պէտք է նկատողական նպաստամիջոցներից օգուտ քաղել։ Վերոյիշեալ տեղեկութիւնները առաւել հաստատապէս կրկնելու և թէ իւրացնելու համար ուսուցիչը կրկին վարժեցնում է միաւորներով աւելացնելու և պակասեցնելու մէջ՝ կտոր—կտոր կերպով, այն էլ թէ խնդիրներով և թէ վերացականապէս։ Դորանից յետոյ հարկ է լինում աւելացնել և պակասեցնել խմբերով, որոնցից ամէն մէկն բաղկացած պէտք է լինի երկու և երեք միաւորներից, այն էլ թէ նկատողաբար և թէ վերացականաբար։ Այն կերպ անցնում են և աւելացումն ու պակասեցումն 4, 5, 6, 7, 8, 9 թուերով։ Այսպիսի եղանակով երեխայք բաւականին երկար ժամանակից յետ ծանօթանում են գումարման և հանման հետ և հիմնաւորապէս էլ իւրացնում են գոյա ալիւսակներն մինչև տասն թիւը։ Սոյանից յետոյ դժուարութիւն անգամ չի լինիլ երեխայոց բացատրել թէ աւելացնելուն ասում ենք գումարել, իսկ պակասեցնելուն—հանել։

Գումարման և հանման մասին վարժութիւններն անցնելուց յետոյ առաւել լաւ է ձեռնամուխ լինել արագ հաշուելուն, որն կլինի ինչպէս վերացական թուերով, այնպէս և խնդիրներով, աշխատելով, որքան կարելի է, արագ վճռել և գտնել ցանկացածը։ Այդ դասակարգերի վերաբերեալ վարժութիւններից զկնի

առաջին տասնեակի թուերն պէտք է համեմատել փարբէրպան յարաբերա-ՐԷԱՄԷ ինչպէս նպաստամիջոցներով, այնպէս և վերացականաբար։ Համարել թուերն հաւասար խմբերով (2, 3, 4, 5) որից յետո վարժեցնել բազմապատկութեամբ և ապա նորանով թէ մէկ թիւն միւսի մէջ քանի՞ անգամ է պարունակւում։ Յետոյ սկսել վարժեցնել բաժանման մէջ հաւասար մասներով, որի համար հարկաւոր է 2, 4, 6, 8, 10 երկու մասի բաժանել, սորա հետ և կրկնել բազմապատկումն երկուսով, յետոյ բաժանելով և 3, 4 և 5 թուերով, որպիսիների հետ պէտք է վարժեցնել և՛ բազմապատկութեան մէջ։

Համեմատել թուերը քանորդական յարաբերութեամբ ինչպէս նկատողական միջոցներով, այնպէս և վերացականապէս. հէնց այս միջոցներին ամենայարմար է ծանօթացնել աշակերտաց ՏԱՆԷԷՐ հետ, որպէս սկիզբն կոպրպկային ՌԷՃԱ-ԸՆ-ՇՆԷԷՐ։ Այդ բոլորն անցնելով ի հարկէ պէտք է ձգտած աշակերտաց բացատրելու թէ՝ ի՞նչ կնշանակէ՝ մեծացնել մէկ թիւը միւսով, փոքրացնել մէկը միւսով, մեծացնել կամ փոքրացնել մէկ թիւն մի քանի անգամ։ Վերոյիշեալներն առաւել հաստատ իւրացնելու համար հարկաւոր է վարժեցնել արագ հաշիւներով։ Առաջին տասնեակ թուերի վարժութիւնների ժամանակ մենք առ հասարակ այս կարգին ենք ընդունում — նախ ամէն մի նոր վարժութիւն սկսւում է առարկաներ հաշուելովն (ինտուիտիվական հաշիւ), յետոյ նոյնը կատարւում է առանց նպաստամիջոցների. երբ որ երեխաներն իւրացնում են թուերի նոր միաւորութիւններն, նոքա կրկնում են գոյա նախընթացի հետ կապակցաբար, և ապա սկսում են խնդիրներ վճռել, որոնք առաջին անգամներն, ինչպէս յիշել եմ, պէտք է լինեն պարզ և ուժին համապատասխան։ Այս աստիճանի մէջ պէտք է օգտուել երեխայոց յայտնի անուանական բառերով—օրինակ — արշին, գրուանքայ, տարի, ամիս, շաբաթ, օր, ժամ, սաժէն, վերստ, նոյնպէս և դրամներով 1, 2, 3, 5, 10 կոպ. իսկ միւսներն բացատրել դեռ վաղ կլինի։ Բանաւոր վարժութիւններով ուսուցիչը, որպէս ամենալաւ դաստաւոր իւր գործի կանոնաւոր յառաջադիմութեան, այնքան կը-

պարապի, մինչև որ ինքն լիապէս կհաւատացնայ, որ իւր աշակերտներն անցածն կանոնաւորապէս իւրացրել են։ Մենք այդ ժամանակը չենք որոշում, որովհետև այդ յառաջադիմութիւնն կախուած է թէ աշակերտների հատակից, թէ զարգացումից և թէ այն շրջանից, որի մէջ աշակերտն ապրում է, նոյնպէս և ուրիշ հանգամանքներից։ Բանաւոր վարժութիւնների յետոյ պէտք է անցնել գրաւոր վարժութեանց։

Շատերը թուեր գրելն սկսում են ուղղակի առաջին դասերից, բայց մենք այդ չենք անում։ Երբ մեր աշակերտները մինչև տասն կվարժուին բանաւոր կերպով, այն ժամանակ մենք կսովորեցնենք թուեր գրելն։ Մինչև անգամ շատ լաւ կլինի եթէ երկրորդ տարին էլ մինչև հարիւրն անցնելով՝ առաւելապէս բանաւոր խնդիրներով, զբաղուին, որովհետև մինչև այդ շրջանն թուերի գործածումն ոչ մի կերպ չի նպաստում ամենահատարակ թուաբանական հասկացողութեանց պարզելուն, ոչ էլ թուերի տարրական յատկութիւնների հետ ծանօթանալուն։ Թուերն որպէս գործիք իւրեանց գերն կմտնեն միայն հարիւրից դէնն, երբ դոքա մտածում են։ Այդպէս ցանկալի է լինել այնպիսի ուսումնարաններում, ուր ուսուցիչն պարապում է մէկ բաժանման հետ, իսկ եթէ պարապի երկու բաժանման հետ, այն ժամանակ գրաւոր ինքնուրոյն որոշ աշխատանքն անհրաժեշտ կհամարուի ազատ թողած բաժանման համար։

Ջեռնամուխ լինելով թուերի ծանօթացնելուն, ուսուցիչը, որ մինչև հիմայ աշակերտներին գրաւոր աշխատանքի համար վարժեցնում էր գծերով, խաչերով, օղակներով և այլ նշաններով, բացատրում է և ասում թէ՝ դոցանով գրելն շատ գժուար է, ուստի հնարուած են առանձին թուեր, որոց ցոյց տալու համար, ուսուցիչը ինքն գրում է գրատախտակի վերայ մինչև 9 և վարժեցնում աշակերտաց դոցանով, շատ գործնական կլինի ծանօթացնել և հռոմէական թուերի հետ, իւրեանց պարզ կազմութեան շնորհիւ, որոնք առաւելապէս գործ են ածւում ժամացոյցների վրայ։ Վերոյիշեալ երկկարգի թուերի գրելում վարժեցնելով, պէտք է վարժեցնել և ընթերցանութեամբ։ Արաբա-

կան թուանշանների, ընդ սմին և տասնի հետ, ծանօթացնելուց զկնի պէտք է ցոյց տալ և չորս գործողութեանց նշանները՝ գումարման (պլիւս +), հանման (մինուս —), բազմապատկութեան (ծուռն խաչ ×), բաժանման (երկու կէտ :), սոցա հետ և հաւասարութեան (=) նշանն, և փակագիծներն իւրեանց բաւականաչափ անհրաժեշտ վարժութիւններով հանդերձ։ Թուաբանութիւնից գրաւոր աշխատանքներով պարապելու համար յարմար է գործածել ցանցաձև տետրակներ, ցանցերի մեծութեան վերաբերեալ կանոնն պէտք է այս լինի, որ իւրաքանչիւր տողն պարունակէ իւր մէջ 25—26 քառակուսի ցանց։

Հիմնաւորապէս ծանօթանալով առաջին տասնեակի հետ, ուսուցիչը անցնում է առաջին հարիւրակի շրջանին, որի մէջ վարժեցնելու համար երեխաներին ծանօթացնում է տասնեակներով հաշուելու միջոցի հետ։ Դորան անցնելն հեշտ է, որովհետև աշակերտներն արդէն գիտեն թուերն հաշուել երկուսով, երեքով, հնգով։ Հաշուելով տասնեակով—երեխայք հասկանում են, որ դա նոր թուերի հիմքն է կազմում, որպէս միաւոր։ այստեղ ցոյց տալով մէկ տասնեակ, երկու տասնեակ և այլ թուերի կազմութիւնն, պէտք է աւանդել և՛ գործածական անուններն, օրինակ—քսան, երեսուն և այլն։ Ծանօթանալով տասնեակների հետ և վարժուելով թէ օրինակներով և թէ խնդիրներով պէտք է աշակերտներին սովորցնել տասնեակների թուանշաններն գրելու։ Լաւ վարժուելով տասնեակներով, ուսուցիչը անցնում է երկանիշ թուանշանների կազմութեանն, որի համար բացատրում է որ ամեն մէկը դոցանից բաղկացած է տասնեակներից և մինչև ինն յայտնի թուերից։ սորանից յետոյ ուշք է դարձնում թուարկութեան վրայ մինչև հարիւրն։

ԵՐԿՐՈՐԴ ՏԱՐԻ

Այս տարուայ սկզբումն մի առժամանակ զբաղուելով անցածի՝ առաւելապէս թուարկութեան կրկնութեամբ թէ բանաւոր և թէ գրաւոր կերպով՝ ապա պէտք է անցնել այս շրջանումն կատարուելիք չորս գործողութեանց բացատրութեանց։ Առաջին

անգամ հարկ է կանգ առնել գումարման գործողութեան վերայ՝ բացատրելով օրինակներով բոլոր դիպուածներն՝ 1)· տասնեակներին աւելացնել ա)· միանշան և բ)· երկանշան թիւ և ընդհակառակն։ 2)· Երկանշան թուին աւելացնել՝ ա)· միանշան և երկանշան թիւ և ընդհակառակն երբ երկու դէպքումն էս գումարելեաց միաւորների գումարն փոքր է տասնեակից, բ)· միանշան և ընդհակառակն, երբ գումարելեաց միաւորների գումարն հաւասար է տասնին։ 3)· Երկանշան թուին աւելացնել՝ ա)· երկանշան, երբ որ գումարելեաց միաւորների գումարն հաւասար լինի տասնին, բ) միանշան և երկանշան, կամ ընդհակառակն, երբ գումարելեաց միաւորների գումարն մեծ լինի տասնից։

Այդ բոլորի հետ ծանօթացնելով թէ թուական օրինակներով, թէ խնդիրներով և թէ արագ հաշիւներով, առաւելապէս բանաւոր կերպով, միշտ տասնորդական ուղղութիւնն ընդունած, պէտք է ձեռնամուխ լինել, որպէս կրկնութիւն անցեալի, գրաւոր վարժութիւններին, հաղորդելով սոցա հետ միասին և գումարման մասների անունները (գումարելիք և գումար)։ Գումարումն լաւ իւրացնելուց յետոյ պէտք է անցնել հանման գործողութեանն, որի այս հետևեալ դիպուածներն պէտք է աչքի առաջ ունենալ՝ 1) երկանիշ թուից հանել կամ իւր միաւորն կամ իւր տասնաւորն։ 2)· Երկանշանից հանել՝ ա)· մի քանի տասնեակներ, կամ մի քանի միաւորներ, 2)· երկանշան թիւ, երբ վերոյիշեալ երկու դէպքումն էս հանելոյ միաւորների թիւը պակաս կլինի նուազելոյ միաւորների թուից· գ)· միանշան, երբ նա մեծ է նուազելոյ միաւորների թուից· դ)· երկանշան, երբ հանելոյ միաւորների թիւն էս մեծ է նուազելոյ միաւորների թուից։ 3)· Տասնեակներից հանել՝ ա)· առաջին տասնեակի մի որևիցէ թիւ· բ)· երկանշան թիւ· գ)· միայն երկրորդ տասնեակի միորևիցէ թուից հանել միորևիցէ միանշան թիւ, երբ սա մեծ կլինի նուազելոյ միաւորների թուից։ Հանման մէջ պէտք է աւանդել և սորա մասների անուններն՝ նուազելի, հանելի և մնացորդ (կամ տարբերութիւն)։— Գումարման և հանման գոր-

ծողութիւնների մէջ լիակատար վարժեցնելը յետագայ թուաբանական գործողութեանց յաջող կատարելու համար ամենանշանաւոր քայլ է կազմում, ուստի և աշակերտները լաւ չիւրացրած, չպէտք է երբէք շտապեն առաջ գնալու, այլ աւելի պէտք է վարժեցնել և ապա անցնել բազմապատկութեանն, որի ժամանակ երեք դիպուած պէտք է աչքի առաջ ունենալ՝ 1)« բազմապատկել միանշան թիւը միանշանի վերայ, 2)· միանշանը երկանշանի վերայ, 3)· երկանշանը երկանշանի վերայ։ Առաջին դիպուածի համար անհրաժեշտ է առոտիճանաբար, այն էս չշտապելով, և հիմնաւոր կերպով հասկացնել բազմապատկումն 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9-ի առաջին տասնեակի բոլոր թուերի վերայ առանձին օգտուելով թուերի դասախմբական յատկութիւններով և ապա գիտակցաբար կազմել տալ բազմապատկութեան աղիւսակն։ Երկրորդ և երրորդ դիպուածներում պէտք է երկանշան թուերը բաժանել տասնեակների և միաւորների և ապա բազմապատկել տասնեակով, յետոյ միաւորով և ապա ստացածները գումարել։ Բազմապատկութեան ժամանակ պէտք է յայտնել և դորա մասները՝ բազմապատկելի, բազմապատկիչ և արտադրեալ։

Երեք գործողութիւնն անցնելով մնում է բաժանումն. սա էս ունի երեք դիպուած՝ 1)· բաժանել միանշան թիւը միանշանով· 2)· երկանշանը միանշանով· 3)· երկանշանը երկանշանով։ Առաջին տարուայ դասընթացքից արդէն յայտնի է առաջին դիպուածը, մնում է միայն երկրորդի և երրորդի վերայ ուշք դարձնել։ Երկրորդի համար պէտք է բաժանարարներն դասախմբերի բաժանել և ապա ձեռնամուխ լինել բացատրութեան. նախ՝ բաժանել առաջին հարիւրակի միորևիցէ թիւն կէսով (2), յետոյ 5-ով, յետոյ 4-ով և 8ով սոցանից զկնի 3-ով, 6-ով, 9-ով և ապա 7-ով։ Այս գործողութեան մէջ երևան է գալիս բազմապատկութեան աղիւսակի հաստատ իմանալը, որը և բոլորովին դժուարութիւնն հեռացնում է։ Երրորդ դիպուածի մէջ պէտք է ասոիճանական կարգով իմանալ թէ քանի՞ բաժանարար է պարունակում բաժանելոյ մէջ, որի համար հարկաւոր է հա-

շուել թէ՝ բաժանարարը ո՞րքան անգամէ գումարում մինչև պահանջեալ թիւ հասնելը։ Բաժանման գործողութեան ժամանակ պէտք է խիստ ուշադրութիւն դարձնել նորա մասին, որպէս զի աշակերտները կարողանան ջոկել թէ ի՞նչ կնշանակէ մէկ թիւ բաժանել հաւասար մասերի և կամ իմանալ թէ՝ մէկ թիւը միւսի մէջ քանի՞ անգամէ պարունակւում։ Սոցա հետ պէտք է աւանդել և՝ բաժանման մասների անունները՝ բաժանելի, բաժանարար, քանորդ։

Շնորհիւ բանաւոր բաւականաչափ վարժութեանց, լաւ իւրացնելով չորս գործողութիւններն՝ պէտքէ լուծել խնդիրներ արժողութեան, կամ ուրիշ խօսքով ասած, երից կանոնի վերաբերմամբ, որի լուծելու համար բնական եղանակն է Դպ-ոցի դպրց-ական Դիզոցը։ Այս խմբին վերաբերեալ խնդիրներից յետոյ պէտք է վարժեցնել թէ չորս գործողութեանց պատկանեալ բարդ խընդիրներով և թէ հանրահաշուական (ալժեպրայական) բնաւորութիւն ունեցող խնդիրներով։ Վերջիններիս բովանդակութիւնն կազմում են՝ սուրհանդակներ, աւազաններ, երկրորդ աեսակի խառնուրդի կանոններ, յարաբերական բաժանումն և այլն։ Թէև դոքա ընդհանուր ալժեբրայական ընդունուած միջոցներով աւելի հեշտ են վճռւում, բայց և այնպէս պէտք է միշտ թուաբանական միջոցներով օգտուիլ, որը երեխայք առաւել լաւ կըմբռնեն ուսուցչի ղեկավարութեամբ, առաջնորդուած հարցերով։ Բայց և այնպէս սորանով այնքան էլ չի կարելի այս շրջանի մէջ երկարանալ։

Դասընթացքի վերջին երկու շաբաթն պէտք է նուիրել աշակերտներին հասկացնելու՝ թուարկութիւնն մինչև հազարն, ընդսմին և գրելն ու կարդալն, լուծելով և այս շրջանումն խնդիրներ ու թուական օրինակներ։

ԵՐՐՈՐԴ ՏԱՐԻ *)։

Առաջին դասերում երկրորդ տարուայ անցած ամենաանհրաժեշտ տեղեկութիւններն կրկնելով թէ՛ բանաւոր և թէ գրաւոր

*) Ցպագրումէ և շուտով պատրաստ կլինի երրորդ տարուայ թուաբանական վարժութեանց համար մեր կազմած խնդիրների ժողովածուն։

Գ. Ե.

կերպով, պէտք է բացատրել հետևողաբար և այս հետևեալները՝ ամենաբարձր սահմաններում թուերի թուարկութիւնն, դոցա սովորական ընթերցումն դասախմբերով և գրութիւնն, որը հեշտ սովորեցնելու համար պէտք է ի նկատի ունենալ բացատրելու թէ՝ ի՞նչ կնշանակէ միանիշ, երկանիշ, եռանիշ և այլն թուեր։ Բնականաբար՝ թուարկութեան մէջ վարժեցնելիս 10, 100, 1000 և այլն թուերի վերայ թէ բազմապատկելու և թէ բաժանելու խիստ պահանջն երևան գալիս, որն և պէտք է բացատրել։ Թուարկութիւններն բոլորովին իւրացնել տալուց զկնի՝ պէտք է ձեռնամուխ լինել չորս գործողութեանց Դէֆենայէն կատարմանն, ինչպիսի թուերով կուզէ լինի, որն և բացատրելով աւելի հաստատ սովորացնելու համար պէտք է վարժեցնել թէ թուական օրինակներով և թէ խնդիրներով։ Վերջիններիս պէտք է պատկանեն և տոկոսներին վերաբերեալ խնդիրներն, որի համար հարկաւոր է բացատրել տոկոս կամ պրոցէնտ բառի նշանակութիւնն։ Վերջացնելով հասարակ թուերով գործողութիւններն պէտք է բացատրել անուանական թուերն, սոցանից մի քանիսների հետ, թէև հէնց առաջին անգամներից ծանօթ են խնդիրների միջոցաւ, միայն այստեղ հարկաւոր է կարգաւորութեան մէջ ձգել, բացատրել անդրադարձման և վերածման եղանակներն, նոյնպէս և՝ անուանական թուերով չորս գործողութիւններն՝ գումարումն, հանումն, բազմապատկումն և բաժանումն։ Վերև յիշածներն լաւ իւրացնելուց յետոյ պէտք է բացատրել քառակուսական և խորանարդական չափերը։ Միայն սոցա նախքան բացատրելն հարկ է պարզել մի քանի երկրաչափական հասկացողութիւններ՝ օրինակ—հարթ և ծուռն մակերևոյթ, կողեր, հիմք, չափել, խորանարդ (կուբիկ), քառակուսի (կվատրատ), ուղղանկիւնի պրիզմայ, երկայնութիւն, լայնութիւն, բարձրութիւն և այլն։ Այս բոլորն պարզ օրինակներով բացատրելուց յետոյ՝ հարկաւոր է նախ քառակուսական չափերն աւանդել, պատմելով թէ ի՞նչպէս են կազմւում և ի՞նչ հիմքեր են ընդունւում և յետոյ անցնել խորանարդական չափերին, նոյն եղանակ բացատրական միջոցաւ։ Հարկաւոր չի լինիլ այդ բոլոր

չափերն անգիր անել տալ, դոցա կազմութիւնն միայն բաւական է հաշուելու համար. չորս գործողութիւններն, անդրադարձումն և վերածումն այստեղ ևս իւրեանց տեղն ունին: Պէտք է ուշք դարձնել ինչպէս բարդ անուանական թուերով խնդիրների լուծման վերայ, այնպէս և ժամանակի չափերի և դորա լուծման եղանակների վերայ:

Հասարակ թուերի հետ գործ ունենալով՝ սկզբից խնդիրների միջոցաւ գործ ենք ունեցել և կոտորակային մեծութեանց հետ, ըստ ժամանակի և ըստ զարգացման աշակերտաց. միայն այս շրջանումն հարկաւոր է նոցա ևս կարգի ձգել և ամենատարրական գաղափար կազմել տալ. ուստի և՝ առաջին անգամ պէտք է սկսել բացատրել այն ևս նկատողական միջոցաւ $^1/_2$ $^1/_4$, $^1/_8$, $^1/_{16}$, $^1/_3$, $^1/_6$, $^1/_{12}$, $^1/_7$, $^1/_{10}$, $^1/_5$, $^1/_{100}$ ամենահասարակ կոտորակների ծագումն և թէ դոցա միմեանց մէջ ունեցած փոխադարձ յարաբերութիւնն, յետոյ պէտք է կանգ առնել այն կոտորակների վերայ, որոնք արտայայտումեն մի քանի միակերպ մի անուն ունեցող՝ մասերի գումարն՝ օրինակ — $^2/_4$, $^3/_4$, $^5/_8$, $^3/_{16}$ և այլն: Այդ բոլորն պարզելուց յետոյ պէտք է կոտորակ թուերի գրութեանն ձեռնամուխ լինել, յետոյ բացատրել կանոնաւոր և անկանոն կոտորակն, խառն թիւն, կոտորակի ծագումն երբ միորևիցէ թիւ բաժանումեն հաւասար մասերի, նոյնպէս և այն դէպքումն երբ մնացորդ ևս լինումէ, իսկ բոլորից վերջն գործնականապէս ցոյց տալ թէ՝ ի՞նչպէս պէտք է գտնել ամբողջն, երբ յայտնի է մասն:

Այդ բոլորն միայն միդասեան ուսումնարանի պահանջն է, իսկ եթէ գործ ունինք երկդասեան ուսումնարանի հետ, ուր աւելանումեն երկու տարի, այն ժամանակ պէտք է անցնել կոտորակների երկրորդ կոնցեպտը՝ նպատակ ունենալով բացատրելու —1). կոտորակի բազմապատկումն և բաժանումն ամբողջ թուով. 2). կոտորակների կրճատումն և մի յայտարարի բերելն. 3). կոտորակների գումարումն և հանումն. 4). բազմապատկումն և բաժանումն կոտորակով: Այն շրջանումն պէտք է տալ հասկացողութիւն վերջացող տասնորդական կոտորակների, սոցա արտասանութեան և ձևակերպութեան, նոյնպէս և 10, 100 և լն. անգամ մեծացնելու և փոքրացնելու մասին: Պէտք է անցնել չորս գործողութիւնն ինչպէս հասարակ կոտորակներով, այնպէս և վերջացող տասնորդականներով, վարժեցնելով միշտ և միշտ իրենց կանոնի, ընկերութեան, տոկոսների և խառնուրդի խնդիրներով: Թուաբանական գործողութիւններն, մանաւանդ հասարակ կոտորակներով, հեշտութեամբ կատարելու համար անհրաժեշտ է անցնել և թուերի բաժանականութիւնը 2-ով, 3-ով 4-ով, 5-ով, 6-ով, 8-ով, 9-ով:

ԲՆԱԳԻՏՈՒԹԻՒՆ.

Այս գիտութիւնը իւր բնական դասաւանդմամբ ձևական կրթութեան վերաբերեալ իւր դերն է կատարում՝ վարժեցնելով յիշողութիւնն, կանոնաւորելով երևակայութիւնն և հարստացնելով միտքը շատ զանազանակերպ տեղեկութիւններով, ընդսմին ներկայացնելով և արդիւնաւոր դաստիարակական նիւթ մտածողութեան զարգացման համար: Բացի դոցանից՝ բնական գիտութիւններն մի բացառիկ առաւելութիւն ևս ունին, այն է զարգացնումեն արտաքին զգայարաններն, մանաւանդ տեսանելիքն: Բնական գիտութիւններն դաս տալու ժամանակ հարկաւոր է այս հետևեալ մեթոդիքական կանոններն աչքի առաջ ունենալ: ա). Այդ բոլոր գիտութիւններն պէտք է լինին տարրական, երբէք աւելորդ մանրամասնութիւնների մէջ չմտնելով, որովհետև տարրական ուսուցման նպատակն է ոչ թէ յայտնի քանակութեամբ տեղեկութիւններ հաղորդել, այլ բացատրել երեխային շրջապատող և հետաքրքրող բնութեան երևոյթներն և թէ աւան. ել այն բոլոր տեղեկութիւններն, որոնք ամեն մի գրագէտի կհարկաւորին: բ). Դասաւանդումն պէտք է լինի նկատողական, հարկաւոր է միշտ օգտուել նպաստամիջոցներից և կոլլէկցիաներից, որոնց ամեն մի ուսումնարան պէտք է ունենայ: գ). Դաս տալու ժամանակ պէտք է միշտ աշխատել, որ աշակերտներն ինքնուրոյն կերպով գործեն, և ոչ թէ միայն ու-

սուցչի ասածներն կրկնեն. դորա համար հարկաւոր է որ դոքա աւանդելի առարկան, թէ իրականապէս և թէ նպատակամիջոցի օգնութեամբ կանոնաւոր կերպով գիտեն, համեմատեն և նկարագրեն, յետոյ իրանք իրանց եզրակացութիւն անեն, որքան հնարաւոր է: Հէնց այս դէպքում կատեխիզիքական մեթոդն իւր լիազօր դերի մէջ է մնում միայն զգոյշ լինելով, որ դա դատարկ աւելորդախօսութեան զոհ չգնայ: գ). Ուսուցիչը միշտ պէտք է ի նկատի ունենայ որ կենդանիներն և բոյսերն դասախմբելով միայն միջոց ենք տալիս աւելի յարմար և ճիշտ կերպով ծանօթանալու թէ մարմնոյ կազմութեան և թէ կենդանեաց և բոյսերի կեանքի պայմանների հետ. ուստի դասընթացքն անցնելու ժամանակ, մանաւանդ կենդանաբանութեան մէջ, միշտ պէտք է ուսուցիչը յենուի դասակարգերի (classis) և խմբերի (ordo) նշաններն իմանալու վերայ հէնց այն ժամանակ, երբ աշակերտներն լաւ կծանօթանան կենդանեաց այն գործարանների կազմութեան հետ, որոնք դասակարգերի և խմբերի զանազանութիւնն են կազմում:

Ներկայ ծրագրի համեմատ (երկդասեան ուսումնարաններում) աւելի լաւ է չորրորդ դասարանից սկսել կենդանաբանութիւնն և բուսաբանութիւնն, իսկ հանքաբանութիւնն նոյնպէս և համառօտ մարդակազմութիւնն և բնախօսութիւնն հինգերորդ դասարանում աւանդել: Չմեռ ժամանակն կարելի է անցնել կենդանաբանութիւնն, իսկ աշնանն և գարնանն, երբ բնութիւնն կենդանի օրինակներ է տալիս, անցնել բուսաբանութիւնն: Կենդանաբանութիւնից մանրամասնօրէն պէտք է աւանդել այս հետևեալ կենդանիներն և թէ հետևեալ եզրակացութիւններն և ասել՝ — ձի, կով, խոզ, կատու, շուն, սկիւռ, խլուրդ, մշկաթևուկ (թռչող մուկն). վերոյիշեալ կենդանիների հետազօտութիւնից դուրս բերել կաթնասունների ընդհանուր նշաններն: Աքաղաղ և հաւ, բազէ, ծառակուտուտ, բադ, արագիլ, ծիծեռնակ, ճնճղուկ: Ընդհանուր նշաններն թռչունների: Մողէս, իժ-օձ, գորտն: Ընդհանուր նշաններն սողունների և զեռունների: Պերկ (la perche) կարաս (Le carassin): Ընդհանուր նշաններն ձկների:

Ընդհանուր նշաններ ողնաւոր կենդանեաց: Ցորիդ, ճպուռ, մայիսեան բզեզ, մեղու, թիթեռ (միջատ) սովորական ճանճ: Ընդհանուր նշաններ միջատների: Սարդ. խեցգետին, տզրուկ, լպրտուկ (խոնջայլ) և ճահճախեցի: Այդ միայն դասական բաժանումն է, իսկ եթէ ցանկալի է աւանդել սորանից առաւել այն ժամանակ կարելի է անցնել խմբական բաժանմանց ի հարկ է մտնելով և 5-դ բաժանումն. ամէն մէկ խմբի սովորցնելու համար բաւական է ուսումնասիրել խմբական յատկութիւն ցոյց տուող մէկ կամ երկու և կամ աւելի կենդանիներ — օրինակ — միասմբակաւորների համար պէտք է սովորեն էշը, զէբրը, երկասմբակաւորների համար — ոչխար, այծ, եղջերու, ուղտ, բազմասմբակաւորների համար — փիղ, գետաձի, ռնգեղջիւր, գիշատողների համար — առիւծ, վագր, գայլ, աղուէս և այլն, հէնց այդ ձգտմանը բաւականութիւն պատճառելու համար միակ խելացի դասագիրքն առաջարկումեմ Կ. Սէնդ-Իլերի «կենդանաբանութիւն» անունով դասագիրքը, որից ուսուցիչները կարող են անհամեմատ մեծ օգուտ ստանալ:

Բուսաբանութիւնից պէտք է անցնել այս հետևեալներն՝ բոյսերի գործարանագիտութիւնը, արմատ, ցօղուն — բուն, կոկոններ — պտուկներ, տերև տերևների դասաւորութիւնն և տեսակները. ծաղիկ, պտուղներ, սերմի կազմութիւնը, աճման պայմանները, սպօրայի աճումն, բոյսերի բաղադրական մասերը. վանդակիկներ և անօթներ. բունի ներքին կազմութիւնը. բոյսերի սննդառութիւնը. հեղանիւթների ծծուիլը (էնդոսմոս). սննդարար նիւթեր — ջուր, հանքային նիւթեր, ածխային թթուաթթուածին: Բոյսերի հիւթերի շարժումն հողի լաւ մշակելու և պարարտացնելու նշանակութիւնը. սերմնափոխական տնտեսութիւն. բոյսերի բազմանալը. բոյսրեի բաժանումն ծաղկայինների և անծաղիկների. ծաղկայինների բաժանումն միաշաքելների, երկաշաքելների և բազմաշաքելների: Պէտք է մի քանի տեղական խմբերի ընդհանուր նշաններն ևս աւանդել: Հանքաբանութիւնից — 1). Քար, աղ, տեղն և թէ միջոցներն թէ ինչպէս են ձեռք բերում: 2). Հանքածուխ, դորա բուսական ծագումն. ած-

խաքար (anthracite)՝ հասարակ քարածուխ՝ հող—ածուխ (տորֆ)՝ ասֆալտ՝ նաւթ՝ կապարաքար՝ և ալմաս՝ վերջինիս գտնելու տեղն՝ յղկումն՝ թանկագին քարեր —բուբին՝ սաֆիր՝ զմրուխտ՝ տոպազ և նռաքար (գրանատ)։ 3)՝ կիր՝ կրաքարերի գոյացումն ջրային եղանակով—կրային աղբիւրներ՝ ծծաքար (stalactite)՝ ձուցուկ — քար *) (stalaqmite) հասարակ կրաքար՝ կաւիճ՝ մարմարիոն՝ կրային շղատ՝ բուռ (գիպս cypse)՝ ցեմենտ։ 4)՝ Հատաքար (կրանիտ)՝ կուարց՝ ոռնաքար (quartz)՝ սպաթ (spath) փայլածու (պլիդայ)՝ աւազի և կաւի գոյացումն՝ ապակու՝ աղիւսի՝ ճայռնի և ճենապակու (ֆարֆոր) պատրաստելն։ 5)՝ Մետաղներ՝ դոցա հանքերն՝ տեսակներն և պատրաստելու եղանակներն ի հարկէ ամենահամառօտ)՝ երկաթ՝ պղինձ՝ արճիճ՝ կապար՝ ցինկ (zinc)՝ ոսկի՝ արծաթ՝ լուսնոսկի (platine) և անգիկ։ 6)՝ Հրաբղխային—(վուլկանական) երևոյթներ՝ ժայթքումն հրաբուղխների՝ խանձող կամ լաւայ՝ երկրաշարժութիւն՝ գոյացումն վուլկանական կղզիների և լեառների։ Հանքաբանութեան տեղեկութեանց մասին խորհուրդ կտամ օգուտ քաղել Վարրաւի և Դերզի ուսական ձեռնարկներից՝ միայն այստեղ էս կրկնում եմ՝ որ մեր երկդասեան տարրական ուսումնարանների համար հարկաւոր է անցնել շատ համառօտ։

Մարդակազմութեան և բնախօսութեան դասընթացքն էս պէտք է համառօտ լինի և պարունակէ այս հետևեալ բովանդակութիւնն՝ ոսկերոտիք—դոցա միացումն և կազմութիւնն՝ գլխի՝ ընի և անդամների ոսկրներն։ Մկանունքներ — դոցա նշանակութիւնն՝ կազմութիւնն և բաժանումն՝ հասկացողութիւն անկուածների մասին։ Սննդառութեան գործարաններ — փոխանակութիւն՝ սննդառութիւն՝ բաժանումն գործարանների՝ մարսողութեան գործարաններ՝ ատամներ՝ որկոր՝ կոկորդ՝ ստամոքս՝ աղիքներ՝ մարմնի անկուածոց բաղադրական մասներն՝ կերակրի

*) «Ծծաքար և ցուցուէքար» բառերն ժողովրդի գործածական բառերն են՝ որոնք առաւել գեղեցիկ են՝ քան թէ ուրիշ արհեստական շինծու բառերը։ Գ. Ե.

նիւթերի բաժանումն՝ քանակութիւնը և յատկութիւնը սնընդարար կերակրի։ Արեան շրջանառութիւն — արեան բաղադրութիւնը՝ շրջանառութեան գործարանները — զարկերակ՝ երակ և սիրտ իւրեանց նշանակութիւններով և գործողութիւններով՝ զարկը երակի՝ լիմֆատիքական և կաթնային անօթներ։ Շնչառութիւն — օդային գազերի գործողութիւնը արեան վերայ՝ շնչառութեան գործարանները և դոցա գործը՝ արտաթորած գազերն՝ ձայնի գործարաններն։ Կաշի — դորա կազմութիւնը՝ լորձունքներն՝ մազերը՝ գործը՝ պահպանութիւնը և հագուստը։ Նեարդային համակարգութիւն — գլխի և մէջքի ուղեղ՝ նեարդերն իւրեանց գործողութիւններով՝ ակամայ շարժմունքներ՝ քուն։ Զգայարաններ — հոտառութիւն՝ շոշափողութիւն՝ լսելիք՝ տեսանելիք և ճաշակելիք։ Այն բովանդակութիւնն վերցրած է Անգլիացի յայտնի Ֆօսթէրի տարրական դասընթացքից «Ֆիզիօլոգիայ» — բնախօսութիւն վերտառութեամբ՝ որն բաւականին ժամանակ թարգմանած լինելով՝ ներկայումս յանձնումեմ տպագրութեան։ Այս բոլորն առաջ բերելով՝ պէտք է մի նկատողութիւն էլ տալ։ Քանի որ մեր ծխական դպրոցներում տարրական ֆիզիկայից տեղեկութիւններ չեն հաղորդում և քանի որ անցնումեն բուսաբանութիւն՝ կենդանաբանութիւն և հանքաբանութիւն և որոյ ժամանակ պատահումեն շատ ֆիզիքական երևոյթների բացատրութիւններ՝ վասնորոյ անհրաժեշտ է այդ դասընթացքներից առաջ՝ գոնեա անցնել հետևեալ ընդհանուր տեղեկութիւններն՝ որոնք շատ հեշտացնումեն իւրաքանչիւրի յաջողակ դասաւանդումն բուսաբանութեան՝ կենդանաբանութեան և հանքաբանութեան ժամանակ։ Անհրաժեշտ տեղեկութիւնները սոքա են՝ պինդ՝ հեղուկ և գազանման մարմիններ՝ մարմինների յատկութիւններն — տարածականութիւնը՝ անթափանցութիւնը՝ բաժանականութիւնը՝ ծակոտկէնութիւնը՝ ինէրցիան և առաձգականութիւնը՝ ծանրութիւն՝ պարզ և բարդ մարմիններ՝ խառնուրդներ և միացումներ քիմիական միացումն՝ թթուածին՝ բորակածին՝ ջրածին՝ ջուր՝ ածխածին լուսակիր (phosphore) ծծումբ և քլոր՝ մետաղներ՝ դոցա թթուանալն թթուներ և աղեր։

ՆԿԱՐՉՈՒԹԻՒՆ ԵՒ ԳԾԱԳՐՈՒԹԻՒՆ։

Մեր ուսումնարաններում այս երկու առարկաներն երբեմն շփոթումեն՝ մէկի բովանդակութիւնը միւսին վերագրելով, երբեմն էլ գծագրութեան անունով ամբողջ երկրաչափական տեղեկութիւններ աւանդելով, ուստի և հարկաւոր է ամենագգոյշ կերպով վարուել, որովհետև երկուսն էլ թէ նպատակներով և թէ միջոցներով միմեանցից տարբերւում են։ Նկարչութեան նպատակն է սովորեցնել հիմնական ձևերն բաղմակողմանի կերպով և զարգացնել ուսանողների ճաշակը օրինակների լաւ ընտրութեամբ՝ ընդ սմին և ձևակերպել տեսանելի ձևերը ազատ կերպով, աչքի չափումով, դորա հետ և այն դիրքով, ինչ դրութեամբ որ նոքա մեր տեսութեանը ներկայանում են։ Սովորեցնելով նայել, նա միևնոյն ժամանակ սովորեցնում է մեզ համեմատել, նկատել և զանազանել գեղեցիկը տգեղից, հետևապէս զարգացնում է կշռադատումն և աղնուացնում ճաշակն։ Իսկ գծագրութիւնը նորա համար է, որ ճիշտ ձևակերպէ, պատկերացնէ տուած առարկայի կամ տեղի, կամ ամբողջ և կամ մի քանի չափումների գրծիքների միջնորդութեամբ։ Այդպիսի ձևակերպութիւնները թէև տալիս են ճիշտ հասկացողութիւն տուած առարկայի կամ տարածութեան ձևի և մեծութեան մասին, բայց պահանջում են որոշեալ վերացականութիւններ, որովհետև նոքա կարող են միայն գաղափարական (պայմանական) լինել, և չենթարկուել մեր հայեցողութեանը իսկապէս (գործնականապէս)։ Ով ծանօթ է նկարչութեան հետ, նորան շատ հեշտ է գծագրութեան անցնել։ Իսկ ընդհակառակն, գծագրութիւն սովորողն միայն ծանօթանում է մի քանի պայմանական, դորա հետ և շատ սահմանափակ ձևերի հետ, որոնք մեծ մասամբ իրանց մէջ չեն պարունակում գեղասիրական տարր, հետևապէս և չեն զարգացնում նոյն իսկ գեղասիրական (էսթէթիքական) ճաշակը։ Բացի դորանից, մինչև անգամ տարրական գծագրութիւնը պահանջում է աշակերտների փոքր հասակի համար ուժից վեր վերացական մտքեր։ Հենց այդ պատճառով է որ գծագրութիւնը ստորին բաժանմունքներից սկսելը տարրա-

կան ուսումնարանի մէջ վնասակար է, և թէ մինչև անգամ, առանց երկրաչափական տարրական տեղեկութիւնների, տալիս է, համարեա, բացասական օգուտ, համեմատելով տարրական նկարչութեան տուած անհամեմատ մեծ օգուտի հետ՝ ինկատի ունենալով էսթէթիքական և դաստիարակական զարգացումն։ Ուստի աւելի լաւ է առաջին տարուց սկսել անցնել նկարչութիւնն այն և ստիգմոգրաֆիքական սիստեմայով (ցանցերով)։ Մեր միդասեան և երկդասեան ուսումնարաններում կարելի է հետևեալ ծրագրին հետևել։ Առաջին տարի պէտք է անցնել նկարչութիւնը ցանցով՝ այն և ս Մուժակի մեթոդով։ Երկրորդ տարին նոյնպիսի վարժութիւններ—թելագրութեամբ, առաջ կետերով, իսկ յետոյ առանց միտրևիյէ նպատամիջոցի, նկարել սեպհական հնարակերպութեամբ կազմած նկարներն, օրինակ—ուղղագիծ աստղեր և ձևեր քառակուսւոյ մէջ զանազան կոմբինացիաներով և ն։ Այս շրջանում կարելի է օգտուել և գունաւոր մատիտներով։

Երրորդ տարումն—նկարչութիւն նոյնպէս թելագրութեամբ.—նկարել պատի աղիւսակներից հարթ օրնամէնտներն, հասկացողութիւն տալ ստուերացման մասին և ծանօթացնել հանդիպահայեցութեան (պէրսպէկտիւայի) հետ։ Չորրորդումն—նկարել լարէ զանազան ձևեր, և ս և փայտից կազմած կաղապարներ, օրինակ—քառակուսին զանազան դրութեամբ, հաւասարակողմն եռանկիւնի, 6 և 8 անկիւնի բաղմակողմանիք, քառակողմն բուրգ, խորանարդ, շրջան կուադրատի մէջ։ Նկարել երկրաչափական մարմիններ՝ ստուերով, թէ առանձին և թէ սիմէտրիքական խմբեր կազմելով դոցանից։ Հինգերորդ տարին—նկարել բնութիւնից, պահպանելով պէրսպէկտիւան, նկարել բարդ օրնամէնտներ Գիպսից և առարկաներ, ստուերացումով հանդերձ։ Նկարչութեան ժամանակ ամբողջ դասընթացքում պէտք է այս հետևեալ վարժութիւնները զուգընթացաբար անցնել՝ 1) նկարել տալ յիշողութեամբ և 2) շարադրութեամբ։ Առաջինի համար բաւական է ցանցերով նկարածը առանց ցանցերի կատարել տալ, կամ ցոյց տուած պատկերը կամ նկարածը (գրատախտակի վերայ) հեռացնել կամ ջնջել և ստիպել նոյնը նկարել

յիշողութեամբ։ Երկրորդ ուղղութեան համար միշտ պէտք է անցածներն ի մի խմբել տալ, զանազան կոմբինացիաներով, ձևակերպումներով, ի հարկէ նախապէս հասարակ աշխատանքից անցնելով դժուարին։ Այս դէպքում կարելի է օգտուել տնային արհեստների այն գործիքների նկարելովը, որոնք գործ են ածւում իւրեանց կողմերումն։ Իսկ ԳԾԱԳՐՈՒԹԻՒՆԻՑ այն պէտք է նկատի ունենալ, որ սորա ուսումն աւելի լաւ է սկսել երրորդ բաժանմունքից (ի հարկէ եթէ երկգասեան ուսումնարան է, այլապէս մի տարուայ համար միտք չունի մի դասեան ուսումնարանումն աւանդել)։

Պէտք է անցնել այս հետևեալ տեղեկութիւնները, թողնելով ըստ տարիների բաժանումն ուսուցչաց վերայ։ 1)։ Սկզբնական զրոյցներ մարմիններին խորանարդի, հատուածակողմի (prisme) և բուրգի մասին։ 2)։ Գծեր—ուղղահայեաց, հորիզոնական և թեք։ 3)։ Անկիւններ—ուղիղ, բութ և սուր։ 4)։ Զուգահեռական և բեկեալ գծեր. սահմանակից, հանդիպակաց և ներքին անկիւններ։ 5)։ Եռանկիւնիք և գոցա բաժանումներն կողմերի և անկեանց համեմատ։ 6)։ Քառանկիւնիք—քառակուսի (կուադրատի), ուղղանկիւնի, զուգահեռագիծ, շեղջական և սեղանակերպ։ 7)։ Բազմանկիւնիք։ 8)։ Գլան, կոնուս, գունդ և կոր գծեր։ 9) Շրջան, շրջապատ. հասկացողութիւն շառաւիղի, տրամագծի և լարերի մասին։ 10)։ Ձևակերպութիւն խորանարդի, հատուածակողմի և բուրգի։ 11)։ Ձևակերպութիւն գլանի, կոնուսի և գնդի։ 12)։ Գծագրութիւն զանազան երկրաչափական ձևերի—մաշտաբի (գծաչափի), կարկինի և անկիւնաչափի օգնութեամբ, տալով բացատրութիւն քանոնների և եռանկիւնուց գործադրութեանց մասին։ 13)։ Գծել մաշտաբով ինչպէս դասատան, այնպէս և ուսումնարանի ամբողջ շինութեան յատակագիծը։

ՎԱՅԵԼՉԱԳՐՈՒԹԻՒՆ.

Վայելչագրութեան նպատակն է աշակերտներին սովորցնել գրել՝ գեղեցիկ, պարզ և բացի դոցանից արագ կերպով։ Վերոյիշեալ նպատակին ձգտելով, վայելչագրութիւնը աշակերտաց վերայ ունի և դաստիարակիչ նշանակութիւն՝ այն է սովոր-

ցնումէ՝ ճշդապահութիւն, մաքրութիւն և կարգ, նպաստումէ աշակերտաց մէջ ճաշակի՝ ընդ սմին և ինքնագործունէութեան, աշխատանք ունենալու սովորութեան զարգացմանը։ Գրութիւն սովորեցնելը սկսւումէ գրագիտութեան ուսուցման ժամանակ, և ապա դորանից յետոյ էլ շարունակւումէ առանձին կերպով, մինչև որ լաւ իւրացնումեն աշակերտները կանոնաւոր կերպով ձևակերպել տառերը։ Ինչպէս ամէն մի առարկայի ուսման ժամանակ, նոյնպէս և՝ այստեղ միշտ հարկաւոր է նախապէս ձեռնամուխ լինել մի քանի նախապատրաստական վարժութիւնների (ինչպէս գրագիտութեան ժամանակ յիշել եմ), որոց կատարելու ժամանակ ուսուցիչը սովորեցնումէ՝ ա)։ Գրութեան ժամանակ կանոնաւոր նստել, չվնասելով և՝ իւր առողջութեանը։ բ)։ Կանոնաւոր կերպով բռնել գրիչը կամ քարեգրիչը, տետրակը կամ քարետախտակը։ Գ.) Ծանօթացնել մի քանի կոչումների (տերմինների) հետ, որոնք գրութեան ժամանակ գործ են ածւում, օրինակ—հորիզոնական, թեք, ուղղահայեաց, հիմնական կամ գլխաւոր գծեր, նոյնպէս և ձեռքի մասերի անուններն՝ դաստակ, բութ, ցուցամատն, միջնամատն, մատենամատն և ճկոյթ։ դ)։ Զարգացնելով աշակերտների ձեռքը՝ սովորեցնել նոցա աչքով չափելն այնքան, որպէս զի կարելի լինի տառերի գրութեանը ձեռնամուխ լինել։ Նախապատրաստական վարժութիւնները վերջացնելուց զկնի պէտք է ձեռնամուխ լինել տառերի տարրերց (էլեմենտների), դոցանից յետոյ և՝ նոյն իսկ տառերի գրութեանը։ Հայկական այբուբենի տառերի էլեմենտները սորա են՝ 1) ուղիղ թեք—գիծ, որն իւր բոլոր շարունակութեամբ միակերպ հաստութիւն ունի. 2)։ ուղիղ գիծ—ներքևից, այն և՝ դէպի աջ կողմն—կոլորացնելով. 3) ուղիղ գիծ, միայն վերևից կոլորացրած. 4)։ ուղիղ թեք գիծ, վերևից և ներքևից կոլորացրած. 5)։ ձուաձև. 6)։ կէս ձուաձև՝ ձախ կողմից. 7)։ կէս ձուաձև՝ աջ կողմից. 8)։ մաղանման գիծ. 9)։ ալիքանման գծեր, որոնք լինում են խորն և փոքր ինչ հարթ և 10)։ բոցանման գիծ։ Տառեր սովորցնելու համար դոցա պէտք է խմբերի բաժանել, նախ վարժեցնել մէկ խմբի էլեմենտներով, յետոյ տա-

ռերով. հենց այս պահանջին լիապէս բաւականութիւն կոչտ-ճառէ տառերի գենետիքական դասաւորութիւնը։ Հայկական գրութեան սովորական տառերի խմբերը սոքա են՝ 1). ա, ա, ե, ռ, դ, պ, և, ն, ճ, մ, կ, ե, ք, որտեղ հիմնական գիծն է թեք ուղիղն, ներքևի կողմից կոլորացրած։ Այս հիմնական գծին միանումեն և՝ տեղ տեղ այս օժանդակ գծերն—փոքրիկ հորիզոնականը, տապակ ալիքանմանն՝ մաղանմանի հետ միասին, և հանգոյցն՝ աջ կողմից։— 2). ո, ու, ր, տ, գ, ի, խ, փ, բ։ Սոցա հիմնական գիծն է՝ թեք ուղիղն՝ վերևից (ձախ կողմից) կոլորացրած, և՛ և վերևից ու ներքևից—աջ և ձախ կողմերից նոյնպէս կոլորացրած։ 3). լ ը, զ, ղ, ջ, շ, վ։ Այստեղ հիմնական գիծն է կիսաձուաձևն՝ (փոքր ինչ դէպի հորիզոնական ուղղութեանը տարած ձախ կողմից սեղմուածքով։ 4). յ, ց, ձ, ժ, թ, ծ, է, հ, ֆ։ Որոց հիմնական գիծն է կիսաձուաձևն՝ աջ կողմից սեղմուածքով։ 5). օ, ջ։ Այստեղ հիմնական գիծն է ձուաձևը։ Ամեն մի խմբի տառերը կազմելու ժամանակ, ի նկատի պէտք է ունենալ, որ հիմնական գծերին միշտ աւելանալու են և անցած խմբերի տառերի մի քանի օժանդակ գծեր։ Գրութեան սովորական տառերն անցնելուց զկնի պէտք է առաջին տարուայ վերջին սովորցնել և՛ գլխատառերը, եթէ այստեղ չյաջողեցաւ այս պահանջը վերջացնել, կարելի է յետաձգել և երկրորդ տարուայ դասընթացքի համար։ Գլխատառերն էլ պէտք է խմբերի բաժանել, նախապէս անցնելով էլէմէնտներն։ Գլխագրերի դասախմբերն այս հետևեալներն են. 1). Ա, Ս, Տ, Դ, Ռ, Ռ, Մ՝ այստեղ հիմնական գիծն է՝ ուղիղը՝ վերևից և ներքևից կոլոր, բայց երբեմն էլ գոքա մէկը առանց միւսի, սոցա հետ և մի քանի դէպքերում՝ աւելացնում՝ են փոքրիկ բոցակերպ և ալեծածան գծերն։ 2) Ց, Յ, Զ, Ն, Օ, Ջ, Շ, Պ։ Այս տառերի հիմնական գծերն են՝ ձուաձևն և կիսաձուաձևներն ձախ և աջ կողմից սեղմուածքով։ 3). Բ, Թ, Ի, Խ, Ի, Կ, Փ, Գ, Ք, Ր, Ֆ, Ց, Է, Ծ, սոցա մէջ հիմնական գիծն է բոցակերպն՝ միացրած առաջուայ սովորածների հետ։ 4). Լ, Ը, Ղ, Շ, Ջ, Վ, Ճ, Ե, Հ՝ այս վերջին խմբի տառերի հիմնական

գծերն են՝ առաջին՝ բոցակերպն՝ խառն առաջուանից ծանօթ գծերի հետ—բ). մեծ ալեծածան գիծը՝ ներքևից՝ և՛ մի տեղ վերևից քաշած (Շ)։

Վերևն յիշեցի որ ինչպէս սովորական գրութեան՝ այնպէս և գլխագիր տառերի սովորցնելուն միշտ պէտք է նախընթաց լինի դասախմբական տառերի էլէմէնտների մէջ վարժութիւնը։

Աշակերտները նախ ամէն մի սովորած տառ գրումեն առանձին՝ յետոյ միացնում՝ են ուրիշ տառերի հետ կամ խօսքերով և կամ նախադասութիւններով։ Միշտ պէտք է աւանդածը հիմնաւորապէս իւրացնել տալ և ապա անցնել նորին։ Ամեն մի նոր տառ սովորցնելու համար ուսուցիչը բացատրում՝ է գրելու եղանակը. գրումէ գրատախտակի վերայ՝ բաժանումէ հիմնական մասերի՝ ցոյց է տալիս դոցա միմեանց միջի յարաբերութիւնները՝ տառը կազմելու համար դոցա միացնումէ՝ ցոյց է տալիս թէ ինչպէս իրանց ծանօթ տառից կազմումէ նորը՝ միայն աւելացնելով նոր առանձին գծեր. բացատրումէ թէ՝ նոր տառն որտեղից է սկսում՝ և որտեղ վերջանում՝՝ որտեղ է հարկաւոր գրչի սղղմումն գործել՝ ինչպէս պէտք է գրել յանցերի մէջ՝ ինչպէս պէտք է սովորած տառը միացնել մի ուրիշ տառի հետ և այլն։ Սովորական գրութեան տառերը սովորեցնելու համար անհրաժեշտ է խոշոր գրելուց սկսել՝ յետոյ միջակացնել և ապա պահանջեալ գրութեան հասուցանել. իսկ եթէ սկսուի աւելի մանր գրութիւնից՝ այն ժամանակ ձեռքը կփչանայ։ Գրութեան ժամանակ պէտք է միշտ ի նկատի ունենալ՝ որ գրերը միակերպ մեծութիւն՝ թեքուածք և հաւասարաչափ հեռաւորութիւն ունենան՝ որի համար անհրաժեշտ պայման է գործածել առաջին անգամներին ցանցեր՝ որոնք կազմուած են հորիզոնական և թեք ուղիղ գծերից։ Վերջիններս ցոյց են տալիս տառերի հիմնական գծերի թեքուածութիւնը՝ տառերի միմեանցից հեռաւորութիւնը՝ և թէ գծերի կցուելն ցանցերին։ Աշակերտները պէտք է գործածեն ցանցերով գծած տետրակներ. եթէ պատրաստ են՝ առաւել լաւ՝ իսկ եթէ ոչ՝ ինքն ուսուցիչը պէտք է ցոյց տայ ցանցեր պատրաստելու եղանակը՝ որի համար հարկ է ի նկատի ունենալ՝

որ թեքուածքը 45-ից մինչև 50₀ պէտք է լինի։ Ես առաջարկումեմ սկսել 45₀ից, որովհետև ժամանակով, ըստ ֆիզիքական զարգացման աշակերտաց, ձեռքի գրութեան ուղղութիւնը բնականաբար դէպի աջ կողմն է թեքւում։ Ուսուցչին՝ 45₀ն որոշելու համար՝ իբրև գործնական միջոց առաջարկումեմ հետևեալը՝ թղթի երեսի ձախ անկիւնից, այն էլ վերևի կողմից, վերցնել հաւասար մասեր թէ հորիզոնական և թէ ուղղահայեաց կողմերով և ապա ուղիղ գծերով համապատասխաններն միացնել։ Իսկ 50₀ որոշելու համար—թղթի վերևի կողմը վերցնում են երեք հաւասար մասեր, իսկ ձախ կողմի վերայ դոյնպիսի չորս մասեր, ծայրերը միացնում են և ապա դորա համեմատ անցկացնում զուգահեռական գծեր։ Վերջիններիս համար գործ է ածւում քառակուսի քանոն, որը զանազան հաստութեան կարող է լինել, նայելով թէ որպիսին է անհրաժեշտ։ Առաջին անգամները թեք գծերը պէտք է շատ լինին, միայն հետզհետէ պէտք է քչացնել և վերջն էլ չգործածել, այլ առանց դոյա գրել տառերն, որի համար առաջին անգամ միառժամանակ կարելի է գործածել և տողացանց (транспорантъ), իսկ յետոյ սա էլ բոլորովին վերջացնել։

Ձեռքի դաստակի և մատների ազատ և հաւասարաչափ շարժման զարգացնելը ատաճանաբար արագացնելու և դասատան մէջ աշակերտներին աշխատանքի մէջ միակերպ մասնակցութիւնը պահպանելու համար։ Ծառայումէ իբրև լաւ միջոց չափն (такт), որի համար ուսուցիչը նախ ինքն է տառերի չափերն ասում, ապա աշակերտներից մէկը կամ բոլորը խմբովին։ Առաջին անգամ չափը պէտք է լինի ծանր, միայն հետզհետէ արագացնելով, վերջն էլ բոլորովին վերացնելով, երբ աշակերտները շատ վարժ կգրեն տառերը։ Զատով գրութեան ժամանակ ուսուցիչը պէտք է երբեմն—երբեմն աշակերտների նստարանների միջովն անցնէ, որ իմանայ թէ չափի հաշուով են գրում թէ չէ։ միշտ պէտք է պահանջել ճիշտ կատարումն չափի հաշուով։ Միայն թէ բաղխմամբ գրութիւնը չպէտք է չափազանցութեան հասցնել, որովհետև դա կարող է աշակերտաց ձանձրացնել, մա-

նաւանդ որ կառաջացնէ տաղտկութիւն, յոգնածութիւն, ընդսմին և կճնշէ աշակերտաց ինքնագործունէութիւնը, ուստի և պէտք է սորան ժամանակ առ ժամանակ գործածել, այն էս հարկաւոր միջոցներին։ Ուսուցիչը երբ գրութիւն է սովորցնում՝ աչքի առաջ ունենալով արագութիւնն և գեղեցկութիւնը, միշտ և հանապազ պէտք է տառերի պարզ ձևակերպութիւնն ի նկատի ունենայ և ոչ թէ աշխատէ իւր աշակերտներին տառեր գրելու համար, նկարչական ուղղութիւն բռնել, որպիսին և պախարակելի է, մանաւանդ որ մեր մէջ այժմ կարծես դորա մէջն են գտել միակ փրկութիւնը։ Ի՞նչ կարիք կայ միևնոյն տառը միաժամանակ աւանդել զանազան ձևակերպութիւններով և այն էլ այնպիսի էլէմէնտներով, որոց գոյութիւնը միայն հնարողի ֆանտազիայի ծնունդ կարելի է համարել։ Այդ ձևով ոչ կարելի է գեղեցիկ գրել սովորցնել և ոչ էլ, որպիսին ամենագլխաւոր և գործածականն է, արագ գրել։ Ժամանակով ես ցոյց կտամ մեր ներկայ վայելչագրութեանց օրինակների պակասութիւնները, որոնք միանգամայն կանոնաւոր գրութեան զարգացմանն արգելք են լինում։ Պէտք է միշտ հրահանգուել սորանով, որ տառերի պարզ-ն և բնական-ն գրո-ն ապ-ման-ող-ն պէտք կաղմեն։ Պարզ և գեղեցիկ գրելու համար անհրաժեշտ է միշտ կրկնութիւն, ուստի և պէտք է որ ուսուցչաց մէջ միշտ համերաշխութիւն լինի գրաւոր աշխատանքներն ուղղելու ժամանակ։ մէկը մէկի վերայ չպէտք է ձգէ, թէ սա իմ առարկան է, կամ միւսն իմը չէ։ Գրութեան ուսուցիչն ինչպէս գրութեան գեղեցկութեանը պէտք է նայի, այնպէս և գրուածքի մտքին, ուղղագրական կանոններին։ իսկ միւս առարկայի ուսուցիչն էլ փոխադարձաբար պէտք է իւրը պահանջելուն հետ ուշք դարձնէ և գրութեան ուսուցչի դասաւանդման էութեան վերայ։

Ինչ որ ասուած է հայկական գրութեան մասին թէ ըստ դասախմբականին և թէ ըստ եղանակի դասաւանդման, նոյնը տեղի ունի և՝ ռուսաց գրութեան վերաբերեալ, մանաւանդ, որ նոյն էլէմէնտներն և՝ այստեղ իրանց ոյժն ունին։ Սովորական գրութեան տառերը գենետիքական ուղղութեամբ խմբերի են բա-

ժանուում։ Առաջին խմբին պատկանումեն այն տառերը, որոնք բաղկացած են ուղիղ գծից ներքև կողոքացրած, ընդ սմին և աւելացրած՝ կէտ, ոլորաձև հանգոյց՝ і, и, й, ш, щ, ц, л, м, ь, ы, н։ Երկրորդ խմբի տառերն են՝ г, п, т, к, р, у որոնք ունին հիմնական ուղիղ գիծ, վերևից և ներքևից կողոքացրած։ Երրորդ խմբի տառերն են՝ с, е, в, ч, ъ, ѣ որոնք կազմուած են կէս ձուաձև գծերից, միայն սղմումն ձախ կողմից։ Չորրորդ խմբին պատկանումեն այն տառերը, որոնց սղմումն աջ կողմից է՝ з, э։ Հինգերորդ խմբի գրերն էլ կազմուած են ձուաձև գծերից՝ о, ѳ, а, ю, б, д։ Վեցերորդ խմբի գրերն են նոքա, որոնք կազմուած են կիսաձուաձև գծերից, միայն երկու կողմից ունենալով սեղմումներ. х, ф, ж։ Սովորական գրութեան տառերն անցնելուց և բոլորովին իւրացնել տալուց յետոյ պէտքէ անցնել գլխագիր տառերին, որոնք նոյնպէս խմբերի պէտքէ բաժանուին։ 1) Առաջին խմբին պատկանումեն սովորական գրութեան համապատասխան տառերն ուղիղ գծով վերևից և ներքևից կողոքացրած՝ И, Ц, Ш, Щ, Ч, Л, М, А։ Երկրորդ խմբի պատկանած գրերն ևս իւրեանց սովորական տառերին են նման, ունենալով հիմնական գծեր՝ ձուաձև, կիսաձուաձև ձախ կողմից, աջ կողմից և երկու կողմից՝ О, Ѳ, Ѣ, С, Ъ, Я. З, Э, Х, Ж։ Երրորդ խմբին պատկանումեն այն տառերը, որոց հիմնական գիծն է բոցակերպ գիծը, միացած առաջուց ուրիշ սովորածների հետ՝ І, У, Ю, Н, Р, В, Ф, Ѣ։ Չորրորդ խմբին պատկանումեն այն տառերը, որոց հիմնական գիծն է նոյնպէս բոցակերպ գիծը, միայն վերևից և ներքևից միացած ալէծածան գծի, նոյնպէս և ուրիշ անցածների հետ՝ Г, П, Т, Б, Д։

ԵՐԳԵՑՈՂՈՒԹԻՒՆ։

Մեր ուսումնարանական առարկաների թւում կայ մի այնպիսին, որը իւր յարգելի տեղը չի բռնում, դա է երգեցողութիւնը։ Այդ, ի հարկէ, կախուած է նորանից, որ չէ պարզուած թէ դորա զօրեղ նշանակութիւնը և թէ այն միջոցները, որոնցով պէտքէ ձգտել դէպի նպատակը։ Երգեցողութիւնն և առ-

հասարակ երաժշտութիւնը զօրեղ ազդեցութիւն ունի մեր հոգեկան կեանքի վերայ. մարմնացնելով իւր մէջ՝ ուրախութիւն, ցաւ, յոյսեր, ձգտումներ, նպատակներ, համակրանքներ, հաւատ՝ երգը ծառայումէ իբրև էական արտայայտիչ տարր մարդուս ներքին կեանքի և առհասարակ ամբողջ ժողովրդի։—Ազդելով զգացմանց վերայ, երգեցողութիւնն ազնուացնում է դոցա, որովհետև դորա միջնորդութեամբ մենք արտայայտում ենք հոգեկան ամենախորին գրութիւնները։ Բացի այդ բարոյակրթական նշանակութիւնից՝ երգեցողութիւնը ունի և ազգային նշանակութիւն. երգը որպէս ժողովրդի գաղափարական սիպար կրող, երգողն էլ սովորումէ այդ կեանքին ծանօթանալ և նմանել դորան իւր ամենայն լաւ յատկութիւններով, մանաւանդ որ երգն էլ իբրև գործնական ամենալաւ միջոց է պարապ ժամանակներին զբաղուելու, որի մէջ և գտնուումէ բաւականութիւն, իրան հեռացնելով անգործ մնալու, իբրև հետևանք, վատ և անբարոյականացուցիչ միտումներից։

Մի այլ նշանակութիւնն և՛ս այն է, որ «երգեցողութիւն» հասկացողութեան մէջ մտնումէ և եկեղեցական երգեցողութիւնը, որն և տարրական ուսումնարանում իբրև անհրաժեշտ լրացուցիչ միջոց է կազմում կրօնի դասաւանդման համար, տալով այնքան տեղեկութիւն, որ աւարտողը կարողանայ եկեղեցական ընդհանուր աստուածպաշտութեանց մասնակից լինել։ Ի նկատի ունենալով վերոյիշեալ բոլոր յատկութիւնները իւրեանց զուտ դաստիարակական նշանակութեամբ, անհրաժեշտ է, որ բոլոր աշակերտներն երգեցողութիւն սովորեն պարտաւորապէս, ինչպէս միւս առարկաները, բացառութիւն կազմելով միայն այն աշակերտներն, որոց թէ լսողութիւնն և թէ ձայնի գործարանը վնասուած է գործարանների կամ ընածին պակասութեամբ և կամ թէ նոցա երկարատև քրոնիքական հիւանդութեամբ։ Պէտքէ ի նկատի ունենալ և՛ այս, որ խօսակցութեան գործարանների վնասուելովը, կակազողների և թլուատների համար երգեցողութիւնը միակ ճիշտ միջոց է համարւում թէ ձայնը և թէ արտասանութիւնն ուղղելու համար։ Երեխայք թէև դեռ

շատ փոքրուց են սկսում երգել, միայն շատ էլ կանուխ սկսելը հարկաւոր չէ, որովհետև օրգանիզմի զարգանալովը հետզհետէ ձայնական միջոցներն են զարգանում, այնպէս որ 8—9 տարեկան հասակից ոչ վաղ արդէն երեխայի ձայնը կազմակերպւում է, ուստի և հէնց այդ ժամանակներից հարկէ սկսել երգով պարապելը։ Շատ տեղերում երգեցողութիւնն անցնում են առանց ձայնագրութեան, ասելով թէ՝ ժամանակը կարճ է և կամ թէ՝ այնքան էլ կարիք չկայ։ մի քանի տեղ էլ պնդում են թէ՝ առանց ձայնագրութեան երգեցողութիւնը չարժէ աւանդել։ Թէ այստեղ և թէ այնտեղ իւրեանց ծայրահեղութեանց են հասցրած։ երգեցողութեան խելացի և կանոնաւոր ուսումը պէտք է լինի, ինչպէս լսելով, այնպէս և ձայնագրութեամբ։ Այստեղ մեր առաջը է գալիս գրագիտութեան եղանակի բուն էութիւնը, որ ինչպէս այնտեղ բանաւոր վարժութիւններից յետոյ պէտք է աւանդել գրաւոր նշանները, այնպէս և այստեղ ձայնական վարժութիւններից զկնի սովորցնել և ձայնագրութիւնը, այսինքն այն նշանները, որոնցով արտայայտում են որոշեալ ձայները։ Երգեցողութիւնը լինելու է ինչպէս մէկ—մէկ, այնպէս և խմբովին։ վերջինս փոքրերի մէջ աւելի նպատակայարմար է։ Երգեցողութիւն սովորեցնելու համար գոյծ են ածւում երկու մեթոդներ՝ համադրական (սինտեզ) և վերլուծական (անալիզ)։ Առաջին եղանակով աշակերտները նախապէս սովորում են երաժշտական առանձին ձայները, եօթնեակն, յետոյ անցնում են աւելի դժուար վարժութիւնների, և այդպէս շարունակելով աշխատում են աւելի բարձրանալ դէպի բարդը։ Երկրորդ եղանակը առաջինի բոլորովին հակառիպն է կազմում՝ առաջ ամենահասարակ մի քանի երգեր են սովորում, յետոյ մի առժամանակ անցնելուց զկնի, ուսուցչի օգնութեամբ աշակերտները ամբողջը տարրների (էլէմէնտների) են բաժանում, սոցա էլ առանձին ձայներին, որոնք և միմեանցից ջոկւում են իւրեանց բարձրութեամբ, ուժով և երկարատևութեամբ։ Առաջին եղանակը աւելի գործածական կարող է համարուել մասնագիտաբար երաժշտութիւն սովորելու ժամանակ, իսկ տարրական ուսումնարանում միայն

միակ և բոլորովին տարրական և բնական միջոցը պէտք է համարել վերլուծական (անալիտիքական) եղանակը։

Երգեցողութիւնը տարրական ուսումնարաններում լինելու է ունիսոնական (միաձայն)։ Դասաւանդման գլխաւոր միջոցը պէտք է լինի լսողութեամբ սովորելը, որի համար ուսուցիչը նախ և առաջ ինքն երգում է*), յետոյ աւելի հեշտ սովորեցնելու համար, ամբողջ դասարանը բաժանում է մի քանի խմբերի, դոցա առանձին առանձին երգում է և հարցնում է լսածը, կրկնել է տալիս, անցնում է երկրորդին, երրորդին և այդպէս մինչև վերջը, յետոյ երգել է տալիս ամբողջին։ Ի հարկէ այստեղ պէտք է ի նկատի ունենալ, որ աշակերտները երգելին անգիր իմանան, որի համար երգեցողութեան ուսուցիչը վարժւում է այնպէս, ինչպէս որ պէտք է վարուի լեզուի ուսուցիչը միտրևիցէ գրուածք անգիր անել տալու մէջ, չմերժելով մանկավարժական գեղեցիկ խորհուրդները։ անգիր սովորցնելուց զկնի պէտք է երգի եղանակի ուսմանը ձեռնամուխ լինել։ Պարապելով եկեղեցական երգեցողութեամբ՝ ուսուցիչը, իրաւ որ գիտեցածը աւելի հաստատող է երևում, տալով դորան աւելի հաստատուն հիմք։ Եւ արդարև ի՞նչ գեղեցիկ, խելացի և բնական միջոց, երբ աշակերտը կրօնից անցած է մի որևիցէ աղօթք, նոյնը պէտք է եղանակով սովորի, օրինակ եթէ աշակերտը գիտէ «Հայր մերը», կարելի է սովորցնել այդ աղօթքը խմբովին երգել։ ուստի և կրօնուսոյցչի և երգեցողութեան ուսուցչի գործունէութեանց մէջպէտք է մեծ համերաշխութիւն լինի, վերջինս պէտք է հետևի առաջինին, բայց կպատահի և հակառակը, երբ վերջինս նորը կսովորցնէ, թեթևացնելով միանգամայն առաջնոյն գործը։ Առաջին դասերին ուսուցիչը աշակերտաց իրան գրաւելու և թէ՝ իմանալու համար թէ ինչ երգ գիտեն, իւրաքանչիւրին հարցնում է և թէ գիտեցածը երգել էլ է տալիս։ երբ լաւ ծանօթանում է, դառնում է իւր նպատակին հասուցանող ողղութեանը՝ առաջին անգամներին վարժեցնելով՝ նոսղութեան և ձայնական նախապատրաստական վիկայութիւններ-

*) Կարող է և միտրևիցէ Նուագարանի վերայ ածել։ Գ.

բով, որոց նպատակը կլինի զարգացնել ա) ձայնը, լսողութիւնը, ուսուցչի երգածը ճիշտ երգելով, բ) զանազանել ձայների զանազան աստիճանները, գ) զարգացնել չափական (ритма) զգացմունքը։ Նախակրթական վարժութիւններում բացատրելով ձայնի երկարատևութիւնը (առաջին անգամները թէ ձայնի և թէ լսողութեան զարգացման համար աւելի լաւ է երգել ա, է, ի, օ ու ձայնաւորներով), անհրաժեշտ է սովորցնել աշակերտներին ձեռքով հաւասարաչափ հաշիւ անել երգեցողութեան ժամանակ։ Երբոր աշակերտները բաւականին վարժուած են, այն ժամանակ ուսուցիչը պէտք է ձայնանիշների աւանդմանն ձեռնամուխ լինի, այն ևս, ըստ տարիների, աստիճանական կարգով, և բոլորովին չշտապելով։ Առաջին, երկրորդ, և երրորդ տարին անհրաժեշտ է սովորցնել աղօթքներ, հատուածներ շարականներից, որոնք կրօնից ուսած են և գիւրամատչելի ևս են իւրեանց ձայնական եղանակի դրութեամբ, և պատարագի արարողութիւնը, իհարկէ դասաւորելով հեշտից դէպի դժուարը։ Ծխական երկդասեան ուսումնարաններում երգեցողութիւնը լայն ծաւալ պէտք է ստանայ, որպէս զի սանիկները կարող լինին մասնակցել ըստ չափու կարողութեան ազատ կերպով ընդհանուր ժամերգութիւնը սկսելով և առաւել վարժեցնելով ձայնագրութեան մէջ։ Ի դէպ է յիշել այստեղ, որ մեծ ուշք դարձնեն և պարտաւորեցուցիչ շինեն մեր ազգային եկեղեցումն ընդունուած ձայնանիշներն իբրև մեր եղանակների գրութեանն առաւել նըպաստող և թէ՝ իբրև գիւրամատչելի միջոց։ Յաւալին այն է, որ գործի նորութիւնը, անհոգութիւն է ծնեցնում։ Ուշք դարձնելով եկեղեցական երգեցողութեան վրայ՝ չի կարելի և պատշաճաւոր ուշք չդարձնել և աշխարհական երգերի վրայ, որոց դաստիարակական նշանակութիւնն արդէն մեզ յայտնի է, միայն այս դէպքում պէտք է առանց ձայնանիշների միջնորդութեան անցնել, մանաւանդ որ դորանով վարժուելը ժամանակ շատ կիսլէ, — այդ միայն միդասեան շրջանում. իսկ երկդասեանում, պէտք է երգեցողութիւնը վերոյիշեալի մոքին վերաբերեալ՝ լինի և՝ ձայնագրութեամբ։

ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆՆԵՐ *)։

Տարրական ուսումնարանների համար հարկաւոր է քերականութեան տարրական դասընթացք, այսինքն այնպիսի շրջան, որը իբրև նախապատրաստութիւն ծառայէ սիսթեմատիքական դասընթացքին։ Բայց որովհետև տարրական դասընթացքը իւր յատկութիւններով բոլորովին անորոշ է և մինչև անգամ նոր, վասն որոյ յառաջ եմ բերում սորա համառօտ պատկերը, որի կազմութեան ժամանակ, ինչպէս և առհասարակ մայրենի լեզուի վերաբերեալ, այն էլ գլխաւորապէս միայն սիսթեմայի մասին՝ աչքի առաջ եմ ունեցել և՝ միքանի օտարազգի ականաւոր մանկավարժների աշխատութիւններ։ Տարրական քերականութիւնը համակեդրոնաբար դասաւորելով, ես սկսում եմ ամենամեծ շրջանից, որի մէջ աստիճանաբար հետզհետէ կմտնեն յետոյ հարկաւոր եղած քերականական տեղեկութիւնները։ Դասաւանդութեան իմ առաջարկած եղանակների նպատակն է մանկանց ստացած տեղեկութեանցը տալ առաւել պարզութիւն և ճշգրտութիւն։ առաջին քայլից պէտք է աշակերտին ոտքի կանգնեցնել, որպէսզի նա չշփոթուի կիսամթութեան մէջ, այլ ստացած տեղեկութիւնների լիակատար տէր երևայ։

§ 1. Նախապատրաստութիւն։ Քերականութիւնը անկարելի է սկսել՝ չունենալով հասկացողութիւն նախադասութեան մասին։ Ուսուցիչը միշտ իւր խօսակցութեանց մէջ անկարելի է, որ գործ չածէ «նախադասութիւն» բառը, որը և աշակերտաց բոլորովին անյայտ է, իսկ նորան փոխարինել մի որևիցէ ուրիշ խօսքով, դի-

*) Սոյն յօդուածս տպուած է և «Վարժարան» Մանկավարժական ամսագրումն 1884 № 3։

ցուք «կարճ խօսակցութեամբ» և այլն. այդ դեռ ևս չէ նշանակում մանկավարժօրէն վարուիլ, որովհետև այդ խօսքերով աշակերտները մի որոշ հասկացողութիւն չեն կազմում: Որպէս արգասիք գործնականութեան, ես առաջարկում եմ հետևեալ բացատրութիւնը նախադասութեան՝ բառերի այն կապը, որով մէկ որոշ միտք է յայտնւում, կոչւում է նախադասութիւն: Այս պէտք է ցոյց տալ պարզ նախադասութիւններով. հարկաւոր է նախ և առաջ ցոյց տալ բառերի միմեանց հետ ունեցած կապը, յարաբերութիւնները և ապա որպէս եզրակացութիւն յայտնել նախադասութեան բացատրութիւնը:

ԱՌԱՋԻՆ ԾՐՋԱՆ

§ 2. Նախադասութեանց տրամաբանական վերլուծումն կազմուած է հարցերից և պատասխաններից. բայց այդ հարցերը և պատասխանները զանազանւում են մեկնողական ընթերցման ժամանակ սովորական կատեխիտիքական (խօսակցական) յօդուածից, ինչպէս իւր կազմութեամբ, այնպէս և կարգով, որի մէջ նոքա մէկը միւսից յետոյ պէտք է հետևին:

1) Ըստ կազմութեան հարցը պէտք է լինի լիակատար, պատասխանը թերի: Հարցի լիակատարութեան համար պահանջւում է, որ նա կազմուի երկու մասերից՝ առաջին մասի մէջ մտնի վերլուծանելի նախադասութիւնից վերցրած բառը, իսկ երկրորդը պէտք է կազմեն հարցական բառերը: Զորօրինակ. Աղէքսանդրը պարտեզում է դասը: Հարցը—«ո՞վ է պատրաստում»—կազմուած է վերլուծանելի նախադասութիւնից վերցրած բառից (պատրաստում է) և հարցական դերանունից (ո՞վ): Յետոյ՝ աշակերտը ի՞նչ է անում: Այստեղ «աշակերտ» բառը վերցրած է վերլուծանելի նախադասութիւնից, իսկ «ի՞նչ է անում»—հարցական բառերին, պատասխանը պէտք է լինի թերի և ըստ կարելոյն մի բառով: Կարիք չկայ այսուհետև, եթէ ուսուցիչը մինչև այժմ պահանջել է աշակերտներից իւրաքանչիւր կատեխիզացիայի ժամանակ միայն լիակատար պատասխաններ: Լիակատար պատասխանները ոճա-

կան նպատակ ունին՝ այսինքն մտքերի կանոնաւոր արտայայտելու սովորութիւնը զարգացնելու համար. բայց ծսյրահեղութեանը հասնելով մշտական պահանջմամբ, հեշտ է դոցա վնասակար դարձնել: Քերականական նպատակների համար հարկաւոր են միայն կարճ միաբառ պատասխաններ:

2). Իւրաքանչիւր նախադասութեան վերլուծման ժամանակ հարցերի կարգը պէտք է միշտ միատեսակ լինի, այսինքն՝ առաջին հարցը ստորոգեալից դէպի ենթական (ո՞վ—բառով). երկրորդը—ենթակայից ստորոգեալն (ի՞նչ է անում, ի՞նչ արեց և այլն բառերով), յետոյ հետևում են հարցերը իրանց բնական ծագման կարգով, առաջ ենթակայից և թէ դորան բացայայտիչ բառերից, իսկ յետոյ ստորոգեալից և իրան բացայայտիչ բառերից:

§ 3. Տրամաբանօրէն վերլուծման օրինակ: Նախադասութիւն. Աշխատասէր գիւղացիք մանգաղներով հնձում են իրանց արտը դաշտումը:

1. Ո՞վքեր են հնձում.—գիւղացիք:
2. Ի՞նչ են անում. գիւղացիք.—հնձում են:
3. Ի՞նչ են հնձում.—արտը:
4. Ի՞նչպէս գիւղացիք են հնձում.—աշխատասէր:
5. Ի՞նչով են հնձում.—մանգաղներով:
6. Ո՞ւրտեղ են հնձում.—դաշտումը:
7. Ե՞րբ են հնձում.—ամառն:
8. Ո՞-ի արտն են հնձում.—իրանց:

Նկատողութիւն: Ում հաճելի չէ հարցերի այսպիսի դասաւորութիւնը, նա կարող է հարցերը յետոյ գործածել. միայն պէտք է ի նկատի ունենալ, որ միշտ հարցերի կազմութիւնը միևնոյնը պէտք է մնայ:

§ 4. Տրամաբանօրէն վերլուծման մէջ վարժութեանց կարգը և նոցա նպատակը: Կարդացած յօդուածներից ընտրելով տրամաբանօրէն վերլուծման յարմար թեթև նախադասութիւն, կամ աւելի լաւ, յօդուածի կատեխիզացիայի միջնորդութեամբ աշակերտաց ստիպելով կազմել այդպիսի նախադասութիւն, ուսուցիչը առաջ ինքն է հարց առաջարկում, աշակերտները միայն պատասխանում են,

յետոյ աշակերտաց ստիպում է նախադասութեան իւրաքանչիւր բառին համապատասխան հարցեր գտնել, օրինակ. այսպէս՝ վերոյիշեալ նախադասութեան մէջ ի՞նչ հարցին կպատասխանեն գէ-ղացի՛, կամ հնձո՛-մէն արդեն . . . և այլ բառերը: Եթէ աշակերտները առաջին անգամ չեն հասկանում գործի էութիւնը, այն ժամանակ ուսուցիչը կարող է գրատախտակի վերայ գրել նախադասութիւնը՝ «գիւղացիք հնձում են արտը» ջնջել բառը, զորօրինակ, գէ-ղացի՛ և յետոյ հարցնել՝ այժմ ո՞րն է մնում անյայտ: Աշակերտները անպատճառ կպատասխանեն՝ «անյայտ է, թէ «Ո՞վքեր են հնձում» հարցին պատասխանում է և ջնջած բառը: Եթէ աշակերտները կհասկանան ուսուցչի պահանջը, նորան միայն մնում է այն, որ հարցերը ըստ կազմութեան լինին այնպիսիք, ինչպէս որ վերևը ցոյց է տուած: Աշակերտները շուտով կընտելանան այդ նոր վարժութեանը և առանց դժուարութեան կորոնեն ամէն մի նախադասութեան իւրաքանչիւր բառի հարցը: Պէտք է միայն ունենալ համբերութիւն և չուղղել երեխայոց փոքրիկ զանցառական սխալները, եթէ առանձին կարիք չկայ: Պէտք է միշտ հարցերով որոնել ցանկայածը: Եթէ մի քանի հարցերից, որոնց կարող է պատասխանել վերլուծանելի բառը, աշակերտը կընտրէ հէնց այն, որ ուսուցիչը բոլորովին չէր սպասում և որը նորան երևում է, որ խօսքին քիչ է վերաբերում, այն ժամանակ ուսուցիչը չպէտք է ուղղէ՝ միջոց չունենալով աշակերտին բացատրելու, թէ ինչո՞ւ համար նորա հարցը պէտքական չէ: Ենթադրենք, օրինակի համար, որ այս հետևեալ նախադասութեան մէջ՝ «Դիմեռնակը մեր տան երթիկի տակ բուն է շինել». «մեր» բառին աշակերտը հարց է տալիս «որպիսի տան»: Ուսուցիչը առաջին անգամները այդ անճշտութիւնը կարող է առանց ուշադրութեան թողուլ. եթէ ցանկանում է ուղղել, այն ժամանակ պէտք է աշակերտին հասցընէ գիտակցականութեան (աւելացնելով, զորօրինակ ածական «հին») որ «մեր» խօսքին յարմար է գալիս «ո՞ւմ» հարցը: Գործին միակերպ ծառայող միքանի հարցերից պէտք է նոցա նախադասել, որոնք միջոց են տալիս վերլուծելու ուրոյն կերպով խօսքե-

րի մեծ քանակութիւն, զորօրինակ հարցին «որպիսի երթիկի տակ» աւելի յարմար է պատասխանել բոլոր երեք բառերով «մեր հին տան», ուստի և պէտք է նախադասել «ի՞նչի երթիկի տակ» հարցը, որպէս «տան» բառի աւելի պարզ և յարմար հարց:

Անկասկած է, որ ուսուցիչը մի քանի անյարմարութիւններ կզգայ—«ի՞նչ է անում» հարցումն, վերաբերելով նորան գրութիւն, բայց ոչ գործողութիւն ցոյց տուող բայերին, զորօրինակ, «ի՞նչ է անում խոտը» - դեղնում է: Այդ հարցը անսովորութիւնից շատ արհեստական է երևում, որովհետև խոտը ոչինչ չի անում, այլ նորա հետ ինչ մի բան կատարւում է: Բայց և ամբողջ տրամաբանօրէն վերլուծումն ինչ մի արհեստական բան է, որովհետև հարցնողը, նախապէս իմանալով պատասխանը՝ պէտք է ցոյց տայ իրան, որ ինքն այդ չգիտէ, այլապէս և էլ ի՞նչու կհարցնէ: Սորա հետ և հարցը տրւում է ոչ թէ միայն խոտի համար, այլ և յայտնի խոտից և վերջինը երեխայոց աչքում հարցի բնականութիւնը որոշում է աւելի քան թէ առաջինը, ուստի և գլխաւորապէս առաջին անգամները երեխայոց ոչ մի կերպ օտարօտի չի երևալ հարցը այն մասին, թէ՝ «ի՞նչ է անում խոտը» թէև պատասխանը գործողութիւն էլ չցոյց տար: Ցեռոյ ուսուցիչը կարող է աշակերտների ուշադրութիւնը դարձնել մի փոքր ինչ անհամապատասխանութեան մասին հարցի և պատասխանի մէջ (երբ հարկաւոր կլինի նոցա հաղորդել ներգործական և չեզոք բայերի մասին) և նոցա առաջարկել հարցի մի այլ ձև, այն է «ի՞նչ է աւում առարկայի մասին և այլն»: Տրամաբանօրէն վերլուծման նպատակն է նախադասութեան մէջ՝ բառերի յարաբերութեանց հասկացումն, որը արտայայտւում է նրանով, որ աշակերտները կարողանում են իւրաքանչիւր խօսքին հարց առաջարկել: Եթէ աշակերտները սովորեցան պահանջած լիակատար հարցեր առաջարկել, այն ժամանակ բառերի յարաբերութեանց ցոյց տալը ոչինչ դժուարութիւն չի ներկայացնում. պատասխանը միշտ հարկաւոր է այն խօսքի համար, որը կայ հարցի մէջ, հետևապէս մնում է միայն հարց առաջարկել և իսկոյն իմանալ թէ որի՞ն կյարաբերի տուած խօսքը, զորօրինակ «մեր» խօսքը

պատասխանում է «ում տան» հարցին, ուստի կնշանակէ «տան» բառին է վերաբերում, որը վերլուծանելի նախադասութեանց հարցի մէջ մնաւ (նայիր § 2· 1)։

ԵՐԿՐՈՐԴ ՇՐՋԱՆ

§ 5· Քերականական («ինտոնացիոնական») վերլուծման մասին և փոփոխական մասունք բանի։ Տրամաբանօրէն վերլուծումից քերականականին (սինտաքսիքականին) անցնելը դժուար չէ։ Նախադասութեան մէջ «ով» հարցին պատասխանող բառը կկոչուի «էնթակայ»։ Ենթական նոյնպէս պատասխանում է «ի՞նչ» հարցին, բայց սկզբում դրա մասին կարելի է լռել։ Թէև շատ շուտով կարելի է աշակերտաց ցոյց տալ այդ հարցերի համահաւասար նշանակութիւնը, զորօրինակ· «ծառը արձակել է մատաղ ճիւղեր»· — այստեղ «ծառ» բառին միատեսակ գործ կարող են ածուել «ո՞վ է արձակել» և «ի՞նչ է արձակել» հարցերը, այն ինչ ճիւղեր բառին միայն մէկ հարց է գալիս՝ «ինչ», իսկ «ով» հարցը այստեղ բոլորովին անգործածական է։ Ենթակայից «ի՞նչէ անում, ի՞նչ արեց և ի՞նչ կանէ» տուած հարցի պատասխանը պէտք է նախադասութեան մէջ «ԳՈՐԾԵԼ» անուանել։ Ի՞նչպիսի, որպի՞սի, ո՞ր և այլն հարցերին պատասխանը կոչւում է «յատկացուցիչ» այն բառի, որին յարաբերում է։ Եթէ հարցի առաջին կիսումն (§ 2·—1) կլինի մէկը այս հետևեալ հարցական բառերից՝ ո՞ւմ — ինչին, ո՞ւմ — ինչ, ո՞ւմ նով — ի՞նչով, ո՞ւմ մասին — ի՞նչի մասին, այն ժամանակ պատասխանը կկոչուի այն բառի «լրացուցիչ», որից առաջարկուած է հարցը։

Ունենալով բանալի նախադասութեան չորս անդամները զանազանելու, աշակերտները կարող են վերլուծել ընթերցանութեան գրքի մէջ պատահող թեթև նախադասութեանց մեծ մասը*։

* Սինտաքսիական վերլուծման մէջ հարցերի կարգը վերևը ցոյց է տուած (§ 2· II)։ Ուսուցիչը խիստ կերպով հետևումէ, որպէսզի հարցերով վերլուծման ժամանակ երեխայք բառերի վերայով չթռչեն, այսինքն որպէսզի իւրաքանչիւր հետևեալ հարցը տային անպատճառ արդէն վերլուծուած բառից։ Երեխայք յաճախ այդպիսի թռիչքներ են անում, զորօրինակ 3 հարցից յետոյ (§ 3 մէջ էցոյց տուած) առաջարկումեն 5-դը, իսկ 5 ից յետոյ 7-դը և այլն։

Ի դէպս՝ ուսուցչին հարկաւոր չէ առանձնապէս հոգս քաշելու նրա մասին, որ անպատճառ միայն ընտրէ այնպիսի նախադասութիւններ, որոց մէջ չլինին երեխայոց համար անյայտ մնացած անդամները· ընդհակառակը պէտքէ երեխայոց հասկացնել տալ, թէ ի՞նչ գիտեն և ի՞նչ դեռևս չգիտեն իրանք։

§ 6· Բառը նախադասութեան մէջ և բառը վերլուծած առանձին։ Սինտաքսիքական վերլուծումից մասանց բանիի զանազանելուն անցնելը թէև մի առանձին դժուարութիւն չէ ներկայացնում, այնուամենայնիւ պահանջումէ մի քանի նախապատրաստական վարժութիւններ՝ թէ ի՞նչի համար միևնոյն բառը մէկ դէպքում պէտքէ անուանել, զորօրինակ· ստորոգեալ, իսկ միւս դէպքում բայ։ Առանց այդ վարժութեանց երեխայք կշփոթուին երկար ժամանակ, չհասկանալով, երբ հարկաւոր է անուանել նորան այսպէս, երբ այլ կերպ։ Այդ վարժութիւնները շատ հասարակ են։ Ուսուցիչը վերցնումէ մի որևիցէ բառ առաջուայ վերլուծուած նախադասութիւններից, զորօրինակ «երեխայ» և հարցնումէ աշակերտաց՝ այս ի՞նչ կլինի։ Աշակերտները՝ առանց կարծիքի՝ կպատասխանեն, որ այդ կլինի ենթակայ։ Իսկ եթէ ասել՝ «երեխային»—լրացուցիչ ինչի՞ն . . . . . Այդ հարցերը առաջարկում է նորա համար, որ համոզէ աշակերտաց թէ այդ բառերը անկարելի է անուանել ենթակայ կամ լրացուցիչ։ Նպատակին հասնելու համար ուսուցիչը շարունակումէ իւր խօսակցութիւնը։ Հարց· ինչ հարցի է պատասխանում ենթական։ Պատասխան· «ով» հարցին։ Հարց· ստուգենք, այդպէս է արդեօք։ Ահա նախադասութիւն «երեխան գնաց ուսումնարան»։ Ո՞րն է այստեղ ենթական։ Պատ· Երեխան։ Հարց· ինչո՞ւ։ Պատ· որովհետև պատասխանումէ «ով գնաց» հարցին։ Հարց· իսկ ի՞նչ հարցի պատասխանեց առաջուայ (առանձին) վերցրած էջէնայ բառը։ Պատ· «ով» հարցին։ Հ· մի՞թէ այդպիսի հարցի է պատասխանում ստորոգեալը։ Այստեղ միայն հարցի կէսն է, կնշանակէ, այդ խօսքը արդեօք կլինի ենթակայ։ Պատ· ոչ։ Հարց· ինչո՞ւմնէ զանազանութիւնը։ Եթէ տրամաբանական և սինտաքսիքական վերլուծման ժամանակ ուսուցիչը միշտ պահանջումէր լիակատար հարցեր, (§ 2—1)· այն ժա-

մանակ նորան դժուար չէ աշակերտաց հասկայնել, որ երեխայ բառը կարող է անուանուել ենթակայ դիայն նախադասու-թեան մէջ. վերցրած առանձին — ո՛չ նախադասու-թեան մէջ, նա ենթակայ չի լի-նիլ։ Միևնոյնը անուում է և ստորոգեալի վերաբերութեամբ։ Ահա ձեզ կարդա-մ բառը։ Դուք նորան ի՞նչպէս կանուանէք։ Պատ. ստորոգեալ։ Հարց. ինչո՞ւ։ Պատ. նա պատասխանում է «ի՞նչ է անում» հարցին։ Միթէ՞ այդպիսի հարցի է պատասխանում ստորոգեալը և այլն։ Սրանից յետոյ ուսուցչին միայն մնում է հաղորդել, թէ ի՞նչպէս պէտք է անուանել այդպիսի բառերն, որոնք առանձին են վերցրած, ո՛չ նախադասու-թեան մէջ։ Առաջին անգամները աշակերտները պէտք է կարողանան զանազանել միայն գոյականը, բայը և ածականը։ Վերաբերելով բառը թէ այս կամ թէ այն դասակարգին, աշակերտը իւրաքանչիւր անգամ բացատրում է, թէ ի՞նչ հիման վերայ նա այդ անում է։

§ 7. Բայերի փոփոխու-թեանց և դերանուանց մասին։ 1. Բայերի ժամանակները։ Կարճ նախադասութեան սինտաքսիքական վերլուծումից յետոյ, զորօրինակ. աշակերտը կարդա-մ գիրք, ուսուցիչը կատէխիտիքական ճանապարհով երեխայոց ուշադրութիւնը դարձնում է բայի ժամանակների զանազանութեան վերայ։ Գործը այսպէս է կատարւում։ Գրատախտակի վերայ գրած է վերլուծուած նախադասութիւնը։ Հարց. այստեղ ի՞նչ է անում աշակերտը։ Պատ. կարդա-մ։ Հարց. իսկ եթէ նա այդ անէր առաջ, ենթադրենք, երէկ, այն ժամանակ կարելի՞ էր ասել «կարդում է»։ Պատ. ոչ։ Հարց. այն ժամանակ ի՞նչպէս պէտք է ասել։ Պատ. պէտք է ասել՝ աշակերտը կարդաց գիրքը։ Ուսուցչի պահանջմամբ նոր նախադասութիւնը նոյնպէս գրւում է գրատախտակի վերայ, առաջինի տակ։ Հարց. եթէ ես ցանկանում եմ ասել, որ աշակերտը պէտք է այդ յետոյ անէ, ասենք թէ՝ էգուց. կարելի՞ է ասել՝ «էգուց կարդում է գիրքը, կամ կարդաց»։ Պատ. ոչ, պէտք է ասել՝ աշակերտը կ կարդա գիրքը։ Եւ այդ նախադասութիւնը նոյնպէս գրւում է գրատախտակի վերայ առաջինների տակ։ Հարց. կարդացէք առաջին նախադասութիւնը, ասում է ուսուցիչը։ Նորա մէջ ի՞նչ է ցոյց տալիս «կարդում է» բառը, նա ցոյց է տալիս արդեօք թէ աշակեր-

տը շինեց իւր գործը առաջ, կամ թէ յէրթայ պէտք է կատարէ։ Պ. ոչ այս և ոչ միւսը՝ «կարդում է» բառով ցոյց է տրւում, որ գործը կատարւում է «այժմ» ներկայ ժամանակում։ Հ. Ո՞վ կկարդայ գրած նախադասութիւններից այն, որից երևում է, որ աշակերտը դեռ պէտք է կատարէ։ Իսկ այն, որի մէջ ասւում է, թէ աշակերտը այդ առաջուց կատարեց։ Աշակերտները պատասխանում են։ Հարց. համեմատեցէք բոլոր երեք նախադասութիւնները և ասացէք՝ ի՞նչ բառեր կրկնւում են առանց փոփոխութեան բոլոր երեքի մէջ, և որպիսիք փոխւում են։ Պատ. «աշակերտ» և «գիրք» բառերը մնում են առանց փոփոխութեան, միայն «կարդում է» բառը փոխւում է գրած երեք նախադասութեանց իւրաքանչիւրի մէջ։ Հարց. ի՞նչի համար մենք նորան փոխեցինք։ Պատ. ցոյց տալու համար թէ՝ ե՞րբ է գործը կատարւում (կարճ—ժամանակը ցոյց տալու համար)։ Դորանցից յետոյ ուսուցիչը հաղորդում է աշակերտներին բայի ժամանակների անունները—ներկան, անցեալն և ապառնին և վարժեցնում է նոցա այդ ձևերի փոփոխութեանց մէջ օրինակներով, տալով առանձին վերցրած բայեր։

II Բայերի դերը։

«Աշակերտը կարդում է գիրք»։ Հարց. ո՞ւմ մասին եմ այստեղ ես խօսում։ Պատ. աշակերտի մասին։ Հարց. եթէ աշակերտն ինքն իւր մասին խօսէր, այն ժամանակ նա ի՞նչպէս պէտք է ասէր։ Նոյնպէս հարկաւոր էր արդեօք ասել՝ «աշակերտը կարդում է գիրքը»։ Եթէ երեխայք չեն կարող պատասխանել, այն ժամանակ ուսուցիչը նկատողական միջոց է գործ ածում։ Ահա դու աշակերտ ես. ասենք թէ՝ դու կարդում ես գիրք և ես քեզ հարցնում եմ՝ ի՞նչ ես անում։ Դու ի՞նչպէս ինձ կպատասխանես։ Պատ. «Ես կարդա-մ եմ գիրք»։ Այդ նախադասութիւնը գրւում է գրատախտակի վերայ առաջին (1) թւով և վերլուծւում է սինտաքսիքաբար։ Յետոյ ուսուցիչը շարունակում է։ Հարց. ո՞ւմ մասին է այստեղ խօսւում։ Ո՞վ է այս «ես»։ Պատ. նա, ով ինքն իւր մասին ասում է։ Հ. այստեղ, կնշանակէ խօսողն ինքն իւր մասին խօսում է և իրան անուանում է «ես», իսկ եթէ քո հարևանդ կարդում է գիրք և դու

ցանկանում ես, դառնալով նորան, հարցնել, թէ նա ի՞նչ է անում, այն ժամանակ ինչպէս կասես. միայն հարկաւոր է նորան դառնալ խօսքով և ոչ թէ ինձ: Պ. դ՝ — կ՝ արդ՝ — մ՝ ե՞ գիր՞: (գրւում է գրատախտակի վերայ 2 թւով և վերլուծւում է քերականօրէն): Հ. ո՞ւմ մասին է այստեղ խօսւում: Պ. ոչ — ոքի մասին — այդպէս ասում են, դառնալով ուրիշ մարդու: Հ. գրեցէք երրորդ նախադասութիւնը՝ նա կ՝ արդ՝ — մ՝ է գիր՞: Բոլոր երեք նախադասութեանց մէջ փոխուած է արդեօք «կարդալ» բայը, կամ մնացել է արդեօք առանց փոփոխութեան: Պ. փոխուած է: Հ. ի՞նչ ժամանակումն է ասուած բայը իւրաքանչիւր նախադասութեան մէջ: Պ. ներկայ: Սրանից յետոյ ուսուցիչը հաղորդում է, որ բայի այդ փոփոխութիւնը կոչւում է փոփոխութիւն ըստ դիմաց, բայց ոչ թէ ըստ ժամանակաց. երեք դէմք կայ՝ I, II, և III: Դէմքերի մէջ փարժեցնելու համար ուսուցիչը օրինակներ է առաջ բերում: Թուերի փոփոխութիւնը դժուար չէ բացատրել:

III. Դերանուններ:

Հարց. գրեցէք գրատախտակի վերայ երկու նախադասութիւն՝ Սարգիսը չէ սովորում դասը, Սարգիսը գիրք է կարդում: Չի՞ կարելի արդեօք երկու անգամ չկրկնել «Սարգիս»: Պ. կարելի է ասել՝ Սարգիսը չէ սովորում դասը, նա գիրք է կարդում: Հ. վերցնենք «նա» բառը առանձին, այդ ի՞նչպիսի բառ կլինի: Աշակերտները, շատ կարելի է, կասեն՝ գոյական անուն: Այն ժամանակ ուսուցիչը ասում է՝ «ով է այդ նա»: Պ. Սարգիսը: Հ. միթէ միայն մէկ Սարգսի մասին կարելի է «նա» ասել: Պ. ոչ. երեխայ, հայր, ում ցանկանում ես, բոլորը «նա» կլինի: Հ. կնշանակէ «նա» կլինի արդեօք անուն: — Ոչ: «նա» բառը փոխարինում է այն բառին, որի մասին խօսւում է, անուան փոխարէն է դրւում, ուստի և կոչւում է գերանուն (անուան դեր կատարող): Յետոյ ուսուցիչը բացատրում է թէ՝ ո՞ւմ է վերաբերում խօսքը, այն ժամանակ կարելի է և նորա անունը չը տալ: Ի՞նչ բառ են գործածում այն այնուան տեղը, որի հետ խօսում են: «Դու» կամ «դուք» կնշանակէ, դու — նոյնպէս գերանուն է: Յետոյ աշակերտները իրանք պէտք է ցոյց տան, որ «ես» բառը նոյնպէս դերանուն է:

Նկատողութիւն: Միաժամանակ դերանուան մասին առաջին հասկացողութեան հաղորդելովն պէտք է ընդլայնել (մի քանի օրինակներ վերլուծելով) աշակերտաց հասկացողութիւնը գոյական անուան մասին — այսինքն այսպէս՝ գոյական անունը ոչ թէ միայն պատասխանում է «ով — ի՞նչ» հարցերին և այլն և ծառայում նախադասութեան մէջ իբրև ենթակայ կամ լրացուցիչ, այլ և առարկայի անուն է ցոյց տալիս:

Առաջին անգամները բաւական է միայն ցոյց տալ անձնական դերանունները: Թէև դերանունները առհասարակ թւում են քերականութեանց մէջ, բայց նոցա բոլորը բերան անել կարիք չկայ, որովհետև նոցանից իւրաքանչիւրի դերանունականութիւնը համարեա թէ հեշտ կարելի է ապացուցանել: Եթէ վերլուծանելի նախադասութեանց մէջ պատահում են դերանուններ, ուսուցիչը ծանօթացնում է նոցա երեխայոց, պահպանելով աստիճանաբար անցումն հեշտից դէպի աւելի դժուարը: Դժուարութեան համեմատ՝ դերանունները դասաւորում են այս կարգով՝ անձնական դերանուններից յետոյ ցուցականները, յետոյ ոստացականները և անորոշները և վերջապէս, հարցականները և յարաբերականը: Ծանօթութեան համար այստեղ յառաջ է բերում մէկ մէկ օրինակ իւրաքանչիւր սեռի դերանուններից, ցոյց տալով նոցա դերանունականութիւնը: «Այն» — բոլոր ածականների տեղ, որոնք կարող են առարկաների անուանն յարակցուել, սորա հետ և ցոյց տալ դոցա տարածութիւնը խօսող անձից:

«Իմ» — ածականի տեղը, որը առաջացած է այն յատուկ անունից, որը խօսում է:

«Ոք մին» — անյայտ առարկայի անուան տեղ:

«Ով» է խօսում: Եթէ լեզուի մէջ «ով» բառը չլինէր, այնպէս պէտքէր թուել այն բոլոր անձանց անունները, որոնք խօսում են, զորօրինակ. Գրիգորիսը չէր արդեօք, Յովհաննէսը չէր և այլն այդպիսի օրինակներ:

«Որ» ցոյց է տալիս երկու նախադասութեանց միջի յարաբե-

րութիւնը և բացի դորանից ենթակայի փոխարէն է դրւում երկրորդական նախադասութեան մէջ։

§ 8. Հոլովումն։ Հոլովման մէջ առաջին վարժութեանց համար պէտքէ ընտրել անպատճառ երեխայոց բոլորովին յայտնի գոյականներ, որոնք յաճախ գործածուելիս լինին իրանց խօսակցութեան մէջ։ Դորանից յետոյ ո՛չ— գոյական անուանց այս ինչ կամ այն ինչ դասակարգ հոլովման պատկանելը և ո՛չ քերականական կանոնաւոր փոփոխութիւնները չպէտքէ հաշուի տակ գցուին, որովհետև ամենագործածական բառերը կազմում են հոլովման մի այլ կարգ, զորօրինակ հայր, մայր, քոյր, եղբայր և այլն։ Ուսուցիչը այդ բացառական ձևերով չպէտքէ սահմանափակուի. հոլովմանց դասակարգական ձևը ապագայի գործ է. միայն այժմ գլխաւոր նպատակն է երեխայոց ուշադրութիւնը դարձնել այն փոփոխութեանց վրայ, որոնց միշտ իրանք նկատում են խօսակցութեանց ժամանակ, տալ դոցա ձև և այդ փոփոխութեանցն անուն։ Առաջին անգամ հոլովումն պէտքէ կատարուի անպատճառ նախադասութեանց մէջ, որի համար ուսուցիչը կանխապէս կարող է պատրաստել ձևը մօտաւորապէս այս տեսակ։

Աշակերտը եկաւ դասատուն։

Աշակերտի դասը պատրաստ է։

Ժրաջան աշակերտին տուին ընծայ։

Ուսուցիչը սիրում է ժրաջան աշակերտին։

Մենք զրկուեցանք լաւ աշակերտից։

Ուսուցիչը աշակերտով զբաղուած է։

Աշակերտի մէջ ծուլութիւն է նկատւում։

Այս վարժութեանց ժամանակ անպատճառ պէտքէ գործ ածել հոլովների հարցերը՝ ո՞վ—ի՞նչ, ո՞ւմ—ինչի՞ և այլն։ Սրանից յետոյ ուսուցիչը կհաղորդէ հոլովների անունները, որ պէտքէ սովորեն աշակերտները անշուշտ հարցերով ուսուցչին միայն մնում է հեռևել, որպէսզի վերլուծմանց ժամանակ երեխայք անսխալ կերպով անուանէին հոլովները իրանց համապատասխան հարցերով. որի համար նոքա միշտ պէտքէ երկու հարցերը միասին ասեն թէ շնչաւոր և թէ անշունչ առարկաներին վերաբերեալ։

§ 9. Թուական անուններ։ Աստիճանաբար ընդլայնելով սինտաքսիքական վերլուծումն ուսուցիչը յայտնում է աշակերտներին, որ նախադասութեան մէջ, որքա՞ն և քանի՞ հարցերին պատասխանող բառերը կոչւում են յատկացուցիչ, իսկ առանձին վերցրած— թուական անուններ։ Թուական անուան մասին եղած հասկացողութիւնը այժմ կարելի է լրացնել և աւելի ամրացնել ուրիշ միջոցով՝ աշակերտները վաղուց արդէն պարապում են թուահամարութեամբ և կարողանում են գրել թուերը, ուստի և ուսուցիչը կարող է յայտնել նոցա, որ թուական կոչւում է այն բառը, որը նշանակում է համարն և կարող է արտայայտուել թուերով։

ԵՐՐՈՐԴ ՇՐՋԱՆ։

§ 10. Պարագայական բառեր։ Սինտաքսիքական վերլուծումն լրացնելու համար հարկաւոր է և տեղեկութիւններ տալ պարագայական բառերի մասին։ Հանգամանքների զանազանելը բաւականին դժուար են ընբռնում երեխայք։ Բայց խիստ կերպով ընդունելով հարցական մեթոդը, ուսուցիչը հեշտ կգտնէ միջոց գործը պարզելու և երեխայոց համար բոլորովին հասկանալի դարձնելու։

Եթէ երեխայք սովորել են զանազանել ենթական, ստորոգեալն, յատկացուցիչն և լրացուցիչն, այն ժամանակ ուսուցիչը կը հաղորդէ նոցա, որ բոլոր մնացած բառերն, որոնք նման չեն նախադասութեան յայտնի անդամներից ոչ մէկին, կկոչուին պարագայաններ։ Այստեղ ի նկատի պէտքէ ունենալ, որ պարագայական բառերը նման են լրացուցիչներին, ուստի և շփոթութիւն կյառաջանայ, միայն հարկաւոր է իմանալ, որ թէպէտ պարագայական բառերը և ամբողջացնում են ստորոգեալի միտքը, միայն այդպիսի դէպքերում լրացուցիչները զանազանում են պարագայականներից նրանով, որ առաջիններն աւելի սերտ կապ ունին ստորոգեալի հետ, քան թէ վերջիններն։ Առանձին վերցրած պարագայական բառը աշակերտները կյատկացնեն կամ համապատասխան մասանց բանին, կամ թէ կնկատեն, որ յայտնի մասանց բանիներից ոչ մէկին չի կարելի վերաբերել։ Զշտապելով

երեխաներին հաղորդել նոր մասանց բանիների անունները, ուսուցիչը մի քանի ժամանակ վարժեցնում է նոցա փոփոխական և անփոփոխ բառերի զանազանելումն։ Հոլովելի կամ խոնարհելի բառերը պատկանում են փոփոխականներին. իսկ նոքա, որոնք ոչ հոլովվում են, ոչ խոնարհվում — վերաբերում են անփոփոխներին։ Այդպիսով երեխայք կարող են վերլուծել նախադասութեան իւրաքանչիւր բառը, որոց հետ և նախդիրները և շաղկապները, թէև այդ մասանց բանիների անունները դեռ ևս չգիտեն։

§ 11. Մակբայներ, նախդիրներ և շաղկապներ։ Մի որևիցէ նախադասութիւնից հանելով անփոփոխելի բառերը և գրելով գրատախտակի վերայ, աշակերտները ուսուցչի օգնութեամբ համեմատում են նոցա մէկը միւսի հետ։ Զորօր. այժմ, առանց և. այդ բառերը միմեանց նման են նորանով, որ դոքա բոլորը չեն փոխւում։ այսինքն ոչ հոլովվում են և ոչ խոնարհվում։ Այժմ տեսնենք թէ դոքա ինչով են միմեանցից զանազանւում։ (Ուսուցիչը նոյնպէս հարցական ոճն է ընդունում)։ Այժմ պատասխանում է երբ հարցին. առանց ու և բառերին անկարելի է հարց գտնել։ Յետոյ երեխայք բաժանում են անփոփոխելի բառերը երկու կարգի՝ առաջինին յատկացնում են այնպիսիք, որոնց հարցեր կարելի է առաջարկել, երկրորդին, որոնց հարցեր չեն առաջարկւում։ Մակբայի մասին հասկացողութիւնը արդէն պատրաստ է, մնում է միայն նորա անունը տալ։ Նախընթաց վարժութիւններից երեխայոց յայտնի է միայն նմանութիւնը մնացեալ անփոփոխելի բառերի (նախդիրների և շաղկապների), հետևապէս ուսուցչին մնում է ցոյց տալ և դոցա զանազանութիւնը։ Այդ զանազանութիւնը ի՞նչումն է կայանում։ Վերցնենք մի քանի այդպիսի բառեր՝ առանց, և, բայց, համար և այլն։ Նոցա հարցեր տալ անկարելի է։ Բայց երեխայք մէկ չափ ունին — այն է հարցեր կառաջարկեն բառերով (§ 4)։ Արդարև այդ բառերից մի քանիսները իրանք իրանց առաջարկում են հարցեր՝ առանց ո՞ր, ո՞ւմ համար։ Միւսները իւրեանցից յետոյ ոչ մի հարց չեն պահանջում՝ և, բայց. կարելի է դոցանից յետոյ գործածել ինչ հարց և կուզես. բայց և այնպիսի, որ նոքա պահանջէին, այդպիսիք անկարելի է գտնել։ Վերև

յիշած նշաններով բառեր որոշելու մէջ մի քանի վարժութիւններից յետոյ ուսուցիչը ասում է աշակերտներին, որ իրանցից հարցեր պահանջող բառերը անուանեսում են նախդիրներ, իսկ այդ չը պահանջողները — շաղկապներ։

§ 12. Մակբայ նախադասութեան։ Շաղկապի մասին և անփոփոխելի մասանց բանիների մէջը դեռ ոչ ոանալանելու բացատրութիւնը։ Վերև յիշած հասկացողութիւնը շաղկապի մասին սկզբում բաւական է, որպէս արտաքին և առաւել նշանաւոր նշանի վերայ հիմնուած. այդ շուտով պէտք է կրկին լրացնել աւելի էական նշաններով, որովհետև մի քանի մակբայներ, զորօր. կրկին, արդէն, դեռ, երեխայք իրաւունք ունին յատկացնել շաղկապներին։

Միաւորեալ նախադասութեան մասին ունեցած հասկացողութիւնից (որը դժուար չէ բացատրել) ուսուցիչը շաղկապի համար նոր նշան է ձեռք բերում, այսինքն՝ շաղկապն անկարելի է այնպիսի նախադասութեան մէջ, ուր բոլոր անդամները միայն մէկ—մէկ են. եթէ բառը կարելի լինի և՝ այդպիսի նախադասութեան մէջ, այն ժամանակ նա շաղկապ չէ։ Եթէ նա ոչ շաղկապ է և ոչ նախդիր, ուստի նորան պէտք է յատկացնել մակբայներին, այսինքն այնպիսի բառերին, որոնք նախադասութեան մէջ գրուելով, հաղորդում են նորան միայն նշանակութիւն։

Անփոփոխելի բառերին պատկանում է նոյնպէս յայնաբան-ը։ Նորան ուսուցիչը պէտք է ծանօթացնէ աշակերտներին բոլոր մասանց բանիներից յետոյ։ Հարցական ոճը այստեղ հարկաւոր չէ, որովհետև ձայնարկութիւնները բառեր չեն, այլ ձայներ են, կամ ձայնական միացումն, որոնք արտայայտում են զանազան զգացմունքներ։ Ձայնարկութեան մասին ունեցած հասկացողութեամբ սկսւում է ուրիշ ոչ տարրական դասընթացքը, որի մէջ գլխաւոր ուշադրութիւնը դարձնւում է ոչ թէ արտաքին նշանների, այլ քերականական բաժանմանց ներքին նշանակութեան վերայ։

§ 13. Երկրորդական նախադասութեանց հետ ծանօթանալուց առաջ պէտք է բացատրել նախադասութեան մասին առհասարակ։ Իւրաքանչիւր խօսակցութիւն, որի մէջ կայ իւր ենթական և ստո-

բոգեալը՝ կազմում է առանձին նախադասութիւն։ Լրացնելով այդպիսի նախադասութեան մասին եղած հասկացողութիւնը՝ որը հաղորդուած է § 1 ում՝ ուսուցիչը կարող է անցնել երկրորդական նախադասութեանց։

Քերականական վերլուծմանց ժամանակ երեխայոց մի քանի անգամ պատահել է՝ որ տուած հարցին պատասխանում է ոչ թէ մէկ՝ այլ մի քանի խօսք՝ զորօր՝ ժրաջան աշակերտը գնում է ուսումնարան իւրաքանչիւր օր՝ այստեղ «երբ» հարցին պատասխանում են երկու բառ «իւրաքանչիւր օր»։ Այդպիսի դէպքերով ուսուցիչը կարող է օգտուել երեխայոցը թեթևացնելու երկրորդական նախադասութեանց անցնելու համար։ Երեխայք վեր են լուծում օրինակի համար՝ «Ես գիտեմ՝ ուր գնաց հայրս»։ Ի՞նչ գիտեմ։ Այդ հարցին պատասխանում են բոլոր մնացած բառերը միասին վերցրած։ Հետևապէս նոքա՝ բոլորը իբրև լրացուցիչ կը լինին «գիտեմ» բային։ Բայց՝ վերլուծելով այդ նախադասութիւնը (առանց «ուր» բառի) երեխայք կտեսնեն՝ որ նորանում կայ իւր ենթական և իւր ստորոգեալն՝ այսինքն՝ նա ամբողջ նախադասութիւն է։ Լրացուցիչ նախադասութիւնների վերլուծելուց յետոյ պէտք է լինի վերլուծումն յատկացուցիչ (անպատճառ լիակատար) և վերջապէս պարագայական՝ նոյնպէս լիակատար նախադասութիւնների վերլուծումն։ Սրանից յետոյ այսպիսի եզրակացութիւն է անում՝ եթէ հարցին պատասխանէ ոչ թէ մէկ՝ այլ մի քանի բառ՝ որոնք իրանք – իրանց նախադասութիւն են կազմում՝ այն ժամանակ այդպիսի նախադասութիւնը կոչւում է երկրորդական — լրացուցիչ՝ յատկացուցիչ և պարագայական՝ նայելով հարցին։

Երկրորդական նախադասութիւնների կրճատմամբ ուսուցիչն առիթ ունի աշակերտներին ծանօթացնել դերբայներն՝ միայն չէ հարկաւոր խօսել այնպիսի երկրորդական նախադասութեանց կրճատման եղանակի մասին՝ որոնք կրճատուելուց յետոյ կորցնում են նախադասութեան բնաւորութիւնը՝ դառնալով հասարակ լրացուցիչներ և պարագայականներ։

Այսպէս կպահանջուի մեր տարրական մի դասեան դպրոցաց համար՝ իսկ եթէ գործ ունինք երկդասեան դպրոցների հետ՝

այն ժամանակ կարիք չկայ ասելու՝ որ դասընթացքն ևս հետզհետէ պէտք է ընդլայնուի՝ սիսթեմատիքական ուղղութիւն ստանալով։ Այս շրջանումն պէտք է անցնել աշխարհաբար Սոսոգ-ոնոգ-ներ և Համայնոգ-ներ զոգընացաբար գրաբար Հերակոնոգ-ներառ հետ՝ որչափ կներէ ժամանակն՝ օգտուելով պ. պ. Ն. Տէր Ղևոնդեանցի և Հ. Ղուկասեանցի կազմած քերականութեան դասագրքերից։

ԳՐԻԳՈՐԻՍ ԵՐԶՆԿԵԱՆՑ։

15 հ

գրաշ