

15127



ԼՈՒՍԱԲԵՐԸ

Ասկէ հինգ տարի առաջ, Կովկասի հայ դպրոցներուն վերաբացումէն ետք, երբ Լուսաբերը կազմողներս ձեռնարկեցինք Կովկասի նախակրթարաններուն համար մայրենի լեզուի նոր դասագրքի մը մշակմանը, ունեինք այն խորին համոզումը, թէ լուրջ կարիք կա հայերէնը աւանդելու նոր դասագրքի մը՝ մտնելով ժողովրդական նոր ըմբռնումներով, աւելի՛ ժողովրդին տօնիկ կենդանի ու բարձր լեզուով, այլեւ անպայման գեղարվեստական արժեք ունեցող աշխուժ ու նոր հիւրերով:

Եւ այս հինգ տարւան ընթացքին հետզհետէ լոյս տեսած Լուսաբերի չորս հատորներուն ալ գտած լայն ու սիրալիր ընդունելութիւնը թէ Կովկասի մեր ազգային ծխական ու տեղական ուսումնարաններուն մէջ եւ թէ ռուս պետական ու բաղադային վարժարաններուն կողմէ, ցոյց տուաւ մեզի, որ չէինք սխալած:

Մեր այդ խորին համոզումն էր արդէն, այլեւ գործի հիմնական մեծ կարեւորութիւնը, որ դժեւ էր մեզի հաւատալիս ուժով ձեռք գտնելու այս բարդ, բազմակողմանի ու տարիներու ջանքեր պահանջող աշխատանքին:

Թիւրքիայի բաղադական կեանքի փոփոխութիւնը իր բազմաթիւ անյետաձգելի կարիքներու շարքին՝ առաջ բերաւ նաեւ մեր դպրոցներու հիմնական բարեփոխութեան հարցը: Առաջ եկաւ պահանջը նոր եռանդով, քաջ ուժերով, նոր պաշտ-

րով ու նո՛ր հայեացքներով կերտելու ու վերհիմնելու մեր դպրոցական խարխուլ շենքը:

Գործը շատ մեծ է եւ ո՛չ մեկ-երկու տարւան աշխատանք, այլ տասնեակ տարիներու, որոնք յամառ կռիւ ու նիգ կը պահանջեն: Եւ մեր ազգային դպրոցական գործը իր սրտին մօտիկ ընդունող ամեն անհատ պարտական է մեջ բերելու եւ նպաստելու ինչ որ մեջ բերել եւ ինչով նպաստել կրնա:

Բնական է, որ մեր մեջ ալ պիտի առաջանար Լուսաբերք արեւմտեան բարբառին վերածելու միտք, որը աւելի եւս շեշտեցաւ քի Պոլսէն եւ քե մանաւանդ մայր գաւառներէն նոյն իմաստով մեզի եղած բազմաթիւ դիմումներուն վրա:

Եւ անա՛ հրապարակի վրա է արդէն Լուսաբերի «Այբբեհարանը», որ աչքի առաջ ունի Մանկապարտեզներու ու Ծաղկոցներու վերջին կիսամեակը: Իսկ նախակրթարաններու առաջին տարւան համար ալ Լուսաբերի «Ընթերցարանը», Ա. տարի, եւ Լուսաբերի «Գրաւորը», Ա. տարի, որոնց վրա կ'աւելնա հիմա մեր «Ուղեցոյցներու» այս առաջին հատրիկը:

Իսկ ասկէ ետքն ալ տարւե տարի կանոնաւոր կերպով լոյս պիտի տեսնեն Լուսաբերի յաջորդ տարիներու Ընթերցարաններն ու Գրաւորները իրենց Ուղեցոյցներուն հետ:

Պատե՛ք կ'ըզգանք շեշտելու, որ գրեթե այս շաբթը, որ հիմա հրապարակի վրա կը դնենք, արեւելեան Լուսաբերներու մեկ պարզ բարգմանութիւնը չէ: Մենք կազմեւ ենք բոլորը նորէն մեր ա՛յս բարբառի ոգուն ու գրականութեանը համեմատ, մեր ա՛յս կեանքի պայմաններուն ու պահանջներուն համաձայն:

Բայց իհարկէ բոլորովին նո՛յն մանկավարժական սկզբունքներուն վրա, որ մենք մշակեւ ենք ու հիմք ընդունեւ,

նիւթերու նո՛յն հիմնական տաղանդը, որ մենք յօրինեւ ենք կամ խմբագրեւ, այլեւ նո՛յն գրական ու լեզւական բարձրունակներով, որու զլիսաւոր գծերէն մեկը, ինչպէս արդէն շեշտեցինք, ժողովրդի կեանքն ու ոգին, ժողովրդի կենդանի տեսլապարհին ու կերականութիւնը մեջտեղ բերելու ձգտումն է, քեւ անշուշտ գրական լեզւի ընդհանրականութեանը վրա մնալով միշտ: Այո տեսակետէն՝ մենք չենք խրքնած տեղ-տեղ կենդանի ու արտայայտիչ ձեւեր ու ասոյքներ առնելու նողմիսկ մեր արեւելեան բարբառներէն, երբ իրենց մեջ արեւմտեանի սկզբունքներուն հակառակ ոչինչ չունին. աւ է լեզուներու զարգացման բնական ճամբան:

Ինչպէս յայտնի է մայրենի լեզւի ուսուցումը բոլոր ազգերու մեջ խոր ուշադրութեան եւ ուսումնասիրութեան առարկա է եղած. մասնաւորապէս ԺԹ-րդ դարու կեսերէն սկսած մեկը միւսի ետեւէն առաջ են եկած ամեն տեսակի «սիւսեմ»-ներ, «մեթոտ»-ներ, «օժանդակ միջոց»-ներ: Այդ աշխատանքը հիմա ալ կանգ առաջ չէ եւ երբեք ալ կանգ առնելիք չունի: Նոր փորձեր, նոր հիգեր ու նոր կատարելագործում:

Լուսաբերները կազմելու ժամանակ մենք փնտռեւ ու աչքի առաջ ենք ունեցեւ եւրոպական ու ամերիկեան այդ հին ու նոր ուղղութիւններով դասագրքերը, առեւ ու օգտեւ ենք անոնցմէ լայն ձեռնով ինչ որ մեր համոզումովը զտած ենք առողջ, կենսունակ, գործնական ու համապատասխան մանկան հոգեբանութեանը: Բայց եւ բաց ենք բոլոր տատ բան, փոխեւ ենք տատ բան, աւելցուցեւ ենք մեր սեփականը, համաձայն մեր սկզբունքներուն, մեր լեզւին ու մեր միջավայրին եւ այդպէսով գծեւ ենք մեր ուրոյն ճամբան, որուն եւ անշեղ հետեւեւ ենք մեր ամբողջ աշխատանքի միջոցին:

Այս նամբով, այս ծրագրով եւ հայերենի նման դեռ կազմելու վրա եղող լեզւի մը դասագիրք կազմելը մեկ գրչով ու մեկ խմբագրութեամբ չի վերջանար, տարիներու սրբագրութիւն, մշակում ու լրացում կը պայանջէ: Եւ միշտ տար համար է, որ կը խնդրէինք մեր դասագրքերը անձամբ փորձող ուսուցիչներէն, չզլանային մեզի յայտնելու իրենց կարծիքով այն ամեն սխալ, քերի, դժւար, անգործնական, կամ որեւէ տեսակէտէ պակաս ու քննադատելի երեւցող կտորներն ու հայեացքները, որոնց հանդիպած են իրենք մեր գրքերուն մէջ դասաւանդման միջոցին: Ինչքան ալ մանր ու երկրորդական, դիցո՛ւք, բլլա նկատողութիւնը, մենք կը յայտնենք կանկապէս մեր խորին շնորհակալութիւնը:

Որքան հնար է գիտակից, պարզ ու դիւրին դարձնել ուսուցչին իր գործը, որքան հնար է սրտի զարնող, միտք արթնցրնող, ուրախ ու աշխուժ դարձնել փոքրիկներուն աշխատանքը, որքան հնար է առողջ, բնական ու գործնական հողի վրա դնել մեր մայրենի լեզւի ուսուցումը, ահա՛ ինչ բանի կը ձգտի Լուսաբերը եւ ինչի ձգտելու է միշտ իր յաջորդ հրատարակութիւններուն ու վերամշակութեան ասեմ ալ:



ԱՌԱՋԻՆ ՀԱՏԻԱԾ

Գրել-կարդալ սորվեցնելու
 հիմնական սկզբունքները

ՆԱԽԱԲԱՆ

Գրել-կարդալը ինքնին մեքենական աշխատանք մըն է, պայմանական նշաններու պայմանական կապակցում մը, ան ալ բարդ ու բազմակողմանի դժւարութիւններ ունեցող աշխատանք մը, ուր միայն տրամաբանութիւն ու առողջ դատողութիւն ունենալն ալ հերիք չէ, ուր պատմութիւնը, անցեալն ու սովորութիւնը իրենց մեծ դերը ունին:

Արդ՝ այս չոր ու բազադրեալ տրեւտը տղան պիտի իւրացնէ իր այն տարիքին, երբ ան ամենեւին սէր չունի նշաններու ու պայմաններու, երբ անոր սիրած ու ըմբռնածը զգայարանքներու մատուցած վառ, գունաւոր, շարժուն, կենդանի աշխարհն է, երբ ան իր աշխուժ երեւակայութեամբը անդէմք ու անհոգի իրերն անգամ կը չնչաւորէ ու կ'ապրի անոնց հետ, ինչպէս մեծերս իրարու հետ կ'ապրինք:

Ժամանակ մը, երբ ուսումն ու գիտութիւնը միայն չա՛տ սակաւաթիւ բացառիկներու համար էր, մարդիկ այս կարգի հարցերու վրա գլուխ յոգնեցնելու կարիք չունէին: Ով կ'ուզէր բացառիկ մը ըլլա, ով «ուսումնական» դասնալ կ'ուզէր, պէտք էր՝ որ չարչարուի: Բնական կը գտնէին, որ շատ քրտինք թափուի ու բաւական ալ ճիւղտի հարւածներ ուսման բանալին ձեռք ձգելու համար, այն նշանաւոր բանալին, այբուբենը:

Եւ դարեր ու դարեր մարդիկ մէկ միջոց մը միայն գիտէին այդ բանալին ձեռք բերելու: Նստէ ծալլապատիկ, ճկէ՛ մէջքդ, հեգէ՛ ու հեգէ՛ ու կապէ՛ իրարու տառերուն անունները, ճէ-այբ-ճա, ռա-այբ-ռա, ճառա, գիմ-այբ-յի-թօ-գայթ, ճառագայթ, մինչև որ ուղեղիդ մէկ անկիւնը ծագի «իմաստութեան» աղօտ ճառագայթ մը:

Բայց հետզհետե՛ ինչ չափով որ ուսումն ու դպրոցը աւելի ու աւելի լայն խաւերու մէջ տարածուի սկսաւ, և ինչ չափով որ ասոր զուգնթաց սկսան փոխելի դպրոցի դերի ու նշանակութեան մասին մեր ունեցած համոզումները, այն չափով ալ փոքրիկ մարդուկներու հոգեկան վիճակը, անոնց բնական զարգացումը, անոնց աշխատանքի եղանակը դարձան հոգածութեան լուրջ առարկա: Մարդիկ սկսան մտածել՝ ինչպէ՛ս ընեն՝ որ դիւրացնեն երեխաներու առաջին քայլերը, աւելի ըմբռնելի, աւելի պարզ դարձնեն ամբողջ աշխատանքը, և եթէ հնար է, քիչ մըն ալ աւելի հետաքրքիր ու գրաւիչ այդ չոփ-չոր պայմանական նշանները:

Եւ ահա՛ տարիներու ընթացքին ձեռք բերեցաւ ահագին փորձառութիւն, դիտողութիւն և ուսումնասիրութիւններ, որոնցմէ կը բլխին հարկեցուցիչ կերպով բազմաթիւ մեծ ու փոքր սկզբունքներ, առանց որու չես կրնար վարեր գրել-կարդալու աշխատանքը, եթէ գործը գիտակցօրէն տանիլ կ'ուզես:

Մեր Ուղեցոյցի այս առաջին հատւածին մէջ կ'ամփոփենք այն գլխաւոր սկզբունքները, որոնց վրա հիմնւած պիտի ըլլա մեր համոզումով՝ մայրենի լեզուի, մասնաւորապէս հայերէն լեզուի, դիւրին, բնական ու կենդանի ուսուցումը: Իսկ երկրորդ հատւածին մէջ կու տանք այդ սկզբունքներուն մանրամասն կիրարկումը գործնականին մէջ:

ԱՌԱՋԻՆ ԳԼՈՒԽ

ՏԱՌԵՐՈՒ ԵՒ ՇՆՁԻՒՆՆԵՐՈՒ ԸՄԲՈՒՆՈՒՄԷՆ ԾԱԳՈՂ ՍԿԶՐՈՒՆՔՆԵՐ

Ա. ՏԱՌԵՐՈՒ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՈՒ ՏԵՍԱԿԱՆ ԻՐԱՅՈՒՄԸ

Գրել - կարդալ կարողանալու համար նախ պէտք է «այբուբենը սորվինք», նախ պէտք է տառերը իւրացնենք: Իսկ տառերու իւրացման մէջ երկու որոշ աշխատանք կա՝ մէջ մը տառերը ճանչնալը, մէջ մըն ալ տառի էութիւնը հասկնալը: Ասոնք անշուշտ շատ սերտ կերպով իրարու կապւած բաներ են, բայց և այնպէս իրարմէ տարբեր բաներ են:

Հասակաւոր մը շատ լաւ գիտէ, թէ ինչ բան է տառը սւածը, ինչ բան է հնչիւնը, առանց այդ տառերն ու հնչիւնները ճանչնալու, առանց կարդալ-գրել գիտնալու. և ընդհակառակը փոքրիկները շատ յաճախ կը ճանչնան տառերէն շատերը կարդալ-գրել սկսելէն շատ առաջ, առանց սակայն ըմբռնելու՝ թէ ինչ բան է ատիկա:

Ասոնցմէ մէկը տառի գործնական իւրացումն է, միւսը՝ տեսական:

Հիմա՝ գրել-կարդալը ո՛ւրիշ պիտի սկսւի, գործնականէն թէ տեսականէն: Պատասխանը շատ պարզ է: Մանկավարժութեան մէջ գործնականը միշտ տեսականի առջեւէն կ'երթա. տեսականը կը հանւի և իրօք կ'ըմբռնուի գործնականի վրայէն. և գործնականն է, որ մեզի համար կարեւորն է ու էականը, մանաւանդ սկիզբները:

Բանի մը խորքը թափանցելու և ներքինը ըմբռնելու հա-

մար միշտ ալ և ամեն բանի մէջ այդ բանը ընելն է, գործադրելն է: Ինչ որ ըրեր ենք, փորձեր ենք, ապրեր ենք, ան է, որ մենք խակապէս կը հասկնանք. ու կը հասկնանք խորը, զիւրին, ինքնին: Հոգեկան օրէնքը օրէնք է ամեն տեղ: Տառն ու հնչիւնը գրել-կարդալով է, որ պիտի հասկնանք՝ թէ ատոնք ի՞նչ բաներ են. ո՛չ թէ ատոնց ինչ ըլլալը ուսումնասիրելէն ետքն է, որ պիտի անցնենք գրել-կարդալուն:

Կոպիտ սխալ մըն է «հնչական» մեթոտի սկիզբը կատարւած նախապատրաստական աշխատանքը, երբ գրել-կարդալը սկսելէն առաջ պղտիկներուն բացատրել կը ճգնին, թէ ինչ բան է նախադասութիւնը, բառը, վանկը, հնչիւնը, բաղաձայնը, ձայնաւորը, իրրեւ թէ ատկէ ետքը եկող աշխատանքը աւելի գիտակից դարձնելու համար: Ասիկա պտուղ է գրել-կարդալ սորվեցնելու ձին, զուտ մեքենական սխիւթմին դէմը գիտակից ու գիտական սխիւթմ մը դնելու, ամեն բան երեւխային գիտակցօրէն ուսման համար: Ասիկա պարզապէս հակադէ մըն է, որ ինչպէս յաճախ կը պատահի, ինչպէս է մէկ ծայրայեղութենէն միւսին մէջ, մէկ խոշոր սխալէն միւս խոշոր սխալը:

Ոչ, առանց գիտական-վերացական տախիակ ու ձանձրալի յառաջարկներու ու վերլուծութիւններու, ուրիշ օգուտ չունինք, որուն պէտք ալ չունինք: Այլ պէտք ուղղակի սկսի գործնականէն, ուղղակի գրել-կարդալէն, առաջին ժամէն, առաջին դասէն: Այդ աշխատանքէն արդէն ինքնին կը ծագի ու հետզհետէ կը զուգորդւի ատոր նաև տառերու էութեան ըմբռնումը:

Բ. ՏԱՌԵՐՈՒ ԵՒ ՇՆՁԻՒՆՆԵՐՈՒ ԳՈՐԾԱԿԱՆ ԻՐԱՅՈՒՄԸ

Ի՞նչ ըսել է տառը ձանձնալ: Ըսել է՝ որոշ ձայն մը և որոշ գրաւոր նշան մը մեր գլխուն մէջ այնպէս կապւած են իրարու, որ երբ տեսնենք նշանը կը յիշենք անոր ձայնը, երբ

լսենք արաասանութիւնը կը պատկերացնենք անոր նշանը: Ասիկա պարզ հոգեբանական կապակցում մըն է, որ բնաւ կարիք չունի տեսական բացատրութիւններու: Մեր նպատակին համար կարևորը ան է, թէ ի՞նչ աստիճանի սերտ է նշանի ու ձայնի մէջ եղած այդ կապը, նոյնիսկ առանց տղու գիտութեանն ու գիտակցութեանը:

Հոգեբանութիւնը կ'ըսէ՝ հոգեկան երկու տպաւորութեան մէջ եղած կապը այնքան կ'ամրանա ու կը սերտանա, որքան որ անոնք միասին կրկնուին: Հոսկէ կը ծագի գրել-կարդալու առաջին հիմնական սկզբունքը:

Հնչիւնն ու տառ պէտք է միշտ միասին կրկնուին: Սխալ է, երբ բանաւոր վարժութիւններ կ'ընենք հնչիւններու վրա ու միեւնոյն ժամանակ չենք գրեր անոր նշանը եղող տառը: Հնչական վարժութիւնները միշտ պիտի կատարւին տառերուն վրա: Նոյնպէս սխալ է, երբ տղան միայն աչքով կը կարդա, առանց հնչելու կամ գոնէ չրթունքները շարժելու: Նոյնպէս սխալ է, երբ կը գրէ առանց արտասանելու բարձրաձայն, կամ գոնէ չրթունքները շարժելու:

Գրէ՛ հնչելով, կարդա՛ հնչելով. հնչէ՛ գրելով, հնչէ՛ կարդալով. ա՜նա՛ առաջնին հիմնական օրէնքը տառերը աղէկ իւրացնելու և ընդհանրապէս շուտ ու վարժ գրել-կարդալ սորվելու:

Այս առաջին հիմնական օրէնքը ուրիշ մեծ առաւելութիւն մըն ալ ունի: Հոս աշխատանքին կը մասնակցին քանի մը զգայարաններ միաժամանակ, որոնք շարունակ իրար ստուգելով ճիշտ գիտնալուն ու ճիշտ գործադրելուն չափազանց կը նպաստեն:

Երբ մեր առջեւ ուրիշները հնչական բանաւոր վարժութիւններ կ'ընեն՝ կը կարդան, կը խօսին, կը հնչեն, մենք միայն մէկ զգայութիւն մը ունինք, ականջի զգայութիւնը: Երբ ինքներնիս կատարենք այդ բանաւոր վարժութիւնները կամ ընկերանք ընողին, կ'ունենանք երկու զգայութիւն՝ ականջի զգայութիւնը և մեր բերնի կատարած շարժումներուն զգայութիւնը:

Երբ մեր դէմը եղած տառ մը կը կարդան ուրիշները կ'ունենանք երկու զգայութիւն՝ աչքի ու ականջի: Երբ ինքներես կը կարդանք զրեւոյժ՝ զգայութիւնը կը դառնա երեք, աչքի, ականջի ու բերնի մկաններու:

Երբ բան մը գրենք առանց արտասանելու ունինք աչքի այլեւ ձեռքի մկանային զգայութիւնները: Երբ գրելու ատեն կարդանք անձայն, բայց չըթուենք շարժելով՝ կ'ունենանք աչքի, ձեռքի մկաններու և բերնի մկաններու զգայութիւնը: Իսկ երբ կը գրենք արտասանելով՝ կը դառնա աչքի, ականջի ձեռքի մկաններու և բերնի մկաններու:

Այս ցանկէն պարզ է, որ թէ՛ միտք պահելու, թէ՛ ստուգելու, թէ՛ չտխալելու, ինչպէս և գրի ներքին էութիւնը ըմբռնելու համար, ամենէն նւազ արժէք ունեցողը ուրիշներու ըրածն է. ինքզնիքս ընես, որ ինքզնիքս ստովիս: Եւ քու սիրական աշխատանքիդ մէջն ալ ամենէն խեղճը ու խախուտը միայն բանաւոր վարժութիւններն են. ընթերցումը անհամեմատ աւելի բարձր արժէք. իսկ ամենէն արժէքաւորը գրելն է, մանաւանդ հնչելով գրելը:

Եւ հոսկէ ալ կը ծագի գրել-կարդալ սորվեցնելու երկրորդ հիմնական օրէնքը: Գրել տուր, ինչքան հնար է չափ գրել տուր. դասերուդ ու ժամանակիդ մեծագոյն մասը յատկացուր գրելուն: Այսինքն ճիշտ հակառակը, ինչ որ կ'ընէ «հին» մեթոտը միայն կարդալու ետեւէն ինկած, ինչ որ կ'ընեն նոր «հնչական» մեթոտները՝ նորէն միայն հնչելու ու վերլուծելու ետեւէն ինկած:

Գրելը արդէն իր մէջ ունի կարդալը:

Ասկէ դատ աշխատանքի կեդրոնը գրելը դարձնելը, և մանաւանդ սկիզբները, այն մեծ առաւելութիւնն ալ ունի, որ գործի ակտիւ կողմն է ատիկա, ստեղծող, առաջացնող աշխատանքը: Կեանքի մէջ չիւնել, ստեղծելը, առաջացնելը միշտ է կապւած հաճոյքի ուժեղ զգացումներուն: Բացառութիւն չեն և պզտիկները. ընդհակառակը, տղու ամենէն աւելի սիրած բանը փորձ, չիւնել, ծելիլ, ծալիլ, կտրել, գծել ու

ներկին է, որուն վրայ և հիմնւած է Մանկապարտէզի պարամունքը: Եւ ճիշտ այդպէս ալ դիտւած է վաղուց, որ փոքրիկներու ամենէն սիրած բանը լեզուի ուսուցման ժամանակ գրելն է:

Գ. ՏԱՌԻ ՈՒ ՇԵՋԻՆԻ ԷՈՒԹԵԱՆ ԸՄԲՈՒՆՈՒՄԸ

Գալով տառերու էութեան գիտակից ըմբռնումին՝ ատիկա պէտք է կատարել հետզհետէ, պէտք է կատարել բնական ճամբով ու տղան ինքը պիտի կատարէ առանց գիտակցելու: Եւ ո՛չ թէ մենք պիտի խոթենք անոր գլուխը մեր «իմաստութիւնը» ժամանակէն ու պէտքէն առաջ: Մենք միայն աչքի առաջ պիտի ունենանք, որ տղու մտքին մէջ այդ գործողութիւնը կատարւելու վրա է և ամեն կերպ պիտի աշխատենք՝ դիւրացնել, նպաստել: Թէ չէ դուրսէն շտապով ու իրար վրայ կերպ մը անոնց գլուխը մտցուցած քերականական բացատրութիւնները դեռ ևս ըմբռնում ըսել չէ: Ծաղիկը ինքը պիտի բացուի. մասնորոշում ու փչելով բունի բացւած ծաղիկը, բացւած ըսել չէ, այլ խամրած:

Բնական ճամբով ձեռք բերւած ամեն գիտակցութիւն կը կատարել ատիճանաբար. սկիզբը ամեն բան մութ է, պզտոր, ետքը կ'ըսկսի աւելի որոշ զգացել, հետզհետէ կը հասկցի աւելի պարզ ու յստակ, ամենէն վերջը կու գա լրիւ գիտակցութիւնը՝ թէ՛ այս ինչ բանը գիտենք:

Տառի և հնչիւնի էութեան գիտակցումը հետեւեալ երկու կէտերու ըմբռնումին վրա կը կայանա: Առաջին՝ որ տղան հասկնա հնչիւնի ու տառի փոխադարձ կապը, այսինքն թէ տառը հնչիւնի մը արտայայտիչ նշանն է: Եւ երկրորդ՝ որ տղան հասկնա՝ թէ հնչիւն ըսածը միտք ունեցող ձայնախումբի մը, այսինքն բառի մը, բաղադրիչ մէկ մասն է:

Ասոնցմէ առաջինը երկու-երեք տառ գրել-կարդալուն պէս տղան կ'ըսկսի զգալ, իսկ ութը-տասը տառ անց-

հելէն ետքը արդէն պարզ հասկցած է, մանաւանդ եթէ ուսուցիչը գործնականապէս կրցած է օգնութեան գալ, առանց որեւէ տեսական բացատրութեան: «Ի՞նչ է այս տառի ձայնը», «Ըսէ՛ ինծի այս տառի հնչիւնը», «Այս նշանը ի՞նչպէս կը կարդաս», «Այս հնչիւնի տառը ո՞րն է», եւայլն. ասոնք հարցեր են, որոնք դասի ատեն ուսուցիչը յաճախ առիթ ունի տալու և պէտք է որ տա, և որոնք բոլորովին կը դիւրացնեն տառի ու հնչիւնի մէջ եղած կապի պարզ հասկացողութիւնը:

Ինչիկ մը աւելի դժւար կը թւի երկրորդ կէտի ըմբռնումը, մանաւանդ երբ կ'ուզեն միայն ականջով բառերը վերլուծեն, ինչպէս որ կ'ընէ «հնչական» մեթոդը: Իսկ երբ այդ հնչական վերլուծութիւնը կատարելի գրւած տառերու վրա, հոտ ալ մասնաւոր դժւարութիւն մը չի մնար: Առաջին տասը տառներէն տառերը գրել-կարդալէն ետքը տղաքը արդէն հասկցած են լիովին, թէ ինչ է բառը, ինչ է հնչիւնը, եթէ ուսուցիչն ալ կրցեր է նորէն օգնութեան գալ, ինչ որ պարտաւոր է: Գրած բառին տառերը հաշուել տալ, գրելիք բառի մը հնչիւնները հաշուել տալ. գրւած բառի մը վրա նոր տառ մը աւելցնելով նոր բառ մը ստանալ կամ, բնդհակառակը, տառ մը պակսեցնելով ստանալ նոր իմաստ մը, օրինակ, իս, միս, ամիս, մամիս. ամեն անգամ դիտել տալ տղուն, որ այդ յաւելումով ու յապաւումով նոր ստացւածը «բան մը ըսել է», «միտք մը ունի», «բա՞ռ մըն է», թէ «այդ տեսակ բառ չը կա», թէ «ատիկա ոչինչ ըսել չէ»:

Այս ճամբով տաս-տասներկու տառի գրել-կարդալը սորվելուն հետ մէկտեղ, առանց որեւէ նախապատրաստական աշխատանքի, առանց ձանձրոյթի, առանց ժամանակ վատնելու, ինքնին արդէն տղաքը պարզ հասկցած կ'ըլլան բառի, տառի և հնչիւնի ինչ ըլլալը, միայն չեն գիտակցեր՝ թէ այդ տեսակ բան գիտեն: Երբ անգամ մը խնդիրը եկած է այս հասունութեան, անկէ ետքը քանի մը վայրկեանի գործ է մնացածը: Դասի մը տղու ուշադրութիւնը մասնաւոր կերպով կ'ուղղենք միայն այդ կողմի վրա, դիտել կու տանք կապն ու օրէնքը, ամփոփել կու տանք

այդ դիտողութեան եղրակացութիւնը, այսինքն գործնական գիտութեանը կ'աւելցնենք նաև տեսական գիտութիւնը, որով անշուշտ իր գիտցածը կը դառնա շատ աւելի խոր ու գիտակից:

Հոս կէտ մըն ալ, որ կարիք կա շեշտելու: Բառը հնչիւններէ կազմւած ըլլալը ըմբռնելը, դեռ չի նշանակեր, թէ կարող ենք ամեն բառ իր հնչիւններուն վերածել: Ատիկա տարբեր աշխատանք է, որ իր վարժութիւնը կ'ուզէ. և այդ վարժութիւնը անշուշտ պիտի տանք տղուն, որ կարող ըլլա իր լսած նոր բառին ալ գրի առնելու: Բայց այդ կարողութիւնը ունենալն ալ չի նշանակեր, թէ մենք ամեն բան իրեն պէտք է վերլուծել տանք գրել տալու համար. ատիկա ո՛չ միայն աւելորդ է ու անտեղի, այլև ուղղակի վնասակար, որովհետև գործնական տեսակէն աշխատանքը բարդել ու տղան չփութիլ ըսել է, եթէ առաջարկենք իրեն, որ ինքը վերլուծէ, դիցուք, առջ բառը, քանի որ ան ա-ռ-չ պիտի ըսէ բնականաբար, կամ ուրիշ բառը, որ վ-օ-ր-ք պիտի ըսէ: Եւ այսպէս շատ յաճախ ստիպւած ենք զգուշանալու, որ տղան չը վերլուծէ իր գրելիքը: Վերլուծումը գործնականապէս երկրորդական արժէք ունի, գլխաւորը բառի համադրւած վիճակն է. բառի մը գրութիւնը իր ամբողջութեամբը պէտք է որ տղան ունենա իր մասններուն մէջ, իր աչքին մէջ: Մենք ամեն կերպ պէտք է աշխատինք, որ տղան աւելի մասններով ու աչքով գրէ, քան թէ ականջով:

15127

36977



ԵՐԿՐՈՐԴ ԳԼՈՒԽ

ՏԱՌԵՐՈՒ ԱՐՏԱՔԻՆԷՆ ԾԱԳՈՂ ՍԿՋԲՈՒՆՔՆԵՐ

Ա. ԶԵՌԱԳԻՐ ՈՒ ՏՊԱԳԻՐ

Ամենէն առաջ մեր դէմը կ'ենէ նոյն տառի երկու ձև գրութիւնը՝ այսինքն ձեռագիրն ու տպագիրը:

Տղու աշխատանքին վրա բոլորովին աւելորդ դժարութիւն մըն ալ աւելցնել է ու անոր միտքը չփոթել, երբ գործին սկիզբը, երբ դեռ բոլորովին մութ ու խառնակ է իր գլխուն մէջ տառի ու հնչիւնի գաղափարը, մենք երեսնք ու փոխանակ մէկի, երկու ձևի տառեր դնենք անոր առջևը:

Ձեռագրի ու տպագրի մէջ եղած տարբերութիւնը յաճախ շատ չնչին է մեծերու համար, քիչ մը չիտակ կամ քիչ մը ծուռ, քիչ մը անկիւնաւոր կամ կլոր, և կարեւորութիւն չենք տար: Միայն պէտք է մոռնանք, որ նոյնը չէ փոքրիկներուն համար: Անոնք դեռ չգիտեն տառերու ձևին մէջ երկրորդականն ու էականը և ամեն թեթեւ տարբերութիւն կ'սկսած կը յարուցանէ, ճանչնալու դժարութիւն ու անլարժութիւն:

Բացի ուշադրութիւնը ցրելէն ու չփոթելէն, տպագիրը սկիզբները բացարձակապէս աւելորդ ալ է: Հնչիւնի ու տառի արժէքը ըմբռնելու, դրելու ու կարգալու համար լիովին հեռիք է ձեռագիրը: Տպագիրը այն ժամանակ է պէտք, երբ պիտի սկսւի գրքի ընթերցումը, իսկ այդ ընթերցումը իմաստ չունի սկսիլը, երբ տղան սորված չէ դեռ գոնէ տառերուն կէսը և կարգալ-գրելու առաջին դժարութիւնները չէ յաղթած տակաւին: Ատկէ առաջ շտապելը կամ միասին սորվեցը-

նելը թէ՛ բեռ է ու խճողում, թէ՛ աւելորդ ու անգործնական:

Պէտք է սկսինք ձեռագրով և պէտք է շարունակենք բաւական երկար ժամանակ միայն ձեռագրով: Երբ տառերու հիմնականները արդէն իւրացուցած է՝ կ'անցնինք տպագրին: Չափազանցութիւն կը դառնա, եթէ պահանջենք, որ նախ բոլոր տառերը ձեռագրի վրա սորվեցնենք, վերջը տպագրին անցնելու համար, ինչպէս դասագրքերէն շատերը կ'ընեն: Եւրոպական լեզուներու համար ասիկա մասնաւոր խնդիր մը չէ, որոնց այբուբէնը 20-25 տառէն անդին չանցնիր, մինչդեռ մեզի համար լուրջ հարց է, քանի որ մեր տառերուն թիւը 39-ի կը հասնի:

Ինչպէս որ շուտ սկսիլը իմաստ չունի, այնպէս ալ շատ քաշքշիլը անմիտ է ու սխալ: Որոշ աստիճանի մը հասնելէն ետքը երեխաները ինքնին հետաքրքրութիւն կ'ըստանան տրւաւածն ալ կարդալու. մեզք է այդ բնական պահանջը խեղդելը: Մանաւանդ որ վերջին 10-15 տառերու աւանդումն ալ աւելի արագ ու թեթեւ կը կատարւի տպագրին հետ գուրդնթաց և այլ ևս մասնաւոր դժարութիւն չի ներկայացներ: Ընդհակառակը, կ'աւելցնէ նոր հրապոյր մը, նոր հետաքրքրութիւն, որով ունի իր տեսական ու գործնական առաւելութիւնները:

Բ. ՀԱՍԱՐԱԿ ԳԻՐ ՈՒ ԳԼԽԱԳԻՐ

Տառերու արտաքին երկրորդ գլխաւոր աչքի լոյսով բարդութիւնը գլխագիրն է:

Դասագրքերէն շատերը ընտրած են ամենէն դիւրին ճամբան, պարզապէս կ'անտեսեն գլխագրի գոյութիւնը՝ թողնելով ուսուցչին, որ երբ և ինչպէս կ'ամենա կերպով մը տակէն դուրս գա. ուսուցչին ալ իր յոյսը կը դնէ սովորաբար վաղեմագրութեան դասատուին վրա, և այսպէս տղան տարիներ ու տարիներ գրել-կարդալէն ետքն ալ՝ գլխագիրը ըսած բանը ո՛չ կարգին գիտէ, ո՛չ ալ չգիտէ:

Ուրիշ դասագրքեր, աւելի բարեխիղճ, անմիջապէս սկիզբէն ամեն տառի քովիկը կը դնեն և իր գլխագիրը, որ փոքրիկը մէկ անգամէն երկուքն ալ սորվի ու վերջացնէ: Եւ խեղճ երեխան դեռ հազիւ տառի մը ինչ բլլալը աղօտ կերպով հասկցած ու չհասկցած, ստիպւած է միտքը պահելու, կարգալու ու գրելու հասարակ գիրն ալ, գլխագիրն ալ, որոնք ինչպէս գիտենք յաճախ բոլորովին կը տարբերին իրարմէ և գրութեան հիմնապէս տարբեր տարբերէ են կազմւած:

Հոս ալ միակ ուղիղ ճամբան աչքատանքի բաժանումն է ու աստիճանաւորումը: Սկիզբը միայն հասարակ գիրը, ա՛յսպէս տանձընիմզ տառի մը չափ, մինչև որ ըմբռնումի առաջին դժւարութիւնները յաղթւին, այլ և գրելով գրելով տղան վարժւի տառերու հիմնական կարևոր տարրերուն:

Երբ տղան այդ վարժութիւնը արդէն ձեռք է բերած բաւականին, երբ իւրացուցած է նաև տառի և հնչիւնի մէջ եղած փոխադարձ կապը, այլ ևս դժւարութիւն չը կա գլխագիրը տալու:

Քանի մը դասագրքեր ալ ուրիշ ծայրայեղութեամբ մը բոլորովին ետ կը նետեն գլխագիրը ու կ'աւանդեն բոլոր հասարակ տառերը սորվեցնելէն վերջը: Ասոր մէկ մեծ անյարմարութիւնը ան է, որ կը զրկւինք յատուկ անուններ գրելու հնարաւորութենէն, որը սակայն երեխաներու չափազանց սիրած բանն է. այլ և անկարող կը դառնանք կապակցական կանոնաւոր պատմութիւններ տալու ընթերցման համար, քանի որ վերնագիր, սկզբնագիր ու վերջակէտ գործածել չենք կրնար:

Անշուշտ կարելի է պատմութիւն ալ տալ, յատուկ անուն ալ, վերնագիր ալ և բոլորը գրել հասարակ տառով, ինչպէս չատերը յաճախ կ'ընեն, սակայն մենք ատիկա կը համարենք մանկավարժական կոպիտ սխալ մը: Երեխայի աչքը երբէք սխալ բան պիտի չը տեսնէ, նոյնիսկ պատահական սխալ մը և ո՛չ թէ այդպէս սխալեմատիկ կերպով:

Գլխագիրը ուղղագրական հաստատ պահանջ մըն է, ճիշտ

ինչպէս բոլոր միւս ուղղագրական կանոնները, որ տղուն պիտի սորվեցնենք ուղենք-չուղենք: Եւ քանի որ այդպէս է՝ բոլոր այդ կանոնները յարգենք պիտի խստութեամբ առաջին վայրկեանէն, առաջին յանդիպումէն, եթէ կ'ուղենք որ տղան ուղղագրութիւն գիտնաւ, եթէ կ'ուղենք որ վարժ գրէ ու կարգաւ, եթէ կ'ուղենք որ անիկա կանոնաւորութեան ու հաստատակամութեան վարժւի, եթէ կ'ուղենք որ իր մէջ բնաւորութիւն մշակւի:

Հեղ մը ասանկ, հեղ մը անանկ՝ աւերիչ սկզբունք է, մանաւանդ թարմ փոքրիկներու համար, որոնց կազմող հոգիին վրա ամեն բան իր կնիքը կը դնէ: Սկզբունքը միշտ սկզբունք. այս կէտը երբէք չի պիտի խաղտել երեխայի գրելու մէջ, ինչքան ալ որ երկրորդական թւի այդ սկզբունքը:

Ուրեմն՝ գլխագիրը ո՛չ այնքան շուտ, որ հնչիւնը ըմբռնելու ու իւրացնելու դժւարութիւն տուաճացնէ, ո՛չ ալ այնքան ուշ, որ երեխան զրկւի իր ու իրեններու անունը գրելու հաճոյքէն, այլ և ամբողջական պատմութիւններ կարդալու հնարաւորութենէն:

Հնար եղածին չափ շուտ ամբողջական, իմաստալից ու գրական արժէք մը ունեցող ընթերցանութեան անցնիլը՝ գրելու կարգալ սորվեցնելու ժամանակ հիմնական պահանջներէն մէկը կը նկատենք մենք:

Գ. ՏԱՌԵՐԸ ՊԱՐՁ ՈՒ ՅԱՅՏՈՒՆ

1. ԱՆՃԱՏ ԳՐԱՔԻՒՆ

Տառերու արտաքինի տեսակէտէն ունինք ուրիշ միջոցներ ալ փոքրիկներու աշխատանքը կարելիին չափ դիւրին, պարզ ու սիրուն դարձնելու: Ասոնցմէ գլխաւորներն են տառերը իրարմէ անջատ գրելը, տառերու գրութիւնը պարզելը, գրել-խաղերներու պայմանական յաւելածը, տողաշարի գործածութիւնը, այլ և տառերու տարրերէն օգտւիլը:

Երբ տառերը իրարու կը կապւն՝ կը կորսնցնեն իրենց ուրոյն պարզութիւնը, կ'ըստանան աւելորդ գծիկներ և համեմատաբար աւելի դժւար կ'ըլլա միտք պահելն ու վերարտադրելը: Կը դժւարանա մանաւանդ ընթերցումը. իրարու կապւած տառերու մասերը կը ձուլւին իրարու և տղան շատ յաճախ ո՛չ միայն չի կրնար իր ընկերներու գրածը կարդալ, այլ նոյնիսկ իր գրածը:

Կապով գրելը շատ բնական է արագագորութեան համար և վերջը պէտք է որ հոտ հասնինք անշուշտ: Բայց հոտ հասնելու դեռ ժամանակ շատ կա. հիմա որ գլխաւորը տառի ձևին լաւ իւրացումն է՝ տղան բնականօրէն ծանր կը գրէ և պէտք է որ ծանր գրէ. իսկ ծանր գրելու ժամանակ այդ կապով գծիկները ո՛չ միայն աւելորդ են ու խառնակիչ, այլ նաեւ գործը բարդող ու դժւարացնող:

Քանի դեռ տղան տառերը կը սորվի՝ ան դեռ կարիք չունի ո՛չ արագագորութեան ո՛չ ալ կապակցւած գրութեան, Այբբենարանը աւարտելէն ետքն է, որ հետզհետէ կրնա անցնիլ տառերը կապակցելուն, այն չափով, ինչ չափով որ իր ձեռագիրը կը փոքրանա ու ձեռքը վարժութիւն կ'ըստանա:

Բայց ատկէ առաջ ալ, եթէ պատահի, որ երեխան ինքնին սկսի հոս ու հոն պատահական կապակցումներ ընելու, բնաւ կարիք չը կա, որ խանգարենք. թողնել պէտք է առանց մասնաւոր նկատողութիւն մը ընելու, անշուշտ եթէ քրտնաւ սխալ կամ տգեղ չէ:

Թէ՛ բնական կերպով և թէ՛ վերջը ուսուցչի առաջնորդութեամբ անկապ գիրէն կապակցւածին անցնիլը նպաստաւորելու համար է, որ տառերու վերջէն տւած ենք կապով գծիկներու ծայրը: (տես Լուսաբերի Այբբենարանը:)

II. Տառերու պարզումը

Գրութիւնը դիւրացնելու համար պէտք է տառերուն վըրայէն հանւին բոլոր աւելորդ մասերը, որոնք տառի հիմնական գծերուն մէջ գեր չունին և աւելորդ բեռ են:

Այսպէս՝ կտրել պէտք է լ, ռ, զ, Վ և այլն տառերու տակի երկար ոլորուն պոչերը, որոնք ո՛չ միայն աւելորդ են, այլ և տգեղ ու գրութեան տողերը իրար խառնող ու դժւար, մանաւանդ անլարժ ձեռքի համար: Արդէն տպագրի մէջ ալ չը կան. պատճառ մը աւելի, որ վերցնենք մէջտեղէն:

Այսպէս և ջնջել պէտք է ւ, դ, բ, Ե և այլն գրերու վարէն վեր դարձող կրկնակ գծերը: Ասոնք ալ ո՛չ միայն աւելորդ են, այլ և չափազանց դժւար նոր սորվող փոքրիկի մատիկներուն համար. գրիչը վեր քշելը տղու համար միշտ է դժւար, բայց մանաւանդ երբ վեր քշող գիծը պէտք է զուգահեռական ըլլա իր նախորդին. աղոց գրածը միշտ անկիւնաւոր դուրս կու գա ու անճոռնի կերպով տառի բերանը կը մնա բաց:

Նոյն այս պատճառներով է, որ քանի մը ուրիշ տառերու աւելի պարզ ու զիւրկն ձևերն ենք ընտրել, ինչպէս՝ գիմը, ջէն, չան, թեթե մը չեղելով ընդհանրապէս գործածւող ձևերէն:

III. Պլխատառ բնորոշող բնդհանուր յաւելւածներ

Նոյն սկզբունքներով պէտք է մօտենալ և գլխագիրներուն: Պարզել որքան հնար է: Միւս կողմէն ալ էնթարկել միօրինականութեան, գլխագրի ու հասարակ գրի տարբերութիւնը բանով մը չեշտելու ու միտք պահելը դիւրացնելու համար:

Այսպէս՝ լ, ռ, զ, Վ և այլն տառերու ոլորուն պոչերը, որ հասարակ տառերուն մէջ բաց ենք թողած, կրնանք գործածել իրրեւ յատուկ նշան գլխագրի:

Այսպէս՝ վերէն վար եկող գծով մը սկսող տառերուն սկիզբը կիսոլոր մը կրնանք դնել միշտ, իրրեւ յատուկ նշան գլխագրի:

Այսպէս՝ Ե-ի, դ-ի, Բ-ի նման թեւաւոր տառերուն թեւերը կարելի է ակնձեռքով իրրեւ յատուկ նշան գլխագրի:

Քանի մը տառ ալ իրենց ուրոյն ձևի գլխատառերը ունին

արդէն, որոնց ձեռք տալը շատ դժւար է: Այսպէսով քանի մը տառ. կը մնա միայն որոնց հասարակն ու գլխադիրը իրարմէ գրեթէ ոչինչով չեն զանազանելի. քիչ մը մեծ, կամ քիչ մը լայն գրելը շատ պայմանական բան է և իրականին մէջ որոշիչ արժէք չունի:

Դասաւանդման ժամանակ ալ նման կազմ ունեցող գլխատառերը լաւ է սորվեցնենք միասին, միաժամանակ, թէ՛ գլխադրի յատուկ յաւելածները աւելի կը չնշտւին, թէ՛ տարբերութիւնները աւելի ցայտուն կը դառնան:

IV. Տողաւոր

Գրին գեղեցկութիւն, զրելուն դիւրութիւն, ձեռքին ու աչքին կանոնաւորութիւն տուող օժանդակ միջոց մըն ալ առաջին ամիսներուն համար տողաշարն է. այսինքն չորս տողի մէջ գրելը, ինչպէս որ մեր մէջ արդէն ընդունւած է ընդհանրապէս:

Վերջերս բողոքներ եղան տողերու մէջ գրելու դէմ, ազգըւելով նոյն ուղղութեամբ նկարչութեան դէմ եղած բողոքներէն: Բայց որքան որ նկարչութեան համար խոր իմաստ ունի ու անհրաժեշտութիւն մըն է առանց տողերու ու կէտերու ազատ նկարելը, որքան որ նկարչութեան համար տողաշարն ու կէտաշարը հին րութիւն մըն է միայն, որ պէտք է անդին նետենք վերջապէս փոքրիկներու ձեռքին ազատ ու ստեղծագործող շարժում տալու համար, այնքան ալ անիմաստ ու սխալ հետեւողութիւն մըն է նոյն պահանջը գրի համար ալ դնելը: Գիրը գծագրութիւն չէ. գծագրել կը նշանակէ բնութեան մէջ եղած մարմին մը գլխաւոր գծերը ըմբռնել ու գծելով արտայայտել. աչքն ալ, ձեռքն ալ հոտ պէտք է ազատ ըլլան ամեն կաշկանդումէ, որ սորվին դիտել ու արտայայտել բնական դիրքին ու ձևին համեմատ: Մինչդեռ զրելու ժամանակ ո՛չ դիտելու բան կա, ո՛չ արտայայտելու. տառը բնութեան մէջ, ան ալ զանազան դիրքերով ու ձևերով գոյութիւն ունեցող բան մը չէ, այլ պայմանական նշան մը, որը ո՛րչափ

նոյն ձևով, նոյն կանոնաւորութեամբ, նոյն չափով, մասերու նոյն հեռաւորութեամբ ու դասաւորութեամբ գրես, ո՛րքան մեքենականօրէն իրար նման, այնքան աւելի աղէկ: Գրի պահանջն է ատիկա:

Երեսայի ձեռքն ու աչքը անճոռնի ու անհամաչափ ձևերու վարժեցնել ըսել է անտող թուղթը երեսայի առջևը դնելը, թէ՛ գրէ: Եւ ինչո՞ւ զրկենք փոքրիկները այդ օժանդակէն, որը այնքան կը դիւրացնէ տառի մը մասերուն դիրքը, հեռաւորութիւնը և համաչափութիւնը ըմբռնելը, մասնաւորապէս մեր այբուբենին համար, ուր այնքան շատ են երկարապոչ, երկարալիզ ու բարդ ձևերով տառերը: Առջի օրէն պէտք է տղու աչքն ալ, ձեռքն ալ վարժել համաչափ ու գեղեցիկ գրութեան, թէ չէ վերջը ուղղելը չափազանց դժւար է:

Նոյնիսկ տղու բնաւորութիւնը կրթելու տեսակէտէն բնաւ վատ չէ, որ ան սորվի կանոնաւոր ու սահմանաւ շարժումներու, որոչւած սահմանները յարգելու, աչքի ու ձեռքի այդ խիստ տիպիպլինին: Այսպէս փոքրիկ բաներով է որ բնաւորութիւնը կը կազմուի,

Մենք միայն մէկ փոփոխութիւն մը կ'առաջարկենք ու կը մտցնենք տողաշարին մէջ: Ընդունւած է անգամ մը, որ տողաշարի երկրորդ և երրորդ տողերը աւելի մօտիկ ըլլան իրարու և հետո առաջին ու չորրորդ տողերէն: Հետեանքը կ'ըլլա, որ տառերու հիմնական բնորոշ մասերը կը գրենք սաստիկ փոքր, մինչ անկարեւոր պոչերը, վիզերը, փէշերն ու թևերը կ'երկնցնենք ահագին: Նոր սորվող փոքրիկին համար շատ կարեւոր է սակայն, որ տառի հիմնական մասերը խոշոր ու ցայտուն ըլլան. ատիկա սիրուն ալ է աւելի, համոզւելու համար բառական է համեմատական ակնարկ մը նետենք մեր ու լատինական գրերուն վրա: Այդ նպատակին համեմատ համար տողաշարի չորս տողերու ալ ունեցած հեռաւորութիւնը հաւասարեցած ենք իրարու, ասով մէջի էական մասերը կը մեծնան, իսկ պոչերն ու վիզերը կը կարճնան, որով և տառը աւելի լայնք ու խոշորութիւն կ'ըստանա: Լուսաբերի բոլոր

ձեռագիրները այդ տողաշարի հիման վրա են գրւած: Տողաշարի գծերը չենք գրած զասագրքին մէջ գլխաւորապէս տառերու յտակութիւնը չաղարտելու համար, քանի որ տառն ու տողաշարը նոյն գոյնի մուր ըլլալով շատ տեղ իրար կը ծածկեն կամ կը սխալեցնեն: Այդ անտեղութիւնը չը կա ո՛չ տետրակի մէջ, ո՛չ գրատախտակին վրա, ուր գիրն ու տողաշարը տարբեր գոյնի են:

Այլուքները սորվելու ամբողջ ժամանակամիջոցին թէ՛ ուսուցիչը և թէ՛ աշակերտները պէտք է միշտ տողաշարի վրա գրեն:

V. Տառերուն տարրեր

Տառի մը ձևը որոշ միտք պահելու, իր նմաններէն ունեցած նուրբ տարբերութիւնները յստակ կերպով ըմբռնելու, այլ և աւելի կանոնաւոր ու աւելի վարժ գրելու համար՝ կարեւոր է, որ աղան գիտնա տառին բաղադրիչ տարրերը և գրիչը շարժէ ըստ այդ տարրերու:

Տառի մը տարրերը միշտ աչքի առաջ ունենալը անհրաժեշտ է նաև ուսուցչին, երբ որոշել կ'ուզէ ինչ տառով գործը սկսիլը, ինչ տառերով շարունակելը, ինչ տառեր իրար յաջորդել տալը, ինչպէս և գլխադիրներու սկսիլը, խմբելն ու յաջորդակեանութիւնը:

Եթէ հասարակ տառերէն մէկ-երկուքի գլխարկն ու գօտին մէկդի դնենք (ն, մ, է, ձ, ճ, ք, ֆ), այլ և քանի մը բացառիկ այս կամ այն գլխադրին յատուկ եղող ձևերը, բոլոր մնացած հայերէն տառերը կազմւած են տարրերէ, որոնք կարելի է հետեւեալ կերպով խմբել. (Տէս Լուսաբերի Այբբենարանը.)

1. Ուղիղ, չորս դիրքով. կարճ (տողաշարի երկրորդ և երրորդ տողերուն մէջը), վերին միջնակ (առաջին և երրորդ տողերուն մէջ), վարին միջնակ (երկրորդ և չորրորդ մէջ) և երկար (առաջին և չորրորդ տողի մէջ):

2. Փեռաւոր, չորս դիրքով. (օրինակ՝ ա, ւ, լ, վ):
3. Կեռաւոր, չորս դիրքով. (օրինակ՝ ո, Ո, Ր, Ի):
4. Կրկնակեռ, երեք դիրքով (ր, Կ, չ):
5. Կլոր, երկու դիրքով (օ, Օ):
6. Դարձաւոր, երեք դիրքով (յ, ժ, թ):
7. Ոլոր, մէկ ձևով (Ձ, Ձ, Ձ):
8. Թեւեռ, երկու ձևով, չիտակ ու ալիքաւոր:

Պարզ է, որ գրել-կարդալը շատ ու զանազան տարրեր ունեցող տառերով սկսիլը սխալ է. սխալ է նոյնպէս դժւար գրութիւն ունեցող կամ տառերու մէջ քիչ հանդիպող տարրերէ սկսիլը:

Պարզ է, որ գիրին է ու յարմար նոյն տարրերէ կազմւած տառերը իրար յաջորդել տալը, իրար կից սորվեցնելը:

Չանձրալի ու անիմաստ բան է բոլոր տարրերուն նախապէս աղուն ձևը վարժեցնել ուղիւ գրել-կարդալ սկսելէն առաջ, ինչպէս կ'առաջարկէ շատ դասագրքերու մէջ:

Սկիզբը բաւական է միայն երկու կամ երեք ամենէն յաճախ գործածւող, ամենէն կենդանի տարրերով քանի մը անգամ գրել խաղալ և անմիջապէս անցնիլ այդ տարրերէն կազմւած տառերու ու բառերու գրել-կարդալուն: Իսկ անկէ ետքը ամեն անգամ նոր տարր մը հանդիպելուն, տառը գրելու անցնելէն առաջ նոր տարրը գրելու թեթեւ վարժութիւն մը ընել արագ և իսկոյն գրել տալ իր բաղադրած տառն ու բառը:

Աս է ամենէն կենդանի ու գրաւիչ ճամբան, ազատ երկար-բարակ ձանձրալի նախապատրաստութիւններէ: Հեռաւոր բաները հիմակւնէ նախապատրաստել ուղիւ պարզապէս գործը խճողել ու բարդել ըսել է: Նախապատրաստական աշխատանքն ալ, ինչպէս ամեն աշխատանք, պէտք է կատարել տանք քիչ-քիչ ու հետզհետէ. ամեն անգամ միայն անմիջապէս անհրաժեշտ եղող նախապատրաստութիւնը, թեթեւ ու արագ, որքան հնար է:

ԵՐՐՈՐԴ ԳԼՈՒԽ

ՏԱՌԵՐՈՒ ՆԵՐՔԻՆԷՆ ԾԱԳՈՂ ՍԿՋԲՈՒՆՔՆԵՐ

Ա. ՄԵՐՁ-ՇՆՁԻՒՆ ՏԱՌԵՐ

Տառերը բացի իրենց արտաքին դժարութիւններէն, ունին և իրենց ներքին բարդութիւնները շատ աւելի դժար ու չիօթիչ, չա՛տ աւելի դժար իւրացնելի, որոնց վրա սակայն դասադրքերու ու «սխաթեմ»ներու մեծագոյն մասը բնաւ ուշ չի դարձներ, թողնելով այդ բոլորը պատահականութեան ու ենթադրութեան, բոլորովին չիօթելով խեղճ պղտիկներուն գլուխը և սաստիկ ծանրացնելով վարժ գրել-կարդալու կարելութիւնը:

Տառերու այդ ներքին դժարութիւնները կրնանք վերածեր չորս տեսակի 1) տառեր, որոնց հնչիւնը իրար շատ է նման, 2) տառեր, որոնց հնչիւնը բոլորովին նոյնացած է, 3) երկրարբառներ և 4) եղող ու չեղող տառեր:

Հայերէնի արդի բաղաձայններուն մեծ մասը, ինչպէս և միւս Հնդեւրոպական լեզուներուն իրենց արդի վիճակին մէջ, երկաստիճան են: Այդ բաղաձայնները իրարու զուգահեռ երկու շարք կը կազմեն, մէկ շարքին պատկանողները աւելի չնչեղ են, աւելի չունչով, աւելի թուրերու ուժով կ'արտասանւին, միւս շարքին պատկանողները աւելի հնչեղ են, ուր աւելի ձայն կա, ուր աւելի կոկորդի մասկակցութիւնը կա, կոկորդի ձայնական լարերուն թեթեւ պրկումը:

Շնչեղ են՝ ս, շ, խ, ֆ, ու, փ, ք, թ, չ, ց:

Հնչեղ են՝ դ, ժ, ղ, լ, ը, ղ, պ, կ, տ, ճ, ծ:

Այնպէս որ, մեր արդի բաղաձայններէն անդոյգ կը մնան միայն մ, ն, լ, հ, յ (հնչէ ինչպէս այս բառի մէջը, հայ բառի վերջը):

Արդ՝ այս զուգահեռներուն հնչիւնը իրարմէ զանազանելը քիչ-շատ վարժած ականջի համար դժարութիւն մը չունի, բայց անվարժ փոքրիկներուն համար լուրջ բարդութիւն է, եթէ չաշխատիք անոնց ճամբան հարթելու:

Նախ՝ պէտք է իրարմէ հեռացնենք երկու իրար նման հնչիւններու աւանդումը. մինչև որ անոնցմէ մէկը լիովին չը իւրացնէ ու բաւական ժամանակ չը վարժւի, պէտք է իր զոյգը սորվեցնենք. ուրիշ խօսքով երկու զուգահեռ տառերու աւանդման մէջ պէտք է ուրիշ տառերու աւանդումը մտնէ, պէտք է չաբաթներ անցնին:

Երկրորդ ալ՝ իր զոյգը սորվեցնելու ժամանակ գործնական վարժութիւններով երկուքի տարբերութիւնը մասնաւոր կերպով պէտք է չնշտել, և որքան հնար է խոր ու որոշ գիտակցել տալ:

Ձանաղան գաւառներ պատմական կամ աշխարհագրական աղբեցութիւններու տակ մասնաւոր կերպով իրարու կը չիօթեն ռ և ու, ս և զ, ղ և խ, ուրիշ տեղ լս և հ: Ուր այս տեսակ տեղական թերութիւն կա, ուսուցիչը աւելի ևս պէտք է զգուշ ըլլա ու խստապահանջ այդ հնչիւնները գրել-կարդալու ու վերլուծելու ատեն, բայց մասնաւանդ խօսելու:

Բ. ՆՈՅՆԱՇՆՁԻՒՆ ՏԱՌԵՐ

1. Երկու արմէ՛ ունեցողները

Աւելի դժար է գործը, երբ երկու տառ ո՛չ թէ մօտիկ են իրարու իրենց հնչիւնով, այլ ուղղակի նոյն հնչիւնը ունին: Գրել-կարդալու անտանելի բեռ մըն է ասիկա, որը սակայն ժամանակի բերածն է և որուն դէմ անզօր ենք:

Լեզուն ապրող օրկանիզմ մըն է, որուն մէջ ամեն բան, այդպէս ալ իր հնչիւնները, ենթակա են մշտական փոփոխութեան, կը թուիան, կ'ուժեղնան, կը ծնին, կը մեռնին: Երբ մարդիկ որոշ տառ մը հնարեր են կամ փնտեր, անշուշտ անոր համար ուրոյն հնչիւն մըն ալ զգացեր են, որը սակայն դարերու ընթացքին խնկեր է ու մեռեր կամ որոշ պայմաններու տակ այնքան է մօտեցեր ուրիշ հնչիւնի մը, որ բոլորովին նոյնացեր է:

Այսպէս՝ մեր ուն, մեր եւը, մեր յն, մեր ւը, որոնք իրենց ուրոյն ձայնն ու գործածութիւնն են ունեցած բոլորովին տարբեր օւն, եւն, հւն և լւն: Եւ որոնք մինչև հիմա ալ շատ բարբառներու մէջ պահած են դեռ իրենց այդ ուրոյն հին ձայնը, կամ ասոր մօտիկ բան մը:

Բայց գրական լեզւի մէջ ու որոշ պայմաններու տակ ատոնք վերջնապէս նոյնացած են իրենց նմանին.

ոն բառի մէջ՝ օւն,
եւ բառի մէջ՝ էւն,
յն բառի սկիզբը՝ հւն,
ւը բառի մէջն ու վերջը՝ վւն:

Ատոնք արդէն շատ լուրջ դժւարութիւններ են թէ գործնական և թէ տեսական. և տեսականն, որովհետեւ տառ և հնչիւն զաղափարի պարզ ըմբռնումը կը խանգարեն: Սկիզբները բնաւ խօսք պիտի չըլլա տառի կրկնակ գործածութեան մասին. մէկ տառը միայն մէկ հնչիւն, ամեն հնչիւն իր յատուկ մէկ տառը, մինչև որ երեխան կատարելապէս ըմբռնէ հնչիւնի ու տառի ինչ ըլլալը ու ատոնց փոխադարձ կապը:

Բաւական վարժելէ վերջն է միայն, որ կամաց-կամաց իրենց գործնական անհրաժեշտութեան կարգով կարելի է անցնիլ ընթերցանութեան ու գրութեան այդ բարդութիւններուն, որոնց լրիւ իւրացումը քաջքշելու է խեղճ երեխաներուն և տառն ու գրութեան ամբողջ շրջանը:

II. ՅԱՄԱՏԻՔԱՆ ԲԱՊԱՃԱՅՆՆԵՐՈՒ ՄԻՋԻՆ ԵԱՐԲԸ

Հայերէն բաղաձայններու մէկ մասը, ոչ միայն երկաստիճան է, այլև եռաստիճան, այսինքն իրարու զուգահեռական երեք շարք կը կազմէ. վերը յիշած հնչեղ ու չնչեղ շարքերու մէջտեղը երրորդ միջին շարք մըն ալ.

Նուրբ (հնչեղ) են. պ, կ, տ, ճ, ծ:

Միջին են. բ, գ, դ, ջ, ձ:

Թաւ (չնչեղ) են. փ, ք, թ, չ, ց:

Այս միջին շարքը իր մաքուր ուրոյն հնչիւնը պահած է ընդհանրապէս մեր զլիսաւոր գաւառներուն մէջ, տեղ-տեղ ալ մօտեցած, զրեթէ նոյնացած է նուրբերուն: Այսպէս օրինակ, ջուր, ձու, բաղ բառերը ընդհանրապէս կը հնչին իրենց հարազատ յատուկ ձայնովը, իսկ տեղ-տեղ ալ զրեթէ դարձած են նուր, ծու, պաւ:

Միւս կողմն ալ որոշ պայմաններու մէջ, արդէն իբրև ընդհանուր օրէնք բոլոր բարբառներուն համար, կը մօտենան թաւերուն: Այսպէս օրինակ ա և ե ձայնաւորներէն ետք ընդհանրապէս կ'ըսենք՝ կարաք (կարագ), եք (էք), ալ (ալ), ել (էլ): Այլ և միշտ ռ տառէն ետքը. ամեն տեղ կը հնչեն երփ, երք, առչ, մարք, որքի, կարք, սուրփ: Նոյնպէս ալ յաճախ դ հնչիւնի հետ մէկտեղ երբ դան՝ կամ կը թաւանան կամ կը նրբանան, օրինակ՝ աղջիկ-ախչի, բաղդ-բախտ, աղբ-ախփ, եղբայր-ախպար:

Սակէ զատ մեր արեւմտեան գրականութեան մէջ դպրոցներու միջոցով տարածւած է հնչելու արեւտական ձև մը, որով անխտիր, միշտ ու ամեն տեղ միջինակ բաղաձայնները կը կը հնչին թաւի նման. կ'ըսեն՝ փան մը (բան), բուն (դուն), բաբաք (դադար), Քարեքին (Գարեգին), ևայլն, որը անտարակոյս հայ ականջի համար թէ՛ խորթ է, թէ՛ ծանր, թէ՛ ազեղ:

Կեանքի մէջ հնչելու այդ թանձր ձևը գոյութիւն ունի

միայն քանի մը գաղթավայրեր (ո՛չ Պոլիս, ինչպէս չատերը սխալ կերպով կը կարծեն), որոնց բոլորի ալ ծայրը մինչև Կիւ- լիկիա կը հասնի. հաւանօրէն հոնկէ կ'առնէ իր սկիզբը այդ- թաւացումը, որու գրական դառնալուն միսթարեան գըպ- րոցներն ու աշակերտները շատ են նպաստած ըստ երեւոյթին:

Ժամանակ է, որ աշխատինք մէջտեղէն վերցնելու այդ- անհորազատ ու տգեղ հնչելու ձևը, որ միեւնոյն ժամանակ այնքան կը բարդացնէ ու կը խառնակէ հայերէն գրելը, ամեն բառի գրութիւնը պէտք է առանձին միտքդ պահես: Միւս կողմէն ալ աւելորդ խրուիրակ մը կը դառնա մեր արեւելեան ու արեւմտեան գրականութիւններու աւելի սերտ կերպով իրար մօտենալուն, քանի որ այդ պատճառով օտար բառերը տար- բեր կերպով կը գրենք, հայ բառերը տարբեր կերպով կը կարդանք:

Իսկ այդ անտեղութիւնը մէջտեղէն վերցնելու հասար, պէտք է, որ այբուքէն սորվելու վայրկեանէն տառերը հնչել տանք այնպէս, ինչպէս երենք տղաքը կը հնչեն, ինչպէս ժողո- վուրդը կը հնչէ ու արեւտական կերպով չի ծռենք անոնց լեզուն: Ուսուցիչներու այն սերունդէն, որ չափահաս է հիմա ու դպրոցին տէրը, շատ քիչերը պիտի գտնւին, որ հաւնին մեր այդ առաջարկը, սովորութիւնը չա՛տ մեծ ուժ ունի. և միայն հաւնիլը հերիք չէ, շատ դժւար բան է ծռածը ուղղելը. մեծ ջանք կը պահանջէ, որ անոնք կարողանան նորէն այնպէս հնչել, ինչպէս երբեմն կը հնչէին, երբ դեռ դպրոցը իր կնիքը չէր դրած, և ինչպէս որ կը հնչեն հիմա իրենց աւելի նւազ «ուսումնական» ծանօթներն ու ընտանիքները: Այնպէս որ մեր ուսուցիչներու նո՛ր սերունդին վրա կ'իյնա գլխաւորապէս այդ պարտքը, մանաւանդ որ մեր նոր ասպարէզ իջող թարմ ուսուցիչները թէ՛ իրենց ծնունդով, թէ՛ իրենց ապրուստով, թէ՛ իրենց համոզումներով շատ աւելի կապւած ու մօտ են բուն մայր ժողովուրդին և հետեւաբար աւելի տաք սիրտ ու աւելի սուր ականջ ունին ժողովրդական երգին ու հանահիւ-

սութեանը, ժողովրդական կենդանի լեզւին ու հարազատ հնչիւնին:

Գալով այն դաւառներուն, ուր միջին բաղաձայնները կ'ս'մ նուրբերու նման կը հնչւին կ'ս'մ թաւացած են բոլորովին, ընդ- հանուր հնչումի ու տեղական հնչումի մէջ եղած այդ տար- բերութիւնը մանկավարժական դժւարութիւններ պատճառէ պիտի միշտ, ատիկա անխուսափելի է: Տղոց հնչիւնը կրնա ուղղւիլ միայն հետզհետէ տարիներու ընթացքին, լսելով հա- յերէնի հարազատ արտասանութիւնը ուսուցիչներուն բերնէն. ձիւշտ այն արեւտական ճամբովը, ինչ ճամբով որ հիմա այդ նոյն տառերու թաւացումը կը կատարւի:

Այսպէսով՝ որ կողմէն ալ որ նայինք՝ այս վայրկեանիս իրողութիւնը ան է, որ այդ եռաստիճան բաղաձայններու միջ- նակ շարքը տարբեր տեղեր, տարբեր բառերու մէջ տարբեր կերպով կը հնչի. դժւարութիւն մը, որուն յաղթել չի կրնար պզտիկը այբուքենը սորվելու ժամանակ. հոս կ'ըսուի միայն:

Եւ պիտի սկսւի օրքան կարելի է ուշ, բոլորովին վերջե- րը: Մինչև որ այդ բաղաձայններու թաւ ու նուրբերը իւրա- քացուցած չըլլան՝ պէտք չէ անցնինք միջնակներուն: Անցնելու ատեն ալ սկիզբը միայն տառի հիմնական հնչիւնը պէտք է տանք՝ առջի օրերը ամեն կերպ խոյս տալով իր բացառութիւն- ներէն, մինչև որ բացատրել կարողանանք՝ թէ որոշ պայմաննե- րու տակ, (օրինակ x-էն ետքը), աւելի չնչեղ կը դառնա: Եւ վերջապէս նոր տառը սորվելուն պէս իսկոյն պէտք է համե- մատւի իր թաւ ու նուրբ դուգահեռներուն հետ, որ ականջը անոնց նըբութիւններուն ու տարբերութիւններուն լաւ մը վարժւի. մանաւանդ այն դաւառներուն մէջ, ուր միջնակնե- րու սեփական հնչիւնը որոշ ու մաքուր չէ մնացած:

Գ. ԵՐԿՐԱՐԲԱՌԵՐ

Գրել-կարդալու ուրիշ դժւարութիւն մըն ալ փոքրիկնե- րուն համար երկբարբառ ըսւածներն ին: Երկբարբառ կ'ըսենք

այն երկու կամ աւելի տառերուն, որ որոշ պայմաններու մէջ իրարու գալով կը հանեն ուրիշ ձայն մը, քան ինչ որ պէտք է հանէին. այսպէս, օրինակ, ու եւ յ միասին գալով բառի մէջ պիտի կարդացուէին իբրեւ օյ, ինչպէս խոյ, խոյակ, բայց կը հնչէին ույ, եթէ իրենցմէ ետք բաղաձայն գա, ինչպէս բոյս, լոյսեր, գոյն, բոյրեր:

Մեր արդի երկրարձանները հետեւեալներն են.

1. ու (փոխանակ ուլ կամ վոլ հնչելու)
2. ու կը դառնա ւ ձայնաւորի մը առջեւ (ուա, ուե, ուի, ուու եայլն)
3. ոյ կը հնչէ ույ (փոխանակ օյ հնչելու) բառի մէջ, եթէ ետեւէն բաղաձայն մը գա.
4. իւ կը հնչէ եու (փոխանակ իւլ) բառի մէջ, եթէ ետեւէն բաղաձայն մը գա.
5. եա, եօ (փոխանակ եեա կամ եօ հնչելու)
6. իւ օտար բառերու մէջ ֆրանսերէն ա-ի պէս. և
7. եօ օտար բառերու մէջ ֆրանսերէն eu-ի պէս:

Ատոնցմէ վերջին երկու նոր գործածութեան մտած ձևերը այբբենարանի մէջ բնականաբար գործ չունին. յաջորդ տարիներու ուսման ժամանակ, ուր որ առաջին անգամ հանդիպին, հոն ալ ուսուցիչը կը սորվեցնէ:

Իսկ առաջինը, այսինքն ու-ն, հիմա մեղի համար իր արդի հնչումովը՝ ճիշտ որ նայինք՝ երկրարձառ չէ, այլ պարզ, մաքուր ու շատ ալ գործածական մէկ հնչիւնի մը բարդ նշանը, միշտ ու ամեն տեղ նոյնը, առանց պայմանի, ճիշտ այնպէս, ինչպէս օրինակ գերմաներէնի մէջ sch կը գրեն շ արտայայտելու համար կամ ֆրանսացիք eau, օ-ի փոխարէն: Յամենայն դէպս այն աստիճան կենդանի ու յաճախ հանդիպող հնչիւնի մը նշանն է, որ գործնական տեսակետէն անկաւրելի է անոր ուսումը ուշացնել. իսկ «երկրարձառ» - «մերկբարբառ» իրար խառնելը առաջին մէկ-երկու ամսւան մէջ ուղղակի յանցանք է: Այնպէս որ ամենէն առողջ ճամբան է, և առաւ սորվեցնելէն ետքը՝ տալ ու գրութիւնը իբրեւ նոր

տառ մը, իբրեւ նոր պարզ տառ մը, ինչպէս բոլոր միւս տառերը, առանց իր երկու տառէ կազմած ըլլալը շեշտելու ու բացատրելու: Ետքը ու տառը սորվելու ժամանակ տղաքը իրենք արդէն կը նկատեն, որ ու-ն երկու տառէ է կազմած. բայց այլեւ իրենց դժւարութիւն չի կրնար պատճառել, քանի որ աչքով ալ, ձեռքով ալ խրացուցած ու վարժւած են արդէն:

Իսկ մնացած երկրարձանները՝ երկրարձառի գաղափարին հետ միասին՝ պէտք է տանինք այբուբենի բոլորովին վերջը, այսինքն ուշ որքան հնար է: Որովհետեւ տառի ըմբռնումը կը բարդացնեն, տառի գրել-կարդալը խիստ կը դժւարացնեն և գործնական տեսակետէն ալ համեմատաբար այնքան քիչ են գործածական, որ աւելի չտապելու բնաւ հարկ չը կա:

Հոս երկու խօսք ու երկրարձառին վրա, որ միանալով իրեն յաջորդող ձայնաւորին՝ նոր տեսակի երկրարձառ մը կը կազմէ, ուր ինքը կը հնչի իբրեւ պարզ ւ (=վ), այսպէս օրինակ ասուած, նուեք, նուիքել, սսուեք եայլն: Արեւելեան գրական լեզւին մէջ, թէեւ կան դեռ քանի մը ուրիշ աւելի ծայրայեղ առաջարկներ, բայց ընդհանրապէս արդէն մտած և ընդունւած իրողութիւն մըն է թէ՛ դասագրքերու, թէ՛ լրագիրներու մօժ մասին և թէ՛ մեր գրեթէ բոլոր աչքի իյնող հեղինակներու երկերուն մէջ այդ ու-ի կրճատումը. կը գրեն պարզապէս ւ, օրինակ՝ նեք, ասսւած, սսրւում է, բերւում է, ճիշտ այնպէս, ինչպէս որ թէ՛ գրաբարի մէջ և թէ՛ աշխարհաբարի, ըլլա Կովկաս, ըլլա հոս, միշտ գրեք ենք ու կը գրենք առանց զարմանալու՝ հոգւոյ, եկեղեցւոյ, տարւայ, ամուայ, պատուարեր, հաշւեկիւիւ, աղւոր, թագւոր, սևոր նւոր եայլն:

Ղազարոս Աղայեանն էր, որ իր յօդւածներովն ու դասագրքերովը մասնաւորապէս առաջ քշեց այս առաջարկը, որը իր պարզութեան ու գործնականութեան պատճառով այդքան շուտ ընդհանուր տարածում ստացաւ: Եւ իրաւ, մէկ կողմէն ո՛չ մէկ լուրջ անպատեհութիւն չը կա այդ աւելորդ ու-ի ջրնջումին. միւս կողմէն մանկավարժութեան համար իր բե-

րած պարզութիւնը խիստ է արժէքաւոր. այլև գրի ու գրքի հետ գործ ունեցող մարդոց աշխատանքին մէջ մտցուցած թեթեւութիւնը. աւելորդ գրւած ու-երու բանակ մըն է, որ կը ջնջւի մեր գրչին տակէն, գրաչարի աշխատանքին մէջէն, այլ և գրքին ծաւալէն:

Մենք առայժմ կը պահենք մեր դասագրքերուն մէջ գրութեան մինչև հիմա հոս սովորական եղած ձևը՝ խիստ անվարժ աչքերը մէկ անգամին չը խրթնեցնելու համար: Բայց այս Ուղեցիցին մէջ, որ աշակերտներուն համար չէ, այլ միայն ուսուցիչներուն, կը գրենք նոր ուղղագրութեամբ թէ՛ իբրև աչքի վարժութիւն և թէ՛ իբրև ապացոյց, որ այդ պարզումին ու թեթեւացումին ո՛չ-մէկուն համար ոչ-մէկ անտեղութիւն չի առաջանար:

Կը մնա, որ մեր ուսուցիչները, գրագէտներն ու օրագրողները նոյնը մտցնեն իրենց աւօրեա գրութեան մէջ, որ ուղղագրական այդ պարզումը հոս ալ արմատ բռնէ:

Դ. ԵՂՈՂ ԵՒ ԶԵՂՈՂ ՏԱՌԵՐ

1. Ա, որ չի գրւի

Երեք տառ ունինք, որոնք իրենց յատուկ դժւարութիւնը ունին գրել-կարդալու ատեն, որոնք միաժամանակ կան ու չը կան: Ամենէն առաջ ը-ը, որ բառին մէջը ընդհանրապէս, իսկ սկիզբը որոշ պայմաններու տակ, սովորութիւն է եղեր չը գրելը. արտասանութեան մէջ իր հնչիւնը կա, իսկ գրութեան մէջ իր նշանը կը գեղչւի: Զեղչում մը, որ միայն գրութիւնը արագացնելու տեսակէտէն արժէք մը ունի, եթէ ընդհանրապէս արժէք մը ունի. բայց գրել-կարդալ սորվելու ատեն արագութեան հարցը մեղի համար գոյութիւն չունի և չի պիտի ունենա, այլ միայն պարզութիւնը, զիւրութիւնը և հասկնալի ըլլալը: Սկզբի ամիսները տղուն առջևը հնչել ձայն

մը ու չը գրել, կամ կարդալ ձայն մը, որ գրքին մէջը չը կա և պնդել որ հոտ ձայն մը կայ, կը նշանակէ անոր հասկցածը տակն ու վրայ ընել, անոր հոգին վարանումի մէջ նետել: Միւս կողմէն ը-երու գեղչումը սաստիկ կը դժւարացնէ ընթերցումը փոքրիկին համար, քանի որ ատու բաղաձայններու կուտակում կ'առաջանա, որը՝ ինչպէս շուտով տեսնելու ենք կարդալու ամենէն ծանր մասն է. նոյնպէս մեծ անսխորժութիւն է վերջը, երբ տողադարձի ու այլ պարագաներու ատեն պէտք պիտի ունենանք հասկցնելու, որ հոտ ձայնաւոր մը կա, թէև չէ գրւած:

Անհրաժեշտ է, որ տղաքը սկիզբները գրեն այնպէս, ինչպէս որ կը հնչի և հնչեն այնպէս, ինչպէս որ կը գրւի. ամեն նշան միայն մէկ հնչիւն մը ներկայացնէ և ամեն հնչիւն իր յատուկ միայն մէկ նշանը ունենա: Ասով գժւած է ինքնին և ը-ի համար բնական ճամբան: Սկիզբը պէտք է գրենք միշտ, ուր որ ը-ը կա, առանց որ և է կրճատումի: Մանաւանդ պէտք չէ մոռնանք, որ այդ ը-ը չը գրելը բացարձակ օրէնք մը չէ, նոյն իսկ հաստատ սովորութիւն մը չէ: Ը-երը շատ անգամ ալ կը գրւին. այսպէս տողադարձի ժամանակ, ոտանաւորներու մէջ, րաղաձայններով շատ կուտակւած բառերուն մէջ, օտար բառերը տառադարձելու ժամանակ, այլև յաճախ հեղինակի պարզ քմայքով: Տղան պէտք է հաստատ գիտնա, որ հոտ ը-եր կան, իսկ գիտնալու համար ամենէն կարճ ճամբան սկիզբը ը-ով գրած ու կարդացած ըլլալն է:

Այբբենարանի կէսերէն արդէն կարելի է բացատրել ը-երը գեղջիւն սովորութիւնը և հոտի սկսած անոնք ալ կրնան գեղչած գրել ու կարդալ. միայն երբէք ը-երը պէտք չէ ջնջենք, եթէ տղան գրեց: Շատ որոշ կերպով ըմբռնելու է, որ ը-երը չը գրելը նոյն իսկ կեանքի ու զրաւանութեան մէջ պարզ ուղղագրական սովորութիւն մըն է. սովորութիւն մը, որը չը կատարելը ուղղագրական տեսակէտէն բնաւ սխալ չէ. այդ ը-երը միշտ կարելի է գրել, մինչև անգամ գուցէ աւելի աղէկ է, որ միշտ ալ գրւի:

II. Մ ու լ կը ձուլւի Լ-ի

Յեղող և չեղող տառերէն երկրորդը Լ-ն է :

Տառ մը , որ տառ չէ , այլ պարզապէս երկու տառերու իրարու ձուլած գրութիւնը . գրելու կրճատում մը , որը երեւի քաւական կարեւոր է եղած , երբ գրքերը ձեռագիր էին : Հիմա մեզի համար չափ երկրորդական բան է ու քաւական խառնակ :

Նախ գլխագիրը ձուլում չունի , միշտ կը գրւի առանձին՝ Եւ . իսկ հաւարակ գիրն ալ վերնագիրներու մէջ , կամ երբ նոտագիր է կամ հաստագիր նորէն ձուլած ձեւ չունի : Նոյնիսկ սովորական հասարակ գրութեան մէջ ալ Ե-ն ու Լ-ը միշտ չենք ձուլեր իրարու , այսպէս բառի սկիզբը կը գրենք առանձին , օրինակ՝ երոպական . բառի մէջն ալ յաճախ օտար բառեր տառադարձելու ժամանակ . և վերջապէս հոս ալ հեղինակի բարի ցանկութիւնը իր դերը ունի :

Անմիջապէս սկիզբէն «Լ» գրել տալը փոխանակ Եւ-ի , բոլորովին նոյն սխալն է ու նոյն անպատեհութիւններն ունի , ինչ որ վերը Ը-ի համար ըսեցաւ : Եւ իր դարմանն ալ նոյն է : Նախ քանի որ տառերու ոգին ըմբռնելու սահմաններուն մէջն ենք՝ պէտք է միայն Եւ գրենք ու կարդանք . քիչ մը աւելի ուշ՝ երկու խօսքով կարելի է հասկըցնել Լ-ի գոյութիւնը ու գործածել տալ : Միայն հոս ալ շատ որոշ պէտք է գիտակցել , որ «Լ» գրելը ուղղագրական սովորութիւն մըն է միայն , որուն չկատարելը ուղղագրական տեսակէտէն բնաւ սխալ չէ . միշտ ու ամեն տեղ կարելի է Եւ գրել :

III. Զկարդացուող յ

Երրորդ եղող ու չեղող տառը բառերուն վերջը դրած յ-ն է , որը երբեմն կը կարդանք , երբեմն ոչ , առանց որեւէ

օրէնքի : Կ'ըսեն միավանկներուն ետեւ պիտի կարդանք , ինչպէս՝ հայ , բայ , խոյ և այլն , որ սխալ է , որովհետեւ չենք կարդար՝ քող լայ , երբ գայ , կու տայ : Կ'ըսեն բաղմամբանկներուն ետեւ պիտի չկարդանք , որ սխալ է . օտար բառերուն ետեւ կը կարդանք , օրինակ՝ Տալսոյ , Նիկոլայ , այլ և օխա՛յ և ուրիշներ : Այսպէս ալ կ'ըսեն յ պէտք է գրւի բայերուն վերջը , և հրամայականի վրա չենք գրեր : Կ'ըսեն հրամայականի վրա չի պիտի գրւի , ու կը գրենք՝ թող խաղա՛յ , թող կարդա՛յ , կարծես հրամայական չըլլան : Կ'ըսեն գոյականներու վերջը պիտի գրւի և աճադին քանակութեամբ օտար բառերու վերջը չենք գրեր , որոնք սակայն այնքան հայացած են արդէն , որ ո՛չ հնար , ո՛չ ալ խմատ կա մեր լեզւէն ու գրականութենէն դուրս նետելու : Եւ վերջապէս քիչ չեն նաեւ այն բառերը , որոնք «առանկ ալ կ'ըլլան , անանկ ալ» : Գրականութեան մէջ խառն կերպով չաղ է տւած վրա , վրայ , հիմա , հիմայ , համարեա , համարեայ , աւելաւ , աւելաւայ , ասիկա , ասիկայ , ըլլա , ըլլայ և այլն : Եւ վերջապէս գուցէ աւելորդ չըլլա յիշելը , որ մեր միջնադարեան գրաբառ ձեռագիրներուն մէջ այդ յ-երու զեղչումը , նոյնիսկ բայերուն վրա անսովոր երեւոյթ չէ :

Կարճ խօսքով՝ կատարեալ խառնաշփոթութիւն մը , մանաւանդ փոքրիկներու տեսակէտէն , որը իր առողջ խելքովը ոչ մէկ կերպ չի կրնար հասկնար , թէ ինչո՞ւ պիտի գրենք բան մը , որ չենք հնչեր , որ չենք կարդար , որ չը կա . և երբ գրենք , երբ չը գրենք : Անպէտք ու աւելորդ տա՛ւ մը , որ կը քաշքշի բառերուն ետեւն անդեր ու անիմաստ և վրայասէ , որ կտրւի ու ազատւի մեր ձեռքէն , ու մեր փոքրիկներն ալ իր ձեռքէն :

Կեանքը պահպանողական է , ինչ որ անգամ մը ձեռք ենք բերեր , ինչ որ երբեմն դեր ու նշանակութիւն է ունեցեր , շատ դժւար բաց կը թողնենք մեր ձեռքէ , երբ նոյնիսկ կուրուսած ըլլա կատարելապէս իր արժէքն ու դերը : Որ երբեմն այդ յ-երը կարդացւոր են՝ կասկած ըլլալ չի կրնար , ատոր համար ալ գրւեր են . իսկ հիմա արդէն ինկած են մեռած

հնչումին մէջէն, բայց դեռ կը մնան գրութեան մէջ, որովհետեւ մինչև հիմա այդպէս է գրած եղեր, որովհետեւ անքերնիս վարժած է, ինչպէս որ կ'ըսենք, որովհետեւ կեանքի օրէնքով առանց կռիւ ոչինչ տեղի չէ տալու իր գրաւած գիրքէն, նոյնիսկ եթէ ատիկա ոչ մէկ բանի պէտք չեկող ողորմելի յ մը ըլլա:

Ուղղագրական այս կարգի թեթեւեղութիւնները անմիջապէս դասադրքէն սկսելը անյարմար համարելով, ինչպէս վերը ըսելեցաւ, Լուսաբերներուն մէջ առայժմ պահեր ենք այնպէս, ինչպէս ընդհանուր սովորութիւնն է: Բայց այս Ուղեցոյցը, որ ուսուցիչներու համար է, կը գրենք, մեր առաջարկած ուղղագրութեամբը, իբրեւ առաջին նմուշ և իբրեւ անքի վարժութիւն:



ԶՈՐՐՈՐԴ ԳԼՈՒԽ

ԲԱՆԱԶԱՅՆՆԵՐՈՒ ԷՈՒԹԵՆԷՆ ԾԱԳՈՂ ՍԿՋԲՈՒՆՔՆԵՐ

Ա. ԲԱՆԱԶԱՅՆՆԵՐՈՒ ԶՈՅԼ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Մեր միտքը աւելի պարզ ու լրիւ բացատրել կարողանալու համար մինչև հիմա մննք տառը անքի առաջ ենք ունեցած բոլորովին անջատ: Բայց տառերը անջատ-անջատ կեանք չունին, բնաւ արժէք ալ չունին ո՛չ գործնապէս ո՛չ ալ տեսապէս: Տառը բառի մէջ է տառ, ինչպէս և հնչիւնը. անջատ առած մեռած մարմիններ են: Տառերու կապակցումն է, որ կը կազմէ գրելը, տառերու կապակցումն է, որ կը կազմէ կարդալը:

Այդ կապակցումը կ'ըլլար չափազանց պարզ ու գրել-կարդալն ալ խիստ դիւրին, եթէ բոլոր հնչիւնները ձայնաւոր ըլլային: Բաղաձայններու գոյութիւնն է, որ առաջ կը բերէ հնչական անհաւասարութիւնը, հնչիւնի անկախութենէ գրկումը և քանի մը հնչիւններու սերտ ձուլումը. ան է, որ կ'ըստեղծէ վանկը, իբրեւ առանձին ամբողջութիւն մը, իբրեւ առանձին նոր տեսակի օրկանիզմ մը: Բաղաձայններու հետ կատարւած այս ձուլ կապակցումն է, որ կը կազմէ գրել-կարդալու աւելի դժուար կողմը:

Ձայնաւոր ըսած հնչիւնները կ'առաջանան մեր կոկորդին մէջ ձայնական թելերու կանոնաւոր տատանումէն, որուն բերանը իբրեւ ռեզոնանսի փող կը ծառայէ և իր առած գիրքին համեմատ ձայնաւորներու իրարմէ ունեցած տարբերութիւնները կ'ըստեղծէ: Բաղաձայններու արտասանութեան ժամանակ կուկորդը աւելի երկրորդական դեր ունի, գլխաւորը բերնի դա-

հաղան մասերուն վրայ շունչի ազատ անցքը ընդհատելն կամ հեղցնելն առաջացած օդի անկանոն տատանումներն են :

Այդ պատճառով ալ ձայնաւորները կրնանք հնչեր ազատ ու հանգիստ և զանազան ձևերով՝ կրնանք շեշտեր , խաղցրներ , երկնցներ : Նոյնը չէ բաղաձայնի համար : Բաղաձայններուն մէկ մասը իրենց էութեամբը հիմնովին զուրկ են ամեն չարժուան կանութենէ ու տեսականութենէ , այսինքն պայթուցիկ հնչիւնները , որոնք ծնունդ են օդի հոսանքի ընդհատումին . այսպէս են բոլոր եռաստիճան բաղաձայնները : Մնացած բաղաձայնները , այսինքն հոսուն հնչիւնները , թէև կրնանք երկարեր , մասամբ և շեշտեր , բայց պէտք չէ որ երկարենք : Երկարենք կամ շեշտենք թէ չէ՝ , հնչիւն մը ըլլալէ կը դադրի , կը դառնա սոյլ , շուտ , շունչ , խեղդում . ՇՇՈՒՆ , ԱՄԱՐ , ԽՄԱՐՏ , ԻՆՎԱՅ , ասոնք այլևս հնչիւն չեն , այլ զանազան շշուկներ . այդ շշուկները հնչիւն դառնալու համար , պէտք է արտասանւին որքան հնար է կարճ ու տրագ , առանց շեշտի ու խաղի , կպած ու ձուլած ձայնաւորին . առ է բաղաձայնի էութիւնը :

Ասոր համար է , որ կ'ըսենք՝ բաղաձայնը առանձին չի կարողացիր : Եւ բոլոր սխիւնները գրել-կարդալ սորվեցնելու ատեն դժւարութեան դէմ կու գան , երբ կ'աշխատին բաղաձայնները անկախ հնչելու , ձայնաւորներէն բաժնելու , առանձնացընելու : Դժւարութիւն մը առանձնացնելը , որ տղան բաղաձայնի հնչիւնը անջատ ըմբռնէ , դժւարութիւն մըն ալ վերջը նորէն իր կից հնչիւններուն կապելը : Նախ կը չարհարւին կ , պ , Տ , Ի , և այլն առանձին հնչել տալու , որը ի հարկէ երբէք չեն յաջողիր ու կը դառնա կը , պը , Տը , Իը , որ արդէն վանկ է և ոչ առանձին բաղաձայն : Վերջն ալ կը չարհարւին այդ արեւստական կերպով իբր թէ առանձնացուցած կը , պը , Տը-երը իրար ու ձայնաւորին կապելու , հեգելու . այսպէս՝ սը-ա-րը-սար , որ սխալ է , սը-ա-րը կ'ըլլա սըար . կամ կը-ա-կա , պը-ի-կը-պիկ , կապիկ , որ սխալ է քառակուսի և երեխայի համար ուղղակի անըմբռնելի :

Մինչդեռ այս բոլոր դժւարութիւններն ու չարհարանքը

անտեղի են բոլորովին , մեր հնարածը ու մեր ձեռքով մեր վիզը փաթթած : Ո՞վ կ'ըստիպէ մեզի բնութեան հակառակ երթալու : Բաղաձայնը իր էութեամբը անկախ հնչիւն չունի , առնիկա ճիշտ անով է բաղաձայն , որ ձուլած է ձայնաւորին . ինչո՞ւ բռնազբօսիկ կերպով առանձնացնենք , որ վերջն ալ ստիպւինք նորէն կապելու , կապկպելու , հեգելու :

Ո՛չ առանձնացում , ոչ ալ հեգել . բաղաձայնները պիտի սորվինք , հնչենք , գրենք , կարդանք միշտ իր ձայնաւորին հետ միասին , երբև անբաժան ձոյլ անբողջութիւն մը և տղուն ալ պարզապէս այդպէս պիտի ըսենք . « Այս տառը առանձին չի կարողացիր » : Այս ձամբան բացի բնական ու անհամեմատ աւելի պարզ ու զիւրին ըլլալէ , ունի նաև այն մեծ գործնական առաւելութիւնը , որ չափազանց կը նպաստէ վարժ ու արագ գրել-կարդալուն :

Իսկ ի՞նչպէս անւանենք բաղաձայն տառը խօսելու ատեն : Տղուն գիւրութիւն աւած ըլլալու համար , առաջին 5-7 տարեկանը սորվելու ժամանակ , պէտք է խուսափել անուն տալէ . կ'ըսենք « առաջին տառը » , « վերջին տառը » , « այս տառը » , « այն տառը » : Բայց երբ տղան արդէն թեթեւ մը ըմբռնեց տառի արժէքը ու բաղաձայնի կախալ վիճակը , արդէն կարելի է իրեն ծանօթ հին բաղաձայնները հետզհետէ , բնական կերպով անւանել սը , ըր , տը , պը , և այլն : « Կըն ծուռ ես գրեր » , « Պըի ախտան չտկէ » , « Բըն ո՞ր տառին է նման » , ասոնք և ասոնց նման հարցերը ո՛չ-մէկ անպատեհութիւն չունին . ասիկա սղու գիտցած , արդէն գրած-կարդացած նշանի մը անունն է , բայց ո՛չ հնչիւնը , ոչ արժէքը : Բաւական է , որ բառը գրելու , կարդալու և հնչելու ատեն բաղաձայնը իր ձայնաւորէն չը զատուի երբէք :

Բ. Մ Ի Ա Վ Ա Ն Կ Ն Ե Ր Ո Ւ Գ Բ Ե Լ Կ Ա Ր Դ Ա Լ Ը

Բաղաձայնը միշտ իր ձայնաւորին հետ հնչելու պահանջն է՝ առաջանա վանկը իբրև անբաժան ամբողջութիւն մը իւրա-

ցընելու ընական անհրաժեշտութիւնը, ինչքան ալ որ մեծ ըլլա վանկը:

Նախ տեսնենք ինչպէս պիտի սորվեցնենք միավանկ բառերուն գրել-կարդալը, որ վերլուծել կարողանանք նաեւ անոնցմէ բաղադրւած բազմավանկներուն ուսուցումը:

Միավանկ բառ մը կրնա ըլլար մէկէն մինչեւ հինգ տառանի: Մէկ տառանին հաշիւ չէ: Հինգ տառանին մէջ երեք բաղաձայն իրարու են եկած. բաղաձայններու այդ խճողումը այբբենարանի մէջ տեղ ունենալ չի կրնար, ասոնց վարժութիւնը ու մասնաւոր մարզանքը յաճորդ տարւա աշխատութեան մէջ է մտնելու: Չորս տառանի միավանկներ կրնան պատահիր և տղան կրնա կարդար, միայն մեծ ընտրանքով և արբենարանի կէսերէն ո՛չ առաջ:

Երեք տառանի միավանկը կրնա ըլլար երկու տեսակ՝ ձայնաւորը սկիզբը և ձայնաւորը մէջտեղը: Երբ ձայնաւորը սկիզբն է՝ երկու բաղաձայն կու գան իրարու, ուրիշ պէտք է խուսափենք սկիզբները գործը աւելի դիւրինէ՛ն դէպի աւելի դժուարը տանելու համար:

Այսպէսով առաջին մէկ-երկու ամիսը, այսինքն գործի ամենէն դժուար ժամանակը, տղուն հանդիպած միավանկ բառերը կա՛մ երկու տառէ են կազմւած, և կա՛մ, աւելի սովորականը, երեք տառէ, բայց ձայնաւորը մէջտեղը:

Սրդ՝ այս երկու և երեք տառանի միաձոյլ կապակցութիւնները պիտի գրենք ու կարդանք առանց տառերը իրարմէ անջատելու: Եւ տղու աչքը բնաւ դժւարութիւն չունի երկու կամ երեք տառ միասին գրելու, իբրեւ ձոյլ ամբողջութիւն մը թէ՛ կտրդալու աստե՛ն և թէ՛ գրելու:

Տղու աչքին ու մատներուն մէջ այդ ձոյլ վանկերու խոր դրոշմումը ըլլալու է գրել-կարդալ սորվեցնելու գլխաւոր նպատակը: Ինչքան խորը դրոշմւին տղու յիշողութեան մէջ այդ ձոյլ ֆորմիւլները, այնքան արագ ու դիւրին կը դառնա գրութիւնը, այնքան վարժ ու թեթեւ կը դառնա ընթերցումը,

այնքան անհաւանական կը դառնան սխալներն ու տառասրխայնները:

Ինչպէս որ լեզուն գիտցողը խօսելու կամ գրելու աստե՛ն չի վնասուիր բառերը, չի մտածեր այդ բառերը իրար կապելու և անոնց օրէնքներուն վրան, այլ իր գլխուն մէջ եղած պատրաստ լեզւական ֆորմիւլները պատրաստ դուրս կը հոսին. ճիշտ այդպէս ալ կարդալ-գրել գիտցողը հնչիւնը հնչիւնին կապելով չէ, որ կը գրէ ու կը կարդա, անտանելի դանդաղ ու ձանձրալի աշխատանք մը կը դառնար ատիկա, այլ հնչական պատրաստ ձոյլ կապակցումները իրարու բերելով: Երեւեակցեցէ՛ք ձեր աշխատանքը, եթէ ամեն անգամ հնչիւն-հնչիւն գրէիք ու կարդայիք ուրիւնները, ներուները, ուսմբները, այլեւ լոյր միւս սովորական ամանցներն ու արմատները:

Եւ գործնականին մէջ շա՛տ պարզ ու բնական բան է այդ ձոյլ կապակցութիւններու ձոյլ ուսուցումը, քան կարելի է առաջին վայրկեանէն ննթաղել:

Ինչպէս որ ա պիտի գրել ու կրկնել տանք այնքան, մինչեւ տղան իւրացնէ, այնպէս ալ պիտի գրէ ու կարդա տղան այնքան, մինչեւ իւրացնէ, օրինակ սա, սաւ, պաւ, կաւ, կապ, կալ ձոյլ կապակցումները, ինչպէս և անոնց բաղադրիչ, պա, սա, աւ, սպ, կա, և այլն ձևերը: Չէ՞ որ ասոնց միացումովն է, որ կը կազմւին միւս աւելի երկար բառերը՝ կա-պաւ, պա-կաւ, սե-սաւ և այլն:

Ուրեմն՝ եթէ բառը երկտառ է, որ շատ քիչ պիտի պատահի, պարզապէս գրել ու կրկնել երկու տառը միասին. ուրիշ ոչինչ:

Եթէ բառը եռատառ է՝ մէկ կողմէն գրել ու կարդալ ու վարժել այդ եռատառ ձոյլ կապակցութեանը, միւս կողմէն ալ առջևի ու ետևի բաղաձայնները գոցել-բանալով հանել երկու երկտառեր ու անանք ալ իւրացնել, անոնց վրա ալ մարդու:

Իսկ եթէ պատահի, որ այս կերպով սորված բան մը վերջը տղան մոռնա, դժւարանա մէկ անգամէն գրելու, կամ գրւածը կարդալու, պարզապէս պէտք է յիշողութիւնը դարմացը-

նել, հարկ ըլլա ամբողջը ըսել, հարկ ըլլա քիչ մը թեթեւցնել ու օգնել: Այսպէս կարգալու ժամանակ, եթէ դժւարանա երեք տառը միասին, նախ կարելի է կարդացնել միայն առաջին երկուքը, վերջը երեքը միասին: Աւելի ձախորդ, բայց կարելի է՝ նախ առաջին երկու տառը կարդացնել, ետքը՝ վերջին երկու տառը և վերջապէս երեքը միասին, այսինքն ձայնաւորը կրկնելով, ձիգ տալով. պա-ար, պար:

Նոյնպէս ալ գրելէն առաջ կարելի է յիշողութեան օգնութեան գալ, եթէ հարկ տեսնուի: Օրինակ, գրելու են պար բառը. գրելէ առաջ կը յիշեցնենք. «Ուշադրութիւն. առաջին երկու տառն է պա, երեքը միասին՝ ար»։ Կամ եթէ կասկածելին վերջն է, ան կ'ընդգծէք. «Չսխալի՛ք. պիտի վերջանա ար, գրեցէ՛ք՝ պար»։

Եւ վերջապէս մոռնալ պէտքը չէ, որ անոնց գրելիք բառը միշտ գրելու է և գրատախտակին, տղան որեւէ վարանում ունեցաւ թէ չէ, նախ կը նայի, կ'ըստուգէ ու ետքը կը գրէ: Գրածը ինչքան շատ տեսնէ ու դիտէ տղան, այնքան աւելի աղէկ. միայն պէտք է հետեւինք, որ չարտանկարէ, այսինքն տառ-տառ չնայի ու տառ-տառ չը գրէ, այլ աղւոր մը նայելէն ետքը գրէ ամբողջութեամբ, ամբողջ ձող կապակցութիւնը, ամբողջ բառը մէկ անգամէն: Այս կէտին խիստ պէտք է հետեւիլ:

Իսկ այբբենարանի կէտերէն կ'ըսկաւին ձայնաւորը սկիզբէն ունեցող եռատառ բառերը, և գլխաւորապէս անոնք որոնք մէջը յ մը, ր մը, ն մը ունին, ինչպէս՝ այս, այդ, արս, ինչ, ինք և այլն: Մինչև հոս տղաքը արդէն այնքան վարժած կ'ըլլան գրել-կարդալու արեւատին, որ այս դիւրին բարդութիւններուն առջև շատ չեն դժւարանար: Հոս ալ պիտի գրեն ու կարդան նորէն միշտ ձող, երեք տառը միասին իրրեւ սերտ կապած ամբողջութիւն մը, իրրեւ նոր ֆորմիւլ մը: Անոնք ալ պէտք է յիշողութեան մէջ ամրացնելու աշխատինք թէ՛ յաճախ գործածութեան և թէ՛ ուրոյն մարզանքի միջոցով, մանաւանդ որ թուով ալ շատ չեն և հետզհետէ կու գան: Մարզանքներէն ա-

մենէն աղւորը սանդուղն է. սիմթրիկ կերպով իրարու տակ կը գրենք՝ նախ միայն ձայնաւորը, տակը ձայնաւորը իր կից բաղաձայնին հետ, վերջն ալ ամբողջ բառը, օրինակ՝ ա, այ, այս կամ ի, ին, ինչ, ու քանի մը անգամ կ'ելլենք կ'իջնենք: Ուրիշ մարզանք մըն ալ նոյն հոսուն բաղաձայնը մէջտեղը ունեցող և արդէն սորված բառերու իրար տակ դնելն է, օրինակ՝ այս, այդ, այն կամ այր, այլ, այծ կամ աւելի վերջերը՝ երգ, երբ, երդ:

Այս յ, ր, ն, ունեցող եռատառ ֆորմիւլներու լաւ իւրացումը այն առաւելութիւնն ալ ունի, որ շատ կը նպաստէ նոյն տեսակի, բայց աւելի բարդ կազմութիւն ունեցող բառերու գրել-կարդալուն: Այսպէս՝ այդ ֆորմիւլներու առջևը նոր բաղաձայնի մը յաւելումովը կ'ըստանանք քառատառ միավանկերու մեծագոյն մասը, ինչպէս՝ արս, մարս. այլ, սայլ. ենք, մեք. այր, հայր, մայր. ինչ, մինչ:

Այս քառատառ միավանկերէն այբենարանի ընթացքին աւելի աղէկ է խուսափել կարելիին չափ, մանաւանդ խուսափին ալ շատ է դիւրին. բաւական է՝ բառի վրայ որոշեալ յօդ մը գրելի, կամ գործածելի հոլոված վիճակը կամ յոգնակին, մէկ խօսքով՝ բառը ձայնաւորով սկսող ածանց մը ունենա վրան, որ երկու վանկ դառնա:

Իսկ ինչ որ գործածելու ստիպւինք՝ անտարակոյս պիտի գրենք ու պիտի կարդանք ձող, որ նախընթաց եռատառի վարժութիւններէն ետքը խոշոր դժւարութիւն մը չի ներկայացնէր: Յամենայն դէպս՝ եթէ տղան դժւարանա, նախ պէտք է կարդացնել աստիճանաբար տառ-տառ աւելցնելով, քիչ մը մարզելէն ետքը ձող ամբողջութեամբ. այսպէս՝ մա, մայ, մայր. մե, մեք, մեք. դու, դուր, դու: Նոյնպէս գրելէ առաջ. եթէ կը կասկածիք որ ուղղակի ձող գրելու ժամանակ սխալին պիտի՝ նախ կը թարմացնէք յիշողութիւնը. «Հնչեցէ՛ք առաջին երկու տառը»: Խմբովին պատասխանը կ'ըլլա՝ օրինակ՝ «Մա»: «Հնչեցէ՛ք երեք տառը»: «Ման»: «Հնչեցէ՛ք չորսն ալ միասին»: «Մանչ»: «Դէ՛, գրեցէ՛ք՝ մանչ»:

Գ. ԲԱԶՄԱՎԱՆԿՆԵՐՈՒ ԳՐԵԼ - ԿԱՐԴԱԼԸ

Երկու-երեք տառէ կազմւած բառ մը, առանց հեղելու, առանց կասելու, մէկ անդամէն, իբրեւ ձող ամբողջութիւն մը հնչելը, գրելը, կարդալը դժւարութիւն չիներկայացնելը, մանաւանդ եթէ գործը տարւած է հանգիստ ու աստիճական դարգացումով :

Խնդիրը կը բարդանա, երբ տառերուն թիւը երեքէն կ'անցնի, իսկ ուղղակի անկարելի է, երբ կը հասնի հինգի, վեցի կամ աւելի: Տղան այլեւ մէկ նայւածքով գրիկ ու կարգաւ չի կրնար այդ շղթան, ո՛չ ալ մէկ անդամէն գրի առնել: Անպայման պիտի խառնէ տառերը իրարու, տառեր պիտի բաց թողնէ կամ ուղղակի կանգ պիտի առնէ:

Պէտք է որ նոր գիւրութիւններով օգնութեան գանձ պզօղիկներուն : Գրեկն ու կարգալը հոս քիչիկ մը իրարմէ կը տարբերին , իրենց առանձնայատուկ պայմաններն ունին :

I. Ռազմավանկի գրելը

Հինգ, վեց, և չափ յաճախ նոյնիսկ չորս տառէ կազմած բառ մը մէկ գրչով գրել իբրեւ մէկ ամբողջութիւն մը երեխան չի կրնար. մենք ալ այդպէս չենք գրեր ու կարիք ալ չունինք, որովհետեւ այդ բառերը ձոյլ ամբողջութեան մը չեն, այլ իրարու կապւած ամբողջութիւն մը. և այդ իրարու կապւած մասերը վանկերն են :

Բառի մէջ ամեն վանկ իր որոշ ինքնուրոյնութիւնը ունի, իր առանձին տեսականութիւնը, իր շտապ կամ հանգիստ հըն- չիւնը, իր չեչտը, հարցը կամ այլ մասնաւոր երանգ մը, երբեմն հազիւ նշմարելի, երբեմն խիստ ընդգծւած: Վանկը քերական- նութեան ծնունդը չէ, կեանքի մէջն է անիկա: Ժողովուրդը, որ գրել-կարդալ չը գիտէ, չատ յաճախ կը վանկէ բառերը զա-

Նազան լուրջ եւ կատակ պատճառներով: Երեխաներուն ալ սիրած խաղերէն է ան. բաւական է ուշադիր ըլլաք, երբ անոնք առանձին կամ իրարու հետ բառերով խաղ կ'ընեն, յաճախ անիմաստ, հնարովի բառերով: Վանկի զգացումը բնական է ամենուս. ատոր վրա է հիմնւած չափական բանաստեղծութիւնը, ատոր վրա է հիմնւած բառերով երգելը, երգով քարելը, ատոր վրա է հիմնւած խօսակցութեան զանազան արտայայտութիւններն ու երեւէջները:

Եւ երբ քիչ մը դիտելու ըլլաք ձեր ներքին աշխատանքը
զրելու ատեն, զի ընդ պիտի նկատէք, որ ինչքան ալ արագ
զրէք՝ նորէն վանկերով է որ կը զրէք: Ատ է բնական ճամբան.
այդ բնական ճամբուն պէտք է հետեւինք և մենք, երբ զրել-
կարդալ սորիկներն կ'ուղենք:

Չորս հինգ տասն սրբիկէն հաքը, երբ առաջին բազմա-
վանի բառը կը գործածենք, խոկոյն այդ առաջին բառին հետ
պիտի սկսինք բառը իր վանկերուն վերածելու: Միայն հոտ
ալ, ինչպէս աման աշխատանքի ժամանակ, պէտք է պահել աստի-
ճանականութեան և անդիտակիցէն դէպի գիտակիցի սկզբունքը:
Նախ և առաջ պէտք չէ տանք ո՛չ-մէկ անուն: Այլ պարզապէս
զրկի տալէն անմիջապէս առաջ ուսուցիչը կ'արտասանէ բառը,
օրինակ՝ կաՍՈՒ և կ'ըսէ. «Առաջ կը գրէք կա, վերջը ու .
գրեցէ՛ք կա՛» . և երբ կը տեսնէ, որ այլը աւարակու վրա են՝
«գրեցէք ու՛» : Եւ ուրիշ ոչինչ :

Երբ այս ճամբով բաւական ժամանակ զրկն, փոքրիկները արդէն իրենք խնդնարեւարար կ'ըսկսին մասնակցելու ուսուցչի վանկերուն: Ասկէ ետքը, երբ ուսուցիչը մէջէ մէջ զրկիք բառը արտասանէին վերջը հարց տա, թէ՛ առաջ ո՞ր կտորը պիտի զրկն, ետքը ո՞րը, սլատախանք ընդհանրապէս ճիշտ կ'ըլլա. պատահած բացասիկ սխալներն ալ պէտք է ուղղին անմիջապէս ճիշդը ըսելով՝ առանց ու ե քի վիզիտովայութեան ու մեկնութեան. զիցուք տղանք ըսաւ՝ կապ-իկ, ուսուցիչը խօսոյն վրա կը բերէ «ո՛չ. կ'ըսենք՝ կա-պիկ. առաջ զրկեցէ՛ք՝ կա, ետքը՝ պիկ»:

Այս ընթացքով շատ չանցած արդէն կարելի է վստահ
կերպով անոնց թողնել, որ իրենց բոլոր գրելիքը իրենք կտորնե-
րու վերածեն, միշտ գրելէն անմիջապէս առաջ, իբրեւ գրելու
անհրաժեշտ պայման մը և ո՛չ իբրեւ առանձին աշխատանք։
Եւ այսպէսով տղան առանց ո՛չ-մէկ բացատրութեան հիանալի
կերպով կ'ըմբռնէ, որ բառեր կան երկու, երեք կտորէ կազ-
մած։ Օր մըն ալ մասնաւոր կերպով միա՛յն այդ կողմի վրա
դարձնել կու տաս փոքրիկներու ուշադրութիւնը, այդ կտոր-
ները կ'անւանես վանկ, դիտել կու տաս որ ամեն վանկ մէկ
ձայնաւոր մը ունի և որ միջին վանկերը ընդհանրապէս ձայ-
նաւորով չեն սկսիր։ Ասկէ ետքը անոնք առողադարձի օրէնքն
ալ գիտեն։ Միայն շատ շտապելու կարիք չը կա, աւելի աղէկ
է յաջորդ տարին։

II. Բազմավանկ լեռն կարդալը

Բազմավանկի ընթերցումը, գրութեան պէս, վանկերու
բաժանման վրա չի կրնար հիմնուիլ։ Արտասանուած բան մը
միայն կարելի է վանկերու բաժնել, իսկ կարդալու ժամանակ
ճիշտ այդ արտասանութիւնն է, որ հանել կ'ուզենք. գրւած
բառը ինչքան կ'ուզես նայէ, վանկերը որոշիկ չես կրնար, մին-
չե որ բառը չը կարդաս, իսկ բառը կարդալէս ետքը, ալ ին-
չի՞ս է պէտք վանկերու բաժնելը։

Դիտեցէ՛ք անգամ մը ուշադիր բազմավանկ բառ մը,
փորձեցէ՛ք կարդալու և մի՛ մոռնաք, որ բազմաձայնը երբեք
առանձին չի հնչելիւր և ինքնին դուրս կու գա այն եղանակը,
որով բազմավանկ բառերը կը կարդացւին ու պիտի կարդացւին։

Դիցո՛ւք կամար բառը։ Աչքը արդէն վարժւած է կամ
պարզ կապակցութեանը և իսկոյն կը ձանձնա ու կը կարդա
մէկ անգամէն, մնացածը ար նորէն ծանօթ ու վարժ ֆորմիւլ
մըն է, որ իսկոյն կը հնչւի, ու կը դառնա կամ-ար։ Կրնա
ուրիշ տղու մը աչքը առաջ միայն կա կապակցումը գրկել և
վերջը մար, որ նորէն խիստ ծանօթ ու սովորական ֆորմիւլ

մըն է, և բառը կը կարդացնէ կա-մար։ Կրնա պատահիր, որ
առաջ կա արտասանել, վերջը վրան աւելցնէ մա, մնացածն
ալ՝ որովհետեւ միշտ ձայնաւորի հետ է տեսած ու կարդացած՝
կը դառնա ար. և այսպէսով բառը կը կարդացւի կա-մա-ար։
Կամ վերջապէս ամենէն ձախորդը՝ առաջ կա, վերջը ար, ետքն
ալ ար, ընթերցումը՝ կա-ար-ար։

Ասոնցմէ որ ձեռով ալ որ փոքրիկը տակէն դուրս գա,
թող դուրս գա։ Անշո՛ւշտ, մեղի համար ամենէն աղւորը կա-
մար ընթերցումն է, կամ-ար ձեն ալ վերջապէս կրնանք տա-
նիր. շատ աւելի ձախորդ է կրկնւած ձայնաւորով, այս-
ինքն ձայնը ձիգ տալով ընթերցումը, բայց ի՞նչ կրնանք ընել,
բնական է, անխուսափելի, պէտք է հաշւի առնենք։ Աշխա-
տինք այնպէս ամրացնենք աղու յիշողութեան մէջ հիմնական
պատրաստ ֆորմիւլները, որ ան մէկ ձուլ կապակցումէն իսկոյն
միւս ձուլ կապակցումին անցնի արագ ու վարժ, առանց վա-
րանումի։

Առնենք ուրիշ օրինակ մը, որ ձայնաւորով սկսի, առնենք
իւրիկուն բառը։ Տղան կրնա կարդար ի-րի-կու, ի-րի-կու-ն,
ի-րի-կու-ուն, ի-րի-կու-ուն, ի-րի-իկ-ուն։ Ես դրած եմ դիտ-
մամբ գրելիք բոլոր հնարաւորութիւնները, բայց վերջին ձեւերը
հրէշաւոր են արդէն և հազիւ թէ պատահին, և թէ ձախորդ
աշխատանքը քիչ-շատ խեղացի կերպով տարած ենք։

Այս երկու օրինակներուն մէջն ալ ձայնաւորի ու բաղա-
ձայնի յաջորդականութիւնը կանոնաւոր է։ Հիմա ալ առնենք
բառեր, ուր բաղաձայնները իրարարու հանդրալին։

Այսպէս եթէ առնենք արմատ բառը՝ բնական ընթերցում
է ար-մատ կամ ար-մա-տատ, աւելի դժւար արմ-ատ և շատ
ձախորդ ար-մատ և ար-մա-տատ հրէշաւոր ձեւերը։ Նոյնպէս
կարմիր բառը կարդալու համար աղւոր կապակցում է կար-
միր, կա-ար-միր կամ կար-մի-իր և շատ աւելի գէշ կարմ-իր,
կա-րմիր կամ կա-րմի-իր. թէ՛ աւելի գէշ և թէ՛ անհամեմատ
աւելի դժւար, որուն տակը տղան մտնելու չէ, եթէ մտաւ՝
հազիւ թէ կարող ըլլա դուրս գալու։

Բարեբաղդաբար բնական օրէնք մը կա և ֆիզիքական աշխարհի համար և հոգեկան. ուժը կը դիմէ ամենաթույլ դիմադրութեան կողմը, ջուրը կը վազէ պատրաստ ճամբով: Երբ տղուն ծանօթ են կառ ու միւր հիմնական կապակցումները, այդ վանկերը գրեթէ յաճախ, կարդացիր, վարժու, շատ հազիւ պիտի պատահի, որ տղան իրեն գիտցած այդ ֆորմուլաները թողած, իրեն համար բոլորովին խորթ ու օտար կապակցումներով դբադուի, ինչպէս է օրինակ Րմի, Րմիւր ձեւերը:

Այս մէկ: Երկրորդ ալ պէտք է մոռնանք, որ այս աստիճանին վրա ընթերցումը դասարանին մէջն է միշտ, մանաւանդ նոր բանի մը ընթերցումը. հետեւաբար ուսուցիչը կրնա գրատախտակին վրա նախապատրաստական աշխատանքով մը վերջը կարդալիք դժար բառերը առաձին կարդայնել տալ. կամ վերջապէս կարդալու ատեն դժարացնող բառը իսկոյն առնել տախտակին գոցել-բանալով նախ կոտոր-կոտոր կարդացընել և վերջը ամբողջը:

Երրորդ ալ, ինչպէս միավանկի, այնպէս ալ բազմավանկի մէջ երկու բաղաձայն իրար գալու չեն գրել-կարդալու սկիզբները, մեր գործածած բոլոր բառերը կանոնաւոր յաջորդակա՝ նութիւն պիտի ունենան, այսինքն ձայնաւոր ու բաղաձայն կանոնաւոր կերպով յաջորդեն իրարու: Քանի մը չարաթներու գրել-կարդալէն ետքը փոքրիկները այնքան կը վարժւին արդէն կարդալու մեքանիզմին, որ առանց մեծ դժարութեան կ'անցնին այդ զոյգ բաղաձայններուն վրայէն ալ. մանաւանդ բազմավանկին մէջը, ուր բաղաձայնները տարբեր վանկերու կ'անցնին: Զոյգ բաղաձայնները սկիզբն է շատ դժար, ուրկէ և պէտք է խուսափենք. բարեբաղդաբար կանոնաւոր յաջորդականութիւնը հայերէնի մէջ շատ սովորական է, անուշտը-ները կ'ընէ միշտ գրենք: Պատճառ մը, որ աւելի ևս անհրաժեշտ կը դարձնէ սկիզբները անպատճառը-ները գրելու մեր պահանջը:

Դ. ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՎԱՆԿԵՐՈՒ ՄԱՐԶԱՆՔԸ

1. Հիմնական վանկերուն տեսակները

Եթէ առնենք բազմավանկ բառ մը և վերածենք իր վանկերուն, իսկոյն աչքի կ'իյնա, որ ստացւած վանկերուն ահագին մեծամասնութիւնը կ'ամ երկտառ է, աւելի յաճախ նախադաս բաղաձայնով, կ'ամ եռատառ, աւելի յաճախ ձայնաւորը մէջտեղը. այսինքն ճիշտ ինչպէս միավանկները:

Այսպէսով՝ թէ՛ գրելու համար, թէ՛ կարդալու, ըլլա միավանկ, ըլլա բազմավանկ, այդ երկտառ ու եռատառ վանկերն են, որ կը կազմեն հիմքը: Այս հիմնական ֆորմիւլներն են, որ կը կազմեն հնչական ամեն արտայայտութիւն: Ասոնցմէ դուրս կը մնան միայն խճողած բաղաձայններով քանի մը բարդ վանկեր, անհամեմատ աւելի քիչ գործածական և շատ աւելի քիչ արժէք ունեցող, որոնց ընթերցումն ալ, մարդանքն ալ պէտք է անցնի յաջորդ տարւան աշխատանքին:

Մեզի համար հիմա կարեւորութիւն ունեցողը երկտառ ու եռատառ վանկերն են. այդ հիմնական վանկեր, որ հետեւեալ չորս տեսակին կարելի է բաժնել իրենց գործածութեան յաճախութեան կարգովը.

1. Երկտառեր նախադաս բաղաձայնով,
2. Եռատառեր ձայնաւորը մէջը,
3. Երկտառեր յետադաս բաղաձայնով,
4. Եռատառեր ձայնաւորը սկիզբը:

Վերջի խումբէն յ. ր. և. ունեցողներն են, որ ամենէն շատ գործածական և համեմատաբար աւելի դիւրին են. այբբենաբանի մէջ ատոնք միայն պէտք է չեղուին: Միւս տառերով կազմւած կրկնակ բաղաձայններու մարդանքը աւելի աղէկ է

յաջորդ տարւան յետաձգել՝ կցելով միւս խճողւած վանկերու վարժութիւններուն :

Արդ այս չորս տեսակի հիմնական վանկերու խոր ու ձող դրոշմելը տղու յիշողութեան մէջ կը կազմէ և գրել-կարդալ սորվեցնելու առանցքը :

Այդ նպատակին համեկու ամենէն առաջին միջոցը, անշուշտ շատ դրել տալն է ու շատ կարդացնելը. ուրիշ խօսքով կենդանի բառերու կենդանի ու բնական կրկնութիւնն ու վարժութիւնը թէ՛ աչքի համար, թէ՛ ձեռքի :

Բայց գործը աւելի արագացնելու ու արմատացնելու համար այդչափը հերիք չէ : Պէտք է յատուկ վարժութիւն ու մարզանք, ճիշտ լինչպէս որ երգել սորվելու համար, միայն երգեր երգելը հերիք չէ. անհրաժեշտ են կամանները :

II. Մարզանքները

Այդ մարզանքներէն մինք մատնանիշ կ'ընենք հոս ամենէն աւելի կարեւորները, հիմնականը :

Ա. Երկու տառի սահմանին մէջ անհրաժեշտ են հետեւեալ մարզանքները :

Ամեն անգամ որ տղան նոր տառ մը սորվի, եթե սորվածը ձայնաւոր է, պէտք է հաւաքենք գրատախտակին ու կրկին-կրկին կարդացնենք այդ ձայնաւորով բոլոր երկտառ կապակցումները տղուն արդէն ծանօթ բաղաձայններուն հետ, առաջ նախադաս ձայնաւորով, վերջն ալ յետադաս :

Որը աւելի ցայտուն դարձնելու համար կարելի է և հովա-հարի ձեռով գրել. այսպէս օրինակ, եթէ նոր սորվածը ու ձայնաւորն է

	ս	ս	
ու	ր	ր	ու
	լ	լ	
	մ	մ	

Եթէ նոր սորված տառը բաղաձայն մըն է պէտք է ժողվենք գրատախտակին ու կրկին-կրկին կարդացնենք.

1) Նոր բաղաձայնը տղուն արդէն սորված բոլոր ձայնաւորներուն հետ, նախ ձայնաւորը յետադաս, վերջն ալ նախադաս :

2) Համեմատել գրատախտակին վրա նոր բաղաձայնի ու որոշ ձայնաւորի մը յետադաս ու նախադաս կապակցումներու նոյն ձայնաւորով և նոյն կերպով կապւած ուրիշ երկտառ կապակցումներու հետ .

3) Համեմատել ու դէմ դէմի դնել նոր բաղաձայնի յետադաս ու նախադաս ձեւերը նոյն ձայնաւորներով :

Այսինքն, եթէ նոր սորված բաղաձայնը ն է՝ կ'ըլլա 1) նա, նի, նր, նու, և ան, ին, ուն, ըն. 2) նա, կա, պա, բա, սա, և ան, ալ, ապ, ար, աւ. և 3) ան, նա. ին, նի. ուն, նու. ըն, նր և հակառակն ալ՝ նա, ան. նի, ին. նու, ուն. նր ըն :

Բ. Երեք տառի սահմանին մէջ անհրաժեշտ են հետեւեալ մարզանքները :

Եթէ ձայնաւորը եռատառի մէջտեղն է .

1) Մէջ մը առաջին, մէջ մըն ալ վերջին բաղաձայնը գոցելով-բանալով հանել երկու երկտառ, որոնցմէ մէկուն մէջ կ'ըլլա նոր սորված տառը, որ արդէն ենթարկւեր է կամ պիտի ենթարկուի երկու տառի մարզանքներուն :

2) Եռատառը համեմատել ուրիշ եռատառներու հետ, որոնց մէջ միայն ո՛չ-նոր սորված բաղաձայններն են տարբեր :

3) Համեմատել եռատառերը, որոնց միայն նո՛ր սորված բաղաձայնին տեղը ուրիշ բաղաձայն մը կ'անցնի, և վերջապէս

4) Երբ եռատառի բաղաձայնները կըմնան անփոփոխ, կը փոխուի միայն ձայնաւորը :

Այսպէս՝ եթէ նոր սորված բաղաձայնը լ է՝ կ'ըլլա, 1) օրինակ լա և ար 2) լար, լաս, լամ, լաւ, լակ. 3) լար, կար, պար, մար և 4) լար, լիւր, լուր, լըր :

Եթէ եռատառի ձայնաւորը սկիզբն է, լինչպէս և եթէ միավանկը քառատառ է, ամենէն յարմար և օգտակար մարզանքը սանդուղն է. ա, այ, այս. մա, մայ մայր. արեւ համե-

մատելը նոյն կազմը ունեցող ուրիշ վանկերու հետ. մայր, հայր, լայր, սայր. գէշ չէ նաեւ, թէեւ աւելի յաջորդ տարւան համար, ինչ, ունչ, անչ, ենչ, ձայնաւորի փոփոխումը:

Գ. Այս բոլորը միավանկ բառի վրա էր, կամ որ նոյն է բաղմավանկի մը մէկ վանկը առանձնացնելէն ետքը: Հիմա տեսնենք բաղմավանկներու վրա կատարելիք մարզանքը:

1. Ամենէն առաջ մէկիկ-մէկիկ տառերը գոցելը կամ ընդհակառակը մէկիկ-մէկիկ բանալը աջէն ձախ ու ձախէն աջ. գոցել-բանալու տեղ կարելի է ջնջել կամ աւելցնել, եթէ արժէ: Օրինակ՝ կապար, կապա, կապ, կա, կապ, կապա, կապար. նոյն բառի գոցել-բանալը ձախէն սկսելով, կապար, ապար, պար, ար, պար, ապար, կապար:

2. Գոցել-բանալ ո՛չ թէ տառ-տառ, այլ վանկերով. մէջ մը կը գոցես կա, մէջ մը պար ու այդպէս կարգացնել կու տաս: Այս մարզանքի մէկ ուրիշ ձևն է, երբ արդէն այբևարանի վերջերը, բառը գծիկներով գրատախտակի վրա կը բաժնուի իր կտորներուն, անշուշտ արտասանութեամբ բաժնելէն ետքը: Տողադարձի հիմքը:

3. Իրարու տակ գրել ու համեմատել նոյն վերջաւորութիւն ունեցող բառերը, օրինակ՝ կապիկ, պապիկ. կուսիկ, snուսիկ. այսինքն նոյնայանգ բառերը, որը յաջորդ տարւան մէջ կը դառնա հետզհետէ մասնիկներու և ածացներու խրաջում, երբեւ պատրաստ ֆորմիւնք:

4. Իրարու տակ գրել ու համեմատել նոյն սկզբնաւորութիւն ունեցող բառերը, օրինակ՝ կապիկ, կապեց, կապար, որ հետզհետէ յաջորդ տարւան մէջ կը դառնա բառերու արմատները իւրացնել ու ըմբռնել:

Դ. Բոլոր այս մարզանքներու ժամանակ սխմութիւն ու կանոնաւոր գրելը իր դերը ունի, աւելի ցայտուն դարձնելու, մեր չեչտեչ ուղածը աւելի խոր ըմբռնել տալու համար:

Մարզանքներու ատեն կարգացնել պիտի տալ նախ ծանր-ծանր, մէկ-երկու կրկնութենէ վերջ՝ աւելի վարժ: Կարգացնել կարելի է նաեւ, աւելի զարճութեան համար և միօրինակութենէ

խռատիկու, ո՛չ միայն վերէն-վար, այլ և վարէն-վեր. ոչ միայն ձախէն-աջ, այլ և աջէն-ձախ:

Այս տեսակ ընթերցման ատեն, կ'առաջանան աարօրինակ հնչական կապակցութիւններ, երբեմն և բառեր, որը անշուշտ ծիծաղ և ուրախութիւն կը պատճառէ պղտիկներուն: Եւ ընդհանրապէս այս տեսակ խաղերը փոքրիկները շատ կը սիրեն. պէտք է միայն զիտնալ տեղը և չափը:

Գալով այդ չափին՝ նախ մեծ սխալ է երկու-երեք տեսակի մարզանք միասին իրարու ետեւ: Մարզանքը պէտք է ցրւած ըլլայ տեսակ մը միւս աշխատանքներուն մէջ, զրկուեն ու կարգալուծ իրրեւ օժանդակ, երբեւ լրացում: Իսկ ան, որ աւելի ինքնուրոյն է, բաւական երկար շարքեր կը կազմէ ու լայն տեղ կը բռնէ, պէտքը չէ, որ հինգ-վեց վայրկեանէն աւելի ժամանակ զրաւէ, ան ալ անշուշտ ո՛չ ամեն դասի. չէ՞ որ վերջապէս, ինչ ալ որ ըլլա, անմիտ հնչական կապակցութիւններու հետ է մեր գործը, որ մանկան հոգիին շատ բան չի կրնար խօսիլ:

Ե. Այս մարզանքներուն կից կա և ուրիշ օժանդակ մը՝ յուսարանը:

Մաքուր սեւ մոմաթի մը վրա, կամ առանձին գրատախտակի մը, կը գրէ ուսուցիչը դասէն ետքը այն օրւա աշխատանքի արդիւնքը եղող հիմնական վանկերը կամ կապակցութիւնները և կը կախէ պատէն աչքի լինող տեղ մը, ուր կը մնան մինչև նոր կապակցութեան մը կամ նոր տառի մը անցնիլը: Տղաքը պարտաւ ժամանակ իրենց նստած տեղէն երբեմն առանձին, երբեմն խմբովին կամա-ակամա կը նային ու կը կարդան թէ՛ լուրջ, թէ՛ կատակ, որ և կը դրոշմել իրենց յիշողութեան մէջ:

ՀԻՆԳԵՐՈՐԴ ԳԼՈՒԽ

ԳՐԵԼ-ԿԱՐԴԱԼՈՒ ԷՈՒԹԵՆԷՆ ԾԱԳՈՂ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐ

Ա. ՈՒՂՂԱԳՐՈՒԹԻՒՆ

Գիրը հնչունի նշանն է, տեական, մնայուն քարացած, մինչ ինքը հնչունը թաւալուն, կենդանի գոյութիւն մըն է և գիւրափոփոխ: Բառ մը, որ առաջ այսինչ հնչումը ունէր, հետզհետէ կը կորսնցնէ իր մէկ կամ միւս մասնիկը, կը սղւի, կամ հնչունները իրենց տեղը կը փոխեն, կամ կը փոխանակւին ուրիշ հնչուններով: Հոս դեր ունի աշխարհագրական գիրքն ու տեղը, որու լեռներուն ու հովիտներուն վրա տեղաւորած է ժողովուրդը, հոս դեր ունին պատմական պայմանները, նա-յելով թէ չըջապատող ինչ ժողովուրդներու և ինչ տեսակի ազդեցութեան է ենթարկւած, հոս դեր ունի ժողովուրդի ներքին կուլտուրական զարգացումը:

Հնչունները կը փոխւին, գրութիւնը կը մնա, որով գիրն ու հնչուն այլ ևս իրար չեն ծածկեր: Մենք հիմա շատ-շատ բառեր կը գրենք ճիշտ այսպէս, ինչպէս մեր նախնիքը կը գրէին, բայց կ'արտասանենք՝ ինչպէս որ հիմա կ'արտասանուի, բոլորովին տարբեր հիներու արտասանութենէն: Եւ ասիկա մէկ տեղ չէ, երկու տեղ չէ, մեր բառերու ստւար մեծամասնու-թիւնը իր գրութեան մէջ որեւէ խախտւած կամ հիւանդ բան ունի:

Հիւանդ է՝ բժշկենք. թողնենք հին գրութեան ձևերը, գրենք ըստ նոր հնչման: Բսկը գիւրին, ընկը դժւար, աւելի

ճիշտ բառով՝ անկարելի: Այդ հիւանդութիւնը անբուժ է, ասիկա հնչունի ու գրի ներքին էութեան մէջն է:

Մտածեցէ՛ք վայրկեան մը՝ ինչ կ'ըլլա մեր գրութիւնը, եթէ ամեն գաւառացի գրէ իր գիտցածին պէս, կամ ամեն անհատ իր հնչածին պէս: Իրար լեզու հասկնալը կը դառնա սաստիկ դժւար, գրել-կարդալը սաստիկ ծանր: Առէ՛ք փորձի համար գաւառաբարբառով գրւած կտոր մը, որքան գիւրին է հասկնալը, երբ ուրիշ մը քեզի կը կարդա, և որքան դժ-ւար է, որքան դանդաղ, երբ ինքդ կարդալ կ'ուզես, մինչև որ հետզհետէ քիչ մը վարժութիւն ձեռք բերես: Գրել-կար-դալու բոլոր էութիւնը հոն է, որ յաճախակի նոյն ձևերու կրկնութեամբ, որոշ գրութեան ֆորմիւլաներու կը վարժւի մեր աչքն ու ձեռքը, որով և արագ ու վարժ կը կարդանք. բայց երբ ամեն մէկը գրէ ու կարդա իր ձևով, մենք այդ վարժութիւնը երբեք ձեռք բերել չենք կրնար:

Եւ մարդիկ կամա-ակամա եկեր են փոքրագոյն չարիքին, այսինքն այնոք կպեր են արդէն եղած գրութեան ձևին, որուն վարժ է իրենց աչքը: Անշուշտ ժամանակի ընթացքին գրու-թիւնն ալ որոշ թիւի փոփոխութիւններու կ'ենթարկուի և պէտք է ենթարկուի, քանի որ ան ալ կ'ապրի վերջապէս, բայց անհամեմատ դանդաղ ու յետամնաց կեանք մը, հնչունի ժիր ու հոսուն կեանքին հետ համեմատած:

Այսպէսով՝ ինչքան ալ որ մեր գրութեան մէջ բարեփո-խութիւններ մտցնենք, չափազանց մեռած ու փտտած բաները մէջտեղէն վերցնելու աշխատինք, նորէն միշտ ու անխուսափելի կերպով ունենալու ենք ուղղագրութիւն ըսւած անխորժու-թիւնը: Չարի՛ք մը անշուշտ, բայց անխուսափելի ու կարեւոր, որովհետեւ, ինչպէս ըսինք, չարիքներու փոքրագոյնն է:

Մերկ իրողութիւնը ասիկա է՝ երբ կ'ըսենք տղան պիտի գրել-կարդալ սորվի, աս չի նշանակեր, թէ տղան իր հնչած բառերը ըստ իր սորված հնչուններու տառերու պէտք է վե-րածէ, ո՛չ. այդպէս որ ըլլար՝ ան կը գրէր՝ վօրս, առչ, երփ, կարաֆ, ևայլն. տղան պիտի սորվի գրել այնպէս, ինչպէս որ

ընդունւած է գրելը։ Ուրիշ խօսքով՝ գրել-կարդալ գիտնալու համար հերիք չէ բառի մը հնչիւնները տառերու վերածել, տառերն ալ հնչիւններու։ ասանկ որ ըլլար, գրել-կարդալը սորիկէն գիւրին բան չէր ըլլար, այսպէս որ ըլլար, գրել-կարդալու արւեստը այբբենարանի հետ ալ կը վերջանար։

Դժբաղդաբար այդպէս չէ, և գրել-կարդալու արւեստը կը տեէ ամբողջ դպրոցական շրջանը, հոն ալ չնորձքով չաւարտելու պայմանով։ Յիշեցէ՛ք ֆրանսերէնի գրել-կարդալը, աւելի ևս գէշ՝ անգլիերէն գրել-կարդալը։ Իսկ թուրքերէնը արդէն կատարելութիւն մըն է այդ տեսակէտէն։ Հայերէնը իր դժարութիւններով անշուշտ չի կրնար մրցիլ ատոնց հետ, բայց և այնպէս նւազ չէ և հոս ուղղագրագրական տաժանքը։ Մեր աղաքը շատ են չարչարւոր և շատ ալ պիտի չարչարւին հետեւեալ տեսակի հարցերով, յո՞ւմ կ'ըլլա թէ հո-ում, ե-ո՞ւմ կ'ըլլա թէ հո-ում, ո-ո՞ւմ գրեմ թէ օ-ում, բ-ո՞ւմ թէ վի-ում, գ-ո՞ւմ թէ ֆ-ում, և այլն։

Քերականական քանի մը գիւրացումներ կան, որոնցմէ պէտք է օգտուինք անշուշտ իր ժամանակին, որքան ալ կաղ ու խախտու ըլլան։ Բայց այդ օժանդակութիւնը մենք հաղիւ կրնանք սպասեր լրջօրէն ուսման երրորդ-չորրորդ տարիէն սկըսած։ Այնպէս որ առաջին տարիները բացարձակապէս, իսկ վերջինն ալ միշտ և էապէս ուղղագրական հարցը կը դառնա վարժութեան հարց, աչքի ու ձեռքի վարժութեան հարց։

Ի՞նչ բան է այդ վարժութիւն ըսւածը հոգեբանօրէն։ Բառի մը գրութեան պատկերը, այդ բառը գրելու համար կատարած ձեռքի շարժումներու ամբողջական դժգոյթութիւնը, այլ և նոյն բառի արտասանութիւնը մեր գլխուն մէջ կը կապւին իրարու, և որքան որ յաճախ միասին կրկնւին, այնքան աւելի ամուր։ Այնպէս որ, երբ վերջը նոյն բառը նորէն ուզես գրել, անոր գրութեան պատկերը կը ներկայանա քեզի ամբողջապէս, այլ և ձեռքդ կը կրկնէ առանց երկար-բարակ մտածելու այն շարժումներու խումբը, որը արդէն քանի քանի անգամներ կատարեր է նոյն ձեռով։ Ինչքան որ ինքնիւրեք գրուի,

և ինչքան որ շուտ ու անսխալ գրուի, այնքան աւելի վարժ ենք գրութեան։ այս աշխատանքը ինչքան որ մեքենականութեան հասնի, այնքան կը մօտենանք գրել-կարդալու արւեստի խոյսին։

Բայց նոյն այս ճամբով կ'ամրանան անշուշտ և սխալները։ Եթէ բառի մը սխալ գրութիւնը տեսնեմ, կամ աւելի գէշ եթէ ինքս սխալ գրեմ, այդ սխալներն ալ կը զրոյմւին գլխուս մէջ, ու պինդ կը տեղաւորին՝ եթէ կրկնւին։ Եւ հոսկէ ալ կ'առաջանա հիմնական սկզբունք մը գրել-կարդալու ուսուցման համար. տղան երբեք սխալ գրած կամ տպւած բան տեսնելու չէ և մանաւանդ երբե՛ք ինքը սխալ գրելու չէ։ Մեր բոլոր վանքը պիտի ըլլա, որ ան միայն ճիշտը տեսնէ, և միայն ճիշտը գրէ։

Այս տեսակէտէն մանկավարժական կոպիտ սխալ մըն է, օրինակ, երբ դասագրքերուն մէջ գիտամա՛ք սխալներ կը դրնեն, որ աշակերտը սրբագրէ։ Նորէն մեծ ու կոշտ սխալ մըն է թեղադրութեան այն ձեւը, որ կը տիրէ հիմա մեր դպրոցներուն մէջ, երբ ուսուցիչը կը կարդա կտոր մը, ու գրել կուտա, խստիւ արգիլելով որ չհամարձակին գրքին կամ բառարանին նայելու, ինքն ալ ոչինչով չօգնէր անոնց, որպէսզի տանի տուն ու տակը կարմիր-կարմիր գծեր քաշէ։

Ի՞նչ օգուտ այդ կարմիր գծերէն։ Տղան սխալ գրեց, ձեռքը սխալին վարժեցաւ, աչքը տեսաւ գրած սխալը ու սխալը տպաւորուեցաւ, դուն հիմա դնա ինչքան որ կ'ուզես տակը կարմիր գծեր քաշէ, ինչքան որ կ'ուզես վերջը եկուր բարկացիլ՝ թէ յիշատակը հո-ում չեն գրեր։

Յաջորդ անգամ քու բարկութիւնդ ու քու կարմիր գծերդ չեն որ պիտի արթննան, երբ տղան նորէն պէտք ունենա յիշատակ բառը գրելու, այլ այն պատկերը, որ իր աչքին մէջը կա, այն շարժումներուն շղթայաւորումը, որ իր գրելու ատեն իր մէջը զրոյմուէր էր։ Եւ կը գրէ նորէն սխալ. իսկ ուսուցիչը կը զարմանա, թէ ի՞նչ բուժ ու ծոյլ արարածներ են այդ աշակերտ ըսւածները, հաղար անգամ կ'ըսես, նորէն սխալ կը

գրեն, առանց մտածելու, թէ ինքն է իր տխմար սխալմամբ
տղոյ սխալ գրել տուողն ալ ու այդ սխալները ամրացնողն ալ:

Իսկ այդ բարկութիւններն ու կարմիր գծերով սրբագ-
րութիւնները ամենէն շատը աֆն ազդեցութիւնը կրնան ունե-
նար, որ երբ տղան միւս անգամ նորէն պիտի գրէ նոյն բառը
գիտէ որ ուսուցիչը բարկացաւ այդ բառին վրա, ըսաւ սխալ
է, սրբագրուեցաւ ալ, բայց ո՞րն էր սխալը, ո՞րն էր ուղիւր,
յիշատակ, թէ հիշատակ. տղու գլխուն մէջ երկու պատկերն
ալ կա հիմա: Եւ կ'ըսեալի վարանումը, որ կամաց-կամաց այդ
սխալմամբ չորրորդ կը դառնա սովորական վիճակ. տղան եր-
բեք հաստատ չըզիտէ. կը դառնա կատարեալ սկսպարիկ մը.
միեւնոյն չէ, ինչ ալ որ գրէ՝ սխալ պիտի ըլլա. ինքնավստա-
հութեան սպանումն է ստիկա:

Տեսնէ միայն ուղիղը, գրէ միայն ուղիղը. աս է սկզբ-
բունքը: Եւ որպէս զի միայն ուղիղը գրել կարողանա, պէտք
չէ երբեք թողնենք, որ նոր բառերը տղան ինքնիրմէ գրէ,
եթէ բառին մէջը որեւէ կասկածելի կամ խախուտ բան մը կա:
Բայց որովհետեւ բառերու մեծագոյն մասին մէջը կասկածելի
ու խախուտ բան մը կա և ատ ալ ամեն գաւառի ու ամեն
տղու համար նոյնը չէ, ուստի անհրաժեշտ կը դառնա, որ
աշակերաններուն ազատ գրելու թոյլ տանք միայն ան, ինչ որ
արդէն գրեր են ուսուցիչի ղեկավարութեամբ, ինչ որ կար-
գացեր են ու արտագրեր, ինչ որ արդէն հաստատ գրել գիտեն:
Միւս կողմէն ալ ոչ միայն չարգելինք, այլ խիստ պիտի պա-
հանջենք, որ ամեն անգամ, միշտ ու անխտիր, երբ որեւէ
չնչին վարանում մը ունին, իսկոյն բանան գիրքը ու նային,
իսկոյն հարցնեն մեզի, կամ թղթատեն բառարանը, որ ըս-
տուզեն:

Բ. ԳՐԵԼ-ԿԱՐԴԱԼՈՒ ԱՍՏԻՃԱՆԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄԸ

1. ԳՐՈՒԵԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԸ

Այսպէս ուրեմն գրութիւնը ամբողջապէս յենած է յիշ-
ողութեան վրա, իր տեսածի, իր արդէն գրածի յիշողութեան
վրա, աչքի ու ձեռքի յիշողութեան վրա:

Եթէ կը գրենք աւելի կամ նւազ հին յիշողութիւններու
յենած, գրութիւնը կը դառնա րեկադրութիւն: Եթէ գրելէ
անմիջապէս առաջ յիշողութեան օգնելու կու գա տեսողու-
թեան զգայարանքը, այսինքն գրելիքը նախ կը տեսնես և
իսկոյն այդ թարմ յիշողութեամբ ալ գրի կ'առնես, գրու-
թիւնը կը դառնա արագրութիւն:

Նախորդ գլուխներէն պարզ է, որ արտագրութիւնը թէ՛
անհամեմատ աւելի արժէքաւոր է գրել-կարդալու ուսուցման
տեսակէտէն, թէ՛ աւելի դիւրին է ու թեթեւ, և թէ՛ շատ ա-
ւելի գործնական, քանի որ առանց ուսուցչի անմիջական ներ-
կայութեան ալ կրնա կատարուիլ և մեծ օգուտով: Արտագ-
րութիւնն է գրել սորվելու հիմքը:

Թեկադրութիւնը ընդհանրապէս պէտք է գործադրուի մեծ
զգուշութեամբ, տղու արդէն գիտցածը խիստ աչքի առաջ
ունենալով և կանխատես նախապատրաստութեամբ, որ հնա-
բաւոր սխալներու առաջն առնուի, ուրեմն միշտ ալ ուսուցչի
անմիջական առաջնորդութեամբ:

Մէկը աւելի շատ, միւսը աւելի քիչ, բայց երկուքն ալ
անհրաժեշտ են և կը գործադրուին փոխնիփոխը, յաճախ ալ
իրարու հիւսւած, իրենց զանազան աստիճաններով, որոնք
ընականաբար հետզհետէ աւելի անկախ ու աւելի ազատ ձև
կ'ըստանան:

Նոր բառ մը տեսնելէն, հնչելէն, վերլուծելէն, տառերը
հաշուելէն, գոցել-բանալով վարժութիւններ ընելէն ետքը, նո-

րէն մաքուր ու յստակ կը գրես զրատախտակին. դիտել կուտաս ու վերջը գրել. ասիկա գրել սորվելու ամենէն կարեւոր, ամենէն գործնական, ամենէն հիմնական ձեւն է, հիմնական աւսագրութիւնը:

Որուն համապատասխան կու գա նախնական քելադրութիւնը, երբ նոյն մարզանքներով ամեն բան ճշտելէն ու որոշելէն ետքը գրել կու տաս բառը վանկերով, ինքդ թելադրելով վանկ-վանկ, միաժամանակ ինքդ ալ գրելով անոնց հետ զրատախտակին: Կամաց-կամաց կարելի է և աշակերտները կանչել զրատախտակին, որ հոն ալ անոնք գրեն միւսներուն հետ միաժամանակ: Միայն ուսուցիչը խիստ պիտի հսկէ ու օգնէ, որ տախտակին գրողը սխալ չլինէ, որ տախտակին վրա սխալ չերեւա:

Առաջին տասը-տասներեւեց տառերը սորվելու միջոցին գրութեան այս հիմնական ձեւերն են ավելորդ, գրութեան առաջին աստիճանը:

Բայց քիչ-քիչ երբ բաւական թւով բառեր, նոյնիսկ երկու-երեք բառէ խօսքեր սկսած են գրելու, երբ արտագրելու կերպին վարժւած են բաւական, կարելի է արդէն արտագրել տալ անոնց իրենց գրածէն, իրենց տետրակէն իհարկէ նախապէս անոնց գրածը ստուգելէն ետքը, որ սխալ չանցնի: Այս աշխատանքը քաջ մը առաջ է այն տեսակետով, որ ուսուցչի անմիջական օգնութիւնն ու ղեկավարութիւնը չըլլա, թէ և նորէն կը կատարւի զատարանի մէջ: Նպատակը արդէն սորված բան մը լաւ վարժեցնելն է, ձեռքի ու աչքի մարզանք: Իսկ գրելէն ետքը՝ ալ ո՛չ մէկ ստուգումի, ո՛չ մէկ սրբագրութեան կարիք չկա. ինչոր եղաւ՝ եղաւ, պէտք է առաջ անցնիլ:

Արտագրութեան այս երկրորդ ձեւին, որ իր գրածէն աւսագրելն է, կ'ընկերանա թելադրութեան երկրորդ աստիճան մը, երբ ուսուցիչը արդէն գրւած ու ծանօթ բառ մը նորէն գրել կու տա, բայց արդէն բառը ամբողջութեամբ, առանց վանկելու, առանց մանրամասն նախապատրաստութեան. միայն պէտք է կարճ յիշեցնէ բառին մէջ եղած բացառիկ դժուարութիւնը, եթէ կա: օրինակ՝ «ե-տի»: Ուրեմն բնական քելադրութիւնը, բառ-բառ, բառն իր ամբողջութեամբ:

Երբ աղաքը տառերու կէսէն արդէն անցած են, արտագրութիւնը կը հասնի իր երրորդ աստիճանին՝ ազատ աւսագրութեան զատագրքի յօդւածներէն: Եւ միայն զրաւոր յօդւածներէն. ապագիւրէն արտագրելու ժամանակ աւելի զիւրին կ'ընան տառախտակներ սպրդել, միևնոյն տառն աղան գրւած կ'ըլլա գեղեցիկ ձևագիր օրինակը աչքի առաջ ունենալէ:

Այս աշխատանքը կատարելու է դասէն դուրս, պէտք է սորվին հետզհետէ անխափ աշխատելու: Դասէն դուրս, բայց ո՛չ դպրոցէն, մանաւանդ մեր իրականութեան մէջ: Տունը ո՛չ հետեւող կա, ո՛չ հասկցող, ո՛չ ալ յաճախ յորմարութիւն: Իսկ տեւածը յաջորդ դասին ստուգելու է ուսուցիչը թեթեւակնարկով մը, որ գրած ըլլան, որ գեղեցիկ գրած ըլլան. յաճախ բաւական է՝ պարզ հարցումը՝ «Գրած էք բոլորդ», կամ «Ո՞վ չէ գրած: Ինչո՞ւ»: Աւելորդ է ամեն սրբագրութիւն:

Այս ազատ սրբագրութեան կը համապատասխանէ ազատ քելադրութիւնը: Այսինքն՝ աղան աղէկ զիտցած ու արդէն գրած ու սորված բառերովը, մէկ-երկու նախադասութեամբ, անպաշտան միտք ունեցող ամբողջութիւն մը կը թելադրենք, որ ան գրէ: Կը թելադրենք նախադասութիւն-նախադասութիւն, պէտք է սորվին անգամ մը լսեն, անգամ մը գրեն, առանց անվերջ կրկնութիւններու. պէտք է յիշեցնել միշտ մասնաւոր դժուարութիւնները. օրինակ՝ «Տղայ՝ վերջը յ» կամ «Լոյս՝ ույ»: Անոնց գրելու ատենը ուսուցիչը պէտք է շարունակ թափառի զրատեղանքներուն մէջը և օգնէ, ինչ որ կարելի է, մատի ցուցումով մը, շարժումով մը, կամայ մը ակնային մէկ բառով, միայն երեք պէտք չէ ընդհատել ընդհանուրի աշխատանքը զանազան նկատողութիւններով, սրբագրութիւններով, բարձրութիւնով: Իսկ թելադրութեան աւարտումէն ետքը, աւելորդ է ամեն սրբագրութիւն:

Այսինքն արտագրութեան կը համապատասխանէ ազատ քելադրութիւնը: Այսինքն՝ աղան աղէկ զիտցած ու արդէն գրած ու սորված բառերովը, մէկ-երկու նախադասութեամբ, անպաշտան միտք ունեցող ամբողջութիւն մը կը թելադրենք, որ ան գրէ: Կը թելադրենք նախադասութիւն-նախադասութիւն, պէտք է սորվին անգամ մը լսեն, անգամ մը գրեն, առանց անվերջ կրկնութիւններու. պէտք է յիշեցնել միշտ մասնաւոր դժուարութիւնները. օրինակ՝ «Տղայ՝ վերջը յ» կամ «Լոյս՝ ույ»: Անոնց գրելու ատենը ուսուցիչը պէտք է շարունակ թափառի զրատեղանքներուն մէջը և օգնէ, ինչ որ կարելի է, մատի ցուցումով մը, շարժումով մը, կամայ մը ակնային մէկ բառով, միայն երեք պէտք չէ ընդհատել ընդհանուրի աշխատանքը զանազան նկատողութիւններով, սրբագրութիւններով, բարձրութիւնով: Իսկ թելադրութեան աւարտումէն ետքը, աւելորդ է ամեն սրբագրութիւն:

Այսինքն արտագրութեան կը համապատասխանէ ազատ քելադրութիւնը: Այսինքն՝ աղան աղէկ զիտցած ու արդէն գրած ու սորված բառերովը, մէկ-երկու նախադասութեամբ, անպաշտան միտք ունեցող ամբողջութիւն մը կը թելադրենք, որ ան գրէ: Կը թելադրենք նախադասութիւն-նախադասութիւն, պէտք է սորվին անգամ մը լսեն, անգամ մը գրեն, առանց անվերջ կրկնութիւններու. պէտք է յիշեցնել միշտ մասնաւոր դժուարութիւնները. օրինակ՝ «Տղայ՝ վերջը յ» կամ «Լոյս՝ ույ»: Անոնց գրելու ատենը ուսուցիչը պէտք է շարունակ թափառի զրատեղանքներուն մէջը և օգնէ, ինչ որ կարելի է, մատի ցուցումով մը, շարժումով մը, կամայ մը ակնային մէկ բառով, միայն երեք պէտք չէ ընդհատել ընդհանուրի աշխատանքը զանազան նկատողութիւններով, սրբագրութիւններով, բարձրութիւնով: Իսկ թելադրութեան աւարտումէն ետքը, աւելորդ է ամեն սրբագրութիւն:

է մէջէմէջ, միայն այն պայմանով, որ նախադասութիւնները պարզ ու պղտիկ ըլլան և բառերը սորված ու ծանօթ:

II. Կարդալու աստիճանները

Գրութեան պէս ընթերցումն ալ իր աստիճանական զարգացումը ունի:

Սկիզբը կարդալը բոլորովին երկրորդական դիրք ունի և ստորագաս է գրելուն, իբրեւ անոր մէկ օժանդակ վարժութիւնը, իբրեւ գրելիքին նախընթաց վերլուծութիւն մը՝ լաւ ըմբռնելու ու մտքին մէջ լաւ դրոշմելու համար գրութեան ֆորմիլը, տառերուն դիրքն ու շարքը. վերջն ալ գրելու ատեն ակամա ու աննկատ աշխատանք մը, քանի որ անկարելի է գրելը առանց միաժամանակ կարդալու:

Թէև այսպէս երկրորդական ու ստորագաս, բայց ճիշտ այս աստիճանն է ամենէն կարեւորը կարդալ սորվելու համար: Ասիկա տառը սորվիլն է, տառերու հիմնական կապակցութիւնները սորվիլն է, ասիկա կարդալու հիմնական աստիճանն է, որ միակ տիրոջ ձևն է սկիզբները, և որ քիչ-քիչ ետ կը քաշւի. բայց մինչև այբբենարանի վերջն ալ իր արժէքը կը պահէ ամեն անգամ որ նոր տառի մը իւրացման համար վարժութիւններ պիտի ընենք գրատախտակին գոցել-բանալով, աւելցնելով ու պակսեցնելով:

Կարդալու երկրորդ աստիճանը նախապատշաճաբն ընթերցումն է: Երբ դասագիրքը 10-15 տառի մը աւանդումէն ետք կը հասնի ամբողջական նիւթերու՝ արդէն կ'ըսելու իսկական մաքով ընթերցումը: Կարդալիքի մեծագոյն մասը տղուն գրած ու վարժած հին ծանօթ բառերն են, ուրեմն կըրկնութիւն մը իր գիտցածի: Իսկ այն բառերը, որ նոր պիտի պատահին այդ օրու ընթերցանութեան հատւածին մէջ, որ և կրնա ընթերցման դժւարութիւն ներկայացնել, նախ քան ընթերցման սկիզբը պէտք է առանձին գրւին գրատախտակին, վերլուծւին, կարդացւին ու վարժութեան ենթարկւին: Այն-

պէս որ ամեն դժւարութիւն մէջտեղէն վերցնելէն ետքն է, որ յօգւածի ընթերցմանը պէտք է անցնինք: Այս նախապատրաստւած ընթերցման ձևն է, որ պիտի տիրէ այլևս մինչև տպագիր:

Տպագրին անցնելէ ետքը կու գա կարդալու երրորդ աստիճանը, անմիջական ընթերցումը: Յօգւածի բովանդակութեանը վերաբերող նախապատրաստական աշխատանքէն ետքը՝ անմիջապէս կ'անցնինք ընթերցումին՝ պատահելիք դժւարութիւնները իրենց պատահած տեղը դիմագրաւելու որոշումով: Բարդ ու խճողւած բառերու ատեն ուսուցիչը ուղղակի օգնէ պիտի, յուշարարութիւն պիտի ընէ, չըթողնելով որ տղան շատ պատէ պատ ինչա ու չարչարւի: Չափէն աւելի լարումը տղան իբրեւ յոգնութիւն կ'ըզգա, իբրեւ անախորժութիւն, որը երբեք տեղ պիտի չունենա պղտիկներու աշխատանքին մէջ:

III. Կէտերու գործածութիւնը

Գրել-կարդալու զարգացմանը հետ կապւած է բնական կերպով առողջանութեան նշաններու աստիճանական գործածութիւնը, որու վրա սովորաբար ոչ-մէկ ուշադրութիւն չեն դարձներ, սպասելով որ հրաշագործ «քերականութիւնը» օր մը գա ու բացատրէ այդ բոլորը: Այդ նշանաւոր քերականութիւնն ալ որ կու գա՝ այնքան պիտանի ու անպիտան բաներով, այնքան սխալ ու ճիշտ խնդիրներով զբաղւած կ'ըլլա, որ կէտերուն սովորաբար կարգ չի հասնիր: Ուսուցիչը կը թողնէ քերականութեան, քերականութիւնը կը թողնէ ուսուցչին և աշակերտը կ'այնի դասարանէ դասարան առանց ստորակէտ մը կամ վերջակէտ մը կարգին իր տեղը դնել կարողանալու, թէև այդ կէտերով լիքն է իր դասագիրքը և դեռ երկու տող չըկարդացած չորս անգամ աչքը կը մտնէ:

Ուսուցման մէջ պատահականութեան պէտք չէ թողնուի ոչինչ, ինչքան ալ որ երկրորդական ըլլա հարցը. ասիկա է ըլլալու ուսուցչի իտէալը: Իսկ կէտերը մարդավարի գործածելը և անոնց հիմնական արժէքը լաւ հասկնալը, բնաւ այդպէս

երկրորդական հարց չէ: Բնական ու վարժ ընթերցում կարելի չէ երեակայել առանց կետերու. միւս կողմէն ալ բառի, նախադասութեան, պարբերութեան էութիւնը հասկնալու համար կետերը մեծ դիւրութիւն ու յարմարութիւն կու տան:

Ինչպէս տառերու, այնպէս ալ կետերու ուսուցման համար սկիզբէն տեսական քերականական բացատրութիւններ տալը բոլորովին անկորդ է: Նախ գործածել առանց այլևայլութեան, այդ գործածութենէն արդէն ինքնին կը բխի տեսականը:

Ամենէն առաջ պէտք է գրել տանք ստորակէտը: Առաջին օրերէն, երբ գրատախտակին կամ տետրակներուն կը գրենք անկապ ու իրարմէ անջատ բառեր միշտ պէտք է դառնաք ստորակէտով, որ իրենց ալ միշտ դնել պիտի տանք: «Այս բառերը իրարու հետ կապ ունին: Միասին բան մը ըսել է: Միասին միտք ունին» . «Ասանք միասին չեն, դատ-դատ բառեր են. պէտք է դառնաք»: Եւ զատուղն է ստորակէտը: Այնպէս որ առանց մասնաւոր բացատրութիւններու տղաքը արդէն ինքնին կ'ըմբռնեն ստորակէտը, իբրեւ գաւառ նշան:

Երբ քիչ-քիչ մէկ երկու բառէ կազմած նախադասութիւններու գրութեանը կ'անցնինք՝ պէտք է սկսել միջակէսի գործածութիւնը: Միտք ունեցող ամբողջութիւն մը գրելուս պէս՝ վերջը անպատճառ պիտի դնենք միջակէտ, իբրեւ նախորդները ամբողջացնող խմբով նշան, որպէս զի յաջորդ բառերուն հետ չըխառնակի նախորդի միտքը:

Իսկ գլխաւորները սորվելուն պէս դասագրքի ամբողջական յօդւածներուն հետ կու գա վերջակէտը, իբրեւ հանգստի նշան:

Մնացած կետերը, ինչպէս բութ, չեշտ, հարցական, զարմացական, բաղձակէտ, խօսակցական գծիկ, ջակերտ, որոնք առատ գործածւած են դասագրքին մէջ, սկիզբները չատ հաւելէն իյնալու չէ, քանի որ տղաքը հազիւ կը կարդան ծանր-ծանր և ըստ իմաստի ընթերցման մասին խօսք ըլլալ չի կրնար. կ'ըսէք ու ցոյց կու տաք՝ թէ ինչպէս կը կարդացել այդ նշանը ու վրայէն կ'անցնիք:

Իսկ այբբենարանի կէսերէն, երբ մէկ-երկու վարժութենէ

ետքը տղաքը արդէն չնորհրով կը կարդան յօդւածը, պէտք է միշտ պահանջել վերջին կրկնութիւններու ատեն, որ այդ բոլոր նշանները յարգւին:

Գալով գրելուն՝ դասարանական գրութիւններու ատեն կարիք չը կա այդ նշանները գործածելու առայժմ: Գրքի ձեռագիրներէն արտագրելու ատեն է, որ բնական կերպով կ'ըսկսին վարժելու այդ նշաններու գրութեանը:

Գ. ԳՐԵԼ-ԿԱՐԴԱԼ ՍՈՐՎԵՑՆԵԼՈՒ ՏԵՂՆ ՈՒ ԺԱՄԱՆԱԿԸ

Իսկ ե՞րբ պիտի սկսել գրել-կարդալը և ո՞ւր:

Մեր քաղաքներուն մէջ, ուր Մանկապարտէզները մուտք են գտած, սովորութիւն է դարձել՝ կ'ըսկսին Մանկապարտէզի առաջին տարիէն այսինքն 4-5 տարեկան պզտիկներու հետ: Այդ փութկոտութեան պատճառը երկու է:

Նախ՝ ծնողները, որոնք դպրոց ըսելով կը հասկնան գրել-կարդալը և քանի որ փարա կու տան Մանկապարտէզին, կը պահանջեն, որ գրել-կարդալ ըլլա անպատճառ, թէ չէ «ծովը թափելու փարա չունին» մարդիկը: Մանկական դպրոցներու իսկական դերը և այդ աշխատանքի ներքին խոր կարեւորութիւնը մանկան համար դեռ բնաւ ըմբռնած չէ մեր մէջ:

Կէս-դպրոցական այդ առաջին տարիներու ներքին ոգին ու էութիւնը չեն ըմբռնած ո՛չ միայն ծնողները, այլ նոյնիսկ այդ գործը կազմակերպող ու վարողները, կամ ինչպէս կ'ըսեն «մանկապարտէզպանութիւնները»: Դեռ անոնք ալ չեն հասկցած՝ թէ ի՞նչ կ'ընեն և ինչո՞ւ համար. և ճիշտ ատոր համար ալ ըրածնին ան չէ, ինչ որ պէտք է ընէին: Ասկէ ալ առաջ կու գա գրել-կարդալը չուտ սորվեցնելու երկրորդ պատճառը: Վարժութիւն իր գործը չը գիտէ, չը գիտէ ինչպէս և ինչով դրա-դեցնէ իր տղաքը և բնական կերպով կը սայթաքի հին սովորական ուղին՝ «Հանեցէ՛ք քերականները»: Եւ իրենց չորս-հինգ տարին դեռ չը լրացուցած պզտիկները՝ կ'ըսկսին գրուի կոտրելու այդ սարսափելի սև բիծերուն վրա, որ այբուբեն կ'ըս-

ւի. և այդ անպէտք չարչարանքը երկու տարի կը տեւէ, երբեմն աւելի:

Չորս-հինգ տարեկան պղտիկներու մտքին ու սրտին համար բոլորովին օտար ու անպիտան բան է գրեկ-կարդալը. և ի՞նչ կարիք կա տարիներով քաշքշկոտաժանակիր աշխատանք մը, երբ վերջը երեք-չորս ամսուա մէջ շատ աւելի դիւրին ու շատ աւելի գրաւիչ կերպով կարելի է ձեռք բերել: Մեզի համար կարեւորը ան է, որ տղաքը գրեկ-կարդալու արտաքին արեւստը իւրացուցած ըլլան, երբ նախակրթութիւնը պիտի սկսւի, քանի որ դպրոցական աշխատանքը անխզելի կերպով հիւսուած է գրեկ-կարդալուն:

Երկու ճամբա կա: Կա՛մ ուսման առաջին տարին կ'ըսկսին այբուբենի աւանդումովը. և կա՛մ այդ աշխատանքը կը կատարեն նախակրթարան մանկէն առաջ նախապատրաստական տարւա մը մէջ, որը կ'ուզէ Մանկապարտէզ կոչւի, կ'ուզէ Ծաղկոց, կ'ուզէ կոչւի Նախապատրաստական կամ Մանկական դասարան:

Այս երկու ճամբաներն ալ էապէս նոյն են և հիմնական մեծ տարբերութիւն մը չը կա, հինգ-վեց ամիս առաջ, թէ հինգ-վեց ամիս ետքը: Բայց նախակրթարանի դռներ նախապատրաստական, կէս-դպրոցական տարի մը անշուշտ իր առաւելութիւններն ունի: Եւ ամեն դպրոց ձգտելու է գոնէ մէկ պատրաստական մը ունենա 6-7 տարեկան տղաներու համար, ուր անոնք հետզհետէ ընտելանան դպրոցական կեանքին ու աշխատանքին, ուր անոնք լրացնեն տունէն բերած իրենց գիտողութեան ու դատողութեան թերին, աւելի ևս գործածել սորվին ու զարգացնեն իրենց զգայարանքները, ձեռքի կրթութիւն ստանան ու զգացումներու աւելի ինամուտ մշակում, ուր նաեւ չափական գիտութիւններու գործնական նախապատրաստութեան հետ իւրացնեն նոյնպէս և գրեկ-կարդալու արեւստը. և այս բոլորը առանց գիտական ծանրաբեռնութեան, ազատ ու թեթեւ, տեսալ մը կիսախաղով ու անհրկատելի: Հոս է, որ հետզհետէ խաղը կը վերածւի աշխատանքի:

Գրեկ-կարդալը պատրաստական դասարանին մէջ աւարտելը այն առաւելութիւնն ալ ունի, որ յաջորդ առաջին տարւա մայրենի լեզւի ուսուցումը կը թեթեւա ծանր բեռէ մը և իր ազատած ժամանակը կը յատկացնէ ամբողջովին արդէն իսկապէ՛ս լեզւի ու գրականութեան աւանդումին, որը շատ աւելի կարեւոր ու հիմնական բան է, քան այդ գրեկ-կարդալու արեւստը:

Այսպէսով՝ այբուբենը սորվեցնելու ամենէն յարմար ժամանակը Պատրաստական տարին է. և ան ալ Պատրաստական տարւա յատկապէս վերջին ամիսները: Ուրեմն նորմալ պայմաններու մէջ 6 $\frac{1}{2}$ -7 տարեկան հասակին մէջ, որուն կը յաջորդէ ամառնային 2-2 $\frac{1}{2}$ ամսան դադար մը և կըսկսւի նախակրթութիւնը արդէն եօթը տարին լրացուցած տղաներու հետ:

Իսկ թէ Պատրաստական տարւա երկրորդ կիսամեակին մէջ ո՞ր ամիսէն է սկսելու գրեկ-կարդալը, կախումն ունի այն հարցէն, թէ ինչքան ժամանակ կը պահանջէ այբուբենի աւանդումը:

Նախ պէտք է շեշտւի, որ չաբաթականան հինգ դասէն աւելին շատ յոգնեցուցիչ կ'ըլլա պղտիկներուն համար և բնաւ կարիք ալ չը կա, ամեն մէկ դասը հաշւելով 20-էն 30 վայրկեան: Այս հաշւով մեր այբբենարանի լրիւ աւանդումը, օրինակ, կը տեւէ 3-5 ամիս՝ նայելով ուսուցչի փորձառութեանն ու չնորհքին, այլեւ այն միջավայրին ուրիշ եկած են պղտիկները. ուրիշ է քաղաքը, ուրիշ է գիւղը, նշանակութիւն ունի դասակարգը, բարեկեցութիւնը, մտաւորականութիւնը. և վերջապէս մեծ դեր կը խաղա դասարանի միջին ընդունակութիւնը, միջին տարիքը, մանաւանդ մեր անորմալ պայմաններուն մէջ:

Հետեւեալը գրեկ-կարդալը պիտի սկսւի, կլոր հաշւով, կա՛մ Ծնունդին կա՛մ Մեծ-պահքին՝ մայիսի վերջերը աւարտելու համար:

Անտարակոյս, ըսին ալ աւելորդ է, որ այբուբենի ուսուցումը, չաբաթական այդ հինգ դասերը իրենց համար անշատ ու կտրուած մնալու չեն, այլ օրգանապէս պէտք մտնեն ու կապ-

ւին Պատրաստական տարւած միւս աշխատանքներուն : Այսպէս՝ պատմութիւնները , իրազնութիւնը , երգի ու նկարչութեան դասերը չափ մեծ նպաստ ու կենդանութիւն կրնան տար , ու պիտի տան , գրեկ-կարդալու աշխատանքին , մանաւանդ առաջին շարափները , երբ տղաքը դեռ հնար չունին ամբողջական բան մը գրելու ու կարդալու և բոլոր աշխատանքը անջատ բառերու շուրջը կը դառնա :

Վարպետ ուսուցիչը այդ բաները կը կապէ կամ ուղղակի կ'առնէ միւս դասերու ժամանակ տղու դիտած ու սորված , նկարած ու երգած ծանօթ աշխարհէն , որով չափազանց կը թեթեւի ու կ'աշխուժնա այրուբենի դասը և գրեթէ կը վերնա ներքին չորութիւնը :

Մենք աշխատեալ ենք Լուսաբերի մէջ հնար եղածին չափ շուտով ամբողջական միտք ու իմաստ ունեցող , այլև կարելին չափ գրական արժէք մը ներկայացնող կտորներ տալու : Այդ յօդւածներուն հասնելէն ետքը ուսուցիչը պէտք է ջանա կապ ձգելու յօդւածի նիւթին ու միւս միաժամանակ աւանդւած առարկաներուն մէջը . ասիկա բացի հոգեբանական մեծ շահէն , ունի և ժամանակի կարեւոր անտեսութիւն մը . կարդացւելիք յօդւածի ըստ իմաստի վերլուծութիւնը կամ բոլորովին կամ մասամբ աւելորդ կը դառնա :

Ամբողջ դպրոցի համար պահանջ մըն է , որ միաժամանակ սորված նիւթերը կարելին չափ իրարու օգնեն , իրար լրացնեն , պարզաբանեն և իրար կենդանացնեն զանազան կողմերէ : Բայց որքան դէպի վար դանք , դէպի պղտիկները այնքան աւելի մեծ է այդ պահանջը ու այնքան աւելի խիստ ու պարտադիր : Բարեբաղդաբար այնքան ալ աւելի դիւրին և հնարաւոր քիչիկ մը փորձ ունեցող ուսուցչին համար , քանի որ բնական պայմաններու մէջ պղտիկներու բոլոր դասերը միշտ նոյն ուսուցիչի ձեռքն են , որով այդ բոլոր դասերու կապը ո՛չ միայն ծրագրային կ'ըլլա , այլև անձնական :

ԵՐԿՐՈՐԴ ՀԱՏԻԱԾ

Գրեկ-կարդալու

դասաւանդումը

ՆԱԽԱԲԱՆ

Այբուբենի աւանդումը, այսինքն գրել-կարդալ սորվեցնելը Լուսարերի մէջ մենք բաժնեք ենք երեք որոշ աստիճաններու, որոնք իրարմէ կը տարբերին թէ՛ տառերու ընտրանքովն ու տեսակներովը, թէ՛ գրութեան ու ընթերցման տեսակներովը, թէ՛ նիւթովը և թէ՛ աւանդելու եղանակովը, բնականաբար միշտ աւելի պարզէն ու դիւրինէն դէպի աւելի բարդն ու դժւարը:

ԱՌԱՋԻՆ ԱՍՏԻՃԱՆԻ ՎՐԱ միայն ձեռագիր է և միայն հասարակ գիր. և գլխաւոր նպատակը տանական մը տառերու իւրացումովը տառի և հնչիւնի էութիւնը ըմբռնել տալը:

Տառերէն ընտրւած են ամենէն դիւրին գրութիւն և ամենէն դիւրին արտասանութիւն ունեցողները, որոնք միեւնոյն ժամանակ չատ ալ կենդանի գործածութիւն ունին: Զը կան մերձ-հնչիւն տառեր, չը կան զուգահեռականներ. բոլոր հնչիւնները տարբեր-տարբեր. ամեն հնչիւնին առանձին տառ, ամեն տառ միայն մէկ որոշ հնչիւն մը:

Գրութեան տեսակներէն այս աստիճանի վրա տիրողը գրեթէ բացառապէս հիմնական արտագրութիւնն է ու անոր հիւսւած նախնական թելադրութիւնը: Քանի մը թեթեւ փորձեր իր գրածէն արտագրելու և ամիջական թելադրութեան:

Ընթերցման տեսակներէն միայն հիմնականը, իբրեւ տառերն ու անոնց ձոյլ կապակցումները իւրացնելու մարզանք, իբրեւ գրելուն զուգընթաց անխուսափելի ու բնական կրթչ-նութիւն մը:

Դասաւանդման հիմքը զրատախտակին զրւած բառերն են, որոնք կ'արտասանւին, կը վերլուծւին, կ'ենթարկւին

մարդանքի և հոտիէ ալ կը հանւի տառերու հիմնական կապակցութիւնները ու վերջապէս տառն ու հնչիւնը :

Գարով գրածի ու կարգացածի բովանդակութեանը այս աստիճանի վրա բնականաբար անջատ բառեր են գլխաւորապէս՝ առնւած աշակերտներու մտաշխարհէն , որոնց շուտով կը միանան նաեւ պղտիկ նախադասութիւններ հետաքրքիր անոնց հոգիին , բայց դեռ միշտ անջատ իրարմէ :

ԵՐԿՐՈՐԴ. ԱՍՏԻՃԱՆԻ ՎՐԱ. կ'ըսկաւի գլխադիրներու ըմբռնումն ու գործադրումը : Տպագիր դեռ չը կա :

Պարզ տառերու աւանդումին կ'աւելնան մերձ-հնչիւն բազմայնները :

Գրութեան կեդրոնը այս աստիճանի վրա իր գրածէն արտադրին է ու նախնական թեղադրութիւնը : Հիմնական արտադրութիւնը բնականաբար կը շարունակուի , նաեւ մէջէմէջ անմիջական թեղադրութիւն :

Կարգալու կեդրոնը նախապատրաստւած ընթերցումը կը դառնա : Հիմնական ընթերցումը միայն նոր տառ սորվելու ժամանակ , մէջ մըն ալ դժւարանալու առն՝ իրրեօգնութիւն :

Այս աստիճանին վրա դասաւանդման եղանակին կ'աւելնա նաեւ երկրորդ ճամբա մը՝ միայն ականջով վերլուծել ու հանել հնչիւնը և տալ խելոյն հնչիւնին տառը :

Իսկ բովանդակութիւնը ասկէ հտքը միշտ ամբողջական պատմութիւններ են միշտ . չատ պարզ ու մանկական ամբողջական նիւթեր :

ԵՐԿՐՈՐԴ. ԱՍՏԻՃԱՆԻ ՎՐԱ. կ'ըսկաւի տպագիրը . և այլևս տպագիր ու ձեռագիր կ'երթան զո գրնթաց :

Հոս է , որ պիտի աւանդւին եռաստիճան բազմայններու միջնակ շարքը , նոյն տառի երկրորդ արժէքը , այլև երկբարբառները , որոնք և գրել-կարգալու ամենէն դժւար մասը կը ներկայացնեն :

Գրութեան տիրող ձևը ազատ արտագրութիւնն է դասագրքի ձեռագրէն և անմիջական թեղադրութիւն : Անկարելի չէ ազատ թեղադրութեան մէկ-երկու թեթեւ փորձեր :

Կարգալը կը դառնա անմիջական ընթերցում՝ դասագրքի յօդւածներուն , առանց ընթերցումի նախապատրաստութեան :

Նոր տառերը կամ տառերու նոր գործածութիւնը ուղղակի կը հանւի ընթերցանութեան յօդւածէն :

Իսկ այդ յօդւածները իրենք՝ տառերու հետզհետէ լրանալով կը դառնան աւելի ու աւելի ազատ պատմած և ներքուստ ալ աւելի խոր :

*
**

Բացի այս ամբողջ դասաւանդումը յաջորդական երեք մասերու բաժնելէն , կա և յաջորդական աստիճանաւորում մը ամեն մէկ դասի աւանդման ժամանակ :

Կան ընդհանուր տրամաբանական պահանջներ , որոնք այնքան բնական են , այնքան անսուսափելի , որ քիչ-չատ խելքը գլուխը ուսուցիչը արդէն ուրիշ կերպ վարել չի կրնար նոյնիսկ առանց այդ մասին մտածելու , առանց գիտակցելու , որոնց գիտակցօրէն բմբռնումն ու գիտակցօրէն գործադրումը սակայն գործին հաստատ քայլեր կու տա ու արագութիւն , ուսուցչին վստահութիւն ու յտակութիւն , իսկ պղտիկներու աշխատանքին կանոնաւորութիւն ու դիւրութիւն :

Ինչ ալ որ դաս տալու բլանք դպրոցական ամբողջ ընթացքի առն և ուսման բոլոր առարկաներու համար՝ մեր տւած ամեն մէկ դասը առաւել կամ նւազ որոշ կերպով կ'անցնի երեք աստիճանէ , որ մենք պիտի անւանենք՝ Նախապատրաստութիւն, Ասացում, Իւրացում :

Ինչի մասին խօսելիքը յայտնելէն հտքը , ուրիշ խօսքով՝ դասին Նպատակը տալէք հտքը , բնական կերպով կ'ըսկաւի նախնական , պատրաստական աշխատանք մը , ուր ուսուցչի գլխաւոր գիտաւորութիւնն է հարց ու պատասխանով այդ մասին տղոց արդէն գիտցածը մէջտեղ բերել , ուչադրութիւնը կեդրոնացնել այդ կողմը , գրաւել տղոց համակրանքը իր նիւթին վրա և այդպէսով նոր սորվելիքին համար թէ՛ հող պատրաստել և թէ՛ կապելու թելիւր ձեռք ձգել :

Այս նախապատրաստական աշխատանքին ետքն է, որ կուգա նորը, ան՝ ինչ որ տղան էապէս պիտի սորվի, պիտի ստանա այդ դասին:

Բայց տղուն բան մը ըսելը, բացատրելը, անգամ մը ընել տալը, հասկցնելը հերիք չէ. այդ տեսակ ստացւած բանը դեռ խոր արմատ չունի, չուտով ալ կրնա մոռցւիլ. պէտք է որ տղան իր ստացածը մարտէ, հիմնապէս սեփականէ, պէտք է իր այդ ստացածը իւրացնէ: Պէտք է կրկնէ յաճախ ու զանազան ձևերով, պէտք է համեմատէ, կապէ ու օղակէ իր միւս գիտցածներուն, պէտք է շատ ու բազմատեսակ գործողական վարժութիւններու ենթարկէ, որով թէ՛ հին գիտցածները աւելի կը ճշտւին ու կ'որոշւին, թէ՛ նոր ստացածը աւելի ու աւելի կը դրոշմւի ու կ'ամրանա և թէ՛ այդ բոլորը կը դառնա կենդանի ամբողջութիւն մը տղու հոգիին մէջ իրար պայմանաւորող:

*
* *

Յաջորդ էջերուն մէջ մենք մէն մի դաս կազմած ենք այդ որոշ դժւած կաղապարներուն վրա: Բայց սխալ հասկացողութեան առաջն առնելու համար պէտք է չեչուի, որ դաս ըսելով կը հասկնանք աւանդւելիք ամբողջութիւն մը, օրինակ՝ ալ տառի դասաւանդումը, որը կրնա քանի մը «պահ» տեւել թէ՛ դասարանին մէջը, թէ՛ դասարանէն դուրս: Թէև տեղութիւնը երկրորդական հարց է, բայց գործնական տեսակէտէն միշտ ազէկ է, որ մէկ կամ երկու պահէն աւելի չը տեւէ մէկ դասը: Աւելի երկար տեղ դասերը մէկ կողմէն կը կորսնցնեն իրենց ամբողջականութիւն մը ըլլալու զգացումը, միւս կողմէն ալ նոյն նիւթը չորս հինգ օր շարունակ կրկնելով կը դառնա ձանձրալի:

Մեր դասերը կազմելու ժամանակ ջանացիր ենք որքան կարելի է մանրամասն ըլլանք, մանաւանդ գրել-կարդալու առաջին աստիճանին վրա, որ ամենէն աւելի դժւարն է ու-

սուցչին համար և ամենէն աւելի ալ հիմնականը. այրբնարանի առաջին մասը լաւ մը իւրացնել տալէն ետքը, երկրորդ մասը շատ աւելի դիւրին է, իսկ վերջին մասը տղաքը գրեթէ իրենք կը սորվին գրքէն, և դասէն առաջ սովորաբար կարդացած կ'ըլլան դրքին յօդւածը, աշխատանքին անիւը արդէն իքնիւրենը կը թաւալի:

Առաջին մասը մենք տարեր ենք դաս-դաս, առանց վախ՝ նախ կրկնութիւններէ և չենք քաշւած ամենատարրական համարւող, «ինքնին հասկնալի» բաներու մասին ալ խօսելէ: Նախ որ՝ մենք միշտ աչքի առաջ ենք ունեցած անսորձ ու անպատրաստ ուսուցիչները և անոնց առաջին քայլերուն օգնելն ու առաջնորդելն է մեր ջերմ ցանկութիւնը: Երկրորդ ալ՝ շատ յաճախ այդ «ինքնին հասկնալի» ու «շատ տարրական» համարւող բաներն են ամենէն դժւարը, ամենէն կարեւորը և ամենէն շատ ալ աչքէ ու գիտակցութենէ վրիպողը:

Իսկ այրբնարանի երկրորդ ու երրորդ մասերուն համար ալ մշակած ենք ընդհանուր տիպար դասեր նման նիւթերու համար. իսկ որեւէ նորութիւն, որեւէ փոփոխութիւն պահանջող կէտերը մշակել ենք նորէն առանձին, աշխատելով ոչինչ չը թողնենք մութ ու անորոշ և առանց գործնական ցուցումի:

Ամեն դիւրիմացութեան առջևը առնելու համար հոս յատկապէս կը չեչտենք, որ գործնական դասերու մեր այս շարքը արքայութիւն տանող միակ ձամբան չէ. բնաւ կարեւորութիւն չը կա բառացի կերպով հետեւելու: Ընդհառա՛կը, ուսուցիչը պարտ սկան է անպատեհ ինքը մշակելու իր դասերը իր միջավայրին, իր դասարանին ու իր անհատականութեան համեմատ: Մեր տւածը օրինակ մըն է միայն, օժանդակ մը, ղեկավար մը, միւսնոյն ժամանակ և գործնական պարզաբանութիւն մը մեր տեսութիւններուն:

Ուսուցիչը, իսկական ուսուցիչը, որը խղճուկ վարձկան մը չէ և որը սիրտ ու զլուխ ունի, ինչքան որ փորձառութիւն

ձեռք բերէ, այնքան աւելի ստիպւած կ'ըլլա ի՛ր ճամբովը երթալու. բայց մինչև իր այդ ճամբան գտնելը՝ ձեռքէն բռնող մըն է պէտք, օգնող մը, որ ան գտնէ այդ ճամբան, և գտնէ կարելիին չափ շուտ, հնար եղածին չափ նւազ սխալներ գործէ և աւելորդ խարխախումներէ ազատի:

Մեր Ուղեցոյցներու միակ նպատակը ատիկա է արդէն. ցոյց տալ ուղին: Դրդել ուսուցիչը, որ գիտակից վերաբերւի իր գործին և օգնել, որ ան կարող ըլլա հետզհետէ ինքն իր համար իր ճամբան մշակելու:



ԱՌԱՋԻՆ ԳԼՈՒԽ

ԳՐԵԼ-ԿԱՐԴԱԼ ՍՈՐՎԵՑՆԵԼՈՒ ԱՌԱՋԻՆ ԱՍՏԻՃԱՆԸ

Ա. ԳՐԵԼՈՒ ԴԻՐՔՆ ՈՒ ՊԵՏՈՑՔՆԵՐԸ

Ի. ԴԻՐՔԸ

Թէ՛ առողջապահական և թէ՛ մանկավարժական տեսակէտէն մեծ կարևորութիւն ունեցող հարց է գրելու ժամանակ տղու բռնած դիրքը, այսինքն թէ՛ ինչպէ՞ս կը նստի, թեւերն ու մասները ինչպէ՞ս կը գործածէ, տետրակն ու գրիչը ինչպէ՞ս կը բռնէ:

Ասոնցմէ ամենէն առաջինը և, անշուշտ, իր դժբաղդ հետեւանքներովը ամենէն ալ աւելի կարևորը նստածքն է:

Տղու նստածքին ուշ պէտք է դարձնենք անոր դպրոցը ոտք դրած օրէն ամեն նստուկ աշխատանքի ժամանակ, և մասնաւորապէս նկարչութեան ժամերուն, որը շատ տեսակէտներով տեսակ մը նախապատրաստութիւն է գրութեան համար: Խիստ ու յամառ պիտի հետեւինք, որ տղաքը աշխատելու ատեն ուղիղ նստին, առանց ողնաշարը կորացնելու, որ գլուխը հպարտ բարձր պահեն ու երբեք չը կախն կրծքին, որ ազատ յենւին նստարանի թիկունքին, մանաւանդ երբեք կուրծքը գրասեղանին դէմ չը տան, և որ երկու ոտքերը քով-քովի հաստատ գետին դրած ըլլան: Երկնցուցած, իրարու վրա նետած կամ գետին չը հանող ոտքերով ո՛չ գրել կարելի է, ո՛չ նկարել. կոր ողնաշարը կրծքի վանդակը կը նեղցնէ ու կ'ար-

գիլէ ազատ չնշառութիւնը . վար կախած գլուխը կարճատե-
սութիւն կը բերէ ու գլխու ցաւեր : Այս բոլորի հետ կը կորչի
և մարմնի գեղեցիկ , առողջ դիրքը , գլխու , կրծքի ու աչ-
քերու չիտակ , ինքնավստահ ու տիրական արտայայտութիւնը :
Ասոնք բոլորն ալ մէկը միւսէն աւելի թանկագին պարզեաներ
են բնութենէն , որ գնահատելի ու պահպանելի պիտի զիտնանք
և ո՛չ թէ ամեն կերպով խեղադիւրենք և ստրուկի ընկճած
զրոյմը դնենք մեր զաւակներուն վրա , ինչպէս կ'ընեն մեր արդի
դպրոցները :

Գրելու ժամանակ նստելու այս ընդհանուր պահանջին
կ'աւելնա՜նաւ թեւերու ու ձեռքերու բռնելիք դիրքը : Կուրծքն
ու գրասեղանը պիտի ըլլան իրարու զուգահեռական և պէտք
չէ որ գլուխը աջ կամ ձախ թեքուի : Թեւերը արմուկներուն
մօտիկ հանգիստ պիտի յենւին գրասեղանին , ձախ ձեռքը կը
հանգչի տետրակի եզերքին , ձախ ձեռքի դերը գրելու ատեն
տետրակի անշարժութիւնը ապահովւելն է : Իսկ աջ թեւի սե-
ղանին յենած մասը գրելու ատեն ալ եւ իր տեղէն դատուելու
չէ , ո՛չ ալ սահելու է գրասեղանին վրա վեր ու վար տառերը
գծելու համար : Տառերը գծողը ձեռքն է՝ մատները : Տառ-
տակը ձեռքին հետ միասին իբրեւ հաստատ ամբողջութիւն մը ,
իբրեւ կարկինին մէկ թեւ , վարի ծայրը յենած կէտի մը , վերի
ծայրը ազատ , բացող հովահարի մը պէս , մէկ շարժում մը
միայն ունի ձախէն դէպի աջ , որ սողներուն ուղղութիւնը կու
տա , որ տառերուն շարքը կը գծէ :

Դրէ՛ք ձեր թեւ սեղանին արմուկին մօտիկ և առանց
տեղէն հեռացնելու գրելու շարժումը բրէք . պիտի տեսնէք ,
որ ուղիղ պահած տետրակին վրա բնական կերպով պիտի
ստացւին իրարու զուգահեռական թեք սողեր : Այդ թեք տո-
ղերը տետրակի վերին եզերքին զուգահեռական դարձնելու
համար , այսինքն չիտակ սողերով գրելու համար ստիպւած էք
տետրակը թեքելու . այնպէս որ տետրակի վարի ձախ անկիւնը
կ'ուղղւի դէպի ձեր ուսը : Հոսկէ պարզ է , որ տետրակի թեք բռնը-
ւածքը գրելու ատեն քմահաճոյքի հարց չէ , այլ բնախօսական

անհրաժեշտ պայման , որուն և հետեւեր են մարդիկ բնական
կերպով : Ուղիղ , այսինքն մարմնիդ ու գրասեղանին զուգա-
հեռական բռնած տետրակին վրա եթէ գրել կ'ուզես՝ ան-
պատճառ կ'ըստիպուի կա՛մ ձախէն դէպի վեր գացող թեք
սողերով գրելու , եթէ թեք յենած է գրասեղանին , և կա՛մ
առանց թեք գրասեղանին յենելու ամբողջ թեւով , ամբողջ
ուսովդ գրելու , որ չափազանց յոգնեցնող ու անգործնական է :

Ուժերու նո՛յն տնտեսութիւնը , նո՛յն բնական դիւրու-
թիւնն ու յարմարութիւնը կը հարկադրեն մեզի , որ տառերը
գրողը մեր մատներն ըլլան . մեր մատներու թեթեւ կծկումն ու
բացումը և ո՛չ թէ ամբողջ թեւի ու ամբողջ ուսի սղոցելու
նմանող շարժումը :

Եթէ գրիչը բռնած ձեռքը հանգիստ դնենք տետրակին՝
յենելով ձկոյթի դուրսի մասին , և կծկենք ու բանանք մեր
մատները թեթեւ ու բնական կերպով՝ գրիչը կը կատարէ ուղ-
ղահայեաց շարժումներ , ուղղահայեաց մեր մարմնին , ուղ-
ղահայեաց գրասեղանին . ուրիշ խօսքով կը գրենք և պէտք է
գրենք գրչի ուղղահայեաց շարժումներով . բայց գրչի այդ
ուղղահայեաց շարժումը քե՛ք բռնած տետրակին վրա բնակա-
նաբար կը թողնէ թեթեւ մը աջէն ձախ պառկած տառեր :
Այնպէս որ թեթեւ մը «թեք գրելը» , ինչպէս կ'արտայայտենք
սովորաբար տետրակի վրա մնացած տառի ձեւէն դատելով ,
բնախօսական անհրաժեշտութեան մը բնական արդիւնքն է և
ո՛չ թէ կամայականութենէ կախում ունեցող հարց : Ով որ
տետրակին վրա ուղղահայեաց չիտակ տառերով գրել կ'ուզէ ,
պէտք է որ տետրակը չիտակ պահէ , այսինքն պէտք է գրէ
ամբողջ թեւով :

Գալով գրիչը բռնելու ձեւին՝ մեր սովորական ծայրը երկ-
ձիւղ գրիչներու համար ամենէն պարզը բութ ու միջնամատով
բռնած գրիչն է , որուն վրա կու գա զուցամատը : Գրչի վերին
մասը պէտք է յենւի ցուցամատի արմատին և պէտք չէ որ
կնա բութին քովի փոսը : Գրիչը պէտք է բռնենք կարեկի՞ն
չափ բարձրէն , որ մատները չը կեղտոտուին : Մատները պէտք

չէ կծկւած ըլլան, ո՛չ ալ ամբողջ հասակովը գրչին փակչին. գրիչը բռնողը մասններուն ծայրի կողմնակի մասն է: Եւ պէտք է բռնել թեթեւ, առանց սեղմելու: Կարիք չը կա ստիպելու, որ տղաքը իրարմէ զանազանն տառերու հաստ ու բարակ մասերը: Ատիկա մասամբ ինքնիրենը արդէն կ'ըլլա, մասամբ անհատականութեան հարց, է մէկը այսպէս, միւսը այնպէս, մասամբ ալ կախւած է գրչէն ու բռնւածքէն: Գրելու ճիգին մէջ հաստ ու բարակի խնդիր չի պիտի ըլլա. պիտի գրենք, իբրեւ թէ բոլոր մասերը իրարու հաւասար կը գրենք, և ատոր համար մեծ կարեւորութիւն ունի գրիչը թեթեւ բռնելը, առանց սեղմելու. ասիկա թէ՛ նւազ յոգնեցնող է, թէ՛ աւելի դիւրին և թէ՛ արդիւնքն ալ աւելի նուրբ ու գեղեցիկ:

Գրիչ բռնելու ուրիշ շատ հանգիստ ձև մըն ալ կա, որ հիմա սկսած է ընդհանրանալ, թէ և ազուր չի յարմարիր ամեն տեսակ գրչածայրի. գրիչը կ'անցնեն միջնամատի ու ցուցամատին մէջտեղը, որուն դէմ կու տա բութը. գրիչը աւելի պառկած դիրք կ'ըստանա և գրելից զուգահեռական մեր մարմնին ու սեղանի եզերքին:

II. Պիսոյքներ

Գիրք, տետրակ, գրիչ, մեկան ու մատիտ միշտ աղէկ է, որ տղաքը դպրոցի միջոցով ստանան միօրինակութեան, մաքրութեան և ամեն թիւրմացութեան առաջն առնելու համար. թէ չէ տղաքը սխալ ու անյարմար տետրակներ, գրիչ ու գիրք կը բերեն դպրոց, չատերն ալ երկար ժամանակ ոչինչ չեն բերեր: Միւս կողմէն ալ թէ՛ աւելի ընտիր կ'ըլլա ապրանքը և թէ՛ աւելի աժան, քանի որ մեծաքանակ կրնա դպրոցը բերել տալ և մեծ ալ զեղջով:

Գրել-կարդալը նոր սկսողներու համար առաջին մէկ-երկու շաբաթը, երբ դեռ մատիտով կը գրեն, պէտք է ընտրել հասարակ մէկ-տողանի տետրակ, միայն կարելի եղածին չափ տո-

ղերը խիտ. այնպէս որ տողերու իրարմէ ունեցած հեռւորութիւնը հինգ միլլիմետրէն աւելի չըլլա: Տղաքը կը գրեն այդ տողերուն մէջը, այլը երկու տողի մէջ, պէն՝ երեք, ինն՝ չորս: Ծարք մը որ գրուի, նոր շաբաթ սկսելէն առաջ տող մը պէտք է բաց թողնել, որ տառերուն ծայրերը իրարու չը հանդիպին և տողերը աւելի որոշ աչքի իյնան:

Առաջին եօթը-ութը տառերը սորվելէն ետքը, ուրեմն մօտաւորապէս առաջին տետրակը լեցնելէն ետքը, արդէն անոնց ձեռքը պէտք է տալ տողաշարաւոր տետրակներ: Եւ քանի որ առայժմ դեռ հրապարակի վրա չը կա մեր ուղած իրարմէ հաւասար հեռւորութիւն ունեցող չորս տողանի տետրակները, պէտք է ընտրել այն տեսակ տետրակներ, որոնք ամենէն աւելի մօտիկ են մեր այդ պահանջին. տողերու հեռւորութեան մէջ եղած տարբերութիւնը որքան նւազ, այնքան աւելի աղէկ, այնքան աւելի յարմար ու գեղեցիկ:

Փխրուն ու կոշտ մատիտ երբեք չի պիտի տալ տղու ձեռքը. սովորաբար աժան ըլլալուն համար կ'ընտրւին այդ անպիտան մատիտները. բայց անմիտ անտեսութիւն է ատիկա. բաներ կան ուր անտեսութիւնը ներելի չէ. և վերջապէս ի՞նչ անտեսութիւն, երբ բացի տղու «ձեռքը» փճացնելէն, թուղթը փորելէն, չարունակ ալ կը կոտորին: Դպրոցին մէջ պէտք է գործածել միայն աւելի լաւ տեսակի փափուկ-սահուն մատիտ, որ տղան թեթեւ գրէ, գեղեցիկ գրէ և վերջը մատիտէն գըրչին անցնելն ալ դիւրին ըլլա: Ասոր փոխարէն առաջի օրէն պէտք է վարժեցնել փոքրիկները, որ իրենց դպրոցական պիտոյքները գնահատել սորվին, երբեք հետը չը խաղան, վերջընեն միայն ուսուցչի կարգադրութեամբ և միայն պէտք եղած ժամանակը: Եւ ընդհանրապէս ինչպէս իրենց հագուստն ու կապուստը, այնպէս ալ մասնաւորապէս իրենց դպրոցական պիտոյքները խիստ մաքուր ու խիստ խնամքով պահին ու գործածելը տղոց առաջին պարտաւորութիւններէն մէկը պիտի ըլլա, որու իրականացմանը ուսուցիչը յամառ կերպով պէտք է հետեի:

Տողաչարաւոր տետրակին անցնելէն ետքը, այսինքն առաջին 8-10 տառերը սորվելէն ետքը կարելի է անցնիլ զրիչով գրելուն: Գրիչով գրելը շատ ուշացնելը խմատ չունի, քանի որ ձեռքի համար տարբեր վարժութիւն է մատիտով գրելը ու տարբեր վարժութիւն է գրիչով գրելը: Ընչքան շուտ որ գրչին անցնինք, այնքան շուտ ալ կ'ունենանք իսկական ու գեղեցիկ գրութիւն: Գրչէն խուսափողներու վախը մեկանի աղտոտութիւնն է: Աղէ՛կ. ուրեմն պէտք է կուլինք աղտոտութեան դէմ, բայց ո՛չ թէ գրչի:

Տունը կատարելու համար զրաւոր աշխատանք մի՛ տաք. ինչ որ պզտիկը առանձին պիտի ընէ, այնպէս կարգադրեցէք, որ դպրոցը ժամանակ ունենա ու հոն ընէ: Պզտիկները իրենք պէտք չէ կազմար ունենան, որ շարունակ տունէն դպրոց, դպրոցէն տուն տանին բերնն և անընդհատ գոցէն բանան, հետը խաղան: Դպրոցի համար ալ բնորեցէ՛ք լայնանիստ, լայն բերան ու չը թափուող կազմարներ: Գրելէն անմիջապէս առաջ բաժնեցէ՛ք ինքներդ ու վերջն ալ խիղջն ժողկեցէք ձեր ձեռքովը, մինչև որ պզտիկները հետզհետէ վարժւին: Ետքերը կրնաք իրենց ալ բաժնել ու հաւաքել տալ: Խիստ պահանջեցէ՛ք, որ գրիչը բարձրէն բռնեն, զրուած երեսին ձեռք չը տան. կազմարները երբեք լեփ-լեցուն չըլլան: Եւ վերջապէս դատարանը պատէն կախուած պիտի ըլլա յատուկ սրբիչ մը գրչի, մատի ու սեղանի պատահական աղտոտումը խիղջն չորցրնելու համար: Իսկ դասէն վերջը կեղտոտուած աղու առաջին գործը պիտի ըլլա խիղջն երթա ու լւա մեխանաւոր ձեռքը: Ասոնք բոլորը դատարանական կարգապահութեան հետ սերտ կապուած սովորութիւններ են, որ եթէ անգամ մը լարես ինչպէս որ պէտք է, ալ անկէ ետքը մեքենայի պէս կը բանի:

Դալով դասագրքին՝ մեր ամբողջ առաջին աստիճանը կարելի է անցնիլ առանց գասագրքի, անհրաժեշտ կարիք չը կա. գրքի կարիքը կ'ըսկսի ամբողջական պատմութիւններու մէջ գալովը: Բայց դասագրքը իր պատկերներով ու իր մաքուր ձեռագրով այնքան հրապույններ ունի պզտիկներուն համար, որ

չատ երկար ժամանակ հեռու պահելը խմատ չունի: Մենք առաջին 7-8 տառերը սորվեցնելէն ետքը, երբ արդէն հասած ենք պզտիկ նախադասութիւններու՝ դասագրքը կու տանք, միայն անշուշտ իբրեւ երկրորդական օժանդակ մը, իբրեւ կըրկ-նութեան միջոց մը արդէն սորվածի, իբրեւ ճաշակը կրթող ազդակ մը:

Բ. ԱՌԱՋԻՆ ԽՈՒՄԲ՝ ՄԻԱՅՆ ՄԷԿ ԶԱՅՆԱԽՈՐՈՎ

1. Առաջին դաս՝ ա

Ն. Պ Ա Ս Ս Ա Կ

«Այսօր պիտի սկսինք գրել սորվելու»:

Պ Ա Ս Ր Ա Ս Տ ՈՒ Մ

1. «Ձեզմէ որո՞ւն տունը գլը գխացող կա»: «Ո՛վ է»:
«Ի՞նչ կը գրէ»:

2. «Մարդիկ ուրիշ ի՞նչ կը գրեն»: «Ժնչո՛ւ կը գրեն»:

3. «Իսկ ձեզմէ ո՛վ գրել գիտէ»: «Բոլոր տառերը գիտե՛ս»:
«Ա կրնա՞ս գրեր»:

4. «Ես հիմա զրատախտակին վրա պիտի գրեմ ա. տեսնենք՝ ձեզմէ ո՛վ արդէն գիտէ»:

5. «Ես հիմա ի՞նչ պիտի գրեմ»: «Երբ դարձանքէն բերանիս բաց կը մնա՝ ի՞նչ կ'ըսենք»: «Ա՛...»: «Երբ մէկը կը կանչենք առջևէն ի՞նչ կ'ըսենք»: «Ա՛ մարդ, ա՛ շուն, ա՛ տղա. ա՛. ա՛»: «Ըսէ՛ք՝ ա»: «Նորէ՛ն, բոլորդ միասին»:

Ս Տ Ա Յ ՈՒ Մ

1. «Ուրեմն ես հիմա ի՞նչ պիտի գրեմ»: «Հապա, նայեցէ՛ք ուշադրութեամբ»: Դրատախտակի կարմիր տողաչարին վրա և անպատճառ երկրորդ ու երրորդ տողերուն մէջը ուսու-

ցիւր կը գրէ մաքուր ու յստակ ա մը: Եթէ գրատախտակը կարմիր տողեր չունի դեռ, անհրաժեշտ է դասէն առաջ կա-
ւեմտ թելով գծել շատ նուրբ երկու քառասուղ:

«Ի՞նչ գրեցի»: «Կարգացէ՛ք բոլորդ միասին»: «Նորէն
կարգացէ՛ք»: «Դո՛ւն կարգա»: «Դո՛ւն»: «Բոլո՛րդ միասին»:

2. «Է՛, հիմա ձեզմէ ո՛վ կրնա գրեր»: «Բոլո՛րդ, բո-
լո՛րդ, ի՛նչարկէ՛. շատ դիւրին է»: «Տեսէ՛ք, ես նորէն անգամ
մը գրեմ»: Նախորդի քովը ստորակէտ մը դնելէն ետքը նո-
րէն հատ մը կը գրէ ձեռքի երեք ընդհատ շարժումներով,
այսինքն ըստ տարրերու, միեւնոյն ժամանակ ըսելով՝ «Աս
մէ՛կ... աս մէկը ինչի՞ է նման. կեռ չէ՞, վրայէն բան կա-
խելու համար»: «Ուրեմն աս մէկ կեռ, աս երկո՛ւ կեռ, աս ալ
երեք կեռ»: «Աս քանի՞ հատ կեռ ունի»: «Եւ տեսէ՛ք ի՛նչ
աղւո՛ր, իրարու նմա՛ն, իրարու կպա՛ծ, իրարմէ հաւասար
հեռու, և անպատճա՛ռ գիծէն գիծ, ո՛չ գիծէն վեր, ո՛չ գի-
ծէն վար»:

3. «Պատրաստւինք, որ պիտի գրենք»: «Հանեցէ՛ք տետ-
րակներն ու մատիւնները»: Կամ ինքը կը բաժնէ, եթէ իր
մօտն է:

«Բացէ՛ք տետրակները»: Տետրակի կափարիչը անպատ-
ճառ պէտք է ծալին կոնակի վրա, որ թէ՛ տետրակը բռնելը
դիւրին ըլլա, թէ գրելը:

«Նստինք ուղի՛ղ, կուրծքը բա՛րձր, գլուխը չիտա՛կ»:
«Ինչպէ՛ս պիտի բռնէք տետրակը»: «Ո՛ւրկէ պէտք է սկսինք»:
«Բռնեցէ՛ք, տեսնեմ, մատիւնները տետրակին վրա՝ գրելու
պատրաստ»:

4. «Առաջ կը գրէք առանց մատիւնը տետրակին դպցնե-
լու, օղի մէջ»: «Օղի մէջ (բայց միշտ ձեռքը տետրակին, իր
տեղը) գրեցէ՛ք ա: «Քանի՞ կեռ գրեցիք»: «Այո՛, իրարու
կպած»: «Դրենք նորէն օղին մէջ. գրեցէ՛ք՝ մէկ կեռ, երկո՛ւ
կեռ, երեք կեռ»: «Օղի մէջ ի՛նչ գրեցիք», կամ «Այդ երեք
կեռը միասին ի՛նչ կը դառնա»: «Դրեցէ՛ք անգամ մըն ալ օղի
մէջ՝ ա. նորէն անգամ մը՝ ա»:

5. «Դէ՛, հիմա պիտի գրէք արդէն տետրակի վրա»: «Ի՛նչ
պիտի գրենք»: «Դրեցէ՛ք տետրակին՝ ա»:

Անոնց գրելու միջոցին ուսուցիչը միշտ կը պտտի սեղան-
ներուն մէջ դիտելու և ուղղելու համար անոնց նստածքը,
տետրակի ու մատիւնի բռնածքը, ձեռքի շարժումը, ըստ
տարրերու գրելը՝ մատիւնի երեք ընդհատումով և ո՛չ թէ մէկ
անգամէն: Դժւարացողներուն համար իրենց տետրակին մէջը,
իրենց աչքին առջևը հատ մը-երկու գրելը ամենէն կարուկ
օգնութիւնն է. որովհետեւ իր տետրակի մէջինը արտագրելը
միշտ աւելի դիւրին է՝ նոյն գոյնը, նոյն չափը, ձեռքի նոյն
շարժումները և նոյն համեմատութիւնները ունենալուն համար:

Առանց հրամանի աշակերտները երբեք և ոչինչ պիտի չը
գրեն: Սակայն հրաման բառը սխալ չը հասկցւի. հրամանը
միայն սկսելու համար է. գրելն ու վերջացնելը բոլորովին
ազատ պիտի մնա ամեն մէկու բնաւորութեան և ընդունակու-
թեան համեմատ, չափով գրել տալը բազմադիմի վեամներ ու-
նեցող անհեթեթութիւն մըն է:

6. «Հապա կարդապէ՛ք ձեր գրածը»: «Հիմա նորէն հատ
մը ա պիտի գրէք: Բայց նախ նայեցէ՛ք տախտակին, երկու
ա-երը իրարմէ դատելու համար պզտիկ նշան մըն եմ գրեր,
ստորակէտ մըն եմ գրեր: Դուք ալ ձեր նոր գրելիքը մէկալէն
դատելու համար առաջ պէտք է ստորակէտ մը դնէք: Ստո-
րակէտի գլուխը, տեսէ՛ք, պիտի ըլլա վարի տողին վրա»:

«Պատրա՛ստ, որ ստորակէտը դնենք»: «Դրէ՛ք ստորակէ-
տը»: «Հիմա ինչ պիտի գրենք նորէն»: «Դրեցէ՛ք՝ ա»:

7. «Դրէ՛ք ստորակէտ մը»: «Դրեցէ՛ք նորէն՝ ա»: «Դրէ՛ք
ստորակէտ»: «Դրեցէ՛ք՝ ա»: «Ստորակէտ»: «Ա՛»: «Կը տես-
նէ՞ք՝ հիմա ի՛նչ գեղեցիկ կը գրէք»: «Այսօր ի՛նչ գրել սորվե-
ցանք»: «Աղէ՛կ, մատիւնները վա՛ր»: «Դոցեցէ՛ք տետրակները՝
ժողովեցէ՛ք»: «Ուրբէ՛»:

II. Երկրորդ դաս՝ սա

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Երէկ ի՞նչ գրեցինք»։ «Ա՛»։ «Այսօր ալ պիտի գրենք սա»։

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ ՈՒ Մ

1. Մասնանիշ ընել մէկ-երկու աշակերտ օրւա իրականութեան հետ կապելով, օրինակ՝ «Տեսէ՛ք, սա՛, սա՛ ու սա՛ այսօր քիչիկ մը ուշ եկան դպրոց»։ Յոյց տալով կաւիճի կտորը ու մատիտ մը՝ «Սա՛ սե կը գրէ, իսկ սա՛»։ «Սա՛ կը գրէ ձերմակ»։ «Սա՛ սե, սա՛ ձերմակ»։ «Սա՛, սա՛»։ «Այսօր ի՞նչ պիտի գրենք»։

2. «Բայց ամենէն առաջ կ'ուզեմ, որ ձեզմէ մէկը գա տախտակին ու գրէ՛ ա։ Ո՛վ կրնա։ Եկո՛ւր դուն»։

«Ի՞նչ պիտի գրես»։ «Յոյց տուր կարմիր տողերուն վրա ուրիշ՝ պիտի սկսիս»։ «Գրէ՛»։ «Շիտա՞կ է գրածը»։

Պէտք է լսել ընկերներու նկատողութիւնները. եթէ անոնք չը նկատեն՝ պէտք է ուշադրութիւն դարձնել տանք՝ ուղիղ գիծէն է սկսւած, հասած է ճիշտ վարի գիծը, բոլոր կետիկները իրար հաւասար են, իրարմէ հաւասար հեռու, «գեղեցիկ է գրւածը»։

Ս Տ Ա Յ ՈՒ Մ

ԿՍՐԴՍԼԸ — 1. «Կարդացէ՛ք բոլորդ ձեր ընկերոջ գրածը»։ «Իսկ այսօր ի՞նչ պիտի գրենք»։ «Սա՛»։ «Դէ՛, ես հիմա անոր գրածին տակը կը գրեմ՝ սա»։ Եւ կը գրէ այնպէս, որ ա-երը ուղիղ իրարու վրա գան։ «Ի՞նչ գրեցի»։ «Իսկ Յակոբը ի՞նչ էր գրեր»։ «Կարդացէ՛ք վերինը»։ «Կարդացէ՛ք վարինը»։ «Վերինը»։ «Վարինը»։ Մասնանիշ ընելով մէջ մը վերինը, մէջ մը վարինը մէկ-երկու անգամ կրկնել կու տա, առանց ինքը ձայն հանելու։

2. «Նայեցէ՛ք՝ ա-ն մէկ գիր մըն է, (պէտք չէ՛ հարցւի՛ թէ՛ ա-ն քանի գիր է, դիւրին կերպով կրնան չեղ մտածեր ու կը պատասխանեն երեք՝ տարրերը աչքի առաջ ունենալով) հապա սա-ն քանի՛ գիր է»։ Եթէ սխալ պատասխանեն՝ խելոյն պէտք է ուսուցիչը վրա բերէ շիտակը՝ «Ո՛հ, երկու գիր է. տեսէ՛ք, աս մէկ, սա ալ երկու», եւ կաւիճով տակը կ'ընդգծէ։ «Սա, քանի՛ գիր է»։

3. Առանձին ա-ն կը ջնջէ։ «Կարդացէ՛ք այսօրւա նոր գրածս»։ «Հիմա եթէ այս երկու գիրէն առջեկնը ձեռքովս գոցեմ՝ ի՞նչ կը մնա, կարդացէ՛ք»։ Ձեռքը բանալով՝ «Կարդացէ՛ք երկու գիրը միասին»։ Գոցելով՝ «Կարդացէ՛ք միայն վերջինը»։ Նոյնը կրկնել կու տա քանի մը անգամ սէն դոցել-բանալով՝ «ա, սա, ա, սա»։ Կը շարունակէ նոյնը մէկ-երկու անգամ ալ, բայց առանց ձեռքովը գոցելու՝ «Կարդացէ՛ք միայն վերջին գիրը»։ «Կարդացէ՛ք երկու գիրը միասին»։ «Միայն վերջինը»։ «Երկուքը միասին»։

4. «Հիմա ալ եթէ ա-ն գոցեմ՝ քանի՛ գիր կը մնա»։ Գոցելով՝ «Կարդացէ՛ք միեւեկ այս գիրը»։ Տղաքը կարդալու ճիգեր կ'ընեն. մէկը կ'ըսէ՛ սա, միւսը՝ ա, երրորդ մը ճիշտը կը գտնէ, ուրիշ մը տունէն բերած իմաստութեամբ կ'ըսէ՛ րա։ «Նայեցէ՛ք հիմա ես կարդամ՝ ս՛, ս՛, ս՛»։ Պէտք է արտասանել կարճ ու հատու։ «Կը տեսնէ՛ք, առանձին կարդալը անյարմար է, առանձին չի կարդացւիր. միշտ կը կարդանք քովի գրին հետ. կարդացէ՛ք միասին»։ «Ազէ՛կ»։

ԳՐԵԼԸ — 1. «Իսկ գրել ալ կրնա՞ք»։ «Դիւրին է, չէ՞»։ «Ո՛րն է աւելի երկար՝ երէկւան մեր սորված ա-ն, թէ՛ այսօրւա նոր գիրը»։ «Ա-ն քանի՛ կետ ունի, իսկ մեր այս նոր գիրը»։

2. «Հանեցէ՛ք տետրակ, մատիտ»։ «Բացէ՛ք»։ «Մատիտը ինչպէ՞ս պիտի բռնէք»։ «Ուղիղ նստինք, բարձր, ե՛տ»։ «Ձեռքերը տետրակի՛ն, պատրա՛ստ, որ պիտի գրենք. առաջ կը գրէ՛ք օգի մէջ՝ մատիտը տետրակին չի դաչի»։

«Գրեցէ՛ք ա» : «Քանի՞ կեռ գրիք» : «Հիմա պիտի գը-
րենք նորէն օղի մէջ մեր նոր գիրը , քանի՞ կեռ ունի .
գրեցէ՛ք» : «Հիմա պիտի գրենք սա , երկու գիրը միասին .
առաջ քանի՞ կեռ , վերջը քանի կեռ» : «Գրեցէ՛ք՝ սա , նո-
րէն օղի մէջ» :

3. «Պատրա՛ստ , պիտի գրենք տետրակին . ցոյց տւէք
ուրիշ՝ պիտի սկսիք . ուղիղ . գիծէն գիծ : Դէ՛ , գրեցէ՛ք՝ սա» :
Ինքը ուսուցիչը կը պտըտկի միշտ սեղաններուն մէջը ստուգե-
լը , օգնելու և ուղղելու համար : Երբ կը տեսնէ , որ վերջա-
ցնելու վրա են՝ կ'աւելցնէ՝ «Դրէ՛ք ստորակէտ մը» : «Գրեցէ՛ք
նորէն անգամ մը՝ սա» :

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Մատիաները վա՛ր» : Գրատախտակը մաքուր է : «Նա-
յեցէ՛ք հիմա ինչ պիտի գրեմ» : Կը գրէ՝ ա : «Ի՞նչ գրեցի» :
Արդէն տղաքը ուսուցչի գրելու ատենն ալ կը կարդան բնա-
կանօրէն , պէտք չէ արգիլելի : Գրածը ջնջելէն ետքը կը գրէ՝
սա : «Ի՞նչ գրեցի» : Եթէ գաւառի մէջ աւա՛ հրամայականը
կը գործածուի , շատ աղւոր անակնկալ մը կ'ըլլա , երբ կը գրես
աւաա ամբողջովին ու կը հարցնես «Ի՞նչ գրեցի» : Եւ տղաքը
կը կարդան : Եթէ դժւարացան գոցել-բանալով և հետզհետէ
արագացնելով պէտք է օգնել ա՛-սա՛ , ա՛-սա՛ , աւա՛ :

2. «Մատիաները» : «Պատրա՛ստ , պիտի գրէք տետրա-
կին» : «Գրեցէ՛ք՝ ա» : «Դրէ՛ք ստորակէտ» : «Գրեցէ՛ք՝ սա» :
«Ստորակէտ» , «Գրեցէ՛ք՝ ա» : «Հիմա ի՞նչ նշան պիտի դնենք
նոր գրելիքէն զատելու համար» : «Դրէ՛ք ստորակէտը» : «Գրե-
ցէ՛ք՝ սա» : «Հերի՛ք է» : «Ժողվեցէ՛ք» : «Ոտքի՛» :

3. Յուշարանի վրա դասէն ետքը ուսուցիչը կը գրէ տակէ
տակ մաքուր և յստակ՝

ա
սա

III. Երրորդ դաս՝ աւ

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի գրենք սիրուն բառ մը՝ սաւր» :

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ Ո Ւ Մ

1. «Աս ի՞նչ է մեր գէմը , որ պատուհանէն կ'երևա (կամ՝
հո՛ս պատկերին մէջ)» : Եթէ գաւառին մէջ տիրողը լեռ բառն
է , ուսուցիչը ինքը խփոյն կ'աւելցնէ անոնց ըսածին վրան՝
«Այո՛ , լեռ է , սա՛ր , կ'ըսենք և սար : Հապա ըսէ՛ք՝ սա՛ր» :
Կարելի է և շատ ցանկալի կապել բառը արդէն սորված պատ-
մութեան մը , ուր սար բառը դեր կը խաղա :

2. «Ո՞վ կ'ուզէ գա տախտակին ու գրէ մեր երէկւա սոր-
վածը» : «Եկուր դո՛ւն» : «Ի՞նչ պիտի գրես» : «Գրէ՛» : «Ծի՛շտ
է գրածը . կանոնաւոր է . սիրուն է» :

Ա Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

ԿԱՐԴԱՆԸ — 1. «Իսկ այսօ՞ր ինչ պիտի գրենք» : «Ու-
շադրութիւն . ես հիմա կը գրեմ անոր գրածին տակը» : Պէտք
է գրւի խիստ սիմէթրիկ՝ որ սա-ն սա-ի տակը գա : «Ի՞նչ
գրեցի» : «Կարդացէ՛ք վերինը՛ , վարինը՛» : Մասնանիշ ընելով
կարդացնել քանի մը անգամ ալ :

2. «Քանի՞ տառ է վերինը» : «Քանի՞ տառ է վարինը .
համընցէ՛ք» : Կը ջնջէ՝ սա-ն , կը մնա միայն սաւր բառը : «Կար-
դացէ՛ք անգամ մըն ալ» : Վերջին տառը գոցել բանալով կը
կարդացնէ քանի մը անգամ՝ սա , սաւր , սա , սաւր :

3. «Կարդացէ՛ք ամբողջ բառը» : Խփոյն կը գոցէ առջևի
սէն՝ «Կարդացէ՛ք» : Եթէ չիտակ կարդան՝ աւ , կը նշանակէ
հիանալի ըմբռնած են . եթէ դժւարանան , ուսուցիչը պէտք է
խփոյն օգնութեան գա ու ինքը ըսէ՝ «աւ , աւ . ըսէ՛ք՝ աւ» :
Եւ նորէն առջևի տառը գոցել-բանալով կրկնել կու տա քանի

մը անդամ՝ սաւր, ար, սաւր, ար: Նոյնը կը կրկնուի, բայց առանց ձեռքով գոցել բանալու՝ «Կարգացէ՛ք ամբողջ բառը, երեք գիրը միասին», «Կարգացէ՛ք միայն վերջին երկու տառը», «Ամբողջապէս», «Վերջին երկուքը»:

ԳՐԵԼԸ — 1. «Տետրա՛կ, մատիտ»: «Բացէ՛ք»: «Պիտի գրենք սաւր, բայց հոս նոր տառ մը կա. ո՞րն է նորը, սկիզբը, թէ՞ վերջը»: «Նախ տեսնենք այդ վերջին տառը ինչպէս կը գրուի: Տեսէ՛ք ես նորէն առանձին կը գրեմ. ուղիղ երկար գիծ մը մինչև վարի տողը, ետքն ալ քովիկը կեռ մը որ զլուս ունի, կարծես սղտիկ ծիտիկ մը»: «Ձեռքերը տեսրակին, պատրաստ. պիտի գրէք դուք ալ այս նոր գիրը. առաջ կը գրենք օղին մէջ. ուրեմն երկար մը ու ծիտիկ մը»: «Գրեցէք օղի մէջ երկար մը, ծիտիկ մը. նորէն՝ երկար մը ծիտիկ մը. նորէն՝ երկար մը, ծիտիկ մը»:

«Իէ, հիմա գրենք այդ նոր տառը տետրակին վրա. առաջ կը գրէք երկար մը, քովը ծիտիկ մը»: «Գրեցէ՛ք»: «Նորէն գրեցէք այդ նոր տառը»: «Նորէն»: Ուսուցիչը կը պտրտի սեղաններուն մէջ և կ'օգնէ:

2. «Է՛, հիմա արդէն կրնա՞ք գրեր սաւր»: «սաւր՝ քանի՞ տառ է»: «Ըսէ՛ք առաջի երկու տառը»: «Ըսէ՛ք բոլոր երեք տառը միասին»: «Պատրաստ. առաջ պիտի գրէք սա, վերջն ալ նոր տառը, որ դառնա ... ինչ»: «Գրեցէ՛ք»: «Գրենք անգամ մըն ալ՝ սաւր, բայց սիրուն. նայեցէ՛ք իմ գրածիս, տառերը իրարմէ հաւասար հեռու»: «Գրեցէ՛ք»:

Ի Ի Բ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Մատիտները վա՛ր»: Տախտակը մաքրելէն ետքը, ամեն անգամ հարցնելով՝ թէ «Ինչ գրեցի» իրարու սխմեթրիկ կը գրէ՝ ա, սա, սաւր. և այս երեքի դէմը նորէն տակէ տակ ու ամեն անգամ կարգացնել տալով՝ ա, ար, սաւր:

Իսկ ամբողջ պատկերը կարելի է կարգացնել նախ վերէն վար, ետքը վարէն վեր, ետքը տող-տող. այսինքն՝ ա, սա, սաւր, սա, ա, ար, սաւր, ար ա, ա, ա, սա, ար. սաւր, սաւր:

Ամենէն դժւարը բնականաբար անմիջապէս սա-էն ար-ին ցատկին է. եթէ շիտակ կարդացին, կը նշանակէ մեր մինչև հիմա սորվեցուցածը իւրացուցած են կատարելապէս: Բայց եթէ դժւարանան վհատելու ոչինչ չը կա. պէտք է ըսենք ինքնիրա ու կրկնել տանք:

2. «Մատիտները»: «Գրեցէ՛ք սա»: «Ստորակէ՛տ»: «Գրեցէ՛ք սաւր»: «Գրէ՛ք զատելու նշանը»: «Գրեցէ՛ք՝ ար»: «Ինչ ըսել է՝ ար»: «Ոչի՛նչ. այդ տեսակ բառ չը կա»: «Գրէ՛ք ստորակէտ և գրեցէք նորէն՝ սաւր»:

3. Յուշարանի վրա վերջը պիտի գրուի իւրացման առաջին կէտին մէջ կադմաժ պատկերը, այսինքն.

ա	ա
սա	ար
սաւր	սաւր

IV. Զորուող դաս՝ պա

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի գրենք չատ ու բախ բառ մը: Պիտի գրենք՝ պաւր»:

Պ Ա Տ Բ Ա Ս Տ Ո Ւ Մ

1. «Ձեզմէ ո՞վ պար գիտէ»: «Քանի՞ տեսակ պար գիտէք»: «Ե՞րբ պար կու գան»: «Ուրեմն այսօր ի՛նչ պիտի գրենք»: «Իսկ երէ՛կ ինչ գրեցինք»:

2. «Ով կ'ուզէ գա տախտակին»: «Եկո՛ւր, գրէ՛ մեր երէկւա սորվածը»: «Նախ ըսէ՛ ինչ որ պիտի գրես»: Գրեւէն, դասարանի գնահատման ենթարկւելէն ետքը, երբ աշակերտը իր տեղը կ'անցնի՝

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

ԿՍՐԴԱԼԸ — 1. «Ուշադրութի՛ւն»: Տակը կը գրէ՝ պաւր: «Ի՛նչ գրեցի»: «Կարդացէ՛ք վերինը, վարինը»: «Հոս նոր տառ կա՞. ո՞րն է, առաջինը թէ՛ վերջինը»:

2. Սար-ը չնշելէն ետքը: «Պար՝ քանի՞ տառ է»: Կը ծածկէ պ-ն՝ «Կարդացէ՛ք»: Գոցել-բանալով մէկ-երկու անգամ կը կրկնուի նոյնը՝ ար, պար, ար, պար:

3. Կը գոցէ ըն. «Խսկ հիմա՞ ով կը կարդա»: «Այո՛ պա»: «Ըսէ՛ք միասին՝ պա»: «Կարդացէ՛ք ամբողջ բառը»: «Կարդացէ՛ք միայն առաջի երկու տառը»: «Նորէ՛ն ամբողջը. միայն առաջի երկու տառը»:

4. «Ուրեմն եթէ չնշեմ վերջին տառը ի՞նչ կը մնա»: Կը չնշէ: «Քանի՞ տառ է»: Նոր տառը գոցել-բանալով կը կարդացնէ՝ ա, պա, ա, պա: Յանկարծ կը գոցէ ա-ն ու կ'ըսէ. «Կարդացէ՛ք». կ'ըստացուի խառն պատասխան մը՝ պա, պար, պը, և ուրիշ աւելի տարօրինակները. կը գտնւին և պ', պ' առանձին արտասանելու ջանք ընողներ: «Այո՛, պ'. ա՛յ, չըթուենք-ներս, որ կը բացուի, ուղիղ այդ տառի ձայնն է՝ պ', պ', պ'. բայց կը տեսնէք, որ առանձին ըսելը շատ դժւար է. ատոր համար ալ առանձին չի կարդացուիր. կը կարդանք քովի տառին հետ միասին: Հասկա կարդացէ՛ք քովի տառին հետ միասին»: «Խսկ եթէ վրան մեր երէկու սորված տառն ալ աւելցնեմ ի՞նչ կը դառնա»:

Գրեկ — 1. «Տետրա՛կ, մատի՛տ»: «Ուղի՛ղ, պատ-րաստ»: «Պիտի գրենք՝ պար. բայց ամենէն առաջ տեսէք ինչպէս կը գրենք այդ նոր տառը. երկու կեռ և մէկ ուղիղ երկար գիծ մը. չէ՞»: «Հասկա առաջ գրենք օղի մէջ, ձեռքերնիդ տետրակին, միայն մատիտի ծայրը չը դպցնէք: Ուրեմն երկու հատ կեռ և մէկ հատ երկար, կը դառնա պ': Գրեցէ՛ք օղի մէջ»: «Նորէ՛ն, նորէ՛ն»:

«Հիմա նոյնը գրենք տետրակին վրա. ուրի՛շ պիտի սկսինք, ցոյց տւէ՛ք. աղէ՛կ. մատիտը աղւոր բռնեցէք. ուրեմն առաջ երկու կեռ, ա-ի պէս, (դիտմամբ կ'ըսուի) վերջն ալ երկար ուղիղ գիծ մը մինչև վարի տողը»: «Գրեցէ՛ք: Նորէ՛ն: Նորէ՛ն: Հատ մըն ալ»:

2. «Հիմա ալ գրենք՝ պա: Քանի տառ է: Այո՛, նոր

տառի վրա պիտի աւելցնէք ա մը: Պատրա՛ստ»: «Գրեցէ՛ք՝ պա»: «Ի՞նչ ըսել է. այդ տեսակ բառ կա՞. պա բան մը ըսել է»: «Խսկ եթէ ըսեմ՝ պար, բան մը ըսել է»: «Աղէ՛կ. դէ՛, հիմա գրենք պիտի՛ պար: Քանի՞ տառ է, նայեցէ՛ք գրածիս»: «Պատրա՛ստ: Նախ գրէ՛ք ստորակէտ մը: Գրեցէ՛ք՝ պար»: «Հիմա ի՞նչ նշան պիտի դնենք»: «Դրէ՛ք»: «Նորէ՛ն՝ պար»:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Գրատախտակը մաքրելէն ետքը, ուսուցիչը կը գրէ իրարու քով ստորակէտներով զատւած և ամեն անգամ գրածը կարդացնել տալով՝ սա, ար, սար, անոր տակն ալ համապատասխան կերպով՝ պա, ար, պար: Նախ կը կարդացնէ վերին տողը, վերջը վարի տողը. ետքն ալ ուղղահայեաց ընթերցում՝ սա, պա. ար, ար. սար, պար:

2. Գրել կու տաս սա և պա: Վերջն ալ սար և պար:

3. Յուշարանի վրա գրւի պիտի մնալու համար իւրացման առաջին կէտի պատկերը, առինքն

սա, ար, սար

պա, ար, պար

V. Հինգերորդ դաս՝ ապ

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի գրէք՝ գիտէ՞ք ինչ: Պիտի գրէք՝ պապ»: «Զեղմէ՛ ո՞վ պապ ունի»: «Ա՛յ, այս իրիկուն որ տուն երթա՛ կ'ընես. «Պապի՛կ, պապի՛կ, այսօր մենք պապ գրել սորվեցանք»:

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ Ո Ւ Մ

1. «Ուշադրութի՛ւն»: Ուսուցիչը զրատախտակին վրա կը գրէ՝ ա: «Ի՞նչ գրեցի»: Կը դնէ ստորակէտ ու կը գրէ քովը՝ վը՝ պա: «Ի՞նչ գրեցի»: Կը դնէ ստորակէտ ու կը գրէ քովը՝

ապա : «Ի՞նչ գրեցի» : Եթէ անմիջապէս կարդան , որ կարող են , հիանալի : Եթէ դժւարացող ըլլա՝ իսկոյն գոցել վերջին երկու տառը ու կարդացնել ա-ն , վերջը գոցել ա-ն ու կարդացնել պա-ն , այսինքն վանկ-վանկ , քանի մը անգամ իրար հետեւէ և յանկարծ ձեռքը հտ քաշելով՝ «Ամբողջը» :

2. Կը ջնջէ միւսները , կը պահէ միայն՝ պա : «Կարդացէք» : Ստորակէտ և քովը կ'աւելցնէ նորէն՝ պա : «Կարդացէք» : Ստորակէտ և քովը կը գրէ՝ պապա : «Եթէ դժւարանան առաջին ու վերջին վանկերը գոցել-բանալով կարդացնել քանի մը անգամ և յանկարծ ձեռքը հտ քաշելով՝ «Ամբողջը» :

3. Գրատախտակին կը պահէ միայն՝ պապա : «Կարդացէք» : Եւ տակէ տակ , հետզհետէ կարդացնելով , կը գրէ ապա , պա , ա , այնպէս որ կ'ազմւի նւազող սանդուղ մը համապատասխան տառերը ձիւտ իրարու տակ : Կարդացնել վերէն վար ու վարէն վեր :

Ս Յ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Գրատախտակին կը պահէ միայն՝ պապա : «Կարդացէք» : Կը ջնջէ վերջէն ա-ն : «Կարդացէք» : «Այ , ինչ որ այսօր գրէինք պիտի» : «Կրկնեցէք . նորէն . միասին» :

Վերջի տառը գոցել-բանալով՝ պա , պապ , պա , պապ : Սկզբի տառը գոցել-բանալով՝ պապ , ապ , պապ , ապ :

Վերինը չնշելէն ետքը , մէկ տողի վրա , ստորակէտով բաժնած , կը գրէ հետզհետէ ու կարդացնել կուտայ՝ ա , պա , պապ : Տակը ձիւտ անոր համապատասխան կը գրէ հետզհետէ կարդացնել տալով՝ ա , ապ , պապ : Կարդացնել վերի տողը , կարդացնել վարի տողը , վերջն ալ ուղղահայեաց ընթերցում թէ՛ վերէն վար , թէ՛ վարէն վեր : Դիտաւորութիւնը պա , ապ կամ ապ , պա վանկերու հակադրութիւնն է : Բոլոր միւսները ջնջելէն ետքը կը պահւի միայն տակէ տակ գրւած այդ երկու հիմնական կապակցումը , որը քանի մը անգամ նորէն կար-

դացնել պիտի տալ և մատնանիչ պիտի ընել , որ ա-ն անգամ մը սկիզբն է , անգամ մը վերջը :

3. «Տետրա՛կ , մատի՛տ : Բացէ՛ք» : Եւայն : «Առաջ պիտի գրենք՝ պա : Քանի՞ տառ է : ա-ն վերջն է , թէ սկիզբը» : «Գրեցէ՛ք՝ պա» : «Ստորակէ՛տ» : «Հիմա պիտի գրենք՝ ապ : Քանի՞ տառ է : ա-ն վերջն է թէ սկիզբը» : «Գրեցէ՛ք՝ ապ» : «Իրէ՛ք զատելու նշանը» :

4. «Իսկ այսօր մենք ի՞նչ պիտի սորվէինք» : «Այ , հիմա պիտի գրենք՝ պապ» : «Տեսէ՛ք՝ ես գրեմ» : «Ի՞նչ գրեցի : Քանի՞ տառ է : ա-ն ո՛րտեղն է» : «Գրեցէ՛ք՝ պապ» : «Պիտի գրենք հատ մըն ալ . բայց առաջ ի՞նչ նշան պիտի դնենք իրարմէ զատելու համար» : «Իրէ՛ք : Գրեցէ՛ք՝ պապ» :

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Մէկ տողի վրա , հետզհետէ կարդացնելով , կը գրէ՝ պա , առ , պառ : Տա՛նն ալ անոր զուգահեռական՝ պա , ապ , պապ : Կարդացնել ուղղահայեաց . մասնաւոր ուշադրութիւն առ ու ապ վանկերուն :

2. Գրել տալ ուղղակի իրարու հետեւ՝ առ , պառ , ապ , պապ :

3. Յուշարանի վրա՝

պա	ապ
պապ	պապ

VI. Վեցերորդ դաս՝ կա

Ն Պ Ա Յ Ա Կ

Հագուստի կամ թաշկինակի կարը ցոյց տալով՝ «Աս ի՞նչ է» : «Ձեզմէ ո՞վ կարել գիտէ , ձեզմէ ո՞վ կար գիտէ» : «Կարը ինչո՞վ կ'ընեն» : «Իսկ հիմա որ կար պիտի գրենք՝ ինչո՞վ պիտի գրենք» : «Ի՞նչ պիտի գրենք» :

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ ՈՒ Մ

1. «Անցած օր բառ մը գրեցինք, որ նման էր կար-ին՝
ատ ո՞ր բառն էր»։ Կ'ըսեն՝ սաք, պար և ուրիշ շատ մը անյարմար
բառեր։ Իսկոյն պէտք է իրարու մօտ դնել՝ «Պապ ու կար
ինչո՞վ են իրարու նման»։ «Սաք, պար, կար, այո՛, նման են»։

2. «Ո՞վ կը գրէ տախտակին՝ սաք»։ «Ճիշտ է գրածը»։
«Առաջին տառը քանի՞ տողի մէջ ես գրեր»։

«Ո՞վ կ'ուզէ գրէ՝ պար»։ «Գրէ՛ անոր գրածին քովիկը»։
«Ճիշտ է գրածը»։ «Առաջին տառը քանի՞ տողի մէջ ես
գրեր»։

«Իսկ ես հիմա ի՞նչ պիտի գրեմ ասոնց քովիկը»։

Ս Տ Ա Յ ՈՒ Մ

ԿԱՐԴԱԼԸ — 1. Կը գրէ՝ կար։ «Կարդացէ՛ք առաջին
բառը, կարդացէ՛ք երկրորդ բառը, կարդացէ՛ք երրորդ բա-
ռը»։ «Այսօրուս նոր տառը քանի՞ տողի մէջ եմ գրեր»։ «Կը
տեսնէ՞ք՝ ի՞նչ երկար տառ է»։

2. Իրարու ետեւէ կը ջնջէ երեքի ալ ր-երը ու կարդա-
ցնել կու տա՝ սա, պա, կա. նախ կարգով, վերջը և խառն։

3. Գրատախտակին կը պահէ միայն՝ կա։ Կ-ն գոցել բա-
նալով կը կարդացնէ՝ ա, կա, ա, կա։

4. Կը գոցէ ա-ն՝ «Կարդացէ՛ք»։ «Առանձին չենք կար-
դար. տեսէ՛ք՝ կոկորդիւն մէջն է՝ կ', կ', կ'. դժուար է առան-
ձին կարդալը։ Միշտ կը կարդանք իր քովի աղւոր ձայն
ուճեցող տառին հետ»։ Զեռքը վերցնելով՝ «Կարդացէ՛ք ա-ին
հետ միասին»։

ԳՐԵԼԸ — 1. Երբ գրելու համար բոլոր պատրաստու-
թիւնները տեսնուած են, ուսուցիչը նախ ցոյց կու տա նոր
տառի գրութիւնը՝ երկար կեռ մը վերը, ուղիղ երկար մը
վարը. գրել ու կրկնել կու տա անոնց օգի մէջ, ձեռքը

տետրակին, վերջն ալ քանի մը անգամ խկապէս գրել կու տա
այդ «նոր տառը»։

2. Գրել կու տա՝ կա։ Գրել կու տա՝ կար մէկ-երկու
անգամ, միշտ ստորակէտներով զատուած իրարմէ։

Ի Ի Ր Ա Յ ՈՒ Մ

1. Կը գրէ գրատախտակին մէկ տողի վրա՝ կա, ա, կար, կար,
հետզհետէ կարդացնելով։ Տակը նոյն կերպով անոր զուգահեռ՝
կա, ապ, կապ։ Վերջը կը կարդացնէ ուղղահայեաց։

2. Կը պահէ միայն՝ կա. և հետզհետէ տառ-տառ աւելցը-
նելով վրան կը կարդացնէ՝ կա, կապ, կապա, կապար։ «Ի՞նչ
ըսել է»։

3. Գրել կու տա իրարու քով, ստորակէտներով բաժնը-
ւած, կա, վերջը կապ։

4. «Հիմա պիտի գրենք՝ կապար. առաջ կա, վերջը՝
պար։ Գրեցէ՛ք՝ կա»։ Երբ վերջացնելու վրա են կ'աւելցնէ՝
«պար»։ «Նորէ՛ն գրեցէ՛ք՝ կապար»։

5. Յուշարանի համար տակէ տակ՝ կա, կար, կապ,
կապար։

VII. ԵՐԵՐՈՂ ՊԱՍ՝ ՐԱ

Կ.ՊԱՏԱԿ ԵՒ ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹԻՒՆ

1. «Նայեցէ՛ք ինչ պիտի գրեմ»։ «կա»։ Վրան կ'աւելցնէ
ր մը։ «Ի՞նչ եղա»։ Կ'աւելցնէ ա մը։ «Ի՞նչ եղա»։ «Ի՞նչ ըսել
է»։ «Ոչինչ»։ Վրան կ'աւելցնէ պ մը։ «Իսկ հիմա ի՞նչ եղաւ»։
«Այսօր պիտի գրենք այդ բառը»։

2. «Կարդացէ՛ք»։ «Ի՞նչ ըսել է»։ Պէտք է ցոյց տալ կա-
րապի նկարը։ Քովը պէտք է դնել սագի մը նկարը ու համե-
մատել տալ։

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Կարդացէ՛ք գրածս» : Առջևի վանկը գոցել-բանալով՝ կարապ, րապ, կարապ, րապ : Մէջ մը առջևի, մէջ մը ետևի վանկը գոցել-բանալով՝ կա, րապ, կա, րապ : Կը ջնջէ կա-ն : «Կարդացէ՛ք» : Պէն գոցել-բանալով՝ րապ, րա, րապ, րա : Կը ջնջէ պեճ՝ «Ի՛նչ մնաց» :

2. «Եթէ առջևը ա մը դնեմ՝ ի՛նչ կը դառնա» : «Ի՛նչ ըսել է՝ արա» : Առաջին և վերջին ա-երը գոցել բանալով՝ կարդացնել կու տանք՝ ար, րա, ար, րա. և րա, ար, րա, ար :

Մաքուր տախտակին տակէ տակ գրել րա և ար և կարդացնել ա-ի դերքը մասնանի ընելով :

3. Գրելու պատրաստութիւն : Առաջ կը գրեն րա : Ետքը րապ : Եւ վերջապէս կարապ : «Առաջի կտորը կա, վերջի կտորը րապ : Գրեցէ՛ք՝ կա» : Երբ վերջացնելու վրա են «րապ» «Գրեցէ՛ք անգամ մըն ալ՝ կարապ» :

Ի Ի Բ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Ուսուցիչը տախտակին նախ կը գրէ պա և տառ տառ կ'աւելցնէ ր, ա, պ ամեն անգամ կարդացնելով ստացւածը և հարցնելով թէ՛ ի՛նչ ըսել է, բան մը ըսել է, միտք ունի՞, բա՞ռ է, այդ տեսակ բառ կա՞ : Պէտք է ստացւի՝ պա, պար, պարա, պարապ :

Սկիզբէն տառ-տառ գոցելով կը կարդացնէ՝ պարապ, արապ, րապ, ապ : Վերջն ալ վանկ-վանկ գոցել-բանալով՝ պա, րապ, պա, րապ :

2. Պարապ-ի տակը կը գրէ մէկ անգամէն՝ սարապ : «Կարդացէ՛ք» : Տակը կը գրէ մէկ անգամէն՝ կարապ : «Կարդացէ՛ք» : Վերէն վար կարդացնել և վարէն վեր :

Կարդացնել վերջի պ-երը ջնջելէն ետքը՝ պարա, սարա, կարա : Զնշել բոլորի վերջէն րա-երը, և տակը աւելցնել րա մը ու կարդացնել՝ պա, սա, կա, րա. և վարէն վեր :

3. Գրել տալ՝ պարապ, սարապ, կարապ :

4. Յուշարանի վրա՝

պա, րա, րապ, պարապ
սա, րա, րապ, սարապ
կա, րա, րապ, կարապ

VIII. Ուրերորդ դաս՝ առ

ՆՊԱՏԱԿ ԵՒ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹԻՒՆ

1. Կա գրէ՝ կա : Եւ վրան ամեն անգամ տառ մը աւելցնելով՝ «Ի՛նչ գրեցի», «Ի՛նչ եղաւ» : Կա, կար, կարա, կարաւ :

2. «Ի՛նչ ըսել է» : «Մէջը ի՛նչ կը պահենք» : «Ի՛նչ է կը շինեն կարասը» :

«Ուրեմն այսօր ի՛նչ պիտի գրենք» :

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Նորէն կարդացէ՛ք գրածս» : «Հիմա՛, հիմա՛» : Եւ գոցել-բանալով կը կարդացնէ՝ կարաւ, արաւ, րաւ, աւ, րաւ, արաւ, կարաւ :

Կը կարդացնէ վանկերով՝ կա, րաւ, կա, րաւ :

2. Կը ջնջէ կա : Վերջի տառը գոցել-բանալով՝ րա, րաւ, րա, րաւ : Առջևի տառը գոցել-բանալով՝ րաւ, աւ, րաւ. աւ :

3. Պատրաստութիւն գրելու : Նախ կը գրեն աւ : «Հիմա պիտի գրենք կարաւ : Նախ գրեցէ՛ք առաջին կտորը՝ կա» : Եւ երբ վերջացնելու վրա են՝ «րաւ» : «Գրեցէ՛ք հորէն կարաւ» :

Ի Ի Բ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Տակէ տակ կը գրէ, ամեն անգամ կարդացնել տալով և հարցնելով թէ՛ ի՛նչ կը նշանակէ, ի՛նչ ըսել է՝ կաւ, ալկաւ, պալկաւ : Ընթերցում վերէն վար և վարէն վեր :

2. Կը պահէ միայն կաւ : «Կարդացէ՛ք» : Դէմը՝ քիչ մը հեռուն կը գրէ՝ աւ : «Կարդացէ՛ք» :

Կաւ-ի տակ կը գրէ՝ սաւ, կարդացնել կու տա : Եւ դէմն ալ ուղիղ աւ-ի տակ սա : Ուղղահայեաց ընթերցում : Անշուշտ ուշադրութեան կեդրոնն է՝ աւ, սա և սա, աւ :

3. Կը գրէ ա մը մաքուր տախտակին : «Կարդացէ՛ք» : «Ի՞նչ կը դառնա՝ եթէ հաւեր ա՛ մը դնեմ» : «Ա՛յ, այսպէս . հապա կարդացէ՛ք» : Նոր գրած ա-ն ջնջելէն ետքը՝ «Ի՞նչ կը դառնա՝ եթէ առջեւ ա՛ մը դնեմ» : «Ա՛յ, այսպէս . կարդացէ՛ք» :

4. Զատ-դատ կը գրէ տախտակին , կարդացնել կու տա և խկոյն կը ջնջէ՝ կա, սա, պա, բա , վերջը՝ աւ, ապ, ար, ալ : Այլ ձեւը , որ դեռ առանձին սորված չեն , նմանութեան օրէնքով կը կարդան . և ալ ասկէ ետքը կարիք չի մնար բա-դաձայններու նախադասն ու յետադասը առանձին դասերով մարդկու . կ'աւանդւին միասին :

5. Գրել կու տա՝ սա, սաւ, աւ, կա : «Իսկ հիմա պիտի գրենք՝ պակաս : Նախ առաջին կտորը . գրեցէ՛ք՝ պա» . և երբ վերջացնելու վրա են՝ «կա» :

6. Յուշարանի համար՝

սա, բա, պա, կա

աւ, ար, ապ, ալ

Գ. ԵՐԿՐՈՐԴ ԽՈՒՄԲ՝ ԵՐԿՈՒ ԶԱՅՆԱԽՈՐՈՎ

I. ԻճՃԵՐՈՐԴ ղաա՝ ի

Ն Պ Ա Ս Ս Ա Կ

«Այսօր պիտի սորվինք ի տառը» :

Ս Ս Ա Յ Ո Ւ Մ

ԿԱՐԴԱԼԸ — 1. «Ո՞ր տառը պիտի սորվինք այսօր» : Կը գրէ տախտակին վրա , վերը , ի մը : «Ի՞նչ գրեցի» : «Կարդացէ՛ք միասին» : «Նորէ՛ն , նորէ՛ն» :

2. Կը գրէ՝ պապ , կը կարդացնէ : Կ'աւելցնէ ի , կը կար-դացնէ : Կ'աւելցնէ կ , կը կարդացնէ : Կը ջնջէ առջեւի երեք տառը՝ «Ի՞նչ մնաց» :

3. Տակը կը գրէ՝ կապիկ մէկ անգամէն՝ «Ո՞վ կը կար-դա» : Կ'աւելցնէ ի մըն ալ՝ «Ի՞նչ եղաւ» : Հետզհետէ տառերը գոցել-բանալով կը կը կարդացնէ՝ կապիկի, ապիկի, պիկի, իկի, կի, ի, կի, իկի, պիկի, ապիկի, կապիկի :

4. Տակը կը գրէ ապակի՝ «Ո՞վ կը կարդա» : Եթէ դըժ-ւարանան պէտք է վերջին վանկը գոցել-բանալ ու այդպէս կարդացնել՝ ապա, կի, ապա, կի, ապակի :

5. Կը գրէ՝ կիրակի : «Ո՞վ կը կարդա» : Վերջէն մէյ-մէկ տառ կը ջնջէ ու կը կարդացնէ՝ կիրակի, կիրակ, կիրա, կիր : Կ-ն գոցել բանալով՝ իր . կիր , իր , կիր : Կը ջնջէ կ-ն . «Կար-դացէ՛ք» : «Իսկ եթէ ընն ալ ջնջեմ՝ ի՞նչ կը մնա» :

ԳՐԵԼԸ — 1. Ուսուցիչը ցոյց կու տա նոր տառը «գրե-լու ձեւը» , այսինքն տարրերը՝ երկար մը չորս տողի մէջ և ծխոյի մը քովիկը : Նախ գրելու փորձ օղին մէջ , ետքը տեսրակին :

2. Կը գրեն՝ իր, կիր :

3. «Հիմա պիտի գրենք՝ կիրակի . բառը քանի՞ կտոր է , լսեցէ՛ք՝ կի-րա-կի» : «Առաջ պիտի գրենք կի , վերջը՝ բա , վերջը՝ նորէն կի» : «Գրեցէ՛ք կի» : Երբ վերջացնելու վրա են ուսուցիչը յուշարարութիւն կ'ընէ՝ «բա» և երբ այլը աւար-տելու վրա են նորէն յուշարարութիւն կ'ընէ՝ «կի» : «Նորէ՛ն գրեցէ՛ք՝ կիրակի» :

Ի Ի Բ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը գրէ՝ պապի : Կը կարդացնէ անգամ մը մէկ , ան-գամ մը միւս վանկը՝ պա , պի , պա , պի :

2. Կը պահէ միայն առաջին վանկը և անոր քովը հետզ-հետէ կ'աւելցնէ նոյն ձայնաւորով միւս արդէն ծանօթ վանկերը միշտ ստորակէտով բաժնած՝ պա, կա, սա, բա : Պա-ի տակը

կը գրէ պի. և միւսներու տակը նոյն բաղաձայնները ի ձայնաւորով՝ այսինքն, պի, կի, սի, բի: Հորիզոնական և ուղղահայեաց ընթերցում:

3. Կը գրէ մէկ տողի ու կը կարդացնէ ապ, ալ, աւ, ար. և անոր տակը, անոր զուգահեռական՝ իպ, իկ, իս, իր: Ամեն գլխաւորութեան ժամանակ պէտք է ըսել ու արտասանել ուղղակի, առանց երկար-բարակ բացատրութիւններու:

4. Աշակերտներուն գրել կու տա՝ պապիկ, կապիկ, ապապի:

5. Յուշարանի համար՝

իկ, ի, կի
իր, ի, բի
իպ, ի, պի
իս, ի, սի

II. Տառերորդ դաս՝ մ

ՆՊԱՏԱԿ ԵՒ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄ

«Պապիկ գրելը արդէն սորվեցաք: Հապա չէ՞ք ուղեր, որ մամիկ ալ գրէք»: «Որո՞ւն կ'ըսէք մամիկ»: «Իսկ մայրիկը ուրիշ ի՞նչպէս կը կանչէք»: «Առաջ գրենք՝ մամա, վերջն ալ կը գրենք՝ մամիկ»:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

ԿԱՐԴԱՂԸ — 1. Կը գրէ՝ մա: «Կարդացէ՛ք»: Շատերը պիտի կարդան՝ մամա: «Աղէ՛կ նայեցէք. ո՞վ կրնա ճիշտը կարդար»: «Հապա նայեցէք բերնիս՝ մա՛, մա՛. քանի՞ անգամ ըսի՝ մա»: «Իսկ տախտակին գրեր եմ միայն մէկ հատ՝ մա. քովը անգամ մըն ալ որ գրեմ՝ մա, այն ժամանակ կ'ըլլա... ի՞նչ կ'ըլլա»: Կը լրացնէ, կարդացնել ու կրկնել կու տա:

Անգամ մը առջևի, անգամ մը ետևի մա-ն ծածկելով կը կարդացնէ և ամբողջը:

2. Առջևի մ-ն գոցել-բանալով՝ մամա, ամա, մամա, ամա:

3. Ետևի ա-ն գոցել-բանալով՝ մամա, մամ, մամա, մամ: Կը ջնջէ այդ ա-ն:

4. Մամ բառի ետևի մ-ն գոցել-բանալով՝ մամ, մա, մամ, մա. առջևի մ-ն գոցել բանալով մամ, ամ, մամ, ամ:

5. Մամ բառին կ'աւելցնէ ի մը՝ «Կարդացէ՛ք»: Կ'աւելցնէ կ մը՝ «Կարդացէ՛ք»: Հետեւեալ գոցելով ու բանալով՝ մամիկ, ամիկ, միկ, իկ, միկ, ամիկ, մամիկ: Մասնաւոր չեշտ միկ կապակցութեան: Կարդացնել նոյն բառը առջևի վանկը գոցել-բանալով՝ մամիկ, միկ, մամիկ, միկ: Վերջն ալ վանկ-վանկ գոցել-բանալով՝ մա, միկ, մա, միկ:

ԳՐԵՂԸ — 1. Յոյց կու տա տառը գրելու ձևը՝ վարէն վեր ձեռքի մէկ շարժումով, երկու տողի մէջ: Նախ ձեռքի մարզանք վերը օդի մէջ. մարզանք տեսրակին վրա իր տեղը, բայց առանց գրելու. վերջը նոյնը կը գրեն քանի մը անգամ:

2. Կը գրեն՝ մա, մամա (երկու կից մա):

3. Կը գրեն՝ մամ, մամիկ: «Մամիկ՝ բառը քանի՞ կտոր է. նախ պիտի գրենք առաջին կտորը, ո՞րն է»: «Վերջն ալ երկրորդ կտորը՝ ո՞րն է»: «Գրեցէ՛ք մա»: Երբ վերջացնելու վրա են կը թելադրէ «միկ»:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը գրէ ու կարդացնել կու տա աւելցնելով ու ջնջելով հետեւեալ իրարմէ անկախ խումբերը.

ա) մամա, մամաս, մաս, մաս-մաս

բ) մամի, մամիս, ամիս, միս, մի

գ) միմի, իմի, իմ, իմ մամիս

դ) ամիս, ամի, ամ, կամ, կամար

2. Գրել կու տա՝ մի, միս, ամիս, իմիս, իմ:

3. Յուշարանի համար՝

մա, մի
ամ, իմ

III. Տառնքնկերորդ դաս՝ s

ՆՊԱՏԱԿ ՈՒ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄ

«Հիմա ինչի՞ դաս է» : «Ինչո՞վ պիտի գրենք» : «Այսօր կը գրենք՝ մասիս» : «Մատիտը ինչո՞վ կը բռնենք» : «Մաս , մասիս՝ ո՞րն է աւելի կարճ» : «Առաջ ո՞րը պիտի գրեմ» :

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

ԿՍՐԴԱԼԸ — 1. Կը գրէ ու կը կարդացնէ՝ մաս : Առջևի տառը գոցել-բանալով՝ մաս , աւ , մաս , աւ :

2. Մաս-ի տակը կը գրէ աւ . և հետզհետէ տակէ տակ կ'աւելցնէ հետեւեալ բառերը , s-երը մէկ ուղղահայեաց գծի վրա : Ամեն անգամ պէտք է կարդացնել տալ ու հարցնել՝ «Այս բառը ի՞նչ ըսել է : Բան մը ըսել է : Այդ տեսակ բառ կա՞» : Իսկ վերջը ամբողջական ընթերցում վերէն վար , վարէն վեր :

մաս
աւ
ասաւ
ասամ
մասամ
սամ
սաւ
սա

2. Նոյն ձևով կը կազմել ու կը կարդացել հետեւեալ շարքը , նախորդը ջնջելէն ետքը .

մաս
մասիկ
ասիկ
սիկ
սի
սիսիկ
սիս
մասիս

ԳՐԵԼԸ — 1. Յոյց տալ գրելու ձեւը տարբերով՝ ծիտիկ մը , երկար մը դէպի վար և նորէն ծիտիկ մը : Զեռքի վար-ժուլիւն տետրակի վրա , բայց առանց գրելու . գրելու վար-ժուլիւն նոր տառի :

2. Կը գրեն՝ աւ , մաս , սի , սիկ :

3. Կը գրեն՝ սիսիկ , մասիկ , մասիս («Վերջը նո՛ր տառը») :

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կարդալու վարժութիւն , հատ-հատ , ուղղահայեաց շարքերով , հորիզոնական շարքերով :

սակ saur սապ
կասակ կասաւ սապակ
մասակ saurի սապաւ

2. Իրարու տակ գրել ու կարդացնել՝ saur , պաւ , կաւ , սաւ , մաւ :

Նոյնպէս՝ աւիկ , պաւիկ , սաւիկ , սիսիկ :

3. Կը գրէ տախտակին՝ պաւի սակ : «Բանի՞ բառ է մի-ասին» : «Տեսէ՞ք , մէկ բառ , երկու բառ» , կ'ընդգծէ : «Հիմա դուք ալ պիտի գրեք այդ երկու բառը» : «Մէջը ստորակէտ դրե՞ր եմ» : «Ո՛հ . այդ երկու բառը իրարու հետ միասին են , զատելու պէտք չը կա» : «Ո՞րն է առաջին բառը» : «Գրենք՝ պաւի . նախ պա , վերջը սի . գրեցէ՞ք» : «Հիմա պիտի գրենք երկրորդ բառը . ո՞րն է» : «Պիտի գրենք քիչիկ մը հեռուն , նայեցէ՞ք իմ գրածիս» : «Գրեցէ՞ք՝ սակ» :

4. Կը գրէ տախտակին՝ saurի պաւի սակ : «Բանի՞ բառ է միասին» : «Կարդացէ՞ք , հիմա ատ պիտի գրենք» : «Նո-րէն կարդացէ՞ք , երեքը միասին . նորէն» : «Ամենէն առաջ պիտի գրենք ո՞ր բառը» : «Պատրա՛ստ , պիտի գրենք՝ saurի . նախ՝ sui , ետքը՝ ri : Գրեցէ՞ք sui . . . ri» : «Հիմա ո՞ր բառը պիտի գրենք» : «Գրեցէ՞ք՝ պաւի» : «Հիմա ո՞ր բառը մնաց» : «Գրե-ցէ՞ք՝ սակ» :

5. Յուշարանի համար՝

sui	սս
sի	իս
sիս	իկ
susիս	սսիկ

VI. Յամենեկուեերոզ դառ՝ և

ՆՊԱՏԱԿ ՈՒ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄ

Ուսուցիչը կը գրէ՝ մաս ու կը կարդացնէ։ Տակը կը գրէ մասանի։ «Ո՞վ կը կարդա այս բառը, որ այսօր գրել պիտի սորվինք»։ Անտարակոյս շատերը ենթադրութեամբ պիտի կարդան։ Եթէ դժարանան, հարցով մը կարելի է օգնութեան գալ անոնց ենթադրութեանը, «Մտաւ ի՞նչ կ'անցնենք զարդի համար»։ «Կարդացէ՛ք գրածս բոլորդ միասին»։ «Նորէ՛ն, նորէ՛ն»։

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

ԿԱՐԴԱԼԸ — 1. Կը ջնջէ առջեի վանկը՝ «Ի՞նչ մնաց»։ Անգամ մը մէկ, անգամ մը միւս վանկը գոցելով՝ sui, նի, sui, նի։ Կը ջնջէ s-ն՝ «Ի՞նչ մնաց»։ Ա. ձայնաւորը գոցել-բանալով՝ անի, նի, անի, նի։

2. Ի ձայնաւորը գոցել-բանալով՝ անի, ան, անի, ան։ Կը ջնջէ ինին։ Ան-ի տակ կը գրէ հետզհետէ կարդացնելով՝ աման, իման, իմանամ։ Ընթերցում վերէն վար, վարէն վեր։

3. Գրատախտակին կը պահէ միայն՝ իմանամ։ Ու կը կարդացնէ սկզբէն մէկիկ-մէկիկ տառերը ջնջելով՝ իմանամ, մանամ, անամ, նամ։ Վերջի բաղաձայնը գոցել-բանալով՝ նամ, նա, նամ, նա։ Կը ջնջէ մ-ը՝ «Կարդացէ՛ք»։ Տակը կը գրէ՝ նամակ՝ «Ո՞վ կը կարդա»։ «Բոլորդ միասին»։

4. Կը գրէ ան. տակը՝ ին. տակը՝ կին. տակը՝ սիկին։ Ընթերցում ելեէջով։

ԳՐԵԼԸ — 1. Գրելու պատրաստութենէն ետքը գրատախտակին կը պահէ միայն ան։ Կարդացնելէն ետքը կը ջնջէ և ձայնաւորը։ «Նպիցէ՛ք այս նոր տառը մեր գիտցած տառերէն որուն կը նմանի՝ եթէ գլուխը ծածկեմ»։ «Ուրեմն գրելու մը և սը. պէտք է գրէք մէկ շարժումով, առանց գրիչը ընդհատելու»։ Կը գրեն նոր տառը նախ օղի մէջ, վերջը տետրակին։

2. Գրել կու տա՝ ան, անի, վերջն ալ անի և մասանի։ «Պիտի գրենք մասանի. քանի՞ կտոր ունի։ Գրեցէ՛ք՝ մա . . . - sui . . . նի»։

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Ընթերցման վարժութիւն. պէտք է գրել տակէ տակ՝ ան, սան, պիսան, անպիսան, սան կին, անսիկին։

2. Պիսանի, պասանի, անի, անիր, պանիր, անիր, մի անիր։

3. Մին, ամին, մամին, մինակ, միս-մինակ

4. Մինակ, մինա, նա, նանի։

5. Մաքուր տախտակին կը գրէ՝ ան նամակ պիսի անի։ «Ո՞վ կը կարդա»։ «Ի՞նչ պիտի տանի ան»։ «Ան ո՞վ է»։ «Նորէն կարդացէ՛ք»։ «Քանի՞ բառ է գրածս՝ բոլորը միասին»։ «Կարդացէ՛ք առաջին բառը, կարդացէ՛ք երկրորդ բառը. կարդացէ՛ք երրորդ բառը. կարդացէ՛ք վերջին բառը»։ «Ի՞րարմէ ստորակէտնելով զատե՞ր կմ»։ «Գիտե՞ք՝ ինչու չեմ զատեր։ Իրարու կապած բառեր են, զատելու պէտք չը կա»։

«Հիմա դուք ալ պիտի գրէք. ըսէ՛ք՝ ինչ որ գրելու էք»։ «Գրեցէ՛ք առաջին բառը՝ ո՞րն է»։ «Հիմա ո՞ր բառը պիտի գրենք»։ «Նամակ քանի՞ կտոր է. գրեցէ՛ք՝ նա . . . մակ»։ «Հիմա ո՞ր բառը պիտի գրենք»։ «Գրեցէ՛ք»։ «Ո՞րն է վերջին բառը»։ «Առաջի կտորը sui, ետքը նի»։ «Գրեցէ՛ք՝ sui...նի»։

«Ո՞վ կը կարդա իր գրածի առաջին բառը»։ «Ո՞վ կը կարդա իր գրածի երկրորդ բառը»։ «Ո՞վ կը կարդա իր գրածի

վերջին բառը» : «Ո՞վ կը կարդա իր գրածը միասին , իրարու կապւած , այնպէս ինչպէս որ կ'ըսենք խօսելու ատեն» : Ինքը անգամ մը կը կարդա պարզ , բնական արտասանութեամբ , առանց ձիգ տալու , առանց արագացնելու , առանց կտրտելու : Կը կարդացնէ և աշակերտներուն , խմբովին ալ , անհատապէս ալ :

6. Յուշարանի համար՝

ան	նա	ին	նի
ման	նամ	կին	անի
աման	նամակ	սիկին	սանի

V. Տասերեքերորդ դաս՝ ւ (==վ)

ՆՊԱՏԱԿ ՈՒ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄ

«Եթէ հեռու տեղ մը ճամբորդելու ըլլանք՝ ինչո՞վ կ'երթանք» : «Իսկ եթէ ծո՞վ պիտի անցնինք» : «Ի՞նչ կը կարծէք՝ այսօր ի՞նչ բառ պիտի գրենք» : «Կրկնեցէ՛ք» :

«Նամակ բառը քանի՞ կտոր է» : «Ո՞րն է առաջին կտորը» : «Ո՞վ կը գրէ տախտակին՝ նա»

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

ԿՍՐԴԱԼԸ — 1. «Իսկ ես հիմա ի՞նչ պիտի գրեմ տալը» : Կը գրէ՝ նալ : «Կարդացէ՛ք ձեր ընկերոջ գրածը : Կարդացէ՛ք իմ գրածս» : Վերինը ջնջելէն ետքը՝ գոցել-բանալով՝ նա , նալ , նա , նալ . վերջն ալ՝ նալ , ալ , նալ , ալ : Կը ջնջէ նա՛ն , ալ , ալ , ալ , ալ :

Վրան կ'աւելցնէ ան , կը կարդացնէ , նորէն կ'աւելցնէ ալ , կը կարդացնէ : Ետէն տառ-տառ ջնջելով կ'ըստանանք՝ աւա-նալ , աւանա , աւան , աւա : Առջևի ձայնաւորը գոցել-բանալով՝ աւա , աւա , աւա , աւա . ալ և վանկելով՝ ա , աւ , ա , աւ :

3. Մաքուր տախտակին կը գրէ ալ , տակը՝ կալ . տակը կիւ , տակը՝ կիւ-կիւ : Կիւ-ի կ-ն գոցել-բանալով՝ կիւ , իւ ,

կիւ , իւ : Ծարքին տակը կը գրէ իւ : Կը կարդան վերէն վար , վարէն վեր : Մէջինները կը ջնջէ՝ կը մնա միայն ալ և իւ , որ կը կրկնուի քանի մը անգամ իրար ետեւէ :

4. Կը պահի միայն իւ . տակը՝ նիւ , տակը՝ անիւ , տակը՝ անիւի : Սկիզբէն տառ-տառ ջնջելով՝ անիւի , նիւի , իւի : Վանկելով՝ ի , լի , ի , լի : Կը ջնջէ առջևի ինին :

5. Գոցելով լի կապարցութեան ձայնաւորը՝ «Ո՞վ կը կարդա» : «Նայեցէ՛ք շրթունքներուս . վերի ախտանքս եկած են վարի շրթունքիս . երբ բերանս բանամ՝ կը լսուի այդ տառի հնչիւնը՝ լ՛ , լ՛ , լ՛ : Առանձին հնչիւր գծար է , կը հնչուի միշտ քովը լաւ ձայն ունեցող տառի մը հետ» : Ձեռքը բանալով՝ «Հապա կարդացէ՛ք քովի լաւ ձայն ունեցող տառին հետ» :

ԳՐԵԼԸ — 1. «Ծառ գիւրին տառ գրելու համար» : «Երկու տողի մէջ , թեք գծին վրա . պէտք է գրուի ձեռքի մէկ շարժումով , առանց գրիչը ընդհատելու» : «Հապա գրեցէ՛ք տեսնեմ այդ նոր տառը» :

2. Գրել կու տա մէյ-մէկ հատ՝ ալ , կալ , նալ , նալակ :

3. Վերջն ալ՝ իւ , նիւ , անիւ :

4. Եւ վերջապէս՝ նալի անիւ : «Նաւը ինչո՞վ կ'երթա» : «Մեծ նաւերը ինչո՞վ կ'երթան» : «Բանի բա՞ռ է միասին» : «Ձառակ պէտք չէ» : «Առաջ ո՞ր բառը պիտի գրենք , վերջը ո՞րը» : «Նալի՛ քանի կտոր է» : «Պիտի գրենք՝ նալի : Գրեցէ՛ք՝ նա . . . լի» : «Անիւ՛ աս ալ երկու կտոր է՝ ա-նիւ» : «Գրեցէ՛ք՝ ա . . . նիւ» :

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Գրատախտակին կը գրուի իրարու տակ , ամեն անգամ կարդացնելով , վերջն ալ ամբողջ շարքը վերէն վար ու վարէն վեր . ալ , իբալ , անիբալ , բալ , ալ , աւան , սաւան , լան , կաւաւան , աւար , լար , սաւար , լա :

2. Նոյն ձևով՝ իւ , սիւ , պաիւ , սիւի , պաիւի , լի :

3. Սշակերտները կը գրեն՝ աւան , սաւար , անիւ , անիւի , պաիւ :

4. Յուշարանի համար՝

աւ	ւա	իւ	ւի
բաւ	աւա	նիւ	իւի
իբաւ	աւան	սիւ	նիւի
անիբաւ	սաւան	պասիւ	անիւի

VI. Տասնընոսենորդ դաս՝ Դասագիրք

ՆՊԱՏԱԿ

«Այսօր պիտի սկսինք մեր դասագրքին վրայէն կարդալու»:

ՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄ

1. Ուսուցիչը կը բաժնէ գրքերը. կը հարցնէ՝ ո՞րն է ըս-
կիզբը, ո՞րն է վերջը:

2. «Ի՞նչ է նկարւած երեսի վրա»: «Արքրը ե՞րբ կը
կանչէ»: «Նկարի մէջ օրւա ո՞ր ժամանակն է»: «Իսկ վերը
ինչ է նկարւած»: «Գիտէ՞ք ի՞նչ է այդ պայծառ աստղին անուճը,
որ առտունները լոյսը ծագելէն առաջ կ'երևա: Այդ աստղին
անուճը Լուսաբեր է: Մեր դասագրքին անուճն ալ Լուսա-
բեր է»:

3. Հասկցնել, որ գիրքը չափազանց զգուշ ու մաքուր
պէտք է պահել:

4. Յոյց տալ գիրքը բանալու ձևը: Առանց մատները
թքոտելու, առանց թուղթը ետ հրելու, որ թերթերը չը ծալ-
ւին, չալիքաւորւին: Ամենէն աղւոր ձևը միջնամատով բաց-
ւածքն է գրքի վերին աջ անկիւնէն: Երբեք պէտք չէ թոյլա-
տրելի, որ նշանի համար երեսները ծալեն. քրքեալ նշան պէտք
է գործածեն սիրուն ծալած թղթի կտոր մը:

ԻՌՐԱՅՈՒՄ

Այս ամբողջ դասը ընդհանուր կրկնութիւն մըն է մինչև
հիմա սորվածի, նոր Ստացում չը կա:

ա. «Բացէ՛ք առաջին երեսը: Վերը ինչ է նկարւած»: «Տղան ի՞նչ կը նկարէ»: «Միւսն՝ որ ինչ կ'ընեն»: «Վա՞րը ինչ
է նկարւած»: «Կարդա՛ գրւածը»: «Կը տեսնէ՞ք՝ ի՞նչ գեղեցիկ
գիր է»:

բ. «Դարձուցէ՛ք յաջորդ երեսը»: «Ինչպէ՞ս պիտի դար-
ձընէ՞ք»: «Ի՞նչ է նկարւած վերը»: «Կարդա՛ քովի գրւածը»:

գ. «Վա՞րը ինչ է նկարւած»: «Աղջիկը ի՞նչ կ'ընէ»: «Ո՞ւր է նստած»: «Լճակին մէջինը ի՞նչ է»: «Կարդա՛ քովի
գրւածը»:

Նոյն ձևով և յաջորդ երեսները մինչև ուլիկ: Նախ նկարը
դիտել ու հարցերով պատմել տալ՝ աշխատելով որ գործածւին
բոլոր քովը եղած բառերը: Այդ խօսակցական-լեզական նա-
խապատրաստութենէն ետքը կարդացնել անգամ մը, հարկ
եղաւ կրկին, ու անցնիլ յաջորդին:

Դ. ԵՐՐՈՐԴ ԽՈՒՄԲ՝ ՇԱՏ ՁԱՅՆԱԻՈՐՆԵՐՈՎ

I. Տասնեփեցերորդ դաս՝ ու

ՆՊԱՏԱԿ ՈՒ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄ

«Այսօր պիտի սորվինք հնչիւն մը, որ ո՛չ միայն մեր բա-
ռերուն մէջը շատ կա, այլ և քանի մը կենդանիներու ձայնին
մէջն ալ կա»:

«Կովը ի՞նչպէս կը պոռա»: «Մո՛ւ, մո՛ւ, ո՛ւ»: «Կատուն
ինչպէ՞ս կը մլաւէ»: «Միա՛ւ, միա՛ւ, աո՛ւ, ո՛ւ»: «Կըկո՛ւն
ինչպէս կը կանչէ»: «Կո՛ւկ-կու, կո՛ւկ-կու, ո՛ւ-ու. ո՛ւ»: «Հապա
չողեկա՞ւք որ կը մօտենա հեռուէն՝ ո՛ւ, ո՛ւ, ո՛ւ,
ո՛ւ»:

«Այսօր պիտի գրենք այդ ու ձայնը»: «Գրեմ՝ տեսէ՛ք»:

ՍՏԱՅՈՒՄ

ԿՍՐԴԱԼԸ — 1. Կը գրէ իրարու տակ հետզհետէ կար-

դացնելով՝ ու, կու, կուկու, մու, մումու, մուկ : Կարդացնել իրարու հաւէ :

2. Կը պահէ գրատախտակին միայն մուկ, վրան կը գրէ՝ ուկ և հետզհետէ բարձրանալով ու կարդացնելով՝ ուս, ուր, մուր, սուր, սուս, սուս, կուս, սուս, սու, կասու :

3. Մաքուր տախտակին՝ մուկ ու կասու : «Քանի բառ է» : «Հապա հաշւենք» : «Պատրաստ, որ դուք ալ պիտի գրէք՝ մուկ ու կասու» :

ԳՐԵԼԸ — 1. «Նախ աղէկ մը զիտեցէք նոր հնչիւնը : Տեսէ՛ք՝ կը գրուի երկու կտորով» : Կը գրեն օգին մէջ, այլ և քանի մը անգամ տետրակին :

2. Կը գրեն՝ մու, մուկ, սու, կասու :

3. «Հիմա գրենք՝ մուկ ու կասու» : «Առաջ ո՞ր բառը» : «Գրեցէ՛ք՝ մուկ» : «Ո՞րն է երկրորդ բառը» : «Գրեցէ՛ք՝ ու» : «Ո՞րն էր վերջին բառը» : «Գրեցէ՛ք՝ կասու» :

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը բանան դասագիրքը, կը զիտեն նկարը ու կը պատմեն պատասխաններով : «Ո՞վ է. ի՞նչ կ'ընէ. ինչո՞վ կը կռծէ. ինչպէ՞ս են մկան ակօսները. ակօսին ուրիշ ինչպէ՞ս կ'ըսեն. նայողը ո՞վ է. ինչու կը նայի՞. ձայն կը հանէ՞. հապա՞» : «Ձեզմէ ո՞վ տունը կատու ունի. կը սիրէ՞ք ձեր կատուն. ձեր գիրկը կու գա՞. ձեր վրա ուրիշ ո՞ւր կը նստի. պատկերին մէջ որո՞ւ ուսին է նստած» :

2. Կտոր-կտոր կը կարդան անգամ մը : Հարկ եղաւ երկրորդ ընթերցում մըն ալ : Իրարու կապւած բառերը ուսուցիչը կրկնէ պիտի անմիջապէս ազոց ընթերցումէն հաքը, որ նախադասութեան կապն ու ամբողջութիւնը պարզ ըլլա պղտիկներուն. միւս կողմէն ալ անոնց ականջը վարժւի կով ու ըստ իմաստի ընթերցանութեան :

3. Կը գրեն առանց երկար-բարակ նախապատրաստութեան՝ ուր, սուր, սուր, ապուր. վերջը կասու և կասուի :

Կը գրեն բառ-բառ՝ կասուից ապուր սուր :

4. Իրարու տակ գրել ու կարդացնել՝ մանուկ, ուրու, անուն, ուսում, անուս, կարկուս, ասուպ, այնպէս որ վերջին վանկի ու-երը իրարու տակ գան : Այս շարքին դէմը դուգահեռ և նորէն վերջին վանկի ու-երը իրարու տակ գրել ու կարդացնել՝ երկու, իրարու, մանուկ, մամուկ, ասու, կասու, պապուկ :

Ջնջել զրեւծ բառերու աւելորդ տառերը առջևէն ու հետէն՝ այնպէս որ մնա ուղղահայեաց երկու շարք. առաջին շարքը նախադաս ձայնաւորով՝ ուկ, ուր, ուն, ում, ուս, ուս, ուպ. երկրորդ շարքը յետադաս ձայնաւորով՝ կու, բու, նու, մու, սու, սու, պու : Կարդացնել վերէն վար, վարէն վեր, աջէն ձախ, ձախէն աջ :

5. Յուշարանի վրա թողնել ծանօթ ձայնաւորները իրարու տակ՝

ա

ի

ու

II. Տասնըվեցերորդ դաս՝ I

Ն Պ Ա Ս Ս Ա Կ

«Այսօր պիտի գրենք ուլիկ, ուլ. և սորվինք պիտի նոր տառ մըն ալ» :

Պ Ա Ս Ր Ա Ս Տ Ո Ւ Մ

1. «Ուլ. այս բառին մէջ ո՞րն է արդէն ձեր զիտցած հնչիւնը, ձեր սորված ձայնը» : «Ու, վրան ի՞նչ հնչիւն է աւելցեր, որ դարձեր է ուլ» : «Այդ լ-ն, այդ նոր հնչիւնը ու-ի հետէն է, թէ առջևէն» : «Եթէ այդ նոր հնչիւնը, այդ նոր ձայնը դնենք ու-ի առջևը՝ ի՞նչ կը դառնա» :

2. «Ուլ կը գրէ տախտակին՝ ու» :

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

ԿԱՐԴԱԼԸ — 1. Տակը կը գրէ ուլ: «Ի՞նչ գրեցի»: Տակը կ'աւելցնէ՝ լու: «Հիմա՞ ինչ գրեցի»: «Կարդացէ՛ք նոր տառը ետեւէն»: «Կարդացէ՛ք նոր տառը առջեւէն»:

2. Կը պահէ միայն լու և տառ-տառ աւելցնելով կը կարդացնէ՝ լու, լուս, լուսի, լուսին: Կը ջնջէ ու կը գրէ հետզհետէ կարդացնելով իրարու տակ՝ ուլ, կուլ, կուկուլ, կուկուլիկ: Եւ բոլորը ջնջելէն վերջը առանձին կը գրէ՝ կուկուլիկ-կո՛ւ: «Ո՞վ կը կարդա»:

3. Կը գրէ մաքուր տախտակին լու. տակը լա. տակը հետզհետէ՝ լաւ, լաւ, լակ, լալ: Վերջին բառի առջեւի ու ետեւի լ-երը գոցել-բանալով՝ լա, ալ, լա, ալ կամ ալ, լա, ալ, լա: Նոր շարքով է՛լ իրարու տակ՝ ալ, լալ, սալ, սալ:

4. Կը գրէ՝ ուլիկ: «Ո՞վ կը կարդա»: Տակը՝ իլիկ: Կ-ն ջնջելէն ետքը՝ առջեւի ու ետեւի ի-ն գոցել-բանալով՝ իլ, լի, իլ, լի կամ լի, իլ, լի, իլ:

ԳՐԵԼԸ — 1. Յոյց տալ նոր տառի գրութիւնը: Քանի մը հաս գրել տալ:

2. Կը գրեն նախ՝ ուլ, ուլի, ուլիկ: Վերջն ալ՝ լու, լուս, լուսին:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը կարդան դասագրքի Ց-րդ երեսի վերին մասը մէկ կամ երկու անգամ:

2. Կը գրեն՝ լաւ լուսին. ետքը՝ սիրուն ուլիկ. վերջը՝ երկար իլիկ:

3. Տակէ տակ լա, լու, լի. դէմը տակէ տակ՝ ալ, ուլ, իլ: Կարդալ բոլոր ուղղութիւններով:

4. Նոյն մարզանքը կը մնա յուշարանի վրա. այսինքն՝

ալ	լա
ուլ	լու
իլ	լի

III. Տառերեւորոյ դաս՝ Ը

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի սորվինք Ը տառը, Ը հնչիւնը»:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

ԿԱՐԴԱԼԸ — 1. «Ըսէ՛ք՝ Ը. Ը՛սի, Ը՛սաւ, Ը՛րի, Ը՛րաւ»: «Ըսէ՛ք՝ տուն, տունք. սար, սարք. մաս, մասք. մասիս, մասիք»:

2. «Գրեն ալ շատ դիւրին՝ Լ և վրան ծիտիկ մը»: «Կարդացէ՛ք՝ Ը, Ըսի, Ըրի»: Կը գրէ տակէ տակ՝ մուկ, մուկը. միս, միսը:

3. Կը գրէ իրարու քով ու կը կարդացնէ՝ կը, կու, կը-կու: Տակի սողի վրան վերինին գուգահեռ՝ կը, տուր, կըտուր:

ԳՐԵԼԸ — 1. Կը գրեն քանի մը Ը:

2. Կը գրեն՝ կը, կըտուր:

3. Կը գրեն՝ մասք, պասք:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը կարդան Լուսաբերի Ց-րդ երեսի վարի կտորը:

2. Կը գրեն բառ-բառ՝ մուկը մհաւ պասք:

3. Թողնել յուշարանի վրա հետեւեալ սողը՝
կը, պը, տը, րը, լը, մը, նը, սը, լը

IV. Տառերեւորոյ դաս՝ Ե

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի սորվինք Ե հնչիւնը, Ե տառը»:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

ԿԱՐԴԱԼԸ — 1. Կը գրէ տակէ տակ ու կը կարդացնէ հետզհետէ՝ Ե, Ես, Եւ, Ետ, Ել, Եկ:

2. Կը գրէ ու կը կարդացնէ նոյն տողին՝ ել, ելաւ, ելակ՝
Տակի տողին՝ եկ, եկաւ, եկուր :

3. Կը գրէ՝ եր. քովը ստորակէտով բաժնւած՝ կու. անոր
քովը ալ՝ երկու : Եթէ գժւարանան կարդալու՝ վանկերը գո-
ցել-բանալով անգամ մըն ալ կրկնել՝ եր, կու, եր, կու :

Պահել միայն երկու. և տակը սիմեթրիկ կերպով երկար.
«Ո՞վ կը կարդա այս նոր բառը» :

ԳՐԵԼԸ — 1. Նոր տառի գրութիւնը՝ երկար մը ու թե
մը : Կը գրեն քանի մը է :

2. Կը գրեն՝ ել, ելիւ, ելաւ, կլակ : Վերջն ալ՝ եկ,
եկուր, եկաւ :

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Ընթերցում՝ դասադրքի 9-րդ երեսի վերին կտորը :
2. Կը գրեն՝ ես եւ ան. վերջը՝ ան ելաւ երկար ելարանը :
3. Յուշարանի վրան կը մնա տող մը՝

է, ես, եմ, եկ, ել, եւ, էս

V. Տասնըիններորդ դաս՝ է

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Երէկ սորվեցանք է հնչիւնը, այսօր ալ պիտի սորովինք է
հնչիւնը, է ասուք» :

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

ԿՍՐԴԱԼԸ — 1. «Գառնուկը ինչպէ՞ս կը մայէ» : «Ա՛յ,
ես հիմա կը գրեմ՝ մե» : Գոցել-բանալով՝ մե, է, մե, է : «Ո՞րն
է մեր սորված տառը, առջեկինը թէ՞ հտեկինը» :

2. Մէ-ի գլխուն կը գրէ՝ է : «Ի՞նչ գրեցի» : Մէ-ի տակ
կը գրէ մեկ՝ «Ո՞վ կը կարդա» : Տակը կը գրէ՝ մեկալ՝ «Ո՞վ
կը կարդա» :

3. Վերինին զուգահեռ կը կազմէ նոր շարք մը՝ է, sk,
sksk, skr, skr-skr :

ԳՐԵԼԸ — 1. Շատ նման է-ին, քիչ մը կարճ և ծայրը
օղ մը : Քանի մը հաս կը գրեն նախ օղին մէջ, վերջը տետ-
րակին :

2. Կը գրեն՝ եր, sker, մե, մեկ, քսէ՛, քրէ՛ :

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը գրէ տախտակին՝ ես, կը կարդացնէ, տակը՝ ես :
Ես-ի քովը ստորակէտով բաժնւած՝ եր, նոյն ձևով տակը՝ եր :
Այսպէսով կը կազմել երկու իրարու զուգահեռ տող. առա-
ջին տողը՝ ես, եր, ել, եկ, էս, եմ. տակի տողը՝ ես,
եր, ել, եկ, էս, եմ : Կը կարդացնէ ուղղահայեաց զոյգերով :

2. Ընթերցում՝ Լուսաբերի 9-րդ երեսի վարի հատւածը :

3. Գրութիւն՝ մեկ եւ երկու. երեկ ո՞ւր էիր :

4. Յուշարանի վրա՝

ա, ի, ու, ր, է, ե

VI. Բասններորդ դաս՝ Տառ ու հնչիւն

Ն Պ Ա Տ Ա Կ ՈՒ Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ ՈՒ Մ

«Ով կ'ըսէ ինծի՛ ի՞նչ ըսել է տառ» : Պէտք է թողնենք,
որ ըսեն իրենց գիտցածն ու մտածածը : Պէտք է ոչ մէկ սըր-
բազրութիւն, միայն օժանդակ ու մասնանշող հարցերով կա-
րելի է օգնել անոնց մտածումին :

«Հապա ուշադրութիւն ըրէք. հիմա կը տեսնենք՝ ի՞նչ
ըսել է տառ» :

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Տետրա՛կ, գրի՛չ : Պատրա՛տ» : «Պիտի գրէք՝ ա» :
«Ես հիմա ի՞նչ հնչեցի» : «Դուք հիմա ի՞նչ հնչեցիք» : «Դուք

հիմա ո՞ր հնչիւնի նշանը պիտի գրէք»։ «Գրեցէ՛ք այդ հնչիւնի նշանը»։ «Ձեր այդ գրած նշանը ո՞ր հնչիւնի նշանն է»։

2. «Իսկ ո՞րն է ի հնչիւնի նշանը։ Յոյց տւէ՛ք օղի մէջ»։ «Գրեցէ՛ք այդ նշանը»։ «Ի՞նչ տառ գրեցիք»։ «Ձեր այդ գրած տառը ո՞ր հնչիւնի նշանն է»։

«Ո՞րն է ու հնչիւնի նշանը։ Յոյց տւէ՛ք օղի մէջ»։ «Ձեր այդ նոր գրած տառը ո՞ր հնչիւնի նշանն է»։

3. «Ես հիմա գրատախտակին տառ մը պիտի գրեմ։ Ո՞վ կ'ըսէ ինծի՞ ո՞րն է այդ տառին հնչիւնը»։ Կը գրէ՝ ր։ «Հանեցէ՛ք գրած տառիս հնչիւնը»։ «Գրեցէ՛ք այդ հնչիւնի նշանը»։ «Ի՞նչ տառ գրեցիք»։ «Ձեր այդ գրած տառը ր հնչիւնի ի՞նչն է»։

4. Կը գրէ՝ Է։ «Ո՞րն է այս տառի հնչիւնը՝ Է՞, թէ Է՞»։ «Հապա ո՞րն է Է հնչիւնի տառը. յոյց տւէ՛ք օղի մէջ»։ «Գրեցէ՛ք Է տառը»։ «Արտասանեցէ՛ք, ըսէ՛ք ձեր գրած տառի հնչիւնը»։ «Ինչո՞վ ըսիք, ինչո՞վ արտասանեցիք»։ «Մենք հնչիւնները ինչո՞վ կ'արտասանենք»։ «Հիմա գրեցէ՛ք այն տառը, որու հնչիւնը ըլլա Է»։ «Ինչո՞վ գրեցիք»։ «Մենք տառերը ինչո՞վ կը գրենք»։

5. «Հնչիւնը կ'արտասանենք, իսկ տառերը...»։ «Տառերը կը գրենք, իսկ հնչիւնը...»։ «Հնչիւնը, որ գրենք, ի՞նչ կը դառնա»։ «Հնչիւնի գրած նշանին ի՞նչ կ'ըսենք»։ «Ուրեմն ի՞նչ բան է տառը»։

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Ուշադրութիւն»։ Կը գրէ՝ ապ։ «Ի՞նչ գրեցի»։ «Քանի՞ տառ գրեցի»։ «Քանի՞ հնչիւնի նշան գրեցի»։ «Նախ արտասանեցէ՛ք առաջին հնչիւնը»։ «Արտասանեցէ՛ք երկրորդ հնչիւնը»։ «Երկրորդ հնչիւնը առանձին արտասանելը դիւրին է»։ «Ո՛չ, այդ հնչիւնը առանձին չարտասանւիր, դժւար է։ Այդպէս են մեր հնչիւններու մեծ մասը, առանձին չեն արտասանւիր»։

2. Կը գրէ հետզհետէ s, կ, լ, մ, ն, ւ, կարդացնել կը

փորձէ, շեշտելով որ առանձին դժւար է, որ առանձին չեն գործածւիր, այլ միշտ դիւրին ու հանգիստ արտասանուող հընչիւնի մը հետ, այսպէս օրինակ ր հնչիւնի հետ. և ամեն մէկուն տակը կը գրէ իր համապատասխան վանկը՝ սը, կը, լը, մը, նը, ւը և կը կարդացնէ։

3. Կը գրէ՝ մաս։ «Քանի՞ տառ է»։ «Կարդացէ՛ք»։ «Քանի՞ հնչիւն է»։ «Որո՞նք են»։ «Սաք բառը քանի՞ հնչիւն է»։ «Ո՞րնք են»։ «Կրնա՞ք ինծի ուրիշ բառ մը ըսել, որ երեք հնչիւն ունենա»։ «Որո՞նք են այդ հնչիւնները»։ «Գրիչնե՛րը։ Գրեցէ՛ք առաջին հնչիւնին նշանը»։ «Գրեցէ՛ք երկրորդ հնչիւնին նշանը»։ «Գրեցէ՛ք երրորդ հնչիւնին նշանը»։ «Քանի՞ տառ գրեցիք»։ «Հնչիւնի նշանին ի՞նչ կ'ըսեն»։ «Ուրեմն ո՞վ կ'ըսէ ինծի՞ ի՞նչ բան է տառը»։



ԵՐԿՐՈՐԴ ԳԼՈՒԽ

ԳՐԵԼ-ԿԱՐԴԱԼ ՍՈՐՎԵՑՆԵԼՈՒ ԵՐԿՐՈՐԴ ԱՍՏԻՃԱՆԸ

Ա. ԳԼԽԱՏԱՌԵՐՈՒ ԱՒԱՆԴՈՒՄԸ

1. ԳԼԽԱՏԱՌԻ ԳՍԳԱՓԱՐՆ ՈՒ ԳՈՐԾԱԾՈՒԹԻՒՆՆԸ

1. Առաջին դաս՝ Ս

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի սորվինք թէ՛ մեր անունները ի՞նչպէս պիտի գրենք»:

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ ՈՒ Մ

1. «Ի՞նչ է քու անունդ: Գո՞ւ անունդ: Գո՞ւ»: «Ի՞նչ է իմ (ուսուցչի) անունս»: «Ի՞նչ է քու հայրիկիդ, մայրիկիդ, քոյրիկիդ անունը»:

2. Ուսուցիչը կ'ընտրէ այդ ըսած անուններէն մէկը, որ կազմւած ըլլա մեր մինչև հիմա սորված տառերէն և ս-ով սկսի, ինչպէս են՝ Սիրան, Սուրեն, Սիսակ, Սիմակ: Եթէ չը յարմարեցան՝ ուսուցիչը պարզապէս ինքը պիտի ըսէ: Անշուշտ գերադասելի է միշտ, որ գրւելիքը ըլլա իրենցմէ մէկուն անունը: Փոքրիկներու շատ սիրած բանն է իրենց անունը գրելը. և ասկէ ետքը ուր որ կարելի է գրել տալ մէկուն կամ միւսին անունը՝ անպատճառ պէտք է գրել տալ:

3. «Ամենէն առաջ գրենք Սուրենի անունը: Հապա,

Սուրեն, ելի՛ր անգամ մը պարզ ու յստակ արտասանէ՛ քու անունդ»: «Ո՞վ կ'ըսէ ինձի՝ Սուրեն քանի՞ կտոր է»: «Ըսէ՛ք հիմա առաջին կտորը, որ ես տախտակին գրեմ»: «Ըսէ՛ք երկրորդ կտորը»: Ուսուցիչը կը գրէ առանց մեծատառի՝ «Կարգացէ՛ք գրածս: Ծի՞շտ եմ գրեր»:

Ս Տ Ա Յ ՈՒ Մ

1. «Այո՛, տառերը, հնչիւնները ամեն բան ճիշտ է գրուած: Բայց կա պզտիկ բան մը, որ ճիշտ չէ: Անունները, մեր անունը, ուրիշներու անունը կը գրենք քիչիկ մը ուրիշ տեսակ: Որպէս զի իմանանք անունն ըլլալը առաջին տառը քիչ մը աւելի մեծ կը գրենք»:

2. «Ո՞րն է Սուրեն-ի առաջին տառը»: «Ո՞ր տողերուն մէջն է»: «Այ, եթէ սըի այս երկու մասները երկնցնեմ՝ մինչև ո՞ր տողը կը հասնի»: «Այո՛. հասաւ մինչև առաջին գիծը»: «Է՛, որ քիչիկ մըն ալ աւելի սիրուն ըլլա՞ գլխուն ալ կը դնենք կեռիկ մը»: «Ահա՛ եղաւ հիմա մեծ սը, մեծատառ սը»:

3. «Տեսէ՛ք՝ ես հիմա ինչպէս կը գրեմ սկիզբէն մեծատառ սըն, որ դուք ալ պիտի գրէք»: Մաքուր տախտակին կը գրէ նորէն, ըսելով՝ «Մեծ ծիտիկ մը և մեծ կեռ մը, առաջին գիծէն մինչև երրորդ գիծը»:

4. «Գրիչները: Գրեցէ՛ք օղին մէջ մեծատառ սը: Նորէ՛ն: Հիմա գրեցէ՛ք տետրակին»: Ու կրկնել կու տա քանի մը անգամ:

5. «Հիմա պիտի գրենք՝ Սուրեն»: «Ի՞նչ տեսակ տառով պիտի սկսինք»: «Ինչո՞ւ»: «Առաջին կտորը Սու, վերջը՝ րեն: Գրեցէ՛ք՝ Սու մեծատառ: Գրեցէ՛ք՝ րեն»: «Հիմա նորէն պիտի գրենք՝ Սուրեն: Գրեցէ՛ք»:

ԻՒՐ Ա Յ ՈՒ Մ

1. Ինքը կը գրէ, կը կարդացնէ ու անոնց ալ գրել կու տա՝ Սիրան, Սիսակ, Սինան, Սիմակ:

2. Յուշարանի համար՝

սուր, Սուրեն
սիրուն, Սիրան

II. Երկրորդ դաս՝ Ա.

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Երէկ սորիեցանք սըլի մեծատառը, այսօր ալ պիտի սորվինք ա-ի մեծատառը»:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Ի՞նչ գրելու ատեն մենք մեծատառով կ'ըսկսինք»: «Այսօր ո՞ր տառի մեծը պիտի սորվինք»: «Ո՞վ ինծի անուն մը կ'ըսէ որ ա-ով սկսի»: «Ուրի՛շ, ուրի՛շ»: «Ձեր ըսած անունները, օրինակ Արամ, Աճճիկ, ի՞նչ տեսակ տառով պիտի սկսինք»:

2. Կը գրէ գրատախտակին ա՝ «Ի՞նչ գրեցի»: «Այո՛, սովորական ա: Հիմա տակը, տեսէ՛ք, անոր մեծատառը. մեծ ծիտիկ մը, ուղիղ մը, պզտիկ ծիտիկ մը»:

3. Գրել կու տա քանի մը՝ Ա: Գրել կու տա՝ ա-ով սկսող անուն մը, որ դասարանին մէջը կա, կամ որ աշակերտ-ներուն մօտիկ ծանօթ անձի մը անունն է՝ օրինակ՝ Արա: Առաջ գրել կու տա վանկ-վանկ թելադրելով, ետքը ուղղակի ամ-բողջ բառը:

Ի Ի Բ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Ուսուցիչը գրատախտակին կը գրէ, կը կարդացնէ և վերջն ալ անոնց գրել կու տա հետեւեալ անունները՝ Արամ, Արմէն, Արսէն, Արմիկ, Աննիկ, Աննա, Ասատուր: Միշտ գերա-դասել պէտք է ներկա եղողներու անունները, կամ անոնց հետ կապ ունեցող անձերու անունները:

2. Գրատախտակին տակէ տակ կը գրէ Սուրեն ու Արսէն. և

համեմատել կու տա՝ ինչո՞վ են իրարու նման Սըն ու Ան, ինչո՞վ են իրարմէ տարբեր:

3. Յուշարանի համար՝

ս, Ս
ա, Ա

III. Երրորդ դաս՝ Մ

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Երէկ ի՞նչ հնչիւնով սկսող անուններ գրեցինք»: «Նա-խորդ օրը ինչ հնչիւնով սկսող անուններ գրեցինք»: «Այսօր ալ մ հնչիւնով սկսող անուններ պիտի գրենք»:

«Հապա ըսէ՛ք ինծի մարդու անուններ, որ մ-ով սկսւի»: «Այդ անունները ի՞նչ տեսակ մ-ով պիտի գրւին»:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը գրէ գլխագիր Մ, ցոյց կու տա տարբեր՝ ծիտիկ մը վարը, երկար մը ու ծիտիկ մը վերը. ծիտիկները սովորա-կանէն մեծ:

2. Գրել կու տա նախ օղին մէջ, վերջը և տետրակին, քանի մը անգամ:

3. Գրել կու տա անուններէն մէկը, օրինակ՝ Միհրա: Նախ՝ վանկ-վանկ, վերջը և ամբողջական:

Ի Ի Բ Ա Յ Ո Ւ Մ

1: Կը գրէ, կը կարդացնէ ու անոնց ալ վերջը գրել կու տա քանի մը ուրիշ մ-ով սկսող անուններ, այսպէս՝ Մարի, Մարիամ, Մանուկ, Մանա, Մանուէլ, Մաննիկ:

2. Համեմատել կու տա գլխագիր Մըն հասարակ մըլի հետ: Համեմատել կու տա՝ գլխագիր Մըն գլխագիր Սըլի և գլխա-գիր Ա-ի հետ:

3. Յուշարանի վրա՝

ս, Ս
ա, Ա
մ, Մ

VI. Զորոգ դաս՝ Գլխաստուերու գործածութիւնը

(Լուսարեւ այրքնեւարանի 10-րդ երեսը)

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի տորվինք Մարիամ մամիկի թոռնիկներուն անունները»:

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ ՈՒ Մ

1. «Ո՛վ ունի մամիկ»։ «Բանի՞ թոռնիկ ունի քու մամիկը»։ «Որո՞նք են. տո՛ւր անունները»։ «Իսկ քո՞ւ մամիկդ քանի թոռնիկ ունի»։ «Հիմա տեսնենք Մարիամ մամիկը քանի թոռնիկ ունի և ի՞նչ է անոնց անունը»:

2. Կը բանան դասագիրքը ու մաս-մաս կը կարդան 10-րդ երեսի յօդածը։ Տակի պատկերին վրա ալ կ'ենթադրեն՝ թէ ո՞րն է անոնցմէ ամեն մէկը։ Եւ այսպէս ընթերցման ու բովանդակութեան դժւարութիւններն ու հետաքրքրութիւնը մէջտեղէն վերցնելէն ետքն է, որ կ'անցնինք մեր այս դասի ներքին նպատակին։

Ս Տ Ա Յ ՈՒ Մ

1. «Դո՛ւն. կարդա նորէն վերնագիրը, ինչ որ վերը, պատմութեան վրա գրած է»։ «Հիմա պիտի սկսի պատմութիւնը։ Ո՛վ կը կարդա առաջին տողը. կարդա՛»։ «Հապա աղէկ նայեցէք պատմութիւնը ո՞ր բառով կ'ըսկուի։ Ո՞րն է պատմութեան առաջին բառը»։ «Ա՛ս։ Մարդու անձն է»։ «Հապա ինչո՞ւ համար է մեծ տառով գրւած»։ Հաւանօրէն ճիշդը պատասխանող կը գտնուի։ «Այո՛, պատմութիւն մը, որ

նոր սկսինք՝ միշտ առաջին տառը կը գրենք մեծատառ։ Միտքերնիդ պահեցէք»:

2. «Աս է Մարիամ մամիկը։ Հապա աղէկ նայեցէք՝ ի՞նչ է դրած տողին վերջը»։ «Երկու կէտ»։ «Ատիկա նշան է, որ ըսելիքի մէկ կտորը վերջացաւ և որ հոտ պէտք է կանգ առնենք քիչիկ մը. պէտք է քիչիկ մը հանգստանանք»։ «Եթէ կարդամ միայն՝ Աս է, բան կը հակընա՞ք, ըսելիքս վերջացա՞ւ»։ «Եթէ ըսեմ՝ Աս է Մարիամ, ըսելիքս կը վերջանա՞. ո՛չ»։ «Իսկ երբ կ'ըսեմ՝ Աս է Մարիամ մամիկը, իմ ըսելիքս մէկ կտորը կը վերջանա»։ «Ատոր համար ալ կը դնենք այդ վերջանալու նշանը, վերջի այդ երկու կէտը, այդ վերջակէտը»:

3. «Դո՛ւն. կարդա՛ շարունակութիւնը»։ Կը կարդացնէ ամբողջ յաջորդ նախադասութիւնը։ «Ո՞ր բառերն են մեծատառով գրւած»։ «Մարիամ ինչո՞ւ է մեծատառով»։ «Իսկ սկզբի աւ-ը ինչո՞ւ է մեծատառով»։ Կրնան դուշակել։ Եթէ գտնող չեղաւ, պէտք է հարցնել՝ «Անկէ առաջ ի՞նչ նշան է գրւած»։ «Վերջակէտէն ետքը միշտ մեծ տառով կը գրենք։ Աս ալ միտքերնիդ պահեցէք»:

Ի Ի Ր Ա Յ ՈՒ Մ

1. Հետզհետէ կը կարդացնէ յաջորդ կտորները մինչև վերջը, ամեն նախադասութեան վրա հարց տալով՝ «Ո՞ր բառերն են մեծատառով սկսւած»։ «Ինչո՞ւ է մեծ տառով գրւած», «Վերջը ի՞նչ նշան է գրւած. ինչո՞ւ»:

2. «Հապա հիմա ո՛վ կ'ըսէ ինծի՛ Լըր կը գրենք մեծ տառով»։ Եւ անոնց ըսածներէն կը հանի՝ «Մէյ մը մարդու անունները, մէյ մը պատմութեան սկիզբը, մէյ մըն ալ վերջակէտէն ետքը»:

Մէկ-երկու դաս ետքը՝ 13-րդ երեսի վրա «Սրամիտ Լուսիկը» կարգսլու ատեն՝ ազոց ուշադրութիւնը դարձնել կուտանք, որ վերնագիրն ալ գլխատառով կ'ըսկուի։

Նշելով, վերջերը, երբ աշխարհագրական անուններու

պատահինք, ուսուցիչը դիտել կու տա, որ մարդու անուն-
ներուն պէս տեղի անուններն ալ գլխադիր կը գրւին:

3. Գրել կու տա հետեւալ երկու նախադասութիւնք՝ «Սի-
րուն մանուկ մը կար: Աս մանուկին անունը Մինաս եր»:

Նախ ամբողջը պէտք է գրւի գրատախտակին, աւելի աղէկ
է դասէն առաջ գրել ու տախտակը դարձնել: Ուսուցիչը ինքը
կը կարդա՝ վերջակէտի տեղը որոշ ընդհատելով: «Գրածիս
առաջին կտորը ո՞ր կը վերջանա»։ «Հոտ ի՞նչ նշան է դրւած»։
«Իմ գրածս քանի՞ կտոր է»։ «Առաջ ո՞ր կտորը պիտի գրենք»։
«Կարդացէ՛ք այդ կտորը»։ «Քանի՞ բառ է այդ կտորը»։
«Պատրաստ: Պիտի գրենք առաջին բառը. ի՞նչ տեսակ տառով
պիտի սկսինք, ինչո՞ւ»։ «Գրեցէ՛ք՝ Սի...րուն»։ «Գրեցէ՛ք
երկրորդ բառը՝ մա...նուկ»։ «Գրեցէ՛ք՝ մը»։ «Գրեցէ՛ք՝ կար»։
«Վերջացա՞ւ առաջին կտորը: Ուրեմն ի՞նչ նշան պիտի դնենք
հիմա»։ «Վերջակէտի կէտերէն մէկը պիտի դնէք երկրորդ ու
երրորդ գծերուն մէջտեղը, միւսն ալ անոր տակը երրորդ գը-
ծին վրա»:

Նոյն ձևով կը գրւի և յաջորդ նախադասութիւնը, միշտ
հարցնելով թէ՞ որ բառերը մեծատառ պէտք է գրենք, ինչո՞ւ,
վերջը ի՞նչ նշան պիտի դնենք և ինչո՞ւ:

2. ՄԻԻՍ ԳԼԽԱՏԱՌԵՐՈՒ ԱԻԱՆԴՈՒՄԸ ՄԻՆՁԵՒ ՏՊԱԳԻՐ

Լ. Օրինակ դաս մը

(Լուսաբերի 11-րդ երեսը)

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի կարդանք պզտիկ Տիրանի ու պզտիկ մկան
մը մէկ պզտիկ պատմութիւնը»:

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ ՈՒ Մ

1. «Մուկը ո՞ւր կ'ապրի»։ «Ընտանի կենդանի՞ է թէ վայ-
րի»։ «Տան մկները ի՞նչ կ'ուտեն. ուրի՞շ կը գտնեն»:

2. «Ո՞վ է միան մեծ թշնամին»։ «Կատուն որ մուկ մը
տեսնէ՝ ի՞նչ կ'ընէ»։ «Պզտիկ մանուկ մը, պզտիկ տղա մը, որ
մուկ տեսնէ՝ ի՞նչ կ'ընէ»։ «Հապա, լսեցէ՛ք, ես կարդամ:
Նայինք՝ պզտիկ Տիրանը որ մուկը տեսաւ՝ ինչ ըրաւ»:

3. Ուսուցիչը կը կարդա ամբողջ յօդւածը: Տղաքը աչքի
տակ գիրքը ունենալու չեն:

4. «Ի՛շ, հիմա հանեցէ՛ք ձեր գիրքերը: Հիմա ալ դուք
պիտի կարդաք»։ «Վարի նկարւածը որո՞ւն պատկերն է»։
«Ինչպէ՞ս է կեցած: Ինչո՞ւ է տխուր»։ «Մուկը իրենն էր»:

Ս Տ Ա Յ ՈՒ Մ

ԿԱՐԴԱԼԸ — 1. «Ո՞վ կը կարդա ինծի վերնագիրը»։
«Տիրան ի՞նչ ըսեցէ՛»։ «Ի՞նչ տառով պէտք է սկսուի»։ «Աղէկ
նայեցէ՛ք, առաջին տառը ո՞ր հնչիւնի մեծատառն է»։ «Ի՞նչ
տարբերութիւն ունի սովորական տրէն»:

2. «Կարդա դո՛ւն առաջին տողը»։ «Առաջին բառը ի՞նչ
տեսակ տառով է սկսւած»։ «Ի՞նչո՞ւ»։ «Ո՞ր հնչիւնի մեծատառն
է ան»։ «Ի՞նչ տարբերութիւն ունի սովորական կրէն»:

«Դո՛ւն կարդա յաջորդ տողը»։ «Առաջին բառը ինչո՞ւ է
գլխատառով»:

3. «Ո՞վ կ'ուզէ՛ որ կարդա շարունակութիւնը»։ «Ի՞նչ կը
կարծէ՛ք՝ ո՞ր հնչիւնի մեծատառն է այն խոշոր գիրը»։ «Ի՞նչ
տարբերութիւն ունի սովորական պընն»։ «Կարդա՛ այդ տողը»:

Այս ձևով կը շարունակւի առաջին ընթերցումը մինչև
վերջը:

ԳՐԵԼԸ — 1. Ուսուցիչը գրատախտակին գլխագիր Տ մը
ցոյց կու տա տարբերով, գրել կու տա օղի մէջ և քանի մը հատ
տետրակին: Վերջը կը գրեն՝ Տիրան մէկ-երկու անգամ:

2. Նոյն ձևով Կ գլխագիրը: Կը գրեն՝ Կատարինէ կամ
Կարեմ մէկ-երկու անգամ:

3. Նոյն ձևով Պ գլխագիրը: Կը գրեն՝ Պապիկ: (Պէտք է
հասկցնել որ մարդու անուն է, ինչպէս և Մանուկ, Լուսիկ,
Աստղիկ և այլն:)

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ի Մ

1. Կրկին ընթերցում յօդւածի. անշուշտ աւելի արագ ու աւելի վարժ, ուչ դարձնելով իմաստին. ամեն վերջակէտի ուսուցիչը կը կրկնէ տղուն կարգացած կտորը սիրուն ընթերցումով. տղաքն ալ յաճախ ինքնաբերաբար կը կրկնեն նոյնը ուսուցչին նմանելով, խանգարելու չէ:

2. Գրատախտակին վրա տղոց համեմատել կու տա Կ, Պ, Տ գլխատառերը իրարու. ինչո՞վ են իրարու նման, ինչո՞վ կը տարբերին:

3. Անոնց զրեկ կու տա մանրիկ նախադասութիւններու հետեւեալ շարքը, տեսակ մը ամփոփում իրենց ընթերցանութեան՝ Կար մուկ մը: Տրկար մուկ մը: Պրսքսիկ մուկ մը: Կասուն տառ: Ան անպիտան Տիրանի կասուն:

4. Յուշարանի վրա՝

Տ,	կ,	պ
Տ,	կ,	Պ

II. Ընդհանուր յասակագիծ

(Նախորդ դասի օրինակով կ'աւանդուին Լուսաբերի 12, 13, 20, 22, 25 եւ 27-րդ երեսներու գլխաստերը, որոնց ընդհանուր յասակագիծը հետեւեալն է.)

Ն Պ Ա Ս Ա Կ

Կարդացելիք յօդւածի նիւթը կամ իմաստը մանկան համար հետաքրքրիք ձեռով մը. երբեմն, երբ կը յարմարի, ուղղակի յօդւածի վերնագիրը:

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ Ո Ի Մ

1. Նախապատրաստութիւն ըստ իմաստի: Հարց ու պատասխանով կարդացելիք յօդւածի բոլոր գլխաւոր գաղափարներն ու իրողութիւնները քրքրել և ինչ որ արդէն գիտեն ձշտել:

2. Նախապատրաստութիւն ըստ լեզւի: Այդ խօսակցութեան միջոցին աշխատիլ որ գործածւին կարդացելիք յօդւածին մէջ եղող անսովոր ու նոր բառերն ու դարձաւծները, և գործածելով հասկնալի դարձնել: Ամենատվորական և ամենէն ազատ ձամբան նորը իր արդէն ծանօթ հոմանիշին հետ միասին գործածելն է՝ անմիջապէս իրար հետէ իբրեւ կրկնութիւն, իբրեւ բացայայտիչ, առանց որեւէ բացատրութեան, և շա՛տ նուրբ ճշտութեան ալ պէտք չէ նայելի առայժմ:

3. Նախապատրաստութիւն ըստ ընթերցումի: Նոյնպէս պէտք է գործածւին այդ խօսակցութեան միջոցին որեւէ կողմով գժւար ընթերցում ունեցող բառերը: Բացառիկ դժւար բառերը ուղղակի պէտք է զրեկ տախտակին՝ գոցել-բանալով պէտք է կարդացնել մաս-մաս ու ամբողջը:

Անշուշտ կարիք չը կա այս երեք վերլուծութիւնները ընել տալու ամեն անգամ. այլ մէկը կամ միւսը ըստ պահանջի:

4. Ուսուցիչը պարզ, սիրուն ու կենդանի ընթերցումով մը կը կարդա դասագրքի ամբողջ յօդւածը, աշակերտները լսելու են առանց զրքի:

Ս Տ Ա Յ Ո Ի Մ

1. Տղաքը կը կարդան նոյն յօդւածը կտոր-կտոր. ամեն անգամ պէտք է հարցել ինչո՞ւ գլխագիր դրւած ըլլալը, մինչև որ կատարելապէս իւրացնեն վերնագրի, սկզբի, վերջակէտի և մարդու անուններու զրութեան եղանակը:

Մասնաւոր ուշադրութիւն պէտք է դարձնել նո՛ր պատահող գլխատառերուն. պէտք է իրենք գտնեն ո՞ր հնչիւնի մեծատառը ըլլալը, և իսկոյն պէտք է համեմատեն նոյն տառի սովորական ձեւին հետ՝ փոքրատառին հետ:

2. Կը զրէ տախտակին նոր գլխատառերէն ամենէն պարզը, ցոյց կու տա տարրերը և քանի մը անգամ զրեկ կու տա: Վերջը կը զրեն նոյն գլխատառով մէկ կամ երկու անուն:

Նոյն ձեռով և երկրորդ ու երրորդ նոր գլխատառերը:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Տղաքը նորէն կը կարդան յօդւածը կտոր-կտոր, անշուշտ աւելի վարժ և կարելիին չափ ըստ իմաստի: Ամեն մէկ կտորէն ետքը լրացուցիչ հարցերով կարելի է նիւթի ըմբռնումը աւելի խորացնել և թարմութիւն մը, նորութիւն մը տալ ընթերցումին:

2. Գրել պէտք է տալ իմաստով իրարու կապւած քանի մը պարզ ու մանր նախադասութիւններ, որոնք սկսւին նոր սորված գլխատառերով:

Պէտք է գրեն նոր գլխատառերով անուններ, մանաւանդ դասարանին մէջը եղողներունը, այլ և գաւառին մէջ շատ գործածակական եղողները, նոյնպէս և այն անունները, որ ուրիշ պատճառով մը տղոց հարազատ է:

3. Նոր սորված գլխատառերը համեմատել տալ իրարու հետ, որ հիմնական տարրերու նոյնութիւնը պարզ ըլլա անոնց: Նոյն նպատակով կարելի է համեմատել նաև նախորդ հին հոլմբերուն հետ:

4. Յուշարանի վրա թողնել նոր գլխատառերը իրենց հասարակներուն հետ տակէ տակ:

Բ. ՆՈՐ ՏԱՌԵՐՈՒ ԱՒԱԴՈՒՄԸ

1. Ե-Ե ԲԱՌԻ ՄԷՋ

(Լուսաբերի 14-րդ երեսը)

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի սորվինք արևի ու ամպերու պատմութիւնը»:

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ Ո Ւ Մ

1. «Ե՞րբ կ'երևա արևը»: «Ցերեկը միշտ կ'երևա»:

չո՞ւ»: «Ինչ դոյն ունին ամպերը»: «Ուրիշ՝ կու գան ամպերը»: «Արևը երկար կը մնա ամպերուն ետքը բռնւած»:

«Ինչ պէս դուրս կու գա»: «Մենք ո՞րը աւելի կը սիրենք, երբ արևը բռնւած է, թէ՛ երբ դուրս կու գա»: «Ինչո՞ւ»:

2. «Դէ՛, լսեցէ՛ք, ես հիմա ըսեմ ձեզի փոքրիկ պատմութիւն մը, թէ ինչպէս ամպերը եկեր, ծածկեր էին արևը և թէ ինչպէս պղտիկ տղաքը արևը դուրս կը կանչէին»:

«Հանգի՛ստ. ես նստեցէ՛ք. ուշադրութիւն»:

Եւ կ'ըսէ ոտանաւորը:

3. «Դուք ալ կ'ուզէ՛ք՝ ինծի պէս ըսէ՛ք»:

«Ես հիմա կը-տոր-կտոր նորէն կ'ըսեմ, վերջը դուք ալ ինծի հետ կը կրկնէ՛ք»:

Նախ կ'ըսէ տող-տող ու կրկնել կու տա, ընտան, պարզ ըս-ւածքով մը, ո՛չ երգել, ո՛չ ալ ճարտասանական կեղծ չնշտեր:

Վերջը կ'ըսէ ամբողջ առաջին տունը ու կրկնել կու տա, ինքն ալ միշտ միասին: Երկրորդ տունն ալ նախ անգամ մը տող-տող, ետքը ամբողջը: Եւ վերջապէս ամբողջ ոտանաւորը նո-րէն կ'ըսէ անգամ մը և ըսել կու տա:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Այսօր ինչի՞ ու ինչի՞ պատմութիւնը սորվեցանք»:

Տախտակին կը գրէ՝ արեւ: «Ո՞վ կը կարդա»:

«Ո՛ր տառն է սխալ»:

«Ինչո՞ւ»:

«Ո՛չ. սխալ չը կա. արեւ բառը այդպէս կը գրուի, կը գրուի ե-ով, թէև կը կարդանք ե, արեւ: Ուրիշ շատ բառեր ալ կան, որ կը գրենք ե, բայց կը կարդանք ե»:

2. Կը գրէ՝ ամպ: «Ինչ գրեցի»:

Քովը՝ ամպեր: «Կարդացէ՛ք»:

Եւ երբ անոնք կը կարդան, ինքն իսկոյն վրա կը

բերէ՝ «Այսինքն չա՛տ ամպ» : Նոյն ձևով՝ ուլ, ուլեր, «Այսինքն
չա՛տ ուլ» : Նոյնպէս՝ լու, լուեր. նաւ, նաւեր. պաս, պասեր :

3. Գրեւ-ջնջելով հեղհեղէ կը կարդայնէ՝ մեր, սեր,
կեր, կերաւ, կերակուր. սես, ուսես, սեսաւ, սեսակ, սեսար.
մասեր, մքսեր, սերել :

4. Կը գրէ տակէ տակ ու կը կարդայնէ՝ եւ, երկու,
եկաւ, եկուր, ես : «Ե-ն ո՛ւր տեղ է դուած առաջին բառին մէջ» :
«Ո՛ւր տեղ է դուած երկրորդ բառին մէջ, երրորդի, չորրորդի
մէջ» : Քովը առանձին չարքով մը կը գրէ տակէ տակ ու հե-
տը հեղհեղէ կարդայնելով՝ սեւ, սարեր, ուսել, սերել, կարապէս :
«Հոս ե-ն ո՛ւր է դուած. սկի՞գրը» : «Երբ ե-ն բառի սկիզբն
է՝ ինչպէ՞ս պիտի կարդանք» : «Երբ ե-ն բառի մէջն է՝ ինչպէ՞ս
պիտի կարդանք» :

5. Մաքուր տախտակին կը գրէ՝ ես : «Ինչպէ՞ս պիտի
կարդանք» : «Ինչո՞ւ» : Առջեւ կ'աւելցնէ s մը՝ «Հիմա ինչպէ՞ս
պիտի կարդանք. ինչո՞ւ» : Վերինը ջնջելէն ետքը կը գրէ՝
երես : «Բանի՞ ե կա մէջը» : «Առաջին ե-ն ինչպէ՞ս պի-
տի կարդանք» : «Երկրորդ ե-ն ինչպէ՞ս պիտի կարդանք» :
«Ինչո՞ւ» : «Կարդացէ՛ք բառը. նորէ՛ն. նորէ՛ն» : Առջեւէն կ'ա-
ւելցնէ՝ ան. «Հապա հիմա՛ կարդացէ՛ք» : Առաջին ե-ն ինչպէ՞ս
կարդացիք. ինչո՞ւ» :

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Գրել տալ հետեւեալ երեք-չորս նախադասութիւնը, որ
իրենց ստոված ոտանաւորի սեղմ բովանդակութիւնն է՝

Արեւ եւ ամպեր

Արեւ մքսեր է սեւ ամպերուն ետեր : Արե՛ւ, ելիր. ես
բրէ ամպեր : Ես կը սիրեմ արեւի երեսը :

Ամենէն առաջ կը համբոն վերնագրի կամ նախադասու-
թեան բառերը : Բառերը պիտի գրեն վանկ-վանկ ուսուցչի
թելադրութեամբ. ամեն անգամ նախապէս պէտք է յիշելն
գլխադիրները :

Եւ տակէ ետքը սովորութիւն պէտք է դառնա՝ երբ բա-
ռերուն մէջը է հնչիւնը լուի գրեն ե, իրրեւ ընդհանուր օրէնք.
իսկ այն բառերը, որոնք ե-ով կը գրւին, ուսուցչիչը՝ ամեն
անգամ յատկապէս պէտք է յիշեցնէ և զգուշացնէ, իրրեւ ան-
սովոր, իրրեւ բացառութիւն : Է հնչիւնի նշանը հայերէնի մէջ
պէտք է նկատենք ե տառը. ե-ով գրուող բառերը պէտք է
նկատենք բացառութիւն և յատուկ պէտք է միտքերնիս պա-
հենք :

2. Հետեւալ զոյգերը գրել իրարու տակ սիմնթրիկ, կար-
դացնել ու ջնջել. եւան, երեսան. երեւի, սերելի. կեր, եկեր.
ես, նես. նեսել, ես նեսել :

3. Յուշարանի վրա՝

ես, եւ, ես

սես, սեւ, նես

II. Ո-Ե ԲԱՐԻ ՄԷՋ

(Լուսաբերի 15-րդ երեսը)

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի գրենք օ հնչիւնը, օ տառը» :

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Շատ դիւրին տառ մը» : Կը գրէ տախտակին՝ ո :
«Կարդացէ՛ք» : «Ծանօթ է ձեզի» : Քովը լ մը կ'աւելցնէ՝
«Կարդացէ՛ք» : «Ուրեմն ու-ի առաջին կտորը առանձին կ'ըլլա օ» :

2. Հեղհեղէ գրելով, աւելցնելով ու ջնջելով կը կար-
դացնէ հետեւեալ բառերը՝ ո, մո, մոմ, մորի, մոր, կոր, կորաւ,
կորեկ, կորի, լորի, լորիկ, կըլորիկ, կլոր, լոր, նոր, անոր,
ասոր, ասոր, կըսոր :

3. «Գրեցէ՛ք օ» : Միշտ պէտք է անւանենք օ. և ոչ թէ
վօ : «Նորէ՛ն. նորէ՛ն» : Գրել կու տա՝ մոմ, նոր, կոս, լոր,
կըլոր :

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը կարդացնէ դասագրքի 15-րդ երեսի յօդւածը կտոր-կտոր, երկու անգամ: Ամեն կտորի վերջը օժանդակ հարցերով նիւթը աւելի պարզել, եթէ տղաքը մօտիկ ծանօթ չեն գիւղի ու դաշտի կեանքին:

2. Գրել կու տա՝ Պետրոսը տրեւոյ է: Անոր կըլոր տոնիկները կը մըսին:

3. Կարդացնել ու գիտել տալ հետեւեալ զոյգերը՝

լոր, մորի, կոս, կորկոս

լուր, մուրի, կուս, կարկուս

4. Յուշարանի համար ձայնաւորներու շարքը՝

ա, ի, ո, ու, ր, է, ե

III. Վ ՏԱՌԻ ՂԱՍԱԼԱՆՈՐԱՄԸ

(Լուսաբերի 18-րդ երեսը)

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի կով գրենք»:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Ո՞վ կ'ըսէ՝ կով քանի՞ տառ է»: «Որո՞նք են»: «Ո՞վ կ'ուզէ՝ գրէ տախտակին»: Տղան անշուշտ գրելու է՝ կու: «Հապա կարդացէ՛ք ձեր ընկերոջ գրածը»: Կը կարդան և՛ կով և՛ կու: Ուսուցիչը վրան կ'աւելցնէ *ս* տառը, կը կարդացնէ *ս-ն* գոցել-բանալով: Կարելի է աւելցնել նաև լ կամ մ: Յանելած տառերը ջնջելէ հտքը՝ «Ուրեմն ձեր ընկերոջ գրածը ի՞նչ է»: «Իսկ ի՞նչ պիտի գրէր»: «Ինչո՞ւ այսպէս եղաւ»: «Որովհետեւ *օ* տառէն հտքը որ *ւ* գրենք կը դառնա ու»: «Եւ որպէս զի չը սխալւինք *օ* տառէն հտքը այս պզտիկ վրն երբեք չենք գրեր. ատոր համար կա մէկ ուրիշ վը, երկար վը»: «Տեսէ՛ք ինչպէս կը գրեմ»: Կու-ի տակ կը գրէ

կով: «Կարդացէ՛ք. վերինը, վարինը, վերինը, վարինը»:

2. Կը պահէ միայն կով. կէնը գոցել-բանալով՝ ուլ, կով. ուլ, կով: Հետզհետէ կով-ի քովը, ստորակէտներով զատած կը գրէ՝ աղով, լալով, սալով, ուլ. իսկ ասոնց գլխուն ալ կու-ի քովը, աղու, լալու, սալու, ու: Ամբողջի նախ հորիզոնական, վերջն ալ ուղղահայեաց ընթերցումը, որու ժամանակ ու-ի և ուլ-ի տարբերութիւնը կը դառնա բոլորովին պարզ:

3. «Ուրեմն ո՞ր տառէն վերջը պզտիկ վը չի գրւիր»: «Այո՛. մէյ մըն ալ բառի սկիզբը. բառի սկիզբն ալ պզտիկ վը չի գրւիր. կը գրւի միշտ երկար վը»: Կը գրէ հետզհետէ կարդացնելով, իրարու տակ, հետեւեալ երեք խումբը՝ վաւ, վար, վարպէս, վարար, վարող, վարել. վեր, վերին, վերեւ, վերաւիտ. վրա, վրաս, վրան, վրնաս:

4. Յոյց կու տա երկար վը տարբերը՝ պզտիկ կեւ մը ու երկար կեւ մը: Գրել կու տա քանի մը անգամ:

Գրել կու տա՝ ուլ, կով, սով, սովոր, վար, վեր, վրա:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը բանան դասագրքի 18-րդ երեսը: «Պատկերի վրա ի՞նչ է նկարւած»: «Կովը ի՞նչ կ'ընէ»: «Ինչո՞ւ»: «Կովը կը ծեծեն: Կա՛մ մարդը շատ վատն է, կամ կովը վնաս մը տւած պիտի ըլլա»: «Գիւղացիին ի՞նչ վնաս կ'ընա տար կովը»: «Մարդը ինչով զարնել կ'ուզէ, ձեռքի բռնածը ի՞նչ է»: «Գիւղացին խոտի գէղերը ինչով կը բարձրացնէ»: «Այո՛, եղանով. մարդու ձեռքինը եղան է»:

Կտոր-կտոր կը կարդացնէ յօդւածը՝ մէջէմէջ հարցնելով՝ թէ ինչ տեսակ վըով է գրւած և ինչու:

Երկրորդ աւելի վարժ ընթերցում, կարելիին չափ ըստ իմաստի:

2. Կարելի է գրել տալ յօդւածի սեղմ բովանդակութիւնը մէկ-երկու պարզ նախադասութեամբ, կամ յօդւածի մէկ յարմար կտորը, կամ հետեւեալի նման պարզ ու ամփոփ նոր նիւթ մը.

Մովսէսը եւ Կարապետը

Մովսէսը վերը նշուած էր ու սալոր կ'ուսէր: Կարապետը
սեսաւ ու ըսաւ. վա՛ր դիւր, շատ մի՛ ուսէր, վրնաս է:

3. Ուսուցիչը կը գրէ հետզհետէ հետեւեալ զոյգերը գրա-
տախտակին, կը կարդացնէ ու կը հարցնէ՝ ինչո՞ւ համար է
փոքր վրով, ինչո՞ւ համար է երկար վրով.

սաւան, նաւեր, սաւառ. աւաս, կը սեւնաս

վան, վեր, վար, վաս, վրնաս

4. Յուշարանի համար՝

վար ուլ

վաս սալով

վրան սով

վերարկու սովոր

IV. Ձուլած եւ-ի դասաւանդումը

(Լուսաբերի 25-րդ երեսը)

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի սորվինք՝ թէ ինչպէս երկու տառ կ'պեր են
իրարու, միացիր են եւ դարձեր են մէկ տառ մը»:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Ուսուցիչը կը գրէ իրարու տակ սիմեթրիկ՝ եւ, սեւ,
արեւ, սերեւ, կը կարդացնէ: «Ո՞ր տառերն են որ այս բոլոր
բառերուն մէջն ալ կան»:
«Ահա այդ երկու տառերն են, որ
իրարու կը միանան ու կը դառնան մէկ տառ մը: Տեսէ՞ք»:
Առանձին տախտակին կը գրէ եւ մը եւ անմիջապէս անոր թելին
կպած ւ մը. «Հիմա եթէ ե-ի պոչն ալ որ ջնջեմ՝ կ'ըստանանք
մեր միացած տառը, մեր միացած ե-ը»:

2. Վերի գրած բառերուն դէմը հետզհետէ կը գրէ անոնց
ե-ով զրուծիւնը. այսինքն՝ եւ, սեւ, արեւ, սերեւ: Կը կար-

դացնէ նախ միայն ե-ով շարքը ուղղահայեաց, վերջն ալ
հորիզոնական զոյգերով համեմատաբար: Եւ անպայման պէտք
է չհետել թէ՛ «Աս ալ չիտակ է, աս ալ չիտակ է. այսպէս
միացած ալ կարելի է գրել, զատ-զատ ալ կարելի է գրել.
ե-ով աւելի կարճ է ու աւելի սովորական»:

3. Գրելու ձեւը ցոյց կու տա՝ մեծ կեռ մը, պզտիկ կեռ
մը, առաջինը երեք, վերջինը երկու գծի մէջ: Կը գրեն քանի
մը անգամ:

Կը գրեն՝ սեւ, արեւ, սերեւ, Լեռն: Վերջին բառէն առաջ
հարցնել՝ «Առաջին տառը ինչպէ՞ս պիտի գրէք»:

4. «Հիմա պիտի գրենք Եւա՝ քանի՞ տառ է»:
«Առաջին տառը ինչ տեսակ պիտի ըլլա. ինչո՞ւ»:
«Հոս կրնանք միացնել ե-ն ու ւ-ն, մէկը մեծատառ, միւսը փոքրատառ»:
«Ո՛չ. մեծատառ եւ-ը միշտ կը գրուի առանձին, միացում չունի»:
Ինքը կը գրէ տախտակին՝ Եւա եւ անոնց ալ գրել կու տա:
Նոյն ձևով գրել կու տա՝ Եւնիկ:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Տղոց կը կարդացնէ դասագրքի 25-րդ երեսի վարի
կտորը: «Որո՞ւնն էր արեւը»: Կրկին ընթերցում: «Ինչո՞ւ հա-
մար Լեռն բառի մէջը եւ-ը միացած է, իսկ Եւնիկի մէջ մի-
ացած չէ»:

2. Կը գրէ գրատախտակին, կը կարդացնէ ու կը ջնջէ՝
վերեւ, եսեւ, եսեւե եսեւ, Սեւան, երեւան, սերկեիլ:

3. Գրել կու տա՝ Սերկեիլին սերեւներ եսեւ եսեւ վար
իցկան:

4. Յուշարանի վրան՝

Եւ = Է

V. Յ Տառը բառի մէջն ու վերջը

(Լուսաբերի 25-րդ երեսը)

Ն Պ Ա Տ Ո Ւ

«Այսօր պիտի գրենք՝ այո. ու պիտի սորոլինք նոր հնչիւն մը»:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Այո. քանի՞ հնչիւն է. ո՞վ կրնա ըսեր»: «Որո՞նք են»:
Ա, եի, օ: Յ տառը պէտք է անւանենք միշտ եի սեղմ ու արագ արտասանւած, և ո՛չ թէ հի: Կը գրէ՝ այո: «Կարդա-
ցէ՛ք»: Ա-ն գոցել-բանալով՝ այո, յո, այո, յո (այսինքն՝ աեօ-
եօ, աեօ-եօ): Օ հնչիւնը գոցել-բանալով՝ այո, այ, այո, այ:

2. Կը չնջէ ո-ն: «Կարդացէ՛ք»: Կ'աւելցնէ ի վերջէն, կը
կարդացնէ, կ'աւելցնէ և սկիզբէն, կը կարդացնէ: Վերջի ի-ն
կը չնջէ, կը գրէ ե, սկիզբի և-ի տեղ կը գրէ մ:

3. Մայե-ի ե-ն գոցել-բանալով՝ մայե, մայ, մայե, մայ:
Կ'աւելցնէ ռ մը՝ «Ո՞վ կը կարդա»: Քանի մը անգամ՝ ռ-ն գո-
ցել-բանալով՝ մայ, մայր, մայ, մայր: Կը չնջէ մ-ն՝ «Ո՞վ կը
կարդա»: Քանի մը անգամ ռ-ն գոցել-բանալով՝ այ, այր, այ
այր: Կը չնջէ ռ-ն, կ'աւելցնէ ս, կը կարդացնէ: Նոյնպէս ս-ն
գոցել-բանալով՝ այ, այս, այ, այս: Ս-ի տեղ կը գրէ և, կը
կարդացնէ: Եւ գոցել-բանալով՝ այ, այն, այ, այն: Այն-ի տակը
այլ, այս: Այն-ի առջևը լ մը, այլ-ի առջևը ս մը, այս-ի առ-
ջևը պ մը:

4. Հետզհետէ կը գրէ իրարու տակ ու իրարու ետեւէ կը
կարդացնէ՝ այ (իբրև մասնանջելու արտայայտութիւն), ույ (իբրև
ցաւի արտայայտութիւն), էյ (իբրև կանչելու արտայայտութիւն)
և իյ (իբրև արհամարանքի արտայայտութիւն): Այ և ույ ջըն-
ջելէն ետքը՝ էյ-ի գէմը կը գրէ՝ մէյ մը, մէյ-մէկ, իսկ իյ-ի
գէմը՝ իյնամ, իյնաս: Եթէ գժւարանան կարդալու՝ վանկերը
գոցել-բանալով՝ իյ, ցաս, իյ, ցաս, իյնաս:

5. Կը ցուցնէ յ տառը գրելու ձևը մէկ գրչով: Գրել կու-
տա քանի մը հեղ: Վերջը՝ այ, այո, մայե, մայ: «Հիմա պիտի
գրենք՝ մայր: Քանի՞ տառ է: Ըսէ՛ք առաջին երկու տառը:
Ըսէ՛ք առաջին երեք տառը: Ըսէ՛ք չորսը միասին: Գրեցէ՛ք՝
մայր»:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը բանան Լուսաբերի 26-րդ երեսը: «Ի՞նչ է նկար-
ւած»: «Սալը ո՞վ կը քաշէ»: «Սալը վարձողը ով է»:
«Սալը վարձողին ի՞նչ կ'ըսեն»:
«Ի՞նչ կը կարծէք՝ այս պզտիկ սալա-
պանը ինչո՞ւ կու լա»:
«Քանի՞ տարեկան պէտք է եղած ըլլա»:

2. Ինքը անգամ մը կը կարդա: Եւ կը կարդացնէ անոնց
մէկ կամ երկու հեղ:

3. Գրել կու տա՝ Սալը կայներ եր: Տերը այնտեղ չեր:
Զարմայր եղաւ սալապան: Վա՛յ այս տեսակ սալապանին:

4. Կազմել հետեւեալ շարքը. նախ ուղղահայեաց վերջը հո-
րիզոնական ընթերցում:

կայաբան	նայե	մընայուն	լայի
կայան	մայե	կայուն	սայի
յա	յե	յու	յի

Երրորդ տողը բնականաբար պէտք է կարդացւի՝ եա, եե,
եու, եի: Պահել միայն այդ տողը, և տակը աւելցնել հա-
մապատասխան յետագաս բաղաձայնովը՝ այ, էյ, ույ, իյ, և
համեմատական ընթերցում:

5. Յուշարանի վրա միայն մէկ բառ մը՝ այո:

VI. Մնացած նոր տառերու աւանդումը մինչեւ տպագիր

(Լուսաբերի 16, 17, 19, 23, 24 և 27-րդ երեսները)

Այս մասի մէջ եղող միւս վեց նոր տառերուն դասաւանդումը
որեւէ գժւարութիւն չունի և կը կատարուի նախորդներու
օրինակովը, հետեւեալ ընդհանուր յատակագծով.

ՆՊԱՏԱԿ

Կամ ուղղակի հնչիւնը, կամ յարմար բառ մը, ուր նոր հնչիւնը մաքուր է, յստակ ու ցայտուն:

ՍՏԱՅՈՒՄ

1. Նոր տառով կարգալու մարզանք գրատախտակին վրա: Տառեր ու վանկեր աւելցնելով ու պակսեցնելով ստանալ նոր բառեր:

2. Այդ բառերէն հետզհետէ առանձնացնել նոր բաղաձայնի արդէն ծանօթ ձայնաւորներու հետ ունեցած հիմնական կապակցումները թէ՛ նախադաս, թէ՛ յետադաս:

3. Գրելու մարզանք նախ նոր տառը առանձին. ետքն ալ քանի մը բնորոշ բառեր նոր տառով:

ԻԻՐԱՅՈՒՄ

1. Դասագրքի յօդւածին ըստ խմատի նախապատրաստութիւնը: Նաեւ ըստ լեզւի ու ըստ ընթերցման եթէ հարկ եղաւ: Ուսուցիչը կը կարդա անգամ մը ինքը կամ ուղղակի կարդացնել կու տա՝ նայելով նիւթին:

2. Գրել կու տա կտոր մը յօդւածէն կամ յօդւածի ամփոփումը երկու երեք պարզ ու կարճ նախադասութեամբ. և կամ բոլորովին նոր պզտիկ ու պարզ ամբողջութիւն մը:

3. Նմանակազմ բառեր իրար հակադրելով կը չեչոտէ ու աւելի գիտակից կը դարձնէ մերձ-հնչիւններու զանազանութիւնը. այսպէս ղ տառի համար՝ կաղ և կախ, աղով և ախով, սրղու և սրխուր, ասեղ և սեխ. ինչպէս և գ տառի համար՝ սուր և գուր, սուս և գուս, մաս և մազ, լըսէ՛ և լըգէ՛, ուսել և ուզել. և այլն:

4. Յուշարանի վրա՝ նախադաս ու յետադաս հիմնական վանկերը. կամ այդ տառով մէկ-երկու բնորոշ բառ:

ԵՐՐՈՐԴ ԳԼՈՒԽ

ԳՐԵԼ-ԿԱՐԴԱԼ ՍՈՐՎԵՑՆԵԼՈՒ ԵՐՐՈՐԴ ԱՍՏԻՃԱՆԸ

Ա. ՏՊԱԳՐԻՆ ԱՆՑՆԻԼԸ

1. Առաջին դաս՝ Հասարակ տպագիր

(Լուսաբերի 28 և 29-րդ երեսները)

ՆՊԱՏԱԿ

«Այսօր պիտի սկսինք տպագրւած գրքերով կարգալու»:

ՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄ

1. «Մենք ինչո՞ւ կարդալ կը սորվինք»: «Ի՞նչ պիտի կարդանք»: «Գիրքը, լրագիրը այնպէ՞ս են գրւած, ինչպէ՞ս որ մենք կը գրենք»: «Ձեռքով են գրւած. հապա ի՞նչ են եղած»: «Ի՞նչ ըսել է՝ տպել, ի՞նչ ըսել է՝ տպւած»:

2. «Ա՛յ, ևս հիմա ցոյց տամ ձեզի՝ ինչ ըսել է տպւած»: Ուսուցիչը պէտք է ունենա ձայնաւորներու և քանի մը սովորական բաղաձայններու տպարանական ձուլւած տառերը, մասնաորապէս անոնք, որոնք չատ են նման ձեռագրին, ամեն մէկէն երկու-երեք հատ և հնար եղածին չափ խոշոր:

Տալ այդ ցրիւ տառերը պզտիկներուն ձեռքը, բացատրել որ ատոնց ծայրը դրւած է, չինւած է տառ մը, ան ալ հակառակ: «Ո՞վ կ'ըսէ՝ ինչու է հակառակ չինւած»: Վերջը անոնց աչքին առջեւ այդ տառերէն մէկ-երկու հատը կցել իրարու ու թելով կապել, միեւնոյն ժամանակ հարցնելով՝ թէ ինքը ո՞ր

տառերը առաւ, այդ տառերը որ իրարմէ կապենք ի՞նչ բառ կ'ըստացուի: «Հապա տեմնե՛նք» և թղթի կտորներու վրա քանի մը անգամ տպագրելով՝ թղթերն ալ, տառերու շարւածքն ալ կու տա փոքրիկներուն ձեռքը:

Բոլորը նորէն հաւաքելէն ետքը՝ ամփոփել կատարւած աշխատանքը: «Ուրեմն կապարէ ձողիկներու ծայրը կը շինեն մեր տառերը, կը շինեն հակառակ, այդ տառերը կը շարեն իրարու քով՝ ինչ բառ որ կ'ուզեն, ամուր մը կը կապեն իրարու, կը մրտան և կը կոխեն թղթերու վրա: Ինչքան անգամ որ կոխենք, այնքան անգամ կը գրւի, այնքան անգամ կը ՏԱԼԻ: Ահա՛ այս աշխատանքն է, որ կ'ըսենք տպել: Բոլոր գրքերը այսպէս կը տպւին»:

3. «Բայց ինչո՞ւ համար գրքերը կը տպեն, ինչո՞ւ համար ձեռքով չեն գրեր»: Պէտք է ըսել տալ՝ տպագրի գեղեցկութիւնը, յստակութիւնը, մաքրութիւնը և մանաւանդ արագութիւնն ու գիւրութիւնը: «Ամեն գրքէն, ամեն լրագրէն միայն մէկ հատ մը կը տպեն»: «Հոս ձեր դասագրքէն քանի՞ հատ կա»: «Միայն մէկ դպրոցն է, որ այդ դասագիրքը կա»: «Այդքան գրքերը եթէ դուք ձեռքով գրելու ըլլայիք՝ քանի՞ տարի պիտի աշխատէիք»: «Կարելի՞ բան է. և այսպէս մաքուր, այսպէս գեղեցիկ»:

4. «Ի՞նչ կը կարծէք՝ այս գրքերը, այս երեսները տըպելու ժամանակ շարւածքը ձեռքով կը կոխեն թղթի վրա, ինչպէս որ ես քիչ մը առաջ ըրի»: «Ինչո՞ւ ոչ»: «Հապա ինչո՞վ կը կոխեն»: «Այդ սեղմող, այդ կոխող մեքենային գիտէ՞ք ինչ կ'ըսեն. կ'ըսեն մամուլը»: «Իսկ ինչ բան է տպարանը»:

Ուր որ հնար կա՝ անպահառ տղաքը տանիլ տպարան, ցոյց տալ գրաշարի սնտուկը, գրաշարի աշխատանքը, կապած երեսները, ատոնց զուածքը մեքենայի ափսէին, մուրի-ամանը, մուրի գլանը, շարւածքի մրտակը, թուղթի տալը և ետէն տպւած թերթերու ստացումը:

ՍՏԱՅՈՒՄ ՈՒ ԻՒՐԱՅՈՒՄ

1. «Դէ՛, այսօրւնէ կ'ըսկսինք և տպագիրը կարդալու»:

«Բացէ՛ք գրքերը»: Առաջ կը կարդացնէ ձայնաւորները և հետըզհետէ յաջորդ տուները մէկ կամ երկու անգամ:

2. Տակի շուտասեւեւ կը մէկ-երկու հեղ կարդացնելէն ետքը՝ կը փորձէ արագ-արագ ըսել տալու:

3. Յաջորդ երեսի երկտողերը մէկ-երկու ընթերցումէ ետքը՝ օժանդակ հարցերով կարելի է կենդանացնել և ամբողջական պատմութեան մը վերածել:

II. Երկրորդ դաս՝ Տպագիր գլխատուեր

(Լուսարեւի 30 և 31-րդ երեսները)

ՆՊԱՏԱՒ

«Երէկ սորվեցանք հասարակ տպագիրը, այսօր ալ պիտի սորվինք տպագրի գլխատուերը»:

ՍՏԱՅՈՒՄ

1. Դիտել ու համեմատել կու տա 30-րդ երեսի եզերքը գրւած տպագիր ու ձեռագիր գլխատուերը:

2. Կտոր-կտոր կը կարդացնէ անգամ մը յօդւածի առաջին մասը: Նոյնը կրկին անգամ:

3. Դիտել ու համեմատել կու տա 31-րդ երեսի եզերքի գլխատուերը:

4. Կը կարդացնէ երկրորդ մասը մէկ-երկու անգամ:

ԻՒՐԱՅՈՒՄ

1. Նոյնը կը կարդացնէ ամբողջը՝ աւելի վարժ ու աւելի ըստ իմաստի:

2. Կը կեցնէ երկու հոգի դէմ-դէմի, մէկը Սուրէն կ'ըլլա, միւսը Արտաշէս ու կը կարդան փոխնիփոխը ամեն մէկը իր գերը:

3. Կը պատւիրէ, որ այսօրւան դասը սուներ մէկ-երկու անգամ կարդան անպահառ բարձրաձայն:

Բ. ՆՈՐ ՏԱՌԵՐՈՒ ԱՒԱՆԴՈՒՄԸ

1. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՅԱՏԱԿԱԳԻԾ ՀԱՍԱՐԱԿ ՏԱՌԵՐՈՒ ՀԱՄԱՐ

(Լուսաբերի 33, 36-38, 40, 42, 43, 45, 47-49, 52 եւ 56-րդ երեսները)

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

Յօդւածի նիւթը կամ միաքոր փոքրիկին հասկնալի լեզուով:

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ ՈՒ Մ

Յօդւածին մէջը պատահելիք գաղափարներն ու դատողութիւնները քրքրել ու պարզել՝ գործածելով նոր կարգալիք բառերն ու դարձւածները, այսինքն նիւթի ու լեզւի նախապատրաստութիւն:

Ս Տ Ա Յ ՈՒ Մ

1. Կը կարդացնէ տպագիր յօդւածը. բնականաբար նոր տառը կ'ըլլա ուշադրութեան կեդրոնը. նոր տառը աղաքը իրենք կը գտնեն նկարի ու վերնագրի օգնութեամբ: Ամեն մէկ կտորի վերջը ուսուցիչը կը կրկնէ ընթերցումը կռիւ եւ ըստ իմաստի:

2. Յօդւածը ամբողջանալէն ետքը՝ ինքը անգամ մը կը կարդա նորէն պարզ ու գեղեցիկ ընթերցանութեամբ ու նորէն կը կարդացնէ:

3. Գրել կու տա՝ նոր տառը քանի մը հեղ ինքը նախապէս տախտակին գրելով. ետքն ալ՝ քանի մը բառ նոր տառով:

Ի Ի Ր Ա Յ ՈՒ Մ

1. Կը պատւիրէ, որ նոյն յօդւածը աղաքը կարդան տունը բարձրաձայն մէկ կամ երկու անգամ: Եւ ասով ալ սովորաբար կ'աւարտի առաջին պահը, դասի առաջին ժամը:

2. Տղոց նոր բառեր ըսել կու տա, ուր նոր տառը գտնւի:

Անոնց եւ իր ըսածներէն կ'ընտրէ բառեր ու կը հարցնէ՝ թէ քանի՞ կտոր է, առաջին կտորը քանի՞ տառ ունի, երկրորդ կտորը քանի տառ ունի, կտորին մէջ նոր տառը սկիզբն է, թէ վերջը, եթէ սկիզբը ըլլար ինչպէ՞ս պիտի հնչէինք, եթէ վերջը ըլլար ինչպէ՞ս կ'արտասանէինք, եթէ այդ բառին (կամ կտորին) ա մը աւելցնես (կամ ուրիշ որեւէ տառ մը) ի՞նչ կը դառնա, եթէ ա՞պ (կամ ուրիշ որեւէ վանկ մը) աւելցնես ինչ կը դառնա: Այս տեսակ ականջի մարզանքներու ատեն, եթէ դժուարութեան բաղձինք, խօսոյն բառը պէտք է գրենք տախտակին ու կարդացնենք մեր ուղածը գոցել-բանալով:

3. Գրել կու տա կամ յօդւածէն կամ դուրսէն քանի մը պարզ ու պզտիկ նախադասութեամբ փոքրիկ ամբողջութիւն մը:

5. Կը կարդացնէ դասագրքի ձեռագիր կտորը: Պարզող ու լրացնող հարցեր:

5. Կը պատւիրէ, որ վերջը դուրսը, արտագրեն այդ ձեռագիր յօդւածը: Թէ ընթերցում եւ թէ գրութիւն միասին տպու է, իբրեւ դուրսի աշխատանք: Ամեն մէկ դասը երկու պահ է ըլլալու սովորաբար, այնպէս որ առաջին պահէն վերջը կը տրւի ընթերցումը, իսկ երկրորդ պահէն վերջը գրութիւնը: Յաջորդ դասին անպատճառ պէտք է հարցնենք եւ ստուգենք զրա՞ծ ըլլալին, բայց կարիք չը կա մէկ-մէկ սրբագրութեան:

6. Համեմատել նոր տառը իր զուգահեռին հետ: Պէտք է գրել տակէ տակ երկու բառ, ուր համեմատելի տառերէն զատ մնացածը գրելով անխօփօխ նոյն է, այսպէս օրինակ ո, յ, ե փ տառերու համար՝

սար, կամար, սառ, կեր, լուր
սառք, ամառ, անձառ, կեռ, լուռ,

ուռ, անուռ, մաւել, Մուսել, խառ
ուժ, անուժ, մաժել, մըժել, խաժ

պայս, պողպաս, ջրպել, սապակ
փայս, փողպաս, ջրփել, սափակ

7. Յուշարանի վրա պէտք է թողնել առաջին պահէն վերջը նոր տառի հիմնական կապակցումները ձայնաւորներուն հետ, օրինակ՝ նր, նա, նե, նի, նու : Իսկ երկրորդ պահէն հաջորդ տակը կ'աւելցուի իր զուգահեռ շարքը, այսինքն՝ չր, չա, չե, չի, չու :

Եւսաստիճան տառերու միջնակ շարքը, այսինքն բ, գ, դ, ձ, ջ հնչիւնները աւանդելու առնա (տես Լուսաբերի 47, 48, 49, 52 և 56-րդ երեսները) իւրացումի 6-րդ և 7-րդ կէտերուն մէջ եղած համեմատութիւնը քիչ մը աւելի բարդ է : Այսպէս՝

6. Նախ համեմատել միջնակը իր նուրբին հետ վերի ձևով տակէ տակ գրած . առկէ հաքը տակը աւելցնել իր թաւը և համեմատել միջնակին հետ . վերջապէս երեքն ալ կարդացնել իրարու հետէ վերին վար ու վարէն վեր : Օրինակ գ տառի համար՝ նախ կող և գող համեմատել իրարու, հաքը գող ու ֆող և վերջապէս երեքը միասին վերէն վար և վարէն վեր : Իբրեւ նմուշ կը գնենք հետեւեալ շարքերը .

պայս, պաս, պողպաս, պարկ, քայլեմ
բայց, բակ, բոբիկ, բարբ, բեմ
փայս, փակ, փողփաս, փառբ, քրփեմ

կես, կնիկ, կամել, կար, կոչ, կայմ
գես, նիգ, գամել, գարի, գոչ, գայլ
ֆեգ, կնիբ, ֆամել, ֆար, ֆոչ, ֆայլ

սող, սասը, սուր, սափ, սեւել, սուն
դող, դասը, դուր, դափնի, դեւեր, դուն
բող, բասը, բուր, բափ, բեւեր, բուբ

օծել, ծեծ, կծիկ, ծոլեր, կոնծել
օձ, դեղձ, օձիկ, ձուլել, նրնձել
բոց, ցեց, գեղեցիկ, ցուլեր, հուցեց

հար, կտրին, նեռ, կոն, հանն
ջահ, հարինջ, ջեռմ, բողբոջ, ջինջ
չար, վարիչ, չեռ, կոչ, չանչ

7. Յուշարանի վրա առաջին պահէն վերջը պէտք է թողնել միջնակի հիմնական կապակցումները՝ դր, դա, դի, դո, դու, դէ : Իսկ երկրորդ ժամէն հաքը ալդ շարքի վրան աւելցնել նուրբերը, տակը՝ թաւերը համապատասխան ձայնաւորներով՝ այսինքն

սր, սա, սի, սո, սու, սե
դր, դա, դի, դո, դու, դէ
բր, բա, բի, բո, բու, բէ :

2. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՅԱՏԱԿԱԳԻԾ ԳԼԽԱՏԱՌԵՐՈՒ ՀԱՄԱՐ

(Լուսաբերի 35, 39, 41, 44, 46, 50, 53 և 57-րդ երեսները)

1. Առաջին դաս մը՝ Ձեռագիրը

Ն Պ Ա Տ Ա Լ

«Այսօր պիտի գրենք այսինչ ու այնինչ տառերու զլխագիրը» :

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Նախ կը գրէ մէկը, ցոյց կու տա գրութիւնը, գրել կու տա քանի մը հեղ, վիրջն ալ նոյն տառով սխառդ անուն մը : Գերադասելի է դասարանին մէջը եղողներուն անունը, յամենայն դէպս մօտիկ ու ըստօրական անուններ : Կարելի է արդէն և աշխարհագրական անուններ, լնչպէս իրենց գիւղի ու քաղաքի անունը, մօտակա գիւղերու, քաղաքներու ու վանքերու անունները, այլեւ աւելի հեռաւորները, եթէ հեռը կապ ու յարաբերութիւն ունին . այգպէս ալ իրենց գետի ու սարերուն անունները :

2. Կը գրէ նախորդ տառին քովը երկրորդ զլխագիրը, մատնանիչ կ'ընէ նման տարրերը և գրել կու տա նախորդի ձևով :

3. Գրել կու տա բոլորովին նոյն եղանակով նաեւ երրորդ զլխագիրը, եթէ կա :

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կարդացնել կու տա դասագրքի ձեռագիր մասը: Օժանդակ ու լրացուցիչ հարցեր ըստ իմաստի: Կրկին ընթերցում:

2. Պատվիրել, որ դուրսը արտագրեն դասագրքի այդ ձեռագիր մասը: Յաջորդ դասին պետք է ստուգել որ անպատճառ զրոյս ըլլան: Որեւէ սրբագրութեան կարիք չը կա:

3. Յուշարանին պետք է թողնել նոր գլխատառերը իրենց հասարակներուն հետ տակէ տակ կամ զէմ զէմ՝ նայելով տառերու ընդթիւն:

II. Ներդրող դաս մը՝ Տպագիրք

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի կարդանք այսինչ պատմութիւնը»:

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ Ո Ւ Մ

1. Կարդացելիք յօդածի նիւթին ու լեզւին նախապատրաստական վերլուծութիւնը հարց ու պատասխանով:

2 Ինքը անգամ մը կը կարդա ապագիր յօդածը:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

Կը կարդան տղաքը կտոր-կտոր: Անշուշտ մասնաւոր ու չաղրութեան անարկա կը գնահատեն նոր գլխատառերը:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Նորէն կը կարդան մէկ-երկու անգամ նոյնը: Աւելի կոկ ու ըստ իմաստի ընթերցման պահանջ:

2. Գրել կու տա ուսուցիչը քանի մը նախադասութեամբ ամբողջութիւն մը կամ յօդածէն կամ դուրսէն, ուր նոր սորված գլխատառերը պետք է գործածելն գոնէ երկ-երկու անգամ:

3. Համեմատել նոր գլխատառերը նախորդ խումբերուն հետ, եթէ հարկ տեսնուի:

4. Յուշարանի վրա թողնել նոր գլխատառերը և անոնց զէմ նման խումբերը, եթէ կան:

Գ. ԱՌԱՋԱՅԱՏՈՒԿ ՏԱՌԵՐՈՒ ԱԻԱՆԴՈՒՄԸ

Լ. Ը, որ չի գրւի

(Լուսարեւի 32-րդ երևար)

Ա. ԱՌԱՋԻՆ ԳԱՍ

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Մեր սորված տառերուն մէջ մէկ տառ մը կա, որ ուզենք կը գրենք, ուզենք չենք գրեր, բայց իհարկէ միշտ կը կարդանք: Գիտէ՞ք՝ որն է այդ անկարգ տառը»: «Այ, հիմա կը տեսնենք»:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Տետրակ, գրիչ»: «Պիտի գրենք՝ կրակ բառը: Բանի՞ կտոր է, ո՞րն է առաջին կտորը, ո՞րն է երկրորդը»: Կը գրէ ինքը՝ կրակ՝ «Ճիշտ է գրածս»: Գրեցէ՞ք դուք ալ՝ կր... րակ»: «Ի՞նչ գրեցիք»: «Ես հիմա նորէն պիտի գրեմ՝ կրակ, միայն այս անգամ քիչ մը աւելի կարճ: Տեսէ՞ք»: Եւ իր գրածին տակը կը գրէ՝ կրակ: «Կարդացէ՞ք գրածս»: «Վերինը, վարինը»: «Կարդալու մէջ տարբերութիւն կա»: «Իսկ գրածի մէջ ի՞նչ տարբերութիւն կա»: «Ուրեմն այն ո՞ր տառն է, որ կրնանք գրեր, կրնանք և չը գրեր, բայց միշտ կը կարդանք»:

Ճիշտ նոյն ձևով կը գրէ ու գրել կու տա նախորդներուն քովը՝ ըսակ և սսակ: Վերջն ալ՝ կըլոր և կլոր, նրժան և նժան, ըսպասէ և սպասէ:

Որով թէ՛ գրատախտակին և թէ տղոց տեսարաններուն մէջ կ'ունենանք տող մը քով գրութիւնը, տակն ալ տող մը առանց քի: Իրենց գրածի վրան կարդացնել առաջին տողը, իրենց գրածի վրան կարդացնել երկրորդ տողը: Գրատախտակի վերայէն ջնջել առաջին տողը ու կարդացնել առանց քի տողը աջէն ձախ, ձախէն աջ:

2. «Տեսարանները գոցեցէք. վերուցէ՛ք»: Գրատախտակը մաքրելէն ետքը կը գրէ՝ պսուլ: «Ո՛վ կը կարդա»: «Ի՞նչ տառ չեմ գրած»: «Եկո՛ւր ու ցոյց տուր՝ ո՞րն է այդ չը գրւած քի տեղը» կամ «Ո՛ր տառէն ետքը պիտի գրէի այդ քի, որ չեմ գրեր»: Տակը կ'աւելցնէ՝ պսուլ, կը կարդացնէ: Ու այսպէս տակէ տակ՝ կսաւ, կսոր, կսուր, իսուր, իկար, լման, վրան, վսակ, վնաս: Ընթերցում վերէն վար ու վարէն վեր:

3. Կը գրէ՝ կրսոր: «Կարդացէ՛ք»: «Մէջը քանի՞ ք կա»: Տակը կը գրէ՝ կսոր: «Ո՛ր քի չը գրեցի»: «Կարդացէ՛ք վերէնը, կարդէ՛ք վարինը»: «Տարբերութիւն կա՞: Ո՛չ»: Տակինը կը ջնջէ ու կը գրէ՝ կրսոր: «Հիմա՞ որ քի չը գրեցի»: «Հիմա կարդացէ՛ք»: «Տարբերութիւն կա՞»: «Բառի վերջը եղած քի կարելի՞ է չը գրել»: Կը գրէ մաքուր տախտակին՝ մայր: «Կարելի՞ է քի չը գրել»: «Ինչո՞ւ»: Կը գրէ՝ կրսուց: «Կարելի՞ է քի չը գրել»: «Ինչո՞ւ»: Կը գրէ՝ քսպասուր: «Կարելի՞ է: Ինչո՞ւ» Կը գրէ՝ սուր: «Կարելի՞ է: Ինչո՞ւ»:

Եւ տղոց հանել պիտի տալ եզրակացութիւնը՝ «Բառի վերջը որ ք եղաւ՝ պէտք է գրենք անպատճառ, իսկ ուրիշ տեղ եղած քերը կ'ուզենք կը գրենք, կ'ուզենք չենք գրեր»: «2գրելը աւելի սովորական է, որովհետեւ աւելի կարճ է ու շիւրջին»:

Մ և Ը տառերէն առաջ բառերուն սկիզբն ալ քի չի կրճատւիր, այլև նոյնիսկ բառերուն մէջը՝ եթէ այդ տեսակ քի-ով կամ քի-ով սկսող բառէ մըն է անձնացւած ու բարդւած. այսպէս՝ քնկեր, քմբիշ, քմակ, քնդունակ, քնդ, քնտանի, հակընդդէմ, անընդունակ, դատընկեր, ևայլն: Բայց այդ բոլորի մասին առայժմ՝ անշուշտ ոչ-մէկ խօսք: Այդ ատիճանի

նուրը ճշտումը յաջորդ տարիներուն կը մնա: Կարիք եղած տեղը հիմա պէտք է օգնենք գործնական ճամբով՝ «Հոս քի կարելի չէ չը գրել. պէտք է գրել» և ուրիշ ոչինչ:

Ի Ի Ր Ս Յ Ո Ւ Մ

1. Ինքը անգամ մը կը կարդա «Տիկնիկը տկար է» վերնագրով յօդւածը: Վերջը կը կարդացնէ տղոց, բայց միշտ պատրաստ պիտի ըլլա օգնելու, եթէ անոնք զժառանգան բաղաձայններու այդ կուտակումին առջևը:

2. Առաջին ընթերցումէն ետքը կը գրէ տախտակին՝ պզտիկ և վանկերը գոցել-բանալով՝ պզ, տիկ, պզ, տիկ: «Առաջին կտորին մէջ ի՞նչ տառ չէ գրւած»: Նոյն ձևով ալ Ըս-տե ու տե-տե բառերը:

Վերջը կ'արտասանէ՝ Մը-կը-տիկ. «Բանի՞ կտոր է»: «Ըսէ՛ք առաջին կտորը»: «Ըսէ՛ք երկրորդ կտորը»: «Ըսէ՛ք երրորդը»: Կը գրէ՝ Մըկըտիկ, կը կարդացնէ. տակը կը գրէ՝ Մըկըտիկ կը կարդացնէ ու կը հարցնէ գրածի տարբերութիւնը նախորդէն. տակը կը գրէ՝ Մըկըտիկ, կը կարդացնէ ու կը հարցնէ տարբերութիւնը սկզբնական գրութենէն:

3. Նոյն յօդւածի երկրորդ ու երրորդ ընթերցումը: Այլ և կը պատուիրէ, որ տունն ալ կարդան նորէն:

4. Յուշարանի համար՝

Պըզտիկ տղան Ըքստե է կրսուր:

Պզտիկ տղան Ըստե է կրսուր:

Բ. ԵՐԿՐՈՐ ԴԱՍ

ՆՊԱՏԱԿ ՈՒ ՊԱՏՐԱՏՈՒՄ

Բանալ կու տա նախորդ գասի երեսը: «Նայեցէ՛ք վարը ի՞նչ է նկարւած»: «Ո՛ւր տեղ է կեցեր»: «Տարւա ո՞ր ժամանակն է: Ինչէ՞ն գիտցար»: «Ձմեռը, որ պատուհանէն նայիս՝ ի՞նչ կը տեսնես զիմացի կտուրներուն վրա»: «Ի՞նչ կը տեսնես

փողոցը» : «Ինչ կը տեսնես երկիրներ» : «Դէ՛, հիմա կարդանք , նայինք , այդ տղան ինչ է տեսեր» : «Ո՛վ կ'ուզէ՝ կարդա» :

Ի Ի Բ Ա Յ Ո Ի Մ

1. Կը կարդան տղաքը յօդւածը անգամ մը , ուսուցիչը միշտ օգնելու պատրաստ , առանց բացատրութիւններու :

2. Առաջին ընթերցումէն ետքը կտորներու բաժնել կու տա ըսպիսակ բառը : «Ո՞րն է առաջին կտորը» : Կը գրէ՝ ըսպիսակ , կը կարդացնէ , «Ո՞ր տառը կրնանք չը գրել» , կը ջնջէ ր-ն ու նորէն կը կարդացնէ :

Կը գրէ՝ մտնեմ ու վանկերը գոցել-բանալով մտնեմ , մտնեմ , «Ո՞րն է առաջին կտորը» , «Ի՞նչը չէ գրուած» : Նոյն ձևով և մըսիլ ու պղ-տը : Կը գրէ՝ վազվզել , կը կարդացնէ , «Հոս չը գրուած ր կա՞» , «Ո՞ր է իր տեղը , ո՞վ ցոյց կու տա» : Եթէ դժուարացան կը հնչէ , երեք կտոր կ'ընէ , վազ-վզել ու գտնել կու տա տեղը :

3. Նոյն յօդւածի երկրորդ ու երրորդ ընթերցումը : Այլ և պատւիրել որ տունն ալ կարդան անգամ մը-երկու :

4. Գրել կու տա նախորդ օրու յուշարանի վրա թողածը նախապէս յուշարանի վրայէն ր-աւոր տողը ջնջելէն ետքը : Այսինքն պէտք է մնա՝ Պզտիկ տղան նստի և կտորը : «Քանի բառ է» : «Ո՞րն է առաջին բառը» : «Պզտիկ՝ քանի՞ կտոր է» : «Առաջին կտորը՝ պըզ՝ քանի՞ հնչիւն է» : «Գրեցէ՛ք՝ պզ , գըլ-խատառով , ր-ն չուզեր... տիկ» : Նոյն ձևով և կրկնորդ ու երրորդ բառերը : «Ո՞րն է վերջին բառը» : «Կը-տը-րը՝ քանի՞ կտոր է» : «Գրեցէ՛ք՝ կը , առանց ր-ի... տը... րը» : «Վերջի ր-ն գրեցի՛ք . ինչո՞ւ» : «Վերջակէ՛տ» :

II. Ո Բ Ա Ո Կ Ն Ս Կ Ի Գ Ը Ը (Լուսաբերի 34-րդ երեսը)

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի սորվինք՝ թէ ինչպէս կը կարդացուի օ տառը , երբ բառի սկիզբն է» :

Ս Տ Ա Յ Ո Ի Մ

1. «Ե տառը ինչպէ՞ս կը կարդացուի բառի մէջ» : «Իսկ բառի սկիզբը» : «Ատոր նման է և օ տառը» : «Բառերուն մէջն ու վերջը արդէն գիտէ՛ք՝ կը կարդանք իր ձայնը՝ օ» : Կը գրէ՝ մում , կով , այլ . «Կարդացէ՛ք» : «Ուրեմն բառերուն մէջը օ : Իսկ բառերուն սկիզբը կը կարդանք՝ վօ : Բա՛ւ՛ք՝ վօ : Նորէ՛ն . նորէ՛ն» :

2. Հետզհետէ տակէ տակ կը գրէ ու կը կարդացնէ՝ ոչ , ոտ , ող , որ , ոսկի , ոտ . որս , որսկան : Վերէն վար , վարն վեր : Կը ջնջէ վերջին չորսը : Ոչ-ի ո-ն գոցել-բանալով՝ վօ-վօչ , վօ-վօչ . նոյպէս ոտ :

3. Ոչ-ի դէմ կը գրէ պոչ , կը կարդացնէ , կը հարցնէ՝ թէ մէջի տառը ինչպէս կը հնչեն , ինչո՞ւ : Նոյն ձևով ոտ-ի դէմ կոտ , ող-ի դէմ կող :

3. Տախտակին կը պահէ միայն՝ որ : «Կարդացէ՛ք» : «Օ-ն հոս ինչպէս կարդացի՞ք , ինչո՞ւ» : Առջևը կը դնէ լ մը : «Հիմա կարդացէ՛ք» : «Հիմա՞ ինչպէս կարդացի՛ք այդ օ-ն , ինչո՞ւ» : Առջևը կ'աւելցնէ նորէն ո մը , «Հիմա կարդացէ՛ք» : «Այս նոր օ-ն ինչպէ՞ս կարդացի՛ք , ինչո՞ւ» : Կ'աւելցնէ մ'առջևէն : «Կարդացէ՛ք» : «Ինչպէ՞ս եղաւ առաջին օ-ն , ինչո՞ւ» : Սկիզբէն կարելի է հետզհետէ գոցել ու կրկնել տալ՝ մոլոր , ոլոր , լոր , որ և բանալով հետզհետէ՝ որ , լոր , ոլոր , մոլոր :

5. Կը կարդացնէ՝ սովոր , որկոր , «Մէջը քանի՞ օ կա» : «Առաջին օ-ն ինչպէ՞ս կարդացի՛ք , երկրորդ օ-ն ինչպէ՞ս կարդացի՛ք» :

«Ուրեմն օ տառը բառի սկիզբը կը կարդացուի՝ վօ»:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Ուսուցիչը կը կարդա անգամ մը դասագրքի տպագիր յօդւածը: Կը կարդացնէ տղոյ՝ յաճախ հարցնելով օ-երու օ, թէ վօ՞ ըլլալը: Երկրորդ աւելի վարժ ընթերցում, առանց աւելորդ հարցերու: Պատուէր, որ տունը կարդան:

2. Ինքը տախտակին կը գրէ հետզհետէ հետեւեալ բառերը և անոնց ալ արտագրել կու տա իր գրածէն՝ միշտ զխտել տալով, որ բառի սկիզբը, երբ վօ լսենք պարզ օ պիտի գրենք. ոչ, ոչխար, ոս, ոսկաման, որս, որսկան, որ, որուն:

Եւ ասկէ ետքը, երբ ո-ով սկսող նոր բառ մը գրելու ըլլանք, նախ պէտք է գրենք տախտակին և հանկէ արտագրել տանք տղոց, կամ գրքին վրա նախ զխտել տանք և վերջը գրել: Կարեւորը գոութեան ամբողջական պատկերը զխտուն մէջ ունենալն է, քանի որ հնչիւնն ու գրութիւնը տարբեր են իրարմէ:

3. Կարդացնել դասագրքի ձեռագիր յօդւածը:

4. Յուշարանի համար՝

որ, ոչ, ող, ոլոր, ոսիկ
կոր, պոչ, կող, մոլոր, սոսիկ

III. Կլոր 0

(Լուսարեւի 51-րդ երեսը)

Ն Պ Ա Տ Ա Լ

«Այսօր ինչ օր է»: «Երէ՞կ ինչ օր էր»: «Շաբաթը քանի՞ օր ունի»: «Էսէ՛ք՝ օր»: «Այսօր պիտի գրենք՝ օր»:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Ո՞վ կրնա գրեր»: «Ո՞վ կու գա գրելու»: Տղան անշուշտ գրելու է՝ որ: «Է՛ տալիկա օր եղա՞ւ: 2^ե որ բառի ըս-

կիզբը օ-ն վօ կը կարդանք: Կարդացէ՛ք ձեր ընկերոջ գրածը»: «Իսկ ես ըսի՝ օր: Ի՞նչպէս ընենք, որ օր կարդանք»: «Նա- յեցէ՛ք բերնիս, օ որ կ'ըսեմ, շրթունքս ի՞նչ ձև կ'ըստանա»: Կ'արտասանէ, միեւնոյն ժամանակ ձեռքով օ մը գրելով բերնին դէմը: «Այո՛, կլոր, զեռօի պէս»: «Բացի մեր գիտցած օ-էն կա և ուրիշ կլոր օ մը: Գրեմ՝ տեսէ՛ք»:

2. Հետզհետէ կը գրէ իրարու տակ ու կը կարդացնէ՝ օ, օր, օղ, օղակ, օղ, օսա, օսար, օգսակար, օգուս, օգնէ, օրէ:

3. «Ուրեմն բառի սկիզբը, երբ օ հնչիւնը լսուի, պիտի գրենք կլոր օ»: «Ինչո՞ւ. եթէ միւս մեր սովորական օ-ով որ գրենք ինչ կ'ըլլա»: «Իսկ բառերուն մէջը որ օ լսենք, ո՞ր օ-ով պիտի գրենք, հասարակ թէ՛ կլոր»: «Ընչա՞ն է, պիտի գրենք մեր հասարակ, սովորական օ-ովը: Բայց կան քանի մը բառեր, որ մէջն ալ կլոր օ-ով կը գրուին. այդ բառերուն որ պատահիւք՝ պէտք է միտքերնիդ պահէք. շատ չեն ատոնք: Այ, մէկ-երկու հաար գրեմ ձեզի»:

4. «Հասա կարդացէ՛ք»: Vos, ծախօր, կաւրօս, գօսի, կօսիկ, օրօր:

5. Գրել կու տա՝ օ քանի մը հատ. ետքն ալ՝ օր և օրօր:

6. «Իսկ հիմա գրենք օ-ով սկսող անուն մը. հասա ըսէ՛ք օ-ով սկսող անուն մը»: Անոնց կամ իր բառէն կ'ընտրուի մէկը, օրինակ՝ Օհան կամ Օննիկ: «Ի՞նչ տեսակ տառ պիտի ըլլա սկիզբի օ-ն»: «Օ-ի մեծատառը շատ զիւրիկն է, նոյն բանը միայն աւելի մեծ, առաջինն մինչև երրորդ տողին մէջը: Տեսէ՛ք»: Նախ գրել կու տա քանի մը զլսատառ Օ, վերջն ալ ընտրած անունը:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը կարդացնէ 51-րդ երեսի մանր յօդւածները ամեն մէկը երկու-երեք անգամ: Առաջին ընթերցումէն ետքը օժանդակ հարցեր՝ նիւթը աւելի խոր ըմբռնելու համար:

2. «Հօրեղբայր Խէչօ»-ի մէջէն անոնց ընտրել տալ այն բոլոր բառերը, որ կլոր օ ունին մէջն ու վերջը: Այդ բոլոր

բառերը արտագրել տալ գրատախտակէն, նախ՝ հօր, ետքը՝ հօրեղբայր, Խէչօ, օօն, կօշիկ, գօփի, զբօսնել և ծանօթ:

3. Կը պատուիրէ՞, որ վերջը լնքնիրեննին արտագրեն դատագրքի ձեռագիր յօդւածը՝ «Կարօտը»:

4. Յուշարանի վրա՝

ա, բ, ի. ու, ո, օ, է, Է

IV. 3 տառ բառին սկիզբը

(Լուսաբերի 54-րդ երեսը)

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի սորվինք՝ թէ ինչպէս կը կարդանք Եի տառը բառերուն սկիզբը»:

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ ՈՒ Մ

Մէջը յ ունեցող քանի մը բառ կը գրէ յ-երը տակէ տակ ու կը կարդացնէ: «Այս բոլոր յ-երը բառի ու՞ր տեղն են»:
«Ուրեմն բառի մէջ այս տառը կը կարդանք Եի»:

Ա Տ Ա Յ ՈՒ Մ

1. Կը գրէ՞ յիմար: «Ո՞վ կը կարդա»:
«Մենք Եիմա՞ր կ'ըսենք: Աւելի կոշտ՝ հիմար: Կարծես ք գրած ըլլար»:
Տակը կը գրէ՞ յաւառ, յասակ, յասուկ, յիշատակ, յարմար:

2. «Այս բոլոր բառերուն մէջ Եի տառը ո՞ւր է գրւած»:
«Ո՞ր տառին նման կը հնչուի»:
«Ուրեմն բառերու սկիզբը հը հնչուին որ լսենք, կընա ըլլար ք, կընա ըլլար յ: Յ-ով գրուողները քիչ են, երբ որ պատահինք՝ պէտք է միտքերնիս պահենք»:

Ի Ի Ր Ա Յ ՈՒ Մ

1. Կը կարդացնէ «Սիրունիկ յոտորակը»:
«Գիտէ՞ք ուրիշ թռչուն մըն ալ, որուն անունը նորէն իր ձայնէն առած ըլլանք»:
Կրկին ընթերցում:

2. «Նայեցէ՛ք վարի պատկերը՝ ի՞նչ է նկարւած»:
«Տղան ի՞նչ կ'ընէ»:
«Ի՞նչ կը կարդա»:
«Ո՞չ. շո՛ւնը կը կարդացնէ»:
«Կ'ուզէ, որ շունը կարդալ սորվի»:
«Հապա՛, թողէ՛ք գրքերը, նստեցէ՛ք ետ, կարդամ՝ տեսէ՛ք»:
Կը կարդա յօդւածը:
«Է՛, դասը յաջող էր»:
«Ուրեմն ինչո՞ւ համար վերնագիրը գրեր է՝ Շատ յաջող դաս մը»:

3. Կը կարդացնէ տղոց մէկ-երկու անգամ: Պատուէր որ տունը կարդան:

4. Գտնել կու տա յօդւածէն յ-ով սկսող բառերը:

5. Կը գրէ ու արտագրել կու տա իր գրածէն այդ բառերուն սկզբնական ձեւը, այսինքն՝ յաջող, յիմար, յասակ, յաւառ, յարմար, յիշել, յոգնիլ, յօրանջել:

6. Յուշարանին պէտք է գրուի նոյն այդ բառերը՝

յիմար	յաջող	յիշել
յարմար	յասակ	յոգնիլ
յաւառ	յիշատակ	յօրանջել

V. 3, որ չի կարդացւիր

(Լուսաբերի 55-րդ երեսը)

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի կարդանք գրպանի մը պատմութիւնը, որը չատ նման էր չուկայի»:

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ ՈՒ Մ

1. «Գրպանը ինչո՞ւ համար է»:
«Գրպանի մէջ սովորաբար ի՞նչ կը պահենք»:
«Ո՞ր տեղին կ'ըսենք չուկա»:
«Ի՞նչ տեսակ բաներ կան չուկային մէջ»:

2. «Հիմա կարդամ՝ տեսնենք, ինչով էր նման Հրանտի գրպանը չուկայի»:
Յօդւածը կը կարդա:

Ա Տ Ա Յ ՈՒ Մ

1. «Գրքի՛րը: Հիմա ալ դուք պիտի կարդաք»:
«Կարդա՛

վերնագիրը»։ Տղան անշուշտ կարգալու է նաև վերջին յ-ն , հայ , բայ բառերուն նման : «Այդ տեսակ բառ կա : Առու- ծախ բնկու տեղին մենք ի՞նչ կ'ըսենք» : «Այ՛, շուկա. այդ ետևի եի-ն մի՛ կարգար» :

2. Կտոր-կտոր կը կարդացնէ ամեն անգամ ըսելով կամ ըսել տալով , որ բառի ետևի յ-ն չեն կարդալու :

3. Երբ յօդւածը կը վերջացնեն՝ պէտք է ամիոփել օրէնքը՝ «Ուրեմն բառերուն վերջը եղած եի-ն ինչպէ՞ս կը կարդանք» :

Ի Ի Բ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Երկրորդ ընթերցում յօդւածի և տակի հանկուկի , որու լուծումը «Նաւ» է :

2. Պահանջել , որ աղաքը կտոր-կտոր աչքով ու մատով անցնին նորէն յօդւածին վրայէն և կարդան բարձրաձայն միայն այն բառերը , որոնց վերջը չը կարդացուող յ կա : Եւ ամեն անգամ հարցնել՝ «Այդ եի-ն ո՞ր տառէն ետքն է» : «Ուրեմն բառերուն վերջը ա տառէն ետքը շա՛տ անգամ յ մը կը դնենք , որ չենք կարդար» : «Պէտք է միտքերնիս պահենք այդ բառերը» :

3. Գրել տալ այդ իրենց զատած բառերէն ամենէն յարմարները , այսպէ՛ս՝ շուկայ , գուլպայ , սղայ , կարելի է աւելցնել և ծառայ : Ամեն անգամ նախապէ՛ս պէտք է հարցնել՝ «Վերջի ա-էն ետքը ի՞նչ պիտի դնէք» :

Եւ ասկէ ետքը սովորութիւն պիտի դառնա , երբ գրել տալու ատեն ա վերջացող բառերու հանդպինք՝ միշտ հարցը- նենք կամ ուղղակի զգուշացնենք՝ վերջը յ կա՞ , թէ ոչ :

3. Տակէ տակ շարք մը բառեր գրել , որ յ-ով սկսին , քովը նոր շարք մը տակէ տակ մէ՛ջը յ ունեցող բառերու և վերջապէ՛ս քովը երրորդ շարք մը վերջը անձայն յ ունեցող բառերու : Կարդացնել ամեն մէկ շարքը առանձին , ըսել տալ ո՛ւր է յ-ն և ինչպէ՞ս կը կարդացուի : Եւ ետքը ամիոփելով իրենց հանել տալ եզրակացութիւնը՝ «Յ տառը բառերուն սկիզբը կը կարդացուի հ տառի նման , բառերուն մէջը եի , իսկ

բառերուն վերջը և ան ալ ա տառէն ետքը սովորաբար չի կարդացուիր» :

4. Պատելիւ , որ դուրսը արտագրեն դասագրքէն տակի հանկուկը :

5. Յուշարանի վրա՝

սղայ

ծառայ

գուլպայ

շուկայ

Դ. ԵՐԿԱՐԲԱՌՆԵՐՈՒ ԱՆԱՆԴՈՒՄԸ

(Լուսաբերի 58-րդ երեսը)

Ի. Ու Իրեն և

ՆՊԱՏԱԿ ՈՒ ՊԱՏՐԱՏՈՒՄ

1. «Ի՞նչ խաղեր խաղալ շատ կը սիրէք» : «Զինուոր ինչ- պէ՛ս կը խաղան» : «Զեռքերնին ի՞նչ կը բռնեն» : «Բոլորը զինուոր կ'ըլլան» : «Սպան ալ ձեռքը բան մը կը բռնէ՞» : «Այ , հիմա կարդաք պիտի այդ զինուոր խաղալու պատմութիւնը : Հանեցէ՛ք գրքերը» :

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը կարդացնէ առաջին յօդւածը կտոր-կտոր : Տղաքը անշուշտ կարդան պիտի ու-երը ու-ի պէն : Ուսուցիչը առանց որեւէ բացատրութիւն տալու կ'ուղղէ ամեն անգամ , այսինքն կ'ըսէ և-ով արտասանութիւնը , որը և տղու կողմէն բնականօրէն կը կրկնուի :

2. Առաջին ընթերցումէն ետքը տախտակին կը գրէ՝ զինուոր և դիտել կու տա իսկապէ՛ս ի՞նչ է գրւած և մենք ինչպէ՞ս կը կարդանք : «Կարծես թէ ու չըլլա գրւածը , այլ և» : Կը ջնջէ ու-ն ու բառը այնպէ՛ս կարդացնել կու տա : Տակը կը

գրէ՝ աստուած, հնչել կու տա, վանկերը գոցել-բանալով՝ աստ, ուած, աստ, ուած: «Ու-ն կը կարդանք ւ-ի պէս»: Տակը նոյն կերպով՝ պատուեր և շարուիլ:

3. Առաջին բառին մէջ ու-էն ետքը ի՞նչ տառ կու գա, երկրորդ բառին մէջ, երրորդ, չորրորդ: «Ուրեմն ու տառը երբեմն կը կարդացւի ւ տառին պէս»: «Այդպէս կը կարդացւի, եթէ անմիջապէս իր ետեւէն ա, ե, ի, ո հնչիւնները գալու ըլլան»:

Ի Ի Բ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Կը կարդացնէ «Ազուէսը» յօդածը մէկ-երկու անգամ: Կրկնել կու տա «Զինուորներու» ընթերցումը: Կը պատւիրէ, որ տունը կարդան:

2. Երկու յօդածներէն տղոց ընտրել տալ բոլոր այն բառերը, որ գրած են ւ կարդացւող ու-ով:

3. Գրել տախտակին ու տղոց ալ արտագրել տալ այդ ընտրածներէն քանի մը ամենէն կարեւորները, այսպէս՝ Աստուած, զինուոր, շարուիլ, աղուոր, աղուես, երուանդ, Նուարդ: Ամեն անգամ գրելէն առաջ պէտք է ըսի, որ այսինչ կտորի ւ-ն գրելու են ու-ով: Աս ալ պէտք է դառնա մըջտական սովորութիւն:

4. Կը գրէ գրատախտակին հետեւալ շարքերը ու կը կարդացնէ առանց որեւէ բացատրութեան.

կերուած,	շարուիլ,	օրուեր	է
սարուած,	բերուիլ,	ծեծուեր	է
բերուած,	խօսուիլ,	շարուեր	է
բսուած,	լրսուիլ,	հագուեր	է
լրսուած,	ծեծուիլ,	սքուեր	է
ուած,	ուիլ,	ուեր	է

5. Յուշարանի համար՝

Աստուած,	աղուես,
Նուարդ,	նուեր,
Երուանդ,	պատուեր,

II. Ոյ, իրբեւ ույ

(Լուսաբերի 60-րդ երեսը)

Ա. ԱՌԱՋԻՆ ԴԱՍ

Ն Պ Ա Տ Ա Լ

«Այսօր պիտի սորվինք ույ հնչիւնը»:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Ըսէ՛ք՝ ույ: «Ըսէ՛ք՝ ոյս»: Ըսէ՛ք լոյս, բայս»: «Ըսէ՛ք՝ ոյն, բոյն, գոյն»:

2. «Ո՞րն էր նոր հնչիւնը»: «Նայեցէ՛ք՝ գրեմ այդ նոր հնչիւնը»: «Այո՛, ձեզի արդէն ծանօթ է. օ-ն և էի-ն միասին գրած»: «Կարդացէ՛ք նոր հնչիւնը»: Եւ հետզհետէ տակը գրելով կը կարդացնէ՝ ոյս, լոյս, լոյս, բոյս, բոյն, գոյն, բոյր, կոյր, բոյր, համբոյր:

3. Տախտակին կը թողնէ միայն լոյս: «Տեսար՛կ, գրի՛չ, պիտի գրենք»: «Լոյս. ըսէ՛ք՝ քանի՞ հնչիւն է»: Եւ չը թողնելով որ չատ մտածեն, իսկոյն ինքը վրա կու տա՝ «Երե՛ք. լը, ույ և սը. տեսէ՛ք»: Գրատախտակի վրա բառին տակը երեք պզտիկ գծիկ կը քաշէ նորէն արտասանելով՝ հատ մը լ-ի տակը, հատ մը ոյ-ի և հատ մըն ալ ս-ի: Կը կարդացնէ լ-ն գոցել-բանալով՝ լոյս, ոյս, լոյս, ոյս: Վերջն ալ՝ ս-ն գոցել-բանալով՝ լոյս, լույ, լոյս, լույ: «Կարդացէ՛ք գրածս առանց վերջին հնչիւնի»: «Գրեցէ՛ք՝ լոյս»:

Նոյն ձևով կը գրէ քանի մը ուրիշ բառեր ալ, գոցել-բանալով կը կարդացնէ, ուր գլխաւոր ջանքը պիտի ըլլա ոյ-ը իրբեւ անբաժան ամբողջութիւն մը ըմբռնել տալը, և վերջապէս գրել կու տա. այսպէս օրինակ, կոյր, ծոյլ, գոյն, ամենէն գործածականները:

Թէ՛ գրելու և թէ՛ կարդացնելու ժամանակ երբեք պէտք

չէ ըսելի օ-նի, այլ միշտ ուլ իրրեւ անբաժան ամբողջութիւն մը, իրրեւ սովորական պարզ հնչիւն մը: Ճիշտ այնպէս, ինչպէս որ անոնք արդէն սովոր են ու-ին միշտ ու ըսելու և երբեք օ-ւր:

Ի Ի Բ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Ինքը անգամ մը կը կարդա «Քոյր ու եղբայր» յօդուածը և վերջը բացատրող հարցեր: «Քոյր զրքին մէջը այդ տեսակ հեքիաթ կար»: «Քոյրը ինչո՞ւ հնարեց այդ հեքիաթը»: «Պարոյրը այդ հեքիաթը ինչո՞ւ չը հաւնեցաւ»: «Ի՞նչ տեսակ աղա էր Պարոյրը»:

2. Կը կարդացնէ տղոց մէկ-երկու անգամ: Պատէր, որ տունը կարդան:

3. Յօդուածէն դասել կու տա ոչ հնչիւնը ունեցող բառերը:

4. Յուշարանին՝

Բոյր
ընկոյզ
գրեոյկ
իսկոյն

Բ. ԵՐԿՐՈՐ ԴԱՍ

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Այսօր պիտի գրենք պզտիկ կոյր աշուղի մը երգած երգը»:

Պ Ա Տ Բ Ա Ս Տ Ո Ւ Մ

1. «Աշուղն ի՞նչ է»: «Սովորաբար ի՞նչ տեսակ մարդիկ են անոնք»: «Ինչո՞ւ կ'երգեն»:

2. «Հապա լա՛ւ լսեցէք, ձեզի պատմում այդ տեսակ որը ու դժբաղդ, կոյր աղու մը թափառելը ու երգելը»: Ինքը կ'ըսէ ոտանաւորը կամ կը կարդա:

3. «Կ'ուղէ՞ք որ դուք ալ սորվիք այս ոտանաւորը, այս

երգի նմանոգ աղւոր պատմութիւնը»: Կտոր-կտոր կ'ըսէ ու ըսել կու տա: Վերջը կ'ըսէ ամբողջն ալ ու ու ըսել կու տա՝ ինքը միշտ յուշարարութիւն ընելով:

4. «Կոյր աղան ի՞նչ կ'երգէր, ո՞վ կ'ըսէ ինծի միայն անոր երգածը»: Ըսել տալէ ետքը կը դարձնէ տախտակը, որուն վրա լաւ է առաջւնէ պատրաստ գրած ունենալ հետեւեալը, որ և բառ-բառ պէտք է տղոց գրել տա:

Կոյր սղու երգը

Է՛յ, պարոններ, երեկ անոր, ով կը տեսնէ ամեն օր կապոյտ կամար, արեւի լոյս ու երեսը անուշ մօր:

Եթէ մինչև հիմա երկար () նշանը գործածել չեն սորված, հոս յարմար տեղն է: Պէտք է հարցնենք նորէն, թէ այդ նշանը ինչո՞ւ է դրւած, ինչպէ՞ս կը կարդանք առանց այդ նշանի, ինչպէ՞ս կը կարդանք այդ նշանով և վերջապէս իրենց ալ գրել պիտի տանք:

5. Յուշարանի համար՝

լոյս	կոյր	ծոյլ	բոյն
յոյս	բոյր	դոյլ	գոյն
բոյս	հաւբոյր	սոյլ	դժգոյն

III. Իւ իրրեւ ետ

(Սուսարեւի 61-րդ երեսը)

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Երէկ սորվեցանք ույ հնչիւնը, այսօր ալ պիտի սորվինք ետ հնչիւնը»:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Ըսէ՛ք՝ ետ»: «Ըսէ՛ք՝ իւղ, գիւղ, ճիւղ»: «Ըսէ՛ք՝ իւր, հաւիւր, ալիւր»: «Ըսէ՛ք՝ իւն, արիւն, հնչիւն»:

2. «Ո՞րն է նոր հնչիւնը»: «Ես հիմա կը գրեմ՝ իւղ»: «Կարդացէ՛ք՝ իւղ»: «Նորէ՛ն, նորէ՛ն»: Տակը կը գրէ՝ գիւղ, կը կարդացնէ, տակը՝ երկիւղ, զամբիւղ: Տակը՝ իւր, հիւր, հաւիւր, ալիւր, իւն, ձիւն, արիւն, հնչիւն: Ընթերցում վերէն վար, վարէն վեր:

3. Բոլորը կը ջնջէ ու կը պահէ միայն գիւղ: Գ-ըն գոցել-բանալով՝ գիւղ, իւղ, գիւղ, իւղ: Գ-ըն ջնջելէն ետքը՝ զըն գոցել-բանալով՝ իւղ, ետ, իւղ, ետ: «Ուրեմն, հոս այս երկու տառը միասին ինչպէ՞ս կը կարդանք» «Իսկ ուրիշ տեղ սովորաբար այս երկու տառը ինչպէ՞ս կը կարդացէ՞ր»: «Այո՛, իվ: Բայց, կը տեսնէ՞ք, խումբ մը բառեր կան, ուր կը կարդացուի ետ: Այդ բառերը պէտք է լաւ միտքերնիս պահենք, որ իվ չը կարդան, որ չը սխալւինք»:

Ի Ի Ր Ա Ց Ո Ւ Մ

1. «Ձեզի հիմա սիրուն պատմութիւն մը պիտի կարդամ»: «Բայց առաջ ինծի ո՞վ կ'ըսէ՝ երբ որ զիւղացի մը գիւղէն քաղաք երթա իր ազգականին՝ հետը բան մը կը տանի»:

«Ինչո՞ւ»: «Ի՞նչ կը ասնի»: Կը կարդա յօդւածը: 2. Կտոր-կտոր կը կարդացնէ՝ ետ-երու ժամանակ միշտ յուշարարութիւն ընկով, որ ընաւ սխալ չը կարդան: Երկրորդ ընթերցում: Կը պատելի՞ր՝ սունը կարդան:

3. Նորէն անգամ մը յօդւածը աչքէ անցնել կու տա, և կը զատեն մէջը ետ հնչիւնը ունեցող բառերը:

4. Տախտակին կը գրէ՝ Հօրաքոյր գիւղէն եկե եր հիւր: Ձամբիւղին մէջը իւղ կար ու ալիւր: Պէտք է գրուի բառ բառ տախտակինը դիտելէն ետքը և գրելէ առաջ պէտք է ճշտել՝ «Հօր կրոր օ-ով», «Քոյր՝ ույ», «Գիւղ՝ ետ»: Լայն:

5. Կը գրէ տախտակին ու կը կարդացնէ հետզհետէ իրաբու տակ՝ ուրախութիւն, բարութիւն, քաջութիւն, գրութիւն, նկարչութիւն: Կը կարդացնէ իրարու ետեւէ: Վերէն վար քաշ-

ւած գծով մը ուրիւն-ները կը բաժնէ բառերու մնացած մասէն: «Գծին այս կողմը ի՛նչ մնաց»: «Ինծի ուրիշ բառեր կրնա՞ք ըսեր, որ ուրիւն վերջանան»: «Այդ բոլոր ուրիւն-ները միշտ պիտի գրէք այսպէս՝ ետ-ով»:

6. Յուշարանին համար՝

իւղ, հիւր, ձիւն ուրախութիւն
գիւղ, հաւիւր, արիւն քաջութիւն
հիւղ, ալիւր, հնչիւն նկարչութիւն

IV. Եա, եւ եօ երկարբառները
(Խոսքերի (62-րդ երկը))

Ն Պ Ա Ց Ա Կ

«Այսօր պիտի կարդանք Լուսնեակի ու Արուսեակի պատմութիւնը»:

Պ Ա Ց Ր Ա Ս Ց Ո Ւ Մ

1. «Ձեզմէ ո՞վ լուսնեակը շատ գիտած է»: «Ձեզմէ ո՞վ լուսնեակը շատ կը սիրէ»: «Ինչո՞ւ կը սիրենք»: «Արուսեակն ալ շատ կը սիրէր լուսինը, կարդամ՝ տեսէ՛ք»: Կը կարդա յօդւածը:

2. Կը կարդացնէ աղոց կտոր-կտոր, միշտ իր յուշարարութեամբը կանխելով եա-երն ու եօ-երը, որ սխալ չը կարդան. բայց ոչ մէկ բացատրութիւն:

3. Առաջին ընթերցումէն ետքը կը գրէ տախտակին՝ սեն-եակ, լուսնեակ, Արուսեակ, կը կարդացնէ իրար ետեւէ: Կը պահէ միայն սենեակ և վանկերը գոցել-բանալով՝ սեն, եակ, սեն, եակ: Տակը կը գրէ եակ և կըն գոցել-բանալով՝ եակ, եա, եակ, եա: Կը ջնջէ կըն ու կը կարդացնէ՝ եա:

Ետեւ կ'աւելցնէ ն մը ու կը կարդացնէ: Տակը կը գրէ դասարանի մականուններէն ամենէն պարզերէն մէկ-երկու հատը

տակէ տակ ու կը կարդացնէ. այսպէս, օրինակ՝ եան, Մի-
նասեան, Սահակեան, Կարապետեան:

4. Կը գրէ տախտակին՝ եօրր ու կը կարդացնէ: Տակը
կ'աւելցնէ՝ տասը եօրր, եօթնասուն, աւելեօք: Կը պահէ միայն
եօրր և վանկերը գոցել-ըմանալով՝ եօ, քը, եօ, քը: Կը ջնջէ
քը ու կը կարդացնէ՝ եօ առանձին:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Յօդաւորի երկրորդ բնութեցումը: Կը կարդան և տակի
երեք տողը մէկ-երկու անգամ: Պատուէր տունը կարդալու:

2. Գրել կու տա դասարանի ամենէն սովորական ու
դուբսն ալ յաճախ պատահող մականուններէն մէկ-քանի հատը:

Վերջը կը պատւիրէ, որ ամեն մէկը դարձնէ իր տետ-
րակին երեսը, ուր անշուշտ գրած է ըլլալու արդէն, չդու-
անունն ու մականունը, և կը պահանջէ լաւ մը զիտեն օրի-
նակը և գրեն նախ իրենց անունը, քովն ալ մականունը:

Արագ ստուգումէ մը ետքը, որ սխալ գրած չըլլան, նո-
րէն գրել կու տա նոյնը երկու-երեք անգամ, վերջն ալ կը
պատւիրէ, որ գրեն յիշողութեամբ առանց նախորդ գրածնե-
րուն նայելու. գրելէն ետքն է որ կը նային ու կ'ըստուգեն:

Ե. ՎԵՐՋԻՆ ԴԱՍ

Տառերուն կարգն ու անունները

(Լուսարեւի 63-րդ երևոյթ)

Ն Պ Ա Տ Ա Կ

«Արդէն ստովիր ենք մենք բոլոր տառերը: Այսօր պիտի
ստովինք տառերուն անունները»:

Պ Ա Տ Ր Ա Ս Տ Ո Ւ Մ

«Գրեցէ՛ք ամեն մէկդ ձեր անունը»: «Գրեցէ՛ք ձեր մա-

կանունը»: «Հիմա ալ գրեցէ՛ք մեր քաղաքին անունը»: Եթէ
դեռ գրած չեն՝ պէտք է վանկել, դժւարութիւնները հարթել
ու գրել տալ: Նոյն կերպով ալ «Մեր գետի» անունը, «Մեր
սարին» անունը:

Ս Տ Ա Յ Ո Ւ Մ

1. «Ինչպէս որ մենք մեր անունը ունինք, ինչպէս որ մեր
քաղաքը, մեր գետը, մեր սարերը իրենց անունները ունին,
այնպէս ալ մեր ստոված տառերը ունին իրենց անունները»: Կը
գրէ՝ ա: «Կարդացէ՛ք»: «Այո՛, ա. այս տառի ձայնն է: Իսկ
զիտէ՛ք ինչ է այդ տառի անունը. այլ»»: Տակը կը գրէ ու
կարդացնել կու տա: Գովը կը գրէ՝ բ: «Ո՛րն է այս տառին
ձայնը՝ բ՛»: «Իսկ ատոր անունն է՝ բեն», որը նորէն իսկոյն
տակը կը գրէ: Կը գրէ՝ գ: «Ո՛րն է ատոր ձայնը»: «Գ՛. իսկ
ատոր անունն է՝ գիւն», որ նորէն տակը կը գրէ: «Հանեցէ՛ք այս
տառին ձայնը. տուէ՛ք ատոր անունը»: «Հանեցէ՛ք այս տառին
հնչիւնը. ինչպէ՛ս կ'անւանէ՛ք այս տառը»: «Արտառանեցէ՛ք
այս տառը. ըսէ՛ք ինծի ատոր անունը»:

2. «Բացէ՛ք զրքերնիդ, որ ստովինք բոլոր միւս տառե-
րուն ալ անունները»:

Անգամ մը ծանր-ծանր կարդացնել կու տա բոլորը կարգով:

Ի Ի Ր Ա Յ Ո Ւ Մ

1. Դանի մը անգամ կը կարդացնէ նորէն՝ ջանալով որ
երեք-երեք միասին կարդան, հառուածներով, որը այդ անմիտ
վանկերու միտք պահելը կը դիւրացնէ:

2. Կը դարձնեն յաջորդ երեսը, ուր ձեռագիրն է և կ'ըսեն
խմբով ու կարգով բոլորի ալ անունները ձեռագրին վրա:

3. «Գրեցէ՛ք այն տառը, որուն անունը այլ է, գրեցէ՛ք
հասարակ տառով»: «Ձեր գրած տառի անունը ի՞նչ է»: «Իսկ
ո՞րն է ձեր գրած տառի հնչիւնը: Կարդացէ՛ք»: Եւ այս կեր-
պով հետզհետէ գրել կու տա ամբողջ այբուբէնը հասարակ

տառերով: «Հիմա կարգով տւէք ձեր զրաժ տառերուն ա-
նունները»:

Նոյն ձևով զրել կու տա տակը ամբողջ այբուբէնը գլխա-
առա: Այդ առթիւ կը գրէ ու ցոյց կու տա ի և յ տառերուն
գլխագիրը:

Կը պատւիրէ, որ վերջը արտագրեն դասագրքի ձևագրէն
ամբողջ այբուբէնը գլխագիր ու փոքրագիր միասին՝ գրելու
ատեն տառերուն անունները տալով:



ՏԱՌԵՐՈՒ ԱՒԱՆԴՄԱՆ ՅԱԶՈՐԴԱԿԱՆՈՒԹԻՒՆԸ

ու դիմը

ԱՅԲԲԵՆԱՐԱՆԻ ԵՒ ՈՒՂԵՑՈՅՑԻ

ՀԱՄԱՊԱՏԱՍԽԱՆ ԵՐԵՆԵՐԸ

Առաջին աստիճան		Երկրորդ աստիճան	
1	ա 87	1	Ս 124
2	սա 90	2	Ա 126
3	ար 93	3	Մ 127
3	պա 95	4	Դիւ . զործած 10 . 128
5	ապ 97	5	Կ, Պ, Տ . . . 11 . 130
6	կա 99	6	Ե, Ն 12 . 132
7	րա 101	7	Լ, Ը 13 . 132
8	աւ 103	8	Է (մէջը) . . . 14 . 134
9	ի 104	9	Ն (մէջը) . . . 15 . 137
10	մ 106	10	Ը 16 . 143
11	ս 108	11	ղ 17 . 143
12	ն 110	12	վ 18 . 138
13	ւ 112	13	խ 19 . 143
14	Դասագիրք 3-7 . 114	14	Ի, Խ 20 . 132
15	ու 7 . 115	15	Ղ, Վ, Շ . . . 22 . 132
16	լ 8 . 117	16	զ 23 . 143
17	ը 8 . 119	17	չ 24 . 143
18	ե 9 . 119	18	Զ, Զ 25 . 132
19	է 9 . 120	19	Լ 25 . 140
20	Տառ և հնչիւն . . 121	20	յ (մէջը) . . . 26 . 142

21	g	.	.	.	27	.	143
22	g	.	.	.	27	.	132

Երրորդ առօրեան

1	Տպագիր	.	28	.	145
2	Տպ. գլխառու	.	30	.	147
3	ը կրճատ	.	32	.	153
4	n	.	33	.	148
5	n (սկիզբը)	.	34	.	157
6	ո, ու, ու	.	35	.	151
7	հ	.	36	.	148
8	ժ	.	37	.	148
9	բ	.	38	.	148
10	ժ, թ	.	39	.	151
11	ծ	.	40	.	148
12	ծ	.	41	.	151
13	փ	.	42	.	148
14	f	.	43	.	148

15	փ, ֆ	.	44	.	151
16	ն	.	45	.	145
17	է, չ, ձ	.	46	.	151
18	գ	.	47	.	148
19	դ	.	48	.	148
20	բ	.	49	.	148
21	Գ, Գ, Բ	.	50	.	151
22	օ, օ	.	51	.	158
23	զ	.	52	.	148
24	ջ	.	53	.	151
25	յ (սկիզբը)	.	54	.	160
26	յ (յամբ)	.	55	.	161
27	ձ	.	56	.	141
28	թ, ջ	.	57	.	151
29	ու (=ւ)	.	58	.	163
30	ֆ, ֆ	.	59	.	148
31	ոյ (=ույ)	.	60	.	16
32	իւ (=հու)	.	61	.	167
33	եա, եօ	.	62	.	16
34	Այբուբեն	.	63	.	1

86566-45
191-95

Յ Ա Ն Կ

ՍԿՋԻՓՈՒՆՔՆԵՐԸ

Տառերու եւ լինելիւններու ըմբռնումէն ծագող սկզբունքներ

Ա. Տառերու գործնական ու տեսական իւրացումը (1)

Բ. Գործնականը (12)

Գ. Էութեան ըմբռնումը (15)

Տառերու արտաբերութեան ծագող սկզբունքներ

Ա. Ձեռագիր ու տպագիր (18)

Բ. Հասարակ գիր ու գլխագիր (19)

Գ. Տառերը սարդ ու ցայտուն (21)

Տառերու ներքին ծագող սկզբունքներ

Ա. Մերձ-հնչիւն տառեր (28)

Բ. Նոյնահնչիւն տառեր (29)

Գ. Երկրարժաններ (33)

Դ. Եղող ու չեղող տառեր (36)

Բաղաձայններու էութենէն ծագող սկզբունքներ

Ա. Բաղաձայններու ձայն ուսուցումը (41)

Բ. Միալանկներու գրել-կարդալը (43)

Գ. Բաղաձայններու գրել-կարդալը (48)

Դ. Հիմնական վանկերու մարզանքը (53)

Գրել-կարդալու էութենէն ծագող սկզբունքներ

Ա. Ուղղագրութիւն (58)

Բ. Գրեկ-կարդալու աստիճանական զարդացումը (63)

Գ. Գրեկ-կարդալ սորվեցնելու ժամանակը (69)

ԴԱՍԱԻԱՆԴՈՒՄԸ

Առաջին ասիճան

Ա. Գրելու դիրքը և պիտոյքները (81)

Բ. Առաջին խումբ՝ Միայն մէկ ձայնաւորով (87)

Գ. Երկրորդ խումբ՝ երկու ձայնաւորով (104)

Դ. Երրորդ խումբ՝ Շատ ձայնաւորով (115)

Երկրորդ ասիճան

Ա. Գլխատառերու աւանդումը

1. Գլխատառի դասարան ու գործածութիւնը (124)

2. Ընդհանուր յատկութիւն մինչև տպագիր (130)

Բ. Նոր տառերու աւանդումը

1. Առանձնաշարաւոր տառեր (134-142)

2. Ընդհանուր յատկութիւն մինչև տպագիր (143)

Երրորդ ասիճան

Ա. Տպագրին անցնելը (145)

Բ. Նոր տառերու աւանդումը

1. Ընդհանուր յատկութիւն հասարակ տառերու համար (148)

2. Ընդհանուր յատկութիւն գլխատառերու համար (151)

Գ. Առանձնաշարաւոր տառերու աւանդումը (153)

Դ. Երբարդատներու աւանդումը (163)

Ե. Վերջին դաս՝ Տառերուն կարգն ու անունները (170)



ՄՄ Հայագիտական գրադարան



MAL015536

