

371

S 46

աստուծոյն վրաստանի եւ իմերէթի
ՀԱՅՈՑ ԹԵՄԱԿԱՆ ԻՇԽԱՆՈՒԹԵԱՆ

== ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ

ԳՈՐԾԵԱԿԱՆ

ՅՈՒՅՄՈՒՆՔՆԵՐ ==

Բղիսաձ դասաւանդութեան արդիւնքից
ստացած սպաւորութիւններէց

Վրաստանի եւ Իմերէթի Հայոց եկեղե-
ցական-ծխական դպրոցների տեսուչ

Յ. ՏԷՐ-ՄԻՐԱՔԵԱՆԻ

17917

Թ Ի Ը Լ Ի Ս

Տպարան «ՀԵՐՄԵՍ», Գրաֆսկայա փող. Յ.

1912

„Հագրի“ լատինագրաբան :

Հասարակութիւն Վրաստանի եւ իմերէթի
ՀԱՅՈՑ ԹԵՄԱԿԱՆ ԻՇԽԱՆՈՒԹԵԱՆ

370

2464-ՏԵ

== ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ

371

ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ

5-46

ՅՈՒՅՄՈՒՆՔՆԵՐ ==

աճ

Բղիւած դասաւանդութեան արդիւնքից
ստացած ՏՄԱՆՈՐՈՒՄԻՆԵՐԻԿ

Վրաստանի եւ իմերէթի Հայոց եկեղե-
ցական ծխական դպրոցների տեսուչ
Յ. ՏԷՐ ՄԻՐԱՔԵԱՆԻ



Տպարան «ՀԵՐՄԷՍ», Գրախոսարար փող. 6.

1912



200

2010

8605

Յ Ա Ռ Ա Ջ Ա Բ Ա Ն

Բոլորն էլ գիտեն դպրոցի դերը, որ
դեռահաս սերունդներ պէտք է պատ-
րաստէ կեանքի համար, բայց որ դե-
ռահասներին կեանքի համար պէտք է
պատրաստել կեանքի մէջ, շրջատատ
կեանքին մօտեցնելով, այս քչերի մըտ-
քից է անցնում, և աւելի էլ քչերը փոր-
ձում են դպրոցը կեանքին մօտեցնել:

Գրքոյկիս անունը ինքնին ցոյց է
տալիս, որ նրա բովանդակութիւնը
խիստ գործնական ընդթ պիտի ունե-
նայ, որ նա հեռու պէտք է մնայ տե-
սական լիակատար սիստեմներ մշակե-
լուց: Այս երկի նպատակն է մի տար-
ւայ ընթացքում Վրաստանի և Իմերե-
թի թեմի ծխական դպրոցներում դա-
սաւանդութեան վերաբերեալ տեսածս
ընդհանուր կամ ուշադրութեան ար-
ժանի երևոյթները քննութեան առնել
աւելի մանրամասն՝ քան այդ հնարա-
ւոր էր ամեն մի առարկայից անել
իւրաքանչիւր դպրոցում շրջագալու-
թեանս ժամանակ: 1911/12 ուսում.
տարում թեմիս 97 դպրոցներին այցե-
լութեան գնալով՝ իւրաքանչիւր ան-

գամ մանկավարժական-հոգաբարձական ժողովներում կամ առանձին մի առ մի խօսում էի ամեն մի առարկայի դասաւանդութեան հետեւանքների մասին, դասատուների բացատրութիւնները լսելուց յետոյ՝ մեկնաբանում էի ստացած հետեւանքների պատճառները: Մտքերի փոխանակութեան աւելի լայն ասպարէզ բաց արին փորձնական դասերը, որ տարաբաղդաբար հնարաւոր չեղաւ բոլոր դպրոցական խմբակցութիւնների համար կազմակերպել՝ գլխաւորապէս մեծ հեռաւորութիւնների պատճառով: Այս ուսումնական տարւայ վերջին ամիսներում հնարաւորութիւն ունեցայ տեղ տեղ այս ամենի նաև խիստ համառօտ արձանագրութիւնները թողնել: Բայց բազմամեայ փորձառութիւնս ինձ ցոյց է տւել, որ դասատուները խիստ հակառակ են լինում դարձեալ ու դարձեալ աւանդական մեթոդներին վերադառնալ. նրանց հեշտ է թւում հին ուղիներով գնալը, այնինչ՝ սխալ, անբնական մեթոդների գործադրութիւնը աշակերտների գործը դժւարացնելով՝ պէտք է անշուշտ դժւարութիւններ պատճառէր նաև դրական գնահատելի արդիւնքների հետամուտ դասատուներին: Դասատուները կարող էին այն

ամեն խօսածներիցս շատ բաներ մոռանալ՝ ինչինչ բաներ սխալ հասկացած լինել կամ իբրև նոր ուսուցիչներ՝ այս ամենի մասին տեղեկութիւն չունենալ: Ահա այս պատճառներով կարեւոր համարեցի այս գործնական ցուցմունքներն այս դիրքով հրատարակել: Ենթադրում եմ, որ միւս թեմերում էլ նմանօրինակ մտքերի փոխանակութիւն տեղի է ունեցել թեմական տեսուչների և ուսուցիչների միջև, բնականաբար, ինչինչ տարբերութիւններով, բայց և այնպէս յոյս ունիմ, որ նաև ուրիշ թեմերի դասատուները հետաքրքրեն այս գրքոյկով և օգուտ կը քաղեն նրանից:

Մեր տարրական դպրոցների ուսման տեղութեան սահմանափակ ժամանակամիջոցը, մեծ մասով 1—3 տարի, մասամբ 4 տարի և իբրև բացառութիւն 5—6 տարի՝ հրամայական պահանջ է դնում ծրագրային կարևորագոյն նիւթեր աւանդել ամենակարճ կամ ուղիղ ճանապարհով՝ դիտութեան մատնացոյց արած ճիշտ մեթոդների գործադրութեամբ: Գրքոյկիս գործնական ցուցմունքներին հետեւողները նրանց հետ նաև զրականական տեղեկութիւններ կը գտնեն՝ այստեղ ար-

ծարձւած խնդիրներն աւելի մանրամասն ուսումնասիրելու համար:

Վերին աստնճանի ցաւալի, եթէ չասենք վրդովիչ, տպաւորութիւն է գործում մանկավարժութեան անտեղեակ ուսուցչի դասարանը: Տեսնում ես, որ տանջւում են երեխաները ուսուցչի հետ, ձգտում են նպատակի հասնել, բայց ոչինչ դուրս չի գալիս՝ բացի յուսահատութիւնից:

Մեր ուսուցիչների մի մասը համարեա թէ ոչինչ չէ կարգում մասնագիտութեան մասին, այնինչ ներկայումս ամենահասարակ արհեստաւորներն էլ իրենց մասնագիտական թերթերն ունին, հետամուտ են օր աւուր կատարելագործութեան, որպէսզի իրենց ձեռագործը մրցութեան դիմանայ, աւելի լաւ գնահատւի: Միթէ միայն հայ ուսուցչի մտքի գործը կարօտ չէ կատարելագործութեան:

Այս գրքովկում, ինչպէս կը տեսնի ընթերցողը, դասաւանդութեան վերաբերեալ միայն գործնական ցուցմունքներ են տրւած: Մեթոդիկաներ մատնացոյց եմ արել «Նոր դպրոցի» 1911 և 1912 տարիների համալրներում: Փոխադրածս Ռուդէի «Ժողովրդական դպրոցի մեթոդիկան» առանձին առարկաների ուսուցման եզանակներն է

տալիս, «Ուղեցոյցը»՝ ընդհանուր տեսութիւնը և մշակւած դասեր:

«Ուղեցոյցում», ինչպէս յայտնի է, նիւթերը մշակւած են ձևական աստիճաններով: Թեմումս տւած փորձնական դասերի քննադատական ժողովներին նախագահելով՝ տեսել եմ՝ այս աստիճանների անունները տրւում են թէ ոչ, միշտ բազմակողմանի և խոր քննադատութիւնից, բնական անհրաժեշտութեամբ, միմիանց ետևից բղխում են այդ աստիճանները: Այդ ժողովների արձանագրութիւնները ակներև ցոյց են տալիս այս թէօրիայի ոյժը և նշանակութիւնը*):

Բայց դասատուն մեթոդիկաներ, մշակւած դասեր ուսումնասիրելուց յետոյ էլ՝ դեռ արդիւնաւոր դասաւանդութիւն չի ունենայ, եթէ նա դասաւանդման որոշ արտաքին ձևերին և կարգապահութեան միջոցներին անտեղեակ է:

Գրքոյկիս վերջին էջերը կը նւիրեն

*) Փորձնական դասերի քննադատութիւններին վերաբերեալ արձանագրութիւնների ընտրովի ժողովածուի առանձին հրատարակութիւնը վերապահւում է այլ պատեհ առթի:

այս խնդիրներին, որոնց անտեղեակ,
թէկ բարեխիղճ ուսուցչի գործունէու-
թիւնը միայն ցաւալի հիասթափու-
թեան տեղիք է տալիս:



Ա. ԿՐՈՆԵԿԻՏՈՒԹԵԱՆ ԴԱՍԵՆԵՂՈՒ- ԹԻՒՆԸ

Կրօնագիտութեան տարրական նիւ-
թերն այնպիսի բնոյթ ունեն, որ ա-
ռանձին դժւարութիւն պատճառել չեն
կարող: Հին ու նոր ուխտի պատմածք-
ները, Քրիստոսի առակները մատչելի
են ինչպէս խաւար ժամանակների ժո-
ղովուրդներին, այնպէս էլ կուլտուրա-
կան դարաշրջանների գեոահաս սե-
րունդներին: Միայն մանկավարժու-
թեան տարրական գաղափարներից
զուրկ դասատուներն են, որ գրաբար
աղօթքներ անգիր անելն աւելի հեշտ
բան են համարում՝ քան պատմածք-
ները: Այդ կարգի դասատուները շա-
բաթներ, երբեմն ամիսներ, շարունակ
պարապեցնում են չհասկացած Տէրու-
նական աղօթքը անգիր անել տալով՝
փոխանակ, ինչպէս որ այդ մասին ծրա-
գիրն էլ ակնարկում է, նախապէս՝

զրուցատրական եղանակով այդ աղօթքի մէջ պարունակած մտքերը բացատրելու: Այնուհետև ամեն դասի մի նախագասութիւն բացատրութեան ու անգիր անելու նիւթ կը դառնար միւս զուգընթաց ծրագրային նիւթերի հետ: Նաև այդ հասակի երեխաները պահանջ են զգում այնպիսի բովանդակալից նիւթերով ամեն դասի պարապելու, որոնք մտքին ու զգացմունքին գործելու առիթներ ներկայացնէին: Կրօնը պէտք է նպաստէ աղնիւ բնաւորութեան զտրգացման:

Կան դասատուներ էլ, որ հիմնական նիւթը դժւար համարելով՝ բարոյախօսական շինծու առակներով են պարապեցնում, որ ծրագրում վերջին տեղն բռնում: Փոխանակ հին ու նոր ուխտի նիւթերը և ապա հէքիաթներ անցնելու՝ ուսուցիչները շատ անգամ հէնց իրենց «հնարած» բարոյապատումներն են սովորեցնում: Սօսել եմ, որ այս վերաբերմունքը միանգամայն անթոյլատրելի է:

Աշակերտներին երբէք չպէտք է կաշ-

կանգել դասագրքերի բառերով ու դարձաւծներով: Հին ու նոր ուխտի նիւթերը իւրաքանչիւր դասարանի ըմբռնողութեան համապատասխան հատւածների բաժանելով դասատուն պէտք է պատմէ և անմիջապէս հաշիւ պահանջէ ունկնդիրներին: Սրանք յոյս չպէտք է դնեն դասագիրքը անգիր անելու կամ սերտելու վրայ: Դասագիրքը պէտք է իր համեստ գիրքում պահել՝ իբրև օժանդակ միջոց կրկնութեան համար: Ի՞նչ սար ու ձորեր կան դասագիրք սերտողների և անկախ պատրաստւածների արտայայտութիւնների միջև: Սերտողները շատ անգամ նեղն են ընկնում, երբ դասագրքի մտքերի թելը կորցնում են՝ այն ինչ այդ կաշկանդումից ազատ պատմողները միշտ ելք են գտնում, երբ իրենց խօսքի թելը կորցնում են: Հիանալի տպաւորութիւն ես ստանում, երբ փոքրիկը գաւառաբարբառով իր խօսքը համեմեկով՝ թռիչք է տալիս իր վառ երևակայութեանը:

Ի հարկէ, կրօնի դասաւանդութիւնն

էլ չպէտք է կայանայ ծրագրային նիւթերի պատմել և կրկնել տալու մէջ: Հին, մանաւանդ նոր ուխտի պատմութիւնների իդէալներով ոգևորելու համար պէտք է տրամադրութիւն առաջացնել, հեռաւոր երկրների և ժամանակների իրողութիւնները մատչելի դարձնելու համար պէտք է իւրաքանչիւր նիւթին յատուկ իւրացուցիչ մտապատկերների շարքեր վերարտադել տալ, հին ու նոր գաղափարներ համեմատութեան նիւթ դարձնել, նոր գաղափարներ հանելու մաշնորդել, ինչպէս նաև այդ գաղափարները գործադրելու: Այս ամենը հարցասէր դասատուները կգտնեն Ս. քահանայ Սահակեանի հին ու նոր ուխտի մշակութիւնների և հրատարակած «Ուղեցոյցի» մէջ:

Բ. ՀԱՅՈՑ ԼԵԶԻԻ ԳԼՍԵԼՆԵԳՈՒԹԻՒՆԸ

Գրել-կարդալը: Բոլոր առարկաների դասաւանդութեան սկիզբը դժուար է, իւրացուցիչ մտապատկերներն աննշան են լինում, բայց ոչ մէկն այս տեսակէտով չի կարող համեմատել մայրենի լեզուի հետ: Թէև այս առարկայի ուսուցման մեթոդը որոշ աստիճանի կատարելագործութեան հասել է, շատ բաներ այլևս վիճաբանութեան առարկայ չեն գառնում, սակայն մեր դպրոցներում դեռ շատ զանազան մեթոդներ են գործադրում խիստ տարբեր հետևանքներով: Թէև դասատուների մեծամասնութիւնը գաղափար ունի գրել-կարդալու վերլուծական-համադրական մեթոդի մասին, սակայն այն գործադրում են կիսով չափ. բանաւոր նախապատրաստական վարժութիւնների ժամանակ թէև սովորեցնում են վանկել, սակայն կարդալ-գրելիս, երբ վանկելը կամ հեղելը պէտք է օգնութեան դարձնեն:

գործն իբր թէ արագացնելու համար, մեր դասատուներն՝ աննշան բացառութեամբ՝ անտեսեն անուամբ միջոցը, և տառառ տառ կարդալ և հետեւաբար գրել են սովորեցնում: 2—5 տառից կազմւած բառերն այնքան էլ դժւար չի լինում հեգելով կարդալ, բայց դժւարութիւնը պրոգրեսսիւ ընթացքով աւելանում է տառերի թւի հետ: Ահա այստեղ է սկսւում երեխաների տաժանելի աշխատութիւնը, որ ուսումը դժւարացական կեանքի հէնց առաջին օրերից տաղտկալի և շատ դէպքերում զզւելի է դարձնում: Մեծ է նաև այն դասատուների թիւը, որոնք առանց վերլուծական-համադրականական վարժութիւնների թեթեւկի այս նախապատրաստութեան վրայից անցնելով՝ ուղղակի տառեր են գրում կամ շարժական տառեր ցոյց տալիս ու սրանցից վանկեր, բառեր կազմելով կարդալ են տալիս: Այս մեթոդով աւանդողներն աւելի էլ շտապում են, կարծելով, թէ այդպիսով կարճ ժամանակում նպատակի կհասնեն կամ չգիտակ-

ցելով, որ դա կարճ թւացող, բայց մանաժապատ պտոյտներով գրավարժութիւնից հեռացնող ճանապարհն է: Այն, խաբուսիկ է այս ընթացքը, որովհետև մինչև որ երեխան պարզ կամ անխառն գաղափար չունենայ հնչիւնների և վանկերի մասին, անկարող կլինի սրանց միացնելով, ուղիղ բառեր կազմել շարելով կամ գրելով և ապա՝ ուղիղ կարդալ, այսինքն՝ տառերի դանաղան միութիւնները հետևողաբար ըմբռնել և արտասանել: Ի հարկէ, խաբուսիկան մեթոդներով էլ մարդիկ գրել-կարդալ էին սովորում, բայց ի՞նչ գնով. մի քանի տարի միայն կարդալ, ապա գրելու համար տառապելով: Այն ժամանակ ուրիշ առարկաներ չկային, իսկ հիմա. հրամայական պահանջ է զգացւում մի շարք առարկաներ ուսուցանելու, հետևաբար պէտք է հմտօրէն կանխել այդ գժւարութիւնները՝ օր առաջ երեխաներին գրավարժ դարձնելու համար:

Նաև մեր մանկավարժական գրականութեան մէջ եղել են և կան գրել-

կարգալու մեթոդի մանրամասնութիւն. ներքի մէջ տարբերութիւններ: Նրանք համեմատաբար երկրորդական նշանակութիւն ունին, բայց կարևոր, ոչ աննշան. իրաւացիօրէն պահանջում է, որ բառերի վերլուծական-համադրական վարժութիւններից առաջ, որոնք իսկապէս չոր ու ցամաք բնոյթ ունին, մայրենի լեզւի դասաւանդութիւնը մանուկներին զբաղեցնէր այբբենարանի երկրորդ մասի արձակ ու բանաստեղծական նիւթերով: Այս բացատրած, պատմած կամ անգիր արած նիւթերը՝ որոշ հարցասիրութիւն առաջացնելուց յետոյ՝ հետզհետէ պէտք է լեզական վարժութիւնների նիւթեր մատակարարեն: Այս դէպքում գրել-կարգալու պահանջն աւելի պարզ կզգացի սկզբնակների կողմից, և հետևաբար աւելի ճշտութեամբ կբաւարարի, որովհետև հաճոյքով կատարւած աշխատութիւնն անհամեմատ աւելի դրդիչ ոյժեր կլարէ երեխաների մէջ:

Մի այլ վիճելի կէտն այն է, որ մեր մանկավարժներից մի քանիսը հէնց

սկզբից՝ չեն խուսափում բաղաձայն հնչիւնները օժանդակ ըթի միջոցով արտասանել տուլուց, իսկ միւսները հակառակ են եղել այդ եղանակին: Իսկապէս ասած՝ մեր ընթերցարան կադմոդները, պատկերների տակ նրանց անունները դնելով՝ ինքն ըստ ինքեան համամիտ են եղել, որ ա, բը, գը և այլն պէտք է ասել տալ այս կամ այն նորմալ բառը կարգալ ու գրել տալիս: Մեր այն դասատուները, որոնք առանց յօդւածներ անգիր անցնելու, առանց նախապատրաստական գրուցատրութեան, վերլուծական - համադրական վարժութիւնների, գրել-կտրգալ են սովորեցնում, ուղղակի դիմում են այդ նպատակին, ընթերցարաններն ուղեցոյց ընդունելով: Առաջարկողներ կան, որ աշակերտը մեր գրերի իսկական կամ պատմական անունները, այն է՝ այբ, բնն, գիւմ. և այլն, հէնց սկզբից սովորի, բայց կարգալ սովորելիս օժանդակ ըթից խուսափի: Իմ համոզմունքն այն է եղել, որ սկզբներում պէտք է այնպէս ասել վերլուծական-

համադրական վարժութիւնները, որ առանց օժանդակ ըթի՝ բաղաձայնները վանկերի մէջ արտայայտւեն և ապա երբ երեխաները նրանց մասին զուտ կամ անխառն գաղափար չկազմեն, գրել-կարդալու գործն արագացնելու համար՝ ինչպէս որ Դ. Աղայեանցն էր անում, տալ նրանց կրճատ անունները ըը, զը... Տարւայ վերջերը կամ երկրորդ տարւայ սկզբները պէտք է նաև նրանց իսկական անունները տալ, որ շատ կգիւրացնէ տառասխալները բացատրելու գործը և շատ թիւրիմացութիւնների առաջը կառնէ, որովհետև եթէ ուսուցիչն ասում է, օրինակ՝ ճանապարհ բառի մէջ ոչ թէ ը, այլ պէտք է գրել, նայելով նրա և աշակերտների տեղական արտասանութեանը՝ նրանք կարող են և պ և փ հասկանալ, մինչև որ պէ չասւի կամ չգրւի այդ տառը։ Այս կէտին վերաբերեալ տեսութիւն ընթերցողը կը գտնի փոխադրած Ռուդէի մեթոդիկայում, իսկ մշակած դասեր՝ հանդերձ բացատրու-

թիւններով՝ իմ «Ուղեցոյցի» մէջ*)։

Ըթի դերը մեր լեզւի մէջ բացատրելը նաև հետևեալ պատճառով շատ օգտակար կլինէր։ Վերախօս երեխաների հետ գործ ունեցող դաստատոնները կարգաւ սովորեցնելիս մի առանձնաշատուկ խոչընդոտի էլ են հանդիպում, այն է՝ ըթի զանց առնելը խօսելիս ու գրելիս այն տեղերում, ուր որ պէտք է և ընդհակառակը՝ աւելացնելն այն տեղերում, ուր որ հարկաւոր չէ։ Շրջագայութեանս ընթացքում այս երևոյթը դիտելու շատ առիթներ ունեցայ Վրաստանում։ Չարմանալի է, որ առանց բացառութեան ամենուրեք այդպէս է, և որ ուսուցիչն բառերի հոսն ամենեւին ըթ չեն աւելացնում։ Վրացերէնը չունի այդ առանձին տառն ու հնչիւնը, բաղաձայների մէջ ը լսւում է, ինչպէս ուրիշ լեզուների մէջ։ Այս սխալն ուղղելն աւելի դժւարանում է այն պատ-

*) Համեմատել Ս. Մանդինեանի «Ընտանեկան աշխարհի» և Խզմալեանի «Մայրենի լեզու» մեթոդիկաներում ասածները հետ։

ճառով, որ իրենք վերախօս դասատու-
ներն էլ շատ անգամ սխալուում են, այդ
բանը նրանց խորթ չի թւում:

Այս բացատրածը գրել-կարդալու
մեթոդ է անւանւում: Ուրեմն պէտք է
բերանացի վերլուծած և համադրած
բառերը նախ գրել և ապա՝ կարդալ^{**)} :
Դասատուներից շատերը ուղղակի տա-
ռերի օրինակներ են գրում մի մի հատ
կամ՝ մի քանիսը միասին, ու այսպէս
արտագրել տալով՝ գրել են սովորեց-
նում: Այս սխալ ընթացք է. գրելու նիւթը
պէտք է առնւի բանաւոր վարժութեան
նիւթերից և ամեն անգամ նոր տառն
առանձին գրել սովորելուց յետոյ՝ պէտք
է մտցնել բառերի ապա նաև կարճնա-
խաղասութիւնների շարքի մէջ: Շատե-
րը բաւականանում են գրատախտակի
վրայ նոր տառի օրինակը գրելով, բայց
այս բաւական չէ, երեխաները պա-
հանջ են զգում գրիչ ձեռք առնելուց

^{**)} Այստեղ որ դեռ ձեռագիր շարժական
տառեր չունինք, որ սրանցից բառեր կազմեն
դասարանում և արտագրութեան նիւթ դարձը-
նեն:

առաջ կարմիր թանաքով գրած օրի-
նակներն էլ աեսնելու: Գրատախտակի
գրերի հաստութիւնները, մեծութիւն-
ները տարբեր են: Այս պահանջն ևս
առաւել զգալի է լինում միտողանի
տետրեր հէնց սկզբից գործածող դըպ-
րոցներում: Կան ուսուցիչներ, որ մա-
նաւանդ տալին տարւայ մայրենի
լեզւի տառաօխանքի վրայ ուշադրու-
թիւն չեն դարձնում կամ թիւրիմա-
ցութեամբ, կամ թերանալով: Ոչ մէկ
և ոչ միւս պատճառը կարող է ընդու-
նելի լինել. աշակերտները պէտք է
հէնց առաջին օրերից ուղիղ գրել սո-
վորեն:

Տառասխալներն ուղղելու մի քանի
ծեւեր կան: Հնագոյնն այն էր, որ դա-
սատուն խազ էր քաշում սխալի վրայ
և հէնց ինքը վերևից պահանջած տառը
գրում: Այս եղանակը դեռ տեղ տեղ
գործադրում են, հաշի չառնելով եր-
կու բան. երբ սխալ և ուղիղ տառերը
իրար մօտ մնում են, նրանցով հետա-
քըքրւող աշակերտի մտքում իրար մօտ
երկու տալաւորութիւն են թողնում:

մէկը սխալը ամբողջ տառի մէջ, միւսը անջատ գրեած ուղիղը: Ո՞վ կարող է երաշխաւորել, որ, երբ այդ բառը նորից աշակերտը գրելու լինի, աւելի շուտ սխալ տառը քան ուղիղածը գրչի ծայրին չգայ: Եւ այդ բնական է: Հետեւաբար մի քայլ առաջ են գնացել այն մանկավարժները, որոնք առաջարկում են ուղիղ տառը լուսանցքում չէզոքացած գրել: Բայս այս էլ նապատակի չի հասցնիլ. այդ տառն ուղղագրութեան տեսակէտից նշանակութիւն ունի իր տեղում՝ սխալ գրած բառի մէջ: Եթէ այդ բառը միայն դասատուն գրէր, դարձեալ լիովին նպատակի հասցըրած չէր լինի, որովհետեւ գրելը տեխնիքական գործողութիւն է. գրութիւնը ձեռագործ է, մինչև որ ուղղագրութիւնը, այսպէս ասած, մատների ծայրերի մէջ չմտնի, սրանց սեփականութիւնը չդառնայ, վստահելի չեն ուղղումների հետեանքները: Զէ՞ որ շատ անգամ դժւար բառեր գրելիս մեր տեսողութեան տպաւորութիւնները, մեր բերականական կանոնները մեզ դաւա-

ճանում են և միայն մատների ծայրերը, նրանց մէջ մնացած մոտորական զգայութիւնների հետքերն են, որ մեզ յուսահատական գրութիւնից հանում են: Ուստի ես ամենեկին չեմ կարող համոզել, երբ ասում են և գրում, որ բաւական է դասարանում սխալները բացատրել, անցնել զնալ: Որպէսզի աշակերտները իրանց տառասխալներից նորանոր սխալ տպաւորութիւններ չստանան ստորագծածները գրքի հետ համեմատելիս՝ լաւագոյն միջոցն է ամեն մի սխալ բառ մի անգամ կարմիր թանաքով դասատուն գրէ, աշակերտները՝ առ նւազը 3 անգամ կրկնեն: Այս պահանջին բաւարարութիւն կարելի է տալ, ի հարկէ, միայն այն դէպքում, երբ սխալները կանխելու եղանակով են ուղղագրութիւն և շարագրութիւն ուսուցանում, որով հնարաւոր է լինում տառասխալները մինիմալ չափերի հասցնել*):

*) Ն. Բոչկարևը ուշագրաւ տեղեկութիւն է տալիս իւր արած այն փորձի մասին, որ շարագրութիւնները մատիտով է գրել տեւ մի

Պէտք է վերջապէս մեր դպրոցներում
էլ լայն չափերով շահագործել էքսպե-
րիմենտալ դիդակտիայի տւած ար-
դիւնքները տեսողական թելադրութեան
(зрительный диктантъ) փորձերից:
Թէ որքան վստահելի է ձեռագրից ար-
տագրել տալը տեսողական թելադրու-
թեամբ և թէ ինչպէս 8—10 անգամ
աւելի դիւրանում է ուղղագրութեան
գործը, այդ կարելի է տեսնել լայի
«Ուղղագրութեան Ուղեցոյց» մենա-
գրութիւնից, նրա էքսպերիմենտալ դի-
դակտիկայի որոշ էջերից, փոխադրածս
Ռուդէի մեթոդիկայի ուղղագրութեան
վերաբերեալ էջերից և իմ յօդւածից
«Նոր Դպրոցում» (1909 թ. № 3): Այս-
տեղ ցոյց եմ տւել, որ բառարանից ընտ-

շարք տարիներ, որպէսզի նաև առաստաղնե-
րի հատքերն աւելի դիւրին լինի ջնջել: Ու-
սուցչի ուղղումներից յետոյ աշակերտները
արտագրում են և լաւ հետեանքների են հառ-
նում, որ փորձւել է մի շարք տարիների ըն-
թացքում: Русская Школа, № 11, 1911 г.
Արժէ նաև զուտ ուղղագրութեան համար այս
ուղղութեամբ փորձեր անել:

րածս 1790 հայերէն բառերից մօտա-
ւորապէս 42% արտասանութեան
համապատասխան է գրւում, իսկ,
58% անհամապատասխան, հետևաբար
միայն խոդութեան վրայ յոյս
դնել կարելի չէ, պէտք է տեսո-
ղութեանը մեծ դեր վերապահել և այս
երկուսի հետ միացնել մոտորական
(շարժողական) տպաւորութիւնները:
Այս տեսութիւնը բարեբաղդաբար ար-
ձագանք գտաւ նաև մեր մանկավար-
ժական աշխարհում, և մեզանում էլ
տեսականից գործնականին անցնելով,
մի խումբ ուսուցիչներ հրատարակե-
ցին «Ուղղագրական ձեռագիր օրինակ-
ներ» 1911 թ. և հետևեալ տարին պ. պ.
Մ. Աբեղեան, Ա. Աբեղեան և Մ. Մա-
տենճեան՝ «Գրագէտ, ուղղագրական ձե-
ռագիր օրինակներ»՝ երկուսն էլ շատ
մատչելի գներով: Բայց պէտք է հայոց
լիզել դասատուները գիտենան այս
ձեռնարկների իսկական նշանակու-
թիւնը և ըստ այնմ նրանցից օգուտ
քաղեն: Տեսողական թելադրութիւն ա-
նելիս նիւթերը գրւում են զրատախ-

16091
7004



տակի վրայ, բառերը լաւ գննել են տալիս, աշակերտների ուշադրութիւնը դժւար տառերի վրայ դարձնել տալով, մի երկու անգամ անհատներն են կարդում, ապա վերջը խմբովին ու այնուհետեւ գրատախտակը դարձնում են (կամ ծածկում վարագոյրով), աշակերտները շշուկով արտասանում են բառերը և յիշողութեամբ գրի առնում տեսածնին։ Այնուհետեւ, քանի որ չափազանց քիչ սխալներ են անում, իրենք աշակերտները մասամբ գրատախտակին գրածի հետ համեմատելով, ուղղակի առանձին գրում են ուղղումները, և ուսուցչին անելիք քիչ բան թողնում։ Վերոյիշեալ ձեւագիր օրինակներն իսկապէս տնային պարապմունքների համար կարող են օգտակար լինել և դասարանական պարապմունքների ժամանակ միացած բաժանմունքներով դպրոցներում։ Պէտք է ցուցմունքներ տալ աշակերտներին, որ տառ առ տառ կամ վանկ առ վանկ չարտագրեն, այլ՝ ամբողջ բառեր ու

նախադասութիւններ լաւ դիտելուց յետոյ՝ յիշողութեամբ գրի առնեն։

Այս ամեն սասաներից պարզ է, որ սովորական թելադրութիւնը թէ յանպատրաստից և թէ նախապատրաստութեամբ իբրեւ ուղղադրութիւն սովորեցնելու միջոց ապարդիւն է համարւում։ Թեմիս մօտ 100 դպրոցների հաղարաւոր տնտերը քննութեան առնելիս դիւրութեամբ համոզում էի այդ մեթոդով աւանդող դասատուներին, որ այդ կարգի գրաւոր աշխատութիւնները ոչ միայն ապարդիւն, այլև ֆլասակար են բաղմաթիւ սխալ տպաւորութիւնների առիթներ ներկայացնելով*)։ Ան-

*) Յանպատրաստից թելադրութիւնը կարող է իբրեւ ստուգման միջոց գործադրւել տարւայ մէջ մի քանի անգամ։ Չափազանց շահեկան է այս ստուգութիւնների հետեւնքները սխալների նաեւ թլական համեմատութիւններով հետազօտել մանկավարժական ժողովներում կամ մենակ պարապողը՝ առանձին։ Ծրագրի դրած պահանջը՝ «սովորած բառերն ու նախադասութիւնները ինքադրութեամբ գրելու» մասին նոյն իսկ առաջին տարւանից թող շփոթութեան տեղիք չտայ. բանը ուղղադրութիւն ուսուցանելն է, բայց թէ ինչ ճանապարհով՝ այդ ոչ թէ ծրագրային, այլ մեթոդի խնդիր է։

գիր արած չափականնիւթերն անգամ, որոնք աշակերտները թելադրութեան համար տանը պատրաստած էին եղել, չափազանց շատ սխալներով ծանրաբեռնւած էին:

Որոշ կանոնների գործադրութեան համար թելադրութիւնները նոյնպէս մեծ մասով անյաջող են եղել. դասատուները պէտք է համոզւէին, որ գրելու ժամանակ քերականական կանոններից օգուտ քաղելը անվարժ երևեսաների համար հեշտ բաներից չէ: Այս ասելով՝ բացարձակապէս չեմ մերժում այդօրինակ վարժութիւնների կարևորութիւնը, սակայն պէտք է ներանից սահմանափակ սպասելիք ունենալ և ըստ այնմ ժամանակ զոհել:

Կարդալ-գրելու և ուղղադրութեան մասին այսքան գործնական ցուցմունքներ տալուց յետոյ՝ յատկապէս նրկրորդ տււրւայ հայոց լեզւի դասաւանդման մասին այլևս շատ բան չի մնում ասել: Յայտնի է, որ այս դասարանի մայրենի լեզւի դժարագոյն գործը գրավարժութիւնն է, թէև ոչ սահուն, սա-

կայն առանց ընդմիջումների կարգալը: Անտանելի է դառնում այստեղ պարապմունքը թէ աշակերտների և թէ ուսուցչի համար, երբ նախընթաց դասարանում գրել-կարդալու գործը թերի է մնացած լինում, մի երևոյթ, որ մեր դպրոցներում բաւականին սովորական բան է դարձել, քանի որ այդ դժար գործը գիտեցողներ քչերը կան:

Առհասարակ երկրորդ տարում քիչ է մնում հէնց դարձեալ այբուբենից սկսեն և կաղէկաղ յառաջ գնալով՝ շատերը չեն կարողանում երրորդ տարւայ համար պատրաստի աշակերտներ տալ: Աշակերտները կարգալու դժարութեանը չկարողանալով յաղթել, վհատում են, որովհետև դեռ անկարող են լինում զիտակցօրէն կարդալով՝ հաճոյք զգալ: Դժարութեամբ են հասկանում կարդացած նիւթերը, աւելի դժարութեամբ՝ կարդացածի մասին հաշիւ տալիս: Ի՞նչ անել: Զպէտք է յուսահատւել. դասարանի ուժեղների օրինակով խրախուսել պէտք է թոյլ ու վհատ երեսաներին. խմբական ընթերցումով

պէտք է քաջալերել դասարանը և հետզհետէ միջակներին ու թոյլերին էլ առաջ քաշել: Յօդաձևների բովանդակութիւն պատմելը կարող է նոյնպէս խրախուսել թոյլերին, եթէ արտայայտւելու ազատութիւն է տրւում, նաև տւած հարցերի պատասխաններով ուսուցիչը բաւականանում է: Դասարանում բանաստեղծութիւններ անգիր անելն էլ քաջալերել կարող է թոյլերին, որոնց մէջ լաւ յիշողութեան տէրերը կարգալում ունեցած անյաջողութեան փոխարէն իրենց վարձատրւած են զգում:

Նրբորդ տարւան վերաբերեալ ծրագրային պահանջներից աւելի ուշադրութեան արժանի են զրաւոր աշխատութիւնները, որոնց մէջ բացի արտադրութիւնից ու թելադրութիւնից նաև փոխադրութիւն պէտք է լինի: Մեր թեմի ուսուցիչներից քչերն են սիրտ արել փոխադրութիւն կամ շարադրութիւն գրել տալ, այս տեսակ պարապմունքը կամ աւելի բարձր դասարանի գործ համարելով, կամ թէ չէ՝

դժւար, գուցէ, տաժանելի աշխատութիւնից խոյս տալով: Նայելով ուսուցման մեթոդին՝ տաժանելի գործ կարող է դառնալ, ինչպէս տեսանք, նաև ուղղադրական նիւթերն ուղղելը, եթէ դասատուն չգիտէ սխալները կանխելու միջոցները: Շարադրութիւնից մեզանում խոյս են տալիս նաև աւելի բարձր դասարաններում կամ շատ սահմանափակ քանակութեամբ են գրել տալիս, այնինչ կան համարձակ դասատուներ, որ չեն վախում նաև երկրորդ բաժանմունքում այս ուղղութեամբ փորձերանել, փոքրիկ նամակներ կամ պատկերների նկարագրութիւններ գրել տալով տալով: Այո, նոյնիսկ առաջին տարում պատկերների մասին նախ բառեր, ապա մի երկու բառով նախադասութիւններ բանաւոր շարադրել են տալիս և ապա՝ զրաւոր: Լ. Ն. Տոլստոյի արած փորձերին նայելով՝ երրորդ տարում երեխաները յաջողութեամբ գրում են շարադրութիւններ Հին ու Նոր կտակարանից, աւելի լաւ՝ առաջինից: Նա փորձել է, որերեսաները

որքան աւելի հասկանում են շարադրութեան նիւթը, այնքան նւազ չափով տառասխալներ են անւում:

Շրջագայութեանս ընթացքում այս մասին խօսք բանալով՝ խրախուսել եմ նմանօրինակ փորձերը և հետս տարած ժողովածուի*) պատկերներից յաջող փորձեր անելիս՝ տեղն ու տեղը տեսել եմ նաև երկրորդ բաժանմունքում: Թեմիս ծխական դպրոցների գրաւոր աշխատութիւնների համեմատութիւնը մի ճշմարտութիւն էլ դարձեալ ցայտուն կերպով երևան հանեց, այդ այն է, որ փոխադրութիւնն երեխաների համար շատ աւելի դժւար բան է՝ քան պատ-

*) Այսպիսի ժողովածուներ հիմա շատ կան շարադրութեան վերաբերեալ ձեռնարկներում: Իմ ձեռքի տակ էին: 1. Письменные работы по картинкамъ. Составили А. Т. и Л. С. 2. Новая грамматическія упражненія .Составленъ группою учащихся въ народныхъ школахъ. Цѣна 30 к. 7 հատ մեծադիր տառնձին պատկերներ ունի՝ իբրև կցածք: 3. Боровъ и Лавровъ, «Новый путь обученія устному и письменному выраженію мыслей.

կերով ներկայացրած գործողութիւնների նկարագրութիւնը: Ամենասովորական կամ պարզ բանի, ինչպէս օրինակ՝ դասարանի զուտ նկարագրութիւնն աւելի դժւար բան է, որ վերապահել պէտք է հտեհալ տարիներին. հետևաբար այստեղ պատկերների, աշակերտների սեփական կեանքի գործողութիւնների, հանգէսների, զբօսանքների և այլն նկարագրութիւնը պէտք է բռնէ փոխադրութեան տեղը: Սակայն փոխադրելն ինչո՞ւ է յաջողւում: Որովհետև այս տեսակ գրաւոր աշխատութիւն անելիս աշակերտից պահանջւում է «համառօտ գրել, գրքի պէս չգրել» և այլն: Որքան որ հեշտ է այդպիսի պատւէրներ տալը, այնքան էլ դժւար է իրագործելը: Հետևանքն այն է լինում որ սովորաբար գրքի ու աշակերտի բառերի ու դարձևածների մի տեսակ կարկատան կամ կցկցանք է դուրս գալիս: Այնուհետև երկրորդ կարկատողի կամ լիցք անողի դերի մէջ մտնում է ինքը ուսուցիչը՝ այդ աշխատութիւններն

ուղղելիս: Հոգեբանական տեսակէտով կարգացած յօդւածի պատմելն էլ իսկապէս ասած փոխադրութիւն է, միայն թէ բանաւոր: Առ ժամանակ պէտք է սրանով բաւականանալ:

Այդ դասարանում քերականութիւնից աւանդելիքը բանաւոր ու գրաւոր աշխատութիւնների հետ կապելով, ուրեմն, առիթից օգուտ քաղելով աւանդելու մեթոդը, լաւագոյն հետեւանքների կը հասցնէր, որովհետեւ վերացական կամ տեսական բնոյթ չէր ունենայ քերականութիւնը: Այս գործնական ընթացքն աւելի կարող է երաշխաւորել, որ քերականութիւնը աւելի գրաւոր, մանաւանդ տնային աշխատութիւնների ժամանակ որոշ չափով օգնութիւն հասցնէ:

Չորրորդ տարում քերականութիւնն աւելի կարեւորութիւն է ստանում գրաւոր աշխատութիւնների համար, մանաւանդ նախադասութիւնների փոխադարձ յարաբերութիւնների որոշումը կամ վերլուծութիւնը: Չորսամեայ դասընթացքով դպրոցի վերջին դասարանն է այս, ուր բոլոր գիտելիք-

ները պէտք է ամփոփւեն ու որոշ չափով գործնական ուղղութիւն ստանան: Այստեղ աշակերտները պէտք է սովորեն առօրեայ կեանքի պահանջած գրութիւններն ըստ էութեան և ձևի: Մեր դպրոցների մեծամասնութիւնը երեքամեայ դասընթաց ունի, չորսամեայ դասընթաց ունեցողները քիչ են, աւելի էլ սահմանափակ թւով են հինգերորդ ու վեցերորդ գաժանմունք ունեցողները: Վերաստանի և Իմերէթի թեմում, օրինակ՝ մօտ 87% կազմում են միդասեան դպրոցները, 13% երկդասեան: Չորրորդ աւարտական գաժանմունքն աւարտողները պէտք է ոչ միայն նամակագրութեան, այլև պարզ պայմանադրեր և այլ թղթեր գրելու ձևեր գիտենան: Այս գրութիւնների համար կարեւոր է նաև կէտադրութիւն գիտենալ, որ կախում ունի նախադասութիւնների և նրանց անդամների փոխադարձ յարաբերութիւնների ճանաչողութիւնից: Թեմիս դասատուներից շատերը ինչինչ պատճառներով թերի են աւանդում քերականութեան այս կամ այն

մասը կամ բոլորովին զանց են առնում, որ ներելի չէ: Գլխավոր և երկրորդական նախադասութիւնների վերլուծութիւնը ծրագրով վերապահւած է հետեւալ հինգերորդ բաժանմունքին, այնինչ այդ մասը չորրորդում էլ դժուար չէր անցնել, ուր այնքան կարեւոր էր:

Հինգերորդ ու վեցերորդ բաժանմունքները մեր թեմի ծխական դպրոցներում մի քանի հատ են, և ձեռքի տակ ունեցած նիւթերն այնքան սուղ են եղել, որ դժուար է այդ բաժանմունքների գրաւոր աշխատութիւնների առաջացրած արդիւնքների մասին ըստ ժմենայնի որոշ բան ասել: Ընդհանրապէս՝ փոխադրութիւնից աւելի յաջողութեամբ գրում են շարադրութիւններ առօրեայ կեանքից, բնութեան նկարագրութիւններ, զրազէտների կենսագրութիւններ: Քանի որ չորրորդ, մանաւանդ հինգերորդ ու վեցերորդ բաժանմունքներում շարադրութեան նիւթերը համեմատաբար աւելի բարդ են և ընդաւրձակ են լինում, պէտք է

գրելուց առաջ նրանց նախագիծը (պլանը) դասարանը կազմէ դասատուի առաջնորդութեամբ: Նայելով նիւթի էութեանը՝ կարելի է նաև բոլորովին ազատ թողնել աշակերտներին, որպէս զի իւրաքանչիւրն ինքնուրոյն դասաւորէ և արտայայտէ իր մտքերը: Այսպէս թէ այնպէս՝ լաւ է, որ միշտ նախագիծ կազմւի, աշակերտն իրեն նախապէս հաշիւ տայ, թէ՛ ինչի մասին պէտք է խօսի: Մանրամասն ցուցմունքներ շարադրութիւն գրել տալու մեթոդի մասին դասատուները կգտնեն նաև Ռուդէի «Մեթոդիկայի» և Ի. Խզմալեանի «Մայրենի լեզւի մեթոդիկայում», ուր նաև կան շարադրութիւն մշակելու օրինակներ: Մի բան, սակայն, պէտք է լեզւի դասատուները և դպրոցը միշտ ի նկատի ունենան, այդ այն է, որ բոլոր դասատուները պէտք է որ և է բան պատմել տալիս նախանձախնդիր լինին լեզւի ազատ արտայայտութեան և կանոնաւորութեան: Պատմելը ոչ այլ ինչ է, եթէ ոչ՝ բանաւոր շարադրութիւն:

Մայրենի լեզւի դասաւանդութեան մասին վերջացնելուց առաջ՝ մի երկու խօսք էլ ասեմ ընթերցման մասին: Քանի որ իմ ներկայութեամբս դասատուներն աւելի քննական ձևով են պարապել, բազմակողմանի դիտողութիւններ նրանց բանաւոր պարապմունքների եղանակների մասին անելու առիթներ ներկայացել են միայն փորձնական դասերի ժամանակ: Գլխաւորապէս ընթերցանութեան արտաքին կողմը, տեխնիկան է, որ զբաղեցնում է աշակերտներին. գիտակցական և արտայայտիչ ընթերցումը շատ անգամ անտես է արւում: Ուսուցիչներն ընդհանրապէս ինքեանք չեն ուսումնասիրում ընտիր առողջանութեամբ ընթերցման պահանջները, աշակերտներին էլ այդ չեն պահանջում:

Գեղազրութեան դիրքը մեր ծխական դպրոցներում՝ իբրև առանձին առարկայի՝ խախտած է: Առաջ շարաթական երկուական դաս էին յատկացնում այս առարկային, մասնագէտ գեղագիրների էին յանձնում այս դասերը,

իսկ հիմա ուսաց լեզւի առանձին գեղազրութեան դասեր չկան, հայերէն գեղազրութիւնն էլ ոչ բոլոր դասարաններում երկուական ժամ ունի: Առաջ դպրոցում երկու տեսակ գրութիւն կար՝ գեղազրական և սովորական. մինը գեղեցիկ կամ կանոնաւոր, միւրը՝ խիստ սգեղ: Հիմա որ ուսերէն գեղազրութեան յատուկ դասեր չկան, վարժուհիներն աշխատում են ուսաց լեզւի գրաւորները կանոնաւոր և մեծ մասով գեղեցիկ գրել տալ: Այնպէս է դուրս գալիս, որ հայերէնը գեղազրութեան դասեր ունենալով հանդերձ՝ աւելի սգեղ է գրւում քան ուսերէնը: Այստեղ դեր է խաղում և այն հանգամանքը, որ ուսերէն աւելի հեշտ է գեղեցիկ գրել և որ գիմնազիաւարտ վարժուհիները՝ շնորհիւ ուսական շկոլայի՝ այս նկատմամբ խիստ պահանջների՝ աւելի կարգ ու կանոն մտցրին մեր դպրոցները:

Օժանդակ տողերի քանակը քանի գնում, այնքան աւելի պակսեցնում են գեղազրութեան տետրերում. շատ շա-

տերն սկսում են հայոց լեզւի գրութիւնը հէնց առաջին տարւանից մի տողանի տետրերում: Նոյնպէս փորձում են շատերը ռուսաց լեզւի դասական դման առաջին օրերից մի տողանի տետրերում գրել տալ, որ, ի հարկէ, աւելի է յաջողում ուսման երկրորդ տարում և աւելի հեշտ տառերի հետ գործ ունենալու պատճառով:

Աւելի վիճելի է դեռ ձեռագիր տառերի դիրքի խնդիրը. հիմա մեծ հակում կայ դէպի ուղղահայեաց գրութիւնը, բայց շեղ գրութեան պաշտպաններն այն առարկութիւնն են անում, որ ուղղահայեաց դրողը չի կարող արագագիր լինել, կամ թէ՛ արագագրութիւնը դժւարանում է: Քանի որ այս ուղղութեամբ ստոյգ փորձեր էքսպերիմենտալ մեթոդով դեռ տեղի չեն ունեցել, վերջնական խօսք ասելը դժւար է: Տեսնում ես, որ հասակաւորների գրութեան եղանակի ազդեցութիւնից ազատ մնացած փոքր երեխաները մատիտ կամ գրիչ ձեռք առնելով՝ ինքնաբերաբար ուղիղ են գրում, որ

ուղղահայեաց գրող աշակերտներն իրենց մարմինը կանոնաւոր դիրքի մէջ են պահում: Գալով արագագրութեան՝ այդ կերևայ հաւասար զարգացման տէր ուղղահայեաց և շեղ գրողներին միաժամանակ միևնոյն նիւթերը թելադրելու հետևանքներից: Այս փորձերը պէտք է անել զանազան դպրոցների բարձր զուգընթաց դաստաններում և ըստ այնմ որոշ եղրակացութեան գալ:

Գ. ՌՈՒՍԵՅ ԼԵՋԻԻ ԴԵՍԵԻՆԵԴՈՒԹԻՒՆԵՐ

Մայրենի լեզվի դասաւանդութեան մասին խօսելուցս յետոյ՝ միայն ուսսաց լեզւին, իբրև օտար լեզւին, յատուկ մեթոդի մասին այստեղ կտրւեն առանձին կարևոր ցուցմունքներ:

Մայրենի լեզւից յետոյ օտար լեզու աւանդելու մեթոդին անտեղեակ դասատուները ուսսաց լեզուն երկրորդ բաժանմունքում սկսում են համարեա նոյն ընթացքով, որ բոլորովին աւելորդ է, քանի որ երեխաները լեզւի տարբերի՝ բառերի, վանկերի և հնչիւնների մասին արդէն գաղափար ունին: Կան այնպիսի դասատուներ, որոնք ծրագրի պահանջը չհասկանալով՝ շտապում են այբուբենը սովորեցնել՝ օր առաջ գրել-կարդալուն անցնելու համար: Այդպիսիները չեն ուզում հասկանալ, որ առանց որոշ բառապաշարի օտար լեզու սկսելն այնքան չոր ու ցամաք պարապմունք է դառնում, որ

հարկադրւած դիմում են թարգմանական մեթոդի օգնութեանը: Ստիպւած են լինում ամեն մի հասարակ բառ, մինչև անգամ դասարանում, երեխաների վրայ, շուրջը գտնւած բառերը թարգմանելով հասկացնել: Այդ դասատուները չեն գիտակցում, թէ որքան մեծ օգուտ է աւելի առաջին կիսամեակի զրուցատրական դասերը (лекси́ческие уро́ки) երկրորդ կիսամեակի և հետեւեալ տարիների պարապմունքներին: Հարկադրւեցի, որքան շատ նիւթեր քաղեցի շրջագայութեանս ընթացքում, այնքան աւելի շեշտել այս պահանջի վրայ: Բազմաթիւ փաստերով ապացուցանում էի, որ բազմակողմանի, հիմնաւոր զրուցատրութիւնն անտես անող դպրոցի աշակերտները չափազանց տուժում են, նրանց լեզուն չի բացւում, ուսուցիչները աշակերտների մտքերը, աշակերտներն ուսուցիչների մտքերը չեն հասկանում ուսսաց լեզուով: Այդ դպրոցներում ուսսաց լեզվի դասի ժամանակ որքան ուսուեղէն, այնքան էլ հայերէն է լսւում,

այնինչ՝ մայրենի լեզուն միայն ծայրայեղ դէպքերում պէտք է օգնութեան գար: Ուղիղ մեթոդով առաջնորդւած դասարանի զրավարժութիւնն աւելի արագ է առաջ գնում՝ քան կարգապահելն անմիջապէս սկսողներինը, որովհետեւ բառապաշարի տէր երեխաներն աւելի հեշտ կկարգան ծանօթ բառերը:

Յրրորդը քաժանմունքում ուսաց լեզւի դասաւանդութիւնը սահուն է լինում, եթէ նախընթաց դասարանն, ինչպէս հարկն է, սկսել է: Կարգալու դժարութիւններից մէկը շեշտադրութիւնն է. հիմա շեշտերով մի քանի դասագրքեր կան, որոնք մասամբ դիւրացնում են կարգալը: Մասամբ եմ ասում, որովհետեւ, ինչպէս փորձը ցոյց է տալիս, շատ շատ անգամ երեխաները հէնց այն ձայնաւորներն են շեշտում, որոնց վրայ նշան չկայ: Այս պատճառով մեր ուսուցիչների փոքրամասնութիւնը կողմնակից է առանց շեշտերի դասագրքեր տալուն, որովհետեւ իրենց փորձառութեամբ լաւ հետեւներին են հասել: Նրանք այն կարծիքին են,

որ շեշտերով դասագրքերին սովորած երեխաները դժարութեան մէջ են ընկնում, հէնց որ առանց շեշտերի բան կարգալ հարկադրւած են լինում: Ես դեռ հակւած եմ նշաններով դասագրքեր տալու կողմը: Շեշտադրութեան սխալները բաւականաչափ կանխող, խմբական ընթերցումից լայն չափերով օգտուողները, նաև սխալներն ուղղելիս ստէպ խմբական արտասանութեան դիմող դասատուները լաւ հետեւանքի հասնում են: Այս ուղղութեամբ ստոյգ փորձեր կամ էքսպերիմենտ քանի որ դեռ տեղի չէ ունեցել, այս խնդիրը բաց պէտք է համարենք:

Ռուսաց լեզւի քերականութիւնն այս և հետեւալ դասարաններում առանձին դժարութիւն չի պատճառել, եթէ մայրենի լեզուն այդ գաղափարները նախապատրաստել է: Ծրագրում, ինչպէս յայտնի է, մայրենի լեզւի քերականութիւնը դիտմամբ մի տարով առաջ է անցնում, բայց և այնպէս շատ անգամ այս երկու լեզուների դասատուները՝ միմեանց աւանդածներին

անտեղեակ՝ փոխանակ իրար օգնելու՝ շփոթութեան տեղիք են տալիս: Շատ տեղերում տեսել եմ, որ ընդհակառակը ուսաց լեզւի դասատուները դեռ մի բան էլ աւելի են անցել քերականութիւնից, իսկ հայոց լեզու աւանդուները ծրագիրն էլ չեն աւանդել: Ռուսաց լեզւի դասատուները, քերականութեան օգնութեան աւելի պահանջ զգալով, շտապում են, իսկ հայոց լեզւի շատ դասատուներ բաւարար չափով չեն գիտակցում նաև քերականական վերլուծութեան զարգացուցիչ և գործնական նշանակութիւնը մանաւանդ գրաւոր աշխատութիւնների համար: Մայրենի լեզւի քերականութեան մասին խօսելիս արդէն ասել եմ, որ շատ մեծ յոյսեր կապել քերականութեան հետ, փորձառութիւնը մեզ թոյլ չի տալիս: Իսկ եթէ այս ուսմունքը գործնական պահանջին ընդ առաջ գնալով, աւանդւի և բանաւոր ու մանաւանդ գրաւոր վարժութիւնների հետ կապւի, օգտակար կլինի:

Ռուսաց լեզւի գրաւոր աշխատու-

թիւնների մասին այլ ևս առանձին բան չի մնում ասել. նրանք թէ ըստ էութեան և թէ ըստ տեսակի հոգեբանօրէն մայրենի լեզւի պրոցէսներն են ներկայացնում: Այստեղ էլ տեսողական թելադրութիւնը*) պէտք է մնայ իր առաջնակարգ դերում սլոգագրութեան մէջ, իսկ յանպատրաստից թելադրութիւնը միայն իր և ստուգման միջոց գործադրւի: Ուղղագրութեան ուսուցման միւս եղանակներն այստեղ էլ նոյն չափաւորապէս օգտակար կամ քիչ օգտակար դերերը պիտի կատարեն, ինչ որ տեսանք մայրենի լեզւի մէջ: Ռուսերէն շարագրութիւնը, փոխադ-

*) Ռուս մանկավարժական գրականութեան մէջ վերջերս շատ են հրատարակել նաև անպէտք ձեռագիր ուղղագրական օրինակներ: Հաւագոյնները հետեւեալներն են, А. Я. Острогорский, Русское правописание. Тумимъ, Пиши грамотно. Зачиняевъ, Орфографическія прописи,—списываніе только съ рукописнаго шрифта. В. С. Флѣровъ, Наглядные уроки письма,—списываніе съ рукописнаго въ связи съ картинками.

րութիւնը թէ ըստ բովանդակութեան
և թէ ըստ ձևի համարեա թէ նոյն
տեսակ պէտք է լինին, միայն թէ ան-
համեմատ աւելի պարզ լեզական տար-
րերով: Քանի որ տարրական դպրոց-
ների ժամանակամիջոցը շատ կարճ է
նուսաց լեզուի համար՝ 2—3 տարի և
իբրև բացառութիւն 4—5 տարի, գրա-
ւոր աշխատութիւններն աւելի էլ
գործնական բնոյթ պէտք է կրեն:
Ստացագիր, մուրհակ, պայմանագիր,
նամակ, պարզ խնդիր պէտք է առաջ-
նակարգ տեղ բռնեն տարրական դըպ-
րոցում: Կարելի է սկսել դ. տարում
պարզ պատկերների նկարագրութիւ-
նից. Ե. և Զ. տարիներում աշակեր-
տական կեանքից պարզ իրողութիւն-
ների նկարագրութիւններից, որպիսի
նիւթերն ապա կարելի կը լինի վերա-
ծել նամակագրութեան:

Ընտիր առողջանութիամբ ընթեր-
ցումը ուսաց լեզուի դասաւանդու-
թեան մէջ, բնականաբար, աւելի դժա-
րութեան պէտք է հանդիպի: Այստեղ
հայ աշակերտն ստիպւած է կարդալիս

աւելի շատ մտածել ուղիղ շեշտադու-
թեան մասին: Շնորհիւ լաւ դասաւան-
դութեան՝ տեղ-տեղ յաջողութեամբ ազատ-
ւել այս մտահոգութիւնից: Բանաս-
տեղծութիւններ արտասանելիս աշա-
կերտներն իրենց աւելի ազատ են ըզ-
գում այս կաշկանդումից: Հետևանք-
ներից երևում է, որ ոչ ամեն տեղ
խմբական ընթերցմանը հարկւոր չա-
փով կարևորութիւն են տալիս, շատերն
էլ թէև բաւականին դիմում են այս
միջոցին, սակայն մոնոտոն, ձրգձգւած
ընթերցումը փոխանակ աշխոյժ առա-
ջացնելու, խոր տպաւորութիւն գոր-
ծելու՝ տաղտկալի, քնեցնող ազդեցու-
թիւն է բանեցնում: Իսկապէս քչերին
է յաջողութեամբ խումբը բնական տոնով
կարդալ տալ: Տեսնում ես, որ աշա-
կերտներն առանձին-առանձին բաւա-
կանին նորմալ եղանակով կարդում են,
բայց հկնց որ դասատուն խմբականի
նշան է տալիս, բոլորն սկսում են, բա-
ռի իւրաքանչիւր ձայնաւորն այնքան
ձրգել, որ ոչ կարդալ և ոչ էլ երգել է

դառնում, այլ մի տեսակ շինծու բացազանչութիւնների շարք:

Միւս խնդիրն էլ այն է եղել, թէ արդեօք անծանօթ բառերն ու դարձւածները յօդւածը կարդալուց առաջ թէ՞ յետոյ պէտք է բացատրել: Այս խնդիրն էլ հետեւալ լուծումն է ստացել. տաղտկալի կլինէր և աննպատակ բառերի շարքեր ու դարձւածներ բացատրել յօդւածը չկարդացած. միւս կողմից, եթէ յօդւածն անհասկանալի է, նպատակ չունի նրա կարդալը. ինչ անել. պէտք է բռնել միջին ճանապարհը, այն է՝ յօդւածը կարդալուց առաջ նառապատրաստութեան մէջ բացատրել յօդւածի մէջ գլխաւոր դեր կատարող բառերը, դասի նպատակի հետ կապելով, ապա կարդալ պէտք է ընդհանուր տպաւորութիւն գործելու համար, այնուհետև արդէն իւրաքանչիւր դժւար բառ, դարձւած մի առ մի բացատրել:

Փորձնական դասերի քննադատութեան ժամանակ քանիցս խորհրդածութեան առարկայ է դարձած այն

հարցը, թէ՛ թարգմանութիւնը որքան տեղ պէտք է բռնէ ուսաց լեզւի դաստուութեան մէջ: Յօդւածները ծայրէ ի ծայր թարգմանողներ բարեբախտաբար մեզանում էլ արդէն միայն տեղ տեղ են պատահում: Թարգմանական մեթոդը կարելի է յաղթահարւած տեսակէտ համարել: Ռուսաց լեզւի դասատուները մեծ մասով մեզանում գիմնագիաւարտ օրիորդներ են, որոնք ուղեւան էլ, չեն կարողանայ հայերէն թարգմանել: Մի փորձնական դաս քննադատելիս միայն մի երկու հոգի պաշտպանեցին թարգմանական մեթոդը, բայց ընդգիմութեան հանդիպեցին: Ներկայումս ընդհանրապէս այն տեսակէտն են պաշտպանում, որ թարգմանութեան պէտք է դիմել ծայրայեղ դէպքերում, ինչպէս նաեւ՝ մայրենի և ուսաց լեզուների ինչինչ ոճերը համեմատելու համար:

Այդ քննադատութիւնների ժամանակ քննութեան է առնւել նաև կարդացած յօդւածների ըովանդակութեան մասին առանձին հարց ու պատասխաններով

հաշիւ պահանջել-տալը և պատմելը: Առանձին հարցերին պատասխանելը դժւար չէ, բայց դասագրքից բիշ թէ շատ անկախ պատմելն աւելի հմտութիւն է պահանջում: Պէտք է հետզհետէ այդ առանձին պատասխանները միացնելով պատմածք կազմել սովորեն:

Դ. ՊԵՏՄՈՒԹԵԱՆ ԴԵՍԱԽԱՆԳՈՒԹԻՒՆԸ

Պատմութեան դասաւանդութիւնը մեր ծխական դպրոցների առաջին չորս տարիներում առանձին դժւարութիւն չունի: Գործող անձերի կեանքից բարոյական գովելի կամ դատապարտելի սկզբունքներ հանելում առաջնորդելը ուրոշ մեթոդի տեղեակ դասատուի համար դժւար բան չէ: Աւելի հմտութիւն է պահանջում վերջին Ե. և Զ. բաժանմունքների դասատուներից, որովհետեւ այստեղ պէտք է առաջնորդել պատմական երևոյթների պատճառականութեանը հետամուտ լինելում և պատմական ընկերվարական սկզբունքներ գտնելում՝ հասարակական, ազգային գործերին գիտակցաբար վերաբերող անհատներ պատրաստելու համար:

Նախապատմական մարդու պատմութիւնը երրորդ բաժանմունքում սպասածից աւելի հեշտ են իւրացնում ա-

շակերտները: Այստեղ օգնութեան գալիս են Վարդանեանի և Սանազատեանի, ինչպէս նաև Միրիանեանի և Թումանեանի դասագրքերը, միայն թէ նրանց սխալ գործադրութիւնը, ինչպէս որ խօսեցի կրօնի դասաւանդութեան վերաբերեալ գլխում, կարող է օգուտի տեղ ֆլաս տալ: Այնտեղ որոշեց նմանօրինակ դասագրքերի դերը: Հայերէնից թոյլ պատրաստութիւն ունեցող «որորդ բաժանմունքցիք դժարանում տն օգուտ քաղել այդպիսի դասագրքերից: Շատ անգամ աւելի պատկերները՝ քան բնագիրը երեխաներին բան են ասում: Եթէ այդ առարկայի դասատուները նախապատմական մարդու կուլտուրական փորձերին՝ կրակի գիւտին, աման շինելուն և այլն մասնակից անէին նոյնպէս փորձերով, դասաւանդութեան արդիւնքն անհամեմատ աւելի գնահատելի կը լինէր: Զեռարեւատ ունեցող դպրոցներն ամեն դիւրութիւն ունին այս առարկան նաև պատմութեան հետ առնչութեան մէջ դնելու: Մի քանի դասատուներ, այս

ձեռնարկները մի կողմ թողնելով, շարունակում են պատմական նիւթերը թելադրութեամբ տալ: Այս դրութիւնը տեղիք է տալիս շատ տառասխալների, որոնց ուղղելը ոչոք իր պարտականութիւնը չէ համարում: Բացի սրանից տարրական դպրոցի այնքան սուղ ժամանակն այդպէս զուր վատնելն էլ պատասխանատուութեան ենթակայ է:

Թոյլատրելի չեն նոյնպէս մի մի նախադասութիւնով կցկտուր պատասխանները, որոնց մի մասն էլ լրացնելն ինքն ուսուցիչը ցաւալի թիւրիմացութեամբ իր սեպուհ պարտականութիւնն է համարում: Շատ շատ են այս մանիէին ունեցող դասատուները, որոնք հարստահարում են թէ դասարանի ժամանակը և թէ իրենց էներգիան ժամանակից առաջ ուժասպառելով, զուր տեղը ծանր հիւանդութիւնների, գլխաւորապէս թոքախտի են տիրանում: Այս առիթով պէտք է յիշեցնել այդպէս պարապող նաև այլ առարկաների ուսուցիչներին, որ լաւ դասատուն չարունակ խօսողը չէ, այլ սակաւա-

խօսը, որ գլխաւորապէս առաջնորդող հարցերով, դանազան նշաններով շարունակ խօսեցնում, ինքնուրոյն դերի մէջ է պահում աշակերտներին: Մի մի բառով պատսխանով բաւարարելը չափազանց քնասակար վերաբերմունք է ուսաց պատմութեան դասատուների կողմից: Այո, դժւար է, շատ է դժւար բառապաշար չունեցող աշակերտներին ուսաց պատմութիւն աւանդելը. բայց ի՞նչ արած. պէտք է, որքան կարելի է, պարզ լեզուով հատուած առ հատուած պատմել, կրկնել տալ և ապա նոյն պարզ եղանակով յօրինած դասադիրքը կարդալ, բացատրել և աշակերտների ձեռքը տալ իբրև օժանդակ միջոց: Յաջողութիւն ունեցողներ կան:

Քարտէսների կամ նպատակայարմար քարտէսների բացակայութիւնից էլ շատ տուժում է պատմութեան դասաւանդութիւնը: Ուրախութեամբ տեղեկացայ, որ Կ. Հ. Բարեգործական Ընկերութեան վարչութիւնը իրենից նպաստ ստացող բոլոր դպրոցների հա-

մար գնել է Գ. Վարդանեանի և Դիւստերգիլի Հայաստանի քարտէսը: Ինձ մեծ հաճոյք պատճառեց այն ուսուցիչների գործունէութիւնը, որոնք ներկայացումներ տալով հետզհետէ հարստացնում են իրենց դպրոցի դասական պիտոյքների ժողովածուն: Նրանք տեսնում են, որ յոյս գնելով դպրոցի միջոցների ընդարձակման վրայ, սպասել, այլ ևս կարելի չէ, անհանդուրժելի է: Այս կողմով մեր ծխական դպրոցները չափազանց աղքատ են: Տեսայ մի երկու ուսուցիչներ էլ, որոնք դասարանում քարտէսը կախած ունին, բայց օգուտ չեն քաղում, նրանց «ալարը» գալիս է:

Ե. ՔԱՂԱՔԱՅԻՆՆԵՐՆ ԴՆՏՈՒՆԻՔԻ ԴԱ- ՍԵՆՆԵՐԻՆԵՐԻՆ

Այս նոր առարկան, որ պատմութեան եզրակաութիւնը պէտք է լինէր, պատմական ճշմարտութիւնների, ըսկզբունքների գործադրութիւնը պետութեան և հասարակութեան մէջ պէտք է ցոյց տար ու պարզաբանէր, դեռ մեր թեմի դպրոցներից միայն մէկում է աւանդւում: Այս պատճառով այդ առարկայից փորձնական դասեր չեն տրւել և այստեղ համեմատական խորհրդածութիւնների առիթ նրա դասաւանդութեան մասին չի ներկայանում: Քաղաքացու իրաւունքների և պարտականութիւնների մասին հարց ու փորձը, ստացած պատասխանները լաւ տպաւորութիւն գործեցին այդ դպրոցում: Ուրախութեամբ դուրս եկայ այդ օրիորդաց Զ. բաժանմունքից այն համոզմունքով, որ մեր վեցամեայ ծրագիրը հնարաւորութիւն տալիս է գոհա-

ցուցիչ չափով տարրական կրթութիւն տալու, բազմակողմանի հարցասիրութիւն առաջացնելու: Պէտք է ծխական ժողովները, նրանց ներկայացուցիչ հոգաբարձութիւնները, ուսուցչական մարմինները ճիշդ ու ջանք թափեն, որ որ հնարաւոր է, նաև Զ. բաժանմունք բանան՝ դպրոցն իր լիակատար նպատակին հասցնելու համար:

2. ԱՅԽԱՐՀԱԳՐՈՒԹԵԱՆ ԳԵՍԵՒԵՆԳՐՈՒ- ԹԻՒՆԸ

Ծննդավայրի նկարագրութիւնը, որ ծրագրով հայրենագիտութեան մի մասն է կազմում, պէտք է աշխարհագրութեան հիմքը լինի. հետեւեալ դասարանների աշխարհագրութեան, այսինքն՝ հեռաւոր վայրերի նկարագրութիւններն իրացնելու համար կոնկրէտ կամ թանձրացեալ, իրական մտապատկերների շարքեր պէտք է առաջնան աշակերտների գիտակցութեան մէջ: Օրինակ՝ ահագին հեռաւոր տարածութիւնների մասին մօտաւոր գաղափարներ կազմելու համար պէտք է աշակերտը դիտած լինի, չափած քայլափոխերով կամ այլ չափով մի վերստի վրայ գտնւած տարածութիւններ: Պայմանական նշաններով ներկայացրած լեռների բարձրութեան մասին գաղափար կազմելու համար՝ պէտք է նրանք

համեմատեն աշակերտի բարձրացած սարի, բլուրի հետ կամ հայրենի բարձր լեռները Մասիսն ու Արագածը մասշտաբը ընդունելով՝ սրանց հետ համեմատել պէտք է Կաղբէկը, Էլբրուսը և այլն: Տիեզերագրական նիւթեր աւանդելիս արևի, լուսնի, աստղերի ահագին հեռաւորութիւնների մասին որևէ մօտաւոր գաղափար կազմել տալու համար՝ լաւ կլինէր օրինակ հետեւեալ տարածական ու ժամանակական համեմատութիւններին դիմել: Երկրի շրջագիծը 40,000 հազարամետր է: Երկրից մինչև արևը եթէ թելով չափելու լինինք, այդ թելը 3750 անգամ կարելի կլինէր փաթաթել երկրագնդի վրայ, վերջինս մի մեծ կծիկ երևակայելով: Շոգենաւը պէտք է 350 տարի ճանապարհ գնար, որ երկրից արևին հասնէր: Նոյն համեմատական եղանակով պէտք է սովորեցնել մեծ ու փոքր քաղաքների ազգաբնակչութեան թւերը, Ծննդավայրից այսքան անդամ «մեծ է կամ փոքր է» խօսքերը միշտ օգնութեան կանչելով: Այնինչ՝ մեր դասա-

տուններից քչերը դիմում են այս նոր մալ մեթոդին. մեծամասնութիւնն ըսկսում է հակառակ ընթացքով գնալ՝ նախ չտեսած ծով, լիճ, կղզի և այլն նկարելով՝ աշխարհագրական վերացական դադափարներ են աւանդում իբրև «հեշտ բաներ»: Այսպիսի դասատուները հեռաւոր վայրերի մասին խօսելիս լաւագոյն դէպքում՝ նրանց անցողակի համեմատում են ծննդավայրի նմանօրինակ երևոյթների հետ:

Բաւական չէ, իհարկէ, ծննդավայրի աշխարհագրական տարրերը միայն ցոյց տալ-նկարագրել տալը՝ պէտք է երեխաները սովորեն տեսածնին տեղն ու տեղը ուրւագծել գետնի կամ թղթի վրայ, ապա դասարանում ուսուցչի առաջնորդութեամբ հետզհետէ կազմեն ծննդավայրի քարտէսը՝ ձիշտ օրինակը պէտք է դասատուն տայ գրաստախտակի վրայ կամ լաւագոյն աշակերտին գծել տալով՝ ուղղումներ մտցնէ և արտանկարել տայ: Այնուհետև աշակերտները պէտք է տանը վարժեն յիշողութեամբ նկարել և դասարանում

վերարտադրել: Աշխարհագրութեան խսկական հիմնադրութիւնը պէտք է այս ընթացքով տեղի ունենայ, եթէ ոչ՝ մեր աւանդածը կլինի «թղթէ» աշխարհագրութիւն, պայմանական նշանների անբովանդակ ցանց: Այս ցանցում կենդանի բնութիւնն ու ազգաբնակչութիւնն իր կուտուրական գործերով միայն զանազան գոյներով ներկւած ու թւերով խճողւած մի համատարած տախտակէ ներկայանում աշակերտութեան երեակայութեան մէջ, ոչ այլ ինչ: Մի երկու դպրոցում տեսայ, որ աշակերտները սովորել են նաև յիշողութեամբ նկարել ծննդավայրի գետերն ու գիւղերը, սարերն ու լեռնաշղթաները: Բայց տեսայ նաև այնպիսի ուսուցիչներ, որոնք ծննդավայրի շրջակայքի (բնագաւառի) կամ ընդհանուր աշխարհագրութեան անուններ անգիր էին անել տւել՝ առանց քարտէսի, էլ ո՛ր կը մնար հայրենի երկրի նմանօրինակ երևոյթների հետ համեմատելով սովորեցնելը: Մի ուսուցիչ էլ ծննդավայրի շրջակայ բոլոր

գիւղերի անուանները առանց քարտէսի անգիր էր անել տւել. որ, ի հարկէ, նոյնպէս թիւրիմացութիւն է: Պէտք է նշանաւոր գիւղերը, և եթէ զանազան ազգութիւնների գիւղեր կան, սրանք դասի և համեմատութեան նիւթեր դառնան:

Դասագիրքն այստեղ էլ չպէտք է անգիր անելու նիւթ մատակարէ: Ուսուցիչը պէտք է, ինչպէս ասացի, հեռւոր նիւթերը իւրացնել տայ աշակերտների անմիջական դիտողութեամբ ձեռք բերած պաշարի միջոցով: Աշակերտները պէտք է կրաւորական դերից դուրս գալով՝ իրենց գիտեցած բաները մէջ բերեն նոր դաս առնելիս, միացնեն ուսուցչի ասածին, նրա տւած առաջնորդող հարցերին համաձայն պատասխաններ տալով: Ապա դասագիրքը իր քարտէսով պատկերներով, թւերով, անուններով և այլն պէտք է կրկնութեան նպաստող ձեռնարկի դերի մէջ մտնի: Ընդհանրապէս ուրուցիչները օգուտ չեն քաջում դասագրքերի պատկերներից, և

րէի կարծելով թէ՛ աշակերտներն ինքեանք այդ կանեն, բայց սրահետեանքը յուսախաբութիւն է լինում. երեխաները շատ հարեանցի են նայում այդ փոքրագիր պատկերներին, առանց ուսուցչի բացատրութեան քիչ բան են հասկանում նրանցից: Պէտք է կենդանացնել այդ պատկերները դասատուի լրացուցիչ բացատրութիւններով: Ռուսաստանի աշխարհագրութիւն աւանդողներն առհասարակ ձեռնարկ չեն տալիս, առանց ձեռնարկի կամ տետրակներով են ուսուցանում: Ռուսաստանի աշխարհագրութեան դասատուներն առհասարակ լինում են և պէտք է միշտ էլ նոյն դասարանի ուսուցչի գլխի դասատուները լինին: Մի զրպրոցում աշխարհագրութեան դասատուն նիւթը թելագրել էր և տառասխալներն ուղղելը ուսուցչի գլխի դասատուին յանձնել: Սա ոչ միշտ իրագործելի միջոց է: Ռուսաստանի տարրական աշխարհագրութեան մի նպատակայարմար դասագիրք պէտք է այս անյարմարութիւնների առաջն առնէ, ժամա-

նակը շատ սուղ է, և լաւ չէ բազմաթիւ տառասխալների առիթներ ներկայացնել:

Աշխարհագրութիւնը ոչալ առարկայի դրութեանը մեր դպրոցներում հասցնելու միջոցներից մէկն էլ շրջագայութիւնն էր (էքսկուրսիաները) են: Սրանց կարեորութիւնը մեր ուսուցիչների մեծամասնութեանը հասկանալի է, բայց տարաբախտաբար գլխաւորապէս նիւթական միջոցների բացակայութիւնն արգելք է դառնում: Բարեբախտաբար կան մեղանում ոչ միայն տեսական, այլև գործնական վերաբերմունք ցոյց տուող ուսուցիչներ, որոնք այս նպատակով ներկայացումներ են տալիս՝ նիւթական միջոց ձեռք բերելու համար: Պարզ է, թէ այսպիսով որքան կը դիւրանար մի շարք առարկաների դասաւանդութեան հետ նաև դաստիարակութիւնը: Շատ ցանկալի էր, որ մեր ուսուցչութեան վհատւած մեծամասնութիւնն օրինակ առնէր այս արիասիրտ գործիչներից: Դպրոցական շրջագայութիւններն աւելի արդիւնաւոր դարձնելու համար

պէտք է իւրաքանչիւր ուսուցիչ իր առարկայից նախապատրաստէ աշակերտներին, ուսում. տարւայ ընթացքում առիթներից օգուտ քաղելով և տարւայ վերջն ամփոփելով այն ամենը, ինչ որ պէտք է տեսնեն շրջագայութեան ժամանակ: Հիմա մատչելի զննելով վաճառում են ժամացոյցի նման գրպանի բարձրութեան և քայլաչափեր (шагометр), որոնք շատ աւելի հետաքրքրական են դարձնում էքսկուրսիան:

Է. ԻՐԱՋՆՈՒԹԵԼՆ ԵՒ ԲՆԵՎԸՆ ԳԻ- ՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ԴԵՍԵՆԸՆԳՈՒԹԻՒՆԸ

Բնական դիտութիւնների դասաւանդութիւնը մեր դպրոցներում աննշան բացառութեամբ անւանական է: Մեզանում բնութեան վերաբերեալ դիտութեան ուսումնառքը, որքան կարելի է, հետու է պահւում բնութիւնից: Մանկավարժութիւնն այդպիսի դասաւանդութեանն ասում է վերլուծութիւն, դատարկութիւն, այն է՝ բառաշարքեր առանց կոնկրէտ դադափարների: Այս դադափարների աղբիւրներն իրենն են և իրերից ու նրանց մէջ առաջացած երևոյթները: Յուշատեղերումս շատ անգամ նշանակած ունեմ, որ բնական դիտութեան այս կամ դասը իրազննութեան տալանորութիւն դործեց: Բայց իսկապէս ասած, բուն իրազննութեան չափ էլ բովանդակւից չեն լինում այդպիսի դասերը: Բուն իրա-

զննութիւն եմ ասում, որովհետեւ այս առարկան էլ մեզանում ընդհանրապէս այն չէ հասկացում, ինչ որ պէտք է լինէր:

ա. Իրազննութիւնը: Շատ անգամ հարկադրւած եմ եղել շրջագայութեանս ընթացքում տեսածս իրազննութեան դասերը «բառազննութիւն» անւանել: Ոչ մի իր դասարան չէ բերել, ոչ մի իր անմիջական զննութեան չէ ենթարկել այդպիսի դպրոցներում՝ բացի այն սենեակից ուր որ պարապում են: Այստեղ խօսում են, թէ ինչ ունի դասարանը, քանի հատ՝ ամեն մէկից և համարեա թէ այսքանով էլ վերջանում է այն իրազննութիւնը, որ պէտք է հիմք ծառայէր հետեւալ տարիների բնական դիտութիւններին: Ո՛չ մի խօսք այն մասին թէ՛ որտեղից, ինչպէս են ձեռք բերում շէնքի նիւթերը, ինչպէս են մշակում: Ոչ մի անգամ չէնք մօտ չեն տանում՝ որմնադրի, հիւննի և այլն աշխատանքները դիտել տալու համար: Բացառութիւն են կադմում այն սակաւաթիւ դասաւանդները,

որոնք բառերից գործի են անցնում և դասարան բերում կամ աշակերտներին բերել են տալիս զանազան իրեր: Տեսայ մի երկու դաս, ուր չը բաւականացան միայն գործիքները գիտելով, նրանց մասին խօսելով, այլ նաև աշակերտ-աշակերտուհիները տախտակ կտրելու, ծակելու, հարթելու և այլն փորձեր արին: Աշակերտներին այս ուղղութեամբ խրախուսելով կարելի է, քանի որ մեր դպրոցներում արհեստանոցներ չկան, տանը կամ իրենց ծնողների արհեստանոցներում շատ բաներ չինել տալ: Արհեստանոցներ յաճախելն էլ իրազնութիւնը նպատակին հասցնող միջոցներից մէկը պէտք է լինէր, որ սակայն, քչերն են իրագործում: Մեր ուսուցիչները նստել սպասում են թէ՛ երբ արդեօք մեր ծխական դպրոցները կը հարստանան, որ ուրիշ դասական պիտոյքների հետ իրազնական ժողովածուներ էլ գնեն: Տարաբախտաբար այդպիսիները դեռ երկար պիտի սպասեն, իսկ ժրաջան դասատուներն իրենք և մեծ մասով աշակերտների ձեռ-

քերով հաւաքած նիւթերից հետզհետէ ժողովածուներ են կազմում*):

Նդել են մի երկու աւելի խոր մտածող ուսուցիչներ, որոնք իրազնութիւնը ոչ թէ խօսքով, այլ իրօք կապել են, առնչութեան մէջ են դրել հայոց լեզւի հետ: Նրանք տարւայ սկզբին Ա. և Բ. բաժանմունքների հայոց լեզւի դասագրքերի այն նիւթերը, որոնք իրազնութեան ծրագրային նիւթերի հետ կապ են ունեցել, դասաւորել էին որոշ կարգով, նաև իրազնութեան նիւթերի կարգը փոխելով: Սա լաւագոյն ընթացքն է, որովհետև ծրագրի դասաւորութեամբ իրազնութիւն անցնելը՝ առանց տարւայ եղանակները, շրջապատ հանգամանքները, միւս առարկաները հաշի առնելու՝ չոր ու ցամաք շարլոնական պարապմունք

*) Մի այսպիսի ժողովածու նաև ուսաց լեզւի բնական մեթոդով դաստանդութեան ժամանակ մեծ ծառայութիւն կմատուցանէր: Շատ խաղալիքներ էլ մոլէխներ կարող են ներկայացնել:

է դառնում: Բարեխիղճ, մտածող, բայց
 ելք չգտնող դասատուները խօստովա-
 նել են ինձ, որ մի քանի շաբաթում
 անցել են ծրագրային նիւթերը, շատ
 աննշան հետաքրքրութիւն չարժեւով
 աշակերտների մէջ և այնուհետև յու-
 սահատութեամբ ցանկացել են վերջ
 տալ այդ պարապմունքներին: Այո, ա-
 մեն մի կենդանի աղբւրիից զրկւած
 առարկայ յուսահատութեան մէջ պէտք
 է ձգէ բարեխիղճ ուսուցչին, երբ նա
 տեսնի և զգայ, որ սաներին չի հե-
 տաքրքրում: Ո՛րքան տարբեր հետե-
 ւանքների են հասնում իսկական իրա-
 զնութիւն աւանդողները, որոնք այս
 առարկայի բնական գիտութեան նա-
 խաշաւիդ լինելն ըմբռնած լինելով՝
 առաջնորդող հարցերով հետաքրքրում,
 հնարաւոր եղածին չափ փորձեր են
 անում և աշխոյժ հարցասիրութիւն
 վառ պահում իրենց փոքրիկների մէջ:
 Ծրագիրը պահանջում է ռմանակների
 արդէն ստացած գիտողութիւնները
 ճշտել, ընդարձակել, զգայարանները
 սրել, նոր գիտողութիւններ անել տալ,

զաղափարները պարզել և խօսակցու-
 թիւնը կանոնաւորել: Ցաւալի է տես-
 նել, որ այս պահանջներից համարեա
 ոչ մէկին բաւարարութիւն չէ տրուում:
 Դիտեցէք մի երկու տարեկան մանուկ-
 ներին, թէ ինչպէս նրանք աշխատում
 են համարեա բոլոր զգայարաններով
 զննել իրը՝ այնինչ մենք միայն լսո-
 դութեանը՝ լոկ բառերով՝ ենք բաւա-
 րարութիւն տալիս նրանց հետաքրքր-
 րութեանը: Ուրեմն, ի՞նչ են աւելացը-
 նում անտարբեր դասատուները, ոչինչ,
 ընդհակառակը՝ մանկան մէջ զարթնած
 հետաքրքրութիւնը մարում են չոր ու
 ցամաք բառերով և միայն ձանձրոյթի
 աղբիւր են դարձնում այդ գասերը:

բ. Բնական գիտութիւնները: Իրա-
 զնութիւնը նկարագրածս եղանակով
 աւանդող դասատուներից դժւար է սպա-
 սել, որ բնական գիտութիւններն ա-
 ւելի հետաքրքրական, աւելի նպատու-
 կայարմար մեթոդով ուսուցանեն: Թե-
 մական դպրոցներն ու ճեմարանը, տա-
 րաբաղարար, գործնական ուղղու-
 թեամբ ուսուցեցնելը չեն պատրաս-

տում: Եթէ այս հաստատութիւններէց նրանք պարբերաբար մանկավարժական սկզբունքներ էլ դուրս են բերում, շատ շուտ ենթարկւում են առհաւում-թեան (ատաւիպի) ազդեցութեանը և շատ բան մոռացութեան տալով՝ դաս են տալիս իրենց ուսուցիչների աւանդական մեթոդով: Եթէ միջնակարգ դպրոցի դասատուն պատահամաբ լաւ մեթոդ է ունեցել, նրան աշակերտած ծխական դպրոցի ուսուցիչն էլ նոյն ընթացքով է գնում: Բայց բանի որ միջնակարգ դպրոցներում շատ քիչ կան մանկավարժօրէն պատրաստւած կամ մեթոդներով հետաքրքրուող դասատուներ, այս առարկայի դասաւանդութիւնն էլ պատահականութեան է ենթակայ:

Մեր ծխական դպրոցներում բնական գիտութիւններ սկսելիս ուսուցիչներն առհասարակ ընդհանուր ներածութիւններ են անցնում ընտրեալ, բնական իրերի ընդհանուր յատկութիւնների մասին: Այսպէս ուսուցիչները սովորել են, այսպէս կարգացել նաև

դասագրքերում: Կենդանիների և բոյսերի մասին խօսելուց առաջ խօսում են նրանց դասակարգերի, ցեղերի մասին, որ ապարդիւն աշխատութիւն է, որովհետեւ առանց կոնկրէտ մտապատկերների, առանց առանձին առանձին կենդանիներին և բոյսերին ծանօթանալու՝ այդ ամենից անբովանդակ խօսքերի տպաւորութիւններ կմնան սաների գիտակցութեան մէջ: Ուսած օրիէկտների համեմատութիւնից միայն կարելի է հիմնաւոր դադափարներ կազմել տալ տեսակների, ընտանիքների, դասակարգերի մասին:

Համընթացութիւնը մեր միջնակարգ դպրոցների մէջ նոր է մուտք գործել, այս պատճառով այդ առարկայի դասաւանդութիւնը ծխական դպրոցներում խիստ տուժում է: Շատերը՝ հանքեր ցոյց չտւած՝ խօսում են նրանց ինչինչ երկրորդական կամ պատահական յատկութիւնների մասին, մի քանի խօսք անգիր են անել տալիս և այսպիսով վերջանում է դասը՝ յետոյ այդ հանքը ցոյց տալու խոստումով: Լաւագոյն

դէպքում ցոյց են տալիս հանքերը նրանց գոյնի, գործածութեան մասին տւած տեղեկութիւններով բաւականանալով: Այնինչ՝ հանքի գոյնի հետ փայլը, թափանցկութիւնը, ձևը, ծանրութիւնը, կարծրութիւնը, նրանց վերաբերմունքը դէպի կրակը, ջուրը, թթւումը պէտք է փորձէին. մասամբ աշակերտների մասամբ ուսուցչի ձեռքով: Հանքերի ծագման մասին էլ պէտք է տեղեկութիւններ տրէին:

Բուսաբանութիւնից մեր ուսուցիչներն աւելի պատրաստւած են և աւելի բան են սովորեցնում, բայց բոլորը չէ. մեան այնպիսիները, որ իրազննական նկարագրութիւնից դէնր չեն անցնում. բոյսի կեանքի պայմանները, կազմածքի ու կեանքի առնչութիւնները զանց են առնում: Շրջագայութիւններ առհասարակ հազիւ են անում բուսաբանութեան նպատակով, աւելի էլ հազիւ է պատահում, որ բոյսերի սերմեր ցանեն, եթէ ոչ պարտէզում (որ շատ քիչ դպրոցներում հնարւում է), դէթ՝ ծաղկամաններում:

Երեխաները շատ են սիրում ցանք անել և հետեւել բոյսերի զարգացման ընթացքին: Բոյսերի զանազան բնորոշ մասերի նկարելն ու նկարել տալն էլ սովորութիւն չէ դարձել:

Կենդանաբանութիւնը մեր դպրոցներում առհասարակ աւանդում են լոկ պատկերներով, եթէ կան, խրուիլակներ ոչ մի տեղ չկան. կենդանիներ ցոյց տալու սովորութիւնն էլ խորթ բան է թւում և դժուար: Աւելի դիւրին է և կարեւոր կենդանիների կազմածքի, շրջապատի ու կեանքի առնչութիւնները երեխաների գիտակցութեանը մօտեցնել առաջնորդող հարցերով ու սրանց պատասխաններով: Կան ուսուցիչներ, որ նոր դառն սկսում են ուղղակի դասագիրքը կարդալուց ու բացատրելուց: Ինչպէս որ պատմութեան դասաւանդութեան առիթով խօսել է այս գրքը բոյկում, դասագիրքը պէտք է վերջը ձեռք առնուի՝ կրկնութեան համար: Ուսուցիչը պէտք է նախ դիմէ դասարանին, տեսնի, թէ նա մինչև այդ օրն ոչինչ է տեսել, փորձել, կարգացել ա-

ւանդելի կենդանու մասին և այս իւրացուցիչ մտապատկերները պարզելուց դասաւորելուց յետոյ՝ ըստ այնմ նոր նիւթն աւանդէ ի լրումն արդէն ձեռք բերածների: Կենդանաբանութեան համար մեծ նշանակութիւն ունի կենդանու արտաքին ու ներքին կազմաւածքի բնորոշ մասերի նկարելը գրատախտակի վրայ և տետրակների մէջ:

Առհասարակ բնապատմութիւնից անցնում են մարդակազմութիւն որևէ դասագրքով և այս նիւթին ամենից շատ ժամանակ նւիրում, իսկ ֆնացած մասերը կամ ֆնում են թերի կամ ամենևին հերթ չեն ունենում:

Բնագիտութիւնը, որ յատկապէս փորձնական գիտութիւն է, մեզանում գործիքներ չլինելու պատճառով աննշան բացառութեամբ տեսական գիտութեան է վերածւած: Փորձերը շատ քչերն են անում, այն փորձերն էլ չեն անում, որ հնարաւոր է: Գործնական ուղղութեամբ պատրաստւած ուսուցիչները հնարագէտ են լինում, տնային միջոցներով էլ բաւականին գործ առաջ են

տանում, այնինչ մեր ուսուցիչների մեծամասնութիւնը բաւականանում է նկարներով երեւակայական փորձեր անելով: «Для народного учителя» երկշարաթաթերթի այս տարւայ № 1 և № 2-ում կարգաւորվ ի. Ոսկորոյնիկովի բերած օրինակները՝ կարելի է համոզւել, որ հնարաւոր է, շատ հեշտ է տնական միջոցներով կազմել, օրինակ՝ հետեւեալ ֆիզիքական ապարատները. լծակներ, անշարժ և շարժական ճախարակներ, կապարալար, վատերպաս, ճոճանակ, օդահան մեքենայ, օդի ծանրաչափ, հերոնեան շատրվան, պուլվերիզատոր, սիֆոն, շատրւան և այլն: Յօդւածագիրն առաջարկում է նաև աշակերտներին այսպիսի գործիքներ շինել տալ, որ, իրօք, դժւար չէ: Բոլոր 30 գործիքները հեղինակի հաշւով, նաև փոքր հեռադիտակը, և 6 տարբերից բաղկացած գալւանական մարտկոցը 3—4 ու կարժենան, իսկ առանց այս երկուսի՝ գրող*): Տեսական ուղղու-

*) Ցաւալի է տեսնել, որ թէ և մի քանի

թեամբ աւանդողները շատ շտապում են նաև բնագիտական օրէնքներ հանելիս. ուղղակի այդ ասում են և անգիր անել տալիս: Թէ ինչպէս պէտք է նաև բնագիտութեան նիւթը մշակել, այդ մասին ցուցմունքներ և օրինակներ կը դտնի ընթերցողը փոխադրածս «Ուղեցոյցի» և Ռուդէի Մեթոդիկայի մէջ:

Եռանդուն ուսուցչական խմբեր դասական պիտոյքներ ձեռք բերելու յատուկ նպատակով ներկայացումներ են տւել, սակայն նրանց դպրոցները դարձեալ առանց պիտոյքների են մնացել, որովհետև հոգաբարձական մարմինները՝ հակառակ պայմանի՝ այդ դրամները սովորական ծախքերի են յատկացրել:

Ը. ԹԻՒՐԸՆՈՒԹԵԱՆ ԵՒ ԵՐԿՐԸՉՓԵ- ԿԸՆ ՉԵԻՆԳԻՏՈՒԹԵԱՆ ԴԵՍԱՐԸՆԴՈՒ- ԹԻՒՆԸ

Այս երկու առարկաները գիտմամբ այս դիւի մէջ միացրի՝ նրանց սերտ առնչութիւնը մի անգամ էլ շեշտելու համար: Մինչև հիմա շատ քչերն են ըմբռնել, որ երկրաչափական ձևագիտութիւնը մաթեմատիկական առարկայ է և ոչ թէ նկարագրական՝ նկարչութեան կամ գծագրութեան պէս մի բան: Մեր ուսուցիչները՝ բացի մի քանիսից՝ բաւականանում են երկրաչափական ձևեր նկարել ու նկարագրել տալով, լաւագոյն դէպքում՝ նաև չափել տալով, բայց առանց ակնհայտ ապացոյցների: Թւաբանութիւնն ու երկրաչափութիւնը գիտական նոյն դիւսցիպլինային են պատկանում և այս պատճառով պէտք է միմեանց հետ յարակցութեան մէջ լինեն, միմեանց լուսաբանեն:

ա. Թւաբանութիւնը մեր դպրոցներում թէև մայրենի լեզուից յետոյ հնազոյն առարկաներից մէկն է, սակայն նա մեզանում շատ դպրոցների մէջ այնպէս է աւանդւում, ինչպէս խալֆայական դպրոցների տեղը բռնող վաթսուական—եօթասանական թւականների մեր վերածնւած դպրոցներում: Թւաբանութիւնն ի սկզբանէ եղել է և է մեզանում տաժանելի պարապմունք թէ աշակերտների և թէ հետեւաբար դասատուների համար: Ինչո՞ւ: Նրա համար որ բնական իրերի քանակութիւնների և մեծութեան համեմատութիւնից առաջացած այս գիտելիքը մեզանում աւանդւում է իրերից ու կեանքից բոլորովին կտրւած: Արշին, կշեռք, և հեղուկների չափեր աշակերտների ձեռքը տալը, մէկին վաճառողի, միւսին պէտքի գերի մէջ մտցնելը և այլն դեռ աւելորդ բաներ են համարւում: Թող փորձեն ու տեսնեն մեր ուսուցիչները, թէ այսպիսով ինչ սգեորութիւն, ինչ աժխոյժ է մտնում դասարան, թէ ինչպէս թւաբանու.

թիւնը կապւում է իրական կեանքի հետ, թէ նա ինչպէս իր վերացական անմատչելի դիրքից իջնելով, իրական աշխարհ է մտնում: Մեր դասատուների ճշողմեծամասնութիւնը չի գիտակցում զննական միջոցներին գիմելու բնական պահանջը աշակերտների կողմից կամ թէ՛ ձանձրոյթ է դգում այդպիսի «կողմնակի» միջոցների գործադրութիւնից: Նրանք նեղն ընկած ժամանակ շուտ շուտ գիմում են մատների կամ խնձորների օգնութեան, այս երկու այնքան անյարմար, այնքան անտեղի միջոցներին: Ձեռքի մատները միայն մի քանի դէպքերում կտրողանում են թւաբանական գործողութիւնները շօշափելի կացուցանել: Այդ գնական միջոցն ուղղակի չարիք է դառնում շատ դասարաններում, ուր առանց մատների ոչ մի պարզ գործողութիւն կատարել կարող չեն: Իսկ ինչ վերաբերում է խնձորին, այն յիշելուց դասի ժամանակ պէտք է, որքան կարելի է, խոյս տալ՝ իրրև ասորթակ գրգռող և ուշադրութեան ցրող իրից:

Հէնց որ մեր Թւաբանութեան ուսուցիչներին առաջարկում ես Ա. կամ Բ. բաժանմունքում գործնական խնդիրներ տալ, հաւատացած պէտք է լինիս, որ հարիւրից 95 դէպքում խնձորները մէջ տեղ պիտի գան: Բաւական է վերջապէս: Մեր դասատուների մէջ այնքան քիչ է զարգացած գործնական ջիղը, որ ձեռքի տակ Թւաբանութեան լաւագոյն գննական միջոցն ունենալով հանդերձ՝ չեն կարող, ինչպէս հարկն է, օգուտ քաղել նրանից: Բայց աւելի ապշեցուցիչ երևոյթների էլ երբեմն աւանատես ես լինում: Համրիչն այնպիսի տեղ է դրւած, որ միայն առաջին շարքի աշակերտներն են տեսնում կամ թէ՛ գործողութեան համար կանչւած աշակերտին կանգնեցնում են համրիչի առջև, այնպէս որ միայն նա տեսնի իր արածը: Այնքան խելամուտ թիւն չկայ, որ փոքր համրիչը գրատախտակից կամ պատից կախեն, պատախտանող աշակերտին համրիչի ետեր կանգնեցնեն, երբ սա կանգուն է: Համրիչ իսկապէս դպրոցներից քչերն ունին, այն

ինչ նրա օգնութեան միշտ պէտք է դիմել նոր բան ուսուցանելիս կամ երբ աշակերտը սխալւում է:

Իրաշրջանների վերածւած Թւաբանական խնդիրների ժողովածուներին Ա. հատորում, հիմնւելով էքսպերիմենտալ դիդակտիկայի հետազոտութիւնների վրայ, աշխատել էի մի քայլ առաջ տանել համրիչի վրայ Թւաբանական բոլոր չորս գործողութիւնները շօշափելիօրէն ներկայացնելու գործը քառեակների սխառեմով: Մեր թեմում համարեա թէ ոչ մի դասատու չէր հետաքրքրւել, գէթ փորձել, թէ ինչ հետեանքների կարող է հասցնել այս եղանակով գործածած համրիչը:

Չափազանց շտապում են մեր դասատուներից շատերը այնպիսի մեծ թւեր համարել սովորեցնել, որոնք ոչ մի կապ չունին նոյն դասատան ձրագրի և գիտակցութեան հետ կամ թէ՛ շտապում են օր առաջ թւանշաններ գրել տալ. կարծելով թէ՛ սրանով Թւաբանութեան գլխաւոր բանը վերջացրին, այնուհետեւ կա-

րող են հանգիստ սրտով նայել անելի-
քի վրայ: Ի՞նչ մոլորութիւն: Օր առաջ
մեծ-մեծ թւեր ասել ու գրելը ցաւալի
հիասթափութեան պատճառ է դառնում
թէ աշակերտների և թէ դասաւորի
համար. երբ փոքրիկները մեծ-մեծ
թւերի հետ են գործ ունեցած լինում,
մի քանի հատ էլ հատ ու կտոր գոր-
ծողութիւններ կատարած՝ այնու-
հետեւ այլ ևս ոչինչ բանով չեն հետա-
քրքրւում, այս գիտութեան կատարին
իրենց հասած երեւակայելով: Մեծ է
լինում այդպիսի դասատուների հիաս-
թափութիւնը, երբ դասարանի մեծա-
մասնութիւնը փոքր թւերով՝ ամենա-
պարզ խնդիրներն անգամ անկարող է
լինում ինքնորոշն լուծել: Բայց թւա-
բանութեան մէջ ինքնուրոշնութիւնից
խալառ զուրկ լինելու երեւոյթը մեր
աշակերտութեան մէջ աւելի բազմա-
կողմանի պատճառներ, աւելի խոր ար-
մատներ ունի:

Զեմ կարծում, որ միայն մեր թիմի ծխա-
կան դպրոցներում տիրող է այն երե-

ւոյթը, որ աննշան բացառութեամբ
թւաբանական օրինակները կամ վերա-
ցական թւերով խնդիրներն են գե-
րակշիռ դեր կատարողը, իսկ գործ-
նական խնդիրները երկրորդական,
երրորդական դերերում են մնում:
Ի՞նչպէս բացատրել այս երեւոյթը:
Միթէ մեր նոյն իսկ անփորձ, մանկա-
վարժական դաղափարներից հեռու մը-
նացած ուսուցիչներն այնքան էլ ան-
հասկացող են, որ չգիտեան իրական
կեանքի պահանջը, ուր վերացական
թւերի շարքեր ոչ մի տեղ չկայ, այլ
միայն անւանական՝ իբրեւ գործական
խնդիրների տարրեր: Յուշատետրիս
որ էջն ուզում էք, բացէք, շարունակ
նոյն տրտունջը. «չոր ու ցամաք օրի-
նակներ, տանձ ու խնձորի անհամ
խնդիրներ»: Այս անուշ խնդիրները մեր
դասատուները, տալիս են, երեւի, իբրեւ
համեմունք՝ հետաքրքրութիւն չարժե-
լու համար: Տեսայ մի երկու դպրոց
էլ, ուր գործնական խնդիրներ
ամենեկին չէին լուծել: Ընդհանուր
տպաւորութիւնն այն է, որ օրինակներ

կարող են կամ քիչ թէ շատ կարող են լուծել, իսկ խնդիրներ՝ մեծամասնութիւնը դժարանում է: Այսպիսի օրինակներ լուծել տալիս ուսուցիչներից քչերը հետաքրքրւում են իմանալ, թէ՛ աշակերտի պատասխանն արդեօք իր գումծն էր թէ՞ օղի միջից խլած: Գիտակցական աշխատութիւն առաջացնելու համար պէտք է միշտ չորովհետեւ՝ պատասխանի ետեւից գայ, և այդ բացատրութիւնից պէտք է նաեւ երեւայ, թէ արդեօք կարճ, դիւրին ճանապարհով է ընթացել աշակերտի դատողութիւնը: Խնդիրների նոր ժողովածուները ձեռք են վերցնում անվերջ փակագծերով օրինակներից, բայց մեր ուսուցիչներից շատերը դեռ հիմնական նիւթի դիրքում են պահում նրանց: Քչերը գիտեն, թէ ինչ բան է տակտով օրինակը, որ անգիր լուծելիս պահանջւում է ամբողջ շարքից ամեն անգամ միայն երկու թիւ միտքը պահել, սրանցով մի գործողութիւն կատարել, ապա պատասխանը մտքումը պահելով՝ անցնել հետեւալ գործողութեանը: Այս

մասնուոր պատասխանները ասել չեն տալիս, այլ միայն վերջնականը: Այս վարժութիւնը շատ զարգացնում է երեխաների յիշողութիւնը, նրանց ոգևորում է. նշաններով միացած մի շարք թւերի վերջնական պատասխան գրտնելը շատ է հետաքրքրւում ու խրախուսում նրանց: Այդ թւերը կարող են նաեւ անւանական լինել՝ կեանքի պահանջին մօտեցնելու համար: Բայց չափազանց է մի երկու դասառուների պահանջը ամբողջ թւաշարք յիշել տալու նկատմամբ: Առ առաւելը 1—4 երկանիշ թւեր կարող է միջին յիշողութեան տէր երեխան մտքումը պահել: Մի երկու դպրոցում տեսայ 6—10 թիւ յիշող երեխաների խմբակներ, Բայց միանգամայն ընդ միշտ պէտք է մեր թւաբանութեան դասատուները ճանաչեն այս բոլոր տեսակ օրինակների իսկական նշանակութիւնը, այդ այն է, որ նրանք բաղմապատկութեան աղիւսակի պէս միայն օժանդակ վարժութիւններ են՝ գործնական

խնդիրներ լուծելու համար և ոչ թէ թւարանութեան էական նպատակ:

Գործնական խնդիրներն են որ պէտք է կազմեն իրական կեանքի պահանջներին ծառայող թւարանական պարապմունքը դպրոցում: Տարաբաղ-դաբար, ինչպէս տեսանք, այս կարգի պարապմունքը երկրորդական դիրքի է արժանացել մեր դպրոցներում, ոչ այնքան նրա կարեւորութիւնը չճանաչելուց, որքան՝ դժարութիւնից: Ուսուցիչ և դասարան մեծ տառապանքի մէջ են ընկնում, մինչև որ հաւաքական ոյժերով որևէ մի քանի հարցերով խնդիր գրատախտաղի վրայ լուծում, վերջացնում են: Շատ տարբեր, ինչպէս մեր ուսուցիչներն ասում են, «պրիեսմներով» են նրանք մօտենում թւարանական խնդրի լուծմանը և տարբեր եղանակներով լուծել տալիս: Շատերը խնդիրների ժողովածուներ աշակերտների ձեռքը տալով հանդերձ՝ չգիտես ինչ նպատակով, ամբողջ խնդիրը արտագրել են տալիս, որ մի վարժուհու ասելով մինչև 20 բոլոր է խը-

լում 45 բոլորից: Տեսայ մի երկու ուսուցիչ էլ, որ խնդիրը կարդում են, բայց թերի, առանց հիմնական հարցի: Դեռ այս կրկնել են տալիս, ապա այդ հարցը դնում: Տեսայ այնպիսի ուսուցիչներ, վարժուհիներ, որոնց աշակերտները չգիտեցան, ինչ ասել է խնդիր կրկնել. սրանք անմիջապէս դիմում են լուծման, ով ինչ և ինչպէս հասկացաւ, մի և նոյնն է. այս հարցով չեն հետաքրքրւում այդպիսի դասատուները: Ոյդ դասատուներն ասում են՝ բոլորը պէտք է լաւ հասկանան, բայց յետոյ՝ խնդիրը լուծելիս, «շոտը դուրս է տալիս», թիւրիմացութիւն թիւրիմացութեան ետեւից շարան-շարան գալիս են՝ դասարանի կեանքը թունաւորելու համար: Եւ անհն հետզհետէ աւելանում է դասարանի կարծեցեալ «անուշադիրների» և «բթամիտների» թիւը և սրանց հետ՝ յուսահատութիւնը երկուստեք: Պարզ է, որ տւած խնդրի գէթ իմաստը՝ այն լուծել սկսելուց առաջ՝ պէտք է ամբողջ դասարանը լաւ հասկացած լինի, որ հեշտ է ստուգել,

կրկնել տալիս նաև ձեռք բարձրացնող թոյլերին հարցնելով:

Մեր թւաբանութեան դասատուներից շատ քչերը հասկացել են ծրագրի պահանջը, որ առաջին երեք տարիներում, երբ 1—1000 թւակարգումն են դեռ, թւաբանութիւնը պէտք է մեծ մասով քանակոր լինի: Պէտք է վերջապէս ձեռք վերցնել սիրած բարդ խնդիրներից, որոնք ամեն տարի դասաձանում են սիրահարներին և տալ 2—3 և երբեմն քիչ աւելի հարցով պարզ գործնական խնդիրներ ոչ թէ երեւակայական, այլ երեխաների և շրջապատական կեանքից: Այսպիսի խնդիրներ մի երկու անգամ կարգալուց, եթէ մեծ թւեր ունեն, գրատախտակի վրայ գրելուց յետոյ՝ առանց դժւարութեան նորմալ աշակերտները լուծում են: Այլ ևս պահանջ չի զգացւիլ անալիտիքական և սենթետիքական մեթոդների կնճառովէճերի մէջ մտնելու, որոնք շատ զրադեցնում են փորձնական դասեր քննադատողներին: Փոխանակ այն անալիզի, որ նախապատրաստութիւն է ան-

ւանում ձեւական աստիճաններով ուսուցման թէօրիայի մէջ, փոխանակ այս հոգեբանական անալիզի, մտնում են տրամաբանական անալիզի խոչ ու խուսիքի մէջ, որ վերջ ի վերջոյ սինթէզի պէս մի բան է դուրս գալիս, այսինքն՝ առանձին-առանձին հարցերից հետզհետէ համադրւում է խնդրի ամբողջ պլանը: Տրամաբանական անալիզի ջերմ պաշտպանները չեն ուղում հասկանալ, որ այդ պրոցէսը աւելի հասուն մտքի դործ է: Համարեա ամեն տեղ տեսայ միայն հետեւեալ շարունական ընթացքը. «Այս խնդրով ի՞նչ պէտք է իմանաք: Առաջին հարցով ի՞նչ պէտք է իմանաք: Երկրորդ հարցով՝ ի՞նչ և այլն: Եւ այս հարցերը տրւում են առանձին-առանձին աշակերտների: Այսպէս հաւաքական ոյժով կազմում են պլանը և ապա նոյն եղանակով դիմում են գործողութիւններին: Հետեւանքն այն է լինում, որ դասարանը հաւաքական ոյժերով զօրեղ է, իսկ անհատական ոյժերով՝ ըստ ամենայնի թոյլ: Սա արսուել է, կասէք. այո, եթէ ուսուցչի

շարունակ միջամտող ոյժն էլ հաշւի չտունէինք: Առանց այս գործօնի էլ կցկըցանքից, ի հարկէ, մի բան դուրս կգար: Ուսուցիչներն այս ամէնը մոռանում են, և չափազանց զարմանում են, երբ բեւիզիայի ժամանակ դիտմամբ ընտրածս պարզ խնդիրներն անգամ դասարանի մեծամասնութիւնն անկարող է լինում լուծել: Կատարեալ հրապարակութիւն տեղի է ունենում նաև տարեկան ստուգութիւնների ժամանակ: Բայց ինչո՞ւ զարմանալ երբ և ի՞նչ միջոցով զարգացրել են ինքնուրոյնութիւն, որ այժմ դրա պտուղը բաղեն: Անվերջ դիւրացուցիչ միջամտութիւններով խնդիրն այս եղանակով լուծել տալուց յետոյ՝ դասատուն՝ փոխանակ անհատների գիտակցութեան մէջ այդ պրոցէսը ամբողջացնելու՝ նորից քրքրում է, իւրաքանչիւրին մի հարց տալով: Փորձնական դասեր քննադատելիս բոլոր ժողովներում էլ օրոշւեց, որ ամէն անգամ նոր տիպի խնդիր լուծելիս անհատը պէտք է մի ամբողջական դործ, մտքերի կապակցւած մի շարք

արտայտէ, այսինքն՝ աշակերտներից մէկը պէտք է պլանը կազմէ, միւսը պէտք է տայ գործողութիւնների անունները, երրորդը այդ գործողութիւնները կատարէ: Դասարանը պէտք է մտնի քննադատ օգնողի և կրկնողի դերի մէջ: Այս դէպքում այլևս անգործ մարդ չի մնայ տակտով պարապող ուսուցչի դասարանում:

Թւարանութիւնը կեանքին մօտեցնելու համար պէտք է չբաւականանալ պատրաստի ժողովածուներով, այլ անհրաժեշտ է տեղական հանգամանքներին համապատասխան զանազան իրաշրջաններից առած խնդիրներ էլ կազմել: Այս պահանջին բաւարարութիւն կարելի է սպասել թւարանութեան մնայուն դասատուներից, որոնք տարէց տարի կհարստացնէին իրանց ժողովածուն:

Թւարանութեան դասաւանդութեան մասին տպաւորութիւններս ու գիտողութիւններս վերջացնելուց առաջ՝ կարևոր եմ համարում դասատուութեան արտաքին կողմին վերաբերեալ մի քանի բան այստեղ մասնաւորապէս

վեր հանել: Այս գրեթե վերջը կը-
տրւեն այն ցուցմունքները, որոնք
ընդհանուր նշանակութիւն ունին, իսկ
այստեղ խօսք կլինի միայն այն սխալ
մանիէրներէ մասին, որոնք առանձ-
նապէս խոչընդոտ են դառնում, ուղ-
ղակի հարեւածում են այս առարկային:

Մի գպրոցում վարժուհին, միւս
գպրոցում ուսուցիչը արգելեց ձեռք
բարձրացնել: Երբ բացատրութիւն պա-
հանջեցի, վարժուհին ասաց. «Նրանք
բոլորը պէտք է գիտենան», իսկ ուսու-
ցիչը ոչինչ չառարկեց, ուղղակի պատ-
ւիրեց ձեռք բարձրացնել, և դասարա-
նի համար անորմալ դրութիւն առա-
ջացաւ: Տեսայ մի դասատու էլ, որ
ուղղակի, առանց խնդիրը տալու՝ ա-
սաց. «Դ՛վ կարող է խնդիր լուծել, գնայ
գրատախտակի մօտ: Զարմանալի բան
է, որ մանկավարժութիւն չուսած կամու-
սած այդ դասատուները դոնէ չեն յիշում
այն սոսկալի ճնշումը, որի տակ իբրեւ ա-
շակերտ իրանք գտնւած էին եղել այդ
մանիքերով հարցնող ուսուցիչներէ, մտ-
նաւանդ մաթեմատիկայի դասերին: Այս

պիտով մտապատկերներ շարքերին փո-
խանակ ազատութիւն տալու՝ նրանց պա-
հում են տեսական ահաբեկման կամ տեր-
րորի տակ և միևնոյն ժամանակ ինք-
նուրոյն, բեղմնաւոր մտաւոր աշխատու-
թիւն պահանջում:

Պակաս կորստաբեր չէ աշակերտնե-
րի իրարից պատասխան խլելը: Երբ
մէկը կանգնած պատասխանում է, ա-
մեն կողմից խօսք մէջ ձգելը, նրա փո-
տակցութեան մէջ բարձրացած մտա-
պատկերների շարքերը ցիր ու ցան
անելը թոյլ տալը յանցանք է ուսուց-
չի կողմից: Բայց, սակայն, որքան սա-
կաւաթիւ են դասի լրջութիւնն ըմ-
բռնող ու գնահատող ուսուցիչները:

Խնդիր լուծել տալիս պատասխա-
նողին ուղղած այս պատէրը, «շուտ-
շուտ, արա՛, ժամանակ չունենք», նոյն-
պէս շփոթութեան և յուսահատութեան
պատճառ է դառնում: Թւաքանութեան
դասատուն պէտք է համբերող լինի,
շտապեցնելով խնդիրը շուտ չի լուծւի,
ընդհակառակը՝ աւելի ժամանակ կը պո-
հանջէ. փոխանակ մէկ աշակերտի՝

կգան իրար ետևից մի քանիսը, «կար-
պետը մի կերպ ջրից կհանեն», բայց
այդ թնշ լուծում է:

Մի երկու խօսք էլ սխալներն ուղ-
ղելու մասին դասարանում: Կան դա-
սատուներ, որ բառականաճում են
գրաւոր աշխատութիւնների սխալները
միայն դասարանում ուղղելով: Այդպի-
սինները ենթադրում են թէ՛ եթէ ի-
րանք մի բան ասում են կամ գրա-
տախտակի վրայ ուղղումները ցոյց
տրւում են, աշակերտներն անպատճառ
և պիտակցօրէն կուղղեն: Տարաբաղ-
դաբար փորձառութիւնը հակառակն է
պնդում. լաւ է քիչ թւով գրաւոր խն-
դիրներ լուծւին տանն էլ դասատուն
ստուգէ, ապա դասարանում, ինչպէս
հարկն է, սխալները բացատրւին, և բա-
ցատրութիւն պահանջւի սխալողներից:

Բ. Երկրաչափական ճեւագիտու-
թիւն: Վերեն այն դիտողութիւնն ա-
րի, որ այս առարկայի նշանակութիւնը
մեզանում դեռ չեն ուզում հասկանալ:
Երկրաչափական ձևագիտութիւնը դար-
ձել է լուկ ձևագիտութիւն: Միայն մի

երկու դպրոցներում հարեանցիսովորեց-
նում են, թէ ինչպէս պէտք է չափել քա-
ռանկիւնու և խարանարդի մակերևոյթը,
ինչպէս որմինչև հիմա ուսուցանում էին
թւաբանութեան ուսուցիչները՝ այդ
կարգի խնդիրներ լուծել տալիս: Այս
մաթեմատիքական առարկան էլ թւաբա-
նութեան պէս բոլոր է իրական կեան-
քից, հետևաբար այս կեանքի պահանջ-
ներն էլ մեզ համար ուղեցոյց պէտք է
լինին: Ի հարկէ, բոլոր դասատունե-
րին յայտնի է, թէ ինչու այս արառ-
կան երկրաչափութիւն է անւանւում,
բայց և նրանցից համարեա թէ ոչ ոքի
մտքից չի անցնում երկիր չափելու
տարրական փորձերն անգամ անել
դրսում: Հայրենագիտութիւնը պահան-
ջում է երրորդ տարում նկարել առ
դասարանի և դպրոցի յատակագիծը:
Ահա գեկեցիկ առիթներից մէկը առն-
չութեան մէջ դնելու երկրաչափական
ձևագիտութիւնը, թւաբանութեան և
հայրենագիտութեան հետ:

Երկրաչափական ձևագիտութիւնն
իրրև մաթեմատիկայի ճիւղ, պահան-

ջում է ճիշտ չափ ու ձև, գործիքներով ճիշտ գծագրութիւն: Տարաբաղ-
դաբար, միայն մի երկու դպրոցում
երկրաչափական գործիքներ՝ քանոն,
անկիւնաչափ, ուղղանկիւն եռանկիւնի
և կարկին տեսայ: Այս գործիքները
աչքի, ձեռքի ու մտքի զարգացման
միջոցներն են, որ ապագայում ոչ
միայն արհեստաւորներին, այլ և երկ-
րագործին կարող են լաւ ծառայութիւն
մատուցանել: Թէ որքան օգտակար է
նմանօրինակ պարապմունքը նաև կար-
ու ձևով պարապովներին, ինքն ըստ
ինքեան պարզ է: Բայց այս առարկան
միայն մակերևոյթներով ու մակերևոյ-
թիաչափութեամբ չպէտք է պարապի-
երկրաչափական մարմինների ծաւա-
լաչափութիւնը նոյնպէս պահանջւում
է: Ինչպէս որ մակերևոյթները քառակու-
սիների վերածելով ակներև (наглядно)
չափում ենք, այնպէս էլ ծաւալն են
չափում խորանարդ սանտիմետրը,
վերշոկը, սաժէնը և այլն միութիւն ըն-
դունելով: Այս եղանակով կարելի է ոչ
միայն պրիզմաները, այլև բուրգիւրը և

այլն չափել: Միայն մի դպրոցում տե-
սայ այս ուղղութեամբ պարապմունք
բաւականին լաւ հետևանքներով: Թէ
ինչպէս տարրական եղանակով՝ աւագ
կամ ջուր երկրաչափական մարմիննե-
րի մէջ լցնելով կարելի է ճիշտ չափել,
ցոյց է տալիս հրատարակածս մեթո-
կան և «Ուղեցոյցը»: Այս վերջինում
կան մանրամասնօրէն մշակած դասեր:
Երկրաչափութեան ամբողջ նիւթը շօ-
շափելի տարրական միջոցներով ամե-
նից լաւ մշակած է Կեմբէլի „Нагляд-
ная геометрія“ առանձին ուշադրու-
թեան արժանի գրքում: Երկրաչափա-
կան ձևագիտութեան մասին մի դա-
սախօսութիւն ունեցայ 1911 թ. ա-
մառը Վրաստանի և Իմերէթի հայոց
թեմի շրջանայի ժողովում: Այս դա-
սախօսութիւնը տպւեց «Նոր Դպրոցի»
1912 թ.:

Այս գրեածքներից հարցասէր գասա-
տուն կտեսնի նաև, թէ ինչպէս երկ-
րաչափութիւնը բնական ու արեւտա-
կան իրերի ձևերի, կեանքի և գործա-
ծութեան միջև առնչութիւններ է գըտ-

նում և այդ ձևերին ոչ թէ պատահական, այլ խորհրդաւոր նշանակութիւն է տալիս: Մանաւանդ Կեմբէլի գրքի բազմաթիւ օրինակներով կարելի է կապել կեանքի, արհեստի ու արւեստի հետ:

Թ. ՆԿԱՐԶՈՒԹԵՆ ԵՒ ՉԵՌԱՐԻԵՍԻ ԴԵՍԵՆՆԴՈՒԹԻՒՆԸ

Այս երկու առարկաների առնչութիւնն օրգանական է: Դպրոցական ձեռարւեստը մանկավարժական աշխտրհում նորութիւն է, որ մեզանում միայն վերջին տարիներս, մեր դպրոցների երկրորդ վերաբացման օրերից սկսեց հետզհետէ մուտք գործել: Իսկապէս միայն Թիֆլիսի ծխական դպրոցների մեծամասնութիւնն այդ ուղղութեամբ հետաքրքրական և շահեկան փորձեր է արել, թեմիս միւս ծխական դպրոցներից միայն մի քանիսում ձեռարւեստ կայ: Նկարչութիւնը համեմատաբար հին առարկայ է, նա մուտք է գործել մեր ուսանայ տարրական դպրոցները եօթանասնական թւականներից: Աւելի վաղ գոնէ ինձ յայտնի էէ:

ա. Նկարչութիւնը:

Նկարչութիւնը մեր դպրոցներում

ինչպէս որ սկզբից արտանկարչութիւն է եղել, այնպէս էլ համարեա թէ մինչև այս օրերս շարունակուում է: Կարծես թէ՝ ամերիկական կամ ազատ նկարչութիւնը, որ այնքան ուշագրաւ քայլեր է արել մանկավարժական աշխարհում, մեր դպրոցների համար գոյութիւն չունենար: Ցանցաւոր տետրերից նոյնօրինակ տետրերում արտանկարչութիւնն է համարեա մեր բոլոր գիւղական դպրոցներում տիրողը: Գաւառական քաղաքներում տատանում են մեր նկարչութեան դասատուներն այս ու այն կողմը*): Նրանցից միայն մի քանիսը նոր ընթացքին են հետևում և խրախուսելի արդիւնք են առաջացրել: Միայն Թիֆլիսի ծխական դպրոցներն են, որ առանց բացառութեան հետևում

*) Ժամանակաւոր ծրագիրն է պատճառ եղել այս փնտաւար դուալիզմի, որ առաջացաւ այն կազմելիս ձախող հանգամանքների բերմամբ: Ոչ մասնագէտ ուսուցիչների մեծամասնութիւնն էլ, բնականաբար, հակառակ է լինում հեշտ ճանապարհով գնալ, այն է՝ ցանցաւոր տետրերում նկարել տալ:

են նոր ընթացքին և աշակերտութեան մէջ թարմութիւն, ոգևորութիւն են մտցրել: Դեռ դժւար է այսօրւանից գուշակել, թէ՝ սրբան բեղմնաւոր պլատի լինի գեղարուեստի այս ճիւղը դըպրոցական կեանքում: Մինչև հիմա նրկարչական արտակարգ տաղանդի տէրերն էին, որ իրենց բնատար շնորհքը կարողանում էին ազատ պահել սքոլաստիքական շղթաներից, իսկ այսուհետև, ինչպէս նշաններից երևում է, նաև աւելի չափաւոր կարողութեան տէր անհատները նոր մեթոդի շնորհիւ արտայայտելու միջոց ունենալով՝ աւելի շատ նկարիչներ պէտք է գոյութիւն ունենան: Պէտք է տեսնել, թէ ինչպէս երեխաները միւս առարկաների նիւթերը պատկերազարդում են և շատ անգամ նաև գործողութիւնները յաջողութեամբ արտայայտում: Այսպիսի նկարչութիւնը շատ նպաստաւոր պէտք է լինի բացի մայրենի լեզուից նաև միւս առարկաներին՝ ընկան գիտութիւններին, պատմութեանը, աշխարհագրութեանը:

Յաւալի է տեսնել մեր նկարչութեան դասատուների անտարբերութիւնը նոր հոսանքի վերաբերմամբ: Շատերը նրանցից ոչինչ չեն լսել, ոչինչ չեն կարգացել-տեսել: Գիտեցողների ոգին այնքան է կաշկանդւած լինում հնութեամբ կամ դիւրին ճանապարհով գընալու ցանկութեամբ, որ մինչև անգամ տերեւները և սրանց պէս հեշտ բաները արտանկարել են տալիս: Պէտք է յուսալ, որ Տէգի, նոր նկարչութեան հիմնադրի, Պրանգի և այլն գրւածքները հետզհետէ հետաքրքրեն նաև մեր նկարչութեան դասատուներին: Ապագան անկասկած ազատ նկարչութեանն է: Պէտք է ասել, որ մեր յատկապէս նկարչութեամբ պարապող ուսուցիչներն ընդհանրապէս նոր ուղին են բռնել:

բ. Ձեռարւեստը

Դպրոցական ձեռարւեստի ճիւղերից իսկապէս միայն կաւագործութիւնը կամ ծեփին է, որ առժամանակ մուտք է գործել Թիֆլիսի և մի քանի գաւառական դպրոցներում: Փայտէ և յախճապակեայ ամանեղէնի զարդա-

նկարչութիւնը միայն մի երկու տեղ փորձել են: Ստւարթթից երկրաչափական մարմիններ շենել են տւել մի քանի ուսուցիչներ իբրև երկրաչափական ձևագիտութեան օժանդակ միջոց: Այս ամենից աւելի հետաքրական է ծեփելը՝ իբրև ձեռքի և աչքի զարգացման միջոց: Պէտք է ասել, որ այս ուղղութեամբ արւած փորձերը լաւ և խըրախուսական հետևանքների հասցրել են: Ոչ մի պարապմունք երեխաների սրտին այնքան մօտ չէ, նրանց բնական հակումներին այնքան բաւարարութիւն տւող չէ, որքան կաւը զանազան ձևերի վերածելը: Այս նիւթն ամենից աւելի հաճոյք է պատճառում երեխային նրա համար, որ ամենից հեշտ ենթարկւում է փոփոխութեան և նրա երևակայութեան ստեղծած ձևերը մարմնացնելու միջոց տալիս: Պլաստիքական ստեղծագործութեան կամ արձանագործութեան ոգին է, որի զարգացման համար այսպիսով լայն դուռ է բացւում:

Մեր դպրոցներում այս պարապմունքը տալաւին պատահական բնոյթ ու-

նի. առանձին ժամեր նրան յատկացրած չեն լինում. նկարչութեան դասատուների տեղ-տեղ ի միջի այլոց կամ թէ՛ ազատ ժամերին զբաղեցնում են ցեփածոքով: Մինչև հիմա շինած իրերին նայելով՝ նրանք էլ պատահական ընոյթ ունեն. երեխաները մեծ մասով շինում են կենդանիներ, ինչպէս որ նրանց ազատ նկարչութեան նիւթերն էլ զլխաւորապէս այս շրջանից են լինում: Կենդանիները իրենց շարժուն դրութեամբ ամենից աւելի են նրանց զբաւում: Պէտք է ասել, որ բաւականին յաջողութիւն գտնում են նրանք այս գործում, և պէտք է ի հարկէ, խճրախուսել երեխաների այդ բնական հակումը: Միայն թէ սրանով չպէտք է բաւականանալ. ինչպէս որ նկարչութեան պարապմունքները երկու տեսակ են լինում՝ ազատ ընտրութեամբ և սխտեմատիքական, նոյնպէս էլ ձեռարւեստի պարապմունքները պէտք է լինին: Ձեռարւեստը մեկուսացած չը պէտք է մնայ դպրոցական առարկաների շարքում, այլ, որքան կարելի է,

նրանց հետ միացած: Ամենից աւելի սերտ առնչութիւն ունի նա նկարչութեան հետ՝ իբրև պլաստիքական գեղարւեստ՝ զբաղիքականի հետ: Ինչ որ հնարաւոր է նկարածներից ծեփել տալ, պէտք է ձեռարւեստի նիւթ դառնայ: Ձեռարւեստը երկրաչափական ձեւագիտութեանն էլ շատ նպաստել կարող է, աւանդւած երկրաչափական մարմինները ձևակերպելով: Փորձել եմ կաւից, փայտից, սուրարողից այդպիսի մարմիններ շինել տալ. ամենից աւելի կաւէ մարմիններն են յաջողւած լինում:

Ժ. ԵՐԳԵՑՈՂ ՈՒԹԵԸՆ ԳԸՍԸՆԳՈՒԹԻՒՆ

Այս առարկան շատ հին է մեր զբարոյականութիւններում: Առաջ միայն լսողական տպաւորութիւնների միջոցով էին երգել սովորեցնում կամ թէ՛ շարականի մի քանի ձայնանշանների օժանդակութեամբ: Եօթնամանական թէ՛ լեզուներէն հետէ Գէորգեան ձեմարանը պօլսական շկոյայի ազդեցութեամբ մտցրեց հայկական ձայնագրութիւնը մեր զարգացմանը: Վերջին շրջանում էլ հայկականի տեղը բռնեց եւրոպական ձայնագրութիւնը, որ անհամեմատ աւելի դիւրացրեց երգեցողութեան դասաւանդութիւնը՝ շնորհիւ գծային սխեմայի և սրա հետ կապած մի շարք դիւրացուցիչ միջոցների: Մեր երգեցողութեան ոչ բոլոր դասատուներին յայտնի են մանկավարժութեան այն մի շարք տեխնիքական միջոցները ձայնանշանները ցոյց տալու և նրանց դիրքերն արագ փոփոխելու համար, բայց և

այնպէս այս առարկայի մէջ որոշ յառաջադիմութիւն նկատուում է: Փորձեր են արւում նաև երգածը ձայնագրել տալու և տեղ-տեղ ծխական զարդի IV. և V. բաժանմունքներում յաջողութիւն գտնում են:

Մեր ծրագրի տեսական մասն՝ ըստ մասնագէտների կարծիքի՝ հիմնաւոր վերամշակութեան կարօտ է: Պէտք է ի նկատի ունենալ, որ այս ծրագիրը անհատական ոյժերով է կազմւած, այնինչ միւս առարկաների ծրագրերը կազմելուց յետոյ ծրագրային Յանձնաժողովը ենթարկել է նաև ուրիշ մասնագէտների վերաքննութեան:

Շատ տարբեր են նաև զանազան զարգացման նոյն դասարաններում աւանդւած երգերը: Ծրագրի հետ երգերի ցանկ չտրւեց՝ դասատուներին ընտրութեան ազատութիւն տալու դիտաւորութեամբ, բայց շատ խառնակ է այս զբոսը: Կէտք է իւրաքանչիւր դասարանի համար երգերի տիպեր որոշել՝ ժողովրդական, մանկական, ազգային և այլն՝ և ըստ այնմ՝ ուրիշներն

էլ ընտրելու ազատութիւն տալ զասատուններին: Բայց և այնպէս՝ այստեղ զուտ մասնագիտական կշռադատութիւնն աւելի դեր պէտք է խաղայ. թերևս ուրիշ ղեկավարող աւելի զուտ երաժշտական սկզբունքներն ուղեցոյց ընդունեն:

Ի. ԴԱՍԱՐԱՆԻ ԴՈՒԹԵԱՆ ԿԵՐԵՒՈՐ ՄԱՆԻԷՐՆԵՐԸ

Դասաւանդութեան յաջողութեան համար անհրաժեշտ է ի նկատի ունենալ մի շարք նպատակայարմար ձևերի կամ մանիէրների գործադրութիւնը, առանց որի լաւագոյն մեթոդով աւանդած դասն անգամ կարող է ջուրն ընկնել, ապարդիւն մնալ:

Ա. Ինչպէս յայտնի է, դասարանական պարապմունքը որոշ գործակցութիւն է, որ պահանջում է ընդհանրութեան ուշադրութեան կենտրոնացում: Դասարանի ուշադրութիւնը պէտք է կենտրոնացնել ուսուցչի ասածի, ցոյց տրւածի՝ մէջ, հետեւաբար դասատուն պէտք է ընդհանրապէս որոշ դիրք բռնէ և նրա բոլոր ասածներն ու ցոյց տւած բաները պէտք է բոլորի համար լսելի և տեսանելի լինին՝ հակառակ դէպքում դասարանի ուշադրութիւնը

փոխանակ կետրոնանալու՝ կը ցրւի և անկարգութիւն կառաջանայ: Պարզ է որ ուսուցչի շարունակ զբօսները դասարանում քննասկար է, թէև նա բոլորովին անշարժ էլ չպիտի նստի կամ կանգնի միևնոյն կէտում, որովհետև այդ էլ կարող է յոգնեցնել աշակերտներին աչքերը:

բ. Էական պահանջ է, որ ամեն մի նոր նիւթ աւանդելիս որոշ նպատակ դրւի հիմնական հարցի կամ խնդրի ձեւով: Հետեւալ հարցերը դասի ընթացքում պէտք է այս հիմնականից տրամաբանօրէն բղխեն: Հետեւաբար երկրորդ ցուցմունքն այն է, որ տալիք հարցերը պէտք է լաւ մտածւած լինին որպէսզի ուսուցիչը չհարկադրւի դասարանից պատասխան չստանալով՝ նորանոր ձևերով այն արտայայտել, շփոթութեան ու վհատութեան տեղիք տալով:

գ. Լաւ մտածւած հարցը տալուց յետոյ՝ ուսուցիչը, նայելով իր դասարանին զարգացմանը՝ պէտք է այս հարցերից մէկը տայ՝ «ո՞վ հասկացաւ»

կամ թէ՛ «ո՞վ կարող է կրկնել, ..իմ խօսքերս ասել»: Երբ ուսուցիչը համոզւի, որ մեծամասնութիւնը հասկացել է, պէտք է նախ մի երկու ուժեղներին, ապա միջակներին, վերջը թոյլերին կրկնել տայ: Անպայման արգելում է, մինչեւ որ տւած հարցը դասարանը չընթանայ, պատասխան ստանալուն դիմել: Տեսայ շատ ուսուցիչներ, որոնք փոխանակ «ո՞վ գիտէ» հարցնելու՝ հարցնում են՝ «ո՞վ չգիտէ» կամ թէ՛ «հասկացա՞ք», և մի զէպքում լռութիւնը պատասխան ստանալով, միւս զէպքում «այո»-ն, ինքնախաբէութեամբ իրանց նպատակին հասած են համարում: Շատ անգամ հարկադրւած եմ եղել այդպիսի «լաւատես» ուսուցիչներին համոզել «այո, այո» ճշացողներին հարցնելով, որ այդ միայն ցաւալի թիւրիմացութիւն է եղել: Ի մեծ զարամանս այդպիսի ուսուցիչների՝ երբեմն դուրս է գալիս, որ այո, այո աղմկող աշակերտները մինչև անգամ չեն իմանում, թէ ինչի մասին է խօսք եղել:

դ. Նոյն կարգով ուսուցիչը պէտք է

կրկնել տայ իր և աշակերտների ասածները, ոչ մի ժամանակ միամիտ վրտահուլթեամբ չվերաբերւելով այսխընդրին:

Ե. Աշակերտների տւած ուղիղ պատասխաններն ուսուցիչը երբէք չը պէտք է մերժնաբար կրկնէ, այլ այս խօսքերով ընթացք տայ ասելիքին կամ խրախուսէ պատասխանողին. այո՛, լաւ, յետո՞յ, այնուհետեւ ի՞նչ կպատահէր, ի՞նչ մնաց և այլն խօսքերով: Տաղտկալի է տեսնել, թէ ինչպէս մեր ուսուցիչների մեծամասնութիւնն այդ ժամանակ առանց գիտակցելու՝ ֆոնոգրաֆի դեր է կատարում: Չեն մտածում, թէ հւսն և ինչի՞ համար են այդ ստերօտիպ կրկնութիւնները: Չէ՞ որ այդ գուր աշխատանքն անքան սուղ ժամանակ է խլում, անքան ուսուցչական թանկագին էներգիա է վատանում: Երբ մի փորձնական դասի քննադատութեան ժամանակ այս պակասաւոր մանիէրի էութիւնը շեշտելով վեր հանեցի, ժողովականներից մէկը տրտնջալով դիմեց ինձ՝ «հապա

ինչո՞ւ մինչև հիմա ոչինչ չէք գրել այս մասին, քանի որ, ինչպէս դուք ասում էք՝ նաև մեր առողջութեանը շատ ֆնասակար բան է եղել այդ: Պատասխանեցի, որ առիթը չէ ներկայացել և խոստացայ առաջիկայում գրել այդ մասին մտադրածս ցուցմունքների մէջ, որ և ահա՛ կատարում եմ: Բայց տարաբախտաբար երկարամեայ փորձառութիւնիցս գիտեմ և այս տարի էլ տեսայ, թէ որքան դժւար է, մանաւանդ հին ուսուցիչների համար՝ այս վնասակար և միանգամայն սոցիալ մանիէրից հեշտութեամբ ձեռք վերցնելը: Նրանց մէջ այդ բանը մարմնացած է լինում իրանց ուսուցիչներից ժառանգաբար, որ ապա քանի գնում, այնքան ամրապնդւում է տարէց տարի ունեցած պրակտիկայում: Խորհրդդ հետեւելով կրժքի թուլութիւն ունեցող ուսուցիչներից մի քանիսն ինձ շնորհակալութիւն են յայտնել, թեթեւութիւն զգալով և գուցէ վերահաս թոքախտից ազատւելով: Սոսկալի, տաժանելի աշխատանք է, այնպէս չէ, խօսել ամբողջ 4—5 ժամ

ոչ միայն իբրև ուսուցիչ, այլ և իբրև աշակերտ: Եւ այդ տառապանքին մեր ու ուսուցչութեան մեծամասնութիւնն ենթարկւում է կամովին կամ, աւելի ճիշտ է ասել, անգիտակցաբար:

գ. Աշակերտների սխալ պատասխանները պէտք է ոչ թէ ուսուցիչն ուղղէ, այլ աշակերտները: Քննադատական ոգին միշտ պէտք է վառ պահել դասարանի մէջ, որպէսզի դասը ձանձրալի չը դառնայ և անկարգութեան տեղիք չտայ: Ուսուցիչը պէտք է սխալներն ուղղէ միայն այն դէպքերում, երբ աշակերտներից սպասելիք ուղղումը կասկածելի է: Այս էլ է ներգիւյթի խնայողութիւն է:

է. Սխալ պատասխանողներին մեր ուսուցիչներից քչերը ոտքի կանգնած են թողնում, մինչև որ բան հասկանան. մեծամասնութիւնը նրանց նըստեցնում է և մոռանում: Այնինչ պէտք է ամեն մի աշակերտ այն գիտակցութիւնն ունենայ, որ գործից խոյս տալ հնարաւոր չէ, ուստի լաւ է բոլոր առաջ ըմբռնել պատասխանել:

ը. Երբ ուսուցիչը մէկին դաս է հարցնում, միայն մերթ ընդ մերթ հարկաւոր կլինի նրա երեսին նայել. հմուտ դասատուն շարունակ շրջանաւորում է դասարանը՝ ոչ միայն անկարգութեան առաջին առնելու, այլև ցրածներին տեսնելու և ի նկատի ունենալու համար:

թ. Դասի ժամանակ անկարգին չէ՝ դռքացնելու և զգաստացնելու համար կարելի է տեղն ու տեղը կանգնեցնել, և նստեցնել, երբ յաջող չպատասխան տայ:

ժ. Դասարանակաւ հաւաքական աշխատութեան խանգարմունք է առաջանում նաև այն դէպքում, երբ աշակերտները ցածր են խօսում: Պարզ է, որ այս դէպքում միւս աշակերտները, չկարողանալով դասին հետևել, պէտք է անկարգութիւն անեն:

Այս բանն էլ վրիպում է մեր ուսուցիչներից շատերի ուշադրութիւնից:

ժա. Փորձնական դասերից մէկի քնննադատութեան ժամանակ խօսք եղաւ նաև ուսուցչի ձայնի բարձրութեան

աստիճանի մասին դաս տալիս: Ժողովին հաղորդեցի, որ առհասարակ շատ բարձր խօսող՝ ուսուցիչների աշակերտները ցածր են խօսում և՛ ընդհակառակը: Այս անսպասելի երևոյթին այն ենթադրական բացատրութիւնը տւի, որ շատ բարձր խօսողը ուսուցչի աշակերտները, թերևս բնազդօրէն շատ ցածր են խօսում՝ իրենց լսելիքն էլ աւելի չոգնեցնելու համար: Խօսեցի, որ ուսուցչի ձայնը որքան մեղմ լինի, բայց բոլորի համար լսելի, այնքան լաւ կը լինի:

Ժբ. Նախընթաց հարցի հետ կապ ունէր նաև ուսուցչի վերաբերմունքի խնդիրը դէպի դասարանը. տրդեօք նա ժպտերես, լուրջ պէտք է լինի թէ՛ դաժանութեան համեմատ խստութիւն պէտք է բանեցնէ: Խօսեցի, որ ուսուցչի շարունակ ժպտալը ֆլասակար ազդեցութիւն է բանեցնում. դիտել եմ, որ այդ դէպքում ժպիտն անդրադառնում է նաև աշակերտաշակերտուհիների կերպարանքների վրայ: Բայց չէ՞ որ ուսուցումը

լուրջ աշխատութիւն է և իբրև այդպիսին՝ պահանջում է լուրջ վերաբերմունք ու տրամադրութիւն: Ի հարկէ, չափազանց խստութիւնը կամ դաժանութիւնը նոյնպէս ֆլասակար է՝ իբրև աշակերտների մտքերը կաշկանդող ազդեցութիւն: Անձնական փորձառութիւնս ցոյց է տալիս, որ համարեա բոլոր սկսնակ ուսուցիչները և վարժուհիները ժպտերես սկսում են ուսուցչական գործունէութիւնը և դառնութեամբ վերջացնում: Այսպիսի հիասթափութիւն տեղի է ունենում նաև հէնց առաջին դասի ընթացքում: Առհասարակ շատերը կարճ ժամանակից յետոյ մոտնում են պատշաճաւոր լուրջ տրամադրութեան մէջ, բայց կան նատուրաներ, որոնց համար այդ անցողական շրջանն աւելի երկարատև է լինում:

Ժգ. Այս մի քանի ցուցմունքներս աւարտելուց առաջ՝ յիշեմ նաև այն երկու կարևոր պատւէրները, որ տալիս են մանկավարժները, այն է՝ աշխատիւր դասդ հետաքրքրական դարձնելը: Սրա վրայ



պէտք է աւելացնել նաև մի այլ պահանջ՝ Շաշխատիւր աշակերտներէի մէջ ինքնագործութիւնը կենդանի պահելու: Սրանք դասի յաջողութեան հաւան պայմաններն են, որոնք նաև իբրև անկարգութիւնը կանխող լաւագոյն միջոցներ պէտք է ճանաչեն: Իսկ թէ ինչպէս պէտք է բաւարարութիւն տալ այս կարգինալ պահանջներին, այդ այսպիսի ցուցմունքների գործը չէ, այլ մեթոդիկայի և ուսուցման նիւթերի մշակման թէօրիայի, որոնք մատնացոյց են արւած գրքոյկիս յառաջաբանում և զանազան էջերում այս կամ այն առարկայի դասաւանդութեան վերաբերեալ ցուցմունքների մէջ:

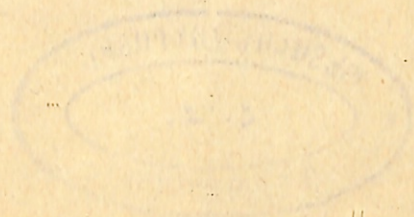


1911/12 ուսում. տարւայ ընդհանուր տեղեկագիրն ի միջի այլոց ցոյց է տալիս, թէ մեր դպրոցները դասական պիտոյքների հրքան մեծ, անհանդուրժելի պակասութիւններ ունին, և թէ հետեւաբար հրքան շատ պէտք է տուժէ աշակերտութիւնը նաև այս թերութիւնների պատճառով:



Նկատողութիւնների համար

Handwritten text, possibly a signature or date, in the upper left corner.





ԳԻՆՆ Է 20 Կ.