



ՊԱՏԿԵՐԱԴՈՐ ԱՅԲԲԵՆԱՐԱՆ

Յ Օ Ր Ի Ն Ե Ց

Ղ. Ա Ղ Ա Յ Ե Ա Ն Ց



Մ Ե Ժ Ե Ր Ի Ե Ի Փ Ո Ջ Ր Ե Ր Ի Հ Ը Մ Ը Ր

Մ Ե Ծ Ե Ր Ի Հ Ա Մ Ա Ր Ի Բ Ր Ե Ի Ի Ն Բ Ն Ո Ւ Ս Ո Ւ Ց Ի Զ

Երկրորդ տպագրուիլն, անփոփոխ

Հեղինակի սեփական և փոխադրած յօդածներին, այլ և պատկերների արտատպելու իրաւունքը վերապահւած է:

Թ Ի Յ Լ Ի Ս

Տպարան «Պրոգրէս» Ընկ. | Типография Т-ва «Прогресс»

Велиямновская, № 7.

1908



ա ա թ	ա ա ն դ թ
-------	-----------



ա ա թ դ	ա ա ն դ
---------	---------



ա ա ն դ	ա ա թ դ
---------	---------



ա ա ն դ թ	ա ա թ
-----------	-------

ա ա թ, ա ա թ, ա ա ա ա ա ա թ.

ա ա ա ա, ա ա ա ա, ա ա ա ա ա ա թ.

դ ա, ա ա, դ ա, ա ա, դ ա ա ա թ ա ն.

ա ա, ն ա, ա ա, ն ա, ն ա ն ա ա ա թ.

դ լ լ, ն ա լ լ ա ա ա ա թ թ թ թ թ.

ա ա թ, ա ա, ա ա ա, ա թ ա, ա ա ա ա ա թ.



ա ա ն դ թ	ա ա թ
-----------	-------



ա ա ն դ	ա ա թ դ
---------	---------



ա ա թ դ	ա ա ն դ
---------	---------



ա ա թ	ա ա ն դ թ
-------	-----------

1



Է ա մ է կ ա ա ն դ թ Է

մ է կ ա ա ն դ թ է է ա է դ է ն ս ա դ ա ն ա
 է ա մ է կ ս ա ն դ թ է. է ն մ է կ ս ա ն դ է թ. դ ա մ է կ մ ա թ դ է
 ս ա Ա թ ա մ ն է. ն ա Ա թ ս է ն ն է. ս ա Ա ն ն ա ն է.

ա ա թ դ, դ ա, դ ա ա, դ ա թ, ա թ դ ա թ

մ է կ, է, է ա, է դ, է ն, է ա է, է դ է, է ն է, է թ



դան-դան

դան, դան, դանդանա.
 դանդան կանէ Անանա.
 դան, դան, դանդանա.
 դանդան կանէ Մանանա.
 դան, դան, դանդանա.
 դանդան կանէ Սուրէնա.
 դան, դան, դանդանա.
 դանդան կանէ Կարէնա.
 դան, դան, դանդանա.

երկու, ե, եւ, ելեւ, երեւոյն

նու, ու, ոււ, ուր, նուր, ասուր, միուր

2



երկու սանդր

երկու մանուկ
 երկու կուկու
 երկու մուկ
 երկու սուր
 երկու երես
 երկու կարաս
 ես. դու. նա.
 ես եմ. դու ես.
 ես կարում եմ.
 դու կարում ես.
 նա կարում է.
 ես սանդրում եմ.
 դու սանդրում ե.
 նա սանդրում է.
 ես կարդում եմ.
 դու կարդում ես.
 նա կարդում է.



1*

Ատատա, մատատա,
 տարաս, մարաս,
 ասան, կասան,
 կարմիր մասան.
 արուս, մարուս, դճւրս.

2*

Ատիտ, մատիտ,
 անդրի, մանդրի,
 ասուր, մասուր,
 էս դէդ, էն դէն,
 ուս, սուս, դճւրս.

նաւորիս, ի, ի, իւ, մի, միւ, ասիւ

* Սրանք մանկական ոտնախաղեր և ձեռնախաղեր են, որոնք սովորաբար բաղկացած են լինում ստուգաբանութիւն չունեցող խառնալեզու բառերից: Պէտք է հարցնել մանուկներին, թէ սրանց նման ինչպիսի խաղեր գիտեն իրենք: Իմ լսածներից յիշում եմ հետևեալները, որոնք անշուշտ կունենան իրենց շոկ տեսակները: 1. Իծիւ, բիծիւ, շաշան, գրիտիւ, ալիւ, մալիւ, ծիւան, ծուկան, սուլուփ: 2. Էն-դէր, մէնդէր, ցուպա, ցէնգէր, կւիրա, էդր, կւաս: 3. Էնէնը, մէնէնը, սինին, սի, լիպտի, կիպտի, կնճը: 4. Ատատա, բատատա, շամաշու, շամուլալի, բիթամբու, բաթու խաթ, փիշու: 5. Օնի, շնի, կապիտանի, դերժի կօնի, նապրի-պօնի, իլիշկի, բիլիշկի, իկա, լուշկա, վիդա, վճու:



կատուն ու շունը շՇ ԸԸ

շունն ու կատուն. կատուն ու մուկը. մէրն ու մանուկը. մատակն ու մարդուկը. սանդն ու սնդուկը. էջն ու իշուկը. շունն ու շիկը. Շուշիկն ու Մուշիկը. Անուշն ու Սիրանուշը



ՌՕՏՏԵՐ.



կատուն ու մուկը
Մուկիկ, մուկիկ,
շէկիկ-մէկիկ,
մըտիկ, մըտիկ,
կատուն, կատուն
տուտիկ կանի,
ուտիկ կանի,
ու-ու-ու....
տուտիկ կանի,
ուտիկ կանի,
ու-ու-ու....

մ տ ը դ

ու

կնիկ

Արամն ու իր
կին Աննիկը
դաշտումն
էին: Մէկ մու-
կը մտնում է
արտը: Արամը
ասում է.
—Աննիկ, Ան-
նիկ, մուկը,
մուկը, էս ան-
տէրն ուտում
է արտը: Ան-
նիկն ասում է.

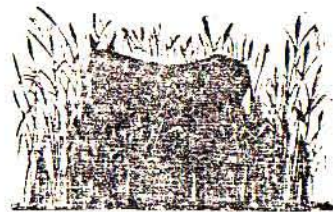


ՌՕՏՏԵՐ.

—Արամ, մուկը արտ կուտի:—Կուտի, կուտի, Աննիկ.
դաշտի մուկը արտ է ուտում, ասում է մարդը:

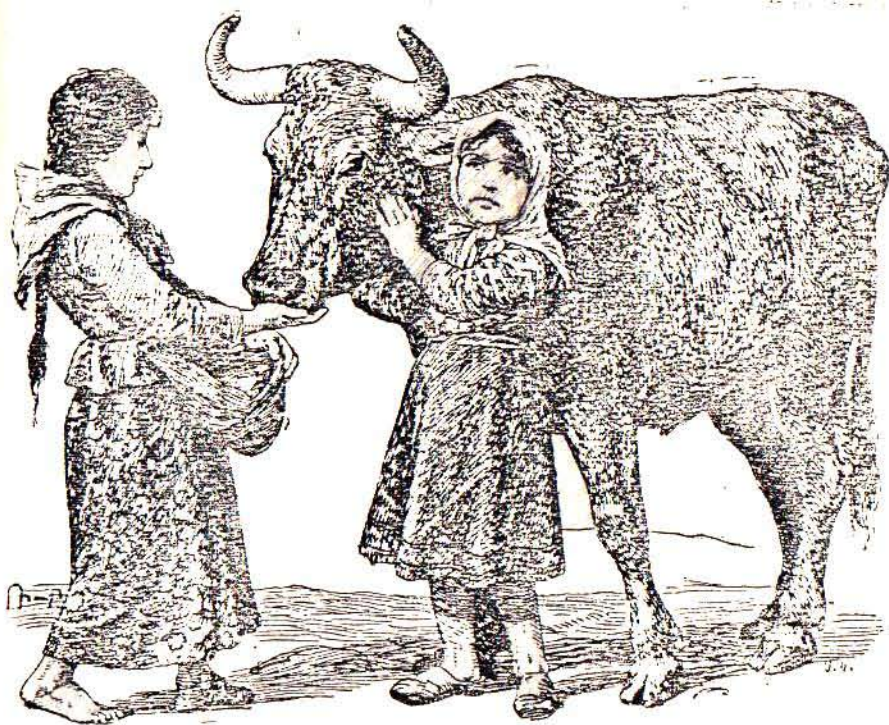
Մ. Ի. ՆԱՍԻ ԷՇԸ

Մինասի էշը մտնում է էմինի արտը:
էմինը ասում է.—է... իշատէր Մի-
նաս, իշատէր Մինաս... էշդ արտըս
ուտում է... Մինասը իմանում է, սուս
է անում: էմինը ասում է.—է՛շ, է՛շ,
Մինասը արտը: ուտում է, եկ սրան
դուրս արա:



Մինասի էշը
էմինի արտումը

Արի, արի, Մումուշ, Շուշիկին տար Մուշ.
Արի, արի, Անուշ, Շուշիկին տուր նուշ:



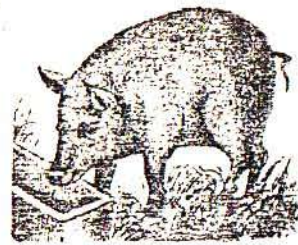
Ս ու ռ է ն ի ե գ ը Գ Զ

Սուրէնը մի եղն ունէր, անունը Կարմիր: Կարմիրն շատ էին սիրում Սուրէնի տանը ու նրան կերակրում էին շատ շուտ: Նրա մազերը կարմիր էին ու սիրուն:

Սուրէնը եղն ունէր,
մի շատ սիրուն եգ.
սիրուն, սիրուն,
մի շատ սիրուն եգ:
Անունը Կարմիր էր,
մազերը կարմիր.

կարմիր, կարմիր,
մազերը կարմիր:
Նրան սիրում էին
Նազիկն ու Զանին.
Զանին, Զանին,
Նազիկն ու Զանին:

ա ե է ը ի ու Գ Գ Կ մ ն շ ու տ ր
Ա Ե Է Ը Ի ՈՒ Դ Զ Կ Մ Ն Շ Ս Տ Ր



խ ո գ ո չ խ ա ր

Ոռգը ոչխարի կշտին արմատներ էր ուտում: Ոչխարը տեսնում է նրան ու ասում.

—Մէրունիկ, ինչո՞ւ խոտ չես ուտում.

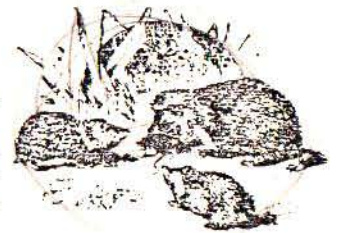
—Ես կուշտ եմ, ասում է խոգը:

—Որ կուշտ ես, ինչո՞ւ արմատներ ես ուտում.

—Արմատները անուշ են, չարագ եմ անում, ասում է խոգը, որ ամեն ինչ ուտում էր:

խ ո շ ի ու լ ո շ ն ի ն խ խ

Ոգնին շարունակ մկնիկներ էր որսում ու իր ոգնիկներին կերակրում: Մի սիրուն մկնիկ մի կատու է տեսնում ու ասում նրան.



—Մեր տէր ու տիրական կատու, ոգնին մեզ կոտորում է, արի ազատիր մեզ: Կատուն ասում է.—Եկ իմ կշտին ազատ ման արի, ես կըսաստեմ ոգնուն:

Մկնիկի մէջը տեսնում է որ կատուն սրում է ատամները, ասում է.—Իմ սիրունիկ մկնիկս, կատուն կըսաստի ուրիշներին, որ մեզ մենակ կոտորի:

—Ո՛ւ-ո՛ւ... սարսում է մկնիկը ու մըտնում է իր տնակը:



ԽԱՆ (ԱՆ) ԿԱՆ ԽԱՆ ԱՐԱՆ ԽԱՐԱՆ ԿԵՐԱՆ
ԵԿԱՆ ԽՐԷԱՆ ԱՆԱԳ ԳԱՆԱԿ ԶԱՆԷՆ ԱՆԵՄԻՍ

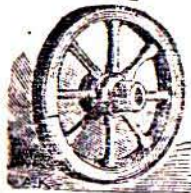
larar, ma, tu li pu



հաւ (հ) հա ահա ահ մահ համար հազար
Հաւը հաւին կը հաւանի: Հաւը տանը կենա,
կուտն ուտի: Հաւի միտը մարսական է:



տերեւ (եւ և) սև խնւարի մինչև Սևան
Երևան հարեան կարեոր



աճիւ (իւ) աղնիւ հաշիւ շիւանի դիւանի,



Կով (ով) սով հաւով կաւով արիւով ո՞վ արաւ.
 ո՞վ կերաւ. ո՞վ տարաւ. ո՞վ է հա. ինչո՞վ.



Վարդ վախ վատ վար Վան
Վահան Վաստակ Վարդան

2/10/77. 1/1/78



արկար լաւ լար լաստ

[illegible]

բար շաբար բամի

սաղիք մաքուր քանոն քալաք Ախալքալաք.



Աքլարի հրաշերը

Աբխազը հարկանի հաւին հրաւիրում է կուտի, ասում է,

—Հաւիկ—մարիկ, արի կուտ տամ, կեր:

Հաւը չի ընդունում աբլարի հրաւերը.

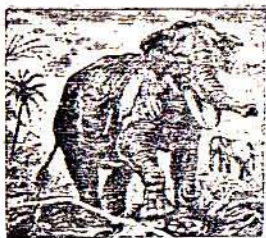
—Կուտ ունենաս, քո հաւերին կըտաս,—ասում է ու կրկնում:

—Հաւ,—ասում է աքլարը: Դու հիմա կը տեսնես, ինչ-
քան կուտ ունիմ ես: Էս ասում է ու կանչում իր հաւերին.

—Կու-կու-րի-կո՛ւտ... Կո՛ւտ, կո՛ւտ, կո՛ւտ...

Կուտի անուներ որ լսում են հաւերը, հաւաքւում են շուտ և ուտում կուտ. իսկ հարեանի հաւին դուրս են ա-
նում. նրան կուտ չեն տալիս:

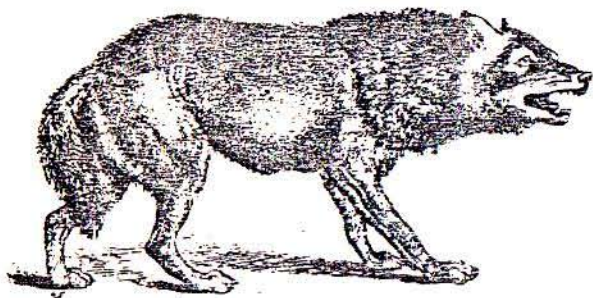
Փ ի դ



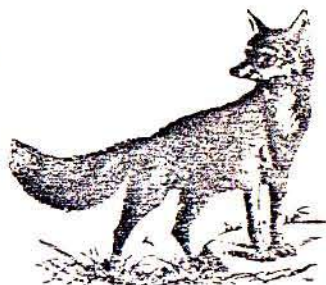
Փիղը չորս ուղտի չափ կըլինի:
Փիղը լինում է տաք երկիրներում:
Մեզանում փղին ասում են փիլ:

փիլ, ուղտ, փ, ւ, փ, դ, ղ

փ ի դ փ ի լ



Գ ա յ լ



Ա դ լ ե ս

Գայլը գիշակեր գազան է: Գայլը ոչխարի գող է: Որ
գրենք և կարգանք գայլ, կարող ենք գրել և կարգալ նաև—
այլ, սայլ, փայլ, փայտ, քայլ, հայր, մայր, այս, այդ, այն,
հայ, վայ, ուխայ, չայ, փայ, գիր, գրիչ, գեղ, գետ, երգ.



Աշուղ Գեորգի երգը

Դրիչ, արի մի գիր գրեմ Գալուստին.
Մի գիր գրեմ, նամակ գրեմ Գալուստին:
Մեր Գալուստը ինքը գրել չըգիտէ,
Նա ուրիշին գրել տալը լաւ գիտէ:
Դրիչ, արի, մի գիր գրեմ Գալուստին.
Մի գիր գրեմ, նամակ գրեմ Գալուստին:

Ես Գեորգն եմ,¹ երգել² գիտեմ, գիր գիտեմ,
Գրել գիտեմ, խաղերըս անգիր գիտեմ.
Հիմա կուգեմ մի գիր գրեմ Գալուստին.
Մի գիր գրեմ, նամակ գրեմ Գալուստին:



Իմ սոխակին

Արի, իմ սոխակ,
երգէ երգ սիրուն,
Քո անուշ երգը
Ես շատ եմ սիրում:



Ի՞նչ են անում.





օրօրոց *օրօրոց*

1

—Օրօրոց, օրօրոց,
Ռւմ ես օրօրել.
—Անուշին եմ օրօրել,
Աննիկին եմ օրօրել,
Արմիկին եմ օրօրել,
Օհանին եմ օրօրել,
Օսանին եմ օրօրել:

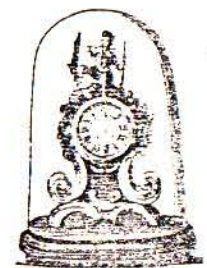
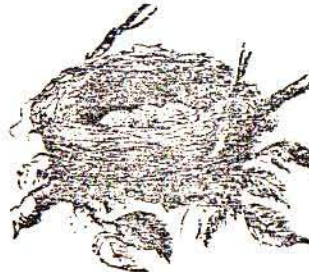
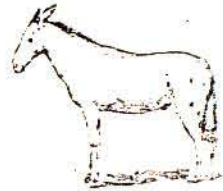
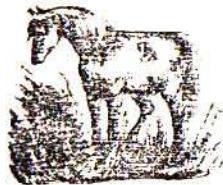
—Օրօրոց, օրօրոց,
Ով հւմ էր օրօրում.
—Մայրիկն Անուշին,
Անուշն Աննիկին,
Աննիկն Արմիկին,
Արմիկն Օհանին,
Օհանն Օսանին...

Աւետիս

Մեղքոն, Գասպար և Բաղդասար. աւետիս.
Շատ պլպլւրան մի աստղ տեսան. աւետիս.
Երբ աստղի հետ մի տեղ հասան. աւետիս.
Մի խոր ու լայն քարայր մըտան. աւետիս.
Այնտեղ դըտան Սուրբ Մայրիկին. աւետիս.
Ասննասուրբ Մանուկ գըրկին. աւետիս.
Շատ պարզենք տըւին Նըրան. աւետիս.
Ոսկի, կընդրուկ շատ պատւական. աւետիս.

2

Օրօրոցն օրօրեց,
Թախկ ու թուխկ արաւ,
Ուլունքի շարանը
Չախկ ու չուխկ արաւ.
Արմենակն էր քնած
Օրօրոցումը,
Մայրիկին էր տեսնում
Նա երազումը.
Իսկ մայրիկը տըխուր
Ու մըտամոլոր,
Երեխի մօտ նըստած,
Ասում էր օրօր.
Օրօր, բալիկս, օրօր,
Օրօր, գառնիկս, օրօր:



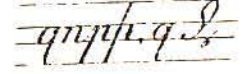
Ահա ձի: Սա ձի է: Հիմա կարող
ենք գրել և կարդալ.—ձի, ինձ,
ձու, ձուկ, ձոր, ձող, օձ, ձեզ.



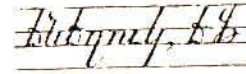
Ջ ո Ր Ի. Գնացի ջուրը ջրի,
Ոտքս ջրումը դրի.
Հրէս կըգա քաջիկս,
Ծաղիկներս ջրջրի:



Ճ ի ճ ու ճանճ ճահիճ արճիճ
Փոքրիկ հէքիաթ

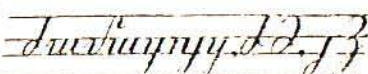


Անտառի միջում մի ճօճ կար կապած,
Մի սիրուն տղա ճօճումը դրած.
Ճօճը կապած էր փափուկ ուռերով,
Տղան բարուրած թարմ տերեւերով.
Քամին օրօրեց, սլախրան ծիծ տըլեց.
Տղան մեծացաւ, շատ մեծ մարդ դառաւ:



բ ո յ ն. Որ գրենք բոյն, կարող ենք
գրել և կարդալ—գոյն, բոյս,
լոյս, կոյս, սոյն, դոյն, նոյն,
ցոյց, օրացոյց, տարեցոյց,
նոյ, հոյակապ, բարոյական.

ժամացոյց. Ժամ Ժամանակ արժան ուժ
կուժ ակնաբոյժ ատամնաբոյժ
ժամացոյցը ունի եր-
կու սլաք. մէկը ցոյց է
տալիս ժամը, մէկէլը՝



րոպէն: Ժամ ցոյց տուողը փոքր է, րոպէն ցոյց տուողը մեծ:

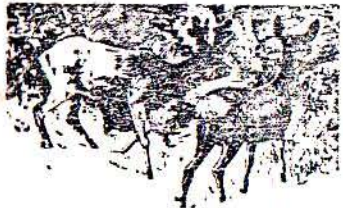


Տոտիկ-տոտիկ

Տոտիկ արա, տո՛տ է.
 Ճանաչե՞ր կանաչ խո՛տ է:
 Մանարի, մանի՞ր մատաղ,
 Սրուլիկ չանի՞ր մատաղ,
 Հիմա քեզ ծիծի կըտամ,
 Խնկահոտ ջանի՞ր մատաղ:
 Տոտիկ արա, տո՛տ է.
 Ճանաչե՞ր կսմհա՜ խո՛տ է:

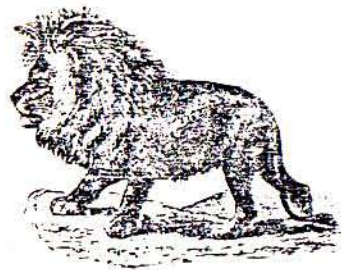
Առածներ

— Մի ձեռքով երկու ձմերուկ չեն բռնիր:
 Զրի գողը ձիու գող կըդառնա:
 Նոր հաւերին ջու-ջու, ջու-ջու, հին հաւերին քշա՛, քշա՛:
 Մի բաժակ ջուր, ով ուզի, տուր:

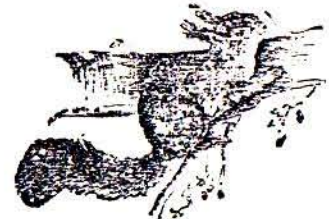


Ընկերասէր եղջերուներ

Մի սարի վրա արածում էին երկու եղջերու:
 Նրանցից մէկը մի քանի խոտ պոկեց մէկէլին
 տըւաւ՝ ասելով.
 — Ընդունիր, եղբայր, այս խոտը, թէև սա ոչ մէ-
 կիս պակաս չէ:
 — Շատ և շատ շնորհակալ եմ, — պատասխանեց
 մէկէլը, — ինչո՞ւ չըշահենք մէկ — մէկու սիրտ, թէկուզ
 սարի խոտով:



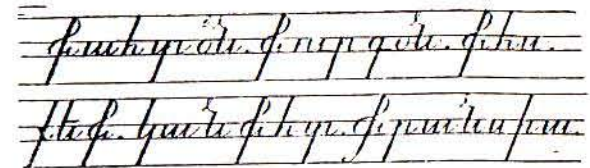
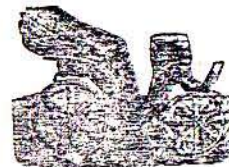
առիւծ



սկիւռ

Իւր իւր գիւղ շուղ բիւրեղ կիւրեղ աղբիւր միւս հիւսիս
 արին հարիւր ծերութիւն գերութիւն գիտութիւն ծուլու-
 թիւն պատմութիւն գրութիւն տէրութիւն պետութիւն

Առիւծը գազան է. նա շատ զօրեղ է: Սկիւռը
 կրծող կենդանի է. նա գիտէ մագլցել ծառերի վրա: Արծիւը
 թռչուն է. նա գիշատիչ է. թռչում է շատ բարձր:



Ֆ ա յ տ օ ն Ֆ ու ը գ օ ն Ֆ ր ա ն ս ի ա Ա ֆ ը ի կ ա Ֆ է ս ք է ֆ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
մէկ երկու երեք չորս հինգ վեց եօթը ութ իննը տասը									
առաջին երկրորդ երրորդ չորրորդ հինգերորդ					վեցերորդ եօթներորդ ութերորդ իններորդ տասներորդ				



եօթը

եօթը տասներեօթը քսաներեօթը եօթանասուն արդեօք

Այս գրի անունը չի է, և բառի սկզբին կար-
դում ենք ինչպէս ՚ տառը. օրինակ. — յոյս,
յոյն, յունւար, յունիս, յուլիս, յանկարծ, յայտնի, յաճախ:
Շատ բառերի վերջում չեն կարգացւում, ինչպէս՝ տղայ,
երեխայ, ընծայ, նա գայ, տայ, գնայ, կարգայ, հասկանայ:

Ես

Որդեակ հոգեակ սարեակ Եաղուբեան Եարալեան
Եարջանեան Արուսեակ լուսնեակ բարութեան

ա բ գ դ ե զ է ը թ ժ ի լ խ ծ կ հ ձ ղ ճ մ յ ն շ ո չ
պ ջ ռ ս վ տ ր ց լ փ ք և օ ֆ

Ա. Բ. Գ. Դ. Ե. Զ. Է. Ը. Թ. Ժ. Ի. Լ. Խ. Ծ. Կ. Զ. Դ. Ը. Ծ. Մ. Յ. Ն.
Շ. Ո. Զ. Պ. Զ. Ռ. Ս. Վ. Տ. Բ. Յ. Ի. Փ. Գ. Օ. Ծ.

ա. Ե. ք. Բ. ց. Գ. Դ. Խ. Ե. Ե. Կ. Զ. Դ. Զ.
բ. Բ. ք. Բ. Զ. Դ. Խ. Ե. Ե. Կ. Զ. Դ. Զ.
Ե. Ե. Զ. Դ. Խ. Ե. Ե. Կ. Զ. Դ. Զ.
ռ. Ե. Զ. Կ. Ե. Դ. Զ. Դ. Ե. Ե. Կ. Զ. Դ. Զ.
Ա. Բ. Խ. Կ. Ե. Դ. Զ. Դ. Ե. Ե. Կ. Զ. Դ. Զ.
12345678910

Զորս եղանակ

մարտը քաղաք է ճանաչել,
Ապրիլը կապուրդ մանուշակ,
մայիսին քաղաք է փարսը,
Առիսակը երգում աւուշակ:

Հովհար լեւ խոր է քաղաք,
Խակ յալար առաւր քորմե,
Երազտար քաղաք ու խեղոր
Եւ ուրիշ շար հաստուն լիցեր:

Անպրեքներ լեւ քաղաք է
Խապուրդ քորդ քանապ,
Հովհարները կարգի քիմի,
Երգերները բոխնու քաղաք:

Մեկուկներին չիսն է քաղաք,
Հունարին հաճում աւար ու չար,
Փերրաւարին սխառու է
Փոքրիկաւքի քորդ ու քալար:

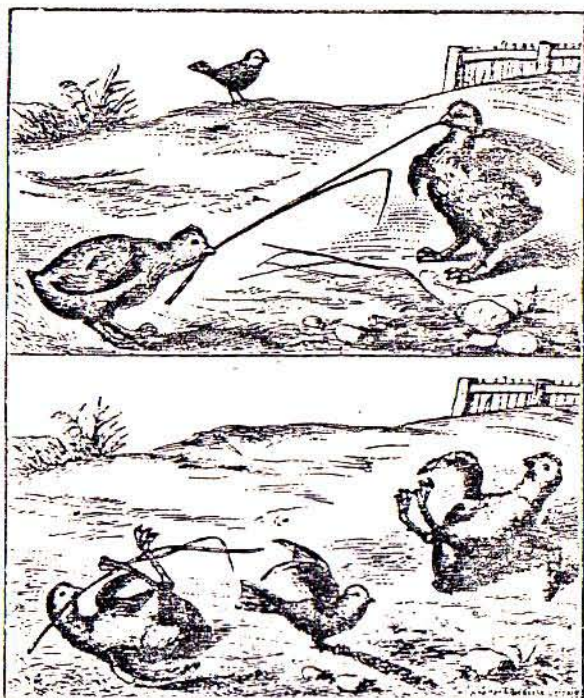
Ահա ուղարկա քորդ քաղաքին
Խապուրդ է չորս յազանու
Այս պարտաւոր չորս հաւանակ
Զորս եղանակ է լեւ քերտու:

* Այս ոտանաւորում մեր բոլոր գրերը կան, որով յարմար է
դառնում սա ստեղծ արտագրելու վարժելու համար:

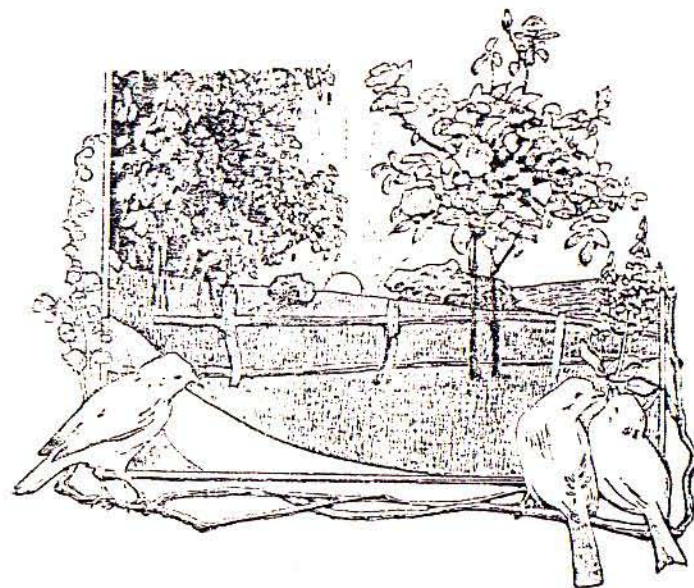
Ծիտը ծառին ծլւլլում է. ծիւ, ծիւ, ծիւ...
 Բազէն գլխին պրտըտւում է. վիւյ, վիւյ, վիւյ...
 Ծիտը լրռեց, ծիտը վախեց. վաւ, վաւ, վաւ...
 Բազէ թը՛ռ, բազէ թը՛ռ... հաւ, հաւ, հաւ...
 Բազէն թռաւ, բազէն փախաւ, ի՛նչ լաւ էլաւ, հէ, հէ, հէ...

Ե Ր Կ ՈՒ Ջ Ա Գ Ի Կ

Երկու փոքրիկ ձագիկ մի ծղնոտ գտան՝ հասկը վըրան։
 Հասկումը շատ հատիկներ կային։ Ջագիկները բռնեցին



ծղնոտի ծայրերից և սկսեցին քաշել մէկը իր կողմը, միւսը՝
 իր։ Ծղնոտը կտրւեց և ձագիկները վայր թափւեցին ոտնի-
 վեր։ Գող ծիտը վրայ հասաւ և հասկը ճանկեց ու թռաւ։



ԱՐԵՒԻ ՀՐԱՄԱՆԸ

Գարնանային մի սիրուն առաւօտ արեւը բարձրացաւ և
 ասեց աստղերին.

—Դէ, սիրուն աստղիկներ, երկնքի ճրագներ, հիմա
 գնացէք, գիշերը եկէք։

Ծաղիկներին ու թռչնիկներին ասեց.

—Ջարթեցէք, ծաղիկներ, զարթեցէք, թռչնիկներ։ Եւ
 զարթեցին բոլոր ծաղիկները, բոլոր թռչնիկները։

«Ես պիտի երգեմ, ասեց արտուտը։

«Ես պիտի ծաղկեմ, ասեց վարդը։

«Իսկ ես ի՛նչ պիտի անեմ, ասեց մուկ մամլիկը.—
 չը ջըջըմ երկիրը։

Արեւը պատասխանեց.

—Թո՛ղ երգի արտուտը, թո՛ղ բացւի վարդը. իսկ մուկ
 մամլիկը, ջրով լիքը, թո՛ղ գնայ, հեռանալ։

Ծաղիկները բացւեցին, թռչնիկները երգեցին, երեխէքն
 էլ զարթեցին և սկսեցին արևի երգը։

Ա Ր Ե Ի Ի Ն

1

րև, արև, եկ, եկ,

սխչուն քարին վէր եկ.

սխչուն քարին տիտիկ* արա,

եր ոչխարին մտիկ արա,

սկ զառներին ճիտիկ* արա,

ր զալլը գալ, տուտիկ* արա:

2

րև, արև, եկ, եկ,

իդի քարին վէր եկ:

հասն ամպեր, հեռացէք,

Արևին ճանապա տըւէք.

Թողէք դա գալ մեզ մօտ,

Դրա լոյսին ենք կարօտ.

Կարմիր արև, եկ, եկ,

Նախշուն քարին վէր եկ:

Արևը յաղթեց ամպերին,

Շողքը ձգեց սարերին,

Զիզի քարը, տես, տես,

Պսպրղում է օսկու պէս:

Սիրուն արև, միշտ եկ,

Զիզի քարին վէր եկ:

Ա Ռ Ա Ի Օ Տ

Արեգակը դուրս է եկել պսպրղալով,

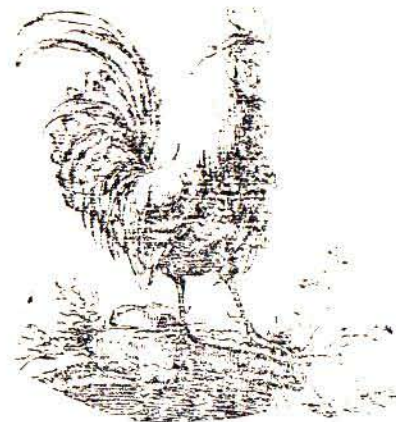
Շողքը հերթից ներս է ընկել շողշողալով:

Ծիտը ծառին կըշկըշում է ծըլըլալով,

Զորումն առուն քըշքըշում է վըշըշալով:

Ծող տղայի քունն է տարել խրոբմիալով,

Կօշիկները շունն է տարել մըռմըռալով:



Ա Ք Ա Ղ Ա Ղ

Արագաղը կանչում է—

Ծուղըղըղո՛ւ...

Ղու—ղու—ղու...

Պառաւ նանը զարթնում է.

Տա—տա—տա...

Պա—պա—պա...

Աքլար, ինչո՛ւ կանչեցիր,

Ինչո՛ւ նանին զարթեցրիր...

Ա՛խ աքլար, վա՛յ աքլար,

Դու աղւէսի փա՛յ աքլար.

Ինչո՛ւ վաղ-վաղ կանչեցիր,

Ինչո՛ւ նանին զարթեցրիր.

Ա՛խ դու-դու,

Ա՛յ ջու-ջու...



ԽԵՆԴՐԻ ԳԼՈՒԽԸ

Բերանը ասեց.—Ես ամեն ինչ կուտեմ կը խմեմ:

Գլուխը ասեց.—Հը՛մ...

Լեզուն ասեց.—Ես ինչ ուզենամ, կասեմ, կը խօսեմ:

Գլուխը ասեց.—Հը՛մ...

Ձեռները ասեցին.

—Մենք ամեն ինչ կը շինենք, կըբանդենք:

Դուլխը ասեց.—Հը՛մ...

Ոտները ասեցին.

—Մենք ամեն տեղ կերթանք, ման կըղանք:

Գլուխը ասեց.—Հը՛մ...

Բերանը և լեզուն, ձեռքերը և ոտները ասեցին զլիսին:

—Ինչո՛ւ ես հըմ անում:

Գլուխը պատասխանեց.

—Ինչ անէք, չանէք՝ առաջ ինձ պիտի հարցնէք:

Ոտները և ձեռները կուշ եկան, բերանը մնաց բաց, իսկ լեզուն կախազելով ասեց.

Հա՛... ը-ղը-ղորդ է ասում զը-ղը-ղուլխը...

* Մտնակակ ան ասեցիք ենք, տիտիկ արա—նառնիք, ճիտիկ արա—զըղուլիք, ծուտիկ արա—ծեծիք:



ՏԱՏԻԿԻ ՀԵՔԻԱԹԸ

1

Ձմեռն էր, գիշերը երկար: Գիւլնազ տատը գլուխը բարձի վրայ դրած՝ ննջում էր: Երեխէքը վրայ թափւեցին, քունը փախցրին, որ իրանց համար մի հէքիաթ ասի. նա էլ սկսեց.

— Էլ ել է, չի էլ ել՝ մի արտուտիկ:

Կտուցը սուր, մեր Սուրիկի քթի նման:

Բըմքուլը խուճուճ, Արմիկի մազերի նման:

Թևերը փափրիկ, Արփիկի կռների նման:

Ահա այսպէս սիրուն էր արտուտիկը:

— Բա ինձ նման ոչինչ չունէ՞ր, ասեց Վանին:

— Բա ի՞նձ, ձայն տըւաւ Հռիփսիկը:

— Ինձ էլ շասեցիր, տատիկ, լաց էլաւ Նազիկը:

— Սպասեցէք, սպասեցէք, երեխէք, ամենքիդ էլ բաժին կրհասնի, — ասեց տատիկը և շարունակեց. — Աշիկները այնպէս նախշուն էին, ինչպէս Վանինի աչքերը:

Կատարը այնպէս կարմիր էր, ինչպէս Հռիփսիկի թշերը:

Ոտները այնպէս բարակ էին՝ ինչպէս Նազիկի մատները:

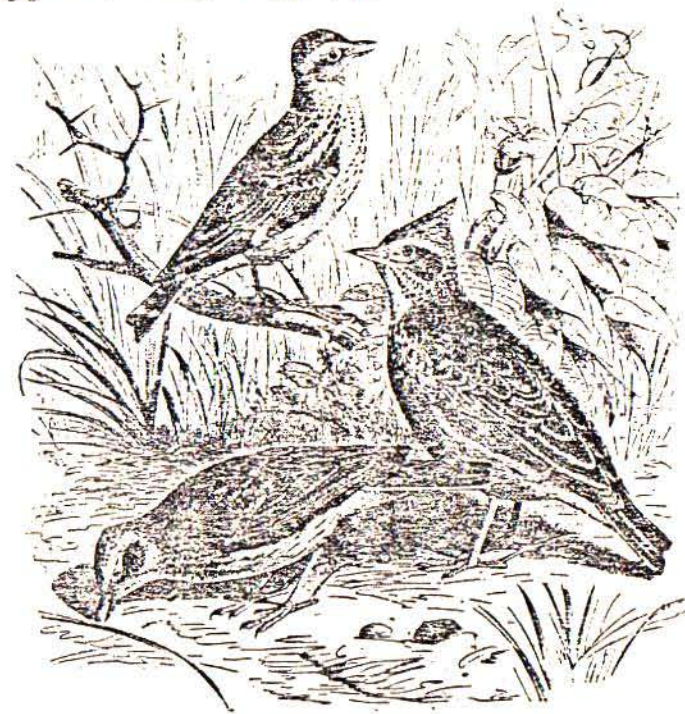
— Ես ոտները չեմ ուզում, նեղացաւ Նազիկը:

— Բա ի՞նչը կուզես, Նազիկ: Եթէ տոտիկներ ասեմ, կուզես, — ասում է տատիկը:

— Ձեմ ուզում, ոչ ոտները կուզեմ, ոչ տոտիկները, ես աշիկներն եմ ուզում:

— Աշիկները ինձ է տըւել տատիկը, քեզ չեմ տալ, գոչեց Վանին:

— Նազիկ, կուզես, կատարը դու վեր առ, տոտիկները ես կըվերցնեմ, ասեց Հռիփսիկը:



Արտուտիկներ

— Ձեմ ուզում, ես աշիկներն եմ ուզում, պնդեց Նազիկը:

— Վանի, դու կատարը վերցրու, ես տոտիկները, իսկ Նազիկը՝ աշիկները, խնդրեց Հռիփսիկը, որ ամեն կերպ աշխատում էր հաշտութիւն ձգել:

— Ի՞նչ եմ անում կատարը, տատիկը ում ինչ որ տըւել է, ա՛յն է նրանը, պնդեց Վանին:

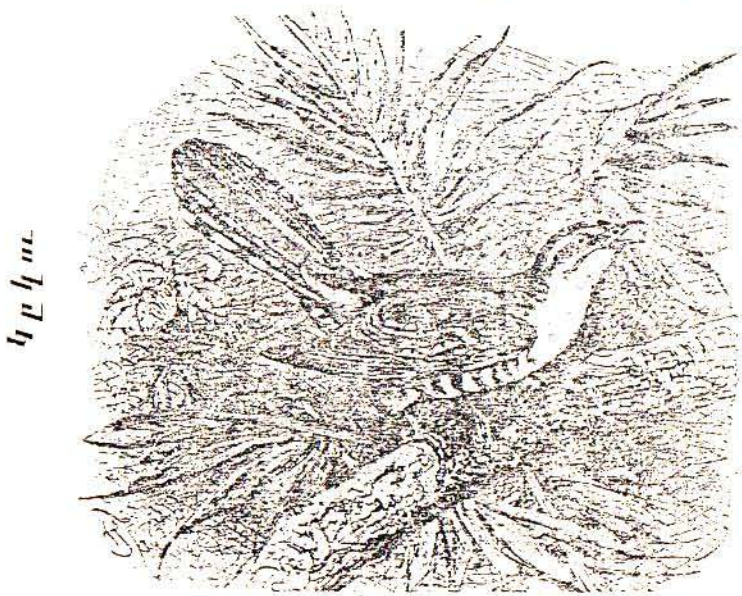
— Ծճմարիտ է ասում Վանին, ամեն կողմից գոչեցին երեխէքը:

Նազիկը գոհ չլմնաց և վէճը երկար շարունակեց. բայց տատիկը չէր լսում, նա քնել էր, էլ չէին կարող գարթեցնել. վեր կացան իրանք էլ մտան տեղները:

Միւս երեկոյին երեխէքը էլի հաւաքւեցին տատիկի մօտ, որ լսեն հէքիաթի շարունակութիւնը: Նա էլ սկսեց.

—Անցած զարնանը մեր պարտիզի ծառի վրայ մի սիրուն կրկու կար: Ես նստած էի ծառի տակին, և դուք մէկ մէկ եկաք ինձ մօտ:

Երբ որ Սուրիկը ներս մտաւ, կրկուն կանչեց.—Կո՛ւ-կո՛ւ:



Կրկու

Եկաւ Արմիկը, կանչեց.—Պո՛ւ-պո՛ւ: Եկաւ Արփիկը, կանչեց.—Տո՛ւ-տո՛ւ: Եկաւ Հռիփսիկը, կանչեց.—Դո՛ւ-դո՛ւ: Եկաւ Վանին, ասեց.—Բո՛ւ-բո՛ւ: Եկաւ Նազիկը, կրկուն էլ ոչինչ չասեց, թռաւ, գնաց:

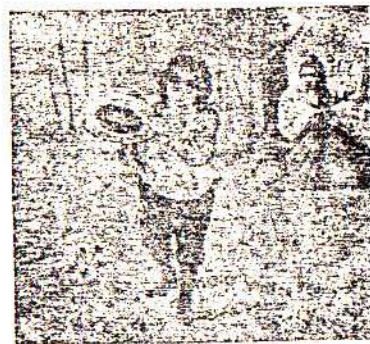
—Օ՛խ, օ՛խ, Նազիկ, օ՛խ, օ՛խ, կրկուն քեզ համար ոչինչ չի ասել... միաբերան գոչեցին երեխէքը և ջըզրացրին Նազիկին:

Նազիկը շատ նեղացաւ, թէ ինչու կրկուն նրա համար ոչինչ չի ասել, և սկսեց լաց լինել:

Տատիկը ասեց.—Նազիկ, դիտես ինչու կրկուն քեզ հա-

մար բան չասեց. նա վախեց քեղանից: Ինչ որ ասէր, դու չըպիտի հաւանէիր, ուրիշն էլ իրանը քեզ չէր տալ, ինչպէս անցած երեկոյին:

—Տատիկ ջան, տատիկ, որ մէկ էլ կրկուն դա, ասա՛ ինձ համար էլ մի բան ասի. ինչ էլ որ ասի, ես կընդունեմ,— աղաչեց Նազիկը և ափսոսեալ շատ խելօքացաւ:



Ինչ

էն

անում.



Ճախարակի երգը

Մանիր, մանիր, իմ ճախարակ,
Մանիր սիպտակ մալանչներ,
Մանիր թելեր հաստ ու բարակ,
Որ ես հոգամ իմ ցաւեր:
Ձէթ եմ ածել աղանջներդ,
Նոր շինել եմ շըրտըւիլ,
Դէ՛հ, շուտ շարժիր լա՛յն թեւերդ,
Ոստեր շինիր, սըրուլիկ:
Տիգրանիկս գուլբա շունի,
Հանդ է գնում ոսաբաց,
Գաբըիէլս շուխա շունի,
Միշտ անում է սուղ ու լաց:
Զըւալ շունինք, չաթու շունինք,
Ոչ սամոտէն ոչ պարան,



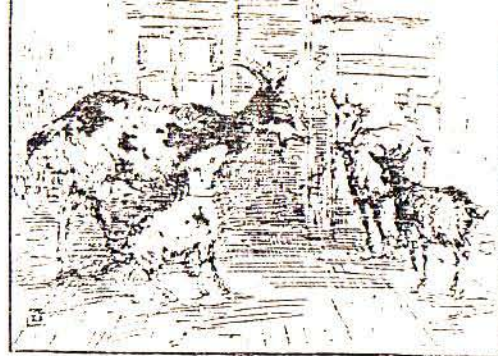
Այսպէս աղքատ դեռ եղած չենք,
կրտրուել է ամեն բան:
Դեռ հարս էի, որ գործեցի
Քանի կարպետ խալիչա,
Բայց դրանցից շուտ զրկւեցի,
Հիմա չունիմ մի քեշա:

ՔՈՅՐ ՈՒ ԵՂԲԱՅՐ

Քոյրը խաղացնում էր եղբօր խա-
ղալիքը, և կոտրեց յանկարծ: Եղբայ-
րը բարկացաւ և յարձակւեց քրոջ
վրայ որ ծեծի:

— Դու ինձ մի ծեծի, ասեց քոյրը,
ես քեզ կը համբուրեմ:

Եղբայրը ամաչեց, և ներեց քրոջը:



ՈՒԼԵՐՆ ՈՒ ԳԱՅԼԸ

Լինում է չի լինում՝ մի այժմ:
Այս այժմը անտառումը մի տնակ
է չինում և իր մեծ ու փոքր ու-
լերի հետ բնակում նրանում:

Ամեն առաւօտ այժմ դուռն էր
գնում արածելու, և գնալուց ա-
ռաջ ասում էր ուլիկներին.

— Որդիք, դուռը պինդ փակե-
ցէք, հանգիստ կացէք, և դըսից
ով որ գալու լինի, դուռը բաց
չանէք: Դաշտից վերադառնալիս
պողերով բախում էր տնակի դու-
ռը և ասում.

Չալիկ-մալիկ ուլիկներ,
Չալպրտուրիկ այծիկներ,
Ելէք դուռը բաց արէք,
Բերաններդ թաց արէք,
Ես ձեզ համար կուրծս լի
կաթ եմ բերել իւղալի:

Ուլերը բաց են անում դուռը,
մայրը ծիծ է տալիս նրանց, կըր-
կին գնում արածելու:

Այս ամենը տեսնում ու լսում
է գայլը: Նա մտքումը դնում է,
որ ուլերին խաբելով՝ ներս մտնի
նրանց տնակը: Մի օր երբ մայրը
դուրսն է լինում, գայլը գալիս է

կամաց-կամաց, թաթով պարկում
է դռանը և ասում.

Չալիկ-մալիկ ուլիկներ,
Չալպրտուրիկ այծիկներ,
Ելէք դուռը բաց արէք,
Բերաններդ թաց արէք,
Ես ձեզ համար կուրծս լի
կաթ եմ բերել իւղալի:

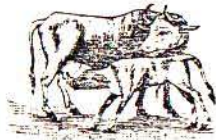
Ուլերը մի լաւ ականջ են դը-
նում և հասկանում են, որ դուռը
բախողը իրանց մայրը չէ, և պա-
տասխանում են. — Դու մեր մայրը
չես. մեր մօր ձայնը քաղցր է ու
բարակ, իսկ քո ձայնը հաստ է
ու խոպոտ. մեր մայրը դուռը
պողերովն է բախում, իսկ դու
չանգրտում ես ձանկերովը: Մի
քիչ սպասիր, ահա մեր մայրը
կըգայ, քաջ Բօղարն էլ հետը:

Բօղար չան անունը որ լսում
է գայլը, իսկոյն հեռանում է սուս
ու փուս:

Ուլերի մայրը գալիս է, գովում
է ուլիկներին և ասում. «Դուք
լաւ էք արել, որդիք, որ դուռը
բաց չէք արել, եթէ ոչ՝ նա ձեզ
ամենքիդ էլ կուտէր»:

ԿՈՐԱԾ ՀՈՐԹԸ

Ձիւն էր դալիս փաթիլ-փաթիլ,
Հետն էլ անձրև կաթիլ-կաթիլ,
Այդ միջոցին մի պառաւ կին
Հորթ էր պտրում դաշտի միջին:
Կովը եկաւ տաւարիցը,
Կուրծ ու ծըծեր կաթով լիքը.
«Հորթուկս ո՛ւր է», նա բառանշեց,
Խեղճ պառաւին լացացըրեց:
Մինչդեռ այսպէս պառաւ ու կով
Ողբում էին լաց ու կոծով,
Յանկարծ լսեց մի բարակ ձայն,
Կովն իմացաւ, որ հորթն է այն:
Կովը վազեց բառանշելով,
Իսկ պառաւը տընքտընքալով,



Կորած հորթը մօրը գտաւ,
Լիք ծըծերը բերանն առաւ:
Ծըծեց բոլոր կաթն ու տկզեց,
Տանտիկնոջը բան չթողեց,
Բայց պառաւը այս անգամին
Սիրով ներեց չար հորթուկին:

Բ Ա Ռ Ա Խ Ա Ղ

Պօղոսն ու Պետրոսը բառախա-
յի էին տալիս: Պօղոսը վարժաւ
էր, իսկ Պետրոսը նոր էր սովո-
րում:
Ահա թէ ինչպէս էին խաղում:
Պօղոս. Պետրոս, ասա, տունը:
Պետրոս. Տունը:
— Բեզ կծի շունը:

— Ասա դուրը.
— Դուրը:
— Ընկնիս ջուրը:
— Ասա պան.
— Պաս:
— Ուտես թանկ սպան:
— Էլ չեմ ասում. հիմա ես կը-
հարցնեմ քեզ:
— Լաւ, հարցրու:
— Ասա ծիտ.
— Ծիտ:
— Ուտես մախոխ:
— Այդ չեղաւ, Պետրոս: Ես ա-
սում եմ ծիտ, դու ասում ես մա-
խոխ. այդ ի՞նչպէս կարելի է. տես-
նում ես՝ նման չեն: Դեռ սպասիր
էլի ես կը հարցնեմ:— Ասա ծիտ է.
— Ծիտ է:
— Պետրոսն անմիտ է:
— Է՛հ, էլ չեմ ասիլ, ես անմիտ
չեմ:
— Լաւ, շարունակենք, էլ այդ-
պէս չեմ ասիլ:— Ասա հաւ է.
— Հաւ է:
— Պետրոսը լաւ է:
— Ասա սանձ.
— Սանձ:
— Պետրոսն ուտի տանձ:
— Հիմա ես կը հարցնեմ:— Ասա
սամի.
— Սամի:
— Շաքարը ծամի:
— Ասա հաց.
— Հաց:
— Մի քիչ կաց:
— Է՛հ, բաւական է. դու լաւե-
րը չես իմանում:*

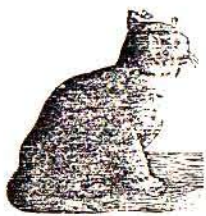
* Այս յօդածը երկուսով են կարդում. մէկը դառնում է Պօղոս և միւսը Պետրոս:



Ս Ա Գ

Սագիկ-մագիկ, իմ սիրունիկ,
Ես քեզ կը տամ քաղցր կուտիկ,
Որ դու ուտես, շուտ մեծանաս,
Ուրախ ապրես, զրւարձանաս:

Երբ մեծանաս, մեծ սագ դառնաս,
Ես կը խնդրեմ իմ մայրիկիս,
Որ նա ժողէ քո փետուրներ
Եւ ինձ համար շինէ բարձեր:



ԿԱՏՈՒ

Կատուն եկաւ.

Փիսիկ, փ

Հաղար նազե

Ինչպէս փիկ.

Դունչը սրբեց

Թաթիկներով,

Մազը սանդրեց

Չանչիկներով.

— Կատու, կատու,

է՞ր ես տրտում.

Թէ՛ մկներն են

Հիմա արթուն:

Կատուն ասեց.

— Միած, միած.

Այսինքն թէ՛

— Այո, այո:

—

Արի դու, արի,

Քո գալը բարի,

Սիրուն նոր տարի,

Նոր օրեր բեր մեզ:

Ձիւն տուր սարերին,

Մնձրե՛ արտերին,

Կարկուտը չարին,

Զով արևը՝ մեզ:

ԾԱՌԵՐԻ ԳԱՆԳԱՏԸ

Մեր տըւած փայտից կրակ են անում, տուն տաքացնում, թոնիրը վառում, կերակուր եփում, փափուկ հաց թրում, ուտում, կշտանում, բայց մեզ չեն պահում և չեն պահպանում, այլ անգութ կերպով մեզ կտրատում են, մեզ փչացնում, ոչնչացնում:

Մեր գերաններից շինում են տներ, գոմեր, մարաքներ, ժամեր ու վանքեր. մեր տախտակներից յատակ, առաստաղ, աթոռ, պահարան, սեղան, նստարան, դուռ ու պատուհան, և այլ շատ տեսակ կահ ու կարասիք: Բայց մեզ չեն պահում, մեզ չեն խնայում:

Մեր գերաններից ու տախտակներից կամուրջ են շինում՝ գետերով անցնում. սայլեր են շինում, ամեն ինչ կրում. գութան են շինում՝ հողերը հերկում. լուծ, սամի շինում՝ եղ, գոմէշ լծում. օրօրոց շինում՝ մանկիկ օրօրում. նաւեր են շինում՝ ծովի մէջ լողում: Բայց մեզ չեն պահում, մեզ չեն պահպանում:

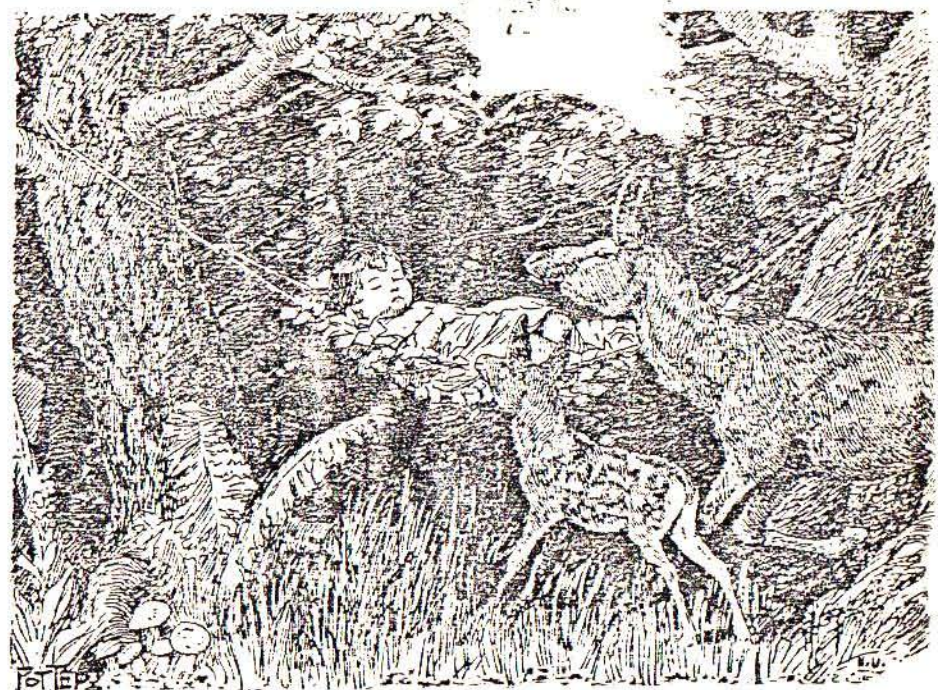
Ո՞վ չի տանձ կերել կամ կարմիր խնձոր. նուր ու սերկնիլ, կեռաս ու սալոր. դեղձ կարմրաթուշիկ, ծիրան անուշիկ: Հապախաղողը... և քանի՜ տեսակ. կանաչ ու կարմիր, թուխ-թուխ ու սիպտակ, և այդ ամենը մարդիկն են ուտում: Բայց մեզ չեն պահում, մեզ չեն պահպանում:

Սելօք մանուկներ, դուք որ մեծանաք, մեզ խնայեցէք, մեզ պահպանեցէք և ձեր հանգերում, ձեր պարտէզներում ծառեր տընկեցէք:

ԱՆՏԱՌԻ ՄԱՆՈՒԿԸ

1

Անտառի խորքում մի ճօճ կար կապած և նրա մէջ մի մանուկ դրած: Հաց էր լինում մանուկը: Մայր չրկար մօտը. որ ծիծ տար, հայր չրկար, որ պահանէր: Անտառում մարդ չրկար:



Մի գթոտ պախրակով, կաթնալից կրծքով, եկաւ ճօճ մօտ իր հորթուկի հետ և տխուր ձայնով երեխին ասեց.

Սիրո՛ւն երեխայ, հրբ ես մնացել,

Քո անբախտ մօրը գերի՛ են տարել.

Նա գնաց, կորաւ, էլ յետ չի գալու,

Էլ ոչ մի անգամ քեզ ծիծ չի տալու:

Նա քեզ փաթաթեց լայն տերևներով,

Ճօճի մէջ կապեց «նանիկ» ասելով.

Նա լաց էր լինում աղի արցունքով,
 Իր վերջին նանիկն ասում էր լալով.
 «Մեծատերն թաթառոր,
 «Մանրատերն ոտառոր,
 «Բամբին կանի՝ ժաժ կը տայ,
 «Պախրէն կը գայ՝ ծիծ կը տայ»...
 Ահա եկել եմ, որ քեզ ծիծ տամ ես,
 Պահեմ պահպանեմ, իմ հորթիւկիս պէս:

2

Պախրան ծիծ տրւաւ երեխին, երեխան կշտացաւ ու
 քնեց, Պախրան իր հորթին թողեց երեխի մօտ, իսկ ինքը
 գնաց մօտերը բաժնու, որ կաթը շատացնի, և գայ
 երկուսին էլ ծիծ տայ: Հորթը մնաց երեխի մօտ, օրօրեց
 նրան և նանիկ ասեց.—

Նանիկ-արա, նանիկ-հոհիկ-
 Նանիկ արա, սիրճն մանիկիկ.
 Ահա կը գայ իմ մայրիկը,
 Կուրծ ու ծրծեր կաթով լիքը.
 Ամեն գետնի նա չի նստում,
 Ամեն մի խոտ չի արածում.
 Նա չի խմում ամեն ջրից,
 Այ չի լիզում ամեն քարից.
 Նա սարէսար ման է գալիս,
 Որք է գտնում ծիծ է տալիս.
 Որտեղ որ է, ահա կը գայ,
 Ինձ էլ, քեզ էլ կուշտ ծիծ կը տայ.
 Նանիկ արա, նանիկ, նանիկ,
 Նանիկ արա, սիրճն բալիկ...

Պախրան կուրծը լիքը յետ դարձաւ արօտատեղից և
 ծիծ տրւաւ երեխին էլ, հորթին էլ:

Ով որ տարով կը մեծանայ, մեր երեխան օրով մեծա-

ցաւ: Շատ չանցաւ, նա դուրս եկաւ ճօճիցը, մէկ օր չո-
 րեքթաթ տրւաւ, միւս օրը ոտքի կանգնեց, մի քանի ան-
 դամ սահեց, վայր ընկաւ, բայց շուտով ամրացաւ և սկսեց
 պախրի հետեից վազվիզել:

3

Մի թագաւոր որդի չունէր. երազումը ասեցին. «Թա-
 գաւոր, Աստուծ քեզ մի որդի պիտի տայ անտառի խոր-
 բումը:



Մէկ անգամ այս անգաւակ թագաւորը որսի գնաց իր
 որսորդների հետ: Շատ ման եկան, ոչինչ չը գտան, բայց որ
 հասան անտառի խորքը, այնտեղ մի պախրի հետք գտան
 և նրա մօտ մի երեխի ոտնատեղեր:

Ամենքը մնացին զարմացած և չէին հաւատում որ երե-
 խի կը լինի ոտնատեղերը. բայց թագաւորը իսկոյն յիշեց իր

երաղը և հրամայեց որսորդներին, որ երեխի հետքը քշեն
և ուր որ լինի՝ գտնեն նրան:

Որսորդները գնացին և երկու ժամ շանցած, մի սիրուն
տղայ բերին թագաւորի մօտ և պատմեցին, թէ ինչպէս
գտան երեխին պախրի ու նրա հորթի հետ:

Թագաւորը շատ ուրախացաւ, երեխին զրկեց, համբու-
րեց և անունը դրաւ Պախրատուր:

Պախրատուրը մեծացաւ թագաւորի պալատումը, լաւ
ուսում առաւ, վերջը դառաւ թագաւոր և մեծ զօրքով
գնաց գերութիւնից ազատեց իր մօրը:

ՈՐԲԻ ՊԱՆՈՂՆ ԱՍՏԻԱԾ Է

Փայլուն արեւը արդէն մայր մտաւ,

Լուսինն էլ շուտով գնաց թաք կացաւ,

Գիշերւայ մութը աշխարհս պատեց

Եւ աշնանային ցուրտ քամին փչեց:

Ամեն մարդ քաշւեց իր տունը մտաւ,

Ամեն երեխայ մօր գիրկն ընկաւ.

Միայն խեղճ որբը, որ չունէր հայր, մայր,

Ոչ մի ազգական, ոչ քոյր, ոչ եղբայր,

Ոտքերը բոբիկ, տկլոր ու քաղցած,

Մի տան պատի տակ մնաց կուշ եկած:

Բարի տանտէրը վերևից նայեց,

Մեր թշւառ որբին ներս հրաւիրեց,

Եւ այնուհետեւ տարաբախտ տղան

Ունէր իր համար տէր ու տիրական:



ՈՒՍՈՒՄՆ ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՎԻ

ՆԵՐԱՇՈՒԹՅՈՒՆ

Ա.

Ամեն ոք կխոստովանի, որ մարդիկ կարողուց առաջ գրել են, ըստ որում չէին կարող կարգալ և ինչ կկարգային։ Եթե գրված չլինեի։ Հայտնի է նույնպես, որ մարդիկ մեկնիմեկ չեն սկսել իրենց խոսքերը հնչյուններով ձևակերպել։ ամեն մի հնչյունի համար մի առանձին նշան հնարելով։— այդ բանը շատ ուշ պետք է լիներ, և այն աստիճանաբար, — բայց այժմ, երբ այդ արվեստը արդեն ստացել է յուր կատարելագործությունը, դժվար չէ բնավ գլխի գցել մի խելահաս անգրագետի, թե ինչի՞ մեջ է գրելու գաղտնիքը, որ նա կարողանա գրել յուր արտասանած բառերը։

Այո՛, մի խելահաս անգրագետ իմանալով այդ բանը, շատ շուտ կարող է հնարել յուր համար առանձին գրեթե միայն այդ ավելորդ աշխատությունից նորան ազատելու համար կարելի է տալ նորա ձեռքը՝ յուր ուղած նշանները, որոնք ընդունված են արդեն և դարերով սրբացած մի ամբողջ ազգի կողմից։ Սակայն մեզ չեն տալիս խելահաս անգրագետներ, այլ անխելամաս, չգաղափարած, չկրթված մանուկներ, և ահա այս դեպքում ուսուցանողի պաշտոնը ավելի բարդ, ավելի բաղադրյալ պետք է լինի, քան թե առաջին դեպքում։ Վերջին դեպքում գիտակցություն, ուսում և կրթություն շղթայված պետք է լինի դաստիարակության գործի մեջ և գիտակցությունը այդ ամբողջ շղթայի առաջին

նախապատրաստող ու առաջնորդող օղակը պետք է համարվի։ Առաջին դեպքում կարգալը նպատակ է, իսկ երկրորդ դեպքում դա պետք է համարվի այլևայլ միջոցներից մինը (թեև գլխավորը), որով պիտի հասնվի այլ նպատակի։

Դաստիարակության գլխավոր նպատակն է հին սերնդի զավակներին տալ այնպիսի տրամադրություն, որով ձգտին ին սերնդից հոգեպես և մարմնապես մի աստիճանով բարձրանալ։ Այս ձգտման շնորհիվ է, որ տարեց-տարի՝ և դարեց դար մարդկությունը վեր է բարձրանում աստիճան առ աստիճան։ Դաստիարակությունը չի կարող յուր ենթակային մի սահմանափակ կամ որոշ կետի վրա կանգնեցնել։ Դաստիարակությունը կարելի է նմանեցնել մի ֆիզիկական շարժման, որ դիպչում է ենթակային նորան շարժունության մեջ ձգելու նպատակով։ Զարկի ուժը, նորան տված ուղղությունը, զարկողից կախումն ունի, որ կարող է լինել խիստ թույլ, կարող է լինել անհաջող։ Դաստիարակվողը մի գունդ է, որ պիտի գլորվի զարկի ազդեցությամբ։ Ենթադրելով, որ այդ գունդը ունի շատ քնքուշ հատկություններ, այնուհետև հեշտ կլինի մեզ եզրակացնել, որ այդ զարկը կարող է նորան վիրավորել, կարող է ետ-ետ մղել, կարող է դեպի խոր-խորատներ տանել, կարող է նորան ճնշել, ճմլել և շարժողության հատկությունից զրկել, և վերջապես կարող է մի նախորոշած ուղիղ՝ գծով գլորել, որ նա շարունակե յուր շարժումը այնքան, որքան որ բնականապես կարող է շարունակել։ Զարկից ստացած այս ուղիղ և բնական շարժումը մենք անվանում ենք ինքնագործունեություն, ինքնակրթություն։ Աշակերտը այդ ինքնակրթությունը պիտի ունենա ոչ թե ուսումնարանի շորս պատից ազատվելուց հետո, ո՛չ, այլ այդ նորան պիտի տրվել սկսվի նույնիսկ ուսումնարան մտած օրից։

Այսպես, ուրեմն, գրել-կարգալը, թող դա համարվի առաջինը և գլխավորը, այսուամենայնիվ դա չէ գործի էական նպատակը, այլ միջոց է, որ պիտի ուսուցանվի երեխային նորա համար, որ նա դորա միջնորդությամբ սկսե ուսուցանել, կրթել ինքն իրան։ Այսպես և մյուս առարկաները մի-մի

միջոց են, որոնք փոխադարձաբար միմյանց օգնելով՝ ավելացնում են երեխայի ինքնագործունեության ուժը: Դասավանդության ձևերից այն է հարմարագույնը, որ այս հանգամանքը աչքից չի փախցնում, որ միջոցը նպատակի տեղ չընդունելով, անսնունդ կերակուր չի տալիս երեխային:

Բ

Մանուկները ուսումնարան մտած օրը գիտեն արդեն խոսել, համարել, երգել, խաղալ, խաղիզել, լսել են խրատներ, հեքիաթներ և այլն, բայց ինչպե՞ս, ի՞նչ չափով, — լավ չեն երգում, լավ չեն խոսում, լավ չեն խաղում, լավ չեն նշմարում մի բան, լավ չեն պատմում, ինչ որ լսել են, լավ չեն նկարագրում, ինչ որ տեսել են, խաղիզում են ծուռ ու մուռ, եթե մի բան ես ասում շատ խոսքերով, չեն կարողանում ի մի ամփոփել, շատ բառեր սխալ են արտասանում, եթե մի բառ ես ասում, որ նոքա առաջին անգամ են լսում, չեն կարողանում իսկույն կրկնել: Կարճ ասել, նոցա արտաքին զգայարանաց և հոգվո մեջ ըստ զարգացման միահավասարություն կա, բայց թե մինը և թե մյուսը մատաղ դրություն մեջ են գտնվում: Այս թերությանց վրա ավելացրու և այն, թե նոքա այժմ ուսումնարան են եկել, ով գիտե ինչպիսի տրամադրությամբ, ինչպիսի նախապաշարմունքներով, ինչ ահով, ինչ ամոթով, գուցե վարժապետին տեսնելուն պես, նոքա իրենց գիտեցած կիսատ պոստ խոսեն ևս մոռացան: Վերջապես մարդկանց մեջ այս հիշած հատկությանց կողմանե միահավասարություն չկա: Դոցանից ամեն մեկը յուր ընտանյաց, յուր շրջապատ հանգամանքների ծնունդն է: Նոցանից ամեն մեկը այնքան և այնպիսի նյութ է հավաքել արտաբուստ, որքան և որպիսի նյութ որ տվել են նորան այդ հանգամանքները: Կան երեխայք, որոնք այդ հասակի մեջ դժվարությամբ են խոսում, կան ևս, որոնք ոչ միայն բավական ճարտարախոս են, այլ մինչև անգամ ճնճողուկի լեզվով էլ են խոսում միմյանց հետ, այն էլ այնքան արագ, որ լսողի հավատալը չի գալիս,

որ նոքա միմյանց հասկանալիս լինին: Այս տարբերությունը, որ նկատվում է նոցա լեզվի և մտավոր զարգացման մեջ, նույն և մի տարբերությունը նկատվում է նոցա ֆիզիկական զարգացման մեջ. կան, որ թուլակազմ են, կան, որ առողջակազմ, ինչպես կան նաև դանդաղ ու թմրածներ, կան և չափազանց աշխույժ և ճարպիկներ: Այս բոլոր հանգամանքը ի նկատի ունենալով՝ մենք գալիս ենք հետևյալ եզրակացության: —

Որովհետև բոլոր երեխայք միակերպ զարգացումն չունին (ենթադրելով անգամ, որ նոքա հասակակից են) (որ իհարկե չեն լինում սովորաբար), նոցա մտավոր աշխարհի նյութերը խառնիխուռն, անպետք բանի պես թափփված են, հարկավոր է առաջ ու առաջ այդ նյութերը կարգավորել և երեխայոց մտավոր զարգացման շինության հիմքը այդ նյութերից կառուցանել: Նախքան նոցա մի բան տալը պետք է ծանոթացնել նոցա իրանց ունեցածի հետ և վերըմբռնման շնորհիվ նոցա սոսկ զգացածը գիտակցական առնել: Բացի սորանից, մեծ կարևորություն կա, որ վարժապետը ծանոթանա և բարեկամանա երեխայոց հետ, իսկ այդ ծանոթությունը և բարեկամությունը այլ կերպով կարելի չէ, բայց միայն նորանով, որ կսկսե երեխայոց հետ խոսել նոցա գիտեցածների վերա և նոցա ասել տալ իրենց գիտեցածները: Այս էլ որ չլինի, նույնիսկ մեքենայական կողմի հաջողությունը պահանջում է հայտնի եղածից դեպի անհայտը երթալ, հեշտից դեպի դժվարը:

Նայենք այժմ մանկանց վերա բարոյական կետից:

Մանուկները իրանց բնավորության կողմանե ևս հարուստ են զանազան նյութերով: Այդ նյութերն են առաքինական և մոլեկան հատկությունը: Առաքինությանց և մոլությանց տեսակները շատ են և դոցա այլ և այլ տեսակները արտահայտվում են հասակի զարգացման այլևայլ շրջաններում: Ութ-ինը տարեկան երեխայոց մեջ աչքի են զարնդվում հետևյալ թերությունները — խռովություն, համառություն (կամակորություն), անսովորություն ներողություն խնդրելու (որ մեր մեծերի մեջ ևս չկա), զարհուրելի հիշոցներ, ստախոսություն, ոխակալություն, անմաքրասիրություն,

ծուլութիւն, աւարկոտութիւն, ոմանց մեջ նաև գողութիւն»

Մոլութեանց այդ բոլոր պաշարը նոքա բերում են իրանց տներին և այնտեղ ամենին հաղորդակից անում: Երեւակայեցեք ձեզ այժմ, թե երեսայոց այս մոլութիւնքը եթե նույնիսկ ուսումնարան մտած օրից աննշան մանկական թերութիւնք համարելով շաշխատենք արմատախիլ անել, նոցա գիտակցութիւնը չդարձնենք իրանց անգիտակցաբար ունակութիւն շինած թերութեանց վերա, ինչ կդառնան դոքաբանի մի տարուց հետո, ի նկատի ունենալով, որ պատանեկութեան հասակը ևս ունի յուր բաժին մոլութիւնը, երիտասարդութիւնը՝ յուրը:

Մառն արմատից կդալարի, կաճի, ուսումնարանն էլ յուր նախակրթարանից. բայց դաստիարակութեան այս ամենակարևոր կետը սկզբում ուշադրութիւնից փախցնում են և քանի մի տարուց հետո, երբ մանկանց բարոյական և մտավոր թերութիւնքը աճելով աճում են և աչքի զարնվում, նոր սկսում են գանգատվիլ, թե այսոք պատանին շատ անընդունակ և բթամիտ է, այնոք անուշադիր է, երրորդը ծուլ է, չորրորդն անբարոյական է և այլն, որ ասել է թե մեր ուսումնարանները փոխանակ նույնիսկ սկզբից հոգ տանելու երեխայոց բարոյական վերքերը բժշկելու, սորա հակառակ դառնում են մի-մի գործարան, որոնց մեջ երեխայքը կատարելագործում են տներից բերած մոլութիւնքը, չգիտցածներն էլ այնտեղ սովորելով:

Ազգել երեխայի հոգու վերա, նորան դեպի բարին առաջնորդել, այնքան դյուրին է, ինչքան մի փափուկ մոմ ծռելը, հարկավոր է միայն, որ դաստիարակն ինքը լինի յուր պաշտօնը բարեխղճութեամբ կատարող, մանկանց հոգին ճանաչող մի անձնավորութիւն: Դաստիարակի ամեն մի ջանքը պիտի լինի այն, որ նոցա տանից բերած մոլութիւնքը ոչնչացնեն և առաքինական կողմը զարգացնեն, ի նկատի ունենալով, թե ինչ որ մոլութիւն է կամ առաքինութիւն, սովորովի բաներ են, որ փոքրուց անգիտակցաբար սկսվելով և կրկնվելով, աճում են երեխայի մեջ և ունակութիւն դառնում:

Ասած է. «Աստված ցավը տվել է, դեղն էլ հետը»: Կան.

մոլութիւնք, կան և նոցա հակառակ առաքինութիւնք, կա «այո», կա և «ոչ», կա անհօք, կա և օրհնութիւն, կա գոգանալ թաքուն, կա և ողորմել աշով, որ շիմանա ձախը, կա ատելութիւն, կա սեր, կա և ծուլութիւն, կա և ժրջանոթութիւն, վերջապես ամեն շարունի իր հակառակ բարին: Երեխան ունի փափագ, ունի և կամք, նա ավելի դուրաթեք է առ բարին, քան առ չարն, միայն խեղճը բարի օրինակ չի տեսել, գիտակցութեան չի բերվել, դեպի բարին չի առաջնորդվել, սորա հակառակ փոքր-ինչ գիտակցութեան գալուն պես, ծեծի և ատելութեան է ենթարկվել:

Երեխայք նախքան ուսումնարան գալը լսած են լինում, թե վարժապետները խրատ են տալիս՝ չանել այս կամ այն բանը, և թե չի կարելի չհնազանդել վարժապետի հրամանին և չկատարել նորա պատվերները: Որ ասել է նոքա արդեն նախապատրաստված են, թե գիտակցաբար լինի և թե կուրորեն, կատարելու վարժապետի պատվերները ամենայն սրբութեամբ, եթե հիրավի կհանդիպին այնտեղ այդ տեսակ օրենքների: Նոքա կսեն և կկատարեն իրանց մի անգամ պատվիրածը, երբ կտեսնեն, որ այդ բանին ամենայն ճշտեվողութեամբ և խստութեամբ ուշադրութիւն է դարձվում և կարևորութիւն տրվում, և տանեցիք կարճ ժամանակում շատ փոխված կտեսնեն իրանց զավակին տան մեջ. նա, որ միշտ ծեծում էր յուր փոքր քույրերին և եղբայրներին, այժմ սկսել է սիրով և քաղաքավարութեամբ վարվել նոցա հետ. նա որ խիստ աւարկոտ և խլական էր, այժմ պատրաստ է յուր ծնողաց հրամանը արագութեամբ և ճշտութեամբ կատարել: Խելացի տունը միշտ կհետաքրքրվի յուր զավակի մեջ ուսումնարանի լավ կամ վատ ազդեցութիւնը նշմարել, ինչպես և ուսումնարանը տան ազդեցութիւնն, այսպես փոխադարձաբար միմյանց օգնելով՝ կամրացնեն երեխայի մեջ գովանի հատկութիւնք:

«Սա իմ պշակերտութեանս միջոցին, — ասում է մի հայ վարժապետ, — ինչքան հիշում եմ, բնութեամբ շատ խաղաղասեր էի և առ ի սրտե տառում էի շարութիւնը, բայց և այսպես շատ անգամ շարութիւն էի անում, երբ շար երեխալոց հետ էի լինում, նոցա շարութիւնը համարելով մի խաղ,

որին անկարելի էի համարում շմասնակցել: Այսպես մեկ անգամ մեր կրոնոսույցը յուր գլխարկը դասատան սեղանի վրա թողնելով դուրս գնաց, շար աշակերտներից ոմանք սկսան փոփոխակի զխններին դնել և կապիկոթյուններ անել, ի վերջո ես էլ ուզեցա մասնակցել այդ խաղին և ամենից հետո ինքս առա և դրի զխիս և սկսա նույն և մի կապիկոթյուններ անել, բայց տարաբախտարար այնքան դանդաղ գտնվեցա, որ տերտերը վերա հասավ... էլ ինչ ասել կուզե, որ արժանավոր պատիժն ստացա այն ժամանակվա բարբարոսության համաձայն. շատ ասացի, որ ես մեղավոր չեմ, նոքա արին, ես էլ արի, բայց օգուտ չունեցավ, պատժվողը մենակ ես եղա: Այս միևնույն հանգամանքը ես նշմարել եմ իմ վարժապետության միջոցին, շատ աշակերտաց մեջ, ոմանց մեջ շարությունը ունակություն է դարձած, իսկ ոմանք շարություն են անում հետևությանը, որ կարծես նոր են ուզում սովորել: Պետք է իմանալ որոշել այսպիսիներին և թույլ չտալ բանը ունակության հասցնելու: Աշակերտաց հասարակությունը մի առանձին աշխարհք է, որ ունի յուր ներկայացուցիչները, յուր տանուտերը, իշխանը, գզիրը և այլն: Ինքա կարող են հլու և ապստամբ հպատակ լինել իրանց իշխանին, վարժապետին, համարելով նորա իշխանությունը ձեռնտու և ոչ ձեռնտու, նայելով թե մտավոր զարգացման ո՞ր աստիճանի մեջ են գտնվում իրանք և իշխանության ո՞ր ձևն է բանեցնում վարժապետը:

Կա դասատուն, ուր վարժապետը պետք է լինի նահապետ, կա դասատուն, ուր միևնույն վարժապետը պետք է լինի միապես սահմանադրական, և կա, ուր նա պիտի լինի որպես հասարակապետական նախագահ, բայց չկա և ոչ մի դասատուն, ուր կարելի լինի թույլ տալ վարժապետին լինել մի անսանձ և կամապաշտ բռնակալ:

Դաստիարակը յուր անձնական փորձից պետք է գիտե՛նա, որ իրան ավելի մերձ աշակերտաց մեջ սակավ պատվիրանազանցություն է նշմարվում, քան թե նոցա, որոնք փախս են տալիս իրանից և հեռու մնում խորթ զավակի պես: Նա այս էլ պիտի նշմարած լինի, որ իրան մերձ եղող-

ներից մեծ մասին ինքը չի մոտեցրել, այլ նոքա իրանք են մոտեցնել իրանց ընդունակության շնորհիվ: Հեռու են մնում միայն այն աշակերտները, որոնց ընդունակությունը նվաղ է, որոնք չեն կարող պարծենալ իրանց ընդունակությամբ, ժնշով չեն գրաված վարժապետի համակրությունը, այդպիսիք վախում են, ամաշում և ի վերջո ատում են թե՛ վարժապետին և թե՛ նրա առարկան: Այսպես ետ մնալով մտավորապես, ստորանում են նոքա և բարոյապես: Իրանց գործին հմուտ վարժապետները՝ բանն այս ծայրահեղությունը չեն հասցնիլ երբեք: Հմուտ և փորձառու վարժապետները ամեն գրեթե հետևանքը գիտեն վաղօրոք գուշակել, և թույլ չեն տալ, որ իրանց բանավոր հոտից մի քանիսը պաղին, ետամնաց լինին և կորչին: Մի մոլորյալ աշակերտի բարեւակցնեւը այնքան ուրախություն կարող է պատճառել վարժապետին, որքան ըստ առակին կորուսյալ ոշխարի գյուտը յուր տիրոջ համար: Բայց ամենից լավն է երբեք թույլ չտալ կորչելու, ըստ որում ամեն անգամ չես կարող գտնիլ, ինչ որ կորցրել ես: Այս և այն աշակերտին երբ խոսեցնում ես յուր վարժապետաց մասին, նա տալիս է յուր դատողությունը յուր զարգացման համաձայն, որին լավ է ասում, որին վատ, երկուսն էլ չափազանցորեն, մեկին աստվածացնում է, մյուսին դժոխք իջեցնում: Ոմանք կասեն, որ աշակերտներին կարելի է խաբել, կարելի է նոցա քմաց համեմատ շարժվելով, սիրելի դառնալ: Այդ ճշմարիտ է և կարելի է, բայց երկարատև չի կարող լինել: Եթե կպատահին այդպիսի խարդախ վարժապետներ, նոքա շուտով ձանձրալի կդառնան և աշակերտաց առաջվան սերը ատելության կփոխվի: Վարժապետը կարող է սիրելի դառնալ միայն յուր մարդավայել վարմունքովը, յուր մեծահոգությամբը, յուր հասարակության մեջ ունեցած համարմունքով, նա վեհ պետք է լինի աշակերտաց աչքումը և պիտի որոշվի նոցա ծանոթ շատ մարդկանցից. նա պիտի լինի կենդանի կատարելատիպ աշակերտաց համար յուր առաքինությամբը, յուր ջանասիրությամբը, կարգապահությամբը և այլն: Դաստիարակը իրան փաղաքշող մոր պես չպետք է բռնե, քաղցրավենիներով չպետք է խաբե երեխաներին, այլ պատկառելի

պիտի մնա որպէս խելացի հայր, հետևելով իմաստունի այն խոսքին, որ ասում է. «Մի լինիր այնքան քաղցր, որ կողտանքեզ և ոչ այնքան դառն, որ թքեն վերադառնա»:

Գ

Այժմ ասենք մի քանի խոսք մեր ընդունած եղանակի մասին:

Դասավանդութեան եղանակներից մենք այն ենք համարում հարմարագույնը, որ հարմարեցրած է մանկան ամբողջ բնութեանը՝ նորա մտավոր, բարոյական և ֆիզիկական կարողութեանց զարգացնելուն: Եթե երեխային ոչ միայն պետք է սովորեցնել գրել-կարդալ, այլև զարգացնել նորա իմացականութիւնը, այլև տրամադրել նորան մարդու բնական կոշման հասնելու ձգտիլ, ապա ուրեմն գրել-կարդալու հետ նորան պետք է վարժել նաև այնպիսի առարկաների մեջ, որոնց շնորհիվ միայն նա պիտի կարողանա այդ ցանկալի ձգտումն ստանալ: Եթե երեխային չպետք է հաղորդել ոչինչ, որ նորա հոգու հաստնութիւնից բարձր լինի, այլ միայն այնպիսիք, որ նորա մատաղ ուղեղը կարողանա նորան յուր մեջ բարեկամաբար հյուրընկալել, նորա ավելանալով մի նոր շենք, մի նոր հասկացողութիւն կազմել, ապա ուրեմն նույնիսկ կարդալը պիտի այնպիսի ձևով ավանդվի, որ երեխային միանգամայն ըմբռնելի և հասկանալի լինի: Բավական չէ երեխային այդ ասելու տեղ ասել տալ, որքան և հեշտ լինի սա առաջինից. այլ պետք է նորան նախապատրաստել ըմբռնելու, թե ինչ ասել է ա: Այս է ահա համառոտակի մեր սկզբունքը և այս սկզբունքն է կառուցած այս աշխատութիւնը: Երեխայի սկզբնական կրթութեան առաջին տարին մենք բաժանել ենք հինգ կամայական շրջանի: Բոլոր շրջանների մեջ մայրենի լեզուն հանդիսանում է որպէս կենտրոնական օղակ և նորա շուրջը պտտում են որպէս օժանդակիչք, ընդարձակիչք հետևյալ առարկաները— գրութիւն, համարներ, առարկայախոսութիւն, բարոյախոսութիւն, երգ և մարմնամարզութիւն: Սոցա միջնորդութեամբ վարժապետը մայրենի

լեզվի հիմքը և բուն շինութիւնը պիտի կառուցանեն, երեխայից արտաքին զգայարանները պիտի զարգացնեն, նոցա հոգու աշը պիտի բանա, գիտակցութիւնը շարժեն, զարթեցնեն, նոցա ձեռները վարժեն, ընտելացնեն գործունեութեան, մարմնական թուլութիւնքը կազդուրեն, շարժվածքը կանոնավորեն, աբագացնեն, ճարպիկացնեն: Եվ այս բոլորի կատարողը միայն մի հոգի պիտի լինի, որպէսզի այդ ջոկ-ջոկ մասերից մի ամբողջ շինութիւն կառուցանեն, այդ շինութեան բոլոր մասերի մեջ հավասարաշափութիւն պահպանեն, մեկի օգնութեամբ մյուսի պակասութիւնը լրացնեն, անկանոնութիւնը կանոնավորեն: Եվ: Իհարկե, այդ ճարտարապետը մի ապացույց պիտի ունենա, թե կարող է բնական արարածի շենքը նորա բնութեան պահանջածի պէս կառուցանել: Մեր նպատակը երեք չի եղել այնպիսի մի բան շինել, որ ամեն մի թերուս անձն կարողանա դորանով գործ նետնել, ընդհակառակը, մենք սորանով աշխատել ենք ցույց տալ, թե ժամանակ է երեխայի նախակրթութիւնը աղատել իմաստականների ձեռքից և հանձնել մանկավարժութեան արվեստից տեղեկութիւն ունեցող մարդու ձեռք:

Հետևյալ հոգվածներում մի առ մի ցույց ենք տվել, թե ի՞նչպէս հինգ շրջաններից յուրաքանչյուրում ո՞ր առարկան ո՞րքան և ո՞րպիսի ձևով պիտի անցնեն: Կարդալու և գրելու մասին խոսել ենք լիակատար և ընդարձակորեն, իսկ մյուսների մասին համառոտ: Այս աշխատութիւնը հատկացրած ենք ծնողաց և վարժապետաց համար, իսկ աշակերտաց համար հատկացրած գրութեան և ընթերցանութեան դասագիրքը հրատարակեցինք առանձին:

ՇՐՋԱՆ ԱՌԱՋԻՆ

Այս շրջանի մեջ վարժապետի միակ նպատակը պետք է լինի երեխայից լեզուն բանալ, նոցա խոսեցնել: Հարցնում է ամեն մեկի անունը, ծնողաց և մերձավորների անունները, նոցա բնակութեան տեղը, պարապմունքը: Պատմել է տալիս նոցա մանրիկ հեքիաթներ և լսում ուշադրու-

թյամբ: Շատ հեշտ չէ երեխայոց բերանից դուրս քաշել նոցա գիտցածը, թեև նոքա բնականապես խիստ շատախոս են և բավական ճարտար, բայց երբ նկատում են, որ պատմողներից շատ գոհ է մնում վարժապետը, այնուհետև ամենքն էլ վստահություն են ստանում և այս կերպ օրեցօր ավելանում է պատմողների թիվը: Սոցա պատմածների մեջ վարժապետը նշմարում է չափազանց շատ թերությունք, բառասխալ, մտքի սխալ, անկապ և կցկտուր բաներ, բայց ամենքից էլ գոհ է մնում և չի շտկում ոչ ոքի սխալ, որ չվհատեցնեն նոցա, այլ ամենքին էլ վստահություն տա մի մի բան պատմելու: Եթե երեխայք կատարյալ վստահություն լինեն ստացած, այդ արդեն կերևա նորանից, որ նոքա արձակ համարձակ, իրանց հատկական աշխուժությամբ, լաշքունք խաղցնելով կպատմեն իրանց գիտցած հեքիաթներն ու առակները:

Երբ որ աշակերտները հասնում են այս աստիճանի վստահության, այնուհետև վարժապետն արժարժում է մեկի պատմածը ընդհանուր հարցներով, և լիակատար պատասխան պահանջում ձեռք բարձրացնողներից: Հարցերը լինում են շատ հասարակ և հեշտ պատասխանելի, օրինակ, ո՞վ գնաց, ո՞վ եկավ, ո՞վ ասաց, ինչո՞ւ համար, որտե՞ղ, ե՞րբ, ի՞նչ, ինչո՞վ և այլն: սկսում է քիչ-քիչ ուշք դարձնել նաև նոցա արտասանության և օտար բառերի վերա, ցույց տալով նոցա տեղ մաքուր հայերենը:

Լեզվի մարզմանը կարող են օգնել և շուտասելուկները (скороговорки): Երեխայք մեջ կրերեն իրանց գիտցած շուտասելուկները, իսկ չգիտեցողները տեսնելով, որ այդ բանը ևս պետք է գալիս, իրանց տներից կրերեն շատ շուտասելուկներ: Շուտասելուկների կարգը կարող են ընկնել և այն բառերը, որոնք ըստ տեղական սովորության, սխալ են արտասանում երեխայքը: Այսպես, Ալեքսանդրապոլու երեխայքը չեն կարողանում ասել Մարիամ այլ՝ Մայրամ, հաբլավ, — հայրավ, Պետրոս — Պետոս, կոտրեց — կոռոեց, մկրատ — մրկատ, հուր — հույր, մուր — մույր, արյուն — ալրյուն և այլն: Ահա այս տեսակ բառերից վարժապետը կարող է կարճ-կարճ շուտասելուկներ շինել և առաջարկել երեխայոցն ա-

սելու: Այսպես, Ալեքսանդրապոլի երեխայոց համար կարելի է շինել հետևյալ շուտասելուկների պես բաներ. —

Պետրոսը մկրատով յուր մատը կտրեց: Հավը կուտ ուտելիս կտուցը կտրեց: Մարիամը Մարիամին չի ասում Մարիամ: Մարիամ, Մարիամ, մնաս բարյավ:

Հարյավ, հարյավ, Քրիստոս հարյավ: Եղբայրը գնաց յուր մորը հայտնեց. — Վահրամ Սահրատյանը կտրեց յուր բահը: Սահման, սահման, անսահման: Մահկանացու մարդը չի մնալ անմահ: Շատ ո՛հ էլ որ անենք, չենք պրծնիլ մահից: Անահ, աներկյուղ, չկա ոչ մի գյուղ և այլն:

Հանելուկներն ևս շատ կարևոր են նոցա մտածողությամբ և նկատողության զարգացման համար: Այս գործի մեջ վարժապետը կարող է երեխայոց այն աստիճան սրամտության հասցնել, որ նոքա իրանցից անգամ կարողանան մի-մի հանելուկ հանել և ասել:

Սկզբումն ասում են իրանց գիտցած հանելուկները, չգիտցողները բերում են տներից հանելուկների բավական մեծ պաշար: Հետո վարժապետն ինքն է ասում այնպիսի հանելուկներ, որ ոչ այնքան հեշտ լինին, որ իսկույն հասկանան, և ոչ այնքան դժվար, որ բնավ չհասկանան: Վարժապետի ասածները, վաղուց ասված բաներ չպիտի լինին, նա կնայի յուր շորս կողմը և ինչ որ կտեսնեն, նոցա վերա մի բան կհնարեն և կառաջարկեն աշակերտներին գտնելու: Օրինակ, նա տեսնում է հնոց և նորա վերա ասում է՝ այն ի՞նչն է, որ մինչև իրան չենք տաքացնում, նա մեղ չի տաքացնում: Տեսնում է աթոռ, սեղան և ասում է. ի՞նչ բանեք են, որ շորս ոտն ունին, բայց կենդանի չեն: Ի՞նչ ունինք մենք, որ երբ բաց ենք անում, լուսանում է, որ խփում ենք, մթնում է (աչք): Մեր ջանիցն ի՞նչ կարող ենք կտրել, որ ցավ չիմանանք (եղունկ, մազ): Այն ի՞նչ բաներ են, որ երբ ջրի մեջն ենք գցում, հալվում են (աղ, շաքար, ձուռն, սառույց և այլն):

Առաձններն ևս կարող են պետք գալ որպես մեր պապերից ասված սուր ճշմարտությունք: Դոցանից կարելի է ընտրել երեխաներին ըմբռնելի առաձներ և առաջարկել նոցա դատողությանը, թե ի՞նչ դեպքում և ինչո՞ւ համար են ասում

այդ առածը: Անհասկանալի չէ երեխայոց համար, թե ե՛րբ և ո՛ւմ համար կասեն՝ «Գժին խրատն ինչ անե, սեկն սա- պոնն ինչ»: Եվ որքան դատողութիւն կարող են տալ երեխայք, թե ինչպես շատ անխրատ երեխայոց վերա չի ներգործում ոչինչ խրատ, և վարժապետն էլ կօգնե նոցա, որ իրանց կար- ծիքը պարզ հայտնեն, ինքն էլ յուր կողմից կավելացնե, ինչ որ կամենում է. այսպես էլ հետեւյալները վերաբերութեամբ: Ծերխին բանի դիր, հետնեն գնա՛: Էշն իշի մօտ որ կապես, կամ առոցը կսովորի կամ փառոցը: Ինչ կասես, էն կլսես, ինչ կցանես, էն կհնձես: Զվի գողը ձիու գող կդառնա: Մեկը հազարի անունն է կոտրել: Որդին որ բռնումը ձվածեղ շինի, մոր պարտքիցը չի կարող դուրս գալ: Սուտ ասողի տունը կրակ ընկաւ, ոչով չհավատաց: Տաշած քարը գետնին չի մնալ:

Այսպես ահա, առաջին շրջանում մայրենի լեզվի մեջ փրթելու նյութերը պետք է լինեն—մանրիկ հեքիաթներ, առակներ, շուտասելուկներ, հանելուկներ և առածներ: Սո- ցանով վարժապետը պետք է բանա երեխայոց միտքը, շարժման մեջ ձգե նոցա գիտակցութիւնը, սորվեցնե նոցա մտածել և դատել, մարդել նոցա լեզուն, որ կարողանան հեշ- տութեամբ արտասանել յուր առաջարկած բառերը: Սոքա գործի արտաքին կողմերն են. ներքինն էլ, այսինքն՝ հոգեկան փողմն էլ այն է, որ երեխայքը ստանում են իրենց բնական աշխուժութիւնն ու վստահութիւնը, զգում են, որ վարժա- պետը մի օտար մարդ չէ, այլ հոր պես սիրում է իրանց, իրանց ուրախութեան ուրախակից է, և մեզ էլ այս է պետք գլխավորապես, վասն զի առանց այս հոգեկցութեանը ոչինչ ազդեցութիւն չենք կարող անել երեխայի ինքնագործունեու- րեան ու ինքնակրթութեան վերա:

ՇՐՋԱՆ ԵՐԿՐՈՐԴ

Լուծումն պարբերութեանց

Այս շրջանի մեջ նախընթաց նյութերի վերա պիտի ավե- րանա պարբերութեանց կամ նախադասութեանց լուծումն, որ է՝ իմանալ, թե այս կամ այն պարբերութեան մեջ քանի

բառ կա: Այս շրջանի մեջ մայրենի լեզվի համար որոշված ժամերի մեծ մասը սորա վերա պետք է գործ դնել: Լուծումն սկսելու է հետեւյալ կերպով:

Վարժապետն ասում է, ես ձեզ պատմեցի այս և այն պատմութիւնը (տալիս է նոցանից երկուսի անունը), ո՛վ կարող է ասել, որանցից ո՞րն է ավելի երկայն:

Գիտեցողները ձեռք են բարձրացնում, և վարժապետը նոցա պատասխանից եզրակացնում է, որ նոցա զգալի է եր- կու պատմութեանց համեմատաբար կարճութիւնն ու երկայ- նութիւնը: Վարժապետն առաջուց էլ գիտե, որ նոքա կարող են յուր հարցին ուղիղ պատասխան տալ, բայց նորա նպա- տակը այլ է, նա այդ հանգամանքից օգուտ քաղելու համար, նոցա սոսկ զգացածը գիտակցական է առնում: Հետո ասում է երկու պարբերութիւն համեմատաբար կարճ ու երկայն և առաջարկում է աշակերտաց իմանալ, թե ողջանից ո՞րն է երկայն և ո՞րը կարճ: Առաջարկում է մեկին մի բան ասել և հետո ինքը նորա վերա մի քանի բառ ավելացնելով առա- ջարկում է իմանալ, թե ո՞րը այդ երկու ասածից կարճ է և ո՞րը երկայն: Հետո առաջարկում է մեկին մի բան ասել և մյուսին նույնպես մի բան ասել, որ առաջնի ասածից եր- կայն կամ կարճ լինի, նայելով թե ո՞րը հեշտ կլինեք ասել երկրորդին:

Աշակերտները կարճ և երկայն պարբերութիւնք ասելով արդեն զգում են, որ դորա գաղտնիքը մի քանի խոսք ավե- րացնելու և պակասեցնելու մեջ է, (ըստ որում եթե մեկն ա- սում է. «Ես այսօր եկա ուսումնարան» մյուսը դորանից եր- կայն ասելու համար կամ այդ միևնույն ասածը ավելի եր- կայնացնելու համար ասում է. «Ես այսօր առավոտյան մեր տանից եկա ուսումնարան»): Միայն այդ մթութիւնը պար- զելու չափ նոքա ընդունակութիւն չեն կարող ունենալ, բայց երբ արդեն ազատ ու վստահ ամենքն էլ կարողանում են մե- կը մյուսից կարճ և երկայն պարբերութիւններ ասել, այնու- հետե վարժապետը բացատրում է դորա գաղտնիքը, ասե- լով.

— Մենք հիմի գիտենք կարճ ու երկայն բաներ ասել, տես- նում ենք, որ մեկի ասածը երկայն է, մյուսինը կարճ, բայց

ինչ օգուտ գորանից: Դուք արդեն գիտեք, որ մենակ կարճ ու երկայն ասելուց բանը պարզ չի հասկացվի, և ոչ էլ շատ ու քիչ ասելով, այլ պետք է շափել մի շափով, եթե կշափվի կամ համարել, եթե կհամարվի: Չափել չի կարելի, բայց համարել կարելի է, և այս ըուպեիս կասեմ, թե ինչպես պետք է համարել: Մեր ասածները հատ-հատ խոսքեր են, որ մինը մյուսի ետևից հանում ենք մեր բերանից. շատ խոսքեր ենք ասում, բանը երկար է դուրս գալիս, քիչ ենք ասում, կարճ է դուրս գալիս. և այդ խոսքերը, ինչպես ասացի, հատ-հատ և ջոկ-ջոկ լինելով, միշտ կարող ենք համարել և տեսնել, թե մեկի ասածի մեջ քանի խոսք կա և մյուսի մեջ քանի, և տեսնել նույնպես, թե մեկի ասածի մեջ քանի խոսք ավելի կա մյուսի ասածից: Լսեցեք, ես հիմա մի բան կասեմ, դուք իմացեք քանի՝ խոսք կա իմ ասածի մեջ.

Ես... գնացի... տուն:

Բոլորեքյանք ձեռք են բարձրացնում: Վարժապետը գիտությամբ բառերը անջատ-անջատ է ասում, որ աշակերտներին հեշտ լինի, զգալի լինի նոցա ջոկ-ջոկ բառեր լինելը և համբելի:

Ի՞նչ ասացի, հարցնում է վարժապետը (պատասխանում են). քանի՝ խոսք է, ո՞րն է առաջինը, երրորդը, երրորդը, երկրորդը, առաջինը, երրորդը (պատասխանը նա է տալիս, ում վերա մատնացույց է լինում): Այս ձևով քանի մի նախադասություն է լուծել տալիս, առանց օժանդակ բայեր խառնելու, օրինակ, այսպիսիք.—

Ես... մի... գրիչ... ունիմ: Արշակը յուր գրիչը կորցրեց: Հայկանուշը եկավ ուսումնարան: Կիրակի օրը եկեղեցումը շատ մարդիկ կային: Այնտեղ վարդապետը մեկ երկայն քարոզ ասաց:

Երբ որ տեսնում է, թե հատ-հատ ասելով նոցա զլխի գցեց, որ բոլոր ասածների մեջ էլ խոսքերն առանձին-առանձին են, այնուհետև սկսում է փոքր առ փոքր արագացնել յուր ասածները, մինչև շափաղանց արագության է հասցնում: Երբ որ այդպիսի արագ ասած նախադասությանց բառերի թիվն ևս գտնում են, այնուհետև մեջ է բերում օժանդակ բայեր հետևյալ կերպով.

Ես ևմ բերում, դու ես բերում, նա է բերում: Ես բերում եմ, դու բերում ես, նա բերում է: Մենք ենք բերում, դուք եք բերում, նոքա են բերում: Մենք բերում ենք, դուք բերում եք, նոքա բերում են: Ես էի բերել, դու էիր բերել, նա էր բերել: Մենք էինք բերել, դուք էիք բերել, նոքա էին բերել: Ես տարել եմ, դու տարել ես, նա տարել է և քայլն, ինձ է պետք, ինձ պետք չէ, ինձ պետք է և այլն:

Երբ որ վարժապետի առաջարկած պարբերության բառերի թիվը երեխայք ճշտությամբ գտնում են նաև եմ օժանդակի բոլոր ձևափոխությունը, այնուհետև երեխայոց առաջարկվում է մի նախապես որոշված թվով պարբերություն ասել, այսինքն, ով ինչ որ պետք է ասի, առաջուց համրում է յուր մտքումը նորա բառերը և տեսնում, թե քանի խոսք է յուր ասելիքը և հետո ձևոք է բարձրացնում. վարժապետը հարցնում է. «քանի՝ խոսք կա ասելիքիդ մեջ»:— «Երեք,— պատասխանում է աշակերտը, եթե ըստ յուր հաշվույն երեք է և ապա ասում է հատ-հատ խոսքերով մի բան, օրինակ, «Ես... գնացի... տուն»:— Մյուսն ասում է. «չորս խոսք է իմ ասելիքը» և ասում է. «Ես գնացի մեր տուն»:— Երրորդն ասում է. «հինգ խոսք է» իմ ասելիքը և ասում է. «էս առավոտուն գնացի մեր տուն: Վարժապետը նկատում է, որ շնչին բացառությամբ աշակերտների ասածների մեջ միանմանություն կա, բայց ձայն չի հանում, որպեսզի չվհատեցնի նոցա, այլ ամենքից էլ մի նախապես հաշված բառերով պարբերություն դուրս քաշե: Եթե աշակերտը սխալ է լինում հաշված, այդ սխալը շտկում են ինքյանք աշակերտները վարժապետի առաջարկությամբ: Երբ որ կարողանում են այս կրթության մեջ փոք-ինչ վարժվել, վարժապետն սկսում է փոքր առ փոքր պահանջել, որ մեկի ասածի մեջ մյուսի ասածի խոսքերից չլինի: Այս կրթությունը շատ հեշտ է աշակերտաց համար. նոքա արդեն մի բան ասել գիտեն, ալժմ միայն բառերն են հաշվում նախապես:

Երբ որ աշակերտները ընդհանրապես կարողանում են իրենց ասելիքի բառերը ճշտությամբ հաշվելուց հետո ասել, այնուհետև վարժապետն ինքն է նախապես որոշում մի ասե-

լիքի թիվը, առաջարկում աշակերտաց ասելու մի այսքան և այնքան թիվով բան:

— Ո՛վ է կարող մի բան ասել, որի մեջ երեք խոսքից ոչ ավելի և ոչ պակաս լինի: Գիտցողները ձեռք են բարձրացնում և պատասխան տալիս: Ո՛վ է կարող մի բան ասել, որի մեջ լինի չորս խոսք, հինգ խոսք, վեց խոսք:

Մի քան որ հեշտ են այս կրթությունը երեխայոց համար, այսուամենայնիվ վարժապետը միշտ պիտի օգնե երեխաներին, մատնացույց լինելով զանազան նյութերի վերա, որպեսզի աշակերտաց ասելիքները լինեն բազմակողմանի: Երեխայք ավելի հետևող են, քան թե ստեղծող, հնարող. վարժապետը պետք է աշխատե զարգացնել նոցա ստեղծական հատկությունը: Այսպես, երբ որ մեկն ասում է. Արշակը յուր մատիտը կոտրեց, — այդ «կոտրեց» բառից էլ ձեռք չեն վերցնում երեխայքը, այնուհետև սկսում են կոտրել ամեն բան: Մարիամը յուր թանաքամանը կտրեց, գրիչը կոտրեց, ապակին կոտրեց, բաժակը կոտրեց և այլն. կամ երբ որ մեկն ասում է. «ես այսօր փլավ կերա», այնուհետև էլ կերակուր չի մնում, բոլորն էլ ուտում են:

Աշակերտական այս ծիծաղելի հանգամանքը ուշիմ վարժապետը շուտ կարող է նոցա զգալի կացուցանել: Ես իմ փորձիցս գիտեմ, որ երբ երեխայք զգում են, թե չպետք է հետևիլ ուրիշի ասածին, այնուհետև ամեն մի նրա աշխատում է այնպիսի բան ասել, որ յուր ընկերներից ոչ մեկի մտքովն անդկացած չլինի: Օրինակ, չորս բառով մի նախադասություն ասելու համար մեկն ասում է. «Արշակը ջանասեր աշակերտ է»: Մյուսը, որ չի ուզում առաջինին հետևել, ասում է. «Երեկ շատ անձրև եկավ»: Եվ որքան ուրախանում է վարժապետը երեխայի այդ ինքնուրույն գյուտի վերա... Որքան ուրախանում է ինքը գյուտն անողը, նկատելով վարժապետի ուրախությունը: Այդ նկատում են ամենքը և ամենի մեջ մի բարի նախանձ է շարժում՝ իրանց ասելիքներին ինքնուրույն ձև տալ: Բայց այսուամենայնիվ վարժապետը պետք է ակնարկե զանազան նյութերի վերա, մինչև նոքա լավ հասունանան, շտապել բնավին պետք չէ: Նա կարող է ասել. այս և այն առարկայի մասին մի բան ասացեք, կա-

րող է մի բան հարցնել և չուր հարցի բառերի թիվը պահանջել, նոցա տված պատասխանի բառերի թիվը պահանջել, նոցա անդգուշապես ասած մի քանի բառերի թիվը պահանջել, որպեսզի աշակերտք միանգամայն ըմբռնեն, ողամեն մի ասված, ինչու վերա էլ որ լինի, բառերով է լինում, իսկ այդ բառերը ջոկ-ջոկ լինելով, կարող են համրվիլ, մի որոշ թիվով լինիլ:

Ուրեմն երկրորդ շրջանի զխավոր նպատակը պետք է լինի պարբերությունքը լուծել բառերի, ասել տալ շատ պարբերություններ և լուծել տալ նոցա: Վարժապետի հմտությունը կմնա որքան կարելի է բազմակողմանի առնել այդ կրթությանց ձևերը, առանց ավելորդ բարդության, մի դասին կրթության այսինչ ձևը, մյուս դասին այնինչ, բայց միշտ առաջ հեշտը, հետո դժվարը, առաջ պարզը, հետո բազազրյալը, առանց շեղվելու գործի էական նպատակից:

ՇՐՋԱՆ ԵՐՐՈՐ

Լուծումն բառերի

Կամենալով ծանոթանալ բառերի հետ, մենք լուծեցինք նախադասությունները, իսկ այս շրջանի մեջ վարժապետի նպատակը պետք է լինի մանուկներին ծանոթացնել վանկերի հետ, այդ պատճառով նա պետք է լուծե բառերը: Լուծման ձևը նույնն է մնում ինչ որ առաջ, փոխվում է միայն գործողության ենթական, ըստ որում նախադասությունների համեմատաբար կարճ ու երկայն են, այնպես էլ բառերն են, սոքա ևս ունին համեմատաբար կարճություն ու երկայնություն:

Մենք հիմի գիտենք, որ մեր ասածները խոսքերով են լինում, — ասում է վարժապետը, — գիտենք, որ այդ խոսքերը ջոկ-ջոկ են լինում, և կարողանում ենք համրել դրանց: Ես հիմի կասեմ երկու բան, դուք իմացեք, թե քանի՞ խոսք կա ամեն մեկի մեջ:

1. Ինձ... տար... մեր... տուն:

2. Ուսումնարանից գնացինք եկեղեցի:

Ի՞նչ ասացի առաջին անգամը. քանի՞ խոսք է, օ՞րն է առաջինը և այլն: Ի՞նչ ասացի երկրորդ անգամ, օ՞րն է առաջինը, երկրորդը և այլն: Ո՞վ կարե ասել, օ՞ր ասածիս խոսքերն են ավելի երկայն՝ առաջին, թե՞ երկրորդը:

Լսեցեք, նորից կրկնեմ.—

Ի՛նձ տա՛ր մե՛ր տո՛ւն:

Ո՛ւ-տո՛ւմ-նա՛-րա՛-նի՛ց... զը՛-նա՛-ցի՛նք... ե՛-կե՛-ղե՛-ցի՛ (պատասխանում են):

Ճշմարիտ է: Խոսքերն էլ ունին կարճություն ու երկայնություն: Ես հիմի կասեմ երկու խոսք, դուք իմացեք, որն է կարճը և որն է երկայնը: Հայկ, Կարապետ.— Կաթ, խոքոված:

— Ձմերուկ, տանձ:— Գորի, Ալեքսանդրապոլ: Ջորի, ձի:

Շատ լավ: Հիմի ինչպե՞ս չափենք բառերը, ինչպե՞ս քմանանք, թե որը որից ինչքան կարճ է և կամ ինչքան երկայն: Դուք նկատած կլինեք, որ մենք երգելու ժամանակ խոսքերը շուտ և միանգամից չենք ասում, այլ կտոր-կտոր անելով և ամեն մի կտորի վերա՝ մի ձայն բարձրացնելով: Օրինակ, չենք ասում միանգամից՝ դարունը եկավ. այլ դա-րու-նը ե-կավ: «Գարունը» մեկ խոսք է, բայց երգելիս մենք այդ մի խոսքը երեք կտոր ենք անում, առաջ մի կտորն ենք հանում բերաններիցս, հետո երկրորդը, հետո երրորդը: «Եկավ» մի խոսք է, բայց մենք երգելիս ասում ենք՝ ե՛-կա՛վ. երկու կտոր ենք անում: Հիմի, դուք ասացեք. քանի՞ կտոր ենք անում. նախշոն,— թե-րով — ձևերով — ծաղիկներ — վարդ-մեխակ — շուշան — հոտերով...

Ուրեմն տեսնում եք, որ երգելու ժամանակ բոլոր խոսքերը կտոր-կտոր ենք անում, ամեն մի կտորի վերա մի ձայն ենք քաշում. կան այնպիսի խոսքեր, որոնք մի քանի կտոր չեն դառնում, ինչպես այստեղ վարդ. և ուրիշ շատ խոսքեր կան, որոնք մի քանի կտոր չեն դառնում, այլ մնում են այնպես, ինչպես կան: Բայց հասարակ խոսելու ժամանակ ոչ մի խոսք չեն կտոր-կտոր անում, այլ մեկ անգամից ենք ասում: Ճշմարիտ որ, ինչ ծիծաղ բան կլինի:

Եթե ինչ որ ասում ենք, երգելու պես ասեինք: Այդպես որ չլիներ, եթե ես ուղենայի ասել. «Կարապետ հիմի դու ասա», պիտի ասեի «Կա-րա-պետ, հի-մի դու ա-սա»...

Ուրեմն խոսելու ժամանակ այդպես չպետք է խոսենք, բայց խոսքերի չափն իմանալու համար, կարող ենք այդ ձևը գործ դնել. միայն ոչ թե բոլորովին երգելու պես, այլ ահա տեսեք ինչպես:

Վարժապետն սկսում է ամեն մի վանկի վերա երկայն ձայն քաշելու տեղ՝ շեշտել.— Մա՛ր-տի՛-րո՛ս, Կա՛րապե՛տ, Հա՛յկա՛նդո՛վատ, սե՛ղա՛ն, ա՛թո՛ւ, հա՛ց, ջո՛ւր, կա՛թ, ե՛կե՛ղե՛ցի՛, քա՛ղա՛քա՛ցի՛ և այլն: Եվ ամեն մի բան արտասանելուց հետո հարցնում է, թե քանի կտոր եղավ:

Ուրեմն ամենից կարճ խոսքը մի ամբողջ կտոր է, և ամենից երկայնը՝ չորս: Բայց մենք մի բան ուղիղ չենք ասում. մենք ասում ենք կտոր, դա ինչ կտոր է, դանակով հո չենք կտրում, որ կտոր ենք ասում. դորան ասում են վանկ: Ով կարող է ասել վանկ: Ասել է տալիս առաջ մի քանիսին և հետո միաձայն կրկնել տալիս ամենքին, զգուշացնելով, որ վանք չասեն:

Այսուհետև էլ չենք ասիլ կտոր, կասենք վանկ, և դուք քմանաք, որ ամեն մի կտորը ասվում է վանկ: Այսպես ահա՝ Կա՛րապե՛տ երեք վանկ է, հա՛ց մի վանկ է, ե՛կե՛ղե՛ցի՛՝ չորս վանկ է:

Վանկ բառը հասկացնելուց հետո սկսում է հարցնել զանազան բառեր, թե քանի վանկ է. վանկել է տալիս առաջ մեկին, երկուսին և ապա վանկում են միաձայն բոլորեքյանք ի միասին: Երբ որ յուր առաջարկած բոլոր բառերը վանկում են ճշտությամբ, այնուհետև առաջարկում է ասել մի բառ՝ առաջուց հայտնելով, թե քանի վանկանի է յուր ասելի բառը: Այսձև կրթությունից հետո վարժապետն ինքն է առաջարկում յուր ուզած վանկերով մի խոսք ասել: Միայն պետք է գիտենալ, որ ամենից հեշտը երկու և երեք վանկանի բառերն են, ամենից դժվարը (գտնելու վերաբերությամբ) մեկ և չորս վանկանի բառերը: Վարժապետի օգնությամբ այստեղ շատ կարևոր է նա կարող է ասել, մի ծաղ-կի անուն տվեք, որ մի վանկանի լինի, որ երկու վանկանի

լինի, որ երեք վանկանի լինի, մի կերակուրի անուն տվեք, մի կենդանու անուն տվեք, մի տղայի, աղջկա անուն տվեք, որ այսքան կամ այնքան վանկանի լինի: Այստեսակ հարցերին պատասխանելը միևնույն է, թե մի նոր գյուղատ անել: Օրինակ, վարժապետն ասում է՝ մի ուտելիքի անուն տվեք, որ մի վանկանի լինի: Առաջինն ասում է, օրինակի համար — հաց, որով ուրիշների պաշարը մասամբ պակսեցնում է և գյուղը դժվարացնում. ով գիտե, քանի հոգի են եղեք պատրաստված հաց ասելու, բայց այժմ նույնը կրկնելու էլ իրավունք չունին, պիտի ուրիշը գտնեն և գտնում են՝ թան, կա՛թ: Այստեղ պետք է երեակայել, թե երեսան ով գիտե քանի ուտելիքի անուն է տվել յուր մտքի մեջ և տեսել, որ այդ չէ վարժապետի ուզածը, մինչև որ գտել է թանը կամ կաթը: Ուտտի վարժապետը յուր դեմքի վերա այդպիսի գյուղների համար մի ուրախության նշույլ պիտի փայլեցնե, որով սակավ վարձատրած չի լինի երեսային և խրախուսած: Հայտնի բան է, այդ զգացմունքը պիտի ճշմարիտ զգացմունք լինի՝ ոչ մեքենական կամ դերասանական: Ում չէ ոգևորում դաստիարակության գործը, ով որ այդ պաշտոնը վարձկանի պես է կատարում, լավ կլինեի, եթե այդպիսին օր առաջ չըվեր այդ սուրբ վայրից: Ասած է. մի ծաղկից օձը թույն է շինում, ճանճը մեղու: Եթե վարժապետը վարժապետի հոգի չունի, այնպիսին ամեն մի իսկապես կենդանացուցիչ ձևից մեռյալ դիակ կշինե:

ՇԻՋԱՆ ՉՈՐՐՈՐԻ

Խուժումն վանկերի

Այս շրջանի մեջ պահպանվում է նախընթաց նյութերի շարունակությունը, նոցա վերա ավելանում է միայն վանկերի լուծումն:

Դժվար չէ ուղղակի լուծել մի քանի վանկ և մանուկներին զլխի գցել, որ վանկերն իրանք բաղադրված են զանա-

զան ձայներից, սակայն այդ կլինի առանց նախապատրաստության, որ մեր նպատակից դուրս է: Ուր կարելի է քայլ առ քայլ հառաջ տանել երեսային, այնտեղ ուսուցումն ու ցատկումները ծիծաղաշարժ բաներ են: Քիչ խորթ բան չէ երեսայի համար, որ նա կյանքի մեջ լսած չլինելով ԲԸ զԸ աննշան հնչյունները, դու սկսես մեկենիմեկ ԲԸ զԸ ասել տալ: Նոցա լսողությունը այդ նոր բառերի, այն է տառերի կրճատ անվանց հետ ընտելացնելու համար և այդ կերպ նոցա գիտակցությունը նախապատրաստելու, առաջարկում ենք հետևյալ դասը, որպես միջանկյալ մի զավեշտ երեսայոց համար:

ՕՐԻՆԱԿ ԴԱՍԱՆՈՍՈՒԹՅԱՆ

Մենք հիմի կարողանում ենք իմանալ, թե մեկի ասածի մեջ քանի խոսք կա, կարողանում ենք իմանալ, թե այդ խոսքերի ամեն մեկը՝ քանի վանկ է: Այս մասին էլ շատ չեմ խուսելու, իսկ այս անգամ բնավ չպիտի խոսիմ: Ես ուզում եմ, որ դուք լավ խոսիք, վստահ պատասխան տաք, խոսքերը մաքուր հանք ձեր բերաններից, այնպես շխոսեք, ինչպես փոքր երեսաններն են խոսում: Դուք գիտեք, որ փոքր երեսանները լավ չեն խոսում. ասում են հայիկ, մալիկ, չեն կարողանում ասել հայրիկ, մայրիկ: Շատ շատ բաների ուրիշ ուրիշ անուն են տալիս. օրինակ՝ ասում են բաբա, շիշի, կակա, բուա: Ով կարե ասել, թե իրանց երեսան ինչ բանին ինչ է ասում:

Աշակերտները սկսում են պատմել, թե իրանց երեսայքը ինչ ասելու տեղ ինչ են ասում: Սորանով քանի մի բոլակ զբաղեցնելուց հետո, վարժապետն սկսում է նկարագրել թոթովախոս երեսաններին, թե նոքա ինչ բանն ինչպես ես ասում: Այս բանն ևս աշակերտաց ականջն ընկնելով, ասում են իրանց լսածները թոթովներից: Սորանից հետո վարժապետը պատմում է, թե ինչպես են խոսում կակազները:

Կակազները միևնույն ձայնը քանի մի անգամ են կրկրնում. օրինակ՝ պիտի ասեն ջուր, բայց չեն կարողանում մեկ

անգամից ասել, ասում են ջր-ջր ջր-ջուր, մի անգամ ջր ասելու տեղը, երեք անգամ, շորս անգամ կրկնում են ջր ձայնը: Այնպես կակազներ կան, որ խիստ շատ են կրկնում, մանավանդ, երբ որ բարկացած են լինում, օրինակ, պիտի ասեն ես, ասում են ե-ե-ե-ե: Այսպես են և լավան երեխաները, երբ որ խոսելիս հեկեկում են: Ինչ եք կարծում, եթե կակազները ուզենան ասել մնաց, ինչպիսի կասեն (մը-մը-մը-մնաց, ո՞ր ձայնն են շատ կրկնում (մը), իսկ եթե ուզենան ասել գնաց.— բուրդ, դու— քաֆուն.— ժամ.— (ե այլ շատ բաղաձայնով սկսած բառեր): Չնայելով, որ կակազները մեզ պես չեն խոսում, բայց մենք իմանում ենք, թե նոքա ինչ են ասում: Թոթովների ասածներն էլ ենք իմանում, երեխայոց ասածներն էլ, ինչ եմ ասում, մենք մինչև անգամ մնջերին էլ ենք իմանում, թեպետ նորանք չեն խոսում, նորանք ինչ որ ուզում են ասել, ձեռքով այն բանի ձևը ցույց են տալիս, և մենք իսկույն իմանում ենք, թե ինչ են ուզում ասել: Ով է ձեռքանից մուռն տեսել (ոչ ով). շխոսկան հարս է՛լ չեք տեսել (բոլորն էլ տեսել են և միտներն են բերում նոցա ծիծաղելի ձեռաշարժությունը): Բայց գիտե՞ք թոթովները ինչու լավ չեն խոսում: Մենք լեզվով ենք խոսում, այնպես չէ՞, բայց եթե բերաններս խփենք, մի՞թե կարող ենք խոսել: Ահա նայեցեք (վարժապետը բերանը խփում է ու քթով մոմոացնում ու ծիծաղացնում է երեխաներին): Տեսնո՞ւմ եք ուրեմն, որ բերաններս խփենք, էլ չենք կարող խոսել: Բայց հենց բերաններս էլ որ լայն բանանք, բայց պոռոչներս չշարժենք, մի՞թե կարող ենք խոսել: Նայեցեք (վարժապետը բերանը լայն բաց է անում և ձայն հանում, դուրս է գալիս մի պարզ ա), ի՞նչ լսեցիք:— ա, պատասխանում են: Ուրեմն բերաններս որ լայն բանանք ու պոռոչներս չշարժենք, էլի չենք կարող խոսել, այլ կլսվի միայն մի ա: Նայեցեք, հիմի պոռոչներս կկոորացնեմ ու այնպես ձայն հանեմ, տեսնենք էլի ա դուրս կգա՞, թե ուրիշ բան (դուրս է գալիս օ)— ի՞նչ լսեցիք:— Օ: հիմի այդ կլորությունը փոքրացնեմ ու այնպես ձայն հանեմ, տեսնենք էլի օ կլսվի, թե՞ ուրիշ ձայն, (դուրս է գալիս ու): Ի՞նչ ձայն լսեցիք:— Ու: Ուրեմն խոսելիս պոռոչներն էլ լեզվի պես պի-

տի շարժեն, որ տեսակ-տեսակ ձայներ դուրս գան: Բայց կհավատա՞ք, որ ասեմ, ատամներն էլ պիտի օգնեն: Եթե ատամներս ամուր սղմեմ (ահա այսպես), էլ չեմ կարող մաքուր կերպով ասել Սաբգիս, հաց, ձայն, ծառ, այլ տեսեք, ինչպես դուրս կգան: (Ատամները սեղմած ասում է այդ բառերը և երեխայք նկատում են, որ հիբավի լավ չի դուրս գալիս): Ուրեմն թոթովները կամ երեխայք որ լավ չեն խոսում, դորա պատճառն այն է, որ նոքա զեռ լավ չգիտեն իրանց լեզվի, պոռոչների, ատամների ուղիղ բանացնելը: Իհարկե մեզանից ոչ ոքի չեն սովորցնում դորանց ուղիղ բանացնելը, այլ ամեն մարդ ինքն իրան է սովորում: Բայց ով որ մի անգամ սկսում է սխալ սորվել, նա հետո էլ չի կարողանում հեշտությամբ շտկել յուր սխալը: Բայց մենք հասկանում ենք նոցա սխալը, ինչքան էլ վատ խոսեն, մինչև անգամ իմանում ինչ ձայն հանելու տեղ, ինչ տեսակ ձայն են հանում: Օրինակ՝ եթե շաֆառ ասելու տեղը ասում են սաֆալ, մենք չե՞նք կարող իմանալ, թե որ ձայները չեն մեզ պես հանում: Նայեցեք սաֆալը, շրաքարը, սկզբում ջր ասելու տեղ սը են ասում, վերջումը բը ասելու տեղ՝ լը, այնպես չէ՞, դուք ինքներդ էլ կարող եք ասել, եթե լոկ լսեք: Այնպես ֆլվիկներ կան, որ մուկը ասելու տեղ, ասում են մուտը, հիմի դուք չե՞ք կարող իմանալ, թե որ ձայնը չեն ուղիղ ասում: Երեխայք կարողանում են գտնել և ասում են կը ասելու տեղ ասում են աը: Երբ կարողանում են որոշել ձայների տարբերությունը, այնուհետև առաջարկվում է նոցա այդ տեսակ շատ բառեր այլևայլ հնչյուններով, որ իրանք գտնեն, թե որ հնչյունի տեղ ինչ է ասված: միայն «հնչյուն» բառի տեղ գործ է ածվում «ձայն» բառը:

Վանկերի լուծումը սկսվում է հետևյալ կերպով: Կրկնվում է նախընթաց դասերի բովանդակությունը և հետո ավելացնում է վարժապետը:

Վանկերը իրարու հավասար են, իրանց մեջ կարճ ու երկար չկա, որ էլի սկսենք մի շափ փնտրել դոցա համար: Բայց պետք է գիտենալ ահա ինչ. ամեն մի վանկ մի բարձր ձայն ունի յուր մեջ, այդ բարձր ձայնի հետ լսվում են և մի վամ երկու ցածր ձայն. եթե լավ լսենք, կիմանանք այդ

ձայները միմյանցից որոշելու Օրինակ՝ երբ որ ասում են ա՛, ամենքդ էլ լսում եք և կարող եք ասել, որ հանած ձայնն է ա՛, էլ ուրիշ ձայն չկա, բայց եթե ասեն ա՛... փ, այստեղ երկու ձայն է լսվում, մեկը բարձր, իսկ մյուսը ցածր. բարձր ձայնն է ա, իսկ ցածրը՝ փը: Ուրեմն վանկի մասին էլ ուրիշ բան հարկավոր չէ գիտենալ, այլ միայն լավ լսելով, պիտի իմանանք, թե նորա մեջ ինչպիսի ձայներ են լսվում, ինչպիսի ձայն է բարձր ձայնը և ինչպիսի՝ ցածրը: Եվ այս շատ ու շատ հեշտ է: Այս էլ որ իմացանք, էլ ուրիշ բան հարկավոր չէ մեզ, այնուհետև կսկսենք գրել ու կարդալ:

Աշակերտներն ուրախանում են ու պատրաստվում լավ լսելու:

Հիմի կասեմ մի վանկ, դուք իմացեք ի՞նչ ձայներ կան նոցա մեջ: Եվ ասում է «Ն՛...ս»:— Քանի՞ ձայն լսեցիք, ո՞րն է բարձր, ո՞րն է ցածրը, առաջ ո՞ր ձայնը լսեցիք, հետո՞ ո՞ր: Այս ձևով սկսում է և հետևյալ բառերը և ամեն մինի համար հարցնում՝ ո՞րն է առաջին ձայնը, երկրորդը, երրորդը, բարձրը, ցածրը: Եթե բառերի մեջ կան այնպիսիք, որոնց նշանակությունը կարող էր երեխայոց անծանոթ լինել, առաջ ու առաջ պիտի հայտնվի նոցա նշանակությունը: Ոչ մի աննշան վանկ չպետք է ասել տալ (միավանկերի վերաբերությամբ է ասածս), ամեն վանկ պիտի նշանական լինի և երեխայոցը հասկանալի:

Մենք տեսնում ենք այստեղ լուծման համար ավելի շատ բառեր, քան թե պետք էր: Վարժապետը կարող էր որչափ իրան պետք կգա, այնչափով բավականանալ. մեր նպատակը եղել է մեր այբուբենից ոչ մի հնչյուն բաց չթողնել: Երբ որ երեխայք բավական գլխի կընկնին և առանց զբժվարության կլուծեն հնչյունները, այնուհետև բանը շատ շերկարացնելու համար մեկից երկուսից ճիշտ պատասխան ստանալուց հետո կառաջարկվի ամբողջ դաստանցվոց միաձայն ասել այն, ինչ որ մեկը պիտի ասեր: Վերջապես կրթության վերաբերյալ այլևայլ մանրամասնությունքը ձգում ենք վարժապետի ընդունակության և նորա կամքի վրա: Ու, էս, այ, օյ, յու, երկբարբառ ասվածները պետք է ընդունել որպես մի ձայն: Օ և ո, է ու ե, ը տառերի նրբու-

թյանցը չպետք է հետևել: Երեխան ինչպես լսում է վարժապետի բերանից այս և այն ձայնը, այնպես էլ պետք է ասե, ուրիշ ոչինչ:

1

Աղ, ափ, եղ, եկ, ես, էլ, դու էլ, ճա էլ, ես եմ, դու ես, ճա է, եզ, էծ, իմ, որ, ոչ, ոչ ոք, ոճ, ոտ, ուր, դու ուր ես, ուս, օր, օղ, օձ, թի, ձի, ձու, մի եզ, մի էծ, մի ձի, մի թի, մի ձու, չէ, սա, դա, ճա, լու:

2

Բակ, բաղ, բահ, համ, մահ, բան, բեր, մի բան բեր, քուլ, բուխ, գիր, գիծ, գետ, գող, դող, բագ, բան, բառ, քաս, քեծ, քել, քեփ, քեֆ, քեֆ գիծ, քիզ, քոկ, քող, քոֆ, քուզ, քուր, քուխ, քուշ, քուփ, քուֆ, ժամ, ժեռ, ժուռ, ժախ, (բոխ), լար, լաց, լուռ, լավ, լափ, լոր, լոշ, լուծ, խաղ, խակ, խազ, խաշ, խաշ, խեծ, խիճ, խոտ, խոփ, խուփ, փող, խոզ, ծամ, ծառ, ծափ, ծեղ, ծեր, ծեփ, ծիլ, ծիծ, ծիտ, ծոմ, ծով, ծուխ, ծուռ, կաղ, կապ, կար, կամ, կալ, կեր, կես, կիր, կոք, կով, կուծ, կուռ, կուտ, հագ, համ, հավ, լավ, ցավ, հատ, մեզ հետ, ձեզ հետ, հին, հող, հոտ, հոր, հում, հուն, ձախ, ձեզ, ձեր, ձոր, ճաղ, ճաշ, ճար, ճոն, մաղ, մազ, ման, մատ, մաս, մեզ, մեխ, մեջ, տան մեջ, մեծ, մեկ, միս, մոմ, մոր, մեզ, մոտ, մուտ, մուգ, մութ, ճալ, ճամ, ճեղ, ճուշ, ճոր, շաղ, շատ, շեն, շիթ, շիշ, շոր, շող, շոգ, շուն, շուտ, շաղ, շար, շափ, շեմ, շես, չէ, չիթ, չիւ, շոր, պաղ, պապ, պաս, պատ, պար, ջուր, ջոկ, ջիթ, ջիլ, սալ, սաթ, սագ, սար, սեր, սուտ, սուգ, սով, վաղ, վառ, վատ, տաղ, տատ, տեղ, տաֆ, տեր, տիկ, տուր, տուփ, տուն, ցավ, ցոլ, ցել, ֆար, ֆեզ, ֆիթ, փակ, փառ, փոր, փոս, փուշ, փոկ.

Ազգ, արտ, երգ, երբ, ինձ, ուղտ, ոսպ, աշխ, ինչ, արջ, ամպ, բախտ, բանտ, սուրբ, մարդ, միւրգ, սիրտ, բունդ, սեւմ, բերք, քանկ, վանկ, շեմք, վանք, խորք, շենք, մենք շենք, զարդ, փառք, տուրք, կառք, շարք, սարք, վարք, դունչ, սունկ, տունկ, գորք, վիշտ, միշտ, ճիշտ, միտք, կոշտ, գորտ, դաշտ, հաշտ, տախտ, լախտ, նուրք, սուրք, բերդ, հերք, բուրդ, վարդ, փունջ, մունջ, տանձ, գանձ, սանձ, նանձ, ձեռք, խոսք, բաղկ:

Գուրք, կուրք, նուրք, փուրք, դառք, սառք, ձուկը, մուկը, եգր, խուրձը, ծուկը, հարսը, ուղը, մատը, ընկեր, ընկույզ, ընկավ, ընկնիլ, հայր, մայր, քույր, այս, այդ, այն, ծայր, կայծ, ձայն, գայլ, սայլ, լույս, բույս, կույր, յաղ, յուր, ասա, արի, տարի, բարի, գարի, կարի, կատու, գուրան, կաղին, շաքար, Սարգիս, Մակար, Արշակ, աշխ, ունք, պատկեր, մատիտ, Արամ, ամիս, Կարապետ, Արտաշես, Մարտիրոս, աշակերտ, վարժապետ, Մարիամ, հորեղբայր, արություն, գորություն, տերություն, արյուն, հարյուր, խոսք, խոսել, խոսեցի, գործ, գործել, գործեցի, կար, կարած, կարող, կարել, կարեցի, մայր, քույր, մորաքույր, հայր, եղբայր, հորեղբայր, քաղաք, քաղաքացի, գյուղ, գյուղացի, քանակ, քանակաման, աղ, աղաման և այլն:

Աշակերտաց հետեւյալ շրջանի մեջ ունենալիք առաջադիմութիւնը ներկա վարժութիւնից կախումն ունի, ուստի առանց մի շտապ քայլ անելու, պետք է լավ վարժել այս կրթութեան մեջ այնպես, որ ամեն մի բառ, քանի վանկանք էլ որ լինի, հնչողութեամբ և առանց դեմ ընկնելու կարողանան վարժ լուծել: Երբ որ այդ աստիճանին կհասնին, այնուհետեւ կարելի է պահանջել, որ իրանք ասեն մի մի բառ, նախապես հայտնելով, թե քանի հնչունով պիտի լինի իրանց ասելիք բառը, ինչպես որ այդ արիւնք բառերի և

գանկերի վերաբերութեամբ, բայց վարժապետը յուր կողմից առաջարկի թե մի բառ ասացեք, որ այսքան հնչուն ունենա, և ոչ չէ՝ թե դուք ասացեք ձեր կողմից մի բառ, որ ոկսվի, կամ թե յուր մեջ լինի այս և այն ձայնը: Բավական է, որ երեխայքը թե վարժապետի առաջարկած բառերի բոլոր հնչուններն են որոշում և թե իրանց ասած: Բայց նախապես ասել, թե այսքան կամ այնքան հնչունով, կամ այս և այն հնչունով մի բառ ասացեք, դա կարող է դժվարութիւն առաջ բերել, ոչ թե նորա համար, որ հնչունները որոշել չգիտեն, այլ նորա համար, որ բառերով հարուստ չեն այնքան և որովհետեւ մեզ այս դեպքում գլուտի պետք չեն, այլ հնչուններ որոշել, այդ պատճառով մենք այդ բանին չշինչ կարեւորութիւն չենք տալիս, բայց վարժապետներն ազատ են փորձելու թե իրանց և թե աշակերտաց հաջողութիւնը նաեւ այդ կրթութեան մեջ:

ՇՐՋԱՆ ԶԵՆՅԵՐՈՐԴ

ԹԵԼԱԳՐՈՒՅՈՒՆ

Այս շրջանի մեջ ինչպես որ կարգալու չափ նախապատրաստված են, այնպես, որ եթե տառերը ճանաչեն, կարող են ուղղակի կարգալ, այսպես էլ տառագրութեան մեջ այնքան են նախապատրաստված, որ այդ մասերը այժմ մի տեղ բերելով, պետք է մի ամբողջութիւն կազմեն: Շատ հասկանալի բան է, որ ինչպես կարգալը, նույնպես և գրելը շուկ-շուկ աշխատութիւններ են պահանջում — այլ է ճանաչել գիրը, և այլ՝ կարողանալ նրան գծել, պատկերացնել, երեխայի համար այդ երկուսն ի միասին անելը շատ դժվար է:

Մենք մինչև հիմի ոչ գրել և ոչ կարգալ չենք սովորեցրել: Իսկ նորական հասկացողութեամբ, սակայն այնպես ենք նախապատրաստել, որ նոքա այժմ պիտի կարողանան մաշուր և գեղեցիկ գրել, մաքուր և գեղեցիկ կարգալ: Թողունք այն, որ այս ձևի շնորհիվ այնպիսի թարմութիւն և ուժ ենք տվել երեխաներին, որ նոքա այսուհետեւ արագ-արագ պիտի

առաջ վազեն, մինչդեռ հին և հնչական ձևերի շնորհիվ երե-
խան յուր թմրությունից և դանդաղկոտությունից չէր ա-
զատվում երկար ժամանակ: Ինչևիցե. դառնանք մեր գոր-
ծին:

Երեխայքն արդեն գիտեն ճանաչել թվանշանները, վար-
ժապետն այդ հանգամանքից օգուտ քաղելով, նախապատ-
րաստում է նոցա գրության: Դասատան տախտակի վերա
գրում է քանի մի կարգ թվանշաններ և առաջարկում է կար-
դալ, օրինակ, այսպես.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,
9, 1, 2, 3, 4, 7, 6, 8, 3, 4,
7, 8, 5, 6, 3, 2, 5, 1, 9, 8,

Երեխայք կարդում են անսխալ կերպով: Պատճառն ի՞նչ
է, ասում է վարժապետը, որ դուք կարողանում եք այդպես
անսխալ ասել ամեն մի թիվ. մեկի տեղը երկու չեք ասում,
չորսի տեղը երեք կամ մի ուրիշ թիվ: Կարծեմ նրա համար
չեք սխալվում, որ մեկի նշանը ուրիշ է, երկուսի նշանը ու-
րիշ: Ամեն մի թվանշան ունի յուր համար մի ջոկ անուն և
չի խառնվիլ մյուսների հետ: Ինչ եք կարծում, լավ չէ՞ր լի-
նիլ, որ մեր խոսքերի ձայներն էլ թվերի պես մի մի նշան
ունենային, որ էլի այսպես գրեինք և սկսեինք կարդալ:
Օրինակ, դուք արդեն գիտեք, որ «հաց» երեք ձայն ունի, հը,
ա՛, ցը, եթե հը ձայնը մի ջոկ նշան ունենար, ա ձայնը մի
ջոկ, ցը ձայնն էլ, այդ ջոկ նշանները որ քովեքով գրեինք,
չէ՞ինք կարգալ հըացը կամ ալեիլ շուտ ասելով չէ՞ինք
ասիլ հա՛ց մեկ անգամից:

Այս օրինակից մի քանիսը կրկնելով աշակերտներին
գլխի է գցում վարժապետը, թե ինչ է ուզում ասել, այնպես
որ ամենքն էլ համակրում են վարժապետի ասածին, նկա-
տելով, որ հիրավի, եթե բոլոր ձայները մի մի նշան ունե-
նային և մենք ճանաչեինք այդ նշանները, կարող էինք գրել
մեր ասած բոլոր խոսքերը և կարդալ:

Շատ լավ: Եթե ուզենայինք գրել տուն, քանի՞ նշան
հարկավոր կլինեիր մեզ. — երեք: — Ինչո՞ւ համար. — նրա

համար, որ տուն խոսքը երեք ձայն ունի, ամեն մի ձայնի-
նի նշան է պետք: — Առաջ ո՞ր նշանը կգրեիր:

— Առաջ կգրեինք տը: — Հետո ո՞րը կգրեիր: — Հետո
կգրեինք ու և նորանից հետո՝ նը, հետո կկարդայինք տը ու
նը, կամ միանգամից կասեինք տուն: Իսկ եթե ուզենայինք
գրել Աըշակ, Սարգիս, Մարտիրոս, քանի՞ նշան է հար-
կավոր Մարտիրոս գրելու համար. առաջ ո՞ր նշանը պետք է
գրել և հետո որո՞նք: Շատ լավ: Ուրեմն պատրաստեցեք
գրատախտակներդ: Ահա ես գրում եմ դասատան տախտակի
վրա Մարտիրոս: Այստեղ կա, ինչպես ասացիք, ութ նշան,
կամ նշան շասենք, ասենք տառ: Առաջին տառն է, ինչպես
ասացիք, մը, երկրորդը՝ ա և այլն: Գրեցեք ձեր տախտակ-
ների վրա սրա պես. աշակերտները գրում են շատ հեշ-
տությամբ, ըստ որում գրել գիտեն, իրանց անհայտ էր
միայն նոցա անունները, այդ էլ հիմի կսովորեն: Վարժա-
պետը նայում է շատերի գրածին և հետո սկսում է հարց-
նել. — Ի՞նչ ձայն ունի առաջին տառը, երկրորդը, երրորդը,
չորրորդը և այլն: Քանիբորորդ ձայն է ա՛, տ, ո՛, ս, մ, ս, ի՛,
ր, մ: Այս հարցերի պատասխանը շուտ չի պահանջում, այլ
միջոց է տալիս գտնելու, համբելու: Սորանից հետո հարց-
նում է.

— Ի՞նչ տառեր պետք են մեզ Աբամ գրելու համար (ասում
են). ա՛ չկա՞ ձեր գրածի մեջ: — Կա. — մը չկա՞: — Բոլորն
էլ կան: Ուրեմն ինչ տառ որ պետք է ձեզ, գտեք առաջվան
գրածի մեջ և գրեցեք: Նայում է վարժապետը սորա նորա
գրածին և հետո միևնույն ձևով սկսում է թելադրել հետևյալ
բառերը, որոնց բոլորի տառերն էլ կան Մարտիրոս բառի
մեջ:

Սաւ, տաւ, մաս, տատ, մատ, սերտ, սիւմ, սա, արտ,
միս, իւմ, մի, մի ամիս, մի տարի, մատիտ, սա, մի ատամ,
մորի, Մասիս, մասրի, սորա, սոմար, սոսի, մոսի, մարի,
աւմատ, միամիտ, միասիրտ, Աւարատ, Մարիամ, արի մի
մատիտ տամ տաւ տատիս:

Այժմ մեզ էլ ուրիշ բան չէ մնում ասել, բայց միայն թե
վարժապետը աշակերտներին այս աստիճանի հասցնելուց
հետո թույլ կտա, որ ամեն մեկը բանա յուր դասագիրքը և

Տորա մեջ կարդա յուր գրածի տպածը: Այնտեղ Մարտիրոս քառը նույնպես գրված է դասի գլխին երկու տեսակ տառով, շղագրով, որ իրանց գրածին ալելի նմանություն ունի և բոլորագրով, որ քիչ տարբերություն ունի: Երեխայոց ինքնագործունեությանը կմնա այդ փոքր տարբերությունները: Ինչ շնորհիվ և ժառանգ մշակի պես աշխատելով սովորել իրանց դասերը: Բոլոր դասերի բովանդակությունն է հետևյալը.

Մարտիրոսը գնաց ուսումնարան, իսկ Արշակը մնաց տանը: Արշակին չուզեցան տանել ուսումնարան. ասացին, դու դեռ փոքր ես, բան չես հասկանալ. երբ որ կմեծանաս, ճեզ էլ կտանեն վարժարան: Արշակը ճարտաստած, լուռ ու մունջ սպասեց: Վերջապես ուսումնարան գնալու օրը հասավ, Արշակի ուր տարին լրացավ, նա շատ ուրախացավ ու շատ խաղաց այդ օրը և բարձր ձայնով երգելով, ցույց տվավ չուր մանկությունը.

Ես կերթամ վարժարան,
Այնտեղ շատ տղայք կան,
Նոցա հետ կկարդամ,
Նոցա հետ կխաղամ:

Սրա մեջ կան բոլոր տառերը: Յուրաքանչյուր դասին նախընթաց դասի վերա ավելանում է մեկ կամ երկու բառ, քայց ոչ ավելի, քան երեք կամ չորս տառ: Վարժապետը ամեն անգամ պետք է կարդա դասի գլխավոր նյութը, որ լինում է առանձին, շղագրով, հետո երեխայքն են կարդում իմանում նոցա հնչյունները և գրում իրանց գրատախտակի վերա: Այդ գլխավոր նյութից կազմված է ամբողջ դասը, որ առաջ վարժապետի թելադրությամբ գրում են և հետո կարդում իրանց գրածները և ապա տպածը:

Թելադրությունը լինում է երկու անգամ, մեկով դաս է տրվում, մյուսով դաս ստացվում, որով ստուգվում է, թե արդյոք լավ է տպավորվել մտքերում հնչյունների ձևակերպությունը: Այս վերջին փորձը, այսինքն տրված դասից համար առնելը, լինում է առանց աշակերտներին նախապես բաներ տալու՝ նրանից օգուտ քաղելու համար, ինչպես այդ

արվում է նոր դաս տալիս, այլ բոլորովին սրբել է տալիս գրատախտակները և սկսում է թելադրել անցկացած դասերը: Ավելի կասկածալորներին դուրս է կանչում և դասատան տախտակի վրա թելադրում: Կարգացնելու վերա մեծ ուշադրություն է դարձնում, որ առանց հեգելու մեկ անգամից կարդան: Այսպես հնչական ձևով սորվեցնողները առաջ հեգել են տալիս, այսինքն առաջ հնչյունները առանձին-առանձին ասել են տալիս, հետո ամբողջը մեկ անգամից. օրինակ ասում են հը'-ա-ցը'=հաց: Ահա այս ձևից պետք է հրաժարվելով հրաժարիլ և ստիպել, որ մեկ անգամից ասի հաց: Շտապել պետք չէ, թույլ տալու է, որ առաջ տեսնեն ինչ հնչյուններ են դոքա, ինչ բառ են կազմում, և հետո ասեն նույն բառը մեկ անգամից:

12-րդ դասը վերջացնելուց հետո վարժապետը ձեռք չզարկած երկրորդ մասին, մի շաբաթի շափ էլ փոխանակ թելադրելու, նույնիսկ դասի ժամանակ գրել կտա ինքնուրույն շարադրություն. վարժապետի օգնությունն այս գործում այնքան կլինի միայն, որ մատնացույց կլինի զանազան նյութերի վրա, թե ինչի մասին կարող են գրել: Նյութի կողմանե նոքա բավական հարուստ են և իրանց բերանացի արած հեքիաթներն ու առակները գրելու շափ ընդունակություն ունին: Կարող են գրել նաև իրանց բերանացի սովորած երգը, կարող են նկարագրել իրանց ուսումնարան գալը և ստացած տպավորությունը, կարող են անել մի տոնի նկարագրություն, մի նամակ գրել իրանց ծնողացը և բարեկամներին և այլն: Այս կրթությանը պետք է տալ մեծ կարևորություն, վասն զի սորանով միայն կարելի է շափել, թե նոքա որքան են կարողացել վարժվել գրելու մեջ. կարող են արդյոք իրենց սովորածը աշխատելով գործ դնել ինքնուրույնաբար, թե ոչ: Այս բանը կարևոր է նաև նրա համար, որ վարժապետը տեսնե, թե նոքա ինչ բանի մեջ ավելի թույլ են մնացել և լավ չեն ըմբռնել, ո՞ր արտաբերությունն են դժվարանում գրի առնել, և ամեն անգամ այդ տեսակ թերությունը լրացնելու համար սկսում է թելադրել կրկին այնպիսի բաներ, որոնց միջնորդությամբ կղարգացներ նոցա: Թույլ մնացած կողմը: Այս հանգամանքը ի նկատի ունե-

նալով եւ ավելացրել եմ դասերից հետո թելադրութեան համար այնպիսի բառեր, որոնք կարծել եմ, թե դժվարութեամբ կգրեին աշակերտները: Վարժապետի կամացն եմ թողնում օգուտ քաղել այդ նյութերից: Տառասխալների մեջ գլխավորապես աչքի կգարնվին հետեւյալ տառերի շփոթումն.

$n=0$, $b=է$:

Դոցա մասին վարժապետը պետք է պատվիրե, թե ուր հաստատ չգիտեն, որ պետք է գրել օ, այնտեղ հարկավոր է գրել ո, այսպես էլ ուր չգիտեն, որ պետք է գրել է, այնտեղ հարկավոր է գրել ե: Այսպես ասեն ունի այն հիմքը, որ ե՝ և ո ավելի շատ են գործածվում, քան թե է և օ, որ ասել է, թե վերջինների տեղը եթե գրվին առաջինք, ավելի քիչ կսխալվին, քան եթե գրեին հակառակն: Այս պատվիրը տալուց հետո կսկսե՝ աստիճանաբար հաշկացնել ուղղագրութեան բուն կանոնները:

ԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

Մանկավարժութեան մեջ արդեն վաղուց խոստովանված էջմարտություն է, թե երեխան գրել ու կարդալ չի կարող ուղղակի, մանավանդ երբ այդ երկուսի կատարումը մեկ անգամից միասին պահանջվի. վասն զի դոքա ջոկ-ջոկ ցործողություններ են և ջոկ-ջոկ նախապատրաստություն էլ պահանջում են: Դեռ այսքանը բավական չէ: Ընթերցանութեան նախապատրաստությունը ա՛յլ ձև է պահանջում, գրութեանն՝ այլ. առաջինը պահանջում է վերլուծական ձև, սկսել ամբողջից և հասնել մասներին, իսկ գրությունը պահանջում է բաղադրական ձև, այն է՝ սկսել մասներից և հասնել ամբողջին: Ինչպես որ բառը մեկ կամ մի քանի վանկերից է բաղկացած, վանկը մեկ կամ մի քանի հնչյունից, այսպես էլ յուրաքանչյուր գիր մեկ կամ մի քանի արմատական գծերից է բաղկացած: Ընթերցանության նախապատրաստելու ժամանակ մենք առաջ ծանոթանում ենք վանկերի հետ և

ապա հնչյունի, իսկ գրութեան ժամանակ դորա հակառակը, պետք է գծել տանք նախ արմատական գծերը և հետո, գրանցից ամբողջ գրեր: Այս ձևը միտք չէր ունենալ, եթե մենք միևնույն միջոցին սորվեցնեինք նոցա որպես տառեր, որպես մի-մի հնչյուն ունեցող: Այդ գծերից կազմված ամբողջ գրերը այն ժամանակ կդառնան տառեր, մի-մի հնչյուն ունեցող, երբ դոցանով կսկսեն գրել բառեր, իսկ սկզբումը դոքա կարող են մի-մի քմահաճ անուն ունենալ. օրինակ, վերի գիծ, վարի գիծ, միամազ, երկամազ, մեծ միամազ, փոքր միամազ, բուլթ երկամազ, սուր միամազ և այլն. նայած, թե ինչպիսի գիծ է և գլխավոր տողագծի համեմատությամբ վերի թե վարի կողմն է ընկնում: Մեր գրերի արմատական գծերը բախտավորապես շատ սակավ են, ընդամենը ութ հատ է և այն շատ հեշտ գրելի: Դոցանից ոմանք մեծանում կամ փոքրանում են, բայց ձևերը միևնույն է մընում: Այսպես ո, ր, ի, տ, փ, ց տառերը երկու արմատական գծերից են բաղկացած—մեծ և փոքր միամազից և փոքր երկամազից: Մեծ միամազի և փոքր երկամազի վերա ավելանալով մի ուղիղ հորիզոնական գիծ (—), կազմում են է, բ, գ տառերը և այլն: Ամեն մի գիր քանի արմատական գծերից որ կազմվում է, նա այնքան էլ տակտ ունի (մազական գծերը չպետք է հաշվել): Առաջ գրում են արմատական գծեր և երբ որ դոցա գրելու մեջ բավական վարժվում են, այնուհետև մի տող գրում են առանց միացնելու յուրաքանչյուր գրի բոլոր արմատական գծերը, իսկ երկրորդ տողում միացրած. թե առաջին և թե երկրորդ գործողությունը կատարում են տակտով: Տակտով գրել տալը այն նշանակություն ունի, որ երեխայք նույնիսկ սկզբից սովորում են ձեռքները կանոնավոր կերպով շարժել, այսինքն այնպես, ինչպես որ պահանջում է այս կամ այն գիծը, թե նա վերից վար պիտի գծվի, թե՞ վարից վեր, մինչդեռ առանց դորան, երբ գործ ունիս հիսուն-վաթսուն հոգու հետ, չես կարող իմանալ, թե առաջ ո՞ր գիծն են քաշել, և հետո ո՞ր, կամ թե վերից՝ վար է քաշված, թե՞ վարից վեր: Բացի սորանից, բոլորը միասին զբաղված կլինին, միատեսակ արագությամբ կգրեն, մեկը չի հորանջիլ, մյուսը խզբշտել, երրորդը խիստ դանդաղ կամ

խիստ արագ քաշել այն, ինչ որ հարկավոր էր հակառակն անել: Տակտով զորող աշակերտները շատ քիչ բան են շինում, մի ամբողջ դասին կես երես բան չեն գրում և այն է անմաքուր և անկանոն: Տակտի դժվարությունը, եթե կա, դա աշակերտաց համար չէ, այլ վարժապետաց, որ պետք է անդադար ձայն հանեն: Վարժապետի դժվարությունը միայն սկզբումը կարող է լինիլ, մանավանդ եթե ինքն էլ նոր է սկսում, բայց փոքր միջոցից հետո, երբ թե՛ ինքը և թե՛ աշակերտները կրնան իրարն այդ գործին, այնուհետև գործը շատ կթեթևանա: Նա այդ ժամանակ ամեն մի նոր գիծ կամ նոր գիր նախ դրել կտա տակտով և հետո ազատություն կտա, որ նույնը գրեն և առանց տակտի: Այս ազատություն տալը մեկ այն օգուտն ունի, որ վարժապետը կհանգստանա, և մեկ էլ այն օգուտը, որ այդ միջոցին նա կնայի սորա նորա գրածին առանց ընդհանուրին գործից դադարեցնելու, որ եթե հակառակն աներ, դորանից կարող էր առաջ գալ ժամանակի կորուստ և աշակերտական շշուկ և անկարգություն:

Ի վերջո բանը շատ չերկարացնելու համար, համառու կերպով ասեմ, որ առաջին երեք շրջանի մեջ պետք է սովորեն ուղիղ և մաքուր գրել արմատական գծերը և նոցանից բաղադրել գրեթե մեր գրության օրինակի համաձայն: Այս երեք շրջանի մեջ կարող են գրել քարեգրչով, իսկ շորորոգ շրջանից արդեն պիտի կարողանան օրինակի նման տողեւ գրության տեսրակները, կամ տողածն առնել, եթե կլինին ձեռնառու գնով, և գրել գրչով: Առհասարակ պետք է մեծ ուշադրություն դարձնել, որ երեխայոց գրության գործիքները և նյութեղենները ըստ ամենայնի հարմար լինին գործի նրպատակին, դյուրություն տան նորան: Օրինակ՝ քանոնը պետք է լինի քառակուսի, որպեսզի շրջելով տողեն և տողամիջոցները հավասար գան միմյանց, գրատախտակը պետք է ընտրել փափուկ տեսակից և ոչ կարծր, շատ կարծ քարեգրչով գրել չտալ, այսպիսիների համար ունենալ կոթնր, թուղթը կոշտ և սև չպետք է լինի, թանաքը գունափոխվող, այլ ուղղակի պետք է սև գրե: Փետուրե գրիչ չպետք է տալ, բոլորը միատեսակ պողպատյա գրիչ ծայր պետք է ունեն-

ան, այն էլ հայտնի բան է, հարմարագույնը, շատ երկայն պիտի չլինին, գրչակոթերը նույնպես պետք է միապես երեխայոց փոքր ձեռնուկներին հարմար լինին: Վերջապես լավ կլինի, որ այդ բոլոր պիտույքները յուրաքանչյուր ուսումնարան ինքն ունենար նպատակահարմար մտածելով առած, և տար աշակերտներին ոչ ավելի գնով, քան որ ծախվում է խանութներումը, և այսպեսով գործի հաջող ընթացքին շատ դյուրություն կտար:

Գրության օրինակի վերջումը ավելացրել ենք և գլխատուները: Այդ տուները պետք է գրեն հինգերորդ շրջանումը ընթերցանության ժամանակ, իսկ ընթերցանության բովանդակությունը որպես օրինակ վայելչագրության, դարձյալ հինգերորդ շրջանի համար է:

Այդ շրջանների երկարատևությունն ու կարճությունը պիտավորապես կախումն ունենալով գրության առաջադիմությունից, ամենից շատ սորա դասերը պետք է լինին: Ազատություն տալով վարժապետներին, որ նոքա գործի հաջողության համաձայն սահման դնեն այդ շրջանի աւելուցությանը, որ մինը չսուրվեցած, մյուսին չանցնին, մենք մեր կողմից հետևյալ կերպով ենք սահմանում այդ շրջանները և նոցանում ավանդելիք ամեն մի առարկայի դասուց թիվը:

Առաջին, երկրորդ և երրորդ շրջանները երկ-երկու շաբաթ, չորրորդ շրջանը՝ չորս շաբաթ և տարվա մնացած ամիսները տալու է հինգերորդ շրջանին, որ եթե դպրոցական տարին համաբնեք քսան ամիս, հինգերորդ շրջանին մինչև քննությունը կընկնի յոթն ամիս: Եթե շաբաթական 36 դաս հաշվենք (յուրաքանչյուր դասը երեք ժառորդ տևողությամբ, երեք դաս հաշվուց առաջ և երեքը հետո), յուրաքանչյուր առարկայի շաբաթական դասուց թիվը՝ հետևյալ կերպով հորոշենք:

Ա. Բ. Գ. և Դ. շրջաններ

Նախապատրաստություն գրության 10

Նախապատրաստություն ընթերցանության 6

Առարկայախոսություն	4
Բարոյախոսություն	4
Թվաբանություն	5
Երգեցողություն	4
Մարմնամարզություն	3
	36

ՇՐՋԱՆ Ե.

Թելադրություն	12
Ընթերցանություն	6
Վայելչագրություն	3
Առարկայախոսություն	3
Բարոյախոսություն	2
Թվաբանություն	4
Երգեցողություն	3
Մարմնամարզություն	3
	36

ԱՌԱՐԿԱՅԱՆՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

Ընթերցանության դասերի ժամանակ վարժապետը պատմել է տալիս աշակերտներին այնպիսի բաներ, որ նոքա լսած են լինում, հետո ասել է տալիս նախադասություններ՝ բառերի հետ ծանոթացնելու մտոք, բառեր է ասել տալիս վանկերի համար և վանկեր հնչյունների համար: Երբ որ վարժապետը առաջարկում է մի ուտելիքի անուն տալ, որ մի վանկանի լինի, և աշակերտն էլ տալիս է կաթի անունը, այստեղ վարժապետը գործ ունի ոչ իսկական կաթի հետ, այլ նորա անվան հետ, մի բառի, որ պիտի ենթարկվի հնչական լուծման. այդ պատճառով էլ նա իբր հարց ու փորձի չի ենթարկում, չէ հարցնում՝ ի՞նչ բան է կաթը, ի՞նչն է մեզ կաթ տալիս, կաթից ի՞նչ են շինում. վասն զի նա այդ ձևի կրթությունը յուր մոտավոր նպատակից դուրս է համարում և չի կամենում յուր դասը ավելորդ հարցերով բարդել: Այս

ձևով հառաջ տարված ընթերցանության նախապատրաստող դասերին կարելի է անվանել բանախոսություն, ըստ որում գործ ունի լուկ բանի և նոցա մասանց հետ: Բայց որովհետև մեզ հարկավոր է, որ աշակերտը ոչ միայն հասկանա բառերը և նոցա մասերը, այլև իրերը, առարկաները և նոցա մասերը, ոչ միայն կարողանա պատմել յուր լսածն ու կարգացածը, այլև նկարագրել յուր տեսածը, ոչ միայն լավ կարգալ, այլև ուղիղ և գրականական լեզվով խոսել, որ հետո կարողանա այնպես էլ գրել, այդ պատճառով հարկավոր է բանախոսության դասերին զուգընթաց շարունակել և՛ իրախոսության կամ ասենք սովորական բառերով՝ առարկայախոսության դասեր:

Առարկայախոսությունը լինելով բանախոսության լրացուցիչ և օժանդակ մասը, կարելի է մինչև անգամ շանջատել բանախոսությունից և այդ երկուքն ի միասին մի ամբողջություն համարելով, խառն և միացյալ կերպով առաջ տանել, բայց ես ինքս այդ երկուցունց մեջ բաժական մեծ տարբերություն եմ նշմարում: Ամեն մի վարժապետ թող կշռե յուր ընդունակությունը գործի էական նպատակի հետ և ինչպես արժան կդատե՝ այնպես անե. մենք այստեղ կրեւենք միայն բանի մի կարևոր հանգամանքներ, որոնք այս գործի կատարելու ժամանակ չպիտի փախչին վարժապետաց ուշադրությունից:

Փորձը ցույց է տալիս մեզ, որ մեր ուսումնարանների երկրորդ և երրորդ դասատաս աշակերտները դժվարանում են մի տեսած բան նկարագրել թե՛ բերանացի լինի այդ և թե՛ գրավոր: Մեր պահանջը մի մեծ բան չէ, այլ մի փոքրիկ ճանապարհորդություն, մի տոնախմբություն, մի ուտելիք կամ հագնելիք, թե ինչպիսի կերպարանափոխությանց են ենթարկվել նոքա. մի կարճ նամակ, տարվա եղանակներից մեկն ու մեկը: Սորա հակառակ շատ հեշտությամբ են պատմում և գրում մի լսովի բան, մի հեքիաթ կամ առակ: Դրժվարությունը նկատելի է ավելի քաղաքացի երեխայոց մեջ, քան թե գեղացի. որոնցից շատերը նույնիսկ երկրորդ դասատանից ձեռք են զարկում ավելի ընդարձակ շարադրությունների: Բացատրենք այս դժվարությանց և հեշտությանց

պատճառը և գլուղականաց գերազանցության գաղտնիքը՝ որով թե՛ ավելի պարզած կլինինք ներկա խնդիրները և թե՛ ցույց տված դաստիարակության գործի մեջ առարկայախոսության լինելու անհրաժեշտ կարևորությունը:

Դժվարության և հեշտության պատճառը ահա թե ինչի մեջ է կայանում:

Լսված հերիաթը կամ առակը և մի որեէ այլ պատմություն, բառ բառից և նախադասություն նախադասությունից կցված մի ամբողջ շղթայի պես է տպավորված մտքի մեջ: Այդ շղթայի առաջին օղակը դուրս քաշելուն պես՝ մյուս օղակներն էլ հետևիցն են դուրս գալիս և այդ էլ այնքան շատ հեշտությամբ և արագ, որքան շատ անգամ է կրկնվել միևնույն գործողությունը: Այսպես են առհասարակ բոլոր անգիր արած բաները՝ թե հասկացողությամբ լինին եղած դորա և թե չհասկացողությամբ, թե իրանց հասկանալի բառերով լինին նորա, թե չհասկանալի, ինչ կարգով և դառավորությամբ որ ներս են գնացել, նույն կարգով էլ դուրս են գալիս: Բայց այսպես չէ մի ինքնուրույն նկարագրություն անելը: Այս դեպքում շղթայի միայն օղակները կան, բայց դորա չեն կցված միմյանց հետ. երեխան ինքը պիտի կապկրպե դրանց և մի ամբողջություն կազմե և այդ էլ այնքան շատ հեշտությամբ և արագ, որքան շատ օղակներ ունի յուր մտքի մեջ, այսինքն որքան որ ճոխ է նորա մտքի պաշարը առաջարկյալ ամբողջությունը կազմելու համար: Գեղացի երեխայի միտքը ավելի շատ պաշար ունի, քան թե քաղաքացունը, և այդ պատճառով էլ առաջինը հեշտությամբ է կազմում մի ամբողջություն, իսկ երկրորդը՝ դժվարությամբ և կամ բնավ չի կարողանում, ըստ որում ոչնչից չի կարող նա մի ինչ շինել: Ձեմ տեսել, ուրեմն չգիտեմ և չեմ կարող առնել, քե ինչպես է լինում այդ բանը: Գյուղի երեխան բնության բոլորը մեծանալով ականատես է նորա բոլոր երկվայթներին: Նորա աչքի առջև սար ու դաշտ ծլում ծաղկում է, ամեն մի եղանակում մի նոր կերպարանափոխություն ստանում: Նա մտնում է անտառը և գիտե յուրաքանչյուր ծառին յուր անունը տալ, մտնում է այգին՝ նույնպես: Չվող թռչունները յուր հայրենի տանիքի տակ բույներ են շինում, և

նա ականատես է նոցա յուրաքանչյուրի բոլոր գործողությանը. նոցա գալուն պես, յուր ավելի փոքր ժամանակ, նոցա պես ճխում է, ճշում է, նոցա երգովը զվարթանում, գուլներով զմայլում: Ութ-ինն տարեկան ժամանակ հարցրու միայն, թե ինչպես են վարում, հացի պատառը ինչպիսի գործողությանց է ենթարկվում՝ մինչև որ գալիս-հասնում է մեր բերանին, նա չի հավատալ, որ այդ ամենին հայտնի գործողությունը շատերը չգիտեն: Նա ոչ միայն կանն այս և այն գործողությանց ընդարձակ պատմությունը, այլև կնկարագրե ամեն մի գործողության մեջ մասնակցող բոլոր գործիքները և նոցա մասերը, տալով նոցա ջոկ-ջոկ անունները:

Ով չգիտե, որ բնության այս բոլոր ձիրքերից զուրկ է քաղաքի երեխան: Քաղաքի կյանքը երեխայի սկզբնական կրթության համար պարզ ու ամբողջություն կազմող շատ քիչ նյութ է տալիս, և այդ պատճառով էլ ամեն մի ընթերցարան լիքն է լինում սովորաբար այնպիսի նյութերով, որոնք հարմար են ավելի գեղական երեխայու: Այստեղ էլ զարձյալ գրկվում է քաղաքացի երեխան: Թողնելով որ այս շարյաց առաջն առնելու հնարը ցույց տան մեզ ավելի փորձառու մանկավարժները, ես պիտք եմ համարում մատնացույց լինիլ մի այլ հանգամանքի վերա ևս:

Երեխան փոքրուց ընտելանալով յուր շրջապատի առարկաների հետ, յուր չափահաս ժամանակը քննելու և զննելու մտքը նոցա վերա այլևս ուշք չէ դարձնում և թեպետ երբ ընկնում է մի ուրիշ շրջանի մեջ, ուր տեսնում է նորանոր առարկաներ և նույնիսկ ամեն օրվա տեսած առարկաները բոլորովին կերպարանափոխված տեսքով, նոր միտն են գալիս յուր առաջվան տեսածները և սկսում է նոցա համեմատել նորերի հետ, սակայն եթե նա սովոր չէ յուր տեսած առարկաները բազմակողմանի կերպով զննել, այլ բավականացել է նոցա արտաքին երևույթով միայն, այդպիսին նույն նոր տեսած առարկաներն ևս բազմակողմանի կերպով չի զննիլ, այլ կբավականանա նոցա էլ արտաքին երևույթովը միայն: Այս տեսակ անձինք որքան էլ շատ բան տեսնեն, չեն կարող նոցա մասին մի լիակատար հասկացողություն տալ

ուրիշին: Սորա հակառակ մի բան լա՛վ զննելու տրամադրու-
թյուն ստացած անձը յուր ամեն մի նոր տեսած առարկան
լավ կզննե և մանրամասն կնկարագրե նոցա բոլոր հատ-
կությունքը:

Ուրեմն եթե աշակերտի միտքը հարուստ պաշար ունի,
այսուամենայնիվ հարկավոր է նոցա ուշադրությունը դարձ-
նել յուր ունեցածի վերա, նորա սոսկ զգացածը գիտակցա-
կան առնել, սորվեցնել նորան այդ հարուստ նյութերից մի
կանոնավոր ամբողջություն կազմել: Իսկ եթե աշակերտի
միտքը զուրկ է հարուստ պաշարից, այդ ժամանակ պիտի
կրկնապատկվի առարկայախոսի ջանքը, նա ինքը պետք է
տա երեխայի մտքին այդ պաշարը:

Հարկավոր է ուսումնարանին ունենալ հարուստ ժողո-
վածու՝ կարևոր իրերի և պատկերների: Ինչ որ չի ստացվում
բնությունից ձրիապես, նույնը պետք է ստանալ արհեստա-
կան կերպով, անտես շահնելով այսուամենայնիվ, երբ կա-
րելի է ծանոթանալ իրականի և բնականի հետ ևս:

Առարկայախոսության դասերը ավելի արդյունավոր կա-
ցուցանելու, վարժապետի գործը ավելի հեշտացնելու ու
աշակերտների ուշադրությունը ավելի զրավելու համար՝
լավ կլինե՞ր, եթե երեխայք իրանց ձեռքներումն ունենային
մի-մի այնպիսի մատյան, որի մեջ նշանակված լինեին մեր
ընտանեկան կյանքում երևող բոլոր իրերի, տեսարանների,
գործողությանց և մշակությանց պատկերները իրանց բնա-
կան գույներով, և այդ բոլորը կարգին կանոնին, հեշտից և
պարզից դեպի դժվարը և բարդը տարված, այդ ժամանակ
ահա վարժապետը կունենար խոսեցնելու համար բոլոր կա-
րևոր նյութերը:

Առանց պատկերի էլ, երբ տրվում է մեզ ծանոթ մի իրի
անուն, երբ պատմվում է մեզ մի անցք մեզ ծանոթ մասերից
ամբողջացած, մենք կարողանում ենք դրանց պատկերաց-
նել մեր մտքի մեջ՝ թե՛ իրը և թե՛ ամբողջ անցքը: Եվ մեզ էլ
հենց այս մտավոր պատկերացումն է հարկավոր, որ թե
բուն իրի, թե՛ նորա պատկերի և թե՛ նորա անվան միջնորդ-
ությունը կարելի է հառաջ բերել: Երբ առաջին և երկրորդ
միջնորդները չկան, կարելի է բավականանալ նորա անունո-

վը, բայց նախածանոթ իրի: Անվան և պատկերի մեջ եղած
տարբերությունը բավական մեծ է և հարկավոր է վարժապե-
տին գիտենալ, թե ինչի մեջ է այդ տարբերությունը: Երբ
պատմվում է մեզ մի անցք, այդ անցքի մեջ հիշված իրերը
որքան և պատկերանում են մեր մտքի մեջ, բայց մինը մյու-
սին արագությամբ հաջորդելով, մեզ ժամանակ չի տրվում
դրա ամեն մի մասի վերա երկար կանգ առնել և այդ
պատճառով էլ զգալի հետք չեն թողնում դրա՝ մեր մտքի
մեջ: Բայց այդ պատմությունը անելուց հետո, երբ ցույց
է տրվում մեզ նորա բովանդակությունը պատկերի վերա ան-
վանված, այդ դեպքում մեզ ժամանակ է տրվում ամբողջը
գիտողության տակ առնել ու մաս-մաս զննելով ավելի ևս
զվարճանալ կամ հիանալ, վասն զի շատ անգամ ինչ կեն-
դանություն որ տալիս է իրերին հանճարավոր նկարչի վեր-
ձինը, նույն կենդանությունը չի տալիս վարժապետի լեզուն:
Ահա այս վերջին ձևով ստացված տպավորությունքը ավելի
ազդու են լինում և անջնջելի հետք են թողնում երեխայի
մտքի մեջ:

Մի ուրիշ օրինակ էլ բերենք:

Երբ ասում ենք կով, կասկած չկա, որ երեխայք այդ
իրի հետ նախապես ծանոթ լինելով, իսկույն պատկերաց-
նում են նորան իրանց մտքի մեջ, բայց ո՞վ կարող է երաշ-
խավոր լինել այդ մասին, ո՞վ կարե պնդել, որ ամենքն էլ
միապես կովի զաղափարն են պատկերացնում, մի՞թե չի
կարող պատահել, մեկը կովի անունը լսելուն պես, միտք
բերե նորա տված կաթն ու մածունը և սկսե մտածել յուր
նույն օրվա կերած կաթի և մածունի վերա կամ այլևայլ
հիշատակներն, որ կապ ունին իրանց կովի անվան հետ, նո-
րա միտքը մղեն, հեռացնեն բուն խնդրից և կամ մինը փո-
խանակ կովի՝ մի եզն պատկերացնե իրան, մյուսը մի հորթ
և այլն, մինչդեռ եթե ցույց տրվեր նոցա մի կովի պատկեր
մեծ դիրքով կանաչ խոտի վերա կանգնած, կուրծքը կաթ-
նալից, մոտն էլ յուր հորթը կապած, որ ավելի զգալի լինի
կովի մեծությունը հորթի համեմատությամբ, էլ կասկած
չկա, որ ամենի ուշադրությունը նորա վերա կկենտրոնանա
և իրանց նկարագրությունը թե՛ ավելի ճիշտ և թե՛ ավելի

հեշտությամբ կլինի, քան թե առանց պատկերի՝ ցամաք հարց ու փորձով:

Այս հանգամանքների հետ ի միասին եթե ի նկատի ունենանք և այն, որ երեխայք դեռևս սովոր չեն իրանք իրանց մեջ ամփոփվել, ձեռքները ճակատներին դրած մտածել, այլ միշտ մի շոշափելի բան են ուզում, արտաքին իրերի հետ են ուզում խաղալ, որ իրանց քաղցած միտքը հագեցնեն նորա-նոր տպավորություններով, թե վերացականությունը նոցա համար ձանձրալի և դժվարամարս բան է, այնուհետև հեշտ կլինի մեզ իրերի և պատկերների կարևորությունը խոստովանել: Բայց այսուամենայնիվ, ինչ տեղ որ շատ միջոցներ չկան, այնտեղ բավականանալու է և քշով: Դպրոց ասված բանը դատարկության մեջ կախված մի բան չէ, այլ երկրիս վերա է, քաղաքումն է եղել, թե գյուղումը, մի անտառի մեջ է եղել, թե մի շոր անապատի, այսուամենայնիվ նա միշտ շրջապատված կլինի հաշար տեսակ նյութերով, որոնք կարող են երեխայոց դատողության և լեզվի մարզման նյութ դառնալ: Եթե ձեռքներս շատին չի հասնում, կարող ենք բավականանալ և մեր ունեցածով, բանը շատության և քշության վերա չէ այնքան, որքան գիտակցության յուր ունեցածի և շունեցածի մասին: Մոտավորի հետ ծանոթանալուց հետո կարելի է քիչ-քիչ դեպի հեռուն երթալ և այսպիսով ընդարձակել երեխայի մտավոր հորիզոնը:

ԹՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Մենք արդեն տեսանք մայրենի լեզվի դասերի մեջ, որ վարժապետը չափում, չափչափում էր պարբերությունքն ու բառերը, և այնպիսի ակնարկություններ էր անում, որոնք անտեղի պետք է համարվին, եթե վարժապետը նույն բանի մասին թվաբանության դասերի ժամանակ չի խոսեցել: Մենք տեսանք նույնպես, որ ցույց տալու համար, թե ամեն մի հնչյուն ունի մի նշան, նա դիմեց թվանշանների օգնության, թե ինչպես այս թվանշանին մեկ ենք ասում, մյուսին՝ չորս և չենք շփոթում միմյանց հետ: Ասել է թե նա արդեն սորվեցրած պիտի լիներ այդ թվանշանները:

Երեխայք ուսումնարան մտած օրը ինչպես որ խոսեց գիտեն, նույնպես գիտեն և համբել: Ութ-ինը տարեկան երեխայք արդեն գիտեն տասնից ավելի համբել, բայց դոցա համբելը մեր պահանջի չափ գիտակցական չէ և ոչ անսխալ: Ուղիղ գրականական, այլ տեղական բարբառով: Այս պատճառով թվաբանությունն ևս պետք է սկսել միևնույն ձևով: Ինչ ձևով որ սկսեցինք մայրենի լեզվի դասերը: Այնտեղ առաջին շրջանի մեջ սկսեցինք խոսեցնել երեխային, իսկ երկրորդ շրջանի մեջ չափի տակ ձգել նոցա խոսքերը: Այստեղ էլ առաջին շրջանի մեջ համբել կտանք երեխաներին մեկից մինչև տասը, ուղիղ և գիտակցաբար, իսկ երկրորդ շրջանից կսկսենք դոցա չափումը, այսինքն իմանալ դոցա թվական և քանորդական տարբերությունքը, հավելումը, նվազումը, բաժանվելը և բազմապատկելը: Առաջին շրջանի մեջ ինչպես որ պետք է սորվեցնել ուղիղ և գիտակցաբար համբել քանական թվերը մեկից մինչև տասը, սույնպես պետք է սորվեցնել և դասականները առաջինից մինչև տասներորդը, որպեսզի երեխայք քանի մի անգամ չլրկնեն մի խնդիր լուծելու ժամանակ «մեկելը, մեկելը», կամ «մյուսը, մյուսը», այլ իմանան ասել առաջինը, երկրորդը, երրորդը և այլն, մտնավանդ «երկրորդ» և «երրորդ» բառերը պետք է կարողանան պարզապես արտասանել և չշփոթել միմյանց հետ:

Երկրորդ շրջանից պետք է ծանոթացնել զլիսավոր չափերի և նոցա դորժածության հետ, յուրաքանչյուր կարգը մի հատ վերցնելով, առանց նոցա ստորաբաժանումների և վերաբաժանումների: Սրինակ՝ երկայնության չափերից մի արշիննոց միայն, ծանրության չափերից մի գրվանքանոց, հեղուկների չափերից մի շարքանոց կամ ուղղակի մի հասարակ շիշ կամ բաժակ, ընդհանրների չափերից նույնպես մի որևէ աման կամ շանախ (կոտ, խան), այլև պղնձյա արծաթյա և թղթյա դրամների հետ: Հետևյալ շրջաններում կարելի է ծանոթացնել նաև ժամացույցի և նորա դորժագրության հետ, եթե վարժապետը կղժվարանա նույնիսկ երրորդ շրջանումը ծանոթացնել նաև այդ գործիքի հետ: Ծանրության չափի հետ ծանոթացնելու, նա պետք է անշուշտ

ծանոթացնեն այդ բանը կշեռքի օգնությամբ, ուրեմն ինքը կշեռքն ևս պիտի ենթարկվի ծանոթության:

Երեխայք այս բոլոր չափերի հետ արդեն ծանոթ են լինում և գործադրությունն ևս տեսած. վարժապետը միայն հաշիվ է ստանում նոցա գիտցածներից. այդ բանը նոցա ավելի ևս դգալի և գիտակցական է առնում, սխալները շտկում է և պակասորդը լրացնում: Օրինակ՝ վերցնում է արշիննոցը և հարցնում— սորան ի՞նչ եք ասում դուք. ի՞նչ են անում սորանով, ովքե՞ր են բանեցնում, դադաղները ի՞նչ են չափում սորանով, իսկ բազաղներ՞ը, հյուսնե՞րը, գերձակներ՞ը. շե՞նք կարող սորանով չափել մեր դասատան երկայնությունը, լայնությունը, բարձրությունը, սեղանները, պատուհանները, դռները: Ո՞վ կարող է չափել. Արշա՛կ, դո՛ւ արի չափիր դասատան երկայնությունը. քանի՞ արշին եղավ. Տիգրան, դու էլ արի լայնությունը չափիր. քանի՞ արշին եղավ և այլն:

Այս տեսակ հարցեր կարող են անել և մյուս չափերի վերաբերությամբ, ի նկատի ունենալով նոցա գործադրութ-
յունը:

Այսպիսի հարցերի ժամանակ, ընդհանրապես ասելով, վարժապետը պետք է երեցնեն, որ նոցա չափահաս ման-
կանց տեղ է դնում, որ ենթադրում է, թե դա շատ հեշտ է և նոքա արդեն գիտեն, և ոչ թե սորա հակառակ երեցնեն, որ նոցա անխելահաս փոքրերի տեղ է դնում, որ ենթադրում է, թե նոքա բնավ ոչինչ չգիտեն և պետք է ոչինչ չգիտենա-
ցին, ինքը նոր պիտի. սորվեցնեն ամեն բան: Վարժապետը չպետք է աշխատեն դարձացնել, հափշտակել նորանց չնչին բաներով և ոչ էլ շատախոսությամբ անկապ և կցկտուր կերպով ճոռոմաբանել, ծոծոացնել բանը, ինչպես սովոր են այդ անել շատ վարժապետներ իրանց առարկային մի ա-
ռանձին դժվարություն և վսեմություն տալու մտքը: Յուր առարկայի վերա իշխող վարժապետը նորան կհեղեղեն բազ-
մակողմանի կերպով և ճարպիկ ձեռնածվի նման նորան թեթև գնդակի պես կշրջաշրջեն ամեն կողմն. սորա հակառակ, յուր առարկայի վրա շիշխող, շտիրող վարժապետը նորա ծանրության տակ կճնշվի տկար քեռնակրի պես, կսկսի կա-

կազել, խստորիլ ուղիղ ճանապարհից և յուր տկարությունը ծածկել կաշխատեն դժվարացուցիչ ձևերով. այս հրեշական թերությունը ուրիշ առարկաների վերաբերությամբ որքանե-
ցն տանելի է, բայց թվաբանության վերաբերությամբ դա միանգամայն անտանելի բան է, և անհնարին է թե՛ ներկա եղող այցելվի և թե՛ նույնիսկ աշակերտաց աչքերին թող փչել:

Առաջին և երկրորդ շրջանների մեջ վարժապետը չպետք է հետևի մի որևիցե դասագրքի, բառացի կերպով, այլ պետք է այնքան ինքնուրույնություն ունենա, որ կարողանա աստիճանաբար և քայլ առ քայլ մոտենալ յուր նախորդած նպատակին յուր սեփական նախագծով: Որովհետև երեխա-
յոց համար չկա «մեկ» վերացական կերպով, այլ կա մեկ ի՛ր, այդ պատճառով թե լուկ համբելը և թե հետո այլ և այլ խնդիրներ լուծելը պետք է սկսել միշտ իրերից, իսկ լուծ-
ծումն պետք է անել տալ նախ տեսության և շոշափման օգ-
նությամբ և հետո մտքի: Երբ խնդիրը պետք է լուծվի այս վերջին ձևով, երեխաներին խստիվ պիտի արգելվի մատներին օգնության դիմել: Այդ բանին պետք է մեծ նշանակություն տալ. երեխան փոքր առ փոքր պետք է սովորեն յուր հիշո-
ղության և երևակայության օգնությամբ վերըմբռնումներ անել, զաղափար կազմել. սովորեն պարզորեն ներկայացնել այն, ինչ որ փորձով քանի մի անգամ տեսել է իրականի մեջ:

Երրորդ շրջանի մեջ երեխայք գրության մեջ արդեն այնքան վարժված կլինեն, որ կկարողանան հեշտությամբ գրել թվանշանները: Չորրորդ և հինգերորդ շրջաններում ինչ խնդիրներ որ լուծում են բերանացի, նույնը պետք է լուծեն գրավոր կերպով: Այդ շրջաններում վարժապետը կա-
րող է իրան առաջնորդ ունենալ Եվտուշևսկու մեթոդիկան և նրա թվաբանական խնդիրների ժողովածուն¹:

¹ Մեր ուսումնարանների մեջ արդեն ընդունված է Եվտուշևսկու թվա-
բանական խնդիրների ժողովածվի թարգմանությունը: Շատ ցավում ենք,
որ պատվելի թարգմանողը մեթոդիկան առանց ուղադրության է թողած և
դրա մասին գոնե բաղվածորեն մի հասկացողություն չի տվել վարժապետե-
րին, որոնց մեծ մասը չգիտեն անգամ, որ այդպիսի մի բան կա աշխար-

Ամեն մարդ գիտե, որ ժրաշան և կարգասեր երեխան ազնիւ լավ կպատրաստե յուր դասերը, քան թէ ծուլը և անկարգը: Առաքինի երեխան ավելի կսիրվի յուր ընկերներէից և վարժապետներէից, քան թէ մուլին: Առաքինի երեխան ուսումնարանի մեջ սիրո հանդիպելով, կսիրե անշուշտ ուսումնարանը և ուսումը, իսկ մուլին դորա հակառակ միեւնոյն տեղը ատելութեան հանդիպելով, կատե թե՛ ուսումնարանը և թէ ուսումը: Ասել է թէ երեխայի առաջադիմութիւնը ուսման մեջ մեծ կախումն ունի նորա բնավորութիւնէից: Ուրեմն բարոյախոսութիւնը, որ իրեն նպատակ ունի բարվորելու արեւելայոց բնավորութիւնը, այն ժամանակ միայն ծառայած լինի ավանդվող ուսմանց հառաջադիմութեանը, երբ իսկապէս կբարվորե նոցա բնավորութիւնը, հակառակ դէպքում, զա փոխանակ օգնութեան, առավել խռընդակութեան ցույշտա գլխավոր գործի հառաջադիմութեանը: Հիշովի, բարոյախոսութիւնը գործ ունենալով ուղղակի երեխայոց բնավորութեան զարգացման հետ, կարող է նոցա ազնիւ և ոչնչացնել լարող է և բարվորել իսկապէս, նայած թի ի՛նչ վարուց, ի՛նչ անկացողութեան տեւ մարդու ձեռնումն է գտնվում այդ գործը: Ասելով, որ բարոյախոսութիւնը պիտի օգնե մայրենի լոգվի հառաջադիմութեանը, գորանից չպետք է եղբակացնել, որ դա ինքնուրոյն առարկա չէ և շունի յուր առանձին նպատակը: Բարոյախոսութեան օգնութիւնը լինում է բարվորելով երեխայի բնավորութիւնը, որ չէ ըրպեական լարումն ուղղորդութեան, այլ փոխումն մանկանց հոգեկան շարժումների, ուրիշ ուղղութիւն, ուրիշ ընթացք տալով նոցա, որ նոքա մշտատե լինին, ընտելմունք, ունակութիւն դառնան, որ ասել է դոցա օժանդակ լինելը չէ նպատակ, այլ հետեւանք է: Կրկինեք այս միեւնոյն միտքը այլ խոսքերով: Երե-

հա երեսին, մինչդեռ առանց դորան չենք կարծում, որ ժողովածվի խնդիրները հեղինակի պահանջածի պես լուծել տան: Ուստի մենք մեր կողմից քորհուրդ ենք տալիս Թվարանութեան վարժապետներին ձեռքի տակ ունենալ Եփեսոսական մեթոդիկան և լավ ուսղանասիրել, որպէս մի պատվաւան աշխատութիւն:

խալի բնավորութիւնը պիտի բարվորենք ոչ թէ նորա համար, որ նա այս և այն առարկան լավ սովորե, այլ նորա համար, որ բարեկրթվի, որ նա դառնա լավ բնավորութեան ուր մարդ: Այս ներավոր և զլսավոր նպատակին ձգտելու աշխատելով, մենք բնականապէս հասնում ենք ուրիշ շատ մտաւոր նպատակների, որոնք ավելի հետեւանք և նշանակ են բուն նպատակի ձգտման, քան թէ նպատակ: Բարոյախոսի ջանքը պիտի լինի նորեկ ուսանողին տալ կամք, որ նա գիտակցաբար, ինքնուրույնութեամբ, յուր սեփական օգնութեամբ, յուր մտքի բեկորութեամբ առ բարին և կատարյալն ձգտի: Գաստիարակը յուր այս ջանքը արդունապոված պիտի տեսնի տղայի վարուց և բարուց մեջ և ոչ անպիշգիւր:

Բարոյախոսութեան նյութը պետք է լինի եղած թերութիւնը և մոլութիւնը պախարակելի և ատելի կացուցանող մարդկանց գիտակցութիւնը դարձնելով այդ հանցանքներով վերա կողմնակի միջոցներով և չեղած առաքինութեան պատկերացնել աշխարհի մի ոճով, որ գրավեն մանուկներին և նոցա մեջ զարթուցանեն ձգտումն առ այդպիսի կատարելութիւնը:

Ավելորդ չենք համարում ասել նաև, որ առաջին տարին հավատո մասանց հետ գործ պիտի շունենա վարժապետ (միայն աղոթքներից տերունական աղոթքը կսորվեցնե, ախէլ գրաբարի հետ նաև աշխարհաբար), այդ է պատճառը, որ մենք կրօնագիտութիւնը չենք անվանում բարոյախոսութիւն: Պեռես կրօնի ուսմունք չսկսած, մանուկներին պետք է նախապատրաստել ըմբռնելու կրօնի բարձր և վսեմ բարոյականք: Մենք չենք կարող սիրել աստծուն, եթե չենք սիրում մեր ծնողներին և ոչ մեր ծնողներին կարող ենք սիրել գիտակցաբար, եթե ծանոթ չենք մեր անձնավորութեան օգտի և վնասի իրավանց և պարտականութեանց հետ, հայտնի բան է՝ փոքր դիրքով առած այդ բաները: Այդ իսկ պատճառով պետք է սկսել անձնավորութեանից, նորանից անցնել մտավորին և ապա քայլ առ քայլ ավելի հեռավորին հասնել և ոչ թէ հակադարձն անել:

Եթե ճշմարիտ է, որ շար մարդիկ երգ չեն սիրում, ապա ուրեմն մանուկները, որ բացարձակ բարի են, երգի ամենամտերիմ բարեկամներն են: Ով չգիտե, որ մանուկները խոսելուց առաջ երգում են, թեև, իհարկե, առանց բովանդակության: Նոքա ամբողջ բառեր արտասանել կարողանալուց առաջ ջոկ-ջոկ հնչյուններ են արտասանում՝ և հետո անշնչան վանկեր: այդ ձայները և վանկերը նոցա համար դառնում են երգեցողության նյութ և դոցա կրկնությամբ ճխում: ճշում են թռչնակի պես (օ՜, առ՜ւ, բո՜ւ, դա՜ և այլն): Այս միևնույնը կարող ենք ասել և խաղալու վերաբերությամբ: Խաղալն ու երգելը երեխայուց ընդարույս հատկություններն են: Անիրավություն կլինի ուրեմն դպրոցի մեջ զրկել երեխա-ջին թե մինից և թե մյուսից, քանի որ բնությունն ինքը տվել է նոցա այդ հատկությունը իրանց անձնական օգտի և երջանկության համար: Հարկավոր է միայն կարգի-կանոնի տակ դնել թե երգերը և թե խաղերը, իրանց գիտցածներից ընտրել լավերը և արգելել վատերի գործադրությունը: Մեր մեջ չկա դեռևս հրատարակած մանկական երգարան, այդ ֆերությունը ինքը վարժապետը պետք է լրացնե զանազան երգարաններից այնպիսիքն ընտրելով, որոնք թե եղանակի պարզությամբ և թե բովանդակությամբ դյուրըմթոնելի լինելով հարմար լինեն մանկանց զարգացման աստիճանին: Խոսք չկա, որ ձայնագրություն ասված բանը կարող չի տեղի ունենալ նախապատրաստական դաստանց մեջ, այդտեղ երգերի թե բովանդակությունը և թե եղանակը պիտի սովորեն բերանացի: Մարմնամարզության համար ավելորդ է ջատ խոսելը. դա մի ինքնուրույն ազգային բան չէ, որ կարոտություն ունենար մեր կողմից առանձին մշակության. հարկավոր է միայն վարժապետին առաջնորդ ունենալ իրան մի այնպիսի գիրք մարմնամարզության, որ հմուտ մանկավարժների և բժիշկների քննադատությամբ լավագույն և օգտակարագույն լինի համարված մանկանց սկզբնական մարզման համար:

ՆՈՐ ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԲ

Դուրս եկան մամուլի տակից մեր աշխատասիրած «Ուսումն Մայրենի լեզվի» վերնագրով Ալբրենարանը, հրատարակությամբ պարոն Արզարու Հովհաննիսյանց, և վարժապետաց համար հատկացրած առաջնորդող գրքուկը, հրատարակությամբ խմբագրության «Մեղու Հայաստանի» լրագրի: Ցանկացողներն այս գրքերը կարող են ստանալ թե՛ «Մեղու»-ի խմբագրատանից և թե՛ պարոն Հովհաննիսյանից: Դրսի քաղաքներից կարող են իրանց պահանջն ուղղել սոցանից մեկն ու մեկի վրա:

Յուրաքանչյուրի գինն է 20 կոպեկ:

Հուսով ենք, որ մեր վարժապետները, առավելապես թեմական տեսուչները, ուշադրություն կդարձնեն այս աշխատության վերա, և եթե արդեն եղածներից ավելի ձեռնտու և հարմարագույն կհամարեն, կընդունին իրանց տեսչության հանձնված ուսումնարաններում, որով սակավ նպաստած չեն լինիլ մեր մատաղ սերնդի սկզբնական կրթությանը:

Դեռևս ոչ ոքից մի որևիցե կարծիք չլսած այս մասին, մենք մեր կողմից ավելորդ չենք համարում կանխապես ասել, որ այս աշխատությունը որքան որ նոր է մեղ համար, մի նույնքան և հին է եվրոպացոց համար: Նույնիսկ ուսաց մեջ արդեն սկսել են մտադրություն դարձնել այս ձևի

ՄԱՅՐՆԵՆԻ ԼԵԶՎԻ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՏԱՐԵՐՔԸ

Առաջին մասն. երրորդ և ՄԱՍԱՄԲ երկրորդ տարվա ուսուցման նյութ. շխատասիրեց Նիկողայոս Տեր-Ղևոնդյան. երկրորդ ԲԱՐԵՓՈՒՎԱԾ տպագրություն: - Հրատարակություն Կենտրոնական գրավաճառանոցի. Թիֆլիս. տպարան Մ. Ռոտինյանցի, 1888. գինն է 30 կոպ.

Այս վերնագրի մեջ նոտրերը՝ և մասամբ, բարեփոխված, և թվականը 1888 (որ եկող տարի պիտի լինի) նույնությամբ ենք գրել:

Ա.

Սույն այս քերականությունը մի հառաջաբան ունի երկու երեսից բաղկացած, որի մեջ ասված է, որ «Սույն հրատարակությունը երրորդ տարվա ուսմունքն է»: «Մասամբ երկրորդ տարվա» ասածի մասին ոչինչ ակնարկություն չկա հառաջաբանում և ոչ էլ ցույց է տվել, թե ինչպես և ի՞նչն է բարեփոխել: Հառաջաբանն ասում է, որ «քերական» և «քերականություն» միևնույն բանն է. թե քերականությունը այբբենարանի հարազատ եղբայրն է: Եթե մեր նախնիք, ասում է, մի մերձավոր կապ են գտել քերականի և քերականության

մեջ, որ երկուսին էլ միևնույն անունն են տվել մեզանից տասնհինգ դար առաջ, մեզ աններելի է այդ կապը չգտնել և չհասկանալ այժմ, որ այբբենարանի հետ պետք է սովորեցնել և քերականություն: Սրանով արդեն պարզվում է մասամբի միտքը: Բայց ի՞նչ հարկ կար մասամբ դնել և այն էլ վախվախելով՝ նոտր. կարելի էր ուղղակի ասել՝ «սկսած առաջին տարվանից»։ չէ՞ որ քերական և քերականություն երկվորյակներ են... Այս նշանավոր հառաջաբանը վերջանում է հետևյալ նշանավոր տողերով.

«Մի մարդ՝ որքան որ աշխատե, մշակված աղբյուրներ չունենալով աչքի առաջ, ըստ անայնի (?) կատարյալ և պակասություններից գերծ գործ չէր կարող հառաջացնել: Թող մեր պարոն ուսուցիչները՝ փոխանակ շարախնդաց ժպիտ արձակելու, այսպես մի գործի մեջ որևիցե (որ և իցե) պակասություն տեսնելիս, իրանց խոհեմ նկատողություններով նպաստեն մեզ: Ո՛չ ապաքեն (չէ՞ որ) սա իրանց սիրելի աշակերտների և նույնիսկ նրանց թեթևության համար է հորինվում»:

Պ. Տեր-Ղևոնդյանը սույն այս պարբերությամբ ուրանում է իրանից առաջ քերականություն հորինողներին, մինչդեռ պատկառանքով պիտի հիշեր նրանց անունները, պիտի ասեր, թե էլի ո՛ւմ և ում գրածներից է օգուտ քաղել, ո՛ր քերականին է հետևել, և ոչ թե ասել՝ «մշակված աղբյուրներ չունենալով աչքի առաջ» և այլն:

Բ

Քերական՝ կնշանակե քերականության հմուտ մարդ: Եթե ովևիցե այբուբենին քերական է ասել, նա էլ այնքան է հասկացել այդ բառի որոշ նշանակությունը, որքան և պ. Տեր-Ղևոնդյանը: Այբբենարանը մի ձայնագրություն է, լեզվի ձայնագրություն, իսկ քերականությունը մի գիտություն է, որ իմաստասիրում է լեզվի օրենքները և կանոնները: Այդ գիտությունը, այդ փիլիսոփայությունը ոչ միայն այբբենարանի հետ միասին չէ առնում յուր ծագումը, այլ

շատ ուշ, և ավելի ուշ, քան նույնիսկ գրականությունը, Հույնները քերականություն չունեցած՝ Հռոմեոսներ ունեին, հայք քերականություն չունեցած՝ հողթան երգիչներ ունեին: Միթե այսօր իսկ ամեն ազգ և մենք ինքներս չունինք բանավոր գրականություն: Ի՞նչպես է կազմվել այդ գրականությունը առանց քերականության, և մի՞թե առանց քերականության կարող չենք այդ բանավոր գրականությունը գրի առնել և նրանից հանել և սովորել քերականություն: Մի՞թե ձայնագրություն սովորելու համար քերականության պե՞տք կա: Եթե մեր անգրագետ ժողովուրդն ավելի ուղիղ է խոսում, քան թե քերականություն գիտցող գրագետը, այդ բանի մեղավորը պետք է համարել քերականությունը, որ ոչ միայն կենդանի լեզվի չափ ուղիղ խոսելու ունակություն չի տալիս, այլև խանգարում է նրա ուղղախոսությանը:

Արդյոք մեր նախնիք, որ քերականություն են շինել կամ թարգմանել, ինչպես մինչև այսօր անում են և մեր ժամանակակիցները, գրանով օգուտ են տվել մեր լեզվին, թե վնաս: Մի՞թե մի, գեղև շուտամնասիրված, չհետադուժած լեզվին քմահաճո կանոններ տալը մի շատ ցանկալի բան է: Եթե այսօր տաճկաստանցիք ջոկ և մենք ջոկ սահմանափակենք մեր լեզուն հայտնի կանոններով և մի տեսակ միջնորմ ձգենք այդ երկու լեզվի մեջ, կարո՞ղ ենք արդյոք դրանց իրար մոտենալուն արգելք լինել: Եթե կարողանանք, վնաս կլինինք տված, թե՞ օգուտ: Եթե չկարողանանք, դուր չպիտի՞ լինինք հորինած քերականություն, քանի որ չպիտի կատարվին նրանում հայտնած կանոնները: Բայց մի րոպե թողնենք այս ընդհանուր ազգային հայեցակետը, և մանկավարժական, կրթական տեսակետից նայենք:

Բարձր և բարձրագույն դպրոցներում մայրենի՝ կամ ասել՝ ազգային լեզվի ուսումնասիրությունը մի շատ կարևոր և ցանկալի բան է: Շատ ցանկալի է, որ մեր բոլոր բարբառներն ևս ուսումնասիրվին և ցույց տրվին նրանց քերականական հատկությունները: Բայց քերականության ուսումնի՞նչ նպատակ ունի տարրական դպրոցներում. արդյոք օգտակա՞ր է, թե՞ վնասակար, — ահա այս է կարևորը: Պարոն Տեր-Ղևոնդյանը փոխանակ այդ գործի օգտակարություն

ու նպատակը շոշափելի փաստերով ցույց տալու, ասում է՝ քերական և քերականություն միևնույն բանն է, և մեզ ամոթ է, որ այդ բանը չհասկանանք և այբուբենի հետ քերականություն չսովորեցնենք: Ընդհակառակն՝ մեզ համար շատ և շատ ամոթ է այդ երկու իրարից շատ և շատ հեռու առարկաներն իրար հետ խառնելը:

Գ

Տարրական դպրոցի միակ և գլխավոր ջանքը պիտի լինի տալ երեխային լավ և վաղժ կարդալու կարողություն: Մանուկը պետք է արտագրե յուր կարդացածը, պետք է անգիր գրե յուր անգիր արածները, պետք է գրի առնե յուր լսած առակներն ու հեքիաթները, պետք է շտկե, ուղղե այդ գրածները, իրան հիմք ունենալով լավ կարդալու եղանակը և ոչ քերականությունը: Անսխալ գրելու ամենալավ և դյուրին միջոցը լավ կարդալն է: Գրեցեք մի որևէ պարբերություն առանց շեշտերի և կետագրության՝ լավ կարդալ սովորած երեխան ինքը կդնե բոլոր շեշտերն ու կետերը յուր կարդալու եղանակի համեմատ: Լավ կարդալը եղանակ ունի, նա մի տեսակ գնացական երգ է: Յուրաքանչյուր տառ, շեշտ և կետ զանգակի պես հնչում է երեխայի ականջին: Թելադրեցեք՝ «Վա՛յ, Կիրակոս, այս ի՞նչ արիր», — լավ կարդացող երեխան շատ ուղիղ կգրե: Մանուկները ոչ միայն շատ սիրում են երգելը, այլև շատ շուտ էլ ըմբռնում և սովորում են ոչ միայն երգի եղանակը, այլև եղանակի ձայնագրությունը: Ով որ կարծում է, թե անսխալ գրելը քերականության և ոչ լավ կարդալու հետևանք է, և այն ժամանակը, որ պիտի գործ դնե լավ կարդալ սովորեցնելու համար, անսխալ և վարժ գրելու համար, գործ կդնե քերականության վրա, այնպիսի վարժապետը ոչ միայն քերականություն չի սովորեցնիլ, այլև կզրկե երեխային լավ կարդալուց: Այսպիսով քերականությունը տարրական դպրոցում կդառնա մի բրետ մեղվի փեթակն ընկած, մի արդեթ, մի խոշորագույն լեզվի բնական և կանոնավոր զարգացման: Այն

գիրքը, որ երեխան ունի իբրև ընթերցարան, որով նա կարգալ է սովորում, որ արտավրում է, որ բերան է անում մեջի եղած լավ կտորները, բանաստեղծությունները, նույն գիրքը պիտի տա լավ կարգալու, լավ և անսխալ գրելու նյութ։ Եթե երեխան կարդում է՝ «Կարմիր վարդը բացվում է մայիսին», ոչ միայն լավ հասկանում է, թե ի՞նչ է կարմիրը, վարդը, բացվիլը, մայիսը, այլև նրա հոգու մեջ նկարվում է գարնան գեղեցիկ պատկերը, յուր տեսած պարտեզը, վարդի թուփերը կարմիր վարդերով զարդարված։ միտն է բերում յուր վարդ բաղնիք և այն բոլոր դեպքերը, որ այդ դեպքի հետ կապ են ունեցել, թե ինչպես հոտոտեցին, ինչպես խլեցին իրար ձեռքից, ում տվին, ումնից ստացան։ Եթե ուզենանք հարց ու փորձ անել այս մասին, երեխայոց պատմություններին վերջ չի լինիլ, ուստի և պետք չէ շատ ծոծռացնել և ժամանակ կորցնել, բայց այդ նախադասությունը թելադրելիս կամ կարդացնելիս, կարելի է օգուտ քաղել «վարդ» բառից և մանուկներին ասել և սովորեցնել, որ «վարդ» գրվում է դ-ով, բայց կարդացվում է «վարթ»։ Թե՛ կան մի քանի բառեր, որոնց մեջ դ-ն հնչվում է ք-ի նման, ինչպես՝ գրում ենք մարդ, բայց կարդում ենք մարթ. ասում ենք՝ զարք և գրում զարդ, զարդարանք, զարդարել, զարդարած. ասում ենք՝ կարքա՛, կարքալ, կարքաց, բայց գրում ենք կարդա՛, կարդալ, կարդաց, ինչպես որ ասում և կարդում ենք եղպալ, բայց գրում ենք եղբայր, ասում ենք ախպուր. և գրում աղբյուր... Այսպիսի դեպքերում պետք է ի նկատի ունենալ և տեղական բարբառը, տեղական արտասանությունը այս ու այն տառի։ Վրացահայ մանուկը չի ասիլ վարք, այլ վարդ, որովհետև վրացիք ասում են վարդի և ոչ վարքի։ Եթե տեղեր կան, որ վարք ասելու տեղ ասում են վարդ, թող այդպես էլ ասեն, այդ ավելի ուղիղ է և ոչ սխալ. մանավանդ թե ավելի կօգնե ուղղագրությանը, բայց ուր որ այդպես չեն հնչում, նրանց էլ չպետք է հարկադրել, որ վարդ ասեն և ոչ վարք, որ բուն հայ լեզվի արտասանության կանոններին ընդդեմ չէ և ունի յուր քերականական օրենքը, որ ծագում է Ե գրի առանձնահատկությունից։

Այսպես ահա մերժելով քերականության մուտքը տար-

րական դպրոցում, մենք չենք մերժում ուղղագրություն սովորեցնելու անհրաժեշտությունը, բայց այդ ուղղագրությունը պետք է սովորեցնել ընթերցանության դասագրքի վրա և ոչ թե մի առանձին գրքի, որ ոչ մի կապ չունի ընթերցանության գրքի հետ և երբեք նրա հարազատ եղբայրը լինել կարող չէ։ Այլ է սովորեցնել ուղղագրություն և այլ սովորեցնել, թե կարմիրն ածական է, վարդը գոյական, բացվիլը գործողություն է, մայիսին՝ ժամանակ ցույց տվողը, մինչդեռ կարմիրն ածական լինելուց առաջ դեռ պետք է լինի մի որոշ գույն, վարդը մի ծաղիկ, բացվիլը մի աճելություն, մայիսը մի հայտնի ամիս, և մի՞թե սրանք պակաս նշանակություն ունին, քան գոյականն ու ածականը, որոնք մնում են երեխայի համար անհասկանալի և անըմբռնելի։

Մեր տարրական դպրոցներին և մեր լեզվին մեծ ծառայություն արած կլինի նա, ով որ ամեն նախապաշարմունքներից ազատ, գրական շարժիությունից հեռու, ուղղագրություն սովորեցնելու մի ձեռնարկ կհորինե և այն՝ վարժապետաց համար և ոչ աշակերտների։ Ինքը պ. Տեր-Ղևոնդյանը ուզեցել է այսպիսի մի ծառայություն անել յուր քերականության երկրորդ զխովը, բայց չի իմացել դուգայի կոացնելու կերպը և կոտրտել է անտառի բոլոր ձկուն ծառերը։ Տույց տալու համար, որ Ալեքսանդր Մակեդոնացին հերոս է, կոտրատել է տարրական դպրոցի բոլոր նստարանները։ Այսպես՝ ուզենալով օ գրի ուղղագրությունը սովորեցնել, ամեն մի օ-ով գրված բառի համար մի նախադասություն է շինել և վերջումն ավելացրել. «Աշխարհաբար լեզվի մեջ այդ խոսքից գատ օ-ով գրվող բառեր հազիվ թե պատահեն։ Մնացած բոլոր բառերը օ-ով են գրվում...» Միևնույն է արել և է գրի համար և վերջումն ավելացրել. «Աշխարհաբար լեզվի մեջ ուրիշ է-ով գրվող բառեր հազիվ թե պատահեն»։ Ահավասիկ այդ անթիվ օրինակներից մի քանիսը, որից մեր վարժապետները կարող են մի ճաշակ ստանալ պ. Տեր-Ղևոնդյանի ճաշակի և հասկացողության մասին։

«Սալամ թղունին տուտեն են ասում. շուրի ծայրի կտրվածփին, — տրեգ, խեղն, թշվառ մարդուն — փեք։ Հրեան պա-րեն (?) էր վաճառում։ Ուղտի կոճակի ավելամիսը կուտկեն է

կոչվում: Դեղծի ծառին կոնգ կար: Զուրպակի սաւնրի բոնելի-
ք բեջ է կոչվում: Թեպետ քեատուրն չեմ գնում, բայց այնտեղ
պատահածները հակամետ եմ լսելու: Յոքը զգոն նանապար-
նորդներ քեղոշի բոշնած տերեւների հովաւնին ահամարհելով
թորափեցին իրանց հոգնածութիւնը, բոզը, տոքը և իրանց
զորեղ ռոտներին ուժ տալով՝ առաջ գնացին: Անօրեն պարսիկը՝
ամոքը կորցրած, խլեց մեր կովը՝ առոտից քերած. մայրս
աշխարհից առտաս քափելով՝ տան անորոններ վաճառեց շու-
տով, զոշաֆաղ պարսիկի պարտքը վճարեց, կովը ետ բերեց:
Առյուծը որջի մեջ կոշում էր, հետո նա յուր հզոր ձայնով
մոնչաց ու հոտն ու հորանը, եզն ու հոտաղը սարսափի մեջ
ընկան...»:

Եվ այլ այսպիսի բազմաթիւ օրինակներ, մինչև բոլոր
ուղիղ թե սխալ եղած օ և է գրերով բառերը հատնեն: Ասում
եմ ուղիղ և սխալ, որովհետև այնպիսի բառեր է օ-ով գրել,
որ ո-ով են գրվում, ինչպես թոթովել, լոշ, շոշտակ, թոշակ,
ծուղակ և ոչ ծողակ, չեղոք և ոչ չեղօք և այլն... Բայց այդ
սխալները չեն բանը, զարհուրելին այն է, որ յուր բերած
օրինակների բառերը մեծ մասամբ այնպիսի բառեր են, որ
ինքն իսկ յուր կյանքումն առաջին անգամն է կարդացել և
գրել, և անշուշտ արդեն մտիցը զգած պիտի լինի, ինչպիսիք
են տուռէճ, տրէզ, կռէզ, փէք, և այլ այսպիսի հիմար բա-
ռեր, հարյուր տարին մի անգամ պատահող և այն էլ ոչ բո-
լորը միասին: Ասել պետք է ուրեմն, որ ոչ մի բարեխիղճ
վարժապետ այսպիսի անխիղճ բան չի հորինիլ, և այն էլ
նոր արդեն ուսումնարան մտած երեսայոց համար:

Ի վերջո մեր կողմից ուղղագրութեան մի դաս:

Պարոնը գրել է յուր ուղղագրութեան գլխի սկզբում—

• Հնձած ցորենը կալսում են կալերում:

Յորենը կալսում են կամներով: (Երես. 29):

Սխալը երկու տեսակ է լինում, անգիտութեամբ և իմաս-
տակութեամբ: Անգիտութեամբ արած սխալը հայտնի է, իսկ
իմաստակութեամբ արած սխալն այն է, որ մեկը ուղիղը
սխալ կհամարե և խելքին զոռ տալով ուրիշ կերպ կգրե: Մեր

ոչ մի բարբառում կալսել բառ չկա, այլ՝ կասել, իսկ գրա-
բարում՝ կասել և կասուլ: Արդ՝ կասելն ինչպե՞ս է կալսել
գառել: Երեւի պարոնը կարծել է, որ կասել բառը յուր ծա-
գումը «կալ» բառից պիտի առած լինի, ուրեմն և պետք է
լինի կալսել և ոչ կասել: Մենք ունինք կալ, կամն և կասել,
եթե կասելուն պիտի կալսել ասենք, ուրեմն կամնին էլ
պիտի ասենք կալմն, և փոխանակ ասելու կամնել, որ կասել
կնշանակե, պիտի ասենք կալմնել, որ կալսել նշանակե:
Գրողը պարտական չէ հնագետ լինել, այլ պետք է գրե այն-
պես, ինչպես գրել են յուր նախնիքը, ավելի հեղինակավոր
մարդիկ, ինչպես որ գտել են բառարան շինողները, և ոչ ոք
իրավունք չունի այդ սրբացած և ուղղագրած բառերը նոր
ուղղագրութեան ենթարկել և այն էլ իմաստակութեամբ, ա-
ռանց հասկանալու, թե ուրը որո՞ց է:

Երկրորդ օրինակ—

«Պայ — պայ, կանչեց Ռուբենը, էդ ի՞նչպես ես փայ
անում հացը»: (Երես 42)

Այս նախադասութեան մեջ փոխանակ պայ բառի վրա
մի բացաբանական նշան դնելու, դրա փոխանակ մի ծանո-
թութիւն է դնում, թե՛ «պայ» — երկյուղից առաջացած բա-
ցաբանութիւն է: Պայ «նշանակում է գերբնական արարած
— ինս ու ջինս»...

Մեր ժողովուրդը գործ է ածում «պա՛-պա՛-պա՛-պա՛»
բացաբանութիւնը բոլորովին այնպես, ինչպես որ մեր
պառավները՝ յախեքը թափ տալով բացաբանում են՝ տա՛-
տա՛-տա՛-տա՛, ուրեմն պետք է ենթադրել, որ տատան ևս
մի այլ գերբնական արարած է: Հապա ի՞նչ ասենք այնու-
հետև զարաբաղցոց ըմբո՛յին. երեւի այդ ըմբոն էլ մի ահա-
գին դե պիտի լինի, որի մի պոռը երկինքը լինի սրբելիս
և մյուսը գետինքը:

Երրորդ օրինակ.

«Հատուկ անունների վերջում, գործողութիւնը հրամա-
յական ձևով գրվելիս և սա, դա, նա, ահա, քո, այո՛՝ բա-
ռերի վերջում յ տառը չի դրվում այլ վերանում է
(Երես 43).

Այստեղ չի բացատրում պատճառը, թե ինչո՞ւ չի գրվում,

այլ մի ծանոթութիւնն է դնում, թե էնդոր է ասում վերա-
նում է, որովհետեւ հատուկ անունների վերջում յ դնելը սխալ
է, ըստ որում սեռականի մեջ այդ վերացած յ-ն կրկին մեջ
է՝ գալիս, ինչպես Աննա, Աննայի»:

Ի՞նչ վերաբերություն ունին հատուկ անունները դերա-
նունների և մակբայների հետ: Մեր լեզվի կանոնով միա-
վանկ բառերը, եթե բայ չեն, ինչպես են՝ գայ, լոյ, տայ, կայ,
այլ ուրիշ մասն բանի, եթե վերջումը յ առնեն, այդ յ-ն չի
մնալ համր, այլ կկարգացվի, ինչպես հայ, վայ, փայ, շայ,
հոյ, խոյ, սոյ, նոյ, ուստի եթե գրենք սայ, իրավունք չու-
նինք կարդալու սա այլ չա՛յ: Մեր լեզվի մեջ բուն հայերեն
չբարդված բաղմամբանկ բառ չկա. ա՛յ, ց՛յ, ե՛յ, օ՛յ վերջա-
վորութեամբ եղածներն օտար բառեր են: Օտար բառերը՝
հատուկ լինին, թե՛ հասարակ, պետք է համր յ շառնեն վեր-
ջից, այլ ձայնավոր, ինչպես՝ Արփաշայ, Դունայ, Դանայ,
Հիմալայ. այս պատճառով ահա լավ գրողները ոչ օտար և
ոչ ազգային անփոփոխ բառերի վերջում համր յ չեն դնում,
ինչպես՝ հիմա, ահա, ապա, հապա, աշխա, սա, դա, նա,
սորա, դորա, նորա, գարա, խարա, բալա, ուստա, մաշա,
փաշա, բոշա: Մեր լեզվի մեջ ա վերջավորվող գոյական
անուն ևս շատ քիչ կա, ընդամենը հազիվ թե տասը լինին.
իմ միտս եկողներն են— տղայ, երեխայ, արֆայ, հսկայ,
ընծայ, ֆանանայ. սպայ, (պետք է լինի սպան, սեպուն),
սատանա (հնութեամբ հայացած):

Այս տեսակ օրինակներ պ. Տեր-Ղևոնդյանի սխալնե-
րից շատ կարող էի բերել, բայց ինչ որ բերի, այս էլ շատ է:
Այսպես՝ տարրական բերականության մեջ միակ կարևոր
մասը ուղղագրությունն է, բայց այն էլ խճողված է, բորբոս-
նած և սխալ բառերով և անիմաստ ու սխալ բացատրություն
ներով...

Որ ունիցի՝ տացի: Ով որ կարդալու կարողություն է
ձեռք բերել, ընդ նմին և կարգացածը հասկանալու շնորհք,
այնպիսին շատ կկարգա: Ձեռք բերած ուժը գործադրու-
թյուն կուսահանջի: Ում մեջ թույլ և տկար է կարդալու կարողու-
թյունը, այնպիսին կխորշի կարդալուց: Ամենից առաջ, ուրեմն,

պետք է երեխայի մեջ զորացնել, ուժովացնել կարդալու
կարողությունը, որպեսզի նա գործադրե այդ ուժը անկախ և
ինքնուրույն կերպով: Պետք է շահացնել երեխային, պետք
է զորացնել նրա թևերը, որ նա թռչել կարողանա: Այս ուժը,
այս շնորհքը երեխային տալ կարող չէ այն վարժապետը,
որ մանուկներին օրերով զբաղեցնում է քերականության կա-
նոններով:

1887

հնչյուններով չափազանց մոտ են իրար, այն բառերի վրա, որոնք արմատի մեջ ունեն Ե տառը և այլն, մի խոսքով նայած այն բանին, թե երկխաները մեր գործնական քերականության որ մասն են արդեն անցել: Այնուհետև սկսվում է բուն թեկադրությունը, ըստ որում թույլ աշակերտներից մեկը գրում է գրատախտակին, իսկ մնացածները՝ իրենց տետրերում: Շատ ավելի լավ կլինի, եթե հնարավոր լինի գրատախտակը թեքել այնպես, որպեսզի մնացած աշակերտները չտեսնեն, թե ինչ է գրված նրա վրա: Պետք է թեկադրել դանդաղ, հասկանալի, բայց ամբողջական նախադասություններով և ոչ թե առանձին բառերով, որպեսզի երեխաները ընտելանան հիշողության մեջ պահելու ամբողջ մտքեր և ոչ թե հնչյուններ որսան: Ավելի լավ է կրկնել նախադասությունը, թեև դա ևս լավ չէ, քան բառերի մասնատել այն: Առաջին թեկադրությունների ժամանակ շատ օգտակար է պահանջել լավագույն աշակերտներից մեկից, որպեսզի նա կրկնի ուսուցչի թեկադրած նախադասությունը և հետո, գրի առնելով յուրաքանչյուր բառը, միաժամանակ բարձրաձայն արտասանի այն: Այդ բանը երբեմն կարող է անել ամբողջ դասարանը, եթե նա այդ պահին ոչ ոքի չի խանգարում: Եթե բոլոր երեխաները սովորել են գրել միասին և տակտով, ապա այդ բանն արվում է միաժամուռ կերպով ու համաչափ: Երբ թեկադրությունը վերջացել է, գրատախտակը շրջվում է, և աշակերտներն իրենք են ուղղում իրենց ամենաթույլ ընկերոջ սխալները, որի ժամանակ բացատրում են յուրաքանչյուր ուղղումի պատճառը: Եթե որոշ սխալներ աշակերտները չեն նկատել, ապա ուսուցչին ընդգծում է սխալներով բառերը. եթե այդ անելուց հետո էլ աշակերտները չնկատեն սխալները, ապա ուսուցչին արդեն ինքն է ուղղում՝ յուրաքանչյուր ուղղում բացատրելով: Այնուհետև մնացած աշակերտներն ուղղում են իրենց տետրերը՝ ըստ գրատախտակին գրվածի, և եթե սխալներն ավելի քիչ են, քան տողերը, ապա կարող են թեկադրությունը նորից շարտագրել, իսկ հակառակ պարագայում այն պետք է արտագրեն տանը: Այն աշակերտը որը գրել է գրատախտակին, գրատախտակից պարզապես արտագրում է իր տետրում: Ինքնին հասկանալի է, որ թեկադրությունների համար հոգվածներ ընտրելու ժամանակ էլ նույնպես պետք է պահպանել հաջորդականություն և առաջին թեկադրությունների համար ընտրել հոգվածներ, որոնք կազմված են ոչ ընդարձակ, կարճ նախադասություններից: Որքան հեռու է գնում այդ վարժությունը, թեկադրվող հոգվածի ոճն այնքան ավելի կապակցված կարող է լինել:

Ուսուցչի համար ավելի հեշտ է, երբ թեկադրության նյութը վերցված է դասարանում օգտագործվող դասագրքից, ընդ որում ուղ-

ղումը կատարվում է գրքով, իրենց՝ աշակերտների կողմից. բայց նման թեկադրությունը քիչ օգուտ է բերում աշակերտներին: Այս բանը պետք է օգտագործել բազմախումբ դասարաններում, որովհետև մինչև աշակերտները թեկադրությունն ուղղում են գրքով, ուսուցիչը կարող է պարապել դասարանի մյուս խմբի հետ: Թեկադրությունը հնարավորության չափ հաճախակի պետք է կրկնվի, եթե հնարավոր է՝ յուրաքանչյուր երկու դասից մեկում, բայց յուրաքանչյուր դասի քառորդ ժամից ավելին չպետք է խլի:

Այսպես կոչված կակոգրաֆիան,⁹⁴ այսինքն՝ ուսուցչի կողմից դիտավորյալ սխալներով գրվածի ուղղումը, հիմա ամենուրեք անուշադրության է մատնված, բայց բոլորովին իզուր: Ժամանակին և խելացի կերպով օգտագործվող կակոգրաֆիան, ինչպես նկատել է դեռ Դիստերվեզը, չափազանց օգտակար զբաղմունք է. բայց այն պետք է օգտագործել միայն որպես ուղղագրական այն գիտելիքների ստուգում և ամրապնդում, որոնք արդեն ձեռք են բերվել աշակերտի կողմից: Հետևապես, սխալները պետք է այնպիսի բնույթ ունենան, որպեսզի ոչ միայն լավ, այլև միջակ աշակերտները կարողանան ուղղել և բացատրել իրենց ուղղումները: Դա ուղղագրության և նրա օրենքների կրկնության գերադանց քննություն է, բայց բոլորովին էլ նոր դաս չէ: Իսկ եթե կակոգրաֆիան օգտագործվի ոչ իր ժամանակին և հաճախակի, ապա նա կարող է միայն վնաս բերել, որովհետև սխալ գրված բառը ամրանում է նրա տեսողական հիշողության մեջ և հետագայում, այդ բառը վերհիշելով սխալներով, աշակերտն արդեն չի կարողանում կողմնորոշվել՝ ճիշտ է գրված այդ բառը, թե ոչ, և գրում է այնպես, ինչպես ամրապնդվել է այն իր տեսողական հիշողության մեջ, այսինքն՝ սխալ:

Առանց գրքի, բերանացի սովորած հոգվածներից գրավոր աշխատանքները պետք է շարունակվեն:

Մենք չենք խոսում այստեղ այն վարժությունների մասին, որոնք անմիջականորեն մատնացույց ենք անում գործնական քերականության մեջ, բայց և այստեղ անհրաժեշտ ենք համարում կրկնել, որ շատ հաճախ այդ վարժությունները բավական չեն երեխաների յուրացրած քերականական այս կամ այն հասկացությունները կամ կանոնները ամրապնդելու համար: Այսպես, օրինակ, մենք միայն երկուական կամ երեքական հոգված ենք առաջադրում ածականների, գոյականների և դերանունների տարբերման մեջ վարժվելու կամ հիմնական խոսքի մասերը երկրորդական խոսքի մասերից տարբերելու համար. բայց ինքնին հասկանալի է, որ երկու կամ երեք հոգվածի վրա երեխան այդ բանը բոլորովին էլ չի սովորի: Երեխան, հավանաբար, լավ չի տարբերելու խոսքի մասերը, քանի դեռ չի

այնպիսի առարկաներ, որոնք լավ ծանոթ են երեխաներին, բայց և միաժամանակ որոնց մասին հոգւածներ չկան զրքում և ուսուցիչն էլ դրանց հետ պետք է մանրամասնորեն ծանոթանա այլ աղբյուրից: Բայց այդ առարկաները կարելի է համեմատել այն առարկաների հետ, որոնց մասին երեխաները կարդացել են իրենց ընթերցանութւյան դասագրքում: Եթե հնարավոր է երեխաներին ցույց տալ նկարագրվող բույսի կամ նկարագրվող կենդանու խրտվիլակը կամ նկարը, ապա, իհարկե, դա շատ ավելի լավ է, քան միայն հիշողութւյուններով ու պատմելով բաժարարվելը:

Երբ արդեն անցած կլինեն կենդանիների կամ բույսերի մի քանի բաժին, ապա անհրաժեշտ է կազմել ամբողջ անցածի սիստեմը և արտահայտել կենդանաբանական կամ բուսաբանական այդ սիստեմը այնպիսի աղյուսակի մեջ, որի միջոցով երեխաները կարողանային թոուցիկ կերպով, թեկուզ և միայն գլխավոր գծերով, վերհիշել այն բոլորը, ինչ որ կարդացել են: Սկզբնական ուսուցման կարևոր խնդիրներից մեկն է երեխաներին սովորեցնել մտածողութւյան սիստեմատիկութւյան և այն բանին, որ ամբողջ անցածը ոչ թե պետք է մոռացվի, այլ գլխի մեջ վերածվի մի օրգանական ամբողջութւյան:

Երբ երեխաները մի որոշ չափով կվարժվեն նկարագրութւյուններ գրելուն, ապա, շրնդհատելով այդ վարժութւյունը, պետք է դրան ավելացնել պատմվածքների գրավոր շարագրութւյուններ: Այդ նպատակի համար ամենից լավ է հետևյալ պրիոմը. ուսուցիչը երեխաներին պատմում է մի որևէ իրադարձութւյուն. հնարավորութւյան սահմաններում կարճ, այնպես որ ամբողջ պատմվածքը երեխաների գրավոր աշխատանքում 10 կամ 15 տող կազմի, այնուհետև պահանջում է բանավոր կրկնել պատմվածքը՝ հարցերի միջոցով լրացնելով բացթողումները: Երբ պատմվածքը յուրացված կլինի ամբողջ դասարանի կողմից, այն ժամանակ կազմվում են հարցերը, գրի են առնվում գրատախտակին, և երեխաները գրում են պատասխանները: Դրան հաջորդում է այն նույն կարգը, որով ղեկավարվել են նկարագրութւյունների ժամանակ: Պատմվածքի բովանդակութւյունը ուսուցիչը պետք է փոխ առնի մանկական ընթերցանութւյան մի որևէ ուրիշ գրքից, որը չի օգտագործվում դասարաններում: «Детский мир»-ի առաջին մասում զետեղված պատմական բնութի պատմվածքները նկատի են ունեցված միայն բանավոր հաղորդելու համար, որի ժամանակ ղեկավարվում են ինչպես բանավոր, այնպես էլ գրատախտակին գրի առնված հարցերով: Իսկ գրավոր հաղորդման համար նրանք չափազանց երկար ու բարձր են: Այդ նույն նպատակը հետապնդող վարժութւյուններ են նաև աստվածաշնչի պատմ-

վածքների թարգմանութւյունները, որի մասին ասված է եղել վերը:

Երբ երեխաները փոքր-ինչ կվարժվեն նկարագրութւյունների ու փոքրիկ պատմվածքների գրավոր շարագրման մեջ, արդեն կարելի է սովորեցնել նրանց՝ միահյուսել այդ երկուսը և շարագրել նամակի ձևով: Դա արվում է այսպես: Ուսուցիչն աշակերտների համար կարգում և ապա գրատախտակին գրում է ոչ այնքան երկար նամակների երկու-երեք օրինակ: Այդ օրինակներն աշակերտների կողմից արտագրվում են մաքուր տետրերի մեջ և հետագայում օրինակ են ծառայում նրանց համար՝ նամակներ գրելիս: Այնուհետև ուսուցիչը երեխաներին առաջադրում է նամակի որևէ բովանդակութւյուն, և լավ է, եթե այդ առաջադրանքը շրջապատից որևէ իրական իրադարձութւյուն է, որի մասին գիտեն նաև երեխաները և հարցերի միջոցով ամբողջ դասարանին կազմել է տալիս պահանջվող նամակը, որի մեջ առկա է թե նկարագրական կողմը և թե պատմական կողմը: Աշակերտի յուրաքանչյուր հաջող լրացում ուսուցիչը բավականութւյամբ է ընդունում և առհասարակ խրախուսում է կատարված իրադարձութւյան և նրան շրջապատող հանգամանքների կենդանի պատկերումը: Երբ նամակը բանավոր կերպով արդեն ավարտված է, աշակերտներից մեկը այն գրի է առնում գրատախտակին, որտեղ ուսուցչի օգնութւյամբ ուղղվում և համապատասխան ձևի է բերվում, այնուհետև արտագրվում է մաքուր տետրերում: Երկու-երեք նման վարժութւյուններից հետո կարելի է արդեն երեխաներին հանձնարարել դասարանում բանավոր կազմած նամակը գրի առնել տանը և, վերջապես, միայն թեմաներ առաջադրել նամակի համար, մի բան, որին հազիվ թե հնարավոր լինի հասնել նույնիսկ ուսման երրորդ տարվա վերջում: Տարվա ընթացքում այդ վարժութւյունները շատ քիչ պետք է լինեն, երեք-չորս շաբաթվա մեջ մի վարժութւյուն, բայց յուրաքանչյուր վարժութւյուն պետք է կատարվի հնարավոր պարզութւյամբ և առավել օգտավետութւյամբ ամբողջ դասարանի համար:

Երբայ տարվա այդ բոլոր վարժութւյունների հետ միասին պետք է ընթանա թեկադրութւյունը, որը ուսման առաջին երկու տարվա ընթացքում անժամանակ կլինի: Թեկադրութւյան համար ընտրված հոգվածը նախօրոք բարձրաձայն կարդացվում է ուսուցչի կողմից: Հարցերի միջոցով վեր է հանվում նրա ամբողջ բովանդակութւյունը, բաժանվում է մասերի, իսկ մասերը բաժանվում են նախադասութւյունների, նշվում են այն բառերը, որոնցում, ինչպես ուսուցիչը կարող է սպասել, դասարանի մեծ մասը կսխալվի: Այսպես, օրինակ, ուշադրութւյուն է հրավիրվում այն բառերի վրա, որոնք

նախկին ամառվա մասին հոգվածը կարգալուց հետո ուսուցիչն արդեն բացի առաջին վարժությունից անցնում է նոր վարժության, մասնավորապես՝ ձմեռվա և ամառվա համեմատությունը: Ուսուցիչը հարցերի միջոցով սխտեմատիկ համեմատություն է անց կացնում և, ըստ որում, միայն ամենազխտավոր հատկանիշների, երբեք չընկնելով մանրամասնությունների մեջ, և ինքն էլ այդ համեմատությունը գրի է առնում գրատախտակին, գրա օրինակով երեխաներն արդեն իրենք կազմում են աշնան և գարնան համեմատությունը:

Դրան հաջորդող մարդու մարմնի նկարագրությունը զետեղված է միայն նրա համար, որպեսզի երեխան իրեն առավել հայտնի առարկայի վրա ծանոթանա այն արտահայտությունների ու տերմինների նշանակության հետ, որոնց նա հետագայում անընդհատ պիտի հանդիպի կենդանիների նկարագրության ժամանակ և հետո նրա համար, որպեսզի երեխաները տարվեն դեպի բնական սխտեմի ըմբռնումը, որը գիտական սխտեմների հիմքն է կազմում: Դրա համար էլ այդ հոգվածը չպետք է բազմաթիվ գրավոր վարժությունների առարկա դառնա, մինչդեռ շատ ուսուցիչներ հատկապես հենց դրա վրա էլ ծանրանում են: Երեխաները պետք է միայն յուրացնեն այդ հոգվածի բովանդակությունը, որի ժամանակ ուսուցիչը նրանց ղեկավարում է հարցերով: Այդ հոգվածի մեջ հանդիպող բառերի ուղղագրությունը մեծ մասամբ երեխաներին հայտնի են, եթե նրանք մինչ այդ սովորել են «Родное слово»-յով: Բայց հատկապես այս հոգվածի վրա ուսուցիչը պետք է աշակերտներին ծանոթացնի սխտեմի հետ, որի համար անհրաժեշտ է գրատախտակին դնել մարդու մարմնի մասերի աղյուսակը: Սկզբից ուսուցիչը ինքն է գծում այդ աղյուսակը՝ գենեալոգիական աղյուսակների նման և երեխաներից պահանջում է դրանով պատմել ամբողջ հոգվածի բովանդակությունը: այնուհետև երեխաները պետք է իրենք գծագրեն նույնպիսի աղյուսակ նրա համար, որպեսզի նրանց մոտ բիրտ ներվայացվի, որպես աչքի մի մասը, աչքը՝ դեմքի մի մասը, դեմքը՝ գլխի մի մասը, իսկ գլուխը, վերջապես, մարդկային մարմնի մի մասը և որպեսզի պատմելու ժամանակ երեխաները թուխքներով չանցնեն աչքից՝ ձեռքին կամ ոտքից՝ ականջներին:

Անցնելով կենդանիներին վերաբերվող հոգվածների ընթերցմանը, ուսուցիչը միաժամանակ նորից դիմում է համեմատություններին, որովհետև համեմատությունը ամեն մի ըմբռնման ու մտածողության հիմքն է կազմում: Աշխարհում ամեն ինչ մենք ճանաչում ենք ոչ այլ կերպ, քան համեմատության միջոցով, և եթե մեզ հայտնի դառնար մի որևէ նոր առարկա, որը մենք չկարողանայինք համեմատել մի որևէ այլ առարկայի հետ, կամ տարբերել և ոչ մի

քանից (եթե այդպիսի առարկա հնարավոր լիներ), ապա մենք այդ առարկայի մասին չէինք կարող ունենալ և ոչ մի միտք ու չէինք կարող նրա մասին ասել և ոչ մի բառ: Համեմատության այսպիսի ընդհանուր դիրքը մարդկային ըմբռնողության ամբողջ պրոցեսում արդեն խոսում է այն մասին, որ դիզակտիկայի մեջ համեմատությունը պետք է հիմնական պրիմը լինի: Եթե դուք ցանկանում եք, որպեսզի արտաքին աշխարհի մի որևէ առարկա պարզ հասկացվի, ապա տարբերակեցե՛ք այն՝ նրան ամենանման առարկաներից և որոնեցե՛ք նրա և նրանից ամենահեռու առարկաների միջև եղած նմանությունները: այդ դեպքում միայն դուք կբացահայտեք ձեզ համար առարկայի բոլոր էական հատկանիշները, իսկ դա էլ նշանակում է՝ հասկանալ առարկան: Այդ առումով էլ իդուր են մեզ հանդիմանում այն բանի համար, որ մենք ամեն տեղ առաջ ենք քաշում համեմատությունը: արտաքին աշխարհի առարկաները ճանաչելու ուրիշ ճանապարհ չկա:

Ուսման երրորդ տարում մի քանի ուրիշ առարկաների հետ տվյալ առարկայի համեմատությունը պետք է արդեն հաջորդի առարկայի նկարագրությունը՝ բխեցված համեմատությունից: Որքան ավելի շատ համեմատություններ արված լինեն, այնքան ավելի մանրամասն ու որոշակի կարող է լինել նկարագրությունը: Այդ նկարագրությունները կազմելու ժամանակ ուսուցիչը, ինքը նախօրոք լավ պատրաստված լինելով դրան, երեխաներին պետք է հարցերով ղեկավարի: Նախ այդ բանն արվում է բանավոր, հետո՝ գրավոր (սկզբում գրատախտակին): Քանի որ նկարագրությունն արվում է առանձին հարցերի հիման վրա, ապա այն ամբողջապես կազմված է լինելու առանձին, անջատ նախադասություններից: Այդ ժամանակ ուսուցիչը, անընդհատ օգնության հրավիրելով աշակերտներին, պետք է ցույց տա երեխաներին, թե ինչպես պետք է կապակցել այդ առանձին նախադասությունները և նկարագրությունը դարձնել հակիրճ, ավելորդ տեղը չկրկնելով միևնույն բառերը: Որքան ավելի հեռուն է գնում այդ վարժությունը, այնքան ավելի կապակցված պետք է լինի նկարագրությունը: Միջին մակարդակի աշակերտներից մեկի կողմից գրատախտակին գրված, ամբողջ դասարանի և վերջապես ուսուցչի կողմից ուղղված ու համալրված նկարագրությունը աշակերտները գրի են առնում մաքուր տետրերում և նման վարժություններ կատարելիս նրանց համար օրինակ է ծառայում:

Նկարագրություններ կազմելու համար ավելի լավ է վերցնել

¹ «Педагогическая антропология», ч. I, гл. XXX, п. п. 8. 9. 10.

Ակզբից պետք է նկատվի համեմատվող առարկաների նմանությունները, իսկ հետո նրանց միջև եղած տարբերությունները: Նմանությունների ու տարբերությունների այդ դասակարգումն արվում է ամբողջ դասարանի կողմից: Երբ բոլոր նմանություններն ու տարբերություններն սպառված են ու տրամաբանական սխատմի բերված, արդեն անհրաժեշտ է անցնել ամբողջ ասվածի գրավոր շարադրմանը: Առաջին գրավոր շարադրությունը պետք է անի ինքն ուսուցիչը, աշակերտներին օգնության հրավիրելով: Աշակերտների օժանդակությամբ ուսուցչի կողմից արված այդ օրինակը պետք է աշակերտները արտագրեն մաքուր տետրերում և նրանց համար օրինակ ծառայի հետագայում նույնանման վարժություններ կատարելու ժամանակ: Այս վարժության մեջ աստիճանական հաջողությունը նկատվում է նրանով, որ աշակերտները, որոնցով նմանություններն ու տարբերությունները, ավելի ու ավելի քիչ են զգում ուսուցչի հարցերի ու ցուցմունքների կարիքը:

Այս վարժությանը զուգահեռ պետք է ընթանան, առանց գրքի օժանդակության, երեխաների կողմից նախօրոք բերանացի արված բանաստեղծությունների ու արձակ հոգվածների գրավոր վարժությունները: Ակզբից այդ նպատակի համար պետք է ընտրել ամենակարճ հոգվածները, որոնք քիչ չեն «Родное слово»-ի 2-րդ մասում: Այդ նպատակի համար էլ պիտանի են կենդանիների այնտեղ զետեղված նկարազրույթությունները, որոնք գրված են առածի ձևով հենց նրա համար, որպեսզի հեշտ լինի դրանք բերանացի սովորելը, քանի որ արձակն առհասարակ բանաստեղծություններից շատ ավելի դժվար է բերանացի արվում: Հիշողությամբ գրավոր աշխատանքի ժամանակ աշակերտների դասագրքերը պետք է հավաքել, իսկ հետո նորից բաժանել, որպեսզի նրանք տպագրված տեքստով ուղղեն իրենց թույլ տված սխալները: Արդեն ուղղված տետրերի վերանայումը կարելի է կատարել հենց իրենց՝ աշակերտների միջոցով, նրանցից ամեն մեկին հանձնարարելով՝ գրքով ստուգել մեկ ուրիշի տետրը:

Դրանից հետո ուսուցիչն ինքն է վերանայում տետրերը և հանձնարարում է տետրերից մաքրագրել վերջնականապես ուղղված տեքստերը: Մանկավարժներից ոմանք, ինչպես օրինակ՝ Բորմանը, մտածում են նույնիսկ ուղղագրության ամբողջ ուսուցումը սահմանափակել միայն ճիշտ օրինակների արտագրությամբ այն հաշվով, որ բառի հաճախակի արտագրության ժամանակ աչքը, վերջապես, մեխանիկորեն ընտելանա տեսնել այն՝ իր ճիշտ գրությամբ և ոչ թե հակառակը: Սակայն Բորմանը մոռանում է, որ ուղղագրության նման ուսուցման համար անհրաժեշտ է շատ արտա-

գրել, և որ արտագրությունը գլխին ոչ միայն դարգացնող աշխատանք չի տալիս, այլև նույնիսկ, ընդհակառակն, խանգարում է նրա աշխատանքը ավելի շատ, քան փայտ ջարդելը, քայլելը կամ ինչպիսին էլ լինի՝ մի այլ, զուտ ֆիզիկական գործունեություն, ահա ինչու գերազանց գրագիրները, որ այդ աշխատանքով զբաղված են սկսած իրենց մանկությունից, աչքի են ընկնում իրենց հիանալի բնատվությամբ: Ահա թե ինչու, մենք նույնիսկ թույլատրում ենք օգտվել արտագրությունից, որպես ուղղագրության ուսուցման միջոցից, բայց միաժամանակ խորհուրդ ենք տալիս այդ վարժությունը շատ ընդարձակ չափերի չհասցնել: Դրա անհրաժեշտությունը չկա էլ, որովհետև ուղղագրության մեջ շատ բանի կարելի է հասնել միայն գիտակցական ըմբռնմամբ:

ՈՒՍՄԱՆ ԵՐՐՈՐԴ ՏԱՐՎԱ ԳՐԱՎՈՐ ՎԱՐՇՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Այժմ մեզ անհրաժեշտ է շարագրել ուսման երրորդ տարվա գրավոր վարժությունները. բայց այս բանը մեզ համար մի քիչ ավելի դժվար է, որովհետև մեզ մոտ դեռ պատրաստ չէ «Родное слово»-ի երրորդ տարվա երկրորդ բաժինը, որտեղ մենք մտածում ենք սխատեմատիկ կերպով հոգվածներ զետեղել բնագիտությունից և գերազանցապես մեր հայրենիքի աշխարհագրությունից: Այս բաժինը կտա բազմաթիվ շատ բազմազան մտավոր, բանավոր ու գրավոր վարժություններ: Այժմ մենք կարող ենք հենվել «Родное слово»-ի 1-ին մասի վրա, որը, մեր կարծիքով, կարող է, թեև անշուշտ՝ մասամբ, փոխարինել «Родное слово»-ի երրորդ տարվա երկրորդ բաժնի բացակայությունը:

Եթե ուսուցիչը ինչ-որ պատճառներով չի կարող անձամբ երեխաների հետ սխատեմատիկ զրույցներ անց կացնել զննական առարկաների մասին, ապա կարող է երեխաների հետ կարդալ այն հոգվածները, որոնք զետեղված են «Детский мир»-ի 1-ին մասում:

Կարդալով տարվա առաջին եղանակի (ձմեռվա) նկարազրույթունը, ուսուցիչը հարցերի միջոցով աշակերտներին վերադարձրել է տալիս կարդացած հոգվածի ճիմնական բովանդակությունը. այնուհետև այդ հարցերից մի քանիսը, արդեն ավելի ընդհանրացված ձևով և, ընդամենը, առաջադրված այնպես, որպեսզի հնարավոր չլինի դրանց պատասխանել միայն գրքից արտագրելով, գրում է գրատախտակին: Այդ հարցերին երեխաները սկզբից գրավոր, իսկ հետո բանավոր պատասխաններ են տալիս: Տարվա երրորդ եղա-

նպատակն է, որի համար առածների մեծ մասը զետեղված են «Родное слово»-ի բոլոր երեք բաժիններում: Մենք առածների միջոցով սովորեցնում ենք ուսական ժողովրդական լեզվին, որովհետև ավելի լավ ժողովրդական լեզու, քան այն, որ պահպանվել է առածների մեջ, չենք ճանաչում, և ոչ թե այն բարոյականությունը, որը թաքնված է առածների մեջ, քանի որ մեր խոր համոզմունքով, դասի ժամանակ հնարավոր չէ սովորեցնել բարոյականություն, այդ բանը կարելի է անել միայն օրինակով և առավել ևս այն կյանքով, որը մենք ստեղծում ենք երեխայի համար դպրոցում և տանը:

Առանձին բառերի գրությունը պետք է հաջորդի ամբողջական նախադասությունների գրությունը, պատասխանելով այն բազմաթիվ հարցերին, որոնք մենք զետեղել ենք «Родное слово»-ի առաջին մասում¹: Այս վարժության կատարման ընթացքը նույնն է, ինչ որ առաջվաններինը. նախ գրավոր՝ դասարանում, այս անգամ արդեն թղթի վրա, հետո ուղղում և այնուհետև մաքրագրում կամ դասարանում, կամ տանը:

ՈՒՍՄԱՆ ԵՐԿՐՈՐԴ ՏԱՐԿԱ ԳՐԱՎՈՐ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

«Родное слово»-ի երկրորդ մասը սովորելու ժամանակ բարդանում են նաև գրավոր վարժությունները:

Այստեղ, ամենից առաջ, պետք է կատարվի դասարանում կարգաված որևէ գործնական հոգվածի գրավոր շարադրումը: Նախ՝ հոգվածն ընթերցվում է մեկ կամ երկու անգամ, այնուհետև հարցերի միջոցով երեխաներից հարցվում է դրա հիմնական բովանդակությունը: Այդ հարցերն ուսուցչի ձեռքով գրվում են գրատախտակին և աշակերտները գրում են դրանց պատասխանները, որոնցից, այս եղանակով, վերականգնում է հոգվածի բովանդակությունը: Այս հարցերի նմուշները մենք ներկայացրել ենք իր տեղում²: Որքան ավելի են երեխաներն առաջադիմում այդ վարժության մեջ, հարցերն այնքան ավելի ընդհանուր կարող են լինել, այնպես որ պետք է նկատի ունենալ՝ աշակերտներին ժամանակի ընթացքում հասցնել ամբողջ կարգացածը որպես մի հարցի պատասխան շարադրելու կարողության, մի բան, որին, իհարկե, հասնել հնարավոր է ոչ այնքան շուտ: Այս վարժության մեջ անցողիկ, օժանդակող պրիոմ պետք է լինի աշակերտների կողմից հարցերի առաջադրու-

մը: Ընտելանալով ուսուցչի հարցադրումներին, նրանք հետագայում այդ բանը հեշտությամբ անում են իրենք և հենց դրանով ցույց են տալիս, թե որքանով են յուրացրել կարգացած հոգվածի բովանդակությունը: Անհրաժեշտություն չկա, որպեսզի հարցերն սպառեն հոգվածի բոլոր մանրամասնությունները: Ընդհակառակն, անհրաժեշտ է, որպեսզի երեխաները սովորեն գլխավորը տարբերել երկրորդականից, և հարցերը պետք է առաջադրել այնպես, որ երեխան աստիճանաբար սովորի պատասխանել դրանց ոչ թե գրքից վերցրած, այլ ինքնուրույն կազմած արտահայտություններով: Այս վարժությունների ուղղումն ու մաքրագրումը պետք է ընթանա այնպես, ինչպես նախկին վարժություններինը: Միայն այստեղ անհրաժեշտություն կլինի վանկերի ու հնչյունների բաժանել ոչ թե յուրաքանչյուր բառ, այլ միայն առաջին անգամ պատահող ու հատկապես դժվար բառերը: Ուսուցիչը պետք է միշտ հիշի, որ շատ ավելի լավ է կանխել սխալը, քան հետագայում ուղղել այն:

Այս վարժությանը զուգահեռ պետք է ընթանան նաև այն վարժությունները, որոնք նախապատրաստում են քերականություն սովորելուն և մեր կողմից զետեղված են «Родное слово»-ի 2-րդ մասի վերջում¹: Չեկավարվելով այս հավելվածով, ուսուցչի համար չափազանց հեշտ կլինի հորինել այդ նույն տիպի վարժությունների բազմաթիվ ու բազմազան օրինակներ: Իսկ եթե ուսուցիչը բավարարվի նրանցով, որոնք զետեղված են գրքում, ապա շատ բանի հասնել չի կարող: Այդ վարժությունները պետք է կատարեն այսպես. սկզբից կարդում են գրքում տպագրված կամ ուսուցչի կողմից գրատախտակին գրված հարցը, և այդ հարցին պատասխան է տրվում նախ՝ բանավոր և ապա՝ գրավոր: Այնուհետև աշակերտները բանավոր պատասխանում են նույնանման հարցերի՝ առաջադրված ուսուցչի կողմից կամ գրքից և հետո գրում են այդ հարցերի պատասխանները: Անշուշտ, եթե ուսուցիչն առաջադրում է իր հարցերը, որոնք չկան գրքում, ապա այդ հարցերը նա պետք է գրի գրատախտակին: Պատասխանները կազմվում են գրատախտակին գրված առաջին հարցի պատասխանի օրինակով:

Այս վարժություններին զուգահեռ պետք է ընթանան համեմատության, առավելապես կենդանիների համեմատության վարժությունները: Լավ կլինի, եթե այս վարժությունների ժամանակ երեխաների աչքի առաջ լինի այն կենդանիների ճշմարտացի արտացոլված նկարները, որոնց մասին խոսվում է. խրտվիլակն, իհարկե, ավելի լավ է:

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч. т. VI стр. 295.

² Там же, стр. 314—315.

¹ „Родное слово“, ч. 2-я Собр. соч., т. VI, стр. 230 и сл.

ռերը և առավելապես այն բառերից ընտրի, որոնք նա արդեն գրել է մինչ այդ: Այդ նպատակի համար աշակերտներին պետք է առաջադրել այսպիսի խնդիրներ. «Գրեցեք այն բոլոր շորքոտանի կենդանիների անունները, որոնք տեսել եք դուք ձեր բակում, գյուղում կամ քաղաքում: Գրեցեք այն բոլոր թռչունների անունները, որոնք տեսել եք դուք ձեր անտառում, որոնք ձմեռում են մեզ մոտ, որոնք մեզ մոտ են թռչում գարնանը, որոնք լողում են ջրում և այլն. գրեցեք այն բոլոր բույսերի անունները, որոնք դուք տեսնում եք բանջարանոցում, անտառում, դաշտերում, մարգագետիններում» և այլն: Այդ անունների մեծ մասը երեխաներն արդեն գրել են: Սկզբից այդ վարժությունները պետք է կատարել դասարանում՝ քարտախտակների վրա, ըստ որում առաջին երկուերեք վարժությունը պետք է կատարվեն մեծ գրատախտակի վրա, այնպես, որ աշակերտներն ստույգ իմանան, թե ինչ է պահանջում նրանցից ուսուցիչը, ինչ գրել վարժության վերնագիրը, ինչ նշաններով բաժանել բառերը և այլն: Հետագայում այդ վարժությունները կարելի է առաջադրել՝ տանը թղթի վրա կատարելու համար: Գրչածայրի, թղթի, թանաքի օգտագործումը երեխաները պետք է նախօրոք սովորած լինեն, իհարկե, դասարանում:

Նման վարժությունների ուղղումը պետք է կաղմակերպել ընդհանուր ձևով և ոչ թե առանձին-առանձին ուղղել յուրաքանչյուր աշակերտի աշխատանքը: Աշակերտներից մեկը կարդում է իր գրած բառերը և առանձին-առանձին արտասանում է այդ բառերը կազմող յուրաքանչյուր հնչյունը: Եթե աշակերտը սխալվեց, ապա նրան կարող է ուղղել ընկերը, որն, ի դեպ, իր ցանկությունը պետք է հայտնի ձեռք բարձրացնելով: Եթե շատերն են ձեռք բարձրացրել, ապա ուսուցիչը ընտրություն է կատարում, իսկ եթե բառի մեջ սխալ կա, իսկ երեխաները չեն նկատել այդ բանը, ապա ուսուցիչը նրանց ուշադրությունը հրավիրում է այդ բառի վրա. եթե այս դեպքում էլ սխալը մնում է շնկատված, ապա ուսուցիչը այդ բառը գրում է գրատախտակին այնպես, ինչպես այն պետք է գրվի, և բոլոր նրանք, ովքեր նույն սխալն են թույլ տվել, պետք է իրենց տետրերում ուղղեն սխալը: Երբ առաջին աշակերտը վերջացնում է, ուսուցիչը հարցնում է աշակերտներին, չկա՞ն արդյոք որևէ մեկի մոտ այլ բառեր, բացի այն բառերից, որոնք կարդացվել և ուղղվել են. և ճիշտ նույն եղանակով ուղղում է նաև այդ նոր բառերը: Ամեն մի ուղղված բառ պետք է լրացուցիչ գրվի այն երեխաների տետրերում, որոնց մոտ այդ բառը չի եղել: Եթե աշակերտներից որևէ մեկը գրել է այնպիսի բառ, որը բոլորովին էլ չի համապատասխանում առաջադրանքին, օրինակ, շաղգամը գետեղել է անտառ առաջա-

դրանքում կամ սոճին՝ դաշտային բույսերում, ապա այդ բառը պետք է աշակերտներն իրենք ջնջեն այն բոլոր տետրերից, որտեղ գրված կլինի: Ավելորդ կեղտոտությունից խուսափելու համար ավելի լավ է երեխաներին սկզբից սովորեցնել՝ ուղղումներն անել մատիտով: Այսպիսով, մինչև դասի վերջը կկազմվի այն բոլոր առարկաների բավականին մանրամասն թվարկումը, որոնք մտնում են տվյալ առաջադրանքի մեջ. ինչ բաց է թողել մի աշակերտը, կլրացնի ուրիշը: Այդ բոլորից հետո ուսուցիչը, նստարանից նստարան անցնելով, պետք է տետրերի թուղթիկ ստուգում անց կացնի:

Թղթի վրա գրավոր վարժություններն սկսելու հենց սկզբից աշակերտները պետք է երկու տետր պահեն՝ մեկը սևագիր վարժությունների համար, իսկ մյուսը մաքրագրության համար: Հաջորդ դասի համար ուսուցիչն աշակերտներին հանձնարարում է ուղղված վարժություններն արտագրել երկրորդ՝ մաքուր տետրում: Եթե ուսուցիչն ստիպված է լինում պարապել դասարանի մի ուրիշ բաժնի հետ, ապա նա ուղղված առաջադրանքը մաքրագրել է տալիս դասարանում, իսկ եթե պարապում է միայն մի խմբի հետ, ապա երեխաներին հանձնարարում է այդ բանն անել տանը:

Դրա հետ միասին պետք է ընթանա առաժնեների և ամենակարճ ասացվածքների ու պատմվածքների արտագրությունը գրքից: Արտագրվող առաժը նախօրոք պետք է լավ յուրացված լինի, որքանով, իհարկե, այն կարող է յուրացվել տվյալ հասակի երեխաների կողմից, ինչպես մենք արդեն ասել ենք այդ մասին. առաժի բարոյական կողմը կարող է մնալ չբացատրված¹: Այսպես, օրինակ, «Горшок котлу не товарищ» առաժի մեջ անհրաժեշտ է միայն բացատրել, թե ինչու է այդպես, իսկ «ալմաստն ալմաստով է կտրվում» առաժի մեջ միայն պետք է բացատրել, թե ինչու ալմաստը չի կտրելի կտրել զանակով կամ ուրիշ քարով: Նման առաժների բարոյական նկատառումը մենք բոլորովին անմատչելի ենք համարում այն հասակի երեխաների համար, որոնց համար նախատեսվում է նման գրավոր վարժությունը: Մեր մանկական գրքերում շատ առաժներ գետեղելու դեմ կատարվող հարձակումները ստիպում են մեզ՝ կրկնել այս բացատրությունը: Մեր քննադատները մոռանում են, որ համարյա յուրաքանչյուր առաժ, իր բարոյական նշանակությամբ բացի, հակիրճ, դիպուկ և ժողովրդական գեղեցիկ լեզվով նկարագրում է որևէ իրական երևույթ՝ բնության կամ մարդու կյանքից, և ահա հենց այդ երևույթն էլ, և ոչ թե առաժի՝ երեխաների համար մեծ մասամբ անմատչելի բարոյական իմաստը, այն

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч. т. VI, стр. 298—299.

նը հաղորդի այն, ինչը պետք է հաղորդեր և միաժամանակ լինի հաղորդական, կապակցված, պարզ ու հասարակ: Առաջին նպատակին հասնել կարելի է առանց երկրորդի և իրոք էլ ձեռք է բերվում առանձին, երբ երեխան գրավորի ժամանակ շարադրում է ուրիշի մտքերը՝ արտագրում է գրքից, գրում է բերանացի սովորածը կամ գրում է ուրիշի թելադրածը: Երկրորդ նպատակը երբեք չպետք է ձեռք բերվի առանձին, և սեփական մտքերի կամ, ծայրահեղ դեպքում, սեփական արտահայտությունների ամեն մի գրավոր խելացի շարադրանքը միաժամանակ պետք է անթերի լինի ուղղագրական տեսակետից և հնարավորության չափ մաքուր ու գեղեցիկ լինի՝ գեղագրության տեսակետից: Մանկավարժներից ոմանք խորհուրդ են տալիս այդ նպատակներին հասնել՝ իրարից անջատ, իսկ ուրիշները նախընտրում են դրանց միասնությունը: Իսկ մենք կարծում ենք, որ եթե երեխան հենց սկզբից ճշգրիտ դեկավարություն է ստացել, ապա շատ հաճախ կարելի է միացնել սեփական մտքերի գրավոր շարադրման վարժությունները ուղղագրական վարժությունների հետ. բայց եթե աշակերտի զարգացումը և նրա կարողությունը կարողություններ, իսկ երբեմն էլ պարզապես հասակը, շատ ավելի առաջ են գնացել նրա ուղղագրական կարողություններից, ապա ավելի լավ է ուղղագրության մեջ վարժել առանձին, աշակերտի ուշադրությունը ոչ մի կողմնակի բանով չշեղելով: Շատ ետ մնացած աշակերտների համար սեփական մտքերի շարադրումը մի առժամանակ պետք է բոլորովին մի կողմ դնել և սահմանափակվել միայն բանավորով այնքան ժամանակ, մինչ աշակերտի ուղղագրությունը, որի վրա միաժամանակ պետք է ավելի շատ ուշադրություն դարձնել, հնարավոր կդարձնի և աշակերտի սեփական մտքերի գրավոր հաղորդումը. իսկ դա հնարավոր կդառնա, երբ աշակերտն արդեն կդադարի ամեն մի բառի մեջ սխալվել վախենալուց և առհասարակ այնքան քիչ սխալներ կանի, որ ուսուցչին հնարավորություն կտա ուղղել այդ սխալները և բացատրել ուղղումների պատճառները: Երեխաների միակողմանի մտավոր զարգացմամբ տարվող և շարագրության խելացիության ստվերի տակ նրանց բազմաթիվ ուղղագրական սխալները անուշադրության մատնող ուսուցիչները հաճախ հետագայում գրավորի մեջ անուղղելի սխալականությունն պատճառն են լինում, որն աշակերտի վրա ժամանակի ընթացքում կարգ է անդրադառնալ նրանով, որ նա չի վերջացնի գիմնադրայի դասընթացը կամ համալսարան չի ընդունվի և առհասարակ անգրագետ կհռչակվի:

Հնչյունային մեթոդով գրագիտության ուսուցման ժամանակ և հատկապես, երբ գրելն ու կարդալը միասին է ուսուցվում, ուղղագրությունն ու վայելչագրությունը սկսվում են այրուբենի հենց առաջին դասերից¹:

ՈՒՍՄԱՆ ԱՌԱՋԻՆ ՏԱՐՎԱ ԳՐԱՎՈՐ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Եթե ուսուցիչն աշակերտներին սովորեցրել է բառերը ճիշտ բաժանել վանկերի, վանկերը՝ հնչյունների և, ընդհակառակն, հնչյուններից բառեր կազմել, ապա հենց դրանով նա ուղղագրության համար ամուր հիմք է դրել, քանի որ լեզվի մեջ բառերի մեծ մասը գրվում են այնպես, ինչպես արտասանվում են: Շեղումներ լինում են միայն կամ բառաբարդման ու ածանցավորման ժամանակ, կամ այնպիսի դեպքերում, երբ բառի օգտագործումը միշտ չի համաձայնեցվում բառաբարդման ու ածանցավորման հետ: Բայց թե մեկ և թե մյուս շեղումները, որքան էլ նրանք շատ են թվում սովորողի համար, այնուամենայնիվ շատ ավելի քիչ են, քան այն բառերը, որոնք գրվում են արտասանության համապատասխան: Հետևապես, բառի պարզ, հստակ արտասանություն, այնպիսի արտասանություն, որի ժամանակ այդ բառի ամեն մի հնչյունը լսելի լինի, և այդ հնչյունները տարբերող սուր ականջ, — ահա ուղղագրության գրվելավոր հիմքերը, ինչպես որ ձեռքի թաթը համաշափ, տակտով շարժելու կարողությունը և այդ շարժումները ղեկավարելու սովորությունը գեղագրության հիմքն է: Մնում է տետրերի մաքրությունը, որի մասին ուսուցիչը նույնպես պետք է մտահոգվի:

Երկրորդ վարժությունը «Родное слово»-ի առաջին մասից առանձին բառերի արտագրությունն է, որի մասին իր տեղում մանրամասն խոսվել է²: Բայց քանի որ ամեն մի արտագրություն, մնալով միայն որպես արտագրություն, գլուխն առանց աշխատանքի է թողնում, ապա մենք փոքրիկ աշակերտին հարկադրել ենք՝ ըստ կարգի դասավորել այն բառերը, որոնք միասխանակաբար են տարբեր բառախմբերից:

Երբ երեխան կընտելանա առանձին բառերի արտագրելուն, այն ժամանակ պետք է նրան մի քիչ ավելի ինքնուրույն վարժություններ առաջադրել, օրինակ, պարտադրել, որպեսզի ինքն ընտրի բա-

¹ Руководство к препода. по „Родному слову“. К. Д. Ушинский, собр. соч. т. VI, стр. 284 и сл.

² К. Д. Ушинский, собр. соч. т. VI, стр. 289—294.

առաջին մասում. բայց դա կօժանդակի մեզ՝ ուսուցչի մտքում ամբարշտել վարժությունների սխառմը. վարժությունների սխառմամատիկությունը նրանց հաջողության առաջին և գլխավոր պայմանն է, իսկ սխառմատիկության բացակայությունը գլխավոր պատճառն է, որն բանի, թե ինչու ուղղագրության բազմաթիվ ու երկարատև վարժությունները չափազանց վատ արդյունքներ են տալիս:

«Հին դպրոցներում,— ասում է հռչակավոր Գիստերկեզը,— աշակերտներին ուղղագրության հարցերով զբաղեցնում էին 8-ից մինչև 14 տարեկան հասակը, և աշակերտները մեծ մասամբ այնուամենայնիվ էլ էին յուրացնում այն: Ամեն ինչ գնում էր dictando⁹². աշակերտները գրում էին, իսկ ուսուցիչն ուղղում էր (դեռ լավ է, եթե ուղղում էր), կամ օգտվում էին արտագրությունների համար կազմված հատուկ օրինակներից, ինչպիսիք էին, օրինակ, Քառուհարոնի վայելչագրության օրինակները, զրատախտակին դիտավորյալ սխալ գրված տեքստերի ուղղումը նույնպես սիրված պիտի մի շինական պատճառը, թե ինչու այդ մեթոդի ժամանակ սակավ էին հասնում հետապնդվող նպատակին, թե ինչու ուղղագրությունը տալանք էր դառնում երեխաների համար և ուսուցչի գլխին էր թափվում բազմաթիվ սխալներ ուղղելու սիդիֆյան աշխատանք⁹³. Սխալներ, որոնց թիվը գնալով չէր պակասում, ուսուցման մեթոդական ընթացքի բացակայությունն էր: Սովորաբար ուսման բոլոր աստիճաններում ուսումնասիրվում էին ուղղագրության բոլոր կանոնները, և առանձին վարժությունները վերաբերում էին ոչ թե որևէ մեկ կանոնի, այլ բոլորին միասին, հաջորդ չէր հիմնվում նախորդի վրա, մի խոսքով բացակայում էր մեթոդական հաջորդականությունը: Այստեղից էլ այն հիասթափեցնող հետևանքները, որոնք, ինչպես մենք գիտենք փորձից, շատ ցուցողներին հասցնում էին համարյա հուսահատության, անպտուղ կերպով խլում էին նրանց ժամանակի լավագույն մասը՝ սխալներն ուղղելու համար, կամ հասցնում էին նրանց կատարյալ թմրության: Շատ դպրոցներում՝ որքան քիչ տալիսվորություն էր թողնում աշակերտների վրա ուսուցչի կողմից սխալների ուղղումը: Աշակերտները նույնիսկ հաճախ ծուլանում էին նայել ընդգծված կամ ուղղված բառերին: Եվ այդ բոլոր ցավալի, սպանիչ արդյունքները գալիս են սխալ մեթոդից»⁹⁴:

Մենք կարծում ենք, որ ուղղագրության ուսուցման այս ընթացքը և նրա արդյունքները գերմանական հին դպրոցներում շատ բա-

նով հիշեցնում են այն, ինչ արվում է մեզանում՝ ժամանակակից դպրոցներում:

Ինչքան մեզ հայտնի է, մեզանում հաճախ պատահում է այնպես, որ ուսուցիչը, գուցե և սկզբից փորձելով երեխաներին ուղղագրություն սովորեցնել ճիշտ ճանապարհով, հետագայում հրաժարվում է այդ փորձերը շարունակելուց, համոզվելով, որ նրանք հաջողությամբ չեն ընթանում, և իր համար ավանդում է քերականություն, հետո առաջարկում է շարադրություն, իսկ սխալների հարցում բավարարվում է նրանով, որ եթե նկատեց, ապա աշակերտին կպատժի կամ դատարանում, կամ փոխադրական քննության ժամանակ: Նույնիսկ հասարակ թելադրությունը, որին այնքան մոտվրվումը դիմում էին մեր հին ուսուցիչները, հիմա զբաղեցնում է շատ ավելի քիչ ժամանակ, եթե դեռ ոչ ամեն տեղ է բոլորովին մոռացված, որովհետև թելադրությունը ուղղումներ է պահանջում, իսկ բազմաթիվ սխալների ուղղումը, անտարակույս, անտանելի ծանր է ու միաժամանակ քիչ օգուտ է բերում, եթե թելադրությունն ինքը և ուղղագրության պրակտիկ ուսուցումը սխառմատիկորեն չի տարվում: Ահա թե ինչու, ծայրահեղ դեպքում մեր ուսումնական հաստատությունների մեծ մասում, աշակերտների պատահականության մասունիված ուղղագրությունը հիմա նույնիսկ ավելի վատ է, քան եղել է առաջ, երբ հաճախակի թելադրություններով և առավել ևս դրբերից կամ, դասադրքեր չունենալու պատճառով, ուսուցչական սեփերից արտագրություններով ձեռք էր բերվում ուղղագրության գոնե մեխանիկական յուրացում: Ահա թե ինչու հիմա սեմինարիաներում, օրինակ, որտեղ հաճախ սպանիչ ու բթացնող թելադրությունն ու արտագրությունը շատ ավելի դորոժածական են, քան դիմադրանքներում, ուղղագրությունն ավելի լավ է: Գիմնազիաներում ավելի հաճախ բանը վերջանում է նրանով, որ աշակերտը, ու մեծ զարմանք իրենց պետերի, միջին կամ բարձր դասարանում, կամ նույնիսկ համալսարանն ընդունվելիս, բռնվում է սարսափելի անզրպիտության մեջ, որի համար, իհարկե, պատժվում է իր ուսումնական, իսկ հաճախ նաև կյանքի կարիերայի մի զգալի մասի անտեղի վատնումով:

Ահա թե ինչն է մեզ ստիպում այստեղ սխառմի բերել և լրացնել այն, ինչ մենք ասել ենք մաթեմի լեզվի գործնական և առավելապես դրավոր վարժությունների մասին:

Գրավոր վարժությունները երկու նպատակ ունեն. առաջին՝ ուրիշի և սեփական մտքերի ուղղագրական առումով ճիշտ և զեղադրության տեսակետից՝ գեղեցիկ գրավոր շարադրում. իսկ երկրորդ՝ շարադրանքի խելացիությունը, այսինքն, որպեսզի շարադրություն-

¹ Wegweiser für deutsche Lehrer, von A. Diesterveg, 1850, Erst. Th., S. 503.

գներին որոշմանը. նրանք իմացան՝ որքան է վերցնում ջրաղացպա-
նը և ինչու է այդքան վերցնում, ինչ վարձատրության արժանացավ
Հացթուփը և ինչու, և այլն:

27. ՍԿԶԲԵԱԿԱՆ ՆԿԱՐՁՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ⁹⁰

Բոլոր երևիաները գրեթե առանց բացառության մոլեռանդ
նկարչներն են, և դպրոցը պարտավոր է բավարարել այդ օրինական
և օգտակար ձգտումը: Բացի այդ, նկարչությունը ամենահաճելի
հանգիստն է երեխայի համար՝ մտադրող աշխատանքից հետո, և հե-
տևապես, ուսուցչին հնարավորություն է տալիս բազմազան դարձ-
նել դասարանական պարզապնտներ՝ անգործ լնդներով ոչ որի:

Նկարչության առաջին վարժուհիությունների համար ամենից հար-
մարդ վաղիցավաղը հարթթուփյան վրա նկարելն է: Այդ նպատակի
համար մեծ գրատախտակի մի կողմը կամ, որ ավելի հարմար է,
պատից կախված ոչ այնքան մեծ հատուկ սև գրատախտակը, բա-
րակ, կարմիր գծիկներով բաժանվում է ոչ մեծ քառակուսիների.
նույն եղանակով բաժանվում են նաև աշակերտների քարտասա-
տակները, եթե ոչ կարմիր գծիկներով, որի համար հատուկ տախ-
տակ պետք է պատվիրել, ապա պարզապես սուր մեխով զծված
գծիկներով: Աշակերտական տախտակներին քառակուսիներ կարող
են գրատախտակի քառակուսիներից չորս անգամ ավելի փոքր լի-
նել: Բավականին ճիշտ ուղիղ գիծ գծելու հմտություն ունեցող ամեն
մի ուսուցիչ և ուսուցչուհի մի թվին պատրաստվելուց հետո կարող
է գրատախտակի քառակուսիներով հանդուրժելի կերպով զծագրել
որևէ ոչ այնքան բարդ պատկեր, նման այն պատկերներին, որոնց
օրինակները են տվել եմ «РОДНОЕ СЛОВО»-ի առաջին էջերում: Երե-
խաները, իհարկե, կարող են արտանկարել անմիջականորեն այդքե-
նարանից և այդ բանը կանեն մեծ հաճությամբ: Բայց շատ ավելի լավ
կլինի, եթե նրանք տեսնեն, թե ինչպես է նկարում ուսուցչը և ինչ-
պես է քիչ-քիչ ձևավորվում պատկերը, որովհետև, չիմանալով ին-
չից և ինչպես սկսել, երեխաներն իրենք իրենց զծվարացնում են.
այսպես, օրինակ, գիծը տանում են ներքևից վերև, սկսում են որևէ
երկրորդական մասից և այլն:

Վանդակների բաժանված հարթության վրա նկարելու հիմնա-
կան առավելությունն այն է, որ նա շատ է հետաքրքրում երեխա-
ներին. ղեկավարվելով վանդակներով, ամենականակ երեխաները
առանց մեծ զծվարության արդեն կարող են առն, սեղան, սան-
դուղը հիշեցնող պատկերներ նկարել. միևնույն առանց վանդակնե-

րի այդ բանը նրանց համար անհնարին կլինեի: Նման անսպասելի
հաջողությունը ուրախացնում ու խրախուսում է երեխային, նա հա-
ճությամբ է նկարում, իսկ այդ միջոցին նրա ձեռքն ու աչքը օգտակար
հմտություն են ձեռք բերում և, բացի այդ, պարապմունքով հան-
գըստանալով, երեխաներն ուսուցչին չեն խանգարում, երբ նա պա-
րապում է դասարանի ուրիշ խմբի հետ:

Պետք է սկսել, իհարկե, ուղղագիծ պատկերներից և հետո ար-
դեն անցնել կոր գծիկներով զծված հասարակ պատկերներին. բայց
միայն անհրաժեշտ է, որ այդ բոլոր պատկերները լինեն երեխային
ծանոթ առարկաների պատկերներ՝ երկարածիտ կոշիկ, ձեռնոց,
ծամացույց և այլն: Երբեմն մեծ հաճությամբ տան անգամ ծամա-
ցույց կնկարի, բայց նրան հարկադրեցեք նկարել հասարակ չբրան,
և դա շուտով կձանձրացնի նրան:

Շարունակելով կորագիծ պատկերներ նկարել վանդակավոր
հարթության վրա, կարելի է փորձել ուղղագիծ պատկերներ նկարել
արդեն առանց վանդակների, սկզբում քարե գրքով քարտախտա-
կի վրա, իսկ հետո մատիտով՝ թղթի վրա:

Այսպիսով, հետաքրքրությունը նկարչության նկատմամբ չի
թուլանում, իսկ դրա հետ միասին ձեռքն ու աչքը ստուգության են
վարժվում, ու միաժամանակ ուսուցման ղեկավարությունը ստա-
նում է մի զորքը օգնական ևս ի դեմս նկարչության, եթե միայն
ուսուցիչը կարողանա օգտվել դրանից:

28. ԳՐԱՎՈՐ ՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ⁹¹

Մարենի լեզվի սկզբնական ավանդման դիզակտիկայի մեր
ամբողջ շարադրանքից ինքնին երևում է, որ դիտավոր, կենտրոնա-
կան պարապմունքը, որի շուրջը ավելի կամ պակաս չափով համա-
խմբվում են մյուս բոլոր պարապմունքները և ըստ մենք սենք կար-
գավորում ենք նույնիսկ հենց մեր քերականությունը, դա լեզվի
գործնական վարժությունն է՝ գրավոր և բանավոր: Ահա թե ինչու
մենք ավելորդ չենք համարում այստեղ, եղրափական մեջ, ավե-
լացնել գրավոր պրակտիկ վարժությունների ամբողջ սխառնը
ուսումնական պարապմունքների առաջին երեք կամ չորս տարինե-
րի ընթացքում, բանավոր վարժություններին անդրադառնալով այն-
քանով, որքանով դրանք կապված են գրավոր վարժությունների
հետ: Այս հարցը շարադրելու ժամանակ թերևս մենք հարկադրված
լինենք տեղ-տեղ կրկնել այն, ինչ արդեն ասված է եղել մեր «РОД-
НОЕ СЛОВО»-ի առաջին երեու տարիներից կցված «Ուղեցույց»:

200
+ 30
5

235

Այս բոլորն արվում է նրա համար, որպեսզի երեխաները լրիվ չուրացնեն տասնորդական սխառման ու նրա արտահայտությունը՝ թվանշաններով, որը և կազմում է հաշվելու ունակության ու դրա շնորհիվ էլ թվաբանության գլխավոր հիմքը:

Երեխաներին պետք է գրավոր խնդիրներ լուծմանը հանգեցնել քիչ-քիչ (մինչև հիմա ես խոսել եմ միայն պրակտիկ և մտավոր հաշվելու մասին): Թող երեխաներն ընտելանան սկզբից արդեն մտքում լուծած խնդիրը գրել գրատախտակին նախ բառերով և, վերապահ, թվանշաններով ու թվաբանական նշաններով, այսպես, օրինակ.

Հինգ և երեք կլինի ութ
5 և 3 կլինի 8
5+3=8

Այս վարժությունը շարունակվում է այնքան ժամանակ, մինչև երեխաները կընտելանան թվանշաններով ու թվաբանական նշաններով վարժ ու առանց սխալի գրատախտակին գրել նախօրոք իրենց կողմից լուծված ամեն մի խնդիր: Այնուհետև անհրաժեշտ է երեխաներին սովորեցնել կարգավ ուսուցչի կողմից գրատախտակին լուծված խնդիրը, այսինքն՝ և՛ թվանշանները, և՛ թվաբանական նշանները արագ կերպով հաղորդել բառերով:

Այդ վարժությունները նպատակ ունեն երեխաներին վարժեցնել թվաբանական լեզվին, թվաբանական գրությանն ու ընթերցանությանը:

Որոշ երեխաների թվաբանությունից թվացող անընդունակությունը կապված է թվաբանական լեզվին անսովոր լինելու հետ: Իսկ այն ուսուցիչը, որը գրավոր առաջադրանք է տալիս երեխաներին և միևեույն ժամանակ նրանց ընտելացնում է մի նոր, անծանոթ լեզվի, լուրջ մանկավարժական սխալ է թույլ տալիս. նա երեխաներից միաժամանակ երկու բան է պահանջում ու դրանով էլ չափազանց դժվարացնում է նրանց գործը, և նրանք չեն կարողանում հարկ եղածին չափ կատարել ո՛չ մեկը, ո՛չ մյուսը: Ահա թե ինչու ես խորհուրդ եմ տալիս երեխաների նախապես սովորեցնել գրել ու կարդալ այն խնդիրները, որոնք առդեն լուծված են և հետո անդ-անդ գրավոր խնդիրները լուծմանը:

Ինքնին հասկանալի է, որ երեխաները չպետք է սերտեն թվա-

բանական և ոչ մի կանոն, այլ իրենք պետք է հաստատեն այդ կանոնները: Այսպես, օրինակ, երեխաներին չպետք է ասել, որ եթե միավորից միավոր հանել հնարավոր չէ, ապա պետք է մի տասնա-վոր փոխ առնել տասնավորներից և այլն. այլ պետք է աշակերտին տալ տասական ձողիկներից կազմված երկու փունջ և, դրանից բացի, մի քանի ձողիկ առանձին. ասելն երեք ձողիկ. այնուհետև ասացնել երեխային, որպեսզի նա ձեռք չլոր ձողիկ տա, ու երեխան ինքը կտեսնի ձողիկների փնջերից մեկն արձակելու անհրաժեշտություն և, երբ հետագայում է հաշվիլ, թե որքան է մնացել իր մոտ, հեշտովյալը կհասկանա, թե ինչպես պետք է փոխ առնել տասնավորներից, հարյուրավորներից և այլն: Իսկ երբ բոլոր երեխաները կհասկանան որևէ հասարակ թվաբանական կանոն և կվարժվեն օգտագործել այն թե՛ բանավոր, թե՛ գրավոր, թե՛ մտքի մեջ, այն ժամանակ դուք կարող եք այդ օրերը ձևակերպել որպես թվաբանական կանոն՝ փաստորեն երեխաներին արտահայտությունների ստուգություն սովորեցնելու համար: Խնդիրների բովանդակությունը պետք է վերցնել, հնարավորության սահմաններում, երեխաներին շրջապատող աշխարհից. թող նրանք չափեն իրենց մաթոզ դասարանը, բոլոր նստարանները, դուռն ու պատուհանները, թող հաշվեն իրենց բոլոր գրքերի ու տետրերի էջերը, թող հաշվեն իրենց տարիքը. հաշվեն մինչև տոնները եղած շաբաթները, օրերն ու ժամերը և այլն:

Խնդիրներն, իհարկե, աստիճանաբար պետք է բարդանան, բայց իրենց զործնական, դիտողական բնույթը երբեք չպետք է կորցնեն: Հետագայում այդ խնդիրներից կարող են տնային տնտեսության և քաղաքատնտեսության առաջին դասերը լինել: Այսպես օրինակ, թող երեխան ստույգ հաշվի, թե ինչ արժեք իր կուրսկան, ընդ որում կտորի գինը, կարելու վարձը և այլ ծախսերը չպետք է առաջադրվեն պատահականորեն, այլ հնարավորության չափ պետք է մոտ լինեն իրենց իսկական գներին:

Շվեյցարական դպրոցներում ինձ վիճակվել է տեսնել, թե ինչպես ուսուցիչը կարող է օգտվել թվաբանական խնդիրներից, որպեսզի երեխաներին հանգեցնի տնտեսական գործունեության ըմբռնման: Ես լսել եմ, օրինակ, ինչպես շվեյցարական մի ուսուցիչ աշակերտների հետ միասին հաշվում էր, թե ինչ արժեք հացի այն կտորը, որ երեխաները կերել են ընթերցի ժամանակ և ի՞նչ պատճառներով նա այդքան արժեք: Դա ամենահետաքրքրական և միաժամանակ ամենաօգտակար դասն էր. երեխաները ծանոթացան ոչ միայն այն բոլոր գներին հետ, որոնց զուամբար հացի գինն է կազմում, այլև նույնիսկ այն բոլոր մարդկանց փոխհարաբերությունների հետ, որոնք մասնակից են եղել հացի արտադրությանն ու նրա

ժամանակ ուսուցիչը կարող է ինչ-որ բան նորից ավելացնել ու բացատրել:

Շատ օգտակար է նույնպես, եթե ուսուցիչը մի որոշ ժամանակ անց, ասենք՝ հաջորդ տարին, անձամբ պատմում է աշակերտների կողմից արդեն յուրացված այդ նույն պատմվածքը այնպիսի նոր մանրամասնություններով կամ էպիզոդներով, որոնք երեխաները դեռ չգիտեն: Աշակերտները պետք է նկատեն (և այդ բանը հեշտությամբ կանեն նրանք), թե ուսուցչի պատմածի մեջ ինչ նոր բան է ավելացված, և այդ լրացումը խոր կարմատավորվի նրանց հիշողության մեջ:

26. ՀԱՇՎԻ ՍԿԶԲՆԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԱՍԻՆ⁸⁹

Հաշվի սկզբնական ուսուցման ժամանակ (թվաբանություն վախեցնող անունը անհրաժեշտ է թողնել բարձր դասարանների համար) նույնպես չպետք է շտապել և առաջ ընթանալ ոչ այլ կերպ, քան լիովին տիրապետելով անցածին. իսկ տիրապետելով ինչ-որ բանի, երբեք չթողնել այն՝ առանց գործի մեջ մշտապես կիրառելու:

Ամենից առաջ անհրաժեշտ է երեխաներին սովորեցնել՝ հաշվել մինչև 10՝ տեսանելի առարկաներով՝ մատներով, ընկույզներով, հատուկ ձողիկներով, որոնք առանց ափսոսալու կարելի լինի նույնիսկ կոտրատել, եթե պետք է կոնկրետ ցույց տալ կեսը, մեկ-երրորդը և այլն: Հաշվել պետք է սովորեցնել ետ և առաջ, այնպես, որ երեխաները նույնպիսի հեշտությամբ հաշվեն մեկից մինչև տասը և տասից մինչև մեկը: Այնուհետև պետք է սովորեցնել նրանց՝ հաշվել զույգ-զույգ՝ երկու, չորս, ութ, տասը, և հակառակ ուղղությամբ՝ տասը, ութ և այլն. երեք-երեք՝ երեք, վեց, ինը և մի մնացորդ այնուհետև չորս-չորս՝ չորս, ութ և երկու, և վերջապես հինգերով՝ այնպես, որ երեխաներն իսկույն հասկանան, որ 10-ի կեսը հավասար է 5-ի, որ 8-ի կեսը հավասար է 4-ի, որ երկու անգամ 4 կլինի 8, երկու անգամ 5 կլինի 10, և այլն: Մի խոսքով այստեղ պետք չէ ընկնել գումարում, հանում, բազմապատկում, կոտորակային և ամբողջ թվեր և այլ ճշան անվանումների հետևից, այլ պարզապես պետք է երեխային սովորեցնել ազատ վարվել մի տասնյակի հետ՝ և՛ բաժանել, և՛ բազմապատկել, և՛ մասնատել:

Երբ երեխաները կատարյալ կերպով կտիրապետեն մի տասնյակին, անհրաժեշտ է անմիջապես անցնել նրանց հետ՝ հարյուրին և անցնել զննական կերպով, այսինքն՝ կապել տասը փունջ, որոնցից յուրաքանչյուրի մեջ լինի ուղիղ 10 փայտե ձողիկ, այնպես որ

երեխաները հենց սկզբից միանգամից հասկանալի կերպով յուրացնեն, որ հարյուրը միայն 10 տասնյակ է և որ 10 տասնյակի, կամ 10 փնջի հետ նրանք կարող են վարվել ճիշտ այնպես, ինչպես վարվում էին 10 միավորի կամ 10 առանձին ձողիկի հետ, այսինքն՝ և՛ գումարել, և՛ հանել, և՛ մասնատել և այլն:

Միայն այն բանից հետո, երբ երեխաները միանգամայն պարզ պատկերացում կունենան տասի և հարյուրի կազմության մասին, կարելի կլինի անցնել նրանց հետ այնպիսի թվերի, որոնք կազմված են տասնավորներից ու միավորներից, իսկ հետո՝ հարյուրավորներից, տասնավորներից ու միավորներից:

Չափազանց կարևոր է ոչ միայն հաշվելու վարժությունը, այլև առհասարակ ուշադրության վարժությունը. դա ետ ու առաջ հաշվելն է, ավելացնելով կամ պակասեցնելով 2-ական, 3-ական, 4-ական միավորներ և այլն:

Այդպես հաշվելուն ամբողջ դասարանը կարող է մասնակցել. այսպես, մի աշակերտ ասում է՝ երեք, հաջորդը պարտավոր է ասել՝ վեց, երրորդը՝ ինը և այլն. կամ, ընդհակառակն, առաջին աշակերտն ասում է՝ հարյուր, երկրորդը՝ ինսուսյոթ և այլն:

Հենց որ հնարավոր լինի, անհրաժեշտ է երեխաներին տալ արշին և ծալովի սաժեն (ժապավենից կամ պարանից), կշեռք և մի բուռ մանր դրամ: Թող երեխաները չափեն, հաշվեն, կշռեն: Դա չափազանց աշխուժացնում է ավանդումը, դուր է գալիս երեխաներին և նրանց վստահություն է ներշնչում հաշվելու մեջ:

Եթե դուք կարողացել եք հասնել այն բանին, որ երեխաների գլուխներում հիմնավոր ու հասկանալի արտացոլել եք հարյուրի կազմությունը տասնյակներից և տասի կազմությունը միավորներից և սովորեցրել եք երեխային՝ ազատ վարվել այդ պատկերացումների հետ՝ հաշվել առաջ ու ետ, բաժանել, բազմապատկել և մասնատել, ապա կարող եք արդեն անցնել գրավոր հաշվին:

Երեխային սովորեցնելով՝ գրել առաջին տասը թվանշանը, անհրաժեշտ է բացատրել նրան, որ տասի համար հատուկ թվանշան չկա, որ նա ճանաչվում է այն տեղով, որն զբաղեցնում է և որ չբաղեցված տեղը ցույց տալու համար գոյություն ունի զրոն:

Դուք սկզբից երեխաներին ցույց եք տալիս, որ քսանը գրվում է 2 և զրո, իսկ երկու հարյուրը 2 և երկու զրո: Այնուհետև սովորեցնում եք միակցել և՛ միավորները, և՛ տասնավորները, և՛ հարյուրավորները մի ընդհանուր շարքում, շրոնները միավորներով փոխարինելով այնպես, որ երեխան ընտելանա թվերի հետևյալ կազմությանը.

ների, ոչ էլ այն հետևողականությունը, որը պահանջվում է պատմա-
մաթեմատիկայի ուսումնասիրման համար: Երեխաների կողմից ընկալված
այդ կոնկրետ պատկերները միայն հետագայում կարող են նյութ
հանդիսանալ պատմության հսկա շնքի կառուցման համար: Բայց
նա, ով կցանկանար այդ կառուցումն սկսել ժամանակից շուտ, երե-
խայի հոգուց պահանջած կլինե՞ր մի բան, որը նա տալ չի կարող:

Եվ այսպես, երեխաներին պատմելով աստվածաշնչյից թաղած
առանձին զեպքեր, ուսուցիչը պետք է նկատի ունենա միայն՝ հիմ-
նավոր նյութ տալ ապագա կառուցվածքի համար: Որքան այդ նյութ
թափափ արմատավորվի երեխայի հոգում, երեխան որքան ավելի
ազատ այդ տիրապետի, որքան պայծառ, որոշակի լինեն այդ պատ-
կերները, ժամանակի ընթացքում այնքան ավելի հեշտ, հարմար ու
շուտ կընթանա ինքը՝ կառուցումը և այնքան ավելի ամուր կլինի
այն: Ահա թե ինչու մեծածախ հաղորդված աստվածաշնչյից
թաղված դրուցները պետք է հետագայում աներդհատ կրկնվեն, ոչ
նրա համար, որ վերականգնվի մոռացվածը (դա արդեն վատ է, եթե
որևէ բան մոռացվել է), այլ նրա համար, որ կանխվի մոռանալու
հնարավորությունը:

Մոռացվածը վերհիշելու համար կրկնությունն արդեն ցույց է
տալիս ուսուցման թերությունը և առհասարակ ավանդման վատ
դրվածքը դպրոցում: Վատ դպրոցը, ինչպես և վատ շենքը, անընդ-
հատ վերանորոգվում է, շակվում է և երբեք էլ սարքին չի լինում, իսկ լավ
դպրոցը, անընդհատ կրկնելով անցածը, երբեք վերանորո-
գումների կարիք չի զգում: Երեխաներն իրենց բոլորովին չեն սիրում
կրկնել այն, ինչը սովորել ու մոռացել են և շատ են սիրում պատ-
մել ու վերապատմել այն, ինչը հիշում են: Օգտվեցե՛ք մանկական
բնության այդ թելադրանքից, անընդհատ մոռացումը նախա-
գգուցանող կրկնողությունների կազմակերպեցե՛ք, որպեսզի երբեք
մոռացածը կրկնելու շունչն ունենա: Մոռացումը
նույնպես որոշ չափով հիմար սովորություն է, և այն երեխաները,
որոնց շատ բան են սովորեցրել, բայց ոչ հիմնավոր, որոնք անընդ-
հատ մոռացել են այն, ինչ սովորել են, հետագայում ալքի են ընկ-
նում վատ հիշողությամբ:

Մեր դպրոցները հատկապես տառապում են մոռացկոտությամբ,
նրանք շատ բան են լցնում երեխաների գլուխները և շատ քիչ են
հետաքրքրվում, թե որևէ բան մնացել է այդ լցրածից: Դեռ լավ է,
եթե երեխան ավելի քիչ է մոռանում, քան սովորում է, բայց եթե
մոտոքն ու երբ հավասար են, ապա գլխի մեջ մնում է զրո և նույ-
նիսկ ավելի վատ, քան դրո՞ւ: Ոչինչ հիմնավոր չյուրացնելու և շուտ
մոռանալու սովորություն:

Ինչ վերաբերում է յուրաքանչյուր առանձին դրույցի հաղորդ-
մանը, ապա տարբեր մեթոդներ կարող են լինել. բայց համեմատ
զեպս ուսուցիչը պետք է անպատճառ նախորդ կշռադատի իր դրույ-
ցի նյութը և նույնիսկ գրի առնի այն, եթե դեռևս պատմելու սովոր-
ություն չունի: Վերցրե՛ք աստվածաշնչյից թաղած որևէ պատմվածա-
վելի լավ կլինի հենց աստվածաշնչի տեքստով, ինքներդ կարդա-
ցե՛ք այն ուշադիր կերպով, մտածեցե՛ք, թե ինչն ստիպված կլինե՛ք
բացատրել երեխաներին, և հետո առանձնացրե՛ք այն, ինչը կարող
ե՛ք պատմել և բացատրել առավել անզամ, նրանից, ինչը կարող ե՛ք
ավելացնել միևնույն զեպքը երկրորդ և երրորդ անգամ պատմելու
ժամանակ:

Առաջին անգամ պատմելով մի որևէ իրադարձություն, դուք
պետք է հաղորդե՛ք միայն նրա գլխավոր գծերը և երկու-երեք հե-
տաքրքրական զեղեցիկ մանրամասնություն: Եթե դուք հենց առա-
ջին անգամից իրադարձությանը կապե՛ք բազմաթիվ մանրամասնու-
թյուններ ու բացատրություններ, ապա ամբողջ դրույցը կխախտվի
երեխայի գլխում: Սկզբից այդտեղ քիչ բան դրե՛ք, բայց հիմնավոր
և հետո արդեն քիչ-քիչ հետևողից այդ արմատացած ամուր հիմ-
քի վրա:

Երեխաներին պատմելով իրադարձությունը, որի ժամանակ դուք
պետք է հատուկ ընդգծումով շեշտե՛ք այն փաստերն ու հատուկ
անունները, որոնք դրույցի էությունն են կազմում, դուք կարող ե՛ք
հետո երեխաներին դիմել հարցերով: Ե և սկզբից այնպիսի հարցե՛ր
դրե՛ք, որոնց պատասխանելով երեխաները հաղորդին ձեզ իրադար-
ձության գլխավոր գծերը: Այնուհետև դրան հաջորդում է մանրա-
մասնություններն սպառող հարցերի մի այլ շարք:

Երբ այս եղանակով, քի պատասխանե՛ք ձեր հարցերի, ամբողջ
դրույցը վերարտադրված կլինի երեխաների կողմից, այն ժամա-
նակ միայն դուք կարող ե՛ք ավելի ընդունակ երեխաներից պահան-
ջել, որպեսզի նրանք կապակցված ու հաջորդականորեն պատմեն
այն բոլորը, ինչ լսել են: Այդ միջոցին աշխատեցե՛ք պատմողին ուղ-
ղել միայն ծայրահեղ անհրաժեշտությու-
ն զեպքում, եթե տեսնու-
մ եք, որ նա շեղվում է գլխավոր գծից և թուլլատրե՛ք նրան բաց
թողնել ոչ էական, մանրամասնությունները: Երբ աշակերտը վեր-
ացրել է պատմելը, արհիշներ լրացնում են նրա բացթողնվածները,
և զործն ընթանում է, ինչպես ես արդեն ասացի վերև, մինչև դա-
սարանի կողմից ամբողջ պատմվածքի լրիվ ու ճշմարիտ վերա-
կանգնումը:

Երեխաների կողմից յուրացված պատմվածքը պետք է հնարա-
վորության չափ հաճախակի կրկնվի, և յուրաքանչյուր կրկնությու-
ն

Ուսուցչի բանավոր խոսքը, որ լսում և հետապնդում վերադարձում են աշակերտները, նախնական ուսուցման անհրաժեշտ մասն է կազմում: Երեխաներն ավելի շատ սիրում են լսել, քան թե կարդալ արդեն հենց այն պատճառով, որ առաջին երկու-երեք տարվա ընթացքում ընթերցանության պրոցեսը հոգնեցնում է նրանց: Բացի դրանից, երեխաներին պետք է սովորեցնել ոչ միայն կարդալ, այլև ուշադիր լսել, իսկ հետո յուրացնել և հաղորդել լսածը:

Դասարանական զրույց կազմակերպելու շնորհքը ուսուցչին երբեմն է պատահում ոչ այն բանի համար, որ դա բնական հազվագյուտ տուրք է, այլև նրա համար, որ նույնիսկ շնորհալի մարդն էլ պետք է շատ աշխատի, որպեսզի իր մեջ իսկական մանկավարժական զրույց կազմակերպելու ունակություն մշակի:

Մանկավարժական զրույցը ամեն մի այլ զրույցի նման չպետք է աչքի ընկնի միայն իր հետաքրքրականությամբ, այլև իր մեջ պետք է պարունակի իսկական մանկավարժական որակ. նա պետք է այնպիսին լինի, որ հեշտությամբ տպավորվի երեխաների գլխում, որպեսզի լսելով զրույցը մինչև վերջ, երեխան հիշի նրա սկիզբն ու միջին մասը, որպեսզի մանրամասնությունները շմթագնեն գլխավորը և որպեսզի գլխավորը, զրկված լինելով մանրամասնություններից, չոր ու ցամաք չլինի:

Զրույցների թեմա կարող է լինել այն ամենը, ինչը մատչելի է երեխաների մտքին, և եթե ուսուցիչն ինքը բավականաչափ մանկական պատմվածքներ չգիտե, ապա կարող է այդ պատմվածքները քաղել մանկական գրքերից ու քրեատոմատիաներից: Բայց նման փոխառված պատմվածքը պետք է ոչ միայն նախօրոք յուրացված լինի ուսուցչի կողմից, այլև նրա կողմից այնպես մշակված լինի, որպեսզի զրույցի ժամանակ օտար դարձվածք չնկատվի:

Նս արդեն վերը խոսել եմ այն մասին, թե ինչպես ամբողջ դասարանով վերականգնվում ու վերարտադրվում են գրքից կարդացած պատմվածքներն ու հեքիաթները. այդ նույն բանը վերաբերում է նաև բանավոր զրույցին: Ամբողջ դասարանն սկզբից պետք է վերականգնի ուսուցչի պատմածը, իսկ հետո արդեն յուրաքանչյուր աշակերտ պետք է կրկնի այն: Ինձ համար զրույցը վարելու եղանակի մասին ավելի հարմար է խոսել աստվածաշնչի պատմվածքները մեկնաբանելիս, քանի որ դրանք միայն իրենց բովանդակությամբ և մասամբ իրենց տոնով են տարբերվում այլ պատմվածքներից:

Աստվածաշնչի զրույցների տոնը պետք է լինի ոչ խրատախոսական և ոչ էլ գրքային, այլ պետք է լինի միանգամայն լուրջ և

աչքի ընկնող հատուկ սրտառուչությամբ. զվարճախոսություններն ու սրախոսությունները, որոնք ամեն տեսակի այլ զրույցների ժամանակ չափազանց տեղին են, բոլորովին էլ տեղին չեն աստվածաշնչից արվող զրույցների ժամանակ: Բայց զրույցի լրջությունը չպետք է այն դարձնի ձանձրալի ու ձգձգված:

Աստվածաշնչի պատմության դեպքերի լավ պատմողները, որոնց ինձ վիճակվել է տեսնել թե մեկնում և թե արտասահմանում, այդ դեպքերը հաղորդում են ոչ թե որպես ինչ-որ վաղուց անցած բան, այլ որպես այնպիսի դեպքեր, որոնց մասին երեկ են լսել, կամ տեսել են անձամբ: Այն հետաքրքրությունը, որ նրանք իրենք էին տածում դեպի պատմվող դեպքը, երեխաների մեջ էլ էր հետաքրքրություն արթնացնում դեպի այն, և հավատը, որ դրսևորվում էր ուսուցչի խոսքերում, հավատ էր արթնացնում նաև մանկական հոգիներում:

Աստվածաշնչից քաղած առաջին զրույցները երեք սրբազան պատմության ամբողջ ընթացքը երեխաներին հաղորդելու հավակնություն չպետք է ունենան: 7-ից 10 տարեկան և նույնիսկ ավելի մեծ երեխաները բոլորովին էլ ընդունակ չեն նման ընդարձակ տեսադաշտն ընդգրկելու: Նրանք հազիվ ի վիճակի են շրջահայելու մի որևէ ոչ այնքան բարդ ու ոչ այնքան երկար դեպք և կապակցելու դրա վերջն ու սկիզբը: Ահա թե ինչու աստվածաշնչից քաղած առաջին զրույցներում պետք է հաղորդվեն առանձին դեպքեր հին և նոր կտակարաններից: Արտասահմանյան լավագույն դպրոցներում ուսման առաջին տարվա ընթացքում (6-ից մինչև 8 տարեկան երեխաներին) հաղորդվում է մի տասնյակ զրույց, ոչ ավելի. երկրորդ տարվա ընթացքում այդ բոլոր զրույցները նորից կրկնվում են՝ լրացումներով ու բացատրություններով, և նրանց գումարվում է ևս 10-ից 15 զրույց: Ուսման երրորդ տարվա ընթացքում նորից կրկնվում են ինչպես առաջին, այնպես էլ երկրորդ տարվա անցած զրույցները՝ նոր մանրամասնություններով ու բացատրություններով և այլն: Միայն, այն ժամանակ, երբ երեխաների հիշողության մեջ միանգամայն կոնկրետ կերպով տպավորվում են աստվածաշնչից քաղված այնքան առանձին զրույցներ, որ արդեն հնարավոր է դառնում դրանք կապակցել մի ընդհանուր թելով, սկսում են կանոնավոր կերպով շարադրել սրբազան պատմությունը:

Ավանդման այս մեթոդը, որը հետապնդում տարածվում է նաև ընդհանուր պատմության վրա, հոգեբանական ճիշտ հիմք ունի:

Երեխայի բազմաթիվ տպավորություններով շփանրաբեռնված հոգին արտակարգ ընդունակ է ամեն տեսակի կոնկրետ պատկերների ընկալման և միևնույն ժամանակ ընդունակ չէ ոչ վերացում-

մատավորված պատկերին մենք հեշտությամբ միացնում ենք նույն-
իսկ այն վերացական գաղափարները, որոնք առանց դրան շուտով
կշնջվեին:

Մանկան բնությունը պարզ կերպով պահանջում է ղնակա-
նություն: Երեխային սովորեցրեք նրան բոլորովին անծանոթ հինգ
բառ, և նա երկար ու անօգուտ կտանջվի այդ բառերի վրա. բայց
նկարների հետ կապակցեք քսան այդպիսի բառ, և երեխան այդ
բառերը իսկույն կտրագնի: Դուք երեխային բացատրում եք մի
հասարակ միտք, և նա ձեզ չի հասկանում: Դուք այդ նույն երեխա-
յին բացատրում եք մի բարդ նկար, և նա հեշտությամբ հասկանում
է ձեզ: Փորձեցեք միանման ընդունակությունների տեր երկու երե-
խաների բացատրել միևնույն իրադարձությունը՝ մեկին նկարներով,
մյուսին առանց նկարների, և դուք այդ ժամանակ կգնահատեք երե-
խաների համար նկարների ունեցած ամբողջ նշանակությունը:

Նկարների ցուցադրումն ու նրանց օգնությամբ պատմելը լա-
վագույն միջոց է աշակերտների և ուսուցչի մեթոդական համար:
Հասակավոր մարդուն՝ երեխայից և հատկապես ուսուցչին՝ աշակեր-
տից բաժանող պատը ոչ մի բանով դուք չեք կարող այնքան շուտ
ոչնչացնել, որքան երեխաներին նկարներ ցուցադրելով ու բացա-
տրելով: Եթե դուք մտնում եք մի այնպիսի դասարան, որից մի խոսք
դուրս քաշելը մեծ դժվարություն է ներկայացնում (իսկ այդպիսի
դասարանները մեզանում որոնելու համար հեռու չպետք է գնալ),
սկսեցեք նկարներ ցուցադրել, և դասարանը՝ կսկսի խոսել և, որ
գլխավորն է, կխոսի ազատ, անբռնազբոսիկ, որն, անշուշտ, անհրա-
ժեշտ է ուսաց լեզվի ուսուցչի համար, եթե նա իր պարտականու-
թյունները չի սահմանափակում երեխաներին միայն գրել, կարդալ
և ուղղադրություն սովորեցնելով:

Ձնական ուսուցման ժամանակ ուսուցչին, այսպես ասած,
ներկա է գտնվում երեխաների լեզվի ձևավորման պրոցեսին և կա-
րող է ուղղություն տալ այդ պրոցեսին, ըստ որում գլխավոր գործը
նորից կատարում է նույն նկարը. նա ուղղում է սխալ էպիտետը,
կանոնավորում է ոչ հստակ ասված դարձվածքը, մատնացույց է
անում որևէ մասի բացթողումը, մի խոսքով, գործնականում անում
է այն ամենը, ինչն ուսուցչի համար չափազանց դժվար կլինի անել
խոսքի միջոցով:

Գերմանիայում և Շվեյցարիայում ղնական ուսուցման վերա-
բերյալ այլևս վիճաբանություններ չկան, բայց դեռ վիճում են այն
մասին, թե պե՞տք է արդյոք ղնականությունն առանձին ավանդ-
վող առարկա դարձնել, թե միայն բոլոր առարկաների ավանդումն
էլ դարձնել ղնական: Ինձ թվում է ամենից հարմար է ղնական

ուսուցումն առանձին վարել այնքան ժամանակ, մինչև երեխաները
կսովորեն կանոնավոր և առանց մեծ դժվարության կարդալ, և հետո
զննական ուսուցումը միացնել դպրոցում ընթերցանության դասա-
գրքի բացատրությունների հետ, որը, իհարկե, հնարավոր է միայն
այն ժամանակ, երբ գիրքը ինքը հարմարեցված է սխտեմատիկ
զննական ուսուցման համար: Ես այս բանը նկատի եմ ունեցել
«РОДНОЕ СЛОВО»-ն կաղմելիս: Բայց, իհարկե, այնտեղ ղետեղված
նկարները միայն մասնակի կերպով են ընթերցանությունը ղնա-
կան դարձնում:

Ինչ վերաբերում է առանձին ղնական ուսուցմանը սովորե-
լու առաջին տարվա ընթացքում, ապա ես կարող եմ միայն ընդ-
գծել նրա ծայրահեղ անհրաժեշտությունը, բայց ոչինչ չեմ կարող
տալ այդ պահանջը գոհացնելու համար: Ձնական ուսուցման հա-
մար քիչ թե շատ կարգին նկարների հրատարակումն այնքան թանկ
է նստում, իսկ այդ նկարների անհրաժեշտությունն այնքան թույլ
է գիտակցված մեր հասարակության ու մեր դպրոցների կողմից,
որ դժվար թե որևէ մեկը համարձակվի այդ բանի համար որոշակի
գումար ծախսել: Ահա թե ինչու ուսաց լեզվի սկզբնական ուսուցու-
մը ձեռնարկող ուսուցչին ես կարող եմ խորհուրդ տալ միայն որևէ
տեղից ձեռք բերել մի տասնյակ հանդուրժելի նկարներ, որոնք իրենց
բովանդակությամբ կարողանան երեխաների հետ զրույցի նյութ
ծառայել. դրանք կարող են լինել լանդաֆտների, կենդանիների և
բույսերի նկարներ, պատկերներ ժողովրդի կյանքից և այլն: Թող
ուսուցիչն այդ նկարներով իր համար զրույցների պլան կազմի և
այդ զրույցներն անց կացնի առանց շտապելու, բայց և երեխանե-
րին չհոգնեցնելով ավելորդ մանրամասնություններով: Նկարները
չպետք է հայտնի լինեն երեխաներին, չպետք է կախված լինեն դա-
սարանում, այլապես դրանք կկորցնեն իրենց հետաքրքրականու-
թյունը: Թող ուսուցիչը դասարան բերի նկար-նկարի հետևից, նկար-
ները փոխելով այն ժամանակ, երբ դիտվող նկարի ամբողջ բովան-
դակությունը սպառված կլինի զրույցի միջոցով և երբ երեխաները
նկարի ամբողջ բովանդակությունը իրենց ուժերին համապատաս-
խան պատմելու կարողություն ձեռք բերած կլինեն: Նման ղնական
ուսուցումից ստացվող հաջողությունը նշանակալից կլինի: Բայց
ուսուցիչը թող չկարծի, որ այդ ղնական ուսուցումն այն է, ինչ որ
պետք է լինի: Իսկական ղնական ուսուցումն ունի իր սխտեմը, իր
կանոններն ու պրիոմները, որոնց մասին այստեղ խոսելը ես ավե-
լորդ եմ համարում, քանի որ մեզանում դեռ միջոցներ չկան նման
ուսուցման համար:

ընթերցանության ու գրավորի ուսուցումից առաջ, թեև այդ երեք պարապմունքներն էլ, անշուշտ, պետք է ընթանան միաժամանակ:

Չննական ուսուցման մասին մեղանում շատ են խոսել ու գրել, բայց համարյա ոչինչ չեն արել, որպեսզի այն կարողանա քիչ-քիչ մտնել մեր դպրոցներն ու ընտանիքները: Նույնիսկ զննական ուսուցման գաղափարն ինքը ինչ-որ դժվարությամբ պատվաստվեց մեզանում և շատ հակառակորդների հանդիպեց: Իմ կարծիքով, դա լավագույն ապացույցն է այն բանի, որ մենք, հոժարությամբ սովորեն իդեաների բարձր սփերաներում և չհրաժարվելով վերևից հայացք նետելուց՝ դաստիարակության վրա ևս, երբեք չենք աշխատում ներթափանցել հենց սկզբնական ուսուցման գաղափարի մեջ, այդ բանը համարելով կամ չափազանց հեշտ, կամ երկրորդական, այնպես որ սկզբնական ուսուցման գաղափարը ապրում է մեղանում ինչ-որ մոլթ, գիտակցության լույսով չողողված, անորոշ ձևերի մեջ: Հակառակ պարագայում մենք զննական ուսուցումը կդիտենք որպես անհրաժեշտ և անխուսափելի մի բան՝ երեխաների հետ առաջին պարապմունքներն անց կացնելու ժամանակ:

Ի՞նչ է զննական ուսուցումը: Դա այնպիսի ուսուցում է, որը հիմնվում է ոչ թե վերացական մտապատկերների ու բառերի, այլ անմիջականորեն երեխայի կողմից ընկալվող մտապատկերների վրա, ընդ որում, այդ մտապատկերները կարող են ընկալված լինել հենց ուսուցման ժամանակ՝ ուսուցչի ղեկավարության ներքո, կամ առաջին երեխայի ինքնուրույն գիտումների ժամանակ, միևնույնն է, ուսուցիչը երեխայի հոգում որոնում է արդեն պատրաստի պատկերը և նրա վրա էլ կառուցում է ուսուցումը:

Ուսուցման այս ընթացքը, կոնկրետից՝ վերացականին, մտապատկերից՝ մտքին, այնքան բնական է և հիմնվում է այնպիսի հասկանալի հոգեկան օրենքների վրա, որ նրա անհրաժեշտությունը կարող է մերժել նա, ով առհասարակ մերժում է ուսման մեջ ընդհանրապես մարդու և մասնավորապես երեխայի բնության պահանջների հետ հարմարվելու անհրաժեշտությունը:

Մեր ամբողջ մտածողության պրոցեսը, որը ղեկավարվում է ներքին բնածին իդեայի ուժով, բաղկացած է միայն այն տարրերից, որոնք մենք ընկալել ենք արտաքին աշխարհից: Իդեան պատկանում է մեր ոգուն⁸⁷, բայց այդ իդեայի աշխատանքների և արտահայտության համար ուրիշ նյութ չկա, բացի այն, որ տալիս է արտաքին, տեսանելի, շոշափելի աշխարհը: Մեր լեզուն ամբողջապես համակված է արտաքին, նյութական աշխարհի այդ ազդեցություններով:

Արտաքին աշխարհից անմիջականորեն մեր ընկալած պատկերները, հետևաբար, այն միակ նյութերն են, որոնց վրա և որոնց

միջոցով աշխատում է մեր մտածողական ընդունակությունը, թեև աշխատանքի իդեան պատկանում է մեզ:

Երբ մենք զբաղվում ենք գիտությամբ ի վիճակի չլինելով երբեք և ոչ մի բառով բոլորովին կտրվել մեր գործածած նյութերից, քիչ-քիչ ընտելանում ենք շեղվել դրանցից: Բայց երեխան, եթե կարելի է այսպես արտահայտվել, մտածում է ձևերով, գույներով, ձայներով, առհասարակ զգայություններով, և ով ցանկանար ստիպել նրան մտածել այլ կերպ, նա իզուր ու վնասակար կերպով կմեղանչեր մանկան բնության դեմ: Այսպիսով, նախնական ուսուցումը պարունակում է ձևերի, գույների, ձայների մեջ, մի խոսքով՝ մատչելի դարձնելով երեխայի որքան կարելի է մեծ քանակությամբ զգայաբանների համար, մենք միաժամանակ մեր ուսուցումը մատչելի ենք դարձնում երեխային և ինքներս էլ մուտք ենք գործում մանկական մտածողության աշխարհը:

Մեր եզրակացությունների ճշմարտությունը և մեր ամբողջ մտածողության պրոցեսի ճիշտ լինելը կախված է նախ՝ այն տվյալների ճիշտ լինելուց, որոնցից մենք տրամաբանական եզրակացություն ենք անում, և, երկրորդ՝ հենց եզրակացության ճիշտ լինելուց: Եթե ճիշտ չեն այն տվյալները, որոնք ընկալել ենք մենք արտաքին աշխարհից, որքան էլ տրամաբանական առումով ճիշտ լինեն մեր եզրակացությունները, դրանք իրականության չեն համապատասխանի: Այստեղից էլ բխում է սկզբնական ուսուցման այն պարտականությունը, որ երեխային պետք է սովորեցնել ճիշտ գիտել և նրա հոգին պետք է հարստացնել որքան կարելի է լիակատար, ճշմարիտ ու պայծառ պատկերներով, որոնք հետագայում նրա մտածողության պրոցեսի տարրերն են կազմելու:

Ամեն մի կենդանի, նպատակադրված ուսուցում նկատի ունի երեխային նախապատրաստել կյանքի համար. իսկ կյանքում ալելի կարևոր բան չկա, քան կարողանալ առարկան տեսնել բոլոր կողմերից և այն հարաբերությունների միջավայրում, որտեղ գտնվում է այդ առարկան: Եթե մենք խորանանք այն բանի մեջ, ինչը մարդիկ անվանում են հիանալի կամ նույնիսկ մեծ խելք, ապա կտեսնենք, որ դա հիմնականում իրական առարկաները, բազմակողմանիորեն, այն բոլոր հարաբերություններում, որոնցում գտնվում են, տեսնելու ընդունակությունն է: Եթե ուսուցումը երեխաների միտքը զարգացնելու հավակնություն ունի, ապա նա պետք է մարդիկ նրանց գիտողականությունը:

Ո՞վ չի նկատել ինքն իր վրա, որ մեր հիշողության մեջ առանձնապես հաստատուն պահպանվում են այն մտապատկերները, որոնք ընկալվել ենք անձամբ՝ զննելու միջոցով, և որ նման, մեղանում ար-

րին պատմում է ավետարանային որևէ իրադարձություն, բայց երեխաները չեն հասկանում շատ բառերի, էպիտետների, բայերի, մակբայների ու կապերի տեսակների իսկական նշանակությունը և, հետևապես, ամբողջությամբ չեն հասկանում պատմածի իսկական միտքը: Երեխաները չեն ընտելացել ներթափանցելու նախադասությունների կապակցության մեջ, գլխավորի նկատմամբ երկրորդականի ունեցած հարաբերության մեջ, չեն հասկանում միջանկյալի նշանակությունը, չեն տեսնում, թե որն է պատճառը և որն է հետևանքը, որն է պատահականը և որն է անհրաժեշտը, նույնիսկ չեն ընտելացել ինքնահարցման միջոցով պարզելու, թե ում կամ ինչի մասին է խոսվում և այլն. ահա և ուսուցչի ամբողջ խոսքը արտացոլվում է նրանց գլուխներում անկապ ու խառնիխուռն դարձվածքներով: Դասը սովորելով գրքով, երեխան հանդիպում է ավելի մեծ դժվարությունների, օրովհետև այստեղ չկա ուսուցիչն իր դիմախաղերով ու ինտոնացիայով, որոնք կարող են ցույց տալ, թե ինչն է գրքում գլխավորը, ինչը՝ երկրորդականը և ինչի մասին է խոսվում միայն թոուցիկ. և ահա երեխան դասը մի երկու անգամ ուշադիր կարդալու և իր թարմ մանկական հիշողությամբ ամբողջապես յուրացնելու փոխարեն անգիր է անում տպագիր տողերը, հիշում է, թե որ բառը որ տեղում է գտնվում, իսկ դասն այդպես էլ չի յուրացնում: Այնուհետև, երեխային վիճակվում է պատմել իր դասը, և ահա կրկին մի նոր պայքար մայրենի լեզվին հեշտությամբ տիրապետելու սովորություն շունենալու հետ. նա ոչ մի բառը չի կարողանում փոխարինել մի ուրիշով, չի կարող ազատ կերպով տեղափոխել երկու բառ, և նրա լեզուն կարծես շղթայված է այն տողերով, որոնք սովորել է: Նրան մնում է միայն սերտել բառ առ բառ, բայց այստեղ էլ նրա անվարժ լեզուն շփոթվում ու սխալվում է ամեն մի դժվար ձայնի հանդիպելով: Նույն փորձություններն է ապրում մայրենի լեզվին ինչպես պետք է չտիրապետող երեխան՝ պատմության, աշխարհագրության, բնական գիտությունների ու մաթեմատիկայի ուսումնասիրման ժամանակ, երբ նրան վիճակվում է բացատրել թեորեման կամ սեփական խոսքերով արտահայտել որևէ մաթեմատիկական խնդիր: Պարզ չէ՝ արդյոք հիմա, որ մայրենի լեզուն նախնական ուսուցման ժամանակ հիմնական-կենտրոնական, ուրիշ բոլոր առարկաների մեջ մտնող և նրանց արդյունքներն իր մեջ ամփոփող առարկան է, և որ ես իրավունք եմ ունեցել ուսաց լեզվի ուսուցչին դիտելու որպես ամբողջ նախնական ուսուցման ղեկավարի և նրան տալու մի քանի ընդհանուր մանկավարժական խորհուրդներ:

Այժմ ես կարող եմ իմ առաջադրած ձեռնարկի համաձայն անցնել անմիջականորեն մայրենի լեզվի նախնական ուսուցման մեթոդիկայի շարադրմանը:

ԱՌԱՋԻՆ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԸ ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՎԻՑ

Երբ նոր դասարանը որոշ կանոնավոր տեսք ընդունի, ընտելանալուց ուսուցչին և կատարել նրա պահանջները, արդեն կարելի է սկսել մայրենի լեզվի սխտեմատիկ ուսուցումը, որի ավանդման հարցով ես կգրադվեմ հիմա, նախապես ընդգծելով մայրենի լեզվի պարապմունքներն այլ առարկաների պարապմունքների հետ զուգակցելու անհրաժեշտությունը:

Մայրենի լեզվի սկզբնական ուսուցումը բաժանվում է երեք տիպի զուգահեռ ընթացող պարապմունքների. 1) զննական ուսուցում. 2) նախապատրաստական գրավոր վարժություններ և 3) բնօրգանությունն նախապատրաստող հեշյունային վարժություններ: Այս բոլոր երեք վարժություններն էլ պետք է ընթանան միասին, մեկը մյուսին փոխարինելով՝ յուրաքանչյուր դասի ընթացքում. բայց շարադրանքի պարզության համար ես պետք է յուրաքանչյուրի մասին խոսեմ առանձին:

24. ԶՆՆԱԿԱՆ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՄԱՍԻՆ⁸⁶

Երեխաների բանավոր խոսքի զարգացմանը օժանդակելը, անշուշտ, ուսաց լեզվի ուսուցչի կարևոր պարտականություններից մեկն է: Ոչ ոք, իհարկե, չի կասկածում, որ բանավոր խոսքը զարգանում է միայն վարժությունների միջոցով: Հետևապես, ուսաց լեզվի ուսուցիչը պետք է բանավոր խոսքի վարժություններ տա երեխաներին և ղեկավարի այդ վարժությունները: Վերջապես դա հաղիվ թե նրա գլխավոր պարտականությունը չէ և այն բանի համար, որ բանավոր խոսքը գրավոր խոսքի հիմքն է: Բայց բանավոր խոսքը հիմնված է մտածողության վրա. հետևապես, ուսաց լեզվի ուսուցիչը պարտավոր է տալ երեխաներին այնպիսի վարժություններ, որոնք կարող են գրգռել նրանց միտքը և դրդել, որ այդ միտքը արտահայտեն բառերով: Բայց դուք ինչո՞վ կարող եք գրգռել երեխայի միտքը և ինքնուրույն խոսք դուրս քաշել նրանից, եթե ոչ որևէ առարկա կամ առարկայի պատկեր ցուցադրելով նրան: Ահա թե ինչու զննական ուսուցումը ես դասում եմ ուսաց լեզվի ուսուցչի պարտականությունների թվին և այն ղեկավարում եմ մյուս երկուսից՝

բայց և չպետք է երեխաների հետ խոսել այնպես, ինչպես մեծերի հետ ենք խոսում: Մեր փաղաքշական փոքրացուցիչ անունները՝ Կոլյա, Մաշա, Վանյա, միանգամայն տեղի են. սառը բաղադրվա-
րությամբ արտասանվող դուր, որ ցանկանում էին մտցնել մեզա-
նում, ավելի շուտ վախեցնում է երեխային, քան սիրտ տալիս:

Իր հարցերով ուսուցիչն սկզբից դիմում է ամբողջ դասարանին և հետո տալիս այն երեխայի անունը, ով պետք է պատասխանի: Հենց առաջին դասերից ուսուցիչը պետք է երեխաներին ընտելաց-
նի հարց ու պատասխանի այս ձևին: Եթե հարցը նոր է և նրա պա-
տասխանը որևէ չափով դժվար, ապա ուսուցիչը դիմում է ավելի
ընդունակ, դարձապես ու համարձակ երեխաներից մեկին, որոնք
իրենց պատասխաններով քաջալերում են ամաչկոտներին: Երեխայի
սխալ պատասխանը կարելի է ուղղել, բայց միայն կարեւոր սխալ-
ները և առանց մեծ համառության, չմոռանալով, որ վատ սովորու-
թյուններն ու արտասանական թերությունները միանգամից չեն
ուղղվում և որ խիստ վնասակար է երեխային ներշնչել այն համոզ-
մունքը, թե իր ուժերը չափազանց բիչ են՝ իրենից պահանջվող
խնդիրը լուծելու համար:

Այդ առաջին դասերի ժամանակ էլ ուսուցիչը կարող է սովոր-
եցնել աշակերտներին՝ իր ղեկավարությամբ որոշ միասնական
շարժումներ կատարելուն, որոնք օգտակար են ոչ միայն նրա հա-
մար, որ երեխաներին հնարավորություն են տալիս շարժվել և թար-
մություն բերել շատ նստելուց հոգնած իրենց անդամներին, այլև
առավել ևս նրա համար, որ ուսուցչին օգնում են արթնացնել և իր
շարժումների ու խոսքերի շուրջը կենտրոնացնել դասարանի ուշա-
դրությունը: Այդ շարժումները պետք է լինեն քիչ և պարզ. կանդ-
նցե՛ք, նստեցե՛ք, ձեռքերը սեղանի՛ն, ձեռքերը ե՛տ, բարձրաց-
րե՛ք աջ ձեռքը, ձա՛խը, դուրս եկե՛ք նստարանների հետևից, փոխե-
ցե՛ք տեղերը, առաջին նստարան կանգնի՛ր, երկրորդ — նստի՛ր և
այլն: Ավելի լավ է, եթե ուսուցիչն աշակերտներին սովորեցնի այդ
շարժումներից մի քանիսը կատարել ուսուցչի պայմանական
նշաններով:

Հիանալի, թարմացնող և դասարանը ներգաշնակեցնող միջոց է
դասարանական երգեցողությունը: Նկատելիք, որ դասարանը հոգ-
նել է, ցրված է, աշխատում է ծուլորեն, սկսում են հորանջել, շարու-
թյուն սնել, ստիպեցեք, որ երգեն որևէ երգ, և նորից ամեն ինչ
կարգի կգա, կվերածնվի եռանդը, և երեխաները կսկսեն աշխատել
առաջիկա նման:

Եթե ուսուցիչը չի կարողանում երգել, թող երեխաներին սովոր-
եցնի ամբողջ դասարանով արտասանել որևէ աղոթք, բանաստեղ-

ծություն, առած. այդ բանը մասնակի կերպով կարող է փոխարինել
երգեցողությամբ, որպես հոգնած ու թափթփված դասարանը թար-
մացնող միջոց:

Ես խորհուրդ չեմ տալիս դպրոցում հենց առաջին դասերից
սկսել գրել-կարդալ սովորեցնելը, որովհետև երեխայի համար նոր
տպավորությունների քանակն առանց այդ էլ շատ է: Անհրաժեշտ է
երեխային ժամանակ տալ շրջահայել, ընտելանալ իր նոր դրությա-
նը և այն ժամանակ միայն կարելի է հույս դնել նրա ուշադրու-
թյան վրա:

Առաջին դասերին կարելի է երեխաներին ցույց տալ մի քանի
նկար և դրանով նրանց ներգրավել դրույցի. ցույց տալ, թե ինչպես
փայտե ձողիկներից կարելի է կառուցել այն երկու-երեք հասարակ
ֆիգուրները, որոնք ուսուցիչը նկարել է գրատախտակին, սովորեց-
նել՝ հաշվել մատները և այլն: Եթե ուսուցիչն զբաղված է ուրիշ դա-
սարանի հետ, ապա կարող է նորերին շուտ տուն ուղարկել, բայց
երբեք նրանց չհանգեցնել այն համոզման, որ կարելի է դասարա-
նում նստել և ոչինչ չանել:

23. ՆԱԽՆԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿ ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՎԻ ՈՒՆԵՑԱԾ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ ⁸⁴

Երեխան իրեն շրջապատող մարդկանց հոգևոր աշխարհն է
մտնում միայն մայրենի լեզվի միջոցով, և, ընդհանրապես, երե-
խային շրջապատող աշխարհը իր հոգևոր կողմով արտացոլվում է
նրա մեջ նույնպես մայրենի լեզվի միջոցով: Մի այլ տեղ⁸⁵ ես ար-
դեն խոսել եմ մայրենի լեզվի խոր, կենտրոնական նշանակության
մասին ոչ միայն նախնական ուսուցման ժամանակ, այլև միջնա-
կարգ ուսումնական հաստատություններում. իսկ այստեղ, ունենա-
լով ավելի մերձավոր նպատակ, ես կխոսեմ միայն այն ազդեցու-
թյան մասին, որ ունենում է լեզվից լավ կամ վատ պատրաստվա-
ծությունը երեխաների ամբողջ ուսման վրա:

Ամեն մի ուսումնական առարկա հաղորդվում է երեխային, յու-
րացվում է նրա կողմից և արտահայտվում է միշտ խոսքի ձևով:
Այն երեխան, որը չի ընտելացել ներթափանցել բառի բովանդա-
կության մեջ, ազդու է հասկանում կամ բուրբուրվի չի հասկանում
նրա իսկական նշանակությունը և բանավոր ու գրավոր խոսքի մեջ
այն ազատ օգտագործելու հմտություն չի ձեռք բերել, ամեն մի այլ
առարկա ուսումնասիրելու ժամանակ միշտ տառապելու է այդ ար-
մատական թերությամբ: Ավելի պարզ ասեմ, ուսուցիչը երեխանե-

ժամանակ մյուսներին ինքնուրույն օգտակար վարժություններ առաջադրել: Շվեյցարիայում ես հիանալի դպրոցներ եմ տեսել, որտեղ ուսուցիչն այս եղանակով միաժամանակ վեց հաջորդական դասարանների հետ պարապում է այն բոլոր բազմազան առարկաները, որոնք նախատեսված են վեցամյա դպրոցի դասընթացով: Մեր ուսուցիչներից չպահանջելով նման բազմատեսակ ու լարված գործունեություն, որի համար հատուկ պատրաստություն է հարկավոր, ես ոչ մի դժվարություն չեմ տեսնում նախնական կրթության գործը ձեռնարկող ամեն մի խելամիտ մարդու համար միաժամանակ պարապել մի դասարանի երկու կամ երեք փոքրաթիվ խմբերի հետ,⁸¹ մի խմբի հետ պարապելով անձամբ, մյուսներին ինքնուրույն վարժություններ տալով, հատկապես եթե ուսուցումը դուրս չի գալիս մեր տարրական դպրոցի սահմաններից: Աշակերտների մի խումբն զբաղվում է գրելով, երկրորդ խումբը՝ կարգալուծ, երրորդը՝ թվաբանական խնդիր լուծելով, չորրորդը՝ պարապում է ուսուցչի հետ, — սա դպրոցի ամենանպատակահարմար գործունեությունն է և ոչ միայն վատ չէ, այլ անհամեմատ ավելի լավ է այն մեթոդից, որի ժամանակ ուսուցիչն անձամբ պարապում է անընդհատ ամբողջ դասարանի հետ:

Նախկին սխոլաստիկական դպրոցը ուսման ամբողջ ծանրությունը դնում էր երեխաների ուսերին, ուսուցչի ձեռքը տալով միայն ֆերուլը⁸² (քանոնը)՝ ծուլլ երեխաներին խարազանելու համար: Նրան հաջորդող դպրոցը ընկավ հակառակ ծայրահեղության մեջ՝ ուսման ամբողջ ծանրությունը դրեց ուսուցչի ուսերին, նրան ստիպելով երեխաներին զարգացնել այնպես, որ այդ զարգացումը նրանցից ոչ մի ջանք չպահանջի: Նոր դպրոցն, ընդհակառակն, բաժանում ու կազմակերպում է ուսուցչի և աշակերտի աշխատանքը. նա պահանջում է, որպեսզի երեխաները, հնարավորության չափ, ինքնուրույն աշխատեն, իսկ ուսուցիչը նյութ տա այդ ինքնուրույն աշխատանքի համար և ղեկավարի այն:

Ահա թե ինչու ես ասացի, որ զբաղմունքի և գիտելիքների մակարդակի առումով իրար հաջորդող մի քանի խմբերից բաղկացած դասարանը նույնիսկ ավելի շատ հնարավորություն է ընձեռում հաջող ուսման համար, քան այն դասարանը, որ կազմավորված է միևնույն տարիքի, մակարդակի ու հավասար գիտելիքների տեր երեխաներից: Բացի դրանից, եթե ուսուցիչն ընտելանա մի քանի դասարանի հետ միևնույն դասասենյակում միասին ու միաժամանակ պարապելու այս եղանակին և մտնի իր իսկական՝ երեխաների ինքնուրույն ուսման ղեկավարողի դերի մեջ, ապա նա ի վիճակի կլինի միևնույն երեխաներին ավանդել երկու-երեք տարի շարու-

նակ, իսկ դա կարևոր պայման է նախնական ուսման հաջողության համար, որի ընթացքում ոչ միայն միաժամանակ ավանդող մի քանի ուսուցչի առկայությունը, այլև երեխաների ամենամյա անցումը մի ուսուցչից մի ուրիշին մեծ վնաս է բերում, ուսումը զրկելով դաստիարակիչ ու զարգացնող ուժից:

Այս դիտողությունը վերաբերում է նաև ընտանեկան ուսուցմանը այն առումով, որ հաճախ ծնողները, ավելորդ ծախսերից խուսափելով, միևնույն բանն են սովորեցնում տարբեր տարիքի երեխաներին: Դա խիստ վնասակար է. մեկի ուժերը չափից դուրս լարելով, մյուսի ուժերը հարկ եղածի չափ չմարզելով, նման ուսումը միաժամանակ միևնույն ընտանիքի երեխաների միջև առաջ է բերում չափազանց վատ զգացմունքներ, — նախանձություն, պարծենկոտություն և հաճախ էլ թշնամանք այնտեղ, որտեղ պետք է թագավորի եղբայրական սերը: Երեխաների տարիքային տարբերությունը ոչնչով չի խանգարում, այլ, ընդհակառակն, օգնում է նրանց հետ միաժամանակ պարապելուն, եթե միայն ուսուցիչը կամ ուսուցչուհին, տնային դասեր չտալով, կարողանա պարապել երեխաներից մեկի հետ, իսկ մյուսին ինքնուրույն աշխատանք հանձնարարել:

Իմ դասագիրքը կազմելու ժամանակ ես հատկապես նկատի եմ ունեցել ուսուցչին հնարավորություն տալ պարապելու միաժամանակ մի քանի երեխայի, կամ մի քանի դասարանի հետ: Հենց առաջին դասերից ես վարժություններ եմ առաջադրում երեխաների ինքնուրույն պարապմունքի համար:

22. ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԱՌԱՋԻՆ ԴԱՍԵՐԻ ՄԱՍԻՆ⁸³

Նոր դպրոց ընդունված երեխաների հետ առաջին երկու-երեք դասը կարելի է նվիրել նրանց միջև որոշ կարգ սահմանելուն, նրանց հետ ծանոթանալուն և նրանց՝ իրեն և դպրոցի հետ ծանոթացնելուն. հետևապես դրանք ավելի շուտ զրույցներ են, քան դասեր: Այդ զրույցների ժամանակ պետք է հնարավոր չափով խուսափել ձևականությունից: Ուսուցիչը աշակերտների հետ պետք է խոսի այն լեզվով, որին ընտելացել են նրանք իրենց ընտանիքներում, իհարկե, առանց այն գոեհիկ խոսքերի, որոնց երբեմն դիմում են ծնողները: Եթե դպրոց հաճախող երեխաները խոսում են ինչ-որ հատուկ բարբառով, ապա ուսուցիչն էլ պետք է խոսի այդ բարբառով, երեխաներին քիչ-քիչ հասցնելով համառոտական գրական լեզուն հասկանալուն: Մանկական որևէ թոթովանքի նմանվել հարկավոր չէ.

խալի կողմից և նկատում է, գուցե, ավանդման պրոցեսում թույլ տված իր սեփական սխալները. երբեք՝ հետևելով դասը պատրաստող երեխային, ուսուցիչը հարմար կերպով ուսումնասիրում է նրան, նկատում է, թե ինչն է նա հեշտ յուրացնում, ինչը՝ դժվար, և կանխում է ամեն մի սխալ ըմբռնում, որը հաճախ անդիր անելու շնորհիվ վեր է ածվում մտավոր արատի և հետագայում անհրաժեշտ է լինում արմատախիլ անել. շտեղծ՝ երեխան սովորում է սովորել ուսուցչի ղեկավարությամբ, իսկ դա նախնական ուսուցման ժամանակ ավելի կարևոր է, քան ինքը՝ ուսումը:

Բայց ումանք կարող է ինձ ասեն, թե դասերին այդքան քիչ ժամանակ հատկացնելով և տնային դասեր չհանձնարարելով, շատ բան անել հնարավոր չէ: Ծիշտ է, բայց շատ բան չի էլ պահանջվում: Եթե երեխան երեք տարի շարունակ պարապում է, և պարապում է իրոք խելացի, ամեն օր երկուսից երեք ժամ, ապա նա կարող է այնպես նախապատրաստվել գիմնազիայի կուրսը լսելուն, ինչպես հիմա նախապատրաստված չի լինում գիմնազիայի քննություններին ներկայացող համարյա ոչ մի տասնամյա տղա: Նա ի վիճակի կլինի խոսել մտածված ու կապակցված, կարդալ սահուն, հասկանալով այն, ինչը կարդում է (եթե, իհարկե, կարդացվածի բովանդակությունը հասկանալի է նրան), համարձակ հաշվել բանավոր և գրավոր՝ թվաբանական չորս գործողությունների սահմաններում, բերանացի իմանալ 20 կամ 30 բանաստեղծություն և նույնքան էլ փոքրիկ պատմվածքներ պատմել, խելացի, հստակ ու ղեղեցիկ, առանց էական քերականական սխալների գրի առնել ոչ մեծ միտքը և դնել գլխավոր կետադրական նշանները, պատմել 20 կամ երեսուն իրադարձություն հին և նոր կտակարանից, նկարել հասարակ առարկաները, թեկուզև քառակուսիներով գծազրել իր սենյակի, տան, փողոցի, քաղաքի կամ գյուղի քարտեզը և պատմել այդ քարտեզը կամ, ինչպես գերմանացիներն են ասում, կարդալ այն¹: Բայց գլխավորը՝ երեխան իր հետ դպրոց կբերի սովորելու ցանկություն և ունակություն՝ բավականին երկար ժամանակ իր ուշադրությունը կենտրոնացնելու, և այն, ինչն առանց սովորության շատ դանդաղ է յուրացվում, — արագորեն յուրացնելու ընդունակություն: Դա միանգամայն բավական է 10 տարեկան երեխայի համար:

Բայց կարող են մեզ ասել, թե ինչից է արդյոք, որ շատ հաճախ, ուսուցումն սկսելով ավելի վաղ, քան ես պնդում եմ, տրամադրելով նրան ավելի շատ ժամանակ և տնային դասեր տալով,

չեն հասցնում ձեռք բերել իմ առաջադրած արդյունքների նույնիսկ կեսը: Այո՛, հենց նրա համար, որ երեխայի կյանքից շատ ժամանակ խլելով, այդ ժամանակի մեծ մասը վատնում են իդուր, առանց օգուտի ուսման համար և վնաս հասցնելով երեխայի ֆիզիկական ու մտավոր զարգացմանը. նրա համար, որ մեր նախնական ուսուցումն այնպես է կառուցված, որ երեխան ամեն օր 4 կամ ավելի ժամ նստելով դասի, դեռ լավ է, եթե 15 կամ ամենաշատը՝ 20 րոպե իրոք պարապի այդ 4 ժամվա ընթացքում. մի այլ երջանիկ այնպես էլ դուրս կգա դասարանից, դեռ ոչ մի րոպե չպարապած, եթե այդ անգամ բախտը չի բերել, որպեսզի իրեն հարցնեն: Երեխայի կյանքից մենք շատ ժամանակ ենք խլում և, ի ամոթ մեզ, մարդու դարգացման համար այդ թանկագին ժամանակը վատնում ենք ոչ միայն զուր տեղը, այլև հաճախ մեծ վնաս հասցնելով երեխաներին՝ ստիպելով նրանց անշարժությունից ու ձանձրությանից տանջվել դասարանում: Իսկ եթե մեր դասն այնպես կազմակերպենք, որ բոլոր երեխաները դասի ամբողջ ընթացքում իրոք անընդհատ աշխատեն, ապա կնկատենք, գուցե, որ իմ կողմից դասերի համար նշանակված ժամանակը ոչ միայն քիչ չէ, այլև չափազանց երկար է, թեև այն, ինչպես յուրաքանչյուր բովանդակությամբ հագեցված ժամանակ, անձնական ղգայություն համար չափազանց արագ է անցնում: Մենք կնկատենք, որ երեխաները հոգնածություն են զգում, բայց արդեն ոչ թե անշարժ նստելուց ու ձանձրությանից, այլ աշխատանքից, և որ մի ժամվա ընթացքում մենք շատ բան ենք արել: Ես համոզված եմ, որ մանկավարժական պրիոմների կատարելագործումը կհանգեցնի ժամանակի էլ ավելի խելացի օգտագործման և որ նույնիսկ այն ժամանակը, որ գոյություն ունի հիմա տարրական լավագույն դպրոցներում, ժամանակի ընթացքում չափազանց շատ կթվա:

Գրագիտություն սովորեցնող մեր տարրական դպրոցներում հաճախ բողոքում են այն բանի դեմ, որ երեխաները դպրոց ընդունվելով տարվա տարբեր ժամանակներին, ամբողջ դասարանի հետ սիստեմատիկ պարապմունքն անհնարին են դարձնում: Իհարկե, եթե երեխաները դպրոց են ընդունվում տարբեր ժամանակ, — այսօր բերում են մեկին, մի շաբաթ հետո մի ուրիշին և այսպես շարունակ ամբողջ տարին, ապա ոչ մի սիստեմատիկ պարապմունք հնարավոր չէ: Բայց ծնողների գործը հեշտացնելու համար անհրաժեշտ է նման դպրոցներում ընդունելությունը կատարել ոչ այլ կերպ, քան տարվա եռամսյակներով, իսկ դասարանն էլ բաժանել երեք խմբի: Դասարանի բաժանում նման խմբերի, որոնցից մեկը մյուսից ուժեղ է, ոչ միայն վնասակար չէ, այլև նույնիսկ օգտակար է, եթե, իհարկե, ուսուցիչը կարողանում է մի խմբի հետ ինքը պարապելու

¹ Այս պարապմունքի մասին ես կասեմ 2-րդ մասի ծանոթագրություններում:

Այդ նպատակին հասնելու համար ես խորհուրդ եմ տալիս, սկսելով ուսուցումը, հենց սկզբից նշանակել նրա համար որոշակի տեղ ու ժամանակ (այս կարևորագույն վերաբերել է, իհարկե, միայն ընտանեկան կրթությանը)։ Թող դասի ժամանակ օգտագործվող իրերն ու գրքերը մնան իրենց տեղում և թող երեխաները դասից դուրս ձեռք չտան դրանց։ Հիշեցեք, որ խախտելով այս տարրական կանոնները, ինչպես և հաճախ բաց թողնելով կամ մի ժամից մի ուրիշ ժամ տեղափոխելով դասերը, դուք ցանում եք երեխայի հոգում իր գործերի մեջ անկարգապահություն այն սերմերը, որոնք, ժամանակի ընթացքում զարգացնելով, կարող են թուժավորել նրա ամբողջ կյանքը։ Ձեր ժամանակից երեխաների հետ պարապելու համար ժլատություն րոպեներ ատանձնացրեք, բայց մի անգամ հատկացնելով այդ րոպեները, այլևս ետ մի վերցրեք։ Զգուշացե՛ք, որպիսով երեխան լընտելանա այն բանին, որ նա կարող է գլխահան անել դասերը. այն ժամանակ դասը, որից նա զրոյան ազատելի չի կարող, նրան ծանր կթվալ։

Իհարկե, ձեր դասը հետաքրքրական դարձնելով դուք կարող եք շվախենալ երեխաներին ձանձրացնելուց, բայց հիշեցեք, որ ամեն ինչ չէ, որ կարող է հետաքրքրական լինել ուսման մեջ, այլ անխուսափելիորեն կան նաև ձանձրացուցիչ բաներ, և պետք է լինեն։ Սովորեցրեք երեխային կատարել ոչ միայն այն, ինչը հետաքրքրում է նրան, այլև այն, ինչը չի հետաքրքրում, կատարել իր պարտականությունները՝ կատարած լինելու բավականության համար։ Դուք երեխային նախապատրաստում եք կյանքին, իսկ կյանքում բոլոր պարտականությունները չեն, որ հետաքրքրական են, և եթե դուք միշտ տալը տարեկանը երեխային ուսուցանեք խաղալով, ապա նրա համար կենսաբալաստանք մի սարսափելի տանջանք, երբ կհանդիպի նա հետազգայում, երբման է բոլորովին էլ ոչ հետաքրքրական ուսումնական լուրջ պարապմունքների հետ։

Ինչ մնում է դասի տեղորոշության, այս առաջին տարին բավական կլինի մի ժամ առավոտյան և կես ժամ ճաշից հետո։ Էջեղոր տարին կարելի է ավելացնել կեսական ժամ. — մեկ ու կես ժամ առավոտյան և մի ժամ ճաշից հետո, այնուհետև երկու ժամ առավոտյան և, ծայրահեղ դեպքում, մինչև 9 տարեկանը ամեն օր երեք ժամվա պարապմունքից այն կողմ շպնեք է անցնել։ Սկզբում կես ժամը մի անգամ, իսկ հետո ժամը մի անգամ երեխաներին հանգիստ տվեք, — թող նա մի քիչ վազի, խաղա և ընտելանա ստիպել իրեն՝ խաղից անցնել գործի։

Երեխաներին քրտադասարանային դասեր հանձնարարելն այդ տարիքում խիստ վնասակար է⁷⁹, և միայն տասներորդ տարում, այն

էլ միայն նախկին տարիներում. դասարանական նախնական լավ պարապմունքներ անցկացնելուց հետո, կարելի է հանդուրժել ոչ մեծ քրտադասարանային դասեր, նկատի ունենալով, որ նման դասեր պատում են երեխաներին մեր ուսումնական հաստատությունների մեծ մասում։ Հիշեցեք միայն մեզ, որքան են շարշարել և արցունք բամբ մեզանից այդ տնային առաջադրանքները և որքան չնչին օգուտ են բերել դրանք։ Ուսուցչի համար չկա ավելի հեշտ բան, քան եղունգով կամ մատիտով նշում կատարել գրքի մեջ և հանձնարարել երեխային՝ սովորել հաջորդ օրվա համար։ Բայց նախցեք, թե ինչպես է ժամանակից շուտ ինքն իրեն թողած երեխան շարշարվում այդ տանջվածի չէի վրա, ինչպես է սերտում՝ չհասկանալով, այդ բանին ընդունակ լինելու շնորհիվ տասնապատնելով իր ուժերը, ինչպես է թանաքոտում և՛ տները, և՛ ձեռքերը, և՛ երեսը, ինչպես են որոշ երեխաներ դառն արցունքներով թրջում չլուրպավորող տառը, — և դուք կհասկանաք, թե երբման երեխաների մոտ որտեղից է առաջանում ուսման նկատմամբ հակակրեալը։ Բացի այդ, հիշեցեք, որ դուք ձեր տված դասով ոչ միայն փչացրել եք երեխայի սեփ ժամանակը, երբ նա սովորում էր ձեր հանձնարարությունը, այլև փչացրել եք նրա մաքուր երեկոն, իսկ զուցե և մաքուր օրը և որ խաղի ժամանակ նա հիշելով թանաքոտած էջը. կամ չլուրպացրած տողերը, ցնցվում և զուժնափում է։ Մենք մոլորություն մեջ ենք զոհվում, և եթե կարծում ենք, թե զպրոցական հասակի երեխան կյանքն ամբողջությամբ պատկանում է զպրոցին. ո՛չ, զպրոցը միայն չնչին բաժին ունի երեխաների այն բնական զարգացման մեջ, որի վրա ավելի մեծ ներգործություն ունեն ժամանակը, բնությունը և ընտանեկան կյանքը։ Դպրոցի իրավունք չունի թափանցելու իր համար օտար մի բնագավառ և իր դասերով խանգարելու մարդու ուրիշ մեծ դաստիարակների՝ բնության ու կյանքի ներգործությունը⁸⁰։

Եվ այսպես, նախնական ուսուցման ժամանակ երեխաները պետք է իրենց բոլոր դասերը սովորեն դասարանում, ուսուցչիչներին հսկողության ու ղեկավարության տակ, որոնք նախ երեխաներին պետք է սովորի սովորեցնեն, ուսն հետո միայն այդ գործը հանձնարարեն նրանց։ Դասերը դասարանում, ուսուցչի ներկայությամբ սովորելուց բխում են մի շարք օգտակար հետևանքներ. նախ, ինչպես ես արդեն ասացի, այս դպրոցում դասերը չեն խանգարում երեխային ազատ կերպով զարգանալ ընտանեկանում, բնովյան ու իրեն շրջապատող մարդկանց ազդեցության ներքո, չեն զրկում նրան քեփց ու ախորժակից, չեն թուժավորում նրա խաղերը. երկրորդ՝ դասը սովոր ուսուցիչը տեսնում է, թե ինչպես է այն պատրաստվում երե-

ները, երբ միևնույն ժամանակ չի տրվում նրան ոչ մի այլ զբաղմունք և պահվում է նա այդ այբուբենի վրա ժամեր շարունակ, իսկ երբ նա, վերջապես, հաղթահարում է այբուբենը, անցնում են նույնպիսի պարապմունքի, բայց արդեն հեղեղով, և այդպես շարունակ: Վերը շարադրված ֆիզիոլոգիական ու հոգեբանական օրենքի հիման վրա ժամանակակից նախնական ուսուցումն սկսվում է ոչ թե մեկ, այլ մի քանի առարկաներով. զննական ուսուցումը, գրավոր աշխատանքը, նկարչությունը, մանկական աշխատանքները, ընթերցանությունը, հաշիվը, ավետարանային պատմվածքները, երգեցողությունը ու մարմնամարզությունը հաջորդում են մեկը մյուսին և պահպանում են երեսայի ֆիզիկական ու հոգեկան կայտառությունն ու այդ հասակին հատուկ աշխուժությունը:

Բայց որեւէ մայր կարող է նկատել՝ թե ինքն անձամբ ինչպե՞ս կարող է զբաղվել նախնական կրթության հարցերով, եթե անհրաժեշտ է այդքան առարկաներ իմանալ: Ավելորդ վախկոտություն. յուրաքանչյուր շատ թե քիչ գրագետ կին, ոչ այնքան մեծ փութաջանության դեպքում, բոլոր այդ առարկաները կարող է ավանդել 7-ից մինչև 8 և նույնիսկ 9 տարեկան երեխաներին: Առարկաները շատ են, բայց նրանցից յուրաքանչյուրից երեխան կարող է յուրացնել այնքան քիչ բան, որ մատչելի կլինի նաև յուրաքանչյուր զարգացած կնոջ համար: Դժվա՞ր է նրան, օրինակ, երգելու մի փոքր ընդունակություն ունենալու դեպքում, յուրացնել երեխաների համար պիտանի երեք, չորս աղոթքի և մի տասնյակ երգի մոտիվ, դեկավարվելով ավետարանով նախապատրաստել անձամբ 20, ամենաշատը՝ 30 պատմվածք՝ հին և նոր կտակարաններից, սովորել՝ ղեկավարել հինգ-վեց ֆրեզելյան աշխատանք, նկարել քառակուսիներով և ուշադրությամբ դիտել մի տասնյակ սկզբնական մարմնամարզական վարժություն: Ահա և բոլորը, ինչը կարող է դժվարություն պատճառել կանոնավոր կրթություն ստացած մորը, որը ցանկանում է ինքը ձեռնարկել իր երեխաների նախնական կրթության գործը:

Բայց որքան բազմազան են նախնական կրթության առարկաները, այնքան անհրաժեշտ է, որ այդ բոլոր առարկաները, կամ, ծայրահեղ դեպքում, դրանց մեծ մասը, ավանդի մեկ մարդ: Իսկ եթե դուք մտածում եք յուրաքանչյուր առարկայի համար առանձին ուսուցիչ կամ ուսուցչուհի ունենալ, ապա ավելի լավ է պակասեցրեք առարկաների թիվը որքան հնարավոր է: Նախնական կրթության առարկաների օգտակար և նույնիսկ անհրաժեշտ բազմազանությունը հնարավոր է միայն այն պայմանով, որպեսզի նրանում ոչ մի առանձին առարկա չլինի, այլ բոլորը միաձուլվեն որպես հասուն

մարդու բանական ներգործություն, մարդ, որը սնունդ է տալիս երեխաների գործունեությանը և ամբողջ բազմազան գործունեությունը ուղղում է մի խելացի նպատակի՝ երեխայի հոգեկան ու մարմնական օրգանիզմի բազմակողմանի զարգացմանը և նրան առաջիկայում սպասող առանձին առարկաների ուսումնասիրության համար նախապատրաստելուն:

«Յոթ դայակի պահած երեխան կույր կլինի» ռուսական հայտնի առածը ոչ մի բանի այնքան չի սազում, որքան նախնական կրթության հարցին: Յուրաքանչյուրն իր առարկայի կողմը քաշող շատ ուսուցիչները կարող են երեխային կարկատել զանազան գիտելիքներով և ունակություններով, բայց նրա մտքի աչքերը կմնան չբացված: Եվ այսպես, որքան շատ է բազմազանությունը ուսումնական պարապմունքներում և որքան քիչ են տարբերությունները ուսուցիչների միջև, այնքան ավելի լավ է նախնական կրթության համար:

21. ՆԱԽՆԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ⁷⁸

Ուսման կազմակերպում ասելով ես այստեղ նկատի ունեմ պարապմունքների ժամանակի բաշխումն ու նրանց տևողությունը, զբաղմունքի բաշխումը մի դասարանի կամ մի ընտանիքի, բայց տարբեր հասակի, գիտելիքների ու զարգացման տարբեր աստիճանի վրա գտնվող երեխաների միջև:

Ես խորհուրդ եմ տալիս ուսուցումն սկսել փոքր-ինչ ուշ և նրան սկզբից հատկացնել հնարավորին չափ քիչ ժամանակ. բայց առաջին օրից իսկ բաժանել այն խաղից և երեխայի համար դարձնել լուրջ պարտականություն: Իհարկե, երեխային կարելի է գրել ու կարդալ սովորեցնել խաղալով, բայց ես դա վնասակար եմ համարում, որովհետև, որքան շատ դուք երեխային պաշտպանեք լուրջ պարապմունքներից, այնքան ավելի դժվար կլինի հետագայում նրա համար՝ լուրջ պարապմունքների անցնելը: Նախնական ուսուցման խնդիրն է լուրջ պարապմունքը երեխայի համար հետաքրքիր դարձնել: Ամեն մի առողջ երեխա գործունեություն է պահանջում, միանգամայն լուրջ գործունեություն. ավելի քիչ բավականություն մը է նա խաղում իր հասակակիցների հետ, քան օգնում է իր հորը կամ մորը՝ որեւէ լուրջ գործում, եթե միայն այդ գործը չի զերազանցում նրա ուժերին և չի պահանջում նրանից այնպիսի տևական կայունություն, որը անհամապատասխան է նրա տարիքին: Հետևապես, հենց առաջին դասերից սովորեցրեք երեխային՝ սիրել իր պարտականությունները և բավականություն գտնել նրանց կատարման մեջ:

կույթան վերջ և պատանեկության սկիզբը, նկատի ունենալով երե-
խաների ինքնագիտակցության զարգացման սկիզբը: Պատանեկու-
թյան սկիզբը պետք է համընկնի կանոնավոր ուսումնական հետ:

Ես խորհուրդ եմ տալիս, ի միջի այլոց, արդեն յոթերորդ տա-
րում փորձել պարապել երեխայի հետ և, ըստ նրա դեպի նկարչու-
թյունն ունեցած հակումների, ըստ նրա մի առարկայի շուրջը ուշա-
գրությունը կենտրոնացնելու, իրեն ուղղված խոսքերն ուշադիր
լսելու և ոչ թե կցկտուր, այլ լրիվ նախադասություններով արտա-
հայտվելու ընդունակության, եզրակացություն անել կանոնավոր
ուսուցումն սկսելու վերաբերյալ:

Իսկ եթե երեխայի ուշադրությունը թույլ է, խոսքն անկապ
է առ կցկտուր, բառերի արտասանությունն անհաջող, ապա ավելի
լավ է, չսկսելով կանոնավոր ուսուցումը, նախապատրաստեցեք
դրան՝ երեխաներին շրջապատող կամ նկարներում պատկերված
առարկաների մասին զրույց անցկացնելով, երեխաների համար
հասկանալի որևէ երգի բառերի ուսուցումով. նախապատրաստե-
ցեք նրա ձեռքը մանկական նկարչությամբ, սովորեցրեք հաշվել
մատները, ձողիկները, ընկույզները, բայց մի սկսեք կանոնավոր
ուսուցումը, քանի դեռ այդ երեխայի համար հնարավոր չի դարձել:

Ես չեմ խոսում այստեղ այն հատուկ հանգամանքների մասին,
որոնք կարող են նշանակություն ունենալ ուսումնական սկսելու ժամա-
նակի հարցի լուծման համար, ինչպիսիք են, օրինակ, երեխայի ֆի-
զիկական առողջությունը, նրա ընտանեկան կյանքի առանձնահա-
տուկ պայմանները և այլն: Միայն մի բան նկատեմ, որ որքան
հեշտ է ուսուցման մեթոդը, այնքան շուտ կարող է սկսվել
ուսուցումը: Եթե դուք մտածում եք երեխային նստեցնել այբի ու
բենի վրա, ապա նույնիսկ յոթ տարեկան հասակը չափազանց վաղ
կլինի:

20. ՆԱԽՆԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԸ⁷⁷

Ինչի՞ց պետք է սկսել ուսուցումը: Առաջներում այս հարցի
պատասխանը չափազանց հեշտ էր. էլ ինչի՞ց, եթե ոչ ալբուբենից:
Բայց ժամանակակից բանական մանկավարժությունը այդ հար-
ցի լուծման ժամանակ ուշադրությունը կենտրոնացնում է ման-
կան բնության վրա և նկատում է, որ որքան փոքր է երեխան, այն-
քան ավելի է անընդունակ մի որևէ ուղղությամբ հաստատուն գոր-
ծունեության, այնքան ավելի շատ է նա հոգնում քայլելուց, նստե-
լուց, ձեռքում ամենաթեթև իրը պահելուց, նույնիսկ պառկելուց,
և որ այդ նույն երեխան, գործունեության բոլոր հնարավոր տեսակ-

ներն իրար խառնելով և, ըստ երևույթին, բոլորովին չհանգստանա-
լով, ամբողջ օրը վազվզում է և ապշեցնում մեծերին իր անխոնջու-
թյամբ: Այս նույն բանը նկատվում է նաև երեխայի հոգեկան գոր-
ծունեության մեջ. որքան փոքր է երեխան, այնքան ավելի քիչ է
ընդունակ նա միևնույն ուղղությամբ հոգեկան որևէ կայուն գոր-
ծունեության, մինչդեռ բազմազանություն մտցնելով իր զբաղ-
մունքի մեջ, կարող է աշխատել բավականին երկար ժամանակ:
Հենց բուն զբաղմունքը փոխելը երեխայի վրա ներգործում է նույ-
նիսկ լիակատար հանգստից ավելի լավ, որն, անշուշտ, անհրաժեշտ
է իր հերթին: Երեխան, երևում է, հոգնել է կարդալուց, թուլացել է
նրա ուշադրությունը, դադարել է հասկանալ, ստիպեցեք երեխային
մի կես ժամ դրել, նկարել, հաշվել, երգել և կնկատեք, որ վերագառ-
նալով վերստին ընթերցանության, երեխան նորից և՛ ավելի ուշադիր
է դարձել, և՛ ավելի լավ է հասկանում:

Իհարկե, միևնույն ուղղությամբ կայուն մտավոր գործունեու-
թյան ընդունակությունը ամեն մի ուսուցման կարևորագույն պայ-
մաններից մեկն է. բայց այդ ընդունակությունը զարգանում է քիչ-
քիչ, աստիճանաբար. իսկ անժամանակ, չափից դուրս ջանքերով
դուք կարող եք միայն կասեցնել այդ զարգացումը և կնկատեք, որ
երեխան ոչ միայն կղաղարի առաջ գնալուց, այլև նույնիսկ ետ
կգնա, կարծես թե նրա հոգում կտրվել է ինչ-որ չափից դուրս ձգված
մի լար: Սովորեցրեք երեխային միևնույն ուղղությամբ գործունեու-
թյան կայունության, բայց սովորեցրեք զգուշությամբ, քիչ-քիչ, իսկ
ուսման առաջին շրջանում որքան շատ բազմազանություն մտցնեք
ձեր դասի մեջ և որքան բազմազան լինի այն գործունեությունը, որը
դուք պահանջում եք երեխաներից, այնքան ավելի շատ բան դուք
կանեք: Եթե մեկ ու կես, կամ երկու ժամվա պարապմունքների ըն-
թացքում երեխաները ձեզ մոտ և՛ կարդան, և՛ գրեն, և՛ նկարեն, և՛
երգեն երկու-երեք երգ, և՛ հաշվեն, և՛ լսեն կամ պատմեն ավետա-
րանային պատմությունից որևէ իրադարձություն, ապա ամսվա վեր-
ջում ոչ միայն նրանց ձեռք բերածի գումարը, այլև այն, ինչ ձեռք
են բերել նրանք յուրաքանչյուր առանձին գիտության և ունակու-
թյան ուղղությամբ, ավելի շատ կլինի, քան 'յարող էին ձեռք բերել
նրանք՝ այդ ամբողջ ժամանակամիջոցում զբաղվելով միայն տվյալ
գիտությամբ կամ ունակության զարգացմամբ: Այսպես օրինակ,
դասի ժամանակ պարապմունքի այդպիսի զանազանության դեպ-
քում նրանք ավելի մեծ հաջողությունների կհասնեն ընթերցանու-
թյան մեջ, քան կհասնեին այն ժամանակ, երբ դուք ձեր բոլոր դա-
սերը նվիրեիք ընթերցանությանը: Ոչ մի բան այնպես չի հակասում
երեխայի բնությանը, որքան նրան միայն այբուբենի վրա նստեց-

Բայց ամենից վատն այն է, որ ժամանակից շուտ հանդիպելով առհասարակ ուսման և մասնավորապես որևէ առանձին առարկայի չափից դուրս պահանջներին և դեմ առնելով իր հասակի համար անհաղթահարելի դժվարությունների, երեխան կարող է իր սեփական ուժերի նկատմամբ հավատը կորցնել, և այդ թերահավատությունը այնպես կամրանա նրա մեջ, որ երկար ժամանակ կխանդարի ուսման մեջ ունենալիք նրա հաջողություններին: Քիչ տաղանդավոր, ջղային և դյուրազգաց երեխաներ չեն ծուլլ ու բթամիտ դարձել հենց այն բանի շնորհիվ, որ անժամանակ փորձերով մեռցրել են նրանց հավատն իրենց ուժերի նկատմամբ, մի բան, որ այնքան անհրաժեշտ է մարդու համար ամեն մի գործում: Ահա թե ինչու մենք խորհուրդ ենք տալիս ամեն մի դաստիարակի, որը նկատել է, թե ինչ-որ մի նոր բան, չնայած երեխայի անկեղծ ջանքերին, նրան չի հաջողվում յուրացնել, անմիջապես դադարեցնի անհաջող փորձը և հետաձգի այն մինչև իր ժամանակը:

Մանկավարժական մոտեցում չի ցուցաբերում նաև նա, ով ի վիճակի չլինելով երեխային բարձրացնել որևէ առարկայի ըմբռնման աստիճանին, աշխատում է տվյալ առարկան իջեցնել մանկական հասկացողության աստիճանին: Ինչպես, օրինակ, պնդում են որոշ ուսուցիչներ, երեխաներին չձանոթացնել հայրենական պատերազմի իրադարձությունների հետ: Եվ ահա այդ նպատակի համար սկսում են նրանք պատմական դեմքերը վերակարկատել, համապատասխանեցնել մանկան ճաշակին: Սվյատոսլավներին ու Վլադիմիրներին մանկական տիկնիկներ են պատրաստում և հիանում են, որ ահա մանուկները գիտեն հայրենիքի պատմությունը: Բայց, հետաքրքրական է, մանուկների ինչի՞ն է պետք, կամ առհասարակ ո՞ւմ է պետք նման պատմությունը: Մի՞թե միայն նրա համար, որ ժամանակի ընթացքում աշակերտը հասկանա, թե ինչ հիմարություններ են սովորեցրել իրեն մանուկ հասակում: Եվ ո՞ր է շտապում դաստիարակը: Ինչո՞ւ նա չի ցանկանում սպասել այն ժամանակին, երբ երեխան հասունացած կլինի պատմական իրադարձություններն ըմբռնելու համար: Եվ ավելի լավ չի՞ անի դաստիարակը, եթե առաջ վազելու փոխարեն, երեխաներին նախապատրաստի պատմության ըմբռնմանը՝ մանկական պատմվածքների ընթերցանությամբ և աստվածաշնչի անցքերի ուսումնասիրությամբ, որ այնքան մատչելի են մանկական հասկացողությանը և միաժամանակ հիանալի կերպով նախապատրաստում են երեխային պատմությունը բանիմաց կերպով սովորելու համար:

Բայց, մերժելով գիտության այլանդակումը՝ հանուն մանուկների, ես բոլորովին էլ չեմ մերժում երեխաներին գիտական այն

տվյալների հաղորդումը, որ գիտությունից էլ դրանք վերցված լինեն, որոնք երեխաները ոչ միայն կարող են ըմբռնել (այդ դեռ պատճառ չէ), այլև անհրաժեշտ են դառնում նրա աշխարհըմբռնողության պարզաբանման ու ամբողջացման համար կամ օգտակար են նրա մտավոր ու բանավոր վարժությունների համար: Ես վերևում ասացի, որ ուսուցումն սկսելու հարցում ավելի լավ է ուշանալ, քան շտապել, բայց և ուշացումն էլ ունենում է իր բացասական ազդեցությունը: Երեխայի հոգեկան կարողությունները, որոնք ժամանակին չեն ուղղվում դեպի ուսումնական առարկաները, հաճախ այնպիսի ուղղություն են ընդունում, որ հետագայում ուսուցիչն ստիպված է լինում պայքարել նրա դեմ ու երբեմն անհաջող: Ամեն մի փորձված դաստիարակ կհամաձայնվի ինձ հետ, որ դպրոցներում շատ երեխաների են հանդիպում, որոնք դժվարությամբ են սովորում հենց նրա համար, որ ուշ են սկսել սովորելը, և որոնց գերազանցում են իրենց տարիքով ավելի փոքր երեխաները: Բայց, դրան հակառակ, ես նույնպես շատ երեխաներ եմ տեսել, որոնք վատ են սովորում հենց նրա համար, որ նրանց չափազանց վաղ են դպրոց ուղարկել կամ տանը նստեցրել այբուբենի վրա:

Գերմանիայում երեխաները վեցերորդ տարում արդեն հաճախում են ժողովրդական դպրոցը, բայց փոքրահասակների դպրոցում հանդիպում են նաև հինգ տարեկան երեխաներ: Իսկ ի՞նչ են անում այստեղ այդ մանուկները: Դեռ ոչինչ, եթե նրանց ձեռքը տան որևէ ֆրեբելյան զբաղմունք: Բայց շատ վատ կլինի, եթե նրանց զբաղեցնեն այբուբենով կամ ոչ մի զբաղմունք չտալով ստիպեն նստել՝ ծալած գործունեության ծառավ ձեռքերը և ընտելանալ զբաղողի հոգնեցուցիչ ձանձրույթի թույնին: Ուղածիս չափ գիտելով այդ դեռահասների դպրոցները, ես եկա այն հաստատ համոզման, որ եթե դպրոցը երեխաներին ընդունի 7 տարին լրանալուց հետո, ապա ոչ միայն այժմյան, այլ ավելի լավ արդյունքների կհասնի, և որ այն դպրոցը, որն ընդունում է 5—7 տարեկան երեխաների, միայն ղուր տեղը վնասում է երեխաների առողջությանը և կասեցնում նրանց բնական զարգացումը, այդպիսով քայքայելով ուսումնական իր սեփական հաջողությունների հիմքերը: Թող դպրոցը, ճիշտ այնպես, ինչպես բժիշկը, շմոռանա, որ նա մարդուն կենսական ուժեր տալ չի կարող, այլ կարող է միայն վերացնել այդ ուժերի ճիշտ զարգացումը խանգարող հանգամանքները և վնասակար սննդի փոխարեն առողջ ու օգտակար սնունդ առաջադրել:

Ուղղափառ եկեղեցին, երեխաներին խոստովանանքի թողնելով 7 տարեկան հասակից, ֆիզիոլոգիայի և հոգեբանության համաձայն, մանկական հասակի այդ տարիքը ճանաչում է որպես ման-

19. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄՆ ՍԿՍԵԼՈՒ ԺԱՄԱՆԱԿԻ ՄԱՍԻՆ⁷⁶

Սկսելով երեխայի ուսուցումը, անհրաժեշտ է նկատի ունենալ, որ երեխան ուսուցումից անկախ զարգանում է ամեն օր և զարգանում է համեմատաբար այնքան արագ, որ վեց տարեկան երեխայի կյանքի մեկ կամ երկու ամիսը ավելի շատ փոփոխություններ է բերում նրա հոգևոր ու մարմնական օրգանիզմին, քան հետագայում՝ 10—15 տարեկան հասակում՝ մեկ տարին: Կռահել ուսուցումն սկսելու համար ամենահարմար ժամանակը՝ բավականին դժվար է և, իհարկե, պրակտիկայի հարց է. բայց, համենայն դեպս, ավելի լավ է ուսուցումն սկսել մի քիչ ուշ, քան մի քիչ շուտ, թեև ինչպես մեկը, նույնպես և մյուսը ունեն իրենց արատավոր կողմերը:

Եթե դուք առհասարակ սկսում եք երեխային ուսուցանել ավելի վաղ, քան նա հասունացել է դրա համար, կամ սովորեցնել մի առարկա, որի բովանդակությունը դեռ չի համապատասխանում նրա տարիքին, ապա անխուսափելիորեն կհանդիպեք այնպիսի բնական դժվարությունների, որոնք միայն ժամանակը կարող է հաղթահարել: Եվ որքան համառությամբ դուք պայքարեք այդ հասակի հետ կապված դժվարությունների դեմ, այնքան ավելի վնաս կբերեք ձեր աշակերտին: Դուք նրանից պահանջում եք անհնարինը, պահանջում եք, որ նա կանգնի իր սեփական զարգացումից բարձր, մոռանալով, որ ամեն մի օրգանական զարգացում տեղի է ունենում որոշակի ժամանակամիջոցում և որ մեր խնդիրն է ոչ թե արագացնել կամ կասեցնել այդ զարգացումը, այլ միայն դրան հոգու առողջ սնունդ տալ: Եվ, հետաքրքրական է, թե ինչի՞ համար եք դուք շարժարվում երեխային ժամանակից շուտ բացատրել այս կամ այն բանը, փոքր տեղը տանջում և՛ ձեզ, և՛ երեխային, որը չի հասկանում ձեզ, մինչդեռ չափազանց հեշտ կհասկանա, գուցե, կես տարի հետո, նույնիսկ հենց միայն այն պատճառով, որ կես տարով ավելի կմեծանա:

սովորել բոլորը: Դեռ չիմանալով հոլովումները, նա մակբայը դասելու է գոյականների թվին, չիմանալով դերբայը, նա դրանք դասելու է ածականների թվին և այլն: Հետևապես, խոսքի մասերը տարբերելու վարժությունը պետք է ուղեկցի քերականության ուսումնասիրման ամբողջ ընթացքը և կրկնվի ամեն մի հարմար առիթով, ինչպես օրինակ, գրքից յուրաքանչյուր հոգվածի արտագրության ժամանակ, յուրաքանչյուր թեմադրության ժամանակ, յուրաքանչյուր բերանացի սովորած բանաստեղծության գրառման ժամանակ և այլն:

Դիզակտիկան չի կարող ավանդման բոլոր կանոններն ու պրիոմները նույնիսկ թվարկման հավակնությունն ունենալ, նա միայն մատնացույց է անում գլխավոր կանոններն ու առավել հայտնի պրիոմները: Իսկ դրանց գործնական կիրառումն անսահմանորեն բազմազան է և կախված է իրենից՝ ուսուցչից: Ոչ մի դիզակտիկա և ոչ մի դասագիրք չեն կարող փոխարինել ուսուցչին. նրանք միայն հեշտացնում են ուսուցչի աշխատանքը: «Ուսուցչիններից ով ցանկանում է, որպեսզի մայրենի լեզվի դասագիրքը համընկնի հենց իր ուսումնական պրակտիկայի հետ, նա, — ըստ Դիստերվեգի խոսքերի, — ցանկանում է զուտ անհնարինը»¹:

¹ Wegweiser, von Diesterveg, Erst. Th., S. 465.

