

371
17-25

Jan 27

1 MAR 2011

371
5-25

733

14

ՄԻ ԷՋ □ □ □ □ □ □

ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ

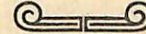
□ □ ՊԵՏԱՐՈՒԹՅՈՒՆ



ԺՈՂՈՎԱՆՈՒ

(ՍԵՂԻՐԱՔ ՄԱՆԴԻՆԵԱՆԻ

դասագրքերը եւ մամուլը)



ԹԻՖԼԻՍ

Տպարան „Կուլտուրա“ ԸՆԿ. Վէլեամինովսկ. 18.

1910

Յ Ե Ռ Ը Ջ Ը Բ Ը Ն

Այս ժողովածուն կազմված է առաւելապէս այն յօդուածներէից, որոնք իմ նոր դասագրքերի առիթով թեր և դէմ տպագրվել են զանազան պարբերական թերթերում: Իւր ժամանակին նոցա մէջ շօշափվել են խիստ կարեւոր մանկավարժական սկզբունքներ, որոնք մեր դպրոցական աշխարհում տակաւին շփոթ կերպով են պատկերանում: Բայց որովհետեւ այն յօդուածները ցրուած են եղել զանազան թերթերում և լոյս են եկել զանազան նուագներում, հասկանալի է որ մեր ուսուցիչները և վարժուհիները կարող էին նոցա մասին տեղեկութիւն չունենալ, քանի որ դժբախտաբար այդ պատասխանատու գործիչները շատ էլ ընթերցասէր չեն և հետամուտ չեն, թէ արդեօք ինչե՞ր են գրվում յատկապէս իրանց վերաբերեալ մասնագիտութիւնից: Ուստի և հարկ կար այն բոլորը ի մի ժողովել, և այդպէս յարմարեցուցած՝ մի անգամ էլ հրատիւրել էնոնց վերա մեր դպրոցական ասպարիզում աշխատողներին ուշադրութիւնը:

Պէտք է խոստովանել, որ այժմ մեր ուսուցչական աշխարհում աւելի դժուարութեամբ են տարածվում մանկավարժական ճշմարտութիւնները, քան առաջ: Ինչի՞ն վերագրել այս տխուր երևոյթը: 70 և 80 թուականներում մենք ունէինք առաջ ձգտող, գործին հետամուտ, անձնուէր, ինքնուսումն (առնողիդակտ) երիտասարդներ. այժմ ունինք մեծ թուով Զուլցարիայի և Գերմանիայի համալսարանականներ: Բայց այն ժամանակ մեր ուսումնականներում աւելի աշխուժութիւն և կենդանութիւն էր տիրում: Աղայեանց, (Տէր Գարեգին) Ղուկասեանց, (Տէր Էմմանուէլ) Նազարեանց, Ալ. Արարատեանց, (Տէր Նզիշէ) Գեղամեանց, Մակար Տ. Սարգսեանց, (Տէր Մեսրոպ) Մելեանց, Նիկ. Տ. Ղևոնդեանց, Ստ. Տ. Աւետիքեան և ուրիշները, սոքա այն ժամանակ մի պատկառելի անուններ էին իրանց աչքաբաց ինքնատիպ գործունէութեամբ, իսկ այժմ ովքեր են հրապարակում... Խղճալեանցներ, կցկցող կօմպիլիւատօրները: Ուսումնասիրել մի յօդուած, մի գիրք, ճշգիւ ըմբռնել հեղինակի քարոզած վարդապետութիւնը և այդպիսի պատրաստութեամբ շնորբով լուսաւորել

1924
38

կրտսեր պաշտօնակիցների միտքը—այժմ էլ չկայ. իսկ զրախօսել, քաջըտտել խնդիրը, շարժումներով փքանալ—ահա մեր արդի քննադատները նկարագրելը: Մանկավարժական դատողութեան զուգակշիռը կորել է, մէջ տեղը տիրում է մթութիւն և խառնաշփոթութիւն: Այսպիսի հանգամանքներում Ուսուցչական Միութիւնը և «Նոր Դպրոցը» բարեբար դեր պիտի կատարէին իրանց խելացի առաջնորդութեամբ, բայց առ այժմ նոքա քիչ են մտածում այդպիսի առաքելութեան մասին: Լաւ ձեռներեցութիւնը դեռ ևս պակասում է: Արդեօք մեր յոյսը չդնենք թեմական խորհուրդների, թեմական տեսուչների վրա...

Ինչո՞ւ բաց չխօսենք: Հարկ չկայ բացատրել, թէ ի՞նչ բան մասնաթիւններով եւ լրովին արժանացած պիտի համարվէի այդ մարմինների յօժարամիտ ուշադրութեան: Արդ, ես քանի՞ անգամ թմրկահարել եմ, թէ մեր ուսումնարաններում զրազրտութիւնն ուսուցանել չգիտեն և բանը ձանձրութեամբ երկու երեք տարի են ձգձգում, թէ ուսերէնի հիմքը այն աստիճան խախտ է, որ նոյն իսկ մայրենի լեզուն է վտանգվում, թէ թուաբանութիւնը մեր կեանքից խորթ վերացականութիւն է դառել, թէ իրազննութիւնը բնաւ բացակայում է, թէ մեր ուսումնարանը՝ գիմնազիստների և գիմնազիստականների շնորհով՝ ոչ մինիստերիական կերպարանք է առնում, և ոչ էլ ազգային-եկեղեցական է դառնում, թէ այն տեղ հոգեմաշ կաշկանդումն աւելի է տիրում, քան արձակ զարգացումը, թէ աշակերտը շատ տարի է սովորում, բայց քիչ բան է ուսանում: Կարծում ենք, որ այս քննելի խնդիրները աւագ խնդիրներ են մեր ուսումնարանների բարեկարգ գոյութեան համար: Իսկ Ուսուցչական Միութիւնն ու «Նոր Դպրոցը» ինչո՞վ ապացուցեցին, թէ նեղութիւն են կրել այս բոլորը ստուգել և ճշմարտութիւնը երևան հանել: Այսպիսի անփութութեան մասին առ այժմ այսքանով բաւականանա՞նք:

Յայտնի է, որ մենք մեթոդի մանրամասն բացատրութիւններով դասադրքեր գրեթէ բնաւ չունինք: Միայն իմ հրատարակած դասադրքերի մէջ ուսուցիչները կարող են գիտութեան ցուցումներ ստանալ իւրեանց գործի աստիճանական քայլերի համար: Արդ, ի՞նչն է արգելում, որ նոքա օգտվին այդ խրատներից և խարխափելով չշարունակեն իրանց մշտական անհրահանգ ընթացքը: Իմ կարծիքով, մեր ուսուցիչները, մասաւանդ վարժուհիները, մի մեծ յաւակնութիւն ունին. նոքա ուզում են չցանած՝ հունձ հնձել: Այդ պատճառով նոքա միշտ ձախ ձեռքով են աշխատում, ուշք ու միտքը չեն հաւաքում, որ տեսնեն, թէ ինչ է գոյանում իրանց անգիտակցական գործունէութիւնից: Նոքա այն հաւատով են, թէ քիչ

չանքով կարող են աստղեր վեր բերել երկնքից, բայց ի հարկէ չեն վեր բերում, և տուժում է ուսումնարանը, միայն ուսումնարանը: Նոցա այս թշուառ հաւատին դժբախտաբար մեծ սնունդ են տալիս մեր տգէտ քննադատները, որոնք անդադար հաւատացնում են, թէ աստղեր վեր բերելու չափ հե՞տ մեքողմե՞ր կան: Մեր ուսուցիչներն էլ հէնց այդ են փնտռում: Եւ հա՛ն նոցա առաջ փռվում են ցանկացած և գոված ապրանքի մեծ շարքը—պատկերազարդութիւն, վանկ և բառարհետի տաղաչափութիւն, տափակ բանաստեղծութիւն, կոնվերգացիայի չաղակրատութիւն, քերականական էքսէրգիսներ, հանրօգուտ գիտելեաց շտեմարան, բիսմարկեան մանկավարժութիւն («Նեմօյ», «Եստեստվենի», «Գրեկետ» մեթոդներ և այլն): Հայ ուսուցիչը այսպիսի շլացուցիչ զիզի-պիզիների ետեից ընկած, այլ ևս մոռացութեան է մատնում ուսման արդիւնքը, անհամ զուարճութիւնների տակ թաղում է ուսման լրջութիւնը: Եւ թէպէտ «հեշտ» կոչված մեթոդը նորան միշտ և միշտ դաւաճանում է, բայց նա դարձեալ չի խրատվում և ուսումնարանին շարունակ կորստաբեր հարուածներ է տալիս:

Միով բանիւ, մեզանում գիտութիւնը արհամարհված է: Մեր ուսուցիչը նախ պէտք է սովորէ այն յարգել:

Երանի այս թերթերը կարողանան հայ ուսուցչին համոզել, թէ առանց լուրջ և սիստեմատիկ աշխատութեան ուսուցումը միշտ ապարդիւն կը լինի, և թէ այժմեան հայկական ուսուցման պատկերը ըստ ամենայնի վնասեցուցիչ է:

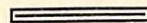
Ես իմ կարապի երգը երգեցի, թող այսուհետև հայ դպրոցը որպէս փիւնիկ անշունչ մոխրից նոր կենդանութիւն ստանայ:

Սեդրակ Մանգիճեան

1910 թ. յունիսի 10.

Ս. Մանդիկեանի դասագրքերի

ևր շարքը եւ մանուր



Ա.

Начальная русская хрестоматія
для армянъ. Книги 1-я и 2-я.

Նախ եւ ստաջ մենք առաջ կը բերենք «Զարկի», «Մշակի», դարձեալ «Մշակի», «Հովուի» եւ «Արարատի» գրախօսութիւններից լոկ միայն բնորոշ քաղաածքները իմ ուսերէն Հատընտիրքի մասին, որոնք ամէնքն էլ յանձնարարականներ են, եւ որոնց ամբողջականները արդէն տպագրվել են նոյն Հատընտիրքի 2-դ գրքի «մամուլի կարծիքներ» բաժնում: Ապա առաւելապէս եւ լրիւ ի նկատի կառնենք մեր հակառակորդների ստարկութիւնները, որոնք առիթ են տալիս մանկավարժական կարեւոր խնդիրների հանգամանական լուսաբանութեան: Ահա քաղաածքները.

«Ընտանեկան», «Դիւցազնական» և «Նահապետական աշխարհ» կոչուած ընթերցարանների կազմող, առաջին անգամ կեանքը դպրոցին մօտեցնող, թուրանական ձեռնարկի յօրինող, բանաւոր, գրաւոր և ընթերցանութեան Հերբարտեան վարժութիւնները ծանուցանող կակազներին վարժեցնելու և դպրոցական երաժշտութիւնն կանոնաւորելու օրինակը («Աղբիւրի» մէջ) ցոյց տուող մեր բազմահմուտ մանկավարժ պ. Սեդրաք Մանգինեանը՝ երկարատե լուսթիւնից յետոյ, տալիս է մեզ ահա ուսերէնի մի նոր դասագիրք... Որպէս զի ուսերէն լեզուի ընթերցարանն իրօք դասագիրք լինի այդ լեզուի և ոչ թէ ծանօթութիւններ մատակարարող ձեռնարկ, պ. Մանգինեանն իր գրքի մէջ զետեղել է դասական հեղինակներից ընտիր գրուածքներ: Պարոնի անխախտ սկզբունքով՝ մայրենի լեզուն պէտք է լինի հիմք, իսկ ուսերէնը նրա վերայ հաստատուած շէնք: Դրա հա-

մար էլ նա իր ուսերէն դասագիրքը օրգանական կերպով շաղկապում է հայերէնի հետ...

Գրքի վերջում գետեղված են հատուածների դասաւանդման եղանակները, որոնք իբրև օրինակելի ուղեցոյց՝ մեծ հետաքրքրութիւն են ներկայացնում մանկավարժների համար: Իր այս ինքնօրինակ դասագրքով պ. Մանգինեանը, քանդելով մանկավարժական կանխամուտ վատ սովորութիւններն ու փտած բուսիւնան, մի բարերար յեղափոխութիւն է մտցնում ուսերէնի դասաւանդութեան մէջ...

Վեհարանական կամարիլայի և դաշնակցական բիւրօկրատիայի միացած ջանքերի շնորհիւ այնպիսի դրութիւն է ստեղծվել մեր դպրոցներում, որ այդ պայմաններում լուրջ խօսել դպրոցական մանկավարժական հարցերի մասին նոյն է թէ՛ ծանր հիւանդի մօտ նըստած քաղցր դրոյցներ անել:

Եւ այդպիսի պայմաններում Սեդրաք Մանգինեանը լոյս է ընծայում իր «Հատընտիրը»՝ դասաւանդութեան բացատրութիւններով, նոր խօսք է ուղում հասկացնել մեր ուսուցիչներին... Գովելի՛ եռանդ:

Հեղինակի հիմնական միտքը յիշուած գրքում այն է, որ իւրաքանչիւր ազգի մանուկի հիմնական աշխարհահայեցողութիւնները միատեսակ և միեւնոյն չեն կարող լինել: Ապա ուրեմն ուսերէն լեզուի դասագիրքը իւրաքանչիւր ազգի մանուկի համար ևս տարբեր կերպով պէտք է կազմուի. ուսերէն մի այնպիսի դասագիրք, որ ճշնում է հաւասար չափով բաւարարութիւն տալ և՛ հայ, և՛ վրացի, և՛ թուրք մանուկի նորարողը՝ մտքին—մանկավարժական արտօնը է: Հեղինակը պնդում է, թէ լեզուի դասերից պէտք է արմատով վերացնել բառական, նիւթական թարգմանութիւնը, և տեղը դնել իմաստի, այն ևս հայացի թարգմանութիւն: Լեզուն

ուսուցանելու համար պէտք է դասական և ընտիր հեղինակներից հատուածներ վերցնել: Իբրև անխախտ սկզբունք ընդունելով, թէ մայրենի լեզուն պէտք է լինի հիմք, իսկ ուսերէնը նրա վրայ հաստատուած շէնք, հեղինակը նախ մայրենի լեզուով մանուկի աշխարհահայեցքը մշակում է, նախապատրաստում, ապա նիւթը անմիջապէս մատուցանում է օտար լեզուով: Այդ պատճառով նա իր ուսերէն գրքին կցում է այնպիսի հայերէն բաժին ևս իբրև հիմք, որի վրայ ուսերէնը պէտք է հաստատուի...

Ապա հատուածների վերջում ցոյց է տալիս դասաւանդման մեթոդը, շաւիղը, մանրամասն քննելով մի հատուած...

Այդ Хрестоматія-ն կարող է օգտակար ձեռնարկ համարվել և ուսուցիչներին մղել նոր շաւղով ընթանալու...

Դասագրքի հեղինակը անյայտ անձնաւորութիւն չէ. նա մեր մանկավարժական աղքատ ասպարիզի նախկին գործիչներից մէկն է և միակ մասնագէտ մանկավարժը—այժմ հեռացած ասպարիզից:

Հայ ուսուցչին է մնում գործնական աշխատանքների փորձերի ժամանակ իր ճշգրիտ դիտողութիւնները անելու՝ թէ որքան իսկապէս ներկայ դասագիրքը կարող կը լինի բարերար յեղափոխութիւն ձգել մեր դպրոցական դասաւանդութեան սիստեմի մէջ, ծառայել իր բուն նպատակին:

Իբրև նորութիւն՝ դասագիրքը արժանի է լուրջ ուշադրութեան:

Մինչև այժմ էլ մեր դպրոցներում ուսերէն լեզուն դասաւանդում են ուսաստանի դասագրքերով, այսինքն այնպիսի դասագրքերով, որոնք կազմուած են յատկապէս ուս երեխաների համար...

Ռուսերէնի ուսուցման գործը դիւրացնելու նպատակով՝ հեղինակը աշխատել է ուսներէնը հայերէնի հետ օրգանական կերպով շաղկապել, գերադասութիւն տալով ուսներէն վարժութիւններին գլխաւորապէս կենդանի ու կապակցական լեզուով, քան թէ գրքով, աւելի լսողութեան միջոցով, քան տեսողութեան, ձգտելով «բանաւոր, գրաւոր և ընթերցանութեան վարժութիւնները՝ իրանց նպատակի համեմատ կանոնաւորել, սիստեմի և մեթոդի տակ դնել»...

Դասագրքի գլխաւոր առաւելութիւնը նախ այն է, որ աշխատում է ինքնուրոյնութիւն և նախաձեռնութեան ոգի ներշնչել աշակերտի մէջ, լեզուն դարձնելով հետաքրքրաշարժ, կենդանի, իսկ միւս կողմից տալիս է մանկավարժական գործնական ցուցումներ, որոնք մեր ներկայ դպրոցական անկարգ, անմեթոդ դաստիարակութեան մէջ կարող են անպայման օգտակար հանդիսանալ:

Մեր մամուլը վերջին տարիներում զբաղվում է միայն քաղաքական և հասարակական երևոյթներով: Դպրոցը սակայն, մեր կեանքի գլխաւոր գործօնը, իր մանկավարժական խնդիրներով լուրջ ուշադրութեան արժանի չէ դարձել, և այս պակասը ծանրանում է մեր մանկավարժների վրա:

Երկու տարի է բացվել են մեր դպրոցները: Դասագրքերի ընտրութիւնը առաջնակարգ խնդիր է դրպրոցի կեանքում: Երկար տարիներից ի վեր Սեդրաք Մանգինեանը հրատարակել է Ընտանեկան, Դիւցադնական և Նահապետական աշխարհ հայերէնի ձեռնարկներ... Այժմ նոյն Ս. Մանգինեանը հրատարակել է ուսներէնի դասագիրք մեր դպրոցների համար, որի պահանջն այնքան մեծ է: Ռուսերէնի ինչ դասագիրք ասես չկայ մեզնում, բայց թէ այդ գրքերը որքան հա-

մապատասխան են մեր դպրոցներին, մեր մանուկներին, և որքան մանկավարժական հմտութեամբ են կազմված, ոչ մէկը մեր մանկավարժներից ցարդ մի խօսք չասեց այդ մասին:

Դաւառացի ուսուցիչներին գործը պէտք է թեթեւցնեն մեր մանկավարժները: Լաւ կը լինէր, որ ձեւարանի մանկավարժութեան ուսուցիչ Արամ Օլթեցեանը և Ներսիսեան դպրոցի՝ Յ. Տ. Միրաքեան ու Իսահակ Յարութիւնեանը յայտնեն իրանց կարծիքը Ս. Մանգինեանցի այդ գրքի մասին, որի երկրորդ հատորն ևս, ինչպէս լրագիրներից երևում է, շուտով լոյս է տեսնելու:

1874 թուականի ամառը Թիֆլիսում, Ներսիսեան դպրոցի շինութիւնում, Վրաստանի և Իմերեթի թեմի հայ դպրոցների առաջին ուսուցչական ժողովը կայացաւ թեմական տեսուչ Ստեփաննոս աւագ քահանայ Տէր Ստեփանեանի նախաձեռնութեամբ:

Ժողովի պարապմունքները վերջանալու մօտ էին, երբ Թիֆլիս ժամանեց Սեդրաք Մանգինեանցը, որ արտասահմանում մանկավարժութիւն էր սովորել:

Թեմական տեսուչը խնդրեց պարոնին, որ ուսուցիչներին համար մի դասախօսութիւն կարդայ մանկավարժութիւնից: Նա էլ յանձն առաւ:

Եւ հետեւալ օրը խօսեցաւ իւր ընտրած տեմայի վրայ, որ էր՝ Աստուած, Բնութիւն, Մարդ:

Երբ դասախօսութիւնը վերջացաւ՝ Տէր Ստեփանը մօտեցաւ Մանգինեանցին, շնորհակալ եղաւ ասելով՝ «պ. Սեդրաք, ես Ձեզ խնդրել էի մանկավարժութիւնից դասախօսել»:

— Ուրեմն, տէր, հայր, իմ խօսածը մանկավարժութիւնից չէ՞ր ձեր կարծիքով, կարմրելով պատասխանեց Մանգինեանցը:

Այս անցքից թէպէտև 33 տարի արդէն անց է կացել, բայց ամէն անգամ, երբ Սեդրաք Մանգինեանցը, իւր որևէ մանկավարժական աշխատասիրութեամբ հրապարակ է իջնում, թէև ոչ առաջուայ նման, բայց դարձեալ հանգուցեալ Տէր Ստեփանի նման տրտնջացողներ շատ են գտնուում մեր պաշտօնական և անպաշտօն մանկավարժական շրջաններում:

Արդեօք ի՞նչ բանի վրայ էր հիմնուած մեր մանկավարժի գէժ եղած այդ տրտունջներն:

— Սկզբներում նրա լեզուի, նրա թանձր անմարսելի լեզուի վրայ, նրա մտքերի արտայայտութեան եղանակի վրայ, որ գերմաներէն չիմացողի համար՝ գրեթէ անհասկանալի էր մնում:

Սակայն պ. Մանգինեանցի լեզուն այժմ բոլորովին կերպարանափոխուած, հայացած է արդէն և ամէն ոք ու ամենայն դիւրութեամբ նրան հասկանալ կարող է:

Սակայն չնայելով դրան, Մանգինեանցը այնուամենայնիւ պարտուպատճաշ կերպով տակաւին զնահատուած չէ մեզանում: Նրա ձեռնարկները տակաւին ցանկալի չափով ընդունելութիւն գտած չեն մեր զըպրօցներում:

Իսկ դրա պատճառը արդէն ոչ ինքը մեր մանկավարժն է, ոչ նրա լեզուն, այլ... մեր ուսուցիչների անպատրաստականութիւնը եւ յառաջադիմելու, կատարելագործելու ցանկութեան բացակայութիւնը:

Ապա թէ ո՞չ ինչօվ բացատրել այն, որ իրանց երեւմամբ մեր մանկավարժական աշխարհում մի նոր դարագլուխ կազմող «Ընտանեկան», «Դիւցադնական» և «Նահապետական» աշխարհներին՝ մինչև այսօր մեր զըպրօցներում փոխարինում են Ուշինսկու առաւել կամ նուազ յաջող հետևողականութեամբ կամ փոխադրութեամբ հրատարակուած ձեռնարկներն:

Դուրս է գալիս, որ մենք, հայերս, ոչ միայն մեր վաճառականական, մեր քաղաքագիտական, մեր առօ-

րեայ կենցաղավարական, այլ նաեւ մեր մանկավարժական գործունէութեան մէջ էլ՝ սիրում ենք լուրջը, հաստատունը, հիմնաւորն ու բեղմնաւորը՝ զոհել թեթեւին, խաբուսիկ ու շլացուցչին...

Այս խորհրդածութիւններն հարեանցօրէն անելու մեզ առիթ տուեց պ. Մանգինեանի մի նոր աշխատութիւնը, որի վերնագիրը յօդուածիս ճակատումն է դրած:

Սա ինքնուրոյն, նոր ուղղութեամբ և մետօգով մի ձեռնարկ է, որին վիճակուած է,—մենք այսպէս ենք կարծում,—մի օր յեղաշրջել ուսուցչի լուսուցման գործը մեր զըպրօցներում և վտարել, դուրս քշել նրանցից զանազան անշնորհք հեղինակների անպէտք ձեռնարկներն, ելծէ որ... մեր ուսուցիչները ո՞չ միայն խօսքով, այլ և գործքով աշխատեն, սովորեն «քանդել մանկավարժական կանխամուտ վատ սովորութիւնները, փտած բուտինան», ելծէ որ նրանք ուղեհան «սթափուել և հին առաջնորդութիւնների գերութիւնից ազատուել»:

Ռուսաց լեզուի այս երկու գրքերն էլ նորութիւն են մեր մանկավարժական աշխարհում: Պարոն Ս. Մանգինեանցը, մեր մանկավարժութեան հիմնադիրներից մէկը, այս դասագրքերով լրացնում է այն մեծ պակասը, որ զգալի է եղել իւրաքանչիւր փոքր ի շատէ բարեխիղճ և իւր կոչումն ըմբռնող ուսուցչի համար: Հայ զըպրօցներին մինչև այժմ պակասում էր ողոսաց լեզուի դասաւանդութեան մի ձեռնարկ, որ համապատասխան լինէր մանկավարժական տարրական պահանջներին: Հայ զըպրօցները ողողել են մեր մանուկների դարգացման համար անհամապատասխան ողոսաց զըպրօցների կամ միջազգային գաղափարներով թխուած դասագրքերը, որ մանկավարժական տեսակէտով արսուրդ են: Մանկավարժութեան տարրական պահանջները

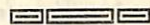
մէկն է մայրենի լեզուն հիմք դարձնել օտար լեզուի ուսուցման համար և ծանօթից անծանօթին անցնել: Իսկ մի դասագիրքը, որ կազմուած է միայն ուսման համար, այս պահանջին լրումն տալ չի կարող, առաւել ևս անյարիր պէտք է համարել, երբ դասագիրքը կազմուած է հայ, վրացի և թուրք մանուկների համար միանգամայն:

Պ. Մանգինեանցը իւր վերոյիշեալ դասագրքերով զալիս է խորտակելու մեր մէջ տիրապետող դարձած մանկավարժական այդ հիմնական սխալը: Ռուսաց լեզուի դասագիրքն էլ իւր հայացի ընդթը պիտի ունենայ հայ մանկան աշխարհայեացքի համապատասխան, և նորա ուսուցումն էլ պիտի հիմնուի մայրենի լեզուի վրայ: Հեղինակը բառական կամ նիւթական թարգմանութեան փոխարէն, որով տաղտկալի էր դառնում դասաւանդութիւնը, առաջարկում է իմաստի, հայացի թարգմանութեան եղանակը: Դորանով նա մի մեծ չարիքի դէմ է մաքառում, որը խոր արմատներ է ձգել մեր մէջ ի վնաս մայրենի լեզուի մաքրութեան և կենդանութեան: Մեր ազգի լեզուի խճողումն ու օտարաբանութեան բազմաթիւ երևոյթները մասամբ հետեանք է բառացի թարգմանութեան մեթոդի: Բառ առ բառ թարգմանելով և ուսերէնի դասաւորութեան համամաձայն, մանուկը հետզհետէ ընտելանում է դորան, առանց կարող լինելու զանազանել մայրենի լեզուի ինքնուրոյն յատկութիւնները: Իսկ ինչ մանկական հասակից է իւրացրած, դժուար է արդէն արմատախիլ անել ապագայում: Պ. Մանգինեանցը իւր դասագրքից իրաւամբ դուրս է վանել բառարանն ու ֆրազէօլօգիան. մեռած գրքի փոխարէն ուսուցչի կենդանի լեզուն ու բացատրութիւնը պիտի բռնէ, աչքից աւելի աշակերտի խոգութիւնը պիտի վարժուի օտար լեզուի ուսուցման ժամանակ, ինչպէս այդ բնականաբար կատարվում է ընտանիքում մայրենի լեզուի վերաբերութեամբ: Հե-

ղինակը պահանջում է կանոնի ենթարկել նաև բանաւոր, գրաւոր և ընթերցանութեան վարժութիւնները և ոչ թէ պատահականութեան թողնել, ինչպէս յաճախ լինում է մեր դպրոցներում: Ահա այն գլխաւոր սկզբունքները, որ հեղինակը բացատրում է Ա. գրքի յառաջաբանում և որով ղեկավարուել է իւր դասագրքերը կազմելիս:

Նա ընտրել է ուսաց գրականութիւնից գեղարուեստական արժէք ունեցող գրուածքներ և նոցա դէմ դրել հայացի թարգմանութիւնը հայ բանաստեղծների ձեռքով կամ նման բովանդակութեամբ մի բան հայոց գրականութիւնից...

Ա. գրքի վերջում պ. Մանգինեանցը գրել է նաև իւր առաջարկած սկզբունքներով դասաւանդութեան մի շաւիղ... Երկրորդ գիրքը այդ բացատրութիւնները չունի, հեղինակը խոստանում է հրատարակել ապագայում: Այս գրքում «հայ աշխարհայեցողութիւնն ու բուն ռուսաց լատագոյն ստեղծագործութիւնը» զուգակցուած են ստելի յաջող կերպով...



Թ. ԽՉՄԱԼԵԱՆԻ ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆԸ

(«Վովկասի Առաւօտ» № № 22 եւ 24).

Իւր յառաջաբանի մէջ հեղինակը պարզաբանում է այն մօտիւնները, որոնք զրդել են նրան կազմելու սոյն ուսերէն դասագիրքը:

Որո՞նք են այդ մօտիւնները և առհասարակ ինչո՞ւն է կայանում պ. Ս. Մանգինեանի գրքի նորութիւնները:

Պ. Ս. Մանգինեանն ունի երկու գլխաւոր մօտիւններ: Առաջին և գլխաւոր մօտիւն այն է, որ պ. Մանգինեանը համոզուած է, թէ մեր ուսերէնի դասագրքերը չեն հասցնում նպատակի, «որովհետեւ, նրա կար-

ծիրով, մեր մէջ տարածվում և հռչակվում են այնպիսի դասագրքեր, որոնք միամտաբար կազմած են լինում անխտիր վրացիների, հայերի և թուրքերի համար. այդ ապացոյց է, թէ մերոնք չեն հասկանում մայրենի և օտար լեզուի բուն և իսկական յարաբերութիւնը: Հայ մանուկի աշխարհահայեացքը թուրքի և վրացու աշխարհահայեացք չէ, ապա ուրեմն հայ մանուկը ուսուցւել է լեզուի այնպիսի դասագիրք պէտք է ունենայ, որ կազմված լինի հայկական աշխարհահայեցողութեան համեմատ, ուրեմն միմիայն հայերի համար, այնպէս որ այդպիսի դասագիրքը երբէք չի կարող գործածվել վրացու կամ թուրքերի ուսումնարանում:

Այս միտքը շատ ճիշտ է: Ուսուցիչներից շատերը անձնական փորձով գիտեն, որ ուսերէն նոյն իսկ ամենալաւ հեղինակների—Ուշինսկու, Գրիգորեի, Կորխանիգիի, Վոյպերի դասագրքերը հայերիս համար ունեն մի ընդհանուր պակասութիւն ¹⁾—այդ այն է, որ վերոյիշեալ ձեռնարկները որքան էլ մանկավարժօրէն կազմված լինեն, իրենց բովանդակութեամբ հետու են հայկական կեանքից, խորթ մանուկների սրտին ու մտքին: Այդ դասագրքերի նիւթերը մատչելի և սիրելի են ուս երեխաների համար, բայց ոչ երբէք օտարների, որովհետեւ նրանց թէ արձակ յօդուածները, թէ ոտանաւորներն ու առակները, թէ առածներն ու ասացուածքները մեծ մասամբ արտայայտում են ուսանկան կեանքը, ուսանկան մտածողութիւնն ու ոգին: Որպէս զի հեշտ լինի օտար լեզուի դասաւանդութիւնը և հասցնի որոշ նպատակի, պէտք է գոնէ առաջին տարիները դասագրքերի նիւթերը վերցրած լինեն մանուկներին ծանօթ և մատչելի մտապատկերներից, այսինքն նրանց միջավայրից, նրանց կեանքից...

¹⁾ Ընթերցողը պէտք է չմոռանայ Խզմարեանի այս վկայութիւնը ապա, թէ ոչ նա ինքը շատ շուտ կըմոռանայ: Ս. Մ.

«Хрестоматія»-ի յառաջարանում պ. Մանդինեանի համառօտ կերպով արտայայտուած միտքը մենք այսպէս ենք հասկանում և գտնում, որ յիրաւի մենք չունենք այն ոգով կազմած ուսերէնի ձեռնարկներ: Այժմ հարց է առաջ գալիս, պ. Մանդինեանի «Хрестоматія»-ն լրացնում է այս պակասը, նա կարող է արդեօք հայկական աշխարհահայեացքի համապատասխան նիւթեր մատակարարել հայ մանուկներին. այդ «Хрестоматія»-ն իսկապէս միմիայն հայ մանուկների համար է գրված և չի կարող գործածվել վրացի կամ թուրք դպրոցներում:

Դժբախտութիւնը հէնց նրանումն է, որ այդ «Хрестоматія»-ն ևս չնայած յառաջարանի մէջ արտայայտած մտքերին, ունի նոյն թերութիւնը—նրա մէջ չկայ հայկական կեանք, հարազատ միջավայր: Սխալ է, թէ այդ դասագիրքը գրված է յատկապէս հայ դպրոցների համար: Բաւական է թարգմանել նրա ուսերէն պատմուածքները թուրքերէն կամ վրացերէն և ահա նա կարող է համարձակ կերպով մուտք գործել թուրքերի կամ վրացու դպրոցը: Հէքիաթները—«Сказка о царѣ Салтанѣ», «Сказка о рыбацѣ и рыбацѣ», ոտանաւորները և առակները հայկական կեանքի հետ շատ քիչ առնչութիւն ունեն, դրանք ընդհանուր նիւթեր են:

Ուրիշ խօսքով ասած՝ իրականանում է այն «մանկավարժական արտուրդը», որի դէմ նիզակներ է փըշրում պ. Մանդինեանը:

Երկրորդ մօտիւը թարգմանութեան սխառէմն է:

Պ. Մանդինեանն իր գրքի յառաջարանում խստիւ յարձակվում է այն դասատուների վրայ, որոնք ուսերէնը բառացի թարգմանում են հայերէն և այդպիսով ազաւաղում են երկու լեզուներն ևս: Մեր կարծիքով պ. Մանդինեանը «բաց դռներ է թակում», որովհետեւ մեր դպրոցներում այժմ ոչ միայն բառացի:

այլ և ամէն տեսակի թարգմանութիւններ գրեթէ վերացված են: Բառացի թարգմանութեան փոխարէն մտցնել մտքի, իմաստի թարգմանութիւն—ահա գրգիշ պատճառներէր մէկ ուրիշը, որը ստիպել է պ. Մանգլինեանին սոյն ձեռնարկը հրատարակելու:

Այս նպատակին հասնելու համար նա տալիս է իր յօդուածներին հայերէն թարգմանութիւնները և կարծում է թէ գրանով ապահովում է ոչ միայն ուսու, այլ և հայ լեզուի կանոնաւոր դասաւանդութիւնը: Ահա այս նորութիւնն է, որ մեր մանկավարժի կարծիքով պէտք է «ուսերէնի» (և ո՞վ գիտէ, թերեւս և հայերէնի) դասատուութեան մէջ մի բարեբար յեղափոխութիւն ձգէ:

Ընդհակառակը փորձերը ցոյց են տալիս, որ թարգմանութիւնը—ինչի նա բառացի կամ իմաստի ¹⁾ —միշտ էլ փնտասակար է: Այդպիսի թարգմանական սխառեմների շնորհիւ է, որ մեր երիտասարդները երկար տարիների ընթացքում չեն կարողանում լրիվին տիրապետել օտար լեզուների ²⁾, չեն կարողանում օտարի լեզուով մտածել, այլ շարունակ կապակցում են մայրենի լեզուի բառերի, դարձուածների և քերականական օրէնքների հետ: Նրանց մտածողութիւնը կաշկանդուած է մայրենի լեզուի կանոններով, ուստի անկարող են թափանցել օտար լեզուի խորքերը, ըմբռնել նրա բոլոր նրբութիւնները, ճաշակել նրա համն ու հոտը: Միանգամ ընդ միշտ պէտք է թողնել թարգմանելու անիմաստ ու անպտուղ սովորութիւնը և օտար լեզուն անց-

¹⁾ Այն ո՞ր փորձելով ապացուցված է իմաստի թարգմանութեան փնտասակարութիւնը ??? Ինչպէս հեշտ է եղել խօսքեր շարունակը: Ս. Մ.

²⁾ Խզմալեանը 2 տող առաջ հաւատացրեց, թէ մեր ուսումնարաններում թարգմանութիւնների սովորութիւնները վերացել է, իսկ այժմ հաւատացնում է, որ այն անդ «երկար տարիների ընթացքում» թարգմանութեան անպտուղ սխառեմ է իշխում: Նորա՞ր վկայութեան հաւատանք... Հանաքչի: Ս. Մ.

նել միանգամայն անկախ ու ինքնուրոյն: Մայրենի լեզուի օգնութեանը պէտք է դիմել միմիայն ծայրայեղ դէպքում, այսինքն երբ ոչ մի հնարաւորութիւն չկայ այլ կերպ հասկացնելու, պատկերացնելու զաղափարները:

Մենք ևս ընդունում ենք, որ մայրենի լեզուն պէտք է հիմք ծառայէ օտար լեզուներ սովորելիս ¹⁾ որովհետեւ մի նոր լեզու սկսողի համար գործը որոշ չափով հեշտանում է, երբ նա տիրապետում է մայրենի լեզուին ²⁾:

Պ. Մանգլինեանը բնագրի հետ ի միասին և միևնոյն երեսների վրայ տալիս է հայերէն ընտիր թարգմանութիւնները, որպէսզի մանուկները ուսու լեզուի իմաստը ըմբռնեն, զանազանն նրան հայերէնից և նոյնիսկ հայերէնի մէջ կատարելագործվեն:

Մենք կարծում ենք, որ այս սխառեմը նպատակայարմար չէ: Երեխաները ունենալով հայերէն թարգմանութիւնը ամբողջովին գերի կը դառնան նրան և այլևս նրանց մէջ կը դադարի ուսերէնի ինքնուրոյն մտածողութիւնը: Հետեանք կըլինի այն, ինչ տուել է մեզ Մարգոի դասագիրքը Ֆրանսերէնի նկատմամբ, որի դէմ արդարացի կերպով բողոքում է ինքը, պ. Մանգլինեանը:

«Хрестоматія»-ի յառաջաբանի մէջ պ. Մանգլինեանը պահանջում է. «Դասերի ժամանակ լարժապետի ու աշակերտի լեզուն ու խօսակցութիւնը, թէ առանձնակի և թէ խմբով պէտք է իշխէ, այն ևս որչափ

¹⁾ Էականն այն է, որ սովորեցնէք, թէ ի՞նչ միջոցով կարծում էք մայրենի լեզուն հիմք կազմել օտարինը սովորեցնելու համար: Ես ունիմ այդպիսի միջոց, իսկ դուք ունե՞ք: Ո՞վ որ լող տալ է ուզում սովորեցնել, նախ պէտք է ջրի մէջ ընկղմէ: Ս. Մ.

²⁾ Օրհնած արարած, ինչի՞ն է պէտք «մայրենի լեզուի տիրապետութիւնը», երբ որ Բերլինների ամենագոր մեթօդներ ունինք!!!

Նախատր է՝ 1) միայն և միայն ուսուցիչն կենդանի լեզուն»։ Այս մտքի հետ մենք լիովին համաձայն ենք, բայց հեղինակը նույն գրքի վերջում «հատուածների դասաւանդման շաւղի» մէջ այլ բան է առաջարկում։ Նրա կարծիքով՝ «ոչ մի դաս չպէտք է սկսուի, մինչև որ հայերէն լեզուն հարկաւոր նախապատրաստութիւնը՝ 2) չհոգացուի։ Նայելով ուսուցիչն բնագրի յատկութեան, նախապատրաստութիւնը կարող է լինել կամ շատ ընդարձակ (այն ևս թերեւ հայերէն լեզուի ուսուցչի օգնութեամբ), կամ հարեանցի»։ Այս բացատրութիւնից երևում է, որ հայերէնը ուսուցիչի դասերին խոշոր տեղ է զբաղեւորում։ Ո՞ւր քննադատելու յառաջաբանի մէջ գրուած պահանջը։ Այստեղ ևս պ. Մանդինեանը հակասում է իրան և չարաչար սխալվում է ուսուցիչի շինքին փաթաթելով հայերէն բացատրութիւնները։ Մեր մանուկները դրսում ուսուցիչն չեն խօսում, եթէ դասարանում էլ ուսուցչիչը հայերէն խօսի և նրանց պատմել տայ, այլևս ճիշտեղ են լսելու «կենդանի լեզուն»։

Յառաջաբանի և գրքի մէջ եղած այս երկու խոշոր հակասութիւնների պարզաբանութիւնը թողնելով պ. Մանդինեանին, անցնենք դասագրքի միւս թերութիւններին։

Որո՞նք են այդ թերութիւնները։

Ա). Պ. Մանդինեանը գրքի յառաջաբանում ասում է. «Ինչպէս ընթերցողը կը համոզվի, մենք ձգտում ենք բանաւոր, գրաւոր և ընթերցանութեան վարժութիւն դնել իրանց նպատակի համեմատ՝ կանոնաւորել, սխառէմի և մեթոդի տակ դնել։ Կան բազմաթիւ և բազմազան խորհրդաւոր վարժութիւններ, որ մեր ուսումնա-

նարաններում չեն գործածվում»։ Այդ բազմաթիւ և բազմազան վարժութիւնները մեր կարծիքով ամէնից շատ կարեւոր են այբբենարանի մէջ, մինչ դեռ պ. Մանդինեանի «այբբենարանի նիւթը» որ միայն երեք թերթից է բաղկացած 1), չափազանց աղքատ է և գուրկ ոչ միայն «խորհրդաւոր», այլ նոյնիսկ սովորական լեզուային վարժութիւններից։ Այստեղ չկան պատկերներ, որ այնքան մեծ նշանակութիւն ունեն նոր բառեր ու դարձուածներ իւրացնելու համար, չկան շարժական տառեր ու բէբուսներ, չկան նոյն իսկ նիւթեր պատմելու, խօսելու, բացատրելու... Այս գիրքը չունի այբբենարան, նա գրուած է նրանց համար, որոնք գիտեն գրել կարգաւ և այն էլ ընդարձակ մտքով վերաւած։

Երևի պ. Մանդինեանը այդպէս է վարվել, ի նկատի ունենալով այն հանգամանքը, որ ուսուցիչն սկսելովում է III տարուանից (բայտ նոր ծրագրի) և ուրեքն աշակերտները օտար լեզու սովորելու համար կարիք չեն ունենայ երկար վարժութիւնների։ Սխալ է։ Ռուսերէնը մի ինքնուրոյն լեզու է, և իբրեւ այդպիսին, պէտք է ունենայ իր յատուկ վարժութիւնները։ Բեռլինի մեթոդը, որ այնքան տարածուած է ամբողջ Եւրոպայում, նոյն իսկ հասակաւորների համար տալիս է բազմաթիւ վարժութիւններ և տարիների փորձը 2) ցոյց է տուել, որ նա հասնում է նպատակի։ Մինչդեռ a priori կարելի է ասել, որ պ. Մանդինեանի դասագրքին ոչ մի կերպ չի յաջողվելու լեզու սովորեցնել։ Այդ գիրքը կը քննադատուի մեր գրականութեան մէջ իբրեւ մի մանկավարժական թիւրիմացութիւն։

1) Է՝, 3 թերթի հերքումը յաջող կատարեցիք (??), իսկ միւս գլխաւոր թերթերի հերքումը երբ պիտի տաք։ Ս. Մ.

2) Մեր ժողովներում էլ խօսքով շատ են գովել Բեռլինի, բայց ոչ ոք քաջութիւն չունեցաւ փորձով ցոյց տալ և հաստատել ասածը։ Ամէնքը Բեռլին, Բեռլին են գոչում և կուրծքը ծեծում։ Ս. Մ.

1) Խզմալիանը մոռանում է այս «որչափ հնարաւոր է» էական պայմանը, յետոյ՝ կը մոռանայ «նախապատրաստութիւնը»։ Ս. Մ.

2) Ահա այս էլ է մոռանում։ Ս. Մ.

Վերցնենք այրբենարանի հէնց ա. դասը.

Саранча летѣла, летѣла

И сѣла.

Сидѣла, сидѣла... Все сѣла

И въ поле улетѣла.

Այս չափազանի դասը անգիր սովորեցնելուց յետոյ պ. Մանգինեանը առաջարկում է մանուկներին ծանօթացնել 15 տառի հետ: Հնարաւոր է, մանկավարժօրէն է...

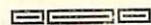
Բ). Պ. Մանգինեանի թէ «այրբենարանի» և թէ «Հատընտիրը»-ի նիւթը շատ բարձր է III տարուայ աշակերտների կարողութիւնից: Այրբենարանի հէնց առաջին դասերը լիքն են այնպիսի բառերով, որոնք մատչելի չեն մանուկներին, օր. зѣфиръ, ѿфиръ, шумить, Гвадалквивиръ (խոսքանական գետ, որի մասին ոչ մի հասկացողութիւն չունեն մեր երեխաները և այնքան դժուարահնչիւն է), булатъ, циганочка, заливається, шириночкой, ворожить, иѣвица, мастерица և այլն և այլն: Սրանք լոկ բառեր չեն, այլ հասկացողութիւններ, որոնք IV և V բաժանմունքներում հազիւ հասկանալի լինեն:

«Հատընտիրը»-ի նիւթերը նոյնպէս ծանր են: «Сказка о царѣ Салтанѣ», «Сказка о рыбацкѣ и рыбкѣ», «Комаръ», «Муха», «Бѣлка», «Утопленникъ», և այլն և այլն: Սրանցից և ոչ մէկը մատչելի չէ III տ. աշակերտներին, մանաւանդ լեզուի կողմից: Միմիայն «Сказка о царѣ Салтанѣ»-ի մէջ կան ուռւ լեզուի գրեթէ բոլոր բառերն ու դարձուածները, բոլոր լեզուային նրբութիւնները: Նմուշներ բերելու կարիք չկայ: Ահա թէ ինչ նշանակութիւն ունի պ. Մանգինեանի գրչի տակ «հեշտից դէպի բարդը անցնելու» մանկավարժական ֆորմուլան, որ այնքան յաճախ նա գործ է անում:

Գ). Կայ վերջապէս մի այլ խոշոր պակասութիւն,

որի վրայ կուգէինք հրաւիրել ընթերցողների ուշադրութիւնը: Մեր բոլոր հայերէն դասագրքերը ունեն մի ընդհանուր հիւանդոտ կողմ: Նրանց յօդուածները ընդհանրապէս շատ երկար են: Մանուկները համբերանք չունեն այդքան երկար յօդուածներ սովորելու, ուստի և դասերը դառնում են ձանձրալի: Մանուկների համար, մանաւանդ ցածր դասարաններում հարկաւոր է կարճ և ամփոփ նիւթ: Բացի այն, որ այդ նիւթերը համապատասխանում են մանկական հոգեբանութեանը, նրանք ունեն և մանկավարժական իմաստ. ուսուցիչը հնարաւորութիւն կունենայ բոլոր մեթօդիքական վարժութիւնները կատարել—կարգալ, վերլուծել, պատմել, բարոյական եզրակացութիւն գործա բերել:

Այս թուութիւնը, սակայն, ոչ մի դասագրքի հեղինակ այնքան ի չարը չի գործ դնում, որքան պ. Մանգինեանը: Նրա միայն «Сказка о царѣ Салтанѣ» հէքիաթը այնքան երկար է, որ երկու տարվայ մէջ հազիւ թէ մանուկները կարողանան վերջացնել, եթէ միայն այդքան համբերանք ունենան: Ուր է այստեղ մանկավարժութեան ամենատարրական պահանջը, որ է մանկական հոգեբանութեան հասկացողութիւնը...



ԻՄ ՊԱՏԱՍԽԱՆԸ Պ. ԽԶՄԱԼԵԱՆԻՆ

(«Մշակ» 1907 թ. № № 183 եւ 186).

Թ. Խզմալեանը շատ պարզ կերպով ձևակերպում է իւր արծարծած խնդիրները, ուստի և նրա քննադատութիւնը արժանի է ամենայն ուշադրութեան:

Ես իբրեւ հիմնական սկզբունք եմ դաւանել այն միտքը, թէ «հայ մանուկը սուսերէն լեզուի այնպիսի դասագիրք պէտք է ունենայ, որ կազմված լինի հայկական աշխարհայեացքի համեմատ, և որ ուրեմն

երբէք չէ կարող գործածել վրացու կամ թուրքի ուսումնարանում»:

Իմ ընդդիմախօսը այդ միտքը գտնում է շատ ճիշտ և աւելացնում է, թէ յիշաւի մենք չունենք այդ ոգով կազմած ուսանողներ, և թէ Ուշինսկու, Գրիգորեվի, Կորխանիդու, Վօլպէրի դասադրքերը խորթ են մեր մանուկների սրտին ու մտքին, որովհետեւ այդ դասադրքերի նիւթերը մատչելի և սիրելի են ողւս երեխաների համար, բայց ոչ երբէք օտարներին:

Երանի՛ այս խօսքերը խոր տպաւորւին մեր մանկավարժական աշխարհում, ուր որ արժէքները դեռ լաւ չեն կշռուում և գնահատուում:

Ինձ այդպէս հաւանութիւն տալուց յետոյ, իմ ընդդիմախօսը պնդում է և այն, թէ իմ դասադրքի կազմութիւնը չի համապատասխանում իմ դաւանած սկզբունքին: Անշուշտ այստեղ մի թիւրմացութիւն պիտի լինի: Եւ ի՞նչ էք կարծում, ինչից է առաջանում մեր անհամաձայնութիւնը. միայն մի բառ լաւ չըմբռնելուց: Ես ասել եմ՝ «հայկական աշխարհադասեցը», իսկ խղճաւեանը այնպէս է հասկանում, իբրեւ թէ այդ պէտք է նշանակէ «հայկական կեանք»: Եւ որովհետեւ իմ գրքի մէջ հայկական կեանքի նկարագրութիւններ չկան, նա համարում է, որ ես հակառակում եմ սկզբունքին: (Չմոռանանք, որ նա քննադատում է դեռ «Хрестоматія»-ի ա. գրքոյը: Երկրորդի մէջ հայկական կեանքն էլ կը գտնի):

Միթէ «աշխարհադասեցը» և «կեանք» միևնոյն գաղափարներ են: Ահա երկինք, արեգակ, ստաղ... հայկական աշխարհադասեցը է, բայց ոչ հայկ. կեանք: Անդէրսէնի, Պուշկինի, Ժուկովսկու հեքիաթները (եթէ գեղարուեստական լեզուով թարգմանած է) հայկական աշխարհադասեցը է, բայց ոչ հ. կեանք: Ես գիտեմ, որ մի Լեվիցկի, մի Կորխանիդի, նրանց հետ և խղճաւեանը հայկական կեանք կանուանեն փափաքի, ար-

խալուխի, հարիսի, քիւֆթայի նկարագրութիւնը, կամ նաև այսպիսի պրօզայական տեղեկութիւն՝ «Крикора и Аршакъ, сидя у тондира, кушаютъ хлѣбъ съ сыромъ», որ չեն էլ ամաչի թարգմանել հետեւի կերպով՝ «Գրիգորն ու Արշակը... հաց են ուտում պանիրով», մերկացնելով բառացի թարգմանութեան մշտական գայթակղութիւնը: Մի մոռանաք «հացը պանիրով», կարծես թէ մի գործիքով՝ զրպով, ամանով, ձեռքով...

Այսքանը սկզբունքի թիւրմացութեան մասին. բայց հարկ եմ համարում փոքր ինչ պաշտպանել իմ նիւթերի ընտրութիւնը: Ինչո՞ւ Պուշկինի հեքիաթները հայ մանուկին առաջարկում եմ (վա՛յ մեր օրին, որ այսպիսի տարրական բացատրութիւններ տալու հարկադրւած ենք): Պուշկինի հեքիաթները ընթերցարանիս մէջ գետեղել եմ նախ այն պարզ պատճառով, որ նրանք բոլորովին մատչելի են հայ մանուկին: Բայց պ. խղճաւեանին այս պատասխանը չի գոհացնում. նա ուզում է իմանալ, թէ ի՞նչպէս կարելի է հայկական աշխարհադասեցը համարել Պուշկինը, Լերմօնտովը, Կրիլովը, Ակսաիովը:

Այո, այս բանը անըմբռնելի է, եթէ բանին նայենք վեր ի վերոյ, նիւթական կերպով: Բիրլիան, ս. Գիրքը հրէից և յունաց գրականութեան արտագրութիւն է. բայց միթէ այն արդէն տասնուվեց դար շարունակ հայ աշխարհադասեցի խոշոր մասը չի կազմում: Գերմանացիք Շիլլերի և Գէօթէյի հետ միասին իրանց մտաւոր կուլտուրայի անբաժան մասն են համարում նաև Հոմերոսն ու Շէքսպիրը: Մարդկային լեզուն է մարդու աշխարհադասեցի բուն անօթը: Մի ազգ, որ սկսում է օտարի մտքերը արտայայտել, հարստացնում է իւր հայացքների պաշարը: Ուրեմն այն օրվանից, երբ որ Ալվադեան եպիսկոպոսը, Աղայեանը, Թումանեանը ուսաց ստեղծագործութիւնները գեղեցիկ կերպով հայացրին, նրանք այդ գործով հարստացրին հայկական աշխարհադասեցութիւնը: Եւ երբ որ

Թուրքերն ու վրացիները միևնույն երկերը իրանց լեզուով ձոխացնեն, անշուշտ նրանք էլ հնարաւորութիւն կունենան իրանց դպրոցներում այդ նիւթերը գործ դնել, ինչպէս որ այժմ Մանգիւնեանը գործածելի է համարում նոյնը հայ դպրոցի համար:

*

Իմ դասագիրքը կազմելիս աչքի առաջ ունեցել եմ այն փաստակար՝ անպատեհութիւնը, որ մեր դասատու-տուները՝ մանաւանդ վարժուհիները՝ անգիտակցաբար սովորութիւն են ստանում ուսերէնը հայերէն թարգմանել բառացի կերպով (хлѣбъ съ сыром—հաց պանրով), ուստի ձգտել եմ փոխանակ բառացի թարգմանութեան՝ մտքի, իմաստի հարադատութեան նպատել, որ մեր մանուկների զարգացման համար անհուն բարիք պիտի լինի: Այդ վախճանով գրքիս մէջ ուսերէն յօդուածների դէմ ընտիր հայերէն թարգմանութիւնները ¹⁾ գուզնթացաբար գետեղել եմ, որով ոչ միայն ուսն՝ այլ և հայ լեզուի կանոնաւոր դասաւանդութիւնը աւաճողով եմ համարել: Ես այդ խրատը ժան-ժակ Բուսօյից եմ ստացել, բայց պ. Խզմալեանը պնդում է, որ «թարգմանութիւնը—լինի նա բառացի կամ իմաստի—միշտ էլ փաստակար է»: Պէտք է չմոռանալ, որ պարոնը իմաստի թարգմանութիւնը վնասակար է համարում: Նրա դաւանութիւնը շատ պարզ է. մայրենի լեզուի օգնութեան չպէտք է դիմել, այլ օտար լեզուն պէտք է սովորել միանգամայն անկախ և ինքնուրոյն:

Մինչև որ պարոնը մեզ հանգամանօրէն չպարզէ, թէ այն ո՛ր հրաշքով կարելի է օտար լեզուն անկախ և ինքնուրոյն սովորել, առանց մայրենի լեզուի օգնու-

¹⁾ Մեզանում շփոթում են «թարգմանական» միթողը իմի հետ, իմ միթողը պէտք է կոչուի «երկու տէքստերի՝ երկու բնագիրների» միթող:

թեան,—մենք կասենք, որ նա բառեր է շարտում, ամենեին չհասկացնելով մեզ, թէ ինչպէս անհնարինը հնարաւոր համարենք: Նա մեզ ասում է, թէ եթէ ուզում էք որ տեսնէք, վաղեցէք միշտ մի աչքը, քուացէք մէկ աչքով... Եւ երբ որ նա այս քարոզն է կարդում, յետոյ իսկոյն աւելացնում է. «մայրենի լեզուն պէտք է հիմք ծառայէ օտար լեզուներ սովորելիս, որովհետեւ մի նոր լեզու սկսողի համար՝ գործը որոշ չափով հեշտանում է, երբ նա տիրապետում է մայրենի լեզուին»: Այս նշանակում է. դու քո մի աչքը քօռացրու, բայց ուրախ եղիւր, որ Աստուած քեզ երկու աչք է պարգեւել... Սրանից աւելի հեռու դնալ կարելի չէ բառեր շարտելու արուեստում:

Ապա պ. Խզմալեանը գոհութիւն է յայտնում, որ ես Մարգօյի դասագրքի դէմ եմ, բայց իսկոյն իմ դասագրքին էլ Մարգօյի շարքումն է դասում: Իմ դասագրքի մասին վճիռ դնելու ամենայն ազատութիւն ունիք, բայց անհերքելի է իրողութիւնները ըստ քմաց խեղաթիւրել: Մարգօն ֆրագէօլօգիա ունի, ես՝ ոչ. բայց փոխարէնը ես տալիս եմ ամբողջացած բնագիր: Նա ամէն մի ֆրագի դէմ ոչ թէ թարգմանութիւն է տալիս, այլ հարցական է նշանակում, թէ թող աշակերտը թարգմանէ: Նրա ֆրագներն էլ ձևացած են ջոկ-ջոկ այսինքն և՛ մայրենի և՛ օտար լեզուով, մօտաւորապէս այսպէս.

Хлѣбъ съ сыром—?

Հաց ու պանիր—?

Եւ այնուհետեւ ուսուցիչն ու աշակերտը հարցը լուծում են այսպէս՝ վայնաշարի.

Хлѣбъ съ сыром—հացը պանրով.

Հաց ու պանիր—хлѣбъ и сыръ.

Իսկ ես տալիս եմ երկու բնագիր, երկու տեկատ, իւրաքանչիւրը իր հարադատութեամբ.

Кушаютъ хлѣбъ съ сыромъ—ուտում են հաց ու պանիր (և ոչ թէ—հացը պանրով):

Այսպէս վարվելով, ես մեր ուսուցիչներին և վարժուհիներին այն օգնութիւնն եմ տալիս, որ նրանք չլինի՞ թէ մի լեզուով մտածելիս՝ գերի դառնան միւս լեզուի. կամ չլինի՞ թէ նրանց անհետհետութեամբ «ХЛѢБЪ СЪ СЫРОМЪ» դարձուածքը՝ դառնայ «ХЛѢБЪ И СЫРЪ», կամ «հաց ու պանիրը» դառնայ՝ «հացը պանիրով»: Միով բանիւ, եթէ մեր ուսումնարաններում իշխում է Этимология, лексика, слово, фраза. ես մտցնում են синтаксисъ, рѣчь, словесность, текстъ. Ես ի՞նչ մեղաւոր եմ, որ դուք չէք ուզում ուսումնասիրել իմ բացատրութիւնները լիովին: Իմ մեթոդը երկու տերմտի մեթոդ է, և ոչ թէ պարզ թարգմանութեան մեթոդ: Փորձեցէ՛ք իմ և Բերլիցի մեթոդը զուգընթացաբար. ահա այս կըլինի հրաշալի փորձ, էքսպերիմէնտ:

*

Ես պահանջում եմ, որ օտար լեզուի դասերի ժամանակ այդ լեզուն իշխէ (և ոչ մայրենին), բայց աւելացնում եմ, որ «ոչ մի դաս չպէտք է սկսվի, մինչև որ հայերէն լեզուով հարկաւոր նախապատրաստութիւնը չհոգացվի»: Պ. Խզմալեանը այդ բանում «հակասութիւն» է գտնում և պահանջում է, որ այդ պարզաբանեմ:

Ահա պարզաբանութիւնը. այլ է բուն դասը, և այլ է դասի նախապատրաստութիւնը. մէկի մէջ պէտք է իշխէ օտար լեզուն, միւսի մէջ՝ մայրենին: Այս «հակասութեան» մէջ դարձեալ նոյն առեղծուածն է թաղուած. արդեօք ձրն է լաւը.—երկու աչքից մէկը քօռացնէ՞ք, թէ՞ ըստ պատշաճի երկուսն էլ բանեցնենք:

Արդէն մեր մէջ էլ մանկավարժական այբուբենն է դարձել այն առածը, թէ ամենայն դաս պէտք է ունենայ իր անսպիղծ, ուրեմն իր նախապատրաստութիւնը, որ ի հարկէ պ. Խզմալեանին էլ անյայտ չպէտք է

լինի, հետեապէս մենք այդ մասին էլ չենք խօսի: Բայց պարոնը ի՞նչպէս չի նկատում այն խոշոր բանը, որ մենք օրգանական կերպով կապել ենք օտար եւ մայրենի լեզուի դասերը իրար հետ, այսինքն առողջ մանկավարժութեան պահանջի համեմատ, որ բոլոր ուսանելիքները որչափ կարելի է իրար հետ սերտ կապերով միանան և միահամուռ զօրութեամբ ազդեն մանկան կանոնաւոր զարգացման վրա: Մի՞թէ ժամանակ չէ, որ մեր մէջ էլ փոքր ինչ մանկավարժական գիտութիւնը ազդէ, և ոչ թէ իւրաքանչիւրը իւր նեղ հորիզոնի սահմաններում մնայ:

Ես ասել եմ, թէ մեր ուսումնարաններում չգիտեն լեզու (նոյն իսկ մայրենի լեզու) դաս տալ, թէ կան քաղմագան խորհրդաւոր վարժութիւններ, որ մերոնք չեն գործածում: Եւ այդ բանը լոկ միայն ակնարկել չեմ հարկանցի, այլ իմ գրքի մէջ մի առ մի ցոյց եմ տուել այդպիսի բեղմնաւոր վարժութիւնները, այն ևս շատից քիչը, որովհետեւ մնացած բարդ և բարձր վարժութիւնների կարգը պիտի գար իմ գրքի միւս հատորներում: Դեռ միայն հասարակ արտագրութիւնն ու թելադրութիւնը որպիսի նոր լուսով լուսաբանեցի, որոնք մեր ուսումնարաններում գործ են անում անօգուտ և ապարդիւն կերպով, լոկ որպէս անմիտ ժամավաճառութիւն: Այն նորընծայ ուսուցիչներն ու մանաւանդ վարժուհիները, որոնք մեր փոքրիկ մանուկներին մինչև այսօր տեմաներ են առաջարկում շարադրութեան համար և միշտ սանդի մէջ ջուր են ծեծում, պէտք է համոզվէին, որ փոխանակ տեմաներ տալու, կարելի է ամէն մի դասին նոյն դասից նիւթ քաղել արդիւնաւոր վարժութեան համար, և որ մի սպառնացիչ նորութիւն է մերոնց համար: Այս բոլորը ես ցոյց եմ տուել «Հատընտիրքի» յօդուածներում, թէև կարճ և հարկանցի կերպով, և ոչ թէ գրքիս յաւելուածի մէջ՝ այսինքն այբուբենական մասում: Այսպիսի ծանրակշիռ

խնդիրը բոլորովին վրիպում է պ. Սղմալեանի աչքից: Նա ինչ-որ ուրիշ վարժութիւններ է փնտռում, այն եւս միայն այբբենարանիս մէջ: Նա փնտռում է պատկերներ, ընթուաններ, գիղի-պիղիներ... և չի գտնում. նա փնտռում է (իւրատեսակ) պատմելու, խօսելու, բացատրելու նիւթեր... և չի գտնում (???): Միով բանիւ նա փնտռում է, ինչ որ չկայ, բայց չի տեսնում, ինչ որ արդեամբ կայ. քննադատութեան ամենատղեղ ձեւը այս է: Եւ այս շփոթութիւնը առաջ է գալիս այն հանգամանքից, որ պ. քննադատը մի կուռք ունի նստած իր գլխում (Բեկոնի ասած իղօլա). նա երգուելով երգվում է Բերլիցի անունով: Սակայն Բերլիցը, Բօքերուսօնը, Մարգօն ինձ համար միշտ նոյն զրօ և անպէտ բաներ են: Ես ձեր առաջ բոլորովին այլ և անծանօթ բան եմ հանդիսացրել. այո՛, դուք, այն քննեցէք, կարելի է աչքերը բաց անէք և տեսնէք, թէ աշխարհում՝ բացի Բերլիցից՝ ուրիշ բաներ էլ կան...

Այսպէս պ. Սղմալեանը, բուն խնդիրը («Հատընտիրքի» վարժութիւնները) թողած, իմ այբբենարանի ետեից է ընկած և մէջը փնտռում է պատկերներ, ընթուաններ: Իսկ մէջը կայ մի ուրիշ բերուս՝ զրազիտութեան ուսուցման օրգանական մեթոդը: Ահա նա որտեղ պէտք է ցոյց տար իր բոլոր սրամտութեան ոյժը, բայց նա ամենայն խոհեմութեամբ զանց է առնում այդ ծանրութիւնը, աւելի հեշտ համարելով մեզ զբաղեցնել Բերլիցներով և հասարակ տեղիներով:

Նա մի հարցմունք է տալիս ինձ, միթէ հնարաւոր է, ասում է, միթէ մանկավարժօրէն է մի չորստողանի («Сарапча») դասը անգիր սովորեցնելուց յետոյ՝ մանուկներին 15 տառ սովորեցնել: Հիմի ես եմ հարցնում. ես երբ եմ ասել այդ բանը: Ես միայն մատնացոյց եմ արել, թէ այն դասի մէջ պատահում են 15 տառեր, ուսուցչին թողնելով, որ ինքը իր բարեհայե-

ցողութեամբ որոշէ այդ դասում ուսուցանելու տառերի թիւը:

Այստեղ իմ այբբենարանի մասին ուրիշ ոչինչ չեմ ուզում ասել, որովհետեւ մեր ուսումնարաններում պարզ տրամադրութիւն է երևում ուսսերէնը սկսել 2-րդ տարւանից և ոչ թէ 3-րդից: Այդ պատճառով ես մտադիր եմ այբբենարանը նորից կազմել 2-դ տարւուայ համար և իմ քննադատի բոլոր տարակուսանքները այն ժամանակ փաբատել, որոնք զարձակ մի շարք թիւրիմացութիւններ են:

*

Վերջապէս պ. Սղմալեանը նկատում է և այն, որ իմ ընտրած յօդուածները և բարձր են III տարվայ աշակերանների կարողութիւնից և՛ շատ երկար են. գոր. «Сказка о царѣ Салтанѣ» հէքիաթը այնքան երկար է համարում և այնքան հարուստ բառերով ու զարժուածքներով, որ հաղիւ թէ երկու տարվայ՝ մէջ մանուկները կարողանան վերջացնել:

Իմ գծրապղծութիւնն այն է, որ պ. Սղմալեանը թէպէտ Ուշինսկուն, Գրիգորեւիւն, Կորխանիպուն, Վօլպիրին մեր ուսումնարաններից դուրս քշեց, բայց զարձակ նրանց հրաշալիքներ է փնտռում իմ գասապրքի մէջ: Իմ հանգամանքները այլ են եղել, գործն էլ ըստ այնմ այլ է:

Անկարելի բան չէ հասկանալ, որ ես իմ դաւանած սկզբունքներով ինքս շատ դժուարացրել եմ իմ գործը: Ես պէտք է հայ մանուկի հայեցողութեան մօտիկ մի բնթերցարան ստեղծէի, որ բաղկացած լինէր ոչ թէ շինու, փէշակաւորի ձեւքով տաշած, կպցրած ու թխած անհամ յօդուածներից, այլ ուսուսաց գեղարուեստութեան ստեղծագործութիւններից: Բայց որչափ աւելի ճիշտ և ճոխ կերպով կարող էր այդ գործը կատարել մի վրացի վրացիների համար, քան հայն՝ հայ-

եբի համար: Միայն Պուշկինն ու Լերմոնտովը որքան առատ նվեթ են մատակարարել վրացիներին, և որքան աղքատ՝ հայերին: Ահա այսպէս կաշկանդված լինելով, ես շատ անգամ ստիպվում էի և այնպիսի ընտրութիւն անել, որ վրացին չէր անի: Եւ որովհետեւ ընական իրականութիւնը ես չէի կարող փոխել, այլ պէտք է ընդունէի, ինչպէս որ այն է և կայ, ինձ մնում էր, որ գէթ մեթոդով ցոյց տայի դժուարութիւնները յաղթելու շատ ու քիչ հնարաւորութիւնը: Եթէ պ. Խզմարկանը իմ մեթոդը չի ուսումնասիրել և միշտ ուղեցիլ է իր արշինով չափել մի նոր երեսիթ, որ Վօլպէրների և Բերլիցների տարադով չէ ձեացած, ես այդ բանում պատասխանատու չեմ: Ես հանաք. չեմ արել, երբ որ ասել եմ, թէ «հայերէնը պիտի լինի հիմք, ուստիւնը նրա վրա կառուցած շէնք», և ես ըստ կարելոյն այդ խոստումն կատարել եմ, ձեզ բողոքովին անծանօթ եղանակով: Այո, ես զգում եմ, որ մեր չափերը տարբեր են. արդ, եթէ կարծում էք, որ իմ գաղափարը բարձր է դ. տարուայ համար, դորձ զրեցէք դ. տարուայ համար, մինչև որ թերեւ վերջապէս գտնէք զրա իսկական տեղը:

Հիմի՛ յօգուածի երկարութեան մասին: Ինչո՞ւ յոյները ամբողջ Հոմերոսն էին բերան առնում. ինչո՞ւ միջին դարերում Դանտէի «Աստուածային կատակերգութիւնն» էին ուսանում... Է՛հ, կասէք, այդպէս կատարվում էր հին, մաշված շիօլանների խելքով: Հապա ինչո՞ւ Հերբարտեանները մի ամբողջ տարի պատմել են տալիս «Բօբինգօն», «Նահապետների պատմութիւն», «Ողիսական». ինչո՞ւ Ֆրանսերէնը ուսուցանում են Վօլտերի «Կարլոս XII-ի պատմութեամբ». այս էլ ձեզ նոր շիօլա: Այո, իմ ընտրած «Сказка о царѣ Салтанѣ» երկար է. բայց այն բաժանված է փոքր-փոքր հատուածների, որոնցից իւրաքանչիւրը մի ամբողջութիւն է գառնում շնորհալի ուսուցչի ձեռքում. իսկ եթէ ու-

սուցիչը իմ մեթոդական ցուցմունքները անուշադիր կըթողնէ Խզմարկանի պէս, թող մեղքն էլ իր վրա տանէ: Արդարեւ այն «Сказка»-ն երկար է, եթէ տողերի թուով չափենք: Այնտեղ կայ մօտ 1000 տող: Բայց նրա մէջ մի հատուած կայ, որ սկսվում է «Вѣтеръ по морю гуляетъ»... բառերով, միւսը՝ «Вѣтеръ весело шумитъ»... երրորդը՝ «Князь у снѣга моря ходитъ»... և այն, որոնցից իւրաքանչիւրը բաղկացած է 40, 60 և 70 տողերից: Արդ, դրանք զանազան յեղյեղումներով հէքիաթի մէջ կրկնվում են երեք-չորս անգամ, որով իսկական տողերի թիւը իջնում է գրեթէ մինչև 500-ի: Այս 500 տողերն էլ Պուշկինի երաժշտական տաղաչափութեամբ աննշմարելի թեթևութիւն են ստանում: Մենք կարող ենք Թիֆլիսի Գօլօվինսկի պրօսպեկտը մի անգամ կտրել-անցնել և յոգնել. բայց եթէ մի հաճելի խմբով 10 անգամ եզ ու առաջ զբօսենք՝ այնպէս յօգնութիւն չենք զգայ: Եթէ ուսուցիչն այն 500 տողը իմբով սովորեցնէ, ինչպէս որ բացատրել ենք, աշակերտները չեն յոգնի. բայց եթէ անշուրճ գաղափարն սկսէ աշակերտներին հատ-հատ էկզամենի ենթարկել, նա կապացուցանէ, որ չէ ուսումնասիրել պ. Խզմարկանի պէս իմ բացատրութիւնները:

Ահաասարակ հարկուոր է փոքր-ինչ ազատվել երեսայական զիզի-պիզիներից և աւելի լուրջ կերպով նայել ուսման գործի վրա:

*

Ինչ որ պ. Խզմարկանը մինչև այստեղ ասաց, բոլորը մամուլի մէջ ասելու բաներ էին. նա շատ պարզ կերպով որոշեց խնդիրները 1 առիթ տուեց այդպիսիները աւելի լուսորանելու... Բայց ի՞նչ շահեց հայ մանկավարժութիւնը, հայ դպրոցը այդ քննադատութիւնից. այն, որ մինչդեռ մեր գաղափարները հրաւեր էին ստացել, որ Գրիգորեանների, Վօլպէրների, Կարխա-

նիդիւնների հեղձուցիչ միմուրտից դուրս գան, բայց-
թեայ ապառ շունչ քաշելու, այժմ նորից հրաւեր են ըս-
տանում, որ նրանք մանեն գարձեալ իրանց հին որջը¹⁾։

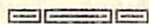
Պ. Խզմալեանը քննադատեց իմ «Хрестоматія»-ի
առաջին գրքոյկը. յոյս ունենանք, որ երկրորդն էլ
կը քննադատէ²⁾։

¹⁾ Պ. Խզմալեանի ամբողջ յօդուածը այս հաւարարանութիւ-
նից է կազմուած—Օտար հեղինակների յօդուած գտագրերը չեն
համապատասխանում հայ մանուկի հոգևոր պէտքերին։

Մանկիւնեանը աչքի առաջ է ունեցել հէնց հայ, մանուկի
հոգևոր պէտքերը։

Ուրեմն այսուհետեւ գործածեցէք միայն օտարի հեղինակու-
թիւնները !!!

²⁾ Եւ աւելի գերագոյնց այս պատասխանը կորցաւուց յե-
տոյ լուս կենար։



ՌՈՒՍԵՐԷՆԸ ՄԵՐ ՌՈՍՈՒՄԼԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

(«Արարտ» 1909 թ. № 12 և 1910 № 1).

Ես հիմք ունիմ պնդելու, որ Թիֆլիսի լաւագոյն ուսում-
նարաններում—Ներս. զպրոցում, Յովնանեան և Գալիանեան ու-
սումնարաններում—ուսերէն լեզուն շատ տկար արժաններ է
ստանում, հէնց սկզբից։ Այս բանից շատ հեշտ է եզրակացնել,
թէ դրսի բաղադրներում և գիւղերում սրբան պէտք է լինի ուսե-
րէնի արդիւնքը։ Ինչո՞վ բացատրել այս ազդեղ երեւոյթը։ Ռուսերէն
լեզուի ուսուցիչների ցենզը միշտ բարձր է մեր մէջ. նոքա կամ
համարադրանականներ են, կամ ինտաիտուականներ և գիմնալիստ-
կաններ են, ուչիտելսկի ինտաիտուականների և սեմիարների ընթա-
նարաններ են, միով բանիւ լաւ համութիւն ունեցողներ։ Մեր
ուսումնարանների բիւզջէում ուսերէնի համար միշտ առաջնա-
կարգ ունիլ է նշանակում։ Ուսուցիչների և վարժուհիների բա-
րեխոյձութեան մասին տարակրթ ունենալու պատճառ չկայ։ Թէ
ժողովուրդը, թէ հոգևոր վարչութիւնը, թէ հոգարարութիւնները
միշտ ջանք և պատրաստութիւն են ցոյց տալիս այդ լեզուի ու-
սուցումը ամենայն կերպով բարձր պահելու։ Հապա ինչ արգել-
քով է ստեղծվում այդ տխուր վիճակը։—Անշուշտ մի ինչ որ նա-
խապաշարմամբ, մի ինչ որ մանկավարժական աղիկարութեամբ, մի
ինչ որ ծուռ հայեացքով և ծուռ գաղաղութեամբ։—

Շատ ժամանակ է, ինչ որ Թիֆլիսի Ս. Սարգսի աշակերտ-

ները Յովնանեան ուսումնարանի դահլիճում հարցաքննութեան
ենթարկուեցին ուսերէնից։ Այդ փոքր հանդէսը, որի մասին մա-
մուլը կանխաւ յայտարարել էր, գաւառական ուսուցիչներին շատ
հետաքրքրել էր, բայց նոքա հետեանքի մասին ոչինչ չիմացան,
որովհետեւ մամուլը մոռացաւ նկարագրել «կատարուած» եղելու-
թիւնը։ Մանաւանդ անհատականի է, որ նոյն իսկ «նոր Գպրոցը»
խոյս տուեց այդ բանից։ Բաւական համարելով լոկ ձեական համա-
րաժողութիւնը, իսկ թէ հանդիսից դուրս եղողները ինչ զաղափար
պէտք է կազմէին այդպիսի համարաժողութիւնից—միայն հանելու-
կի պէս մի բան։ Այն ինչ բանը շատ պարզ էր՝ այդ թեթեւ հար-
ցաքննութիւնը անեղ գաղաղաման էր շատ շատերի համար, (թող
ներուի մեղ այս դարձուածքը)։ Ռուսերէն աւանդող ուսուցիչները
և վարժուհիները պէտք է տեսած օրինակից համոզուէին, որ ուս-
սերէնի ուսման հէնց առաջին տարուայ մէջ կարելի է մանուկնե-
րին անհամեմատ աւելի առաջ տանել, քան ինչ որ իրանք Բեր-
լինցերով, «եստեռովենի» կամ «նեմոյ» մեթոդներով ձգնում են
բան գոյացնել, բայց չեն յաջողցնում։ Երբ որ դրանց բոլորին
տաշարկուեցաւ, որ իրանք էլ իրանց աշակերտներին հարցաքննեն,
նրանցից ոչ ոք յանձն չառաւ իւրովսանն օգնել, որ ճշմարտու-
թիւնը և խելութիւնը լոյս հանուի։—

Բայց ինչ էր Ս. Սարգսի ուսումնարանի գաղաղութեան
ստանձնաշարտութիւնը. այն, որ այն տեղ ուսերէնը աւանդել էին
Ս. Մանկիւնեանի Хрестоматія-յով։

Ես ի հարկէ այդ Хрестоматія-ն չեմ գովի, կը ցանկալի որ
աւելի լաւագոյնը կազմուի։ Բայց ես պէտք է բարձրաբարառ
քարոզեմ այն մանկավարժական սկզբունքները, որոնք այդ ան-
պաճոյճ գրքի հիմնարարն են կազմում։ Խնդրեմ չմոռանալ, ես
սկզբունքն եմ գովում¹⁾։ Ինչ որ յիշեալ հանդիսում փոքր չըջանի
առաջ խօսել եմ իւր ժամանակին, այն այժմ յանձնում եմ լայն
հասարակութեան գաղաղատանին։—

Արդ, որոնք են այն նախապաշարումները, որ այնպէս պնդ-
տուում են մեր ուսուցիչների և վարժուհիների մանկավարժական
տեսութիւնը, ուստի և նոքա իրանց աշխատութեան համեմատ
արդիւնք չեն ստանում։

Այդ գաղաղատները նախ և առաջ (1) շփոթում են երկու
տեսակ ուսումնարանները իրար հետ—հայոց եկեղեցական ու-

¹⁾ Անտիկապէս խնդրում եմ չշփոթել պրօպագանդան
բէկլամի հետ, ինչպէս որ մեր փոքրողի խելագատակներն են
անում—միամտութեամբ կամ չարամտութեամբ։

ուսումնարանները միևնույն ժամանակում ուսումնարաններին հետ: Նրանք մի տեսակ պատիկ բխմարկներ ձևանալով՝ զոհում են մայրենի լեզուն, իբրև թէ պետական լեզուն զորացնելու համար, և բյուրոկրատիայի հնարած «եստեսովենի» կամ «նեմոյ» մեթոդներն են առաջ քաշում: Այդպես գալլաբուլիոն անելով մեր խեղճ մանուկներին օգնութեան: Այս անգուրժ գալլաբուլիոնը նրանք կոչում են Բէթլիցի մեթոդ¹⁾: Բխմարկեան մանկավարժութիւնը առ ոչինչ է համարում մանուկի նախնական եօթը տարուայ զարգացումը մայրենի լեզուով, և ստիպում է նրան մտածել և խօսել օտար լեզուով, որը նա տակաւին չի տիրապետում: Մանուկը համբանում է, իւր եօթ տարուայ զարգացումը կորցնում է, նորից սկսում է մի անծանօթ լեզու սովորել... Բայց միթէ կարելի է լռեցնել բնութիւնը, որ արդէն վաղուց շնորհել էր և պարզեցել նրան մի լեզու—մայրենի լեզու: Փորձեցէք չըջնել գետի հոսանքը գէպի վեր, անհնարին է: Այդպէս էլ անհնարին է լռեցնել մանուկին մէջ եօթը տարուայ մայրենի լեզուն: Ուրեմն միայն մանկավարժական բնութիւն, միայն մտաւոր յառաջդիմութեան խափանումն ու շփոթութիւն պէտք է առաջ գայ փոքրիկ զուեաների մէջ: Բայց մեղ ձի է ստիպում այսպէս անկարգ և անբնական կերպով վարուելու:

Բարեբախտաբար հայոց եկեղեցական ուսումնարանն ունի իւր «մագնա խաւաւ»—1905 թ. օգոստոսի 1-ի թանկագին ուկազը, որով կատարեալ իրաւունք ունի պահել, պահպանել և փայտայել իւր մայրենի լեզուն: Ապա ուրեմն մեր ծակ գլուխ պէզազօգնները ինչ են մտածում, որ թշնամանում են հայոց ուսումնարանի ոգուն. ինչ իրաւունքով հայ մանուկի մտքից ջնջում են եօթը տարուայ գանձը—մայրենի լեզուն, նրա զարգացման, մտաւոր մշակութեան խաբխիսը. զրանք ինչ խորհրդով կասեցնում են, դանդաղեցնում են, խափանում են հայ մանուկի յառաջդիմութեան քայլերը: Ո՛ւմ հացին են եղ բտում նրանք, որ հնարում են ինչ որ Բերլիցեան մեթոդներ: Տգէտ վաճառականի տանը սաղաթակաները ազա-

¹⁾ Վրդովեցուցիչ է այն հանգամանքը, որ այդ պարոնները չեն կարողանում պարզ բացատրել, ինչ է իրանց բուն դասնութիւնը: Նրանց մէջ մի մարդ չէք գտնի. որ գիտնայ, թէ ինչ է Բերլիցի մեթոդը, թէպէտ երգվում է նրա անունով. նրանց մէջ չէք գտնի մէկին, որ «համը» մեթոդը առանց գործունի թարգմանութիւնների առաջ չտանի. բայց էլի միշտ կը պնդէ՝ թէ օտար լեզուն պէտք է աւանդել առանց մայրենի լեզուի օգնութեան:

խին են դառնում, որպէս զի տան դաւաճներին պապո-մամա սովորեցնեն. ինչո՞վ են զանազանվում այդ ազախներէից իրենց միասիայով մեր վարժուհիները, երբ որ սրանք չորս թաթ են կանգնում, հաչում են, որպէս զի մանուկին հասկացնեն «собака лакает» նախադասութիւնը, առանց մայրենի լեզուի օգնութեան: Հէրբէ է մասխարութիւնները. ուսմարանը օլէտք է կրթիչ հաստատութիւն դառնայ, այսինքն առանց բռնադատելու լաւ սովորեցնէ ուսերէնը և չդաւաճանէ մայրենի լեզուին:

Որպէս զէ այս երկու պատուէրները արդեամբ կատարուին, մենք պէտք է խուսափենք նաեւ միւս նախադաշարմանից:

Երկրորդ (2) և մեծագոյն նախադաշարումն այն է, իբրև թէ ուսն մանուկներին համար կազմած այլընտարաններն ու ընթերցանութեան առաջի դրերը կարող են օգտաւէտ դասադիրք դառնալ նաեւ հայ մանուկներին համար: Այդպիսի համալուծին դալու համար, հայ մանկավարժը, փոքրիկ Բխմարկը, այսպէս է տրամաբանում. ինչ որ լաւ է ունի համար, այն ինչու վատ պիտի լինի հայի համար: Սակայն իրականութիւնը այլ տրամաբանութեամբ է ձևանում: Ուսն մանուկի տկանջի համար ключка, бузина, лещ, чижик, армяк, борщ, елка, землянка և այլ այսպիսի բառերը ընտանի են, որովհետեւ իւր կենաց եօթը տարուայ ընթացքում նա միշտ այդ դադափաներով է սնուել և հետեւ էլ համապատասխան բառեր է լսել իւր մայրենի լեզուով: Նոյն բառերը կամ չեն թարգմանվում հայերէնի, կամ դադափանով անգործածելի և խորթ են հայ մանուկին համար, հետևապէս գասարանում այդ բառերը այնպէս կը զոգանջեն, որ մանուկի սրտի և մտքի մէջ չեն լարի և ոչ մի լար: Իսկ մեր պատուելի պեզազօգն ու պեզազօգնչկան, ամենին ուշադրութիւն չդարձնելով հայ մանուկի եօթը տարուայ ամբարած մտաւոր պաշարի և հոգեւոր աշխարհաշայեցողութեան վրայ, առանց այլաշարժեան նրա ձեռքն է տալիս Վօլպէր, Կօրխանիցի, Պօսադով-Պօրուսով, Վախտերովներ և այլն, որոնք ամէնքը խորթ են իրանց օտար բովանդակութեամբ հայ մանուկի մատաղ հասկացողութիւններին համար:

Բայց հայ մանկավարժը բնաւ չի վնասում: Նա մեծ յոյս է դնում զրքի պատկերների վրայ: Ի՞նչ փոյթ, եթէ телѣга, хомутъ, дуга և ուրիշ այսպիսի հասկանալի բառերի համար հայերէնում համապատասխան չունինք. հօ կարող ենք մանուկին ցոյց տալ համապատասխան պատկերները: Եւ հէնց որ հայ մանկավարժը սկսում է առաջնորդուել այսպիսի սկզբունքներով, այն օրումնից նա անգիտակցաբար հայ լեզուի դահիճ է դառնում. այն օրումնից նա հայ մանուկի բերանում հաստատում է մի նորաստեղծ ուս-

ստիպան հայերէն, որ յիշեցնում է երեանի ստանցիայի եմշչիկնե-
րի լեզուն՝ «այս է գ անիմիկն բաշիր գէսը... էս դուզկն ծանդը
է... էն խաւաւ քը կտորած է...» Այսպէս գիտալով, հայ մանուկը ոչ
սուսերէն բովանդակութիւնն է հասկանում, ոչ հայերէնն է պաշ-
պանում առանց եզմանելու: Ուստերէնը չվաստակել, հայերէնը
կորցնել — մի՞թէ աւելի թշուառութիւն կարող է լինել գորոցական
մանուկի համար: Եւ միշտ այսպէս էլ կը լինի, մինչեւ որ հայ
մանուկը հայկական աշխարհաշայեցողութիւններէ համեմատ կազ-
մած դասագիրք չստենայ:

Իսկ ինչ է նշանակում «հայկական աշխարհաշայեցողութիւն».
մի՞թէ — մաժուր, հարիստ, արեւի, փափախ, մեր աշխարհը, և ոչ
դրախ աշխարհը: «Աշխարհաշայեցողութիւնը» մի վերացական զա-
գափար է. ինչով է նա շոշափելի գտնում՝ մարմնանում: Տարա-
կոյս չկայ, որ աշխարհաշայեցողութեան իսկական արտայայտիչն
է լեզուն: Ապա ուրեմն, ինչ որ բնորոշ, հարազատ, ճոխ հայկա-
րանութեամբ արտայայտել կարելի է, ճէնց այն է նաև «հայկա-
կան աշխարհաշայեցողութիւնը»: Իրրի փորձ վեր առնելը զուտ
ուստական ստեղծագործութիւններից մէկը և անհններ, թէ ինչ
պայմաններում այն կարող է նաև հայկական աշխարհաշայեց-
ողութիւն գտնար: Ան այդ օրինակը. Заря зарница, красная
дѣвица, по лѣсу гуляла, ключи потеряла; мѣсяць видалъ, не
сказалъ, солнце увидѣло, подняло...

Այս սիրուն ժողովրդական բանաստեղծութիւնը այնչափ
զիրբմբանելի է, որ կարծես թէ շատ հեշտ էլ պիտի թարգման-
ուի: Եւ մեր ինտերստատկա-փարժուհին իւր կտորած հայերէնով
կսկսէ թարգմանել ամենայն իրզախութեամբ, բնաւ չխղճահար-
ուելով: Էլ երկար ու բարակ չձգձգելով՝ նա կարճ այսպէս կը մտա-
ծէ. красная նշանակում է «կարմիր», մինչև անգամ — «գեղեցիկ»,
по лѣсу — «անտառում» (?), ключъ — «բանալի» եւ այլն: Այսպէս
թեթեւ է սահում փարժուհին իւր բառացի թարգմանութեամբ, որն
որ իւր անհամարութեամբ անհասկանալի և անհետարբերի պէտք է
գտնեայ հայ մանուկի համար: Երբ որ նիւթական թարգմանու-
թեամբ ուստերէն հատուածը կորցնում է իւր բանաստեղծական
զարդերը, նա այլևս բանաստեղծութիւն չէ, և ուրեմն իւր խոր-
թութեամբ այլևս չի արտայայտուի մանկան մայրերի լեզուով:
Հիմի հասկանալի է, որ նայն իսկ զիրբմբանելի և գեղեցիկ «Заря-
зарница», — ն հայ մանուկի աշխարհաշայեցողութիւնից դուրս կը
մնայ, եթէ այն թարգմանէ կտորած հայերէն խոսող ուսուցիչը
կամ կամ փարժուհին: Բայց թող մեր բնորոշ բանաստեղծներից
մէկը կամ միւսը հայացնեն նայն «Заря-зарница», — ն, թող հարա-

զատ հայերէնի փոխադրէ, թող այդ օտար ազնիւ նիւթի համար
հայկական վայելուչ անօթ գտնէ, իսկոյն այդ օտար նիւթը հայ-
կական մասնագութեան մասշնչի կը դառնայ, որով ուստե-
րէնի գառը արդարև հրահանգիչ կը լինի հայ մանուկի համար:
«Сказка о царѣ Салтанѣ», կամ «Тарасъ Бульба», — ն հայ մա-
նուկի աշխարհաշայեցողութեան այլ ևս խորթ չեն, որովհետև ունինք
նոցա գեղեցիկ հայացքած թարգմանութիւնները:

Այս խօսքերից ինքնին ծագում է մի խնդիր. մեր ուստա-
խօս ուսուցիչներն ու փարժուհիները, որ հայութիւնից շատ կամ
քիչ աստիճանով հեռացած են, որ տեղից գտնեն այդպիսի բնորոշ
թարգմանութիւնները, որպէս զի գէթ վօրը ինչ թաթախուեն
հարազատ հայախօսութեան աւագանի մէջ: Թող այժմ ինքը բն-
ութեցողը գտնէ, թէ մեր ուսումնարանների համար որքան տն-
հրամեշտ են յատկապէս հայերի համար կազմած իմ Хрестоматія-
ների պէս գասագրքերը, որտեղ ուստաց կլասիքների գէմ հայ կլա-
սիք թարգմանութիւններ են դետեղուած. թէ որքան գատապար-
տելի է ուստաց լեզուի ուսուցման առաջին, երկրորդ, նայն իսկ
երրորդ տարին մեր մանուկներին շարժարեկ Վօյպէրներով, Կօր-
խանիկներով, Բուրիկովներով և նմաններով: Ժամանակ է վեր-
ջապէս հասկանալ, որ ուստ մանուկների համար կազմած ոչ մի
լիզէարական աշրբենարան և բնութեցարան հայ մանուկի համար
ուստերէնի գատագիրք չի կարող լինիլ, այդ լեզուի ուսուցման ա-
ռաջին տարիներում: —

Դասատուների մէջ տիրող նախապաշարունակից մէկն էլ
(3) այն է, իրրի թէ, կարելի է մէկ ձեռքով երկու ձմերուկ բրու-
նել: Ամենայն հատուածի մէջ երկու բան կայ ուստանիւ — բո-
վանդակութիւնը և լեզուն: Ի՞նչ է հայ մանուկի համար сѣвер-
ное сіяніе, монархія, тундра, նայն իսկ море, необятная степь,
трезвонъ, мазурка, балалайка և այլն. մի՞թէ արանք լոկ օտար
բառեր են: Ո՛չ, զրանք նաև անյայտ, անծանօթ գաղափարներ են,
որ պէտք է բուն լեզուի ուսուցումից զատ բացատրուեն: Օտար
լեզուի ուսուցիչը անգագար այդպիսի բառերի բացատրութիւննե-
րը տալով, չի նկատում, որ բուն լեզուի դասի կէսը անդարձ
կորցնում է: Մեր ուսուցիչները դեռ չեն ըմբռնում այս երկու
գործերի իրարից բաժանելու օգուտը: Կէսը քիչ է քան ամ-
բողջը, եթէ ուսուցիչը ազատուի բառեր բացատրելու աւելորդ
գործից, նորա բուն լեզուի կէս գառը այնուհետև կամբողջանայ,
և ուրեմն իւր տարեկան ժամերի մայրագումարը կը կրկնապատկը-
վի: Աւելորդ գործը այնուամենայնիւ ջոկ հոգալու գործ է: Եւ ջոկ
գործը հիմնաւոր կերպով պէտք է կատարուի: Բացատրել բառերը

նշանակում է հասկացնել. իսկ արագ և անշփոթ հասկացնել կարելի է հասկանալի լեզուով, այսինքն մայրենի լեզուով, այս թե ոչ օտար լեզուի միջնորդութեամբ դորձը կիսատ և թերի կատարելով՝ միայն շփոթութիւններ կըստեղծուի: Հետզհետէ հարկաւ այլ ևս կարելի չի լինի միշտ մայրենի լեզուի օգնութեան դիմելու: Այս հանգամանքները աչքի առաջ ունենալով, այժմ կարելի է հասկանալ, թէ ինչու իմ Χρεστοματiα-ն ապագրուած է երկու տեկոտով, երկու բնագրով—հայերէն և ռուսերէն բնագիրներով, որոնցից մէկով աւելի պէտք է գիրաւորել բովանդակութեան բմբռնութեամբ, իսկ միւսով պէտք է աւանդուի բացառապէս անծանօթ լեզուն:

Երկու բնագիրները դասագիրքը ¹⁾ շատերին տարօրինակ է թուում: Ոմանք ասում են, թէ «երբ որ մենք յունարէն և լատիներէն էինք սովորում, մեզ արգելում էին «կլիւէներ»—թարգմանութեան բանալիներ ունենալ, ուստի ստիպված էինք բառարանները վրա կուրացնել մեր աչքերը և այնպէս սովորել օտար լեզուն»: Առարկութիւնից ոչ ապաքէն փչում է հին մզկած մանկավարժութեան բոլոր—«արգելել», «ստիպել», «կուրանալ» և այլա թէ «իմաստանալ»... Փոխանակ բանին այսպէս նեղ հայացքով նայելու, աւելի լաւ է մենք մեզ հաշիւ տանք, թէ ի՞նչ վնաս է կրում մանուկը, եթէ նա երբեմն ազատօրէն և զուարթ սրտով խորասուզվում է նաև կապակցած թարգմանութեան տողերի մէջ, եթէ նա իւր աչքի առաջ եղած թարգմանութիւնից համարձակ օգտվում է, միթէ այս երեւոյթը մի նշան չէ՝ նորա կենդանի հարցասիրութեան: Ուրեմն, այդ առարկութիւնը լոկ գրախօսութիւն է:

Գնաք միւս առարկութեան: Ոմանք խոստովանելով, որ լատերան է բովանդակութիւնը լեզուի ուսուցումից ջոկել և այնու կրկնապատկել բուն լեզուի ժամերը, այնուամենայնիւ տարակուսում են, թէ ի՞նչպէս պէտք է կարգադրուի հայերէն բնագրի ընթերցանութիւնը, քանի որ ռուսերէն լեզուի դասերին կարող է տիրապետող հանդիսանալ այդ հայերէնը, որով յոնքը շինելու տեղ, աչքը կըհանուի: Հէնց այս տարակոյտը լիովին փարատեց Ս. Սարգսի ուսումնարանի հարցաբանութիւնը. մինչև հանդիսի վերջնալը ամբողջ ժամանակ ոչ մի հայերէն բառ չլսուեցաւ դանդիմում, այլ վարժուհին միշտ ռուսերէն էր հարցնում և խնդիր տալիս, իսկ աշակերտները միշտ ռուսերէն էին պատասխանում, շատ անգամ

բառական ընդարձակ հիստուած նախադասութիւններով և պարբերութիւններով: Զարմանալին հէնց այս կէտն էր, որ մինչդեռ Բերլինցիները պաշտօնները իրանց «համբ» մեթոդով աշխատում են մայրենի լեզու չգործածել ռուսերէնի ուսուցման ժամանակ, բայց իրանց աշակերտները դարձեալ դժուարանում են մի երկու ռուսերէն խօսք կարգի կապել,—այս տեղ, ուր աշակերտները միշտ աշխարհ իրանց արամազրութեան տակ ունեցել են երկու բնագիրներ, այսինքն ռուսերէնի հետ նաև հայերէն թարգմանութիւնը, նրանք մի տարի վարժութիւնից յետոյ բառական ազատօրէն ձևացնում էին փոքրիկ լրացած բանախօսութիւններ, այն ևս գրեթէ հաւասարապէս ամէնքը կանոնաւոր ելեւջներով, լաւ շեշտով, ուղիղ արտասանութեամբ: Մի խօսքով, կատարուել էր շատերի համար մի հրաշք—աշակերտները թէ ռուսերէն էին սովորել և թէ առիթ չէին ունեցել հայերէնը աղաւաղելու: Եւ այսպէս—ամբողջ դասարանը, և ոչ թէ միմիայն յառաջագէշները: Ուրիշ մեթոդների երկրպագուները այսբան արդիւնք չեն կարող ցոյց տալ իրանց փորձերով. գոնէ ոչ որ չվստահացաւ մի այդպիսի փորձ անելու հրապարակով:

Բայց դեռ ևս չիմացանք, թէ ի՞նչպէս պէտք է կարգադրուի հայերէն բնագրի ընթերցանութիւնը դասերի ժամանակ, որպէս զի այդպիսի նախադասութեամբ ուսուց տեկատի բովանդակութիւնը գիրութեամբ հասկանալի դառնայ աշակերտների համար: Այդ բանը գլուխ պատռելու դժուարութիւն չունի, որովհետեւ յարմարութեան նայելով՝ կարելի է զանազան կերպով տնօրինել: Կարգացնել կարող է կամ հայոց լեզուի ուսուցիչը, կամ ուսուց լեզուի ուսուցիչը, կամ կը կարգան հէնց իրանք աշակերտները: Հայոց լեզուի ուսուցիչը (շարաթը մի անգամ) կարող է իբրեւ ազատ ընթերցանութեան նիւթ բնութիւն հարկաւոր հատուածը, (Χρεστοματiα-ի հայերէն բաժնից), ծանրանալով աւելի բովանդակութեան վրա, և ոչ թէ հայերէն լեզուի ներքին մօտաւորապէս 10—15 բառէն յատկացնել միայն նախադասութեան: Իսկ եթէ հնարաւոր է՝ կարելի է աշակերտներին պատուիրել, որ իրանք վաղօրօք կարգան այս կամ այն կտորը, թեթեւ կերպով ստուգելով նրանց կարգացածն ու հասկացածը: Միով բանիւ Χρεστοματiա-ի մէջ հայերէն բնագիրը նրա համար չի գետեղուած, որ ռուսերէնի ուսուցչի վրայ պարտք դրուի հայերէնն ուսուցանելու, այլ որ հարագատ հայերէնով ռուսերէնի բովանդակութիւնը շուտ հասկանալի կացուցանուի:

Ի դէպ, լսում եմ, որ ոմանք առաջադաս հայ բնաւորք-

¹⁾ Պնդրում ենք չգիտիմք թարգմանական (переводный) մեթոդը երկու բնագրի մեթոդի հետ: Առաջինով տալիս են մերի բառեր, երկրորդով ամբողջացած մտքեր:

ներում հայերէն սորվեցնելու համար մեծ յաջողութեամբ դործ են ածում իմ Խրестоматія-ն և այնպէս հայերէն տեկապի հասկացումը զիրարացնում են հարազատ ուսանելով: Հասկանալի է, որովհետեւ այն տեղ թէ ուսանելի և թէ հայերէն բնագիրները բազմապէս հաւասարապէս ընտիր մատենագիրներին:—

Հայ ուսուցչի նախապաշարումներէց յիշատակելի է և այն (Ք.), որ նա ուսուցիչը, մանկական կրթութեան մէջ շատ էլ մեծ արժէք չի տալիս գեղարուեստական գրականութեան: Եթէ նրանից հարցնէք, թէ ինչպիսի նիւթեր պէտք է մատակարարել մանուկին օտար լեզուից, նա առանց տատանելու կը պատասխանէ, —տուէք խօսակցական լեզու, մանկական գուրճալի սրտաշարժ (շինձու) մանրապատումներ: Բայց ուղիղ է այս դատողութիւնը:

Մեր եկեղեցական ուսումնարանները (երանց մայրենի լեզուով) **հանրակրթիչ** հաստատութիւններ են, և ոչ թէ այնպիսի հնոցներ, որ որ շատ և արագ պէտք է թխուեն կիսաապագա գործնական մարդիկ: Գերմանական սպաններ՝ ապագայ պատերազմի համար պատրաստութիւն տեսնելով՝ այժմէն իսկ **բէդկիներ** են ուսումնասիրում, որպէս զի գէթ «պատեմօգիտելին» չափ ուսանելի լեզուն բաջ իմանան: «Զիտ համար խոտ կարող ես բերել», «Թի ցոյց կը տայ գիւղի ճանապարհը», «Նորեկ են ծախում մորակ... ձեռնոց» և այլն. ահա գերմանական սպանի ցանկացած ուսանելի լեզուն: Երբոր կանցեկարիական զարոյց տեղական մայրենի լեզուները զոհելով՝ պետական լեզուն մեծագոյն ոյժ է տալիս, նա շտապում է պատրաստել զիգերի համար **պիսեբներ, պերեպոչիկներ, ձեռաց արթակահներ** և այլն, որոնք և առանցումէ առաւելապէս խօսակցական լեզու: Մեր եկեղեցական ուսումնարանները դասատուները, կարծես, ուզում են մրցել ընդօրրատիչի հետ և նոյնպէս շտապում են պատրաստել պիսեբներ, պերեպոչիկներ և արթակահներ: Այսպէս չերիք լինի խօսակցական լեզուի եռանդով պաշտպանողներին բան հասկացնելու համար:

Գանք գուրճալի մանրապատումներին: Յայտնի է, որ մեր ուսումնարաններում ուսանելի դասագիրք են ընտրում ոչ թէ ուսուցիչները, այլ գրադաճառները: «Շատ լաւ դասագիրք եմ ստացել—Վախտերովներ «Книга для класснаго чтенія», գովարանում է գրադաճառը: Եւ ահա Յովնանեան ուսումնարանը մանկավարժական ժողովի վճռով (?) սկսում է գործածել Վախտերովները: Բայց եւ անում այդ գիրքը և կարգում եւ «Архіерей և разбойникъ» որ և ամբողջովին արտադրում եմ.

Одного разбойника давно искали. Разъ онъ перео-

дѣлся и пришелъ въ городъ. Въ городѣ его узнали полицейскіе и погнались за нимъ. Разбойникъ бѣжалъ отъ нихъ и прибѣжалъ къ архіерейскому дому; ворота были открыты: онъ вошелъ во дворъ. Послушникъ спросилъ его, что ему нужно. Разбойникъ не зналъ, что отвѣчать, и наобумъ сказалъ: „Мнѣ нужно архіерея“. Архіерей принялъ разбойника и спросилъ, за какимъ онъ дѣломъ пришелъ къ нему. Разбойникъ отвѣчалъ; „Я разбойникъ, за мною погоня, спрячь меня, а не то я убью тебя“. Архіерей сказалъ: Я—старикъ, смерти не боюсь; но мнѣ жаль тебя. Поди въ ту горницу: ты усталъ, отдохни, а я тебѣ пришлю поѣсть“.

Полицейскіе не посмѣли войти къ архіерею въ домъ, и разбойникъ остался у него ночевать. Когда разбойникъ отдохнулъ, архіерей пришелъ къ нему и сказалъ: „Мнѣ жаль тебя. что ты холоденъ и голоденъ, и что за тобой гоняются, какъ за волкомъ; но мнѣ всего больше жаль тебя за то, что ты зла много сдѣлалъ и душу свою губишь. Брось дурныя дѣла!“ Разбойникъ сказалъ: „Нѣтъ, мнѣ уже не отвыкнуть отъ худого; разбойникомъ жилъ, такимъ и умру“. Архіерей ушелъ отъ него, растворилъ всѣ двери и легъ спать.

Ночью разбойникъ всталъ и пошелъ ходить по горницамъ; ему удивительно показалось, что архіерей ничего не заперъ и оставилъ всѣ двери настежь. Разбойникъ сталъ оглядывать кругомъ, что бы ему украсть, увндалъ большой серебряный подсвѣчникъ и думаетъ: „Возьму я эту вещь—она много денегъ стоитъ—и уйду отсюда, а старика убивать не буду“. Такъ и сдѣлалъ.

Полицейскіе не отходили отъ архіерейскаго дома и все время караулили разбойника. Какъ только онъ вышелъ изъ дому, его окружили и нашли у него подъ полой подсвѣчникъ. Разбойникъ сталъ отпираться, но полицейскіе сказали: „Если ты отъ прежнихъ дѣлъ своихъ отпираешься, то отъ кражи подсвѣчника отклепаться не можешь. Пойдемъ къ архіерею,—онъ тебя уличитъ“.

Привели вора къ архіерею, показали ему подсвѣчникъ и спросили: „Ваша ли эта вещь?“ Онъ говоритъ: „Моя“. Полицейскіе сказали: „У васъ украли эту вещь, а вотъ воръ“. Разбойникъ молчалъ, и у него, какъ у волка, бѣгали глаза. Архіерей ничего не сказалъ, вернулся въ горни-

цу, взялъ тамъ дружку отъ того же подсвѣчника, подаль разбойнику и говоритъ: „Зачѣмъ же ты, дружокъ, только одинъ подсвѣчникъ взялъ? Вѣдь я тебѣ оба подарилъ“. Разбойникъ заплакалъ и сказалъ полицейскимъ: „—Я воръ и разбойникъ, ведите меня!“ Потомъ онъ сказалъ архіерею: „Прости меня ради Христа и помолись за меня Богъ“.

Այս հատուածը որ կարդացի՝ ինձ երեք բան դարմացրեց. նախ՝ թէ ինչպէս մի մեծ բանաստեղծին այստեղ անողորմաբար զգզել են. երկրորդ՝ թէ ինչ բարի դիտաւորութիւն են ունեցել Վախտերովները. երրորդ՝ թէ ինչպէս Յովնանեան ուսումնարանը անգիտակցօրէն նսեմացրել է իւր աշակերտների կրթութիւնը այսպիսի անհարազատ հատուածների ընտրութիւններով:

Ընթերցողն անշուշտ արգէն ինքը հասկացաւ, որ մեր առջեւ մեծահանձար Վիկտոր Հիւզոյի «Թշուառները» տառնեակ երեսների հրաշակերտը քամուել, ցամաքել և անշունչ կմախք է դարձել մի երեսի չափ, թէ կաթոլիկ Ֆրանսիան պրաւոսլաւ Ռուսիա է դարձել, թէ Բիւէնովընիւ եպիսկոպոսը՝ արխիեփէյ, ճակատագրի դառնութիւններից կտապող ժանկալժամը՝ հասարակ րազբոյնիկ, սերժանտները՝ պոլիցէյսկիներ, թէ պրաւոսլաւ արխիեփէյի ներդրածութեամբ մոլորիկ մարդասպանը հողովոյ նորոգուել է: Իսկոյն երևում է, որ Վախտերովները թէպէտ գեղարուեստը կոպիտ ձեռքերով աղաւաղել են, բայց այս կրճատումն ու փոփոխութիւնը արել են գէթ այն բարի խորհրդով, որ ուզեցել են օտար աշխարհահայեցողութիւնը մերձեցնել ռուս մանուկի ըմբռնողութեան, որ դարձեալ մի պլիւս է ռուս ազգասէրների աչքում: Բայց ի՞նչ էր մտածում Յովնանեան ուսումնարանի մանկավարժական ժողովը, երբ որ վճռեց Ֆրանսիայի հանձարը Վախտերովների ուստական նեղ կաղապարի մէջ ձմլած՝ ցամաք կմախքի պէս ներկայացնել հայ մանուկներին:

Այս մէկ օրինակից ի՞նչ պէտք է հասկանալ: Այն, որ մեր եկեղեցական ուսումնարանը, հանրակրթիչ հաստատութիւն գոյով, օսւս քիչ ժամեր ունի կրթութիւն տալու համար, որոնք պէտք է շատ թանգ գնահատուին և շուայութեամբ չպէտք է աջ ու ձախ շարժուեն. միշտ պէտք է փոյթ ունենայ հոգի և միտքը հրահանգելու, և ոչ թէ կասկածելի գործնականին ծառայելու: Մի և նոյն ժամը կարելի է նուիրել կամ գեղարուեստական երկասիրութեան, կամ սրա կարկտնած համառօտագրութեան, ֆարուլայի ծանօթութեան. բայց ի հարկէ զրանք մի և նոյն արժէք չեն ունենայ **ԽԱՆՐԱԿՐՔՈՒ ՔԵԱՆ** համար: Զեռով ընտիր կերպով արտայայտած բովանդակութիւնն է բարձրացնում լեզուի արժէքը: Հետե-

ւապէս լեզուն պէտք է աւանդել ոչ իբրև սոսկ լեզու, այլ իբրև արտայայտիչ հանձարների ստեղծագործութեանց: Բովանդակութիւնը, այն ևս գեղարուեստական բովանդակութիւնը, միշտ պէտք է վեր դասել, քան **ԲԵՂԵԿԵՐՆԵՐԻ** սոսկ բառարանը: Ուրեմն ամենայն ընթերցարան հանձարների, բանաստեղծների, ընտիր մատենագիրների ժողովածու պէտք է լինի, այնպէս որ աշակերտը **ԼԵԶՈՒ ՍՈՎՈՐԵՆՈՎ՝** առաւելապէս բովանդակութիւններից հրահանգուի: Այս տեսակէտից թող Յովնանեան ուսումնարանը մի առ մի համեմատէ Վախտերովների և իմ *Хрестоматія*-ների հատուածները, և ապա թէ խղճով վճիռ դնէ, թէ որով աւելի կը հրահանգուի մանուկի միտքը: Պուշկին, Լերմոնտով, Գոգոլ... Պատկանեան, Շահագիր, Ահարոնեան—անա որոնցից պէտք է սովորել լեզուն, և ոչ թէ Վախտերովեան համառօտագրութիւններից և մեր ինստիտուտականների գոնհարարաւ տափակաբանութիւններից:

Ինչ որ ասուեց Յովնանեան ուսումնարանի մասին, այն լոկ մի կոնկրետ օրինակ էր. նոյնը պէտք է կրկնուի Ներսիսեան դըպրոցի, Գալիանեան և միւս ուսումնարանների վերաբերութեամբ: Մերոնք առհասարակ ամէնքը դասագիրքը ընտրելիս անփոյթ են վարվում, եթէ չասենք աւելի: Վրացիք մեզանից աւելի խելօք գտնուեցին, նրանք այլևս երես չեն տալիս Վօյպէրներին և կորիւնիդիներին, և իրանց զաւակների կոպէկները չեն շոյալում անպէտք սպրանք գնելու համար:

Մեր նախապաշարումների շարքում այս էլ պէտք է ծանուցունուի (5.), որ մեր ուսուցիչներն ու վարժուհիները դժբախտաբար հաւատացած են, իբրև թէ լեզու ուսուցանել ոչ այլ ինչ է. բայց եթէ բառեր սովորեցնել: Նրանք աշակերտների առաջ պատկերադարձ զրբեր դնելով՝ հարցնում են. «это что изображаетъ» և թուրքակի պէս ասել են տալիս—вишню և իսկոյն աշակերտներից մէկի մտքի մէջ ծնվում է «բալ», միւսի մէջ պատկերանում է «ալուբալ», որովհետև զրբի աղօտ պատկերը անխտիր այն էլ այս էլ է տրամադրում: «А это что такое».—котикъ (պատիկ կամ մեծ կատու): «А это».—Дуга (աշակերտը տեսնում է նկարը): Բայց իւր մտքի մէջ հայերէն բառ չի գտնում. ուրեմն հայերէն էլ «դուզա» է էլ(ի): Երբ որ աշակերտը մեծանում է, բանը փոքր ինչ փոխվում է: Վարժուհի կարգում է ամբողջ նախադասութիւնը, բայց թարգմանում է դարձեալ միայն բառերը, համոզուած լինելով, որ այդքան բառագիտութիւնից յետոյ՝ աշակերտը ինքնին կը կարողանայ նախադասութեան միտքը կապել, ձևացնել: «Тиха украинская ночь» тиха—«կամաց է» 1) украинская—

1) Աշակերտին հանդարտեցնելով վարժուհին շատ անգամ

ночь—«մալորուսիական գիշեր»։ Հիմի պէտք է տեսնել, թէ աշակերտի մտածման մէջ ինչ ճիշտական կապակցութիւններ են շարվում բառերի այսպիսի կուտակումից։ «Ночной зефиръ струить эфиръ»։ գիշերային... բարակ քամի... ամէն կողմ շարժում... կծու հոտ... Ով որ այս թարգմանութիւնը չափազանց կը համարէ, նա ուրեմն գաղափար չունի, թէ ինչեր են կատարվում և լսվում մեր ուսումնարանների չորս պատերի մէջ ¹⁾։

Որպէս զի մի գաղափար ստանանք, թէ ուր է տանում լեզուի այսպիսի ուսուցումը, վեր առնենք մի համալսարան ուսումնարանի բարձր դասարանի (դ.) լատգոյն աշակերտի թարգմանութիւնը, որ նա յօժար կամբով է կատարել իւր վարժութեան համար, և ոչ թէ ուսուցչի պատուիրանօք։ Խնդրեմ այդտեղ ուշադրութիւն դարձնել ոչ թէ մի քանի միամիտ կերպով և սխալ թարգմանած բառերի վրայ, որոնք ներքի պէտք է համարուին, այլ աւելի պէտք է նկատողութեան առնուին ամբողջ շարադասութիւնը, ոճը, դարձուածքները, անհարազատութիւնը, նախադասութիւն ձևացնելու անպատահութիւնը, որոնք ամէնքը ուսուցման դրոշմած դրոշմ են կազմում։ Պէտք է չմոռանալ և այն, որ աշակերտը հասարակ խօսակցութեան ժամանակ շատ լաւ է բանեցնում թէ հայերէնը (որովհետեւ բուն Հայաստանցի է) և թէ ռուսերէնը (որովհետեւ տանը մօրից միշտ այդ լեզուով է վարժուել)։

Ահա թարգմանութիւնը.

Հ ի լ ա ն դ ր ն կ ե ր ր .

Սենսակում, որտեղ ապրում էր նաւապետի օգնականի (?) Մնեզիրեանի ընտանիքը, օդը վատ էր և բաւականին նեղուածք էր։ Մի քանի տղայ նստած էին այս անգամ եղիկի մօտ. այդ բանն եղիկի տանջանքները շատ մեղմացրեց։ Տեսնելով համարեա թէ ընկերսիրութեան յարաբե-

ղոյն է «тише!» «тише!»—կամաց, կամաց. ուրեմն եղբակացնում է, թէ «тиха», պիտի նշանակէ—կամաց է»։

¹⁾ Մեր բանաստեղծներից մէկը (Վահան Միրաբեանը) «Լալուարի որսի» մէջ այսպիսի տող ունի

Ուր զեփիւռ մեղմիկ ցրուելով բոյրը

Սուգում է սիրտը վայելքի ծովում։

Սա ի հարկէ Պուշկինի թարգմանութիւնը չէ, բայց բնութեան նման տեսարանից տղոյն ծովի ինքնատիպ արտայայտութիւն է, որ շատ յիշեցնում է «Ночной зефиръ»-ը։

րութիւններ այս բոլոր մանուկների դէպի ինքը (?), նա շատ զգացում էր։ Միայն Կրպուտիկը չկար։ Երկու շաբաթ պառկած էր անկողնում եղիան։ Հայրը համարեա խելագարուել էր անից, որ իւր որդին կմեռնի։

У больного товарища.

Въ комнатѣ, въ которой обиталъ семейство штабъ—капитана Снѣгирева, было и душно и тѣсно отъ многочисленной публики. Нѣсколько мальчиковъ сидѣли въ этотъ разъ у Ильюши. Ильюшѣ это принесло огромное облегченіе въ его страданіяхъ. Увидѣвъ почти нѣжную дружбу къ себѣ всѣхъ этихъ мальчиковъ, онъ былъ тронутъ. Одного только Крапоткина не доставало. Ильюша уже недѣли двѣ, какъ почти не сходилъ съ своей постельки. Отецъ почти обезумѣлъ отъ страха, что умретъ его мальчикъ

Ահա այս է մեր ուսուցիչների և վարժուհիների բազմամեայ քրտանց արդիւնքը. ինչ որ ցանկ եմք, այն էլ հնձում ենք։ Միթէ՞ այս աղետի դէմ ճար չկայ։ Ինչո՞ւ չէ, բայց լսող չկայ, ինչպէս որ մեր «ազգային դէները» չարախնդութեամբ աւետում են։ Իմ Хрестоматіа-ի մէջ մանրամասն ցոյց է տրուած, թէ ինչպէս պէտք է գործը առաջ տանել, որ աշակերտի ուսերէնը զրականական ուսերէն լինի, իսկ նրա հայերէնը՝ նոյնպէս զրականական հայերէն։ Ս. Սարգսի ուսումնարանի աշակերտները անժխտիկ կերպով ապացուցին, թէ նոյն իսկ առաջին տարուայ ընթացքում կարելի է ստացած բառական պաշարը կանոնաւոր կերպով գործածել, բառական ստրկութիւնից ազատ մնալ և վստահ կերպով նախադասութիւններ և պարբերութիւններ ձևացնել, որով նրանք հիացմունք պատճառեցին հանդիսականներին։

Այն Хрестоматіа-ից մենք տեսնում ենք, որ մի փոքր նախապատրաստութիւնից յետոյ, դասաւանդում այլ ևս կարիք չի ունենում հարցնելու, թէ ինչ է նշանակում—«три», «дѣвица», «окно», «прясть», «поздно», «вечеръ», այլ նա ուղղակի կարդում է ամբողջ նախադասութիւնը.

Три дѣвицы подѣ окномѣ пряли поздно вечеркомъ; և իսկոյն թարգմանում է զբոլով և զարձեալ լիակատար նախադասութեամբ—«Երեք աղջիկ երեկոյին փանջարի մօտ մանում էին»։ Այնուհետեւ թողնում է, որ աշակերտի զլսի մէջ ինքնին տեղաւորուին և զուգադրուին ռուս բառերը հայ բառերի հետ ըստ նշանակութեան, թէպէտ և ոչ ճիշտ համազօրութեամբ։ Այս

կէտի նկատմամբ, Ս. Սարգսի ուսումնարանի վարժուհին հարկաւոր համարեց հաղորդել հանդիսականներին, թէ դասաւարտութեան մի քանի ամիսներէից յետոյ՝ ինքը աշակերտներին այլևս չէր կարողում հայերէն թարգմանութիւնը, թողնելով որ նրանք իրանք կարդան, որովհետեւ աշակերտները արդէն այնքան պաշար ունէին ռուսերէնից, որ ինքնին կարողանում էին հասկանալ Салтанъ թագաւորի հէքիաթի շարունակութիւնը առանց միջնորդի:

Բայց այս դեռ ևս միայն թարգմանութիւն էր կամ դասի նախերգանքը: Բուն դասը այն բազմազան վարժութիւններն են, որոնք կատարվում են միայն և միայն ռուսերէն լեզուով: Այս վարժութիւնները միմեկի գլխաւոր ծանօտեցնել կազմում: Ստացած բառապաշարը, միշտ նորանոր բազաղրութիւններով, աշակերտին կարողութիւն են տալիս լեզու բանալու և այնչափ ազատօրէն ձևացնելու օտար լեզուն, որ շատ մօտենում է կենդանի բարբառին, ինչպէս որ հարցաքննութիւնը հաստատեց:

Ուրեմն փոխանակ սոսկ բառերով կարկատելու, աշակերտը, պէտք է սովորութիւն ունենայ միշտ կենդանի նախադասութիւններ ձևացնել, միշտ մտքեր և մտքեր արտայայտել հարազատութեամբ:—

Հիմի ամփոփենք մեր թուած բոլոր նախապաշարումները.

1. Ձեռք ըմբռնում մեր եկեղեցական ուսումնարանների բացէ ի բաց տարբերութիւնը ուրիշ կարգի ուսումնարաններից.

2. Ռուս մանուկի համար կազմած այբբենարանը հայ մանուկին տալով, կարծում ենք, թէ դրանց երկուսի հոգեբանական նախազարգացումը մի և նոյն է եղել:

3. Ենթադրում ենք, իբրև թէ լեզու ուսուցանելը անբաժանելի գործ է. սակայն ջոկ բան է բովանդակութեան գաղափարների հասկացումը, և ջոկ է՝ բուն լեզուի շէնքին, բառապաշարին, ոգուն, համն ու հոտին տիրանալը.

4. Խտրութիւն չենք դնում գեղարուեստական և շինծու գրականութեան մէջ.

և 5. Բառեր ենք թարգմանում, և ոչ թէ մտքեր արտայայտելու սովորութիւն հաստատում:

Այս բոլոր ասածներիս վերջաբանն այն է, որ եթէ արիութիւն ունենանք մեր ոսկրացած նախապաշարումների դէմ անտեղիտալի պատերազմ պատերազմելու, ռուսերէն լեզուի դասաւարտութիւնը կը հասցնենք ցանկալի բարձրութեան, և հայ հոգուն էլ չենք դաւաճանի:

Բ.

„Իր ազնկաւիկի նաւը“



Հայ ուսուցիչը մի զարմանալի յատկութիւն ունի. նա չի սիրում տեսութիւնը, տէորիան: Նա խորշում է գլխացաւանքից և պահանջում է միայն շօշափելի գործնականութիւնը: Իմ բոլոր դասագրքերի հրատարակութիւնից առաջ, միշտ փորձել եմ նախ աւելի կարճ ճանապարհով մտքեր արծարծել այս կամ այն ուսումնաբերական կազմութեան մասին, բայց իմ մանկավարժական հրապարակախօսութիւնը միշտ հանդիպել է խուլ ականջներին: Նախ քան «Ընտանեկան», «Դիւցազնական», «Նահապետական» աշխարհները հրապարակ հանելը, մամուլի միջնորդութեամբ աշխատեցի ցոյց տալ մեր նախկին ընթերցարանների սխալ ուղղութիւնը, ստրկական թարգմանութիւնը, հրաւեր կարգադրւոյ, որ ազգային գրականութիւնը համարուի բուն աղբիւր մեր զաւակներին կրթութեան համար: Ինձ ծաղրեցին, թէ այդպիսի ազգային գրականութիւն չունինք: Ես ստիպուեցայ տեսութիւնից գործնականին դիմել և հըրատարակեցի «Աշխարհները», որոնք՝ ես կարող եմ առանձին հաճոյքով պնդել՝ հաստատուն հիմք դառան մեր այսօրուայ մանկական գեղեցիկ ընթերցարաններին համար:

Այսպէս էլ, նախ փորձեցի տեսութեամբ ցոյց տալ Եւտուշկակիւնների կործանիչ ազդեցութիւնը թուարանութեան ուսման մէջ, բայց իզուր: Եւ ես հարկադրուեցայ հրատարակել Հէնչէլի և Գոլչի հեղինակութիւնները, որոնք դեռ այսօր ևս, այսինքն 30 տարի անցնելուց յետոյ, Գերմանիայում համարվում են կլասիկ առաջնորդութիւններ, ինչպէս որ այդ վկայեց իմ բաբեկամ Յ. Տ. Միրաքեանը իր նոր հրատարակած մանկավարժական գրքերով: Այս գէպը մնալ էլ հայ ուսուցիչին ինքն իրան հաւատարիմ մնաց. նա սկսեց եռան-

գով գործածել Հէնչէլը, բայց ոչ Գոլչը, որովհետեւ Հէնչէլը հրատարակուեցաւ որպէս դասագիրք աշակերտների համար, իսկ Գոլչը՝ որպէս ձեռնարկ միայն ուսուցիչների առաջնորդութեան համար: Որպէս զի հայ ուսուցիչը գործ դնէր Գոլչը, նա պէտք է յանձն առնէր փոքր ինչ մտածել եւ աշխատել. իսկ նա այդ բանը չի սիրում. նա ուզում է պատրաստ ծամած գործնական դասագիրք ունենալ¹⁾:

Տարիներ շարունակ ես անդադար բողոքել եմ և այն բանի դէմ, թէ մեր ուսուցիչն զատուութիւնը միաժամանակ երկու սխալ է գործում. այն է՝ և՛ ուսուցիչն լատ է աւանդում, և՛ հայերէնը ապականում է: Բայց բողոքը մնաց բողոք: Դարձեալ հարկ կար գործնականին դիմելու, և կազմուեցան իմ Хрестоматія-ների երկու հատորները, որոնց երրորդ և չորրորդ հատորներն արդէն նոյնպէս պատրաստ մնում են իմ պորտֆելին մէջ: Մեր ուսուցիչները դեռ դարձեալ երկար մտածում են, թէ ի՞նչպէս դարմանեն մեր երկու հնացած ցաւերը: Այս հանգամանքի առաջ, իմ Хрестоматія-ները ինձ յիշեցնում են Բուրիդանի պատմութիւնը. երկու կողմից ուտելու խոտ ունենալով՝ հոչակուած ականջեղ կենդանին դժուարանում է որոշել, թէ ո՞ր կողմից սկսէ ուտել խոտը, արդեօք ա՞յլ թէ ձախ կողմից, և այսպէս խելքը մաշելով՝ մնում է քաղցած ու սոված: Ես դեռ չեմ կորցրել հաւատս, թէ մերոնք վերջիվերջոյ պիտի հասկանան, որ ուսուսաց լեզուն կարելի է սովորել միայն ուսուցիչներից, և թէ հայոց լեզուն կարելի է մաքուր պահպանել միայն հայ կլասիկներով, և ուրեմն անշուշտ պէտք է գործա-

1) Այս ապացոյց է, որ մեր մէջ դեռ դարձեալ տիրում է քառս մանկավարժութիւնը: Ոչ թէ ուսուցչի կենդանի խօսքն է կրթում, այլ աշակերտը զրքի գերի է դառնում: Ոչ թէ աշակերտի ականջն ու լեզուն է գործում, այլ միայն աչքը սեն ու սպիտակն է շոկում, ինչպէս խուլ ու մուռնը:

ծել մի այնպիսի դասագիրքը, ուր որ այդ լեզուների կլասիկները օրգանական կերպով իրար հետ շաղկապուած են:

Ապա մեր դպրոցների բարգաւաճման համար ոչ նուազ կարևոր եմ համարել նաև կատարեալ իրազնն-նութիւնը: Տասնամյակինգ տարի առաջ «Արարատի» մէջ տպագրել եմ Բէնի տեսութիւնը իրազննական դասերի մասին¹⁾, որ մինչև այսօր իր բարձր ուսումնական արժէքն անխախտ պահպանում է: Յայտնի է, որ մեր ծխական ուսումնարանների համար 4 տարի առաջ կադմած ծրագրի մէջ ինչ առաջնակարգ դիրք է ստացել իրազննութիւնը: Եւ մեր ուսուցիչները շատ եռանդով կպան այդ ուսմունքին, բայց պատրաստ հրահանգութիւն չունենալով, կամաց-կամաց թուլացրեցին իրանց եռանդը, այնպէս որ նոյն իսկ Թիֆլիսի շատ ուսումնարաններում արդէն դադարեցրել են կամ պատրաստվում են դադարեցնել այդ կարևոր ուսմունքի աւանդումը: Այս ապացոյց է, որ իրազննական դասերի համար մի ուղեցոյցի մեծ կարիք է դգացվում:

Ես արդէն կազմել եմ մի այդպիսի ուղեցոյց, և երևի մի կերպ հնարաւորութիւն կը գտնեմ նոյնը տըպագրութեան յանձնելու: Բայց այժմէն կուզենայի հրապարակ հանել այն սխալ գաղափարը, որ մեր մէջ իշխում է իրազննութեան մասին և որը որ բուն պատճառ է մեր ուսուցիչների լքման և վհատութեան:

Որքան որ զարմանալի թուի, բայց առաջին շփոթութիւնը ծագում է այն բանից, որ մերոնք դեռ ևս չեն պարզել իրանց համար այն գաղափարը, թէ արդեօք իրազննութեան դասագիրքը հարկաւոր է կազմել—աշակերտներին տալու համար, թէ ձեռնարկ—ուսուցիչներին տալու համար: Իսկ այս տարտամութիւնը

¹⁾ Պ. Խզմալեանը թող համոզուած լինի, որ վաղուց արդէն քարոզել եմ այնպիսի գաղափարներ, որ նա այժմ նոր է ճգնում մեզ սովորեցնել:

բղիւում է աւելի խոր մթութիւնից, թէ ի՞նչ է իրազննութեան բուն նիւթը:

Առ հասարակ դպրոցական ծրագիրներն այնպէս են կազմվում, իբրև թէ իւրաքանչիւր ուսմունք մի որոշ կարգի և քանակի ծանօթութիւն պէտք է աւանդէ, հետևապէս իրազննութեան համար էլ խնդիր կարող է առաջանալ, թէ ի՞նչ ծանօթութիւն ունի տալու: Բնականաբար կամ բնազդաբար մեծ մասով այն եղրակացութեան են յանգում, թէ իրազննութեան նիւթը ոչ այլ ինչ կարող է լինել, բայց եթէ ընկալիչութիւն և աշխարհագրութիւն մանուկների ըմբռնողութեան համեմատ, կամ ուրիշ խօսքով հանրօգուտ մանր գիտելիքներ բնութեան մասին և տեղական հայրենագիտութիւն, ուրեմն—ծանօթութիւններ և գիտութիւններ փոքրագոյն չափերով:

Սակայն փոքր ինչ խորամուկ մտածողութիւնը մեզ պէտք է համոզէ, որ այստեղ մեխը ցցում են ոչ թէ շեշտակի գլխին տալով, այլ կողքերից, փեշերքից: Բնագիտութիւն, աշխարհագրութիւն և ուրիշ ինչ աւանդ կամենաք տուեցէք ուսմունքներին, վերջիվերջոյ ամէնքն էլ գիտութիւններ են, ծանօթութիւն մատակարարելու մակացութիւններ են, մտաւոր պաշարի սիստեմներ են, իսկ իրազննութիւնը լոկ մեթոդ է. մէկը նպատակ է, միւրը՝ նսար, մէկը ինչ է, միւրը ինչպէս: Այս ճշմարտութիւնը պարզ պէտք է լինի մանաւանդ այն հանգամանքից, որ իրազննութիւնը մեր բոլոր ուսմունքների յենարան է դառնում, ուրեմն ոչ միայն բնագիտութեան, այլ և լեզուի, թուարանութեան, կրօնագիտութեան, ձեռարուեստի և այլոց յենարան¹⁾:

Ի՞նչ է դպրոցների վախճանական խորհուրդը:

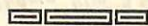
¹⁾ Յետոյ կը տեսնենք, որ պ. Խզմալեանը Ամերիկան նոր կը գտնէ և ինձ կը խրատէ, թէ իրազննութիւնը բոլոր ուսմունքների յենարան է: Միամիտ է այդ մարդը:

Մերոնք կարծում են, թէ գլխաւոր բանն այն է, որ ծրագրի մէջ նշանակած ուսմունքներով խոշոր խոշոր ծանօթութիւններ աւանդվին: Ոչ, դպրոցը պէտք է հոգին զարգացնէ, մեթոդով խորհելու կարողութիւն տայ, պատկերացումները հասուցանէ, զօրեղացնէ, լայնացնէ, նոր-նոր պատկերացումներ ճարտարելու ունակութիւն տայ, իրերին մոքով տիրապետելու վարժեցնէ և այլն: Իսկ եթէ մանուկը այդ ճանապարհով նաև հարևանցի ծանօթութիւններ ձեռք կը բերէ, այս բանը մեզ չպէտք է զարմացնէ, բայց ուսուցիչը հրէք չպէտք է մոռանայ, որ իր գլխաւոր պաշտօնն այն է, որ սովորեցնէ զգայարանները արթուն պահելու, իրենք հիմնովին զննելու, միտքը միշտ (եւ ոչ միայն աչքը) ըստ պահպանելու: ¹⁾

Արդ, եթէ մանուկները պէտք է սովորեն իրերը զննել անձամբ և ոչ թէ գրքի օգնութեամբ, եթէ նոքա դիտող պէտք է դառնան, և ոչ թէ թուրքի, ապա ուրեմն անխորհուրդ բան է նոցա համար դասագիրք յօրինել: Ուստի ես միայն ուսուցչին եմ տալիս հրահանգութիւն, առաջնորդութիւն, ուղեցոյց, 3 տարուայ դասընթացքով: Ես ընտրել եմ բնութեան, արուեստի և մարդկային կենաց այնպիսի իրեր, որոնք մեր ուսումնարաններին շատ ու քիչ մատչելի պէտք է լինին: Բայց ամենայն ուսումնարան իր տեղական հանգամանքներն և յարմարութիւններն ունի. ուստի ես ընտրել իրազննական դասերին, որոնք թուով շատ չեն, հարուստ յաւելումներ եմ կցել ²⁾, ուսուցչին աւելի թեւեր տալու համար, եթէ նա ուզենայ դասերի նիւթը փոփոխել կամ ընդլայնել:

¹⁾ Յետոյ կը տեսնենք, որ պ. Պղպաճեանը այս ճշմարտութիւնն էլ դժուարութեամբ է ըմբռնում:

²⁾ Պղպաճեանը այս փիղը չի նկատում, մեղքերի ետեկց ընկած:



ԽԶՄԱԼԵԱՆԻ ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆԸ

(«Նոր Դպրոց» 1910 թ. № 1).

Անցեալ տարուայ վերջերին պ. Ս. Մանդինեանը հրատարակեց Նոր-այրբնաբաններ—ուսուցիչների և աշակերտների համար և «Իրազննական դասեր»: Ասացի մենք կը խօսենք «Իրազննական դասերի» մասին: Գրքոյկի յառաջաբանում պ. Մանդինեանը իրաւացի կերպով նկատում է. «Բայց թէ ինչ պէտք է հասկանալ «Իրազննական դասեր» ասելով, այս մասին զարմանալի շփոթութիւններ են տիրում մեր գաղափարների մէջ»:

Նա աշխատում է ցրել այդ շփոթութիւնները և, հիմնովին Աղէք. Բէնի կարծիքների վրայ, աշխատում է որոշել իրազննութեան նիւթը, նրա սահմանները...

Նրա կարծիքով «Որպէս զի շփոթութիւնները վերանան, մեր ուսուցիչները նախ և առաջ պէտք է ընտելանան այն մտքի հետ, թէ «Իրազննական դասը» «բնագիտութիւն» չէ, և ոչ «տարրական գիտելիք»: Այլ «բնագիտութիւն» գիտութիւններից մէկն է, իսկ «Իրազննութիւնը»—լոկ մեթոդ է. ուրեմն դոքա խիստ տարբեր բաներ են: Մէկը տալիս է «ծանօթութիւն», միւսը զարգացնում է ծանօթութիւնները պատկերացնելու «բնդունակութիւնը»:

Այսպիսի որոշումը մեր կարծիքով ոչ միայն չի փարատում ուսուցիչների իրազննութեան մասին ունեցած «շփոթութիւնները», այլ ընդհակառակը՝ մի նոր շփոթութիւն է աւելացնում: Եւ, յիրաւի, եթէ Իրազննութիւնը բնագիտութիւն չէ և ոչ էլ տարրական գիտելիք, այլ մեթոդ, հապա ուրեմն ինչ կարիք կայ խօսելու նրա նիւթերի մասին և ձեռնարկ գրելու:

Այսպիսով պ. Մանգինեանը շօշափում է մի այլ կարևոր խնդիր, որ սերտ կապ ունի առաջնի հետ,— իրազննութիւնը պէտք է անցնել մեր դպրոցներում իբրև ուրճիկն առարկայ, թէ ոչ: Նրա կարծիքով իրազննական վարժութիւնները պէտք է աւանդել առանձին դասերի միջոցով ¹⁾ և նոյն իսկ ցաւ է յայտնում, որ «Ռուսահայոց ծրագիրը իրազննութեան յատկացրել է միայն 2 տարի»:

Պ. Մանգինեանը ընդունելով իրազննութիւնը իբրև «աւագագոյն ուսմունք» այնքան վստահ է խնդրի դրական լուծման մէջ, որ նոյն իսկ չի առաջ բերում որևէ պատճառաբանութիւն ²⁾ Մինչդեռ այս հարցը ամենակարևորն է, նրանից է կախված իր գրքոյկի «գոյութեան իրաւունքը»:

Ինչպէս աւանդել իրազննութիւնը— իբրև ուրոյն առարկայ, թէ միւս առարկաների միջոցով:

Այս հարցի վերաբերմամբ կայ երկու ուղղութիւն:

I. Իրազննութիւն աւանդել իբրև ուրոյն առարկայ: Այս ուղղութեան կողմնակիցներն առաջարկում են իրենց ձեռնարկները, ուր կան մանրամասն հարց ու պատասխաններ զանազան նիւթերի մասին: Օրինակ՝ որոշել իրի ձևը, տեսակը, յատկութիւնը, քանակը, գոյնը, օգտակարութիւնը և այլն և այլն: Ուսուցիչը հետեւելով այդ ձեռնարկներին սկսում է աւելի

¹⁾ Ես այդպիսի կարծիք չեմ յայտնել, ոչ էլ հակառակը, այլ միայն ռուսահայոց ծրագրի համեմատ ձեռնարկ եմ կազմել: Ուրեմն Խղմախանը ինձ հետ վիճելու բան չունի, նա պէտք է ծրագիր կազմողների օձիքից ընէ և իւր փայտէ սրերով պատերազմը նոցա դէմ պատերազմէ: Ս. Մ.

²⁾ Փնտռեցէք և Մանգինեանի գրութեան մէջ կը գտնէք ձեր ուզածը: Այն տեղ առաջ է բերած Բէնի խոշոր պատճառաբանութիւնը, որին Մանգինեանը աւելի հաւատ է ընծայում, քան թէ զանազան Պապկարպաղիէներին, արշինանոց անուններին: Ս. Մ.

պարզ ու հասկանալի նիւթերից և հետզհետէ գնում է դէպի դժուարին ու վերացականը...

Այս ուղղութեան հետևողների գլխաւոր պատճառաբանութիւնը կայանում է նրանում, որ առանձնակի անցնելով միայն հնարաւոր է իրազննութիւնը դնել իր բարձրութեան վրայ, միայն այս դէպքում նրան կարելի է աւանդել սխտեմատիքաբար:

Թիֆլիսում կազմուած հայ ծխ. դպրոցների նախագիծը ևս հետեւելով այս ուղղութեանը, իրազննութիւնը մտցրել է աւանդելիք առարկաների շարքը: Այս կարծիքին ¹⁾ է և պ. Ս. Մանգինեանը, և հէնց այդ պատճառով կազմել է իր նոր ձեռնարկը:

Երկրորդ ուղղութեան կողմնակիցներն առաջարկում են իրազննութիւնն անցնել բոլոր միւս առարկաների միջոցով կամ ուրիշ խօսքով ասած՝ գործադրել նրան իբրև մեթոդ գրեթէ բոլոր դիտելիքների մէջ, իհարկէ ինկատի ունենալով երեխաների հասկացողութիւնը և աւանդուելիք առարկայի բնոյթը: Այժմեան եւրոպական և ամերիկական դպրոցների մեծագոյն մասը հետեւում է երկրորդ ուղղութեանը:

Մենք ևս այն կարծիքին ենք, որ իրազննութիւնը չպէտք է աւանդել իբրև առանձին առարկայ: Այսպիսի առանձնացած վիճակում նա ոչ միայն անօգուտ է, այլ և ձանձրալի ու ֆլասաւար, որովհետեւ փոխանակ երեխաների մէջ զարգացնելու զննելու սովորութիւնը, ինչպէս Սպենսերն է պահանջում, հայթայթում է բառերի ու ֆրազների մեքենայականութիւն:

Տարիների փորձերը ցոյց են տուել, որ ոչ մեզանում և ոչ էլ Եւրոպայում ուրոյն իրազննութիւնը չէ գտել յաջողութիւն: Պատճառը պարզ է: Իրազննու-

¹⁾ Դարձեալ կրկնում եմ, որ երկու կարծում էք, իբրև թէ գիտէք Մանգինեանի կարծիքի ինչ լինելը: Նա միայն ծրագրի պահանջն է կատարել:

Թիւնն անշատելով միւս առարկաներից և անցնելով իրրև առանձին ճիւղ, մենք նրան դարձնում ենք շինծու, արուեստական, չոր ու ցամաք ու մեքենայական: Այլևս նա կորցնում է իր «գոյութեան իրաւունքը» և դրա հետ ի միասին իր թարմութիւնն ու գրաւչութիւնը դառնում է ձևական հարց ու պատասխանների մի ձանձրալի հաւաքածու: Եթէ իրազննութիւնը առանձին առարկայ է, հապա ի՞նչ է մայրենի լեզուն, մանաւանդ ցածր դասարաններում, կրօնը, աշխարհագրութեան և պատմութեան հիմունքները, հայրենագիտութիւնը, բնական գիտութիւնները III բաժանմունքում և այլն և այլն: Չէ որ այս բոլոր առարկաները ինքն ըստ ինքեան ներկայացնում են առատ նիւթ իրազննութեան համար...

Ով հետեւել է մեր ծխական դպրոցների երեք տարուայ կեանքին, նա լաւ գիտէ, որ իրազննութիւնը կամ չէր աւանդվում իրրև ինքնուրոյն առարկայ¹⁾, կամ աւանդվում էր շատ անյաջող կերպով: Այս անյաջողութեան պատճառը պէտք է որոնել ոչ այնքան դասագրքերի պակասութեան մէջ, այլ գլխաւորապէս նրանում, որ գործը տարվում էր սխալ ճանապարհով. իրազննութիւնը առարկայ չէ, այլ ինդուկտիւ մեթոդի առաջին աստիճանը:

Ընդունելով իրազննութիւնը իրրև մեթոդ, նա պէտք է գործադրվի ժողովրդական դպրոցների բոլոր առարկաների դասաւանդութեան ժամանակ, կամ ինչպէս տիկին Պապկարպադիէն էր ասում մի կօնֆերանսում՝ «Իրազննութիւնը պէտք է աւանդվի բոլոր միւս

առարկաների միջոցով և օգտվի իւրաքանչիւր յարմար դէպքից»¹⁾

Այս խնդիրը աւելի կը պարզվի, եթէ մենք, որոշենք իրազննութեան նպատակը: Մենք տեսանք պ. Մանդինեանի որոշումը, այժմ լսենք աւելի հեղինակաւոր (sic!) մանկավարժների կարծիքները:

II

Ո՞րն է իրազննութեան նպատակը:

Ամօս Կօմենսկին ասում է... Ժան Ժակ Ռուսսօն ասում է... Պեստալոցցին ասում է... Սպենսէրն ասում է... Բէնն ասում է...²⁾

«Ուրեմն» իրազննութիւնը առարկայ չէ, այլ մեթոդ³⁾, որով պէտք է աւանդվեն բոլոր միւս առարկաները: Մեթոդը չի աւանդվում, այլ նրանով աւանդվում են միւս առարկաները:

Այս տեսակէտով մենք աւելորդ ենք համարում իրազննական ձեռնարկները, թէպէտ ընդունում ենք, որ կանոնաւոր ձեռնարկը կարող է որոշ չափով օգնել

¹⁾ Ուղմալեանը չերեակայելով, որ բացի 2 ուղղութիւններից՝ մի 3-րդն էլ կարող է գտնվել, եւրոպա, Ամերիկա, տարիների փորձերից է խօսում: Այդ բոլորը իրան փեշքաշ լինի, որովհետեւ իրան այդ բաները դուրսագնում են... Աւելի լաւ է մեզ այն տեղեկացնէ, թէ Ս. Փրկչի տղայոց ուսումնարանում նա ի՞նչպէս էր ուսուցանում իրազննութիւնը և ի՞նչ փորձեր է ստացել: Ապա թէ ոչ իւր նէնիմերից մեզ ի՞նչ օգուտ: Ս. Մ.

²⁾ Ես այդ ցիտատները, աւելորդ բեռ համարելով, չեմ արտատպում: Այլ աւելի լաւ է կարդանք «նուազ հեղինակաւոր» Ուղմալեանի եզրակացութիւնը, նորա «ուրեմն»-ը: Ս. Մ.

³⁾ Եթէ ընթերցողը ուշի ուշով հետեւց Ուղմալեանի արդումնատախային, մենք կը տեսնենք, որ նա այսպէս է տրամաբանում. «Մանդինեանը իրազննութիւնը համարում է մեթոդ. Ուղմալեանը միևնորյն բանն է պնդում. ուրեմն Մանդինեանը սխալվում է»... Հանաքչի: Ս. Մ.

¹⁾ Զոր օր. Ս. Փրկչի տղայոց ուսումնարանում այդպիսի ուրոյն ուսմունք չկար... Դուք այն պատմեցէք, թէ այնտեղ ի՞նչ յաջողութիւններ ցոյց տուեցիք!!! Ս. Մ.

ուսուցիչներին ոչ թէ իրազննութիւն, այլ միւս առարկաներ աւանդելու համար: ¹⁾

Պ. Մանգինեանի գրքոյկը կարող էր տալ այդ օգուտը, եթէ չունենար մի քանի թերութիւններ:

Ահա այդ թերութիւնները:

III

I Պ. Մանգինեանի իրազննական դասերի մէջ մենք չենք գտնում ներքին տրամաբանական կապակցութիւն: Վերցնենք օրինակի համար առաջին տարվայ կուրսը—Հայելի, մատներ, գրատախտակ և քարետախտակ, զանգակ, շուն, առաղ, ապակի, կիր, ճընձղուկ, կեռաս, կատուներ և դասարան: Ինչո՞վ է առաջնորդվել պ. Մանգինեանը իրար հետ շարադրելով այնպիսի նիւթեր, որոնք ոչնչով չեն կապված, որոնցից մէկը բնաւ չի կարող համարվել միւսի շարունակութիւնը: Այս նիւթերի մէջ չկայ նոյն իսկ տարրական յարակցութիւն: Ինչո՞ւ համար «գրատախտակ և քարետախտակ» դասը առանձին է գրած, երբ նա ունի «դասարան» դասը, մի՞թէ յարմար և տրամաբանօրէն չէր լինի, եթէ այս երկու դասերը միացած աւանդվէին: Տարօրինակ է և այն, որ առաջին դասը նուիրված է «հայելիին», միջոցաւ դա և դժուար է և ոչ այնքան գործածական, ինչպէս զիցուք «գրատախտակն ու քարետախտակը» կամ «մատներն» ու «զանգակը»: ²⁾

Նոյն թերութիւնը նկատվում է նաև միւս տարի-

¹⁾ Իրազննութիւնը, իբրև դիտողական մեթոդ, պէտք է գործադրուի բոլոր առարկաների աւանդման ժամանակ: Բայց առաջին տարիներում իրազննութիւնը պէտք է իբրև նախաշաղկ ծառայէ բնական գիտութեան և աշխարհագրութեան:

Ծան. «Ն. Դպրոցի» խմբ.

²⁾ Միայն մի քայլ կայ պէզազօգից պէզանա դառնալու համար:
Ս. Մ.

ներում: «Ժամացոյց», «խնձոր», «ծիծեռնակ», «աղ ու շիբ», «կատու» և այլն. ոչ մի կապ, ոչ մի առնչութիւն, ոչ մի յարակցութիւն: Կրկնում ենք, նախ՝ նիւթերի դասաւորման մէջ չկայ սխատեմ, երկրորդ՝ նրանք հեշտից ու ծանօթից չեն գտնում դէպի գոռարն ու անծանօթը:

II Պ. Մանգինեանը գրքի յառաջաբանում յարձակվում է նոր-հերբարտականների վրայ, որոնք իրենց արուեստական հարցերի տարափով անհամացնում են իրազննութեան դասերը և իբրև նմուշ այդպիսի ծանձրալի դասի, զետեղել է Պրէքստի «Կատուները»:

Սակայն, ցաւօք սրտի պիտի նկատենք, որ հակառակ այս գեղեցիկ յայտարարութեան, պ. Մանգինեանի միւս դասերն էլ այս պակասութիւնն ունեն. նրանք մեծ մասամբ խճողված են բազմաթիւ և յաճախ աւելորդ ու շինծու հարցերով ¹⁾: Աւելորդ հարցերի այսպիսի առատութիւնը ձանձրալի է դարձնում դասը: Ուշի ուշով քննեցէք նրա դասը և դուք կը համոզուէք, որ նրանցում զրկված հարցերի մի մասը աւելորդ է: Այդ հարցերով պ. Մանգինեանը ուզում է ծանօթացնել աշակերտներին այնպիսի իրերի ու յատկութիւնների հետ, որոնք արդէն ծանօթ են նրանց: Վերցընենք, օրինակ՝ «Խնձոր» դասը:—«Մի խնձոր եմ բերել»: «Ո՞րտեղից է քաղած»:—«Ծառից»: «Ի՞նչ ձև ունի սա»:—«Բոլորակ»: «Այս փոսիկի մէջ ի՞նչ է նըստած»:—«Կոթը» և այլն: Իրազննական մեթոդի պայմաններին մէկն էլ այն է, որ ուսուցչի կողմից չորվեն այնպիսի հարցեր, որոնց պատասխանը ինքն-

¹⁾ Այս վճիռը ստուգենք փոքր ինչ վիճակագրական և թուաբանական հաշիւներով: Իմ գրքի մէջ երկու յօդուած կայ «Կատու» վերնագրով. Պրէքստի «Կատուն» ունի 333 հարցմունք, իսկ ոչ-Պրէքստի, «Կատուն» ունի միայն 33 հարցմունք: Պ. Ողջալեանի հաշուով 33-ը աւելի է քան 333-ը, և այդպիսի դատողութեամբ նա ինձ յանդիմանութիւններ է կարդում !!! Ս. Մ.

ըստինքեան հասկանալի է: Այսպիսի հարց ու պատասխանները գուցէ զարգացնեն լեզուն, բայց ոչ երբեք միտքը: ¹⁾

III Մեր կարծիքով պ. Մանդինեանի դասերի քանակը շատ սահմանափակ է: ²⁾ Եթէ վերցնենք նրանցից աւելորդութիւնները, շատ քիչ բան կը մնայ տակը: Յամենայն դէպս այդ գրքոյկը չի կարող երեք տարուայ կուրս լինել:

Մի քանի խօսք էլ գրքոյկի վերջին երեսում գետեղուած ծանօթութեան մասին, որը ոչ մի կապ չունի իրազնական դասերի հետ, բայց ցայտուն կերպով արտայայտում է մեր գրական բարքերը: Այդ մաղալու ծանօթութեան մէջ պ. Մանդինեանը լուտանքներ է թափում մեր յարգելի Ղազարոս Աղայեանի գլխին ³⁾, նրան անուանելով «գրօշների չարչի», «սուտ մանկավարժների պարագլուխ» և այլն: Պատճառը այն է, որ պ. Աղայեանը չէ հաւանել նրա «Նոր Այրբեհնարանը», որին պ. Մանդինեանը «գրել կարդացնելու իսկական արուեստ» է համարում ⁴⁾: Բանը հասնում է այնտեղ, որ պ. Մանդինեանը յիշատակում է մի էպիգոզ Շուշուայ թեմական դպրոցի կեանքից—էպիգոզ, որ վերաբերում է գեղադրութեան դասերին... ⁵⁾

Մեզ յայտնի է պ. Մանդինեանի անհամբերատար

¹⁾ Լեզուն հօ զարգացնում է. էլ ի՞նչ է ուզում պէղանտը: Ս. Մ.

²⁾ Պզմալեանը կարծում է, թէ «Յաւելուածը» դասեր չեն. ասիոս ուրեմն աշխատութեանս: Ս. Մ.

³⁾ Ահա, աւգուրը գտաւ իր նմանին. ինչ սրտաշարժ տեսաւրան—«Два авгуса». Ս. Մ.

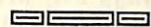
⁴⁾ Պզմալեանի էտիկայով լաւ է, երբ որ Աղայեանը անդուն բերանով փողոցի լեզու է բանեցնում, և վառ է, երբ որ նորան ցոյց են տալիս իւր անդգամութիւնը և յիշեցնում են իւր չափն ու սահմանը: Ս. Մ.

⁵⁾ Ո՛չ, էպիգոզը վերաբերում է շահագիտական բարեգործութեան, մամոնայի պաշտամունքին: Ս. Մ.

ուղին դէպի իր հակառակորդները, բայց նոյն իսկ նրանից չէինք սպասում «այսպիսի ծանօթութիւն»:

«Իրազնական դասերի» գինը 1 ռուբլի է: Չգիտենք պ. Մանդինեանն է այդքան թանկ գնահատում «Իրազնական դասերը», թէ Բարեգործական Ընկերութիւնը: ¹⁾ Յամենայն դէպս դա մի սարսափելի գին է: Դրանից յետոյ չպէտք է զարմանանք, որ նա չի տարածվում:

1) Այս տեղ ի՞նչ բան ունի Բարեգործական Ընկերութիւնը: Պզմալեանը մինչև անգամ չի նկատում, թէ գրքի ճակատին ի՞նչ է գրած. էլ ի՞նչպէս է յանձն առնում գրքի միջից խօսել!!! Ս. Մ.



Ի Մ Ն Ա Մ Ա Կ Ը

(«Նոր Պարոյ» 1910 թ. № 3.)

Երբ որ Պզմալեանը իմ ուսերէն դասադրքի քննադատութիւնը հրատարակեց, ես յարգելով հրապարակական խօսքը՝ մի առ մի պատասխանեցի նրա տարակուսական առարկութիւններին: Երբ նոյն դասադրքի II հատորը հրատարակուեցաւ, ես պարտք համարեցի մի օրինակ քննադատիս ուղարկել, որպէս զի նա աւելի լիակատար գաղափար ունենայ իմ գործի մասին: Կարծելով թէ ես գործ ունեմ մի հակառակորդի հետ, որ առաջնորդվում է ճշմարտութեան տեսչով, ես յոյս ունէի թէ նա նորից կը կռնէ իր առաջին եզրակացութիւնները: ¹⁾ Բայց նա այդ չարեց: Իսկ երբ Յովնանեան ուսումնարանի դահլիճում Ս. Սարգսի ուսումնարանի աշակերտ և աշակերտուհիների մի տարուայ ուսերէն արդիւնքը հրապարակ հանվեցաւ և պ. Պզմալեանի բոլոր ասածները փորձով ջրվեցան,—եւ աւելի յոյս ունէի, թէ այս մարդը մի կերպ ձայն կը հանի և իր ճշմարտութեան հաւաստիքը կը տայ: Բայց իզո՞ւր...

Այժմ նա փորձում է, այն ևս աւելի յայտնի միտումներով, իմ «Իրազնական դասերը» քննադատել: Հասկանալի է, որ նա այլ ևս իմ ուղարկութեան չի կարող արժանանալ, քանի որ նա զրա-

¹⁾ Շուտով կը տեսնենք, որ նորից կուտելը նա համարում է իւր մեծութեան համար նուաստութիւն: Ս. Մ.

կանականի պարտականութիւններում այդպէս թերանալ է ա-
խորժում:

Բայց նա ոչ միայն իմ գիրքն է քննադատում (!!!), այլև
խառնվում է իմ և Աղայեանի վէճերի մէջ իր ոչ գովելի միտում-
ներով: Նա այս դատում բնականաբար այլևս հնար չի ունենայ
արդար դատաւոր հանդիսանալու:

Բացի սրանից, նա զրքիս թանկութիւնն է մատնանիշ ա-
նում: Ահա այս մասին ես կուզենայի բացատրութիւն տալ «Նոր
Դպրոցի» ընթերցողներին:

Ո՞վ է մեղաւոր, որ գիրքը թանկ է վաճառվում: Իհարկէ
հայ ուսուցիչը, ուրեմն նաև ինքը ինքնաբերական, և ահա թէ ինչու:
Մենք չունէինք իրազննութեան վերաբերեալ դասագիրք: Ես շատ
կողմերից առաջարկութիւններ ստացայ, որ փութացնեմ իմ ձե-
ռագրի տպագրութիւնը, բայց հրատարակիչ չունէի: Ուստի յայ-
տարարութիւններով դիմեցի հայ ուսուցիչներին (ուրեմն և
սրտացաւ ինքնաբերականին), որ 50 կ. բաժանորդ գրվեն և գրքի
էժանութեան նպաստեն: Դիտէ՞ք քանի բաժանորդ գտայ. միայն
մէկ հատ: Այն ինչ այդ պարոնները, զրքի տպագրութիւնից յե-
տոյ, մէկ ամսուայ մէջ 200 օրինակ պահանջեցին և փոխանակ 50
կ. վճարելու, վճարեցին մի մի բոլորի: Ինչո՞վ բացատրել հայ ու-
սուցչի այսչափ անգործակցութիւնը, անհամերաշխութիւնն ու
անտնտեսութիւնը: Եւ գիտէ՞ք թէ աւելորդ 50 կ. ում զրպանը
մտաւ: Ես հարուստ մարդ չեմ, կարիք զգացի շատ շուտ յետ ըս-
տանալ զրքի տպագրութեան ծախսը, և ես ստիպվեցայ տպագրու-
թեան բոլոր օրինակները ծախել զբավաճառին... Դիտէ՞ք թէ ինչ
դնով... ամանչում եմ այդ էլ խստովանել:

Յ. Գ. Էլ ինչո՞վ պիտի հրահանգվի միամիտ ընթերցողը
այս մեր տիպիք քննադատից... Յառաջաբանից դէնը չգնալ, կո-
մենսակի, Պետտալոցցի մեծագործը անունները ուղածին պէս քաշ-
կռակել, զրքի բուն ոգու մէջ թափանցելու կարողութիւն չունե-
նալ, բայց սկանդալներ փնտռել մազալու դառնալու համար:
Pfu! ¹⁾ Ս. Մանդինեան

Թիֆլիս

25 մարտի.

¹⁾ «Իրազննական դասերի» մասին մի ծանօթութիւն տես
զրքի վերջը:



Գ.

„ՆՈՐ ԱՅԲԲԵՆԱՐԱՆ“ *

աշակերտների և ուսուցիչների համար

*) «Նոր Այբբենարան» մասին առաջին մատենախօսու-
թիւնը գրեց պ. Աղայեանը: Մենք այս տեղ այդ մատենախօսու-
թիւնը (?) չենք արտատպում, որովհետեւ բնաւ մանկավարժական
արժէք չունի: Նա պիտոսպատի քմահաճութեան դժուրմեծ է:

Իսկ ով որ այդպիսի փաստերին նշանակութիւն է տալիս,
թող կարդայ 1909 թուի «Սուրհանդակը» №№ 17 և 18-ը և «Մը-
շակի» № 182-ը:

Մեր մանկավարժ պ. Ս. Մանդինյանը 35 տարի շարունակ մեզանում եղել է յատկապէս մայրենի լեզուի ուսուցման գործում մի ուրոյն ուղղութեան ներկայացուցիչ: Այդ ուղղութիւնը լուրջ է, նրա դրած հիմքը հաստատուն, սակայն, զժքախտաբար, մեզանում նրա հետևողների թիւը ինչ-ինչ պատճառներով քիչ է եղել...

Այս անգամ մեզ դրաղեցնողը նրա վերջերս յորինած «Նոր-Այրբենարանն» է: Նա լոյս է ընծայել այս անգամ առանց ընթերցարանի, յատկապէս այրբենական մասը միայն, որ իբրև հիմնաքար ապագայ շէնքի՝ շատ լուրջ և խնամքով դրուելու կարիք ունի, որի սխալ գիրքը յայտնի է, թէ ինչպիսի վնասների պատճառ է դառնում, ինչ խոչընդոտներ է յարուցանում մայրենի լեզուի ուսուցման նաև հետեւեալ տարիներում: Այն վնասակար և թերի կողմերը, որ ներկայացնում են մեր մինչև օրս յայտնի, իրար բաւական նման, այրբենարանները, «Նոր-Այրբենարանում» չէք գտնի: Այստեղ ակներև է մանկավարժական որոշ ըսկզբունքների իրագործումն մայրենի լեզուի ուսուցման ժամանակ: Եւ այս բանը մենք կարող ենք տեսնել՝ միւսների հետ համեմատելուց: Սկսենք:

Առաջին: Մենք մի այլ անգամ («Հորիզոն» № 33) պ. պ. Զիլինկաբենի և Ռաշմաճեանի «Դասընկերի» մասին արած գիտողութեան ժամանակ յիշել ենք այն հիմնական սկզբունքը, թէ միմիայն ամբողջական, բովանդակալից և ներբուստ կապկապված խօսքը կարող է նիւթ դառնալ զրազրաութիւն սովորեցնելիս, և ոչ թէ պատահական բառերի կցկոտուր և անբովանդակ կապակցութիւնը: Ո՛չ միայն այս, սխալ պիտի համարել

այս կողմից նաև պատահական նախադասութիւնների շարքն իբրև ամբողջութիւն վերցնելը, որովհետև մանկան (որպէս և հասակաւորի) ուղեղում տեւական տպաւորութիւն, ուրեմն և հետքը կարող է թողնել աւելի շուտ միայն ամբողջական մի հատուած (ասացուած, երգ, առակ), որի նախադասութիւններն իրար հետ բնական կապով են կապված, իրար լրացնում են անհրաժեշտօրէն, և ոչ թէ իրար հետ առնչութիւն չունեցող նախադասութիւնների կուտակումն: Համեմատեցէք հետեւեալ երկու հատուածները. օր. ա. տարուայ «Լուսաբերից»՝

Տանտիկինը լաւ պատիւ տուաւ.

Անպիտան աւանակս կորաւ.

Կարաւանը մտաւ անապատ,

Մկնիկը պանրի կտորը տարաւ:

Ի՞նչ ամբողջութիւն են ներկայացնում այս չորս նախադասութիւնները, և միտսին ի՞նչ հետք են թողնում մանկական յիշողութեան մէջ:

«Լուսաբերի» այրբենական մասը լիքն է այսպիսի հատուածներով:

Հիմա «Նոր-Այրբենարանից».

Ամպը եկաւ մութ արաւ.

Արևն աչքերէս կորաւ:

Բաց երեսդ, անքաղ,

Մէկ բուռ չամիչ քեզ կը տանք:

Օ՛խ, արեւն խաբեցինք,

Ամպի տակից հանեցինք:

«Նոր-Այրբենարանը», ուրեմն, դերժ է այդ մեծ պակասութիւնից. ընթերցանութեան առաջին հատուածը թէև հինգ հատ իրարից անկախ նախադասութիւններ է ներկայացնում, բայց դրանք վերցրած են բանաւոր վարժութիւններից ծանօթ ամբողջական ոտանաւորներից. երկրորդ ընթերցանութեան հատուածից սկսվում է ամփոփ ամբողջութիւնը՝ իմաստալից, բո-

վանդակալից: Ուրեմն այստեղ մայրենի խօսքն իր ճոխութեամբ, ներդաշնակութեամբ հնչում է առաջին դասերից: Այս դասագրքում մանուկը հէնց առաջին օրերից ազատված է այն ձանձրալի և տաղտուկ աշխատանքից, որի նիւթն է միւս այբբենարանների մէջ իբրև թէ «մանկական շրջապատը»... այդ ճանապարհով գնացողները մանկան լեզուն բաց են անում, կարելի է ասել, բռնադրօսիկ կերպով՝ տան, պատերի, դռների ու լուսամուտների և այլ առարկաների անհամ նկարագրութեան միջոցով: Ի հարկէ, ի վերջոյ այս ճանապարհով էլ կարելի է նպատակի հասնել, բայց ի՞նչ գնով, ի՞նչպիսի զոհաբերութեամբ. մանկան իսկական հետաքրքրութիւնը յետ մղելով, նրա առոյգ և ընդունող հոգին թմրութեան մատնելով և ընդհանրապէս նրա զարգացման գործը դանդաղացնելով: Ձէ՞ որ, օրինակ, թուաբանական չորս գործողութեամբ հաշուել էին սովորեցնում հայ աշակերտներին մեր դպրոցներում՝ միջխտրութեան ձեռքի տակ եղած ժամանակ. բայց ի՞նչպիսի հետևանքներով... Թէև այդ հետևանքների մասին վիճակագրութիւն այժմ դժբախտաբար չկայ, սակայն այն ժամանակուայ գործող ուսուցիչներին լաւ յայտնի են դոքա: Թէ ձանձրոյթից ի՞նչպիսի յոգնածութիւն էին զգում մանուկները թուաբանութեան գասերից յետոյ՝ հէնց զեռ միմիայն ուսաց լեզուով (ա. պատրաստականից) աւանդելու պատճառով, այդ ամէնքին, այն ժամանակուայ ուսուցիչներին, յայտնի է քաջ: Սակայն գիտենք, որ չորս տարուց յետոյ սաները գիտէին թուաբանական գործողութիւններ կատարել, այլ և որոշ տեսակի խնդիրներ վճռել: Միւս կողմից, երբ դպրոցաւարտին իր մայրենի լեզուով մի հասարակ, առօրեայ կեանքից առած հաշիւ էր առաջարկվում, նա մոլորվում էր, թէև մայրենի լեզուն չէր մոռացել:

Նոյն երևոյթը տեղի ունի մայրենի լեզուի ու-

սուցման ժամանակ հիմա՝ շնորհիւ մեր դասագրքերի բռնած ճանապարհի:

Երկրորդ. երկրորդ ուշադրութեան արժանի կէտը, որ դառնում է թերութեան պատճառ յիշած այբբենարանների, այդ նոցա «նորմալ բառերի» կամ «օրինակելի բառերի» սխառէմն է:

Ի՞նչպէս են տանում գործն այդ սխառէմին հետևողները, օր. «Դասընկերի» հեղինակները: Ունեցիկ են բանաւոր վարժութիւնները, նիւթ դարձնելով հէքեաթները. լաւ: Բայց նոքա, այնուհետև, դրագիտութեան շրջանում, այդ նիւթից չեն օգտվում, այլ առաջարկում են զրքի սկզբում դրած մի այլ պատկերի նկարագրութիւն. ուսուցիչը, հարցերի օգնութեամբ աշակերտներից պիտի ստանայ հետևեալ պատասխանները այդ պատկերի մասին. «Մայրիկը հաց է կտրում. Արփիկը նստած դրում է. Իսահակը կարմիր ձուռն ձեռքի ուրախ կանգնած է. Ըմինը նստած ընկոյզ է կոտրում» և այլն (տես «Դասընկերի» համառօտ բացատր. եր. 88): Ապա, ընթերցանութեան ժամանակ, պէտք է աշակերտը կարդայ, օր. վերջին նախադասութեան (որի արտայայտած պատկերը դրած է առանձին համապատասխան հատուածում (եր. 9))՝

է-մին. է.

էս, էն, էլ.

սէլ, է-միլ.

փոխանակ այնպէս անելու, որ այստեղ աշակերտը կարդար գոնէ. «էմինը նստած ընկոյզ է կոտրում», հեղինակը սովորեցնում է նրան «է» տառը: Էլի օրինակ. պատկերին նայելով, աշակերտը պիտի ասի. «պատկերի վրայ նկարած է սար». սակայն համապատասխան հատուածում կարդում է՝

սա ս.

ասա, պա պա.

ասա պաս.

պարզ է, որ արած նախապատրաստութիւնը (պատկերի նկարագրութիւնը) հարկաւոր տեղը նպատակի չծառայեց:

Ի՞նչպէս է վարվում այստեղ պ. Ս. Մանգինեանը. նա բոլորովին հակառակ ընթացք է բռնում, համարելով «նորմալ բառերի» սիստէմն ուղղակի չարիքի բռն պատճառ. նա հետեւում է «հեշտիյ դէպի դժուարը», «ծանօթից՝ անծանօթը» սկզբունքին նրանով, որ աշակերտը կարգում է այն գրածը, որի նիւթը բանաւոր վարժութեան ժամանակ ծանօթ է իրան, ուրեմն և կարգալու վարժութեան դժուարութեան մասն արդէն վերացրած է:

Առ հասարակ «Նոր-Այբբենարանի» սանը իր մտքի առաջ տեսնում է մի աշխարհ—կենդանի, հնչուն ներդաշնակ մայրենի խօսքն իր ամբողջութեամբ. նա գիտէ, որ այդ բանաւոր լեզուն կարելի է պատկերացնել (նոյն իսկ դեռ տառերը չսովորած—գծերի օգնութեամբ առժամանակ). ապա գալիս է ժամանակ, երբ գծերին փոխարինում են տառերը:

Ահա նախապատրաստութեամբ առաջ գնալը:

Նրբորդ. Որովհետեւ «Նոր-Այբբենարանը» հետեւում է գրել-կարգալու եղանակին, ուստի հէնց առաջին դասերից նախապատրաստութիւն է տեսնվում դրա համար. իւրաքանչիւր բանաւոր վարժութեանը հետեւում է գրութեամբ նոյն կարգին պատկանող գրերի ձևակերպումն: Աշակերտները սովորում են ձևակերպած տառերի անունները միայն (լիւն, ըթ, դա, չա և այլն) և ոչ հնչիւնը. այսպիսով, կարճ ժամանակում, առանց ձանձրանալու և անզգալի կերպով, սովորում են հետզհետէ բոլոր տառերի ձևակերպումն. գիտեն բոլորի անունները:

Կարգալու համար գրելու դործն սկսելիս պ. Ս. Մանգինեանը «նորմալ բառերի» կարիք չի զգում. նրա համար բոլոր բառերը «նորմալ» են, որպէս միա-

վանկերը, այնպէս և բազմավանկերը: Այստեղ է նրա առաջարկած եղանակի էական մասը: Նա հնչիւններին ծանօթացնելու գործը երկու մասի է բաժանում. սովորում են աշակերտները նախ բոլոր ձայնաւորները, ապա բաղաձայնները, բայց ոչ առանձին, այլ անպատճառ ձայնաւորների հետ միասին արտասանելով:

Այս կարևոր հանգամանքի առթիւ մի երկու խօսք: Յայտնի է, որ մեր ուսուցչութեան մի խոշոր մասը չի հաւանում պ. Ս. Մ-ի գործ դրած եղանակի այս կէտը յատկապէս, համարելով երեխաների համար ծանր բան: Եւ, որպէս թէ գործը դիւրացնելու համար, ուսուցիչներն սկսում են սովորեցնել բը, դը, դը, դը, և այլն: Սակայն ի՞նչ է տալիս սա ապագայում, այն, որ վրաստանցին չի կարողանում ընտելանալ դիմորոշ յօդի իսկական գործածութեանը և գրում է. «այն մարդ(ը) եկաւ», »մեր շուն(ը) կորաւ». սրա շնորհիւ պակասաւոր է մնում և աշակերտի բանաւոր լեզուն: Բայց կան դէպքեր, թէև սակաւ, երբ նոյն սը-խաներն անում է նաև իզդիրցին, երեանցին:

Պիտի յիշել նաև մի այլ հանգամանք, որ հետեւանք է ուսուցիչների նոյն սխալ հայեացքի: Նոքա խուսափում են տառերի անունները աշակերտներին սովորեցնելուց, համարելով այդ աւելորդ ծանրաբեռնութիւն: Սակայն զգալով, որ ուղղագրութեան համար մի յենակէտ պէտք է ունենալ, դիմում են բաւական տարօրինակ միջոցի. ասում են «տղայք, իմացէք, «յասմիկ» բառն սկսվում է «յոպոպ»-ի հով. «հաւաքել» բառը՝ «հաւ»-ի հով: «Աղջիկ» բառի համար երեկ պիտի ասեն. գրվում է «Ղազար»-ի դով և «Չաղաց»-ի ջով: Սակայն չէ՞ որ կասկածաւոր բաղաձայնները բաւական շատ են: Մի քանի ուսուցիչներ յայտնում են, որպէս թէ այդ եղանակով բաւական «հեշտութեամբ» աշակերտները սովորում են ուղղագրութիւնը: Բայց միթէ աւելի օգտաւէտ է ասել՝ «գրվում է յոպոպ-ի

հով», քան՝ «գրվում է յիով, ջէով»: Սակայն վերջին ձևը «հին է», և հարկաւոր է «նոր ձև», որ և տալիս են մեր նոր վարժապետները:

Ինչեիցէ: Ուրեմն, բուն գրագիտական մասում դասագրքերից «Նոր-Այրբենարանը» տարբերվում է նրանով, որ այստեղ ընթերցանութեան գործը ներշնչութեամբ է դարձնալ այն հանգամանքով, որ տառերի ձևակերպութիւնը (թէ ձեռագիրը և թէ տպագիրը) վաղուց ծանօթ է սաներին: Ուրեմն դարձեալ նախապատրաստութիւն, դարձեալ ծանօթից՝ անծանօթը: Այն ինչ միւս դասագրքերը, նոր հնչիւն սովորեցնելիս, տալիս են նաև նրա պատկերն առաջին անգամ միայն: Ուրեմն մանուկն իր առջև երկու դժուարութիւն ունի յաղթահարելու միաժամանակ: Ո՛ւր է այստեղ «հեշտից՝ դժուարին» անցումն:

Այստեղ չի կարելի առանց ընդգծելու թողնել հնչիւնների համադրութեան և առհասարակ բառեր հեղելու այն եղանակը (օրգանական), որին հետևում է Ս. Մ.: Առանձին նշանակութիւն է տրվում ձայնաւորին, որպէս հիմնաքարի, որի վրայ և կառուցվում է վանկը—շէնքը—բաղաձայների օգնութեամբ: «Հնչական» եղանակին հետևողները այսպիսի հիմնաձայն, ղեկավար էլէմենտ չեն տալիս հեղելու համար, ուստի և նրանց աշակերտը խաբխափում, պատէպատ է դիպչում, երբ կարգում է երկվանկ կամ եռավանկ բառ: Տեսէք, թէ գ. բաժանման աշակերտը, հարկադրված ժամանակ, շնորհիւ հեղելու սխալ ընթացքի, ինչպիսի՜ աղաւաղումներ է անում: Անհաստատ վիճակն ստիպում է «հնչական» մեթոդով դասագիրը յօրինողներին նախ՝ երկար ժամանակ վարժեցնել աշակերտներին միավանկ, ապա երկվանկ և առհասարակ բաղմավանկ բառեր կարդալուն. երկրորդ՝ այս նպատակով կազմել արհեստականօրէն այնպիսի նախադասութիւններ, որոնց բառերում լինեն միևնոյն ձայնաւորներն

ու բաղաձայնները (տես «Լուսաբեր», «Դասընկեր»):

Օրգանական մեթոդը—միանգամայն վերացնում է այսպիսի անել գրութեան պատճառները և աշակերտին հնար է տալիս առաջին իսկ դասերում կարգալ բաղմավանկ բառեր: Տուէք, թէկուզ վեցվանկանի բառ. երբ առաջին հայեացքից յետոյ չկարողանայ կարդալ, նա որոշ և հաստատ հրահանգութիւն ունի՝ վանկելով կարդալու ամբողջութիւնն անսխալ: Պ. Ս. Մ. շատ լուրջ ուշադրութիւն է դարձրել վանկելու այս արուեստի զարգացմանը. պէտք է ծանօթանալ հեղինակի տուած ուղեցոյցի այս գլխին:

Սա այն կէտերից մէկն է, որոնցով իրօք ցոյց է տալիս, ապացուցանում է հեղինակը, թէ ինչպէս գրագիտութեան մի տարուայ գործը դառնում է երկու տարուայ, երբ այն տարվում է մեզանում գործադրվող «հնչական» մեթոդով:

Զորրորդ. Պ. Ս. Մ. այս գրագիտութեան շրջանում անցնում է մայրենի լեզուի քերականութիւնը բնական և պարզ ճանապարհով, այսինքն՝ աշակերտի ականջն ընտելանում է նախադասութեանց տեսակներին (գլխաւոր և երկրորդական, լրիւ, կրճատուած, հաստատական, հարցական), աչքը՝ ուղղագրութեան տեսակէտից՝ պարզ, բարդ, ածանցեալ բառերին, ձայնափոխութեան մի քանի դէպքերին (է—ի, ոյ—ու, այ—է):

Այս գրքում աշակերտին հրահանգութիւն է տրւած ներդաշնակ կարդալու համար, և սա կարևոր է: Յայտնի է որ երբ աշակերտը գիրքը ձեռքն է առնում դասարանից դուրս մեն-մենակ (երբ մանաւանդ ուսուսուցիչը պահանջում է, որ նա «տանը պատրաստէ ղևար»), հսկողութեան բացակայութեան շնորհիւ, ինչպէս նա անգիտակցաբար՝ դասարանում շինածը քանդում է (խօսքը գրութիւնից տարբեր արտասանութիւն ունեցող գրերի մասին է, օր. «ջ», որպէս «չ», «ձ» որպէս «ց» և այլն):

Եւ այս չարիքի առաջն առնելու ոչ մի միջոց մեր միւս այրբենարաններում դեռ չենք տեսել: «Նոր-Այրբենարանում» այս նպատակով և առհասարակ ներդաշնակ ընթերցանութեան համար մի քանի նշաններ է գործ ածվում, որոնք որոշ ժամանակից յետոյ, իհարկէ, վերանում են:

Շատ անգամ է լսվել, թէ պ. Ս. Մ.-ի առաջարկած գրագիտութեան ճանապարհը խելացի է, բանական է, բայց ծանր է: Հարց է, թէ ո՞ւր համար կարող է ծանր լինել այն. աշակերտի համար չի կարող ծանր լինել, որովհետեւ, ինչպէս տեսանք, այստեղ ամէն մի քայլ իր համար նախապատրաստութիւն ունի: Մնում է ասել, որ նա ծանր կարող է լինել թերեւս ուսուցչի համար, պահանջելով նրանից ամէն դասի համար լուրջ կերպով պատրաստութիւն: Սակայն հեղինակն այս պատրաստութեան գործն էլ դիւրացրել է (հարկաւոր ինքնուրոյնութիւնը տալով դասատուին), լոյս ընծայելով սխտեմատիկօրէն մշակված մի ուղեցոյց «Նոր-Այրբենարանի» գործածութեան համար:

Արտաքին թերութիւններ. գրքի դիւրք փոքր է, գրութեան տետրը բարակ թղթից, ձեռագիր տառերն այնքան էլ յաջող չեն, մանաւանդ գլխատառերը:

Փոքրատառերը շատ մանր են և սեղմ, արմատական գծերը բարակ: Լաւ կը լինէր երկրորդ հրատարակութիւնը տեսնել «Դասընկերի» դիրքով ու տառերի ձևով:

Այսպիսի դասագրքի համար Բարեգործական Ընկերութիւնը փող չպիտի խնայէ:



Թ. ԽՉՄԱԼԵԱՆԻ ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆԸ

(«Հորիզոն» 1910 թ. № № 101-102)

Ի նկատի ունենալով Ս. Մանդինեանի բնագործութիւնը, ես չէի ցանկանում քննադատել նրա «Նոր-Այրբենարանը»: Գուցէ և ընդ միշտ հրաժարուէի այդ մտքից, եթէ «Հորիզոնի» 73, 74 և 75 համարներում սոյն դասագրքի առթիւ լոյս չտեսնէին պ. Ն. Ն.-ի աւելորդ գովեստները: Այդ ներբողներն ստիպեցին ինձ հակառակ իմ ցանկութեան կատարել «Նոր դպրոցում» տուածս խոստումը և մի քանի խօսք ասել այդ «Նոր-Այրբենարանի» մասին:

Պ. Ն. Ն.-ի կարծիքով «պ. Ս. Մանդինեանը 35 տարի շարունակ մեզանում եղել է յատկապէս մայրենի լեզուի ուսուցման գործում մի ուրոյն ուղղութեան ներկայացուցիչ: Այդ ուղղութիւնը լուրջ է, նրա դրած հիմքը հաստատուն, սակայն դժբախտաբար, մեզանում նրա հետևողների թիւը ինչ ինչ պատճառներով քիչ է եղել...» («Հոր.» № 73): Այս ընդհանուր խօսքերից մենք բան չենք հասկանում: Իրողութիւնը, սակայն, այն է, որ պ. Ս. Մանդինեանը մայրենի լեզուի նըկատմամբ չունի և չէ ունեցել «ուրոյն ուղղութիւն»: Երկար ժամանակ նա մեզանում պաշտպանել է վաղուցուանից Եւրոպայում և Ռուսաստանում գոյութիւն ունեցող հնչական մեթօդը, սակայն հասցրած այնպիսի չափազանցութեան, որ արդէն տաղտկալի էր դառնում: Նրա «Մեթօդիկայի» ազդեցողութեան տակ մեր ուսուցիչները շատերը ամբողջ 6 ամիս բանաւոր վարժութիւնների էին նուիրում և այսպիսով ձգձգում ուսուցման գործը... Այդ մեթօդով նրա կազմած դասագրքերը շատ քիչ յաջողութիւն ունեցան, իսկ այժմ իսպառ վերացված են ձեռնարկների շարքից: Վերջերս նա նոյն մեթօդը յորշորջելով «օրգանական» աւելորդ սլաքներ է բթացնում, յարձակվելով հնչական մեթօդի վրայ,

նրան համարելով բոլոր չարիքների աղբիւրը... «Վերջապէս, ասում է պ. Մանգրինեանը, դպրոցից վերացնում ենք տխրահռչակ հնչական մեթոդի տգեղ աղմուկները... «բ. բբ... զզզ. հայլն»: Դրա փոխարէն նա առաջարկում է տալ տառերի հին անունները,—այբ, բէն, գիմ և այլն: Տարօրինակ մետամօրֆոզ—մի կողմից նա ուզում է «մեր դպրոցներից խստաւ լոնդել այբ-թէ-ճէ-ռայի վերջին հետքերը, բայց և չի նկատում, որ իր «Նոր-Այբբենարանի» մեծագոյն օրգանական մեթոդը նոյն այբ-թէ-ճէ-ռան է: Այն, պ. Մանգրինեանը իր այս վերջին ձեռնարկով նորից նոր հինաւորեց մեթոդին է յանգում: Նրա քննադատ N N-ը այս կէտն իսկ հաւանում է: Ահա նրա կարծիքը.

«Յայտնի է, որ մեր ուսուցչութեան մի խոշոր մասը չի հաւանում պ. Ս. Մ-ի գործ դրած եղանակի այդ կէտը յատկապէս, համարելով կրթական համար, ծանօթ բան: Եւ որպէս թէ գործը գիւրացնելու համար, ուսուցիչներն սկսում են սովորեցնել բը, գը, դը, ղը հայլն: Սակայն ի՞նչ է տալիս սա ապագայում, այն, որ վրաստանցին չի կարողանում ընտելանալ դիմորոշ յօդի իսկական գործածութեանը և գրում է «այն մարդ (ը) եկաւ». «մեր շուն (ը) կորաւ»: (Հոր. 74):

Այսպէս ուրեմն «ը»-ից խուսափելու համար պէտք է մի կողմ շարտել հնչական մեթոդը և դառնալ այբ, բէն, գիմ.-ին: Շնորհաւորում ենք. այստեղ է ասած՝ «գլորել է խուփը, գտել է պուտուկը».

Պ. N N մութ հասկացողութիւն ունի հնչական մեթոդի մասին: Միտքս պարզելու համար առաջ եմ բերում նրա խօսքերը բառացի. «Այստեղ չի կարելի առահց ընդգծելու թողնել հնչիւնների համադրութեան և առհասարակ բառեր հեղելու այն եղանակը (օրգանական). որին հետևում է Ս. Մ.: Առանձին նշանակութիւն է տրվում ձայնաւորին, որպէս հիմնաքարի, որի վրայ և կառուցվում է վանկը—շէնքը—բաղաձայ-

ների օգնութեամբ: «Հնչական» եղանակին հետևողները այսպիսի հիմնաձայն, ղեկավար էլէմէնտ չեն տալիս հեղելու համար և նրանց աշակերտը խաբխափում, պատէպատ է դիպչում, երբ կարդում է երկավանկ կամ եռավանկ բառ»: («Հոր.» 74):

Ընդհակառակը՝ հէնց հնչական մեթոդն է, որ հիմնաքար է ընդունում ձայնաւորները, իսկ բաղաձայնները անցնում է մշտապէս ձայնաւորների հետ իմիասին, նրանց օժանդակութեամբ, մինչդեռ պ. Մանգրինեանի օրգանական կոչուած մեթոդն է, որ առանձնապէս շեշտում է բաղաձայների հնադարեան անունները և այդպիսով հակասութիւն մտցնում տառերի և նոյն տառերով գրվող խօսքերի հնչիւնների մէջ: Հնչական մեթոդով են ղեկավարվում աշխարհիս բոլոր կանոնաւոր դպրոցները, իսկ եթէ մեզանում տեղ տեղ նա աջողութիւն չի գտնում, դրա համար չպէտք է անհանգստացնել Ստեֆանիի և Բագեդովի ոսկորները: Մեղաւորը մեր մանկավարժներն են, որ մինչև օրս չկարողացան կանոնաւոր կերպով բացատրել¹⁾ այդ մեթոդի առաւելոթիւնները: Մասնաւորապէս մեղաւոր է պ. Մանգրինեանը, որ 25 տարի հնչական մեթոդի անունով խօսելուց յետոյ, այսօր էլ հանգիստ խղճով նորից այբ-թէ-ճէ-ռային է վերադառնում և ղեկ ուզում է հաւատացնել, թէ նոր Ամերիկա է գտել:

Որպէս զի գործից անտեղեակ ընթերցողը մեզ չմեղադրէ զրպարաութեան մէջ, մենք բառացի առաջ ենք բերում «Նոր-Այբբենարանի», (Ուսուցիչների համար) հետեւալ կտորը.

«Մենք սովորեցինք—լին, ըթ, վել, դա, դադ, շա, չա, ջէ տառերը: (Աշակերտները այս բոլոր անուն-

¹⁾ Ամէն բանից երևում է, որ պ. Ողմալեանը մեզ պէտք է բախտաւորացնէ մի այդպիսի բացատրութեամբ... էլ ի՞նչ է ուշացնում բանը: Ս. Մ.

դերը մէկ դասում հաղիւ թէ կարողանան սովորել, և հարկ չկայ այդչափ հետապնդել: Իսկ ինքը ուսուցիչը պէտք է այն անունները տեղն ու տեղը անդադար կրկնէ, որպէս զի նրանք հետզհետէ տպաւորուեն աշակերտների ախանջում):

«Գրեցէք շատ տառը, ահա այս (ինքը տախտակի վրայ գրում է). գրեցէք վել տառը, ահա այս. գրեցէք լիւն տառը, ահա այս և այլն: (Նոր Այրբենարան եր. 13):

Այսպէս էր սովորեցնում և մեր տիրացու Վըր-խըրըր¹⁾:

Ո՞ւր է հեշտութիւնը, ո՞ւր է «ծանօթից անծանօթ անցնելու» սխտեմը, որով այնքան պարծենում է արդի մանկավարժութիւնը: Ահա թէ ինչպիսի անհեթեթութիւնների են մեզ հասցնում պ. Մանդինեանը իր «օրգանական» մեթօդով և իրա քննադատ պ. ՆՆ:

«Նոր Այրբենարանի» երկրորդ գլխաւոր պակասութիւնը կայանում է նրանում, որ կրում է խիստ շտապողական բնոյթ: Նրա մէջ չկայ որեւէ սխտեմ:

Վերցնենք հէնց առաջին դասը—«Առաւօտը»:

Լուսացաւ, լուսացաւ,

Լոյսն է բարին,

Ծիան է ծառին,

Հաւն է թառին:

Ծոյլ մարդու քունը տանի,

Աշխատաւոր, վեր կաց բանի:

Աշակերտները կատարում են բանաւոր վարժութիւններ. որոշում են նախադասութիւնները: Առանց վերլուծելու բառերի և վանկերի, անմիջապէս գրում են տառերը և այն էլ պոչով տառեր.

¹⁾ Ո՞րչափ ապերախ է Պզմալեանը, որ այսպէս ծագրում է իւր տիրացու վարժապետին, քանի որ ինքը իւր տիրացութիւնը նորանից է ժառանգել: Ս. Մ.

Լ. Ը. Վ. Գ. Դ. Զ. Ը. Զ.

Այնուհետև սկսվում է մանր տառերի գրութիւնը.

ո. ս. ւ. օ. ու. ա. ո. և:

Առաջին շարքը աւելի դժուար է, քան երկրորդը: Բացի այդ՝ առաջին շարքի մէջ կայ մի հատ ձայնաւոր—ը-ն: Եւ որովհետև պ. Մանդինեանը խիստ վախենում է այդ տառից, ուրեմն բաղաձայնները պէտք է աւանդվեն առանց ձայնաւորների օժանդակութեան:

Եւ սա կոչվում է օրգանական մեթօդ:

Պ. Ն Ն դատապարտում է միւս դասագրքերի—«Դասընկեր», «Լուսարեւ», «Արեւիկ»—մէջ գործադրվող կցկտուր նախադասութիւնները, միանգամայն մոռանալով, որ առանց այդ արհեստական ֆրազների անհրաժեշտ է տառերը անցնել որոշ սխտեմով: Լաւ դասագիրքը պէտք է սխտեմի ենթարկէ տառերը. և որպէս զի աւանդէ իր ցանկացած տառերի խումբը, ըստ տիպված է դիմել արհեստական նախադասութիւնների, որովհետև ժողովրդական-մանկական հանելուկները, ասացուածները շատ անգամ չեն ընդ առաջ գալիս մեր մանկավարժական պահանջներին: Եւ ինչո՞ւ խուսափել այդ ֆրազներից, երբ լեզու սովորեցնելը ինքն ըստ ինքեան մի արհեստ է... Չպէտք է խրաչել արհեստականութիւնից և ընկնել այնպիսի անհեթեթութիւնների մէջ, որպիսին արել է «Նոր Այրբենարանը»: Այդ հրաշագործ մեթօդը մի դասի մէջ աւանդում է 17 տառ, այսինքն, այբուբենի գրեթէ կէսը...

Այլևս երկար չենք կանգ առնում «Նոր Այրբենարանի» միւս պակասութիւնների վրայ. տառերը փոքր են, գիրքը անհրապոյր, անշնորհք, առանց պատկերների... Պ. Մանդինեանը, չգիտենք ինչու, ծագրում է պատկերների գործածութիւնը... Նա այնքան մեծ վստահութիւն ունի իր «Օրգանական» մեթօդի վրայ, որ համոզուած է, թէ առանց «այդպիսի զեղբիւրների» էլ երեխաները կանցնեն բոլոր տառերը 20

դասերի ընթացքում և այն՝ մինչև յունուար ամիսը... «Նոր Այբբենարանը» ոչ միայն ներքուստ, այլև արտաքուստ շատ նման է քերականներին:

Վերջացնելով այս համառոտ գրախօսականը, մենք ընկերաբար խորհուրդ կը տայինք մեր ուսուցիչներին հետո պահել հայ դպրոցները այդ օրինակ դասագրքերից, թէպէտ միևնույն ժամանակ համոզուած ենք, որ վաղ թէ ուշ պ. Մանդինեանի «Նոր Այբբենարանը» պիտի ենթարկվի այնպիսի անգործունէութեան, որ պիտին տեղի ունեցաւ նրա «ոուսերէն ձեռնարկների» նկատմամբ:¹⁾

Ի դէպ. մի քանի խօսք այդ ձեռնարկների մասին իբրև պատասխան պ. Մանդինեանի «Նոր Դըպրոցում» տպած նամակին:

Կան մարդիկ, որոնց հետ վէճի բռնվելը մի կատարեալ գոյադրութիւն է: Այդպիսիների շարքին է պատկանում պ. Մանդինեանը: Վիճեցէք նրա հետ ամենամաքուր միտումներով, կանգնեցէք զուտ գիտնական հողի վրայ,²⁾ երբէք մի վերաւորէք նրա անձնականը, բայց և այնպէս նա մի կողմ թողած վէճի բուն նիւթը, իրան միայն յատուկ հնարքով կսկսէ հայոցիւ ձեզ առանց չափ ու սահմանի, մոռանալով և տրամաբանութիւնը և արդարութեան տարրական պահանջները... Ահա մի թարմ օրինակ. «Նոր Դպրոցի» մէջ ես քննադատեցի նրա «Իրազննական դասերը»: Յօդ-

¹⁾ Որքան ցածահոգի և լպտած պէտք է լինի այն գրիչը՝ որ չի գոյում այդ խօսքերը գրելիս: Այսպիսի հոգով և սրտով մարդը դժուար թէ կարողանայ բաղաւորացնել նրանի թեմը: Սիրելի Պղտակեան, գիտէ՞ք թէ ինչ յոյսերով են ձեզ յանձնել նրանի բաղդը: Դուք ձեր նախապաշարված մտքով ստեղծող գործունէութիւն չէք կարող ունենալ, շարժումների մէջ կը խրվէք: Դուք պէտք է շատ բան մոռանաք և մի քանի բան նոր սովորէք Ս. Մ.

²⁾ Մի այդչափ ծաղրէք «զուտ գիտնական հողը», դուք խօսեցէք ձեր փեշակից: Ս. Մ.

ուածիս մէջ և ոչ մի վերաւորական բառ չկայ հեղինակի հասցէին: Այնտեղ ես բարձրացրել եմ մի կարևոր մանկավարժական խնդիր՝ իրազննութիւնը պէտք է աւանդուի իբրև ուրոյն առարկայ, թէ ոչ: Պ. Մանդինեանը իրազննութիւնն ընդունում է իբրև առանձին առարկայ, ¹⁾ ես հակառակն եմ ապացուցել, հիմնվելով հէնց իր աւետարանի, Ադ. Բէնի գրքի վրայ... Այնուհետև ես մի առ մի ցոյց եմ տուել նրա ձեռնարկի թերութիւնները և այն, որ այդ պակասաւոր բնույթը խիստ թանգ է գնահատուած... Յօդուածիս վերջում նկատել էի, որ գրական էախկային դէմ է ձեռնարկի վերջին երեսում նրա հրատարակած «նկատողութիւնը», ուր լուտանքներ է թափում պ. Ղ. Աղայեանի գլխին:

«Նոր Դպրոցի» այս տարուայ № 3-ում նա փոխանակ պատասխանելու իմ դրած հարցերին, իր սովորութեան համեմատ վերաւորում և ծաղրել է փորձում ինձ: Նա ինձ յիշեցնում է, մեր հին վէճը իր ուսերէն դասագրքերի մասին: Պ. Մանդինեանը ըստ պատելիս է եղել, որ ես յետ կը վերցնեմ ²⁾ տարիներ առաջ յայտնածս կարծիքները նրա խրատամատիայի մասին և ինչո՞ւ, որովհետեւ՝ «Յոյսնեան ուսումնարա-

¹⁾ Տեսէք թէ Պղտակեանի գլխում ճիշդն շփոթութիւններ են վխտում հէնց այս մէկ բառի («առարկայ») առիթով: Իրազննութիւնը ամէն լեզուներով արդէն կոչվում է առարկայ—предметные уроки, Sachunterricht, Leçons de choses. ապա ես ոչ մի բառով այն խնդրը չեմ շօշափել, թէ արդեօք իրազննութիւնը առանձին առարկայ է, թէ ոչ. յետոյ նա չարաչար շփոթում է «առարկայ», «դպրոցական ուսմունք» և «գիտութիւն» բառերը. ես միայն այն եմ հետազօտել, թէ արդեօք նա «գիտութիւն է» (наука), թէ ոչ. վերջապէս մեր դպրոցական ծրագիրն արդէն որոշ ուսմունք է ճանաչել իրազննութիւնը, ես էլ այդ ուսմունքի դասագիրք եմ կազմել: Պարոնը ինչ որ ճշմունք է իմ դէմ բան ասել, բայց խօսքի կապը կորցնում է: Ողորմելի: Ս. Մ.

²⁾ Յետ վերցնել խօսքը... ոչ, ես միայն առաջարկել եմ «նորից կշռել» յախուռն կերպով դուրս տուածները: Ս. Մ.

նի դանլիճում ս. Սարգսի ուսումնարանի աշակերտ-աշակերտուհիները մի տարուայ ուսուցիչների արդիւնքը հրապարակ հանվեցաւ և պ. Խզմալեանի բոլոր ասածները ջրվեցան,— ես աւելի յոյս ունէի, թէ այս մարդը մի կերպ ձայն կը հանի և իր ճշմարտութեան հաւաստիքը կը տայ: Բայց իզո՛ւր...»:

Սա արդէն ծուռ ճանապարհ է: Ինչո՞ւ համար պարտական եմ յետ վերցնել խօսքերս, երբ 1) ներկայ չեմ եղել Յովնանեան դպրոցում տեղի ունեցած դասին և ժողովին. 2) Այդ ժողովը ինձ համար անպայման հեղինակութիւն չէ. 3) Ոչ մի տեղ գովեստներ չեմ լըսել այդ փորձնական դասի մասին և առաջին անգամ լսում եմ իրանից... 4) Նրա պատասխանը կարդալուց յետոյ միայն ժողովին ներկայ եղած բարեկամներէիցս մէկը հաղորդեց ինձ, որ փորձնական դասի նիւթը հին էր և ժողովականները քննութեան անգամ չարժանացրին... Մինչև անգամ ժողովականներէից մէկը իր կարծիքը մտցրել է արձանագրութեան մէջ:

Հարցնում ենք, միթէ յանդգնութիւն չէ՞ պ. Ս. Մ.-ի կողմից իբրև ոչկլամ շահագործելու այդպիսի ձեռնպահ ժողովի չարտայայտուած կարծիքները...

«Նոր Դպրոցի» խմբագրութիւնը տեղ տալով պ. Ս. Մ.-ի այդ միտումաւոր խօսքերին և ակամայից մոլորեցնելով զաւառական ուսուցիչներին յօգուտ նրա դասագրքի, յանուն ճշմարտութեան պարտական է գոնէ այժմ յայտարարել, ¹⁾ որ Յովնանեան դպրոցի փորձնական դասը շատ հեռու է եղել օրինակելի լինելուց և սովորեցնելի չէ ցոյց տուել աշակերտ-աշակերտուհիների մի տարուայ ուսուցիչների արդիւնքը:

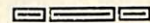
Տարիների փորձերը նրա ուսուցիչն ձեռնարկների մասին հակառակը հաստատեցին: Ոչ թէ իմ խօսքերը ջուրն ընկան. այլ իր դասագրքերը: Այսօր այդ

¹⁾ Ահստս որ «Նոր Դպրոցը» ոչինչ չյայտարարեց: Ս. Մ.

գրքերը գրեթէ ոչ մի տեղ ընդունված չեն, նրանք մոռացութեան են մատնված... գոնէ այս դառն իրողութիւնը պէտք է մի փոքր մեղմացնէր պ. Մանգինեանի մեծամտութիւնը... (Դեւերը չարախնդում են!)

Պ. Մանգինեանը ինձ մեղադրում է, որ «ես ոչ միայն իր գիրքն եմ քննադատում, (!!!), այլ և խառնվում եմ իր և Աղայեանի վէճերի մէջ ոչ գիվելի միտումներով»: Ես ամենևին ախորժակ չունեմ այդ վէճերին մասնակցելու. ապացոյց, որ ես անպատասխան թողի պ. Մ.-ի «Մշակի» մէջ տալած հայհոյական նամակները... Յամենայն դէպս ես իրաւունք ունէի դատապարտելու պ. Մ.-ի «նկատողութիւնը», համարելով զրական էտիկայի դէմ... Այժմս էլ պնդում եմ, որ «Իրազնական դասերի» վերջին երեսին տպուած յայտարարութիւնը մի աւելորդ ապացոյց է նրա հեղինակի նեղսրտութեան... Հայ ուսուցիչներին ղեկավարելու յաւակնութիւն ունեցող պ. Մանգինեանը չպէտք է նրանց ձեռք տար այդ «փոքրոգի դոկումենտները»: Վիճարանութեան համար կան ուրիշ ասպարէզներ:

Այս բոլորից պարզ է, թէ ով է «սկանդալներ փնտռողը, մագալու դառնալու համար», ես, թէ պ. Մանգինեանը:



ԻՄ ԵՐԴՈՒԵԱԼ ՔՆՆԱԴԱՏԸ ԵՒ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆԸ

(«Հորիզոն» № 107)

Պ. Խզմալեանը փորձելով իմ «Նոր Այբբենարան» էլ նսեմացնել իր սովորական անբարեհաճութեամբ, հարկաւոր է համարել նախ բացատրել, իբր թէ մեծ դժկամակութեամբ գրիչ է առել, որ ընթերցողներին հաղորդէ իր անմասն դատավճիռը: Նա այսպէս է սկսում

իր նազերը. «Ի նկատի ունենալով Ս. Մանգրինեանի բնատրուծիւնը, ես չէի ցանկանում՝ քննադատել նրա «Նոր Այբբենարանը». գուցէ և ընդմիշտ հրաժարուէի այդ մտքից...» և այլն: Բայց հէնց երկու խօսքից յետոյ իսկոյն խոստովանում է, որ «Նոր Գալոսիում» արդէն որոշակի խոստացել էր քննադատել յիշեալ «Նոր Այբբենարանը», թէպէտ այն ժամանակ էլ լաւ ծանօթ էր Մանգրինեանի բնաւորութեան: Այս նազումազը մի խոշոր ստուծիւն է: Նա՛ ընդհակառակը, վաղուց մեծ ախորժանօք զգզգել է իմ ուսերէն դասագիրքը. նա նորերս էլ մեծ բաւականութեամբ ազոտոտեց իմ «Իրադնական դասերը», թէպէտ երբէք չէր մոռանում Մանգրինեանի բնաւորութիւնը: Այս ի՞նչ կուրիօզ էր, որ նա ուզում էր լռել, բայց նորից բաց արաւ իր մանկավարժական տոպրակը: Մանգրինեանին գովել են. այդ անփոփոխի է նրա համար: Մանաւանդ որ Մանգրինեանը մի վատ սովորութիւն էլ ունի. նա մանկավարժական աչքակապութիւնը աչքարայ մերկացնում է:

Եթէ պ. Խզմալեանը հերիք համարէր միայն ինձ վերաւորելու զանազան հայհոյական խճրճանքներով, ես կարող էի այս անգամ չսպասախանել նրան, բաւական համարելով այն երկտողս, որ նրան ուզղել եմ «Նոր Գալոսիում»: Բայց նա հանաքներ է անում ընթերցողների հետ, և նրանց յիմարների տեղ դնելով՝ ավաշկարայ հաւատացնում է, թէ... Աւետարանը բարոյութեամբ է մահմեդականութիւն, թէ Մանգրինեանը բարոյութեամբ է այբբենարանի մեթոդ:

Ես «Նոր Այբբենարանի» յառաջարանի մէջ խոստացել եմ ցոյց տալ, թէ ինչպէս կարող ենք այբբենարանի վերջին հետքերը վռնդել մեր ուսումնարաններից, իսկ այժմ Խզմալեանը հէնց նոյն այբբենարան է երեսիս տալիս: Արդե՞ք այս կուրիօզը լոկ միայն կատակ է, թէ պարոնի կատարեալ համոզումը: Ես ուզում եմ հաւատալ, որ նա այս զէպքում հրապարակ է

հանում իր մտաւոր հասունութեան աստիճանը, քան զիտմամբ կեղծումը: Նա չի ուսումնասիրում ուրիշի գրած տողերը: Արդէն «Իրադնական դասերի» առիթով նկատել էի, որ Խզմալեանը գրքի յառաջարանից զէնը չի գնում. նոյնը այստեղ էլ կրկնուել է: Խզմալեանը «Նոր Այբբենարանի» առաջին վեց գլխերում կարդացել է, որ «ա» գիծը կոչվում է «այբ», «ժ» գիծը՝ «ժե», «ճ» գիծը՝ «ճե», «ն» գիծը՝ «նա», ուստի եղբայրացրել է, թէ ֆնացած տասնուչորս գլխերում անշուշտ (օհօ, անշուշտ) պէտք է ամփոփուած լինի այբբենարանի սարսափելի մեթոդը: Պէտք է ասեմ, որ վեց գլուխը նախապատրաստութեան է նուիրված, իսկ բուն օրգանական մեթոդը բացատրված է վերջին տասնուչորս գլուխներում, ուր գրերի անունները այլ ևս ոչ մի անգամ չի յիշատակվում, և ուրեմն օրգանական մեթոդը կարելի է այբբենարանի մեթոդ կոչել լոկ զբարձրացնելու և հանաքների անելու համար: Երաժշտութեան մէջ էլ խաղերից մէկը կոչվում է ձօ, երկրորդը՝ re, միւսները mi, fa և այլն: Բայց երբ որ պարտիտուրան կարդում ենք, երբ որ երգում ենք, այլևս խաղերի անունները չենք անուանում հետը: Եթէ Պօլսեցուն պատուիրենք գրել «ըը», նա շփոթելով կը գրէ կամ «պ», կամ «փ». բայց եթէ ասենք «բեն», նա այլ ևս չի շփոթի և ուղիղ կը գրէ: Այս զէպքում մեր մանուկները նոյնպէս Պօլսեցիներ են, և ուրեմն օգտուէտ է հարկաւոր տեղերում գրի անունները տալ, քան «ըթ»-երով հնչիւնը արտասանել: Հետեւապէս գոհնկութիւն է գրի անունների պատճառով մեթոդն էլ այբբենարան կոչել, իսկ այդ գոհնկութիւնը ուղղակի յանցանք է դառնում, երբ որ այդպիսի հանաքով դուրս ձայնում ենք մեր բաղմաթիւ գիմնադիստ ուսուցիչների և գիմնադիստիկ վարժուհիներին, որոնք արդէն իսկ և բոբիկ են իրանց պաշտօնում:

Այսպէս թէ այնպէս, Խզմալեանը շփոթում է

այրժեճէ՞ա՜ն, սրա հետքերը հնչական մեթողում և օրգանական մեթողը: Ապա ուրեմն հարկ կայ մի օրինակով ցոյց տալ այդ երեքի տարբերութիւնը: Լուծենք երեք եղանակով էլ «անիրաւող» բառը.

Այրժեճնոայի մեթող
այր-նու-ինի-բե-այր-յիւն-վո-դադ,

Հնչական

ա նըըը ի բըըը ա վըըը օ դըըը,

Օրգանական

ան-ի (անի) ա, բա (անիրա) ւո, ւող (անիրաւող):

Ինչո՞վ է դանազանւում օրգանականը միւսներից. այն բանով, որ մէջը ոչ աւելորդ «ըթ»եր են լսվում (այրժեճէ՞ա՜յի հետքերը), և ոչ գրի անունները (այր, նու, ինի կային):

Այսքանը թող բաւական լինի Պղմալեանի գլխաւոր առարկութեան դէմ: Իսկ որտեղ որ պետագոգը պեղանտ է դառնում և մատնանիշ է անում հեշտից դժուարին, ծանօթից անծանօթին կանոնը, կամ պատկերազարդութեան ճոխութիւնը և համբալի այլ և այլ մանր-մունք տափակութիւնները—այդ մասին կը լռեմ, ընթերցողին ձանձրութիւն չալաճառելու համար:

Բայց Պղմալեանն ունի մի երկրորդ նշանաւոր հերքումն: Ես աշխատում եմ գրագիտութեան ամենայն դասի նիւթ դարձնել (նորագոյն մանկավարժական ոգու համեմատ) մարդկային կենդանի խօսքը, և ոչ թէ խօսքի կցկտուր և արհեստական նախադասութիւնները: Պղմալեանը հակառակի պէս ֆրագների պաշտպան է հանդիսանում, որովհետեւ (լսեցէք) առանց արհեստական ֆրագների անկարելի է տառերը անցնել որոշ սիւստեմով: Ո՞ր տեղից բուսաւ այս կուռքը—որոշ սիւստեմով: Մոլիէրը արդէն վաղուց ծաղրել է որոշ սիւստեմով մեռցնելու բժշկականութիւնը: Մանկավարժութիւնն էլ վաղուց դատապարտել է որոշ սիւ-

ստեմով լեզու ուսուցանելը փոքր մանուկներին—զոր օր. քերականութիւնը 10 մասունքների կարգով: Ծըխական ուսումնարանների ստորին բաժանմունքներում որոշ սիւստեմով քերականութիւն չենք ուսուցանում. ինչո՞ւ պէտք է անցնել այնտեղ տառերը կամ գրագիտութիւնը որոշ սիւստեմով: Ի՞նչ ցաւ ու կրակ դառաւ այդ պոգաւոր որոշ սիւստեմը, որ նրա համար զոհենք կենդանի լեզուն, և անմիտ վանկ ու նախադասութիւններով խլացնենք զրոյց ու խօսելու կարօտ մանուկների ականջները: Պղմալեանը մի նոր ապացոյց էլ ունի. նա ասում է, զասագիրքը ստիպուած է դիմել արհեստական նախադասութիւններին, որովհետեւ ժողովրդական-մանկական հանելուկները, ասացուածները (իրբե թէ սրանք էլ լոկ նախադասութիւններ չեն²) շատ անգամ չեն ընդ առաջ գալիս մեր մանկավարժական պահանջներին: Երբ որ մանկավարժական պահանջները լոկ մանկավարժական նախապաշարումներ են (հէնց այդպէս է որոշ սիւստեմը), ինչո՞ւ պէտք է տրտնջալ, որ ժողովրդական-մանկական գրականութիւնը Պղմալեանցների առաջ խուլ են հանդիսանում: Հապա ի՞նչպէս է, որ իմ «Նոր Այրբենարանում» ժողովրդական-մանկական գրականութիւնը լիարուռ առատաձեւութեամբ ընդ առաջ է գալիս և փոքրերի դասարանին միշտ կենդանի խօսք է լսելի անում: Դուք կարծում էք ես անսխառեմ եմ գործում. իմ սխառեմը կենդանի լեզուի առաջնորդութեան է հպատակվում...

Միով բանիւ, պ. Պղմալեանը չկարողացաւ Մասիսը տեղից շարժել, չկարողացաւ խախտել Ն Ն-ի ասածները, և ուրեմն մեր ուսուցիչները պէտք է լաւ կշռեն դրանց երկուսի պատճառաբանութիւնները: Միայն թէ այդ ուսուցիչները թող չմոռնան, որ մեր նորարոյս խաւարապաշտները այսպիսի ընկերական խոր-

հուրդներ (?) են տալիս նրանց. «հեռու պահեցէք հայ դպրոցները Մանգրինեանի դասագրքերից»։¹⁾

Պ. Պղմալեանը քննադատում է ոչ միայն «Նոր Այրբենարան», այլ ակորժանօք նորից կրկնում է իր նախկին հերքումները իմ միւս դասագրքերի մասին։

«Իրազնական դասերիս» վերաբերութեամբ նա այսպէս է ճառում. «Ես (Պղմալեանս) բարձրացրել եմ մի կարևոր մանկավարժական խնդիր՝ իրազնութիւնը պէտք է աւանդվի իբրև ուրոյն առարկայ, թէ ոչ։ Պ. Մանգրինեանը իրազնութիւնն ընդունում է իբրև առանձին առարկայ, ես հակառակն եմ ապացուցել»... Որքան բառ, այնքան ստույգ։

Հէնց ինքը, Պղմալեանը, «Նոր Դպրոցում» իմ միտքը այսպէս էր ամփոփել՝ «Մանգրինեանի կարծիքով իրազնական դասը զիտութիւնն է, այլ լոկ մեթոդ է (տ. «Նոր Դպ.» № 1, եր. 80)։ Ուրեմն ես եմ ասել, թէ իրազնութիւնը մեթոդ է, և ոչ ուրոյն առարկայ. հապա Պղմալեանը ի՞նչով է ապացուցել հակառակը???

Բայց հետեւե՞ք այդ պարոնի կլասիկական հերքումներին (նա անպատճառ ուզում է մի բան հերքել)։ Նա շարունակում է. «Եթէ իրազնութիւնը մեթոդ է, և ոչ դիտութիւն, հապա ուրեմն ի՞նչ կարիք կայ խօսելու նրա նիւթերի մասին և ձեռնարկ գրելու (տ. եր. 81)։ Ուրեմն Պղմալեանը այժմ չի ընդունում, թէ իրազնութիւնը մեթոդ է (այս չմոռանանք)։ Ապա նոր ոլոր մոլոր արշաւանքներ անելով, այսպէս է վերջացնում խօսքը. «Իրազնութիւնը առարկայ է, այլ ինդուկտիւ մեթոդի առաջին աստիճանը» (տ. եր. 83)։ Հիմի ուրեմն ընդունում է, որ իրազնութիւնը մեթոդ է, ինդուկտիւ մեթոդի առաջին աստիճանն է (այս էլ

չմոռանանք)։ Այսքանը հերիք չհամարելով՝ յետոյ (եր. 85) մի անգամ էլ հանդիսաւոր կերպով պնդում է. «Կրկնում ենք, իրազնութիւնը առարկայ է, այլ մեթոդ է»... Գոգոլի Картина!

Արդեօք այս մարդը ի՞նքն է արգահատելի, թէ՞ ընթերցողին համարում է ապուշ և յիմար... Հէ՛ որ արդէն Մանգրինեանն էլ ասել էր նոյնը։

Հիմի գալիս է իմ ուսերէն դասագիրքը։ Իմ հակառակորդը չի ուզում համոզուել, որ Յովնանեան ուսումնարանի դահլիճում ս. Սարգսի աշակերտները իրանց ուսերէնի արդիւնքով բացէիբաց ջրեցին նըրա՛ Պղմալեանի բոլոր բացասութիւնները դասագրքիս պիտանիութեան մասին։ Նա իր քննադատութեամբ ընթերցողներին հաւատացնել էր ուզում, թէ Պուշկինի հէքեաթը հայ մանկան աշխարհահայեցողութեան անմատչելի է, թէ գրքի հայերէն տէքստը ֆլապակար է ուսերէնի ուսման, թէ այրբենարանը կարճ է, չկան մէջը պատկերներ, բերուաներ, ուրեմն իր նպատակին չպէտք է հասցնէ, թէ անհնարին է մի դասում 15 տառ անցնել, թէ նիւթը շատ բարձր է III տարուայ աշակերտի կարողութիւնից, թէ յօդուածը երկար է, աշակերտներին կը ձանձրացնէ, հազիւ թէ երկու տարում աւանդուի։—Բայց ի՞նչ ցոյց տուեց դասի արդիւնքը։ Տապալեց այդ բոլոր առարկութիւնները։ Գրքի սիւտեմի մէջ մի հրաշալի դօրութիւն յայտնվեցաւ։ Հիմի ո՞ր մէկը թուեց. հէքեաթը մանուկներին խիստ մատչելի էր դառել, հայերէն տէքստը բնաւ չէր ֆլապել ուսերէնին, ապացոյց որ ամբողջ դասին ոչ մանուկները և ոչ վարժուհին չգործածեցին ոչ մի հայերէն բառ, կարճ այրբենարանով լաւ սովորել էին զրաճահաչութիւնը, արագ վարժվել էին օտար գրերի ձևագրութեան, նիւթը տիրապետել էին կատարեալ կերպով, յօդուածի երկարութիւնը զարմանալի զուարճութիւն էր

¹⁾ Ես և դուք. պ. Պղմալեան, ի՞նչ կը կորցնենք։ Ոչինչ։ Միայն հայոց ուսումնարանը պիտի տուժէ։ Գութ ունեցէք։

պատճառել սրտի սպասողականութիւններով և ա-
կընկալածի կատարմամբ կամ վրիպմամբ, այնպէս որ
դասի ժամանակ աշակերտները բնաւ ուշք չդարձրին,
որ օտար դահլիճումն են գտնվում, օտար մարդկանցով
են շրջապատուած, այլ միշտ հետամուտ էին վարժու-
հու հարցումներին, իսկ ապա ոճով երկար պատաս-
խաններ էին տալիս ուսուիէն լեզուով բանաւոր, և
կարճ պատասխաններ՝ գրաւոր, բայց շարունակ պահ-
պանելով քերականական կանոնները, ուղիղ արտասա-
նութիւնը, ուղղագրութիւնը, լեզուի ազատութիւնը,
այն ևս միակերպ էին բոլորեքեանք հաւասարապէս, շատ
քիչ բացառութիւններով: Այս էր ընդհանուր տպաւո-
րութիւնը ¹⁾:

Ունկնդիրների մէջ կային բաւական թուով խղ-
մալեաններ, որոնք կատարեալ անյաջողութիւն էին

*) Հիմի տեսնեք խղմալեանի ցանկացած մեթոդի արդիւն-
քը: Ահա մի խնդրագիր մի պարոնի, որ մի քանի տարի «ես-
տեսալեննի» մեթոդով բոլ բառեր է վատակել, որոշ «духъ»-ի
ուսումնարանի շրջնաւարտներիցն է, միշտ խօսակցական գործ-
նական լեզու է լսել, վերջը փողոցի «աբլակատ» է դառել, (ի
հարկէ բնագրի ուղղագրութիւնը հարադատութեամբ ընծայում
ենք):

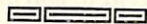
„Тедо Дарджанія съ женою его Варварой своими
злодѣйствами заставили мою жену подозрѣвать меня му-
жа и даже отсутствовать изъ моего дома противъ чего
Дарджанія какъ то считая себя и жену правытъ—къ уясне-
нію известнаго дѣла добровольно не принимаютъ и ни-
какимъ по сему дѣлу опредѣленіемъ не подчиняются и такъ
не смотря на прежніи преступленія и въ будущемъ усердно
относятся къ подозрительной мѣрѣ между меня и моей же-
ны, а потому покорнѣйше прошу г.г. Судьямъ по Вашему
усмотрѣнію за несознаніе въ преступленіяхъ заставить Тедо
Дарджанія съ женой Варварой принять очистительную при-
сягу что оно въ разединяемыхъ дѣйствіяхъ между меня и
моей жены ни словомъ ни дѣломъ не примѣшались. Т.
Кардава».

սպասում, բայց ճնշվեցան, տեսնելով անցանկալի յա-
ջողութիւնը: Թէպէտ շատերը խուսափեցին ¹⁾ իրանց
տպաւորութիւնները յայտնելու և ուղեցան թուլացնել
ընդհանուր լարուած ուշադրութիւնը, բայց տպաւո-
րութեան մասին բաւական ընդարձակ խօսողներ ևս
ևս գտնվեցան, զոր օր. պ. պ. Միրիանեան, Լիսիցեան,
Ղորգանեան և Տէր Սորէն Սուցեան: Թէպէտ այդ ա-
նունները աւելիս եմ, բայց դրանցից երեքը իմ հակա-
ռակորդներն էին: Բայց և այնպէս, երանի՜ դրանք լը-
սեն խղմալեանի կոչին և գրով հրապարակ հանեն ի-
րանց կարծիքները, ինչպէս որ այն ժամանակ արտա-
յայտել են. ես այդ դարձեալ մեծ լուսարանութիւն կը
համարեմ մի գործի, որից որ էապէս կախած է մեր
ուսումնարանների իսկական յառաջագիմութիւնը:

Այս բոլորի հետ, խղմալեանը տեղի անտեղի շեշ-
տում է, որ իմ դատագրքերը չեն տարածվում: Չեմ
ժխտում. բայց ինչո՞ւ է այդպէս: Որովհետեւ փոխանակ
մեր գիմնագիտութեան ուսուցիչներին և գիմնագիտակա-վար-
ժուհիներին հասկացնելու, թէ մենք մեր խակութեամբ
օտարի կապիկներ չպէտք է դառնանք, պէտք է ստեղ-
ծենք մեր հայկական մանկավարժութիւնը, այո՛, հայ-
կական, — փոխանակ, ասում եմ, այդպէս վարվելու, իմ
կրտսեր կօլլէգները իմ առջև քարեր են նետում: Մի-
թէ մեր աշխարհը այնչափ նեղ է մեր ջուխտ ու կենտ
պէղագոգներիս համար: Երբ որ ուսուցչի տգիտութեան
ընկերանում է քննադատի շուրջապատութիւնը, ինչո՞ւ
պէտք է դարմանալ, որ այն ժամանակ աստուածներն
էլ անզօր են գտնվում:

¹⁾ Այն օրը արձանագրութիւն չկազմեցաւ: խղմալեանի յի-
շատակած արձանագրութիւնը ուրիշ օրերին է գրուել, ուր պ.
Ջիլինկարեանը ուղեց արդարեւ մի քար գցել, բայց ժողովը կա-
րեւորութիւն չտալով նրա նկատողութեան, անցաւ օրակարգին:
Այդպէս էլ արձանագրվեցաւ. ինքնինքենտը և ոչ թէ ինչպէս որ
հա է պատմում:

Իսկ թէ ինչ եւմ հասկանում հայկական մանկավարժութիւն ասելով, այն պէտք է իմանալ «Ռուսերէնը մեր ուսումնարաններում» (եր. 36) և «Գրագիտութիւնը մեր ուսումնարաններում» (եր. 90), յօդուածներիցս, որոնք այս գրքումն էլ զետեղվել են «Արարատից»:



ԳՐԱԳԻՏՈՒԹԻՒՆԸ ՄԵՐ ՈՒՍՈՒՄՆԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

(«Արարատ» 1910 թ. № 4)

Նորերս Թիֆլիսի Ս. Սարգսի ուսումնարանի հայերէնի ուսուցիչը գրել էր դատու օրինակելի դաս տուեց հրապարակաւ Յովնանեան ուսումնարանի դահլիճում: Ի պատիւ Ս. Սարգսի ուսումնարանի պէտք է աւելացնել, որ այս երկրորդ անգամն է, ինչ որ նրանում պաշտօն վարողները փորձերի դեղեցիկ օրինակով ասպարէզ են գալիս քաղաքի միւս ուսուցիչներին և վարժուհիներին խրախուսելու և նրանց բարի նախանձը շարժելու համար, որպէս զի մեր մէջ մաքերի փոխանակութեան հիմքերը հաստատուին: Միայն այսպիսի միջոցներով մենք կարող ենք իմանալ, թէ մեր ուսումնարաններում ինչ յառաջագիտութիւններ ենք անում, ապա թէ ոչ իւրաքանչիւրը իւր բնի մէջ նստած՝ լայն հորիզոնների տեսարաններից զուրկ է մնում:

Եւ շատ ափսոսում եմ, որ այն դասին ներկայ գտնուել չկարողացայ: Լրագիրներից յայտնի էր, որ դասախօս պէտք է լինէր մեր լաւագոյն ուսուցիչներից մէկը—պ. Ալիքանեանը, և թէ նա պէտք է տար «Ծ» գրի դաս—այսինքն հնչական մեթոդի մի դաս: Դարձեալ լրագիրներից իմացանք, որ աւանդած դասը սպասածից պակաս արդիւնք է ունեցել, աշակերտները ցրուած են եղել, աշխուժով չեն հետեւել դասին, իսկ դասից յետոյ ունկնդիրների վիճարանութիւնները ոչ մի հաստատ եզրակացութեան չեն հասել:

Ինչո՞ւ այսպէս պիտի լինէր: Ուսուցիչը փորձուած մարդ էր, աշակերտներն արդէն հինգ ամիս աշակերտութիւն էին արել (դասը յունվարին էր), մեթոդն էլ մեր ուսուցիչների սիրած «հնչական» մեթոդն էր: Լրագրութիւնը փորձեց միայն մի հանգամանքի բացատրութիւնը տալ, միայն աշակերտների ցրուածութեան պատ-

ճառը բննեց: Նրա ասելով, աշակերտները դասին մտադրութեամբ չէին հետեւում, որովհետեւ նստած էին օտար դահլիճում և չըջապատուած էին օտար մարդկանցով: Բայց այս բացատրութիւնը յաջող չպէտք է համարուի այն պարզ պատճառով, որ 8 ամիս առաջ մի և նոյն Ս. Սարգսի աշակերտները մի և նոյն Յովնանեան ուսումնարանի դահլիճում, բազմաթիւ օտար ունկնդիրների ներկայութեամբ՝ ամենին չկորցրին իրանց հետաքրքրութիւնը և հարցասիրութիւնը, երբ որ իրանց տալիս էր ռուսերէնի դաս մի վարժուհի: Հայերէնի ուսուցիչը ոչ նուազ հմուտ էր և օգտուած էր կառավարելու շնորհով, քան ռուսերէնի վարժուհին, ուրեմն պատճառը ուրիշ տեղ և աւելի խորը պէտք է փնտռել: Եւ չեմ վարանում պնդել, որ անկարգութեան բուն պատճառը «հնչական» մեթոդն է եղել, և պիտի լինէր:

«Հնչական մեթոդ»... Օ, ես լաւ եմ յիշում այն կենդանի ոգևորութիւնը, որ Ռուսաստանում մանկավարժների մէջ տիրեց, երբ որ թնդուեց «հնչական մեթոդ» բառը: Քառասուն տարի առաջ մենք էլ, Պետերբուրգի ուսանողներս, ոչ նուազ նախանձախիղիւ եղանք, որ այդ նորահռչակ մեթոդը փոխադրուի նաև մեր ուսումնարանները: Ընկերներս ինձ պարտաւրեցրին, որ ես յանձն առնեմ այդ գործի իրականացումը, և առաջին անգամ հրատարակեցինք հայերէն խոշոր շարժական տառերը—հնչական մեթոդի բացատրութեամբ:

Եւ յիրաւի անհիմն բան չէր այդչափ ընդհանուր ոգևորութիւնը: Մինչև այդ ժամանակ մեր Տէր-Թովկեան ուսումնարաններում իշխում էր ոգեսպան այր-ժէ-ճէ-ուան: Մանուկը ժամերով, օրերով, ամիսներով ու տարիներով ուսումնարանի յարկի տակ պէտք է շարունակ զօղանջէր ձայնի ատանց իմաստի, վանկեր ու տառեր ատանց կապակցութեան, գրերի անուններ փոխանակ համապատասխան հնչմանց, միով բանիւ՝ միշտ ազդող, միշտ ազմուկ, միշտ ժխոր, մինչև որ գլուխը սուաքուէր, միտքը սառչէր, ապուշութիւն տիրէր: Հասկանալի է, թէ ինչ վիճակի մէջ պէտք է լինէր մանուկի ոգին, երբ որ նա անկաղար պէտք է թնդացնէր այսպիսի ճիւղաղաններ՝ եչ-զաղ-բեն-այը-յի-րէ—«եղբար», հո-այը-ցո—«հաց», պէ-այը-նու-ինի-րէ—«պանիր» և այլն: Բայց աւելի զարհուրեցին այն էր, որ նա սկզբներում և ոչ իսկ բառեր պիտի կազմէր, այլ լոկ անկապ վանկեր՝ բեն-այը—բա, գիւմ-ինի—գի, դա-վո-յիւն—գու և այլն:

Սակայն անա եկաւ «հնչական» մեթոդը, երբ որ գրի առնունների փոխառն լսուեցին ճիշդ հնչիւններ, երբ որ փոխանակ այը-չա-բէ ասելու, արտասանուեց ա-չը-բը—«աչք»: Սա մի լոյս

էր ուսումնարանի միջնորդութեամբ, հանգստութիւն էր պարտասուած ուղեղի համար: Ուրեմն այն ընդհանրական ցնծութեան համար լաւ պատճառ կար: Մարդիկ շունչ քաշեցին, տանջուած մտնուկներն սկսեցին աւելի շուտ ջոկել վանկ, բառ, նախադասութիւն, հասկանալ զրի զօրութիւնը:

Կասկած չկայ, որ հնչական մեթոդը զգալի յառաջագիտութիւն էր այրժէճէռայի համեմատութեամբ, սակայն դասերի շարունակութեանց ժամանակ հետզհետէ չօգտփելի էր դառնում նոր մեթոդի կիսատութիւնը, պակասաւորութիւնը: Գործնականութիւնը տեսականութեան չափ հրապուրիչ չգարձաւ: Ուստի և այն հնչական մեթոդը այսօր իւր շատ մասերում մեզ յիշեցնում է նոյն հին այրժէճէռան: Մենք տեսնում ենք, որ հնչական մեթոդը դարձեալ նոյն տաղանդութիւն և դանդաղութիւնն է տարածում դասարանի միջնորդութեամբ, ուր նոյն իսկ Ալիսանեանները խոչ ու խոթերին են հանդիպում և ցուրտ դարման չեն կարողանում տանել, մինչև որ չզգաստանան և մէկդի չշարժեն այդպէս զոված հնչական մեթոդը, ինչպէս որ այրժէճէռան իբրև թէ արդէն չբարձրանել ենք: Նա տակաւին կենդանի է, այն հին կուռքը, այն անիծուած հին այրժէճէռան:

Առաջին ասում է, թէ մի փոքր մուկ մուռտաւում է ամբողջ կարասը: Այնպէս էլ երկու փոքր (երեցած) հանգամանքներ իսպառ փչացնում են հնչական մեթոդի արդիւնքները: Նախ այն աննշան կարծած „ը“ ձայնը, որ ձգձգուելով և բազմապատկուելով՝ ամբողջ դասին մանուկի ականջին չաքուչի պէս տալիս է ու տալիս: Եւ ահա դասարանում ուղեւ-չուղեւ անդադար լսվում է բըբը-բը-բը, գըբը-գը-գը, դըբը-գը-գը և այլ այսպիսի անմարդկային վայրենական ձայներ: Բաղաձայնը իւր բնութեամբ այնպէս կազմուած չէ, որ ջոկ և անջատ լսուի, և ուրեմն հնչական մեթոդի հիմնական սխալը հէնց այն է, որ ուզում է անբնականը բնական դարձնել „բըբ“ կիսաձայններով: Անբնական է ասել, իբրև թէ ա-չըբը կը դառնայ „աչբ“, սը-ու-բը կը դառնայ „սուր“, գը-բը-ի-չը կը դառնայ „գըրիչ“ և այլն, այլ նրանք պարզապէս կը դառնան „աչբը“, „սըուրը“, „գըրիչը“, որ անհեթեթ է: Միայն մի ճանապարհ կայ ուղիղ և բնականօրէն հեղելու, այսպէս՝ ա-աչ-աչբ, ու-սու-սուր, ի-բի-գըրի-գըրի, որով ձայնաւորը օրգանական հիմք է դառնում վանկի մէջ:

Մենք չպէտք է մոռանանք մարդու բնութիւնը: Նա իւր աստուածային դարգացմամբ գործ է ածում յօդարարութիւնը, և ոչ թէ անիմաստ ձայնարկութիւններ: Ապա ուրեմն մանուկն էլ պէտք է ստանայ նախադասութիւններ, պարբերութիւններ. կապակցած

ասութիւններ, միտք բովանդակող լեզու, և ոչ թէ ծը-ծը-ծը, անվերջ կրկնութիւններ դասի սկզբից մինչև վերջը: Երեւակայինք հնչական մեթոդի ուսուցչի դասը. Այսօր մենք կը սովորենք «ծը» գիրը. ծըբը-ա-ուրբը—«ծուխ», մըբը-է-ծըբը—«մեծ», բըբը-ի-ծըբը—«բիծ», գըբը-ի-ծըբը—«գիծ», լըբը-ու-ծըբը—«լուծ», կըբը-ու-բըբը-ծըբը-բըբը—«կուրծք» և այլն և այլն. մեթէ աչս բոլորը նոյն այրժէճէռայի դժոխային տանջանքները չեն...

Հիմի դանք երկրորդ անպատեհութեան: Այժմ երեւակայինք հնչական մեթոդով երկար քառերի ընթերցանութիւնը՝ ա-նըբը-ի-չըբը-իւբըբը-ա-նըբը-ա-կըբը-ա-նըբը-ու-թըբը-իւ-նըբը... դուք կարծում էք մանուկը հէնց անսայթաք այս բոլորը ուղիղ կը կապէ և կասէ «անիշխանականութիւն»: Ոչ երբէք. նա ընդհանրապէս բառը ամէն տեսակ կը ծռէ և կը ծռուէ—«անիշխանականութիւն», «աշխարհակրութիւն» և այլն: Այս անտեղի լեզուազարութիւնը ռւր պիտի տանէ. խեղճ ուսուցիչը կը ստիպուի ուղղել, բայց աշակերտը դարձեալ կը թոցնի մի հնչիւն, կուլ կը տայ մի ուրիշը, կը հնարի մի նորը, ամբողջը դարձեալ կաղճատի և կաղաւաղի. ուսուցիչը ամէն ջանք գործ կը գնի ներշնչել, աշակերտը միշտ հեշտութեամբ չի ներշնչուի, որով կը ստեղծուի մի անտանելի ոգորում, մի անվերջ ոգեմարտութիւն: Այս զէպըում ինչ կարող են անել նոյն իսկ փորձուած Ալիսանեանները. ոչինչ, պէտք է դէն շարունակ անյուսալի մեթոդը, ուրիշ ճար չկայ:

Բայց տեսէք, թէ ինչպէս բնական կերպով է կարգացվում այդպիսի արշինանոց բառը օրգանական մեթոդով:—Նախ կը որոշվի, թէ բառի մէջ 7 բաժին (7 վանկ) կայ՝ 7 ձայնաւորներէ համեմատ.

ա-ի-ա-ա-ու-իւ,

ապա իւրաքանչիւր վանկը կը կազմվի մի մի շնչով. ա-ան-ի-ի (անիշ) ա-իւ (անիշխա)... և այլն:

Վերև ևս յիշեցի միայն երկու անպատեհութիւններ, որպէս զի ընթերցողը յանկարծակի չգայ չարիքների բազմութիւնից: Բայց իսկութեամբ կան ուրիշ անպատեհութիւններ ևս, գուցէ աւելի ծանրագոյնները: Հնչական մեթոդը իւր բնութեամբ երկար ժամանակ զբաղվում է լոկ միայն վանկերով կամ անկապ նախադասութիւններով: Մինչդեռ աշխոյժ մանուկը, եթէ նա հոգով առողջ մարդ է, պահանջում է կենդանի լեզու. ուրեմն—հէքիաթ, մանրապատում, մանրավէպ, ամբողջութիւն, բանասիրական լրու-թիւն, միտք ու խորհուրդ յայտնող լեզու, ընտիր հատուած: Մեր այժմեան այբբենարանները թէպէտ սկսել են տեղ տեղ այդպիսի

մանր հատուածները խառնել իրանց երկարաշար կցկտուր վանկերի և անյարիր բառերի ու նախադասութիւնների շարքերում, սակայն դարձեալ կիսատ ճանապարհի վերայ են կանգ առնում. ինչպէս ասացի նրանք տեղ տեղ միայն օտարերէն լեզու, իսկ ընդհանրապէս դարձեալ լայն սփռում են իրանց անապատը, միշտ սովորեցնելով կամ «ծը» գիրը, կամ «կը» գիրը, վայրենի «բը» կիսաձայներով, անկապ նախադասութիւններով, միշտ թմբած պահելով մանուկի միտքն ու ուշիմութիւնը:

Թեղծ հայ ուսուցիչը... նա սեպտեմբերին ինչ մեծամեծ յոյսերով է սկսում ուսուցումը, «հնչական» մեթոդին ապաւինելով, բայց անցնում են ամիսներ և նա հետզհետեւ սկսում է յուսահատուել—իւր ակնկալած արդիւնքը չի տեսնում: Ապա լոյս են գալիս նոր նոր այլընտրանքներ, նոր նոր պատկերներով, ապագրութեան խայտաբղետ բաղադրութիւններով. ուսուցիչը այդ բոլորը փորձում է, սակայն յուշվարին դարձեալ չի երևում արդիւնքը: Ահա Արիստեսանն էլ փորձում է գործ դնել ամենանորագոյն ընթերցարանը—«Դասընկերը»... բայց դարձեալ ապարդիւն: Այդ բոլոր ընթերցարանները իրանց բուն ընթերցանութեան առաջին զորքով ի հարկէ տարբեր բաներ են և զանազան արժէք ունին, բայց իրանց այլընտրանքով ամէնքն էլ նոյնն են, ամէնքն էլ ձգտում են են հնչական մեթոդով գրագիրտութիւն ուսուցանել: Աղայեան, Լիսիցիան (և ընդ.), Ռաշմաճեան և միւսները միշտ «հնչական» մեթոդ են ներկայացնում ըստ էութեան: Հիմի լսենք այդ մեթոդով աւանդուող գրագիրտութեան խեղճութեան նկարագիրը մի վարժուժու խօսքերով, որի նամակը երեք տարի առաջ տպուեց «Մշակի» մէջ, մասնաւորապէս Աղայեանի զրքի առիթով: Այնտեղ ասուած է.

«Շատ խնդրում եմ... ծանօթացրէք մեզ ձեր գրագիրտական մեթոդի հետ, որով .. ազատած կը լինէք մեզ Աղայեանի անհամ և ձանձրալի «արտ»—«տատից» իւր հնչական մեթոդի հետ ի միասին:

«Պարզ է, որ նրա հնչական մեթոդը չի յաջողուած, տանջվում է և դասատուն, տանջվում, զղվում և ձանձրանում են երեխայքը. Ամիսներ է անցնում, ջղեր քայքայվում, որ հազիւ յաջողվում է նրանց կարգալ գրել սովորեցնել: Եթէ դուք մի նոր հոսանք մտցնէք մանկավարժութեան մէջ, հրաշալի բան կը լինիք արած»:

Արդ, ինչո՞ւ պիտի երևայ այնպէս փափագած «նոր հոսանքը մանկավարժութեան մէջ»: Անշուշտ մի այնպիսի մեթոդով, որ կարողանար իսպառ դուրս մղել գրագիրտութեան ուսումից այլ-

ժէճեալի հետքերը, որ կէս ճանապարհի վերայ սառած չմնար, այլ բոլորովին վերացնէր բըջելու, քվժվալու, ճոճալու, մոնչելու և ունիւլու անապատի ձայները, դուրս տարեցնող աւելորդ «բը» կակաղութիւնները, որ մի վստահելի հնար տար երկար բառերը անխալ զրել կարգալու համար, և որ դարդակ մերկ բառերի ու մերկ նախադասութիւնների փոխարէն՝ ուղղակի մատակարարէր կենդանի լեզու լրացած ընտիր հատուածներով, հէնց սկզբից մինչև գործի վախճանը: Իսկ այնպիսի մեթոդ էս արդէն տասնեակ տարիներ առաջ հրատարակել են «օրգանական մեթոդ» անունով: Մնում էր որ նոյնը աւելի գործնական ձեւաւորի ձեռք նորից հանգէս հանէի, որ և կատարեցի «Նոր Այլընտրանք» անունով ուսուցիչների և աշակերտների համար ջոկ ջոկ: Ես աշխատեցի մեթոդի մանրամասն նկարագրութեամբ շատ հեշտացնել ամենայն բարեխիղճ և յառաջդիմութիւն սիրող ուսուցիչի գործը: Թէպէտ Այլընտրանքը պատկերներով չէ դարգարած, բայց իւր էծան գնով մատչելի կը լինի նոյն իսկ ամենազբաւ ուսումնարանների համար: Մանաւանդ որ հետը կցուած է նաեւ գրութեան տեսքը, որով աշակերտի ծախքը աւելի պակասում է:

Ի՞նչ է այս «Նոր Այլընտրանքը»: Ըստ երևութիւն կարծես թէ «Դասընկերի» պէս մի բան է Այդ «Դասընկերը» իբրեւ նորութիւններ (?) հոշակեց 3 հանգամանք—ձեռագրով կարգալ սովորեցնելը, ուղղահայեաց գրութիւնը, մէկ տողով գրութիւնը: Այս բոլոր բաները կան նաեւ «Նոր Այլընտրանքի» մէջ, թէպէտ ոչ իբրեւ նորութիւններ անուանած, որովհետեւ ուղղահայեաց գրութիւնը արդէն բարոյել է բժ. Փաշայեան խանը, իսկ մէկ տողով գրութիւնը վայելչագրութեան մէջ մտցրել է արդէն Գ. Լեոնեսանը: Մնում է առաջին հանգամանքը—ձեռագրով կարգալ սովորեցնելը, որ խիստ կարեւոր հանգամանք է, և որ ես արդէն 30 տարի իրաւործում եմ, բայց բոլորովին **սարբէր** կերպով, քան «Դասընկերը»:

«Ձեռագրով կարգալ սովորեցնել» խօսքը - երկդիմի խօսք է: Եթէ ձեռագիրը աչքի առջև պիտի դրուի, որ աշակերտը այն կարգայ և արտագրի, ինչպէս որ «Դասընկերն» է անում, այն կը լինի «կարգալ-գրել» կամ ֆրանսիական ձև. իսկ եթէ մանուկը պէտք է գրէ **իւր ձեռքով** իւր մտքի յղացումները, ինչպէս որ իմ «Նոր Այլընտրանքն» է տրամադրում, այն կը լինի գերմանական ձև կամ «գրել-կարգալ»: Բայց թէ ի՞նչ տարբերութիւն կայ կարգալ-գրելու և գրել-կարգալու մէջ, որով աշակերտը վարժվում է կամ կրտսերական ստղութեան կամ գործնական ինքնուրոյնութեան, այս բանի կարեւոր բացատրութիւնը պէտք է կարգալ «Նոր

Այբբենարանին» յաւելուածի մէջ: Եթէ վերիի առաձները ուղիղ են, ուրիմն տխրահոյակ «Հնչական» մեթոդը մեր մէջ քիչ քիչ վարժեցնում է ստրկական թմրութեան, օրգանականը՝ ինքնուրոյն գործունէութեան: Այս էլ սրա էական առաւելութիւններէց մէկն է.

Մնում է իբրեւ գլխաւոր առաւելութիւն յիշատակել նաեւ այն, որ շօրգանական մեթոդը՝ աշխատում է սխտեմատիքաբար գործ դնել վարժութիւններ իսկոնկոս յաջորդութիւնը: Վարժութիւնների կարգն այս է—բանաւոր, գրաւոր, ընթերցանութեան վարժութիւն: «Հնչական» մեթոդը զբաղւում է առաւելապէս միայն կարգալ գրելով, այսինքն լեզուի արուեստական մասերով. «օրգանականը» զլիսաւոր գործ է համարում բնական լեզուն, այսինքն բանաւոր վարժութիւնը ¹⁾: Ապա այս ազգբնից բղիւնեցում է նաեւ արուեստական պիտոյքները: Եւ յիշատակ մանուկը բանաւորի մէջ լաւ վարժուելուց յետոյ՝ կարիք է զգում գրով արտայայտել իւր մտքերը, և ահա նա գրում է իւր յղացածները: Այսպէս ինքր իւր ձեռքով կազմելով իւր այբբենարանը՝ նա յետոյ այդ կարգում է, որով ընթերցանութեան առաջին և ամուր հիմք է հաստատում «Հնչական» մեթոդը մի այսպիսի կարգ և յաջորդութիւն զփութութեամբ կարող է պահպանել հէնց այն պատճառով, որ մեր սովորական այբբենարանները շատ տարօրինակ ձևով են կազմուած: Նայեցէք թէ նրանք ինչ խայտաբղէտ տեսարան են ներկայացնում ամէն մի երեսում. այդ տեղ նախ բարձ ու պատիւ է ստանում մի խոշոր «ծ» կամ «է» կամ մի այլ տառ, այն ևս ձեռագիր և տպագրած օրինակներով, ապա վերից, աջից, ձախից զարդարած կը տեսնէք պատկերներ, վանկեր, բառատիպարներ, նախադասութիւններ, երբեմն մի փոքրիկ գուարճալի հատուած ևս: Ուսուցիչը ոչ մի հրահանգ չունի, թէ այդպէս պիտի սովորեցնուի վարժութիւնը ինչ կերպով կենդանացնէ մանուկների առաջ. և ահա նա, իւր խելքի զօր տալով, աջ ու ձախ խաբրիափում է, դէսից դէնից կարդայնել է տալիս, այս կամ այն հարցումներ է առաջարկում, մին կամ միւս մասը արտագրել է տալիս. և այս բոլորը նա կատարում է անսխալ կերպով, կէս հաստատել տալով, ինքը քրտինքի մէջ է լողանում, աշակերտները յօրանջում են և էլ չեն հետաքրքրւում խայտաբղետութիւններով:

Այս բոլոր գործունէութեան մէջ ուսուցիչը այն միակ ծը-

րագրով է առաջնորդւում, թէ պէտք է առ հասարակ գրել տալ և ուրիշ ոչինչ: Օրգանական մեթոդը «առ հասարակը» հերիք չի համարում, այլ նա խօսելու, գրելու, կարդալու վարժութիւնների մէջ միշտ հետամուտ է, թէ արդեօք դրանցից իւրաքանչիւրը ի՞նչ մասնաւոր վարժութիւններից, ի՞նչ մասն հմտութիւններից է բաղկացած, որպէս զի կարողանայ գլխաւոր վարժութիւնը անթերի և լիութեամբ ձեռնել: Այսինքն՝ բանաւորի մէջ հաստատում է զատ զատ հմտութիւններ, գրաւորի մէջ՝ ուրիշ հմտութիւններ, ընթերցանութեան մէջ էլ՝ ջոկ ջոկ հմտութիւններ: Իմ «Նոր Այբբենարանների» մէջ բանաւորի համար թուած է 12 հմտութիւն, գրաւորի համար՝ 7 հմտութիւն, ընթերցանութեան համար՝ 4 հմտութիւն: Այսպէս ուսուցիչը ամէն կողմից զգաստացած է, որ իրօք գործ կատարել, և ոչ թէ մթութեան մէջ խաբխալելու և պատահականութիւնների գերի դառնալու է դատուպարտւած:

Հիմի մի երկու խօսք մեր ուսուցիչներին և վարժուհիներին: Այլ ևս կասկած չկայ, որ ձեր ջերմեռանդ աշխատութիւնը զրէթէ անօգուտ է կորչում. այլ ևս կասկած չկայ, որ ձեր սանիկները իրանց պատկերազարդ այբբենարանների վրայ քիչ քիչ քուն են մտնում, զրկւելով իրանց նախկին աշխուժութիւնից և արթուն ուշիմութիւնից: Այդպէս տանջուած մանուկները ընտելանում են մտայ դանդաղութեան և այդ ցաւով տառապում են ոչ միայն ուսման առաջին տարին, այլ նրանք նոյն իսկ հետեւալ տարիների համար անպէտք են հանդիսանում, որովհետեւ բնականաբար զրկւում են ուսանելու ընդունակութիւնից: Թող ձեռնաբանի և ներսիսեան դպրոցի ուսուցիչները վկայեն, թէ իրանց գ. դասարանի համար ի՞նչպիսի աշակերտներ են հասուցանում ծխական ուսումնարանները: Այս բանի ձաքը պէտք է գտնել. և այն ժամանակ մենք կունենանք վարժուհու երազած «մանկավարժութեան նոր հոսանքը»: Գործը ձեր գործակցութեամբ պէտք է կատարուի ¹⁾:

¹⁾ Ապա թէ ոչ «ազգային դեերը» իրենց գործը կը տեսնեն: Գուք տեսնում էք, որ նոքա օձի լախերով ձեր աջուձախ կանգնած են, որպէս զի դուք չկարողանաք ձեր հեղձուցիչ բանտից դուրս գալ և բացօթեայ մաքուր օդ ծծել:

¹⁾ Հետաքրքրական է համեմատել իմ բանաւոր վարժութիւնները Աղայեանի բանաւոր վարժութիւնների հետ, ինչպէս սր նա ծրագրել է նորերիս «Նոր Դպրոցում»:

ՅԱԻԵԼՈՒԱԾ

ԳՈԼՁԻ ԹՈՒԱԲԱՆՈՒԹԻՒՆԸ ԵՒ
ՅՈՎ. Տ. ՄԻՐԱՔԵԱՆ

(«Հովիտ» 1908 թ. № 50 և 1909 թ. № 7 և 8)

I

Գ. Տ.-Միրաքեանի թուաբանութիւնը հայ գրականութեանը ընծայուեցաւ որպէս Գոլչի ծանրակշիւ սկզբունքներով ճարտարած մի գործ: Ես բողոքեցի այդ գործի դէմ, որովհետեւ լաւ ըսկզբունքը այնտեղ հանդիսացրած էր անճոռնի կերպով: Եւ որպէս զի իմ բողոքը լոկ տարապարտուց խօսքեր չլինէին, ես ընթերցողին յիշեցրի մի երկ մեր գրականութիւնից, որով նա ինքը պէտք է կարողանար դատել, թէ արդարեւ որքան մեծ է եղել Գոլչը իր սկզբունքներով, և որքան մանրութեան զբոյժով է զըրոյժած Տ.-Միրաքեանի թուաբանութիւնը: Հայ գրականութեանը անծանօթ չէր այն մեծութիւնը. 28 տարի առաջ Սեդրաք Մանդինեանը, հրատարակել է մի գիրք «Կեանքի հանգամանքների համեմատ թուաբանութիւն» անունով, յատկապէս Գոլչի սկզբունքների ծանօթութիւնը տալու համար:

Տ.-Միրաքեանը այժմ դարձեալ ինձ հրաւիրում է, որ հանդէս գամ և բողոքիս ապացոյցը տամ: Օրհնեալ մարդ, իմ ապացոյցը—28 տարի առաջ ապագրած գիրքս է, և ես կարող էի չընդունել այդ մարտահրաւէրը: Բայց ոչ, այստեղ տուժում է հայ գրականութիւնը, հայ դպրոցը. ինձ վրայ պարտականութիւն կայ թուաբանութեան շփոթ գաղափարները պարզաբանել:

Նախ տեսնենք. թէ պ. Տ.-Միրաքեանի թուաբանութիւնը ինչ է ներկայացնում ինքնըստինքեան, դեռ ևս այն առանց համեմատութեան մէջ գնելու Գոլչի սկզբունքների հետ:

Նրա գրքի վերնագիրն է «Թրաշխանների վերածած թուաբանական խնդիրներ», որ շատ կաշառող և հետաքրքրական անուն է: Այս նշանակում է, թէ իրական կեանքի հանգամանքները շրջանշրջան բաժանած թուաբանութեան նիւթ են դառնում: Եւ իրօք հէնց առաջին իրաշխանը կոչվում է—«Ընտանեկան կեանք»: Ի՞նչ հրաշալի բան է—ընտանեկան կեանքը թուաբանական յարաբերութիւններով ուսումնասիրել տալ մանուկին: Ո՞րչափ աւելի պէտք է բեղմնաւորութիւն թուաբանութեան ուսումը, եթէ մեռած մեռի քուերը ընտանեկան կեանքի հանգամանքներով կենդանանան: Ի՞նչ է ընտանիքը: Ընտանիք ասելով մենք նախ հասկանում ենք ամուսիններ, ապա—ծնողներ, արու և էգ զաւակներ, նոյնիսկ ծառաներ և ընդոժիւններ: Բայց իրաշխանի անունը աւելի լայն է, այն կոչվում է ոչ թէ «ընտանիք», այլ ընտանեկան կեանք, ուրեմն—հարսանիք, ծնունդ, մահ, տան ուրախութիւն և վիշտ, դաստիարակութիւն, աճումը, զարգացումը, պէս-պէս տաղանդներ, հասարակօգուտ բեղմնաւոր գործունէութիւն, պօէզիա. էստէտիկա, էտիկա, կամ այս բոլորի հակառակը և այլն: Ահա ինչ հարուստ նիւթ է ստանում մեռած թուաբանութիւնը... Ըստ խոստման պարոն հեղինակի:

Սակայն երբ որ մի առ մի աչքի ենք անցնում նորա խնդիրները, ոչինչ աչգալիսի բան չեմք գտնում (!!!): Մէկ մէկու հետեից շարուած են շատ սովորական հասարակ խնդիրներ: Այն տեղ կան նախ՝ անթիւ անհամար, այո՛, անթիւ անհամար լոկ մեռի քուեր, վերացական չոր ու ցամաք թուեր, այսինքն ոչ մի իրաւքում. ապա զայն են մի քանի ցիւր ու ցան անուանական թուեր, բայց նոքա ևս ոչ մի կապ չունին ոչ «ընտանիքի» և ոչ «ընտանեկան կեանքի» հետ, միայն երբեմն (ծիծաղի համար) յիշ-վում են «քոյր և եղբայր» կամ «հայր և մայր», այն ևս այնպէս, որ եթէ ողջ ափսոսարէն դնել «տանձ և խնձոր» կամ «ասեղ և թել», խնդիրը իր զօրութիւնը չէր կորցնի, որովհետեւ խնդիրը առաջարկվում է ոչ թէ իրական կեանքը պարզաբանելու, այլ լոկ չորս գործողութիւններից մէկն ու մէկը լուծել տալու համար, ինչպէս որ եւտուշեսկին և սրա նմանները անում են:

Թէպէտ յիշատակած խնդիրները «ընտանեկան կեանք» չեն ներկայացնում, այնուամենայնիւ նոքա պատկանում են մի որոշ խմբին: Եթէ մտադրութեամբ կարդանք, մենք կը տեսնենք, որ այն խնդիրները պարզ հասարակ առուստուրի խնդիրներ են: Եւ ուրեմն այդ բաժինը պէտք է կոչուէր «բազարի առուստուր», «տան տնտեսութիւն», հէնց միայն «տնտեսութիւն», կամ «ապրուստ» և այլն:

Ներքին համարելով գրչի այդ փոքրիկ շրջափակը—lapsus calami-ն, տեսնենք թէ ինչ «տնտեսութիւն» են ներկայացնում այդ բաժնի խնդիրները:—Սուրէնի ունի 5 մանէթ, Սաթնիկը 3 մանէթ պակաս: Երկուսը միասին քանի՞ կոպէկ ունին: Ասացէք, խնդրեմ, այս խնդրի մէջ ի՞նչ «տնտեսութիւն» կայ, իրական կեանքի ո՞ր հանգամանքի լուսաբանութիւն կամ ծանօթութիւն էք գտնում. միթէ Եւտուշեակու խնդիրները նոյնը չէն, միթէ զմտ բան են... Ո՞ւր է ձեր մեծախոստում «իրաջըմանը»: Երեւակայեցէք, որ ես ուզեմ 0րիոն (Հայկ) աստեղատան իրաջըմանը ծանօթացնել և ասեմ, թէ այնտեղ 186 աստղ կայ: Այս առաջարկեմ այսպիսի խնդիր—«Եթէ 186 աստղից հանենք 3 աստղ, քանի՞ աստղ կը մնայ», միթէ այսպիսի խնդրով Օրիոն աստեղատան ծանօթութիւնը գէթ մի դանգի չափ աւելացան: Տ. Միրաքեանի **ԻՐԱՇԱՐՈՒՄ**—ական խնդիրները բոլորն էլ այսպիսի միամտութիւններ են:

Դէթ քարոզած «տնտեսութիւնը», «բազարի հանգամանքները» իրական իսկութիւն ներկայացնէին. ոչ, այ. Տ. Միրաքեանը չի վարանում սուտ ու մուտ, չի տէր գաղափարներ տալ:—Գրել-գործել իրանց բնակարանի վարձ վճարում են տարին 300 մանէթ, ծառային վարձ 200 մանէթ և այլն: Հարցնում ենք. այն ո՞ր խելագար տնտեսը 200 մանէթանոց ծառայ կը վարձէ, երբ որ բնակարանի համար վճարելու 300-ից աւելի կարողութիւն չունի: Քաջագործ Եւտուշեակիները հէնց այդ բաներով են երեւել, որ անխտիր ամէն տեսակ թուեր են շարում գումարելու կամ հանելու համար, բայց արդեօք նոքա իրական թուեր են, թէ հնարովի—ի՞նչ փոյթ իրանց: Միթէ «իրաջըմաններն» էլ անփոյթ պէտք է գտնուին. էլ ինչո՞ւ համար է այդ ցուցանակը—այդ «իրաջըմանը»:

Մի խնդրի մէջ կարտոֆէլի փութը նշանակած է 1 ու. 20 կ. իսկոյն մի ուրիշ խնդրի մէջ զարու փութը նշանակած է դարձեալ 1 ու. 20 կ., բայց ո՞վ է լսել, որ բազարում կարտոֆէլն ու զարին մի գին ունենան:

Այս բոլոր բացատրութիւններից մենք տարակուսած ենք մնում, թի ինչո՞ւ մեր հեղինակը «իրաջըմաններ» անուն է մտցրել իր թուաբանութեան մէջ, ուր որ իրական կեանքը գլխովին բացակայում է:

Վերջ բանի. պ. Տ. Միրաքեանի թուաբանութիւնը բեռնաւորում է մերի թուերով, բնաւ իրական հանգամանքներ չի ուսուցանում, շատ անգամ նոյն իսկ ներհակ գաղափար է տալիս կեանքի մասին և անհեթեթութիւններով լիքն է:

II

Այժմ թողնելով Տ. Միրաքեանի գործը, տեսնենք թէ ո՞րոնք

են նոյն իսկ Գօլջի վերանորոգիչ գաղափարները:

Մեզանից կէս դար առաջ գերմանական աշակերտները թուաբանութիւնը շայնպէս էին սովորում, ինչպէս այժմ հայ աշակերտներն են ուսանում: Ահագին թուով թուաբանական խնդիրներ էին լուծում հինգ-վեց տարի շարունակ և միշտ մեքենական կերպով թուանշաններ էին գումարում, հանում, բազմապատկում և բաժանում, և ոչ թէ թուեր պատկերացնում իրանց մտածողութեան մէջ. հազար տեսակ խնդիրներ էին լուծում, բայց այն կեանքը, որ այդպիսի խնդիրների պատճառ է դառնում, բոլորովին անծանօթ էր մնում մանուկներին, որով խնդիրների լուծումը սոցա համար դառնում էր լոկ անշահ ժամավաճառութիւն: Եւ ահա Գօլջը պնդեց, թէ թուաբանութեան ուսման մէջ պէտք է որոշել երկու բան—**ԲԱՐԱՇԱՐՈՒՄ** և **ԻՐԱՇԱՐՈՒՄ**, թիւը և կեանքի այն վիճակը՝ ուր որ թիւն է գործ դրվում: Այս ցոյց է տալիս, որ այսուհետեւ տետրակի և գրատախտակի թուաբանութիւնը պէտք է դառնայ կեանքի թուաբանութիւն, իսկ որպէս զի թուաբանութիւնը իրօք կեանքի հանգամանքների ուսում դառնայ, կեանքի վիճակագրութիւն դառնայ, Գօլջը անհրաժեշտ դատեց ուրիշ փոփոխութիւններ ևս մտցնել թուաբանական ուսման մէջ:

Այդ կարգով աշակերտն ուրեմն ոչ միայն թուաբանութիւն է սովորում, այլ թուերի առիթով նաև կեանքի մասին հարուստ տեղեկութիւններ է ստանում: Ահա Գօլջի իրաջըմանների ցանկը, որոնք կեանքի զանազան կողմեր են ներկայացնում.—Ժամանակի հաշիւ. Չափեր. Արժողութիւն. Սեպհականութիւն. Առուտուր. Հպատակի պարտականութիւններ. Օտարի ստացուածքի բանեցնելը. Ընկերական ձեռնարկութիւն. Համայնական տուրքեր և ազգային պարտաւորութիւններ. Նիւթերի խառնուրդ. Մակերևութի հաշիւ. Մուտքի հաշիւ. Ուսումնական կարեւոր թուերի հաշիւ:

Այս ամէն հանգամանքների մասին հատ-հատ խօսել մեր սուղ սողերում, անհնարին բան է. ընթերցողը ինքը պէտք է կարդայ իմ գիրքը: Բայց մի քանի ակնարկութիւններ աւելորդ չպէտք է համարուի:

Վեր առնենք ժամանակի հաշիւը: Սովորութիւն է դառել ժամանակի և այլ խնդիրները ժողովածուից լոկ արտագրել և լուծել տալ: Գօլջը այդքանը բաւական չի համարում, այլ քարոզում է, որ հատ-հատ խնդիրների առիթով աշակերտներին ծանօթութիւն տրուի, թէ մարդս ի՞նչպէս է գաղափար կազմում ժամանակի մասին, ի՞նչպէս է չափում ժամանակը, ուրեմն—երակի զարկը, աչքի թարթումը, օր, գրշեր, գիշերատիւ (сутки), շաբաթ, ամիս, տարի, երկրի կրկնակի շարժումը, աւազի ժամացոյցը, արեւի ամե-

նակարձ ստուգելը և այլն: Ինչպիսիք էլ այս բոլորը ոչ թե պետք է աւանդել միաժամանակ պրոֆէսորական լեկցիայի ձևով, այլ յարմար դէպքում յարմար մասը, ըստ պահանջման թուաբանական խնդրի:

Իսկ դէպքերն էլ պետք է քաղել երկու աղբյուրից—**ընթերցանութեան** նիւթերից և աշակերտի բնական վաշից, ուրեմն օրուայ և տեղի պահանջներին:

Եթէ այս պայմանները կատարուեն, այն ժամանակ ուսուցչիչը պետք է ինքը կազմէ թարմ խնդիրներ, և ոչ թէ շարունակ խնդիրներ քաղէ տպագրած ժողովածուներից: Մասնաւոր ուր մի ուսումնարանում կարգում են Կիրակոսի ընթերցարանը, միւս ուսումնարանում՝ Մարկոսի ընթերցարանը, մի ուսումնարանը Շուշուին է, միւսը Սուրմալուի կողմէ գիւղում. ուրեմն իւրաքանչիւր ուսուցչի գործը յատուկ անհատական գործ է դառնում: Եւ ուրեմն անհարկն է մի այնպիսի դասագիրք կազմել, որ բոլոր տեղերի համար միակերպ յարմարվի:

Իմ «Կեանքի հանգամանքների համեմատ թուաբանութիւնը» կազմել եմ Շուշուի քաղաքում, ուստի այն տեղի օրինակով բացատրել եմ խնդիրները կազմելու եղանակը:

Ես ուրեմն Գօլջը ոչ թէ թարգմանել եմ, այլ մեր կեանքին յարմարեցրել եմ: Ահա մի երկու տող այն գրքից, թէ ինչ եղանակով եմ կազմել խնդիրները: «Ես Շուշուի քաղաքի ուսումնարանում եմ գործում: Իմ աշակերտները առաջին տարին կարդում են «Ընտանեկան աշխարհը», 2-րդ տարին—«Գիւցաղեանական աշխարհը», 3-րդ տարին—«Նահապետական աշխարհը և Հայրենիք»: Ահա այս հանգամանքներն այնպէս որոշ բան են ինձ համար, որ գիտեմ թէ ի՞նչպիսի նոր խնդիրներ պետք է կազմեմ իմ աշակերտներին համար:

«Շուշուի պատմական Արցախն է, Սիւնիքն է, ուր կատարուել են երեկուի եղելութիւններ. նա ունեցել է երեկուի մարդիկ (խաներ, մելիքներ, մետրապօլիտներ). միթէ հարկաւոր չէ՞ որ իմ աշակերտները (իբրեւ երախտապարտ սերունդ) իւրեանց հայրենեաց արպերի կենաց ժամանակն իմանան: Այս քաղաքը Էրբէ շինուել, Էրբէ և ի՞նչ ազդեցութիւններով է փոփոխուել. այս քաղաքը առանձին անտեսական յարաբերութիւններ ունի—աղախինը մանկութիւնից ձրի է ծառայում, որպէս զի յետոյ տէրը նորան ամուսնացնէ. առհասարակ այստեղ օրիորդները վաղ են թողնում ուսումնարանը, որ շուտ ամուսնանան. արդ ռըքան է տեսնում մէկի ծառայութիւնը, միւսների ուսումը. այս քաղաքը իր խաչերն ունի, իր տօները, մասնաւոր նաւասարդի տօնը, երբ որ հին հայրերի սովորութեամբ տարեմուտ են շնորհաւորում միմեանց. ռըքան

քան ժամանակ է մնում մինչև դոցա տօնախմբութեան օրը: Կան նաև ուրիշ յատուկ հանգամանքներ, զոր օր. Էրբէ էր ջրի մեծ պահասութիւնը, սովը, խօլերան, երկրաշարժը. ուսումնարանը Էրբէ շինուեցաւ, խանի աղջիկը Էրբէ շինել ջրի աւաղանը. ռըքան ժամանակից ժամկոչը սովորութիւն է արել դանգահարել ժամի քանիսը քաղաքին ծանուցանելու համար. Էրբէ է փոստի գալու օրը (քաղաքի մեռելութիւնից սթափող օրը) և այլն.—այսպիսի ժամանակահատան հանգամանքներից խնդիրներ կազմելը արդեօք պիտանի՞ բան է աշակերտի համար, թէ չէ. և արդեօք նա իր քաղաքի առանձնայատկութիւնը թուերով աւելի լաւ կըմըռնէ, թէ չէ, և ռըքան պետք է կազմէ խնդիրները, եթէ ոչ ինքն ուսուցչիչը:

«Բայց մանուկը ոչ միայն իր **բաղաճի** կեանքով է ապրում, այլ ուսում էլ է ստանում, ուրեմն որոշ իրողութիւնների մասին տեղեկութիւններ է ստանում ընթերցարանից և նոցանով հարստացնում է իր մտաւոր կեանքը, որով դարձեալ նոր-նոր թուական յարաբերութիւնների գոռն է բացվում—Առաջին տարին արդէն ինքը ուսումը («Ընտանեկան աշխարհը») ցոյց է տալիս, թէ Էրբէ աւելի մանրամասն պետք է խօսուի ժամանակի մասին. այդ այն միջոցին՝ երբ որ մանուկը կարդում է «Արեգակ» և «Առաւօտ» յօդուածները, 2-րդ տարին աշակերտները իմանում են («Գիւցաղեանական աշխարհից») երկու եղբայր հսկաների **արագ շինութիւնը**, զանազան անձանց **հասակը**, ժողովրդեան 7 **սարուայ սուգը**, հորթատարի **ժամանակը**, ճանապարհի կապվելը մինչև ջրերի վարարման անցնիլը, զիւցաղեանների ժամանակը (դարերով). տոհմական աղիւսակը, բայց նախ և առաջ մի քանի պատմական անցքեր—Ս. Կաբապետի հիմնարկութիւն, Հայկ. Արքար, Լուսաւորիչ հային: 3-րդ տարին ուղղակի մի կտոր պատմութիւն են ուսանում («Նահապետական աշխարհը»), ուրեմն պատմական տարեթուեր (Նահապետաց), իսկ եթէ ուզենանք զբերել իւրաքանչիւր յօդուածից ժամանակական հանգամանքները մի առ մի շարել այստեղ, շատ ու շատ պիտի երկարեն այս տողերը:

«Կարծում ենք բաւական հասկացուցիչը, թէ ուսուցչիչը ռըքան բազմաթիւ մասնաւոր դէպքեր կարող է հանել աշակերտի կեանքից և ուսածից, որպէս զի թուաբանութեան դաստիարակութիւնը աւելի կհիմնանայ և հետաքրքրական կացուցանէ նորահամար, և նոր մէջ պիտանի տեղեկութիւններ խոր տպւորելով այնպէս անէ, որ նա կարողանայ ուսումնարանից դուրս գալով լաւ զորահաւորած մտնել կեանքի մէջ:»

Այս արտագրած տողերից ընթերցողը եթէ ոչ ամբողջովին, գէթ մի իրաւըջանով («Ժամանակի հաշուով») գտաւոր կազմից

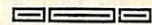
Գօլշի վերանորոգիչ ուղղութեան մասին: Բայց նորա գործունէութեան ոգին աւելի լաւ ըմբռնել տալու համար, պէտք է մի երկու հանգամանք էլ առաջ բերենք նաև միւս իրաջըմաններից, որոնցից իւրաքանչիւրը մի-մի անսպառ աղբիւր է դառնում աւելի բեղմնաւոր կացուցանելու թուաբանութեան ուսուցումը:

Մտքէ մեր ուսումնարանները և տեսքէ թէ մեր մանուկները այնտեղ ինչպէս ժամերով խնդիրներ են լուծում, լեզուի ծայրին անդադար թողնելով—բերկովեց, չեսվերիկ, գարեց, ալսիմ, գրիվեննիկ, դեսեսիմ և այլ այսպիսի զրբի տնունները գրեթէ բնաւ գաղափար չստանալով, թէ կեանքում լսվում են ուրիշ տնուններ—լիդր, օմմար, խալվար, կոպ, աբասի, օահի, օրավար և այլն: Գօլշը հէնց հակառակն է պահանջում:

Բայց Գօլշը ուրիշ պահանջներ էլ դնում, որպէս զի թուաբանութիւնը իրօք կեանքի թուաբանութիւն դառնայ: Նա զոր օրինակ շատ բաւական է համարում տարրական ուսումնարանի համար միմիայն չորս պարզ գործողութիւնների ուսումը—աւանց որեւէ բարդ կանոնների (երեքի կանոնի համար, անդադարառութեան համար, վերածութեան համար և այլ այսպիսիների համար): Բարդ կանոնների պատճառով աշակերտները թուղթ ու մատիտի գերի են դառնում, լոկ թուանշաններ կամ ցիֆրաներ են խզղղում աչքի առաջ, և ոչ թէ թուեր պատկերացնում մտքի մէջ: Ցիֆրաների պատճառով նորա հաշուելիս խոտոր-խոտորնակ մանուածապատներով են խարխալում, փոխանակ կարճ ճանապարհներ կըտրելու, ապա ուրեմն նորա հէնց սկզբից վարժուած պէտք է լինին այն ձգտմամբ, որ միշտ աշխատեն յարմարագոյն ձեւեր փնտռել հաշուի համար: Միով բանիւ աշակերտին պէտք է սովորեցնել առաւելապէս ժողովրդեան թուաբանութիւնը, քան լոկ միայն զրբի թուաբանութիւնը: Բայց այս մասին պէտք է է կարգաւ իմ գիրքը ¹⁾:

¹⁾ Ուրիշ անգամ մենք առաջարկել ենք, որ բուսավայր տեղերում հայ ուսուցիչը գիտնական բուսաբան դառնայ: Ոչ նուազ այժմ պէտք է հրաւիրենք, որ հայ ուսուցիչը իր տեղի գործնական թուաբանութեան ուսումնասիրող լինի: Բազուի նաւթը, Կողբի աղը, Սեւանայ ծովի ձուկը, Թիֆլիզի նորահաստատ Բորսան, Իգդերի մաքսատունը, ամէն տեղի կոռ ու բեզարան ե այլն—իւրաքանչիւրը իր առանձին գործնական թուաբանութեան աշխարհ է ներկայացնում: Միթէ հայ ուսուցիչը աւելի ազնիւ զբաղմունք կարգի է գտնել, քան ուսումնասիրել տեղական ժողովրդական թուաբանութիւնը և իր հետաքրքրական ուսումնասիրութիւններով ձեռնացնել «Նոր-Դպրոցի» թերթերը:

Դ՞նչ է մեր եղբայրացութիւնը. այն, թէ 1881 թուականին չոյս տեսած իմ «Կեանքի հանգամանքների համեմատ թուաբանութիւնից» յետոյ՝ Տ. Միրաքեանի 1908 թուականի «Իրաջըմանների վերածած թուաբանութիւնը» մեր զբաղանութեան յետադիմութիւն է ներկայացնում, ապա ուրեմն մեր ուսուցիչները պէտք է հոգան ուղղել այդ աշխայտանի սխալը:



«ԼՈՒՍՍԵՔԵՐ» ա. տարի—այրբենարան և առաջին ընթերցարան, կազմեցին Ստ. Լիսիցեան, Յով. Թուսմանեան և Լ. Շանթ. պատկերազարդեց Վ. Ախլիկեան. Թիֆլիս, 1907 թ.

(«Մեք ձայնը») 1908 № 92—97)

I

Մեր դպրոցական զբաղանութեան մէջ այս ձեռնարկը անշուշտ ուրախալի երևոյթ է: Որչափ որ Աղայեանցի գործերը գոհացուցիչ էին համարվում մեր մանուկների համար, այնուամենայնիւ մանկական դասազրբերի նորոգութեան պահանջ էր ըզգացվում: Եւ ահա «Լուսաբերը» իր հաճելի թարմութեամբ այն պահանջի լրումն է դառնում, դեռ հէնց իր արտաքին ձոխ տեսութեամբ:

Ինչպէս վերնագիրն էլ ցոյց տալիս, այս գիրքը բաղկացած է երկու բաժնից—այրբենարանից և ընթերցարանից: Այրբենարանը խսկութեամբ կազմուած է մեր բոլոր մողերն այրբենարաններին պէս, այսինքն բառեր-բառերից և նախադասութիւններ-նախադասութիւններ-նախադասութիւններից, որոնք որ մանուկների անմարս սնունդ պէտք է դառնան շարաթիւր և ամիսներ, թերեւս նաև մի ամբողջ ուսումնական տարի: Այս կերպի այրբենարանները եւ միշտ համարել եմ անօգուտ, և ոչ միայն անօգուտ, այլ նոյն իսկ վնասակար իր երկար տարիներին աւելի է գրեթէ անբուժելի ազդեցութեամբ. հետեւապէս աւելի սիրով դառնում եմ զրբի երկրորդ բաժնին—ընթերցարանին, որ մեզ համար աւելի նշանակութիւն ունի:

Մեր դպրոցական ուսմունքներից ոչ մէկը իր զարգացման յաջողող պատմութիւնը չունի, ինչպէս մայրենի լեզուի ուսմունքը: Տէր-Ղևոնդեանցի փոխադրութիւնները Ուշինսկուց, իմ («Ընտանեկան», «Դրւագնական», «Նահապետական») աշխարհները, Աղայեանցի երկերը և այս «Լուսաբերը»—ահա մի պատմութիւն իր ելեէջներով, որ պէտք է տակաւին նոր զրուի: Այդ պատմու-

թիւնը եւ չպէտք է գրեմ, որովհետեւ ինքս նրա ենթակայ եմ: Բայց ի հարկէ ես իմ անհատական տեսակէտն եմ ունեցել և ունիմ, որով պիտի չափեմ նոյն ճիւղին վերաբերեալ ուրիշ ամենայն աշխատութիւն:

Իմ սկզբունքն է, որ ամենայն ընթերցարան նախ և առաջ պէտք է ազգային-ժողովրդական-մանկական-գրականութեան լաւագոյն ներկայացուցիչ և ցոլացուցիչ լինի, եւ յիշէ կազմողի խելով ժողովրդական-կարկաստեմ: Հանգուցեալ Առ. Բահաթրեանցը իր լուսամիտ մանկավարժական ըմբռնողութեամբ այսպէս գնահատեց նոյն սկզբունքը. «Նա (Ս. Մանդինեանը) իր աշխատասիրութեամբ (Նախապ. աշխատելով) առաջինը ցոյց տուաւ այն գանձերը, որոնք ամենայն իրաւամբ պիտի ծառայեն իրեն աղբիւր հայ մանկան դաստիարակութեան, և առաջինը աշխատ եղաւ հայ մանկան հայ դաստիարակել: Իսկ այն գանձերը մենք ցոյց էինք տուել, թէ ազգային մատենադրութեան ծնունդ են, ամբողջ, համայն ազգի ստեղծագործութեան հոգեբուխ ծնունդ, և ոչ թէ այս կամ այն անհատի կցկցանքներ:

Հիմի այսպիսի չափով մերձենանք «Լուսաբերին»:

Երբոր առաջին անգամ լուսեցաւ, թէ Լիսիցեան, Թումանեան, Շանթ ընթերցարան են պատրաստում, ո՞վ չուրախացաւ, որ մեր համբաւաւոր բանաստեղծները և յայտնի գրագէտը յայտնի են այդպիսի ցանկալի դիտաւորութիւն: Եւ ահա նրանք այժմ արդէն կատարած գործով հանդէս են եկել:

Ինչ որ նրանք հրապարակի վրա գրել են, արժանի է լիաբուռն շնորհակալութեան: Եւ իբօք, «Լուսաբերի» բոլոր յոգուածները համով-հոտով, շնորհալի յոգուածներ են. բայց այդքանը բաւական է դպրոցի համար: Amicus Plato... համաժառար խմբագիրները յարգը ըստ հարկի գնահատելով, չենք կարող անուշադրութեան մատենել մեր ազգային գրականութեան ամբողջութիւնը: Մեզ համար սիրելի է մի Յովհ. Թումանեան, մի Շանթ, բայց դրանք չեն լրացնում մեր գրականութեան ամբողջութիւնը: Կատարեալ ամբողջութիւնը գեղեցիկ է իր բազմերանգութեամբ, իսկ անհատ ամբողջութեան միայն մի երանգ է ներկայացնում: Մի ընթերցարան երբէք չի լրանայ, եթէ մէջը իշխէ այս կամ այն անհատը. դա կարող է շնորհալի լինել, բայց իր էութեամբ միշտ միակողմանի կը լինի: Ուրեմն այդպիսի ընթերցարանը ինքնասպանութեամբ աղքատ է հանդիսանում: Երեակայիցէք Շէքսպիր, Բայրոն—ընթերցարան շինողներ, Պուշկին, Լերմոնտով—ընթերցարան շինողներ. մեր մտածութեան մէջ այդ գաղափարները անյարբի բաներ են: Նոյն իսկ մի Անդերսէն, մի Կոլիով, որ

շատ մեծ յարմարութիւն ունէին մանկական դասագիրք կազմելու, այդպիսի գայթակղութիւնից զուշացան: Եթէ Լ. Տալստոյն ընթերցարան է յօրինել, այդ չի կարող խրախոյս դառնալ բանաստեղծների համար: Մեծահանձար Տալստոյն արհամարհեց իր սեպհական համաշխարհական ստեղծագործութիւնները և էնոնցից ոչ մի կտոր չգետեղեց իր ընթերցարանի մէջ, այլ աւելի բարեոք հոմարեց հանդիսանալ որպէս... մի երկրորդական պեղագոգ, և մանրացաւ մարդը: Իսկ «Լուսաբերի» խմբագիրները այդտեղ գետեղել են այն ամէնը, ինչ որ արդէն կանխաւ ամբարել էին «Հասկերի» մէջ: Բայց ոչ, դրանք նոր բան էլ տուել են: Դրանք փոխանակ մի նոր «Շունն ու Կատու» լեզենդա, կամ մի նոր «Լեռան աղջիկ» ստեղծագործելու, ամառուայ շոգին Մուսաներից փախչելով և միասին նստած, «Լուսաբերի» համար քրտնաթոր յերկերել են հետեւեալ երեւելի յանգեղը.

օդ	կողմնիկ	խաղող
սի	խոնակ	մախութ...

Միթէ ուրեմն Լիսիցեան, Թումանեան, Շանթ յանցանք գործեցին, որ «Լուսաբերի» յօրինեցին: Ո՛չ, այդ չէ մեր ասելիքը. այլ այն, որ դրանց բռնած ուղղութեամբ մեր ազգային ստեղծագործութիւնը նսեմանում է, իսկ մեր նորագոյն ընթերցարանը աղքատ է հանդիսանում մեր տառջ: Հէնց շատ հեռու չգնանք, այնտեղ չի մտել Աղայեանցից և ոչ մի փշուր... հապա ի՞նչ է այս, եթէ ոչ աղքատութիւն:

Ահ, այդ գայթակղիչ Աղայեանցը, Հէնց դա է այն նախատիպ սերագործը, որ թէպէտ մեր մանկական գրականութիւնը հորստացրեց, բայց հայ ընթերցարանը իր միակողմանի ուղղութեամբ աղքատացրեց: Հէնց դա է պատճառը, որ մեր դպրոցը տուժում է, իսկ այսուհետեւ աւելի ևս պէտք է տուժէ, որովհետեւ Աղայեանցների շնորհով այնտեղ մեր դպրոցում ազգային ոգին, ազգային ստեղծագործութիւնը ամբողջովին մուտք չի գտնում: Աղայեանցները իրենց մաքսերի գծով խմբամբ և ծանրութեամբ խեղդում են դպրոցը: Նրանք ապանքների պէս ազգային ստեղծագործութեան աղբիւրին նստած, չեն թողնում, որ մանուկները անմահական ջուրը արբենան և զովանան: Նրանք ազգային հարստութիւնը արդէն իրենց անձնական հարստութիւն համարելով, խրոխտաբար աղքատարում են, թէ «արտատպութեան իրաւունքը վերապահվում է», որով Աղայեանցը արգելք է դնում «Լուսաբերին», իսկ «Լուսաբերին» էլ Աղայեանցներին, և մէջտեղը չարկաւ տուժում է հայ դպրոցը, հայ քաղաքակրթութիւնը:

Ինչ և լինի, «Լուսաբերը» իր անհատական ոյժերով, թէպէտ և միակողմանի, բայց պատուական ընծաներ է մատուցանում։ Փոքր ի շատէ՝ գիտենք այդ գեղեցկութիւնները։ «Լուսաբերի» յօդուածները ոչ մի արտաքին մեծահնչիւն սխտեմով չեն ընտրուած, լաւն էլ հէնց այդ է։ Սմբազկրները բուրաստանից քաղել են այն, ինչ որ միայն գտել են. մենք էլ աւելի չպահանջենք։ Իսկ եթէ ուշի ուշով գնենք «Լուսաբերի» մատուցած փունջը, նրա յօդուածները մէջ կարող ենք որոշել երկու տիպի զրուածքներ։ Մի խմբի օրինակը այս է.

Փիսոն, փիսոն մլաւան
Թաւրիզ թողեց, փախաւ Վան.
Լեզուն թաթխան, երկար պոչ,
Ինչ որ ուղեց, ասին՝ ոչ:
Փիսոն գնաց գողէգող,
Փորը գատարկ, սիրտը դող,
Դունջը մեկնեց կովկէթին,
Շերեփն իջաւ ճակատին:

Միւս խմբի օրինակն էլ հետեւեալն է.

Տանտիկինը ջուրը լցրեց կաթսայի մէջ, դրաւ կրակին։ Քանի կաթսան տաքացաւ, ջուրն սկսեց շոքել, անհանգստանալ։ Մի րոպե տաքացաւ, շուտ ու մոտ եկաւ. տակն ու վրայ եղաւ։ Վեր-վեր էր թռչում, քլթքլթում էր, մրթմրթում էր, փշտացնում էր։

Կովում էր ամանի հետ. թքում էր, հրում, ժած էր տալիս, որ կրակից շուտ տաք նրան ու ինքն ազատուի։ Չկարողացաւ։ Տեսաւ, կաթսան շատ պինդ է նստել կասկարային, աւելի բարկացաւ, փրփրեց, վեր կացաւ, սկսեց գոլորշի դառնալ ու փախչել դէպի վեր։

Լաւ է որ տանտիկինը վրայ հասաւ։

Երկու խումբն էլ արժանի ընթերցանութեան նիւթեր են, բայց որչափ տարբերութիւն կայ դրանց մէջ։ Առաջին խումբը մանկական բանաստեղծութիւն է, երկրորդը՝ մանկական բնագիտութիւն է։ Բայց առաջինը մշտագալար, մշտավայել ծառ է, իսկ երկրորդը՝ իսկոյն թառամող և նախնական հմայքը կորցնող, հէնց որ մանուկը այն մի անգամ վայելել է։ Ապա ուրեմն՝ առաջինը ընթերցարանի բուն և հարազատ նիւթ է, իսկ երկրորդը՝ եկամուտի պէս մի բան է, որի իսկական և պատշաճ տեղը աւելի «Հասկերն» է, որը որ մանուկը ամսագլխին բաց է անում, կարդում է, գուարճանում է և իսկոյն չարտում է, այլ ես չհետաքրքրուելով։ Չենք ասում, թէ երկրորդ կարգի յօդուածները պէտք է խստաւ դուրս

վճարուին ընթերցարանից, այլ խմբագրողները պէտք է լաւ ըմբռնեն դրանց դանաղանութիւնը առաջիններից և յօդուածներին կցած իրենց հրահանգիչ հարցմունքներով էլ այդ դանաղանութիւնը որոշեն զգալի կերպով։ Մեր դաստիարակները շատ դժուարութեամբ են ըմբռնում յօդուածների այդ խտրութիւնը, ուստի և նրանք համարժէք համարելով, երկու խումբն էլ միեւնոյն կերպով են մշակում և բանեցնում դասերի ժամանակ, չնկատելով, թէ երբ է պահպանւում մանուկի հետաքրքրութիւնը, և երբ՝ ըստ պաշտօնի։ Ապա ուրեմն այս խտրութիւնը փոքր ինչ աւելի լուսարանութեան կարօտ է։

Երբ որ առաջին անգամ լսուեցաւ «Լուսաբերի» անունը, շատերն ակամայ կարող էին մտաբերել Գորբունով-Պոսադովի «Ясная звѣздочка»-ն, որ մերոնք ոգևորուած սկսում են իրրեւ ուսուցիչի դասագիրքը գործ ածել, բայց շուտով հիասթափուած թողնում են, իրենք էլ չիմանալով այս սառնութեան բուն պատճառը։ Այդ «Ясная звѣздочка»-ն անշուշտ մի լաւ գիրք է, բայց ինչ կողմից։ Հեղինակը ցանկութիւն է ունեցել ներկայացնել այն որպէս լաւագոյն ընթերցարան, բայց չարաչաք սխալուել է։ Այդ գիրքը լաւ է միայն որպէս օժանդակիչ միջոց իրազեկուեց դասերի համար։ Իսկ յայտնի է, որ մայրերն լեզուի դասը և իրազեկութեան դասը միեւնոյն բաներ չեն, ուրեմն «Լուսաբերի» երկու խումբ յօդուածները չպէտք է մշակուին միեւնոյն կերպով։ Ինչպէս ասացինք, «Լուսաբերի» խմբագիրները իրենց հրահանգիչ հարցմունքներով, որ նրանք իւրաքանչիւր յօդուածի տակ շարել են, այդ տարբերութիւնը ոչ մի նշանով չեն նշմարել տալիս, հետեւապէս ուսուցիչները անյաջողութիւնների հանդիպելով, պէտք է շուարին, չհասկանալով անյաջողութեան իսկական պատճառը։ Սորհուրդ ենք տալիս չյափշտակուել Գորբունով-Պոսադովի, Վենգերովի և այդպիսիների առաջնորդութիւնից և չմոռանալ մայրերն լեզուի և իրազեկութեան բացէ ի բաց, դանաղանութիւնը. իւրաքանչիւրը իր տեղում և իր մեթոդով լաւ է։ Իսկ մերոնք հաստուբարակին մէկ գին են տալիս։

III

Մնում է առանձնակի շեշտել լեզուի զարգացուցիչ վարժարանները։ Լաւ ընթերցարանը զարգացման հիմքն է դնում իր նիւթերով, սերմանում է, իսկ ծաղիկ և պտուղ տալուն նպաստում են խելացի վարժութիւնները։ Լեզուի վարժութիւնները մեր դպրոցներում խիստ կաղում են, և գլխաւոր պատճառն այն է, որ ուսուցիչները յարմարանպատակ հարցմունք տալը չգիտեն։ Ընթերցարանի ամէն մի բնաբան բազմաթիւ հարցումների առիթ

կարող է դառնալ, բայց ոչ ամենայն հարցում հրահանգիչ է: Տա-
րապարտույց հարցեր տալ և դատարկ ու փուշ պատասխաններ ըս-
տանալ, և այդպիսի ձևականություններից զոհ մնալ—մեր դպրոց-
ների յատկանիշն է: Հարցմունք տալը մեծ և դժուարին արուեստ
է, որ պահանջում է նախ՝ նիւթը լաւ կշռել, երկրորդ՝ հարցմուն-
քի ուղղութիւնը ճշտիւ որոշել, աջ և ահեակ չխոտորուել, չցրուել,
դասի միութիւնը մինչև վերջը պահպանել: Կարելի է այնպիսի
հարցում տալ, որ մանուկի միտքը բացուի, որոճայ, խորասուզուի,
գործէ, ստեղծագործէ, բայց կարելի է և նոյն միտքը ընդ վայր
ցրուել, անխորհուրդ ման ածել, թափառել տալ: Եթէ մանուկը
հարցմամբ մտաւոր աշխատութիւն չի ստանում, նա լուռ է կամ
դատարկ-դատարկ շաղակրատում է: Այսպիսի դէպքերում ուսու-
ցիչը երկրորդ և երրորդ լրացուցիչ հարցումներ է տալիս, այսինքն
ցանկացած պատասխանը աշակերտի բերանն է դնում, բայց այն
ժամանակ հարցումը այլ ևս **հրահանգիչ** չէ: Մէկը պէտք է հարց-
նող լինի, իսկ միւսը՝ պատասխանող. մեր դէպքում հարցն էլ,
պատասխանն էլ միայն ուսուցիչն է տալիս, թողնելով որ աշա-
կերտը թուփակ դառնայ: Այսպիսի հարց ու պատասխանը կոչվում
է **կասկիսիկացիա**: «Լուսաբերի» հարցումները մեծ մասով կա-
տարեալ հարցումներ չեն, իսկական վարժութիւններ չեն¹⁾, և
ուրեմն դասի ժամանակ նրանց վախճանը այն կարող է լինել, որ
կերթան և կըլերուին կատեսիլագացիայի տղամուտներում: Հարցման
նպատակակէտը պէտք է լինի միտքը վարժեցնել, դարգացնել, այն
ևս առաջիկայ, **ներկայ եղած միտքը** զարգացնել, և ոչ թէ նոր,
հանձարներ ստեղծել, որ դպրոցի գործը չէ: Մեր ուսուցիչները
մոռնում են այս սահմանափակութիւնը, ուստի և խորխուրտով
են տանում իրենց գործը, այսինքն՝ անդադար կատեսիլագացիային
են անձատուր լինում: Մեր դէպքում զարգացուցիչ վարժութիւնը
այն պէտք է լինի, որ ընթերցարանը **նիւթ մատուցանէ**, իսկ ա-
շակերտը այն նիւթը **իր ոյժերով** շարունակ մշակէ, կամ գէթ սո-
վորէ այս ուղղութեամբ գործելու, առաջ գնալու: **Ներքուի դա-
սատվութիւնը բոլորովին կը յեղաշրջուի մեր դպրոց-**

¹⁾ Չոր օր. տեսէք թէ աշակերտները ինչ սար ու ձորեր
պէտք է ընկնեն, երբ որ նրանք արդէն վերը յիշատակած «Ջուրը
փախաւ» յօդուածի առիթով ստանում են այսպիսի հարցմունք—
«Գործը ինչ երկնքում էնչ է դառնում» (եր. 64): Այս ուրիշ ոչինչ
չէ, բայց եթէ մի անխորհուրդ salto mortale, երկրից անժա-
մանակ երկինք թռչելը, որ արդէն սովորութիւն է դառել և ան-
դադար կրկնվում է մեր մէջ:

ներում, երբ որ վարժութիւնները այսպիսի ուղղու-
թիւն կը ստանան: Այս թմբուկը ես վաղուց թմբկահա-
րում եմ, բայց լսող ականջներ չկան: Մեր դպրոցական գրա-
կանութեան մէջ մի այսպիսի ուղեցոյց տակաւին յայտնի չէ: Մի
փոքր օրինակ ես ցոյց եմ տուել իմ «Хрестоматія»-ի ա. գրքոյ-
կով, թէ ինչպէս աշակերտը լոկ միայն նիւթի մշակող պէտք է
դառնայ և հարցումներն էլ ըստ այնմ ստանայ, անխտիր թէ մայ-
րենի և թէ օտար լեզուի դասերում: Ես չեմ մեղաւորը, որ մեր
ջոճ ուսուցիչները ինչ որ նաղումաղներ են անում և չեն իմանում,
թէ ինչպէս մօտենան իմ քարոզած եղանակին. թէպէտ իրենք
արդէն գիմնադրական ուստինայով ընկել են մեռած շրջանակի
մէջ և այն տեղից դուրս պրծնել էլ չեն կարողանում, բայց այ-
նուամենայնիւ միշտ Բերլինցների, ամերիկական մեթոդիկների, եւ-
րոպական դպրոցների անուններով են մեծ-մեծ ջարդում: Ինչ որ
նրանք իրենց մանկութեան օրերում տեսել են, այն բերում են և
փորձում են մեր մէջ, բայց չի յաջողվում: Բաւական է, որչափ
մահացուցիչ մանկավարժութիւնը գրսից օրինակեցինք. ժամանակ
է հայ դպրոցին տալ հարազատ դրոշմ:

Այսքանը «Լուսաբերի» երկրորդ բաժնի մասին:

IV

Դառնանք կրկին առաջին բաժնին—այլբերաններին: Արդ,
ինչ է ներկայացնում յիշեալ այլբերանները ինքնըստինքեան:

Իր էական մասերով դա մեր միւս (հնչական մեթոդի) այլբ-
երաներներից շատ չի զանազանվում—նոյն անմիտ բռնութիւն, նոյն
անմիտ նախադասութիւններ, ուրեմն և նոյն տաժանելի ապար-
դիւն գործ: Բայց սրչափ քրտինք են թափել խմբագիրները այդ
ահագին բեռը մեր ուսուցիչների և աշակերտի ուսերի վրայ դը-
նելու համար: Էլ գաղտնիք չէ, որ մերոնք գրագիտութեան ար-
ուեստը լաւ չեն բանեցնում, իսկ «Լուսաբերը» ոչնչով չի պար-
զում այդ կնճռոտ խնդիրը: Այնտեղ կը տեսնէք բազմաթիւ պատ-
կերներ, խմբեր, շարքեր, աղիւսակներ, գրութեան օրինակ-
ներ, այն ևս առանց որ և է ուղեցոյցի, որոնք միայն շը-
լացնում և շմեցնում են ուսուցչին: Շուայութիւնը միշտ խճո-
ղում է: Ուրեմն մեր ուսուցիչը, «Լուսաբերը» ձեռին, դարձեալ
դատապարտվում է **Նիդիփոսի** աշխատութեամբ վաստակաբեկ լի-
նել, գուր մաշուել:

Այլբերանը 48 մեծագիր երեսներ ունի: Ամէն մի բազ-
մահարուստ երեսը յաղթահարելու համար, աշակերտը պէտք է
գործ դնէ 3, 4, 5 դաս. նա պէտք է այդ գործով միջին թուով

դրադուրի կէս շաբթից աւելի. ուրեմն գրեթէ ամբողջ ուսումնական տարին: Ել Լէրբ պէտք է նա այլեւս վերջացնէ, որպէս զի այնուհետեւ սկսէ կարգաւ ընթերցարանը (2-րդ բաժինը): Բայց ասինք, թէ փնտս չէ ժամանակի այսչափ երկարաձգութիւնը. փոյթ չէ, թող մանուկները կամայ և հաստատ քայլերով առաջ գնան: Իսկ լոյսալիսի մՏԱՆՈՐ նիւթ է մատակարարում այդչափ ձիգ-ձիգ շաբաթներին աշխատութիւնը:

Երբ որ մանուկները դուրսը հրապարակում իրենց լեզուի ճարտարութեամբ մըցում են և ինքնաբերաբար այսպէս բլբլեցնում՝

նաւ, կաւ, լաւ,
աւան, սաւան, կարաւան,

այսպիսի լեզուազարութիւնը նրանց կարող է դուրաճացնել և ուրախացնել: Այս կերպով նրանց ձայնական գործարանները մարդկւում են, արեան շրջանը աշխուժանում է, իսկ ամենայն գործաքանի վարժութիւնը մտքի հարստութիւն է: Բայց երբ որ նրանք ծանրաբեռն պալուսակները ձեռին, հեռու փողոցներ են կտրում և գնում ուսումնարան, ապա դանդի ձայնով դասարան են մըտնում, նեղ նստարաններին մէջ ձխտվում և հեղձամդուկ օդի մէջ՝ ուսուցչի նշանով՝ միաբերան դողանջում են՝

բազ	բանի	անրեր	բեմ	բնիկ
պատ	պանիր	ամպեր	կապմ	պնակ,

այս դէպքում նրանց տպաւորութիւնները՝ օր ու շաբաթի համեմատ՝ տարբեր կը լինին: Առաջին օրը նրանք սթափվում են, երեւակայնելով, թէ դեռ դուրձեալ հրապտրակում են. երկրորդ օրը նրանք ճնշվում են, երրորդ օրը նրանց ականջը խլանում է, չորրորդ օրը նրանց զուլն է ճագում կայն, քանի գնում նրանց արեւն աւելի է պղտորվում... Իսկ «Լուսաբերը», մեր միւս իմաստուն այլեւս արաններին պէս, հէնց այդպիսի մտաւոր նիւթ է ընծայում մեր մանուկներին, ոչ թէ օրեր, այլ շաբաթներ, ամիսներ, աւելի քան կէս տարի, գուցէ և մի ամբողջ տարի: Բանն այդպէս տանելով, միթէ փոքրիկ արարածների ընական հանճարը չէ՞նք սպանում. միթէ նրանք այնուհետեւ երկու, երէք, չորս տարի այդպիսի սպանիչ տպաւորութիւնից հեղաութեամբ կազատուին: Ո՛չ, մենք շատ լաւ գիտենք, թէ հոգով որպիսի հաշմանդամներ են մտնում՝ մեր ծխական ուսումնարաններին՝ թեմական դպրոցները: Մեր կոյր մանկավարժութեամբ մեւ առակիբեմերին պահում եմք ցամբ ստիճանի վրայ:

Բայց մեզ կտռարկեն, թէ աշակերտները այն հրահանգով միայն անկապ բառեր չպիտի սովորեն, այլ և խելօք-խելօք նա-

խաղասութիւններ: Այո՛ խելօք են այն նախադասութիւնները միայն առաջին օրը, երկրորդ օրը... իսկ այնուհետեւ: Փանի՛ օր կարող է տանել մանկան փոքրիկ գլուխը մի այսպիսի տրամաբանական հրաշակերտութիւն.

մի կիսատ տիկ,
կիրակի արի պատմի,
տատոս պիտի միս տապակի,
արի մաստակ տամ...

Ել ինչո՞ւ զարմանանք, որ մեր մանուկները տարիներ շաբաթական խօսում, մտածում, շաբաղրում և գրում են այնպէս, որ միշտ յիշեցնում են առածը, թէ «ВѢ ОГОРОДѢ ОУЗНА, а ВѢ КИЕВѢ ДЯДКА», որ նշանակում է—«մեր բաղումը փշտաի ծառ կայ, իսկ քեռի Թորոսը Թաւրիզում է»: Մի կաթիլ ջուր կարող է քար ծակել, այլեւս արանի մի ամբողջ տարուայ յիմարարանութիւնները միթէ չէ՞ն յիմարացնի մեր մանուկներին. լուսահոգի խալֆաներն ու Տէր Թողիկը միթէ այդ կերպով չէ՞ն յիմարացնում մարդկանց.

Սակայն «Լուսաբերը» աշխատում է մի կերպ մեղմացնել այդպիսի մտաւոր աւերմունքը: Նա երբեմն երբեմն մէջ է բերում փոքրիկ դուրաճալի ճառեր, տալիս է կապակցած և կարգաւորած յօրինուածքներ, այսպիսի վերնագրերներով. «Մուկն ու մանուկը», «Պատիկ նապաստակը», «Օրօր», «Պարոն գտակը» կայն: Ուրեմն նա էլ զգում է, որ ժամանակ է նորոգել մեր զրազրտութեան նիւթած մթնոլորտը, այսինքն թէ պէտք է ամբողջացած խօսքին նախապատվութիւն տալ, քան դարդակ բառերին, անկապ նախադասութիւններին: Բայց նա մնում է կէս ճանապարհին, բանը կիսատ է թողնում: Նա այդպիսի դուրաճապատումները այնպէս է կցորդում իր բառերի ու նախադասութիւններին անկարգ կուտակութիւններին, ինչպէս որ մեյրոգրամաների մէջտեղը յանկարծ լսվում է սուրդիմկա, մեղմ երաժշտութիւն, լարուած ջղերը փոքր ինչ հանգստացնելու համար: Բայց և այնպէս, «Լուսաբերը» մէջ բուն հիմքը, բուն լայնմասիւր գարձեալ միշտ այն անկարգ կուտակութիւններն են, որոնց մէջ դուրաճապատումները լոկ որպէս արտաքոյ կարգի է պիղօղներ են հանդիսանում: Ինչո՞վ բացատրել այդպիսի կէս ճանապարհ, երբ որ հայոց մանկավարժութիւնը վաղուց ցոյց է տուել ճանապարհի ամբողջութիւնը, այն է թէ պէտք է մի անգամ ընդմիշտ դուրս ձգել դասազրբից այլերեսարանական խլացուցիչ մասը և ուղղակի սկսել 2-րդ մասից—առաջին ընթերցարանից, ուրեմն աշակերտին միշտ խօսեցնել, պատմել տալ (ամբողջ հաստուածներ), ապա դիւր տալ պատմա-

ծից, վերջապէս կարգացնել զըաճներն չափով, այբուբենն էլ սրանց մէջ հիւսել որպէս միջադէպեր, որպէս էպիգրօֆներ: Միայն այս ուղղութեամբ հնարաւոր է մանկան միտքը, հոգին, հանձարը հէնց սկզբից բաց պահել և շարունակ զարգացնել, միայն այս ուղղութեամբ կարելի է երկու և աւելի տարուայ չարհարութեան գործը հէնց մի տարուայ մէջ խելացի կերպով առաջ տանել:

V

Հիմի տեսնենք «Լուսաբերի» մի ուրիշ կիսատ գործը: Ընթերցողին յայտնի է, որ հնչական մեթոդով մերոնք չեն կարողանում գրագիտութիւն ուսուցանել, որովհետեւ այդ մեթոդի հիմքը խախտւում է: Նա վաղուց յանձնարարել եմ օրգանական մեթոդը (ուսուցման հիմք համարելով բառի օրգանը, վանկը, բայց մէջը բաղաձայնները անկախութեամբ և առանձին հնչեցնել չտալով): Արդ, «Լուսաբերը» ի՞նչ է քարոզում: Նա հնչական մեթոդը մերժում է (վերջապէս), իսկ օրգանականից կէտն է ընդունում: Նա էլ խոստովանում է, որ բաղաձայն տառը անկախ և զատուած չպէտք է հնչուի, որ անհնարին ևս է, որովհետեւ եթէ փորձենք այն արտասանել, պէտք է սքողուած կերպով վրան միշտ կ'պցընենք մի քիչ, այսպէս

ս(ը), պ(ը), կ(ը), բ(ը), տ(ը), մ(ը):

Ապա ուրեմն բաղաձայնը պէտք է հնչուի որ և է ձայնաւորի հետ, այն ևս այն ձայնաւորով, որի հետ որ կապուած է բառի մէջ,

սա, պա, կա, բա, տա, մա,
սի, պի, կի, բի, տի, մի,
սու. պու, և այլն և այլն,
աս, ապ, աի, ար, ատ, ամ,
իս, իպ, և այլն և այլն:

Այս տեսութիւնը մի յառաջագիմութիւն է, որի պատճառով մենք շնորհաւորում ենք «Լուսաբերին»: Բայց նա օրգանական մեթոդի միւս կէսը չի ընդունում: Նա ասում է, թէ բառը վանկ-վանկ չպէտք է ուսումնասիրուի (չզրուի, չկարդացուի), այլ պէտք է գրուի և կարդացուի ամբիջապէս առանց հեգելու, այն ևս ամբողջապէս: Այս մի հրաշալի առաջարկութիւն է, և այս մեթոդը պէտք է երկու ձեռով գրկուի, եթէ... միայն իրադրո՞նք լինի... Բայց ես անհաւատ թովմաս եմ և պնդում եմ, թէ աշխարհի երեսին մի այնպիսի մեթոդ չի գտնուի, որ գրել և կարդալ սովորեցնէ մանուկին, առանց վանկ կապելու օգնութեան: Դուք մոլորուել էք, պարոններ. և ուրիշներին մոլորեցնում էք...

— Հապա ամերիկական դպրոցը, հապա ЯНЖУЛЪ-ը!!!

Այդ հմայիչ զիրքը շատերի համար զայնակութիւն է: Բայց գիրք կարդալը մի արուեստ է. պէտք է հեղինակի միտքն ու ասածը լաւ ըմբռնել: Տիկին Եանժուրը, որչափ որ յափշտակութեամբ և ոգևորութեամբ է խօսում ամերիկական մեթոդի մասին, այնուամենայնիւ վերապահութիւններով է խօսում, որ ինչպէս երևում է՝ կարդացողները չեն նշմարում: Նա զոր օր. խոստովանում է, որ ամերիկական ուսումը տեսել է տարուայ վերջը, իսկ թե ինչպէս է սկսուել այդպիսի ուսումը, այն տեսնելու պատեն չի ունեցել... Ե՛հ, տարուայ վերջը օրգանական մեթոդով սովորող աշակերտներն էլ պէտք է կարողանան գրել և կարդալ առանց հեգելու, նոյն իսկ կէտադրութեան բոլոր նշանները լաւ ի նկատի առնելով. իսկ եթէ մի որ և է դժուարութեան կամ արգելքի հանդիպեն, միայն այդպիսի դէպքում նրանք կը գիմեն վանկի օգնութեան, որպէս զի ինքնաբերութեամբ գտնեն ուղիղ ձանադարձը: Ել չենք յիշատակում տիկին Եանժուրի միւս վերապահութիւնները, այլ կը շարունակենք մեր կտրած թելը:

Ի՞նչ է նշանակում առանց վանկերի օգնութեան գրել և կարդալ ուսուցանել. այդ արդեօք մի հասարակ գործ է, վիթխարի ձեռնարկութիւն է, թէ միանգամայն անհնարին բան է: Ահա ես մի սանդուղ ունիմ, 23 ձանձրալի աստիճաններով: Ի՞նչ հրաշալի բան կը լինէր եթէ ես կարողանայի, Մասունի հսկաների պէս, ստորին աստիճանից մի ոստիւնով հասնել մինչև սանդուղի գլուխը: Բայց անկարելի է:

Ահա և մի ուրիշ օրինակ. փորձեցէք առանց լեզուն կոտրելու մի շնչով կարդալ

նիթուռականախշինա,

դուք չէք կարողանայ այդ ճիւղակիւն բառը անսայթաք կարդալ, բայց փորձեցէք աստիճաններով, վանկերով:

նիւ | թու | նա | կա | նախ | չի | նա

և կը տեսնէք, որ ընթերցումը հնարաւոր է դառնում, և մենք ըստանում ենք շուտ տուած «անիշխանականութիւն» բառը:

Հիմի փորձեցէք լուծել այս թուական առեղծուածը.

7146201930080574.

Բայց եթէ նոյն թիւը կարգերի բաժանենք, մենք այնպէս հանգիստ կը կարդանք, որ կարծես թէ բարձրանում լինինք սանդուղներով:

7,146,201,930,080,574.

Այժմ հասկանալի է, թէ ինչ օժանդակութիւն է դառնում գրագիտութեան ուսման մէջ բառի օրգանը: Նա առաջարկում եմ

բոլոր ուսուցիչներին, որոնք արդէն դուրս են ածում «Լուսաբերը», թող նրանք իրենց անգրագէտ աշակերտներին զրել տան և կարգացնեն այդ զրբի առաջին երեսի «կասկարա» երկայն բառը ամբողջապէս, անբաժան կերպով: Արդեօք հնարաւոր է: Պ. Լիսիցեանը մի անգամ շատ սրամիտ բացատրութիւն տուեց, այսպէս. «առաջ զրել կառ (ես կամ, դու կառ), յետոյ կար (կար արա), կը ստանամ կասկարա, վերջապէս մի ա էլ կաւելացնեմ և կունենանք կասկարա... Բայց այդ բարի մարդը չնկատեց, որ ինքն էլ վանկ-վանկ զրել տուեց, աստիճան առ աստիճան, հետզհետէ... Ուրիշ ճար չունիք, պէտք է լաւ ուսումնասիրէք օրդանական մեթոդը, որպէս զի կարողանաք կարգին զրագլխութիւն սովորեցնել:

Պ. Լիսիցեանի բացատրութեան մէջ մի ուրիշ ուստիւն էլ կայ: Արդեօք այն մանուկը, որ դեռ մատիտ բռնել չգիտէ և կարգին գիծ քաշել չի կարողանում, ինչպէս պէտք է մի անգամից և մի ԵԱՐԺԱՐԱՆՈՎ ձեռքնէ հէնց այս վանկերը, ուր որ բաւական գծեր և տարերք կան.

կառ

կար

ա

Ո՛չ, չի կարողանայ: Այլ պէտք է համբերութեամբ սովորեցնել, նախ վանկերը մանրամասն կազմելով.

ա, աա, կաա

ա, կա

կասկա

ա, բա,

կասկարա.

ապա մի քանի ժամանակից յետոյ՝ ողջ ողջ վանկերը.

կառ

կասկա

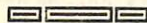
կասկարա,

վերջապէս՝ ուղղակի ողջ բառը.

կասկարա:

Այս մի չարտարանք է ուսուցչի համար, բայց սանդուղով բարձրանալու ուրիշ հնար չկայ, պէտք է—աստիճան առ աստիճան:

Բոլոր ասածներէիցս այն է հետեւում, որ «Լուսաբերի» այբբենարանը՝ իր նախորդների նման, նոյնպէս խախտւոտ բան է, նոյնպէս զրագլխութիւն չի սովորեցնում, խաբխախտում և խաբխախտում է: Գործադրող ուսուցիչը ինքը պէտք է իր համար մի բանաւոր ճանապարհ բռնէ:



Մեր բանաստեղծները մայրենի լեզուի և զրականութեան դասագիրք են կազմում պետական ուսումնարանների աշակերտներին համար: Այս ձայնը լսուեց թէ չէ, իսկոյն շարժուեցաւ, յուզուեցաւ հայկական մեռած լճակը: Տակաւին «ձուկը դամբի մէջ» դա էլ օրական խնդիր դարձաւ մեզ համար: Արդէն շարունակ լսում ենք թէ ուրախութեան թնդիւններ, և թէ տրտունջ ու բողբոջ, բայց վերջինս սկսում է սաստկանալ: Այդ բողբոջներից իւրաքանչիւրի մէջ որչափ և յատուկ անձնական շեշտ հնչուի, այնուամենայնիւ տարակոյս չկայ, որ նոքա ամէնքը զուտ ճշմարտութիւն են գուշակում, թէ մեր խաղաղ յառաջագիւտութեան վրայ մի իսկական հարուած է պատրաստվում, որից թիւրեւ կարող էինք գերծ մնալ, եթէ ընդհանուր շահը վեր դասէինք հապճեպ խիզախական շահատակութիւններից:

Նախ և առաջ մեր մտածողութեան մէջ արդարեւ դժուարութեամբ են շարկապվում «բանաստեղծ» և «դասագիրք» գաղափարները. այդպիսի անօրինակ զուգորդութիւնը մի ինչ որ հակասութիւն է դառնում: Բայց ինչո՞ւ, լուսնի տակ ի՞նչ կայ զարմանալու: Մասին Մուսաները՝ քնարը թողած՝ իջնում են, որ Այբբարտեան դաշտը հերկեն գութանով. ի՞նչ վատ բան է: Կուլտուրան թողած՝ ուզում են ազրիկուլտուրայով զբաղուիլ. ի՞նչ վատ բան է: Ասում են, թէ կեանքը միայն հացով չի պահպանվում, բայց հօ հացն էլ հարկաւոր է կեանքի համար: Այս բոլորը ուղիղ է, բայց դարձեալ մարդս փաշադվում է, երբ որ գաղափարները անսովոր կերպով են զուգակցվում: Երեւակայեցէք, որ Հոմերոսը, Դանտէն, Շէքսպիրը, Շիլլերն ու Գեթէն և էլ ինչ տիտաններ կամենաք Հելիոսին իջնեն, որպէս զի մարդկութեան համար մի լաւ դասագիրք կազմեն—արտուրդ է, այդպէս չէ: Ազատաշունչ բանաստեղծի թռիչքն ու աւելում և փոշիների մէջ թաթախուած գիտնականի ծանրատաղտուկ երկունքը—ինչ ուզէք, ասէք, բայց իրար չեն յարմարում: Սակայն եթէ գերմանացին կապիկ է հնարել, իսկ ռուսը սամովար է գտել, ինչո՞ւ հայկական հանճարը անհնարինը հնարաւոր չկացուցանէ: Ուրեմն այլ ևս դասագիրքի մասին չխօսենք, մինչև որ այն «գամբից» դուրս հանուի և շուկայում ծախու երկայ: Բայց և այնպէս չենք կարող գտել մեզ, որ մի ցանկութիւն չյայտնենք: Աղայեան, Թումանեան, Ահարոնեան, Փափաղեան—ափսոս են այս անունները, եթէ իրօք չստանանք մի գոհար. թող

մենք ամօթով մնանք, միայն թէ դոքա տօներն իրանց յաղթանակը։
Թէպէտ տակաւին ի լոյս չընծայած դասադրքի մասին էլ
չպէտք է խօսենք, բայց մենք չենք կարող անուշադրութեան մատ-
նել այն սկզբունքներն ու հայեացքները, որոնցով մեր բանաստեղծ-
ները առաջնորդուել են ուղում, որչափ որ մենք այդ իմանում
ենք իրենց յայտարարութիւններին։

Մենք կը թուենք ամենաէականները։

Նախ՝ նոքա ուղում են իրանց դասադրքի մէջ գետեղել
միայն ինքնուրոյն երկեր, այն ևս խիստ նեղ տեղեկացիօզ
ընտրութեամբ, ինչպէս որ շատ ճիշտ կերպով և ոչ չարամտու-
թեամբ որոշել է Լ. Մանուէլեանը։

Մեր գրականութիւնը շատ աղքատ է. աւելի աղքատ է,
քան իրանք բանաստեղծները երեակայել կարող են։ Երբ որ ևս
իւրեք հայ բանասէր կարդում եմ Աղայեանի «Երկու քոյրը», ևս
գնահատում եմ դորա գեղեցկութիւնները մեր նորագոյն աղքատ
գրականութեան համեմատութեամբ։ Բայց վեր առէք մի գիմնա-
զիստ կամ գիմնադիտուհի, որ ուղղութեամբ արդէն թթու աղ-
գասէր չէ և կատարեալ ուսու... մեղայ Աստուծոյ, կատարեալ կօս-
մօտօլիտ է։ Արդ, դա կարդում է «Анна Каренина» և դուք մի-
ենոյն ժամանակ դորան յորդորում էք, որ «Երկու քոյր» կարդա-
յալ արդեօք մի արհամարհական հրաժարական չէք լսի նորա բերա-
նից։ Եւ հաւատացած եղէք, որ այսպիսի արհամարհութիւնները
շարունակ կը հալածեն ձեզ և ձեր աւանդած V, VI, VII և
VIII դասարաններում հայ լեզուն և հայ գրականութիւնը ձեր կօս-
մօտօլիտ սաների համար սնունդ չտուող անտանելի սուրբողատ
կը դառնան։ Լաւ խորհեցէք...

Մեր գրականութիւնը աղքատ է. դեռ չի հասել այն ժամը,
որ այդպէս խիստ կերպով իրարից գատենք ինքնուրոյնները ըն-
տիր քաղաքացիութիւններից։ Սաղաթեանցի «Դեր», Մասնհեանի
«Համէտը», «Վենետիկի վաճառականը» և այլք, Յար. Պետրոսեանի
«Հերման և Դորոթէան» անշուշտ ոչ նուազ հայոց գրականութիւն
են կազմում։ Մեծ յանցանք է, եթէ գիմնադիտուներից և գիմնա-
զիստուհիներից ուղենանք ծածկել այդչափ գողտրիկ հայկաբա-
նութիւնը։ Թող նոքա այլ ևս կասկած չունենան, որ իրանց սի-
րած Լերմոնտովը, Շէքսպիրն ու Գեօթէն բարբարոսական հայե-
րէնով էլ կարող են ընտիր կերպով ձեանալ. իսկ դուք մի քայլ
առաջ կերթաք, երբ որ այդ հնարով նոքա սիրելի կը տաք իրանց
մայրենի լեզուն ու գրականութիւնը։ Մեզ համար խնկելի են մեր
ինքնուրոյն գրութեանքները, բայց մեր բանաստեղծները աւելի նշա-
նակութիւն են տալիս այդ տեսակներին, քան արժան է։ Մեր

«սլաւահանօթիկներին» մոլիռանդութեամբ մեր «գաղաղնիկներին»
ճանապարհը փակում է։ Բայց ամէնքը պարտաւոր չեն փրկու-
թիւնը միայն մատաղահաս ինքնուրոյնների մէջ փնտռել, և անտա-
նիքները համաշխարհային հասուն գրականութեան հետ շփուելու
գեղեցիկ փորձերը։ Ահա Աղայեանի թարգմանած «Ոսկի ձկնիկը»
և նորա ինքնուրոյն «Արեգնազանը». դուք ուղում էք կարգալ
տալ դարդակ «Արեգնազանը» և ծածուկ պահել հայերէն ար-
տայայտած իդէական «Ոսկի ձկնիկը»,—դուք այդպէս ինքներդ
կը թշնամանէք հայ գրականութեան և ձեր դէմ կը ստեղծէք ձեր
տրանշող աշակերտներից թշնամիներ։

Ոոստովանենք ճշմարտութիւնը՝ հէնց մեր ինքնուրոյնները
կատարեալ ինքնուրոյններ չեն, կարծես թէ նմանութիւններ են,
կարծես թէ ինչ որ թարգմանութեան դրոշմ են կրում իրանց
վրա, ինչ որ հետեղութիւններ են։ Հայ բանաստեղծները կրկըն-
վում են, շատ են կրկնվում. նոյն իսկ մեր հեղինակներից շատե-
րը կարծես թէ մի շօլա են կազմում իրանց մօտիւնների անվերջ
կրկնութիւններով և նմանութիւններով։ Դուք ուղում էք VIII դա-
սարանը սնուցանել Բաֆֆիի պէս ճաշակներով... տեղեկացիօզ է,
բա ինչ է։ Իսկ մենք ունինք հատ-հատ իսկական բանաստեղծու-
թիւններ, որոնք մանիշակի պէս համեմատութեամբ անտառի մէջ
կորչում են... նոյն իսկ մեր գառազիրը կազմողների սահմանա-
փակ ծրագրի ընտրութիւնից։ Հիմի ո՞վ է յիշում Շանթի «Լերան»
աղջիկը», Վ. Միլաքեանի «Լալուարի որսը», հոգեւոյն Հայրիկի
արգարե օրիգինալ գրութեանքները։ Նեղ է, նեղ է ձեր ծրագիրը։

Գրանք այժմ երկրորդ խնդրին—աւելանան հայոց գրա-
կանութեան։

Ծրագրի կազմողները իրանց լիզերի բերանով մեզ աւե-
տեցին, որ իրանք անուշադիր չեն թողել նաև արևմտեան բար-
բառն ու գրականութիւնը։ Բարի։ Բայց նոքա հայոց ստեղծագոր-
ծութեան այդ մեծ կէսի վրայ նայում են, կարծես թէ, խորթ
մօր պէս։ Մի քիչ Դուրեան, մի քիչ Պէշիկթաշեան, մի քիչ շաբ-
լօն—ահա և արևմտեան գրականութիւն, ճիշտ այնպէս, ինչպէս
որ տարիներ առաջ Ներսիսեան գալոցի համբաւաւոր ուսուցիչը
սովորեցնում էր մի քիչ անիկա-գանիկայի հոլով, մի քիչ կըլլայ-
մըլլայի խոնարհում, բայց նորա աշակերտները մի երես տաճկա-
հայոց գրականութիւնից կարդալ և հասկանալ չէին կարողանում։

Մեր գրականութիւնը շատ աղքատ է, բայց աւելի աղքա-
տացնում ենք, եթէ կարծում ենք, որ արևմտահայոց գրականու-
թիւնը մեզ համար օտար գրականութիւն է, և թէ ուրեմն այն-
տեղից մի քիչն էլ շատ բան է մեզ համար։ Ո՛չ, ժամանակները

փոխուել են. այժմ մենք մի գրականություն ունենք, այլ ևս այլանդակութիւն է ասել—մերն ու նոցա, բոլորն էլ մէկ է, բոլորն էլ մերն է: Լեզուն միայն առաջին քերականութիւնը չէ, լեզուն ազգային ներքին հանճարն է: Մեր ազգային հանճարը շատ աւելի լայն սահմաններ ունի, քան թէ ծրարել կազմող իմաստակները կարծում են, որոնց հաշուով նոյն իսկ Շահազիզը, Ռ. Պատկանեանը, Մ. Նալբանդեանը զեռ բառական մաքուր հայախօս չեն??? Ո՛չ, լայն պէտք է բաց անել մեր գրականութեան դռները: Այսուհետեւ մեր աշակերտները լիովին պէտք է ապրեն արեւմտեան գրականութեան մթնոլորտով, ինչպէս որ ձգտում ենք նոցա ընկղմել արեւելեան գրականութեան աւազանի մէջ: Մեր եղբայրներից մենք շատ բան կարող ենք ուսանել, նոքա մեզ համար շատ բանով օրինակ են. նոքա ունին լեզու, ոճ, ճաշակ, որ մեր նախնինքն են շարժում: Նոցա հրապարակաստութիւնը, ատենախօսութիւնը, գիտնական լեզուն անպայման բարձր է, քան մերը: Օտեան, Բուսինեան, Միսաքեան, Միխիթարեաններից շատերը, հանգուցեալ Արփիարեանը, կենդանի Չոբանեանը—բոլորեքեանը կարող են մեր երիտասարդների շահագրգիռ վարպետներ դառնալ: Յոյց տուեցէք մեր արեւելեան գրականութեան մէջ «Կարմիր ժամոցի» հաւասարը, ցոյց տուեցէք մեր մէջ Ալիշանի բուսաբանական լեզուի արուեստագիտութիւնն ու հարազատութիւնը: Նոցանից ամէն մէկը իր անձի մէջ ի մի է ձուլում լեզուն ու ոճը, մեր մէջ այդ փոնկցիաները զատուած են—Ահարոնեանը ստիլ ունի, Աղայեանը բարբառ ունի, բայց ոչ մէկը դոյանից հաւասարապէս նոյն երկու առաւելութիւնները չունի:

Ուրեմն առանց տատանման, լիասիրտ կերպով, ընդգրկենք արեւմտեան մատենագրութեան բոլոր ճոխութիւնները, վասն զի նոքա ևս մեր անկապտելի պարծանքն են, մեր միւսն ու արիւն են: ¹⁾

Երբորդ կէտն է ռուսահայոց բարբառի կոպտութեանը դարմանը:

Մեր աշակերտները պէտք է սովորեն նաև գրել, հայերէն

¹⁾ «Հայ հեղինակները» արդէն հրատարակվել են: Իբրև զսասգիրք մեծամեծ պակասութիւններ ունին. բայց իբրև կարիւնետի ուսումնասիրութեան նիւթ, դոքա անպայման օգտուէտ են, մանաւանդ երկրորդ մասը: Յանկալի է, որ մեր աշակերտները ամենայն դասարանում և՛ արեւելեան և՛ արեւմտեան բարբառները ուսումնասիրեն, և ոչ թէ ստորին բաժնում միայն արեւելեանը, իսկ վերին բաժնում միայն արեւմտեանը: Այլ է դպրոցական հրահանգութիւնը, այլ է համալսարանի ուսումնասիրութիւնը:

շարադրել: Մարդ զարհուրում է, երբ որ կարգում է Պետերբուրգի, Լայպցիգի, Ժնևի հայ երիտասարդների գրած թղթակցութիւնները զանազան գիտական խնդիրների մասին, նոյն իսկ եթէ դոքա ձեւաբանի կամ Ներս. դպրոցի նախկին աշակերտներ են լինում: Այդ շարագրութիւններում բառերը հայերէն են, իսկ դարձուածները օտար... մահու չափ օտար, անհարազատ: Այս բոլորն մի գեղեցիկ գիրք եմ կարգում, նախկին ձեւաբանցու շարագրութիւն, որ շատ լաւ տիրում է հայերէնի և իր մասնագիտութեան: Դիրքը գեղեցիկ, հետաքրքրական և հասկանալի է, մինչև որ հեղինակը ինքն է շարադրում, բայց վերջին գլուխը նա բարգամոււմ է գերմաներէն խիստ ընտիր՝ թէև միանգամայն խրթին ընդգրկելու և ահա գրքի բոլոր համն ու հոտը կորչում է: Ցաւն այն է, որ թարգմանիչը չի գգում իր գերմանաբանութիւնները և կարծում է թէ դարձեալ շարունակում է հայկաբանօրէն ճառել, ինչպէս որ սկսել էր:

Ահա համեմատաբար աւելի անմեղ տողերը այն տեղից. «Կրօնի անմիջական, նախ երևոյթները պէտք է այն տեղ որոնել, ուր որ զեռ ևս զարգացած չէ գիտութեան ձգտումը և չեն հետաքրքրում ընդհանուր կապակցութիւնները, այլ միայն այն չափով հետաքրքրութիւն կայ կեանքի և մտածողութեան միւս երևոյթների նկատմամբ, որչափ անհրաժեշտ է այն՝ նրանց վրայ ազդեցութիւն գործելու և տիրապետելու համար...» Այս գերմանական խրթնութեան մէջ նշանաւոր մտքի կան հիւսուած, որ մեր թարգմանիչը պարտաւոր էր նախ քանգել, ապա նորից Եանգելի հայկաբանօրէն, բայց անփոյթ է գտնուել:

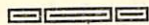
Այս արուեստը՝ այսինքն նախ քանդել, ապա նորից շարել հայերէն հակադրանքով համար—անհրաժեշտ պէտք է համարուի մեր աշակերտներին հայերէն սովորեցնելու ժամանակ: Ես ոչ թէ ուզում եմ, որ բանահիւսութեան մի քանի կանոններ ուսուցանուին կամ այն՝ ինչ որ մենք սովորել ենք теория словесности անունով: Այլ մենք պէտք է սովորեցնենք, այն ևս յամառ կերպով մի քանի տարի շարունակ, բանահիւսութեան վարժ պրակտիկան, մտքերը կապակցելու հայկական հմտութիւն: Այս բանը զսասգիրք կազմողները չպէտք է մոռանան: Հերիք չէ մի երկու պատմական, նկարագրական, բանակարգական փոքրիկ շարագրութիւններ գրել տալ, այլ հարկաւոր է ամբողջ հատուածներ (թէ հայերէն և թէ օտար լեզուով գրածները) քանդել և աշակերտներին մասնակցութեամբ նորից շարել: Դասագրքի բոլոր հմտութիւնը այն բանով պէտք է հաստատուի, թէ նա ինչպէս է առաջնորդում նորից Եանգելու արուեստի մէջ: Ոչ պակաս նոյն իսկ մեր լա-

ւաղոյն հեղինակներէ ինչ ինչ խորտուրորտութիւնները պէտք է ամբողջ դասաբանի առաջ և աշակերտներէ կենդանի սասնակցութեամբ գեղարուեստօրէն շտկել և յղկել Անգլիայում չեն քաշվում նոյն իսկ Միլտօնի և Մակօլէյի գրուածներէ մէջ հալածել խորտուրորտութիւնները: Թէ ինչ և ուզում ասել **Բանդել և Տորոգ Շարել** խօսքով, ես կը փորձեմ տալ մի օրինակ: Ուրիշ շատ միջոցներէ մէջ մէկն էլ այն է, որ **Երբեմն** կարիք է զգացվում վերացականից փոքր ինչ թանձրացեալին իջնել, զոր օր. այս օրինակում.

Хотя раздраженія кожи и вызываютъ обнаруженія боли, но нѣтъ отчетливыхъ признаковъ локализациі. Այս տեղ փոխանակ ասելու «մորթու գրգռ» կասենք լուի խայլոց, փոխանակ ասելու «յարուցանում են ցաւի նշաններ»՝ կասենք մաւնակրն ցաւ է պատճառում եւ լացացնում է և այլն, ուր ամբողջը հետեւալ ձև կը ստանայ.

Թէպէտ լուի խայլոցը մանուկին ցաւ է պատճառում եւ նորան լացացնում է, բայց նա դեռ եւս չի հասկանում, թէ իր մորթին որ տեղ է խայլած, որպէս զի հէնց այն տեղը քորէ:

Վերջացնելով մեր խօսքը, յուսանք որ մեր բանաստեղծները իրանց անուան բարձրութեան համեմատ կը հանդիսացնեն իրանց նոր գործը: Նոքր յանձն են առնում խիստ մեծ պատասխանատու գործ, մեր մատաղ սերնդեան լաւագոյն զարգացման գործ, եւրեմն *respice finem*:



ԴՊՐՈՅԻ ԱԶԳԱՅՆԱՅՈՒՄԸ

(«Նոր-Պար» 1908 թ. № 39)

Կան շատ բառեր, որոնք այնքան ընդհանրացել են մեծի և փոքրի բերանում, որ կարծես թէ էնդոնք այլ ևս կարօտ չեն լուսաբանութեան: Բայց ի մօտայ քննելով, տեսնում ես, որ բառը գործածողի բերանում միայն վայրիվերոյ է կապուած համապատասխան գաղափարի հետ, այնպէս որ այն գաղափարը կիսատ է հանդիսանում նրա մտածողութեան մէջ: Այդպէս են մեր մէջ մայրենի լեզու, դպրոցի ազգայնացումը և սրանց յարակից բառերը: Մենք յաճախակի խօսում ենք այդպիսի բառերով, բայց բառերի բոլոր գօրութիւնը չենք ըմբռնում և չենք պատկերաց-

նում, մեր շրջահայեցողութեան մէջ նրանց բոլոր առնչութիւնները հաշուի չենք առնում:

Անցեալ տարի մեր թերթերից մէկի մէջ կարդացի ոսերէնից թարգմանած մի գեղեցիկ յօդուած դպրոցի ազգայնացման մասին, որից ուզում եմ ստորեւ մի քանի տողեր առաջ բերել: Այն տեղ կային մի քանի գաղափարներ, որոնք մերոնց համար մնում են լուի բառեր, բառեր, բառեր, որոնց բոլոր ծաւալն ու ծանրութիւնը մեզ համար անորոշ և աղօտ են մնում. եթէ նոցա միջի կէսը նշմարում ենք, միւս կէսը բոլորովին անգիտութեան ենք մասնում: Ահա զոր օր. դպրոցի ազգայնացում բառը, կարծես թէ դրանով պէտք է հասկանալ միայն մայրենի լեզուի հոգւը, իսկ օտար լեզուն իբրեւ թէ այնչափ ինքնուրոյն առնչութիւն է՝ որ պէտք է փնտռուի մայրենի լեզուի շրջանակից դուրս, և ուրեմն այն պէտք է կարգադրուի բոլորովին անկախ մայրենի լեզուից: Այսպէս են մտածում մեր մտաւորականները, մեր ձեռնհասները, մեր պէղագօղները: Բայց արդեօք այդպէս է:

Սակայն նախ լսենք, թէ ինչ է ասում յիշատակած յօդուածը:

«Ժողովրդական դպրոցի բեֆօրմներէ գործի կարեւոր կողմերից մէկն է նրա ազգայնացումը, կամ աւելի պարզ ասած՝ դասուանդութեան կատարումը այն ազգութեան լեզուով, որի զաւակները սովորում են դպրոցում:

«Մինչև այժմ եւրոպական և ասիական Ռուսիայի ամբողջ անսահման տարածութեան մէջ թագաւորում էր պետական դըպրոցը մի պետական լեզուով, որը մայրենի էր և հասկանալի ամբողջ ազգաբնակչութեան միայն 40%-ի համար:

«Նրանով խանգարվում էր մանկավարժութեան ամենակարեւոր պահանջներից մէկը—սկսել ուսուցումը ամենամօտեկից և ամենահասկանալիից և աստիճանաբար անցիր դէպի աւելի բարձր, դժուարինք. այդ բանը հակասում էր մեթոդիկ հիմնական սկզբունքներին, որ պահանջում է ուսումնի սկսել մայրա՛սան, երեխայի համար ամենահասկանալի լեզուով... Օտար, արտօքուստ միայն կապուած դպրոցը չի տուել ճշմարիտ լուսաւորութիւն, այլ միայն աղաւաղել է աշակերտներին և բոլոր ոչ տերպիտող ազգութիւնների ժողովրդական մասսաներին (բազմութեան) հասցրել է խօր վիրաւորանք: Ահա թէ ինչու վերջին երկու տարուայ ընթացքում Ռուսիայի բոլոր արթնացող ազգութիւնների առաջին պահանջն էր՝ ազգային դպրոց, լուսաւորութիւն իւր մայրենի լեզուով...» Այնպէս է թվում, իբրեւ թէ այդ խօսքերով մենք ճշտու հասկանում ենք, թէ ինչ է ազգային դպրոցը, ինչ է մայրենի լեզուն... բայց արդեօք լու եմ հասկանում...

Փոքր ինչ հեռանանք այդ խօսքերից, զօղանջող ձայներից, և մեր առաջ դնենք մի էական իրականություն, խիստ գործնական խնդիր, որ նոյնպէս իւր լուծումն է պահանջում: Մեր դպրոցում պէտք է դաս տանք նաեւ օտար լեզու, պետական լեզու: Արդ ի՞նչ դիրք պէտք է օտար լեզուին մեր դպրոցում, որպէս զի նա էլ այնպէս բեղմնավոր լինի մեզ համար, ինչպէս մայրենի լեզուն ազգային դպրոցում: Ինչ զէրք... սա շատ բարդ խնդիր է—պէտք է լաւ մտածենք, թէ ո՞վ դաս տայ (ուսուցչի խնդիր), ի՞նչպէս դաս տայ (մեթոդի խնդիր): Ի՞նչ գործիքով դաս տայ (դասագրքի խնդիր):

Երկու տարի է այս խնդիրը ծեծում եմ, բայց ես ընկել եմ քաղցր քնով մրափած թագաւորութեան մէջ, կարծես թէ մեր օրհնած պէղագօգններին չի վերաբերում այս խնդիրը: Նայեցէք մեր լուսաւորեալ Թիֆլիսի առաջնակարգ դպրոցներին—Ներսիսեան, Յովնանեան, Գայիսեան դպրոցներին,—որ տեղից մէկը հրապարակ չդուրս եկաւ, որ իմանայինք իրանց չորս պատի մէջ գործ դրած մեթոդները—Բերլինցները, Էսեսսովները, Գեմայ մեթոդները, որոնց անունը կայ օգուտ, բայց իրանք չեն երևում:

Բայց ի՞նչ փնտ, եթէ օտար լեզուն, որպէս մեկուսացած լեզու, պէղագօգ կոչվածների տարազով դաս տուի. մենք արդէն ունինք ազգայնացած դպրոց մայրենի լեզուով, այդ էլ մեզ հերիք է: Ո՛չ, որքան կամենանք մայրենի լեզու դաս տուէք, բայց եթէ միւս ուսմունքները, ուրեմն և օտար լեզուն, անփոյթ ասանդէք, ձեր դպրոցը երբէք չի ազգայնանալ, բաւի բուն նշանակութեամբ: Ամբողջ դպրոցը առողջ կազմուածք պիտի լինի, իսկ օտար լեզուն ամբողջութեան մի անբաժանելի գործիչ է, ֆակտոր է: Աւանդած օտար լեզուն հազար թելերով ազդեցութիւններ է ուղարկում մայրենի լեզուին, և փոխադարձաբար այն տեղից ազդեցութիւններ է ստանում: Ուրեմն, եթէ անփոյթ դանուէք, օտար լեզուն կարող է աղաւաղութեան հարուածներ ստանալ սխալական հակազդեցութիւններից և ինքն էլ կարող է աղաւաղել մայրենի լեզուն, որով դպրոցի ազգայնացումը ջուրը կը ձգուի: Իսկ այս անպատեհութիւնների առաջն տոնելու համար, միայն մի միջոց կայ—այո՛ւ, միայն մի միջոց,—այն է օտար լեզուի շէնքի կառուցումը հիմնել մայրենի լեզուի վրայ: Այժմ կարելի է համառօտակի շօշափել այն 3 կէտերը, որոնք վերը անպատասխան փնտցին:

Նախ՝ ովքեր են (օտար լեզուի) մեր ուսուցիչները: Դրանք են՝ համալսարանականները, դիմազիտները, դիմազիտականները և այլ սրանց նմանները, որոնք թէպէտ լաւ գիտեն ուսուցիչներ,

բայց չեն սիրապետում հայերէնին: Այս կացութեան չարիքը չի կարելի ծածկել—հապա ի՞նչ պէտք է անենք, որ դէթ մեզմացնենք փնտսը: Ուրիշ հնար չկայ. ինչ որ այդպիսի դասատուները ուսուցանելու ժամանակ կը փչացնեն, այն պէտք է աշխատեն նրանք ուղղել պարտուպատշաժ մեքսիկով եւ դասագրքով:

Երկրորդ՝ ի՞նչ պէտք է լինի օտար լեզուի մեթոդը: Մեր ուսուցիչներն ու վարժուհիները շատ էլ նազ չեն անում մեթոդի հետ: Ինչ որ իրենք տեսել են իրենց մանկութեան ժամանակ, այն էլ բանեցնում են մեր ուսումնարանում: Գիմնազիաներում ինչպէս են ուսուցանում լատիներէնն ու յունարէնը, այն էլ շատ լաւ է համարվում մեր դպրոցի համար: Եւ որովհետեւ իրենք աշակերտներին մայրենի լեզուն չգիտեն, ուստի նրանք, ուսուցիչներն ու վարժուհիները, խիստ սիրահար են ցեմայ, էսեսսովներ, մեթոդին, և այդպէս շահատակութիւններ են գործում այդպիսի ծաղրածու մեթոդով մեր դպրոցներում:

Բայց մենք չպէտք է մոռանանք մեր դպրոցի նշանաբանը. նա պէտք է ազգային դպրոց լինի, հետեւապէս մայրենի լեզուն հիմք պէտք է դառնայ բոլոր միւս ուսմունքների համար. ուրեմն և օտար լեզուի համար: Ազգային դպրոցը պահանջում է, որ աշակերտի հայերէնը կանոնաւոր և զեղեցիկ հայերէն լինի. իսկ ուսուցիչն է՝ կանոնաւոր և զեղեցիկ ուսուցիչ:

Արդեօք հնարաւոր է, որ հայերէնը հայերէն լինի, իսկ ուսուցիչն ուսուցիչ, և ոչ թէ խեցրեկ թոթովանք: Դրա համար մի միջոց կայ, որ մեր ջոջ պէղագօգները չգիտեն և չեն էլ երեւակայում նրա գոյութիւնը, որովհետեւ իրենք իրենց լատիներէնը ուրիշ կերպ են սովորել: Յայտնի է, որ մեր դասատուները կարծում են, իբրեւ թէ օտար լեզու սովորեցնելու համար՝ ամէնից առաջ պէտք է բառեր թարգմանել տալ: Արդ մեր առաջարկած միջոցն այս է. պէտք է բարձրագոյն քոլեջ և հրաժարուել բառեր թարգմանելուց: Փոխարէն պէտք է մանուկներին վարժեցնել միշտ նախադասութիւններով և պարբերութիւններով լեզու բանեցնել: Բինէի և Անրիի հոգեբանական փորձերը ցոյց են տալիս, որ La mémoire de phrases est vingt cinq fois supérieure à la mémoire des mots isolés (նախադասութիւնների յիշողութիւնը 25 անգամ աւելի զօրեղ և զերազանց է, քան հատ հատ բառերի յիշողութիւնը): Այստեղ յիշատակվում է դեռ միայն յիշողական կարողութիւնը. բայց եթէ հաշուի առնենք դադափարների գոգորգութիւնը, իւրացման հասունութիւնը, մտաբացութեան աստիճանը, հոգեկան բարձր կարգի շարժումները, անգիտակցական բնազդի գործողութիւնները, որոնք բոլորը թարգ-

մանութեան դէպքում տեղի են ունենում,—նոյն գերազանցութիւնը աւելի ևս կաճի և անհունապէս կը բազմապատկի: Ուրեմն, պարոններ, նախադասութիւն, և ոչ թէ բառ:

Մեթոդի մասին մի հանգամանք ևս անյիշատակ չպէտք է թողնուի: Յայտնի է, որ օտար լեզուի ուսուցիչը անդադար դժուարութիւններ է հանդիպում թարգմանելիս. նա պէտք է ուսուցանէ և՛ լեզու, և՛ բովանդակութիւն, ուրեմն միշտ երկու բան: Արդ, որքան աւելի կը հեշտանայ նրա գործը, եթէ բովանդակութիւնը բացատրելուց ազատուի և նուիրուի միմիայն լեզուի ուսուցման: Իմ Хрестоматія-ն ցոյց է տալիս, թէ ինչպէս բովանդակութեան բոլոր բացատրութիւնները մայրենի լեզուն է մատակարարում, իսկ ուսերէն դասը զբաղվում է միմիայն լեզուի ուսուցմամբ: Անշուշտ մեծ տնտեսութիւն է մտքի համար այս եղանակով գործողութիւնը:

Երբորդ՝ գալիս է դասադրքի խնդիրը: Մեր ուսուցիչներն ու վարժուհիները շատ հեշտ կերպով են վճռում դասադրքի խնդիրը: Այս տարի ընտրում են Վօլպէր, միւս տարի՝ Կօրխանիդի, յետոյ՝ Գօրբուճով-Պօսադով, այդ բանից էլ ձանձրանալով՝ ապա ձեռք են բերում Վախտերով կամ Պօլկոյ և այլն: Փառք Աստուծոյ, բազարը լիքն է, ուսուցչական ժողովը էլ միշտ պատրաստ՝ դասատուի քմահաճոյքները հաճոյասիրութեամբ կատարելու: Բայց պարզ է, որ այն դասադրքերը մեզ համար անպէտք են. նրանցից նոյն իսկ լաւագոյնները ուսն երի համար են ձեռք, և ոչ թէ հայերի համար:

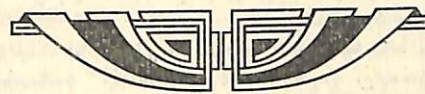
Վերի բոլոր բացատրութիւններից ակնյայտնի է, որ մենք հայերս պէտք է ունենանք մեր յատուկ հայոց դասադիրք ուսերէնի համար: Այն տեղ պէտք է տիրապետէ ուսաց կլասիկների գեղարուեստական լեզուն, (Պուշկինի, Լերմոնտովի, Գօգօրի և միւսների) և ոչ թէ կանցեկարական լեզուն, ինչպէս որ վերը յիշատակած Վօլպէր-Կօրխանիդի և այլոց լեզուն է: Այն տեղ պէտք է տիրապետէ մեր ընտիր հեղինակների հայերէնը (Աբովեան, Պատկանեան, Շահ-Աղիզ, Բաֆֆի և այլն և այլն): Եւ վերջապէս այն տեղ պէտք է տիրապետէ հայոց աշխարհահայեցողութիւնը: Արդ, տուէք մի այսպիսի դասադիրք մեր համալսարանականների, գիմնազիստիկաների ձեռքը և տեսէք թէ նրանք ինչպէս պէտք է կարողանան հետզհետէ յաղթահարել այժմեան տեղի ձանձրոյթը:

Ահա իմ առջև է Յովնանեան ուսումնարանում գործածած Վախտերովների դասադիրքը և Ս. Մանդինեանի Хрестоматія-ն, և ինձ ու ինձ հարցնում եմ—ինչ առաւելութիւն ունի Վախտերովի դասադիրքը, որ արժանացել է Յովնանեան ուսումնարանի

ընտրութեան: Բովանդակութեամբ նա շատ գեղեցիկ գիրք է, բոլորովին համապատասխան իւր վերնագրին—Миръ въ разсказахъ для дѣтей; ծայրէ ի ծայր ուսումնական աշխարհահայեցողութեամբ համեմատ (ուրեմն բոլորովին անհամապատասխան հայ մանուկին). մեծ մասով աւելի ընտրեան նկարագրութիւններ, որոնք ուսուցչից բացատրութիւններ պիտի պահանջեն, փոխանակ որ նա լեզու ուսուցանէ, որով մի գործը միշտ երկու է դառնում (դարձեալ անհամապատասխան). հայ հեղինակների գեղարուեստական լեզու չկայ, ուրեմն պէտք է դասերին տիրապետէ գիմնազիստների և գիմնազիստիկաների խեցրեկ բարբառը (դարձեալ անհամապատասխան). մի խօսքով, էլ որ մէկը թուեմ:

Եւ ուզում էի ապացուցանել, որ մեր դպրոցը գեռ չի կարող կոշուել ազգային, ուր որ թէպէտ մայրենի լեզուն դաս է տրվում, բայց մանկան միտքը խառնաշփոթվում է օտար լեզուի անկարգ ուսուցման պատճառով:

Ռուսերէն լեզուի ուսուցիչը թող երբէք չմոռանայ, որ նա ուսուցիչ է հայոց ուսումնարանում:



Վ Ե Ր Զ Ա Ր Ա Ն

Կօշկակարն առաջ իւր արհեստն է սովորում, ապա թէ կօշկակարութիւն է անում. փռնչին, փաստաբանը, էջեքորօտեխնիկը, ամէնքը նախ իրանց մասնագիտութիւնն են ուսանում, ապա թէ իրանց հմտութիւններէ՝ զնաեք են մտնում գործելու: Միայն հայ ուսուցիչն է. որ իւր արհեստը ձեռք չընեա՞ծ՝ գալիս է մանուկներէ զլսին փորձելու իւր գալլաբութիւնը: Այս բանը ստոյգ իրողութիւն է, որ չպիտի ծածկվի: Եւ ահա մենք տեսնում ենք, որ ուսուցիչը շուտաւա՞ծ՝ շատ շուտ զգում է իւր բոլորիւթիւնը: Բայց մարդս ե՞րբ է կտրել, որ հայ ուսուցիչը անօգնական մնայ: Որ տեղից որ տեղ նորան շրջապատում են մանկավարժութեան զանազան քուրմեր, և նա այնուհետեւ նոցա ձեռքին խաղալիք է դառնում, ինչպէս մի տաշեղ ալիքներէ երեսին:

Չնայելով ուսուցչի այսպէս անել կացութեան, ես նորան մի խրատ կը տամ. մի լսիր քուրմերին: Էս էլ քուրմերից մէկն էմ, ինձ էլ մի լսիր: Այլ սովորի՛ր քննել զիրը և անձնական փորձով ստուգել ուրիշի քարոզները: Ինքզ քու ճանապարհը բաց արա՛: Ուրիշ ելք չունիս:

Բայց ո՞ր տեղից դանէ հայ ուսուցիչը ինքնութեան ձեռնբերեցութիւնը, կամքը, կարողը: Մեր կեանքը կատարեալ ամուլութիւն է ներկայացնում, թմրութեան մի աշխարհ է այն: Սակայն և այնպէս, նոյն իսկ ալիքիսի հողի վրայ երբեմն երբեմն մեր մէջ կատարվում են նախաձեռնութեան հերոսութիւններ: Ես ուզում եմ կօնկրէտ օրինակով մի ալիքիսի սխրագործութիւն պատմել:

Մի քանի տարի առաջ ես կազմակերպել էի հրապարակական մանկավարժական զրոյցներ մօտ 50 ուսուցիչներէ և վարժուհիներէ մասնակցութեամբ: Այն տեղ խօսք կալ. գրադիտութեան «օրգանական» մեթոդի մասին, ուր զանազան թեր ուղէմ կարծիքներ յայտնվեցան: Կարծիքները աւելի տեսական բնութիւն ունէին, շատ անգամ ոչ այնքան համոզեցուցիչ: Բայց ահա մէկը վեր կացաւ և խօսեց իւր անձնական փորձերից:

Այս տեղ ամէնքը լսեցին, որպէս զի լսեն կատարած փորձերի հետեանքը, ստացած արդիւնքը:

Յարգելի ճառախօսը, պ. Գր. Վարդանեանը, պատմեց մեզ, որ ինքը և ընկերները մի քանի տարի գործ էին դրել «հնչական» մեթոդը Աղայեանի դասագրքով, սակայն միշտ անօգուտ կերպով: Այսպիսի տարտամութեան ժամանակ, երբ որ կարդաց «Արարատում» իմ համառօտ բացատրութիւնը «օրգանական» մեթոդի մասին, *) նա այնպէս հաւանեց այն, որ իսկոյն վճռեց փորձով գործ դնել կարդացածը: Սկզբում փորձերը յաջողվում էին, քանի որ մանուկները գրում և կարդում էին կարճ բառեր. բայց երբ որ նոքա սկսեցին սովորել «անիշխանականութիւն» բառերի պէս բազմավանկ երկար բառեր, ուսումը բոլորովին խանգարվեցաւ. էլ ոչ մի հնար չէր լինում աշակերտներին առաջ մղել: Այնպէս որ Վարդանեանը ստիպվեցաւ իսպառ հրաժարվել «օրգանական» մեթոդից և սկսեց դարձեալ իւր հին մեթոդին ապաւինել, իւր «հնչական» մեթոդին:

Այս առակը ինչ է ուսուցանում: Այն, որ հայ ուսուցիչը պէտք է միշտ Վարդանեանի պէս ինքը անձամբ փորձէ և իւր ինքով ընտրէ իւր յարմարագոյն մեթոդը: Թող ամէն մէկը մի հերոս դառնայ՝ և կուռքերի գերութիւնից ազատուի:

Բայց կարծում էք պատմութիւնը վերջացաւ: Բայց, նա ունի շարունակութիւն:

Այն ժողովներում մասնակցում էր նաև մի հիւր Տաճկաստանից. Սանասարեանականների սաներից մէկը: Երբ որ Վարդանեանի պատմութիւնը լսեցինք, այն հիւրը այսպիսի կարծիք յայտնեց. «Պարոն Վարդանեանի պատմածից երկու բան պիտի եզրակացնենք. կամ «օրգանական» մեթոդը անպէտք է մեթոդ է, կամ թէ Վարդանեանը չի հասկացել գրութեան, ուստի և չի կարողացել կարգին գործ դնել այն մեթոդը»:

Ի հարկէ պարոնը շատ ճիշտ էր նկատել, թէ Վարդանեանը չէր ըմբռնել «Արարատի» բացատրութեան մանրամասնութիւնները և թէ իւր անկարգ գործադրութեամբ չալիտի կարողանար կարգին հետևանք ստանալ: Ես էլ այն եզրակացութեան եկայ, թէ «Արարատի» բացատրութիւնը բաւական չէ ճշմարտախոյզ Վարդանեաններէ համար: Ուստի և հարկաւոր համարեցի մի այնպիսի գործնական դասագիրք կազմել, որով աշակերտը պիտի հասկանայ, թէ «անիշխանականութիւն» բառի մէջ 4 մաս կայ—«ան»,

*) Այդ յօդուածը այժմ արտատպուած է իմ «Նոր այբբենաբանի» յաւելումով:

«Իշխան», «ական» և «ութիւն»։ Իսկ մեր ուսուցիչները օրինակով համոզվին, թէ բացի «օրգանական» մեթոդից, ուրիշ ոչ մի ճանապարհ չունինք աշակերտին աչք բանը հիմնովին ըմբռնել տալու։ Այս մտքով ես անմիջապէս կազմեցի իմ «Նոր Այբբենարանը», և իմ յոյսը դրել էի հէնց պ. Վարդանեանի վրա, որ ամէնից առաջ նա կսկսէ սովորեցնել աշակերտներին կանոնաւոր կերպով գրել և կարդալ երկար բառերը։ Իսկ ի՞նչ ենք տեսնում. պ. Վարդանեանը այսօր էլ իւր աշակերտներին շարունակ փչել է տալիս «արտ» — «տատ» պարկապզուկը!!! և ամենևին դարձ չի անում, որ աշակերտները առաջուայ պէս չարչարվում և տանջվում են։

Հետևապէս այժմ կարող եմ հայ ուսուցչին նոր հրաւեր կարդալ. մի եղի՛ր որպէս Գր. Վարդանեան, այլ սկսած անձնական փորձը լրջմտութեամբ հասցրու վախճանական վերջաւորութեան։ Այսուհետեւ աշակերտիդ տուր հաց, և ոչ քար։ Հերիք համարի՛ր դալլաքութիւնդ։ Եւ այն ժամանակ թող հալալ լինի քեզ կերած հացդ։

Գուցէ ինձ վրա մի պարտականութիւն է՛լ կայ։— Ի՞նչ էր իմ մանր ծանօթութիւնների խորհուրդը։ Երբ որ մամուլը լայն դռներ է բաց անում անդունտ բերանների համար և այդպէս նպաստում է գաղափարների անխիղճ շփոթութեան, այն ժամանակ չեղծուցիչ օղը մարելու մի նար է մնում՝ «տուր պատասխանի անզղամի ըստ անզգամութեան իւրոյ»։



66-Դ ԵՐԵՍԻ ԾԱՆՕԹՈՒԹԻՒՆԸ

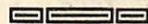
Զանի որ Խզմալեանի ոյժերից եւ բարեխղճութիւնից վեր է եղել իմ «Խրագննական դասերի» մասին ընթերցողին տալու լաւ կշտադատած գնահատութիւն,— խիստ կարեւոր է, որ մի ուրիշ աւելի ծեղրնահաս անձնատրութիւն նորից յանձն առնէ այդ գործը եւ տայ գէթ հետեւեալ կէտերի բացատրութիւնը.

1) Արդեօք լա՛ւ եմ արել, որ իրագննութեան մէջ աւելի մեթոդն եմ շեշտել, եւ ո՛րքան օգտաւետ է այդ կողմը ուղղել մեր ուսուցչի եռանդը։

2) Արդեօք դասերի համար ընտրած նիւթերը համապատասխանո՞ւմ են հայկական ուսումնարանի պէտքերին (երբէք անուշադիր չպէտք է թողնել նաեւ զրբի «Յատելութիւն» մէջ յիշատակած նիւթերը)։

3) Արդեօք ուսուցչին քաւական հասկացրե՞լ եմ, թէ ինչպէս նա իրագննական դասերով կարող է նրպաստել լեզուին և թուաբանութեան (տ. գրքիս մէջ «Լուսարբի»)— Յ. Թումանեանի «Շունը» եւ ամիսների հաշիւ — «Ապ-յուն-սե-նոյ» յօդուածները)։

4) Արդեօք ողսերէն լեզուով նոյն կարգի ծեղնարկների մէջ որո՞նք են լաւագոյնները, քան այս հայերէնը, եւ յատկապէս ի՞նչ են նոցա առաւելութիւնները այս հայերէնի համեմատութեամբ։



Վ Ր Ի Պ Ա Կ

Եր.	տող	սխալ	ուղիղ
9	2	«Զարկի»	«Զարկի», «Մուրճի»
94	4	90	94



Յ Ա Ն Կ

Յ Ա Ռ Ա Ջ Ա Բ Ա Ն	Կր. 3
Ա. <i>Хрестоматія</i>	
Քաղաքի գրախօսութիւններից	9
Նշմալեանի քննադատութիւնը	17
Իմ պատասխանը	25
Ռուսերէնը մեր ուսումնարաններում	36
Բ. «ԻՐԱՋՆՆԱԿԱՆ ԴԱՍԵՐ»	
Իրազնութիւն	52
Նշմալեանի քննադատութիւնը	57
Իմ նամակը	65
Գ. «ՆՈՐ ԱՅԲԵՆԱՐԱՆ»	
N. N.-ի քննադատութիւնը	68
Նշմալեանի քննադատութիւնը	77
Իմ երգուեալ քննադատը և հայկ. մանկա- վարժութիւնը	85
Գրադիտութիւնը մեր ուսումնարաններում	94
Յ Ա Ի Ե Լ Ո Ի Ա Մ	
Գուլի թուարանութիւնը և Տ. Միրաքեան	101
«Լուսաբեր»	109
Բանաստեղծ և դասագիրք	121
Դպրոցի ազգայնացումը	126
Վ Ե Ր Ջ Ա Բ Ա Ն	132



ՀՀ Ազգային գրադարան



NL0212982

45. 754

