

Ա

ԴԱՋԱՐԴՍ
ՂԱՅԱՆ

4

891.9

Ա-44 -

ՂԱԶԱՐՈՍ ԱՂԱՅԱՆ

ԵՐԿԵՐԻ
ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ

ՀԱՏՈՐ ԶՈՐՐՈՐԴ

Հայ պէտքերի հրատարակչություն
Երևան 1963

Կազմեցին և տեխնոր պատրաստեցին
Մ. Ս. Թեբգյան և Ռ. Գ. Սարգսյան

Խմբագրական կոլեգիա
Աս. Յատուրյան, Ա. Իննիկյան, Մ. Սարգսյան
Մանթազրույթունները՝ Աս. Ասատրյանի
նկարիչ՝ Ռ. Բեդրոսյան

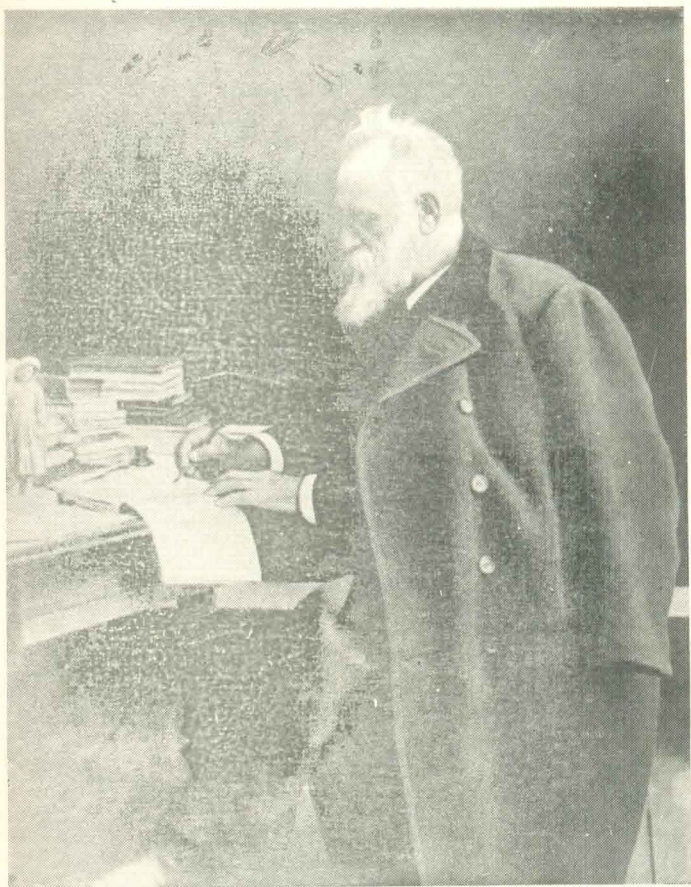
13090

АГАЯН ГАЗАРОС
СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ
В 4-х ТОМАХ

ТОМ IV

(На армянском языке)

Армянское государственное издательство
(Айпетрат), Ереван, 1963



L. Knyazev



ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ
ԵՐԿԵՐ

ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՆԱԽԱԿԱՆԻ

Ա.

Սիրելի Ավետիք:

Դու, եղբայր սիրելի, բոլորովին իզուր ես ինձ նախա-
տում, որ իբր թե ես բոլորովին անուշադիր եմ մեր ազգի
լուսավորության վիճակին... Դու ուզում ես իմանալ, թե մեր
ժողովրդի մեջ մտավոր շարժողություն կա՞ արդյոք, և, եթե
կա, դեպի ո՞ւր է տանում նորան այդ շարժողությունը, դե-
պի լա՞վը, թե՞ դեպի վատը...

Մեր մեջ, եղբայր սիրելի, ամենայն բան կա: Ոչ միայն
շարժողություն, այլև շառամազություն, շոգմոգություն, և
ուրիշ ինչ որ սիրտդ կուզի—լա՛վ գինի, լա՛վ խորոված, լա՛վ
կանանչի, լա՛վ դոլմա,— դուն իս՝ իմ պարուն, լավ բուփթա-
քողբաշ, լավ վաբուռ փլավ, լա՛վ... լա՛վ...

Բարոյական շարժողություն... Դու, պարոն, էնպես հարց
ես առաջարկում ինձ, որ կարծես թե չգիտես դեռևս, որ մենք
կենդանի ենք: Բա էն քսանուհինգ ստաբանը, որ միան-
գամից շարում ենք թեփշու վերա, էդ ինչի՞ համար է, եթե
ոչ բոլորն ի միասին կոնծելու, մեր կյանքին արագ և երկար
շարժողություն մաղթելով: Եվ էլի ո՞ւմ կենացն ասես, ոչ
չենք կոնծում— Գիգուի, Շաշուի, Վանուի, Միխակի, Գարշո-
ւի և մինչև անգամ էն վարդի փշի, որ իրա բյուլբյուլին չի
ծակում. և է՛ն մարդի կենացը, որ ինքն ըստի չի, ամա
միտքն ըստի ա: Քանի-քանի անգամ բու կենացը խմել ենք,
որ աստված քեզ երկար կյանք տա, մեր տեսությանը ար-
ժանացնի, լավ շնորհք, լավ խելք տա, որ գաս մեր շարն
ա բարին մեզ հասկացնես: Բայց դու, ինչպես երևում է քո
համակից, շես համբերում, որ ինքդ գաս, քո աչքով տես-

նես, ասում ես. է՛ս գրի, է՛ն գրի: Ես քանի՞ մեկը գրեմ, ինչ որ գրեմ, դու պիտի ասես— էդ էղպես չէ. դու սխալվել ես. այդ իզմություն է. դու միանգամայն իստ ես դառել, և այլ՝ և այլն:

Եղբայր սիրելի, թե որ ուզում ես ուղիղն իմանալ, ես քեզ ճշմարիտն ասեմ, հանաքը մի կողմ դրած, ծիծաղն էլ հետը, մեր բանը այնպես է, որ մենք մեր պարտքը դեպի մեր լեզուն բարձիթողի ենք արել: Բայց մենք, մի քանի ջահել ջհուլներս գիտությամբ գինու և քեփի ենք տալիս մեզ, որ մեր թերությունը չնկատենք: Ահա կնկարագրեմ ձեզ մի աստվածուհի, որ շունի ո՛չ կնճռնած դեմք, ո՛չ պլպլացրած աչքեր, որ մեր վերա սարսափ բերե և հասկացնե մեզ, թե ո՞վ է ինքը: Դա է մեր ժողովրդի արդյան լուսավորության ոգին, աստվածուհին, որի դեմքը այնքան քաղցր է, այնքան գեղեցիկ, որ Մուհամմեդի հուրի փերիները անգամ կնախանձեն դորա չքնաղատիպ կերպարանքին: Դորա միակ վարմունքը, շաղթվածքը զմայլեցնում է մարդու. իսկ դորա ձա՞յնը, խոսվա՞ծքը...: Տե՛ր իմ աստված, ի՞նչ լեզվով ասեա, որ չէ խոսում, ի՞նչ եղանակով ասես, որ չէ երգում: Այսպիսի մի հրաշագեղ և հրաշազան աստվածուհի ո՞ւմ ասես, որ չի գրավիլ...: Այն ի՞նչ քաղցր ժպիտ է, որ դա հաղորդում է հայ պատանիներին, որոնց սիրովը առասպելական հուշկապարիկի նման, ինքը տոշորվելով, խունջիկ-մունջիկ գալով աշխատում է գրավել նոցա սիրտը: Եվ ի՞նչ ասես, որ չէ խոստանում,— սեր, անվե՛րջ հարստություն, երջանկություն, անմահություն. միով բանիվ ամենայն բան, ինչ որ Դեմոնի մտքովը չէ անց կացել յուր Թամարին խոստանալ, սա խոստանում է: «Սիրի՛ր միայն, սիրի՛ր ինձ, քո հոգո՛ւն մեռնեմ»:

Այժմ մեր մեջ, սիրելի Ավետիք, կրթության սերը բավականաչափ տարածված է: Ամեն ծնող էլ զգում է, որ յուր որդուն հարկավոր է ուղարկել ուսումնարան: Հայրը կամ մայրը չէ հասկանում ուսման բուն նպատակը, նա միայն

Թեանելով, որ ով բարձր ուսումնարանից է դուրս եկել, լավ
 ապրում է, ու լավ պատիվ ու գործ գտնում էլ է, ուստի ինքն
 էլ յուր կարողության շափ աշխատում է, որ իր «Վանուշկեն
 կամ Գրիշկեն, Կիրակուսի տղից հիտ շմնա»։ Իսկ այն ան-
 ձինքը, որոնք կրթության արհեստի հետ մոտիկ ծանոթ են,
 արդարացնում են ծնողների կարծիքը, բացատրելով կրթու-
 թյան նպատակը հետագա խոսքերով. «Կրթությունը՝ էլ լավ
 Խաբեխ առնես»։ Կամ, որ ավելի երկարն է, այսպես է
 ասվում, — «Կրթության նպատակն է՝ զարգացնել մարդուս
 ճշմողչ բնությունը, այսինքն, մարմինը, հոգին և միտքը
 պետք է զարգացնել միահավասար, որ նա կարող լինի պա-
 ճեղազմել կյանքի բոլոր արկածքների դեմ, և, նոցա հաղ-
 թելով, բարելավացնել յուր անձնական վիճակը»։ Եվ ո՞վ
 կարող է հերքել այս իմաստուն խոսքերը, որ թեև հայի
 քերնում ևս պտտվում են, բայց հանճարավոր եվրոպացու
 մտքի ծնունդ են և դարավոր փորձերի եզրակացություն։

Ես կարծում եմ, սիրելի Ավետիք, որ այն, ինչ որ ասած
 է. ճշմարիտ է. միայն մեր կրթության հիմքը պետք է ուրիշ
 խաբեքով բացատրել, որինակ սլոսպես. հայի կրթության
 հիմքը պետք է լինի ոչ միայն նորա ճշմողչ բնությունը
 զարգացնել, այլև այնպես պետք է կրթել, որ նա լավ իմա-
 նա յուր մայրենի լեզուն, յուր հայրերի կրոնը, որպեսզի ոչ
 միայն կյանքի բոլոր արկածքների դեմ պատերազմելով կա-
 ռողանա բարելավացնել յուր վիճակը, այլև լավ գիտենա
 յուր ազգության գլխավոր հատկանիշները՝ լեզուն և կրոնը։
 Բայց թե ինչո՞ւ այս վերջին բացատրությունը պետք է հայի
 կրթության հիմքը լինի և ո՞չ առաջինը, որ բոլոր եվրոպա-
 ցիք միահավասար ընդունել են, այդ հարցը ինքնիրան կը-
 բեժվի, երբ մենք ուշի ուշով կքննենք մեր ժողովրդի այժմ-
 ան բարոյական վիճակը, նրա հակամիտությունը, այդ հա-
 կաճեթության շարժանքները, արդեն կրթյալ երիտասարդ-
 ների հոգեկան և մտավոր զորությունքը և այլն և այլն։
 Բայց որովհետև այդ բոլորի վերա խոսելը շատ կերկարի,
 առայժմ մի հարևանցի ուշադրություն դարձնենք, միմիայն
 հիշալ բացատրությունների ղանաղանության վերա։

Այդ երկու հիմքերի գլխավոր ղանաղանությունը, որ շո-

չափելի կերպով մարդու աչքի է դիպչում, այն է, որ առաջինը խոստանում է հայից շինել մարդ, իսկ երկրորդը՝ միայն մարդ, այլև հայ, այսինքն հայ մարդ։ Հայի ներկայի՜նական այնպիսին է, որ առաջինին հասնելու համար խոստանվում է երջանկություն, իսկ երկրորդին — ոչինչ։ Առաջինն պատակին դիմում է հայը առանց զիտակցության, ընազդողության թելադրությամբ, իբրև կենդանի, որ դիմում է դեպի գլխասպառնություն, իսկ երկրորդին հասնելու համար հարկավոր է գիտակցություն, սրտացավություն, հասկացողություն։ ուստի և երկրորդին հասնելը չափազանց դժվար է, ինչպես դժվար է հոգուն բավականություն տալը, քան մարմնունը։

Ասածս շատ պարզ է և միանգամայն հասկանալի։ Իհարկումս մտածել զիտե, թող հայի բարոյական կյանքին նախ հառաջադիմության վերա, այն ժամանակ անհամար փառսեր կգան նորա առաջը՝ իմ կարծիքը հաստատելու համար։ Բայց ես կավելացնեմ դարձյալ մի քանի խոսք։

Այսօրվան օրս, նայելով մեր բարոյական վիճակին, երեք կերպ միայն կարող ենք ծառայել նորան. — տպագրության մեջ, դասատվության մեջ և սրհեստներով։ Վերցնենք, օրինակի համար, տպագրությունը, որ մի ազգի մտավոր զարգացման աստիճանի գլխավոր մասնացույցն է, և տեսնենք ինչ վիճակի մեջ է գտնվում։ Ես, օրինակ ասենք, մի վաճառական մարդ եմ, ուղում եմ տոպրան բանալ, կամ հրատարակիչ լինել ազգիս մեջ օգտավետ գրյանք տարածելու մտք։ Գործը ցույց է տալիս, որ ես դրանով ոչ միայն շահ չեմ ստանում, այլև մեծ վնաս։ Բայց ես այդ միևնույն գործից կարող եմ շահվել, և եթե միայն այդ գործը կատարեմ առհասարակաց, այլ հոգուտ անձիս։ Զոր օրինակ ես իմ տպագրության մեջ սուտ կիսոսիմ, ամբողջ տարվան փողը կստանամ, երեք ամսվանը կտամ։ Խավարապաշտ մարդաց բարերար կհանդիսացնեմ։ Գողավոր մարդոցը կգովեմ, նույն աղգարանությանը իշխանական ծագումն կտամ... վերջապես, կտպեմ «էֆիմերտե», «Պղնձե քաղաքի պատմություն», «Յոթն իմաստասիրաց առականեր», «Ժողովածու», և այլն, և այլն։ Հասարակ ժողովուրդը չհասկացող լինելով

սիրում է այդ հիմարաբանութիւնքը, բայց ինձ ի՞նչ հար-
ջավոր է.— «Մոլլիա հախ դեպսըն, խալիս ջհաննամա գեթ-
ըն»... Այսպես պետք է գիտենալ և մյուս երկու ասպա-
բէզները: Եթե վնաս ես տալիս ընդհանուրին, օգուտ ես
տանում, իսկ եթե օգուտ՝ վնաս:

Եվ մի՞թե եվրոպական ազգերի մեջ էլ այսպիսի թերու-
ճշուն կա— իհարկե չկա, պատճառ՝ ոչ նոցա բարոյական
կյանքը մեր բարոյական կյանքի հետ նմանութիւն ունի, և
չ մտավորականը՝ մտավորականի հետ. ուստի նոցա ազգի
օգուտ տվող մարդիկը վարձատրվում են, իսկ մերինը՝ ընդ-
հակառակն. պատճառ՝ մեր լեզուն մեր կյանքի համար մի-
ջոցներ, ասում են, չէ տալիս... Այն բանը, որ մի հայ մարդ
պարտական է կատարել իբրեւ պարտք, իբրեւ անհրաժեշտ
հարկավորութիւն, այդ բանը այժմ դարձել է մի գովանի
հատկութիւն, առաքինութիւն: Միթե դու չե՞ս լսել քանիցս
անգամ, որ ասել են.— «Կեցցե՛՛ր այսինչ ուսանողը, — հայե-
րեն գիտե: — Կա՛վ գիտե արդյոք, հարցնում ես: — Ա՛յ,
ոբհնված, բավական չէ՛, որ շատ ու քիչ հասկանում է:
Յրանսերենը ժամանակ է տվե՛լ, որ հայերեն պարապենք:
Յրանսերենը ХОТЯ մեկ օրվա համար չենք սովորում, НО ЗАТО
Յրանսերենը մեզ հաց է տալիս...»:

Ահա՛ քեզ, սիրելի Ավետիք, մեր այժմյան մտավոր վի-
ճակի համառոտ նկարագիրը: Մեկ ազգի գլխավոր հատկա-
նիշը նորա լեզուն է, բայց մեր լեզուն, որ ազգայնութիւն
ասել է, այժմ այս դրութեան մեջ է. իմ կարծիքով մի քանի
ինձ ու քեզ նման աննշան անհատներ ոչինչ չեն կարող
անել: Հարկավոր է միայն լավ հասկացողութիւն ժողովրդ-
յան, որ նա ինքը կատարե յուր պարտքը:

Առայժմ այսքանով բավականացի՛ր, հետզհետե կհաղոր-
դեմ քեզ և բոլոր մյուս տեղեկութիւնները, որ դու պահան-
ջում ես ինձանից: Բայց դու, եղբայր սիրելի, միմիայն հար-
ցեր ես առաջարկում ինձ, իսկ դու ոչ մի տեղեկութիւն չես
գրում ձեր կողմերից: Ձեր թարգմանութիւնները տուագրելու
համար միջոց ճարեցի՞ք արդյոք... Խեղճ պատանիք, արդար
և մեծ առաքինութիւն է Ձեր աշխատողութիւնը... Նիկողա-
յաններին, Ռուբենին և այլոց բարեւ կանես իմ կողմանե: Մի՛

հուսահատիք, աստված ողորմած է: «Հալքաթ մեկ օր է:
մեր պապը կմեռնի», ասում է ազգային առածը...

ՔՈ Ղ. Աղայանց.

Հ. Գ. Այս տարի դեռ ձմեռ չենք տեսել Թիֆլիզում: Ալ-
յուրի փութը հիսուն կոպեկ է. միսը նմանապես շատ էժան
է. իսկ գինու թանկությունը ցույց է տալիս, որ մերոնք այժմ
սովորականից ավելի են կոնծում...

1868

ԽՈՐՀՐԴԱԾՈՒԹՅՈՒՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱ

Երկու հանգամանք մարդոց շոշափելի սխալանքի մեջ են ձգում. մեկ, երբ պատճառներ են վերագրում այնպիսի հանգամանքների, որոնք պատահած չեն. երկրորդ, երբ մի գործի օգտավետ նպատակը չորոշած, նրա գործադրության կերպերի վերա են խոսում:

ՆՊԱՏԱԿ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ

Ա

Ուսուցանել կնշանակե սովորեցնել մի բան, իսկ կրթել կնշանակե վարժել մի բանի մեջ կամ աճեցնել, զարգացնել այն զորությունը, ընդունակությունը, որ արդեն կա անհատի մեջ: Այն արհեստը, որ կայանում է այդ երկու պաշտոնի ի միասին կատարելումը, ասվում է դաստիարակություն:

Մեծ է դաստիարակի գործը, և սրբազան է նորա պաշտոնը, վասն զի ով որ բանական արարածին ձեռք է առնում, նորան կատարելագործելու մտոք, նախ և առաջ հարկավոր է իմանալ, թե «ի՞նչ է նա, ինչպիսի» ինչ է, և ինչո՞ւ համար է»:

Մարդը, որ գիտե քննել երկինքը և երկիրը, ծով ու ցամաքը, ո՛չ մի հարց լուծելու համար այնքան չէ դժվարանում, որքան յուր անձին վերաբերյալ հարցին մեջ, թե ի՞նչ է ինքը, ի՞նչ է յուր գոյությունն նպատակը և ի՞նչ կարող է

լինել: Արդարեւ, մի անքննելի արարած է մարդը և մտքի կարողութեան սահմանից բարձր, բայց անշափ անքննելի է որչափ մի միջատը և մի հատիկ ավաղը բնութեան մեջ պատճառ՝ ո՞վ իմացավ և դոցա բուն սկիզբն և վախճանը... Բայց որ այս վերջինների նշանակութիւնը ավելի հեշտութեամբ է լուծում, քան թե յուր, դրա պատճառը ոչ այլ ինչ է. բայց միայն յուր կտրորեն ինքնասիրութիւնը, որ թույլ չէ տալիս յուր նշանակութիւնը նույն շափով վճռած տեսնել: Ինչո՞ւ հանգամանքը դաստիարակութեան մեջ մեծամեծ խռովութիւններ է հարուցանում և դաստիարակներին երկու մասի բաժանում. մեկ մասը քարշում է այս կողմ, մյուսը՝ այն. մեկը՝ առաջ, մյուսը՝ հետ. բայց իսկապէս երկոցունց ընթացքն ևս չէ ուղիղ և չէ հարմարեցուցած բնականին:

Մարդը, ըստ ներքնույն, զանազանվում է անասունից յուր անմահ հոգովովը և բանականութեամբը: Բանականութեան սկզբնապատճառը նորա միտքն է, որ է հավաքումն տպավորութեանց հարտաքուստ ի ձեռն ներքին և արտաքին զգայարանաց, իսկ հոգին մարմնո կենդանութիւնն է և նորա սկիզբն ու վախճանը. որ ծագում է աստծուց և դառնում դարձյալ դեպի նա: Ասել է, թե մարդը ունի մարմին, հոգի և միտք և դոքա երեքը ի միասին են կաղմում մարդուս ամբողջ գոյութիւնը: Մարմին առանց կենդանութեան և մտաց չեզոքական առարկա է: Կենդանութիւն, առանց մարմնո և մտաց, երեւակալելի էակ է: Միտք, առանց կենդանութեան և մարմնո, չէ ինչ: Մարմին և կենդանութիւն, առանց մտաց, անբան կենդանի է: Կենդանութիւն և միտք առանց մարմնո, անիմանալի գոյութիւն է: Միտք և մարմին առանց կենդանութեան, չէ ինչ: Մարմին կենդանութեամբ և մտք հանդերձ — է մարդ բանական, հանճարո և առաքինութեան ընդունակ:

Դրանք երեքն ի միասին մի ամբողջութիւն են կաղմում, բայց յուրաքանչյուրի հատկութիւնը երեւում է, և յուրաքանչյուրը յուր հատկութեանը հարմար պահանջմունքներ ունի: Դոցա յուրաքանչյուրի հատկութիւնը ճանաչելու համար մենք կստենք, որ —

Այն հատկութիւնները, որոնց մասին կարելի է ասել,—

գործելություն, ճարպիկություն և թուլություն, դոքա մարդուս
ճարմնական հատկություններն են:

Այն հատկությունները, որոնց մասին կարելի է ասել,—
առաքինություն կամ մոլություն,— դոքա մարդուս հոգե-
կան հատկություններն են:

Այն հատկությունները, որոնց մասին կարելի է ասել,—
խելոքություն կամ անխելոքություն,— դոքա մարդուս մտքի
հատկություններն են:

Այս որոշումներից պարզ երևում է, որ մարդուս երեք
կողմերից յուրաքանչյուրն ունի ստոր և վսեմ հատկություն,
ինչպես ուժեղություն, թուլություն, առաքինություն, մո-
լություն, խելոքություն, հիմարություն:

Դաստիարակության միակ նպատակը պիտի լինի զար-
գացնել մարդուս այդ երեք կողմն ի միասին, որպեսզի նա
լինի ուժեղ, խելոք և առաքին: Ոչ մի մարդուս դաստիարա-
կության կերպ պիտի չընդի այս բնական ճանապարհից մի-
միայն նորա համար, թե այս կամ այն կողմը պիտի ստա-
նա, վասն զի մարդս նախ և առաջ մարդ է, և ապա Կիրա-
կոս, կամ Մաբկոս¹: Եվ տեսեք, ինչպե՞ս քաղցր են հնչում
մեր ականջումն այս բառերը,— ուժեղ, խելոք և առաքին:

Իրք բանը ընտրության է ընկնում, կարծես մի ներքին
պատերազմ է բացվում հոգվո, մարմնո և մտաց մեջ, և ա-

1 Մենք այսօրվան օրս կրոնական ազգ լինելով, կարող չենք ասել,
որ մեր ժողովրդին գիտություն սխտը չէ, եթե ժողովրդին պետք է
գիտություն, որքան առավել պետք է նա ժողովրդի առաջնորդներին,
աբոնց ձեռքումն է նորա հոգու և մարմնի ձգտողության ղեկը: Որպեսզի
նախ լինեն հմուտ իրենց գործին և նավորդներին ծովածուփ կենցա-
ռոյս ալիքներին լմատենեն, հարկավոր է նոցա գիտություն հանգա-
մանքների և պատճառների— թե բազմազան լինելին նոքա և թե քնա-
կան, թե հոգեկան և թե մարմնական:

Մարդուս միտքը զարգանում է տարեց-տարի և դարեց-դար-
կեցրումը նա կրոնի միայն արտաքին ձևերն ու արարողությունն է
շնորհում և հավատում անգլխակցաբար, երկյուղից կամ սովորու-
թյունից թնայորված, առանց զգալու երկնային տիրոջ կենսատու և
անմահացուցիչ սերը, բայց հետո, երբ վրա է դալիս նորա մտքի զար-
գացման երկմտողական (սքեպտիքական) շրջանը, նա այդ ժամանակ
ազում է նախ համոզվիլ և ապա հավատալ: Ահա այդ միջոցին կրոնու-
թյունը պետք է ունենա մի զարգացած միտք, որ կարողանա յուր աշա-

մեն մինը գորավոր փաստերով ապացուցում է յուր կատարյալ լինելու կարևորության իրավունքը և չեն ուզում, որ իրանց առ միմյանս ունեցած բնական, սերտ կապակցությունը իմաստակի ձեռքը խախտն:

Ուրեմն մարդուս երեք կողմն ի միասին պիտի լինի զարգացած, որ նա լինի կատարյալ մարդ: Եթե այդպես է ապա եկեք տեսնենք՝ ինչ միջոցով կարող ենք հասնել այն պատակին: Նախ խոսինք յուրաքանչյուր կողմի զարգացնելու դյուրին և բնական կերպի վերա և ապա մի էլեկտրական շղթայով այդ երեք ներգործությունը մի տեղ բերելով ուղղենք դեպի կյանքը: Բայց այս անելուց առաջ ես հարկավոր եմ համարում նախ և առաջ դժագրել մի միակողմանի կրթված մարդու պատկեր, այդ հասնեամանքի վատությունը և վնասակարությունն ականեր կացնելու համար. և վերջենք միտքը, ըստ որում դա ավելի զրավում և հափշտակում մարդոց:

Մի մարդ անուշադիր եղավ յուր բնավորության և մարմնո զարգացման վերա, կարծելով, թե միակ փիլիսոփա դառնալով՝ ամեն կողմով կատարյալ կլինի, ուստի սկսալ յուր միտքը միայն մշակել, մինչև շինեց նորան մի հարուստ շտեմարան տեսական գիտությունց: Բռնելով մարդկության մտքի զարգացման թելի սկզբից, հասավ մինչև յուր օրերը:

Կերտաց կամ յուր ժողովրդյան մտքի և հոգվո մեջ հաշտություն և հավասարակշռություն պահպանելու Բայց եթե կրոնությունը կամ քառզիչը հերքում է գիտության աշխարհ և շոշափելի ճշմարտությունքը. չիմանալով նորա և այրուքներ, այդպիսիները կրոնի անհուն բարձրությունը կարի ստորացնում են և նորա հետ ի միասին կորցնում իրանց պատիվն ու հարգանքը թե աշակերտաց և թե ժողովրդոց առջև, վառ զի այդ միևնույնն է ասել. թե որովհետև մենք մի անմահ հոգի ունենք, էլ ինչ պետք է մեզ մարմին, հարկավոր է դորան սրախողիող և խեղդամահ անել... Ի՞նչ է պատճառը, որ մեր դպրոցների աշակերտք սաստիկ թույլ են լինում կրոնական և բարոյական զգացմանց մեջ և գործով էլ ապացուցանում են իրենց տկարությունը, մի առանձին հակակրոնություն ցույց տալով դեպի կրոնը և նորա ուսուցիչը: Փորձը չույց է տալիս, որ այն աշակերտները, որոնք ամենևին չեն ուսել կրոն, ավելի բարոյական և կրոնասեր են, քան թե նոքա, որոնք ենթարկվել են տգեհ կրոնությունցի ճոռմարանության. բայց մի՞թե այսպես կլինեն, եթե կրոնությունը մի բարեկիրթ և գիտնական անձն լիներ:

նորա միտքը զանազան կարծիքների ազդեցությամբ կերպ-
կերպ փոփոխմունք ստանալով և տարածամ հոգնելով կանգ
առավ մի կետի վերա: Իբրև խելացի և ուսման ճաշակն առած
մարդ, սկսավ հաշիվ տալ ինքն իրեն, թե ինչ է ինքը: Ինչ-
պես մի հիվանդ մարդ զգա յուր տկարությունը, բայց
բժշկվելու չափ կենդանական զորություն չունենա յուր մեջը,
նույնը պատահեցավ և մեր միակողմանի զարգացած գիտ-
նականին: Նա տեսավ, որ թեպես շատ բաներ է ձեռք բերել
արտաքուստ, բայց և շատ բաներից է զրկվել ի ներքուստ,
որոնք եթե մնացած լինեին, ավելի մեծ օգուտ կբերեին յուր
անձին, քան թե յուր ձեռք բերածները, որոնք առանց նո-
ցա ոչինչ են: Ամոթ, երկյուղ, վարմանք, ուրախություն, հո-
գեկան գմայլմունք, տրտմություն, սեր, հավատ, խիղճ, երե-
վակայություն, աշխույժ, եռանդ և այլ այսպիսի շատ բաներ
անհետացան նորա բնությունից և ոմանց միայն չնչին նշա-
նը մնացին: Նա գործունյա էր յուր անձը բնազդողարար
պահպանելու չափ: Նորա մարմնո գծագիրը տեսնելու բան
չէր: Աչքերը խոր էին ընկել, ծնոտը սրվել, մաղերը թափվել,
ստամոքսը խանգարվել, թոքերը մաշվել, ջղերը չորցել,
մեջքից կեռացել և վերջապես դարձել մի գիտնական կմախք:
Այս մարդը, որ պիտի հանճար դառնար, տգիտացավ, մո-
լիացավ և նվազեցավ: Վասն զի քանի՜-քանի՜ գիտնալու բա-
ներ կան, որոնց մեր միտքը կարող է հասնել առանց օգնու-
թյան մարմնո ուժի և հոգվո վառ երեակայության և ընդ-
հակադարձն:

Բ

Մենք ասացինք, որ դաստիարակության նպատակն է
մարդուս առնել ուժեղ, խելոք և առաքինի: Գուցե ասողներ
լինեն մեզ, որ եթե դաստիարակությամբ կարելի է մարդուն
այդ դովանի հատկությունքը տալ, էլ ի՞նչ ասել է ընական
ձիրք, կամ «ժառանգականապես անցումն որակության ծնո-
ղաց առ որդիս»: Մենք չենք հերքում ամենևին, որ ծնողաց
հատկությունքը անցնում են իրենց քավակացը, բայց այդչէ՛

ցույց տալիս, որ եթե ծնողքը ուժեղ են, նոցա զավակներն ևս անշուշտ ուժեղ կլինին. եթե խելոք՝ խելոք, եթե առաքինի՝ առաքինի: Վասն զի աշխարհս մի երկրորդական արգանդ է, որից մարդս հարկադրված է կրկին ծնանելու, յուր անվան վերա մի այլ անուն կամ կոչում ավելացնելու: Ծնողք աշխարհին են տալիս մի էակ, համարենք ուժեղ, առաքինի և խելոք լինելու ընդունակ, և ոչ իսկապես կատարելապես խելոք, ուժեղ և առաքինի: Այս վերջին գործն էակի կյանքի վերա ազդեցություն ունեցող հանգամանքներն պաշտոնն է: Ծնողաց որակությունը իբրև մի սերմ մի հողից ընկնում է մի այլ հող (այսինքն մի մարմնից մի այլ մարմին). եթե այս վերջին հողը շունենա այն բոլոր սննդարաջ նյութերը, որոնք եղել են առաջվան հողի մեջ, նա կոչնչանա, չի աճիլ, չի բեղմնավորվիլ: Ինչպես նաև ծնողք տգեա, մոլի և անզոր լինելով, այդ միևնույն հատկությանց տրամադիր են անում յուրյանց զավակին, բայց նա կարող է չենթարկվիլ այդ հատկությանցը, եթե ազատ մնար այն հանգամանքներից, որոնք աճեցնում և երեցնում են այս հատկությունքը: Ասել է թե, ոչ միայն առանց կանոնավոր դաստիարակության (կամ ինքնակրթության) մարդս կարող չէ յուր ծնողական բարի հատկությունքը ստղաբեր կացությանել յուր մեջ, այլ նաև կանոնավոր դաստիարակությամբ կարելի է երեսայի ստոր տրամադրությունքը, որ ստացել է յուր ծնողացմե ժառանգականապես, ճնշել անհետացնելու չափ և նորա բնությունը վսեմ հատկությունք բեղմնավորելու ընդունակ կացուցանել: Իսկ որ ինչ կվերաբերի «ձիրք» ասած բանին, որ իբր թե առանց ուսման և վարժողության չնորճ է տրվում մարդուս ձրիապես, դորա սուտ և ճշմարիտ լինելը կերևի հաջորդ հոգվածիս մեջ: Այժմ խոսինք մարմնո և նորա զարգացման մասին:

Հայտնի է, որ մարմինը մի ինքնաբույս քան չէ, այլ առաջ է դալիս սերմից: Ոչ մի սերմ չկա, որ աճե առանց սնունդի: Ինչպես որ բույսի աճելու համար հարկավոր է հող, ջուր, օդ, լույս և այլն, նույնպես և մարմնո աճելու համար հարկավոր է կերակուր և օդ: Եվ այդ իսկ պատճառով մարմնո հատկությունն ըստ արտաքնության և ըստ ներքնության կա-

խում ունի կերակուրի և օդի հատկությունից: Ուրիշ անգամ, երբ կխոսինք առողջապահության վերա, տեղիք կունենանք մանրամասն ցույց տալու այդ սննդարար տարերքների որ-դիսիրությունը և որպիսի ազդեցություն ունենալը, բայց առ-այժմ բավ է, եթե հաստատապես իմացվի, որ մեր մարմինը ոչ այլ ինչ է, բայց միայն այն կերակուրը, որ մենք ուտում, թե՛ում կամ խմում ենք և այն օդը, որով մենք շունչ ենք առ-նում: Այդ երկուսի ընդհատվելուն պես, կրնգհատվի և մեր մարմնի աճումը, նորա շարժողությունը, կյանքը — մենք գմեննինք: Մարմնո ուժը կախում ունի գլխավորապես մկա-ունքների զարգացումից, ամրությունից, իսկ դոցա զար-դանալը և ամրանալը կախում ունի մարմնամարդությունից և ֆիզիկական աշխատությունից:

Քանի որ աշխարհիս երեսին ոչ ուսումնարան կար և ոչ ուսում կամ գիր, այդ ժամանակ մարդկանց դաստիարակու-թյունը կայացած էր միակ մարմնավարժության մեջ: Գրա-վարժությունը ներս մտնելն զինի ևս մարմնավարժությունը չընդհատվեցավ հին ազգերի մեջ, մինչև քրիստոնեության տարածվիլը և կռապաշտական սովորությանց հալածվիլը¹:

¹ Մարմնավարժական դաստիարակությունը ամեն հին ազգաց մեջ առաջին և ամենակարևոր դաստիարակությունն էր. վազք, լող, ըմբ-շամարտություն, նետաձուլություն, ձիարշավ, կառարշավ և որևիցե մարդկային ուժ զորացնելու և մարմինը ամրացնելու վարժությունը առհասարակ իշխանազանց կրթությունն էր: Քրիստոնեական ժամա-նակը այս մարմնավարժական դաստիարակությունը մոռացվեցավ: Ներ-կա դարուս սկզբից եվրոպացիք սկսան գործ ածել Անգղիո, Գաղղիո և Զերմանիո երևելի դաստիարակախոսաց հորդորմամբ: Նախ Անգղիայու-մը և Գերմանիայումը սովորություն լինելով, Գաղղիա անց կացավ և այնչափ կատարելագործվեցավ, որ մասնավոր կրթարաններ հաստատ-վեցան, որոնց մեջ հաշմանդամ և անդամալուծ անձինք սկսան բժշկվիլ յայս կրթությամբ. երաժշտությունը ևս իրանց շարժվածքի միջոց անե-լով, վերջապես թե պատանեկաց և թե աղջկանց վարժարանաց և վար-ժատանց մեջ ընդունելով հաստատվեցավ այս մարմնավարժությունը... Դրանի՞ կլիներ, որ մարմնավարժական դաստիարակությունը մեր Հայոց աշխարհին որդոց մեջ ևս մտներ, որում շատ հարկավորություն ունինք ոչ թե եվրոպացոց հետևելով, այլ մեր նախնյաց դաստիարակության ամենամեծ առարկան լինելուն համար: Դյուցազն Վահագնի վիշապնե-բու հետ կովելը, Ա. Արշակա նիզակով կոթողներ ծակելը, Հայկազան

Սպարտացիք իրանց քաղաքի շորս կողմով պարիսպ չէին քաշում թշնամուց ասպանով մնալու համար, վախենալով, թե միգուցե այդ հանգամանքը ժողովրդի ուժն ու քաջությունը նվազեցնեն, այլ աշխատում էին ի ձեռն մարմնավարժության իրանց անձը պատրաստել վահան ամրության, որով կարասցեն զամենայն նետս մուխս թշնամյացն շիջուցանել:

Որպեսզի մենք առանց ձանձրության կարողանայինք օգուտ քաղել այս կենսատու պարապմունքից, հարկավոր է աչքի առաջ ունենալ հետևյալ նկատողությունը:

Մարդս կարող չէ թաքցնել յուր մեջ այն, ինչ որ այլևս չէ թե ընդունակություն կամ տրամադրություն է, այլ շոշափակի մի բան է դառած: Ըմբիշները, որոնք սովորաբար ու-

Տորքա ըղունկներով քարեր փորելը, և Սյավ ծովին մեջ ահագին քարեր նետելով ալեկոծություն անելը, Մեծին Տրդատա երևելի նահատակությունները, Վարադատա նետաձգությունը, վաղելը և ցատկելը, հզոր և արի Աշոտ Երկաթին հաստ երկաթյա գավազանի ծռելը, Հավնունի Ապլիարիպ զորապետին մի սրի հարվածով երկաթե դռներ կտրելը, Ա. Լեվոնի Ռուբեն որդվուն բաղանիքի մեջ չրով լիքը մարմարյա ավազաններ իր սաստիկ զորությամբ վեր վերցնելով Հռոմաց կայսեր ատաք ղեկելը և այլն: Սրանց նման հազար ու մեկ օրինակներ, որ մինչև մեր օրերն անդամ տեսնում ենք Հայոց աշխարհիս որդվոց մեջ, ցույց են տալիս մեր նախնաց մարմնավարժական դաստիարակություն ունենալը (սեկունդ Հայոց աշխարհինք, 1860 ամի, կրես 167):

Մեզ ոչինչ չէ մնում սորա վերա բան ավելցնել, բացի փաստապույց, որ այս խոսքերը ահա իննը տարի է, որ ասվել են, բայց սոցա կատարման նշանը ոչ մի տեղ մեր Հայոց աշխարհին որդոց մեջ չի երևում. իսկ եթե որ մեր գյուցադանց քաջագործությունը առասպելաբանություն կհամարե, թող իմանա, որ մարմնավարժությամբ մարդիկ այնչափ շատ ուժ են ձեռք բերում, որ քաղաքի քաղաք թափառելով ցույց են տալիս իրենց շնորհքը ոչ սակավ ղեռով: Սրենսն-քառասուն փութ բան բարձրացնելը, տաս փութանոց բան մի քանի տասնավոր քայլ նետելը շատ հեշտ և դյուրին բաներ են նոցա համար: Իսկ որ ինչ կվերաբերի ճարպիկության, այդ վարժությանը մեջ այն աստիճան զարգանում են, որ վարժողության զորությունը շիմացողին աչքակապություն է համարվում և կախարդություն և չէ կարծում, որ այդ բանը ստուգապես այդպես կատարվելիս լինի: Ինչ է ֆուգուսիկների (ձեռնաժու) զլխավոր գաղտնին, եթե ոչ ձեռաց զարմանալի արագաշարժությունը, որ այնչափ սաստիկ է, որ մեր աչքին չի երևում, թե երբ և ինչպես արավ: Իսկ մենք մեր տգիտությամբ այդպիսիներին աչքակապ ենք համարում և ամենաշնչին լարախաղացի ճարպիկությունը ի վերուստ իշած մի առանձնաշնորհություն:

ժողով են լինում, նոքա միշտ որս են փնտրում իրանց ուժին ենթարկելու համար: Սոքա շատ անգամ բոլորովին աննպատակ ծառերի կամ քարերի հետ են կաշում: Կանխակալ կարծիքներից և կաշկանդող խավար նախապաշարմունքներից ու ծուռ հասկացողություններից ազատված մի միտք աշխատում է լուծել այնպիսի խնդիրներ, որ իր կարողությունից շատ բարձր է և եթե լուծեր էլ, նորան ոչ մի շահ չպիտի լիներ: Ճարպիկ լարախաղացը մի նույնքան ոգևորվում է յուր պարանի վերա, որքան ճարտարախոս հեռտորը յուր ամբիոնի վերա, դյուրազգաց բանաստեղծը յուր հերոսների նկարագրելումը և հանճարավոր բնագետը յուր ենթադրությունաց ճշմարտությունը գտնելումը և ասպցուցանելումը: Սորանից պետք է հետևենք, որ ուրեմն եթե երեսայի սկզբնական կրթության ժամանակից սկսած հետզհետե զարգացնենք նորա մարմնո ուժը այնքան, որ այդ նորա մեջ մի շոշափելի բան դառնա, այնուհետև որքան կուզե շատ լինի նորա մտավոր պարապմունքը, նա այնուամենայնիվ յուր սիրելուց չի կամենալ զրկվիլ բնականապես, մի բան, որ արդեն պահանջմունք է դառել և ստիպում է կատարումն, նորանից շուտ չի կարելի ազատվիլ, մանավանդ երբ իմացվի, որ այդ պահանջման կատարումը շատ պատվական և օգտավետ սովորություն է: Բայց մենք բոլորովին սրա հակառակն ենք անում: Մեր երեսայոց մահու պատժով արգելում ենք խաղալ, կաշել, վազվզել, որ շատ բնական են երեսայոց վառվռուն բնության և փոխանակ օգուտ քաղելու այս բնատուր ձգտողությունից և կանոնավորելու նորան, մենք խլում ենք երեսայի այս հատկությունը, նվաճում ենք նորա ուժը և այնուհետև առանց մեր ստիպելու էլ նա ինքն է ատում այդ խաղերը, և իբր խելքի գալով, սկսում է նկատել, որ խաղալը և ֆիզիկական աշխատությունը աղբատ և անկիրթ տղայոց գործ է. սկսում է մեծամտվիլ. մի տիրական բնավորություն ստանալ, մինչև այն աստիճան, որ յուր ձեռներն անգամ էլ չի ուզում լվանալ, յուր կոշիկները, շորերը սրբել, փողոցից մի աղուխ բան չէ տուն բերում, չորս ֆունտ բանի համար մշակ է բռնում... Այսպիսի պատանիք ինչի՞ կնմանին վերջը, եթե ժանավանդ ընկնին այնպիսի կլիմայի տակ, որ առավել ևս

նվաճեր նոցա մարմնո ուժը: Հայտնի բան է, նրանք կդառնային կնամարդիկ և կնմանեին այն գիտնականին, որ մենք նկարագրեցինք մեր նախընթաց հոգւածում: Եվ այս թերությունը նոցա շատ սակավ զգալի կլինի, վասն զի մի բան, թե լավ, թե վատ, որ սովորություն և պահանջմունք է դարձած մարդու բնությանը, այն է սիրելի, իսկ եթե ոչ, չէ սիրելի: Նոքա զրկվում են այնպիսի բանից, որ չեն ունեցել, բայց եթե ունեցած լինեին և կորցրած, այդ ժամանակ առավել կախոսային:

Կասկած չկա, որ խելքով առավել լավ կապրի մարդս, քան թե անխելք: Բայց կարծել, որ խելքով ապրելը կնշանակի միմիայն խելքին զոռ տալ, բան գրել, բան ասել և այլն, բայց յուր կողմնները չսրբել, յուր ձեռքին ջուր չածել, չիմանալ լող, ձիարշավ, ըմբշամարտություն, որսորդություն, մի որևիցե արհեստ և այդ բոլորը ծառայից և անխելք մարդկանց գործ համարել, այդ բոլորովին անխելքության եզրակացություն է: Խելքը չի որոշում այդ պահանջմունքների համար առանձին-առանձին փաստեր, այլ բոլոր մարդկանց համար առանց բացառության բնական է համարում նոցա իսկ բարեկամությանը համար կարգի և կանոնի տակ է ձգում այդ պահանջմունքները, և նոցա կատարելու դյուրին և անվնաս կերպն է սորվեցնում: Խելքը չէ ասում, որ մեզ ուտել պետք չէ, այլ ցույց է տալիս, թե ո՛ր կերակուրն ավելի սննդարար է և ո՛րը սակավ, ո՛րը օգտավետ և ո՛րը վնասակար, ո՛րը հարկավոր երեխային, և ո՛րը աշխատավորին, ո՛ր կլիմայում ինչ տեսակ կերակուրն ավելի առողջարար է և ո՛րը ընդհակառակն և այլն: Եթե այս ճշմարտությունը ընդունում ենք, գիտենք, որ առանց կերակուրի չենք ապրիլ, մեռածի հաշվում չենք միթե, երբ զուրկ ենք գլխապահության զխավոր զենքից, որ է մեր ուժը. ուժը, որ ամուսնության զխավոր պայմանն է, գործունեության միակ գործին է, մարդկային ստոր կիրքերը նվաճող միակ սանձն է, աշխարհային փորձանքներից միակ աղատիչն է, այրության և հերոսական միակ զրոշմն է..... Ո՛ր երեւելի դուստր և «Մեծ» տիտղոսով պատված անձն կարող եք վերցնել, որ առանց ուժեղության կարողացած լինի հասնել այդ

պատվին և առանց մարմնամարզության կարողացած լինի հասնել ուժեղության: Մեծն Աղեքսանդր, Մեծն Փրիդրիկոս (Ֆրիդրիխ), Մեծն Նապոլեոն, Մեծն Պետրոս, և այլ շատ մեծ անձինք ինչո՞վ են կարողացել հասնել այդ պատվին և յանձնությանը, եթե ոչ իրենց ուժեղության շնորհքովը, որ սերտ կապակից է եղել նույն մեծահոգության և հանճարո հետ: Ի՞նչն էր ստիպում ռուսաց մեծ կայսրին Հոլանդիայում թյուր օրական հացը հայթայթել այն խորհրդով, որ առավել ձշտիվ կարողանա յուր նպատակին հասնել, այսինքն՝ լավ թովորել նավաշինության արհեստը: Իրավ է, վրեժխնդրությանը, նախանձը, պատվասիրությանը, ինչպես նաև հայտնասիրությանը, ազգասիրությանը և այլ այսպիսի վսեմ և ստոր կիրքերը երբեմն դրդում են մարդու մեծամեծ գործեր կատարել, սակայն այդ կիրքերը փոքրոգի և թույլ անձանց երբեք չեն հասցնում իրանց նպատակին, այլ ընդհակառակն նոցա անվան ստորացնելու ևս պատճառ են լինում: Ուստի, աշխատել երեխայի մեջ վառել հայրենասիրական և ազգասիրական զգացմունք և ուշ չդարձնել նորա ուժի վերա, այդպիսով նորանից կարելի է պատրաստել մի ցանցառ և թեթեւամիտ արարած, բայց ոչ երբեք քաջազործությանց ընդունակ մի հերոս, ոչ երբեք առնող և ուսուցանող:

Եթե մեկը նախապատրաստված է լինել և՛ վարժապետ, և՛ երկրագործ, և՛ արհեստավոր, և՛ վաճառական, և՛ վարդապետ, և՛ բանասեր, և՛ զինվորական, և՛ մշակ, թող այս վերջին պաշտոնը լինի կատարելիս, դա այնուամենայնիվ չէ ծառա և ստրուկ, այլ այն պարոնն է ստրուկը, որ բացի մի պաշտոնից և այն շատ միակողմանի, ուրիշ գործ չի կարող կատարել: Այդպիսին կամա-ակամա պիտի կապվի, կաշկանդվի մի դրության մեջ և տանել հազար ու մեկ անպատվություն: Այդպիսիք պիտի սպասեն, թե երբ պիտի հասարակության մեջ բացվի այսինչ պաշտոնը և մինչև դրա բացվիլը պիտի թափառեն փողոց-փողոց: Այս օրվան օրս մեր վարժապետաց և քահանայից մեծ մասը այսպիսի անձինքներից են: Վա՛յ այն վարժապետին, որ ինքը թերազարգ լինելով, կարծում է, թե ուրիշներին կարող կլինի կատարելապես զարգացնելու: Վա՛յ այն հոգաբարձուին, որ

կարծում է, թե մարդասիրութիւնն է այդպիսի մարդկանց վարժապետական պաշտոն տալը: Մասնավորի կյանքի ապահովութեանը ղոհել մի ամբողջ սերնդի բախտավորութիւնը և կյանքը, սարսափելի մոլորութիւնն է: Վա՛յ այն ժողովրդոցը, որոնք հոգեկորական են շինում մի մարդու, նորա խեղճութեան վերա միայն ուշ դարձնելու և ճարահատութեանը: Ո՞վ կարե պախարակել մի բան, որ բարեսրտութիւնն է: Բայց մի՞թե բարեսրտութիւնն չի լինիլ, եթե յուրաքանչյուր գյուղում և քաղաքում մի-մի սեղանատուն բացվեին մարդոց ձրիապես կերակրելու նպատակով, բայց ի՞նչ չափ բան կարող էր ավելի շար հետեանք ունենալ, քան թե այս բարի ձեռնարկութիւնը:

Այս հանգամանքը արդեն ինքնըստինքյան մատնացուց է լինում, որ յուրաքանչյուր դպրոցին կից պետք է լինի մի արհեստանոց: Եթե աղջկանց դաստիարակութեան մեջ ձեռագործութիւնն անհրաժեշտ, հարկավոր է համարվում, որքան առավել հարկավոր պիտի համարվի տղայոց մի որեւիցե արհեստ իմանալը: Եվ այս ոչ միայն տնտեսական և մարմնամարզական կետից նայելով մեծ օգտավետութիւն ունի, այլ նաև մտավոր և հոգեկան զարգացման մեծ օգնութիւն և դյուրութիւնն է տալիս, վասն զի մարդս միմիայն մտածելու չէ ընդունակ, այլ նաև երևակայելու և գործելու: Գործելը միմիայն գրել չէ, և կարդալը, որ մտածելու հետ սերտ և անբաժան կապակցութիւն ունին, այլ այնպիսի գործ, որ հանգստութիւնն է տալիս այլ դժադմունքներին և ժամանակ է տալիս նոցա շունչ քաշելու և զորանալու: Արհեստները կարող են շատ հասարակներից լինել, ինչպես են կոշկակարութիւնը, իհարկե ավելի կատարելագործյալ ձեւով, դերձակութիւն, հյուսնութիւն, երկաթագործութիւն, կազմարարութիւն և այլ այսպիսիք: Մենք մեր դաստիարակութեան կերպը մեր ազգի վիճակին պիտի հարմարեցնենք, ի՞նչ հարկավորութիւն կա կուրորեն հետևիլ օտար ազգաց: Ո՞ր բանիմաց մարդը չի կարող նախադուշակել, որ եթե մեր դպրոցների ընթացքը այսպես առաջ երթա, ինչպես այժմ, մեր մեջ կշատանա հետզհետե ձրիապես լավ ուտել և լավ հագնվիլ սիրողների թիվը, և մենք ազգօգուտ անդամ-

Ների տեղ կստանանք դատարկաշրջիկ և դատարկապորտ անձինք: Թող ոչ ոք միակողմանի շմեկնե մեր այս ակնարկությունը և գայթակղի, այլ խոստովանի, թե ճշմարիտ է, որ մեր մեջ այսօրվան օրս անգամ շատացել են արդեն այնպիսի պատանիք, որոնք ըստ երևույթին ուսումնածառավ են, բայց իսկապես ծուլ, անդուր և ապրելու հեշտ ճանապարհ փնտրող անձինք: Մեր նախնիք իրանց աննշան ուսումով մեծամեծ հարստություններ էին դիպում, բայց մենք այժմ պատրաստում ենք այնպիսի անձինք, որոնք վատնելու առավել ընդունակ են, քան թե շահելու իրանց հայրական ժառանգությունը: Պետք է երևակայել, որ ծխական դպրոցի պատրաստական դասարանից մինչև համալսարանի շորրորդ և հինգերորդ կուրսը մի այնպիսի ժամանակամիջոց է, որ պարունակում է յուր մեջ միջին թվով քսան տարի, իսկ քսան տարվա ծախքը անում է շատ սակավից տաս հազար մանեթ: Հարկավոր է այս բոլորը աչքի առջև ունենալ և մեր զավակներին նախապատրաստել այնպես, որ կարողանան առանց հոգնելու, առանց մեծամեծ կորստի, այնքան բան ձեռք բերել, որ կարողանան նորանից ազգին էլ մասն հանել. իսկ միակ մի գլուխ առաջնություններում նպատակով բառասուն տարվան հասցնել յուր կրթության շրջանը՝ այդ մի սարսափելի մոլորություն է:

ՆԱԽԱԳԻՏԵԼԻՔ ՄՏՔԻ ՄԱՍԻՆ

Ա.

Մարդու հանճարը յուր սկզբնական գյուտերի հետ միասին հնարել է և գիր: Այդ գիրը երկու առավել մեծ պաշտոն է կատարում մարդկային մտավոր զարգացման ասպարիզումը — անցելուց հաշիվ է ստանում և ապագային հաշիվ տալիս: Եթե փորձերն են, որ սնունդ են դառնում մեր մտքի զարգացման համար, և գիրն է, որ մեր նախորդների փորձերը կենդանագրելով տալիս է մեզ, ապա ուրեմն առանց գրի մենք կարողանալու չէինք մեր նախնյաց մտա-

վոր ժառանգությունը ստանալ, և այդ շատանալով՝ պիտի հավիտյանս ժամանակաց միակերպ դրության, այն է՝ վայրենության մեջ մնայինք: Խոսք չկա ուրեմն, որ մարդու քանականությանը վայել գյուտերից ամենակարևորը գիրն է: Սակայն գիտենալ արժան է, որ մարդու արած մի ամենահարկավոր գյուտը անդամ շուտով ընդհանուր մարդկության սեփականություն չէ դառնում, այլ սորա հակառակ՝ մի քանի դար անցնում է, մինչև նա զանազան անհատներէ ձեռք անցնելով և տեսակ-տեսակ կերպարանափոխություն ստանալով՝ վերջապես մասնավորի ձեռքից անցնում է ընդհանուրին, և դարձյալ չէ դադարում նորա թե՛ կատարելագործվիլը և թե՛ ընդհանրանալը, այլ անընդհատ կերպով շարունակվում է մարդկության մտավոր զարգացման հետ ի միասին: Կար ժամանակ, որ գիրը մասնավոր անձանց ձեռքում հրաշալիործության գործիք էր եղած և մի ցնդի մեջ ուրոց ուրդի շարունակվում էր իբրև ժառանգական սեփականություն: Ո՛ւր էր այն ժամանակ այժմյան շարժական տառերը, տպագրությունը, գրականությունը և այլն:

Այն զխավոր դործիքը, որ մենք գործ ենք դնում այլոց կամ մեր միտքը զարգացնելու համար, նույն այդ գիրն է, բայց ինչպես որ գիրն ինքը ենթակա է կատարելագործության, նույնպես և նորա սորվեցնելու կերպը ենթակա է կատարելագործության: Գիրը կամ ուղիղն ասել՝ գրականությունը չէ խելոքացնում մարդու, այլ փորձերից ուղիղ հասկացողություն կազմելը: Մեկը կարող է գրագետ լինել, իմանալ կարդալ, բայց այդ ապացույց չէ խելքի. վասն զի դա գուցե միջոց է տվել նորան առավել ևս հիմարանալու և մոլորվելու, որպիսիք մենք յուրաքանչյուր քայլափոխում տեսնում ենք:

«Գրականությունը, իբրև պահպանող մարդկության բոլոր մտքերի, միմիայն զուտ խելոքություն և ճշմարտություն չէ ներկայացնում, այլև շատ հիմարաբանությունք: Ուստի գրականությունից ստանալու օգուտը ոչ այնքան նորա հատկությունից կախում ունի, որքան կարգացողի սովորելու կարողությունից, նորա ընտրողություն անելու ընդունակությունից»: Արդարև մենք սովորաբար խոստովանում ենք.

շատ անգամ, թե՛ իրավ է, ես այսինչ գիրքը կարդացել եմ, բայց այն ժամանակ ես ոչինչ չէի հասկանում, և հետևապես ոչինչ օգուտ չքաղեցի, կամ այսինչ գիրքը պատանեկությանս ժամանակ կարդալով ես ուրիշ կերպ է՛ի հասկանում և նա ծռեց իմ գաղափարս: Մեր այսպիսի խոստովանությունքը ակնհայտնի երեցնում են մեզ, թե որքա՞ն, որպիսի՞ և ե՞րբ ազդեցություն ունի գիրքը կամ գրականությունը ընթերցողի վերքս:

Ընթերցանության միակ արժանավորությունն այն է, որ բաց է անում կարդացողի համար մեծամեծ շտեմարաններ անհատնում փորձերի: Մարդը յուր տանը նստած՝ միակ կարդալու միջնորդությամբ պտտում է ամբողջ աշխարհը, բարձրանում է մթնոլորտ, մտնում է երկրի խորերը, ծովի հատակը, վայրենի ազգերն իրանց անմեղ վիճակի մեջ միամրտությամբ ցույց են տալիս իրանց մտավոր զարգացման ստորությունը, լուսավորյալ ազգերը բաց են անում նորա առջև իրանց քաջագործությանց կենդանագիրը և մատնացույց լինում ավելի բարձր կետերի, դեպի ուր նոքա դիմում են հերոսական քայլերով... Բայց և այսպես սոքա բոլորը փորձեր են, որոնք այն ժամանակ միայն կարող են լայնացնել ընթերցողի հասկացողության շրջանակը, երբ ընթերցողի բնությունը նոցա մարսելու չափ զարգացումն ունի, այդ փաստերից, այդ հանգամանքներից ուղիղ հասկացողություն կազմելու կարողությունն ունի: Թող գիրքը ունենա բարոյական բովանդակություն, դա ևս այն ժամանակ է կարող յուր նպատակին հարմար ազդեցությունը գործել ընթերցողի վերա, երբ դեպի այդ առաքինությունքը շատ կամ սակավ ձգտողություն ունի: Եվ այս է պատճառը, որ միևնույն դիրքը զանազան մարդկանց վերա զանազան տպավորություն է գործում. մինը կարդում է ծիծաղելով, մյուսը միևնույնը կարդում է արտասովելով, երրորդը բոլորովին անտարբեր կերպով: Մովսես մարգարեի Եգիպտացուն սպանելը, նորա փախուստը, յուր հայրենակիցներին ազատելը՝ ոչինչ տպավորություն չէ գործում այն լսողի վերա, որ չէ գգում զեռևս, թե ինչ բան է ազգասիրությունը և ինչ տեսակ ալիքներ է բարձրացնում մարդուս սրտի մեջ այդ զգացմունքը, սակայն փոքր-

իշատե այդ զգացմունքն ունեցողի վերա մեծ տպավորութիւն է գործում և արտասուքի հեղեղ թափել տալիս նորա աչքերից: Կարդալով երևելի մարդոց կենսագրութիւնքը, նոցա կյանքի այն կետերն են զրավում մեզ, որոց ձգտողութիւնը ունինք մենք: Մեզ ամենեկին չէ զրավում մի այնպիսի դիրք, որո բովանդակութիւնը ըմբռնելու չափ նախապատրաստված չենք մենք, և սովորաբար մեր ուշադրութիւնից փախչում են շատ երևելի մտքեր, միմիայն նորա համար, որ մենք այդ մասին երբեք մտածած չէինք: Պատմում են, որ Հուլիոս Կեսարոսը յուր երկտասարդութեան դեռևս անգործ ժամանակ Ալեքսանդր Մակեդոնացու արձանին նայելով՝ չկարողացավ բռնել յուր արտասուքը և բացականչեց. «Սա իմ հասակումս ամբողջ աշխարհքին տիրել էր, իսկ ես, դեռ ես ոչինչ չեմ շինել»: Մի՞թե կասե այնպիսի մի խոսք այնպիսի մի անհատ, որի մեջ ինքնապատվութեան զգացմունքը դեռևս մի շոշափելի բան չէ դառած:

Ինչ որ ասացինք ընթերցանութեան մասին, նույն և մի օրենքին է հսկատակ և շրջակա հանգամանքներից օգուտ քաղելը:

Ահա այս բոլոր օրինակներից պարզ երևում է, որ մարդուս միտքը կանոնավոր կերպով զարգանալու կարոտութիւն ունի: Եվ մեզ՝ մտքի այդ կարոտութիւնը լցուցանելու համար, հարկավոր է իմանալ, թե ինչ բան է ինքը միտքը և ինչ պայմանների է կարոտ նորա զարգացումը:

Բ

Մի հզոր թշնամու հաղթելու համար հարկավոր է ոչ միայն ուժ և ճարպիկութիւն մարմնո, այլև անվեհերոտութիւն սրտի, որ է ուժ հոգւո: Մարմնո ուժը այն ժամանակ կատարյալ է, երբ նորան նպաստակից է հոգեկան ուժը, բայց այդ երկուքն ևս սոսկ ուժեր լինելով՝ հարկավոր է դոցա մի գործադրող, հասկացնող զորութիւն, որ իմացվեր, թե ինչ կերպով առավել դյուրին կլիներ հաղթել զայդ թշնամին:

Այդ գործադրող կամ թելադրող գորուծյունը մարդուս մտքի դատողությունն է: Սույն օրինակ՝ մի արվեստ կատարելագործելու համար սակավ ուժեղներ չկան, որոնք համբերություն և եռանդ չունենալով շատ առաջ չեն գնում, իսկ եռանդը և աշխատությունն այն ժամանակ միայն վարձատրվում են, երբ առաջընթացությունը լինում է մտքի ուղղապես թելադրությամբը, եթե ոչ՝ կուրորեն մարդ առաջ դիմելով շատ անգամ խորխորատների մեջ է ընկնում:

Մարդու այս հոգեկան և մտավորական հատկությունքը, ջոկ-ջոկ տեսնելով, մենք կարծում ենք, թե դոքա առանձին-առանձին աղբյուրներից են առաջ գալիս, բայց ով որ հարց ու պատասխանով հոգեբանություն և տրամաբանություն սովորեցնող ուսուցչի ճոռոմաբանության ենթարկված չէ, նա շուտ կհամոզվի, եթե ասենք դոցա աղբյուրը մի է և ոչ երկու: Մարդուս այն ներքին երևույթները, որոնց մենք սովորաբար ներքին զգացմունք ենք ասում, որպիսիք են՝ երկյուղ, ամոթ, խիղճ, սեր, ատելություն, նախանձ, տրտմություն, բարկություն և այլևայլ առաքինությունք և մոլությունք, դոքա ամենքը ինքնաբույս և ինքնուրույն գոյացություններ չեն, ոչ վերացական բաներ և ոչ սոսկ տպավորությունք արտաքուստ ներս սողված, այլ հասկացողությունք են սխալ կամ ուղիղ կազմած, որոնք կիրք դառնալով անհատի մեջ՝ վրդովմունք կամ խաղաղություն են տալիս նորա կյանքին: Մենք տեսնում ենք, որ դոցանից շատերը անհետանում են, շատերը կերպարանափոխվում մտքի զարգացման հետ ի միասին. ինչ որ այսօր սիրում է մարդ, պաշտում ու պատվում, մյուս օր՝ արհամարհում է և ատում, եթե նորա վերա ունեցած հասկացողությունը փոխվում է. ինչից որ այսօր վախենում է, վաղը բանի տեղ չի դնում և այլն: Ուրեմն դոքա ոչ այլ ինչ են, եթե ոչ մտքի արդյունքը: Բայց և այսպես կարելի չէ ասել, որ՝ եթե մինը խելոք է, նա և առաքինի կլինի անշուշտ, և ոչ կարելի բացասել ուղղակի: (Այս մասին կիսոսենք հոգւածիս վերջում):

Մարդս ունի ընդունակություն երևակայելու, զգալու և հավատալու, հիշելու, դատելու և հասկանալու: Սոքա բո-

լորը ի միասին առած ասվում է ՄԻՏՔ կամ հոգվո կարողութ-
յունը¹: (Յուր գործին անհմուտ դաստիարակը՝ փոխանակ դը-
րանք բոլորը ի միասին գործ դնելու, օգուտ է քաղում մի
քանիսից միայն, և այն բուրրովին կուրորեն: Ձեռք առնելով մի
անհաս մանուկ, անմիտ դաստիարակը սկսում է աշխատեց-
նել երեխայի միայն հիշողությունը կամ դորա հետ և երեա-
կայությունը, որոնք ամբողջություն չկազմելով, հետևապես
աշակերտին ոչ միայն թերազարգ են անում, այլև ճնշում և
բթացնում են նորա մտքի մյուս հատկությունքը): Բայց ի՞նչ
տեղից ստացավ նա այդ կարողությունը. արդյոք ի ծնե ար-
դեն նրա մեջը կա՞, թե հետո է երևան գալիս, և այդ ի՞նչ կեր-
պով: Ահա այս է գլխավոր և ուշադրության արժանի հարցը.
վասն զի այս հանգամանքի հետ անծանոթ դաստիարակը
առավել հեշտությամբ դահճի պաշտոն կարող է կատարել,
քան թե դաստիարակի:

Մեր մարմինը աճում ու զարգանում է սակավ առ սա-
կավ, աննկատելի կերպով, և ապա սկսում է միենույն կերպով
նվազիլ: Տղայութենից մինչև ի զառամությունը մեր մարմինը
զանազան կերպարանափոխություն է ստանում արտաքուստ,
այդ միջոցին նա կերպարանափոխվում է և ի ներքուստ: Այս
պատճառով անշփահասը և չափազանց հասակավորը, պա-
տանին և երիտասարդը, տկարը և առողջը, ազատը և ստրու-
կը, դոքա բոլորը միահավասար հասկացողություն կազմելու
կարողություն չունին. վասն զի նոցա կենսական պահանջ-
մունքները, այսպես կամ այլպես մտածելու հարկադրող
զորությունը այլ կերպ է: Սորա նման այլևս հազարավոր

1 Մեր հին գրականության մեջ միտք բառը շատ նշանակություն
ներ ունի, իսկ խելք ուղեղ բառի նշանակությամբ է գործ դնվում
գլխավորապես: Փողովորդը միտք բառը գլխավորապես ճիշդությու-
ն բառի փոխանակ է գործ դնում, իսկ մտքին խելք է ասում: Որպեսզի
մեր գործ դրած բառը ուղղապես հասկացվի, մենք ավելորդ չենք հա-
մարում ասել, որ խելո՞ւթյուն և ճիմարություն բառերը իրարու
հակառակ նշանակություն ունենալով, հետևապես երկուքն ևս մտքի
արդյունքն են: Կամիմ ասել խելոքությունը հիմարություն չէ, և ընդ-
հակադարձն, բայց միտքը կարող է երկուքն ևս լինել, մինը՝ յուր սխալ
դատողությամբ, մյուսը՝ ուղիղ:

գրինականեր կարող ենք բերել ապացուցանելու համար, որ մարդու միտքը մի էական գործիք չէ ամենի գազաթի մեջ զգած, որով նոքա երբ ուղենան՝ մտածեն, ամեն տեսակ թնդիր լուծեն, վճռեն, այլ դա սոսկ ընդունակություն է. բայց թե՛ ասել է ընդունակություն: Մեր մարմնո բոլոր մասունքը ընդունակություն ունին շոշափելու, բայց մի բանի պիտի ենթարկվի նա, որ երեւի այդ ընդունակությունը:

Մեր մարմինը ունի զգայարանքներ, որպիսիք են աչք, ականջք, քիթ և բերան, և դոքա ամենքը զգալու ընդունակություն ունին. բայց եթե աչքը կույր լինի, կարող է միթե բան տեսնել, և կամ եթե կույր էլ չլինի, կարող է տեսնել և այնպիսի բան, որ յուր տեսողության ենթակա չէ, կամ եթե առարկան մթնով պատած է, վասն զի աչքը յուր մեջ լուսո հանք չունի, լույսունակ չէ, այլ լույսը իր վերա տպավորելու և նորա միջնորդությամբ առարկաների գույներ, մեծությունը, հեռավորությունը և այլն որոշելու ընդունակությունն ունի, որ շատ ազամ լինում է նվազ, ուրեմն և կարոտ կանոնավոր գործադրության և շատ անգամ սխալ, ուրեմն կարոտ մարի առաջնորդության: Ահա այսպիսի պայմանների ենթակա է և ինչ ընդունակությունը մարդո, որին մենք անվանում ենք միտք: Փորձ, զգայարանք և միտք այնպես կապում են իմյանցից, որ առանց միմի մյուսը ոչինչ է: Փորձելը տպավորվում են զգայարանաց վերա, զգայարանքն էր նախ տպավորությունը հաղորդում են մտքի այս և այն հատկությանը, որով նոքա սկսում են աճիլ և զարգանալ:

1 Զենք սխալվիլ, եթե ասենք ևս, թե զգայարանաց հաղորդությունքը տպավորվում են ուղեղի վրա: Զարմանալի չէ ամենեկին, եթե ուղեղը, որ եւրբ չիզերով կապակից է մարմնո բոլոր մասունքների հետ, յուր գաճանալի շինվածքին համեմատ, ունենա և զարմանալի հատկություն, այսինքն տպավորել յուր վերա զգայարանաց հաղորդությունքը և նոքա միմյանց հետ համեմատելով կազմել հասկացողություն, կամ որ միևնույն է ասել, նորա մեջ պարզ տպավորությունքը իրարու մոտ գալով, կազմվին հասկացողություն: Բայց որովհետև այդ ապացուցանելու համար մեզ հարկավոր կլինի անօգտավետ շատախոսության մեջ ընկնել, ուստի ավելի հավանական ենք համարում ասել, թե դա ընդունակություն է արարչից մեր քնությանը շնորհած, որին նախամեծար ազգ մեր գլուխն ենք համարում, թեև այդ հանգամանքը չէ ամեն

Դաստիարակի օգնութիւնը ահա այստեղ է հարկաւոր-
վում: Յուր գործին հմուտ դաստիարակը երեխաների զգայա-
րաններին ենթարկելով այնպիսի փորձեր, որ դուրահաս է
նոցա բնությանը, օգնում է միևնույն ժամանակ, որ նոքա
նոցանից ուղիղ հասկացողութիւն կազմեն, և այսպիսով
վարժում է նոցա ուղիղ դատելու մեջ: Միտք զարգացնելու
գլխավոր պայմանն այն է, որ նախ՝ արհեստական կերպով
չհաղորդվի երեխային այնպիսի փորձ, որո պահանջմունքը
դեռևս նորա մեջ չլինի. երկրորդ՝ այդ տպավորութիւնքը
նույնությամբ ետ ստանալու պայմանով չհաղորդվի նո-
րան, այլ այն նպատակով, որ դոքա նորա մտքի զարգաց-
ման համար նյութ դառնան, բանան նորա միտքը, վարժեն
նորան ուղիղ դատել: Թե աշակերտներին ոչինչ չպետք է
ընդունել տալ կուրորեն, այդ կանոնը պիտի պահպանվի
նույնիսկ այբուբեն սորվեցնելու օրից. բավական չէ, որ ա-
շակերտը այբ ասելու փոխանակ ասե ա՛, այլ հարկավոր է
առաջ ու առաջ նախապատրաստել նորան ըմբռնելու, թե
ի՛նչ բան է այդ ա-ն: Աշակերտը պիտի հասկանա, մարտն
ամենայն բան, ինչ որ սովորում է վարժապետից, որպեսզի
նա ոչ թե մի անշունչ բառագիրք դառնա, այլ նախապատ-
րաստվի լինել կենդանի և առողջ դատողութիւն ունեցող
խելոք մարդ: Ասում ենք նախապատրաստվի լինել և ոչ թե
ուղղակի լինել, և այս հետագա պատճառով: Ուսումնարանը

նեին մեր ամենահարկավոր գիտենալու բանը. այլ թե միտքը, թե՞
ուղեղի ընդունակութիւնն է, թե՞ ինչ որ է, ի վերա այսր ամենայնի
նա ինքնաստինքյան այնպես է, ինչպես մի զգայարանը առանց
փորձի իսկ փորձ ասում ենք առհասարակ բոլոր այն եղելութիւնները
և գործողութիւնները, որ կան ֆիզիկական և ողեկան աշխարհի մեջ,
որոնք և նյութ են մեր զգայարանաց և իմացականության. միով բանիմ
ամենայն ինչ, որ զգում ենք, նա 'փորձ է: Բնության մեջ միակեր-
պութիւն չկա: Մեր աշխարհի զանազան մասներումը զանազան փորձեր
է հաղորդում բնութիւնը մարդոց. մի տեղ այնքան սարսափեցուցիչ, որ
ցավագարում է մարդոց ուղեղը և ստրկացնում նորա դատելու կարողու-
թիւնը, մյուս տեղ սորա հակառակ, մեծ օժանդակութիւն է ցույց տա-
լիս մարդոց մտավոր զարգացմանը, որտեղից և սկսում է լուսավորու-
թիւնը մուտ գործել նաև այնպիսի տեղեր, ուր իրեն անհնար էր ծնա-
նել...

չէ կարող կատարելագործել մարդուս միտքը, որքան և բարեկարգ լինի նա. այդ նպատակին միայն ինքնակրթությամբ կարելի է մոտենալ, և այն՝ ուսումնարանում կանոնավոր կերպով նախապատրաստվելեն զինի: Մարդուս մտքի զարգացումը ընդհատումն չունի. չկա մի նշանակյալ կետ, որովերա կարելի լինի կանգ առնել: Կյանքի դիպվածները առավել բազմակողմանի են, քան թե ուսումնարանում ավանդվելիս գիտությունը, որոնք պէտքավորապես արհեստական նշանակություն ունին, քան թե իմացական. բայց այս կա, որ այդ գիտությունը բաց են անում ուսանողի միտքը, տալիս են նորան երկմտելու և դատելու իրավունք և կարողություն, կամ ասել՝ դառնում են նորա համար մի այնպիսի շափ, որով նա չափչփում է կյանքի հանդամանքները և վերահասու լինում նոցա նշանակությանը: Գիտությունը կյանքի բոլոր հանգամանքները մի առ մի չի բացատրում, այլ մատնացույց է լինում այն օրենքի վերա, որով կառարվում են այդ հանդամանքները: Այս պատճառով կանոնավոր կրթություն ստացած ուսանողին պետք չէ, որ սմեռայն յուր տեսանելի բաների մասին լսած լինի կամ կարդացած ուսումնարանումը, այլ արդեն ունի յուր ձեռին մի այնպիսի շափ, որով չափում է յուր լսածն ու տեսածը, և իմանում նոցա սխալ կամ ուղիղ՝ այսպես կամ այլապես լինելը: Այդ շափն է գիտության դառն փորձերով ձեռք բերած այն ճշմարտությունը, թե բնության մեջ ոչինչ չկա, բայց միայն հանգամանք և պատճառ, և դոքա բոլորովին օրինավոր և բնական: Թո՛ղ նա շիմանա մի որևիցե հանգամանքի բուն պատճառը և վերադրե նորան ոչ ուղիղ պատճառ, այսուամենայնիվ նա այլ կերպ դատել կարող չէ, առանց մեղանշելու յուր խղճմտանքի դեմ:

Գ

ՀԱՄԱՐՈՒ ՎԱՐԺԱՊԵՏՆԵՐԻ ՄՈՒՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Էնդուն մտքի արտահայտողն է. ինչպես մտածում է մարդը, նույնպես և խոսում է. որքան որ բան դիտե, այնքան բանի վերա էլ խոսելու կարողություն ունի: Այս օրեն-

քի հիման վրա՝ երեխայի լեզուն բոլորովին համապատասխանում է յուր մտավոր կարողությանը. նորա լեզուն առավել ճիշտ թարգման է յուր մտաց, քան թե ուսյալների, որոնք գիտեն բառադարձությանը և անճոռնի ճոռոմաբանությանը հոդ փշել պարզամիտների աչքերը:

Այդ երեխան, որը հաղիվ հազ կարողանում է յուր մտքի թարգմանը լինել և այն յուր մայրենի կենդանի բարբառով, դրա ձեռքը տալիս են ցըրհեղենդյան այբբենարան և հարկադրում ասելու բեն վո հյուն, բո՛ւ, գիմ ո հյուն՝ գո՛ւ... բայց որ երեխան չի կարողանում հիշել,— (ըստ որում հասկանալ, համոզվիլ, որ այդ այդպես է, ոչ միայն երեխան չի կարող, այլև մեծահասակը, որին առավել դժվար է կուրացնելը) ենթարկում են շարաշար տանջանաց, խլում նորա բնությունից ամենայն ինչ, որ բանականի է, և վերափոխում շնչավոր կենդանու, որպեսդի հեշտ լինի աշնունհտև յուրյանց բարոյական պարտականությունքը կատարել, այսինքն՝ ամբարել նորա հիշողության մեջ ամեն տեսակ անպիտան բաներ, նորան անհասկանալի բառերով, և մինչև անգամ քերականություն այն նպատակով, որ իբր թե դա պիտի դառնա բանալի նորա փակված մտքի դռան համար, որով աշակերտը կմտնի յուր մտքի մեջ և կսկսի ջոկջոկել այն բոլոր անհասկացողությունքը, որ պահ էին տալիս իրեն շարաշար սլատիժներով:

Բայց այս չէ ամենևին նոցա նպատակը. նոցա նպատակը բարի է, բայց առաջ դալով սոսկ բարոյական աղբյուրից, իրեն առաջնորդ շունենալով առողջ դատողությունը. այդ պատճառով հետևանքը լինում է շար. նոքա կարծում են, թե այդպիսով հեշտությանը կհասնեն իրենց նպատակին, որ է առնել աշակերտներին ճշմարտապես խելոք և առաքինի: Վարժապետը այնքան պարզամիտ է, որ ինքը խելք շունենալով՝ աշխատում է աշակերտին առնել խելոք: Նորա խելքը յուր անգիր սերտած գրքերն են. որպեսդի այդ խելքը մտցնի աշակերտաց գլխի մեջ, տալիս է նոցա ձեռքը մի գիրք, (որ որքան անհաս լինի երեխայական մտաց, այնքան լավ է նորա կարծիքով) և պահանջում է, որ աշակերտք այդ գիրքը կետ առ կետ անգիր սերտեն: Ումանք տեսնե-

լով, որ անգիր անելու դժվարանում են աշակերտք, կրճատում են դասագրքյանքը: Այն համառոտությունքը և հարց ու պատասխանի բերած աղճատմունքները, որ տեսնում ենք այս տասն և իններորդ դարումը, դոքա ոչ այլ ինչ են, եթե ոչ լուսավորության հետևանք: Վասն զի վարժապետները վերջապես խղճալով աշակերտներին, հեշտություն են տվել անգիր սերտելուն, և այլ ոչինչ:

Աշակերտը այսուամենայնիվ ստրուկ է բարոյապես և մտավորապես: Աշակերտն այս բոլորը բարձելով հիշողության վերա, մի քանի բան էլ դեն ձգելով (եթե սաստիկ ծանր է այդ բեռը), վերադարձնում է յուր վարժապետին նորա տված ավանդը: Բայց այդ ավանդը մի անմարսելի կերակուր է— մի այնպիսի բեռն է, որից ոմանք ճնշվելով ստրկանում են և դառնում կույր հրամանակատար, իսկ ոմանք, և այն առավել մտաբացները, զգվելով այդ տաժանելի աշխատութենից, փախչում են կրթության ասպարեզից և կյանքի բերմունքներին մատնում իրանց բարոյական և մտավոր վիճակը:

Եթե կրթության կերպը այս կուրությունը չունենար, ոչ ոք չէր զարմանալ, թե ինչու երբեմն ոչ մի ուսումնարանում չկրթված մարդ կարողանում է հիանալի շնորհաց տիրանալ: Ուսումը հասկանալով վերոհիշյալ աղճատմունքը, մենք դորանից եղրակացնում ենք, թե կա մի այլ զորություն, որ սակավ ընտրյալներ ունին, որ և հայտնի է ձիւրք կամ տաղանդ անունով, և այդ է նոցա այդ աստիճանին հասցնող պատճառը: Այս մոլորության դեմ ավելորդ չենք համարում հետազա նկատողությունը առաջարկել այդպես կարծողներին:

Միտք, գգայարանք և փորձ, այս երեքն են, որ լայնացնում են մարդու հասկացողության շրջանակը: Ուստի ոչ ապուշը և ոչ անզգան կարող են օգուտ քաղել փորձերից, և ոչ միտքն ու զգայարանքը կարող են մի բան շինել առանց նյութի. որ է փորձը: Բացի այս՝ աշխարհիս երեսին չկա և չէ երկու բան, որ դրականապես իրարու նման լինին, ուստի զարմացք չէ, որ մարդոց ընդունակությանց և հակամիտությանց մեջ դրականապես միահավասարություն չկա:

Բայց այս պահազանությունը ունի յուր ընական, պարզա-

պես հայտնի պատճառը, և դորանից չի կարելի եւրակացնել, թե մինը զարմանալի շնորհք է ստանում առանց աշխատության, առանց վարժվելու, ձրիապես, իսկ մյուսը դառն աշխատությամբ և վարժապետի օգնությամբ է ուսանում։ Բայց այսուամենայնիվ չի կարողանում հասնել առաջինին իրավ է, լինում են երբեմն այնպիսի մարդիկ, որոնք առանձ վարժապետի կարողանում են կատարելության մոտենալ, բայց բոլորովին անհիմն և սուտ է այն կարծիքը, թե դոքա այդ աստիճանին հասնում են առանց վարժվելու, և թի դա մի այլ պատճառ ունի՝ տաղանդ անունով։ Այսպես միայն այն մարդը կկարծե, որ բոլորովին ազատ է ինքնագործունեության և ինքնակրթության գերահրաշ ազդեցությունից։ Մինը վարժվում է ուսումնարանում, մյուսը՝ բացօթյա կյանքում։ Մինը վարժապետ ունի, մյուսը չունի, բայց վարժողությունը թե՛ մինի և թե՛ մյուսի համար կա, է։ Մինը առաջ է գնում վարժապետի թելադրությամբ, որ շատ անգամ լինում է ակամա և կուրորեն, որով և նվազում է յուր սեփական օգնությունը, իսկ մյուսը յուր մտքի օգնությամբ ազատորեն և գիտակցաբար, որով սա առավել ուժ է ստանում առաջ գնալու, մանավանդ որ յուր բոլոր ոգեկան ուժը մի տեղ հավաքած մի նպատակի է դիմում, մինչդեռ առաջինը կամ ամենևին չունի նպատակ կամ այնքան նպատակներ է ստացել վարժապետից, որ ինքն էլ չգիտե, թե դեպի որն ավելի հակամետ է և ընդունակություն ունի դիմելու։

Բայց ինքնակիրթ մարդու աշխատության արդյունքը կախում ունենալով այն կյանքից և զրականությունից, որոնք ազդեցությամբ նա զարգանում է ոգեպես և մարմնապես։ հետևապես ամեն տեսակ կյանք և զրականություն կարող է ինքնակրթությամբ կատարելության մոտեցած մարդիկ երեցնել և ոչ հանճարավոր վարժապետի օգնությամբ կարելի է մոտենալ այդ նպատակին, եթե նորա ազգային կյանքի և զրականության մեջ չկա այն հարկադրող զորությունը, որից դրդված՝ առաջ են գնում մարդիկ իրանց առջանց պատկերը այս և այն աճիատի մեջ երեցնելով։ Ուստի մարդու բարի կամ չար ձգտողությանց աղբյուրը նորա ոգեկան աշխարհի մեջ չպետք է փնտրել, թեև տրամադրություն

ևս լինեիր նորա մեջ, այլ ընտանեկան և ազգային կյանքի օրենքալոց քնքուշ բնությանը շատ բան է հաճելի թվում, որից նոքա գրավվում են հոգով և մարմնով: Նոքա սկսում են համամասնիլ այն անհատին, որ իրանց դուր է գալիս, կատարել այն գործը, որ իրանց հավանելի է: Այդ գործը սկզբումը լինում է իբրև խաղալիք, հուսկ հետո օգտավետությունն նշմարվելով նորա մեջ, ուղղություն և նպատակ է ստանում, որով և խաղալիքը մոտենում է յուր նախագաղափարի նմանությունը և կերպողանցում ևս: Այսպես ինքնուրույնաբար աշրդ, փողահար, լարախաղաց և այլ այսպիսի անձինք բավականություն տալով իրանց մանկական ձգտողությամբը, վերջապես հասնում են այդ աստիճանին: Դոքա այդ չէին լինիլ, եթե տեր ունենային, գործի դնող կամ ուսման տվող ունենային: Նույնիսկ ուսումնական ինքնակիրթները լինում են գլխավորապես խնամատարից շուրկ հոգիքը, ինչպես նաև բոլոր հրեկելի գողերը և ավազակները. սոքա ևս փոքրուց սկսում են և մեծուց ավարտում, բայց այսուամենայնիվ սոցա չենք ասում տաղանդավոր:

Մենք բազմաթիվ փաստեր ունինք տաղանդ կամ ձիրք ասած բանը գրելու, բայց համառված մարդուց դժվար թե ազդեցություն գործե նույնիսկ աստուծո հրամանը աշխատության մասին: Հասկացողին մեկ, չհասկացողին՝ հազար:

Դ

Մարդուս վերին, կամ ասել դեպի կատարյալն ձգտողությունը երկու տեսակ է. մինը դիմում է դեպի ճշմարտություն, մյուսը՝ դեպի բարին: Այս բարվո ձգտողությունը բուն հոգեկան է, և հոգին է միայն, որ իբրև մասն բարվո կամենում է լինել բարի, զի ռՁիք ոք բարի, բայց միայն աստուած: Մեր Դավիթ Անհաղթն ևս այս ակնարկությունն օւնի արած յուր Սաեմանաց գրքին մեջ, ուր ասում է Պատվականագոյն է բարին, քան ղճշմարիտն: Այս միեևույն հայացքն ունի և մեր ժամանակակից ուսումնականաց մեծ

մասը, միայն այս վանազանությամբ, որ սովորաբար բարի ասելու փոխանակ ասում են օգտավետություն: Օգտավետություն և բարի բոլորովին իրարու համապատասխանող բառեր են, վասն զի չկա ոչինչ իսկապես օգտավետ, որ բարի չլինի, և ոչինչ բարի, որ օգտավետ չլինի: Բայց որովհետև մեր բոլոր բարոյական պարտականությունքը ավելի բարվոյն հարմար է վերաբերել, քան թե օգտավետին, ուստի մենք բարին ընտրեցինք, որ բարի լինելով հետևապես չար չէ, ուրեմն և օգտավետ է: Բայց քանի՞-քանի՞ ճշմարտություններ կան, որ չար են և վնասակար: Խոհանոցությունը պահանջում է, որ օգտավետից և ճշմարտից բարին ընտրենք: Այս է ահա առաքինության ուղիղ ճանապարհը: Բայց ո՞րն է այն հնարը, որ առանց շեղելու այդ ճանապարհից, առաջնորդում է մեզ ուղղապես:

Նախ՝ մտաց կանոնավոր զարգացումը: Մտաց կանոնավոր զարգացումը կայանում է նորան ամբողջապես զարգացնելումը: Միտքը ունի ընդունակություն զգալու, երեվակայելու, հավատալու, հիշելու, դատելու և հասկանալու: Այս այլևայլ հատկությունքը այլևայլ սնունդ են պահանջում զարգանալու համար: Ինչպես մարմնո զարգացումը և հանգստությունը փոփոխականության մեջ է կայանում և ոչ անշարժություն, այս միևնույն օրենքին է հպատակ և մտքի զարգացումը¹. հասակի այլևայլ շրջանում երևան են գալիս զանազան պահանջմունք. այդ պահանջմունքները

1 Կյանք ունեցող էակի հանգստությունը շարժունության մեջ է կայանում, իսկ անհանգստությունը՝ անշարժության, ահա՛ ինչպես: Մարդս ոտքի կանգնած բեզարում է, նստում է՝ հանգստանում է, շատ նստած բեզարում է, պառկում է՝ քնում է... Նա քաղցում է, ուտում է, կշտանում է, մարսում է, դարձյալ քաղցում է, բայց միայն տուտելով մեկը նա ձանձրանում է և տկարանում. սկսում է մի բանի պարապել, միակերպությունը նորան ձանձրացնում է, ձեռք է զարկում և բորիշ բանի: Ահա այսպես փոփոխակի դրության մեջ է գտնում նա յուր հանգստությունը և թե երջանկությունը: Աշակերտը մի գործի միայն պաշտելով, կձանձրանա. ձանձրությունը պատճառ կլինի ատելու այն գործը, իսկ ատելությունը կպակասեցնի նորա ընդունակությունը և աշխատության ժամանակաշարժը և հետևապես նա չի դառնալ այն, ինչ որ ուզում էր նորանից շինել յուր իմաստակ դաստիարակը: Երեխան տակա-

հարկադրում են մտքի այս կամ այն հատկությունը շորա-
նալու կամ նվազելու. այս շեղման առաջը կարող է առ-
նել կանոնավոր կերպով նախակրթվել են զկնի ինքնակրթու-
թյունը, ինչպես մտքի, նույնպես և մարմնո վերաբերմամբ:
Երկրորդ՝ ուժեղություն և առողջություն մարմնո, որ ընդու-
նակ է անում էակին ընդդիմանալ կենսական դառն հան-
գամանքներին և ընկճող ու թուլացնող դիպվածներին: Երբ
որ այս երկու կողմանե կասարյալ է, այսինքն երբ որ ո-
գեպես և մարմնապես պատրաստ է պատերազմելու, այնու-
հետև նորա ուղղապես ապրելը կամ հառաջագիմությունը
կախում ունի հաղթելուց այն հզոր թշնամուն, որ կտրում է
նորա բարոյական ճանապարհը: Այդ թշնամին է սատանան,
եթե կարելի է այսպես ասել:

Հոգին ինքն իրան չէ առաջնորդում այս սնոտի կենցա-
ղույս մեջ. կամքի ազատությունը դրական չէ, այլ համե-
մատական, սահմանափակված: Հոգվո առաջնորդողը միտքն
է, որո զարգացման աստիճանից կախում ունի նորա այս-
պես կամ այլապես լինելը: Այս կարծիքին համաձայն է բո-
լորովին մեր խնկելի Նդեշեի այն խոսքը, որ բացականչեց
ժամանակակից դառն հանգամանքներեն ստիպված, թե
«Բոլոր մարմնոյս հոգի է կենդանութիւն, իսկ հոգւոյ և
մարմնոյ միտք են կառավար, և որպէս առ մի մարդ, այս-
պէս առ բոլոր աշխարհս»:

Բայց ո՞րն է այն հզոր թշնամին, զոր մենք փոխաբերա-
բար սատանա անվանեցինք, որով գուցե շատերին գայթա-
կղելու տեղիք տվինք. ըստ որում այնտեղ, ինչտեղ մեզ

վին տհաս լինելով, մի դրության մեջ երկար ժամանակ դիմանալու կա-
րողություն չունի, նա այնքան ուժ չունի դեռևս, որ կարողանա դեմ կենալ
այն կրքերին, որ արարիչը նորա իսկ երջանկության համար դրել է նորա
բնության մեջ: Երեխան ողի ունի, ուզում է զվարճանալ, երգել, խաղալ,
շտաժել և դատել: Երեխան ուժ ունի, ուզում է աշխատել: Ահա թե փնչու
աճեալ է հարկավոր մտալոր զարգացման հետ միասին: Ինքնակրթու-
թյան արդյանց շոշափելի գաղտնիքը նորա մեջ է, որ դրանով պարապող-
եանք զլիաժողորապես մի որևիցե արհեստ են ունենում, բնթերցանությունը
լինում է երկրորդական պաշտոն, իբրև հանգստության միջոց. նորա հար-
կադրված չեն սերտելու, որ մյուս օրը ծեծ չուտեն, այլ երբ որ գործից
թեզարում են, սկսում են կարդալ...

առաջնորդ մեր արարչի մատն է, այլ գերբնական զորություն մեզ ընդդիմանալ կարող չէ:

Այդ թշնամին է տգիտաբայնը: Երբ որ մենք խոսում ենք մասնավորի մասին, պիտի ասենք, որ դրա բարոյական վիճակը որքան որ յուր ոգեկան զորությունից կախում ունի, մի նույնքան և առավել ևս կախում ունի այն ընտանիքից և հասարակությունից, որո մեջ նա ծնել և ապրում է: Մարդս սոսկ իմացականությամբ չի կարող ապրիլ, նորան հարկավոր է և հաց: Ամեն մարդ աշխատում է հացի գին ունենալ: Եթե հասարակության մեջ հացը առաքինությամբ է գնվում, ապա ամենեն առաքինին այստեղ խելոքը կհանդիսանար. իսկ եթե ընդհակառակն մոլությունն ունի արժեք, ապա ամենամոլին և եղեռնագործը խելոքը կհանդիսանար դարձյալ..... Արդարև այս մասին պետք է մի փոքր խոր մտածիլ և տեսնել, ի՞նչ քաների հետևանք է այս և այլ մոլությունը: Զորօրինակ, ո՞վ է հարկադրում մարդու կեղծավորվիլ: Հայտնի է, որ տգիտությունը, երբ որ մի տգետ հացատեր սիրում է կեղծավորներին և ատում է ճշմարտախոսներին, այնուհետև քաղցած խելոքները հավաքվում են նորա զլխին և կեղծավորելով սկսում տղրուկի պես ծծել նորա արյունը. տղետը կարող չի կեղծավորվիլ, ըստ որում նորա սեփականությունը երկյուղն է:

Տգետ հասարակությունը առօրյա պահանջմունքից ստիպված հրավիրում է մի խելացի և առաքինի դաստիարակ, և միևնույն ժամանակ պահանջում է նորանից, որ նա յուր պես մտածե, յուր պես նստե վեր կենա, այսինքն՝ յուր պես տղետ լինի:

Տգետ հայրը ուրիշի օրինակեն թելադրված, ուսման է տալիս յուր որդուն, բայց որդին ուսման ճաշակն առնելեն զկնի, ընդհատվում է հոր օժանդակությունը միմիայն նորա համար, որ որդին այլապես սկսավ մտածել: Տգետ տղամարդը ցանկանում է ուսումնական և խելացի կին ունենալ, ոչ հասկանալով, թե ինչ է ուսումը, այլ միայն անունի համար, որ ասեն այսինչ մարդը ուսումնական կին ունի, բայց հետո սկսում է սահմանափակել նորա մարդկային բարի ձգտողութունքը և հարկադրում է վարվել նորան այն-

պէս, ինչպէս բոլոր տգետ կանայք: Այդպիսի անհամար խռընդակութիւններով լիքն է աշխարհս, բայց բոլորի աղբյուրը մի է, և այդ տգիտութիւնն է:

Ուստի, տգետ և մոլի հասարակութեան մեջ ոչ միայն չի առաքինացնում մարդու նորա մտաց զարգացումը, այլև մոլիացնում է: Բայց երբ սկսում է հետզհետե այդ մանանխո հատը աճել և սփռել յուր ճշուսնոր հասարակութեան բոլոր դասակարգերի մեջ, այնուհետև առաքինութիւնը հաղթում է մոլութեանը և սկսում է փողփողել երեքգունյան գրոշակը ազգային և բարոյական յուսաւորութեան, այն է՝ հավատո, հուսո և սիրո...

Հ Ո Ք Ի

Ա.

Դաստիարակը խոսելով մարդոց այս և այն հատկութեան վերա, պետք է դոցա վերա այն հայացքն ունենա, ինչ հայացք որ յուր գործին հմուտ բժիշկն ունի այս և այն ցավի մասին: Մի մեծ բան չէ ասել՝ «զխացավը մի այնպիսի ցավ է, որ տանջում է մարդու գլուխը, և մարդն սկսում է վա՛յ կանչել, — այլ թե ինչ է պատճառը զխացավի, ինչից է առաջ գալիս և ինչով կարելի է դորա առաջն առնել կամ քշելութիւն առաւ — ահա այս է հարկավոր մեզ իմանալ:

Դաստիարակներից շատերը կարի ծաղրելի կերպով են մեկնում մարդու այս և այն ոգեկան երևույթը և հետևապէս իրանք չհասկանալով, ուրիշներին էլ տգիտութեան մեջ են ձգում: Եթե հարցանես դրանց, թե ինչ է երկյուղը, իսկույն կպատասխանեն առանց կարմրելու. «Երկիւղն է տանջանք հոգեկան և ակնկալութիւն տանջողութեան». կամ լավ ևս է ասել, «Երկիւղն է տանջողութեամբ ակնունելն տանջողութեան կամ, առաւել ճիշտն ասել, երկիւղն է տանջանք առ ի տանջելոյ կամ վասն տանջողութեան»... Փոխանակ երկյուղի ինչ լինելը, ինչից առաջ գալը հայտնելու, մեկնում են նորա ազդեցութիւնը և ազդեցութիւնը մեկնելով՝ կարծում են, թե

բուն երևույթը մեկնեցին, որ որքան անհասկանալի եղավ, այնքան հաջողակ դուրս եկավ ասել է: Եվ այսպես անում են հանճարավոր գիտնականները, վասն զի հասարակ մահկանացուք զուրկ են այդ տաղանդից: Ինչ է խիղճը, եթե հարցանես այդ ճոռոմաբաններին, դարձյալ կպատասխանեն— «խիղճը, այդ սուր խթանը, որ բնությունը ամփոփել է մարդուս սրտի մեջ (անպատճառ սրտի մեջ), սիրտն եմ ասում, որ տունն է ամենայն առաքինությանց (իսկ մոլությունը ո՞ք պուճախումն է), որո մեջ... հասկացնում է մարդուս արարմանց վատությունը...»: Եթե այդպես է, պատվելի, ապա ինչո՞ւ քո խիղճը չէ տանջվում քո այդ ստախոսությանդ և ճոռոմաբանությանդ համար: Երևի էնդուր համար, որ կարծում ես, թե այդպես է ուղիղը: Եթե որ խիղճը կարծիքից կախում ունի, և կարծիքը մտքի արդյունքն է, մտքի զարգացման աստիճանից կախում ունի, ապա ուրեմն խիղճը ինքնըստինքյան մի բան չէ՝ ամեն մարդու սրտի մեջ միատեսակ ձևով գրված:

Չէ՞ որ կռապաշտը ճշմարիտ աստծուն չէ պաշտում և ոչ աստվածապաշտը կուռքերին. ինչ որ սուրբ է մեկի համար, պիղծ է մյուսի, և ընդհակադարձն, և այս պատճառով ինչո՞ւ համար տանջվում է մեկի խիղճը, հանգստանում է մյուսինը. և ընդհակադարձն: Եթե այդպես է, ապա ուրեմն այդ գործողությունքն ևս, որոնք թե՛ մինի և թե՛ մյուսի խիղճը կարող են միապես տանջել, դորա պատճառն էլ այն է, որ այդ գործողության մասին թե մինի և թե մյուսի կարծիքը միանման է: Ինչպես կռապաշտները կրոնական համոզմամբ, երբեմն աշխարհքն իրանց տված էին համարում և մարդկային սեռը առանց խղճահարության սրախողխող էին անում— նույնպես և Դոմինիկյանք (հավատաքննիչները), դարձյալ կրոնական համոզմամբ, առանց խղճահարության՝ հրո ճարակ էին տալիս անհամար հոգիք: Գործողության ազդեցությունը գործողի դադափարից կախում ունի և ոչ գործողությունից: Եթե գործողությունը չար է թվում կրողի համար, դորանից չի կարելի եզրափակել, որ պիտի չար թվի և գործողի համար: Ո՞չ ապաքեն մայրը ցանկանում է, որ յուր գավալը իսկացի և բարոյական մարդ դառնա, և կարծե-

... Թե երկյուղ տալով և պատժելով կարող է հասնել յուր
... տակին, նա չէ խղճահարվում յուր սիրելի զավակին
... թնրու ենթարկել և վարժապետին ևս պատվիրել, որ
... ուտի, ոսկոռն իրան տա»։ Բայց եթե գործողությունը
... է և հետևանքը վնասակար, մի՞թե ուղիղ կլինի դորանից
... վացնել, որ մայրը այդ գործողությունը կատարելով
... խղճահարվի։ Տղետ ծնողը կամ վարժապետը այդպի-
... գործողությամբ ոչ միայն չեն խղճահարվում, այլև, եթե
... հասնում իրանց նպատակին, բոլորովին հանգիստ
... տանքով ասում են. «Մենք կատարեցինք մեր պարտքը
... նայն խղճի մտո՛ւմ, բայց որ չկարողացանք հասնել մեր
... տակին, երևի դորա ճակատին գրված էր շարանալ և
... չապես կախաղանի արժանանալ...»։

Ինչպես ֆիզիկական, նույնպես և ոգեկան աշխարհի
... անեման կամ կենտ բան չկա։ Ամեն բանից էլ շատ-
... կան։ Սթե մեկը մի հիմար բան է ասում, նա միայն
... որ ասում է այդ բանը, այլ շատ շատերը կան, որ միև-
... ղայն գաղափարն ունին, նա միայն հանդիսանում է իբրև
... կայացուցիչ այդ գաղափարների։ Սույնպես եթե մինը
... խելոք բան է ասում, դարձյալ ունի յուր համախոհները։
... հանգամանքը շփոթում է շատ մարդոց, նրանց կար-
... տալով, թե ուրեմն շատ դժվար է ճշմարտության վերա-
... հասու լինելը։ Վասն զի ինչ որ մինի համար ճշմարիտ է,
... ուրեք մյուսի համար սուտ է։ Մենք գիտենք հաստատապես,
... մարդկությունը դեպի առաջ է գնում և ոչ դեպի ետ։ Որ-
... քան առաջ է գնում, այնքան ետ է թողնում խավարը և ստու-
... թյունը, և այնքան մոտենում է ճշմարտության և լու-
... լավորության։ Մենք գիտենք հաստատապես, որ հեթանոս-
... տավորապես զարգանալով, մոտենում են աստվա-
... ծանություն և չկա մարդկության պատմության մեջ ոչ
... փաստ, որ «ամենայն սրտէ և մտաց աստված պաշտո-
... դարձած լինի դեպի կոապաշտություն. սակայն և այս-
... քան կարող չենք ասել, որ ճշմարտության վերահասու լինե-
... հեշտ է և ամենայն մարդոց դյուրահաս։ Այդ դժվարու-
... րենք մի գլխավոր պատճառ ունի, և այդ ժամանակն է։
... մի ծառ է տնկում և երկար ժամանակ սպասում է,

որ քաղե նորա պտուղը: Որդի է ծնում և երկար ժամանակ սպասում է, որ ստանա նորա օգուտը: Ճշմարտությունը մի սերմն է, որ ընկնում է մի հասարակության մեջ, երկար ժամանակի է կարոտ, որ նա ծլի, ծաղկի և վերջապես պտուղ տա, դի «ամենայն ծառ չար, և ամենայն ծառ բարի ի պաղոյ յիւրմէ ճանաչի»: Ինչպիս որ հիվանդին միակ ասելով, թե քո ցավը այս է, նա դորանով չի բժշկվիլ, այլ հարկավոր է երկար ժամանակ դեղորայք գործ դնել, սուլնպես հիմարին միակ ասելով, թե դու հիմար ես, նա դորանով մեկենիմեկ չի իմաստնանալ, այլ հարկավոր է երկար ժամանակ վարձացնել նորա միտքը: Այս երկար ժամանակները պարունակում են իրանց մեջ բազմասեռակ պատահարներ, և միմիայն մարդկային երջանկության համար չեն գրադված: Խելք պետք է, որ շատեն իրեն ժամանակի խարուսիկ բերմունքներին և դեպի յուր միակ նպատակը, դեպի կատարյալը և դեպի բարին գիտակցարար դիմելով, օգուտ քաղե ժամանակի բարեհաջող դիպվածներից: Այս խելք ունեցողները, հարկաժ տհասները չեն, այլ արդեն ըստ շափու վարգացածները, որոնց առաջնորդությունից կախում ունի մատաղ սերունդի դեպի ճշմարտություն դիմելը...

Բ

Մենք ցույց տվինք մեր անցյալ հոգվածի մեջ, թե ինչ է միտքը, և թե ինչպես նա իր դարգացումն ստանում է արտաքին աշխարհից ի ձեռն արտաքին զգայարանաց, և հետևապես ծանոթանում է զգալի էակների հետ: Այժմ ուզում ենք մի դույզն այդ շափով խոսել և հոգվու մասին: Բայց ինչպես պիտի ըմբռնելի կացուցանենք այն, ինչ որ ենթակա չէ մեր արտաքին զգայարանաց: Ահա թե ինչպես:

Եթե վերցնենք մի որևիցե մարդ, ուշ չդարձնենք նորա անցյալի և ապագայի վերա, այլ ներկայի միայն, մենք կտեսնենք, որ այդ մարդու ոգեկան աշխարհի մեջ այնքան բան կա ֆիզիկական աշխարհից ներս սողված, որքան քանի որ նա կարողացել է միտք հասցնել: Եվ կտեսնենք միև-

Եւ թափանակ՝ որ այդ մարդու մեջ ֆիզիկական աշխարհի
զօնէն բերը այնպէս են դասավորուած, ինչպէս որ նրա կար-
ողութիւնը է համարել և ոչ այնպէս, ինչպէս այդ բաները
կան շարտաքուտ: Այս հանգամանքից մենք գալիս ենք հե-
տագո եզրակացութեան, թե որովհետեւ մարդու մեջ այնքան
քանակաւ ինչքան բանի որ նա կարողացել է միտք հասցնել,
և այնպէս կան այդ բաները, ինչպէս որ նա կարողացել է
հասկանալ, սպաս ուրեմն մարդը կա այնքան և այնպէս.
Ինչպէս և ինչպէս որ նա մտածում է:

Մարդուն ընդունելով մտածող կենդանի, նա մարդ է.
զօն մտածում է, և չէ մարդ, ուրեմն, եթե չէ մտածում, որ
փեռնայն է ասել, թե ևս մտածում եմ, ուրեմն կամ, ինչ-
պէս ասել է երեւի Դեկարտը: Ուստի տրամաբանութեան
բնութեամբ է ասելը, թե աստված կա, ուրեմն ես կամ. այլ ուղիղն
այն է, որ ասենք, թե ևս կամ, ուրեմն աստված կա: Եվ
օրովհետեւ մենք կանք, երբ մտածում ենք, հետևապէս ասու-
նք չպիտի լիներ, եթե չմտածեինք, ըստ որում մտածելով
ենք մտտենում աստվածածանոթութեան: Ճիշտեցօքս գուշա-
քեմք զաներևոյթն, և մտօք ըմբռնեմք զերևելիս»¹: Եվ հի-
շուով, շատ հասարակ ճշմարտութիւն է խոստովանել, որ
մենք մի ստեղծող ունինք, բայց եթե մենք մեր ասածին
չով ուղ գարծնենք, կտեսնենք, որ եթե մենք չմտածեինք,
էթե կարող մտտենալ այդ ճշմարտութեանը, որ ասել է, թե

1 «Եւ յաղագս աստուածարանականին ասեմք, թէպէտ աստուածա-
նանգրտելի է ըստ ինքեան, այլ սակայն տեսանելով զստեղ-
քեւք և զարարածս նորա և զդարեկարդապէս շարժումն աշխարհի, ի
հաստատութեան և ի կարծիս կամք ստեղծչին իսկ աներևոյթն յերևեալացս
որ թաղան ունի զճանաչիլն... Քանզի ընդունակ ընդհանուր պատան-
եան—մարմին, ընդունակ ընդհանուր իմաստասիրութեան—միտք» (Դավիթ
Եւսեբի):

«Ինչեւ բան կարելի չէ իմանալ այնպէս, ինչպէս նա կա իսկապէս,
այնպէս, ինչպէս կարծում է: Գիտութիւնը բուն գաղափարից սկսել
տարբեր չէ, վասն զի մարդուս խելքը կարող չէ (ուղղակի) գերզգայական
օգտակաների լինելութիւնը հաստատել: (Կոմս էմմանուէլ):»

«Զորս միանգամայն անտեղեկաւ տեսանեմք արտաքին վիսլասա-
նութեանց, ոչ բաշ տեղեկաւ գտանեմք զնոսա աստուածային պատմու-
թեանց (Չամչյան):»

ես մտածում եմ, ուրեմն աստված ունիմ: Սուլյնպես սխալ է ասելը, թե՛ ես հոգի ունիմ, ասլա ուրեմն մտածում եմ. այլ ուղիղն այն է, որ տսենք՝ ես մտածում եմ, ասլա ուրեմն հոգի ունիմ: Եթե մենք հոգի չունենայինք, ոչ կենդանություն կունենայինք և ոչ մտածելու կարողություն, բայց որքան որ այդ այդպես է, այդուամենայնիվ այդպես ասելը հետևանք է մտածողության: Ուստի դժվար չէ, ուրեմն, այս այսպես լինելն հետո, համոզվել, որ հիրավի, մենք կանք, երբ մտածում ենք:

«Ասաց անղգամն ի սրտի իւրում, թէ ոչ գոյ աստուած»:

Մտածողությունը իբրև զգալի փաստ կա, է, և կարող չէ ասել մեկը, որ մտածողություն չունի, ըստ որում դույն այդ բացասությունը անգամ հերքում է նորա կարծիքը. վասն զի ո՞վ է ասողը, թե չկա եթե, ոչ նույնիսկ մտածողությունը¹: Ուստի ասածու և հոգվո գոյությունը այնպես ճշմարիտ է, ինչպես ճշմարիտ է և այն, որ մենք մտածում ենք: Ինչպես կարելի չէ հերքել մեր մտածողությունը, սուլնպես կարելի չէ հերքել և հոգվո գոյությունը. վասն զի դա մտածողություն է: Թե որքան ճշմարիտ է այս, կարելի է եղրակացնել այն հանգամանքից, որ բոլոր ցեղերի և անհատների մտավոր զարգացումը մի աստիճանի չլինելով, այդ պատճառով նոքա թե՛ հոգու և թե՛ աստծու մասին տարբեր հասկացողություն ունին: Կան, որ պաշտում են անշունչ առարկաները, կան, որ կենդանիք, և կան, որ ճշմարիտ աստծուն, սուլնպես և հոգու մասին ունին այլևայլ հասկացողություն: Եվ այս հանգամանքի մեջ մի մեծ բանի վերա պետք է ուշ դարձրած, և այդ այն է, որ բոլոր ազգք և ազիներ թեև ոմանք պարզ և ոմանք մուֆ, այսուամենայ-

¹ Բայց և Արիստոտել իւրում հորդորականում, իւրում հորդորէ զհամբակս յիմաստասիրութիւն, ասէ այսպես. թէպէտ և ոչ է իմաստասիրելի, իմաստասիրելի է. և եթե իմաստասիրելի, իմաստասիրելի է բայց ամենայն իրօք իմաստասիրելի է: (Դ. Անհաղթ):

սիւլ ամենեքայանք առանց բացառութեան խոստովանում են իրանց արարած լինելը և ոգւոյ անմահութիւնը, որով հայտնապես ապացուցանւում է այն մարդոց մոլորութիւնը, որոնք հետեանքը սլատճառի տեղ ընդունելով վերանորոգութիւն են քարոզում և կամ մի նոր աղանդի հիմք դնելու աշխատում:

Մենք մեր այժմյան հասկացողութեամբ և համաձայն քրիստոսադիր եկեղեցւոյ դավանութեանց խոստովանում ենք, որ աստված սեւ է: Եւ այս ճշմարտութիւնը հավիտեանս մնալու է անփոփոխ: Ուստի աստծու անունը տալով մեր միտքը չպիտի թուցենք իսկույն աստղերից վերև, կարծելով, որ նա այնտեղ է միայն. վասն զի աստված ամենուրեք է, ուրեմն և մեր մեջն է, եթէ մենք կլինենք առաքինի և գիտուն:

.

Ոգւոյ ինչութիւնն է այն զգացմունքը, որ անվանում ենք ՍԵՐ: Ուստի մեզ պետք է ուշ դարձնել այս Սիրոյ վերա, որ բնականի փոխվելով, գերբնական է առնում մեզ, երբ մենք ճանաչում ենք դուրան: Ի՞նչ է ուրեմն Սերը: -

Գ

Կան մարդիկ, որ սերը բաժանում են մի քանի տեսակի, ասելով՝ սեր արեւնական, սեր հայրենական կամ ազգային, սեր ամուսնական, սեր պղատոնական, սեր ընդհանրական (կոսմոպոլիտիզմ), սեր քրիստոնեական կամ կրոնական և այլն: Մենք շատ հեռու ենք այդ բաժան-բաժան անելուց, որ ընդդէմ է ոչ միայն առողջ դատողութեան, այլև քրիստոնեական հոգւոյ, ուստի և ըստ մեզ մի սեր կա միայն, և այդ է ներքին կամ անձնական:

Մարդս սիրում է ինքն-զինելը և այն ամեն բաները, որ իրանն է համարում. որքան որ քիչ բան ունի մարդ, այնքան նվազ է և նորա սերը, որքան շատ բան ունի, այնքան շատ է նորա սերը և լայնածավալ: Բայց մարդս չի նշ շունի, եթէ չէ մտածում: Մտածողութիւնն է, որ

ծանոթացնում է մարդուն յուր անձին և նորա պատկանյալ բաների հետ: Մտածմամբ է հասկանում նա յուր իրավունքները և պարտականությունները, ով իրավունք չունի, նա չունի և պարտականություն, և ընդհակադրման: Քրիստոնեական սերը՝ է իր նմանին սիրել իբրև իր անձն: Եվ այս աշխարհի բնական է, որ աշխարհիս ստեղծմանից մինչև մեր օրերը ոչինչ փոփոխություն չէ ենթարկվել և չէ ենթարկվելու հավիտյանս: Երկինք և երկիր կանցնեն, բայց սա՝ ամենեկին: Բնականապես մարդս սիրում է յուր նմանին աշխարհի շահով, որչափով որ սիրում է յուր անձը: Անձնասիրությունը կամ ինքնասպառնությունը կախում ունի մարդուս մտավոր զարգացման աստիճանից, որքան ստոր է այդ զարգացումը, այնքան մոտ է նա անասնականին, և որքան բարձր, այնքան մոտ է մարդկայինին: Վասն զի մարդուս կյանքը երկու տեսակ է՝ գործարանական, որ անասնական և բուսական ասել է և ոգեկան, որ բուն մարդկային է: Մարդը մարդ է, եթե ունի այդ ոգին, նա ունի այդ ոգին, եթե մտածում է, վասն զի մտածմամբ է մոտենում ոգեծանոթության, երբ և սկսում է սիրել նրան, կատարելով նրա պահանջմունքները, որ է նվիրել յուր անձը ընդհանուր բարվոյն. զի ոչ ապաքեն մի է հոգի, որ կա չամենեւին: Բայց ինչպես որ մարդս կարող չէ սիրել աստծուն առանց սիրելու

1 Եւ պարտ է գիտել, եթե հոգի երկուս ունի զօրութիւնս-գիտնականս և կենդանականս: Եւ գիտնականք են այսոքիկ. միտք, տրամախոհութիւն, կարծիք, զգացութիւն, երեակայութիւն. իսկ կենդանականք այսոքիկ են. կամք, ընտրողութիւն, հոժարութիւն, ցանկութիւն, բարկութիւն: Եւ իրաքանչիւրս այսոքիկ ոմանք բանականք են և ոմանք անբանք, քանզի և ի գիտնական զօրութիւնս հոգու ոմանք բանականք են և ոմանք անբանք: Եւ բանականք են միտք, տրամախոհութիւնք կարծիք, իսկ անբանք զգայութիւնք, երեակայութիւնք: Եւ ի կենդանականսն դարձյալ զօրութիւնս ոմանք բանականք են և ոմանք անբանք. և բանականք ասին կամք, ընտրողութիւն, հոժարութիւն, իսկ անբանք, որպէս բարկութիւն, ցանկութիւն: (Դավիթ Անհաղթ):

Եթե մենք լավ ճանաչե՛նք լոքին, Բիշաին, Օգլուստ Կոնտին և այ. մի քանի սոցա նմաներին, արեգակնակերպ կերևա՞ր Դավիթը մեր աչքում բայց քանի որ այդ չկա. սա պիտի մեզ համար մնա իբրև մի վաղվա՞ նրաք կուրաց առջև:

Վոյն. զի ոչ ապաքէն մի է հոգի, որ կա յամենեսին: Բայց
 ռնչպես որ մարդս կարող չէ սիրել աստծուն առանց սիրելու
 յուր նմանին, սույնպես կարելի չէ սիրել մարդկությունը.
 Ինչպես որ մարդս կարող չէ սիրել աստծուն առանց սիրելու
 յուր ընտանիքը, և ոչ յուր ընտանիքը, առանց սիրելու յուր
 սնծը: Վա՛ն զի սիրո աղբյուրը անհատի մեջն է կայանում
 և այդ նորա սեփականությունն է, նորա անձին, նորա բնու-
 թյանը համար է և այդտեղից սկսում է ծավալել նա այդ
 սերը նոցա վերա, որոնց հետ նա սերտ կապակցություն
 ցնի: Ի՞նչ կապակցություն կա կիրակոսի և հոտենդոսի
 մեջ, որոնք իրարու գոյության մասին տեղեկություն չու-
 նին: Սորանից երևում է, թե որքան մոլորված են մեր այն
 երիտասարդները, որոնք չեն սիրում իրանց ազգը, թե՛ մենք
 սիրում ենք ընդհանուր մարդկությունը: Իրա՛վ է, աշխարհիս
 մեջ եղել են երևելի անձինք, որոնց սերը և օգուտը սփռվել
 է աշխարհիս մի երկու մասի մեջ, բայց գործը սկսվել է
 միևնույն աղբյուրից, որի վրա մենք մատնացույց եղանք:
 Ժո՛ղ դոցանից յուրաքանչյուրը մի-մի հանձար դառնա և
 ժարդկության մեծամեծ օգուտներ տան, որով ապացուցած
 կլինին յուրյանց սերը, մենք էլ իբրև մարդկության մի ան-
 դամը, օգուտ կքաղենք դոցա տված օգուտից: Թո՛ղ կիրա-
 րուր հեռագրության գյուտը անե, մարկոսը՝ շոգեշարժենե-
 թի, մարտիրոսը՝ սուրբության, բայց որ այսպիսի մի բան
 այդ պարոններից դուրս չի գալիս, էլ ինչո՞վ են ապացուցում,
 թե սիրում են ընդհանուր մարդկությունը: Հանձարավոր մար-
 քը հանձարավոր ժողովրդից է ծնում. քանի որ մեր ժողո-
 լուրդը հանձարավոր չէ, մեր ոչ մի անդամը հանձար չի
 քառնալ: Եթե այսօրվան օրս երկու ջուխտ մի կենտ խելացի
 և ումնական ունինք, դոքա էլ մեր կյանքի ծնունդները
 են, ուստի և անշափ հեռու են տակավին հանձար լինելուց:
 Եթե ատենք ուրիմն մեր ազգին ընդունակ առնել հանձար
 ծնելու: Սիրենք մեր ազգը, որով սիրած կլինենք և մարդ-
 րությունը. պատվենք մարդկությունը և ուսանինք նոցանից
 և երև մեր ազգը:

Նրեխան սկզբում սիրում է յուր մորը և այն բոլոր մարդկանց, որոնք յուր վերա խնամք են տանում: Եթե պատահում է, որ ծնողի փոխանակ ուրիշ կին է ծիծ տալիս, երեխային, երեխան նորան է ճանաչում ինքյան բարերար և նրան է սիրում, և ոչ թե յուր մորը, որ կամ չկա, կամ կենդանական զվարճությանց ենթարկվելով, ուրիշի ձեռք է ձգել, յուր զավակի խնամատարությունը: Մյուս կողմանն մենք տեսնում ենք, որ ծնող մայրը տռչորվում է յուր զավակի սիրով, մինչդեռ ծծմայրը իբրև վարձկան յուր շահն ունի աչքի առաջ և յուր շահու համար է կերակրում երեխային: Եթե այս այսպես է, ասլա ուրեմն կարելի է հաստատապես ասել, որ երեխան ոչ թե սիրում է յուր ծնողին նրա համար որ նա յուր ծնողն է, այլ էնդուր համար, որ կերակրվում է նորանից: Իսկ ծնողը սիրում է յուր զավակին այնքան, ինչքան որ թելադրում է նորան յուր ներքին պահանջմունքը, որ ինչպես ասացինք, երկու տեսակ է. կենդանական, որով յուր գլխապահության օգուտն է նշմարում, և հոգեկան. որով յուր անմահացնելն է աշխատում: Եթե հասարակության մեջ ամլությունը նախատինք է համարվում, այն ամուսնի կինը, որ աղատ չի հասարակության այդ նախապաշարմունքներից, ամենայն տեսակ հնար պատրաստ է գործ դնելու, եթե միայն առանց այլ կերպ նախատանաց ենթարկվելու, կարող կլինեիր ազատվիլ այդ նախատինքից, այդ հասարակության աչքին մի զավակ երևցնելով: Սորա հակառակ, ինչ հասարակության մեջ անպսակ ծնունդը ապօրինի և անսուրբ է համարվում, այդ կերպ հղացածները զավակասպանության ամենայն հնարները գործ են դնում, միայն թե հասարակության աչքում չերևեր այդպիսի մի ծնունդ և ծնողը նախատանաց թուրի և մրի չենթարկվեր: Ինչտեղ արու և էգ զավակունք միահավասար հարմարմունք չունին, այլ արու զավակը գերապատվում է էգից, հետևապես սիրվում է արուն և անպատվվում էգը միևնույն ծնողից: Երկու արու զավակներից նա առավել սիրելի է այդպիսի ծնողների, որ առավել նյութական օգուտ է տալիս. և մեզ քիչ չէ պատա-

հել լսել այդպիսիներից, թե երանի՜ մյուս շորս որդիքս կո-
տորվեին, բայց ոչ սա, որից կախում ունեւ մեր կյանքը:
Բայց կա առած, որ ասում է, «ո՞ր մատդ կտրես, որ շմըղ-
կըտա, մոր ջիգյարը ամենքի համար մեկ է»: Վերջապես.
եթե ասենք, որ սովի ժամանակ, սովորական բան է, որ
շատ մայրեր ուտում են իրենց զավակների միսը, սորանով
չնքած կլինենք մեր կարծիքի ճշմարտությունը: Ասել է թե
Գնդի անգթությունը այնքան շատ է, որքան շատ է նորա
կենդանական պահանջմունքը. իսկ նորա դժառատությունը
այնքան շատ է, որքան շատ է նորա հոգեկան պահանջ-
մունքը: Նա աշխատեցնում է յուր որդուն այն չափով, որ
չափով որ կարող էր բավականութուն ստանալ յուր կեն-
դանական պահանջմանց համար. նա վաճառում է, եթե
այդով կարող էր բավականանալ և վերջապես ուտում է,
եթե այլ միջոց չունի ապրելու: Մեր գյուղացիք թեպետ չեն
ուտում իրանց երեխայոց միսը, ըստ որում հարկ չկա, բայց
մյուս բոլոր անգթությունքը ունին: Դոցա համար կինը դրա-
մագլուխ է, իսկ որդիքը նորա տոկոսիքը, տղամարդը կուլ է
թալիս երկուսին էլ: Սարսափելի՜ խավար և շոշափելի՜
տգիտություն: Ո՛հ, իմ սիրտս կտրատվում է հիշելով այս
քոպեիս հազար ու մեկ եղևոնագործությունք... բա՛յց... և
ինչեիցե... քանի՜-քանի՜ մայրեր կան, որոց հոգեկան
պահանջմունքը հաղթում է մարմնականին, և մայրը սլա-
տաստ է ամենայն տեսակ թուք ու մուր տանելու, սովու և
մահու մատնելու յուր անձը, քան թե յուր զավակների հետ
այդպես անգթությամբ վարվել: Բայց ո՞ւր են կանայք:
«Ո՛ւր, Եղիշե՛, ո՞ւր փափկասուն մեր տիկնայք...»:

Աղգասեր կարող է լինել նա, որ դիտե նախ, թե ինչ
ասել է ազդ և երբ Նայդ սիրո մեջ մի օգուտ է նշմարում
դեպի յուր անձը, որ առաջ է գալիս ինքյան ազգի մի ան-
շամը լինելն զգալուց: Ինչպես նաև հայրենասեր կարող է
լինել նա, ով զգում է, թե ունի հայրենիք, և թե դորանից
մի քանի կանգուն հող էլ ինքն ունի իրավունք ունենալու:
Բայց եթե մի հայրենիք, մի ազգ թշվառ չէ, նա չունի և
տեղիք կարեկցության, որ սիրո հետեանք է: Եվ այն ազգը
կարող է թշվառության մեջ ընկնիլ, ինչ ազգ որ տգետ է.

իսկ տգնտը կարող չէ զգալ յուր թշվառությունը և բախտավորութիւնը հնար որոնել: Քանի որ տգետ է, նա պիտի ստորուկ և թշվառ մնա, քանի որ չէ երկմտում յուր համառութիւնը ստուգութիւն մեջ, նա պիտի տգետ մնա: Երկմրտութիւնը մտածողութիւն կարապետն է. մինչև չէ երկմրտում, թե մի՞գուցի այսպես չէ, ինչպես կարծում եմ, նա և չէ՝ մտածում, չէ՝ ցանկանում փնտրել բարին և ճշմարտութիւնը և հետևապէս չի ճանաչում յուր անձին թշվառութիւնը: Բայց մարդը ի բնի մտածող կենդանի լինելով, երկար ժամանակ մի մոլոր կարծիքի մեջ չէ համառվում և չէ կաշկանդվում: Ամենայն մոլորութիւն գտնում է վերջապէս յուր հակառակորդը, ամենայն մոլութիւն՝ յուր խափանառիթը, թեպէտ լինում է և ընդհակադարձն, բայց միշտ բարին և ճշմարտութիւնը հաղթող են հանդիսանում և ճշմարտութիւնը հետևում է բարւոյն: Երբ զարթում է բարւոյն և ճշմարտութիւնը հոգին ժողովրդի մեջ, այն ազդեցութիւնը ինչ որ դա գործում է ընդհանուրի վերա, դուրս արդիւնքը իսկույն երևում է այս և այն անհատի մեջ, որոնք ամբողջ հասարակութիւն խոցերը իրանց միակ հոգու վերա կրելով հրապարակ են դուրս գալիս հաշիվ ու համար տալու: Որքան շատ ցավեր ունի հասարակութիւնը, այնքան շատ են ցավում և նրանք, որքան շատ են ցավում, այնքան շատ են աշխատում հնարների մասին, որքան շատ են աշխատում: Այնքան շատ աշխատակիցներ ու հետևողներ են գտնում, որքան շատ աշխատակիցներ են ունենում, այնքան շատ են մոտենում իրենց նպատակին: Եվ այդ աշխատութիւնն է ահա, որ թե՛ ազգասիրութիւն և թե՛ հայրենասիրութիւն է համարվում:

Ազգասիրութիւնը խաբեբայական է և կուրորեն, երբ մի ազգ իսկապէս թշվառ լինելով, նորա այս և այն անհատը կա՛մ կուրութիւնից ստիպված կա՛մ պղտոր ջրում ձուկ որսալու նպատակով, սկսում է քնացնել նորան թովչական ճարտարամտութեամբ, գովաբանելով նորա այն բաները, որոնք նորա թշվառութիւնը բուն աղբյուրներն են: Նորա եղեռնագործութիւնները քաջագործութիւնք է համարում. տգիտութիւնը՝ բարոյականութիւն... րիթմաչիքը՝ մի-մի

հանձար, շամբուտը՝ բուրաստան, կոնդերը՝ երկնահայացք, հահիճները՝ անմահական...

Ճշմարիտ և գիտակցաբար է այն անձին սերը, որ չգալով ընդհանուրի թշվառ վիճակը, փնտրում է նորա թրշվառության աղբյուրքը, ցույց է տալիս նորան յուր վերքերը, ասց է անում նորա մտավոր աչքը և շոշափելի կացուցանում շարին և կատարյալն, ճշմարիտն և անմահն:

Առաջինը քնացնում է, թմրացնում է և հետևապես կայնում է մեռցնել, իսկ երկրորդը վարթեցնում է, նորա դանշաղ շարժողությանը մի հզոր զարկ է հասցնում և արագուցյուն է տալիս այդ շարժողությանը զևսի առաջ: Առաջնոն չգտողությունը յուր դժոխային որկորը հագեցնելն է, իսկ արկորդինը յուր հոգվո պահանջմանց բավականություն առն է և նորան անմահացնելու: «Մահ ոչ իմացեալ մահ է. մահ իմացեալ անմահութիւն է»...

Եթե մենք չալարենք մի անգամ մեր մտաց առաջը քեյն մեր աղգի անցյալը, զգանք այն տաժանելի աշխատությունը, ինչ որ մեր արժանահիշատակ հարք գործ են դրել ժողովուրդը բարոյական առնելու, անշուշտ պիտի գանք այն չգրակացության, որ եթե նորա մի դուլըն կամ դորա կիսոռափ աշխատելին և՛ ժողովրդի մտավոր վարգացման համար, անշուշտ պիտի հասնեն յուրյանց բուն նպատակին, որին իտեհեալ անգամ չկարողացան: Վասն զի ժողովրդի կառաւարդը խելքն է, հոգին այնտեղ է, ինչ տեղ խելք կա, աւանց խելքի հոգվո ծանոթություն չկա, հետևապես և ոչ ճշմարիտ բարոյականության մոտենալ: Եթե մեր նախահարք չկարողացան այն անել, ինչ որ պահանջում է մեր թամանակը, այլ կատարելին իրենց ժամանակի պահանջյունքը, դորանից չպիտի եզրակացնել, թե ուրեմն եթե նորա տղջ լինեն մեր օրերումը, պիտի այն անեն, ինչ որ անում են մեր ժամանակի կարճատես մարդիկը... Այդպիսի մոլորության դեմ մենք ավելորդ ենք համարում բան խոսել. նախ չնդուր համար, որ մեր այժմյան համոզմունքը ընդդեմ չէ ոչ Եղիշեին, ոչ Խորենացուն և ոչ Դավիթ Անհաղթին, որոնք հավիտյանս մնալու են անմահ. երկրորդ՝ հավաստի են, որ մեր մատաղ սերունդը այլ ուղղություն է ստացած, և

բոլորովին կխուսափե հնամուլների մոլար շալղից, որով և կապացուցանե յուր հարապատությունը և հավատարմությունը առ յուր ազգն և եկեղեցին: Այսպիսի մոլորամիտ մարդոց թիվը հետզհետե պակասում է մեր ազգի միջեւ. որ հայանի նշան է ազգային առաջադիմության: Մենք փոխանակ համակրություն ցույց տալու, այժմ ծիծաղում ենք այն մարդոց վերա, որոնք իբրեւ ազգասիրական հոգով վառված...: Մի՞թե մեր հաստաբազուկն Արամ և քաջն Տիգրան, որք աստվածապաշտ չէին, այդ տեղիք է տալիս մեկ նրանց շսիրել: Կամ եթե իմանայինք, որ մեր լեզուն աղամախոս չէ, այլ հայկախոս, մենք չսլիտի ուրեք այն լեզուն. որ մեր հոգվո և մտքի հայտարարն է: Եվ ո՞ր Եղիշեն, ո՞ր Խորենացին միտք զբաղեցուցին այդպիսի ցնորաբանությանց վերա: Մեր նախորդը Հռոմ ազատեցին, այո, բայց մե՞նք, մենք եմ ասում, մե՞նք ինչ արինք: Կամ եթե մեր նախահարք ժամանակների և տեղական դառն հանգամանքներեն հազիվ հազ կարողացան մեզ այս լուսավոր դարուս արժանացնել, էլ ի՞նչ ավելի բան ենք պահանջում մենք նրանցից: Այդ պակասությունները, որ մենք այժմ գիտենք, թե նոքա ունեին, աշխատենք մենք այժմ շունենալ և այն արժանավորությունք, որ այժմ գիտենք, թե նոքա ունեին, աշխատենք մենք ունենալ: Անցյալի այն արժանավորությունը, որ կարող չէ ունենալ ասպազան, նա սուտ է և շինծու: Մարդկային այն արժանավոր հատկությունը, որ մի դարում կա, և մյուս դարում չկա, նա սուտ է, ոչ եղելություն. բայց կարող էր բարի լինել այդ շինծու բանը յուր ժամանակին և ոչ բարի մյուս ժամանակին: Կան շատ սուտ բաներ, որ բարի են, բայց ոչ ամեն ժամանակի համար նոքա բարի են: Այլ վարմունք է պահանջում երեսան, և այլ՝ երիտասարդը: Ազգն ևս ունի յուր զանազան հասակն ըստ մտավորականին, և նորա հետ միաժամանակ միակերպ վարվիլ անհնարին է¹:

¹ Մի դերմանացի փիլիսոփա (Չեղել) ասում է. «Ինչ որ խելացի է, այն և ճշմարիտ է, ինչ որ ճշմարիտ է, այն և խելացի է»: Մեր Անհաղթն ասում է. «Ամէնայն որ ճշմարիտ է, նա և բարի է, բայց ոչ

Ամենայն հասարակություն ունի յուր համար կարգ ու կանոն, կառավարութեան կերպ, կրոն, սովորութիւնք և այլն, որոնք ըստ ամենայնի համապատասխանում են նորա մտավոր զարգացմանը, յլասն զի դոքա բոլորը հետեանք են և ոչ պատճառք: Երեխան յուր մոր արգանդից աշխարհք գալով ենթարկւում է այդ հանգամանքներին: Ո՞վ է լսել, որ մի ընտանյաց և հասարակութեան մեջ, ուր խոսվում է հաշերեն, հանկարծ մի երեխա չխոսի աշպէս, այլ մի օտար լեզվով:

Գյուղերումը, ինչ տեղ մարդիկ թե՛ երկրագործութեամբ և թե՛ անասնաբուծութեամբ են պարասում, նրանց երեխաները իրանց ազատ ժամանակները գործ են դնում մի բանի ոչ թե ստիպւած ծնողական հրամանից, այլ միայն կատարելով այն պահանջմունքը, որ բնական է նոցա: Նոքա մի քան պիտի շինեն, այդ պահանջմունք է, բայց ի՞նչ շինեն. իրանցից ոչինչ կարող չեն հնարել, այլ պիտի նմանակցին մարդոց և անասնոց. պիտի անեն այն, ինչ որ տեսնում են նրանց մեջ: Ուստի և շինում են փոքրիկ դուխաններ, սալեր, և այլ աշպէսի բաներ, վարում են, ցանում են, իրանցից քահայա են ընտրում, մեկին գլիր են շինում, մի քանիսը քեթխուղա են ձեւանում. սկսում են կովել, մինն ասում է, ես հող չունեմ, մյուսն ասում է իմ աչգիս քիչ է, մինն ասում է, պետք է հողերը համբաւարեք անել, մյուսը թե՛ ոչ, պիտի տան գլուխ հավասար բաժանել: Եվ այս յոթ-ութ տարեկան երեխայքն են անում, որոնք առաջնակարգ լինելով՝ իրենց հետ ունին և ավելի փոքրահասակներ: Հետո սկսում են խաղալ. մեկը եղան պես բառանշում է, մյուսը՝ ձիու պես խրխնջում. մի քանիսը հովիվ են դառնում, մյուսներին ոչիւար շինում և մկկացնելով ման ածում: Մի քանիսը գուռ-

ամէնայն բարի ճշմարիտ է, քանզի գտանեմք երբեմն և գստն բարի: Իսկ ըստ մեզ՝ կան բաներ, որք թեպետ ճշմարիտ են, բայց չար են, կան, որք և՛ ճշմարիտ են և՛ բարի. կան, որք թեպետ սուտ են, բայց բարի են, կան, որք և՛ սուտ են և՛ չար. հեղք պետք է, որ իմանա, թե ո՞րն է աշպէս և ո՞րն ուրիշ պես:

նաչի են դառնում, հարս ու փեսա են ընտրում իրանցից, մեկին տերտեր են շինում, պսակ ու կնունք են անում: Վերջապես երեխայք ամեն բան կատարում են, ինչ որ տեսնում են միժերի մեջ, որ ասել է՝ ըստ ամենայնի մարդիկ են, միայն փոքր հասակով և փոքր խելքով. այդ պակասություններն էլ ժամանակը լրացնում է և ձգում հասարակության մեջ, երբ բոլորովին դառնում են այն, ինչ լինելու որ ձգտողություն ունեն. եթե հիմար էին, այժմ սգիտանում են, եթե պարզամիտ, այժմ մոլիանում են: Բայց սրանց թե առաքինությունը և թե մոլությունը բնականապես և մակատացական¹ լինելով այնքան արժանի չեն ու չադրության, ուստի թողնենք սոցա առ ժամանակ մի վալելու իրանց անմեղությունը, իսկ մենք դառնանք դեպի քաղաքը:

Այլ տեսարաններ է ներկայացնում քաղաքի երեխայոց աշխարհքը: Ընդհանրապես խոսելով՝ քաղաքի երեխայոց վիճակը սաստիկ թշվառ է: Այստեղի երեխայքը հինգ կամ վեց տարեկան չեղած, պետք է կամ արհեստի տրվին աշակերտության կամ վաճառականության և կամ ուսման: Արհեստի են տալիս այն երեխան, որին ուսում տալու կարողություն կամ հասկացողություն չունին: Վաճառականության տալիս են այն երեխան, որ ուսումը ատելով չի կամենում:

¹ Իսկ մակատացական առաքինությունք ասացան վասն բնականաց. իսկ բնականք ասին, որք միանգամ ըստ խառնուածոյ մարմնոյ գոն, որք ոչ հետևին միմեանց: Քանզի որ ի խառնուածոյ մարմնոյ է ողջախոհ, ու ամենայն իրօք և արի և խոհեմ և արդար գոյ, որք և ծառայականք կոչին և անբանք: Եւ ծառայականք կոչին որպէս իհարկէ հետևալք խառնուածոյ մարմնոյն՝ քանզի որ ի ցուրտ խառնուածոյն է, նա իհարկէ ողջախոհ գոյ: Իսկ անբանք կոչին վասն ոչ գիտելոյ զպատճառն, թե զի պարտ է ողջախոհ լինել. և դարձյալ անբանք կոչին, վասն զի և անբանք կենդանիսն բնաւորեցաւ այսպիսի առաքինութիւն տեսանիք: Որպէս յորժամ ասեմք զտատրակ ի բնութենէ ողջախոհ և զուղտ խոհեմ, և զառիւծ արի և զարագիլ արդար, վասն զի զծերացեալ հայրն կերակրէ: Եւ դարձեալ մակատացական առաքինութիւնք ստացան վասն բարոյականաց առաքինութեանց, որք յաւանդութենէ եւ ի պատուիրելոյ: Որպէս յորժամ ոք ի պատուիրելոյ գոյ ողջախոհ, ոչ գիտելով զպատճառն, որք ոչ հետևին միմեանց, վասն զի մարթ գոյ ողջախոհ լինել յաւանդութենէ և ոչ իմաստուն (Դավիթ Անհաղթ):

չարունակել ուսումնառությունը այլևս, և կամ նույնիսկ ծնողները փոքր-ինչ գրաճանաչ առնել են զկնի, տալիս են վաճառականի իսկ ուսման մեջ պահում են իրենց որդիքը այն ծնողները, որք կամենում են որպոք մի օր հոգևորական կամ աստիճանավոր տեսնել: Չասենք, որ կրթության վերա այսպիսի զաղափար ունենալը տգիտություն է, բայց և այսպես դո՛քա չեն հասնում իրանց նպատակին: Գոյա- որդիքը փախչում են մինը վարժապետից, մյուսը վար- պետից, երրորդը պարոնից և ի՞նչ է սոցա փախչելու պատ- ճառը, եթե ոչ այն բարբարոսությունը և կեղտոտությունը, որ տիրում է այդ երեք տեղերն ևս: Եվ ի՞նչ բարի բան կարելի է հուսալ այնուհետև, երբ քաղաք տեղը դատարկաշրջիկ երե- խայք շատանում են և սկսում են փողոցի փողոց թափա- ռել... ո՞ր ազնիվ և բարեսնունդ ընտանիքը չէ գանգատում միշտ, որ յուր դրացու երեխայքը՝ իրանց անկրթությունմբք վատ աղղեցություն են գործում իրանց բարեկիրթ երեխայոց քարոյականության վերա՝:

Պեսք է գիտենալ, որ առաքինության մեջ դարգանալը չատ նմանություն ունի մոլություն մեջ զարգանալուն, եր-

1 Տիփսոսում ազգային ուսումնարանները հետզհետե քարեկարգ- զելու վրա են և այլևս չեն երևում այն վարժապետներից, որոնք մի քանի տարի առաջ ավելի դահճություն, քան թե վարժապետություն էին անում: Բայց քանի որ ժողովրդի հասկացողությունը ուսման մաս- օին դեռևս շատ ստոր է, չպիտի գնահատեն այն սբտացավ երիտա- ւարդներին, որոնք վերջին ժամանակս այժմյան հոգարարձության ճորհիվ ընտրվեցան ծխական ուսումնարանների համար: Փորապաշտ հայերի քունը չի տանում, երբ փոքր-ինչ պակասում է կախեթին, բայց ամենևին հոգները չէ, և թե իրանց զավակը ո՛չ թուղթ ունի և ո՛չ զրիչ և ո՛չ յուր ամենահարկավոր դասագիրքն անգամ: Իմ աչքովս տեսել եմ շատ երեխայք, որոնք պաղատելով խնդրում են իրանց մորը, որ փող առն հորից մի քանի թարաղա թուղթ գնելու համար, բայց դրանով սուսումնասիր զավակը տեղիք է տալիս յուր մորը ծեծվելու յուր տղա- մարդից: Ո՛հ, էլ ի՞նչ մեծ ցավ, քան թե այս կարող է լինել աշխարհ- քիս երեսին... Երեխան կարդալ է ուզում, գիրք չունի: Վարժապետը վարժատրություն չի ստանում միմիայն նորա համար, որ յուր առ ազգե- անեցած պարտականությունը ճշտությամբ և հավատարմությամբ է կա- տարում:

կուսն էլ վարժողությամբ, երկուսն էլ սովորությամբ է ձեռք բերվում:

Միայն այս զանազանությունը կա, որ մոլությանց մեջ մարդուս հոգին հանապաղ անհանգստության և երկյուղի մեջ է, որ օրեցօր մթնում և խավարում է, մինչև վերջապես ընդունակ է առնում նրան քստմենի շարագործությունք կատարելու. իսկ առաքինությունը օրեցօր լուսավորելով նորա միտքը, օրեցօր ղվարթացնելով նորա հոգին, հասցնում է մինչև անձնագոհության, առաքինության համար: Եթե մենք լսում ենք, որ այսինչ ավազակը այսինչպես հնարագետ է, ճարպիկ է, կարծրասիրտ է և այլն, պիտի շկարծեք ամենևին, որ այդ հատկությունքը ի բնե նա ունեն, կամ ձեռք բերա՞վ երկու երեք գործողությանց մեջ. այլ թե փոքրուց սկսել է և վարժվելով-վարժվելով կատարելագործվել է եղեռնագործությանց մեջ: Սուչնպես եթե տեսնում ենք մի մեծագործություն և գովանի առաքինություն, պիտի համոզվինք, որ դա ևս շատ ժամանակվան վարժվելու արդյունք է: Ուստի և կարծել, որ միակ ասելով, թե այսինչ բանը շարի, այդպիսով կարելի է մարդուն առնել առաքինի, դա շատ սխալ կարծիք է, վասն զի առաքինությունը, ինչպես նաև գիտությունը և ուժը, վարժվելով է ձեռք բերվում: Ահա այս հանգամանքը աչքի առաջ ունենալով, պետք է վարժել երեխայքը և առաքինության մեջ: Իմանալու համար, թե ինչպես պետք է ղարգացնել երեխայի բարոյականությունը, ինչպես պետք էր ուղղել նրա վարք ու բարքը, պետք է լավ ուսանել, թե ինչ հանգամանքներ կան նրա շրջապատումը, ո՞րը կարող էր գործ դնել հօգուտ նրա առաքինության և ո՞րը հարկավոր էր վերացնել:

Մենք ամենքս էլ երեխա ենք եղել, հազար ու մին տպավորությանց ենթարկվել ենք: Եթե մեր միտքը բերենք մեր ոգեկան աշխարհի ստույգ պատմությունը, կտեսնենք, որ մեր բոլոր լավ կամ վատ արարմունքը ունեցել են իրանց հայտնի պատճառները, որոնք շատ անգամ եղել են այնքան ցած, այնքան քստմենի, որ մենք ամոթ ենք համարում ոչ միայն տպագրության մեջ հրապարակ հանել, այլև մեր ամենամոտիկ խորհրդակցին անգամ ասել: Ո՛ւր է ժամ-

Քակը... որ ես քաշե յուր բնության վարագույրը և հասարակությանը հրավիրե տեսնելու այն, ինչ որ ամենքը ունեն, բայց երբեք տեսած չեն: Բայց և սա, իբրև մարդ, դրականապես կարող չէր ցույց տալ յուր անձը, վասն զի դրականապես ազատվիլ մի որևիցե հոգեկան կրքից անհնարին է: Խոցը առողջանում է, բայց նշանը մնում է. այդ խոցը եթե հոգու վերա է եղած, նորա ազդեցությունը դեթ փոքր մասամբ կմնա: Եթե մի մարդ ի մանկութենե կարողացել է յուր հոգվո վերա մի քանի բարոյականացուցիչ տպավորություններ կրել և հետո է ընկղմել մոլությանց մեջ, սորա վերականգնելուն ավելի հույս կա, քան թե այն անձին, որ ի մանկութենե բոլորովին անծանոթ է մնացել առաքինության: Մեկ կամ երկու տարեկան հասակում կուրացածների միտքը կարելի է շատ հեշտությամբ վարդացնել, բայց ի ծնե կույրին՝ ոչ այնպես: Թեպետ այս օրինակը դրականապես համեմատ չէ առաջինին, բայց բավականաչափ նմանություն ունի: Զէ որ մենք աստուծոյն ենք մեր ամենաշնչին կորստի համար: Մեր կորցրած կոպեկի համար առավել շատ ենք ցավում, քան թե մտատանջվում, թե երանի ես էլ այսինչ մարդու շափ միլիոններ ունենայի: Եվ միթե մեծ է կոպեկը, քան զառաքինությունը, որո կորուստը այնքան ցավեցուցիչ է, որ մարդ զարհուրում է ինքն իրանից, յուր մարմինն յուրյան համար գերեզման է համարում, գժվում, խենթանում, երերում, տատանում, և վերջապես ինքն յուր վերա հարձակվում՝ սպանում: Բայց այս չի անում այն եղևոնագործը, որ յուր կյանքի մեջ երբեք առաքինի չէ եղած: Այս հանգամանքից արդեն պարզ երևում է, որ երեխային փոքրուց պեսք է առաքինությանց մեջ վարժել, մինչև նա անձամբ զգա այն հոգեկան զվարճությունը, որ մարդս զգում է յուր բարեգործության ժամանակ: Երեխայի զգացմունքը անսահման է, նա տեղնիտեղը սեր է. մի ամենաշնչին բարեգործությունը նորա վերա սաստիկ տպավորություն է գործում, եթե իմացվի օդուտ քաղել նորա այդ բնատուր ձգտողությունից:

Երեխան կյանքի մեջ մտնելուն պես, նորան մի առաջնորդող պետք է, բայց ոչ կույր սուսնորդ, այլ երեխայա-

կան բնությանը քաջահմուտ և զավակասեր մի ծնող, որ հօգուտ յուր մանկան առաքինության զսպի յուր ընտանեկան գայթակղեցուցիչ կիրքերը և բաղմակերպ նյութերով զարգացնե երեխայի քնքուշ զգացմունքը առաքինության մեջ: Գալիս է դուռը մի աղքատ, այդ լավ միջոց է, եթե գիտե մայրը օգուտ քաղել երեխայի գերազգացությունից՝ պատմելով աղքատի խեղճությունը և հորդորելով երեխային խղճալ այդպիսիներին: Մայրը տալիս է երեխային մի կուպեկ և թիլադրում է նորան այդ կուպեկը տալ աղքատին: Պետք է տեսնել, թե որքան մեծ եղավ երեխայի հոգու զբաղարճությունը, մանավանդ լսելով աղքատի բոլոր սրտանց օրհնությունը: Երեխայի վրա այսպիսի տպավորությունը այնպես սաստիկ են լինում, որ պետք է մինչև անգամ մեծ զգուշություն հորդորի կողմից, որ միգուցե այդ տպավորությունը չափազանց լինեին և վնասակար: Իմ բարեկամներից մինը պատմում էր, թե մի անգամ մի վիպասանության էի կարդում մի ընտանիքի մեջ, ուր կար և մի հինգ տարեկան աղջիկ երեխա, որ աչքերը չորս արած այնպիսի ռեադրությամբ էր լսում, որ կարծես ամենքից լավ նա էր զգում և ըմբռնում: Վիպասանությունը վերջացավ եղերերգական ձևով, տունը կրակ ընկավ և հերսուհին այրվեցավ մեջը: Այս լսելով փոքրիկ երեխան սկսավ ճիչ, աղաղակ բառնալ դառն արտասուքով, թե ինչո՞ւ օգնություն չարին և ինչո՞ւ թող տվին այրվելու: Այս տպավորությունը այնքան վատ ազդեցություն գործեց երեխայի վերա, որ մեր սնալ է ասելը շօգնեց և նա երկար ժամանակ սկսավ դորա վերա մտածել և մաշվել: Մի երեխա մտնում է մի հիվանդ օտաթականի մոտ, որ իրանց տան սենյակներից մինի մեջ պառկած է լինում: Երեխային տեսնելով շարժվում է հիվանդի սիրտը և սկսում է պատմել նորան, թե ինչպես ինքն ևս ռանի նորա պես երեխայք, որոց տեսության կարոտ մնալով, պիտի մեռնի այժմ: Այս խոսքերը երեխայի վրա այնպիսի տպավորություն են գործում, որ նա արտասովելով գնում է յուր ծնողաց մոտ և ասում նրանց, թե կամ նորան պիտի բժշկել տաք կամ թե չէ՝ ևս էլ կմեռնեմ:

Ով չգիտե, որ տգետ ծնողաց կրթության միակ միջոցը

երկյուղը լինելով, հազար ու մին պնտավական սարսափեցուցիչ բաներ են հավատացնում երեխայոց և խանդարուսնոց հոգեկան կարողությունը: Գյուղերումը, ուր կարծես բոլորովին բնադդաբար են ապրում, ոչինչ ընտրողություն, ոչինչ ղգուշություն բանեցնել չգիտեն երեխայոց համար: Ինձ պատահել է տեսնել, թե ինչպես ձմեռային գիշերները: Երբ կրակի շորս կոշմով շարված՝ նոբաթով հեքիաթներ են ասում, որոց նույնիսկ պատմիչները հավատ են ընծայում իբրև ստույգ եղելությանց, նրա միջի դեերը¹, քաջքերը, կախարդները և այլն, այնպիսի զարհուրանք են բերում ջահել լսողների վերա, որ շուտ-շուտ հետ են մտիկ տալիս գեպի գուռը, կարծելով, որ այնտեղից պիտի ներս թափին դեմերը և կուլ տան իրանց, ուստի և ստեպ-ստեպ դեպի կրակն են սողվում, կարծելով, թե նորա մեջ պիտի գտնեն ազատության հնար:

Այս հանդամանքը նկատում են մեծահասակ կնանիք, բայց այնքան սովորական բան է դառած այդ նրանց համար, որ ծիծաղում են, թե մենք էլ փոքր ժամանակներս այդպես վախենում էինք, բայց հիմի այնքան չէ: Բայց մեծ վախողներն իրանք են, թեև ամաշում են ասելու: Եվ արգարև, շնայելով դրանց կոշտ ու կոպիտ կերպարանքին, մի ամենաշնչին դիպված դրանց մահվան մահճի մեջ է ձգում: Գորա չեն վախենում ոչ մարդուց և ոչ գազանից, այլ այնպիսի բաներից, որ ամենևին չկան: Ինչպիսիք պողը փչեց, աբեմն օջախը պիտի հանգչի, շունը ոռնաց, ուրեմն տերը գետի մեռնի, աչքը խաղաց, ուրեմն կամ ոտը պիտի կոտորվի կամ մարդու հետ պիտի կուլի: Վատ երազ է տեսել: Երբ հանգիստ չէ, օրերով սոլասում է մի սարսափելի պատահարի: գլուխը ցավում է, ուրեմն աչք է դիպել, կամ խոշից է, և այլ հազար ու մեկ կեղտոտ և աղգակործան ցնորաբանությունք, և մահաոխիթ աղդեցություն ունեցող մեր ժողովրդի վերա: Շատ ժամանակ չէ, որ մեր Ղարաբաղում

¹ Այդ դեերի մասին պատմելիս ասում են, թե ամեն մեկը այնքան մեծ էր, որ վերի պողները երկինքն էր սրբում և վարինը գետինքը և հետք ինն հարյուր ինսուն և ինն գլուխ, որ երեխայոց համար անթիվ էր:

մի մարդ խլացավ միմիայն նորա համար, որ գերեզմանա տանից կարճք¹ էր տարել տուն այրելու համար:

Այս մարդն էր Խաչանու մհալի Խանապատ գյուղից Սատուր անունով մեկը: Սա մի անգամ գնում է, որ անտառից փայտ բերե, բայց գերեզմանատան մոտով անցնելիս տեսնում է, որ այնտեղ փայտեր շատ կան ածած, որոց ոչ ոք չի համարձակվում ձեռք տալ, վեր է առնում սրանցից մի քանիսը և տանում տուն: Բայց վախենալով, որ մի գուցե դորանից մի վնաս պատահի, ասում է յուր կնոջը, որ այդ մեռելներու կարճքերն են, որ թեպետ բերի, բայց վախենում եմ: Կինն ասում է, իրա՛վ վախենալու է, մյուս անգամ չբերես: Սա էլի գնում, բերում է և առավել սկսում է վախենալ, ըստ որում խոսք էր տվել մյուս անգամ չբերել, և հույս ունեի, որ առաջին անգամի համար կներեն իրեն մեռելները: Բայց գիշերը երազում տեսնում է, որ իբր թե մեռելները եկել են յուր վերա կռիվ և սաստիկ նախատում են, թե ինչո՞ւ սա ձմեռ ժամանակ նոցա առանց փայտի է թողնում: Մատուրը պատմում է կնոջը յուր երազը, սակայն երրորդ անգամ ևս գնում է փայտ բերելու և յուր անկողնուրուն համառությամբ էլի գերեզմանատնիցն է վերցնում, բայց դողդալով, կարծես մի սարսափելի գողություն է անում, և ուր որ է պիտի բռնվի: Փայտերը ուսին դրած, մի քանի բայլ դեպի տուն տանելուն պես, հանկարծ մի ձայն է ընկնում ականջը: Սա՝ որ արդեն սպասում էր մի այդպիսի բանի, էլեկտրական արագությամբ վեր է թռչում և ետ նայում, տեսնում է, որ ոչ ոք չկա: Մի սաստիկ սարսուռ է դալիս սորա վերա, նկատում է, որ յուր շնչառության ձայնը ինքր չի յսում, և սկսում է հազալ, ձայն տալ և խոսիլ ինքն իրան, բայց ոչինչ չի լսում: Սա շփոթվում է և չի իմանում, թե արդյոք և մնջվել է և խլացել, թե՞ միայն խլացել է կամ միայն մնջվել: Վերջապես վազում է տուն և սկսում է բողալ, թե լսո՞ւմ եք արդյոք ձայնս, իմանո՞ւմ եք ինչ եմ ասում. ես

¹ Կարճք են ասում գյուղացիք այն երկու հասարակ այրելու փայտերին, որոնք կապտում են պարանով և ննջեցյալը վրան դնելով տանում են թաղելու Սովորաբար այդ փայտերը թողնում են գերեզմանի վրա:

խնքս չեմ լսում: Կինն արտասովելով գլխով ք անում, թե իմանում է: Տուն են թափվում դրացիները և այս մարդը սկսում է պատմել իր գլխի անցքը, ինչ որ մենք արդեն ա-
յացինք, բայց չի կարողանում տանել այդպիսի մի հարված և շաբաթ չի քաշում մեռնում է:

Այս անցքը, որո ստուգությանը մենք հավատացած ենք, նորա համար պատմեցինք, որ ավելի շոշափելի կացուցա-
նենք, թե որքան վատ աղդեցություն ունին զգայուն երե-
խայոց ոգեկան ընդունակության վերա այն բոլոր նախա-
պաշարմունքները, որոցմով ծփում են մեր գյուղերը, որից
պատ չեն և քաղաքները¹:

2

Երեխան դեռևս երկու ամսական դառած սկսում է
ժպտալ, փոքր-ինչ հետո՝ ծիծաղել, որ հայտնի նշան է, թե
արդեն նա զգում է յուր վերա մի քաղցր տպավորություն,
նրան նա զգում է, ասել է թե արտաքին հանգամանքները
տպավորվում են նորա հոգվո վերա, որով և հիմք են ձգում

1 Պարզապես ապացուցված է և պատճառը բացատրած, որ գեղա-
ցանց մեջ ավելի նախապաշարմունքներ կան, քան թե քաղաքացոց,
զրկարգործների մեջ առավել, քան թե արհեստավորների: Այս մասին
մենք ուրիշ անգամ, եթե օգտավետ համարենք, կխոսինք, բայց այս
անգամ ավելորդ չենք համարում ասել այն, ինչ որ գուցե չի նկատ-
ւած, խոսքս երազի մասին է: Երազական գործողությունքը զխավորա-
պես կատարվում են այնտեղ, ինչ տեղ տեսնողը անցուցել է յուր
մանկական օրերը: Որքան շատ նախապաշարմունք ունի մարդ, այնքան
լատ է վախենում, և այնքան շատ սարսափելի երազներ է տեսնում:
Եթե հավատում է երազի նախազուլակությանը, այն երազը առավել
լատ է տեսնում, որը նախազուլակում է շար բան: Երեխայք այն են
տեսնում երազներումը, ինչ որ սաստիկ տպավորություն է գործել
նոցա երևակայության վերա և երկյուղի մեջ ձգել նոցա: Քնի մեջ
ժարդուս դատողությունը, ինչը գործ չէ տեսնում, ուստի նորա մտքի
տպավորությունքը ծովի ալիքների պես սկսում են ծփալ նորա երևա-
կայության մեջ, մինը մյուսի հետից դալով և նոր-նոր տեսարաններ
ջույց տալով: Քաղաքի երեխան այլ երազներ է տեսնում և գյուղինը
այլ: Վերջինս ավելի սարսափելի, քան թե առաջինը, վասն զի գյուղի

նորա ոգեկան աշխարհաշինությանը: Եվ հիրավի՛ երեխա՜ ինքն յուր համար, յուր մեջ ներփակված լալիս և ծիծաղում է: Նա ընկերացնում է իրեն անշունչ առարկաներին և սկսում է խաղալ նոցա հետ: Ինչ որ փոքր է, ինչ որ դեղեցիկ է, ինչ որ պսպղուն է, նա դեպի նորանց առավել է դիմում: Նա խոսում է, կովում յուր խաղալիքների հետ, խոռվում և հաշտվում է նոցա հետ. ծեծում է նորանց, երբ չեն կատարում յուր կամքը, այսինքն երբ չի կարողանում ինքը յուր ուզեցածին պես գործածել նորանց (ինչպես տգետ վարժապետները ծեծում են իրանց աշակերտաց, երբ չեն կարողանում հասկացնել նրանց իրանց հասկացողությունքը): Բայց մարդ հարցանե, ինչ տեղից նա իմացավ խոռվելու, հաշտվելու, կովելու, ծեծելու և այլն: Զի՞ որ դրանք մտքի արդյունք են: Ո՛հ, ուրեմն որքա՛ն տգետ պիտի լինեն այն ծնողք, որոնք իրանց զավակներին անշունչ առարկաների տեղ են ընդունում և չգիտեն, որ նորա մի ամենազուտ հա-

երեխան յուրաքանչյուր ֆայլափոխում հրկյուղի է ենթարկված: Ենե-րը, օձերը, գալլերը և այլ գազանք և ավաղակք մի կողմից են վախեցնում նորանց, պառավական ցնորաբանությունքը մյուս կողմից, և այս ետինքը առավել, քան թե առաջինքը: Ես գյուղացի լինելով և զանազան դյուղերում շատ մնալով, ասածիս ճշմարտութանը հավաստիացած եմ: Երեխայոց երազը թուրոտվին պարզ պիտի լինի և անսուսափեցուցիչ, քանի որ նա պարզ տպավորությունները յուր երեակայությամբ կերպարանափոխելու կարողություն չունի: Երբ այդ կարողությունը ունի, այսինքն երբ արդեն կարողանում է հավատալ մի բանի, նա հավատում է երեակայությամբ, որ ամենի մեջ միատեսակ չի լինում: Երբ պատմում են երկու երեխայի մի բան, որը ենթակա չէ նրանց զգայական ընդունակությանը, նոցանցից մինը ուրիշ պես է երևա-կալում, և մյուսը ուրիշ: Օրինակի համար, եթե վարժապետը ասում է, մի կենդանի կա վիշապով անունով, և դորանով սահմանափակում է յուր ասությունը, այդ ժամանակ երեխայոց յուրաքանչյուրը այլ բանի է նմանեցնում. այդ վիշապուկը, որ եթե ուզենաս երկողունք կարծիքը իմանալ, ամեն մինը մի ուրիշ բան կասի, գուցե մինը թռչուն, մյուսը շորթոտանի, բայց ոչ երբեք աչն, ինչ որ է վիշապուկը: Ըստ այսմ պիտի իմանալ և երեխայոց երազատեսության օրպիսու-թյունը և քանակությունը, և թե ինչու ի ծնե կուշոր այնպես ընդու-նակ չէ երեակայելու մի բան, ինչպես մի երկու տարեկան ժամանակ կուրացածը և թե ինչ կենդանակն ասել՝ երազի պես միտս է:

քելի են, որոնց մեջ պարզապես երևում են շրջակա հանգա-
 մանքների պատկերները: Ասածիցս փոքր-ինչ ուշ, այսինքն
 երեք շորս տարեկան ժամանակը, այլևս բավականություն
 չեն տալիս նորան յուր անշունչ խաղալիքները, նա պատաս-
 խան է պահանջում, որ կարող է գտնել կենդանի առարկա-
 ներու մեջ: Նա այդ ժամանակ գտնում է իրեն հասակակից
 ընկերներ, որոնք զանազան ընտանիքից լինելով՝ զանա-
 զան բնավորությունն ևս ստացած են լինում, սոքա սկսում
 են իրարմե ուսանել իրարու չգիտեցածը: Հարկավ հզորը
 տկարին է հաղթում և ոչ տկարը հզորին: Եթե մեկի առա-
 քինությունը առավել է, հաղթում է մյուսի մոլուկյանը, որ
 քիչ է, իսկ եթե մոլուկյունն է շատ առաքինությունից, սա
 է հաղթում: Եվ ի՞նչ անե այսպիսի դիպվածում բարեկիրթ
 ծնողը, եթե նորա զավակը հասարակության մեջ ընկնելով
 պիտի սեփականե իրեն այնպիսի բաներ, որից նա ամենայն
 զգուշությամբ ազատ էր պահել: Նա միայն կարող էր ծեծել,
 որ մյուս անգամ այդպիսի բաներ չանե, թե զոլություն է
 այդ և թե մոլություն: Բայց նորա խորամանկ ընկերը, որ
 արդեն քաջավարժ է այդ բաներում, սորվեցնում է նորան
 մյուս անգամ չսսել տանը, ինչ որ լինում է դուրսը և այդ-
 պես կազատվի պատժից: Բայց ո՞ւր է ըստ արժանվույն
 հասկացող մայր, որ փոխանակ նյութական զենքի, բարո-
 լական զենք գործ դնե: Ո՞վ է լսել, որ մեր ընտանյաց մեջ
 այսպիսի մի բան լինի: Մեր մեջ երեխայք ստրուկ են: Եթե
 մինը մի խելոք բան է ասում, բարկանում են վերան, և
 մինչև անգամ ծեծում, թե էդ քո դիտնալու բանը չէ, դու
 ճիմար ես: Եվ եթե հիմարություն է անում, դարձյալ ծե-
 ժում են, թե ինչո՞ւ չհասկացավ, որ այդ հիմարություն է:
 Երեխան շվարում է և առաջին մի բանի փորձը նորան բե-
 րում են այն համոզման, որ ուրեմն ինքը ոչինչ է, և սկսում
 է ոչնչանալ իսկապես, կորցնելով յուր հետաքրքրությունը
 և ինքնակայությունը...

Մի կարի մեծ հատոր կբաղկանար, եթե այդպես
 սկսեինք շարունակել, թե ինչ են լինում երեխայոց աշխարհի
 մեջ, մեր ժողովրդական կյանքի նկատմամբ, բացատրե-
 լով բոլոր հետևանքների պատճառները ըստ մեր կարողու-

թյան, բայց առայժմ բավական է այն, որ մատնացույց լինենք այն ճանապարհին վերա, որով պետք էր մտնել այդ աշխարհը, և այնուհետև ամեն փոքր ի շատե իսկահաս ծնող և դաստիարակ կարող էր յուր աչքովը նկատել այն. ինչ որ տեսնում է և չի տեսնում, և ինչ որ մենք պիտի ասեինք: Բայց չենք կարող ուշ շարժենել և մի հանգամանքի վերա, որ երեխայոց բնավորության վերա մեծ ազդեցություն ունի: Խոսքս մարմնական արատությանց վերա է: Երեխան, ինչպես արդեն ասել ենք, սիրում է յուր անձը առավել, քան թե ուրիշին: Նա սիրում է նորան, ով որ սիրում է իրան. և առավել ևս ատում նորան, ով որ շատ ու քիչ ատում էր իրան, այն շատ անգամ ըստ երևույթին միայն, ինչպես է ծնողաց ատելությունը, որ ձևի և բարի նպատակի հասնելու համար է իրանց կարծիքով, բայց ոչ երեխայի, որ դեռ այդքան հասկացողություն չունի: Վա՛յ այն մարդուն, ուր չէ սիրում ոչ ոքի և չէ սիրվում ոչ ոքից: Նա այդ ժամանակ ատում է մարդկությունը և պատրաստ է ամենայն շարիք հասցնելու նորան:

Հնում արատավոր մարդոց վերա շատ վատ հասկացողություն ունեին, ըստ որում նրանց կարծիքով մարդու բնավորությունը կարելի է հասկանալ նորա արտաքին կերպարանքից, որ և «բնալննություն» անվանելով մեծամեծ հատորներ էին շինում. թե նթե մեկ մարդու գլուխը մեծ է, այդպիսին կլինի քնափ, թանձրամիտ, դժվարակիրթ, իսկ փոքր գլուխ ունեցողը կլինի խստասիրտ, զայրացկոտ, կասկածոտ, իսկ եթե չափավոր՝ կնշանակի խոհեմություն: Բայց որ ասես մեր կիրակոսի գլուխը չափավոր է, բայց ինչի՞ խոհեմ չէ: Կպաստասխանե, որովհետև կրթություն չէ ստացել: Եվ եթե ասես փիլիսոփոսի գլուխը փոքր է, ինչո՞ւ թե խելոք է և թե աղնվամիտ է.— էնդուր համար, որ կրթություն է ստացել¹: Այս կարծիքն ունենալով և հին վիպասանները, իրանց գործող անձանցը տալիս էին այնպիսի

¹ «Զրարիս զորս ստանայ մարդ ի ձեռն ժամանակի և արհեստից զորորինակ. զդոյն ուսումնական կամ բժիշկ, կամ երաժիշտ և կամ այլ ինչ նման սոցին, այսպիսիքս ոչ ճանաչին ի ձեռն նշանաց մարդկային մարմնոյ»: (Մի ձեռագրից):

տեսք ու կերպարանք, որ համապատասխան լիներ ըստ վե-
բագրելույն նոցա բնավորությանը: Եթե գործող անձը ձևաց-
նում է շարագործ, ապա նա պիտի անշուշտ մի մարմնա-
կան արատություն ունենար. կամ կաղ, կամ քաշալ, կամ
չիլ և այլն: Մեր ժողովրդի մեջ ևս այսպիսի նախապաշար-
մունքներ շատ կան: Դոքա կարծում են, որ քոռին աստված
բռնացրել է նորա շարության առաջքն առնելու համար: Կամ
եթե մինը մի այլ արատություն ունի, այդ աստված տվել
է նորան իբրև նշան, որ մարդիկ տեսնելով՝ զգուշանան նո-
քանից: Թե հասարակության այդ մոլար կարծիքները որքան
ժատ հետևանք ունին, այդ երևում է նորանից, որ մեր մեջ
արատավոր երեխան հիրավի լինում է կասկածոտ, շարա-
միտ, ոխակալ և զանազան շարությանց տրամադիր: Ինչո՞ւ
Որովհետև նա ինքն իրեն արհամարհած է տեսնում: Չէ՞ որ
կուլրին եթե խուլ առես, նա չի՞ ցավիլ այնքան, բայց եթե
սես կուլր, նա կհամարի, թե դանակով նորա աչքը հանե-
ցիր: Եթե լսողը նախապաշարված չլիներ, նա յուր մարմնա-
կան արատությանց վերա ծիծաղելը բանի տեղ չէր դնիլ.
բայց եթե նա այդպես լիներ, և ոչ ծաղրող կունենար, ըստ
որում ծաղրածությունը ցավցնելու համար է: Եթե այդպես է,
ապա ուրեմն որքան սուպո և տգետ պիտի լինի այն վարժա-
պետը, որ իր աշակերտներին նորեն կնքում է, նրանց մի-
մի այլ անուն տալով և այն՝ անասնական:

Ով չգիտե, որ աշակերտը ատելով վարժապետին, ատում
 է և նորա ուսմունքը, որքան որ այդ օգտակար լիներ, և ընդ-
 հակառակն, պատվելով վարժապետին, սիրում է և նորա դա-
 սերը. թեև դոքա անօգուտ ևս լինեին: Ո՞վ մեղանից ուսում-
 նարանի շորս պատերից աղատվելեն զկնի, միտը չէ բերում
 այս և այն վարժապետի բնավորությունը, երգիծարանական
 կերպով ներկայացնում սորա-նորա շարժվածքը և խոսված-
 քը: Ո՞վ մեղանից սրբությամբ չի հիշում այն վարժապետի
 անունը, որ թե՛ բանիվ և թե՛ գործով աշխատում էր զար-
 գացնել աշակերտաց բարոյականությունը, և սորա հակա-
 ոակ

Եթե մարդկային ցեղի մեջ թշվառություն չլիներ, և ոչ կարեկցության զգացմունք կլիներ: Մարդու կարեկցությունը քնականապես շարժում է դեպի նա, որ ավելի թշվառ է, քան թե ինքը: Աչք ունեցող և կարող մարդը միշտ կհաղճա անաչք աղքատին և դեպի նա ողորմության ձեռն կկարկառե, բայց ո՞վ է տեսել, որ երկու կույր աղքատք միմյանց ողորմեն, և սակավ չի պատահում մեզ տեսնել կույրերի անհաշտ քնավորությունը և իրարու հետ անգթապես ծեծկվիլը...

Քանի որ մի հասարակությունը դեռևս կույր է ըստ մտավորականին, նորա անդամները պիտի ծեծկվին մեկ մեկու հետ և քանդեն իրարու տուն:

Ուստի և, մասնավորի առաքինի լինելը կախում ունենալով ընդհանուրի առաքինությունից, պետք է ուշ դարձնեք որքան մասնավորի վարուց վերա, մի նույնքան և առավել ևս այն հանգամանքների, որոց մեջ ապրում է մասնավորը:

Եթե մի ցավի առաջք առնելու համար մաքրություն է պահանջվում ամեն տանից, որչա՞փ առավել հարկավոր էր ամեն տանից պահանջել կանոնավոր կրթություն, որպեսզի ամեն տեղից վերանալով մոլությունը, չվարակեր մարդոց հոգիքը և շմահացնել:

Ի՞նչ են այն դատարկաշրջիկ երեխայքը, եթե ոչ մի-մի ցավ, որոնք աչսօր կամ վաղը պիտի մինի ծուխը կտրեն՝ մյուսի բուկը:

Աշխատի՛ր մասնավորին հրեշտակի վարք ու բարձր տալ, բայց ո՛չ ապաքեն դա պիտի վերջապես մտնե կյանքի մեջ, ուր խաբվելով, խաբվելով պիտի սովորե խաբել և նվոճել յուր անձը գաղը շինողներուն և գաղանաց կե-րակուր պատրաստողներուն:

Տգիտությունը, որ Քրիստոսին խաչելու ընդունակ է, որչափ առավել հեշտ է նորան խաչելը ճշմարիտ քրիստոնեին, վերացո՛ւր տգիտությունը, կվերանա և խաչողությունը բարոյականության համար:

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ ԿԱՐԵԼԻ՝ Է ՊԱՏԻԺԸ ՈՐՊԵՍ ԿՐԹՈՂԱԿԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐՈՅ ՄԻՆԸ ԸՆԴՈՒՆԵԼ, ԹԵ՛ ԸՉ՝

Այս վերնագրին կարելի է մի կարի համառոտ պատաս-
խան տալ, այն է՝ «ոչ», բայց որովհետև մի սոսկ բացասա-
կան պատասխանը չէ կարող բավականացուցիչ համարվիլ
թե՛ այն անձանց համար, որք ծանոթություն չունին ներկա
ժամանակիս դաստիարակության ուղղության հետ և թե՛
պատժի գործադրությանը ընտելացած վարժապետներին,
որոնց համար պատիժն այնքան անհրաժեշտ է, որքան դարձ-
նի համար յուր կռանն ու սալը: Այս պատճառով հարկա-
վոր եմ համարում նախ մի հարևանցի հայացք դարձնել
մեր աշակերտաց բնավորության և նրանց հանցանք հա-
մարվող թերությունների վերա և ապա այն հնարի, որով
միայն բնական է և վայելուչ արմատախիլ անել թերու-
թյունքը:

Ութից մինչև տասնևչորս տարեկան աշակերտներին
կարելի է մոտավորապես երեք կարգի բաժանել ըստ նրանց
բնավորության:

1. Կան աշակերտներ, որոնք իրանց ժրաջանությամբ և
ալլ գովանի հասկություններովը տրամադրում են վարժա-
պետներին ամենայն զգուշությամբ և մարդավարությամբ
հարաբերիլ դեպի յուրյանց: Այսպիսյաց մեջ երբեմնապես
երեցած մեծ թերությունն անգամ աչքի չի զարնվում, և

* Այս հոդվածը գրված է Ալեքսանդրապոլու հոգևոր դպրոցի վերա-
բերությամբ, նույն տեղի Ուսուցչական ժողովի առաջարկությամբ:

եթե զարնվում է, մի թեթև հայացք միայն դարձնվում է վարժապետի կողմից, որով կարծես կամենում է ասել. «քեզ, որպես հասկացող երեխայի, վայելուչ չէ անիլ այդ անկարգությունը»: Աշակերտը հասկանում է վարժապետի միտքը նորա ակնարկից, և վարժապետն էլ նկատում է այդ նորա գունափոխվելուց:

2. Կան աշակերտներ, որոնք մի տեսակ մթության և խավարի մեջ են: Այսպիսյաց համար պարզ չէ յուրյանց բռնած ընթացքը, գիտակցաբար չէ յուրյանց ուսումնարան գալ գնալը, երբեմն շատ վաղ են գալիս, երբեմն շատ ուշ, երբեմն ամենևին չեն գալիս: Այսպիսիք լինում են խեղճ, հանդարտաբարո և շափաղանց վախկոտ: Դասատան մեջ չեն ըմբռնում վարժապետի ասածները, ձեռք են բարձրացնում միամտաբար, պատասխանում են անմտաբար: Այսպիսիք սուղուշ չեն, միայն տնական կյանքը ոչ մի գիտակցության սերմ չէ ձգել յուրյանց ուղեղի մեջ, այլ մեծացրել է անասնաբար:

3. Վերջապես կան աշակերտներ էլ, որոնք թե՛ տանը և թե՛ ուսումնարանումը գործ են դնում մանկական բազմատեսակ շարությունների: Այսպիսիք գերազանցում են մյուսներին յուրյանց տարօրինակ ճարպիկությունները, հարտարությամբը, և խորամանկությամբը, բայց թույլ է այսպիսյաց բնավորությունը, ամեն դժվարությունից փախչում են և ամեն հեշտության ետևից ընկնում, չեն ընկճվում, չեն սահմանափակվում մի որևիցե կարգ ու կանոնի մեջ, այլ հակվում են դեպի ամեն տեսակ մանկական մոլություն:

Առհասարակ աշակերտական հանցանքները լինում են ծուլություն, անհաշտ բնավորություն և հակումն դեպի մի որևիցե անարգ մոլություն: Ծուլության հետևանքն է բազմիցս բացակա գտնվիլը դասերից, կամ ուշ վրա հասնիլը և ըստ պատշաճին դաս չպատրաստելը: Անհաշտ բնավորության նշանն է ընկերների հետ խաղաղ և սիրով չվարվիլը, իսկ անարգ մոլություն է, եթե ցույց է տալիս անհնազանդության, ստախոսության, գողության, ծխելու և այլ այս տեսակ վատաբարոյության նշաններ: Ավելորդ չէ ասելը, որ ինչպես թմրածությունը, մոռացկոտությունը, վախկոտու-

թյունը և բթամտությունը չեն հանցանքներ, նույնպես կարելի է հանցանք համարել և շահադանց վառվողությունը և նորանից առաջացած անվնասակար վարմունքները, բայց հանցանք է դասատան մեջ սնուչադիր լինելը վարժապետին, և ընկերաց հետ խոսելը և այլն: Սրանք են վերջապես հանցանք համարվող աշակերտական թերությունները, որոնց առաջն առնելու համար հարկավոր է դատվում թեթև կամ ծանր ֆիզիկական կամ բարոյական պատիժներ գործ դնել, որոնք սեղի պիտի շունենան իմ կարծիքով կրթության գործի մեջ: Ասում եմ կրթության, բայց որովհետև մեզանում կրթթեւ, զարգացնել, մարզել, վարժել, ուսուցանել, սորվեցնել, ընտելացնել և այս սեռակ բառերը շատ անգամ իրարու շփոթում և միմյանց փոխանակ են դործ դնում, այս պատճառով ես կամենում եմ կրթություն բառին մի նպատակահարմար նշանակություն տալ առայժմ իմ միտքս պարզելու համար միայն:

Կրթել և զարգացնել միևնույն նշանակութունը ունին, որոնք չեն նշանակել ո՛չ ուսուցանել և ո՛չ մարզել, այլ թե՛ ուսուցանելուն և թե՛ մարզելուն տալ այնպիսի ձև, որ նոքա չինին կրթողական, զարգացուցիչ: Կրթել միայն բանականին կարելի է, իսկ անբաններին միայն մարզել և սորվեցնել առանց կրթության, պատճառ՝ կրթությունը հոգու և մտքի հետ ունի գործ, իսկ մարդմունքը և վարժմունքը, երբ ոգեկան կողմը շունին աչքի առջև, չեն կրթություն: Կրթության մեջ ուսմունքը և մարդմունքն էլ հետն է իմացվում և դեռ մի քանի բան էլ ավելի, պատճառ՝ կրթվիլ պահանջում է մարդու բնությունն ամբողջապես, այն է՝ նորա ոգեկան և մարմնական կողմերն ի միասին: Ոգեկանին վերաբերվում է նորա խոսքը և գործը, այսինքն նորա դատողությունը և բնավորությունը. իսկ մարմնականին նորա ուժը և ճարպիկությունը, որոնք մեծ ազդեցություն ունին ոգեկան կողմի վերա: Ուսումնաստվողությունը գլխավոր միջոցն է կրթությունը չոր նպատակին մոտեցնելու, բայց այդ այն ժամանակ միայն կլինի, երբ ուսման նյութը և նորա ավանդելու եղանակը հարմարեցված է բուն այդ նպատակին և այդ պատճառով էլ սովորաբար ասում են այսինչ առարկան այսինչ բովան-

գակությամբ և մեթոդով (եղանակով) ուսուցանելը կրթողական նշանակություն ունի, իսկ մի ուրիշ կերպը՝ ճակակրթական:

Կրթել մի երեխա կնշանակե կրթության միջոցով տրամադրել նորան գովանի բնավորություն ստանալու և ինքնակրթությամբ մոտենալու այն կատարելությանը, որ վայել է յուր բնավորությանը, որպես բանականի: Կրթող հանդիսանում է մի կրթյալ մարդ, որի գործիքն է ո՛չ միայնակ յուր ավանդելի առարկան, այլև յուր շնորհքը այդ առարկայի նըպատակահարմար ավանդելու մեջ, յուր իսկ բնավորությունը: յուր ամեն մի խոսքն ու շարժվածքը, յուր վաստակած հարգն ու պատիվը, թե՛ դպրոցական և թե՛ հասարակական կյանքի մեջ: Սորանից ահա՛ երևում է, որ կրթողի կողմից ավելի մեծ պահանջ կա, քան թե սոսկ մի որեիցե առարկա ուսուցանողից: Ահա այս կետից եմ նայում ես կրթություն բառի նշանակության վերա: Բացի սրանից մարդուս բարոյապես զարգացնելը ես չեմ հատկացնում մի որոշ առարկայի, այլ այդ հատկությունը միապես տալիս եմ բոլոր առարկաներին, պատճառ՝ նոքա ամենքը միապես կրթողական պետք է լինին: Մեզանում կրթության գործը միայն կրոնին են հատկացնում, որը յուր ոմանց ուսանողների շնորհիվ հակառակ հետևանքի է հասցնում, պատճառ՝ ասված է. «Մի ծաղկից օձը թույն է շինում, ճանճը՝ մեղր», բայց լուսավորյալ աշխարհներում վաղուց արդեն գուլպայագործությունն անգամ կրթության են հարմարեցրած և չէ այլևս ձեռաց վարժմունք: Մի՞թե պատմական, թվաբանական, բնագիտական և այլ առարկաները կրթողական և այլ բարոյական նշանակություն չունի՞ն, երեխայոց մեջ ինքնազարգացման և այլ գովանի բնավորության հիմք դնելու հատկություն չունի՞ն, եթե միայն նրանց ավանդող ուսուցիչը առավելապես այդ ունին աչքի առչե և ո՛չ հարցաքննության միջոցին միամիտ հանդիսատեսների աչքերը շլացնելը երեխաներին բլբլացնել տալով յուրյանց շհասկացած բառերը:

Բանի վերա ահա այս կետից նայելով, դառնանք այժմ և հարցնենք մեզ, թե արդյոք մեր ուսումնարանի մեջ կատարվո՞ւմ են այս պայմանները և ոչինչ լավ ազդեցություն

«ն անում երեխայոց բնավորութեան վերա, թե՞ չեն կատարվում և երբեք այդպիսի մի ուղղութիւն տալու ուսումնարանին փորձ չենք փորձած: Հայտնի է, որ չենք ունեցած այդպիսի ուղղութիւն և որ չենք ունեցած, գուցե ասեք, դժուար պատճառն այն չէ, որ մեր մեջ ոչով չկա, որ հասկանար այդ, այլ թե եղածներէս մեջ գաղափարակցութիւն, համընդունակութիւն չկա, որ ասել է, թե մենք մեր այժմյան գրութեամբը չպիտի կարողանանք մանկավարժութեան կանոններին խստիվ հետևող լինել: Եթե այս պիտի լինի ձեր պատասխանը, ես կասեմ, որ հուսահատվելու տեղիք չկա և մենք մեզ կատորացնենք հակվելով դեպի այն կողմը, որ կողմում մեզանից մեծ աշխատութիւն չէ պահանջվում և չենք աշխատել երբեք լինելու այնպես, ինչպես պահանջում է դաստիարակութեան սրբազան պաշտոնը:

Այս երկու ուղղութիւնից մեկը պիտի ընտրենք անշուշտ. կա՛մ պիտի աշխատենք կրթել առանց պատժելու և կա՛մ առանց կրթելու պիտի պատժենք անկրթութեան նշան ջուլջ տվող աշակերտներին, միջին ճանապարհ չկա:

Ես կարծում եմ, որ մեր ուսումնարանում բախտավորապես չկա և ոչ մի աշակերտ, որի համար կարող լինենք ասել, թե նա բարոյապես փշաքած է, անուղղելի է: Դոցան էք ո՛վ որ փոքր-ինչ թույլ է երևում բարոյապես, որի մեջ դեռևս չի կազմակերպվել բնավորութիւն ասած բանդ, այդպիսիների վերաբերութեամբ մեզանից ամեն մեկը կասե, որ եթե նա լիներ յուր զավակը, յուր եղբայրը, կարող էր նորան ուղիղ ճանապարհի վրա կանգնեցնել, և այդ կաներ, իհարկե, ոչ երբեք պատժի օգնութեամբ, որով ունքը շրտկելու տեղ աչքն էլ կկուրացներ, այլ սիրով և մարդավարութեամբ: Բարուց վերա միայն այս կերպով կարելի է դրական ներգործութիւն ունել, սորա հակառակ միջոցով արած ներգործութիւնը միշտ բացասական կարող է լինել: Բայց կան թերութիւններ, որոնք հոռաջ են գալիս այս կամ այն առարկայի մեջ թույլ գտնվելուց, որոնք մոլեկան հատկութիւն չեն, բայց դարձյալ պակասութիւն է: Այդպիսի թերութեանց համար պատժելուց առաջ եթե նախապես քննենք նույնիսկ առարկան, թե նա ինչպե՞ս է սկսվել, ինչպե՞ս է շարու-

նակվել, ինչպիսի՞ փոփոխությունց է ենթարկվել և ապա ուրեմն ինչպիսի՞ հետք թողել աշակերտի մտքի մեջ և ինչպիսի՞ ազդեցություն արել նոցա բնավորության վերա, — այնուհետև մենք անշուշտ կգանք այն եղրակացության, որ եթե այդպիսի թուլությանց համար հարկավոր է պատժել աշակերտներին, ապա ուրեմն հարկավոր է պատժել և վարժապետներին, հարկավոր է պատժել և պատվելի հոգաբարձուներին, պատճառ՝ վարժապետները և առավելապես հոգաբարձուք շատ անգամ ավելի թույլ են գտնվում իրանց գործի բարեխղճությամբ կատարելու մեջ, քան թե նույն կարեկցության արժանի անմեղ մանուկները, որոնք դեռ չգիտեն ինչ կնշանակե պարտք, պարտավորություն, բարեխղճություն։ Աշակերտական հանցանքը անդրադարձություն է վարժապետական հանցանաց, իսկ վարժապետական հանցանքը անդրադարձություն է հոգաբարձական հանցանաց։ Հոգաբարձուք ե՞րբ են արել մի խիստ ընտրողություն վարժապետաց վերաբերությամբ, նայելով նոցա վերա որպես դաստիարակների։ Վարժապետները ե՞րբ են արել մի խրոտիվ ընտրողությամբ համակարգություն աշակերտաց մեջ, ըստ նոցա ընդունակության։ Վարժապետները ե՞րբ են պահպանել խստիվ հետևողականություն յուրյանց ավանդած առարկաների և նոցա ուսուցանելու եղանակի մեջ։ Միևնույն առարկան այսօր Կիրակոսն է դաս տալիս, վաղը Մարկոսը, և միևնույն Մարկոսը միևնույն առարկայի շարունակության ժամանակ այսօր տաքին է փշում, վաղը հովին, և այս բոլոր պոչավոր հանցանքները ընկնում են անմեղ մանուկների վրա — մեկը ապտակ է զարկում, մյուսը քանոն, մի ուրիշը չոքեցնում է, չորրորդն անհաց է թողնում, մի քանիսն էլ այնպիսի պատիժներ են տալիս, որ ոչ ոքի մըտքով անցած չլինի մինչև այն օրը և զվարճանում են իրենց հրաշալի գլուտովը։

Պարոնե՛ր, ներեցեք ինձ մի համառոտ խորհրդածությանմբ վերջ տալ իմ կարծիքին։

Բնությունը համաշափություն և կանոնադրություն է սիրում, ո՛չ մի բան մարդկային հնարմանց մեջ այդ հրա-

շալի ներդաշնակությանը այնքան համանմանելու պահանջ չունի, ինչքան մարդուս կրթության արվեստը:

Պետք էր, որ տնական և ուսումնական ազդեցությունքը միապես առ բարին տրամադրեին կրթվողին, պետք էր, որ միևնույն դպրոցի բոլոր վարժապետները գաղափարակից լինեին և համընդունակ, պետք է, որ հոգաբարձուք համախոհ գտնվեին վարժապետաց հետ նոցա արդարացի պահանջումների մեջ: Բայց քանի որ դորանից և ոչ մեկը չկա, նամանավանդ, քանի որ տան և ուսումնարանի մեջ աջակցություն չկա, կա՛մ այն է, որ դպրոցը պետք է հետևի տան ձևին, ՚ի գործ դնելով նորա բոլոր բարբարոսական և հնադարյան վարմունքները, և կա՛մ կրկնապատկելու է յուր ուժը և երկոցունց պարտավորությունքը ինքը մենակ կատարելու է, հետևելով բոլոր հռչակավոր դաստիարակների այս խոսքին, որ ասում են թե. — «Երեխան որքան ավելի է ատվում տան մեջ, նա այնքան ավելի մեծ սիրո սլիտի հանդիպի ուսումնարանումը»: Եվ արդարև, ուսումնարանը դատարան չէ, շունի օրենքով որոշված պատիժներ, և վարժապետները այդ օրինաց կուրորեն գործադրողները չեն: Ուսումնարանը չէ և ուղղարան օրինոք հանցավոր համարված երեխաների: Ուսումնարանը մի կրթարան է: Այդտեղ գալիս են անմեղ մանուկներ, որ նոքա դիտակցություն ստանան, հանաչեն յուրյանց շարն ու բարին, մի խոսքով զարգանան բարոյապես և մտավորապես: Մեղ՝ վարժապետներիս վերապարտք կա ո՛չ թե պատիժների հետ ընտելացնել նրանց, այլ ամենայն բարոյական ճիգն թափել, նույնիսկ ընտելացածների մեջ էլ մի ատելություն ձգել դեպի այն անարգ վարմունքը: Իսկ եթե փոխանակ բարոյական ուժի, վարժապետների ձեռքը կտանք պատժելու իրավունքը, ես ամենայն հոգով հավատացած եմ, որ այնուհետև ուսումնարանը կդառնա պատժարան և վարժապետները կլինին մի-մի դահիճ: Եթե նույնիսկ մի թեթև ապտակը հրաշք է գործում, ինչպես ասում են շատերը և ես հավատում եմ, բայց ես հավատալուս հետ համոզված եմ, որ այդ հրաշագործ ձեռքը մի սուրբ դաստիարակի ձեռք լինելու է և ոչ մեղ պես մեղավորների: Ուստի նախ և առաջ այդ սուրբ հեղինակու-

թյանը հասնելու է ինքնակրթությամբ և բարոյական ուժով և ոչ պատիժների օգնությամբ, որը մի կողմանն վարժապետաց կապահպանն յուրյանց սոպուության և տգիտության մեջ և մյուս կողմանն աշակերտներից ոմանց կստրկացնե կուրության չափ, ճնշելով նոցա բոլոր ինքնուրույնությունը և անհատականությունը, և ոմանց կհասցնե անբարոյականության բարձր աստիճանին, իսկ միայն շատ սակավք գերծ կմնան այդ երկու ամենավնասակար ծայրահեղությունից:

Այս է ահա իմ կարծիքս պատժի մասին, իսկ մասնավոր երևույթների վերա նաչում եմ որպես բացառությանց վերա: Այսպես, Կայենի եղբայրասպանությունը սովորական երևույթ չէ, այլ բացառություն միանգամայն, ինչպես հրեշները չեն սովորական ծնունդներ:

Այլև ավելորդ չեմ համարում այս էլ ասել, որ ես պատժի վերա նայել եմ սոսկ հոգեբանական կետից ըստ չափու իմ հասկացողության, իսկ բնախոսության կետից նայելը, որ իմ գործս չէ, թողել եմ բժիշկներին, որոնք, չեմ կարծում, որ ասեն, թե գլխին խփելով ուղեղը կկրթվի, կամ քաղցած պահելը առողջապահական նշանակություն ունի և այլն:

Ի վերջո ես խոստանում եմ հարգո ժողովիդ ներկայացնել մի ուրիշ անգամ բաղմատեսակ դյուրագույն հնարներ մեր դատողության ենթակա շարյաց առաջն առնելու համար, իսկ այս անգամ ես միայն մի քանի հնարներ եմ մեջ բերում՝ որպես օրինակ, թե ինչպիսի հնարներ պիտի լինեն իմ առաջարկելիքս:

ՊԱՐՏԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆ ՎԱՐԺԱՊԵՏԱՅ

1. Բոլոր վարժապետների մեջ պետք է այնքան մեծ սեր և միություն լինի, որ այդ զգալի լինի աշակերտներին: Եթե մեկը վշտացած է մեկ ուրիշից, պետք է հայտնե մանկավարժական ժողովին և պահանջն ինքնուրույնությունը այդ մասին:

2. Ոչ մի վարժապետ մի ուրիշ վարժապետի չպետք է բամբասն ժողովրդի մեջ, բայց ժողովի մեջ ամեն մեկը

ազատ է նկատողությունքը մյուսի թերությանց վերա անել
սոսկ փաստեր հառաջ բերելով, առանց պատվո դիպչող բա-
ռեր գործ դնելու:

3. Վարժապետաց հարաբերությունը աշակերտների հետ
պիտի լինի եղբայրական սիրով, այդ սերը զգալի պիտի լի-
նի աշակերտներին: Վարժապետը դասատուն մտնելիս և դա-
սախոսության ժամանակ հոգու և դեմքի զվարճություն պի-
տի երեցնե, երբեք չպետք է կնճռած և տխուր դեմքով նայե,
չպետք է արհամարհական և ստորացնող նայվածք ձգե ա-
շակերտների վերա:

4. Վարժապետը պիտի նկատե միշտ, թե որոնք են
աշակերտներից յուր հետ բավականաչափ ընտանեցած և
որոնք են, որ զիրենք խորթ աշակերտ են համարում, և աշ-
խատելու է, որ այդպիսիներին էլ ընտանեցնե: Ինչպես
հարտար հյուրընկալը գիտե յուր բոլոր հյուրերի սիրտը
միապես շահել, առանց մեկին-մյուսին անուշադիր թողնե-
լու, նույնպես պետք է լինի և վարժապետը յուր աշակեր-
տաց վերաբերությամբ, ամենքին հավասար բաժին հանելով
յուր քաղցր ականարկից և ոգևորող հորդորներից և ո՛չ թե մի
քանիսի վերա շոն յուր ականարկը և մյուսների դեմքի վերա
նրբեք չկենտրոնացնե յուր ուշադրությունը:

5. Վարժապետը դասախոսելու ժամանակ պետք է
ձայնի մեղմություն պահպանե, չպետք է յուր դասա-
խոսությունը ընդհատե «սո՛ւս», «հանդարտ կացե՛ք» և նմա-
նապիսի բռնելով, կամ քանոնով շխկշխկացնե սեղանը,
այլ կշարունակե յուր դասախոսությունը և միևնույն ժամա-
նակ յուր ականարկությունը կկենտրոնացնե այն աշակերտի
վերա որի ուշադրությունը ուրիշ բանի վերա է ընկել: Վնաս
չէ, եթե նույն աշակերտը չնկատե էլ այդ, պատճառ՝
որովհետև է. որ մյուսները նկատեն: Դասախոսելու ժամա-
նակ չպետք է ծիծաղաշարժ ձևեր անե ձեռք ու ոտքով,
չպիտի համ աչք ու ունքով, եթե իսկապես մտադիր էլ լինի
ծիծաղելու: Նոցա: Վարժապետը դասատան մեջ ոչ մի
անհարգական խոսք չպետք է ասե որևիցե աշակերտի,
այլ միայն ուղի ուշով կնկատե, թե ով ինչպես է վարում
անբեղիճը և յուր նկատողությունքը կհայտնե մանկավար-

ժական ժողովին: Վարժապետները երբեմնապես աշակերտաց հետ կսկսեն ման գալ, խոսել հասարակ բաների վերա: Երբեմնապես, կիրակի կամ տոն օրերը, կարող են աշակերտներից քանի մի հոգի միասին մի որևիցև վարժապետի մոտ գնալ այցելության լրագիր կարգալու, կամ մի բան հարցնելու, խոսելու: Այդ տեսակ ընտանեկան հարաբերությանց ժամանակը կարելի է երգել, ծիծաղացնել, զվարճացնել, և այդ տեսակ հարաբերությունքը ոչ միայն չեն պակասեցնիլ վարժապետի հեղինակությունը, այլ ավելի սիրելի կկացուցանեն և կգրավեն միանգամայն նորա հավատարմությունը: Աշակերտի հիվանդության ժամանակ կարող են նորան այցելության երթալ, մխիթարել, սփոփել, բայց իհարկե ծախքի մեջ չձգելով նորա ծնողացը: Հետամնաց և թմրած աշակերտների վերա մանավանդ առանձին ուշադրություն կդարձնեն դարձյալ ընտանեկան հարաբերությամբ: Կարճ խոսքով ասել, վարժապետաց հարաբերությունը աշակերտաց հետ այնքան սերտ սիրով պիտի լինի, որ աշակերտը ուրևիցև վարժապետին տեսնելիս այնպես ուրախանա, ինչպես մի մանուկ յուր ծնողին տեսնելիս ուրախանում է, և ոչ թե վարժապետի շվաքը տեսնելուն պես փախչի և ծակամուտ լինի: Երբ որ վարժապետին շրջապատում են աշակերտները, ինչպես հարազատ որդիք յուրյանց հարազատ ծնողին, այդ արդեն ապացույց է նոցա անկեղծ սիրուն և հավատարմությանը:

6. Այն վարժապետները, որոնցից հույս չկա մի այսպիսի հսրաբերության, նոքա կարող չեն կրթող լինել: Այդպիսիք կարող են բարձր դասատան մեջ մի որևիցև առարկա ուսուցանել, բայց չէ կարելի հանձնել նրանց նախակրթարանը, ուր պիտի հիմնարկվի երեխայոց բնավորությունը: Նախակրթարանների մեջ միայն ա՛յն վարժապետները պետք է ունենան դաս, որոնք ավելի հեղինակություն և հարգ ու պատիվ ունեն թե՛ դպրոցական և թե՛ հասարակական կյանքի մեջ: Այսպես ասելով ես ոչ միայն ընդգեմ չեմ, որ նոքա բարձր դասատանց մեջ էլ դաս ունենան, այլ այդ անհրաժեշտ եմ համարում, պատճառ՝ այդ հանգամանքն ևս քիչ ազդեցություն չունի փոքրերի վերա:

Չնայելով այս բոլոր ասածներին— ես ինքս էլ համոզված եմ, որ որքան աշխատենք դպրոցը եղեմական գրախտի փոխարկել, դարձյալ սատանան կարող է մուտք գործել նորա մեջ՝ մեկին կամ մյուսին պատվիրանազանց անելու: Աստված հրեղեն ոգիք ստեղծեց բոլորովին անբիծ և անարատ, այլ սակայն նոցա մի մասը մեղավոր գտնվեցավ: Բայց այնուամենայնիվ ես կսկսեմ դարձյալ, որ աշակերտաց մեղաց համար պետք է վարժապետները հետեւելով որդվույն միածնին՝ հանձն առնեն շարշարվիլ և յուրյանց արյունով սրբել նոցա մեղքերը: Առանց հոգեկան տանջանքի վարժապետաց կողմից, չէ կարող ուսումնարանը կրթարան դառնալ: Եվ արդարեւ, մեծ տանջանք է վարժապետի համար, երբ նկատում է, որ այսինչ աշակերտը արժանի էր մի փառավոր ապտակի, բայց ստիպվում է սանձահարել յուր կիրքը, աշխատում է շցուցնել յուր դեմքի վերա որեւիցե բարկացողութեան նշան և միկնուցն ժամանակ աշխատում է ամենայն սիրով և բարութեամբ մոլորվածին ուղիղ ճանապարհի վերա դնել: Այս էլ պետք է ասել, որ այսպիսի դժվարութիւնքը երկարատեւ չեն լինիլ: հետզհետեւ կարգասիրութեան հետ կընտելանան աշակերտները և դրանով կթեթեւանեն վարժապետի գործը, որի դժվարութիւնը կլինի միայն խիստ հետեւողականութիւն պահպանել յուր մի անգամ բռնած ընթացքի մեջ: Այլև՝ այդ գործը այնքան կթեթեւանա, որքան բոլոր վարժապետաց կողմից կլինի միկնուցն կարգի պահպանութիւնը:

Եթե յուրաքանչյուր դասատուն մի վարժապետի միայն հանձնված լիներ, այն ժամանակ մեծ դժվարութիւն չէր լինիլ բարոյական ազդեցութիւն գործելը, քան երբ որ դանազան բնավորութեան և հասկացողութեան մարդիկ են մուտ գործում միկնուցն դասատունը, բայց մենք ներկա ժամանակումս չենք կարող յուրաքանչյուր դասատուն մի վարժապետի հանձնել, քանի որ չունինք դեռևս մասնավորապես այդ պաշտոնի համար պատրաստված անձինք, որոնք բոլոր սովանդելի առարկայքը միապես լավ գիտենան: Այսպիսի դրութեան մեջ ավելի մեծ կարևորութիւն կա ուրեմն, որ վարժապետաց վարմունքը ըստ կարելույն միանման լի-

նեին: Որքան որ մի աշակերտ յուր անուղղա վարմունքովը կարող է ապականել յուր ընկերակիցներին, նույնպես և մի վարժապետ յուր սնափառական և դաստիարակին անվայել ձևերովն ու խոսքերովը կարող է մի ամբողջ խումբի բարոյական ճիգն ու ջանքը ի դերև հանել: Ուստի ես մի պատիժ միայն կարող եմ նշանակել թե՛ վարժապետաց և թե՛ աշակերտաց համար: Ա՛յն վարժապետը, որ աշակերտին ուղեւու շնորհքը չէ ցույց տալիս, նա պիտի արտաքսվի որպես անընդունակ, և ա՛յն աշակերտը, որը ոչ մի բարոյական հնարով չի ուղղվիլ, նրան առանց որևիցե ուրիշ պատիժ տալու պետք է արտաքսել:

1874

ԱԼԵՔՍԱՆԴՐԱՊՈԼ

(Թղթակցութիւն «Մեղու Հայաստանի» լրագրի)

«Մեղու»-իդ 50-րդ համարի մեջ տպած էր մի տեղեկութիւն Ալեքսանդրապոլից հաղորդած, թե՛ «Քաղաքս օրով առաջ կցանկանար աղատվիլ Օրիորդաց դպրոցի հոգաբարձուների մի քանիսից, բայց, ընդհակառակն, այդ մի քանիսից էլ լինելու են հոգաբարձու տղայոց դպրոցումը: Հետեանքը կլինի վրդովել տղայոց դպրոցի խաղաղ և կանոնավոր ընթացքը և մտցնել այն խառսը, որ թագավորում է Օրիորդաց դպրոցում»:

Այս տեղեկութիւն հաղորդողը գուցե մի խելացի և ուսումնասեր մարդ է, բայց մոռացել է այն առածը, որ ասում է. «Ստի ոտները կարճ կլինին»: Այս տարի մեր տղայոց դպրոցը շատացավ խաղաղ և կանոնավոր ընթացք՝ վարժապետաց սակավութիւն և ումանց անընդունակութիւն պատճառով: Չորս ամիս շարունակ դասեր էր, որ ձեռք ձեռք էին քնկնում և մի վարժապետից մյուս վարժապետին տրվում, մի քանիսին հեռացնում, մյուսներին նոցա տեղը բերում, կրկին ճարահատվում և հրաժարածներին դարձյալ հրավիրում: Ես կարծեմ որ այսպիսի մի ընթացք ոչ թե խաղաղ է և կանոնավոր, այլև խառսից էլ վատթար է¹⁾: Այժմ դառնանք Օրիորդաց դպրոցին:

Այս տարի Օրիորդաց դպրոցն ևս ունեցավ քանի մի փո-

¹ Բայց ներկա բոլորիս ըստ կարելոյն լավ է և հույս կա, որ այսպես էլ հառաջ երթա ուսուցչական ժողովի շնորհով:

փոխութիւն, բայց այս փոփոխութիւնը երեք հոգու համար միայն վնաս եղավ, որոնք զրկվեցան պաշտոնից: Սոցանից առաջինն էր տիկին Եվանգելիզան, որի մասին «Մեղու»-ի մեջ քանի մի անգամ բողոքվեցավ: Սորա տեղ հրավիրվեցավ օրիորդ Պետրովան, որ հայ մոր աղջիկ լինելով և տեղացի՝ յուր նախորդուհուց այն ավելի արժանավորութիւնը ունի, որ դիտե հայերեն և ունի սիրով և քաղաքավարի կերպով վարվել, որից զուրկ էր տ. Եվանգելիզան: Մյուս հրաժարվածներն են պ. և տ. Գյուլումյանցներն¹: Սոցա տեղ հրավիրվեցան ա. Հ. Ղուկասյանց, որ պատիվ կբերի ամեն մի բարեկարգ ուսումնարանի. բ. Ա. Արշակունի, թվաբան արհեստով և բնավորութեամբ և գ. Մ. Տեր-Սարգսյանց, որի վայելչագրութեան և նկարչութեան մեջ ունեցած տաղանդը հայտնի է Ներսիսյան դպրոցի բոլոր վարժապետներին: Սոքա են Հոգևոր դպրոցի առաջնակարգ վարժապետները: Բացի սոցանից հրավիրված են տիկին Փեփրոնիա, որպէս վերակացուհի և օգնականուհի ձեռագործութեանց մեջ, և նորա ամուսինը պ. Սարիբեկ Տեր-Մելիքսեթյանց, որպէս վերակացու և օգնական նախակրթարանի մեջ:

Այսպէս հառաջ է գնում Օրիորդաց դպրոցը սկսյալ ներկա տարվա ուսման տարեակգբից առանց որևէ փոփոխութեան, ուր ոչ միայն խառս չկա, եթե միայն խառս ասելով պարոնը անկարգութիւն է ուզում ասել, այլ ըստ կարելույն կարդ ու կանոն: Եվ եթե այս բարեկարգութիւնը եղած է նույն տեղի հոգաբարձուաց ու նոցա գերապատիվ նախագահի շնորհիվ, էլ ավելորդ է ապացուցանել, որ Օրիորդաց դպրոցում չկա և ոչ մի հոգաբարձու, որ յուր ուսումնասիրութեամբ և սրտեռանդ հոգացողութեամբը ետ մնար տղայոց դպրոցի որևիցե հոգաբարձուից: Իսկ ինչ որ վերաբերում է հոգաբարձուաց ժամանակի լրանալուն, այդ ճշմարիտ է: Մեր հոգաբարձուք պատրաստ են իրանց հրաժարականը տալու, բայց որ ժողովրդի ալարը գալիս է նոր ընտրութիւն անել, այստեղ ո՞վ է մեղավոր:

1874

¹ Արդարև ցավալի էր սոցա հրաժարվիլը, բայց փոխադարձաբար անձնական կիրքերը ինչ ասես, որ չանեն:

ՊԱՏԺԻ ՄԱՍԻՆ

Պատժելու և չպատժելու հարցը մանկավարժության մեջ նոր խնդիր չէ, թեև ոչինչ վախճանական վճիռ չի ստացել. ոմանք պնդում են, որ պատիժը հարկավոր է, իսկ ոմանք՝ թե չի հարկավոր և երկու կողմից էլ մեջ են բերում ըստ երևույթին իրավացի կարծիքներու Այս խնդիրը մեր մեջ նոր է սկսում բարձրանալ և արդեն երևում են հօգուտ և հակառակ պատժի խոսողներու Նս աշխատեցիւ այդ բանի վերա նայել պետական և դպրոցական բազմադիմի հանգամանքներն ի նկատի առած և արեւ մասնավորապես Ալեքսանդրապոլում, և եկա այն եզրակացության, թե ներկա հանգամանքների մեջ մեր կողմից շատ անխոհեմություն կլինի ամեն մի վարժապետի պատժելու իրավունք տալ, ըստ որում մեր վարժապետները չնչին բացառութեամբ պատժի ոչ լաւ և ոչ վատ ազդեցութեանից տեղեկութեան շունին, նոքա պատժում են պատժելու համար, առանց աջ ու ահլակ նայելու, աննպատակ ու անդիտակցաբար, որի հետեանքը լինում է այն, որ փոխանակ ունքը շտկելու, աչքն էլ են քոռացնում:

Մենք մեր աչքովը տեսնում ենք, որ այսինչ կամ այնինչ աշակերտը, այսինչ կամ այնինչ ամբողջ դասատունը մի վարժապետի ներկայութեան ոչ մի թերութեան չի երևցնում, մի այլ վարժապետի ներկայութեան անկարգութեան ծայրահեղ աստիճանի մեջ է ընկնում: Վարժապետներից մեկը կարողանում է առանց պատժելու կարգ պահել, մի ուրիշ

վարժապետ, պատժի բոլոր տեսակները իրան օգնությամբ կանչելովը հանդերձ, առավել սաստկացնում է աշակերտական հանցանքները: Բացի այս հանգամանքներից մի առ մի թվել էի աշակերտական հանցանք համարված թերութիւնքը, վարժապետաց ոմանց անընդունակութիւնը և նոցա դասավանդութեանց ձևի հնութիւնը, հոգաբարձուաց անհոգութիւնը, հասարակութեան անտարբերութիւնը, ընտանյաց հակակրթութիւնը և այլն և այլն, և ի վերջո եկել այն եզրակացութեան, թե քանի որ ուսումնարանի մեջ այսքան թերութիւններ կան, դոցա չվերցրած մենք երեխայոցը պատժելու իրավունք չունինք (բայց ոչ թե ընդհանուր առմամբ պատժ առած բանը տեղի չի կարող ունենալ կրթութեան մեջ), եթե դրանց պետք է պատժել, ապա այդ գործը պետք է սկսել հոգաբարձուներից, առաջ պետք է պատժել հոգաբարձուներին, որ լավ վարժապետներ ունենալու հոգս չեն քաշում, հետո այն վարժապետներին, որոնք լավ կարգ պահելու, երեխայոց վերա բարոյապես ազդելու ընդունակութիւն չեն ցույց տալիս. և եթե այսպես անենք, որ շատ արդարացի կլինի, էլ աշակերտներին պատժից բաժին չի ընկնիլ: Եթե երբեմն մի փափուկ ապտակը հրաշք է գործում (ասել եմ ես) և ես հավատում եմ, ապա այդ հրաշագործ ապտակը նա ստանալու է յուր գործին քաջահմուտ և բարեխիղճ դաստիարակից, որ գիտե ի՞նչ դեպքում ի՛նչն է հարմար. եթե ոչ՝ հրաշքի տեղ պատուհաս կտեսնես: Սրանից հետո գրում եմ և մի քանի պարտավորութիւնք թե վարժապետաց և թե աշակերտաց համար: Այս հոգվածք (առանց աշակերտական պարտավորութեանց, որ դասատանց պատերի վերա կախեցինք) տպվեցավ «Դպրոց» ամսագրի երկրորդ համարում: Այժմ խորհուրդ ենք տալիս՝ մեր վարժապետներին կարգալու և համեմատելու դորան յուր քննութեան հետ, որ տպված է նեքկա թվականի «Հայկական Աշխարհ»-ի 5-րդ համարի մեջ:

«Հայկական Աշխարհ»-ի հոգվածագիրը առանձին իմն անձնապատանութեամբ արհամարհական ակնարկ է ձգում մեր հիշյալ հոգվածի վերա, մեզ մանկավարժական գրքեր չկարդացած համարելով, ըստ որում նորա կարծիքով, եթե

մենք մանկավարժական գրքեր կարդացած լինեինք, անշուշտ
 կընդունեինք պատիժը, որ սորա ասելով շատ կարևոր է. և
 որպես ապացուցություն յուր խոսքի, մեջ է բերում մի
 հոգված թարգմանած հեղինակությունից ուրումն Գուրտմանի
 գերմանացու, որին նա «Երևելի մանկավարժ» տիտղոսոփե
 քարձրացնում է ընթերցողների աչքում: Այդ Գուրտմանի
 հոգվածը ավելի ապացուցանում է մեր ասածը, քան թե հեր-
 քում, որից երևում է, որ «Հայկական Աշխարհ»-ի հոգվածա-
 գիրը մեր գրած պարզ հայերենը չհասկանալով, գերմանե-
 րենն ավելի շի հասկացել: Գուրտմանի և իմ ասածի մեջ այս
 տարբերությունը կա միայն, որ նա ասում է պատիժ հաբկա-
 վոր է. բայց դժվարանում է ցույց տալ, թե ինչպիսի պատիժ-
 ներ են հարկավոր: «Թե մարմնական պատիժների ո՞ր տեսա-
 կը պիտի ընդունել, ասում է Գուրտմանը, իբրև դաստիարա-
 կության միջոց, զեռ դորան շունինք մեկ ընդհանուր պատաս-
 խան», իսկ ես ասում եմ. հաբկավոր չէ պատիժ, և ցույց եմ
 տալիս, թե ո՞ր պատիժները չեն հարկավոր և ինչո՞ւ չեն
 հարկավոր: Ես ասում եմ Մարգարե Խալիֆային չեմ կարող
 պատժելու իրավունք տալ, ըստ որում նա թեև տարաբախ-
 տաբար վարժապետի պաշտոն ունի, բայց ավելի շատ թե-
 րություններ ունի, քան նորանից պատժվող աշակերտը: Ես
 ասում եմ, որ Մարգարը աշակերտներին ավելի դեպի մոլու-
 թյուն է մղում. եթե ուզում ենք, որ այդ շինի, նախ և առաջ
 Մարգարին պետք է վերացնել մեջտեղից, և չեմ կարծում,
 որ մի որևիցե Գուրտման, եթե նա, իրավի, մանկավարժ է և
 այն էլ երևելի, չհամաձայնի մեզ հետ, իսկ, եթե «Հայկական
 Աշխարհ»-ն ու իրան հոգվածագիրը համաձայն չեն մեզ հետ,
 թող իրանք պատժեն, եթե կամենում են. դուք անտեր երե-
 խայք շատ ունին իրանց ձեռքի տակ:

ՈՒՍՈՒՄՆ ԿԱՅՐՆԵՒ ԼԵԶՎԻ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ա

Ամեն ոք կխոստովանի, որ մարդիկ կարդալուց առաջ գրել են, ըստ որում չէին կարող կարդալ և ինչ կկարդային, եթե գրված չլինեիր Հայտնի է նույնպես, որ մարդիկ մեկենիմեկ 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 դադարնիքը, որ նա կարողանա գրել յուր արտասանած բառերը:

Այո՛, մի խելահաս անգրագետ իմանալով այդ բանը, շատ շուտ կարող է հնարել յուր համար առանձին գրեր, 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 անխելահաս, չգարգացած, 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

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

Դաստիարակության գլխավոր նպատակն է հին սերնդի զավակներին տալ այնպիսի տրամադրություն, որով ձգտին հին 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 զարկի, 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 աղդեցությամբ: Ենթադրելով, որ այդ գունդը ունի շատ քնքուշ հատկություններ, այնուհետև հեշտ կլինի մեզ եզրակացնել, որ այդ դարկը կարող է նորան վիրավորել, կարող է ետ-ետ մղել, կարող է դեպի խորխորատներ տանել, կարող է նորան ձնշել, ձմել 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 ինֆնագործունեություն, ինֆնակրթություն: 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-կարդալը, 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՝ ավելա-
լացնում են երեխայի ինքնագործունեության ուժը: Դասա-
վանդության ձևերից այն է հարմարագույնը, որ այս հան-
գամանքը աչքից չի փախցնում, որ միջոցը նպատակի տեղ
լրնգունելով, անսնունդ կերակուր չի տալիս երեխային:

Բ

Մանուկները ուսումնարան մտած օրը գիտեն արդեն
խոսել, համարել, երգել, խաղալ, խաղիսզել, լսել են
խրատներ, հեքիաթներ և այլն, բայց ինչպե՞ս, ի՞նչ շա-
փով,— լավ չեն հրգում, լավ չեն խոսում, լավ չեն խաղում,
լավ չեն նշմարում մի բան, լավ չեն պատմում, ինչ որ լսե-
ն են, լավ չեն նկարագրում, ինչ որ տեսել են, խաղիսզում են
ծուռ ու մուռ, եթե մի բան ես ասում շատ խոսքերով, չեն
կարողանում ի մի ամփոփել, շատ բառեր սխալ են արտա-
սանում, եթե մի բառ ես ասում, որ նոքա առաջին անգամ
են լսում, չեն կարողանում իսկույն կրկնել: Կարճ ասել, նո-
ցա արտաքին զգայարանաց և հոգվո մեջ ըստ զարգացման
միահավասարություն կա, բայց թե մինը և թե մյուսը մա-
տաղ դրության մեջ են գտնվում: Այս թերությանց վրա ավե-
լացրու և այն, թե նոքա այժմ ուսումնարան են եկել, ու-
գիտե ինչպիսի տրամադրությամբ, ինչպիսի նախապաշար-
մունքներով, ինչ ահով, ինչ ամոթով, գուցե վարժապետին
տեսնելուն պես, նոքա իրենց գիտեցած կիսատ պռատ խո-
սելն ևս մոռացան: Վերջապես մարդկանց մեջ այս հիշած
հատկությանց կողմանե միահավասարություն չկա: Դուցա-
նից ամեն մեկը յուր ընտանյաց, յուր շրջապատ հանգա-
մանքների ծնունդն է: Նոցանից ամեն մեկը այնքան և այն-
պիսի նյութ է հավաքել արտաքուստ, որքան և որպիսի
նյութ որ տվել են նորան այդ հանգամանքները: Կան երե-
խայք, որոնք այդ հասակի մեջ դժվարությամբ են խոսում,
կան ևս, որոնք ոչ միայն բավական ճարտարախոս են, այլ
մինչև անգամ ճնճղուկի 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 թափթփված 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 վերլմբոնման 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 կողմանն ևս հարուստ են զանազան նյութերով: Այդ նյութերն են առաքինական և մոլեկան հատկությունք: 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 զարնրվում հետևյալ թերությունքը— խռովություն, համառություն (կամակորություն), անսովորություն ներողություն խնդրելու (որ մեր մեծերի մեջ ևս չկա), զարհուրելի հիշոցներ, ստախոսություն, ոխակալություն, անմաքրասիրություն,

ծուլութիւն, ալարկոտութիւն, ոմանց մեջ նաև գողութիւն»

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

Ծառն 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 գանգաւալիլ, 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 երեսայոց բարոյական վերքերը բժշկելու, սորա հակառակ դառնում են մի-մի գործարան, որոնց մեջ երեսայքը կատարելագործում են տներից բերած մոլութիւնքը, չգիտցածներն էլ այնտեղ սովորելով:

Ազդել երեսայի հոգու վերա, նորան դեպի բարին առաջնորդել, այնքան դյուրին է, ինչքան մի փափուկ մոմ ծռելը, հարկավոր է միայն, որ դաստիարակն ինքը լինի յուր պաշտոնը 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 երեսայի մեջ և ունակութիւն դառնում:

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

մուլութիւնք, կան և նոցա հակառակ առաքինութիւնք, կա «այո», կա և «ոչ», կա անեծք, կա և օրհնութիւն, կա դողանալ թաքուն, կա և ողորմել աշուլ, որ չիմանա ձախը, կատեղութիւն, կա սեր, կա և ծուլութիւն, կա և ժրաջանութիւն, վերջապէս ամեն շար ունի իր հակառակ բարին: Երեսխան ունի փափագ, ունի և կամք, նա ավելի դյուրաթեք է առ բարին, քան առ չարն, միայն խեղճը բարի օրինակ չի տեսել, գիտակցութեան չի բերվել, դեպի բարին չի առաջնորդվել, սորա հակառակ փոքր-ինչ դիտակցութեան գալուն պես, ծեծի և ատեղութեան է ենթարկվել:

Երեսայք նախքան ուսումնարան դալը լսած են լինում, թե վարժապետները խրատ են տալիս՝ շանել այս կամ այն բանը, և թե չի կարելի չհնազանդել վարժապետի հրամանին և չկատարել նորա պատվերները: Որ ասել է նոքա արդեն նախապատրաստված են, թե դիտակցաբար լինի և թե կուրորեն, կատարելու վարժապետի պատվերները ամենայն սրբութեամբ, և թե հիրավի կհանդիպին այնտեղ այդ տեսակ օրենքների: Նոքա կլսեն և կկատարեն իրանց մի անգամ պատվիրածը, երբ կտեսնեն, որ այդ բանին ամենայն հետևվեղաթշաւմբ 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 ալարկոտ և խլականջ 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 երեսայի մեջ գոլանի հատկութիւնք:

«Ես իմ աշակերտութեանս միջոցին,— ասում է մի հայ վարժապետ,— ինչքան հիշում եմ, բնութեամբ շատ խաղաղասեր էի և առ ի սրտեւ ասում էի շարութիւնը, բայց և այսպէս շատ անգամ շարութիւն էի անում, երբ շար երեսայոց 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 գլխներին դնել և կապիկություններ անել, ի վերջո ես էլ ուղեցա մասնակցել այդ խաղին և ամենից հետո ինքս առա և դրի գլխիս և սկսա նույն և մի կապկություններ անել, բայց տարաբախտաբար այնքան դանդաղ գտնվեցա, որ տերտերը վերա հասավ... էէ 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 հետևությունմբ, 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, գգիրը և այլն: Դոքա կարող են հլու ե ապստամբ հպատակ լինել իրանց իշխանին, վարժապետին, համարելով նորա իշխանությունը ձևոնսու և ոչ ձևոնսու, 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 լինեք մի անսանձ և կամապաշտ բռնակալ:

Դաստիարակը յուր անձնական փորձից պետք է գիտենա, 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 մոտեցել իրանց ընդունակության շնորհիվ: Հեռու են մնում միայն այն աշակերտները, որոնց ընդունակությունը նվազ է, որոնք չեն կարող պարծենալ իրանց ընդունակությամբը, ոչնչով չեն գրաված վարժապետի համակրությունը, այդպիսիք վախում են, ամաշում և ի վերջո ասում են թե՛ վարժապետին և թե՛ նրա առարկան: Այսպես ետ մնալով մտավորապես, ստորանում են նոքա և բարոյապես: Իրանց գործին հմուտ վարժապետները բանն այս ծայրահեղությանը չեն հասցնիլ երբեք: Հմուտ և փորձառու վարժապետները ամեն երևույթի հետևանքը գիտեն վաղօրոք գուշակել, և թույլ չեն տալ, որ իրանց բանավոր հոտից մի քանիսը պաղին, ետամնաց լինին և կորչին: Մի մոլորյալ աշակերտի բարելավցնելը այնքան ուրախություն կարող է պատճառել վարժապետին, որքան ըստ առակին կորուսյալ ուշխարի 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 դատողությանը յուր զարգացման համաձայն, որին լավ է ասում, որին վատ, երկուսն էլ չափազանցօրեն, 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, քաղցրավենյաններով չպետք է խաբե երեխաներին, այլ պատկառելի

պիտի մնա որպէս խելացի հայր, հետեւելով իմաստունի այն խոսքին, որ ասում է. «Մի լինիր այնքան քաղցր, որ կուշ տան քեզ և ոչ այնքան դաժն, որ թքեն վերադ»:

Գ

Այժմ ասենք մի քանի խոսք մեր ընդունած եղանակի մասին:

Դասավանդության եղանակներից մենք այն ենք համարում հարմարագույնը, որ հարմարեցրած է մանկան ամբողջ բնությանը՝ նորա մտավոր, բարոյական և ֆիզիկական կարողությանց զարգացնելուն: Եթե երեխային ոչ միայն պետք է սովորեցնել զրել-կարդալ, այլև զարգացնել նորա իմացականությունը, այլև տրամադրել նորան մարդու բնական կոշման հասնելու ձգտիլ, ապա ուրեմն զրել-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 հասունությունից բարձր լինի, այլ միայն այնպիսիք, որ նորա մատաղ ուղեղը կարողանա նորան յուր մեջ բարեկամաբար հյուրընկալել, նորա ավելանալով մի նոր շենք, մի նոր հասկացողություն կազմել, ապա ուրեմն նույնիսկ կարդալը պիտի այնպիսի ձևով ավանդվի, որ երեխային միանգամայն ըմբռնելի և հասկանալի լինի: Բավական չէ երեխային այլ ասելու տեղ ասել տա աս, որքան և հեշտ լինի սա առաջինից. այլ պետք է նորան նախապատրաստել ըմբռնելու, թե ինչ ասել է աս: Այս է ահա համառոտակի մեր սկզբունքը և այս սկզբունքն իրա է կառուցած այս աշխատությունը: Երեխայի սկզբնական կրթության 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 — գրություն, համբանք, առարկայախոսություն, բարոյախոսություն, երգ և մարմնամարզություն: Սոցա միջնորդությամբ վարժապետը մայրենի

լեզվի հիմքը և բուն շինությունը պիտի կառուցանեն, երեխայոց արտաքին զգայարանքները պիտի զարգացնեն, նոցա հոգու աչքը պիտի բանա, գիտակցությունը շարժեն, դարձնեն, նոցա ձեռները վարժեն, ընտելացնեն՝ գործունեության, մարմնական թուլությունքը կազդուրեն, շարժվածքը կանոնավորեն, արագացնեն, ճարպիկացնեն։ Եվ այս բոլորի կատարողը միայն մի հոգի պիտի լինի, որպեսզի այդ ջոկ-ջոկ մասերից մի ամբողջ շինություն կառուցանեն, այդ շինության բոլոր մասերի մեջ հավասարաշափություն պահպանեն, մեկի օգնությամբ մյուսի պակասությունը լրացնեն, անկանոնությունը կանոնավորեն։ Եվ, իհարկե, այդ ճարտարապետը մի ապացույց պիտի ունենա, թե կարող է բնական արարածի շենքը նորա ընության պահանջածի պես կառուցանել։ Մեր նպատակը երբեք չի եղել այնպիսի մի բան շինել, որ ամեն մի թերուս անձն կարողանա գորանով գործ տեսնել, ընդհակառակը, մենք սորանով աշխատել ենք ցույց տալ, թե ժամանակ է երեխայի նախակրթությունը ազատել իմաստակների ձեռքից և հանձնել մանկավարժության արվեստից տեղեկություն ունեցող մարդու ձեռք։

Հետևյալ հոգվածներում մի առ մի ցույց ենք տվել, թե հիշյալ 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 աշխատությունը հատկացրած ենք ծնողաց և վարժապետաց համար, իսկ աշակերտաց համար հատկացրած գրության և ընթերցանության դասագիրքը հրատարակեցինք առանձին։

ՇՐՋԱՆ ԱՌԱՋԻՆ

✓ Այս շրջանի մեջ վարժապետի միակ նպատակը պետք է լինի երեխայոց լեզուն բանալ, նոցա խոսեցնել։ Հարցնում է ամեն մեկի անունը, ծնողաց և մերձավորների անունները, նոցա բնակության 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 վստահութիւն են ստանում և այս կերպ օրեցօր ավելանում է պատմողների թիւը: Սոցա պատմածների մեջ վարժապետը նշմարում է չափազանց շատ թերութիւնք, բառասխալ, մտքի սխալ, անկապ և կցկտուր բաներ, բայց ամենքից էլ գոհ է մնում և չի շտկում ոչ ոքի սխալ, որ չվատեցնեն նոցա, այլ ամենքին էլ վստահութիւն տա մի մի բան պատմելու: Եթե երեխայք կատարյալ վստահութիւն լինեն ստացած, այդ արդեն կերևա նորանից, որ նոքա արձակ համարձակ, իրանց հատկական աշխուժությամբ, աչքունք խաղցնելով կպատմեն իրանց գիտցած հեքիաթներն ու առակները:

Երբ որ աշակերտները հասնում են այս աստիճանի վստահության, այնուհետև վարժապետն արժարժում է մեկի պատմածը ընդհանուր հարցերով, 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՞ւ և այլն. սկսում է քիչ-քիչ ուշք դարձնել նաև նոցա արտասանության և օտար բառերի վերա, յույց 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, հարլավ, — հայրավ, Պետրոս — Պեռոս, կոտրեց — կոռոեց, մկրատ — մրկատ, հուր — հոյր, մուր — մոյր, աւրյուն — ալրյուն և այլն: Ահա այս տեսակ բառերից վարժապետը կարող է կարճ-կարճ շուտասելուկներ շինել և առաջարկել երեխայոցն ա-

սելու: Այսպէս, Ալեքսանդրապոլի երեխայոց համար կարելի է շինել հետեւյալ շուտասելուկների պէս բաներ.—

Պետրոսը մկրատով յուր մատը կտրեց: Հալք կուտուտելիս կտուցը կոտրեց: Մարիամը Մարիամին չի ասում Մարիամ: Մարիամ, Մարիամ, մնաս բարյալ:

Հարյալ, հարյալ, Քրիստոս հարյալ: Եղբայրը գնաց յուր մորը հայտնեց.— Վահրամ Սահրատյանը կտարեց 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 մտածողութեան և նկատողութեան զարգացման համար: Այս գործի մեջ վարժապետը կարող է երեխայոց այն աստիճան սրամտութեան հասցնել, որ նոքա իրանցից անգամ կարողանան մի-մի հանելուկ հանել և ասել:

Սկզբումն ասում են իրանց գիացած հանելուկները, չգիտցողները բերում են աներից հանելուկների բավական մեծ պաշար: Հետո վարժապետն ինքն է ասում այնպիսի հանելուկներ, որ ոչ այնքան հեշտ լինին, որ իսկույն հասկանան, և ոչ այնքան դժվար, որ բնալ չհասկանան: Վարժապետի ասածները վաղուց ասված բաներ չպիտի լինին, նա կնայե յուր շորս կողմը և ինչ որ կտեսնէ, նոցա վերա մի բան կհնարէ և կառաջարկէ աշակերտներին գտնելու: Օրինակ, նա տեսնում է հնոց և նորա վերա ասում է՝ այն ի՞նչն է, որ մինչև իրան չենք տաքացնում, նա մեզ 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, ձյուն, սառույց և այլն):

✓ Առաժներն ևս կարող են պետք գալ որպէս մեր պապերից ասված սուր ճշմարտութեան: Դոցանից կարելի է ընտրել երեխաներին ըմբռնելի առաժներ և առաջարկել նոցա դատողութեանը, թե ի՞նչ դեպքում և ինչո՞ւ համար են ասում

այդ առաժը: Անհասկանալի չէ երեխայոց համար, թե ե՛րբ և ո՛ւմ համար կասեն՝ «Գժին խրատն ինչ անե, սեխն սապոնն ինչ»: Եվ որքան գատողություն կարող են տալ երեխայք, թե ինչպես շատ անխրատ երեխայոց վերա չի ներգործում ոչինչ խրատ, և վարժապետն էլ կօգնե նոցա, որ իրանց կարծիքը պարզ հայտնեն, ինքն էլ յուր կողմից կսովելացնե, ինչ որ կամենում է. այսպես էլ հետևյալների վերաբերությամբ: Երեսին բանի դիր, հետնեն գնա՛: Էշն իշի մոտ որ կապես, կամ առոցը կտոժորի կամ փառոցը: Ինչ կասես, էն կլսես, ինչ կցանես, էն կհնձես: Ձվի գողը ձիու դող կդառնա: Մեկը հագարի անունն է կոտորի: Որդին որ բռնումը ձվածեղ շինի, մոր պարտքիցը չի կարող դուրս գալ: Սուտ ասողի տունը կրակ ընկավ, ոչով չհավատաց: Տաշած քարը գետնին չի մնալ:

Այսպես ահա, առաջին շրջանում մայրենի լեզվի մեջ կրթելու նյութերը պետք է լինեն—մանրիկ հեքիաթներ, առակներ, շուտասելուկներ, հանելուկներ և առածներ: Սոցանով վարժապետը պետք է բանա երեխայոց միտքը, ջարժման մեջ ձգե նոցա գիտակցությունը, սորվեցնե նոցա մտածել և դատել, մարդել նոցա լեզուն, որ կարողանան հեշտությամբ արտասանել յուր առաջարկած բառերը: Սոքա գործի չրտաքին կողմերն են. ներքինն էլ, այսինքն՝ հոգեկան կողմն էլ այն է, որ երեխայքը ստանում են իրենց բնական աշխուժությունն ու վատահոսությունը, զգում են, որ վարժապետը մի օտար մարդ չէ, այլ հոր պես սիրում է իրանց, իրանց ուրախության ուրախակից է, և մեզ էլ այս է պետք գլխավորապես, վասն զի առանց այս հոգեկցությանը ոչինչ ազդեցություն չենք կարող անել երեխայի ինքնագործունեության ու ինքնակրթության վերա:

ԵՐՋԱՆ ԵՐԼՈՐՈՐԴ

Լուծումն պարբերությանց

Այս շրջանի մեջ նախընթաց նյութերի վերա պիտի ավելանա պարբերությանց կամ նախադասությանց լուծումն, որ է՝ իմանալ, թե այս կամ այն պարբերության մեջ քանի

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

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

Գիտեցողները ձեռք են բարձրացնում, և վարժապետը
նոցա պատասխանից եղրակացնում է, որ նոցա զգալի է եր-
կու պատմութեանց համեմատաբար կարճութիւնն ու երկայ-
նութիւնը: Վարժապետն առաջուց էլ դիտե, որ նոքա կարող
են յուր հարցին ուղիղ պատասխան տալ, բայց նորա նպա-
տակը այլ է, նա այդ հանգամանքից օգուտ քաղելու համար:
Նոցա սոսկ զգացածը զիտակցական է ատնում: Հետո ասում
է նրեռա պարբերութիւն համեմատաբար կարճ ու երկայն ն
առաջարկում է աշակերտաց իմանալ, թե դոցանից 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 նույնպէս մի բան ասել, որ առաջին ասածից եր-
կայն կամ կարճ լինի, նայելով թե ո՞րը հեշտ կլինե՞ր ասե-
նակորդին:

Աշակերտները կարճ և երկայն պարբերութիւնք ասելով
արդեն զգում են, որ դորա գաղտնիքը մի քանի խոսք ավե-
լացնելու և պակասեցնելու մեջ է, (ըստ սրում եթե մեկն աս-
ում է. «ես այսօր եկա ուսումնարան» մյուսը դորանից եր-
կայն ասելու համար կամ այդ միևնույն ասածը ավելի եր-
կայնացնելու համար ասում է. «ես այսօր առավոտյան մեք
տանից եկա ուսումնարան»): միայն այդ մթութիւնը պար-
զելու յափ նոքա ընդունակութիւն չեն կարող ունենալ, բայց
երբ արդեն ազատ ու վստահ լամենքն էլ խորողանում են մե-
կը մյուսից կարճ և երկայն պարբերութիւններ ասել, այնու-
հետե վարժապետը բացատրում է դորա գաղտնիքը, ապե-
լով:

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

ինչ օգուտ դորանից: Դուք արդեն գիտեք, որ մենակ կարճ ու երկայն ասելուց բանը պարզ չի հասկացվի, և ոչ էլ շատ ու քիչ ասելով, այլ պետք է չափել մի չափով, եթե կչափվի 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 գիտություն բառերը անջատ-անջատ է ասում, որ աշակերտներին հեշտ լինի, զգալի լինի նոցա ջոկ-ջոկ բառեր լինելը և համարելի:

Ի՞նչ ասացի, հարցնում է վարժապետը (պատասխանում են). քանի՞ խոսք է, ո՞րն է առաջինը, երկրորդը, երրորդը, երկրորդը, առաջինը, երրորդը (պատասխանը նա է տալիս, ռա՛մ 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 չափազանց արագություն է հասցնում: Երբ որ այդչափ արագ ասած նախադասությանց բառերի թիվն ևս գտնում են, այնուհետև մեջ է բերում օժանդակ բայեր հետևյալ կերպով.

Ես եմ բերում, դու ես բերում, նա է բերում: Ես բերում է՞մ, դու բերում ես, նա բերում է: Մենք ենք բերում, դուք բերում, նոքա են բերում: Մենք բերում ենք, դուք բերում էք, 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 Կայն. 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 պարբերություններ, այսինքն, ով ինչ որ պետք է ասի, առաջուց համրում է յուր մտքումը նուրա բառերը և տեսնում, թե քանի խոսք է յուր ասելիքը և հետո ձեռք 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 շնչի 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, այժմ 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 ալսքան է այնքան թվով բան:

— Ո՞վ է կարող մի բան ասել, որի մեջ երեք թուսքը 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:

Որքան որ հեշտ են այս կրթությունը երեխայոց համար, այսուամենայնիվ վարժապետը միշտ պիտի օգնե երեխաներին, մատնացույց լինելով զանազան նյութերի վերա, որպեսզի աշակերտաց ասելիքները լինեն ըստմատչելի: 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 կոտրեց, գրիչը կոտրեց, ապակին կոտրեց, բաժակը կոտրեց և այլն. կամ երբ որ մեկն ասում է. «ես այսօր փլավ կերպ», 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՛նչ աշխատում է այնպիսի բան ասել, որ թուր ընկերներից ոչ մեկի մտքովն անցկացած 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 ավ հասունանան, շտապել բնավին պետք չէ: Նա կարող է ասել. այս և այն առարկայի մասին մի բան ասացեք, կա-

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

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

ՇՐՋԱՆ ԵՐՐՈՐԴ

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 նախադասությունները համեմատաբար կարճ ու երկայն են, այնպես էլ բառերն են, սորա 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 դորանց: 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, ո՞րն է առաջինը և այլն: Ի՞նչ ասացի երկրորդ անգամ, ո՞րն է առաջինը, երկրորդը և այլն: Ո՞վ կարե ասել, ո՞ր ասածիս խոսքերն են ավելի երկայն՝ առաջին, թե՞ երկրորդ:

Հսեցեք, նորից կրկնեմ.—

Ի՞նձ տա՛ր մե՛ր տո՛ւն:

Ո՛ւսո՛ւմ-նա՛-րա՛-նի՛ց... գը՛-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, խորոված:

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

Շատ լավ: Հիմի ինչպե՞ս չափենք բառերը, ինչպե՞ս իմանանք, 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՝ գա-րունը եկավ. այլ գա-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. նախշուն,— թևե-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 կլինեք,

Այն ինչ որ ասում ենք, երգելու պես ասեինք: Այդպես որ
գինեք, Լթե ես ուզենայի ասել. «Կարապետ հիմի դու ասա»,
դիմի ասեի «Կա-րա-պետ, հի-մի դու ա-սա»...

Ուրեմն խոսելու ժամանակ այդպես չպետք է խոսենք,
բայց խոսքերի շահին իմանալու համար, կարող ենք այդ
ձեռք գործ դնել. միայն ոչ թե բոլորովին երգելու պես, այլ
առանձին ինչպես:

Վարժապետն սկսում է ամեն մի վանկի վերա երկայն
ձառն քաշելու տեղ՝ շեշտել— Մա՛ր-տի՛-րո՛ս, Կա՛րա՛պե՛տ,
Հա՛յկա՛նգո՛ւխտ, սե՛ղա՛ն, ա՛թո՛ւ, հա՛ց, ջո՛ւր, կա՛թ, ե՛կե՛-
զե՛ցի՛. քա՛ղա՛քա՛ցի՛ և այլն: Եվ ամեն մի բան արտասա-
նելուց 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 ա-
սում. մենք ասում ենք կտոր, դա ինչ կտոր է, դանակով հո
չենք կտրում, որ կտոր ենք ասում. դորան ասում են վանկ: Եվ
թվ 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
կիմանաք, որ ամեն մի կտորը ասվում է վանկ: Այսպես
— հա՛ Կա՛րա՛պե՛տ երեք վանկ է, հա՛ց մի վանկ է, ե՛կե՛-
զե՛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 բոլորե-
ցանք ի միասին: Երբ որ յուր առաջարկած բոլոր բառերը
հանգում են՝ ձշտությամբ, այնուհետև առաջարկում է ասել
մի բառ՝ առաջուց հայտնելով, թե քանի վանկանի է յուր
ասելի բառը: Այսձև կրթությունից հետո վարժապետն
ի՛նքն է առաջարկում յուր ուզած վանկերով մի խոսք ասել:
Միայն պետք է գիտենալ, որ ամենից հեշտը երկու և երեք վան-
կանի բառերն են, ամենից դժվարը (դտնելու վերաբերու-
թյամբ) մեկ և չորս վանկանի բառերը: Վարժապետի օգնու-
թյունն 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 գյուտ 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 գյուտը դժվարացնում: Ով գիտե, քանի հոգի են հղեք պատրաստված հաց ասելու, բայց այժմ նույնը կրկնելու էլ իրավունք չունին, պիտի ուրիշը գտնեն և գտնում են՝ թա՛ն, կա՛թ: Այստեղ պետք է երևակայել, թե երեսման ու՛ գիտե քանի ուտելիքի անուն է տվել յուր մտքի մեջ և տեսել, որ այդ չէ վարժապետի ուզածը, մինչև որ գտել է թանձր կամ կաթը: Ուտի վարժապետը յուր դեմքի վերա այդպիսի գյուտերի համար մի ուրախության նշույլ պիտի փայլեցնե, որով սակավ վարձատրած չի լինի երեսմային և խրախուսած: Հայտնի բան է, այդ զգացմունքը պիտի ճշմարիտ զգացմունք լինի՝ ոչ մեքենական կամ դերասանական: Ու՛ չէ ոգևորում դաստիարակության գործը, ով որ այդ պաշտոնը վարձկանի պես է կատարում, լավ կլիներ, եթե այդպիսին օր առաջ չբվեր այդ սուրբ վայրից: Ասած է. մի ծաղկից օձը թույն է շինում, ճանճը մեղր: Եթե վարժապետը վարժապետի հոգի չունի, այնպիսին ամեն մի իսկապես կենդանացուցիչ ձևից մեռյալ դիակ կշինե:

ՇՐՋԱՆ ՋՈՐՐՈՐԴ

Խուժումն վանկերի

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

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

զան ձայներից, սակայն այդ կլինի առանց նախապա-
րաստության, որ մեր նպատակից դուրս է։ Ուր կարելի է
քայլ առ քայլ հառաջ տանել երեխային, այնտեղ ուստյուն-
ներն ու ցատկումները ծիծաղաշարժ բաներ են։ Քիչ խորթ
բան չէ երեխայի համար, որ նա կյանքի մեջ լսած չլինելով
բը գը աննշան հնչյունները, դու սկսես մեկենիմեկ բը գը
ասել տալ։ Նոցա լսողությունը այդ նոր բառերի, այն է-
տառերի կրճատ անվանց հետ ընտելացնելու համար և այդ
կերպ նոցա գիտակցությունը նախապատրաստելու, առա-
ջարկում ենք հետևյալ դասը, որպես միջանկյալ մի զավեշտ
երեխայոց համար։

ՕՐԻՆԱԿ ԴԱՍԵՆՈՍՈՒԹՅԱՆ

Մենք հիմի կարողանում ենք իմանալ, թե մեկի ասածի
մեջ քանի խոսք կա, կարողանում ենք իմանալ, թե այդ խոս-
քերի մամն մեկը քանի վանկ է։ Այս մասին էլ շատ չեմ
խոսելու, իսկ այս անգամ բնավ չպիտի խոսիմ։ Ես ուզում
եմ, որ դուք լավ խոսիք, վստահ պատասխան տաք, խոս-
քերը մաքուր հանեք ձեր բերաններից, այնպես չխոսեք,
ինչպես փոքր երեխաներն են խոսում։ Դուք գիտեք, որ
փոքր երեխաները լավ չեն խոսում. ասում են հայիկ, մա-
լիկ, չեն կարողանում ասել հայրիկ, մայրիկ։ Շատ շատ
բաների ուրիշ ուրիշ անուն են տալիս. օրինակ՝ ասում են
բարա, չիչի, կակա, բուա։ Ով կարե ասել, թե իբանց երե-
խան ինչ բանին ինչ է ասում։

Աշակերտները սկսում են պատմել, թե իբանց երեխայքդ
ինչ ասելու տեղ ինչ են ասում։ Սորանով քանի մի բոպե
զբաղեցնելուց հետո, վարժապետն սկսում է նկարագրել թո-
թովախոս երեխաներին, թե նոքա ինչ բանն ինչպես եւ աս-
ում։ Այս բանն ևս աշակերտաց ականջն ընկնելով, ասում
են իրանց լսածները թոթովներից։ Սորանից հետո վարժա-
պետը պատմում է, թե ինչպես են խոսում կակազները։

Կակազները միևնույն ձայնը քանի մի անգամ են կրկը-
նում. 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 կակաղներ 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 լալկան երեխաները, երբ որ խոսելիս հեկեկում են: Ինչ եք կարծում, եթե կակաղները ուղենան ասել մնաց, ինչպե՞ս կասեն (մը-մը-մը-նաց, ո՞ր ձայնն են շատ կրկնում (մը), իսկ եթե ուղենան ասել գնաց.— բուրդ, դու— քաֆուն.— ժամ.— (և այլ շատ բաղաձայնով սկսած բառեր): Չնայելով, որ կակաղները մեզ պես չեն խոսում, բայց մենք իմանում ենք, թե նորա ինչ են ասում: Թոթովների ասածներն էլ ենք իմանում, երեսայոց ասածներն էլ, ինչ եմ ասում, մենք մինչև անգամ մնջերին էլ ենք իմանում, թեպես 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 ձեզանից մունջ տեսել (ոչ ով). շխոսկան հարս է՛լ չեք տեսել (բոլորն էլ տեսել են և միտներն են բերում նոցա ծիծաղելի ձևաշարժությունը): 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 մամռացնում 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 կկլորացնեմ ու այնպես ձայն հանեմ, տեսնենք էլի ա դուրս կգա՞, թե ուրիշ բան (դուրս է գալիս օ)— ի՞նչ լսեցիք:— Օ: հիմի այդ կկորոթյունը 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 աշտպես), էլ չեմ կարող մաքուր կերպով ասել Սարգիս, հաց, ձայն, ծառ, այլ տեսեք, ինչպես դուրս կգան: (Ատամները սեղմած ասում է այդ բառերը և երեխայք նկատում են, որ հիրավի լավ չի դուրս գալիս): Ուրեմն թոթովները կամ երեխայքը որ լավ չեն խոսում, դորա պատճառն այն է, որ նոքա դեռ լավ չգիտեն իրանց լեզվի, պոռշների, 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 շը ասելու տեղ սը են ասում, վերջումը բը ասելու տեղ՝ լը, այնպես չէ՞, դուք ինքներդ էլ կարող եք ասել, եթե լոկ լսեք: Այնպես թլվիկներ 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 տը: 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: Կրկրնվում է նախընթաց դասերի բովանդակությունը և հետո ավելացնում է վարժապետը:

Վանկերը իրարու հավասար են, իրանց մեջ վարձ 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 կամ երկու ցածր ձայն. եթե լավ լսենք, կիմանանք այդ

ձայները միմյանցից որոշելու Օրինակ՝ երբ որ ասում ե՛ն 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 անժանոթ լինել, առաջ ու առաջ պիտի հայտնվի նոցա նշանակությունը: Ոչ մի աննշան վանկ չպետք է ասել տալ (միավանկերի վերաբերությամբ է ասածս), այնքան վանկ պիտի նշանակալի 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 դժի՞ր կընկնին և առանց դժվարության կլուծեն հնչյունները, այնուհետև բանը շատ չերկարացնելու համար մեկից երկուսից ճիշտ պատասխան ստանալուց հետո կառաջարկվի ամբողջ դասատանցվոց միաձայն ասել այն, ինչ որ մեկը պիտի ասեր: Վերջապես կրթության վերաբերյալ այլևայլ մանրամասնությունք 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, ք տառերի նրբա-

Քյանցը 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, նա էլ, ես եմ, դու ես, ճա է, եզ, էծ, իմ, որ, ոչ, ոչ ոք, ոհ, ոտ, ուր, դու ուր ես, աւ, օր, օդ, օդ, օձ, թի, ձի, ձու, մի եզ, մի-էծ, մի ձի, մի թի, մի ձու, չէ, սա, դա, նա, լու:

2

Բակ, բաղ, բահ, համ, մահ, բան, բեր, մի բան բեր, քուղ, բուք, գիր, գիծ, գետ, գող, դող, թագ, թան, թառ, թաս, թեժ, թել, թեփ, թեք, թեք գիծ, թիզ, թոկ, թող, թոք, քուզ, քուր, քուխ, քուշ, քուփ, քուք, ժամ, ժեռ, ժուռ, ժախ, (քոխ), լար, լաց, լուռ, լավ, լափ, լոր, լոշ, լուծ, խաղ, խակ, խազ, խաշ, խաշ, խեժ, խին, խոռ, խոփ, խոփի, փող, խոզ, ծամ, ծառ, ծափ, ծեղ, ծեր, ծեփ, ծիլ, ծիծ, ծիտ, ծով, ծովա, ծուռ, կաղ, կապ, կար, կամ, կալ, կեր, կես, կիր, կոթ, կով, կուծ, կուռ, կուտ, հազ, համ, հավ, լավ, ցավ, հատ, մեզ հետ, ձեզ հետ, հին, հող, հոտ, հոր, հում, հուն, ձախ, ձեզ, ձեր, ձոր, նաղ, նաշ, նար, հոն, մաղ, մազ, ման, մատ, մաս, մեզ, մեխ, մեջ, տան մեջ, մեծ, մեկ, միս, մով, մոր, մեզ, մոտ, մուտ, մուզ, մութ, նալ, նամ, նեղ, նուշ, նոր, շաղ, շատ, շեն, շիթ, շիշ, շոր, շող, շոգ, շուն, շուտ, շաղ, շար, շափ, շեմ, շես, շէ, շիթ, շիք, շոր, պաղ, պապ, պաս, պատ, պար, ջուր, ջոկ, ջիր, ջիլ, սալ, սաթ, սազ, սար, սեր, սուտ, սուզ, սով, վաղ, վառ, վատ, տաղ, տատ, տեղ, տաք, տեւ, տիկ, տուր, տուփ, տոն, ցավ, ցող, ցել, քար, քեզ, քիթ, փակ, փառ, փոր, փռ, փուշ, փոկ.

Ազգ, արտ, երգ, երբ, ինձ, ուղտ, օսպ, աչք, ինչ, արջ, ամպ, բախտ, բանտ, սուրբ, մարդ, միրգ, սիրտ, թունդ, սերմ, բերք, թանկ, վանկ, շեմք, վանք, խորք, շենք, մենք շենք, զարդ, փառք, առաք, կառք, շարք, սարք, վարք, դունչ, սունկ, տունկ, գորք, վիշտ, միշտ, նիշտ, միտք, կոշտ, գորտ, դաշտ, հաշտ, տախտ, լախտ, նուրբ, սուրբ, բերդ, հերթ, բուրդ, վարդ, փունջ, մունջ, տանձ, գանձ, սանձ, նանն, ձեռք, խոսք, բողկ:

Դուռը, կուռը, նուռը, փուռը, դառը, սառը, ձուկը, մուկը, էգը, խուրձը, ծունկը, հարսը, որդը, մատը, ընկեր, ընկչոյգ, ընկավ, ընկնիլ, հայր, մայր, քույր, այս, այդ, այն, ծայր, կայծ, ձայն, գայլ, սայլ, լույս, բույս, կույր, յուղ, յուր, ասա, արի, տարի, բարի, գարի, կարի, կատու, գութան, կաղիւն, շաքար, Սարգիս, Մակար, Արշակ, աչք, ունք, պատկեր, մատիտ, Արամ, ամիս, Կարապետ, Արտաշես, Մարտիրոս, աշակերտ, վարժապետ, Մարիամ, հորեղբայր, արություն, գորություն, տերություն, արշուն, հարշուր, խոսք, խոսել, խոսեցի, գործ, գործել, գործեցի, կար, կարած, կարող, կարել, կարեցի, մայր, քույր, մորաքույր, հայր, եղբայր, հորեղբայր, քաղաք, քաղաքացի, գյուղ, գյուղացի, թանաք, թանաքաման, սղ, աղաման և այլն:

Աշակերտաց հետեւյալ շրջանի մեջ ունենալիք առաջադիմութիւնը ներկա վարժութիւնից կախումն ունի, ուստի առանց մի շտապ քայլ անելու, պետք է լավ վարժել այս կրթութեանց մեջ այնպես, որ ամեն մի բառ, քանի վանկանի էլ որ լինի, հետադիմութեամբ 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 հնչյունով պիտի լինի իրանց ասելիք բառը, ինչպէս որ այդ արինք բառերի և

վանկերի վերաբերութեամբ, բայց վարժապետը յուր կողմից առաջարկի թե մի բառ ասացեք, որ այսքան հնչյուն ունենա, և ոչ էլ՝ թե դուք ասացեք ձեր կողմից մի բառ, որ սկսվի, կամ թե յուր մեջ լինի այս և այն ձայնը: Բավական է, որ երեխայքը թե վարժապետի առաջարկած բառերի ընդ որ հնչյուններն են որոշում և թե իրանց ասած: Բայց նախապես ասել, թե այսքան կամ այնքան հնչյունով, կամ այս և այն հնչյունով մի բառ ասացեք, դա կարող է դժվարութիւն առաջ բերել, ոչ թե նորա համար, որ հնչյունները որոշել չգիտեն, այլ նորա համար, որ բառերով հարուստ չեն այնքան և որովհետև մեզ այս դեպքում գլուտեք պետք չեն, այլ հնչյուններ որոշել, այդ պատճառով մենք այդ բանին ոչինչ կարևորութիւն չենք տալիս, բայց վարժապետներն ազատ են փորձելու թե իրանց և թե աշակերտաց հաջողակութիւնը նաև այդ կրթութեան մեջ:

ՇՐՋԱՆ ԶԻՆԳԵՐՈՐԴ

Թելադրութիւն

Այս շրջանի մեջ ինչպես որ կարդալու չափ նախապատրաստված են, այնպես, որ եթե տառերը ճանաչեն, կարող են ուղղակի կարդալ, 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 կարդալը, նույնպես և գրելը ջոկ-ջոկ 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 կարդալ չենք սովորեցրել սովորական հասկացողութեամբ, սակայն այնպես ենք նախապատրաստել, որ նոքա այժմ պիտի կարողանան մաքուր և գեղեցիկ գրել, մաքուր և գեղեցիկ կարդալ: Թողունք այն, որ այս ձևի շնորհիվ այնպիսի թարմութիւն և ուժ ենք թվել երեխաներին, որ նոքա այսուհետև արագ-արագ պիտի

առաջ վաղեն, մինչդեռ հին և հնչական ձևերի շնորհիվ երեխան յուր թմրությունից և դանդաղկոտությունից չէր ազատվում երկար ժամանակ: Ինչնիցե. դառնալը մեր գոթժին:

Երեխայքն արդեն գիտեն ճանաչել թվանշանները, վարժապետն այդ հանգամանքից օգուտ քաղելով, նախապատրաստում է նոցա գրության: Դասատան տախտակի վերա գրում է քանի մի կարգ թվանշաններ և առաջարկում է կաթալ, 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 այդպե՞ս 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 ուրիշ: Ամեն մի թվանշան ունի յուր համար մի ջուկ անուն և չի խառնվիլ մյուսների հետ: Ինչ եք կարծում, լավ չէ՞ր լինիլ, 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 ջուկ նշան ունենար, ա ձայնը մի ջուկ, ցը ձայնն էլ, այդ ջուկ նշանները որ քովեքով գրեինք, չէ՞ինք կարդալ հրացը կամ ալեւի շուտ ասելով չէ՞ինք ասիլ հա՛ց մեկ անգամից:

Այս օրինակից մի քանիսը կրկնելով աշակերտներին՝ զլսի է դրում վարժապետը, թե ինչ է ուղում ասել, այնպե՛ս որ ամենքն էլ համակրում են վարժապետի ասածին, նկատելով, որ հիրավի. եթե բոլոր ձայները մի մի նշան ունենային և մենք ճանաչեինք այդ նշանները, կարող էինք գրե՞լ մեր ասած բոլոր խոսքերը և կարդալ:

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

համար, որ առն խոսքը երեք ձայն ունի, ամեն մի ձայնին
ի նշան է պետք:— Առաջ ո՞ր նշանը կգրեիր:

— Առաջ կգրեիր տը:— Հետո ո՞րը կգրեիր:— Հետո
կգրեիր ու և նորանից հետո՝ նը, հետո կկարդայինք տը ու
նը, կամ միանգամից կասեինք առն: Իսկ եթե ուղենայինք
գրել Արշուկ, Սարգիս, Մարտիրոս, քանի՞ նշան է հար-
կալու Մարտիրոս գրելու համար. առաջ ո՞ր նշանը պետք է
գրել և հետո որո՞նք: Շատ լավ: Ուրեմն պատրաստեցեք
չրատախտակներդ: Ահա ես գրում եմ դասատան տախտակի
լրա Մարտիրոս: Այստեղ կա, ինչպես ասացիր, ութ նշան:
Համ նշան շասենք, ասենք տառ: Առաջին տառն է, ինչպե-
ս 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 էք
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: Քանիբորոգ ձայն է ա՛, տ, ո՛, ս, մ, ս, ի՛,
բ. մ: Այս հարցերի պատասխանը շուտ չի պահանջում, այլ
միջոց է տալիս գտնելու, համընկու: Սորանից հետո հարց-
ում է:

— Ի՞նչ տառեր պետք են մեզ Արամ գրելու համար (ասում
են). ա՛ չկա՞ ձեր գրածի մեջ:— Կա.— մը չկա՞:— Բոլորե՞
լ է 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
առերը, որոնց բոլորի տառերն էլ կան Մարտիրոս բառի
մեջ:

Սառ, տառ, մաս, տատ, մատ, սերտ, սիմ, սա, արտ,
միս, իմ, մի, մի ամիս, մի տարի, մաաիտ, սա, մի ատամ,
մորի, Մասիս, մաարի, սորա, սոմար, սոսի, մոսի. մարի,
արմատ, միամիտ, միասիրտ, Աբարատ, Մարիամ, արի մի,
Մատիտ տամ տառ 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

նորա մեջ կարդա յուր գրածի տպածը: Այնտեղ Մարտիրոս
բառը նույնպէս զրկած է դասի գլխին երկու տեսակ տա-
ռով, շղագրով, որ իրանց գրածին ավելի նմանութիւն ու-
նի և բոլորագրով, որ քիչ տարբերութիւն ունի: Երեխայոց
ինքնագործունեութիւնը կմնա այդ փոքր տարբերութիւննե-
րից չընկճվիլ և ժրաջան մշակի պէս աշխատելով սովորել
իրանց դասերը: Բոլոր դասերի բովանդակութիւնն է հե-
տեւյալը.

Մարտիրոսը գնաց ուսումնարան, իսկ Արշակը մնաց
տանը: Արշակին չուզեցան տանել ուսումնարան. ասացին,
գոյ դեռ փոքր ես, բան չես հասկանալ. երբ որ կմեծանաս,
հեզ էլ կտանենք վարժարան: Արշակը հարանատած, լուռ ու
մունջ սպասեց: Վերջապէս ուսումնարան գնալու օրը հա-
սավ, Արշակի ուր տարին լրացավ, նա շատ ուրախացավ ու
շատ խաղաց այդ օրը և բարձր ձայնով երգելով, ցույց տվավ
լուր մանկութիւնը.

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,
բայց ոչ ավելի, քան երեք կամ չորս տառ: Վարժապետը ա-
մեն անգամ պետք է կարդա դասի գլխավոր նյութը, որ լի-
նում 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 թելադրութեամբ գրում են և հետո
կարդում իրանց գրածները և ապա տպածը:

Թելադրութիւնը լինում է երկու անգամ, մեկով դաս է
տրվում, մյուսով դաս ստացվում, որով ստուգվում է, թե
արդյոք լավ է տպավորվել մտքերում հնչյունների ձևակեր-
պութիւնը: Այս վերջին փորձը, այսինքն տրված դասից հա-
մար առնելը, լինում է առանց աշակերտներին նախապէս բա-
ռեր տալու՝ նրանից օգուտ քաղելու համար, ինչպէս այդ

արվում է նոր դաս տալիս, այլ բոլորովին սրբել է տալիս գրատախտակները և սկսում է թեւադրել անցկացած դասերը: Ավելի կասկածավորներին դուրս է կանչում և դասատան տախտակի վրա թեւադրում: Կարգացնելու վերա մեծ ուշադրութուն է դարձնում, որ առանց հեգելու մեկ անգամից կարդան: Այսպէս հնչական ձևով սորվեցնողները առաջ հեգել են տալիս, այսինքն առաջ հնչյունները առանձին-առանձին ասել են տալիս, հետո ամբողջը մեկ անգամից. օրինակ. ասում են իւր'—ա—ցըր'—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 շարաթի շափ էլ փոխանակ թեւադրելու, նույնիսկ դասի ժամանակ գրել կտա ինքնուրույն շարադրութուն. վարժապետի օգնութիւնն այս գործում այնքան կլինի միայն, որ մասնացույց կլինի զանազան նյութերի վրա, թե ինչի մասին կարող են գրել: Նյութի կողմանն նոքա բավական հարուստ են և իրանց բերանացի արած հեքիաթներն ու առակները գրելու շափ ընդունակութիւն ունին: Կարող են գրել նաև իրանց բերանացի սովորած երգը, կարող են նկարագրել իրանց ուսումնարան գալը և ստացած տպավորութիւնքը, կարող են անել մի տոնի նկարագրութիւն, մի նամակ գրել իրանց ծնողացը և բարեկամներին և այլն: Այս կրթութեանը պետք է տալ մեծ կարեւորութիւն, վասն զի սորանով միայն կարելի է շափել, թե նոքա որքան են կարողացել վարժվել գրելու մեջ. կարող են արդյոք իրենց սովորածը այժմ դործ 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 արտաբերութիւնքն են դրժվարանում գրի առնել, և ամեն անգամ այդ տեսակ թերութիւնքը լրացնելու համար սկսում է թեւադրել կրկին այնպիսի բառեր, որոնց միջնորդութեամբ կղարգացնեն նոցա թույլ մնացած կողմը: Այս հանգամանքը ի նկատի ունե-

նալով ես ամենացրել եմ դասերից հետո թելադրության համար այնպիսի բառեր, որոնք կարծել եմ, թե դժգարությամբ կգրեին աշակերտները: Վարժապետի կամացն եմ թողնում օգուտ քաղել այդ նյութերից: Տառասխալների մեջ գլխավոր քապես աչքի կգարնվին հետևյալ տառերի շփոթումն.

ա=օ. ե=է:

Դոցա մասին վարժապետը պետք է պատվիրե, թե ոչ հաստատ չգիտեն, որ պետք է գրել օ, այնտեղ հարկավոր է գրել ա, այսպես էլ ուր չգիտեն, որ պետք է գրել՝ է, այնտեղ հարկավոր է գրել ե: Այսպես ասելն ունի այն հիմքը, որ ե և ա ավելի շատ են գործածվում, քան թե է և օ, որ ասել է, թե վերջինների տեղը եթե գրվին առաջինը, ավելի քիչ կսխալվին, քան եթե գրեին հակառակն: Այս պատվիրք տալուց հետո կսկսե աստիճանաբար հասկացնել ուղղագրության բուն կանոնները:

ԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

Մանկավարժության 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 գործողություններ են և ջոկ-ջոկ նախապատրաստություն էլ պահանջում են: Դեռ այսքանը բավական չէ: Ընթերցանության նախապատրաստությունը ա՛յլ ձև է պահանջում, գրությանն՝ ալլ. առաջինը պահանջում է վերլուծական ձև, սկսել ամբողջից և հասնել մասների, 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 գրության 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 ամ-
 բողջ գրերը այն ժամանակ կդառնան տառեր, մի-մի հնչյուն
 ունեցող, երբ զոցանով կսկսեն գրել բառեր, իսկ սկզբումք
 գոքա կարող են մի-մի բմահաճ անուն ունենալ. օրինակ,
 վերի գիծ, վարի գիծ, միամազ, երկամազ, մեծ միամազ,
 փոքր միամազ, բութ երկամազ, սուր միամազ և այլն. նա-
 յած, թե ինչպիսի գիծ է և գլխավոր տողագծի համեմա-
 տությամբ վերի թե վարի կողմն է ընկնում: Մեր գրերի ար-
 մատական գծերը բախտավորապես շատ սակավ են, ընդա-
 մենը ութ հատ է և այն շատ հեշտ գրելի: Դոցանից ոմանք
 մեծանում կամ փոքրանում են, բայց ձևերը միևնույն է մը-
 նում: Այսպես ո, ր, ի, տ, փ, և տառերը երկու արմատական
 գծերից են բաղկացած— մեծ և փոքր միամազից և փոքր
 երկամազից: Մեծ միամազի և փոքր երկամազի վերա ավե-
 լանալով մի ուղիղ հորիզոնական գիծ (—), կազմում են է, բ,
 գ տառերը և այլն: Ամեն մի գիր քանի արմատական գծերից
 օր կազմվում է, նա այնքան էլ տակտ ունի (մազական
 գծերը չպետք է հաշվել): Առաջ զրում են արմատական գծեր
 և երբ որ դոցա գրելու մեջ բավական վարժվում են, այնու-
 հետև մի տող զրում են առանց միացնելու յուրաքանչյուր
 գրի բոլոր արմատական գծերը, իսկ երկրորդ տողում միաց-
 րած. թե առաջին և թե երկրորդ գործողությունը կատարում
 են տակտով: Տակտով գրել տալը այն նշանակությունն ունի,
 որ երեսայք նույնիսկ սկզբից սովորում են ձևքները կանո-
 նավոր կերպով շարժել, այսինքն այնպես, ինչպես որ պա-
 հանջում 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
 գրադված կլինին, միատեսակ արագությամբ կգրեն, մեկը չի
 հոքանչի, մյուսը խզբշտել, երրորդը խիստ դանդաղ կամ

խիստ արագ քաշել այն, ինչ որ հարկավոր էր հակառակն անել: Տակտով չգրող աշակերտները շատ քիչ բան են շինում, մի ամբողջ դասին կես երես բան չեն գրում և այն էլ 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 կընտելանան այդ գործին, այնուհետև գործը շատ կթեթևանա: Նա այդ ժամանակ ամեն մի նոր գիծ կամ նոր գիր նախ գրել 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 կնայե 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, համառոտ կերպով ասեմ, որ առաջին երեք շրջանի մեջ պետք է սովորեն ուղիղ և մաքուր գրել արմատական գծերը և նոցանից բաղադրել գրեր մեր գրության օրինակի համաձայն: Այս երեք շրջանի մեջ կարող են գրել քարեգրչով, իսկ չորրորդ շրջանից արդեն պիտի կարողանան օրինակի նման տողել գրության տեսրակները, կամ տողածն առնել, եթե կլինին ձեռնտու 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 կարճ քարեգրչով գրել չտալ, այսպիսիների համար ունենալ կոթեր, թուղթը կոշտ և սև չպետք է լինի, թանաքը գունափոխվող, այլ ուղղակի պետք է սև գրե: Փետուրե գրիչ չպետք է տալ, բոլորը միատեսակ պողպատյա գրչի ծայր պետք է ունե-

Նան, այն էլ հայտնի բան է, հարմարագույնը, շատ երկայն պիտի լինին, գրչակոթերը նույնպես պետք է միապես երեխայոց փոքր ձևերով ձևերին հարմար լինին: Վերջապես լավ կլինեն, 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 գյուրություն կտար:

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

Այդ շրջանների երկարատևությունն ու կարճությունը գլխավորապես կախումն ունենալով գրության առաջադիմությունից, ամենից շատ սորա դասերը պետք է լինին: Ազատություն տալով վարժապետներին, որ նոքա գործի հաջողության համաձայն սահման դնեն այդ շրջանի տևողությանը, ու մինը շտուգեցրած, 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 համարենք տասն ամիս, հինգերորդ շրջանին մինչև քննությունը կընկնի յոթն ամիս: Եթե շաբաթական 36 դաս հաշվենք (յուրաքանչյուր դասը երեք քառորդ տևողությամբ, երեք դաս ճաշելուց առաջ և երեքը հետո), յուրաքանչյուր առարկայի շաբաթական դասուց թիվը հետևյալ կերպով կորոշենք.

Ա. Բ. Գ. և Դ. շրջաններ

Նախապատրաստություն գրության 10

Նախապատրաստություն ընթերցանության 6

Առարկայախոսություն	.	.	.	.	.	.	.	4
Բարոյախոսություն	.	.	.	.	.	.	.	4
Թվաբանություն	.	.	.	.	.	.	.	5
Նրգեցողություն	.	.	.	.	.	.	.	4
Մարմնամարզություն	.	.	.	.	.	.	.	3
								30

ՇՐՋԱՆ Ե.

Թելադրություն	.	.	.	.	.	.	.	12
Ընթերցանություն	.	.	.	.	.	.	.	6
Վայելչագրություն	.	.	.	.	.	.	.	3
Առարկայախոսություն	.	.	.	.	.	.	.	3
Բարոյախոսություն	.	.	.	.	.	.	.	3
Թվաբանություն	.	.	.	.	.	.	.	4
Նրգեցողություն	.	.	.	.	.	.	.	3
Մարմնամարզություն	.	.	.	.	.	.	.	3
								36

ԱՌԱՐԿԱՅԱՆՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

Ընթերցանության դասերի ժամանակ վարժապետը պատմել է տալիս աշակերտներին այնպիսի բաներ, որ նորա լսած են լինում, հետո ասել է տալիս նախադասություններ՝ բառերի հետ ծանոթացնելու մտոք, բառեր է ասել տալիս վանկերի համաթ 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 իբրև հարց ու փորձի չի ենթարկում, չէ հարցնում՝ ի՞նչ բան է կաթը, ի՞նչն է մեղ 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 բարդեի: Այս

գնով հառաչ տարված ընթերցանության նախապատրաստող դասերին կարելի է անվանել բանախոսություն, ըստ որոսմ գործ ունի լուր բանի և նոցա մասանց հետ: Բայց որովհետև մեզ հարկավոր է, որ աշակերտը ոչ միայն հասկանա ծառերը և նոցա մասերը, այլև իրերը, առաքյալները և նոցա մասերը, ոչ միայն կարողանա պատմել յուր լսածն ու կարգացածը, այլև նկարագրել յուր տեսածը, ոչ միայն լազկարդալ, այլև ռդիղ և գրականակաւ լեզվով խոսել, որ հետո կարողանա այնպես էլ գրել, այդ պատճառով հարկավոր է բանախոսության դասերին գուզընթաց շարունակել և իրախոսության կամ ասենք սովորական բառերով՝ առաքյալախոսության դասեր:

Առարկայախոսությունը լինելով բանախոսության յուրացուցիչ և օժանդակ մասը, կարելի է մինչև անգամ չանջուտել բանախոսությունից և այդ երկուքն ի միասին մի ամբողջություն համարելով, խառն և միացյալ կերպով առաջ տանել, բայց ես ինքս այդ երկոցունց մեջ բավական մեծ տարբերություն եմ նշմարում: Ամեն մի վարժապետ թող իշտ յուր ընդունակությունը գործի էական նպատակի հետ և ինչպես արժան կդատե՝ այնպես անե. մենք այստեղ կսեռենք միայն քանի մի կարևոր հանգամանքներ, որոնք այս գործի կատարելու ժամանակ չպիտի փախչին վարժապետաց աշակերտությունից:

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

պատճառը և գյուղականաց 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:

Լուված հեփիաթը կամ առակը և մի որևէ 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 դոքա և թե չհասկացողությամբ, թե իրանց հասկանալի բառերով լինին նոքա, թե չհասկանալի, ինչ կարգով և դասավորությամբ որ ներս են գնացել, նույն կարգով էլ դուրս են գալիս: Բայց այսպես չէ մի ինքնուրույն նկարագրություն անելը: Այս դեպքում շղթայի միայն օղակները կան, բայց դոքա չեն կցված միմյանց հետ. երեսան 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: Չեմ տեսել, ուրեմն չգիտեմ և չեմ կարող ասել, քե ինչպես է լինում այդ բանը: Գյուղի երեխան բնության գոգումը մեծանալով ականատես է նորա բոլոր երեւույթներին: Նորա աչքի առջև սար ու դաշտ ծլում ծաղկում է, ամեն մի եղանակում մի նոր կերպարանափոխություն ստանում: Նա մտնում է անտառը և դիտե 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 գործողությանցը. նոցա գալուն պես, յուր ավելի փոքր ժամանակ, նոցա պես ճիտւմ է, ճշում է, նոցա երգովը զվարթանում, գույներով զմայլում: Ութ-ինն տարեկան ժամանակ հարցրու միայն, թե ինչպես են վարում, հացի պատառը ինչպիսի գործողությանց է ենթարկւում՝ մինչև որ գալիս-հասնում է մեր բերանին, նա չի հավատալ, որ այդ ամենին հայտնի գործողութիւնը շատերը չգիտեն: Նա ոչ միայն կանն այս և այն գործողությանց ընդարձակ պատմութիւնը, 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 ամբողջութիւն կազմող շատ քիչ նյութ է տալիս, և այդ պատճառով էլ ամեն մի ընթերցարան լիքն է լինում սովորաբար այնպիսի նյութերով, որոնք հարմար են ավելի գեղական երեխայոց: Այստեղ էլ դարձյալ գրկւում է քաղաքացի երեխան: Թողնելով որ այս շարյաց առաջն առնելու հնարը ցույց տան մեզ ավելի փորձառու մանկավարժները, ես պետք եմ համարում մատնացույց լինիլ մի այլ հանգամանքի վերա ես:

Երեխան փոքրուց ընտելանալով յուր շրջապատի առարկաների հետ, յուր չափահաս ժամանակը քննելու և ղննելու մտոք 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 դալիս յուր առաջվան տեսածները և սկսում է նոցա համեմատել նորերի հետ, սակայն եթե նա սովոր չէ յուր տեսած առարկաները բազմակողմանի կերպով ղննել, այլ բավականացել է նոցա արտաքին երևույթով միայն, այդպիսին նույն նոր տեսած առարկաներն ևս բազմակողմանի կերպով չի ղննիլ, այլ կբավականանա նոցա էլ արտաքին երևույթովը միայն: Այս տեսակ անձինք որքան էլ շատ բան տեսնեն, չեն կարող նոցա մասին մի լիակատար հասկացողութիւն տալ

որիշին։ Սորա հակառակ մի բան լավ զննելու տրամադրութ-
յուն ստացած անձը յուր ամեն մի նոր տեսած առարկած
լավ կզննե և մանրամասն կնկարագրե նոցա բոլոր հա-
կությունը։

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
էֆեկնապատկվի առարկայախոսի ջանքը, նա ինքը պետք է
որ նրեխայի մտքին այդ պաշարը։

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

Առարկայախոսության դասերը ավելի արդյունավոր կա-
ցուցանելու, վարժապետի գործը ավելի հեշտացնելու և
աշակերտների ուշադրությունը աճելի գրավելու համար
լավ կլինե՞ր, եթե նրեխայք իրանց ձեռքներումն ունենային
մի-մի այնպիսի մատչան, որի մեջ նշանակված չինեին մեք-
քնտանեկան 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։

Ճշանց 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
քուն իրի, թե՛ նորա պատկերի և թե՛ նորա անվան միջնոր-
դությամբ կարելի է հառաջ բերել։ Երբ առաջին և երկրորդ
միջնորդները չկան, կարելի է բավականանալ նորա անուն-

վըր, բայց նախածանոթ իրի: Անվան և պատկերի մեջ եղած սարքերութիւնը բավական մեծ է և հարկավոր է վարժապետին գիտենալ, թե ինչի մեջ է այդ տարբերութիւնը: Երբ պատմվում է մեզ մի անցք, այդ անցքի մեջ հիշված իրերը որքան և պատկերանում են մեր մտքի մեջ, բայց մինը մյուսին արագութեամբ հաջորդելով, մեզ ժամանակ չի տրվում դորա ամեն մի մասի վերա երկար կանգ առնել և այդ պատճառով էլ զգալի հետք չեն թողնում դոքա մեր մտքի մեջ: Բայց այդ պատմութիւնը անելուց հետո, երբ ցույց է տրվում մեզ նորա բովանդակութիւնը պատկերի վերա անվանված, այդ դեպքում մեզ ժամանակ է տրվում ամբողջը գիտողութեան տակ առնել ու մաս-մաս զննելով ավելի ևս զվարճանալ կամ հիանալ, վասն զի շատ անգամ ինչ կենդանութիւն որ տալիս է իրերին հանճարավոր նկարչի վերածինը, նույն կենդանութիւնը չի տալիս վարժապետի լեզուն: Ահա այս վերջին ձևով ստացված տպավորութիւնքը ավելի ազդու են լինում և անջնջելի հետք են թողնում երեխայի մտքի մեջ:

Մի ուրիշ օրինակ էլ բերենք:

Երբ ասում ենք կռվ, կասկած չկա, որ երեխայք այդ ֆրի հետ նախապես ծանոթ լինելով, իսկույն պատկերացնում են նորան իրանց մտքի մեջ, բայց ո՞վ կարող է երաշխավոր լինել այդ մասին, ո՞վ կարե պնդել, որ ամենքն էլ միապես կռվի դադափարն են պատկերացնում, մի՞թե չի կարող պատահել, մեկը կռվի անունը լսելուն պես, միտք բերն նորա տված կաթն ու մածունը և սկսե մտածել յուր նույն օրվա կերած կաթի և մածունի վերա կամ այլևայլ հիշատակներն, որ կապ ունին իրանց կռվի անվան հետ, նորա միտքը մղեն, հեռացնեն բուն խնդրից և կամ մինը փոխանակ կռվի՝ մի եղն պատկերացնեն իրան, մյուսը մի հորթ և այլն, մինչդեռ եթե ցույց տրվեր նոցա մի կռվի պատկեր մեծ գիրքով կանաչ խոտի վերա կանգնած, կուրծքը կաթնաշից, մոտն էլ յուր հորթը կապած, որ ավելի զգալի լինի կռվի մեծութիւնը հորթի համեմատութեամբ, էլ կասկած չկա, որ ամենի ուշադրութիւնը նորա վերա կկենտրոնանա և իրանց նկարագրութիւնը 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 երեսնաչք դեռևս սովոր չեն իրանք իրանց մեջ ամփոփվիլ, ձեռքները ճակատներին դրած մտածել, այլ միշտ մի շոշափելի բան են ուզում, արտաքին իրերի հետ են ուզում խաղալ, որ իրանց քաղցած միտքը հագեցնեն նորանոր 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 բշով: Պարոց 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 հազար 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 բշության վերա չէ այնքան, որքան գիտակցության յուր ունեցածի և չունեցածի մասին: Մոտավորի հետ ծանոթանալուց հետո կարելի է քիչ-քիչ դեպի հեռուն երթալ և այսպիսով ընդարձակիլ երեխայի մտավոր հորիզոնը:

ԹՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Մենք արդեն տեսանք մայրենի լեզվի դասերի մեջ, որ վարժապետը չափում, չափչփում 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 խոսել
 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 պատ-
 ճառով թվարանությունն 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: Այս-
 տեղ 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 բանական թվերը մեկից մինչև տասը, սույնպես
 պետք է սորվեցնել և դասականները առաջինից մինչև տաս-
 ներորդը, որպեսզի երեխայք քանի մի անգամ չկրկնեն մի
 խնդիր լուծելու ժամանակ «մեկելը, մեկելը», կամ «մյուսը,
 մյուսը», այլ իմանան ասել առաջինը, երկրորդը, երրորդը և
 այլն, մանավանդ «երկրորդ» և «երրորդ» բառերը պետք է
 կարողանան պարզապես արտասանել և չշփոթել միմյանց
 հետ:

Երկրորդ շրջանից պետք է ծանոթացնել զխաղոր չա-
 փեր և նոցա գործածության հետ, յուրաքանչյուր կարգից
 մի հատ վերցնելով, առանց նոցա ստորաբաժանումների և
 վերաբաժանումների: Օրինակ՝ երկայնության չափերից մի
 քչից միայն, ծանրության չափերից մի գրվածքանոց,
 հեղուկների չափերից մի չափերանոց կամ ուղղակի մի հա-
 ռաբակ շիշ կամ բաժակ, ընդհանրների չափերից նույնպես
 մի քանի աման կամ շանտի (կոտ, խան), այլև սղոնձյա-
 ռաբակ և թղթյա դրամների հետ: Հետևյալ շրջաններում
 կարելի է ծանոթացնել նաև ժամացույցի և նորա գործա-
 գործյալ հետ: Եթե վարժապետը կոճվարանա նույնիսկ երե-
 քորդ շրջանում ծանոթացնել նաև այդ գործիքի հետ: Ման-
 քություն չափի հետ ծանոթացնելիս, նա պետք է անշուշտ

ծանոթացնեն այդ բանը կշեռքի օգնութեամբ, ուրեմն ինքը կշեռքն ևս պիտի ենթարկվի ծանոթութեան:

Երեխայք այս բոլոր շափերի հետ արդեն ծանոթ են լինում և գործադրութիւնն ևս տեսած. վարժապետը միայն հաշիվ է ստանում նոցա գիտցածներէց. այդ բանը նոցա ավելի ևս զգալի 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, զազաղները ի՞նչ են շափում սորանով, իսկ բազաղները, հյուսնները, դերձակները. շե՞ք կարող սորանով շափել մեր դասատան նրկայնութիւնը, լայնութիւնը, բարձրութիւնը, սեղանները, պատուհանները, դռները: Ո՞վ կարող է շափել. Արշա՛կ, դո՛ւ արի շափիր դասատան նրկայնութիւնը. քանի՞ արշին եղավ. Տիգրան, դու էլ արի լայնութիւնը շափիր. քանի՞ արշին եղավ և այլն:

Այս տեսակ հարցեր կարող են անել և մյուս շափերի վերաբերութեամբ, ի նկատի ունենալով նոցա գործադրութիւնը:

Այսպիսի հարցերի ժամանակ, ընդհանրապես ասելով, վարժապետը պետք է երեցնեն, որ նոցա շափահաս մանկանց 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 չգիտենալին, ինքը նոր պիտի սորվեցնեն ամեն բան: Վարժապետը չպետք է աշխատեն զարմացնել, հափշտակել նորանց շնչին բաներով և ոչ էլ շատախոսութեամբ անկապ և կցկտուր կերպով ճոռոմարանել, ծոծոացնել բանը, ինչպես սովոր են այդ անել շատ վարժապետներ իրանց առարկային մի առանձին դժվարութիւն և վսեմութիւն տալու մտք: Յուր առարկայի վերա իշխող վարժապետը նորան կհեղեղեն բազմակողմանի կերպով և ճարպիկ ձեռնածովի նման նորան թեթև գնդակի պես կշրջշրջեն ամեն կողմն. սորա հակառակ, յուր առարկայի վրա շիշխող, շտիրող վարժապետը նորա ծանրութեան տակ կճնշվի տկար բռնակրի պես, կսկսի կա-

Վաճառ մարդ պիտե, որ ժրագան և կարգասեր երեխան
 ավելի լավ կպատրաստե յուր դասերը, քան թե ծուլը և
 անկարգը: Առաքինի երեխան ավելի կսիրվի յուր ընկերներից
 և վարժապետներից, քան թե մուլին: Առաքինի երեխան ուսում-
 արանի մեջ սիրո հանդիպելով, կսիրե անշուշտ ուսումնա-
 րանը և ուսումը, իսկ մուլին դորա հակառակ միևնույն տեղը
 ստելության հանդիպելով, կսասե թե՛ ուսումնարանը և թե՛
 ուսումը: Ասել է թե Լեռնայի առաջադիմությունը ուսման
 մեջ մեծ կախումն ունի նորա բնավորությունից: Ուրեմն
 բարոյախոսությունը, որ իրեն նպատակ ունի բարվոքելու
 քրեխայոց բնավորությունը, այն ժամանակ միայն ծառայած
 կլինի ավանդվող ուսմանց հառաջադիմությանը, երբ իսկա-
 պես կբարվոքե նոցա բնավորությունը, հակառակ դեպքում,
 դա փոխանակ օգնության, առավել խոչընդակություն ցույց
 ատա գլխավոր գործի հառաջադիմությանը: Հիրավի, բարոյա-
 խոսությունը գործ ունենալով ուղղակի երեխայոց բնավորու-
 թյան զարգացման հետ, կարող է նոցա ավելի ևս ոչնչացնել:
 Կարող է և բարվոքել իսկապես, նայած թե ի՞նչ վարույց, ի՞նչ
 նախադրույթյան տեղ մաքուր ձեռքով և գտնվում այդ գոր-
 ւոք: Ասելով, որ բարոյախոսությունը պիտի օգնե մայրենի
 և զգվի հառաջադիմությանը, դորանից չպետք է եզրակացնել
 որ դա ինքնուրույն առարկա չէ և չունի յուր առանձին նպա-
 տակը: Բարոյախոսության օգնությունը լինում է բարվո-
 քելով երեխայի բնավորությունը, որ չէ բուսական լարումն-
 ուղղորդության, այլ փոխումն մանկանց հոգեկան շարժում-
 ների, ուրիշ ուղղություն, ուրիշ ընթացք առնելով նոցա, որ
 նոքա մշտապես լինին, ընտանությունը, ունակությունը գառնան,
 որ ասել է դոցա օժանդակ լինելը չէ նպատակ, այլ հետե-
 վանք է: Կրկենք այս միևնույն միտքը այլ խոսքերով: Երե

իս երևին, մինչդեռ ուսմանց դորան չենք կարծում, որ ժողովածվի խնդր-
 ները հեղինակի պահանջածի պես լուծել տան: Ուստի մենք մեր կողմից
 քորհուրդ ենք ատելիս թվարանություն վարժապետներին ձեռքի տակ ունե-
 ցալ նվազանցող մեթոդիկան և լավ ուսումնասիրել, որպես մի պրակա-
 յան աշխատություն:

նայի բնավորութիւնը պիտի բարձրեցնէր ոչ թէ նորա հա-
մար, որ նա այս և այն առարկան լավ սովորե, այլ նորա
համար, որ բարեկրթվի, որ նա դառնա լավ բնավորութեան
տէր մարդ: Այս կեռավոր և զլխավոր նպատակին ձգտելու
աշխատելով, մենք բնականապէս հասնում ենք ուրիշ շատ
մտածվոր նպատակներ, որոնք ալիւի հետեանք և նշաններ
են բուն նպատակի ձգտման, քան թէ նպատակ: Բարոյա-
բանի ջանքը պիտի լինի նորեկ ուսանողին տալ կամք, որ
նա օգտակցաբար, ինքնուրույնութեամբ. յուր սեփական օգ-
նութեամբ. յուր մտքի քննադրութեամբ առ բարին և կատար-
աւոր: ձգտի: Դաստիարակը յուր այս ջանքը արդունավոր-
ված պիտի տեսնի տղայի վարուց և բարուց մեջ և ոչ նորա
խելի:

Բարոյախոսութեան նյութը պետք է լինի եղած թերու-
թեանքը և մոլութիւնքը պախարակելի և ատելի կացուցանել,
հաշտեցանք գիտակցութիւնը դարձնելով այդ հանցանքների
վերա կողմնակի միջոցներով և չեղած առաքինութիւնքը
գոտեկեցանք այնպիսի մի ոճով, որ գրավեն մանուկներին
և երեւ մեջ զարթուցանեն ձգտումն առ այդպիսի կատա-
րութեանք:

Այսինքն չենք համարում ասել նաև, որ առաջին տարին
հաշտեցանք հետ գործ պիտի շունենա վարժապետը
հետ. աղոթքներից տերունական աղոթքը կսորվեցնեն, այն
էլ գործի հետ նաև աշխարհաբար, այդ է պատճառը, որ
մենք կրօնագիտութիւնը չենք անվանում բարոյախոսութիւն
մենք կրօնը անվանում ենք. մանուկներին պետք է նախա-
գաղտնաբար ջանքելու կրօնի բարձր և վսեմ բարոյականը:
Մենք չենք կատար իբեկ առածուն. եթէ չենք սիրում մեր
հաշտեցանք և չենք ծնողներին կարող ենք սիրել գիտակ-
ցաբար. մենք հաշտեցանք չենք մեր անձնավորութեան օգտի և
վսեմ յիշատիկ և պարտականութեանց հետ, հայտնի բան
է ծնող քննադատած առաւ այդ բաները: Այդ իսկ պատճառով
մենք էլ չենք անձնավորութիւնից, նորանից անցնել մո-
տաւոր և ապա քայլ առ քայլ ավելի հեռավորին հասնել,
և ոչ թէ հակադարձն անել:

Նթե ճշմարիտ է, որ շար մարդիկ երգ չեն սիրում, ապա
 օւրեմն մանուկները, որ բացարձակ բարի են, երգի ամե-
 նամտերիմ բարեկամներն են: Ով չգիտե, որ մանուկները
 խոսելուց առաջ երգում են, թեև, իհարկե, առանց բովանդա-
 կության: Նոքա ամբողջ բառեր արտասանել կարողանա-
 լուց առաջ ջոկ-ջոկ հնչյուններ են արտասանում և հետո ան-
 նշան վանկեր. այդ ձայները և վանկերը նոցա համար դառ-
 նում են երգեցողության նյութ և դոցա կրկնությամբ ճիւղմ-
 ճշում են թռչնակի պես (օ՛, աո՛ւ, բո՛ւ, դա՛ և այլն): Այս
 միևնույնը կարող ենք ասել և խաղալու վերաբերությամբ:
 Խաղալն ու երգելը երեխայոց ընդարույս հատկություններն
 են: Անիրավություն կլինի ուրեմն դպրոցի մեջ զրկել երեխա-
 ցին թե միևից և թի մյուսից, քանի որ բնությունն ինքը տվել
 է նոցա այդ հատկությունը իրանց անձնական օգտի և երջան-
 կության համար: Հարկավոր է միայն կարգի-կանոնի տակ
 դնել թե երգերը և թե խաղերը, իրանց զիտցածներից ընտ-
 ղել լավերը և արգելել վատերի գործադրությունը: Մեր մեջ
 չկա դեռևս հրատարակած մանկական երգարան, այդ
 թերությունը ինքը վարժապետը պետք է լրացնե զանազան
 երգարաններից այնպիսիքն ընտրելով, որոնք թե եղանակի
 լավությամբ և թե բովանդակությամբ դյուրըմբռնելի լինե-
 քով հարմար լինեն մանկանց զարգացման աստիճանին:
 Խոսք չկա, որ ձայնագրություն ասված բանը կարող չի տե-
 դի ունենալ նախապատրաստական դասատանց մեջ, այդտեղ
 երգերի թե բովանդակությունը և թե եղանակը պիտի սովո-
 րեն բերանացի: Մարմնամարզության համար ավելորդ է
 շատ խոսելը. դա մի ինքնուրույն ազգային բան չէ, որ կա-
 թոտություն ունենար մեր կողմից առանձին մշակության.
 հարկավոր է միայն վարժապետին առաջնորդ ունենալ իրան
 փի այնպիսի գիրք մարմնամարզության, որ հմուտ մանկա-
 վարժների և բժիշկների քննադատությամբ լավագույն և օգ-
 տակարագույն լինի համարված մանկանց սկզբնական
 մարզման համար:

ՆՈՐ ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՔ

Դուրս եկան մամուլի տակից մեր աշխատասիրած «Ուսումն Մայրենի լեզվի» վերնագրով Այբբենարանը, հրատարակությամբ պարոն Աբգարու Հովհաննիսյանց, և վարժապետաց համար հատկացրած առաջնորդող գրքույկը, 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:

Ճուրաքանչյուրի 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 չսած այս մասին, մենք մեր կողմից ավելորդ չենք համարում կանխապես ասել, որ այս աշխատությունը որքան որ նոր է մեզ համար, մի նույնքան և հին է եվրոպացոց համար: Նույնիսկ ոռոջաց մեջ արդեն սկսել են մտադրություն դարձնել այս ձևի

վրա, և գուցե շատ շուտով բոլորովին իրազործած տեսնենք այն կցկտուր մտքերն: ու ձեները, որ առաջարկում են դոցա մանկավարժների խոհական մասնից, ինչպիսիք են՝ Վեսսելը, Միրապուսկին, Վաղավոդովը և այլք: Սկզբունքը մեր ընդուսած ձևի բոլոր ազգերի համար սիւննուն է, այն է՝ նախապատրաստել վերջնամությամբ բանի, բառի և վանկի, որ պեսզի Լեւոնան գիտակցաբար ըմբռնե հնչյուն ասված բանը: Գրութիւն համար նույնպէս նախապատրաստել, բաղադրականն ձև ընդունելով այդ գործողութիւն համար: Դասագրքի հետ անծանոթ մարդկանց մեր այս առածը դուցե շատ դժվար բան թվի, բայց այդպէս չէ գործն իսկապէս, ընդհակառակն՝ սա որքան որ նոր, մի նույնքան և դյուրին է:

Մեր դասագրքի մեկ արժանավորութիւնն էլ այն է, որ ունի կանոնավոր գրութիւնն օրինակ: Մենք չենք ընդունել այս գործի մեջ պարոն Միանսարյանցի պէս բազմաթիւ թեք և հորիզոնական գծեր, բացի գլխավոր տողագծից, այն հայտնի պատճառով, որ Երեխայի ձեռքն ազատ լինի գիծ քաշելու ժամանակ և որ նորա աչքը սովորե գծամիջոցների տարածութիւնը չափել: Բայց թե ի՞նչ դասավորութիւն պիտի ունենան մեր գրերը գլխավոր տողագծի համեմատութեամբ, դուրս օրինակն արդեն կա գրութիւն վերջումը. վարժապետն այդ դասավորութիւնն ի նկատի պետք է ունենա, որպէսզի աշակերտաց սխալները պիտակցութեամբ և հասկացնելով շտկէ: Պոչավոր ասված տառերը, որք են՝ գ, լ, դ, ջ, շ, ջ, վ, մենք գրել ենք երկու տեսակ, մաղական և կլոր պոչով. մաղականները պետք է գրել բառերի սկզբներում և մեջտեղում, իսկ կլորները՝ բառավերջերում և տողավերջերում, և այդ էլ սոսկ գեղեցկութեան համար: Այս վերջին ձևը որպէս զարդ կարելի է ընդունել և շրջադրել, բայց ոչ մաղականները, որոնց թե գրելն է հեշտ ու թե արագագրութեան են հարմար:

Գլխատառերի գրելը, ինչպէս հիշած ենք, կսկսեն սովորել հինգերորդ շրջանից, կարգալու ժամանակ, որպէս տառ, որպէս երեխայոց ծանոթ հնչյունի մեծ տեսակը: Առաջին և երկրորդ դասերի մեջ մենք գլխատառեր չենք գործածել,

ենթադրելով, որ այդ միջոցին դեռ նոր պիտի սովորեն նոցա
գրելը, դոցա գործածութիւնը սկսվում է երրորդ դասից:

Վարժապետները պետք է նայեն դասերին և տեսնեն, թե
առաջ որ զխատառելւն են գործ դրված դասերի մէջ, և նույն-
ները գրել տան, և այսպէս կարգով:

Ավելորդ չենք համարում ծանուցանել նաեւ, որ վարժա-
պետաց համար Դատկացրած գրքույկի մէջ մի մեծ սխալ է
առաջ եկել առանձին տպագրութեան ծառանակ: Ուր խոս-
վում է շրջանների վերա, ասված է, թե առաջին, երկրորդ և
երրորդ շրջանները երկու շաբաթ: Պետք է լինի երկ-երկու
շաբաթ, այսինքն յուրաքանչյուր շրջանը երկու շաբաթ:

ՀԱՐԿԱՎՈՐ Է ԱՐԴՅՈՔ Ը ՀՆՁՅՈՒՆԻ ՕԺԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ԳՐԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼԻՍ

Ա.

Հնչական եղանակով գիր սովորեցնելը քիչ ժամանակ չէ, որ սկսվել է մեր մեջ: Այդ ձևին էր հետևում երջանկահիշատակ հաշատուր Արովյանցը մեզանից մոտ քառասուն տարի առաջ: Նա յուր «Նախաշավիղ» վերնագիրը կրող այբբենարանով պատերազմ հայտնեց հին գիրկապի դեմ, թեև դորանով նա հերետիկոսի անուն վաստակեց: Նորանից մոտ քսան տարի հետո Թիֆլիսի գիմնազիայի հայ աշակերտները (Գ. Տեր-Աղեքսանդրյանց, Ա. Երիցյանց, Զ. Գրիգորյանց և այլք) վերանորոգեցին հնչական եղանակը մի այբբենարանով և սկսեցին ձրի դաս տալ Թիֆլիսի ծխական դպրոցներում, որ այդ նոր ձևն ընդհանրացնեն: Այդ շարժումն այլևս կանգ չառավ: Պետերբուրգի հայ ուսանողներն ևս հրատարակեցին մի այբբենարան, դարձյալ հնչական եղանակով: Այդ միջոցներին արդեն Ուշինսկին յուր այբբենարանով մեծ հռչակ էր ստացել Ռուսաստանում: Պարոն Տեր-Ղևոնդյանցըն օգուտ քաղեց նորա հռչակից և քաղվածեց նորա այբբենարանը: Դորանից հետո Տեր-Հակոբյանցը հրատարակեց մի այբբենարան:

Գրագիտություն ուսուցանելու գործն այս վիճակի մեջ էր, երբ ես բախտի բերմամբ ուսուցչական ասպարեզի մեջ ընկա: Ես չկարողացա հաշտվել եղած այբբենարանների հետ: Դոքա բոլորն էլ միմյանցից շատ քիչ էին տարբերվում բո-

վանդակությամբ, իսկ սկզբունքով միևնույն էին: Հնից էլ տարբերվում էին միայն նորանով, որ այժ ասելու տեղ ասել էին տալիս ա՛, բե՛ն. ասելու տեղ՝ բը՛: Տեսա, որ այդ այբբենարանների միակ նպատակը գրագիտություն սովորեցնելն է, բայց նորան էլ թե՛ դժվար և թե՛ անբնական ճանապարհով են դիմում: Այս իսկ պատճառով ես վստահացա հանդես դուրս գալ իմ «Ուսումն մայրենի լեզվի» այբբենաբանով և նորա Հրահանգով:

Իմ քարոզած սկզբունքները հետևյալներն էին և են այժմս էլ.

1. Գրագիտությունը մենք պետք է համարենք ոչ թե նպատակ, այլ միջոց. մեր բուն նպատակը պետք է լինի զարգացնել երեխայի ամբողջ բնությունը: Ուսուցման ձևն ու թովանդակությունը պետք է համապատշաճ լինի այդ բուն նպատակին:

2. Բավական չէ, որ մենք երեխային այժ ասելու տեղ ասել ենք տալիս ա՛, թեև սա անհամեմատ հեշտ թվի առաջինից, այլ հարկավոր է մի նախապատրաստություն այնպիսի ձևով կատարված, որից հետո երեխային ըմբռնելի լինի, թե ինչ բան է այդ ա-ն: Մենք պետք է ի նկատի ունենանք երեխայի մտավոր կարողության աճումը, նորա ստեղծական ուժի հավելումը, նորա ինքնագործունեության զոհանալը, պետք է սեր և հետաքրքրություն զարթեցնենք նորա մեջ դեպի ուսումն, իսկ այդ կլինի միայն այն ժամանակ, երբ մենք կփախչինք բոլոր այն ձևերից, որոնք նույնիսկ սկզբում մեռցնում են երեխայի մեջ այդ գովանի ու բնական ձիրքերը և արգելք լինում նորա ուղեղի թեղմնավորությանը:

3. Գիրը խոսքի հայտարարն է, խոսքն է, որ պիտի գրի առնվի. նախ խոսքն է և ապա գիրը, նախ գրելն է և ապա կարդալը: Դպրոցական կրթությունն ընտանիքի կրթության շարունակությունը պիտի լինի. պետք է՝ նախ տեսնել, թե ինչ է տվել ընտանիքը, ինչպես է տվել, որտեղ է կանգ առել, ինչ թերություններ և առավելություններ ունի այս և այն անհատը: Ուսումնասիրության նյութը նախ և առաջ երեխայի բերած մտավոր պաշարը պետք է լինի, այն պիտի

լինի ուսուցման հիմքը, որի վերա պիտի կառուցանվի ապագա շէնքը: Պետք է սկսել մոտիկից, ծանոթից, հեշտից. պարզից, պետք է սկսել ամբողջից: Պետք է նախ վերլուծել ամբողջը, տարրացնել և ապա այդ տարրերից կրկին ամբողջ կազմել: Շենքի բոլոր նյութերը ջուկ-ջուկ և լավ պատրաստելու է և ապա սկսելու շէնքը: Ահա այս ամենը մանրամասնարար ցույց տվի ևս իմ հրահանգի մեջ:

Գանդատվելու տեղիք չունիմ: Հողը պատրաստել էին իմ նախորդները, այդ պատճառով իմ ասածները շուտով աճեցին նորա վերա: Մեր մասնադնո մանկավարժ պ. Մանգինյանժը ամենայն սիրով գրկեց իմ հրատարակությունը և ջերմությամբ պաշտպանեց: Բայց միևնույն Մանգինյանցք վերջերումս հրատարակեց նույնպես մի այլբեհնարան և ես շատ ցավում եմ, որ չեմ կարող փոխադարձաբար ինքս էլ նորան պաշտպանել: Նույնիսկ այս հոգվածք ես գրել եմ նորա մի նորացրած հին ձևի առիթով, որով նա մերժում է ք հնչյունի օժանդակությունը:

Բ

Ամենայն լեզու, և մինչև անգամ բարբառ, ունի յուր առանձնահատկությունը: Այդ առանձնահատկությունը կարող է լինել քերականական, տրամաբանական և հնչական: Եթե հայերեն խոսել ուղեցող ուսանասում է «ես եկավ», փոխանակ «ես եկա», այդ սխալը պետք է վերաբերել նորա լեզվի քերականական առանձնահատկությանը՝ որովհետև նորա մեզ նման չեն ասում՝ ես եկա, դու եկաւ, նա եկավ, այլ ունին մի պիշոյ, որ գործ է անում երեք զեմքի համար էլ: Եթե հայն ուսանեին խոսելիս մի կնոջ ասում է՝ օն պիշոյ և ոչ անա պիշոյա, ինչպիս ուսան է ասում, այդ սխալը պետք է վերաբերել հայի քերականական առանձնահատկությանը, որովհետև հայ լեզվի մեջ քերականական սևո չկա և նա թև մարդու և թև կնոջ համար միակերպ ասում է՝ քնա եկավ:

Հնչական առանձնահատկությունն ավելի հեշտ է ական-

քաղաքում, երբ մեկը խոսում է օտար լեզվով: Մեր գեր-
 ճշնացի գաղթականները սովորել են տեղական բարբառնե-
 րով խոսել, բայց եթե նույն խոսակիս ականջ դնես, առանց
 նրան տեսնելու էլ, կարող ես իմանալ, որ խոսողը գեր-
 ճանացի է. այսպես կարող ես նշմարել և ուստի: Նույնիսկ
 Թուրքերը, վրացիք և հայերը, որոնք դարերով միմյանց
 չրացի են եղել, դարձյալ չեն կարողանում միմյանց լեզվով
 խոսելիս իրանց ազգային հնչական առանձնաձևերու-
 շյունը ցույց չտալ: Մենք Թուրքերի պես բարակ ծայնավոր-
 անք և բաղաձայն շունինք, ուստի նույն լեզվով խոսելիս
 նույն բարաքները մեր ունեցածովն ենք արտասանում:
 Իտալները շունին մեր ծ, ձ, ա, ջ, ֆ, փ հնչյունները, ուստի և
 մեր «Խառթառ» գետը ուսուց լեզվումը դառնում է «Տեր-
 օեր»: Այս նշմարտությունը շատ վաղուց հայտնի է, ես ու-
 ճում եմ միայն, որ այս վաղուց հայտնի իրողության վերա-
 ուշադրություն դարձնեն մեր մանկավարժները:

Հայ երեխային օտար լեզու սովորեցնող վարժապետնե-
 րից նա ավելի լավ կսովորեցնի, որ պիտե այդ երկու լեզվի
 մեջ եղած քերականական տարբերությունը, կսովորեցնե
 ձամեմատական եղանակով, որ ին՝ զարգացուցիչ կլինի և
 թե՛ արդյունավոր, իսկ հայ երեխային հայերեն սովորեցնող
 վարժապետն ավելի արդյունք ցույց կտա, եթե հմուտ է երե-
 քայի բարբառի առաձնահատկություններին և կիմանա-
 րողել, թե առաջ եկած դժվարության պատճառը անհատա-
 չան է, թե տեղական կամ ազգային: Թիֆլիսցու համար մեր
 ք, գ, դ, ձ, ջ գրերն այնքան դուրահնչյուն են և կարծր,
 որ դեռ պետք է մի փոքր մեղմացնել տալ մի քանի բառե-
 րում, մինչդեռ դարաշրջացու համար դորա անհնչելի են և ա-
 ղանձին խնամքի կարոտ: Եթե դարաբաղյիք ասում են
 ալիփ, պեն, կիմ, սա— գիտությամբ չեն սլոպես ասում,
 այլ ալոպես տանել է նույն բարբառին հատուկ, ինչպես
 ժամկատությանցոց հնչական խանգարմունքն ու կորուստը դա-
 րերի արդյունք է:

Հիմա մեր խոսքը մասնավորապես էր հնչյունի վերա-
 մենք մեր լեզվի բաղաձայնների մեջ սովորություն ունինք մի
 ք ձգելու և այդ սովորությանը ենթարկում ենք նաև օտար

բառերը, որովհետև չենք կարողանում ուրիշ կերպ ասել: Խոսքս ուսումնականների մասին չէ, այլ անարատ, չկրթված և չմարդկած հայի: Այսպես. մենք ինչպես որ ասում ենք ըսպանել, ըզգալ, զրնալ, Լստեփան, Մրկրտիչ, զրբի, ջրի, այսպես էլ օտար բառերն ենք ասում, ինչպես Գրլադստուն, օբրլչեստվո, ըսկոռո, ըզնակամ, ըզգրաստի: Ո՞ր վարժապետը չի նկատել, թե որքան դժվարանում են հայ երեխայքը ուսաց ԿԵ ՇԵ ՅԵ նախդիրներն առանց ը գրի օժանդակության միացնել հաջորդ բառի հետ: Բայց այս մի՞թե մի չարիք է: Մենք ուրիշների պես չենք միայն այնքան, որքան որ ուրիշները մեզ պես չեն: Ինչ անենք, որ մեր լեզուն չունի յուր առանձնահատկությունը: Այդ չարիքի առաջն առնելը հեշտ է, միայն դորա համար հարկավոր է երեխայի մտքի աճելությունը, բեղմնավորությունը զոհել նորա լեզվի մարդմանը: Հայի լեզվին հատուկ է երկու բաղաձայնի մեջ, մանավանդ բառի առաջին վանկերում՝ ձգել մի ը հնչյուն: Այս հայտնի իրողության հետևանք է ը հնչյունի զեղջումը: Մեր նախնիք գրել են այնպես, ինչպես ասել են: Ուստի և գրել են՝ կրկին, գրքի, Մկրտիչ, խղճմտանք, քրքրել, քրտնքիլ, քրթմնջյուն և այլն: Հայ մանկավարժը պետք է այս հատկության վերա ուշադրություն դարձնե և երեխային սովորեցնե այնպես, որ նորա համար դյուրին լինի հայերեն կարդալը: Եթե վանկական մեթոդով սովորած երեխան հանդիպի հիշյալ բառերից մեկին, նա կարող չէ կարդալ յուր սովորած եղանակով, առանց ը հնչյունի օժանդակության դիմելու: Օրինակ՝ եթե բառն է «քրտնքիլ», նա պիտի ասե՝ է, էլ, ֆել և այլևս չպիտի կարողանա շարունակել, որովհետև կարող չէ ասել նֆել, տնֆել և այլն, և եթե ասե էլ, այդ կլինի ը հնչյունի օժանդակությամբ կարդացած, որի համար էլ հարկ չկար վերջից սկսելու, այլ սկզբից էլ կարող էր ասել ֆռ, ֆրտ, ֆրտն, ֆրտնֆ, ֆրտնֆն, ֆրտնֆել, կամ մեկ անգամից հենց ֆրտնֆել: Խելացի ուսուցիչը կնկատե բերած փաստիցս, որ հայը բաղաձայնների մեջ ը գցելու սովորություն ունի, թե՛ կարդալիս լինի և թե՛ խոսելիս, ուստի այդ ազգային առանձնահատկությունից նորան զրկել անհնարին է և հարկ էլ չկա.— պետք է զիտեճալ միայն այդ հատկու-

թյունից օգուտ փաղել խելացի կերպով. պետք է այն ճանապարհով երթալ, որ ճանապարհով որ ինքը լեզուն է գնում:

Գրենք դարձյալ մի քանի բառեր, որ մեր ասածն ավելի պարզ և շոշափելի կացուցանենք: Ենթադրենք, որ հետևյալ բառերը ռուսերեն են և գրենք ռուսաց լեզվով— ГИРСЪ, ГИРД, ТАНДЪ, МОРС, այժմ այդ բառերը գրենք հայերեն իբրև հայոց բառեր. գիրս, գիրդ, տանդ, մորս: Վանկական մեթոդով այս հայերեն բառերը պիտի կարդացվին իբրև օտար բառեր, այսինքն փոխանակ կարդալու՝ մորըս, պիտի կարդան մորս, որ ասել է ը գրի օժանդակությունը հեռացնելով, մեր բառերի արտասանությունն օտարանում է, բայց որովհետև հայախոս երեխան դժվարությամբ կխորթացնե յուր արտասանությունը, նա այնուամենայնիվ մի ը ավելացնելով ուղիղ կարտասանե, իսկ այդ շեղմունքը վարժապետի համար կմնա անշմարելի¹:

Ուշադրության արժանի պետք է համարե մանկավարժը և մեր ձայնավորների միմյանց մոտ չգալը: Այսպես՝ հայ լեզվին բնական չէ ասել ա'ա', ե'ե', է'է', ի'ի', ը'ը' և այլն, կամ աի, իա, էի, ուա, ըա և այլն: Ծշմարիտ է, մենք գրում ենք «իտալիա», բայց կարդում ենք «իտալյա», գրում ենք գինիի, գարիի (փոխանակ գինու, գարու), բայց կարդում ենք գինիյի, գարիյի. գրում ենք՝ էի, էիր, բայց կարդում ենք էյի էյիր, գրում ենք ուա, ուէ, ուի, բայց կարդում ենք ուվա, ուվե, ուվի, կամ ավելի ճիշտ կարճ՝ վա, վե, վի, ինչպես հենց շատերն էլ գրում են: Ինչ վերաբերում է ը հնչյունին, նորանից հետո ոչ մի ձայնավոր չի գալիս, ոչ կասով և ոչ անկապ. մեր լեզվի մեջ չկա ըա կամ ըյա, ըի կամ ըյի: Եվ որովհետև մեզանում այդպես հնչմունք չկա, այդ պատճառով էլ երեխան երբեք չի ասիլ. մըա, նըա, նըու և

¹ Ռուսախոս հայ մանուկները հայերեն բառերը կարդում են ռուսա-
յան արտասանությամբ— առանց ը հնչյունի օժանդակության: Եթե այս
հանգամանքի վերա ուշադրություն դարձնե պ. Մանդիկյանցը, առանց
համոռնու կհամոզվի, որ ը հնչյունի ավելորդությունը (եթե միայն պա-
ռահի) այնպիսի չարիք չէ, որքան նորա կորուստը, որ միանգամայն
քաբթացնում է լեզուն: Մեր հեղինակներից միմիայն պ. Ռ. Պատկանյանն
է ուշադրություն դարձրել այս հանգամանքի վերա:

այլն: Ուստի տնճիմն է ալն կարծիրք, որ իբր թե երեխան հնչական մեթոդով աշխատելիս՝ փոխանակ տեսլուհաւ, կասե նրա, փոխանակ տա՛նք ինչ որ ինչպէս որ լեզվի մէջ եղա-ծր— նորա համար աշխատելու միջոցն դարձածը շատեյ կաւելի չէ, արեւելոց լեզուն որ լեզվի մէջ չիտ, նորա համար հասկնական չէ ալն առաջ չը կապը երեխան:

Հնչական մեթոդի մէջ սկսելով մէկ գծաւորութեան կարող է հանգիպել տա՛նք ինչ որ ինչպէս որ լեզուն գերաւ և մենք կամենում ենք դարձնել նորա արեւելոց լեզուն:

Հայ լեզվին հաշտել է բաշտածով փերջացած բառերն ասել որոշ լի հնչական փերջացութեամբ) և անորոշ (առանց ր հնչյունի: Ուստի կարող չենք ասել, թե երեխան փոխանակ հաց տակո՛ւ՝ չի տակ հացը, փոխանակ սեղան— սեղանը: Ահա մի գծաւորութեան, որ փոխանակ ոչ թե գծաւորութեան է, այլ հնչաւորութեան դուռն է և բանալին: Այս հանգամանքն ալն հնչաւորութեանն ունի, որ վարժապետը ր հնչյունը սովորեցնելու համար փոխանակ անմիտ և վերացական կերպով ր՝ ձայնելու, կարող է ասել— «Երեխայք, ահա այս առարկաները, ինչ որ դուք տեսնում եք դասա-տանը, որ մենք մեկ-մեկ անվանեցինք, կարող ենք երկու ձե-վով ասել, օրինակ՝ սեղան, սեղանը՝, արած, արտը,՝ նստա-րան, նստաւանը՝, պատ, պատը՝, մատիտ, մատիտը՝, գրիչ գրիչը՝: Ահա տեսնում եք, որ փոխելու համար, միայն մեկը՝ ենք ավելացնում, լա՛մ տեղից դրե՛ք, էլի ասեմ, զլուխ զլուխը, եակատ, եակատը, բերան, բերանը: Ես հիմա կա սեմ մի քանի բառ, տեսնեմ դուք էլ կարո՞ղ եք նոցա վերջում մի ր ավելացնել: Եվ վարժապետն ասում է բուղթ, աշակերտները մի ր ավելացնելով, միասին ասում են բուղ-թը՝, աշպես և ուրիշ շատ բառեր: Հետո վարժապետն ա-սում է շատ բառեր ր փերջաւորութեամբ, աշակերտները փե-րացնում են ր-ն և ասում առանց ր-ի, հետո աշակերտներն իրանք ասում են մի քանի բառ երկու ձևովն էլ, որով միան-գամայն շոշափելի է դառնում ր ձայնի էութիւնը և նորա բառերի փերջն բնկնիր և շրնկնիր: Այս վարժութեանն սկիզբն է վանկերի լուծման: Որովհետեւ վանկերը լուծվում են ր հնչյունի օժանդակութեամբ, ուստի այդ լուծմունքը

Արտ, երգ, գիր, գոմ, թուփ, ծառ, ժամ, խոտ, կար, կալ, կուտ, հոտ, հատ, ծամ, ձող, ձայն, ձեզ, նաշ, քեզ, մեզ, հազ, մազ, նամ, նավ, փուշ, նետ, շուտ, նոր, շատ, ջուր և այլն:

4. Նույն ձևով պիտի շարունակեն լուծել չորս գրանի նշանական վանկեր.

Հեշտ, կուշտ, թուրֆ, գիրֆ, խելֆ, շեմֆ, թամֆ, կամֆ, կաոֆ, գորֆ, վարդ, զարդ, մարդ, կարթ, թուղթ, հաշտ, դաշտ, լախտ, բախտ, միրգ, մարգ, խաոֆ, վարֆ, սուրբ, շողֆ, բերդ և այլն:

5. Պետք է լուծել տալ երեք և չորս գրանի միաժանկ բառեր. մինև նույն բառերը ը գրի հավելմամբ երկվանկ շինելով ևս միանգամից լուծելու

Նուտ, նուոր, դուտ, դուոր, փուտ, փուոր, կուտ, կուոր, ծունկ, ծունկր, խուրձ, խուրձր, մուկ, մուկր, ձուկ, ձուկր, եզ, եզր, գառ, գառր, սառ, սառր, մատ, մատր, կաթ, կաթր, հարս, հարսր և այլն:

6. Պետք է վանկել տալ երկու վանկանի բառեր և լուծել յուրաքանչյուր աննշան վանկն առանձին, պարզից սկսելով.

ա-սա, ա-րա, ա-ղա, սո-րա, դո-րա, նո-րա, ա-ղի, ա-րի, ա-գի, ա-նի, ա-նա, կա-տու, կա-շի, կա-րաս, կա-ղին, կա-նաշ, կա-պույտ, մա-շիկ, կո-շիկ, մա-ծուն, պա-նիր, բե-րան, նա-կատ, Ղու-կաս, Զա-ֆար և այլն:

7. Ծռավանկ և քառավանկ բառեր.

Կա-րա-պետ, Շո-ղա-կաթ, Հայ-րա-պետ, Կի-րա-կոս, Վա-ղար-շա-պատ, Ե-կե-ղե-ցի, կա-թո-ղի-կոս, Ե-պիս-կո-պոս և այլն:

8. Այն բառերը, որոնց մեջ զեղչված է ը հնչյունը, այնպես էլ պետք է լուծել, առանց ը ավելացնելու վանկերի մեջ:

Խն-ձոր, խն-դիրֆ, խն-ջույֆ, կր-կին, կ-ծիկ, կշ-կուտ,

կծ-կել, կ-ծիկ, գ-նաց, մ-նաց, խ-մոռ, կ-րակ, կ-տուց, կն-դրուկ, մու-կն, ձու-կն, մկ-րատ, նու-ոն, գա-ոն, մ-կն-դեղ, նա-կն-դեղ, մ-նա-ցա-կան, գն-դա-սեղ, բ-ժիշկ, ձ-մե-ոն, ա-մա-ոն, խղն-մ-տանձ և այլն:

Ես կարող էի էլի մի քանի աստիճան ավելացնել և եղածն ավելի քիչ աստիճանի մեջ դնել. այդ իրավունքը տալիս եմ և վարժապետին: Միայն այսօրանն ավելորդ չեմ համարում ասել, որ բոլոր այս աստիճանների մեջ մենք միայն լուծել տվինք: Դա մի նախապատրաստություն էր թելադրության, գրության: Երբ երեխային ասում ենք մի ամբողջ նախադասություն, նա նախ և առաջ նույն նախադասությունը լուծում է բառերի, հետո սկզբի բառից սկսում է վանկել և վանկերը լուծելով՝ գրել: Երբ երեխային հայտնի է ամբողջը, նորան մնում է միայն լուծել, և այդ գործը նա կատարում է այնքան հեշտությամբ և արագ, որքան որ լաֆ է վարժված լուծելու մեջ: Բայց այսպես չէ կարգալու: Երբ երեխան պիտի կարդա ուրիշի գրածը կամ տպածը, նորան հայտնի չէ ամբողջը, որ լուծել կարողանա, նրան միայն մասերն են հայտնի, որոնցից նա պիտի մի ամբողջ կազմե, որ կարող է անել միայն բաղադրելով: Եթե երեխան լուծելում ավելի վարժ է, քան թե բաղադրելում, նա շատ լաֆ կգրե, բայց վատ կկարդա: Ուրեմն ինչպես լավ գրելու համար հարկավոր է վարժ լուծել իմանալ, նույնպես լավ կարդալու համար հարկավոր է վարժ բաղադրել իմանալ: Ուրեմն բաղադրել սովորեցնելն ևս մեծ խնամքի և օժանդակության կարոտ է: Եթե այդ գործի մեջ երեխային անօգնական թողնենք, նա մի տարումը կարող չէ ձեռք բերել այն, ինչ որ վարժապետը կարող էր մի ամսումը տալ: Եթե երեխան պետք է թույլ լինի կամ գրելում և կամ կարդալում, ես ավելի ներելի եմ համարում կարդալու թուլությունը, քան թե գրելու: Մեր դպրոցների մեջ նույնիսկ հարցաքննությունների ժամանակ կարդացնել են տալիս անգիր օերտած հոդվածներ, որով կամենում են ցույց տալ, թե որքան վարժ են կարդալու մեջ, մինչդեռ միևնույն գրավարժ երեցող երեխայքը մի անծանոթ գրքից չեն կարողանում մի բառ կարդալ, և որ ավելի վատն է, մի հասա-

բակ նախագասություն չեն կարողանում գրել: Ուստի, եթե թույլ պիտի լինի աշակերտը՝ լավ է կարգալուծը լինի, բան թե գրելու՞մ, բայց ավելի լավ է, որ թույլ չլինի ոչ մեկու՞մ, իսկ դորա համար հարկավոր է, որ ինչքան ջանք գործ ենք գնում լուծելու վերայ, նույնքան ջանք գործ գնենք և բաղադրելու վերայ: Բաղադրել տալը մի գծվար գործ չէ: Լուծելու ժամանակ վարժապետն ասում է ամբողջը, իսկ աշակերտները լուծում են միաձայն ջոկ-ջոկ բաղաձայնները և գրի օգնությամբ, բաղադրելու համար էլ վարժապետը պիտի ասե բառերի հնչյուններն անշատ-անշատ, պարզ և գրի օժանդակությամբ, առանց շշուկի և շշելու, իսկ երեխայքն իրանմուտքումը միացնելով՝ կասեն ամբողջը: Այստեղ պետք է գիտենալ, որ ծանոթ բառերն ավելի հեշտ են խմացվում, քան անծանոթ: Փորձառու և գրավարժ ուսումնականներն անգամ, երբ վարժ կարգալիս հանդիպում են մի անծանոթ բառի, այնպես են կանգ առնում, ինչպես քարի գեմ ընկած անիվ: Բաղադրելու մեջ լավ վարժված աշակերտը շատ շուտ ձեռք կրերի գրավարժություն, մանավանդ, եթե վարժապետը գիտե կարգացնելու հեշտ կերպերն ևս:

Ինձ մնում է և հնչյունի պաշտպանության համար մի վերջին խոսք էլ ասել և լռել: Պարոն Մանգինյանցն յուր այբբենարանի բացատրության երկրորդ երեսումն ասում է «եթե մանուկներն առաջ մալը կարդալու փոխարեն կարդում էին մեկայրյիւն, այժմ նորա կարգում են մեայրեն»:

Ներելի համարելով պ. Մանգինյանցին այս բավականին խոշոր սուտը, ըստ որում ոչ մեկ տեղ չեն կարգում մեայրեն այլ մրայրը, պետք է ի գեմո նորան ասեմ, որ միևնույն չէ (եթե ինքը միեմույնն է համարում) ասել մեայրեն և մրայրը: Հայն ասում է գրեաց և ոչ գեմաց, գեմաց, գեմաց, գումաց և այլն, ասում է խղճմաւն և ոչ խեղճմետաւն: Ուստի միեմույն չէ ասել լը և բու, բի, բա, բէ և այլն: Մեր բոլոր բաղաձայններից հետո և կպնելը շատ հարմար է մեր լեզվի հատկությանը, միեմույնը կարող չենք ասել մյուս ձայնափոխների համար: Պ. Մանգինյանցն այս երբություններն անուշադիր թողնելով՝ ամեն բայլափոխուհ հակասության մեջ է բնկնում: Խոստանում է բաղաձայնե

բին ոչ մի անուն չտալ, բայց յուր բացատրության 25 երեսում խորհուրդ է տալիս տառերը դրելու ժամանակ նոցա մի որևէ անորոշ անուն տալ, և ինքն անվանում է լո, զո, դո, շո, չո, ջո և այլն, իսկ 44-րդ երեսում խորհուրդ է տալիս ասելու ալբ, բեն, գիմ, դա և այլն, ինչպես հնումք: Մեր նպատակը չէ այստեղ քննադատելու ուր. Մանդինյանցի այլ քննարանի թերությունները, այսբանն էլ հիշում ենք միայն նորա համար, որ ցույց տանք, թե ուր. Մանդինյանցի բռնաժ ընթացքը բաղաձայնների վերաբերությամբ մի անգիտակցա-
սար հետևություն է, որ առաջ է եկել յուր մալթերի լեզվի հնչական առանձնահատկություններին ծանոթ չլինելուց: Պ. Մանդինյանցը մոռանում է, որ ք հնչյունի օգտակար ռեզուլտատիւթյունը վնասակար համարելով, երեխաներին սար ու ձոր է ձգում և նոցա երեսուն հնչյուն սովորեցնելու տեղ, հարյուրավոր աննշան և անբնական վանկեր է բերան անեւ տալիս և բացասական արդյունքի հասնում:

ԳՐԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ ՈՒՂԻՂ ՃԱՆԱՊԱՐՀԸ ԵՎ ՆՈՐԱՆՅ ԽՈՏՈՐՎԻԼԸ

Ա

Սկզբնական ուսումը պահանջում է ընտիր նյութ, բայց պահանջում է նաև, որ այդ ընտիր նյութը ընտիր ձևով մատակարարվի։ Ասած է. «միևնույն ծաղկից օձը թույն է շինում, մեղուն՝ մեղր»։ Չեն է, որ մի օգտակար նյութից կարող է թույն և մեղր շինել երեխայի համար։ Ուրախ եմ, որ իմ ընդդիմախոս պ. Մանգինյանը առավել մեծ նշանակություն է տալիս ձևին և աղանդավորի համառությանը պաշտպանում է յուր ձևը, բայց ցավում եմ, որ աղանդավորի սովորությանը էլ յուր աղանդի բուն էությունը վարագուրած է պահում։ Ես այժմ պարզիպարզո ցույց կտամ նորա փայփայած ձևի ինչությունը, ցույց տալով միևնույն ժամանակ այն ճանապարհը, որով ամեն մի բարեխիղճ և գործին անձնվեր ուսուցիչ պետք է ընթանա։ Ես այդ պարտական եմ անելու Տասնհինգ-քսան տարվան գիտակցական փորձս ինձ վերա սրբազան պարտականություն է դնում, որ իմ ձեռք բերած նկատողություններս թողնեմ հետևորդներին իբրև մի ժառանգություն։ Զարմանալի բան է, լոռդին ծուլ և քանքարաթաքույց են համարում, իսկ խոսողի ձայնը թզով չափում։ Ես չգիտեմ մեղանում մի ուրիշը, որ ինձանից շատ լինի սիրելիս այդ արվեստը և ինձանից ավելի լինի հարգելիս պ. Մանգինյանի մասնագիտությունը. բայց այդ մասնագիտությունը մանկավարժական մասնագիտություն է, որ նման չէ

աստղագետի ու բնագետի մասնագիտութեան: Բշ մի նշանա-
վոր մանկավարժ մասնագետ չի եղած: Մասնագետ մանկա-
վարժները ըստ մեծի մասին բթամիտ են լինում, ինչպես
մասնագետ հայկաբաններն ու աստվածաբանները. նոքա
միայն հետևում են սրան-նրան աղանդավորի մոլեռանդու-
թյամբ, բայց նորն ստեղծելու և եղածը կատարելագործելու
շնորհք չեն ունենում: Այսօր իսկ մեր պ. Մանգինյանն ասում
է. «Ես այսպես եմ անում, որովհետև պ. Օթտոն այսպես է
խորհուրդ տալիս»: Հիմա կտեսնենք, թե այդ Օթտոյի տված
խորհուրդը որքան հիմնավոր է:

Բ

«Մեր բանաստեղծները,— ասում է պարոն՝ Մանգինյանը,— նույնիսկ
պ. Աղայանն այդ ավելորդապաշտութունը (ը որի մասին է խոսքը) շատ
հեռու են տանում, ինչպես այս օրինակից երևում է.

«Ա՛խ նանի, շան նանի,
«Մեզ մի՛ վերկացընի»»

Այս՝ ըստ պ. Մանգինյանի «շատ հեռու տարած» ավելոր-
դապաշտութեանս առթիվ բաց եմ անում Վենետիկեցոց
աշխարհաբար գրվածքները և նույնիսկ հայր Ալիշանի աբ-
ձակ գրած անմահ «Հուշիկք»-ը և գտնում, որ նրանք իմ գրած
բառի տեսակների մեջ ը գիրը պահպանում են ինչպես—
լեցրնել, իմացրնել, ընտանեցրնել, ճասցրնել և այլն: Միտս
եմ բերում իմ մայրենի բարբառը (Ղարաբաղի) և հիշողու-
թյանս մեջ հաջորդաբար թափվում են հարյուրավոր բառեր,
ինչպես— ուտըցրնել, խմըցրնել, բրկըցրնել (երկարաց-
նել), երկըցրնել (վերկացնել), նի կըցրնել (վառել), նեստա
կըցրնել (կպցնել), դինջ կըցնել (ճանդարտեցնել) և այլն:
Այս բառերի մեջ աշկարա տեսնելով մեր հին լեզվի կերպա-
րանափոխության հետքը, իսկույն միտս են գալիս մի շարք
այսպիսի բառեր— մոլորեցուցանել, ապշեցուցանել, մեռու-
ցանել, ապարդյուն կացուցանել... Այս օրինակներից պարզ
երևում է, որ ես ոչ մի ավելորդապաշտութուն չեմ արել, ուր

մնաց որ հետու լինիմ տարած: Այս փաստով ես չեմ կամե-
նում ցույց տալ, որ պ. Մանգինյանը հայ լեզվի տարերքին
անձանոթ է, հետևապես զուրկ է և հայերեն բառերը հայացի
առոգանությամբ արտասանելու կարողությունից— ո՛չ, դորա
համար փաստ հարկավոր չէ, այլ...

Այժմ գառնանք խնդրի բուն էությանը:

Մեզ հարկավոր է առայժմ միայն մի բան իմանալ,
միայն իմանալ, թե ի՞նչ է նշանակում նախահնչյուն և վերջա-
հնչյուն: Սորա համար հարկավոր են՝ ա) ցույց տալ մի լուծ
ված բառի պատկեր, բ) բացատրել, գ) պատճառը հայտնել,
դ) եզրակացնել:

ա) Արդ լուծենք Բաբլոնի բառը, ենթադրելով, որ դորա
մեջ ը հնչյունը շնչված չէ և լուծենք ախտ աչնպես, ինչպես
որ ինքը լուծում է յուր «Բացատրության» 22-րդ երեսումը
էյնեմ և զարդարեմ բառերը:

ը, բ, և,

ը, բբ, ը, բբ, բբ-բբ, բբբ.

ը, բն, բ, տր, տր-բն, տրն.

ե, ել, ե, քե, քե-եկ, քել.

բ) Բացատրությունու նախ սրուշվում են բառի ծայնավոր
ներք (բ, բ. և) և գրվում. հետո առանձին վանկից սկսած
գրվում է առաջին վանկի ծայնավորը (բ). հետո նույն ծայ-
նավորը (բ) յուր հաջորդ բաղաձայնի հետ կցված վերջա-
հնչյուն, ըբ) հետո էլի գրվում է նույն ծայնավորը (բ) և նրան
կպցնվում նախընթաց բաղաձայնը (նախահնչյուն, բբ,
գորանից հետո այդ նախահնչյունն ու վերջահնչյունը (բբ, բբ)
միևնույն ծայնավորին կպցրած՝ և ծայնավորներից մեկը մի
կախարդական զավագանով վերցնելով Բ (բ), (բբ) խառնը-
վում են իրար հետ և դառնում «Բբբ»: Այսպես ահա և մյուս
վանկերը: Կարծեմ հասկանալի եղավ:

գ) Պատճառ: Պատճառն այն է, որ պ. Մանգինյանի հա-
մար միայն ծայնավորներն ունին ծայն, իսկ բաղաձայնները
ծայն չունին. պատճառն այն է, որ քերականները տան են՝
բաղաձայն ասվում են այն գրերը, որոնք առանց ծայնավորի

«գիտության շին հնչվում. բայց այդ հայկաբանները շին ասիլ, թե նրանք իրենց սեփական ձայնը չունին, այդ էլ պ. Մանգինյանն է ավելացրել, Օթտոյի հնախաբանմբ, թե բաղաձայնները առաջ իբանց սեփական ձայնը ունենալու, կարող են միայն ձայնավորի հետ հնչվիլ և դառնալ նախահնչյուն կամ վերջահնչյուն՝ նայած թե ձայնավորից առաջ է գրած, թե հետո: Նույնիսկ երկու անձայն բաղաձայններ իրար մոտ գալով՝ հանկարծ ձայնավոր են դառնում, այսինքն ձայն են ստանում, բայց թե ո՛րտեղից են ստանում այդ ձայնը՝ հայտնի չէ: Սրինակ, վերջահնչյունը շատ անգամ լինում է երկու հատ և այդ ժամանակ բաղաձայնը բաղաձայնիցն է կաշում, ինչպես են հետևյալ բառերը— վանկ, շենկ, գենկ, աունկ, կառկ, փառկ, զառկ, քուռկ, լուռդ, խոռք, խուռձ, խուսր, ուսր, բաւդ, սաւդ, բանտ և ուրիշ նազար ու մեկ բառ... Մեր հաշվի համար այդ երկրորդ բաղաձայնը առայժմ անվանենք «վերջավերջ» հնչյուն և նախքան եղրակացութուն անելը, ցույց տանք, թե մի բաղաձայն բանի հատ վերջահնչյուն և նախահնչյուն է դառնում: Ահա վառիկ՝ սա, սե. սէ. սը. սի. սո. սո. սու. սյու, սեօ, սեւ, սոյ, սայ, սա, ես, էս, դս. իս. ոս, օս, լուս, յոս, յաս, ոյս, այս:

Մի բաղաձայնը դառնում է 13 նախահնչյուն, մի այդքան էլ վերջահնչյուն. և որովհետև մենք 31 բաղաձայն ունինք, ուրեմն նրանցից ամեն միին վերաբերությամբ ևս կդառնա երեսունմեկ նախահնչյուն և երեսունմեկ վերջահնչյուն:

դ) Եղրակացութուն. 31×13 նախահնչյուն + 31×13 վերջահնչյուն + 31×31 վերջավերջ հնչյուն + 13 ձայնավոր և երկբարբառ, ընդամենը կլինի $403 + 403 + 961 + 13 = 1780$ հնչյուն:

Երկրորդ եղրակացութուն՝ այլ բառերով և այլ լեզվով.

Недостатки слоگو-составительного способа состоят в том что, а) все обучение в нем становится исключительно делом памяти, при чем усвоение учебного материала механизмуется до последней степени: в) что ученик обязан выполнять работу, смысл которой ему не понятен, следов. совершенно бессознательно с) что знания учени-

ка поэтому никогда не могут быть ни гверды, ни ясны и отчетливы, ибо слоги для него представляют какими то гиероглифами, не заключающими в себе ничего определенного (непроизносимое отдельно делается произносимым при сложении с другим произносимым знаком. *մի բաղաձայն մյուս բաղաձայնի հետ*). Наконец, не следует опускать и того, что слогосоставительный способ слыш-ком сложен и труден, так как для полного обладания чтением по этому способу потребно изучить или лучше затвердить громадную массу разнообразных соединений, какие возможны при сочетании гласных с согласными. Способ же Гедике, *կամ բստ պ. Մանդինյանի՝ Օթոո, այդ մեզ համար միևնույն է* как уже замечено, по силам ребенка,¹

Կարծեմ հիմա պարզիպարզո հասկացվեցավ, թե ինչի մեջն է այդ նախահնչյունների էությունը և ինչից է հառաջանում պ. Մանդինյանի բացասական արդյունքը:

Գ

Ես կուզենայի այստեղ վերջակետ դնել, մանավանդ որ այս մասին այնքան ասելիք կա, որ ամբողջ հատորով անգամ չի վերջանալ: Բայց որովհետև պ. Մանդինյանը կարծում է, որ յուր ձևով կարելի է գեղեցիկ արտասանությամբ կարդալ, մինչդեռ ես ասում եմ, որ այդ ձևով և ոչ անգամ տգեղ կարելի է կարդալ, ուստի հարկավոր է նրան ցույց տալ,

¹ С. Мирнопольский. «Обучение грамоте». Методическое руководство для учительских семинарий, учителей начальных школ и руководителей педагогическими курсами. Издание третье. *Պետերբուրգ, 1881, էրես 68:*

Խորհուրդ ենք տալիս մեր նորահաս ուսուցիչներին, որ ձեռք բերեն այս աշխատությունը, եթե կամենում են իրենց նախորդների արած փոքր-ձերի մասին որքանեկցն տեղեկություն ունենալ, որ իմ կարծիքով շատ և շատ հարկավոր էր: Գրքի տպած գինը 1 ռ. 25 կոպեկ է: Սա առաջ դուրս եկավ Վեսսելի հրատարակության մեջ, որին մասնակցում էին և ուսուցչ բոլոր նշանավոր մանկավարժները:

որ եթե յուր աշակերտները մի գերբնական հրաշքով կարդան էլ, նոքա շատ տգեղ կկարդան, և ահա մի սլարզ օրինակ, թե երեխան ինչպես պիտի կարդա եկեղեցի բառը:

ե, ե, ե, ի, ե, եկ, ե, եղ, եկ-եղ, ե, եց, եկ-եղ-եց-ի:

Այսպես կկարդան և հետևյալ բառերը՝ վաղ-ար-շապատ, կաթ-ող-իկ-ոս: Ուղիղ կկարդան հետևյալ բառերը՝ Բար-սեղ, կար-միր. չեն կարող կարդալ (դարձյալ կրկնում եմ պ. Մանդինյանին) — քոմեֆել, մրմնջում, քրթնջուկ, քրթմնջում, Մկրտիչ և այլն. բայց մեր բառերի համարյա կեսը այն բառերն են, որոնք պիտի աղճատելով կարդան: Եվ ինչո՞ւ, գիտե՞ք — նրա համար, որ ձայնավորից հետո նախ պիտի վերջահնչյունը կպցնեն և հետո նախահնչյունը, եթե կա, իսկ եթե առաջ նախահնչյունը կպցնեն, հետո վերջահնչյունը, կամ վերջինն ազատ թողնեն, դարձյալ վատ կլինի, որովհետև բոլոր բառերը միատեսակ չեն, որ մի որոշ կանոնի ենթարկվին, իսկ զանազան կանոններ գործադրել կարող չէ երեխան յուր համար դեռևս անհայտ մի բառի վրա: Հասկացա՞ք արդյոք, պարոն Մանդինյան: Եվ նույնիսկ ձեր օրինակ բերած «հատկություն» բառը երեխան կկարդա ոչ այնպես, ինչպես դուք եք ասում, այլ հատկութ-յուն: Եթե այդպես չկարդա, չէ՞ որ մեղանշած կլինի ձեր կանոնի դեմ:

Պ. Մանդինյանն ասում է՝ «Ես ձեզ պես բաղաձայնն առանձին և անկախ չեմ հնչում, ուրեմն ինձ հարկավոր չէ ոչ ձեր եռ այբ ցո, ոչ հը-ա-ցը, այլ ուղղակի հնչելու բառը, յուր ձայնավորից սկսելով հետզհետե ընդարձակում և աճեցնում եմ յուր մնացած ձայներով. զորօր. ա, աց, հաց, ու, ուն, տուն, ի, իր, զիր և այլն»:

Սրա պատասխանը մի առակով կարելի է տալ. լինում է շի լինում մի քոսակ, որ ասել է ճարպիկ մարդ: Սա մեկի տունը թալանում, փախչում է: Տան տերը ձիավորվում հասնում է հետևիցը: Քոսակը որ լսում է ձիու դոփյունը, իսկույն թաքցնում է ամեն ինչ, հագուստն էլ փոխում և ճանապարհի վրա կանգնում: Ձիավորը գալիս է դրա մոտ և չճանաչելով՝ հարցնում է, թե այս և այս նշանով մարդ շտե՞սա՞ր այստեղով անցկենալիս — Ինչպե՞ս չէ, պատասխա-

նում է քոսակը, նա հենց երևում էր, որ գող է, բայց դու չես կարող նրա հետեիցը հասնել, ձին չորս ոտն ունի, մինչև դա յուր մե՛...կ, եր...կու, ե...րեք, շ...ո...ր...ս... ոտը կփոխի, դու քո երկու ոտքով շատ շուտ կհասնես, մե՛կ, երկուս, մե՛կ, երկու փոխելով։ Քոսակը որքան երկարացնում է ձիոս, չորս ոտները, այնքան արագ-արագ է ասում մեկ երկուսը, այնպես որ ձիավորը հավատում է, վեր է գալիս ձին քոսակին սլահ աղիս, որ ասել է գառը գայլին, ինքը ոտքով ճանապարհ էնկնում։

Բոլորովին այս քոսակի ճարտիկությունն է բանեցնում և մեր Մանգինյանը։ Տեսեք ի՞նչ է ասում. «աքը՛լարը շրտ է կանը՛շումը՛»։ Մենք տառի զլխին շեշտ ենք դնում ցույց տալու համար, «որ այդ թշվառ ք հնչյունը, ինչպես ասացինք, խուլ արձագանքի պես է հնչում և բառը մթնացնում է և ոչ թե յուր որոշ սովորական հնչումով»։

Այս մի՞թե չի նշանակում մեկ, երկու, երեք, չորս, իսկ՞ ա, սց, հաց—մեկ, երկու, մեկ երկու...

Կ

Այժմ մի բարի խորհուրդ մեր մատաղահաս ուսուցիչներին։

Պ. Մանգինյանը ինձ պատասխանելով՝ յուր հարձակումները տարածում է մեր հին դիր-կադի և հնչական բաղադրական ձևերի վրա, բայց այնպիսի մի ոճով, որ բնեցողները պիտի կարծեն, թե նրա ակնարկած այդ թերությունները իմ ձևին են վերաբերում։ Ես այդ ձևերի վրա վաղուց արդեն կարդացել եմ իմ դամբանականը, բայց եթե դրանց թաղման կարգը գեռ չի կատարվել, դորա մեղավորը ես չեմ։ Այդ ձևերի և իմի մեջ ոչ մի կապակցություն չկա և այն մեծ տարբերությունը կա, որ իմ ձևով տվածն ասում է, իսկ նույն ձևով տվածը փոխում։ Թե ինչ կնշանակե ուսումնն ավելի բեղմնավոր կացուցանել, այս մասին շատ և շատ կարեոր է մի քանի խոսք ասել, ի՞նչպե՛ս դա է այն խնդիրը, որի վրա շատ մանկավարժներ գլուխ են ճաքաց-

նում: Ճշմարիտ, ինչպե՞ս պետք է անել, որ եթե երեխան մի տարուց հետո ընդհատում է յուր ուսումնառությունը, նա այնուհետև ոչ միայն շմոռանա յուր սովորածը, այլ մինչև անգամ շարունակեալ յուր ինքնազարգացումը: Հին ձեերի մի մեծ պակասությունն էլ հենց այն է, որ այդ ձեերով ոչ միայն մեկ, այլև երկու և երեք տարի սովորած աշակերտները, իրենց ուսումնառությունը ընդհատելուց մի քանի տարուց հետո, իսպառ մոռանում են իրանց սովորածը. նույնիսկ ամառվան կարճ արձակուրդներին լսյորսովին մոռանում են իրանց գիտեցած համարվածը: Օրինակի համար՝ մեկ անգամ պ. Մանդինյանը յուր նախակրթարանի աշակերտներին շատերին տեղափոխել էր երկրորդ պատրաստական. հառաջիկա սեպտեմբերին պ. Խոջամիրյանը մի ամսաչափ ժամանակ փորձեց, տեսավ, որ այդ աշակերտների հիշողության մեջ ոչ մի բան չէր մնացել: Նա ետ՝ բերավ այդ աշակերտներին և հանձնեց ինձ, որ ես նորից միևնույն: Եվ ես նրանց այնպես կանոնավոր պատրաստել տվի, որ ուրիշների հետ տարվա վերջին երկրորդ պատրաստականի վրայով թռան երրորդ: Հարցաքննուրը ինքը պ. Խոջամիրյանն էր: Ասում եմ «պատրաստել տվի» և այդ դիտմամբ եմ ստում: Պատաստողը պ. Անդրեաս Արրահամյանցն էր, իմ առաջնորդությամբ և ուղեւորությամբ: Սորանով ուզում եմ ասած լինել, որ պ. Մանդինյանի աշակերտները մեղավոր չեն, այլ յուր անմարսելի ձևն է մեղավոր:

Պարզենք այս խնդիրը, որովհետև գրագիտության գործի մեջ դա բացի բարոյականից՝ մեծ նշանակութուն ունի նաև տնտեսական կողմից: Ճշմարիտ, ի՞նչ նշանակութուն ունի, եթե մի կողմից կսովորեցնես, ահապի՛ն ծախքեր անելով, իսկ մյուս կողմից սովորածը կմոռանան: Այս խնդիրն ավելի ևս նշանակութուն է ստանում, երբ սրահանց է զարթնում շարժական և կիրականօրյա ուսումնարանները ու նենալու:

Այս խնդիրը կլուծվի միայն հետևյալ ձևով — պետք է Երեխային զրել-կարգալ սովորեցնել բնականապես և ոչ մասնավորապես: «Մասնավորապես» ես տնվանում եմ այն ձևով զրել-կարգացնելուն, որով Երեխան մի տարվա մեջ սո-

վորում է լավ թե վատ յուր այրբենարանի կարգալը և նրանից դուրս ոչ կարդալ գիտե և ոչ գրել: Երբ, օրինակ՝ նրան տալիս ես մի ուրիշ գիրք, նա ասում է՝ «Ես այս չեմ կարդացել» և չի կարողանում կարդալ: Կամ գրում է միայն այն բառերն ու նախադասությունները, որ տարվա մեջ մի հարյուր անգամ գրել է մեքենաբար, բայց որ մի անծանոթ, այսինքն՝ չգրած և չկարդացած նախադասություն ես թելագրում, նա կանգ է առնում և շվարում:

«Ընդհանրապես» գրել կարդալն այն է, որ նա միակերպ, թեև ոչ վարժ, կարողանում է կարդալ ամեն տեսակ գրվածք, որ ասել է, ձեռք է բերել կարգալու ունակություն, և երբ գրում է ամեն տեսակ նախադասություն և գրում է գիտակցաբար, գիտե, թե ինչ է բառը, վանկը, հնչյունը և պակաս բան չի թողնում:

Պ. Մանդինյանի ձեռք այս կողմանե այնքան սեղմված, սահմանափակված է, այնքան խճողված է զանազան գծերով, կետերով, հակասություններով, անհաջորդականությունով, որ երեխային ոչ մի նպատակի չեն հասցնում ոչ ընդհանրապես, ինչպես ես եմ սովորեցնում, և ոչ մասնավորապես, ինչպես հին ձևի հետևողներն են սովորեցնում:

Արդ, ինչպե՞ս պետք է սովորեցնել ընդհանրապես:

Ընդհանրապես կսովորեցնենք միայն այն ժամանակ, երբ գործի սկզբումն իսկ մեզ համար կորոշենք, թե այդ իսկ է մեր նպատակը. մեր աչքի առջև չենք ունենալ ոչ մի մեթոդ. նպատակն ինքը որոշում է ձեռք: Մարդիկ ի՞նչպես են սկսեց գրել կարդալ: Նոքա նկատելով, որ իրանց խոսքերը ջոկ-ջոկ պարբերությունից կամ նախադասություններից են կազմված, դոցա համար հնարել են մի-մի պայմանական նշան: (Այդ նշանները իրար նման չեն եղել, ինչպես ու. Մանդինյանի գծերն ու կետերն են): Հետո տեսել են, որ այդ նախադասություններն իրենք ջոկ-ջոկ բառերից են բաղկացած, այնուհետև թողել են նախադասության նշանները և հնարել են բառերի նշաններ, հետո վանկերի և վերջապես հնչյունների, որոնց վրա և կանգնած է այսօր մարդկությունը: Հարկավոր է ևսրդոք ավելացնել, որ մարդիկ այդ հնչյունները հնարել չէին կարող, մինչև նրանց ականջի լսողությունը բառերի մեջ

շորոշվեր նրանց առանձին-առանձին ձայն ունենալը, այլ վերջի վերջո կհնարեին նախահնչյուններ և վերջահնչյուններ: Թե մարդկության լսողությունը աստիճանաբար է զարգանում, և թե մեր հայ երեխաների լսողությունն արդեն այդ աստիճանին հասել է, դորա համար մենք ապացույց ունենք մեր ծածկալեզուն, որով շատ տեղ խոսում են մեր հայ մանուկները և որից մի կտոր ես դրել եմ իմ այբբենարանիս վերջումը, որքան իբրև մի զվարճալի խաղ մանուկների համար, նույնքան և հարցասեր վարժապետների ուշադրությունը այդ հանգամանքի վրա դարձնելու նպատակով: (Շատ ազգերի լսողության զարգացումը դեռ այդ աստիճանին չի հասել, կլինեն, իհարկե, անհատներ էլ):

Այս իրողությունից պարզ երևում է, թե ինչպես մարդկությունը ամբողջից դեպի մասերն է գնում: Այդ նրանից է, իհարկե, որ ամբողջի տեսնելը ավելի հեշտ է, քան թե նորա մասների. մասների գյուտը խոր զննության արդյունք է, որ մարդկությունը շատ ուշ է ձեռք բերում: Բնության մասերի մեջ շաբլ և կաբզ կա: Շարքով և կարգով նկատելն ավելի դյուրին է, քան թե մեղեմեջ: Օրինակ, տգտգալ բառի մեջ կարելի չէ ասել, երեխան ավելի շուտ կըմբռնե նորա ձայնավորները, քան թե տգզ մասնիկը, որ և բառի արմատն է: Այսպես են բոլոր ձայնական բառերը, որով մեր լեզուն «շատ հաթուտ է», ինչպես շոշալ (արմատ՝ շոռո), բշշալ, թմվոց, քխկոց, զրխկոց, նրթնրթոց և ուրիշ հազար ու մեկ բառեր: Հարկադրել երեխային, որ այդ ճրթճրթոցի մեջ միայն ձայնավորները ջոկի, իսկ մյուս ձայները չլսելու դնե, դա էլ մի ջոկ տեսակ բարբարոսություն է: Ես այն կարծիքի եմ — (թեպետ այս բանի մեջ իմ կարծիքը ոչինչ արժեք չունի գիտության առջև, եթե միայն դա համաձայն չի նորա էլ կարծիքին) — որ ձայնավորների մեծ մասը բաղաձայններից շատ հեռ են գտնվել: Ամենից դյուրինը շշողական և կոկորդալին ձայներն են:

Թե՛ այսպես և թե՛ այնպես պետք է ուսուցման գործի մեջ մարդուս մտավոր զարգացման պատմական օրենքներին հետևենք: Պետք է սկսենք ամբողջից — նախադասությունից և աստիճանաբար հասնենք հնչյուններին, այն զանազանու-

թյամբ միայն, որ մարդկության մի քանի դարում արածը մենք մի քանի օրումը կանենք: Բայց մեր այս գործողության մեջ մենք մի շատ կարևոր դաս ունենք ատենելու պատմությանը և այդ այն է, որ մարդկությունն ամեն մի ձև հնարելիս՝ միշտ առաջ գրել է: Մենք ևս առաջ պետք է գրենք, հետո կարդանք:

Ես այստեղ կանգ կառնեմ, որպեսզի ընթերցողի ուշադրությունն ևս կանգնեցնեմ այս կարևոր հանգումների վրա. այն է՝ նախ գրելու վասն զի միայն և միայն գործանից է կախված գործի հաստատության հիմքը, տեղությունը, արդյունավորությունը, ամենությունը և բեղմնավորությունը:

Երբ որ երևիսան գիտե բառ բառից սրուշել, վանկ վանկից և հնչյուն հնչյունից, որ բերանացի պատրաստվում է «ընդհանուր» ձևով, արձակ համարձակ, բնության մեջ, սովորել է և գրերի տարերքը ուղիղ գրել, այնուհետև նրան ոչինչ չի մնում, բայց թե ճանաչել հնչյունների ձևերը, վասն զի նուցա ձայնը արդեն իրան ծանոթ է: Նա իմանում է, որ ջուր գրելու համար նրան հարկավոր է երեք հնչյուն՝ ջ, ու, ռ. միայն չի ճանաչում դրանց: Նա այն աստիճանի վրա է կանգնած, որ եթե այդ հնչյունների ձայները արդեն հնարված չլինեին, ինքը կարող էր յուր համար մի-մի պայմանական նշան ստեղծել, բայց այդ ավելորդ աշխատությունից երկխոյան ազատում է վարժապետը, ցույց տալով այդ բառի ամբողջ պատկերը: Բայց վարժապետը նախապես ընտրում է մի աշխարհի բառ, որը գրելուց հետո՝ երեխայքը կարող էին նույն տառերով կլի ուրիշ շատ բառեր գրել: Օրինակ, Մառտիրոս բառից կարելի է մինչև հիսուն, վաթսուն ուրիշ բառեր կալմել:

Գրելը կարգալուց առաջ պցելը կամ գրել տալով կարգացնելը շատ նշանակություն ունի: Այդ նշանակությունը լավ բմբունելու համար կարժե միայն համեմատել և իմանալ, թե ի՞նչ պոնազանություն կա գրելու և կարգալու մեջ. այդ գործողությունները ջոկ-ջոկ առած: Թե հոգեպես ի՞նչ դերի մեջ է աշակերտը գրելիս և ինչ՝ կարգալիս: Իթե երեխան սկսում է ուղղակի կարգալուց, նա՝ ինչ ձևով էլ լինի՝ սուտ է կարգում, հիշողությամբ է կարգում, և որովհետև

երեխայք առհասարակ թռուցիկ հիշողություն ունին, նոքա բառերն ու նախադասությունները շուտով անգիր են անում և շուտով էլ մոռանում, նոքա ուշադրությունը, զննությունը կանգ չի առնում ոչ բառերի և ոչ տառերի վրա: Սա, իհարկե, մի վատ սովորություն է, որի առաջքը միայն գրել տալով կառնվի, որ սուտ վերցնել չի կարող, որի վրա երեխան կանգ է առնում, լուծում է, կապակցում է, զննում է, աներևույթը նրա համար շոշափելի է դառնում և տեսանելի: Այս ձևով ձեռք բերածը ցնդական չէ, անհետանալ, մոռացվիլ կարող է: Բայց սա գրել տալու օգուտի միայն մի կողմն է դեռ:

Մեզ հարկավոր է, որ երեխայքը աստիճանաբար ձանսւ- շեն բոլոր վրերը: Միայն կարդալու միջնորդությամբ՝ առանց գրել տալու՝ այդ ծանոթությունն անհիմն է, դժվար է, հիշողության գործ է, զննելի չէ, նույնիսկ կարդալն էլ ճիշտ այն- պես կլինի, որի վրա պ. Մանդինյանը հարձակվում է և ես առավել ևս: Բայց ուրիշ բան է, երբ նա սովորում է գրելու միջնորդությամբ, ոչ առանձին-առանձին, տառ տառ գրելով, այլ բառեր և նախադասություն կազմելով, որով երեք բան է սովորում. ա) տառերի ձևակերպումը տպավորվում է նրա հիշողության մեջ ավելի հաստատուն կերպով, բ) վարժվում է գրելու մեջ և գ) սովորում է կարդալ ավելի մարդավարի ձևով:

Երբ որ երեխայքը հասնում են այդ աստիճանին, որ սովորաբար երկու-երեք ամսումը հասնում են, այնուհետև նրանք դրում են ընդհանրապես: Նոքա արդեն գիտեն զանա- զան բառաթվով նախադասություններ ասել (բստ իմ հրա- հանդի), այդ նախադասությունները նոքա այժմ սկսում են գրի առնել: Արդ, տեսնենք. ի՞նչ է սորա օգուտը, որից խոր- շում է պ. Մանդինյանը, ոչ թե վատ համարելով, այլ սահմա- նազանցություն համարելով և դժվարին գործ: Ծս էլ կասեմ, որ դա շատ դժվար է յուր ձևով, բստ որում նոքա երեք տա- րումն անգամ չեն կարող 1780 հնչյուն սովորել, ինչ տեղից կարող են գրել ընդհանրապես, անխտիր, ամեն տեսակ նա- խադասություն:

Ինքնուրույն գրել տալու օգուտն այս է, որ սա է այն միակ չափը, որով միայն կարող ենք իմանալ, թե մեր ըն- թացքի ո՞ր կայարանումն ենք, արդյոք նպատակին մոտեցե՞լ:

ենք, թե՞ դեռ շատ հեռու ենք: Միայն այս ձևով կարելի է ստուգել, թե այս և այն աշակերտը ո՞ր բառերի մեջ է կազում, ո՞ր հնչյունները չի լավ ըմբռնել, ինչպե՞ս է արտահայտում յուր միտքը գրավոր: Այս ձևով միայն կարող ենք ժանոթանալ անհատական թերություններին և շտկել այդ թերությունները:

Ասածս գրության երկրորդ աստիճանն է: Սորանից հետո մտնում ենք երրորդ շրջանի մեջ: Երրորդ շրջանում, երբ վարժապետը՝ հնչական կետից նայած՝ բոլորի թերությունները շտկել է (որ միևնույն է ասել՝ թե յուր թերություններն է շտկել, շատ բան չնախագուշակելով), այնուհետև տալիս է փոքրիկ պատումներ գրելու բերանացի սովորած բարոյակրթական առակներից և այն էլ ոչ մի առակը ամենքին, այլ մի քանիսին մեկը և մի քանիսին մյուսը: Միևնույն բանը գրողները իրար սեղանակից չեն լինում:

Ասածս մի տեսակ շարադրություն է: Այո՛, մենք նախակրթարանումը շարադրություն ենք անել տալիս: Առաջ մի հայտնի բառաթվով նախադասություններ, որ աստիճանաբար ավելացնում ենք թե՛ բառերը և թե՛ նախադասությունները, մինչև գրատախտակի մի կամ երկու երեսը չափ ենք համարում, դորանից հետո գրել ենք տալիս լսած բառեր (թե՛ տանը լսած և թե՛ ուսումնարանումը), դորանից հետո տեսած բաներ, որ վերջինն է և դժվարինը: Երեխան պիտի ստեղծագործե: Այս բանը մենք սովորարար սկսում ենք այն ժամանակ, երբ նկատում ենք, որ երեխայքն արդեն սկսել են իրար վրա նամակներ գրել:

Որպեսզի սխալ ունակություններ չստանան, սկսում ենք նրանց առաջնորդել և այդ բանի մեջ:

Մի երեխա, որ արդեն կարողացել է ըմբռնել գրելու էությունը, որ արդեն կարողանում է յուր միտքը անթերի հընչյուններով գրի առնել, եթե նա արդեն յուր մեջ մի նոր ուժ է զգում, նա կարող է յուր շնորհքը, յուր ունակությունը, յուր ուժը գործ դնել: Այդպիսին, ուր էլ որ երթա, ինչպիսի տեղ էլ որ լինի, երբեք չի մոռանալ գրելը, հետևապես և կարգալու: Գրելու համար հնար ստացած երեխան ամեն տեղ էլ կարող է շարունակել յուր գործը, բայց այդպես չէ միմիայն

կարդալու հնար ստացածը: Եթե կարդալ գիտե, բայց ոչ գրել (ուղում եմ ասել շարագրել, իրանից գրել և ոչ թե վայնաշարի արտագրել մեքենաբար), մեկ որ նրա կարդալը թերի, անգիտակցաբար և շատ տգեղ կլինի, և երկրորդ՝ կարդալու գիրք շունենալով նա պիտի դադարի կարդալ և միառժամանակից հետո պիտի մոռանա: Բայց գրելու հնար ստացած երեսան առիթ շունի գրելը դադարեցնելու այդ մի արվեստ է նրա ձեռքին, նորա մեջ, նա գիրք էլ շունենալով՝ միշտ կգրի: Կգրի ավագի վրա, ձյունի վրա, քարի վրա, փայտի վրա, ածուխով, կավիճով, դանազան պտուղների հեղուկով, տեսակ-տեսակ ցողուններից յուր համար գրիչ շինելով: Ես ինքս շարունակ մի քանի տարի այսպիսի վիճակի մեջ եղած եմ, խանչալով, կացնով եղեգնից գրիչ եմ կտրել, մոշի հեղուկով ձեռքիս երեսին գրել... տեսել եմ և ուրիշներին, իհարկե՝ անտառումը, հանդումը, գութանումը, տավարումը, սարումը: Ավելի հեշտ է մի նոր ընտելմունք, սովորություն, ունակություն տալը, քան թե եղածից ձեռք վերցնել տալը: Օգտավետ ճանաչված սովորությունը շարունակվելով՝ օրեց-օր անում, բեղմնավորվում է մարդուս մտքի հասունության հետ:

9

Արդ, ինչպե՞ս և ի՞նչ ձևով կարելի է հասնել այդ բեղմնավոր արդյունքին: Պ. Մանդինյանն ասում է, որ ամեն մի ձևով էլ կարելի է արդյունք ցույց տալ՝ եթե ուսուցիչը մի ընդունակ մարդ է, և իմ տված արդյունքը նա իմ ընդունակությանն է վերագրում, իսկ յուր բացասական արդյունքը յուր աշակերտների խամոթյանը, մինչդեռ այդ խամ համարված աշակերտները իմ կողմն անցնելով՝ ամենափառավոր արդյունք են ցույց տալիս: Երբ որ հարկ լինի, ես կասեմ, թե որոնք են այդ աշակերտները: Բայց պ. Մանդինյանի ասած արդյունքը բնականաբար արդյունքի մասին չէ, նա այդ մասին դեռ նոր է մտածում, նոր է փնտրում. տեսնում է, որ յուր Օթտոն այդ բանին անընդունակ է, դիմում է փորձառու ուսուցիչներին և այդ մասին կարծիք է հարցնում:

Ոչ հին դիր-կապով, ոչ քաղադրական և ոչ վանկականով, որչափ ընդունակ մարդու ձեռքում էլ լինին, կարելի չի մի տարումը բեղմնավոր արդյունքի հասնել: Բռնությունը, խստությունը, գործի ծանրությունը անելություն չեն տալ, այլ ունեցածն էլ կխլեն, եղածն էլ կկորցնեն: Այստեղ հարկավոր է աշակերտի կողմից (որ պիտի անդրադառնա վարժապետի պարապմունքի նշանակից) և վարժապետի կողմից զիտակցություն, սեր, եռանդ, աշխուժություն, թարմություն, հետաքրքրություն, թեթևություն, դյուրինություն, պարզություն, աստիճանավորություն, ամենախիստ հաջորդականություն:

Եթե վարժապետը այսօր մի բան է սովորեցնում, որ վաղը դեն գցե, այսօր մի շենք է կառուցանում, որ վաղը քանդե, այսօր այսպես է սովորեցնում, որ վաղը ուրիշ կերպ սովորեցնե, կարճ՝ եթե վարժապետի ամեն օրվա դրած քաջը անշարժ կերպով յուր տեղը չի մնում և մյուս օրը նորա վերա չի ավելացնում մի նոր քար, նա ոչ միայն լավ ճարտարապետ չէ, այլ ոչ անգամ հասարակ բանվոր: Ամենայն մի սկիզբն յուր վախճանի անխզելի ծայրը պիտի լինի, որ երբ այդ շղթայի մի ծայրիցը բռնե՞ս, նորա օղակները իրար հետ սերտ կցված բարձրանան՝ վայր չթափվին: Այս կանոնից շեղվող մանկավարժը երբեք նպատակի չի հասնիլ:

Ես կուզենայի, որ այս հանգամանքի վրա կարևոր ուշադրություն դարձնեին և մեր պ. պ. թեմական վերատեսուչները: Թուֆակի պես բերան անել տված հողվածները սովորեցրածի տեղ չհամարեին և առաջնորդեին իրենց ձեռքի տակ եղած վարժապետներին դեպի բեղմնավոր աշխատություն:

Եթե մեռուցանող ձևն է տիրապետում հակաազգային դաստիարակության մեջ, դոքա համար մենք ոչ ոքի մեղադրել չենք կարող, բայց եթե ազգային դաստիարակությունն էլ դույն այդ անբեղմնավորությունը պիտի ունենա, ափսո՜ս այնուհետև մեր վարժապետներին, մանկավարժներին և թեմական վերատեսուչներին տված ոռճիկը: Ի՞նչ հարկավոր է հակակրթելու համար ծախքեր անել, ավելի լավ չէ՞ թողնել այդ խեղճ մանուկներին իրենց բնական պարզության և ա-

նարատության մեջ: Ուսումը միայն այն ժամանակ չէ ան-
րեղմնավոր, երբ որ աշակերտը կարդացածը մոռանում է,
այլև այն ժամանակ ևս անբեղմնավոր է, երբ նա չի մոռա-
նում միմիայն նորա համար, քառասունը շաբաթակալում է

Ուսումը կարող է բեղմնավոր կացուցանել որքան վար-
ժապետի դասավանդության մարդավարի ձևը, նույնքան նու-
րա ավանդած նյութը, դասագրքի բովանդակությունը, ուղ-
ղությունը, նորա լեզուն:

Անելությունը, մտավոր աճելությունը տպավորությունիւ
կը ստանում, իսկ տպավորությունը զգալուց, զգայելուց:
Այն նյութը, որ մեր զգացմունքների, մեր սրտի ու մտքի
քնարի թելերը չեն շարժում մի ախորժալի եղանակով, նոքա
և ոչ աճեցող տպավորություն կդռնան: Մեռածը կենդանու-
թյուն չունի, հետևապես և ոչ աճելություն:

Եթե պ. Մանդինյանը կցանկանա շարունակել, հա ազ-
նիվ կովից փախչող շեմ, մանավանդ, որ այս կոխը իմ ար-
տին ամենամոտիկ առարկայի մասին է, որին նվիրված եմ
ամենայն հոգով և մտք, իհարկե, իմ ուժիս համեմատ: Ես
զեռ տուլիք շատ ունիմ, դեռ մարդավարի կարդացնելու ձևի
մասին ոչինչ չեմ ասել: Ես և պ. Մանդինյանը իրար շատ
լավ ենք հասկանում, բայց այդ ի՞նչ օգուտ մեր ընթերցողնե-
րին, մենք պետք է այնպես խոսենք, որ նրանք էլ մի բան
հասկանան և մի օգուտ քաղեն: Մենք շատ անգամ իրար
ստած ենք կրկնում, միայն զանազան բառերով, և երբ հարկ
լինի, ևս այդ ցույց կտամ մի շարք օրինակով: Պ. Մանդին-
յանի շատերի համար մութ և անհասկանալի գրվածները շատ
փոստ են իմ ասածներին, որոնք այնքան պարզ են, որ ամեն
մարդ կարող է ասել՝ «այդ խոմ մենք էլ գիտենք, բայց ուրիշ
բան է պ. Մանդինյանի ասածը, որի հասկանալը ամեն մար-
դու խելքի բան չէ»: Այսպես մերոնք, թե ուշայլ և թե տղետ՝
մոլորություն ունին իրանց չհասկացածը հասկացածից գե-
րապատել, ինչպես և դժվարը հեշտից, խավարը լույսից: Այս
հասկությունից ազատ չի նույն ինքը պ. Մանդինյանը: Նա
յուր խոսքը փերցացնելով՝ դառնում է դեպի յուր աշակերտ-
ները, հորդորելով նրանց, որ դժվարը հեշտից գերադասեն:

ՆԱԽԱԴԻՏԵԼԻՔ ԳԻՏԱԿՑԱՐԱՐ ԿԱՐԴԱՑՆԵԼՈՒ ՄԱՍԻՆ

ՎԵՑ ՕՐԻՆԱԿԵԼԻ ԴԱՍ

Հառաջարան

Ով որ կարդացնելը սովորեցնում է գրել տալով— որ միակ ուղիղ ճանապարհն է— նա անշուշտ նկատած կլինի, որ մանուկներն այդ եղանակով շատ շուտ և հեշտությամբ են սովորում գրելը, որ այդ գործողությունը կատարվում է գիտակցաբար, առանց սուտ ու սխալ վերցնելու: Բայց ինչի՞ մեջ է դրա հաջողության գաղտնիքը, ի՞նչ է պատճառը, որ մանուկներն այդպես շուտով սկսում են գրել վարժապետի թելադրած կամ իրանց ուզած բառերն ու նախադասությունները:— Միակ պատճառն այն է, որ սանիկները բերանացի նախապատրաստության շնորհիվ կարողանում են գրելու առաջարկված բառերն ու նախադասությունները լուծել — նախադասությունը՝ բառերի, բառերը՝ վանկերի, իսկ վանկերը՝ հնչյունների: Բայց արդյոք ինչքան հեշտությամբ ու գիտակցաբար որ գրում են, նույնքան հեշտությամբ ու գիտակցաբար էլ կարողո՞ւմ են: Ոչ: Պատճա՞ռ: Պատճառն այն է, որ գրելիս՝ ծանոթ բառեր են գրում, գիտեն նախապես նրանց վանկերը և հնչյունների վերածելը, իսկ կարգալիս՝ նրանց աչքին միայն մի կարգ ծանոթ հնչյուններ են երևում անծանոթ բառերի: Գրելիս նրանք իրանց գիտցածն են գրում, իսկ կարգալիս՝ դեռ նոր պիտի գտնեն, թե ինչ է գրած: Ահա սրանով կարգալը տարբերվում է գրելուց և անհամեմատ դժվարանում: Այդ դժվարության առաջին առնե-

լու և կարդալը գիտակցական անելու համար՝ պետք է նոր-
ուաներին սովորեցնել նաև անծանոթ բառերի վանկելը,
որ նրանք՝ երբ բոլոր հնչյուններն արդեն իրանց
ծանոթ են, բառի սկզբից սկսեն ուղիղ վանկերով կարդալ:
Այս նպատակով ահա ես աշխատեցի վեց համառոտ դասե-
րով ցույց տալ, թե ինչպես պետք է երեխաներին սովորեցնել
մեր բառերի վանկելու կերպը, որ նրանք կարողանան բառի
սկզբից վանկելով— և այն ճիշտ վանկելով— կարդալ, որ
նրանց համար կարդալն ևս նույնչափ հեշտանա, ինչքան և
գրելը, և՛ որ առավելն է և ամենագլխավորը, կարդալը դառ-
նա զննական և գիտակցական, և ոչ միայն ու-
կրավորական:

Այս դասերն առաջարկելով վարժապետներին իբրև օրի-
նակ միայն, թե մոտավորապես ինչից պետք է սկսել մեր
կարծիքով և ինչպես, իսկ ժամանակի ճիշտ որոշումը, թե
երբ պետք է սկսել, թողնում ենք յուրաքանչյուր վարժապետի
հարմարադատությանը. բայց այն վարժապետները, որոնց
համար անծանոթ բան չէ այս առաջարկությունը և սովորու-
թյուն ունին խմբովին տալիս ու՝ կարդացնելու, նրանք
կարող են ամենայն հեշտությամբ անգիտակցական տակտը
փոքր առ փոքր գիտակցականի վերածել, և այսպիսով առա-
ջին երեք դասի նյութը առաջին տարվա երկրորդ կիսամյա-
կում սովորեցնել, իսկ մյուս երեք դասը երկրորդ տարվան
ձգել իրանց կրկնություններով և վարժություններով, որի
հետ հոգ կտանեն անշուշտ և լավ կարդալուն, որ կլինի գե-
ղեցիկ առողջանությունը և հասկանալով կարդացածի միտքը:

Բոլոր դասերը հիմնված են միայն մի կանոնի վրա—
«Բաղաձայնը կաշում է իրանից հետո եղած ձայնավորին»,
իսկ իրանից առաջ եղած ձայնավորին կաշում է միայն այն
ժամանակ, երբ իրանից հետո գիր չկա կամ եղածը ձայնա-
վոր չէ. այդ պատճառով երկու ձայնավորի մեջ եղած մեկ
կամ մի քանի բաղաձայններից միայն վերջինն է կաշում հա-

Վ Տակտով կարդացնելը նույնն է, ինչ որ տակտով գրել տալը. դա-
նադանությունն այնքան է միայն, որ գրել տալիս արմատական գծերի
թիվն է առնվում ի նկատի, իսկ կարդացնելիս՝ ամբողջ վանկի տառերի
թիվը:

շորդ ձայնավորին: Ահա այս հանգամանքը ի նկատի առած՝ ես կազմեցի առաջարկյալ դասերը: Միևնույն կանոնից զգուտ քաղելով՝ ուրիշները կարող են և աղատ են այլ ձևով դիմել բուն նպատակին, որ է՝ գննական և գիտակցական առնել կարգալը և հնազ տալ աշակերտին որքան կարելի է շուտով ազատվելու այլոց թելադրությամբ կարգալուց: Հիշյալ կանոնը առաջին երեք դասի մեջ պարզված է. վերջին երեք դասը ավելի վերաբերում են լեզվի նրբություններին, որոնցից միայն մի քանիսը մեջ բերինք՝ ցույց տալու համար, թե վարժապետները պետք է առանձին ուշադրություն դարձնեն նաև այդ հանգամանքի վրա:

ԱՌԱՋԻՆ ԴԱՍ

— Երեխեք, ես այսօր պետք է սորվեցնեմ ձեզ, թե ինչպես պետք է վանկելով կարդալ: (Կրկնում են շատերը, թե ի՞նչ պետք է սովորեցնե վարժապետը): Դուք բերանացի ձեզ առաջարկված բառերը շատ լավ եք վանկում. որոշում եք ամեն մի վանկի հնչյունները և ուղիղ գրում. բայց գրքի մեջ եղած բառերը կամ ուրիշի գրածը, շատ անգամ նույնիսկ ձեր դրածը չեք կարողանում ուղիղ վանկելով կարդալ. այլ շատ դժվարությամբ և շատ սխալ ու անկանոն:

Դուք հո գիտեք, թե մեր ո՞ր գրերն են ձայնավոր ասվում և որոնք բաղաձայն (հարցուփորձ և կրկնություն ձայնավորների և բաղաձայնների վերաբերությամբ. ձայնավորների կարգումն են երկրարբառները և այլ, օյ մասնիկները):

Շատ լավ. տեսեք ահա ես գրատախտակի վրա կգրեմ մի բառ (Դրում է «բարի»: Շատերն անհամապատասխան շշմարտում են «բարի»): Ճշմարիտ է, ես գրել եմ «բարի», բայց դուք ինձ այն ասացեք, ինչ որ ես ձեզ կհարցնեմ: Այստեղ քանի՞ ձայնավոր կա, քանի՞ բաղաձայն, ո՞րն է առաջին ձայնավորը, երկրորդը. առաջին բաղաձայնը, երկրորդը: Շատ լավ: Ես հիմա այս բառը կգրեմ վանկ-վանկ, որ տեսնեք աչքով, թե ինչպես է վանկվում:

Լալ նայեցեք, այստեղ թե՛ առաջին վանկը և թե՛ երկրորդը՝ ձայնավորով են վերջացած, այնպես չէ՞. բա-բի: Առաջին բաղաձայնը իրանից հետո եղած ձայնավորին է կպել, երկրորդ բաղաձայնը նմանապես իրանից հետո եղած ձայնավորին է կպել: Կարելի՞ է արդյոք այսպես վանկել:

Բ-արի

Բար-ի

— Ինչո՞ւ չի կարելի. հապա ինչպե՞ս պետք է լինի. ինչո՞վ է սխալ առաջին ձևը, երկրորդը՝ ճշմարիտ է, սխալ են վանկված գրանք, որովհետև այդպես չենք ասում, այլ ասում ենք բա-բի: Բայց դուք կարգալիս միշտ այդպիսի սխալներ եք անում: Որ էլ այդպես սխալ շանք, պետք է միայն մի բան գիտենաք և լավ հիշեք, որ բաղաձայնը կրկնում է իրանից հետո եղած ձայնավորին: Ո՞վ կարող է կրկնել ասածս.— Բաղաձայնը կպչում է իրանից մետո եղած ձայնավորին (կրկնում են առանձին-առանձին և միասին):

— Եթե լավ հիշեք, որ բաղաձայնը կպչում է իրանից հետո եղած ձայնավորին, դուք շատ հեշտությամբ կդտնեք բառի առաջին վանկը, հետո երկրորդը և երրորդը: Տեսե՛ք ահա ես երկու բառ կգրեմ այստեղ՝

1. Ասա

2. Կատու

— Ո՞րն է առաջին բառի առաջին վանկը: Ինչո՞ւ համար ա, և ոչ՝ աս:— Որովհետև չենք ասում աս-ա, այլ՝ ասա: Ոչ, այդպես չպետք է պատասխանեք, այլ թե՛ «որովհետև բաղաձայնը կպչում է իրանից մետո եղած ձայնավորին»: Այստեղ սրճ բաղաձայն է և իրանից հետո ունի ա ձայնավորը, ուրեմն նա պետք է կպչի ոչ թե իրանից առաջ եղած ձայնավորին, այլ իրանից հետո: Ուրեմն նորից բացատրեցե՛ք ինձ պատճառը, ինչո՞ւ համար պետք է ասենք

առաջին վանկն է ա և ոչ առ (կրկնում են պատճառը),
Շատ լավ, Հիմա գտեք երկրորդ բառի առաջին վանկը,
ինչո՞ւ համար կա և ոչ կատ (որովհետև բաղաձայնը պետք
է կպչի իրանից հետո եղած ձայնավորին): Շատ բարի,
հիմա լավ ասացիք: Ես կգրեմ դարձյալ երկու բառ.

1. Մատանի

2. Եկեղեցի

— Գտեք առաջին բառի առաջին վանկը (պատճառ).
երկրորդ վանկը (պատճառ). երրորդ վանկը (ինչո՞ւ հա-
մար)...

— Գտեք երկրորդ բառի առաջին վանկը: Ինչո՞ւ հա-
մար ե, և ոչ՝ եկ: Գտեք երկրորդ վանկը: Ինչո՞ւ համար
կե, և ոչ՝ կեղ... Այժմ վանկեցեք այդ բառը, իսկ ես կգրեմ
ձեր վանկածի պես:

Ե-կե-ղե-ցի

— Տեսնո՞ւմ եք, երեխեք, ինչպես ամեն մի բաղաձայն
կպել է իրանից հետո եղած ձայնավորին: Բայց առաջին
վանկը մենակ է մնացել: Գիտե՞ք ինչու, որովհետև դա ձայ-
նավոր է. իրանից հետո եղածը բաղաձայն է. իսկ նրանից
հետո եղածը դարձյալ ձայնավոր է. բաղաձայնը՝ դռնվելով
երկու ձայնավորի մեջտեղ, ո՞ր ձայնավորին է կպել. իրանից
առաջ, թե իրանից հետո:

— Հիմա ինչ բառ որ ես կգրեմ, երեխեք, ոչ ոք
չկարդա, եթե կարողանա էլ (տիրում է լուսթյուն). գրում է
գիտությամբ մի երկայն և դժվար կարդալու բառ, օրի-
նակ՝

Ամենամեծաբեկի

Դուրս է կանչում ամենից թուլերին և կարդալուց վա-
խեցածներին, կակաղողներին և հետևյալ հարցուփորձն է
անում.

— Ո՞վ է կարող գտնել սրա առաջին վանկը (ոմանք ասում են՝ ա, և ոմանք՝ ամ): Հիմա ինչպե՞ս իմանանք, թե ո՞րն է ուղիղը: Արշակ, դու ինչո՞ւ համար ես ասում ա, և ոչ ամ (չգիտե պատճառը, ենթադրում է միայն): Սարգիս, դու ինչո՞ւ համար ես ասում՝ ամ, և ոչ՝ ա (չգիտե): Բայց դուք ճանաչո՞ւմ եք արդյոք սրա մեջ եղած ձայնավորներն ու բաղաձայնները (հարցուփորձ ձայնավորների և բաղաձայնների): Շատ լավ: Հիմա միտներդ բերեք, որ բաղաձայնը կալում է իրանից հետո եղած ձայնավորին. եթե այդպես է, ուրեմն ո՞րը կլինի սրա առաջին վանկը, ա՞, թե ամ (մեծամասնությունը և հետո ամենքը վճռում են, որ պետք է ասել ա և ոչ թե ամ. և բացատրում են պատճառը): Ճշմարիտ է, պետք է ասել ա և ոչ թե ամ. ես խոմ չեմ ասել, թե ձայնավորը կալում է իրանից հետո եղած բաղաձայնին, այլ թե բաղաձայնն է կալում իրանից հետո եղած ձայնավորին: Դուք ուղիղ դտաք առաջին վանկը, բայց կարո՞ղ եք առանց մյուս վանկերը գտնելու, ասել ինձ, թե ո՞րն է այստեղ վերջին վանկը (ամենքն են մասնակցում այդ հարցերի պատասխանին): Ո՞վ կարող է մեջտեղից մի վանկ գտնել, որ ուղիղ լինի, ո՞վ կարող է երկրորդ վանկը գտնել, որ ուղիղ լինի, ո՞վ կարող է երրորդ վանկը գտնել, երկրորդը, չորրորդը, վեցերորդը, յոթներորդը, հինգերորդը, առաջինը, երկրորդը... շարունակ (բոլոր հարցումներին պատասխանում են սխալ և ուղիղ, բայց ինչպես վարժապետը, նույնպես և աշակերտները հնար ունեն ապացուցանելու, թե՛ սխալն ինչո՞ւ է սխալ և ուղիղն ինչո՞ւ է ուղիղ, հիմնվելով այն կանոնի վրա, որ բաղաձայնը, երբ նա երկու կողմից էլ ձայնավոր ունի, կալում է իրանից հետո եղած ձայնավորին, որով վերջ ի վերջո շտկում են իրանց սխալը և ուղիղ վանկերով կարգում):

— Այժմ դուք միաձայն վանկեցեք այդ բառը, իսկ ես կգրեմ վանկ-վանկ: Երեխեքը կարգով վանկում են և վարժապետը գրում է՝

Ա-մե-նա-մե-ծա-րե-լի

— Տեսնո՞ւմ եք, երեխեք, ինչպես կարգով բոլոր բազմայնները կայել են իրանցից հետո եղած ձայնավորին, բայց ա-ն մենակ է մնացել, ինչո՞ւ... (պատասխանում են):

Վարժություն: Գրում է դասատան տախտակի վրա այս կանոնին ենթարկվող շատ բառեր և դուրս կանչում բոլոր մեծի մասին թույլերին և կարդացնել տալիս ուղղակի վանկելով: Այս օրինակի համար այգսիսի բառեր՝ Կապարին, Սեփանի, կաթուղիկե, մանուշակը, սլատուհանը...

Վերջաբանություն: Ի՞նչ սովորեցինք մենք այս դասին: Որ «բազմայնը կաշում է իրանից հետո եղած ձայնավորին»:

ՆՐԿՐՈՐԴ ԴԱՍ

(Համառոտ հարցուսիրձ նախընթաց դասի):— Ճշմարիտ է. բազմայնը կաշում է իրանից հետո եղած ձայնավորին: Բայց գիտե՞ք երեխեք, ես հիմա այնպիսի բառեր կգրեմ, որ բազմայնը կալած լինի իրանից առաջ եղած ձայնավորին: Ահա ձեզ՝ աղ, օղ, օր, օծ, էս, այս, հաց, ջուր, եզ, կաթ, սեղան, արքո, ֆանոն, Մանուշակ, Գարեգին...

(Կարդացնելուց և վանկել տալուց հետո հարցնում է).— Ի՞նչ գրով են վերջացած այս բառերը, ձայնավոր, թե բազմայն: Այդ բազմայններից հետո ձայնավորներ կա՞ն: Եթե լինեին, ի՞նչ էք կարծում, դրանք էլ կկաշն՞ն իրանցից հետո եղած ձայնավորին, թե չէ: Իհարկե կկաշին:

Հաց բառի վերջումը ի՞նչ բազմայն կա (ցը). Եթե այդ ցը-ից հետո մեկ ի ավելացնենք և վանկենք, այն ժամանակ այդ ցը-ն ի-ին կկաշի՞, թե ոչ. վանկեցեք և կտեսնեք: Բայց որ ավելի լավ տեսնեք, կգրեմ ձայնավորով և առանց ձայնավորի.

Հաց	հացը	հա-ցը
Սեղան	սեղանի	սե-ղա-նի

Ուրեմն, եթե բազմայնը բառի վերջն է ընկած, լիք իրանից հետո ձայնավոր չկա, խոմ չենք դնի գցելու,

պետք է թողնենք, որ կալի իրանից առաջ եղած ձայնավորին: Այս էլ պետք է գիտենաք, որ բառի վերջն ընկած բաղաձայն-
ները մազի շափ շեն դժվարացնում կարգալը. դժվարը մինչև
իրանց հասնելն է. երբ որ մինչև վերջը հասնում ենք, նրանք
իրանք իրանց հասկացվում են: Բառերի վերջին վանկն է
հեշտությամբ իմացվում: Մի՞թե դուք չեք կարող իմանալ,
եթե ես ձեզ ծանոթ բառերը կիսատ ասեմ, օրինակ, ի՞նչ
կհասկանաք, եթե ասեմ մանուշ... (պատասխանում են՝ մա-
նուշակ), եկեղե... (ցի), պատու... (հան), քանա... (հա),
տիրա... (ցու), գրատախ... (տակ), Կատարի... (նե), ես
դնացի ուսում... (նախն)... Տեսնո՞ւմ եք ինչքան հեշտ է.
հարկավոր է ուրեմն բառի սկզբի վանկը ուղիղ կարգալ, եթե
շատ երկար է, երկրորդ վանկն էլ, և այնուհետև բանը կհեշ-
տանա:

— Ես հիմա ձեզ մի քանի բառեր կառաջարկեմ, իսկ
դուք լուծեցեք (առաջարկում է վերջումը երկու բաղաձայն
ունեցող միավանկ բառեր, ինչպես՝ մարդ, վարդ, զարդ,
շարժ, փառք, կառք, տուրք, զորք, հանդ, բանտ, սանդ,
բունդ, ճիշտ, վիշտ, հաշտ, սաշտ, դաշտ, էոշտ, կուշտ,
լախտ, բուղք, հեշտ, խելք, շեմք, քամք, կամք, երգ, բերք,
ձեռք, արտ, մարտ, սիրտ...):

— Դուք տեսնում եք, որ այդ բառերի վերջումը երկու
բաղաձայն կա, բայց երկուսն էլ կպել են առաջ եղած ձայ-
նավորին: Փորձենք դրանց էլ վերջումը մի ձայնավոր ավե-
լացնել, տեսնենք այդ բաղաձայններն էլ կկալչեն իրանցից
հետո եղած ձայնավորին: Դուք ավելացրեք մեկ ը կամ ի և
այնպես վանկեցեք, իսկ ես կգրեմ առանց վանկելու և ձեր
վանկածի պես:

Վարդ	վարդի	վար-դի
Ձորք	զորքը	զոր-քը

— Հավ նայեցեք, երևիք, երկու բաղաձայն միասին
չեն կալում իրանցից հետո եղած ձայնավորին, այլ միայն
վերջինն է կալում: Դուրս է գալիս դարձյալ մեր առաջվան
ասածը, թե բաղաձայնը կալում է իրանից հետո եղած ձայ-

նավորին, իսկ եթե չկա ձայնավոր (կամ եղածը ձայնավոր չէ), կաշում է իրանից առաջ եղած ձայնավորին:

Ծս էլ մի քանի բառեր կառաջարկեմ, իսկ դուք վանկեցեք (առաջարկում է բերանացի վանկելու հետևյալ բառերը, որոնց մեջ երկու բաղաձայն իրար մոտ են ընկած, ինչպես՝ Արշակ, Մարգարիտ, Հովնանենս, կարկուտ, տախտակ, անտառ, բախտավոր...):

Շատ լավ, շատ ուղիղ եք վանկում. բայց որովհետեւ աչքով չեք տեսնում, թե ինչպես եք վանկում, ես հիմա այդ բառերից կգրեմ անվանկ և վանկած:

Արշակ	Ար-շակ
Տախտակ	տախ-տակ

Տեսեք ահա Արշակ բառի մեջ երկու բաղաձայն գրեք իրար մոտ են եկած, բայց վանկածում գրանք իրարից բաժանվել են: Ո՞ր գրերն են գրանք: Ի՞նչ բաղաձայններ կան իրար մոտ եկած տախտակ բառի մեջ. ինչպե՞ս են բաժանվել... Ահա այդպես են բաժանվում բոլոր այն բառերը, որոնցում երկու ձայնավորների մեջ երկու բաղաձայն են ընկած՝ մեկը կաշում է իրանից հետո եղած ձայնավորին, իսկ մյուսը՝ որ իրանից անմիջապես հետո ձայնավոր չունի, կաշում է իրանից առաջ եղած ձայնավորին:

Շատ է պատահում, որ երկու ձայնավորի մեջ երեք բաղաձայն էլ է լինում, բայց միայն վերջինն է կաշում իրանից հետո եղած ձայնավորին. իսկ մյուս երկուսը, որոնք անմիջապես իրանից հետո ձայնավոր չունեն, կաշում են առաջին ձայնավորին: Ահա ձեզ այս տեսակ բառեր՝

Թարգմանիչ	քարգ-մա-նիչ
Մարդկութուն	մարդ-կու-թյուն !:

Վ Հայերեն լեզվի մեջ երեք կից բաղաձայններից մեկը՝ առաջինը կամ երրորդը, ըստ մեծի մասին կամ ք է կամ նու: (Տես այս մասին և «Քննական քերականություն» հ. Ա. Այտնյանի, երես 347):

Վերջարանութիւն: Մենք այս դասից ևս այն կանոնը դուրս բերինք, ինչ որ նախընթաց դասին: Ուրեմն պետք է չի կրկնենք— բաղաձայնը կաշոււմ է իրանից հետո եղած Առյուծափորին, իսկ եթէ իրանից անմիջապէս հետո ձայնավոր լիս (այլ եղածը բաղաձայն է), պետք է կաշի իրանից առաջ եկած ձայնավորին:

ԵՐՐՈՐԿ ԴԱՍ

(Համառոտ հարցութիւն ձայնընթաց դասերի):

— Ուրեմն դուք հիմա գիտեք, թե բառի մեջ եթե երկու և երեք բաղաձայն իրար մօտ լինին եկած՝ ինչպէս կկարդացվին: Ես հիմա պետք է ցույց տամ ձեզ, թե ինչպէս են կարդացվում այն բառերը, որոնց սկզբումը երկու բաղաձայն կա: Գրենք ահա այս տեսակ մի քանի բառեր: Ես գրելիս բարձր կասեմ, իսկ դուք վանկեցեք. բծիշկ, գնաց, դղում, զկեռ, թխած, ժլատ, լսել. բ-ծիշկ, գ-նաց, դ-ղում, գ-կեռ, բ-խած, ժ-լատ, լ-սել. բը-ծիշկ, գը-նաց, դը-ղում, գը-կեռ, բը-խած, ժը-լատ, լը-սել...:

— Որ շատ չխոսենք, երեխեք, դուք տեսնում եք, որ այս բառերի սկզբում երկու բաղաձայն իրար մօտ են եկած. գրանցից երկրորդը, ինչպէս գիտեք, կաշոււմ է իրանից հետո եղած ձայնավորին. առաջինը մնում է մենակ: Այդ մենակ մնացող բաղաձայնները ուղիղ իրանց անունովն են հնչվում, այսինքն ը-ի օգնութեամբ ասվում են բը, գը, դը, լը, բը, ժը, լը...:

Հիմա գրենք այնպիսի բառեր, որոնց սկզբումը երեք բաղաձայն կա: Ես բարձր կասեմ, դուք վանկեցեք. բայց ես առանց վանկելու պիտի գրեմ (գրում է՝ բոնել, գըլել, դըր-գալ, գըկել, թոշուն, ժմակ, լրտես, խնդիր, ծպտված, կրկին, հրդեհ, ձկնորս, նմուշ, մկրատ, նշնել, շրջել, շղթիկ, պտտիկ, չրցան, սզվոր, վնգալ, տրտունջ, ցրտած, փրկիչ, փրդի)...

— Երբ որ բառի սկզբումը երկու բաղաձայն կար, քանիսի՞ց մի վանկ շինեցինք:

— Մեկից:

— Ինչո՞ւ մեկից և ոչ երկուսից:

— Որովհետեւ երկրորդը կ'աւազէ իրանից հետո եղած ձայնավորին:

— Ուրեմն այստեղ էլ, որ երեք բաղաձայն կ'ա, մենք քանիսի՞ց պիտի մի վանկ շինենք:

— Երկուսից:

— Ինչո՞ւ երկուսից և ոչ երեքից:

— Որովհետեւ երրորդը պիտի կ'աչի իրանից հետո եղած ձայնավորին:

— Բայց ինչպե՞ս պիտի մի վանկ շինենք:

— Պետք է մի ը ավելացնենք:

— Որտե՞ղ:

— Առաջին բաղաձայնից հետո:

— Եւ այնուհետեւ բռնել բառի սուաջին վանկը կլինի—
բրւ... (եւ), գրջ... (լեւ), դրւ... (զաւ), զրւ... քրւ... ժրժ...

— Երեխեք, այն ը-ն մենք զոռով չենք ավելացնում, այլ դա կ'ա, միայն չի գրվում, շուտ գրելու համար: Այդպես տեղերումն ասում են ը-ն սղված է, այսինքն՝ կ'ա, բայց չի գրած: Այնքան լաւ է, որ մյուս ձայնավորներն էլ ը -ի պես չեն սղվել: Ծճմարիտ, եթե բռնել բառի մեջ սղվածը ը չինք, այլ՝ ա, ի՞նչ կ'արդայինք:

— Բառնել:

— Իսկ եթե՞ ե.

— Բեռնել:

— Եթե ի.— բիռնել:

— Եթե ու.— բուռնել:

— Տեսնո՞ւմ եք: Ի՞նչ կլինե՞ր ուրեմն մեր ճարը, եթե բոլոր ձայնավորները սղվեին. այն ժամանակ մենք ամեն մի այդպիսի բառ մինչև տասը ձևով կ'արդայինք և չէինք իմանալ, թե որն է ուղիղը: Բայց հիմա հեշտ է նրանով, որ առաջուց գիտենք, թե սղվածը սրիշ ձայնավոր չէ, այլ ը-ն է, և նրա օգնութեամբ էլ կ'արդում ենք: Եթե այդպիսի տեղերումը մենք ամեն մի բաղաձայնից հետո մի ը ավելացնենք, շատերը սխալ կ'արդացվին, իսկ շատերը թեպետ ուղիղ, բայց տգեղ կլինին, այդ պատճառով երեք բաղաձայն

կոտժ ժամանակ միայն մեկ ը կազմեցանք, որով այդ տեսակ լատերը այնպես կարգացվեն, ինչպես մեջտեղում իրար մոտ երկու բաղաձայն ունեցողները:

Տախտակ տախտակ

Ռըոնել բըո-նել

ՇԱՐՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ ԵՐՐՈՐԴ ԳՍՍԻ

— Հիմա տեսնենք ինչպե՞ս են վանկում սկզբում չորս բաղաձայն ունեցող բառերը: Ի՞նչ եք կարծում, եթե սկզբումը ձայնավորից առաջ չորս բաղաձայն իրար մոտ լինին կիած, քանի՞ գրից մի վանկ կշինվի:

— Երեք:

— Ինչո՞ւ երեք, և ոչ չորս:

— Որովհետեւ չորրորդը կկալի իրանից հետո եղած ձայնավորին:

— Այդպես է: Ուրեմն ես կասեմ ահա մի քանի բառեր, դուք վանկեցեք, իսկ ես կգրեմ (գրում է հետևյալ բառերը)—
ֆրան...ել, խրտն...ել, փնտր...ել, խնդր...ել, քաշն...իկ, մրջն...իկ, սրտն...եղ, կրկն...ություն...:

— Դրածս նորից կարդացեք և ուղիղ վանկեցեք, իսկ ես էլի կգրեմ (գրում է հետևյալ ձևով)

ֆրտ-նել, խրտ-նել, փրնտ-րել, խրնդ-րել, բրոշ-նիկ:

— Տեսեք, երեխեք, այս բառերն էլ ը-ն գրվելուց հետո այնպես են վանկվել, ինչպես մեջերում երեք կից բաղաձայն ունեցող բառերը: Ահա ձեզ օրինակ, նայեցեք.

Կրկնություն

կրկ-նություն

Վերջնական

վերջ-նա-կան

— Երեխեք այս բառերը գրելիս այս բոլորիս մի լավ բառախաղ միտս ընկավ, եթե ուզեք ձեզ էլ կսորվեցնեմ (երեխայքը հետաքրքրությամբ ցանկություն են հայտնում): Կարդացեք այս ֆրտն... խրտն... բառերը, մինչև կետերը միայն, և տեսեք քանի՞ վանկ են դառնում (կարդում են՝ ֆր-

տըն, խըր-տըն... դուրս են գալիս երկերկու վանկ)։— Հիմա կարդացեք առանց վերջին գրերի (կարդում են ինչպես ճշտ, խըրտ... բոլորն էլ դառնում են մի մի վանկ)։ Տեսնում եք, որ մի գիր պակասեցնելով, այն էլ բաղաձայն գիր, մի վանկ պակասեց։ Կարելի՛ է կարծում եք, թե միշտ այդպես կլինի։ Կարդացեք ահա այս բառը.

Սանդ (սան, սանր, սանձ, սանն)։

Դա մի վանկ է, այնպես չէ՞. վերցրեք դ-ն և այնպես կարդացեք (վերցնում են, դարձյալ մնում է մի վանկ)։ Հիմա փոխանակ դ-ի՝ գրեք ր։ Կարդացվում է՝ սանր, իբրև երկու վանկ, Հիմա փոխանակ րը-ի՝ գրեք ձր։ Դառնում է սանձ և կարդացվում է ինչպես մի վանկ, Հիմա փոխանակ ձր-ի գրեք էլի նր (դուրս է գալիս սանն և կարդացվում է ինչպես երկու վանկ)։

— Որ շատ շերկարացնեմ, երեխեք, պետք է ասեմ, որ բըն և նըն մյուս բաղաձայնների նման չեն. դրանք վանկի վերջումը բաղաձայնից հետո կարդացվում են ինչպես բր, ըն։ Քրբտ... և խըրտ... կիսատ բառերը մի մի վանկ են դառնում. բայց եթե այդ բառերի մեջ երրորդ գիրը լինի՝ կամ րը և կամ նը, այն ժամանակ փոխանակ մի վանկի՝ երկու վանկ կդառնան։ Փորձեցեք, օրինակ, երրորդ տեղը րը-ն դնել և փոխանակ գրելու քրտ, դրել քտր, փոխանակ խրտ՝ խտր (ամեն բառերում տեղափոխելով փորձում են և ամեն անգամ մի վանկ ավելանում է)։

— Հիմա չեք զարմանալ ուրեմն, եթե ես գրեմ սկզբումը դարձյալ չորս բաղաձայն ունեցող բառեր, բայց որ փոխանակ մի վանկ դառնալու, դառնան երկու վանկ։ Եվ այդ այն ժամանակ կլինի, իհարկե, երբ որ երրորդ գիրը լինի կամ րը, և կամ նը։ Ահա կասեմ՝ քաւծը, դուք վանկեցեք, իսկ ես կգրեմ... Մկր...տիչ, կտր...տել, փշր...տել, գկր...տալ, ծղր...տալ, շպր...տել, ֆրն...դել, սրն...գի, բրն...ծի, մկն...դեղ, պղն...ծի, գրն...գալ, դրն...գալ...

— Ահա, ինչպես տեսնում եք, այս բառերի մեջ երրորդ բաղաձայնը լինելով րը-ն և նը-ն՝ մի մի վանկ ավելացնում

հն և կարդացվում է Մ-կր-տիչ, զ-րն-գալ. այսպես էլ մյուս-
 ևերը, ինչպես որ վանկեցիներ։ Եթե դրանցում երրորդ գիրը
 չլիներ ռը-ն կամ նը-ն, դրանք էլ այնպես կվանկվեին, ինչ-
 պիս՝ րտունել, խտունել։ Օրինակ, եթե փոխանակ մկր լի-
 անելու լիներ մրկ, որ էլի միևնույն գրերն են, միայն հետ ու
 առաջ ընկած, այն ժամանակ, ինչպես տեսնում եք, դա
 կդառնար մի վանկ։ Օրինակի համար՝ զրն... դրն... սրն...
 պղն... կարդացեք աջից դեպի ձախ և կտեսնեք, որ մի մի
 վանկ են դառնում, ինչպես նղպ. նրս, նրդ, նրզ...:

Ուրեմն սկզբումն ձայնավորից առաջ չորս բաղաձայն-
 անքից երեքը դառնում են մի վանկ, իսկ չորրորդը կաշում է
 իրանից հետո եղած ձայնավորին։ Բայց այն բառերը, որոն-
 ցում երրորդ բաղաձայնը կամ ռը է կամ նը, նա փոխանակ
 մի վանկ դառնալու, դառնում է երկու վանկ, որովհետև ռը-ն
 և նը-ն վանկի վերջումը բաղաձայնից հետո կարդացվում են
 ինչպես րը և ըն, և այդ սլատճառով էլ մի վանկ կամ կես
 վանկ ավելացնում են, ինչպես հետևյալ միավանկ բառե-
 րումն են ավելացնում— եգր, իբր, լիտր, ծանր, կուպր,
 ջիգր, փոփր, մեղր... եգն, ձուկն, մուկն, յոթն, դառն, մատն,
 գառն, կուռն, փուռն, անձն...:

— Հիմա, երեսեք, եթե ես կամ մի ուրիշը ձեզ հարց-
 անեմ, թե այդ մկր և զրն ոչ թե պիտի կարդացվեն՝ մը-կըր
 և զը-րըն, այլ՝ մը-կըրը և զը-նը, կարո՞ղ եք ասպացուցա-
 նել, որ ձեր ասածն է ուղիղ, իսկ մերը սխալ է։ Դու ի՞նչ
 կասես, Արամ։

— Ես... կասեմ, վարժապետ, որ մերն ուղիղ է։

— Ինչո՞վ կհաստատես, որ ձերն ուղիղ է։

— Ես... վարժապետ, կասեմ...:

— Ի՞նչ կասես։

— Կասեմ... րը, ըն...

— Է՞, հետո՞։

— Կասեմ վանկի վերջումը... րը, ըն...

— Մինաս, ինչո՞ւ ես ծիծաղում Արամի վրա. դե դու ասա
 տեսնեմ։

— Ես չեմ ասիլ, վարժապետ...

— Ի՞նչ չես ասիլ։

— Ես չեմ տալի՝ մկրտ...

— Հասցա ի՞նչ կասես:

— Ես կասեմ՝ Մկրտիչ...

— Է՛, երեխեր, հոգնել եք, երեկ դասը շատ էր երկար: Դե մեկ երգ երգեցեք, վերջացնենք...

ՉՈՐՐՈՐԻ ԴԱՍ

(Համառոտ հարցումորձ նախընթացի):

— Երեխեր, որովհետեւ երբ-ի մասին այսչափ խոսեցինք, ուզում եմ այս դասին դրա մի ուրիշ հատկությունն էլ ցույց տալ ձեզ: Դուք արդեն գիտեք, որ երբ երկու ձայնավորի մեջ երկու կամ երեք կից բաղաձայններ են լինում, նրանցից միայն վերջինն է կաշում իրանից հետո եղած ձայնավորին, իսկ մյուսները կաշում են նախորդ վանկին, ինչպես, օրինակ, ահա այս բառերը՝ տախտակ (տախ-տակ), զործնական, (զործ-նակաւն:) Հիմա պետք է ձեզ ասեմ, որ այդպիսի տեղերում, եթե երկու կամ երեք կից բաղաձայններից վերջինը երբ է, նրա հետ կարելի է և իրանից առաջ եղած բաղաձայնը տալ հաջորդ վանկին, այսինքն երբ-ն իրանից հետո եղած ձայնավորին կաշելիս, իր հետ կարող է տանել և իրանից առաջ եղած բաղաձայնը: Ահա ձեզ օրինակ՝

Ապրիլ ապ-րիլ աւ-պրիլ

Սանդրել սանդ-րել սան-դրել

Այս բառերը, ինչպես տեսնում եք, կարող եք վանկել երկու կերպ, ինչպես որ ձեզ համար հեշտ կհամարեք: Բայց թե ինձ կհարցնեք, թե դու ինչպի՞ս ես տնում, կամ քեզ համար ինչպի՞ս է հեշտ, ես կասեմ, որ ինձ համար երկրորդ ձևով վանկելը համ հեշտ է, համ լավ: Բայց որովհետեւ ձեզ համար դեռ այնքան հեշտ չի լինիլ, քանի որ բոլոր մյուս բաղաձայններն այդպես հեշտ չեն վանկվում, այդ ես ձեզ ազատություն եմ տալիս, որ ինչպես կամենաք, այնպես վանկեք. միայն երբ որ բառը ձեզ ծանոթ է, պետք է ամ-

բողջի այնպես կարդաք, որ ը-ից առաջ եղած բաղաձայնը ը-ի հետ միասին կաշի հաջորդ վանկին: Որ լավ իմանաք տաածս, ես մի ուրիշ օրինակ կբերեմ, որ համ օրինակ լինի. համ մի նոր բան էլ սովորեք՝

(գրում է)

(կարդում են)

Հայրն ու մայրը
Սրշակն ասաց
Երեսն-ուռել է
Երկու մասն իմն է
Փոքր աղջիկը
Մեղր է կերել
Դու կարդում ես

Հայր-նու մայրն
Սրշակ-նասաց
Երես-նուռել է
Երկու մաս-նիմն է
Փոք-րաղջիկը
Մեղ-րեկերել
Դու կարդու-մես

— Տեսնում եք ահա գրում ենք բաժան բաժան, բայց բառերի վերջն ընկած բաղաձայնները փախչում, կաշում են հետո եկած բառերի սկզբումն եղած ձայնավորին: Եվ հենց այդպես էլ պետք է կարդանք և ոչ թե կախադելով ա-սենք՝ հայրն ու մայրը, կամ՝ դու կարդում ես: Ուղիղ այդպես էլ ահա՝ երբ որ երկու ձայնավորի մեջ երկու կամ երեք իից բաղաձայններ կան, և վերջինը ըր է, այդ ըր-ին պետք է կպցնել իրանից առաջ եղած բաղաձայնը: Ահա ես երկու տեսակ էլ կբաժանեմ, դուք ինքներդ նկատեցեք, տեսեք, ո՞րն է ավելի լավ...

(լավ)

Ոս-կրացալ	ոսկ...րացալ
Բա-զրատ	Բազ...րատ

(Երեխանց ահանջին լավը լավ է թվում, վստա՛ր վատ):

— Ճշմարիտ որ այդպես լավ է, երեխեք. միայն այդպես լավ կարդալու համար պետք է լավ վարժվիլ: Կան այնպիսի բառեր, որոնք թեպետ և կլանկվեն, բայց որ

չվանկենք, ավելի գեղեցիկ կկարդացվին: Օրինակ, մենք զբնդալ բառը վանկեցինք այսպես՝ զ-բըն-գալ, բայց ավելի լավ կլինի, եթե վանկենք զբըն-գալ, իսկ սրա առաջին մասը փոխանակ վանկելու՝ զը-բընգ, վանկենք՝ զբընգ, որովհետեւ զբնգ մի ամբողջ ձայն է և ոչ երկու, և շատ անգամ սաստկութեան համար կրկնվում է, ինչպես զբընգ-զբընգ, զբընգ-զբընգ, չբախկ-չբու խկ, կամ՝ չբընխկ-չբընխկ, քրախկ-քբու խկ, կամ՝ քբընխկ-քբընխկ խկ, քբա մփ-քբու մփ, չբամփ-չբումփ, չբմփ-չբմփ... Ճշմարիտ՝ եթե այս տեսակ բառերը փոխանակ վանկելու՝ չբ-բընխկ-չբընխկալ, վանկենք չբընխկ-չբընխկալ, ավելի թունդ կլինի և կտրուկ:

(Այսպիսի վարժություններով վերջացնում է դասը):

ՀԻՆԳԵՐՈՐԴ ԴԱՍ

Ան, չ, կ, բգ, ըշ, ըս

(Համառոտ հարցուփորձ կարևոր գիտելիքների):

— Երեխեք, ես համարյա թե բոլորն ասացի, ինչ որ ասելու ունեի ձեզ վանկելու վերաբերությամբ: Եթե այդքանը հիշեք (իհարկե ես էլ շուտ-շուտ կկրկնեմ մի անգամ առաջ), էլ ոչինչ դժվարության չեք հանդիպիլ: Աշխատեցեք այնպիսի բառեր գտնել, որ իմ ցույց տված կանոնով չկարդացվին. ես շատ ուրախ կլինիմ և ցույց կտամ նրա էլ կանոնն ու պատճառը. իսկ եթե ինձ մոտ կարդալու ժամանակ կհանդիպենք մի այդպիսի բառի, ես տեղնուտեղը ցույց կտամ նրա և նրա պես բառերի կարդալու կերպը: Իսկ հիմա ես հարկավոր եմ համարում ձեր ուշադրությունը դարձնել ան, չ, կ մասնիկների վերա, երբ որ դրանք լինում են բաղաձայնից առաջ: Ասում ենք, օրինակ՝ անտուն, անտեղ, անգիր... ասացեք դուք էլ այս տեսակ ան-ով սկսվող բառեր (ասում են շատ այդ տեսակ բառեր): Բավական է: Եթե անտուն բառը մեր գիտցած կանոնով վանկենք, ուղիղ կլինի, կդառնա՝ ան-տուն, բոլորովին այնպես, ինչպես վանկում են երկու ձայնավորի մեջ եղած երկու կից բաղաձայնները, ինչպես՝ տախտակ, վաստակ... բայց եթե լինի՝ ան-

նշան, անբնակ, եթե մեր գիտցած կանոնով վանկենք, կդառնան անբ-նակ, աննշան, որ ուղիղ չի լինի: Դրա պատճառն այն է, որ ան մասնիկը իր համար մի ջուր բառ է, միայն ուրիշ ամբողջ բառի սկզբից կցված: Որպեսզի վանկելու ժամանակ դա մեզ չխանգարե, մենք վանկելուց առաջ դրան կառանձնացնենք: Օրինակ, աննշան բառը կդառնա ան-նշան, և կվանկվի այնպես, ինչպես սկզբում երկու բաղաձայն ունեցողները, այսինքն կդառնա նը-շան, ուրեմն ան-նշան և ոչ անն-շան, այսպես էլ անբնակ բառը կդառնա՝ ան-բը-նակ: Ուրեմն ինչպե՞ս կվանկենք և կկարդանք ահա այս բառերը. (գրում է տախտակի վրա հետևյալ բառերի տեսակներին և կարդացնում). անմխիբաբ, անտրտունջ, անմտաբար, անմշակ, անգթաբար, անհրաման, անգրագետ, անկրթություն, անմտերիմ....:

Հիմա դանք չը մասնիկին: Ասում ենք, օրինակ՝ չգնաց, շիտսեց չգրեց, չբերավ, չտված, չխմած, չհասած: Ասացեք դուք էլ չը-ով սկսվող բառեր. (ասում են շատերը վարժապետի օգնությանը): Հիմա նայեցեք: Այդ չը-ն ձայնավորից առաջ եղած ժամանակ միանում է նրա հետ, ինչպես՝ չա-րած, չասաց, չեկավ, չունեւ, չեմ գրել, չուզեց. բայց երկու բաղաձայնից առաջ եղած ժամանակ պետք է ան-ի պես առանձնացնել, եթե ոչ, ուղիղ վանկելու և կարդալու գործը կխանգարե: Օրինակ՝ դուք արդեն գիտեք, որ բառի սկզբումը երբ որ երեք բաղաձայն են լինում, երկրորդը կպչում է իրանից հետո եղած ձայնավորին, իսկ առաջին երկուսը մի վանկ են դառնում, ինչպես՝ սրբել (սըր-բել) գտնել (գըտ-նել), եթե չը մասնիկն ևս կից բաղաձայն համարենք և այնպես վանկենք, սխալ կլինի: Օրինակ, եթե այդպես վանկենք, չթխած, չխմած բառերը կդառնան չթ-խած, չթխ-մած, որ, ինչպես տեսնում եք, սխալ է. ուրեմն առաջ պետք է չը-ն հեռացնենք և հետո մնացածը վանկենք այսպես՝ չը-թը-խած, չը խը-մած: Ուղիղ այսպես պիտի անենք և կը մասնիկը, երբ որ նա լինում է երկու բաղաձայնից առաջ: Ինչպե՞ս կկարդաք այս բառերը՝ կրգրեմ, կրգնամ կրմնամ, կրբոնեմ, կրխնդամ, կրբրբեմ, կրմկրտեմ, կրմեղաղեմ. կրկոտրտեմ, կրշպրտեմ, կրհրնդեմ, կրկոխկրտեմ...

Ինչպես որ ան, շը և կը մասնիկները բառերին կաշկերով նրանց կանոնավոր վանկիվը խանգարում են, այդպես էլ շատ անգամ երկու ջոկ-ջոկ բառեր միանում են իրար հետ և ուղիղ վանկերու գործը խանգարում: Օրինակ՝ մարդ և բնակ բառերը իրար վրա բարդվելով՝ դառնում են մարդարնակ. ձևը, նկար՝ ձիքանկար, նոր, նշան՝ նորանշան, բար, գրիչ՝ փարեգրիչ: Հիմա էթե այդ տեսակ բառերը մեր գիտցած կանոնով վանկենք, կդառնան՝ մար-դար-նակ, ձիքան-կար, նորան-շան փարեգ-րիչ, որ՝ ինչպես տեսնում եք, սխալ կլինին: Այդպիսի անվերումը վերջին բառերը ինչպես որ ջոկ եղած ժամանակ վանկվում են, էլի այնպես պիտի վանկվին: Օրինակ, մարդա-բը-նակ, ձիքա-նը-կար, նորա-նը-շան, փարե-գը-րիչ, կամ՝ փարե-գրիչ (զրն բը-ին կայցնելով): Այս տեսակ բառեր շատ չկան, պատահած ժամանակ ես ցույց կտամ, թե ինչ բառերից են բարդվել և ինչպես պետք է կարդացվեն: Բայցի դրանցից մի քանի բառեր էլ կան, որոնք մեր գիտեցած կանոնով չեն կարդացվում, որովհետև մեր ասածի պես չեն գրվում: Ահա այս տեսակ բառեր ես կգրեմ, իսկ դուք կարդացեք.

(ասում ենք)

բգբադմունք, բգբոսնել
բգգալ, բգգաստ, բգգեստ
բգգուշություն, բգմայլիլ
բշտապել, բշտեմարան
բսկեսուր, բսկիգբն, բսկսել
բստույգ, բստվեր, բստուկ
բստեղծող, բսմանչելի:

(գրում ենք)

գբադմունք, գբոսնել,
գգալ, գգաստ, գգեստ,
գգուշություն, գմայլիլ
շտապել, շտեմարան
սկեսուր, սկիգբն, սկսել
ստույգ, ստվեր, ստուկ,
ստեղծող, սմանչելի:

Ահա այս բառերը պետք է առաջուց իմանաք, թե ինչպես են ասվում, որ դրածն էլ այնպես կարդաք, և ոչ թե՝ գգալ, շտապել, ստորագրել, ստանալ, ինչպես մյուս բառերն են կարդացվում: Կամ, էթե կարող եք, աշխատեցեք այնպես կարդալ, որ ը չընկնի ոչ բաղաձայնից առաջ և ոչ հետո: Լսեցեք ահա ես ինչպես եմ կարդում՝ Ստե-փան, և ոչ՝

րի տե-վան, մարդաս-պան, և ոչ՝ մարդա-սպան կամ մար-
դոս րսպան, մարդասը-պան: Պետք է ասել և կարդալ՝ սպա-
սել, ստա-նալ, սպառ-նալ ¹:

Աշխատեցեք դուք էլ առաջին հրկու բաղաձայնը միասին
կպցիել իրանցից հետո եղած ձայնավորին և փոխանակ
հրկու վանկ շինելու, մի վանկ շինեցեք, փոխանակ երե-
թի՝ հրկու:

ՎԵՑԵՐՈՐԴ ԴԱՍ

ս, դ (հոգեր)

— Օրեխեք, ևս հիմա պետք է ցույց տամ ձեզ ավելի
հեշտ և շատ հեշտ կարդալու բառեր (գրում է ս և դ հոգե-
րով վերջացած բառեր, ավելի ռ և ն տառերից հետո եղած)
ևս կգրեմ, իսկ դուք կարդացեք, ոչ մի տեղ ը չձգեք.—
վարդ, վարս, կարս, մորս, մորդ, հորս, հորդ, գիրս, գիրդ,
բունդ, բանդ, սանդ, գինդ, կինդ, կալդ, գալդ, ծալդ, ուլդ,
դուլդ, ծիլդ, ձեռդ, կուռդ, գառդ, բառդ, հերդ, մերդ, ֆուրդ,
տերդ, սերդ, սուրդ, չուրդ, բեռդ, կուլդ, ցանդ, տունդ,
շունդ, բունդ, նշանդ, կռանդ, դռանդ, գառանդ, եզանդ,
ծիանդ, աղս, օղս, փողս, գողս, դողս, մաղս, եղս, ծառս, օրս,
իրս, տերս, սերս, սուրս, ռնմերս, աշմերս, ամառս, նմեռս...:

— Շատ լավ կարդացիք. բոլորովին այնպես, ինչպես
որ գրված են, բայց տեսեք, երեխեք, մենք թեպիտ այդպես
գրում ենք, բայց այդպես չենք կարդում: Օրինակ՝

(Գրում ենք)

(Ասում և կարդում ենք)

Կարդ կարիւ
վարս վարեցի

կարդ կարիւ
վարս վարեցի

¹ Այս տեսակ բառերի բարդութիւն մեջ պետք է երկու բաղաձայն
ևս հաջորդ վանկին տալ, ինչպես՝ բանա-ստեղծ, պարտ-զգաց, բազմա-
գրադ, բռնա-գրոսել, սեա-զգեստ, հոգե-զմայլ հոգե-սպառ, հիա-սմանշ...:

մորս նման
կալդ կալսեցիր
բեռդ ծանր է
բանդ դժվար է

մորս նման
կալդ կալսեցիր
բեռդ ծանր է
բանդ դժվար է¹...

Ահա այսպիսի տեղերումը բաղաձայնից հետո վերջինս
և դ գրեթե կարդացվում են ինչպես ըս, ըդ, բոլորովին
այնպես, ինչպես որ Ե-ըն և նը-ն են կարդացվում՝ վանկի
վերջումը, բաղաձայնից հետո, ինչպես Եզն, մեղր, զառն,
փոփր...: Բայց, երեխեք, ամենայն տեղ չպետք է ըս և ըդ
կարդալ: Օրինակ՝

Գնա բանդ
զնա բանդ

Բանդ զնալն ուրիշ է, որ աստված հեռու տանի, իսկ
բանի, գործի զնալն ուրիշ. մի տեղ ասում ենք բանդ կամ
բանտ, մյուս տեղ բանըդ: Մի ուրիշ օրինակ.

Այս աղջիկը ֆո՛ւրդ է.
Այս աղջիկը ֆո՛ւրդ է.

Տեսեք, մի տեղ աղջիկը ֆոդի զավակ է դառնում, մյուս
տեղ՝ քույր: Եթե ասենք գինդ, կնշանակե ականջի օղ, իսկ
Եթե ասենք գինըդ, կնշանակե ֆո գինը: Եթե ասենք
սանդ, կնշանակե հավանգ, որի մեջ բան են ծեծում, իսկ
Եթե ասենք՝ սանըդ, կնշանակե ֆո սանը, քո կնքածը, քո ու-
ղեցիրը կամ աշակերտը: Որ լավ իմանանք, թե որ տեղերում
պետք է կարդաք ըս, ըդ, պետք է գիտենաք, թե որ տեղե-
րումն են նրանք իմ և ֆո բառերի փոխանակ դրված: Հասկա-
յալ, երեխեք, սըն որ ավելանում է բառի վրա, այնտեղ նա
նշանակում է՝ իմ, իսկ դըն նշանակում է՝ ֆո: Օրինակ՝ միև-
նույն նշանակությունն ունի ասել՝ իմ հայրը, և առանց իմ
բառի ասել՝ հայրս. այսպես էլ փոխանակ ասելու՝ ֆո հայ-

¹ Մանկական զրգերում գտնե այսպիսի բառերի ս և դ հոդերը պետք
է ը-ով միասին գրել:

եր՝ կարող են ասել՝ հայրդ: Փոխանակ ասելու՝ իմ փուրը, իմ եղբայր, իմ ձեռք, իմ գլուխը, իմ գրիչը, կարող ենք ասել՝ փուրս, եղբայրս, ձեռքս, գլուխս, գրիչս, մատիտս: Ուրեմն սը-ն այսպիսի տեղերում դնում ենք իմ բառի փոխանակ: Այսպես էլ փոխանակ ասելու՝ քո սեղանը, քո գիր-նի, քո տունը, քո տեղը.— ասում ենք՝ սեղանդ, գիրքդ, տու-նդ, տեղդ, այստեղ էլ դը-ն դնում ենք քո բառի փոխանակ: Այսպիսի տեղերում ահա, ուր սը-ն նշանակում է իմ, պետք է կարդալ ըս, իսկ դը-ն ուր որ նշանակում է քո, պետք է կարդալ ըդ. բայց մյուս տեղերումը, ուր դրանք իմ և քո չեն նշանակում, այնպես կկարդացվեն, ինչպես մյուս բոլոր բառերը:

— Հիմա ինչպե՞ս կկարդաք.

գիրս տուր ինձ
կուող հետ քաշիր
ձեռս ցավում է

.

(Կարդում են՝ գիրքս, կուրքս, կուրդդ, ձեռքս):

— Հիմա կարո՞ղ եք պատասխանել, եթե հարցնեմ, թե՞ ինչո՞ւ համար պետք է ասենք գիրքս և ոչ՝ գիրս. գիրքդ և ոչ՝ գիրդ: Լսեցեք, առաջ ես ինքս կպատասխանեմ ձեր տեղակ, որ իմանաք, թե ինչպես պետք է պատասխանել.— Այստեղ սը-ն պետք է հնչենք, ինչպես ըս, որովհետև սը-ն այստեղ մի ջոկ գիր է և ավելացել է բառի վերջումը իմ բառի փոխանակ: Այստեղ դը-ն պետք է հնչենք ինչպես ըդ, որովհետև դը-ն այստեղ մի ջոկ գիր է, ավելացել է բառի վերջումը՝ քո բառի փոխանակ: Հիմա դուք ձեր խոսքերով պատասխանեցեք իմ ասածի միտքը, ինչքան և ինչպես որ հասկացել եք:

— Սարգիս, դու ինչպե՞ս կասես, եթե հարցնեմ, թե՞ ինչո՞ւ ես ասում գիրքս և ոչ՝ գիրս:

— Որովհետև սը-ն այստեղ նշանակում է իմ:

— Շատ լավ է: Կարապետ, դու ի՞նչ կասես, ինչո՞ւ համար պետք է կարդանք գիրքդ, և ոչ՝ գիրդ:

— Որովհետեւ երբ որ դըն նշանակում է քս, պետք է կարգանք ըն¹:

— Դու էլ շատ լավ ասացիր (այսպես շատերին է հարցնում, առաջ լավերին, հետո թուլերին և օրինակներ է պահանջում...):

— Բայց պետք է զգուշանաք, երեխեք, որ ինչ բաների վերջում դրանք ավելացած չեն՝ իմ և քս տառերի փոխանակ չեն դրված, չկարդալ ըս, ըդ, որ շատ սխալ կլինի և սղեղ: Ահա, օրինակ՝ այդ տեսակ բաներ՝ վարդ, (ծաղիկ) մարդ, սարդ (միջատ), բերդ, բունդ, գունդ, հանդ, տենդ, (ջերմ), կենտ (մի հատիկ), կոնդ, պինդ, սանդ (հավանք): հիվանդ, հնազանդ, վարս (մաղ), դուրս, հորս, չորս, հարս, անմարս, բռնորս, ձկնորս, ծախս (ծախք), փախս (փախուստ, փախս տալ), ծառս (ծին ծառս կացավ), բուխս (թխական հավ), տուրս (տուրք), Արաքս, Ալեքս, փուփս (փքոց), ստամոքս, դուփս (մեծ իշխան), Կարս կամ Ղարս (քաղաք)...

(Այսպիսի վարժություններով վերջացնում է դասը):

ՀԱՐՑԱՔՆՆՈՒԹՅՈՒՆ

(Առաջարկում է բոլոր անցածի համեմատ բառեր,— ինչպիսիք են հետեյալները— կարդացնում և դրել է տալիս վանկ-վանկ, հարցնում է պատճառը, ստուգում է, թե ո՞վ է լավ իմացել և ով՝ չէ և լրացնում է պակասությունները)—

միամիտ	մի-ա-միտ
մատանի	մա-տա-նի
եկեղեցի	ե-կե-ղե-ցի
սեղան, աթոռ	սե-ղան, ա-թոռ

¹ Ա և դ հոդերը միայն ստացական հոդեր չեն. դրանք լինում են նաև անձնական (էական) և ցուցական հոդեր. այլև իրրե մասնավորիչ. օրինակ— իմես, իմեդ, ամենես, ամեն մեկդ, ես՝ Մարկոսս, քեզ՝ Գրիգորիդ, ստորագրելու, նվաստը, ծառադ, ձմեռս, ամառս, այսօրվան օրս, ժամանակս, երկիրս, աշխարհես, մարդս մանկանացու է:

նիւմանդ, նախանձ
տախտակ, կարկուտ
վարձկան, վարժմունք
Բագրատ, Տիգրան

ոսկրացավ, կարմրություն

մխիթար, մնացական

փրկիչ, զրհից

հրտնել, խնդրել

մկրտել, կտրտել

խրխնջալ, մամնջալ

վնգվնգալ, մոթմոթալ

տալդ, գալդ,

հոհս, մոհս

տունդ, տեղդ

Այեֆսանդրապոլ

նիւմանդ, նախանձ

տախտակ, կարկուտ

վարձկան, վարժմունք

Բագրատ, Տիգրան

ոսկրացավ, կարմրություն

մըխիթար, մընացական

փըրկիչ, զըրհից

հըրտնել, խընդրել

մըկըրտել, կըտըրտել

խըրխնջալ, մըրմընջալ

վընգվընգալ, մըոթմըոթալ

տալըդ, գալըդ

հոհրս, մոհրս

տուներդ, տեղըդ

Այեֆսանդրապոլ

ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՎԻ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՏԱՐԵՐՔԸ

Առաջին մասն. Երրորդ և ՄԱՍԱՄԲ Երկրորդ տարվա ուսուցման նյութ. աշխատասիրեց նիկողայոս Տեր-Ղևոնդյան. Երկրորդ ԲԱՐԵՓՈՆԻՎԱԾ տպագրություն: Հրատարակություն Կենտրոնական գրավանառանոցի. 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

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

«Ա՛ր մարդ՝ որքան որ աշխատեւ, մշակված աղբյուրներ շունենալով աշխի առաջ, ըստ անայնի (?) կատարյալ և պակասություններից գերծ գործ շէր կարող հառաչացնել: Թող մեւ պարոն ուսուցիչներ՝ փոխանակ շարախնդաց ժպիտ սրճակելու, այսպես մի գործի մեջ որեկիցե (որ և իցե) պակասություն տեսնելիս, իրանց խոհեմ նկատողություններով նպաստեն մեզ: Ո՛չ սպառն (չէ՞ որ) սա իրանց սիրելի աշակերտների և նույնիսկ նրանց քեքնության 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 շունենալով աշխի առաջ» և այլն:

Բ

Քերական՝ կնշանակե քերականության հմուտ մարդ: Եթե ովևիցև 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 ամէլի ուշ, քան նույնիսկ գրականությունիւ
Հունեքը քերականութիւն չունեցած՝ Հոմերոսներ ունիին.
հայք քերականութիւն չունեցած՝ գողթան երգիչներ ունի
ին: Միթե այսօր իսկ ամեն աղգ և մենք ինքներս չունի՞նք
բանավոր գրականութիւն: Ի՞նչպէս է կազմուել այդ գրա-
կանութիւնը առանց քերականութեան, և մի՞թե առանց քե-
րականութեան կարող չենք այդ բանավոր գրականութիւնը
գրի առնել և նրանից հանել և սովորել քերականութիւն:
Մի՞թե ձայնագրութիւն սովորելու համար քերականութեան
պէ՞տք կա: Եթե մեր անգրագետ ժողովուրդն ամէլի ուղիղ է
խոսում, քան թե քերականութիւն գիտցող գրագետը, այդ
բանի մեղավորը պետք է համարել քերականութիւնը, որ ոչ
միայն կենդանի լեզվի չափ ուղիղ խոսակու ունակութիւն չի
տալիս, այլև խանգարում է նրա ուղղախոսութեանը:

Արդյոք մեր նախնիք, որ քերականութիւն են շինել կամ
թարգմանել, ինչպէս մինչև այսօր անում են և մեր ժամա-
նակակիցները, դրանով օգուտ են ամէլ մեր լեզվի՞ն, թե
վնաս: Մի՞թե մի, դեռևս չուսումնասիրված, չհետազոտ-
ված լեզվին քմահաճո կանոններ տալը մի շատ ցանկալի
բան է: Եթե այսօր տանկաստանցիք ջոկ և մենք ջոկ սահ-
մանափակենք 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 քերականութիւն, քանի որ չպիտի
կատարվին նրանում հայտնած կանոնները: Բայց մի բոլոր
թողնենք այս ընդհանուր ազգային հայեցակետը, և մանկա-
վարժական, կրթական տեսակետից նայենք:

Բարձր և բարձրագույն դպրոցներում մայրենի՝ կամ ա-
սել՝ ազգային լեզվի ուսումնասիրութիւնը մի շատ կարևոր
և ցանկալի բան է: Շատ ցանկալի է, որ մեր բոլոր բարբառ-
ներն ևս ուսումնասիրվին և ցույց տրվին նրանց քերակա-
նական հատկութիւնները: Բայց քերականութեան ուսումն
ի՞նչ նպատակ ունի տարրական դպրոցներում. արդյոք օգ-
տակա՞ր է, թե՞ վնասակար, — ահա այս է կարևորը: Պարոն
Տեր-Ղևոնդյանը փոխանակ այդ գործի օգտակարութիւնն

« Խաղաղասիր շոշափելի փաստերով ցույց տալու, ասում է՝
բերական և բերականություն միենուն բանն է, և մեզ ա-
մսի է, որ այդ բանը չհասկանանք և այրուքների հետ քե-
րականություն շտվորեցնենք: Ընդհակառակն՝ մեզ համար
չափ և շատ ամօթ է այդ երկու իրարից շատ և շատ հեռու
տոտրականներն իրար հետ խառնելը:

Գ.

Տարրական դպրոցի միակ և գլխավոր ջանքը պիտի լի-
նի տալ երեխային լավ և վաթ կարգալու կարողություն: ¹⁷
Մանուկը պետք է արտագրե յուր կարգացածը, պետք է ան-
գիր դրե յուր անգիր արածները, պետք է գրի առնե յուր
լսած առակներն ու հեքիաթները, պետք է շտկե, ուղղե այդ
գրածները, իրան հիմք ունենալով լավ կարգալու եղանակը
և ոչ քերականությունը: Անսխալ գրելու ամենալավ և դո-
ւրին միջոցը լավ կարգալն է: Գրեցեք մի որեէ պարբերո-
թյուն առանց շեշտերի և կետադրության՝ լավ կարգալ սո-
վորած երեխան ինքը կդնե բոլոր շեշտերն ու կետերը յուր
կարգալու եղանակի համեմատ: Լավ կարգալը եղանակ ու-
նի, նա մի տեսակ զնացական երգ է: Յուրաքանչյուր տառ,
չեշտ և կետ զանգակի պես հնչում է երեխայի ականջին:
Թեև գրեցեք՝ «Վա՛յ, Կիրակոս, այս ի՞նչ արիր», — լաճ
կարգացող երեխան շատ ուղիղ կգրե: Մանուկները ոչ միայն
շատ սիրում են երգելը, այլև շատ շուտ էլ ըմբռնում և սո-
վորում են ոչ միայն երգի եղանակը, այլև եղանակի ձա-
նադրությունը: Ով որ կարծում է, թե անսխալ գրելը քերա-
կանության և ոչ լավ կարգալու հետևանք է, և այն ժամա-
նակը, որ պիտի գործ դնե լավ կարգալ սովորեցնելու հա-
մար, անսխալ և վարժ գրելու համար, գործ կդնե քերակա-
նության վրա, այնպիսի վարժապետը ոչ միայն քերակա-
նություն չի սովորեցնի, այլև կզրկե երեխային լավ կար-
գալուց: Այսպիսով քերականությունը տարրական դպրոցում
կդառնա մի բրեւ մեղմի փեթակն ընկած, մի արգելք, մի
խոշընդոտն լեզվի բնական և կանոնավոր զարգացման: Այն

գիրքը, որ երեխան ունի իրրև ընթերցարան, որով նա կարգալ է սովորում, որ արտապրում է, որ բերան է անում մեջի եղած լավ կտորները, բանաստեղծությունները, նույն պիքը պիտի տա լավ կարգալու, լավ և անսխալ դրելու նյութի 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 քաղելը և այն բոլոր գեպերը, որ այդ գեպի հետ կապ են ունեցել, թե ինչպես հոստտեցին, ինչպես խլեցին իրար ձեռքից, ում ավին, ումնից ստացան։ Եթե ուղենանք հարց ու փորձ անել այս մասին, երեխայոց պատմություններին վերջ չի լինիլ, ուստի և պետք չէ շատ ծոծոացնել 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 ր-ի նման, ինչպես՝ գրում ենք մարդ, բայց կարդում ենք մարթ. ասում ենք՝ զարթ և գրում զարդ, զարդաբանք, զարդաբել, զարդաբած. ասում ենք՝ կարբա՛, կարբալ, կարբաց, բայց գրում ենք կարդա՛, կարդալ, կարդաց, ինչպես որ ասում և կարդում ենք եղպայր, բայց գրում ենք եղյայր, ասում ենք ախպայուր, և գրում ալքյուր... Այսպիսի գեպերում 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 վարթի։ Եթե տեղեր կան, որ վարք ասելու տեղ ասում են վարդ, թող այդպես էլ ասեն, այդ ավելի ուղիղ է և ոչ սխալ, մանավանդ թե ավելի կօգնեն 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 ր գրի առանձնահատկությունից։

Այսպես ահա մերժելով քերականության մուտքը տար-

բախտը պարտքում, մենք չենք մերժում ուղղագրությունն 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 հարադատ եղբայրը լինել կարող չէ։ Այլ է սովորեցնել ուղղագրություն և այլ սովորեցնել, թե կարմիրն ածական է, վարդը դոշական, բացվիլը գործողություն է, մայիսին՝ ժամանակի 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 դոշականն ու ածականը, որոնք մենք հենց երեխայի համար անհասկանալի և անըմբռնելի։

Մեր տարրական դպրոցներին և մեր լեզվին մեծ ծառայություն արած կլինի նա, ով որ ամեն նախապաշարմունքներից ազատ, դրական չարչիությունից հեռու, ուղղագրություն սովորեցնելու մի ձեռնարկ կհորինե և այն՝ վարժապետաց համար և ոչ աշակերտների։ Ինքը պ. Տեր-Ղևոնդյանը ուղեցել է այսպիսի մի ծառայություն անել յուր քերականության երկրորդ գլխովը, բայց չի իմացել դուգայի կոացնելու կերպը և կոտրտել է անտառի բոլոր ձկուն ծառերը։ Ցույց տալու համար, որ Ալեքսանդր Մակեդոնացին հերոս է, կոտրտել է տարրական դպրոցի բոլոր նստարանները։ Այսպես՝ ուղենալով օ գրի ուղղագրությունը սովորեցնել, ամեն մի օ-ով գրված բառի համար մի նախադասություն է շինել և վերջումն ավելացրել. «Աշխարհաբար լեզվի մեջ այդ խոսքից զատ օ-ով գրվող բառեր հազիվ թե պատահեն։ Մնացած բոլոր բառերը ո-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 միճաշակ ստանալ պ. Տեր-Ղևոնդյանի ճաշակի և հասկացողության մասին։

«Սալամ քոչունին տուրնե եմ ասում, շորի ծայրի կտրվածքին, — տրեզ, խեղե, թշվառ մարդուն — փեհ։ Հրեան պարեն (?) էր վանառում։ Ուղտի կոնակի ավելամիսը կուտկեն է

կոչվում: 'Իեղծի ծառին կոեզ կար: Զուրակի սանրի բոնելի-
ք բեշ է կոչվում: Թեպետ քեատրոն չեմ գնում, բայց այնտեղ
պատահածները հակամետ եմ լսելու: Յոթը զգոն նախապար-
հադղներ քեզոշի թոշնած տերևների հովանին արհամարհելով
թոքափեցին իրանց հոգնածությունը. թոզը, տոքը և իրանց
զորեղ ռտներին ուժ տալով՝ առաջ գնացին: Անօրեն պարսիկը՝
ամոթը կորցրած, իսկեց մեր կովը՝ արոտից բերած. մայրս
աչքերից արտոս բափկելով՝ տան անոթները վաճառեց շու-
տով, գոշաֆաղ պարսիկի պարտքը վճարեց, կովը ետ բերեց:
Առյուծը որչի մեշ կոչում էր, հետո նա յուր հզոր ձայնով
մոնչաց ու հառն ու հորսներ, եզն ու հոտաղը ստորափի մե-
քնկան...»:

Եվ այլ աշխարհի բազմաթիվ 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 ա-ով են գրվում, ինչպես թոթովել, լոշ, շոշտակ, թոշակ,
ժուղակ և ոչ ծօղակ, չեզոք և ոչ չեզօք 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 դցած պիտի լինի, ինչպիսիք
են տուռէճ, տրէզ, կոէզ, փէք, և այլ աշխարհի հիմար բա-
ռեր, հարյուր տարին մի անգամ պատահող և այն էլ ոչ բո-
լորը միասին: Ասել պետք է ուրեմն, որ ոչ մի բարեխիղճ
Փարժապետ աշխարհի անխիղճ բան չի հորինիլ, և այն էլ
նոր արդեն ուսումնարան մտած երեխայոց համար:

Ի վերջո մեր կողմից ուղղագրության մի դաս:

Պարոնը գրել է յուր ուղղագրության գլխի սկզբում—
Հնձած ցորենը կալսում են կալերում:

Յորենը կալսում են կամներով: (Երես. 29):

Սխալը երկու տեսակ է լինում, անգիտությանը և իմաս-
տակությանը: Անգիտությանը արած սխալը հայտնի է, իսկ
իմաստակությանը արած սխալն այն է, որ մեկը ուղիղը
սխալ կհամարե և խելքին զոռ տալով ուրիշ կերպ կգրե: Մեր

այ մի բարբառում կախել բառ չկա, այլ՝ կասել, իսկ գրաբարում՝ կասել և կասուլ: Արդ՝ կասելն ինչպե՞ս է կախել գոտի: Երևի պարտքը կարծել է, որ կասել բառը յուր ծագումը «կալ» բառից պիտի առած լինի, ուրեմն և պետք է լինի կախել և ոչ կասել: Մենք ունինք կալ, կամն և կասել: Եթե կասելուն պիտի կախել ասենք, ուրեմն կամնին էլ պիտի ասենք կալմն, և փոխանակ ասելու կամնել, որ կասել կեղանակե, պիտի ասենք կալմնել, որ կախել նշանակե: Փրփր պարտական չէ հնագետ լինել, այլ պետք է գրե այնպես, 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 ուղղագրության ենթարկել և այն էլ իմաստակությամբ, առանց հասկանալու, թե որը որո՞ց է:

Երկրորդ օրինակ—

«Պայ — պայ, կանչեց Ռուրենը, էդ ի՞նչպես ես փայանում հացը»: (Երես 42)

Այս նախադասության մեջ փոխանակ պայ բառի վրա մի բացագանչական նշան դնելու, դրա փոխանակ մի ծանոթություն է դնում, թե՛ «պայ» — երկյուղից առաջացած բացագանչություն է: Պայ «նշանակում է գերբնական արարած — ինս ու շինս»...

Մեր ժողովուրդը գործ է ածում պա՛-պա՛-պա՛-պա՛ բացագանչությունը բոլորովին այնպես, ինչպես որ մեր պառավները՝ յախերը թափ տալով բացագանչում են՝ տա՛-տա՛-տա՛, ուրեմն պետք է ենթադրել, որ տատան ևս մի այլ գերբնական արարած է: Հապա ի՞նչ ասենք այնուհետև զարաբաղոց ըմբո՞յին. երևի այդ ըմբոն էլ մի ահագին դև պիտի լինի, որի մի պուշը երկինքը լինի սրբելիս և մյուսը գետինքը:

Երրորդ օրինակ.

«Հատուկ անունների վերջում, գործողությունը հրամայական ձևով գրվելիս և սա, դա, նա, ահա, քո, այո՛ բառերի վերջում յ տառը չի գրվում այլ վերանում է (երես 43).

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

այլ մի ծանոթություն է դնում, թե էնդուր է ասում վերա-
նում և, որովհետև հատուկ անունների վերջում յ դնելը սխալ
է, ըստ որում սեռականի մեջ այդ վերացած յ-ն կրկին մեջ
է դալիս, 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՝ զայ, իոյ, տայ, կայ,
այլ ուրիշ մասն բանի, եթե վերջումը յ առնեն, այդ յ-ն չի
մնալ համր, այլ կկարգացվի, ինչպես հայ, վայ, փայ, չայ,
հոյ, խոյ, սոյ, նոյ, ուստի եթե գրենք սայ, իրավունք չու-
նինք կարդալու սա այլ ռաի: Մեր լեզվի մեջ բուն հայերեն
չբարդված բաղմավանկ բառ չկա. աի, ցի, օի, օի վերջա-
վորությունմբ եղածներն օտար բառեր են: Օտար բառերը՝
հատուկ լինին, թե հասարակ, պետք է համր յ չառնեն վեր-
ջից, այլ ձայնավոր, ինչպես՝ Արվաշայ, Դունայ, Դանայ,
Հիմալայ. այս պատճառով ահա լավ դրողները ոչ օտար և
ոչ ազգային անսովոր բառերի վերջում համր յ չեն դնում,
ինչպես՝ նիմա, անա, սպա, հապա, աշկարա, սա, դա, հա,
սորա, դորա, նորա, գարա, խաբա, բալա, ուստա, մաշա,
փաշա, բոշա: Մեր լեզվի մեջ ա վերջավորվող դոյական
անուն ևս շատ քիչ կա, ընդամենը հապիվ թե տասը լինին.
իմ միտս եկողներն են՝ տղայ, երեխայ, արհայ, հսկայ,
ընծայ, քահանայ, սպայ, (պետք է լինի սպան, սեպուհ),
սատանա (հնությունմբ հայացած):

Այս տեսակ օրինակներ ալ. Տեր-Ղևոնդյանի սխալնե-
րից շատ կարող էի բերել, բայց ինչ որ բերի, այս էլ շատ է:
Այսպես՝ տարրական քերականության 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 կարդացածը հասկանալու շնորհք,
այնպիսին շատ կկարգա: Ձեռք բերած ուժը գործադրություն
կպահանջե: Ում մեջ թույլ և տկար է կարդալու կարողությու-
նը, այնպիսին կխորշի կարդալուց: Ամենից առաջ, ուրեմն,

պետք է երեխայի մեջ զորացնել, ուժովացնել կարգալու
կարողութիւնը, որպեսզի նա գործադրեալ այդ ուժը անկախ և
խնայողութեամբ 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 դադարեցնում է քերականութեան կա-
նոններով:

ՍԱՄՈՒԵԼ ՍՄԱՅԼՍ. «ԲՆԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆ». ԹԱՐԳ.
ԳԵՐՄԱՆԵՐՆԵՆԻՑ ՓԵՂԻՊՊՈՍ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆԻ, 1888 ԹԻՖԼԻՍ.
ՏՊԱՐԱՆ Զ. ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆՑԻ, ԳԻՆԸ 1 Ռ. 50 Կ.

Նմանողութիւնը և հետևողութիւնը մարդու բնավորութ-
յան գլխավոր գիծն է։ Մարդու արարմունքի, նիստ ու կացի,
խոսք ու դրույցի, ձգտումների և այլն, 100-ից 99 նմանու-
ղության արգասիք է։ Ինքնուրույնութիւնը, ուրիշի մտքով
չանցած մի բան անելը, մի նոր բան հնարելը, մի նոր գիտա-
նանքը շատ քչերին է տված, բայց նույնիսկ այդ ինքնուրույն
արած բաների դրդումն ու պատճառն էլ եթե լավ վերլուծելու
լինենք, կտեսնենք, որ դրանք էլ մեծ մասամբ հետևողու-
թյան և նմանողության արգասիք են։

Շատ անգամ մեկը շվարած, անհարացած կունգնած է լի-
նում, մի վճռական քայլ անել չի կարողանում, և հանկարծ
մի օրինակ է տեսնում, նման վիճակում եղած մի մարդ
կյանք է կարդում կամ լսում, և ահա մի նոր լույս է ծագու-
նրա առջև, մի նոր աստղ, որ ցույց է տալիս, թե որտեղ է
նրա փրկութիւնը, և այնուհետև շարժման մեջ է ընկնում
նրա բախտի կանգնած տնիւր։

Օրինակը վարակիչ է. դա մի մեծ ուժ է, որով կարելի է
մարդկային կյանքի մեքենան շարունակ շարժման մեջ պա-
հել, եթե ծուռ լինի գնալիս, շտկել, ուղղել, եթե կանգնած
լինի, շարժման մեջ ձգել։ Այս հատկութիւնը, որքան էլ վը-
նասակար կողմեր ունենա, որքան էլ կապկության նմանի,
վատ հատկութիւն չէ, այլ շատ լավ և օգտակար։ Եվ ինչի

և մասն կլինեիր մարդը, և թե ընկերի օրինակին հետևելու շնորհք յուրեւոր, եթե ուրիշի արած փորձերից օգուտ քաղել չգիտե-
նոր, եթե, վերջապես, մի իդեալ շունենար համեմատ իր մը-
տավոր դարգացման աստիճանին:

Կրթական և անդրազեւտի մեջ հենց այն մեծ դանդաղու-
թյունը կա, որ մեկը հնար ունի անցած դարերի փորձերից օ-
գուտ քաղել, ժամանակով և տեղով իրանից շատ հեռու եղած
հանձնարների խրատներին ականջ դնել, մինչդեռ անդրազեւտը
պիտի բավականանա միայն նրանով, ինչ որ տեսնում է իր
լորս կողմում: Զարմանալի չէ ուրեմն, որ մի թուլութալի իր
ետեւից քաշե իր բոլոր համշարիներին և ամենին թուլութալի
շինի, մի փոնչի բոլոր իր դրացիներին փոնչի շինի, հնոտիք
ձախելով հարստացած մեկից վարակվին իր բոլոր երկրացիք,
սյուպես վարվին և որմնագիրներն ու հյուանները, բեռնակիր-
ներն ու աղբ դեն ածողները, բայց դրանց համշիրակ մեկը,
գրագիտություն և ուսում ունենալով իր ինքնակրթության
շնորհիվ, փոխանակ աղբ դեն ածող կամ թուլութալի դառնա-
լու, մի նշանավոր մարդ դառնա, անուն և փառք վաստակե:

Ինչքան որ դժվար է ինքնուրույն լինելը, նույնքան դժ-
վար է և հեռավորին նմանելը, որ դարձյալ մի տեսակ ինք-
նուրույնություն կլինեիր: Հայր հայից է օրինակ առնում, թուր-
քը թուրքից, դրացին դրացուն է հետևում: Գերմանացին իր
կարգին նիստ ու կացով, իր մարդավայել վարք ու բարքով
անհաս է ռամիկ հայի ու թուրքի ճաշակին: Ռամիկը և ազե-
տը իր դրացու դժվար արած բանին ավելի է հետևում, քան
թե հեռավորի նույն բանը շատ հեշտությամբ արածին: Սա-
կայն մի հատիկ օրինակը այս դարավոր անշարժությունը
կարծես մոզական գավազանով մի նոր շարժման մեջ է ձը-
գում: Մեկ էլ տեսար փոխվեցան բոլոր ծանր գութանները,
ծանրաշարժ անիվները, հնձաններն ու տաբարները, մոթալ
փափախները, տղլափ տրեխները, կանանց բերնի փաթա-
թանը, դետնափոր տները և այլն և այլն:

Այսպես ահա դրացին դրացուն է նմանում, մի գյուղ մյուս
գյուղին, մի քաղաք մյուս քաղաքին, մի ազգ մյուս ազգին:

Մարդկային հոգու այս նշանավոր դիժը, որ շատերի հա-
մար մութն է, շատ լավ են խմացել ոչ միայն այն մարդիկը,

որոնք օգուտ քաղելով այս հանգամանքից— նմանելու հատկութիւնից— նորեկուկներով, նորածն հագուստով զարդարում են մարդկանց մարմինը երբ և ինչպէս կամենում են, այլև այն մարդիկը, որոնք նպատակ ունին ոչ թե մարդկանց մարմինը զարդարել, այլ նրանց միտքն ու հոգին: Մեկոնք տալիս են զրավիչ հագուստով պատկերներ, մշտաները զրավիչ հատկութիւններով զարդարված ստուգապատում կենսագրութիւններ, որոնք դառնում են մեզ համար կենդանի օրինակ և իղեալ: Առաջինների տվածը վաղանցուկ է, շահախնդրական է, իսկ երկրորդներինը մշտատես, հավիտենական: Առաջինը մնասակար է բոլոր այն մարդկանց համար, որոնք զուրկ են երկրորդից: Հոգու զարդարանքը միշտ կարող է ծածկել մարմնի մերկութիւնը, իսկ մարմնի զարդարանքը երբեք կարող չէ ծածկել հոգու մերկութիւնը, այլ առավել ևս կմերկացնէ նրան: Առաջինը հեշտութեամբ ստրածվող մի շարիք է, որի առաջն տոնել անհնարին է, իսկ երկրորդը մի անհուն բարիք է, որ սակայն հեշտութեամբ չի տարածվում և կարոտ է առանձին խնամքի և օժանդակութեան:

Այս վերջին տեսակ բարոյակրթութեան և մտավոր զարգացման առաքյալներից մեկն է և անգլիացի Սամուել Սմայլսը, այն նշանավոր մարդը, որ սովել է անօդնականներին «Ինքնօգնութիւն» գիրքը, որով անթիւ մարդկանց մեջ նոր ուժ և նոր հռանդ է մտցրել և պիտի մտցնէ շարունակ: Այս նշանավոր հեղինակը ամենից լավ է հասկացել, որ ժողովրդին բարեկրթելու, նրա միտքն ու հոգին վսեմացնելու, նրան արիութիւն, քաջութիւն և անվահերքութիւն տալու համար ամենից հարմարագոյնն է կենսական ստուգապատում օրինակներ տալու: Սմայլսը՝ թեև անգլիացի և անգլիացոյ համար գրող, բայց մի փորձառու և զրավիչ ոճ ունեցող դաստիարակ է ընդհանուր մարդկութեան համար. նրա բոլոր գրածներն իսկույն թարգմանվում են ամեն լեզուներով և ամեն ազգ միապես շահվում է նրանցից¹): Ահա այս հռչակավոր մարդու աշխատութիւնն է և «Բնավորութիւն» գիրքը,

¹ Սմայլսի «Ինքնօգնութիւնը» մենք տեսնք թարգմանած հայերէն, բայց թե ո՞ւր մնաց, չգիտենք: Թարգմանել էր պ. Ստեփաննոս Տեր-Սարգսյանը:

որ դերմաներեն թարգմանությունից հայերենի է վերածել մեր խոյանի թարգմանիչ պ. Փիլիպպոս Վարդանյանը¹:

Եթե անգլիացոց նման մի բարեպաշտ և բարեկիրթ ժողովրդի համար հարկ է համարվել բնավորության լավագույն օրինակներ տալ, եթե զերմանացոց նման մի ավելի ևս բարեմարդված ժողովրդի համար հարկ են համարել թարգմանել իսկույն, որքան առավել դա պետք է մեզ համար, մեզ, որ հին բնավորություններս խախտել ենք և նորը դեռ չենք կազմակերպել:

Ժողովրդի մեջ ընդունված և տարածված մի հատիկ պատվական գիրքը հրաշագործ դաստիարակի պաշտոն է կատարում, նրա միջնորդությամբ բյուրավոր անհատներ սերտ սիրով կապվում են միմյանց հետ, միակերպ խորհում, միակերպ գործում, միակերպ հառաչ ընթանում զեպի կատարելություն: Ուղիղ այսպիսի մի գրքի տեղ կարող է բռնել Սմայլսի «Բնավորությունը» և ցանկալի է, որ այս գիրքը իր ձեռքումն ունենա ամեն մի ծնող, ամեն մի դաստիարակ և ամեն մի ուսանող: Այս իսկ պատճառով մենք կարևոր ենք համարում ղեկ աշատեղ նրա բովանդակությունը, հուսալով, որ սրանով կշարժենք մեր ընթերցողներին հետաքրքրությունը և առիթ կտանք օր առաջ ձեռք բերելու այս պատվական գիրքը:

1 Մեր թարգմանողներից միայն պ. Փ. Վարդանյանն է հասկացել, թե որպիսի գրքեր պետք է տալ ժողովրդի ձեռքը, որ թե՛ զրավիչ լինեն և թե՛ օրինակելի: Նա արդեն տվել է մեզ Ֆրանկլին, Վաշինգտոն, Իլիական, Ոգիսական, Ռոբինզոն, Հուս, Լութեր, «Մահմեդի կյանքը», պատգամաբան Ռոբերտ Սմայլսի «Ինքնօգնությունը», Գրուբերի «Պատմական պատկերները», Կորշի «Վոլթերի կյանքն ու գրվածքները», Շիլլերի «Ավագականները» և մի շարք վեպիկներ «Արևելյան Վիպաշխարհ» և էլի ուլ գիտե ինչ պատվական ծաղիկներ պիտի բնորեն ընդհանուր դրականության հաստատելու բուրաստանից, բայց ցայժմ տվածներն էլ մի ղեղեցիկ առոնին մատենադարան է: Ահա մի ժրջան մեզու, որ գիտե, թե ինչ ծաղիկներից պետք է մեզր շինել: Պարոն Վարդանյանը իր լեզվի մշակությունը վերին աստիճանի կատարելագործության է հասցրել: «Բնավորության» լեզուն իր առաջին թարգմանություններից անհամեմատ պարզ է, սահուն և կոկ: Շնորհակալությամբ հանդերձ շնորհավորում ենք պարոնի արած հսկայական հառաչագիմությունը:

ՄԵՐ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻՆ ԸՆԿԵՐԱԿԱՆ ՆՎԵՐ

Ա

Ուսումնարանական տարին սկսվելու վրա է արդեն, շուտով ուրեմն մեր ներկա դրականության խայտարդետ ուղղագրությունը կարող է ձեր ժողովներում վիճելի նյութ դառնալ: Կամենայով գեթ խորհրդով ձայնակից լինել ձեզ՝ շտապում եմ ահա այդ նյութի մասին իմ բոլոր գրածների գլխավոր մտքերը ամփոփել սույն հոդվածիս մեջ:

Չմոռանանք, հարգելի ընկերակիցներ, որ մենք կոչված ենք տգիտության դեմ պատերազմելու, կոչված ենք խավարը և մթությունը փարատելու գիտության լույսով: Ո՛րքան մեծ է մեր կոչումը, ի՞նչ սքանչելի առաքելության է, բայց և ո՛րքան մեծ պատասխանատվություն կա մեզ վրա, մեր կրթած սերունդի առջև: Ինչ սխալի լինի մեր նշանաբանը, եթե ոչ մեր անընդհատ և տոկուն աշխատությամբ դիմելը դեպի կատարելությունը և կատարյալը:

Ամենայն հիմք, որ հաստատված չէ կատարելության վրա, նա խախտւտ է և կործանվելու ենթակա: Ուղղագրությունն էլ, եթե լինի մի անհատի քմահաճության արգասիք, գուրկ լեզվական օրենքներից, նա ևս կխախտվի և տեղի կտա ավելի օրինավորին և կատարյալին:

Մի բան կատարելագործելու համար պետք է նախ լավ ճանաչել նրա անկատարությունը, նրա պակասավոր կողմերը: Հմուտ երկրագործը հետադուստում է իր հողի հատկու-

թխանքի և հետո նրան տալիս է այն, ինչ որ պակաս է, և խլում, ինչ որ ավելորդ է: Այդպես ենք զարգանում և կրթվում մենք ինքներս, երբ միտք ենք զարձնում մեր ինքնակրթության վրա, սովորում ենք, ինչ որ հարկավոր ենք համարում գիտենալ, և դուրս մղում մեր գլխից ինչ որ վնասակար և անօգուտ ենք համարում: Ձեռք ենք վերցնում սուտից, մոլորությունից, նախապաշարմունքից, մոլութունից և ձեռք թերում ճշմարիտը, ստույգը, բարին և օգտակարը:

Այդպես է մշակվում և կատարելագործվում ամենայն ինչ, որ զարգանալու ենթակա է, որ կենսունակ է և աճելու հասկություն ունի: Ամենայն ծնունդ—լինի նա հողի, արգանդի, մտքի և Երևակայության, սկզբումը միշտ անկատար է,— մանուկ է, խամ է, մատաղ է: Նա պիտի աճի, եթե մի բույս է, պիտի զարգանա, եթե մի մանուկ է, պիտի կատարելագործվի, եթե մի արվեստ է կամ գործիք, պիտի ստուգվի և ճշմարտվի, եթե մի ենթադրություն է: Այսպես է բնության անփոփոխ օրենքը, որ իր ազդեցությունն անխտիր տարածում է ստեղծագործության բոլոր հյուլենների վրա:

Գիտակցության հասած ազգերը օգտվում են բնության այս օրենքից և կատարելության գործը հեշտացնում և արագացնում են: Ինչ որ անպիտակից ժողովրդի մեջ կատարվում է անհուն դարերի ընթացքում, գիտակցության հասած ժողովուրդը նույնը կատարում է մի քանի տարվա մեջ: Ուրեմն աջակից լինինք միմյանց և միասին հերկենք մեր մտավոր և բարոյական խամ ու խոտյան անդաստանը, հետազոտելով նրան, խլելով նրանից փուշն ու տատառիլը, քարն ու քոլը և տալով բարվորվող նյութեր, որպեսզի մեր ցանած սերմերը հիայն վաթսուն ու հարյուր տան:

Բ

Երբ մի խոր հայացք ենք ձգում մեր գրերի գլուտի և նրանց զարգացման պատմության վրա, տեսնում ենք, որ սկզբումն այս գրերն այնքան անկատար են եղել, որ Մես-

րոպն ստիպվել է գլուղն գլուղ և քաղաքն քաղաք բնկնել նրանց կատարելության հնարը գտնելու համար: Նույնիսկ պատմությունն ինքը, որ այս մասին տեղեկություն է թողել հետնորդներին համար, այնքան անկատար է, որ մենք նրանից ոչինչ կատարյալ բան չենք հասկանում: Թե ինչո՞ւմն էր անկատարությունը, քանի՞ գիր ունեին առաջ և որոնք էին, հետո քանի՞սը գտնվեցան և որո՞նք, այս մասին մեզ ոչինչ չի ասում պատմությունը: Այսպես ահա մեր պրականության սկիզբը, նրա ուղղագրությունը և բառագրության ձևը մեզ համար մթության քողով ծածկված են: Սկսած հինգերորդ դարուց մինչև իններորդ դարը — չորս հարյուր տարվա ընթացքում ձևագրված մատյաններից ոչ մեկը մեզ չի հասել: Զարմանալին այս է, որ արձանագրության հետք էլ չի մնացել այդ ժամանակից: Բայց ես մի հրաշալի արձանագրություն տեսա Երուսաղեմ Զիթենյաց լեռան վրա: Այնտեղ՝ ուսաց եկեղեցու հիմքը փորելիս մի քանի տարի առաջ, գետնի տակից երևացել է մի մոզաիկազարդ գերեզման անեղծ և անարատ, վրան զրված է մեսրոպյան տառերով՝ «Այս գիր Ե. Շուշանկայ մաւրն Արտաւանայ հոռի ժը»: Արա վրա ուսները մատուռ են շինել և պահպանում են առանձին խնամքով: Երուսաղեմի հանգուցյալ պատրիարք Նստյին էլ նույն գերեզմանի պատկերը իսկականի մեծությամբ և զարդարանքով նկարել է տվել և կախել պատրիարքարանումը: Նույն գերեզմանից մի քանի քայլ հեռու դեպի արևելք դարձյալ գետնի տակ երևացել են երկու կարդ գերեզմաններ հայ իշխանների ու տիկիների: Սրանցից երկուսն են և՛ նշանավոր և՛ զարմանալի: Մեկի վրա գրված է եղել Շուշանիկ, իսկ մյուսին՝ Զոջիկ: Մի-մի բառ միայն, բայց շատ բան պարունակող: Զոջիկը վրաց Վաղգենի եղբայրն է՝ Շուշանիկի տաղրը, իսկ Շուշանիկն էլ մեր Շուշանիկն է, ամենիս սիրելի՛ Վարդանի դուստրը, որի մասին մենք կարծում էինք, թե Թիֆլիսի Մետեխի բերդումն է ամփոփված:

Մեզ համար՝ ներկա նյութի վերաբերությամբ հետաքրքրականն ավելի Արտավանա մոր տապանագիրն է: Այս դամբարանը, որ հնումն ասվում էր դիբ, երկու բանով է նշանավոր, մեկ որ թվական շունի, երկրորդ որ՝ է գրի տեղ գրը-

Վաժն է ն: Կարելի է ուրեմն առանց սխալվելու ենթադրել, որ դա զրոյած է այն ժամանակ, երբ մենք թվական գործածելու սովորութիւնն չենք ունեցել, իսկ հայոց թվականը դեռ չի եղել հնարված և կամ եթէ հնարված է եղել, բայց դեռևս ամեն առաջ չի եղել գործածական: Ուրեմն սա պետք է լինի վեցերորդ դարի երկրորդ կիսի գործ և հենց այդ ժամանակ էլ մենք ունեցել ենք հունաց բանակում ծառայող իւրեւ զորավար մի նշանավոր հայ իշխան՝ Արտավան անունով: Իսկ է գրի շինելը և դրա տեղ ելի բազմելը, ցույց է տալիս, որ է գիրը Մեսրոպից շատ հետո է մտած: Մի քանի տարի առաջ Էս ասել և հրատարակել եմ թե՛ «Աղբյուր»-ում և թե «Մուրճ»-ում, որ է գիրը մեսրոպյան չէ, այլ վերջնամուտ: Ինձանից հետո էլ մի հայագետ անգլիացի մոտավորապես միևնույն կարծիքը հայտնեց էջմիածնի Առաքելին աչքի անցնելով: Երկար կիսի սլաքները, թե ես ինքս ինչպէս հասա այդ եզրակացութեանը, առանց ձեռագրեր ուսումնասիրելու. այսքան միայն կարող եմ ասել, թե միտք հղացա մեր այրենարանից որոշել բուն հայկական գրերը, որոնք կարող չէին փոխ առնվիլ ո՛չ պարսկից, ո՛չ ասորաց և ո՛չ հույնից, և գտա, որ այդ գրերն են՝ ը, ո, ծ, ձ, ն, ո, ց: Մի կարգ գրեր էլ, որոնք թե՛ հայկական էին և՛ թե ասորա-պարսկական, մի կողմ ձգեցի և մնացորդ ստացա շորս գիր— է, վ, ի, յ: Սրանից հետո միտ դարձնելով մեր բազմահնչուն գրերի վրա, ինչպիսիք են ա+ւ, որ թե՛ ալ էր և թե օ, և թե ու, հետո ե+ւ, որ թե՛ եւ էր, թե օ և թե եօ, վերջապես ո+յ, որ թե՛ ույ էր, թե օյ և թե օ: Ուշադրութեան առնելով նաև միատառ ու և օ շունենալը, ես այս բոլորից հետո այն եզրակացութեան եկա, որ ճշմարիտ է պատմութեան մեջ ասվածը, թե Մեսրոպը հունական գրերից օգուտ քաղած չէ: Բայց այդ է, ի, յ, վ գրերը հունական ծագումն ունին. և՛րբ և ո՛վ մոցրեց դրանց մեր գրերի մեջ: Այս հարցի լուծումն ահա ինձ համար մի հոգեկան պահանջ դառավ, սկսեցի ուսումնասիրել այդ գրերը և գտա, որ է գիրը մտել է մեր մատենագրութեան մեջ այն ժամանակ, երբ արդեն մենք կազմակերպված գրականութիւն ենք ունեցել, և սկսել է մրցել նշ գրի հետ. չկարողանալով նրան դուրս մղել բա-

ռերի սկզբից, վերջերից դուրս է մղել իսպառ, իսկ բառս մեջերում խառնվել նրա հետ:

Այս է-ի և եչ-ի մրցումը մասամբ նման է ո և օ գրերի մրցման: Օն էլ ալ երկտառը դուրս մղելով՝ սկսել է պատի բազմել ո-ի հետ, բայց այս պատերազմում ո գիրը հաղթել է օ-ին, դուրս մղելով նրան բայերի օղ վերջավորությունից և ուրիշ շատ տեղերից: Երբ ինձ համար պարզվեց, որ Վ գիրը վերջնամուտ է, այնուհետև սկսեցի ուսումնասիրել վելը, որ տեսնեմ ինչ ձայնական տարրերով յո՞ւն ունի դա վիճի համեմատությունը: Սրա վրա էլ կանգ առնենք այժմ, որովհետև ներկայումս ուղղագրության մեջ եղած վեճը այս երկու գրի մասին է: Այս խնդիրը պետք է այնպես պարզել, որ այլևս վիճելու առիթ չմնա գոնե նրանց կողմից, որոնք ճշմարտությունը լսելուց հետո համոզվելու տրամադրություն ունին և ոչ այն հոգիների համար, որոնք լույսից և ճշմարտից այնպես են փախչում, ինչպես մահից:

Գ

Հետևյալ ձայները — ա, ւե, լը, լի կարող ենք կարդալ և գրել ինչպես ձայնից աջ, նույնպես և աջից ձախ, ինչպես՝

ա, ւե, լը, լի
աւ, եւ, րւ, լւ

Սրա համար իբրև օրինակ և ապացույց՝ բառեր բերելն ավելորդ եմ համարում: Դուք արդեն գիտեք, որ վիճ տառ, եւ, ե, ի, ր ձայնավորների սկզբումն էլ է գրվում, վերջումն էլ, և այդպիսի տեղերում վել գործ չունի: Բայց մենք ուրիշ չորս ձայնավոր էլ ունինք, ինչպես՝ ո, օ, ու, է, որոնց սկզբումը գրվում է վիճ, բայց վերջումը՝ ոչ: Օրինակ՝

տ, տօ, տւ, տէ
ՅՕ, ՅՕ, ԵԿ, ԵՅ,
ո+ւ, օ+ւ, ու+ւ, է+ւ
Կ, ՕԵ, ԿԵ, ՅԵ.

Քաջատրեներ այս աղշուսակը:

Գրում ենք α , ինչպես՝ α ուր, β ուր և այլն, ուր α ձայնն է α ու, ուրեմն և դրա հակադարձը պետք է լինի $\alpha\beta$, բայց ձայնի է արդեն, որ մեղանում մի այլ երկտառ կամ միաստու ու շլինելով, α -ից հետո α են գրել և շինել $\alpha + \alpha = \gamma$, որ մի պայմանական, այլ ոչ հնչական գիր է. իսկ $\alpha\beta$ կարդալու համար սկզբում գրել են $\alpha + \alpha$, իսկ հետո այդ α են անարմար գտնելով գրել են α վ:

Մի՞թե պարզապես չի երևում, որ եթե մեր նախնիք ունենային մի ձայնական, այլ ոչ պայմանական ու, այն ժամանակ $\alpha + \alpha$ կլիներ ոչ β ե ու, այլ α վ կամ α վ, նայած β ե α գիրն ինչպես են արտասանել: Այստեղից ուղիղ տրամաբանություններ հետևում է, որ՝ եթե α ձայնի հակադարձն է α վ, իսկ α վ ձայնի էլ հակադարձն է α (որովհետև շունինք և չենք գրում α ն, այլ միայն α վ + α), ապա ուրեմն α և α վ միևնույն ձայնն ունին: Մեր հայկաբաններից միմիայն Վ. Ա. Բագրատունին է նկատել, որ α -ից հետո եղած α վեր α վնի փոխանակ է գրված, ըստ որում եթե α վն α ն էին՝ ու կդառնար Ջարմանալի չէ, որ մեր ժամանակակից հայկաբանները (որոնք միշտ իրանց ձեռքի տակ ունին հիշյալ քերականությունը), չգիտեն, որ նրանում այսպես բան կա սոված: Այս շատ բնական է. մարդիկ սովորաբար այն α ն տեսնում, ինչ որ փնտրում, ինչի մասին որ մտածում են. նա ինքս այդ բանը նկատեցի այն ժամանակ, երբ արդեն ինքս առել էի և ասածս հաստատելու համար դրավոր ապացույցներ էի որոնում:

Այժմ բացատրենք α ձայնը:

Գրում են α , ինչպես՝ α ուաուա α առի մեջ, որ է դարձյալ $\beta\alpha$, բայց չենք գրում և ընդհակադարձն $\alpha + \alpha$, որ է $\alpha\beta$, այլ գրում ենք դարձյալ $\alpha + \alpha = \alpha\beta$: Ի՞նչ է սրա պատճառը: Ամենիս հայանի է, որ α գիրը նորամուտ է: Առաջ գրում էին $\alpha + \alpha$, որ β ե՝ ալ էր կարդացվում, β ե՝ α և β ե՝ α վ, նայած բառի նշանակությունը: Եթե այդ գիրը Մեսրոպն ունեցած լիներ, մենք այդևս չեինք ունենալ α վ, այլ՝ α ու: Եթե $\alpha\beta$, $\alpha\beta$ կարդալու համար գրել են α ա, β ա, իւ, ապա $\alpha\beta$ կարդալու համար էլ կգրեին՝ α ա և ոչ α վ:

Այստեղից էլ ահա պարզ երևում է մեկ կողմից մեր գրեթե և բառագրության ձևի պարսկական անկատարությունը, մյուս կողմից և այն բացարձակ ճշմարտությունը, որ լին և վեւ գրերի մեջ հնչական տարբերություն չի եղել երբեք, այլ գրանք ի սկզբանե անտի եղել են նույնահնչյուն գրեր։

Բացատրենք լու ձայնը։

Գրում ենք լու, ինչպես՝ աւուր, դեղնավուն և այլն. բայց չենք գրում և ընդհակադարձն՝ ու+ւ=ուլ=yb: Ինչո՞ւ չենք գրում. արդյոք այդպիսի ձայն չկա՞ մեր լեզվումը, թե՞ կա, բայց գրելու սովորություն չի եղել։ Ոմանք իմ հակառակորդներից, թե՛ միամտությամբ և թե՛ շարությունք, գրեցին թե այդպիսի ձայն մեր լեզվումը չկա, եթե լիներ, ինչո՞ւ չէին գրիլ։ Իսկ ես ասել եմ և պնդում եմ, որ ու ձայնավորից հետո սովորություն չենք ունեցած գրելու ոչ լ, ոչ վ և ոչ էլ յ, եթե ոչ՝ կգրեինք սույն, դույն, նույն, տույ՜, սուլի՜ն, դուլի՜ն, դուլնոյ, նուլոյ, ընդհակառակն այդ բառերը գրել են — սոյն, դոյն, նոյն, ոյր, ոյց, սուի՜ն, դուի՜ն, գունոյ, և նուոյ։ Այս կարգի բառերը երբեք ուղիղ կարգալ չենք կարող, մինչև չիմանանք նրանց նշանակությունը։ Նոյն բառն ի՞նչպես կարող ենք կարգալ ուղիղ, մինչև չիմանանք, թե արդյոք դա մի դերանո՞ւն է, թե հայտնի նահապետի անուն, որի լիւրջում եղած ն տառը մի որոշիչ հոդ է։ Ասել է, թե yb ձայնն ունեցել ենք, ինչպես և yñ, oñ, բայց այդպես գրելու սովորություն չենք ունեցել, այլ գրել ենք միայն ո+յ և՛ բառի նշանակությունն իմանալով՝ ուղիղ կարդացել, իսկ չիմանալով՝ սխալ կարդացել։ Ծճմարիտ է, ուղիղ կարդալու համար կա և կանոն, բայց այդ կանոնը միայն կիսով չափ է՝ օգնում, մանավանդ, երբ այդ ձայնից հետո եղած բաղաձայնը մի որոշիչ հոդ է կամ բառն օտար է։ Պատահում է նույնպես, որ սխալ կարդալուց առաջ է գալիս այնպիսի տղեղություն, որ վարժապետը կսրմբում է լսելիս։

Հիմա գանք թվաբանական օրենքով ապացուցանելու, որ թեպետ նախնիք գրել են ուա, ուե, ուէ, ուի, ուու, ուօ, բայց կարդացել են ուվա, ուվե, ուվլ, ուվի, ուվու, ուվօ։

Այդ կարգի բառերում ու ձայնավորը տողադարձի ժամանակ նույնիսկ մեր նախնիք շինել են ը. այսպես են

վարովի և շարահաններում, փոխանակ գրեկու ու-վա՝ գրեկ
են ր ա: Օրինակ այսպես — աստը-ւած, տը-տութիւն, նը-
ււ, գը-ւարք, նը-վիւել և այլն:

Ին մեր ու և ի ձայնավորները բառի փոփոխված ձե-
վերում դառնում են ր, այդ արդեն հայտնի է ամենին, ինչ-
պես՝ սուրբ, սըրբոց, սիրտ, սըրաի և այլն: Թող նուէր,
նուող բառերում ևս ու ձայնավորը դառնար ր, դրա դեմ բան
չունինք, բայց այս ասացեք, թե ս՞րտեղից է լույս ընկնում
: դիրք, քանի որ բառի անփոփոխ ձևում դա գրված չէ:
Եթե նուէր բառն է նու-էր, առաջին ու ձայնավորը ր վերա-
ձեցով՝ կստանայինք նը-էր և ոչ նը-ւէր: Ինչո՞ւ է այդպես:
Ո՞րն է ուրեմն ուղիղը, նուլե՞ր, թե նուէր, իհարկե ուղիղ չէ
նուէր, որ երբ ու ձայնավորը առաջին վանկում շինում ենք
ր, երկրորդ վանկը (վէր) մնում է անփոփոխ, ինչպես նու-
վէր, նը-վէր, բայց չեն գրել նըւէր, այլ՝ նը-ւէր: Ուրեմն
բոտ արտասանության և բոտ ստուգաբանության այդ կար-
գի բառերը եղել են նու-ւէր, նու-ւագ, նու-ւաստ, նու-ւարդ,
նու-ւագ, զու-ւարք: Այս բառերի մեջ հայոց լեզվի օրենքով
ու ձայնավորը դառել է ր և ուրիշ ոչինչ: Նզրակացու-
թյուն.— ուվ ձայնը մենք ունեցել ենք, բայց գրելու սովո-
րություն չենք ունեցել: Մինչև այսօր էլ մեր կենդանի բար-
բառներում ամեն ոք կարող է իր ախտիցով լսել տու-ւա և
տը-ւա, տու-ւեց և տը-ւեց. քու-տը և քը-տը: Ուրիշ կերպ
էլ կարելի չէ և անհնարին է, որովհետև մեր լեզվի մի նշա-
նավոր առանձնահատկությունն էլ այն է, որ երկու ձայ-
նավոր միմյանց չեն կապում առանց ձայնակապի, իսկ այդ
ձայնակապի պաշտոնը մեր բառագրության մեջ կատարել
են և ու չ գրերը: Այս կանոնը չեն պահպանել ի, է, ու ձայ-
նավորներից հետո: Գրել են ա + յ + ի = այի, բայց ոչ՝
է + յ + ի = էյի, այլ՝ էի թեպետ և կարգացել և այժմ էլ կար-
գում ենք էյի, գրում ենք իա և կարգում իյա: Ռուսները
գրում են իՅ, իսկ մենք իա, մինչդեռ պիտի իյա կամ իեա:
Մենք չենք գրում Սա-ուղ, ինչպես օտարները, այլ Սա + ւ +
+ ուղ, ուր ւ դիրը մի ձայնակապ է միայն և տրված է հայ
լեզվի արտասանության համեմատ: Այսպես էլ փարա + ւ +
+ օն, նսա — յ - ի և այլ բաղմաթիվ բառեր: Այս ձայնակապի

պաշտոնը ո գրից հետո և գրի փոխարեն կատարել է վ գի
րը, ինչպես Տրո+վ+ադա, որ է Տրո-ադա, պո-վ-էտ, որ
է պո-էտ և այլ բառեր: Այստեղից երկրորդ եզրակացու
թյուն: Զայնակապի պաշտոնը և գիրն է կատարել, բայց ո
գրից հետո՝ վ: Աշկարա ապացույց, որ այդ երկու գրերը
նույնահնչյուն են:

Հիմա խնդիր է, թե այն կարգի բառերում, ուր ու ձայ
նը դառնում է ը, պե՞տք է սղել, թե՞ ոչ: Իմ պատասխանն
է՝ պետք է սղել և չսղել, նայած թե որպիսի բառ է, ծանոթ,
թե անծանոթ, կամ քիչ ծանոթ, մեծերի համա՞ր է գրված
թե՞ փոքրերի ու ժողովրդի. երկու կերպ է կարգացվում ա-
ռանց ը գրի՞, թե՞ մեկ կերպ: Օրինակ՝ մոտերս շատ գրվեք
թէյատներ՝ բառը. ևս ինքս առաջին անգամ կարդացի теат-
нерь և ոչ թէյատը-ներ: Հայոց լեզվի վանկական օրենքով
սխալ է թէյատներ գրելը, պետք է գրել թէյատըներ, այսպես
և՛ գրատըներ և ոչ՝ գրատներ, որ է՝ гратнер: Պետք չէ սղել
և նոյ ասված գրերից հետո, որովհետև այդ գրերը, մանա-
վանդ ն և ը տառերը իրանց հաջորդ տառի հետ ձուլվելու.
միանալու հատկություն ունին: Օրինակ, երբ որ ուզում ես,
որ ընթերցողդ կարդա սաբըդ, չպետք է գրես սաբդ, որ է
сабд, որ մի միջատ է և ոչ սար, այսպես և գինդ չի լի-
նիլ գինըդ, այլ ականջի օդ. (Այս մասին ևս ավելի ընդար-
ձակ գրել եմ իմ «Վեց օրինակելի դաս վարժապետների հա-
մար» տետրակում: Ցանկացողները կարող են ձրի ստա-
նալ):

Բացի հիշյալ անհարմարությունից՝ ը գրի սղումը ամեն
բանից անխտիր, շատերի աչքում խորթ է թվում, մանա
վանդ նրանց, որոնք այդպիսի տեղերում տեսել են ու գրը-
ված: Ամենքն էլ տեսել են գրված նույ՛ր և նրե՛ր, բայց ոչ
նե՛ր: Այսպիսի բառերում փոքրերի համար ը գիրը չպետք
է սղել, բայց այնպիսի բառերում, ուր ը գիրը վանկ չի
կազմում, այն տեղերում և գիրը պետք է միայնակ մնա,
ինչպես հոգված, գրված, քրշված, քսովեր: Աստված բառն
ևս այս կարգիցն է: Եվ այդ բառը իմ դասագրքերում չեմ
գրել աստած, այլ աստուած: Այս հակասությունը ես արել
եմ գիտություն, ճարահատյալ, լավ իմանալով, որ խավա-

րումիտ անձինք բառն ու նրան տված գաղափարը միմյան-
 սից չեն դանազանում: Թուրքերը թուղթը սուրբ են համա-
 րում և չեն կեղտոտում, տակու՛՛ Ղուրանը թղթի վրա է
 գրված: Ապացույց ասածիս, որ հիմա էլ, շնայած որ այդ
 բար թողել եմ անփոփոխ, շատերն իմ շարախնդաց հա-
 կառակորդներից թե խոսքով և թե պրավոր գոչում են, թե
 ինչպես կարելի է թույլ տալ մի դասագիրք, ուր աստուած
 բոլոր տպված է աստուած... Մեկ հարցնող լինի դրանց, թե
 որտե՞ղ է տպված, և ո՞ր երեսում, կամ ցույց տվեք, և կամ
 ամաչեցեք ձեր զրպարտության և ստախոսության համար:
 Իսկ ես ցույց կտամ, որ ինձանից շատ դարեր առաջ գրել
 են աստուած և ոչ՝ աստուած: Էջմիածնում ես գտա նորենա-
 ցու պատմությունը՝ մի ընտիր գրչագիր, ընտիր մագաղաթի
 վրա, որ պատկանում է պ. Ս. Գասպարյանին, բայց ես
 տեսա պ. Կ. Կոստանյանի մոտ, և ուղածս փնտրելու հա-
 մար սկսեցի թերթել և գտնել ամենայն տեղ՝ առանց բա-
 ցառության՝ գրված աստուած, աստուածային, աստուածայ-
 նոց: Էլ չեմ ասում, որ էջմիածնի մատենադարանում ան-
 թիվ գրչագրեր կան, որոնց մեջ ու գրի տեղ և-ն միայնակ է
 գործածված, որով ստուգվում է մեր բազմահմուտ Քաղա-
 տունու ասածը, թե՛ «Միայնակ պիտառութիւն և գրոյդ իւս-
 փանեալ է առ յետնովք եւ առ մեւք»: Ի՞նչ է ասում այս
 Հետին ժամանակներումս են խափանել, ասում է, և-ի մենակ
 գործածելը և մեր ժամանակ: Այս ասել է, որ Միթիթարյան-
 ները նույնպես մասնակցություն են ունեցել և գրի տեղ ու
 գրելումը:

Գ

Մինչև այստեղ մենք ուղեցանք ցույց տալ, որ վ և չ
 հավասարագոր և հավասարաձայն գրեր են—մեկը հաստ
 չէ և մյուսը՝ բարակ, մեկը ձայնավոր չէ և մյուսը՝ բաղա-
 ձայն, ինչպես մինչև այսօր կարծել են մեր բոլոր դպիրներն
 ու դպրության ծառայողները: Հիմա գանք դրանց նույնա-
 հնչունության պատմությունն անենք:

Եթե մեր հանճարավոր Մեսրոպը իր ձեռքի տակ ունե նար մեր այժմյան բոլոր 37 զրերը, նա այլևս բազմահինչ չուն զրեր չէր շինիլ: Այս այնքան ճշմարիտ է, որքան ճշմարիտ է այն, որ եթե նախապատմական դարերում մարդիկ կացին ունենային, էլ քարով չէին կտրիլ իրանց մահա-կը: Եվ մենք այսօր, երբ գտնում ենք մի քարե մուրճ կամ սուր, դրանից եզրակացնում ենք, որ նոր գործիքը գործադրող մարդիկը Լրկաթ չեն ունեցել, ուրեմն և ոչ երկաթի գործիքներ: Բազմահնչյուն զրերը հետևանք են զրերի պա-կասորդության: Կավ ուսումնասիրելով մեր բազմահնչյուն զրերը՝ մեզ համար կսարսկի բոլորովին, թե որոնք էին պակասորդ զրերը և դրանցից որոնք են Մեսրոպյան, և որոնք վերջնամուտ: Այսօր ամենքը գիտեն, որ առաջ օ շունենալու պատճառով դրում էին ալ, բայց շատ քչերը գուցե գիտե-նան, որ այդ ալ-ը ոչ միայն և ալ էր և օ, այլև օվ: Հայր Արսեն Բագրատունին՝ իր իսկ ասելով՝ ճի՛ն և ստույգ գրչա-դրերում գտնվում է գրած-խրամալին (ովին), բաւանդակ (բովանդակ), յաւագ (յովագ), Ղաւտ ('Լովտ), Նարաւք (նա-րովք), իսկ գործիականներն անխտիր՝ ալ, փոխանակ ովի, ինչպես՝ բազմալ, բերանալ, ցաւալ, ցորենալ, գործալ մեծալ և այլն, բայց չի գտնում ոչ մի տեղ, թեկուզ սխալ-մամբ գրված, ալի տեղ ալ, օրինակ, ալք, ալհնել, տալն (տոն) բերանալք, գոտեալ և այլն (Տես. Քեր. Երես 644):

Հայր Արսեն Բագրատունին միևնույն երեսումն ասում է. «Գրիգոր Մագիստրոսը այս բանից վրդովված դանդաղ-վում է, թե ինչու մեր թարգմանիչները մի առանձին նշանա-դիր չստեղծեցին, կամ գուցե ստեղծել են, բայց կորե՛լ է... Մագիստրոսի ժամանակ կար ով, ուրեմն նրա ուղածը պետք է եղած լինի ոչ թե ով, այլ օ, որ իրանից շատ հետո մտաւ: Բայց քանի որ ով կար, ինչո՞ւ դա չէր գրավել իր բոլոր տեղերը բառագրության մեջ:

Ես այս երևույթներից նկատելով, որ վ գիրը վերջնա-մուտ է, որ Մեսրոպն ով գրած չէ, ինձ պետք է մի հիմնա-վոր ու գրավոր ապացույց, որովհետև վերացական բմբռ-նումից զուրկ մարդիկ բանն աչքով են ուզում տեսնել և ձեռքով շոշափել: Ես չգտա հնագույն ձեռագիր, բայց

միտայն մի տկնարկությունն գտա Հայկազյան բառարանում վ
տտտի սկզբում: Այնտեղ ասված է, թե այս տառն Թրակա-
դոս բերականությունից դուրս ձգեցին իբրև ավելորդ գիր,
տտտով՝ բավական է մեզ և և ք գրերը (առաջինը հայոց
բառերի, իսկ երկրորդը հունականի համար):

Ի՞նչ ասել է «քերականությունից դուրս ձգեցին»: Քե-
րականությունից դուրս ձգելով՝ եղած մատենագրությունից
չէին կարող դուրս ձգել: Եթե այդ գիրը Մեսրոպինը լինե-
ր, տտտվածային միջամտությամբ գտնված և սրբացած, ո՞վ
կհամարձակեր դուրս մղել: Աշկարա երևում է, քերականու-
թյունը թարգմանելու ժամանակ, երբ, ինչպես հայտնի է,
հայոց լեզուն հունաց լեզվի վրա էին շարվում ու ձևում, ու-
ղեցել են, մեր լիւնի բնոր թեթևացնելու համար, մի նոր
վել մեջ բերեն: Եվ որովհետև այդ գործին մասնակցում էին
խմրովին, շատերն ընդդիմացել են և շեն ընդունել, բայց
վերջը մտել է գողեգող. հեղինակն իր անունը թաքցրել է,
որպեսզի Մեսրոպի անունով սրբանա և ընդունելություն
գանի: Ասացեք խնդրեմ, ի՞նչ է թեթևացրում մեզ մեր ներքին
րմբռնումը, մեր բնազդումը, վերջապես ամենապարզ տրա-
մաբանությունը: Եթե Մեսրոպը գրե ու, ի՞նչ հիման վրա նա
չպիտի գրե և ավ, եւ, իւ, էւ, ըւ, աւ (օւ) և ու, որտեղ
որ այդ ձայները պետք էին: Էլ ինչո՞ւ պետք է գրեին հաւ,
ցաւ, իմացաւ, կեւաւ և այլն, և ոչ՝ հաւ, ցաւ, կեւաւ,
իմացաւ և այլն: Պարզապես նրա համար, որ Մեսրոպի
ժամանակ վեւը չկար, նրա բառագրության ձևը ասորա-
պարսկական էր և ոչ թե հունական, որ նրանից հետո մտավ,
սկսած իր կրտսեր աշակերտից՝ Մովսեսից, որ իր պատ-
մության մեջ իր վարդապետների մասին ասում է աշկարա,
թե «ԱՆՊԵՏՔ էին ՄԵՐՈՒՄ ԱՐՎԵՍՏԻ»...

Հայտնի է սլաոմությունից, որ Մեսրոպը գրե գտնելու
միտքն ու գաղափարը հղացավ Սյունյաց աշխարհում, ուր
անցկացրեց իր կյանքի մեծ մասը: Այդ նահանգը կտրված
էր Արարատյան աշխարհից և ուներ իր անկախ բարբառը:
Մեսրոպն իր Մաշտոցն ու Ավետարանը ավելի այդ բարբա-
ռի մոտիկ կգրեր, քան մի այլ բարբառի, որովհետև այդ
աշխարհն ամենից շատ պետք ուներ քրիստոնեական լույ-

սով լուսավորվելու. այդտեղ էին բուն դրել վանապան հին ու նոր աղանգներ, որոնց վերացնելու համար Մեսրոպն այն քան աշխատեց: Եվ ի՞նչ եր կարծում, այդ բարբառով գրելու համար այսօր էլ ով գրելու կարիք չկա և այդ բարբառով չկա ով, այլ աւ և օ միայն: Զունին ով հարցական, այլ հու, ճիւր (ոյր), շունին գործիական ով, այլ առանց բացառության աւ—դոնաւ, դէպաւ, հացաւ, հօրաւ, մօրաւ. շունին ծով. կով, այլ՝ ծաւ, կաւ, խոաւ, խաւած: Նոր հիմա այդ ով-ը մտնում է քաղաքացոյց և գրականութեան ազդեցութեամբ:

Սկզբումը, երբ վե՛լը մտցրել են և գրել ով, այդ ձայնը գործ են ածել միայն շփոխված բառավերջում, փոխանակ գրելու հին ձևով ծաւ, գրել են ծով, այսպես էլ զով, սով. փոխալ: Իսկ գործիականներից և բառամեջերից աւ երկտառը, ուր դա փոխանակ ով-ի է եղել գրված, դեռ Գրիգոր Մագիստրոսի ժամանակ մնում էին հին ձևագրերում: Վե՛լի վերջնամուտ լինելը երևում է և նրանից, որ ոչ մի վրիպակ չի գտնվում, որ, օրինակ, աւ-ի և օ-ի տեղ գրված լինի ա՛վ, մինչդեռ եթե այդ երկուքը միասին սկզբից գոյութեան ունենային, լինելով նույնահնչյուն, նույն շփոթութեանը հառաջ կրերին հնագույն ձևագրերում, ինչ որ առաջ են բերել հետին և նոր ձևագրերում, և մանավանդ մեր հին ու նոր աշխարհիկ գրականութեան մեջ:

Պետք չէ մոռանալ գիտնալու մի կարևոր հանգամանք ևս: Երբ որ մի նոր գիր է հնարվում, նա իսկույն և իսկ մի կախարդական զորութեամբ չի մտնում բոլոր, արդեն ձևագրված մատյանների մեջ: Նոր գիրը նոր հորինվող և նոր արտագրվող մատյանների մեջ կարող է մտնել, իսկ այդ բառագրութեան հին ձևը ձևոք չտրված ձևագրերի մեջ կմնա անփոփոխ: Մեր ձևերը հասած գրչագրերը իններորդ դարից դեն չեն անցնում, դրանցից է օգուտ քաղել հայր Բագրատունին, բայց Մագիստրոսը կունենար անշուշտ ավելի հին ձևագրեր, եթե ոչ հինգերորդ, զոնե յոթը և ութերորդ դարերում գրված, որոնցում նա կարող էր տեսնել ավելի հին ձևի բառագրութեան, ավելի շփոթ ու ավելի դժուար վերծանելի, այլապես չէր ասիլ, թե յոթը՝ թարգմանիչն չըստեղծին առանձինն նշանագիր, կամ թե ստեղծեալ ու կո-

բառու: Սակայն մի որևէ հին բառագրություն, որքան էլ որ
ևս փոփոխվի մի նորամուտ տառով, կարող է ազատվել և
դարերի միջով անցնելով՝ գալ մինչև մեզ հասնել: Այդ փա-
խուստական բառը պետք է այնպիսի բառ լինի, որի նշա-
նակությունն ոչ ոք հասկացած չլինի, ոչ ոք իմացած չլինի,
թե այնտեղ պետք է փոխել: Պատահում է և նրա բոլորովին
հակառակը, երբ ուզում են աւերկտառի փոխանակ գրել օ,
ամենայն աւանխտի շինում են օ: Այս ևս պատահում է
բառի արտաբերությունը չիմանալուց կամ բոլորովին ան-
գրագիտ մարդու ձեռքով: Մեկը կարող է նոտար լինել,
գրչության արհեստն իմանալ, հայերեն մի մատյան արտա-
գրել, ինքը ոչ հայ լինելով և ոչ հայերեն գիտնալով: Այս-
պիսի մի նոտարի եթե պատվեր տաս արտագրելու մի ա-
վետարան, և ասես, թե աւերկտառի տեղ կգրես օ, ինչ ա-
սել կուզի, որ նա բոլոր աւերկը կշինի օ: Հայր Բագրատու-
նին բերում է և այսպիսի բառեր, ինչպես՝ բօական, օետա-
րան, աւմօ (արմաւ), աղօնի (աղանի), ձայնօտ, Գօիթ և
այլն, որոնք հետին դարերի անհմուտ գրիչների ար-
դյունք են:

Ե

Ինչպես տեսնում ենք, ուղղագրության մեջ միակերպու-
թյուն ասածդ ինչպես չկա մեր նոր գրականության մեջ,
նույնպես չկար և հնի մեջ: Հնի մեջ չկա նրա համար, որ
այդ գրականությունը դեռ չծաղկած՝ թառամեց, նա երբեք
չունեցավ իր ոսկեդարը, այլ ունեցավ միշտ քարե դար և
այնպես էլ քարացավ, վրան բուսցնելով խոտ և մամուռ,
իսկ նորը, ինչպես տեսնում ենք, դեռ նա բարուրի մեջ է և
կարոտ խելացի հոգատարության:

Մեզանում, սկսած միջին դարերից մինչև մեր օրերի
սկիզբը, ամենայն ինչ հավատալու վրա էր հիմնված և ոչ
գիտակցության: Չէինք երկմտում, որովհետև այդ կլինեք մի
տեսակ թերահավատություն. չէինք հետազոտում և վերու-
ծում թաքնված ճշմարտությունը լույս աշխարհ հանելու հա-

մար, որովհետեւ այդ կլինեն հերետիկոսություն: Ինչպես մի անհեթեթ առասպել, որ իբրեւ սրբացած ավանդություն պահվում է տղետ ամբոխի մեջ և դարեց դար ավելի աղավաղվում և անճոռնիանում մինչև դեռ ձգելու չափ, այսպիսի մի պատկեր էր ներկայացնում և մեր զրականությունը, նույնիսկ այդ դարի սկզբում, 19-րդ դարի, որ լուսավորված էր միայն եվրոպացոց համար: Մեր լեզվի դաստիարակները, նրա կրթողն ու մշակողը մեն մենակ Մխիթարյանք էին, որոնք հակված էին դեպի դրոց լեզուն, անուշադիր թողնելով կենդանի աշխարհիկ լեզուն, դրան համարելով մի աղավաղմունք դրոց լեզվի և ավելի ևս աղավաղվում էին, երբ գրվում էին այդ լեզվով, իբր դա շունենար ոչ մի կանոն և օրենք, դա շունենար գրաբարից անկախ, նրանից անհամեմատ ուղիղ և կանոնավոր քերականություն: Մինչդեռ կենդանի լեզուները Նվրոպայում պոլսները բարձրացրած հսկայական քայլեր էին անում, մինչդեռ նոր լեզվագիտությունը ծաղկում և առաջ է գնում օրեցօր նորանոր մթություններ լուսաբանելով, Մխիթարյանք մեզ հավատացնում էին, թե՛ Ակոտին է արկ-ուռի, Մարագն է՝ մայր-անգ, որից և հետեցնում էին, թե նույն հայերեն էր խոսում, ուրեմն Ադամն էլ այդ լեզվով կլինի խոսեցած: Մենք էլ հավատում էինք: Սրանք էին ահա տալիս մեզ քերականություններ, որոնք Պապից առավել անսխալական էին համարվում և հավաստվում քրիստոնեական վարդապետության ըստ դավանության Հայաստանյաց եկեղեցվո և հենց շատ անգամ քրիստոնեական վարդապետության պես հարց ու պատասխաններ էին տալիս: Իրանք այդպես էին հավատում և մեզ էլ հաղորդում իրանց հավատի ութերին մասունքը...

Այս դարավոր կապանքից մեզ աղատեցին Աղասին և Հյուսիսափայլը, որոնց դեմ երկար մաքառեցին Մխիթարյանք իրանց կուսակիցներով, բայց վերջ ի վերջո ընկճվեցին և խոնարհեցին ժամանակի անողոք պահանջի առջև:

Այսօր մեր երջանիկ օրերում, մեր ազգն ևս ճաշակել է բարու և շարի գիտության պտուղը, արտաքսվել է անմեղության և միամտության դրախտից, և իր ճակատի քրտին-

քով դիտութիւնն ձեռք բերելու է դատապարտուել: (Երանի՜ թե տյգոյիսի մի դատապարտութեան արժանացած լինելի մի քանի դար առաջ...): Այսօր ամենայն ինչ պետք է մկրտվի պիտութեան ավագանում, ամենայն ինչ պետք է անցնի անաշառ կրիտիկայի բովից, որ կամ զուլի և ոսկի դառնա և կամ ցրվի ու մոխիր դառնա, եթե առաջ էլ մոխիր է եղել և ծառայել է մեր աչքին փշվելու համար միայն: Քաղցր է ինձ այստեղ հիշատակել սփոփված սրտով, որ այսօր ուղիղ ճանապարհով են ընթանում մեր նորագույն լեզվագետները և նույնիսկ Մխիթարյան երիտասարդ վարդապետները, որոնք սովորութիւնն չունին ազգի առաջն ընկնելու, բայց ետ էլ չեն մնում: Ուրիշ կերպ էլ այսօր անհնարին է վարվել, որովհետեւ մեր ժամանակ գիտութեան դեմ երթալ, կատարելութեան հակառակ լինել — այդ միեւնույն է, թե ընդդեմ խթանի աքացել: Այսօր ոչ ոք այլևս հերետիկոս չի համարվի, եթե դարերով սրբացած մի բանի հակառակ խոսի, միայն թե աղացուցանե, որ իր ասածը եթե բացարձակ ճշմարտութիւնն չէ, բայց եղածից ավելի է ճշմարիտ և օգտակար, որովհետեւ կատարելութեան ստորին ծայրից չեն թռչում վերին ծայրը, ուր երբեք էլ չեն հասնում, այլ դա մի ճանապարհ է, որին մի ծայրից դեպի մյուսը դնում են քայլ առ քայլ և աստիճան առ աստիճան: Յուրաքանչյուր պշտ իր ճանապարհորդութեան պատմութիւնն ունի. օրինակ ձեզ նախազգուտ փայտե մամուլը և այսօրվան շոգեշարժ արագատիպ մեքենաները, բայց ահագին ճանապարհ կա մեկից մինչև մյուսին հասնելը:

Այսօր ես շատ լավ գիտեմ, թե ինչ կնշանակե կատարյալ բառազրութիւնը, որից դենն իմ երեակայութիւնն այլևս չի հասնում, բայց կարող չեմ այգպիսի մի առաջարկութիւն անել, որովհետեւ այդ կլինի մի այնպիսի ոստյուն, որ նույնիսկ մեր Վարդգեստն անել կարող չէր: Այժմ մենք կվերականգնենք միմիայն լինի և վելի ուղղազրութիւնն ըստ նախնայց ուղղազրութեան, նրանց բռնած ճանապարհովը կերթանք, նրանց կիսատ թողածը կշարունակենք: Երբ որ գրում ենք հոգված, այստեղ մենք միայն մի հապավումն ենք անում, ուղղելով այդ բառը ըստ նախնի և արդի ար-

տառանդութիւն — հողված, բայց եթէ գրենք հողված, թեպետ
ըստ արտասանութիւն տարբեր չի լինիլ առաջինից, բայց
այդ հապավումն էլ չի լինիլ, այլ գրափոխութիւն, որ
պիսի բան չկա մեր հին գրվածքում: Մի պարզ օրինակ, որ
մեզ չի արգելում գրելու փոխանակ նօրա, սօրա, դօրա, —
նօրա, սրա, դրա: Այս երկրորդ և հապաված ձևն ավելի օրի-
նավոր է աշխարհիկ լեզվում, որովհետև ունի իր ինքնուրույն
հոլովումը: Գրոց ձևով ընդունողը պետք է պահպանի բոլոր
հոլովները, պետք է գործիականում չգրի նօրանով, այլ՝ նօ-
վաւ, բացառականում չպետք է գրե նօրանից, այլ ի նմանէ:
Հոլովական խառնուրդ չպետք է կաղմել: Բայց սրանից
կարճը երկարից միշտ գերադասելի է, որովհետև կենդանի
լեզուն միշտ կարճն է ընտրում:

Այսպես պետք է նայել և բայերի վրա: Գրաբարի
ներկայի ձևը աշխարհաբարում ապառնի է, իսկ աշխարհա-
բարն ունի գրաբարից անկախ ներկա: Հավասարիմ մնալով
աշխարհաբարի քերականութիւնը, շէնք գրում գործեաց, աչք
գործեց, շէնք գրում՝ գործեցից, այլ՝ կգործեմ: Ուզում եմ
ասել, այնպես ենք գրում, ինչպես որ գտնում ենք ասված
կենդանի լեզվում: Եթէ գործեց և կգործեմ կարող ենք գրել
առանց գրոց լեզվի ուղղագրութիւն դեմ մեղանշելու, ինչո՞ւ
երբ որ գրում ենք գործվում և գործվեց, դրանով մեղան-
շած ենք լինում գրոց լեզվի ուղղագրութիւն: Այս ո՞րտեղի
տրամաբանութիւնն է: Կամ մեր լեզվի ո՞ր օրենքի հիման
վրա պետք է տամ և ունի և ոչ՝ չի: Գրում ենք գործում, գոր-
ծեց, գործել, գործող, գործած. արդ, ինչ դիր կամ հոգ որ դը-
նենք սրանց մեկն ու մեկի մեջ՝ կրավորական շինելու հա-
մար, նույն դիրը կամ հոգը պետք է դնել ամենայն տեղ:
Այսպես է պահանջում լեզվի օրենքը, որի առաջ և պետք է
խոնարհի ամենայն անձի քիմք և ճաշակ, ամենայն անձի
համառութիւն և կամակորութիւն: Գրում ենք տամ, պետք է
գրենք և չի, այսպես է պահանջում լեզվի օրենքը: Մի ազդ
չի կարող ոչ միայն մեկի, այլ նույնիսկ հազար հոգու քա-
հաճութիւն ենթարկվիլ, բայց լեզվի օրենքին ոչ ոք ընդդիմա-
նալ կարող չէ: Աշխարհիկ լեզուն միայն մեկ ու ունի և
միայն մեկ լը և ոչ ամեն մեկից մի քանիսը: Բայց հին

գրականությունը մեկի տեղ մեզ տվել է երկուսը և հրեքը: Մենք պետք է աշխատենք ազատվել քանիսից որ կարող ենք, ետյած մեր բառագրության ներկա հանգամանքներին: Վե-
վից չենք կարող ազատվել, բայց դրան մի նոր պաշտոն
լինք տալ, այլ կպահպանենք իր նախկին սահմանում,
կզրենք միայն որից հետո և բառասկզբում, էլ ուրիշ ոչ մի
տեղ: Ի՞նչ ասել կուզի, որ բարդությունների մեջ վ պետք է
մնա անփոփոխ, ինչպես վեպ — հորավեպ, վարել, կառա-
վարել, երիվար, օքեվան. թեև մեր նախնիք բառամեջերում
գրել են անխտիր: Կգա ժամանակ, որ մենք էլ կգրենք ան-
խտիր, վեր դուրս կմղենք բառամեջերից և նույնիսկ սկզբ-
ներից, բայց այդ ժամանակը դեռ հառած չէ, ներկայումս
այդ անհնարին է:

Անհնարին է նրա համար, որ մեր ժողովրդի առաջնոր-
դողները որևէ բարեփոխություն ունենալու չափ հասունացած
չեն: Մեր ներկա գրական լեզուն դեռևս մուտք չունի մեր
ատենական տեղերում, մեր հրապարակախոսները իրար
հակառակ ուղղություն ունին բռնած: Միայն «Մշակ»-ը իրրև
ազատամիտ և առաջադեմ լրագիր, իբրև բարեփոխության
բարեկամ և պաշտպան՝ կարող էր իր ժողովրդականությամբ
այս խնդրին մեծ զարկ տալ և հառաջ մղել, բայց դրա խմբա-
գիրը՝ պ. Արծրունին ուղղագրության խնդրում ափսոսալու
չափ հետամնաց է: Իր ընդունած ուղղագրությունը հաճախ
մղել կարող չէ, ուրիշի մշակածն էլ հրեք չի ընդունում: Նա
մինչև անգամ ծիծաղում է ինձ վրա և ասում է՝ Աղայանցի
զուգը մեխ է ցցվել, ոչ ոք հանել չի կարող: Եվ ճշմարիտ
է ասում: Այդ մեխն ինքը պ. Արծրունին է ցցել իր նորա-
հնար և քմահաճ ուղղագրությամբ, որով թե՛ իրան է վնա-
սում և թե՛ մեզ: Ասլաղան կղատապարտե պ. Արծրունուն, ե-
թե այժմյան իսկ, քանի ուշ չէ, քանի որ մի գորեղ օրդան ու-
նի ձեռքին, մեր կողմը շանցնի և մեզ հետ շմիանա: Չկա
մեր մեջ ոչ մի վարժապետ, որ «Մշակ»-ի ուղղագրությունը
սովորեցնե իր աշակերտին: Չկա և ոչ մի դասագիրք, որ
«Մշակ»-ի ուղղագրությանը հետևի: Մենակ է, մենակ իր
ուղղագրությամբ: Կամ այն է, որ պ. Արծրունին արտաքո
կարգի մի հանճար է, որ մեր խելքը չի հասնում, որ ուղղա-

գրության վերաբերութեամբ նրա բռնած ընթացքն է ուղիղ. և կամ այնքան քիչ է հասկանում հայերեն ուղղագրութիւնն, որ տարրական բաներ չգիտէ: Ես կարծում եմ, որ «Մշակ»-ի արարմունքը գիտութեան և շղիտութեան գործ չէ, այլ մի ուրիշ հոգեկան հանգամանք կա թաքնված նրա սրտումը այն մեխի նման, որ ցցվել է իմ գլխումը. բացատրենք: Երբ որ իմ գրքերը արգելեցին, «Մշակ»-ը հրճվանք և ուրախութիւն հայտնեց այդ լուրն ավետելով իր ընթերցողներին, իսկ երբ որ թուլլութիւն և զաւթ, բարձրաձայն բողոքեց՝ թուլլ տվողներին կողմնապահ, իսկ իրան անաչառ համարել տալով— (չեմ գրում «համարելով», այլ «համարել տալով»), որովհետեւ ինքը քաջ գիտէ, որ իր բողոքը անաչառութեան արգասիք չէ: «Մշակ»-ն այս շպիտի աներ, իրրեւ արգարութեան պաշտպան, իրրեւ գաղափարի և հոգու քարոզիչ, այլ ոչ որեւէ գրի, բայց պ. Արծրունին արավ, հասկանալով, որ իր արածն անվայել է «Մշակ»-ի նշանաբանին: Ճշմարիտ, մի՞թե գիրն առավել է, քան հոգին, որ բովանդակվում է մի գրքի մէջ: Մի՞թե «Մշակ»-ի սխալ ուղղագրութեան համար պիտի վրկենք նրա հայտնած զեղեցիկ և օգտակար մտքերից հայ ժողովրդին: Մեկ ինքն իրան մտածեր, թե եթե «Մշակ»-ին արգելէին իր ուղղագրութեան համար, արգելողն էլ մի բխամիտ լիներ և այդ աներ շարամտութեամբ և շահախնդրութեամբ, ի՞նչ կզգար և ի՞նչ կասեր պ. Արծրունին: Ես չեմ ասում, որ պ. Արծրունին անսպասման հալատա ինձ և իր ուղղագրութիւնը թողնելով՝ նորագույն, մշակված ուղղագրութիւնն ընդունի, ինչպես ընդունել են «Աղբյուր»-ը, «Տարազ»-ը, «Մուրճ»-ը և մեր նորավարտ լեզվագետները— Մաղաթեան, Լիսիցեան և այլք, բայց խորհուրդ կտայի, որ զիմեր իր ուղած լեզվագետներից մեկն ու մեկին և ասեր,— «պարոն պրոֆեսսոր համեմատական և արեւելեան լեզվագիտութեան, ես գրում եմ քիւ-քիւ (ւ), լեզու- լեզուի (ու), հոգում (ու), տաւի, տաւվա (վ), տվուքյուն (վ), ասվում և վել (վ): Չմոռանար իր բողոքն էլ հայտնել, թե ահա այսքան տարի է հայերեն ասում եմ՝ պետք է ասել երկու տներ, երեք ոչխարներ, բայց հայերը դարձյալ շարունակում են ասել երկու տուն, երեք ոչխար»: Հետո ինչ պատասխան

որ կրտսեր, այնպես վարվեր: Ես իմ կողմից այսօրան միայն կ'ստեղծեմ, որ այ. Արծրունին լավ կաներ, որ կամ հին ուղղագրության հետևեր. կամ նոր, եթե ոչ՝ այսօր նա հնից-պարզելով՝ նորից կաշեւ չի ուղում և մնում է մեն մենակ, և պիտի հալածվի երկու կողմից էլ՝ և՛ հնեից և՛ նորերից: Ես չեմ ուրանում այ. Արծրունու ջոնքը, որ գործ է դնում լեզվի ուղղագրության համար, բայց այդ ջանքն ապարդյուն կանցնի, մինչև չիմանա իր մշակած լեզվի օրենքը և այդ օրենքին չհպատակի:

Ես վերջացրի, սիրելի ընկերակիցներ: Մյուս անգամ կ'դրեմ եշ և Ն, և և օ գրերի մասին, որոնք նույնքան երկար պատմություն ունին, ինչքան և Վին և Վը-ն: Այժմ շտապում եմ, պետք է գնամ գյուղ: Ուրեմն ցատեսություն:

Ահա և մյուս գրածներիս ցանկը ուղղագրության մասին: ա) Մի թեթև հրահանգ մեր լեզվի ուղղագրության մասին. «Աղբյուր», Երկրորդ բաժին, 1888 թ., № 12:

բ) Ինչը ձայնավոր է, թե բաղաձայն. «Աղբյուր», Երկրորդ բաժին, 1889 թ., № 5—6.

գ) Սուրբ լեզու. «Մուրճ», 1890 թ., № 11—12.

դ) Երկբարբառները մեր լեզվի մեջ, «Մուրճ», 1891 թ., № 4.

ե) Մեր գրերի թիվն ինչո՞ւ է 36. «Մուրճ», 1889 թ., № 12.

զ) Տառադարձության խնդիր. «Աղբյուր», Երկրորդ բաժին, 1889 թ., № 1.

ՆԱՄԱԿ ԽՄԲԱԳՐԻՆԵ

Քիֆիս, մայիսի 29-ի

Ինչ-ինչ հանգամանքներից ստիպված վաճառում եմ հեղինակության իրավունքը իմ գրավոր աշխատությունների, որքան որ կան՝ սկսած 1862 թվականից մինչև 1892 թվականի վիպեր, բանաստեղծություններ, հեքիաթներ, զրույցներ և այլ հոդվածներ, թե՛ ինքնուրույն և թե՛ թարգմանական, բացառությամբ երեք հատ «Ուսումն Մայրենի լեզվի» դասագրքի:

Ցանկալի էր, որ այդ աշխատությունները դառնային Հրատարակչական ընկերության սեփականություն, և որովհետև այդ ընկերությունը դրամագլուխ չունի, լավ կլիներ, որ նրան օգնեին մյուս ընկերությունները՝ Բարեգործական, Մարդասիրական և Հայուհյաց ընկերությունները, այլև մասնավոր անձինք:

Ես մեծ գին չեմ պահանջում, այլ միայն հինգ հազար ռուբլի, և այն էլ ոչ մեկ անգամից, այլ հինգ տարվան ընթացքում, տարեկան հազար ռուբլի:

1892

Ղազարոս Աղայան

ՆԱՄԱԿ ԽՄԲԱԳՐՈՒԹՅԱՆ

Էջմիածին, սեպտեմբերի 25-ին

Հայտնի է, որ մեզանում գրական աշխատությունը հեղինակներին չէ ապահովացնում նյութապես, բայց որքանեցե մի բան տալիս է՝ Երևակայեցեք այժմ, թե ինչ կլինի հեղինակի դրությունը, եթե այդ մի քիչ բանն էլ հափշտակեն գրաչառչիները՝ հրատարակելով հեղինակի աշխատությունները իբրև իրանց սեփականություն։ Բավական է, որ ամեն մի վաճառված գիրք մի քանի տասնյակ ընթերցող է ունենում, ընթերցողներ, որոնք գիրք գնելու սովորություն չունեն, այլ միշտ ձրի են կարգում։

Եթե այս ձեռիակներույունը չլիներ, շատ լավ վարձատրված կլինեին հեղինակները։ Ապացույց իմ ասածին՝ դասագրքերը, որոնք բավականին վարձատրում են հեղինակներին և հորինողներին, որովհետև ամեն մի աշակերտ ստիպված է իր սեփական դասագրքերն ունենալ։

Սակայն հեշտ բան չէ լավ դասագիրք հորինելը, որովհետև հորինողից պահանջվում է մանկավարժական հմտություն, բարոյական և մտավոր զարգացումն, և հմտություն նույն գիտության, որի համար դասագիրք է կազմում։ Իսկ եթե հորինելի դասագիրքը մայրենի լեզվին է վերաբերում, այդ ժամանակ մի քանի բան էլ ավելի է պահանջվում հորինողից, այն է՝ հմտություն ազգային կյանքի, մանկական հոգեբանության, ծանոթություն բանավոր գրականության և բարբառների և ազգային բանաստեղծի շնորհք։

Այս պահանջները շատ չեն, եթե ի նկատի ունենանք, թե որքան աղքատ է մեր գրականությունը ընտիր և մշակած նյութերի կողմից: Այս պակասը պետք է լրացնեն ինքը հորինողը, այդ շնորհքովը նա օժտված պետք է լինի: Այս է պատճառը, որ գրականության մեջ մանկական բաժինը ամենից դժվարն է:

Ավելի հեշտ է թարգմանելը կամ փոխադրելը և սովելի ևս հեշտ՝ եղած դասագրքերից ծաղկաքաղ անելը, հյուսելը, ինչպես արել է մոտ օրերս ոմն Հ. Ճաղարբեկյանց և հրատարակել է Գյուտ քահանա Աղանյանց, թեև շատ անշնորհք և անճոռնի կերպով: Այդ Ճաղարբեկյանցը սեփականացրել է իմ մեթոդը և մի տասնյակ գրվածքներ իմ ինքնուրույն աշխատություններից, որոնցից մի քանիսն աղավաղել է և մի քանիսն անարատ թողել: Մի նույնքան հոգվածներ էլ վերցրել է Տեր-Ղևոնդյանցի և Մանդինյանցի դասագրքերից, քարձյալ աղավաղելով մեծ մասամբ: Իսկ ինչ որ ինքն է հորինել, աստված փրկի, ազատի, թե որքան անճաշակ բաներ են դրանք և մինչև անգամ ամբարշտական: Օրինակ, մի հոգվածում ծաղրի առարկա է շինում քահանային, որին գլուղացիք պոում են մի արջի բնի մեջ և այնտեղից դուրս քաշում գլուխը կտրված: Այսպես տուն են տանում անգրլուխ տերտեղին և տիրուհուն հարցնում, թե տերաւերն անգլուխ է եղել, թե՞ գլխով:

«Զգիտեմ, պատասխանում է իրիցիկինը, բայց իրիկունը հաց ուտելիս միրուքը տմբտմբում էր»: Այս հանգամանքի վրա կարժեր, որ մեր ծխական ուսումնարանների նախագահ քահանաները ուշադրություն դարձնեին, եթե անբախտություն կունենան իրանց դպրոցում ընդունելու այդ զբաղաւիթական արտադրությունը, որ կրթական գործի հետ ոչ մի կապ չունի:

Ժողովրդական անեկդոտների մեջ կան նաև բամբառակ անվանված ասացվածներ. միթե կարելի է դրանց դասագրքի նյութ շինել: Կան նաև այնպիսի չափազանցած երգիծական բաներ, որոնք մի գլուղացիների կողմից հորինվում են մյուս գլուղացիների դեմ՝ նրանց ջգրեցնելու համար: Այդ Ճաղարբեկյանց պարոնը վերցրել է նաև այս տեսակ բա-

ևեր, ինչպիսին է աստրաբատցու և շամբցու առակը: Այս
թուրքի վրա ավելացրել է և մի այնպիսի հեքիաթ, որ ամեն
հենք ու շնորհքից զուրկ է և ցույց է տալիս աշկարա, որ
յատուղիրք կազմողը այդ մասի մեջ ևս շատ թույլ է:

Այս և սրա նման ուրիշ հանգամանքներից ստիպված՝
հայտարարում եմ ահա ի լուր ամենեցուն, որ ոչ ոք իրա-
վունք չունի իմ որևէ ինքնուրույն գրվածքը առանց իմ
թույլտվության արտատպելու:

Էլ հայհոյանք չէ մնացել, որ այդ զբաղարչիները թա-
փած չլինեն ինձ վրա, թեև միշտ էլ իմ լուռ արհամարհանքին
են արժանացել, բայց այսօր չեն քաշվում շահվելու իրանց
ստած մարդու աշխատությունից:

Ղ. Աղայանց

ԵՐԿՈՒ ԽՈՇՈՐ ՉԱՐԻՔ

Վերջին ժամանակներս լույս տեսած Լվրոպական մի քանի խոշոր գիտնական աշխատությունների մեջ ընդհանուր ուշադրություն է դրավել ֆրանսիական երկու գիտնականների՝ Բինեի և Անրիի զիրքը՝ ժամանակակից սերնդի մտավոր հոգնածության հարցի մասին։ Մտավոր հոգնածությունը և ներվոտությունը, մեր դարի այս բնորոշ գծերը, այնքան մեծ զարգացումն են ստացել, որ լուրջ վտանգ են սպառնում մարդկության ապագային։ Եթե շաջողվի արմատական միջոցներ ձեռք առնել նրանց դեմ, ապագա սերունդների ֆիզիկական և մտավոր այլասեռումն անխուսափելի կդառնա, որովհետեւ, ինչպես ցույց են տալիս երկու գիտնականների ուսումնասիրությունները, ներվոտությունը և մտավոր հոգնածությունը ազդում են մարդու ոչ միայն ֆիզիկական, այլև մտավոր զարգացման վրա և ազդում են աղետալի կերպով։

Բայց ինչի՞ց առաջ եկավ մեր դարի անօրինակ ներվոտությունը և մտավոր հոգնածությունը, ի՞նչն այնքան նպաստեց նրանց հսկայական զարգացման։ Առաջին հարցին պատասխանում է գերմանացի պրոֆեսոր էրի աշխատությունը, որ ֆրանսիացի երկու գիտնականների աշխատության հետ միասին՝ առատ նյութ է մատակարարում որոշ չափով լուծելու հարուցված հարցը։ Ներվոտություն

առաջ է եկել այն բազմաթիվ նշանավոր պատմական փոփոխություններ, որոնք ցնցեցին մեր դարում մի շարք սերունդների մտքերը. ֆրանսիական մեծ հեղափոխությունը, Նապոլեոնյան պատերազմները, մտքերի շարժումը մեր դարի կեսում, տեխնիկական գիտությունների հսկայական զարգացումն, կյանքի կենցաղավարության արմատական փոփոխությունը շոգու և էլեկտրականության ազդեցության տակ, գոյության կռիվի ասպարեզում արտահայտած սարսափելի եռանդը, ազդաբնակության խոշոր կենտրոնների աճումն, կրոնի կռիվն աճող նյութապաշտության դեմ, սոցիալական վարդապետությունների տարածումն, կապիտալիզմի և պրոլետարիատի ահագին զարգացումն—այդ բոլորը խոր ապավորություն գործեց մարդկանց ներվային սիստեմի վրա և անջնջելի հետք թողեց: Գալով այն հարցին, թե ներկայությունն ի՞նչ տեսակ է տարածված հասարակական և ազգագրական խմբերի մեջ, հետադոստություններն ապացուցանում են, որ, սովորաբար, հասարակության բարձր դասակարգերը և մտավոր աշխատության ներկայացուցիչներն են տանջվում այդ ցավով, իսկ ազգագրական խմբերի վերաբերմամբ նա ավելի շատ տարածված է հրեաների և ամերիկացիների մեջ: Առաջինները ամբողջ դարեր հուզմունքներով լի կյանք և պատմություն են ունեցել, իսկ ամերիկացիները վարել են շարունակ տենդային կյանք՝ ոսկի ձեռք բերելու նպատակով:

Գալով մատաղ սերնդի մտավոր հոգնածության հարցին, Բինն և Անրի վճռականապես հայտնում են, որ այդ մեծ շարիքի պատճառը ժամանակակից դպրոցն ու կրթական սիստեմն է, գլխավորապես դիմնադիաներն ու համալսարաններն են: Ժամանակակից դպրոցը հաջորդաբար տանում է մատաղ սերունդները դեպի այլասեռումն: Այսօր ամեն ոք՝ մեծ թե փոքր, հարուստ, թե աղքատ, տղա, թե աղջիկ ձգտում են ուսում ստանալու: Ծնողների միակ ձգտումն է կրթության տալ իրանց զավակներին՝ դրդված զանազան պատճառներից: Այդ պատճառով բոլոր քաղաքակիրթ երկրներում դպրոցները լցված են աշակերտներով և ահագին քանակության շնորհիվ՝ ուշադրություն չէ դարձվում ուսման

որակութիւյան, հատկութիւնն վրա: Միջնակարգ դպրոցներից դուրս են գալիս բոլորովին անպատրաստ պատանիներ, օրիորդներ, որոնք անցնելով համալսարան, չեն կարողանում, նույն պատճառներով, որևէ հիմնավոր կրթություն ստանալ: Ուսման լայն պրոգրամները թե՛ միջնակարգ և թե՛ բարձր դպրոցներում, դպրոցի հակաառողջական պայմանները, օղից, լույսից զրկված նեղ դասարանները ոչ միայն հոգնեցնում են ուսանողների շարունակ լարված մտքերը, այլև բոլորովին քայքայում են նրանց ջղային սիստեմը:

Եվ որովհետև դպրոցն ինքն է հանդիսանում աղբյուր այդ բոլոր շարիքների, նա ինքն էլ պետք է լինի նրանց բժշկողը: Բինե և Անրի հղրափակում են, որ այժմ խնդիրը ոչ թե մանկավարժութիւնն հին սիստեմը բարեփոխելու մեջ է կայանում, այլ նրա մեջ, որ պետք է մշակել բոլորովին նոր սիստեմ և միանգամ ընդմիշտ դեն շարտել հին սիստեմը, իբրև անպետք: Հին մանկավարժությունը, որով այսօր ղեկավարվում է դպրոցը, հիմնված է ամբողջովին հնության կանխակալ կարծիքների, հեղինակությունների և ընթացիկ աֆորիզմների վրա. նոր մանկավարժությունը, որ կոչված է թարմացնելու մարդկային միտքը, պետք է հիմնվի դիտողության և փորձի վրա, այսինքն այն սյունների վրա, որոնց վրա հիմնված է ամբողջ ժամանակակից գիտությունը:

Եվ այսպես՝ նոր, արմատական դպրոցը մի կողմից, իսկ օոցիալական կյանքի ավելի արդար և խելացի կազմակերպությունը մյուս կողմից, — ահա զորեղ դարմանները ներվոտության և մտավոր հոգնածության դեմ:

ՄԵՐ ՀՈԼՈՎՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

1. ՌԻԶԼԱԿԱՆ – ՀԱՅՑԱԿԱՆ

«Նոր դպրոց»-ում կարդացի պ. Ս. Մալխասյանի հոդվածը հայցական հոլովի մասին ընդդեմ պ. Մ. Աբեղյանի, որ մերժում է հայցականի պիտատուությունը, Ես այստեղ չեմ խառնվելու դրանց վեճի մեջ, այսքանը միայն կարող եմ ասել, որ եթե հոլով ասածդ պետք է ընդունվի, ապա դա պետք է լինի ոչ թե ըստ նշանակության, ինչպես պ. Մալխասյանն է ասում, այլ միայն ըստ վերջավորության, ինչպես պ. Աբեղյանն է ընդունում:

Ես ինքս չեմ ընդունում ոչ մի հոլով և շատ ամիսոսում եմ, որ պ. Աբեղյանը միայն երկու հոլով է դուրս մղել և ոչ բոլորը միասին, և ոչ ամբողջ քերականությունը:

Հուսալով, որ «Նոր դպրոց»-ը պիտի դառնա նորագույն մտքերի և ձգտումների հանդիսարան, խնդրում եմ, որ թույլ տրվի ինձ կովելու ընդդեմ մի հնացած նախապաշարմունքի, որի անունն է քերականություն: Իմ խոսքը ոչ մասնավորապես լեզվագիտական, այլ դպրոցական քերականությունների մասին է: Եվ որքան փոքր լինի ծավալով դպրոցը, այնքան անընդունելի պետք է լինի նրանում որևէ քերականություն, թեկուզ նա անվանվի ամենատարրական:

Երբ որ երեխան կարդում է մի այսպիսի նախադասություն —

«Մարկոսը գնաց Երևան»,

և հասկանում է, որ Մարկոսն է գնացել Երևան և ոչ Կիրակոսը, որ Մարկոսը Երևան է գնացել և ոչ Շուշի, որ Մարկոսը գնացել է և ոչ նստել կամ մնացել, պետք է այդքանով էլ բավականանալ: Եթե քերականությունը մի այնպիսի ձևերով է, որի օգնությունով երեխան պետք է հասկանա իր չհասկացածը, ապա քերականությունը գործ չպիտի ունենա այնտեղ, ուր չհասկացած բան չկա երեխայի համար: Իսկ եթե այդ շատ պարզ և հասկանալի նախադասությունը կուզես ավելի լավ հասկացնել երեխային հարցուփորձելով — ո՞վ գնաց, ո՞ւր գնաց, ո՞վ ինչ արավ, — այդ բնավ չի նշանակիլ բանը լավ հասկացնել, այլ կնշանակե՝ երեխայի շատ լավ հասկացածը մթնացնել, երեխային շփոթել, շշկեցնել:

Այս դեռ չարիքի փոքրն է, բայց երբ մեր պարոն հայկաբանները ճգնում են հավատացնել երեխային, թե Երևան բառը հայցական է և պնդում էլ են, որ դրանով զարգացնում են երեխաների միտքը, այդ արդեն չարիքի մեծն է:

Ախր մի բան, որ դեռ ինքը ասողը չի հասկանում, նա ի՞նչպես կարող է նույնը հասկացնել մի ուրիշին: Այնտեղ դեր է կատարում միայն հավատը: Կրոնոսույցը երեխին հավատացնում է, որ Ղուլտի կինը քար դառավ, լեզվի ուսուցիչն էլ հավատացնում է, որ Երևան՝ հայցական հոլով է: Ում հոգսն է, որ այդպիսով երեխի միտքը նույնպես քար կդառնա, և ոչ թե կաճի, կզարգանա: Հայ քերականը հավատում է ոռու քերականին, սա էլ մի ուրիշին, և այսպիսով առաջ է գալիս ինչպես աստվածաբանների, նույնպես և քերականների մի նախապաշարված դասավարդ:

Ռուսաց լեզվի մեջ առանձին հայցական կա և Москва բառը դառնում է МОСКВУ, իսկ սրա տրականն է МОСКВЕ: Բայց տեսեք, ոռու քերականը ի՞նչ է անում: Միևնույն նախդիրը (В) դնելով երկուսի վրա էլ, մեկի անունը փոխում է, մյուսինը՝ ոչ: Երբ որ МОСКВУ-ն դառնում է В МОСКВУ, անունը չի փոխվում, և մնում է հայցական, իսկ երբ МОСКВЕ-ն դառնում է В МОСКВЕ, անունը փոխվում, դառնում է նախդրավոր:

Հայոց հին գրականության մեջ (չեմ ասում լեզվի) հիշ-

յալ պիտի ընդհատուի զործ են ածել նույնպես նախդրավոր —
պետք յնրեան: Ոչ իբրև նախատինք, այլ իբրև պարզաբա-
նություն, պետք է ասեմ, որ մեր հների գործածած այս
նախդիրը արվեստական է, ականջի համար չէ, այլ միայն
աչրի: Աչրի համար են գրել նույնպես, երբ գրել են ուղղա-
կան Յուլյա, սեռական Յուլյա: Այստեղ յ-ի տառը նրա հա-
մար են գրել, որ իմացվի, թե սեռական է: (Եվ դու Բէթղէ-
հէմ, երկիր Յուդայ): Անշուշտ մեր կենդանի լեզուն այդպի-
սի անմտություն ունենալ չէր կարող, այս պատճառով էլ
այդ տեսակ նախդիրները ես անվանում եմ «արվեստական»:

Ուրեմն ի՞նչ հոլով է այստեղ Երեանը: Իմ տեսություն-
նով՝ ոչ մի, դա տեղի և քաղաքի անուն է, ուրիշ ոչինչ:

Բայց ախր գնալ բայը շարժում է ցույց տալիս, պետք
է դնալու վերջակետը, որ է Երեանը, «կրողի և հանգման
ֆունկցիա» կատարել: Եթե այդպես է, մենք չենք ասիլ՝
«Մարկոսը զնաց», այլ չզնաց: Եթե Մարկոսը չզնա Երեան,
մի՞թե Երեանը դարձյալ «կրողի և հանգման ֆունկցիա»¹
պետք է կատարել: Բերենք մի քանի օրինակ և տեսնենք
Սրեանի ո՞րի մեջ ի՞նչ ֆունկցիա է կատարում:

1. Մարկոսը մնաց Երեան:

2. Նստած է վան, կհաշի Երեան:

3. Հենց որ հասնենք Երեան, Մասիսները կերևան:

4. Ո՞վ է տեսել Երեան:

5. Ո՞վ կարող է ասել՝ Երեան և ոչ էրէւան:

6. Խեղճ ու կրա՛կ Երեան, դու չունիս լավ հարևան:

7. Գնացի էջմիածին, այնտեղից անցա Երեան:

8. Էստեղից Երեան, մանր-մանր քրեղան (հանելուկ),

Այժմ դառնանք տրականին:

2. ՏՐԱՆՍ

Քերականները նախ սահմանում են այս ու այն հոլովի
նշանակությունը և հետո բերում այնպիսի օրինակներ,
որոնցով ապացուցած լինեն իրանց ասածը, բայց չեն բե-

¹ Այս տերմինները պ. Մալխասյանի գործ զրածներն են:

րում այնպիսի օրինակներ, որոնք իրանց սահմանածի հոկատակն են ապացուցանում: Բոլոր քերականները այդ կողմանն մի տեսակ ավանդապահներ են քուրմերի նման: Մեկի տված սահմանը մյուսները դժվարությունով են խախտում, այն էլ դարեր անցնելուց հետո: Այսօր ահա մեկը համարձակվել է ոչնչացնել մի իսկապես գոյություն շունեցող հոլով, մյուսը բողոքում է նրա դեմ և անհիմն առարկություններ անում:

Ինչպիսի՞ սահման է տրված տրականին: Տրականն այն բանն է, որին կամ ինչին մի բան է տրվում, մի բան է հատկացվում: Օրինակ, ես իմ գիրքը տալիս եմ — սրան, նրան, Կիրակոսին, Մարկոսին: Բայց որովհետև ասում ենք նաև — մենք սիրում ենք՝ սրան, նրան, Կիրակոսին, Մարկոսին, որոնք ըստ նշանակության հայցական են, այստեղից խնդիր է ծագում, թե ի՞նչ անուն պետք է տալ ուրեմն ին վերջացած հոլովին, միայն տրակա՞ն, թե՞ նաև հայցական: Թողնելով, որ այս շփոթությունը պարզեն մեր հայկաբանները, մենք գանք ցույց տալու օրինակներով, որ այդ վերջավորությունը ըստ նշանակության ոչ այս է և ոչ այն, որովհետև շատ և շատ բան է միանգամայն: Ահա օրինակներ.

1. Միտը ծառին, հավը՝ թառին:
2. Քամին նորատունկ ծառին վնաս է:
3. Նոր տնկած ծառին չպետք է դիպչել:
4. Ձեռքը ծառին չհասավ, որ բռներ:
5. Խեղճը չարժանացավ իր տնկած ծառին:
6. Աչքը ծառին գցած՝ նայում էր...
7. Ծառին ծառ կասեն, խոտին խոտ:
8. — Արդյոք ծառը ծառին չի՞ սիրիլ և ծաղիկը ծաղիկին:
9. Ինչո՞ւ չէ, եթե նրանց կշնչալորես քո ստեղծագործությունովդ:
10. Ասած է. «Է՞ծն ի՞ծին չի փոխիլ մի սուրու ոչխարի հետ»:
11. Ղարաբաղ ասում են՝ մին ծառու տիրե և՛ էս ծառի՞ն տիրեր:
12. Պոլիս ասում են՝ ծառի մը, և՛ սա ծառին քով:

14. Ի՞նչ լսեցիք, քարի՞ն, թե ծառին: Մառին:

15. Ինչ իմում է, թե գրե՛լ՝ ծառին ալեւի ուղիղ է, քան թե ձառին:

16. Քարամբ ո՞ր ծառին էր, որ հարցրեց, թե ո՞ւր գնացիր Սային:

16. Քրիստոս ո՞ր ծառին անիծեց:

17. Ջաքեն ո՞ր ծառին էր նստած:

18. Ես լավ նայեցի էն ծառին...

19. Մի՛ ստի՛լ՝ ծարին, ասա՛ ծառին.

20. Մառի՛ն, հա, ծառի՛ն, քանի՛ ասեք, բավական է:

Ահա մի բառ, որ իր ձևովը ամեն տեղ էլ տրական է, իսկ նշանակությունովը՝ ինչ հոլով կամենաք: Իհարկե ամեն րատ անխտիր ամեն հոլով չի կարող դառնալ և ոչ ամեն մասն-բանի ժամանակ ցույց տվող բաւերը կարող են ժամանակ ցույց տվող մակրայ դառնալ, տեղ ցույց տվողները՝ տեղական. ինչպես — կես օրին, երեկոյին, կես գիշերին, գատկին, կտրին, կշտին, կողքին, սարի գլխին, ծառի ծայրին, գետափին: «Հովիվը սարին, սրինգը բերնին»: «Ղարիբ մշեցին մեյդանի միջին...»: «Աշուղը եկավ քնարը ձեռին»:

ԳՈՐԾԻԱԿԱՆ ՀՈՒՈՎ

Գործիական՝ նշանակում է գործիքական, դա պետք է ցույց տա, թե ինչո՞վ ի՛նչ է շինվում, անվում: Օրինակ — գրչով գրում ենք, դանակով՝ կտրում, կամնով՝ կասում, գուլթանով՝ հերկում: Բոլոր սրանց նմանները իսկական գործիականներ են:

Բայց ահա մենք գտնում ենք գործիականի վերջավորությունով անթիվ բառեր, անթիվ նշանակությունով գործածված: Բերենք դրանցից մի քանիսը:

1. Մարկոսը կառքով է գնում, իսկ Հայկը՝ ձիով:

2. Ինչո՞ւ գետովն անցաք և ոչ կամրջով:

3. Մովը լիքն է ամեն տեսակ ձկներով:

4. Բարեկամս հիվանդացավ աչքացավով:

5. Մարկոսը շատ հացով մարդ է:

6. Մայրս իմ արևովն է խնդում:
7. Ձուկն ինչո՞ւ էն տապալկում, ձեթո՞ւմ, թե եղով:
8. Ի՞նչ մտքով, ի՞նչ նպատակով արիք այդ բանը:
9. Մեռելը թաղեցին շորերով:
10. Մեռելը թաղեցին տերտերով:
11. Ես գինին ջրով եմ խմում:
12. Դու ջուրը փարչով ես խմում և ոչ բաժակով:
13. Մի խոսքով... իմ կարծիքով...
14. Է՛հ, մնաք բարով... էլի տեսնվենք ուրախ սրտով,
ցամաք աչքով:
15. Է՛հ, ապրում ենք էլի՞ քաղցած փորով, բոբիկ ոտ-
քով...
16. Ի՞նչ գնանոց գինով կհյուրասիրես...

Այժմ դառնալով մեր ուսուցիչներին հարց եմ տալիս նրանց. ո՞ւր էին այժմյան քերականությունները, երբ Հայաստանն ուներ Գողթան երգիչներ, իսկ Հունաստանը՝ Հոմերոսներ: Ո՞րն է առաջ, պրականությո՞ւնը, թե քերականությունը:

Առայժմ այսքան:

ԻՄ ԱՅԲԲԵՆԱՐԱՆՈՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՂ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻՆ

Վերջապես դուրս եկավ Ս. Մանդինյանի «Նոր ալբե-
նարան»-ը Կովկասի հայոց բարեգործական ընկերության
հրատարակությամբ և նվիրաբերությամբ Ամենայն Հայոց
Կաթողիկոսին՝ «հույսով և հավատով»:

Հառաջաբանի մեջ հեղինակը ի միջի այլոց ասում է.

«Ինչ որ այժմ մենք առաջարկում ենք, այն լուր «Այր-
բենարան» է, որ պետք է վերջացնել հունվարին կամ փե-
տրեվարին: Այնուհետև ուսուցիչը կարող է դիմել առաջին
ընթերցանության գրքերից մեկին — «Լուսաբեր»-ին, «Արե-
վիկ»-ին կամ այլ «Մայրենի լեզու»-ներին:

Կարգալուծ այս երկու պարբերությունները՝ ամեն մի
ուսուցիչ կարող է մտածել, թե մի աշխատություն, որ հրա-
տարակել է հայոց բարեգործական ընկերությունը և նվի-
րաբերված է ամենայն հայոց կաթողիկոսին «հույսով և
հավատով», այլև պիտի ծառայե մյուս բոլոր Ալբենարան-
ներին իբրև հրահանգ, առանց նրանց մի վնաս տալու, այլ
միայն օգուտ, ուրեմն դա պետք է որ մի շատ գեղեցիկ բան
լինի ամեն կողմից ընդունելի:

Ես, իբրև «Արևիկ»-ի հորինող, հայտարարում եմ, որ
«Արևիկ»-ը ոչ մի հրահանգի պետք չունի, մանավանդ այն-
պիսի հրահանգի, որպիսին Ս. Մանդինյանինն է: «Արևի-
կ»-ը կազմված է այնպես, որ աշակերտը առանց ուսուցչի

օգնութեան՝ ինքը կարողանա իր ուսուցիչը լինելու Այդ լսան, ուսուցիչը կարող է միայն մեկ դասով հասկացնել երեխային և այնուհետև նա ինքը առաջ կվազէ: «Արեւիկ»-ը ինքը մի կենդանի մանուկ է, մանուկների ընկեր, նրանց հետ խոսող, նրանց սրտիցը ջուր խմող: Հինգ-վեց տարեկան երեխեքը «Արեւիկ»-ով զրուս կարողում են, առանց իրենց մայրերին նեղութեամբ տալու: Այս բանը շղիտե Ս. Մանգինյանը և մոռացել է այն, ինչ որ ասել է սրանից շատ տարի առաջ: Ահա նրա այդ ասածը.

Լեզուն պետք է լինի ժողովրդական-ազգային և մանկան հասկանալի և ըմբռնելի. մեր գրականութեան մեջ ոչ ոք այնպիսի ընտիր ժողովրդական լեզվով և մանկան ականջին ախորժ չի խոսել, ինչպես Աղայանցը իր փոքրիկ «Ուսումն մայրենի լեզվի» գրքուկի մեջ:

Այս խոսքերն ասված են «Փորձ»-ումը 1877 թվականին: «Արեւիկ»-ը այս գոված գրքուկի վերջին կատարելագործութեանն է, որ սակայն այլևս չի երևում Ս. Մանգինյանի աչքում իբրև արժանավորութեան: Նա հիմա հետևում է մի հեքիաթում հիշված այն դերձակներին, որոնք իրենց թագավորի համար կախարդական հագուստ են կարում: Ասում են մեր կարած հագուստը կարող են տեսնել միայն խելոք մարդիկը, իսկ տխմարները չեն կարող նշմարել, և հասնում են իրանց նպատակին: Թագավորի պալատականներից ոչ ոք չի ուզում իրեն տխմար համարել և ամենքն էլ ձեռնարկ են անում իրեն տեսնելու, թագավորին էլ զարդարում նրանով և դուրս բերում քաղաք դրոսնելու: Բոլոր խելքը գլխին մարդիկը չտեսնելու են դնում այդ բանը, որ տխմար չհամարվեն, միայն մանուկներն են աղաղակում, որ թագավորը մե՛րկ է...

Այո՛, Ս. Մանգինյանի կարած հագուստի դեմ միայն մանուկներն են աղաղակում, իսկ հայոց բարեգործական ընկերութեան վարչութեան անդամները տաագրել են ալգ գիրքը խելոք համարվելու համար:

ՍԵՌԱՔ ՄԱՆԴԻՆՅԱՆԻ «ՆՈՐ ԱՅԲԵՆԱՐԱՆ»-Ը

Այբբենարան տպագրելը վաճառականական ձեռնարկութիւն է. նա այնպիսի երկ չէ, որ կարոտ լինի բարերարի օժանդակութեան: Այսօր ահա մեզանում այբբենարանները սունկի պէս են բսնում և դրանցից ամենաթուլն անգամ անհամեմատ լավ է Ս. Մանդինյանի այբբենարանից, որ մի ամբողջութիւն չի կազմում, այլ մի կարկատան է, մի պոչ, որ պիտի կցվի մի որեւէ ուրիշ այբբենարանի: Բայց ո՞ւմ է պետք այդ պոչը:

Ես ասացի, որ իմ այբբենարանը որեւէ պոչի հարկավորութիւն չունի: Թող դուրս գա մի ուրիշը և ասի, որ այդ պոչը պետք է իր այբբենարանին: Թող դուրս գա մի ուսուցիչ, մի մասնագետ մանկավարժ, մի խելացի հոգաբարձու, մի ուսումնարանական խորհուրդ և ասե, որ նա կարևոր է համարում մի տարվա մեջ միևնույն երեխայի ձեռքը տա երկու իրար հակառակ բովանդակութեան, հակառակ լեզվի և ուղղագրութեան այբբենարաններ այնպէս, որ մեկը մյուսի շարունակութիւնը լինի: Եվ չէ՞ որ եթէ դրանք — այդ երկու այբբենարանները — նույնիսկ ըստ ամենայնի իրար նման լինեին, դարձյալ մեկն ավելորդ կլինի, ուր մնաց, եթէ նրանք իրար ժխտող և հակասող լինին:

Այս շոշափելի փաստը աշկարա ցույց է տալիս, որ Ս. Մանդինյանը կորցրել է ամեն բարոյական և մտավոր հատ-

կություն, և տեսնելով, որ այլևս ոչինչ չունի կորցնելու, թույլ է տալիս իրան ամեն ինչ անելու, ամեն ինչ առնելու Եթե ոչ՝ ի՞նչպես կարելի է մի այդպիսի խայտառակ ոչնչություն, մի քոսոտ աղվեսի պոչ, որպիսին իր այբբենարանն է, նվիրարերել մի որևէ անձի, թեկուզ նա չլիներ բարձրաստիճան ոմն: Ինչպե՞ս կարելի է մոլորեցնել մի պատկանելի ընկերություն և կորզելով նրա պատվավոր անունը՝ շահագործել նրան իբրև մի ճարպիկ... (գտնել սրա գոյականը):

Եվ ինչո՞ւ է շինել մի սլոշատ և գլխատ այբբենարան, ինչո՞ւ չի շինել մի ամբողջ բան:

Ես կլռեի և ոչինչ չէի խոսիլ, եթե Մանգինյանը ուսուցչական շրջանից դուրս չբերեր և մանուկներին չտար իր այդ նոր բառավիժությունը: Իմ գլխավոր նպատակս է ցանկապատել մանուկների շրջանը, որ նա ազատ մնա գիշատիչներից, գառնազգեստ գայլերից:

«ԴԱՍԸՆԿԵՐ»-Ի ՀՈՐԻՆՈՂՆԵՐԻՆ

«Հորիզոն»-ի շՅ-րդ համարում կարդացի Ձիլինկարյան և Ռաշմաճյան ընկերների պատասխանը իմ քննադատության դեմ:

Պարոնները թվում են մի շարք խորին հնություններ և մեղադրում են ինձ, որ ես չեմ ուղեցել նկատել այդ, ըստ իրանց հասկացողության, նորությունները:

Ասում են. «արդյոք նորություն չէ», որ 'գրության ձևը չափազանց պարզ է, անջատ, ուղղահայաց և մի տողի վրա»:

Ո՞վ չգիտե, որ մեր պապերը գրում էին իսկ և իսկ այնպես, ինչպես առաջարկում են պարոնները, այսինքն՝ չափազանց պարզ, անջատ, ուղղահայաց և մի տողի վրա:

Ուրեմն ի՞նչ է պարոնների այս նորությունը, եթե ոչ պապենականություն, մի ժառանգական հատկություն, որ դարերից հետո անգամ արտահայտվում է ինքնուրույնությունից զուրկ անհատների մեջ:

Ասում են. «միթե նորություն չէ», որ այբբենարանը ամբողջովին ձևազրկ է տարվում»:

Ո՞վ չգիտե, որ գրագիտությունը ամբողջովին ձևազրկված տանելը կատարվում էր հին դարերում, սկսած գրելու գյուտից մինչև տպագրության գյուտը: Ուրեմն այստեղ էլ նույն պապենականությունը:

Մեր ժամանակ լուսավոր երկրներում գրող մեքենաներ են հնարում, որոնցով գրում են տպագիր տառերով: Ուշ թե վաղ այդ գրող մեքենաները կձգեն և երեսաների ձեռքը: Այդ իհարկե դեռ ապագայի խնդիր է, բայց այսօր այլևս դրելու որակին չեն տալիս նշանակություն, այլ քանակին, նրա հարմարությանը արագ գրվելու: Մեր գրչագիրը վաղուշ պետք է ձուլվի, պետք է դառնա շարժական, ուրեմն և այդ բովից անցնելու հարմարություն պիտի ունենա: Իսկ այս անհրաժեշտ հարմարությունից ոչ մեկը չունի «Դասընկեր»-ի ձեռագիրը:

Ինքնուրույն, ազատ գրվածներում նույնություն լինել չի կարող. ամեն ձեռք կրում է գրողին միայն հատուկ ու բնորոշ կնիքը: Կրթության մեջ բավական չէ դեմ չլինելը այդ ինքնուրույնությանը, բավական չէ շտեպնելու դեմքը, այլ պետք է պիտակցարար լայն ասպարեզ տալ այդ ինքնազարգացմանը, պետք է խրախուսել, պետք է քաջալերել երեխային, որ նա վստահությամբ կատարե իր ազատ ուսույուններն ու թոփչքները: Եվ հենց այս է մանկավարժության մեջ «Բալուրովին նոր ուղղությամբ», որ ի նկատի չեն ունեցել «Դասընկեր»-ի հորինողները և կապկպել ու կաշկանդել են երեխաների ձեռք ու ոտքը, սառնա են դրել նրանց լեզվին ու հարցասիրությանը:

Այո՛, ձեռագրից արտագրելը ավելի օգտակար է գտնում փորձնական մանկավարժությունը, բայց այս հանգամանքը չատ սակավ է վերաբերում այբբենական մասին, ուր դեռ նոր են սովորում տառեր գրելը, այլ վերաբերում է երկրորդ մասին՝ ընթերցարանին, ուր ոչ մի տող ձեռագիր չեն դրել հորինողները: Մինչդեռ այստե՛ղ է, որ պիտի կատարեին փորձնական մանկավարժության պահանջը նրա անուսով երգվողները:

Եվ այս մարդիկն են, որ ինձ անվանում են գիտության ծաղրող: Երեւի չեն կարողանում իրանց անձը չշփոթել գիտության և գիտնականների հետ:

Պարոնների պատասխանը ը հնչյունի օժանդակության մասին ոչ միայն մութն է, այլև դիմակավորված: Եվ դեռ մեղադրում են ինձ, որ ես բարկությանմբ եմ գրում:

Ոս կրկնում եմ դարձյալ. վերլուծել վանկերը՝ միևնույն է թե գրել, համադրել վանկերը՝ միևնույն է թե կարդալ: Եթե այս բերանացի վարժությունը կատարվում է գիտակցորեն, այնուհետև երեխայի համար պարզվում է գրել կարդալու դաղտնիքը և նա առաջ է գնում ինքն իր օգնությունով: Այս հնչողությունից զուրկ է գրագիտության ուսուցումը բոլոր այն լեզուների, որոնց բառագրությունը վերլուծելու հարմարություն չունի:

Մեր այն ուսուցիչները, որոնք վանկական կամ բառական մեթոդով են ուզում սովորեցնել առանց վերլուծության, նրանք հարթ ուղին թողած՝ քար ու քուղի են ընկնում: Ամենահեշտը և օգտակարն ու բնականը վանկերի վերլուծելն ու համադրելն է ը հնչյունի օժանդակությամբ: Սա մի այնպիսի անհրաժեշտություն է, որից խուսափել աշխատելը ինքնախաբեություն է, որովհետև անհնարին է: Ահա այս բանը պետք էր կամ ընդունել և կամ հերքել և ոչ թե խոսքը կտուրը գցել:

«ԻՍՍԸՆԿԵՐ» ԱՅԲԲԵՆԱՐԱՆԻ ՄԱՍԻՆ

Հրազդններում կարգացի, որ դուրս է եկել մի այբբենարան «բոլորովին նոր ուղղությամբ»: «Դասընկեր»-ի մասին էր խոսքը: Թերթեցի այդ դասագիրքը և չգտա նրանում ոչ մի նորություն: Սակայն նրա հայտարարությունը իրավի որ «ամենանոր ուղղությամբ» էր արված, բոլորովին ամերիկական մեթոդով: Այս հայտարարությունից դրդված, ես անպատշաճ չեմ համարում իմ կարծիքս հայտնել այս նոր այբբենարանի մասին:

«Դասընկեր»-ի վերջում կա մի «Համառոտ բացատրություն գործադրողներին», որ սկսվում է հետևյալ տողերով.

«Արդեն էքսպերիմենտալ մանկավարժությունը բազմաթիվ փորձերով ապացուցել է, որ ձևագրից արտագրելը երկու անգամ պակաս ախալներ է տալիս, քան տպագրից արտագրելը: Նույնպես ապացուցված է, որ ձևագրով դրել կարգալ սովորեցնելը անհամեմատ ավելի արագ և հաջող արդյունք է տալիս, քան տպագրով»:

Սրա վրա կուզեմ ավելացնել, որ շատ մանուկներ սովորություն են ունենում տառ առ տառ գրելու անսխալ, բայց բանից դուրս է գալիս, որ նրանք իրենց արտագրածը կարգալ չեն կարողանում: Այդպիսիներին պետք է ստիպել, որ իրենց արտագրած բառերը գրված լինին վանկ-վանկ: Ուղիղ վանկերով արտագրել չեն կարող, մինչև բառն ամբողջովին կարգացած չլինին:

Ոսկայն այս մեքենայական գործունեությունը ոչ մի ար-
ժևոր շունի վերաբերությամբ երեսայի հոգու, ուր պետք է
սովելի վսեմ հատկություններ որոնել զարգացնելու համար:

«Դասընկեր»-ի այբբենական մասը, որ բավական մեծ
ծավալ ունի, հանուն էքսպերիմենտալ մանկավարժության
անմիտ բառերի երկար շարքերի արտագրության է նվիրված
և երեսայի հոգին մի կողմ շարտված: Երեսային կույր գոր-
ծիչ չպիտի շինել և ձևաբից բռնած ման ածել. նա չպետք է
անգիտակցաբար և կուրորեն խարխալի իր դասը, ընդհա-
կառակը՝ պետք է բանալ նրա հոգու աչքերը, որ նա ինքը
գտնե իր ճանապարհը, պետք է այնպիսի ցուցմունքներ տալ,
որ նա ինքը ստեղծագործե, ինքն անե իրեն պետք եղած
գրերի գյուտը, որ իր միտքը գրի առնի:

Մանուկներին այսպես նախապատրաստելուց շատ և շատ
հեռու են «Դասընկեր»-ի հորինողները, որոնք ահ ու դողով
են մոտենում գրերին, մի տառից ավելի չեն տալիս, տպա-
գրից խրտնում են, գլխատառեր չեն գործ դնում, մի խոս-
քով թե ուսուցիչներին են պահում կաշկանդված շարունակ
և թե մանուկներին:

Մեր ժամանակ նոր ուսումնարան մտնող քաղաքացի երե-
խան, որ սովորաբար ութ տարեկանից պակաս չի լինում,
արդեն դրաճանաչ է լինում, շատերը նույնիսկ գրում էլ են,
թեև ոչ այնքան լավ, որ մտնեն երկրորդ բաժանմունք: Եկ
հիմա դրանց նստադրու և ամիսներով պապա, մամա ար-
տագրել տուր: Գյուղերում ևս, եթե նոր չէ դպրոցը, նույն-
պես զրադեա են լինում շատերը, այսինքն՝ գրաճանաչ են
լինում դարձած որևէ եղանակով, թեև առանց դրան էլ մի
երկու օրում գլխի են ընկնում, թե ինչ է գրել-կարդալը: Եր-
կու ամիս շանցած՝ նրանք ընդհանրապես կարդում են ամեն
գիրք և նամակներ են գրում իրենց պանդուխտներին: Բայց
ինչպե՞ս է կատարվում այս հրաշքը, ահա՛ այս է խնդիրը:

Կպատասխանեմ: «Դասընկեր»-ի բացատրության մեջ
ասված է, որ դասավանդելը պետք է սկսել խոսակցությու-
նից. այդ խոսակցությունը պետք է վերլուծել խոսքերի,
խոսքերը՝ բառերի, բառերը՝ վանկերի, վանկերը՝ հնչյուն-
ների:

Կարծես այս խոսքերը մի տեղից արտագրած լինեն առանց հասկանալու Որովհետև եթե հասկացած լինեին, ուրիշներին էլ կհասկացնեին, և կտեսնեին, որ հենց այս ասածների ուղիղ կատարելու մեջն է վերը հիշված հրաշքը՝ Ինչպե՞ս կարելի է ասել՝ վերլուծել, պետք է համադրել, քայքայել, թե այդ ինչպես պետք է անել։ Մինչդեռ այդ այնպիսի բան է, որին ամբողջ հատորներ են նվիրում շատ մանկավարժներ։

Բառերի վերլուծությունը վանկերի կատարում են նույնիսկ չորս տարեկան երեխաները։ Այն օրից, երբ երեխանքը սկսում են երգել, նույն օրից արդեն վանկում են բառերը, որովհետև երգել՝ կնշանակե վանկել, ամեն մի վանկի վրա մի ձայն բարձրացնել։ Ուրեմն այդ չէ գլխավորը, այլ թե՛ ինչպե՞ս պետք է վանկը վերլուծել հնչյունների և այդ ցրված հնչյունները նորից միացնել (բաղադրել, համադրել)։ Այդ է գլխավորը նրա համար, որ վանկը վերլուծել, միևնույն է թե գրել, իսկ համադրել՝ միևնույն է թե կարդալ։ Երբ մանուկներին տալիս եք այդ երկուքին կարողությունը, դրանով արդեն գրել-կարդալու գլխավոր գործը կատարած եք լինում։ Ահա այս դործի ուղիղ կարդալու մասին ուղիղ գաղափար շունին «Դասընկեր»-ի հորինողները, ինչպես երևում է հետևյալից։

Ահա ինչ են ասում դրանք իրենց բացատրության մեջ.

«Սկզբնական վարժությունների մեջ խուսափել ենք այն բառերից, որոնց մեջ երկու կամ ավելի բաղաձայններ միասին կան. որպեսզի բառերը հեշտ կարդացվին և ը տառի գործածությունը բաղաձայնների մեջ շուտ առաջ չգա, ը տառով վանկելը հետագրած է մինչև 5-րդ աստիճանը, երբ մանուկներն արդեն բավական վարժված են կարդալու մեջ։ Եթե նախապատրաստական վարժությունները լավ են տարված, այն ժամանակ բառերի մեջ լսվող ը տառի հետ հեշտ կլինի գործ ունենալ»։

Այս տողերից երևում է, որ «Դասընկեր»-ի հորինողները վանկերի վերլուծության մեջ մերժում են ը հնչյունի օժանդակությունը և նրա վրա մի առանձին սարսափով են նայում։ Թե վանկերի վերլուծությունը ինչ ձևով են կատա-

րում. հայտնի չէ, իսկ ը տառի մասին գրանց չգիտությունը կարելի է բացատրել հետևյալ ենթադրությունով:

Մեր մանկավարժները իրենցից ոչինչ չեն ասում, գրանց ասածները այստեղից այնտեղից քաղած, կարկատած, կրցկրտուր բաներ են: Իրենց այդ օտար աղբյուրներում չեն գտնում մեր ը տառի հետքը, քանի որ նա մի փոխառած հնչյուն չէ, այլ բուն հայկական: Այդ հնչյունը չունին և ոչ մեր գրացիք՝ թուրք ու վրացի: Ահա թե ինչու մեր մանկավարժների համար, բացի Հ. Տեր-Միրաքյանից, մնում է անհայտ մեր ը տառի օգտակարությունը: Թեպետ ես այդ մասին գրել եմ ընդարձակ, բայց հիմնվել իմ գրածի վրա, կնշանակե ստորացնել իրենց մասնագիտությունը. նրանք պետք է խոսեն էքսպերիմենտալ մանկավարժության անունից, պեղագոգիայի անունից, այսինքն նրանց անունը տալով, որ կարծվի, թե նրանց թելադրությունովն են արել, ինչ որ արել են:

Մեր գրերի մեջ ամենից հեշտ սովորեցնելու տառը ը-ն է. որովհետև դա գրվում է բոլոր անունների վերջում իրեն որոշիչ հոգ, ինչպես՝ սեղան, սեղան-ը, աքոռ, աքոռը, զիւր, բուլքը, և այլն: Եվ հենց այս էլ պետք է լինի նախապատրաստական դասը վանկերի լուծելուց առաջ (Այս մասին տե՛ս «Վարժարան» ամսագրի 1882 թ. № 4-ը):

Բերանացի լուծել վանկերը և համադրել առանց ը գրի օժանդակության, անկարելի է. շարժական տառերը դորժածել առանց բաղաձայնների անունը ը գրի օժանդակությամբ տալով՝ դարձյալ անկարելի է. գրել այս և այն տառը առանց նրանց անունն ասելու, նույնպես անհնարին է: Ուրեմն մի բանի ձեռքից որ խուսափել չի կարելի, ավելի լավ չի՞ լինի՝ ուսումնասիրել նրան և օգտվել նրա անգնահատելի հատկությունից: Այնուհետև հնար ունենալով բերանացի նախապատրաստության ընդարձակ ծավալով, այլևս հարկադրված չեք լինիլ մանուկներին կերակրել տպագրված անմիտ բառաշատությունով: Այնուհետև երեխան ինքը կասի. «Տվեք ինձ այս ու այն հնչյունների ձևը, և ես նրանով կըպատկերացնեմ այս ու այն բառը: Եվ այսպիսով երեխան ներգործական դեր կխաղա և վարժապետի հետ միասին

կանն գրերի գյուտը: Ահա թե երբ կղարգանան նրա հոգու
լավ հատկութիւնները և երբ կստանա հրեղեն լեզուների
շնորհքը, մի ստեղծագործող շնորհք, որով կարող է գրել և՛
գիր, և՛ թվանշան, և մեծ ու փոքր տառեր, և՛ կարդալ ձեռա-
գիրն ու տպագիրը միանգամայն:

Այդպես ուրեմն, «Դասընկեր»-ի այբբենական մասը շատ
է պակասավոր, երկրորդ մասը շատ է թույլ, ամբողջը կա-
րոտ է հիմնավոր վերաշինութեան, իսկ բացատրութիւնը
հարկավոր է առանձնացնել և շատ ընդարձակել, որ կի-
սատ-սլուստ բաներ չլինին ասված, այլ նա լինի մի կար-
գին ղեկավար:

Հապա գունավոր պատկերները. մի՞թե նրանք արժա-
նիք չեն: Նրանք արժանիք են իբրև խաղալիք, որոնցից ե-
րեխեքը շուտ ձանձրանալով՝ դեն են ձգում և մի ուրիշն ու-
զում: Այդ միջոցը անպետք ապրանքի սնդույր է, մի շպար,
որ միայն գինն է թանկացնում, առանց ներքին արժեքը
բարձրացնելու ևլ հիրավի գինը թանկ է:

ՄԻ ՈՒՍՈՒՅՉԻ ՀՈՐԵԼՅԱՆ

Շուշի քաղաքում տոնվելու է Գաբրիել Ղուլիքեխյանի ուսուցչության երեսունհինգամյակը:

Գաբրիելի անունը հիշեցրեց ինձ մի հեռավոր անցյալ, մի աղետավոր անցյալ, մի անցյալ՝ լի դպրոցական բազմատեսակ և տարօրինակ արկածներով: Ասում եմ տարօրինակ, որովհետև այն տարին, երբ Տեր-Ղուկասովը նահանջում էր Բայազետի կողմերից դեպի Իդդիր, և քրդական մի ջոկի ասպատակ է սփռում հայ գյուղերի վրա և թալանում ու կողոպտում, այս միևնույն ժամանակ մի տարօրինակ ուսուցչական խումբ թալանի էր ենթարկում Շուշվա հայոց թեմական դպրոցը և ամեն ինչ ոտնատակ տալով, անցնում դնում: Այսպես բան դեռ պատահած չէր մեզանում ոչ մի տեղ, ոչ մի դպրոցում:

Այս հանդամանքը մի ապացույց էր՝ թե որքան ցած, որքան ստոր էր միջավայրի բարոյական աստիճանը: Այդ ստորությունը ավելի է խորանում, երբ հիշում ես, որ ժամանակի առաջնորդը Արիստակես Սեդրակյանն էր: Կարող եք երևակայել, թե ինչպիսի հարված էր, որ հասցնում էին շուշեցիք Արիստակեսի սրտին, մի մարդու, որին զնահատելու համար Թոփխանի աղաներն ու բեզերը անհունս ստոր էին:

Փա՛ռք աստուծո, Թոփխանի հասարակական այդ տա-

կանքը այժմ այլևս գոյութիւն չունի, նոր սերունդ հասաւ, նոր գաղափարով և այդ առասպելական մեյդանը սրբեց, մաքրեց Շուշվա անգործ բեգերից ու աղաներից:

Բայց որքա՛ն ջանք ու ճիգ էր հարկաւոր մի նոր և ազնիւ սերունդ պատրաստելու համար, մի սերունդ, որ կոխով մղեր նողկալի հների դեմ և նրանց դուրս մղեր իսպառ հասարակական ասպարեզից:

Այս մեծ գործի գլուխ բերելը մի նոր կազմակերպւած ուսուցչական խմբի վրա էր ընկնում: Այդ խումբը պիտի գործեր թե՛ ներսը և թե՛ դուրսը, ոչ միայն մանուկների և պիտի կրթեր, այլև մեծերին:

Գաղափարը ոգևորիչ էր և բոլոր գործիչներն էլ գաղափարական էին: Մեծ էր և եռանդը զորապետի, որ էր Սեդրակյանը, որ ամեն մեկիս խրախուսելու համար ոչինչ չէր խնայում:

Ահա այս շրջանի մեջն էր և մեր Գաբրիել Ղուլիքեխյանցը. ամենքիցս սիրւած, ամենքիցս փաշտւած:

Այս ասածովածը, թե «բազումք են կոչեցեալ, և սակաւք ընտրեալ», ամենից շատ հարմար է գալիս ասելու ուսուցիչների մասին: Մեղանում դեռ չեն եկել այն համոզման, որ ինչպես բանաստեղծին բանաստեղծ և նկարչին նկարիչ շինողը նրանց կոչումն է, այնպես էլ պետք է լինի և ուսուցիչը. նա ևս պիտի ունենա ուսուցչի կոչումն, որ համարվի ընտրյալ, և ոչ սոսկ կոչեցյալ: Մեր Գաբրիելը այդ սակավ ընտրյալներիցն էր:

Գաբրիելին ճանաչում եմ ես շատ մոտիկից և որքան մոտ եմ ճանաչել, այնքան շատ եմ սիրել այդ պատվական երիտասարդին և ազնիւ դաստիարակին:

Բայց բանը միայն լավ լինելը չէ, այլև լավին լավ գնահատելն է:

Ամեն անգամ, երբ տեսել եմ տոնելիս այս գրողի, այն դերասանի հորելյանը, միշտ միտս են եկել մեր բազմաշարժար ուսուցիչները, մեր ազգի և հասարակութեան այդ անմոռն զոհերը, որոնց ապագան մթազնւած է սև ու տրիւր օրերով:

Ի՛նչ է սպասում հայ ուսուցչին իր ծերութեան օրերում.—

չոյիմուշութիւն, տառապանք, թորախտ և խելագարութիւն...

Ի՞նչիւր ո՞ւր է, և շա՛տ է թշուառ մի ազգ, եթե նրա որդոց պատախարակներն լախճանը այսքան հուսահատական է:

Է՛հ, կատարենք մեր սիրելի Գաբրիելի երեսունհինգամյա ուսուցչական բեղմնավոր գործունեութեան հորելյանը, պուրի սրանով հիշեցնենք ազգին, որ նա պարտավոր է տալ ռորում հարկ՝ զհարկ, և որում պատիւ՝ զպատիւ: Գուցե ցանկին բարեսիրտ մարդիկ, որ ասեն՝ եկեք մեր ուսուցիչների ապագա սև օրերը կանաչեցնող մի միջոցի վրա մտածենք, հիմնենք մի ընդհանուր ուսուցչական սնդուկ կամ ֆոնդ: Տա՛ւ աստված, որ այսպիսի մի միտք ծագի կարող հայերի սրտերում մեր Գաբրիելի տոնախմբութեան օրերում...

ԱՆԴԻՏԱԿԻՅ ՎԱՐՄՈՒՆՔ

1

Հովնանյան դպրոցի ուսուցիչներին խմբովին արձակելը լավ տպավորություն չի գործել նույնիսկ արձակող հոգաբարձության վրա: Պատճառը բնական է: Հոգաբարձություն ասածդ բաղկացած է լինում մի քանի մարդուց, որոնք բոլորն էլ ներգործական դեր չեն խաղում, այլ մեկը խաղում է, իսկ մյուսները հավանություն տալով ծափահարում են այդ մեկին: Երբ որ ամեն մեկը իր ինքնուրույնությունը ունենա, այնտեղ երբեք խայտառակ արարքներ և վճիռներ տեղի չեն ունենալ: Ներկա դեպքում դերախաղացը հանդիսանում է Հ. Առաքելյանը, որ կարող է մյուսներին էլ ամեն կողմ քաշել: Թող այդ մյուսները դուրս գան միացած և ասեն, որ իրանք կրավոր դերի մեջ չեն, որ իրանք չվան շունին վղներին, որ տան Հ. Առաքելյանի ձեռքը: Կատարված փաստը դրա հակառակն է ցույց տալիս: Ես գտնե եկեղեցում եմ, որ հոգաբարձության մյուս անդամները սկսած է որ բարոյապես բարձր լինին կանգնած Հ. Առաքելյանից, միայն մոլորված նրա թելադրությունից:

Այստեղ թեպետ ամենքն են մեղավոր, ազատ չէ մեղսակցությունից և սրբազան առաջնորդը իբրև հոգաբարձության նախագահ, բայց ամենից շատ մեղավոր են Համբարձում Առաքելյանը և Ստ. Մալխասյանը, որոնք մի տարի

առաջ արդեն իրանց այդ վարմունքի ծրագիրը կազմած են ունեցել, իբրև մի թակարդ, որի մեջ գցել են բոլոր մյուսներին:

2

Այսքանը, ինչ որ ասացի, կատարված փաստի մասին էր: Հիմա խնդրի մասին խոսենք ըստ էության:

Ի՞նչ ունինք մենք ազգային, որպիսի՞ հաստատություններ, որոնք մրցության դիրքի մեջ են դրված մեր ազգի կողմից: Դրանք են՝ մեր դպրոցը, գրականությունը և թատրոնը: Այդ երեք հաստատությունները ամենամեծ առնչություն ունին իրար հետ, երեքն էլ ծառայում են մեր ազգի մտավոր և բարոյական պարգաշմանը:

Արդ՝ որպեսզի այդ հաստատությունները մրցության դիմանան, զրավեն — էլ շասենք օտարներին — գեթ հայերին, դրված են արդյոք այդ բարձր սլատվանդանի վրա: Այն ապահովությունը, որ ուրիշները տալիս են իրենց պաշտոնյաներին, մենք էլ տալի՞ս ենք: Համեմատեցեք մեր դպրոցը — հեռու շերթանք, — քաղաքային դպրոցի հետ, և տեսեք, ո՞րն է ավելի ապահով, ավելի բարիք խոստանում և ուրեմն՝ ավելի քաջում գեպի իրան լավագույն ուժերին:

Ինչո՞ւ, ի՞նչ է դրա պատճառը:

Պատճառը շատ սլարվ է ամենքի համար:

Որպեսզի մեր դպրոցը—մյուս հաստատությունների մասին չխոսենք առաջժ — հավասար բարձրության վրա լինի կանգնած իր մրցակիցների հետ, պետք է կրկնապատիկ լինի նրա նյութական և բարոյական ուժը: Եթե ուրիշ դպրոցի ուսուցիչը տարեկան ստանում է հինգ հարյուր ռուբլի, մերը պետք է ստանա առնվազն ութ հարյուր: Եթե ուրիշ տեղ ուսուցիչը 25 տարուց հետո սլիտի հանգստյան թոշակ ստանա վեց հարյուր ռուբլի, մերը պետք է ստանա նրանից ոչ սլակաս: Եթե աշսպես չլինի, էլ ինչ՞ով կարող ես լավագույն ուսուցչին գրավել գեպի բեզ:

Երկու կովող պետություններից հաղթողը լինում է քաջ զորք ունեցողը: Դպրոցական ասսլարեզում զորքի դեր կատարողները ուսուցիչներն են: Ի՞նչ առիթ ունին հայ ուսու-

ցիշները քաջ լինելու, ինչո՞ւ պետք է նրանք դասալիք լի նին։ Ո՞վ է, ի՞նչ է և ինչացո՞ւ է Հ. Առաքելյանը, որ արձակում է քսանչորս զինվորի։ Մի՞թե այդ է նշանակում հոգաբարձու լինել։ Ուր որ երթան այդ արձակվածները, և, ի՞նչ սրտով, ի՞նչ հոգով պիտի ծառայեն։ Ովքեր որ բռնակ նրանց տեղը, էլ ի՞նչ հույս պիտի ունենան իրանց ապագայի վերաբերությամբ։ Համբարձում Առաքելյանը, ստույգած լինելով պարսիկ կրթություն, այսինքն՝ ասիական, բռնակալական, հետևում է պարսիկ բռնակալներին, կոտորելով իր նախորդի բոլոր ժառանգներին, որ իրանից հետո եկողն էլ կոտորե նրա ժառանգներին։ Եվ հենց դրանով էլ արդարացնում է իր վարմունքը, ասելով՝ բա դուք ինչո՞ւ դուրս արիք լեռն Սարգսյանին։

Մի ասող լինի դրան, թե՛ առաջին, եթե դուք ինքներդ խոստովանում եք, որ ձեր նախորդները վատ գործ են կատարել, ինչո՞ւ եք հետևում նրանց վատ գործին։ Երկրորդ՝ ինչո՞ւ եք ցավազար տարին առողջ տարվա հետ համեմատում։ Լեռնին արձակեցին մի այնպիսի ժամանակ, երբ շուներ տիրոջը չէր ճանաչում, երբ Հ. Առաքելյանը մկան ծակերն էր մտնում։ Իսկ այսօր, այս խաղաղ օրերին՝ ինչպե՞ս կարելի է թայֆաւական օղիով հարբածի դեր կատարել։

ՆԱՄԱԿ ԽՄԲԱԳՐՈՒԹՅԱՆ

Թիֆլիս, 22 հունվարի

«Հորիզոն»-ի 14-րդ №-ում Գանձակից պ. Հ. Երիցյանը առաջարկում է ինձ, որ ես թույլտվութիւն ստանամ իմ դասագրքերի գործադրութեան համար պետական դպրոցներում: Շտապում եմ հայտնել, որ իմ դասագրքերից առաջին երեքը թույլատրված են:

«Արեւիկ»-ս, երկրորդ և չորրորդ գրքիս երրորդ տպագրութիւնը նոր եմ առաջարկել ընդունելութեան: «Հայ գրողներ»-ը նույնպէս առաջարկված է: Միևնույն գրքերն ուղարկել եմ և էջմիածին: Երբ որ թույլտվութիւն ստանամ թե՛ մեկ և թե՛ մյուս տեղից՝ կհայտարարեմ այդ մասին: Հավանական է, որ առաջիկա դպրոցական տարվա թույլտվութիւնը վաղօրոք ստացված լինի:

Պետական դպրոցների ուսուցչական խորհուրդներին արգելված չէ, որ նրանք իրենց մոտավոր իշխանութիւնից թույլտվութիւն խնդրեն այս և այն դասագրքի համար՝ մատնացույց լինելով նրա արժանիքների վրա: Այսպիսի մի փորձ մի քանի տարի առաջ եղավ Բաքվում իմ դասագրքերիս համար և չմերժվեց ժողովրդական դպրոցների վերատեսչի կողմից:

ՍԵՒՐԱԿ ՄԱՆԴԻՆՅԱՆԻՆ

«Մշակ»-ի երեկվա համարում կարգացի ձեր «Դպրոցական կնճռոտ ուղղագրություն»-ը:

Ով խոսի — չխոսի իմ դեմ, դուք պետք է ձայնակցեր նրանց, որովհետև դադված տեղեր շատ ունիք՝ բոլորն էլ իմ գրչով խարանած: Ի՞նչ արած, ձեր ճակատագիրն է խարանվել իբրև փարիսեցի, իսկ իմս՝ խարանել իբրև Քրիստոսի հավատացյալ հետևող:

Դուք գտնում եք, որ մանկավարժական տեսակետից լյունն ընդունելի չէ, որովհետև փոքր է: Սրանով ապացուցանում եք, որ լյունն իր փոքրությամբ անհամեմատ մեծ է ձեր խելքից: Եվ սուտ չի ասված, թե «իմաստունի խելքը գլխումն է, իսկ տխմարինը՝ աչքումը»:

Որքան դարեր են անցել և լյունն իր փոքրությունը չի զգացնել տվել ոչ ոքի, բայց եթե դա մեր ներկա ակնոցների և խոշորացույցների դարում փոքրացել է, ո՞վ է արգելում մեզ մի փոքր հաստացնել նրա մաղագիծը: Չէ՞ որ երկաթագիր լյունն ու վեր նույնաչափի գրեւ են. չէ՞ որ նոտրի լյուներ բավական հաստ է. չէ՞ որ շղագիր լյուներ թե՛ ավելի մեծ է և թե՛ ավելի գեղեցիկ, քան բոլորագրինը, որի լյուներ նույնպես կարելի է թե՛ խոշորացնել և թե՛ գեղեցկացնել, կարժե միայն այդպիսի պատվեր տալ ձուլարանին և ձեր միակ պատրվակը վերացնել մեջտեղից:

Ձեր մյուս առարկություններին պատասխանել չարժե, որովհետև նրանցով ոչ ոքի չեք կարող մոլորեցնել...

ՀԱՅՏԵՐԵՆ ԳՐԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ ԲԱՆԱՎՈՐ
ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

Ա

Սովորեցնել մանուկին գրել-կարդալ, առանց հասկաց-
նելու նրան այդ գործի էությունը, կնշանակե մի բան տալ
նրան, առանց տվածի երեսը ցույց տալու:

Ոչ, այդպես չպիտի լինի, այլ ամեն ինչ, որ տրվում է
երևալին, նա պետք է տեսնե նրան աչքովը, եթե աչք ունի,
յսե ականջովը, եթե զուրկ չէ լսողությունից: (Կույրերի և
խուլ ու համրերի համար սովորեցնելու ջոկ եղանակներ
կան):

Երեխայի տեսածն ու լսածը պետք է լինի իսկականը և
ոչ մի կեղծիք, ինչպիսիք են գծերն ու կետերը՝ բառերի և
տառերի փոխարեն: Ուսուցումը պետք է լինի զննական, գի-
տակցական և պարզ, որ հասկանալի լինի:

Բ

Թիպետ ուղիղ է ասված, թե ուսուցումը պետք է տանել
հեշտից դեպի դժվարը, բայց ավելի էլ ուղիղ կլինի ասել,
թե ուսուցման համար ինչ որ դժվար է, պետք է հեշտացնել:
Սրինակ՝ ավելի հեշտ է գրել և տառը, քան թե պ, բայց երբ
սովորեցնում ես պ տառի արմատական գծերը, համեմա-
տական դժվարությունը վերանում է: Ավելի հեշտ է գրել

միավանկ սառ բառը, քան հռավանկ Սաճասառ, բայց երբ նախ սովորեցնում ես բառերի վանկերը, և գրելիս մանուկը վանկում է Սա-ճա-սառ, էլ այնուհետև դժվարություն մասին խոսք լինել չի կարող:

Եթե կարծում եք, որ հասարակ տառեր գրելն ավելի հեշտ է, քան թե գլխատառերը, պետք է դրանց գրելն այն պես հեշտացնեք, որ այլևս առիթ չունենաք դրանց գրելը հետաձգելու:

Եթե միավանկ բառերը ավելի հեշտ են կարգում, քան բազմավանկերը, պետք է սովորեցնել, թե ինչպես պետք է բառի սկզբի երկու և երեք տառերն իրար հետ միացնել:

Բայց այս բոլոր հեշտացնող ձևերը ավելի կհեշտանան, երբ գրել-կարդալը զրավոր սկսելուց առաջ մանուկներն ստացած կլինին բանավոր նախապատրաստություն:

Գ

Բանավոր նախապատրաստության ժամանակ, երբ սկսում են բառերը վանկել և վանկերը վերածել հնչյունների, զրանով հիմք է դրվում, թե ինչպես պետք է գրել. իսկ երբ լուծած վանկերը նորից համադրվում են, զրանով էլ սովորեցնում են, թե ինչպես պետք է կարդալ: Այսպիսով գրել-կարդալը դառնում է գիտակցական: Մանուկները ոչ թե այսօր այս գիրն են սովորում և վաղը՝ մյուս, այլ սովորում են գրերի նշանակությունը, նրանց պատկեր լինելը այս ու այն հնչյունի: Այնպես են պատրաստվում, որ իրենք կարող են նոր գրեր հնարել, միայն ուսուցչի օգնությամբ ծանոթանում են արդեն եղած գրերի հետ *:

Դ

Ուսումնարան մտնող ութ տարեկան երեխեքը, եթե քաղաքացի են, դժվար կպատահի, որ քիչումիչ կարդալ չիմա-

* Գրագիտություն ուսուցանելու այս եղանակը ընդունված է անվանել «վերլուծական», տարբերելով «հնչական-բաղադրականից», որին այլևս հետևող չկա:

հոտն, համարել չգիտենան, չլինին ճանաչելիս թվանշանները. տեսած չլինին սովորական լոտոյի թղթերը, փորձած չլինին կարգալ աչս ու աչն խանութի ցուցանակը թեկուզ «տար ցրերով, որ չլինեն իմանալիս «կոնչինա» ասված թղթախաղը, որով սովորում են գումարում անելը:

Նոր տանը կան դպրոց հաճախող մեծ քույրեր և եղբայրներ, նրանցից փոքրերը չորս ու հինգ տարեկանից արդեն սկսում են նկարել, կարգալ, գրել, հաշվել: Մանուկները սկսում բանի տեղ չեն դնում մանուկների աչգ ազատ պարտամունքը, բայց երբ նկատում են նրանց առաջադիմությունը, կարգն դուրս էակներ են համարում նրանց, մինչդեռ դա մի սովորական երեւոյթ է, և այդպես էլ պիտի լինի ընտանապետ: Գրագետ և գրասեր ծնողների գավակները չեն կարող անգրագետ մնալ մինչև ութ տարեկան դառնալը: Ժամանակով միայն մանկական ծաղկոցները կընդունեն տնտրագետ մանուկներ, իսկ դպրոցների նախակրթարանները տնտրագետ մանուկի երես չեն տեսնիլ:

Այլ պայմանի տակ են գտնվում գյուղի երեխեքը: Մի յլուղում, որ դեռ նոր է դպրոց բացվում, աչնտեղի մանուկները քաղաքի երեխաչի պես նախապատրաստված չեն լինում. շատերը նուչնիսկ ըմբոստանում են, «անցավ գլխները ցավի մեջ գցել չեն ուղում»: Օրինակ ունենալով իրենց տնտրագետ ծնողներին և ուրիշներին, լավ են համարում իրենք էլ անգրագետ մնալ և իրենց տավարի ու ոչխարի ետեից ցնալ սար ու ձոր, սառն աղբյուրների մոտ արձակ-համարձակ պտտել: Բայց նոր հանգամանքի առջև ընկճվողները իրենց ընդունակութունովը ետ չեն մնում քաղաքի երեխաներից: Գտնվելով բնության ծոցում՝ հարուստ սնունդ են ստանում նրանից, իսկ իրենց առուչգությունը և ֆիզիկապես ավելի զարգանալը մի մեծ առավելութուն է տալիս ավելի ծանր պարտամունք տանելու, քան թե քաղաքի մանուկը: Ուղում եմ ասել, թե ուսումն սկսող ութ տարեկան մանուկները բավական հասունացած են լինում ուսուցչին լավ ըմբռնելու, եթե ուսուցիչն էլ լավ է հասկանում նրանց և ճանաչում նրանց մեջ թաքնված ու քնած ընդունակությունները գիտե զարթեցնել և դուրս քաշել նրանց:

Մինչև այստեղ ինչ որ ասացինք, մի համառոտ տեսողություն էր միայն, մի ներածություն մեր անելիքի մասին Այժմ պիտի խոսենք գործնականի մասին:

Գրել-կարդալը զննական անելու համար խոսք ու զրույ, անելիս, կարելի չէ փախուստ տալ կարևոր տեղեկանքներ զոր ծածեուց, ինչպիսիք են՝ զիծ, բառ, վանկ, հնչյուն, զիր:

Խոսել գրերի մասին առանց նրանց անունը տալու, այդ կնշանակե չխոսկանություն անել, և ինչ որ պետք է ասել լեզվով, ձեռք ու գլխով հայտնել և պատասխանել տված հարցումներին:

Ամենքս էլ ընդունում ենք, որ գրելն առաջ է կարգալուց, որ առաջ պետք է գրեն և ապա կարգան իրանց գրածը: Բայց ինչպե՞ս կարող են գրել, մինչև չիմանան գրերի գոնե տարրական գծերը: Ասածդ ինչպե՞ս կարող են գրի առնել, մինչև չիմանան նրա հնչունական կազմը: Սրա համար էլ ահա մի բանավոր նախապատրաստություն մի կողմից սովորում են գրել գրերի արմատական գծերը, մյուս կողմից սովորում են բառերը վանկել և վանկերը վերածել տառերի:

Քե ինչպես պետք է բառերը վերածել վանկերի, դա արգեն ներկայումս տարածված սովորություն է և ծանոթ ամենքին, ուրեմն այստեղ չարժե դրա վրա կանգ առնել: Այլ է վանկերի լուծումը, քանի որ կան ասողներ, թե վանկի մեջ բաղաձայնը ձայնավորից պետք չէ զատել, թե բաղաձայնը իր հնչական անունը չպիտի ունենա, քանի որ նա առանց ձայնավորի օգնության չի հնչվում:

Սա մի այնպիսի թյուրիմացություն է, որի պարզաբանելը գլուխին չի լինիլ, եթե լսողները լավ ըմբռնելու և հասկանալու հոժարություն և տրամադրություն ցույց չտան:

Ես այս հոգվածը վերնագրել եմ «Հայերեն գրագիտություն...»: Մի՞թե գրագիտություն ուսուցանելու հղանակը միևնույնը չէ, ինչ լեզու ուզում է լինի: Ո՛չ, միևնույն չէ: Չինարենում բառավանկություն չի կարող լինիլ, որովհետև նրանք հնչյունական գրեր չունեն, այլ միայն բառանշան-

ենք. որունց թիվը ներկայումս, իշպես ասում են, հիսուն Պապարից անցնում է: Անգլիացիք հնչյունական տառեր ունին, բայց իրանց բառերն այնպես են խճողված համար տառերով, որ արդեն անեկզատ է կազմվել, թե գրում են՝ Քառքի լուր... և կարդում՝ «աստծու բարին»: Սրանց բառերը նույնպես անհարմար են վանկելու, և կամա ակամա պետք է փոխեն բառերն ամբողջապես, որ ամբողջի պատկերք գրությամբ սովորողների հիշողության մեջ^{*}: Կան լեզուներ էլ. որոնք և՛ վանկելու համար են հարմար, և՛ վանկերը տառերի վերածելու, բայց բաղաձայնը իրանց որևէ ձայնավորի օժանդակությամբ հնչելը անհարմարություն է առաջ բերում:

Մեր բառագրությունը ամենապարզ հնչական լինելով, ոչ միայն բառալուծության և վանկալուծության է հարմար, այլև ունի մի այնպիսի տառ, որի օգնությամբ մեր ամեն մի բաղաձայնը կարող է հնչվել ամենայն հարմարությամբ: Այդ տառը կարծես հենց նրա համար լինի հնարված, որ իր օգնությամբ հնար լինի հնչել բաղաձայն տառերը:

Նա այդ տառի անունը չեմ տալ, թող նա ինքն իրան հրկառ Ենթագրենք մի բոլոր, որ մենք ամեն մի բաղաձայն հնչում ենք և հնչյունի օժանդակությամբ, — բենին ասում ենք բա, գիմին՝ գա և այլն: Այդ դեպքում երեխան ինչպե՞ս կկարդա՝ բնակ, սրտի, եթե ոչ՝ բանակ, սաւտի: Եթե առի տեղ լիներ ու, կկարդային բունակ, սուրտի: Եթե լիներ օ, կկարդային բօնակ, սօրտի: Իսկ եթե լիներ ը, բնակր կկառնար բրնակ, սրտին՝ սբրտի, որ կնշանակե երկուսն էլ կմնային անփոփոխ՝ բնակ և սրտի: Ուրիշ օրինակ. գրում ենք՝ կրկնել, բռնել, բրթմնել, և՛ կրկնել, բրթբրնել. բրթբրնել: Մի՞թե սրանով փոխվեց բառը: Այս կնշանակե ր տառը երկու բաղաձայնի մեջ եղած, թե չեղած միևնույն է, իսկ այդ հատկությունը շունի ոչ մի այլ ձայնավոր: Գրեցեք սիրել և գեղչեցեք ձայնավորները, տեղը կմնա՝ սրլ... նշանակությունից ղուրկ հնչյուն:

^{*} Մի քանի անգամ ականջովս է ընկել, թե գրագիտություն սովորեցնելու ամենալավ եղանակը ամերիկականն է, այսինքն՝ անգլիական: Այդպես ասողները ամառում են իրենց ասածն ապացուցող մի հոդված տան. թեև խոստանում են:

Ուսումնասիրելով ինքնուսույց սովորողներին, տեսնում ենք, որ նրանք էլ բաղաձայնները ուրիշ ձայնավորի օժանդակությամբ չեն հնչում, այլ բացառապես ը հնչյունի և այս պիսի հատկությունն ունեցող տառ չկա ոչ մի լեզվում, սա զուտ հայկական է, ինչպես երևում է և մեր չը, կը մը բառերից: Բացի այս հատկությունից՝ սա ունի և որոշիչ հատկություն, որ գրվում է բոլոր բաղաձայնավերջ բառերի վերջում, ինչպես՝ աչք, աչքը, քառ, քառը, ջուր, ջուրը և բոլորն էլ այսպես:

Օգուտ քաղելով ը հնչյունի որոշիչ հատկությունից, նախքան վանկերը տառերի վերածելը, սովորեցնում ենք ը տառի այս հատկությունը և ցույց ենք տալիս իր պատկերը, իբրև զննելի առարկա և իբրև մի գործիք, որ պիտի գործածենք գրել-կարդալիս:

Բաղաձայնների հնչական անվանատվության հակառակորդները խոսքով են միայն հակառակում և վիճում, իսկ երբ հարկադրված են լինում թելադրել մի բան, որ աշակերտները գրեն կամ շարեն շարժական տառերով, այն ժամանակ զգում են, որ իրանք մի երկաթ են ուզում կռել, առանց սալի ու մուրճի:

2

Երբ երեխեքը գիտեն արդեն բառերը ուղիղ վանկել, և մնում է, որ վանկերն էլ վերածեն տառերի, ահա այդ ժամանակ ուսուցիչը հասկացնում է, որ բոլոր բառերը երկու կերպ են ասվում՝ ը-ով և առանց ը-ի, ինչպես՝ տուն, տունը, Արշակ, Արշակը: Թելադրում է մանուկներին, որ այս ու այն առարկայի անունը ասեն ը-ով և առանց ը-ի: Երբ այնքան վարժվում են, որ իրանց համար հասկանալի է դառնում, որ ը-ն մի առանձին հնչյուն է և կարելի է մի բառի վերջից ավելացնել և զեղչել, այդ ժամանակ ուսուցիչը գրում է դրատալստակի վրա ը տառը և բոլորին միասին հնչել տալիս: Որպեսզի ը-ն իբրև զիր մենակ չմնա, ուսուցիչը իբրև պատկեր ցույց է տալիս ամբողջ այբուբենի թերթը, եթե կա դպրոցում, իսկ եթե չկա, ինքը գրում է գրա-

տախտակի վրա նախ ձայնավորները և ապա մի քանի բա-
ղաձայններ, որ կարդում է ը-ի օժանդակությամբ:

Այս գոտի ժամանակ ուսուցիչը վերաստուգության է են-
թարկում աշակերտներին, որ տեսնե՝ կա՞ն արդյոք մենչները
գրագիտներ, և քանի՞ հոգի են, որոնք ճանաչում են բոլոր
գրերը, բանիսը՝ կիսատ, պուտ և քանիսը՝ բոլորովին չը-
գիտցող: Եթե լինում են այդպիսիք, դրանց ջոկ-ջոկ խմբերի
լ բաժանում, որ ուշադրությունը ավելի չգիտցողների վրա
գործնե և աշխատե շուտ միացնել գիտցողների հետ:

Թառերի վերջից ը հնչյունը ավելացնելն ու զեղչելը կա-
րողանալուց հետո, ձեռք է զարկվում երկտառ նշանական
փոփոխության լուծման: Վանկերն սկսվում են ձայնավորով և
փերջանում բաղաձայնով, որ հնչվում է ը հնչյունի օժանդա-
կությամբ: Այդ միավանկ բառերն են ախ, ալ, ահ, աղ, աջ.
առ, ափ, եզ, ես, եմ, եկ, եղ, եփ, էս, էղ, էն, էշ, էծ, էլ, է՛հ.
էր, իծ, իմ, իր, ուր, ուծ, ուլ, ում, ուշ, ուռ, ուս, ուր, օղ, օղ-
որ, օծ, օլ:

Նախ ինքը՝ ուսուցիչը տալիս է ձայնավորի և բաղաձայ-
նի անունները, ասելով բարձրաձայն՝ ա, խը, և պատվիրում
երեխաներին, որ պատասխանեն առանց ը-ի՝ ախ: Այսպես
և մյուսները: Ուսուցիչը հանդիսանում է իբրև գրող, իսկ
մանուկները՝ իբրև կարդացող: Ուսուցիչն ասում է՝ եթե ես
գրեմ գրատախտակի վրա ա և ղը, դուք ի՞նչ կկարդաք:
Պատասխանում են՝ աղ... Ուսուցիչը իրոք գրում է աղ, և
երեխեքը տեսնում են, որ աղ գրելու համար երկու գիր է
եղել պետք՝ ա և ղը: Այսպես ահա և մյուս վանկերը: Այս-
տեղ զբոլում նպատակը այն չէ, որ երեխեքը ճանաչեն գրելը:
այլ իբրև մի ձայնանիշ, որ փոխանակ գիծ կամ կետ լինե-
լու, կարող է իսկական տառը լինել, որ կարող է ծանոթ լի-
նել և մանուկներից շատերին: Ուսուցիչը գրելու փոխարեն
կարող է և շարժական տառեր դնել իրար մոտ, քանի որ
նրա նպատակն է աղ վանկի երկու հնչյուն ունենալը զննելի
կացուցանել:

Այս վարժությունից հետո հարկավոր է գլխի գցել մա-
նուկներին, որ բաղաձայն տառերը առանց ձայնավորի օդ-
նության հնչվել չեն կարող, թե՛ անճարությունից ենք ա-

սում գը, կը, դը... Փորձի համար վարժապետն ասում է. Երեխեք, ես ինչ որ ասում եմ Բ-ով, դուք կարողանում եք միևնույն բառը ասել առանց Բ-ի: Ես հիմա կասեմ մի քանի բառ էլի Բ-ով, տեսնեմ կարող եք նրանցից էլ վերացնել Բ-ն և ասել առանց Բ-ի: Լսեցեք, ասում եմ ահա: Եվ ասում բը... Երեխեքը փորձում են և չեն կարողանում ասել առանց Բ-ի: Փորձում են գը, դը, նը հնչյուններից վերացնել Բ-ն, չեն կարողանում: Այստեղ առաջ է դալիս բավական ծիծաղ և զվարճութուն, որ թույլ է տալիս ուսուցիչը:

Երբ որ հանդարտվում են երեխեքը, ուսուցիչն ասում է, որ դրանք մեր գրերի անուններն են, այն գրերի, որոնք առանց Բ-ի օգնության չեն հնչվում, բայց իսկապես դրանց վերջումը Բ չկա: Եթե Բ-ի տեղ մի ուրիշ տառ ընկնի մոտը, նրան կկազմի առանց Բ-ի: Եվ բերում է մի շարք օրինակ երկտառանի վանկեր, որոնք սկսվում են բաղաձայնով և վերջանում ձայնավորով, ինչպես են՝ դա, կա, նա, հա, սա, քի, ձի, նա, լու, բու, դու: Եվ բացատրում է, թե ինչպես՝ գրում ենք դը, ա և կարգում ոչ թե դրա, այլ՝ դա: Սրանով սովորեցնում ենք Բ-ն վերացնել վանկի միջից էլ, ինչպես վերացնում ենք վերջից:

— Ուրեմն,— ասում է ուսուցիչը,— ես որ գրեմ դ, ա, դուք ինչ կկարդաք: Պատասխանում են՝ դա: Ուսուցիչն իր ամեն ասած վանկը գրում է դրատախտակի վրա:

Ամեն մի ուսուցիչ այս գործողությունների ժամանակ՝ հատենով իր բնազդին, կարող է իր ուզած ձևով հասկացնել երեխաներին բանի էությունը, իմ ասածն ունենալով միայն իբրև օրինակ: Ես ինքս գործնականի մեջ բառացի կերպով ասածիս պես չեմ վարվում, այլ ինչպես թևադրում է բուպեն, ինչպես պահանջում է հանդամանքը: Եթե երեխեքը հասկացել են իրանց անելիքը, էլ ավելորդ քաշքշույի չպետք է գիմել:

Երբ երեխեքը գիտեն Բ հնչյունը գեղչել նաև վանկի միջից, այնուհետև շատ կհեշտանա նրանց համար լուծել երեք և չորս գիր ունեցող բառեր: Հեշտության համար կարելի է առաջարկել միահանգ բառեր, ինչպես — քաղ, խաղ, նաղ, մաղ, շաղ, շաղ, սաղ, վաղ, տաղ, ֆաղ, գող, դող, րող, հող,

ձող, շող, տող, ցող, փող, փող, բան, քան, խան, նան, ջան, ցուն, ձև, կես, պես, բնւն, տուն, շուն, խամ, ծամ, կամ, ժամ, համ, շամ, ջամ, նամ, բաց, լաց, քաց, կաց, հաց, ար, ջուր, դուր, մուր, քուր, գուր, լուր, սար, ֆար, շար, ար, վար, նար, լար, կար... (խառն) արտ, երգ, գիր, գիմ, քուփ, ծառ, խոտ, կալ, կուտ, հոտ, հատ, ձեզ, նաշ, նավ, փուշ, նետ, շուտ, նոր...

Այս վարժութիւնից հետո պետք է ստուգել, թե երբ ասում են հը, ա, ցը, ինչպե՞ս են միացնում հնչյունները, արդյոք շինում են հա՞ց, թե հացը: Որպեսզի այսպիսի սխալ երբեք տեղի չունենա, պետք է լուծել տալ նաև այնպիսի բառեր, որոնք սովորաբար գրվում են ը-ով և առանց ը-ի, ինչպիսիք են — նուտ, նուտը, դուտ, դուտը, կուտ, կուտը, փուտ, փուտը, մուկ, մուկը, ձուկ, ձուկը, եզ, եզը, գառ, գառը, մատ, մատը, կար, կարը:

Այս վարժութիւնից հետո մանուկների համար պետք է բոլորովին հասկանալի դառնա, որ այլ է հը, ա, ցը, որ է՝ հաց, և այլ՝ հա, ա, ցը, ը, որ է՝ հացը: Գրավոր պարապմունքի ժամանակ այս բանը ավելի էլ շոշափելի կդառնա՝

Վանկերի բանավոր լուծումը սրանով էլ վերջանում է և սկսվում է գրավոր պարապմունքը իրենց ունեցած դասագրքի վրա: Սկզբի ամեն մի դասը նախ պետք է գրել տալ և կարդացնել իրենց գրածը և ապա կարդացնել դասագրքում տպածը: Մի քանի դասից հետո կարելի է թույլ տալ, որ աշակերտները առտագրեն դասերը: Այս ժամանակ էլ պետք է այն աշակերտներին, որ կարդալը լավ չեն իմանում, թույլ չտալ, որ բառերն ամբողջ գրեն, որ կարող են գրել տառ առ տառ, այլ ստիպել, որ վանկերով գրեն, քանի որ բառը չկարդացած՝ ուղիղ վանկեր չեն կարող:

Թելադրելիս էլ բազմավանկ բառերը նախ պիտի վանկեն և ապա սկսեն գրել վանկ-վանկ կամ ամբողջ:

Այս նախապատրաստութիւնը մի ամսից ավելի չպիտի

1 Վանկերը հնչյունների վերածելիս մանուկները ելը շինում են ե-ը, իսկ ո-ն՝ ւը, օ Ուսուցիչը պետք է ասե, որ նրանց արածն ուղիղ է, բայց չորանց համար մեկ-մեկ դիր ունինք: Եվ ցույց կտա և ո գրերը:

տեի, իր հետ ունենալով և մյուս առարկաները — երգելի համբրելը և գրերի տարերք գրելը: Մանուկների համար այն քան պարզված պիտի լինի գրել-կարդալու էությունը, որ նրանք չդժվարանան գրել-կարդալ՝ առանց գիմեկու ուրիշի օգնության, այլ միայն օգտվելով իրանց այբբենարանից՝

1910

1 Ով որ այս մասին իմ առաջվա ասածներին էլ կուզի ծանոթ լինել, կարող է կարդալ «Վարժարան» ամսագրում 1882 թ. № 4 և 1883 թ. № 8: Կա մի հատ էլ առանձին բրոշյուր Ռուսումն մայրենի լեզվի, ուսուցիչների համար: Ծախվում է Զսպարիա Գրիգորյանի գրախանութում:

ԴՐԱԴԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՖԻՆԱՆՏԻԱՅՈՒՄ

«Նոր Դպրոց»-ի այս տարվա շորորոդ համարում տպվեց իմ մի հոգվածը «Հայերեն գրագիտություն ուսուցանելու նախապատրաստության մասին»: Նրանում՝ իբրև սոսկ ցանկություն ապագայում լինելիք՝ ասել էի, թե՝ «ժամանակով միայն մանկական ծաղկոցները կընդունեն անգրագետ մանուկներ, իսկ դպրոցների նախակրթարանները անգրագետ մանուկի երես չեն տեսնիլ»: Ասել էի նաև, թե՝ «Գրագետ և գրասեր ծնողների զավակները չեն կարող անգրագետ մնալ մինչև ութ տարեկան դառնալը»:

Իմ այս ենթադրությունները գրելիս ինձ հայտնի չէր, որ դա իրագործված է արդեն մի որևիցե տեղ: Մոտ օրերս ձեռքս ընկավ մի նոր շաբաթաթերթ՝ ուսանեմք՝ «Наш журнал» անունով, որի 3-րդ համարում մի հոգված կա տպված «Ֆինլանդական տարրական դպրոցները» վերնագրով: Այդ հոգվածում ի միջի այլոց ասված է, որ ֆինլանդացուց դպրոցները՝ լինելին դրանք քաղաքում, թե գյուղում, անգրագետ մանուկներ չեն մտնում, այլ սովորած են լինում կարգալ գրելը՝ քաղաքացիք՝ մանկական պարտեզներում, իսկ գյուղացիք իրանց ընտանիքում, իրանց մայրերից: Դյուղերում մանկական պարտեզներ չկան, իսկ քաղաքներում շատ կան: Քառասունութ հազար հոգի ունեցող քաղաքում երկու հարյուր վաթսու մանկական պարտեզներ կան:

Գյուղի մանուկների համար ահա թե ինչ է ասված՝ «Մայրը պարտավոր է ուսումնարան տանել յոթր տարեկան մանուկին արդեն սովորած թե՛ գրել-կարդալը և թե՛ համրի լը՝ մինչև տասը, իմ բնակարանի տանտիրուհին,— ասում է հողվածագիր վարժուհին,— մի քանի երեխա ունեւր ամեն հասակի։ Օգոստոսին իր մի աղջկան յոթը տարին պիտի լրանար, և նա պիտի դպրոց մտնելու։ Պետք էր տեսնել, ինչպէս ամբողջ ընտանիքը նրանով էր դբաղված, երբ գործ չէր լինում։ Եղբայրը հնձատեղից գալիս է ահա ճաշելու, իսկույն դառնալով քրոջը, ասում է.— Աննա, պետք է կարդանք։

Մայրը կովը կթում է, իսկ աղջիկը մօտը կանգնած համրում է մատները։ Մեկ անգամ հարցրի ես տանտիրուհուս.— Եթե աղջիկդ մինչև աշունք չսովորե գրել-կարդալ, այսպէս կտանե՞ս ուսումնարան, թե ոչ։

— Ի՞նչ եք ասում,— պատասխանեց մայրը զարմացած,— այդ անկարելի է. դա մեզ համար մեծ անարգանք կլինի։

Այստեղ մայրերն են սովորեցնում իրանց երեխաներին ինչպէս ասել թելիլը, այնպէս էլ գրիչ բռնելը. ինչպէս կարու գործը, այնպէս էլ գրել-կարդալը։ Իսկ իրանք՝ մայրերը այդ գործը լավ կատարելու համար լավ էլ պատրաստված են լինում իրանց դպրոցներում...»։

Ուրեմն փոքրիկ Ֆինլանդիան կրթության կողմից ոչ միայն հետ չէ մնացած ոչ մի առաջագեմ երկրից, այլ դեռ շատերից էլ առաջ է անցել։

ՀԱՅ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻՆ

Ամեն ազգում և ամեն աշխարհում ազգային գրականութիւնը կազմակերպւում և մշակւում է մատենագիրների և հեղինակների ձեռքով: Ուսուցիչ և ուսանող նույն գրականութիւնը սովորող և սովորեցնողներն են: Մեզանում այս բանի գլխավար դրված լինելը հանդես եկավ Հայոց հրատարակչական ընկերութեան երեկվա խմբագրական ժողովում: Ժողովականներն էին՝ չորս ուսուցիչ, մեկ բժիշկ, մեկ ինժեներ, նախագահ և մեկ գրող:

Գրողը ևս էի, որ այդ երեկո այլ տեսակի գրող էի չորս ուսուցիչների աչքում:

Խնդիր բարձրացավ, թե ի՞նչ ուղղագրութեամբ պիտի տըպագրվեն մեր ընդունած գրքերը: Ընդունվեց քվեարկելի համարել երկու ուղղագրութիւն՝ լւ-յունական և ու-ական: Ես պնդեցի, որ պետք է հարգել գրողների ընտրութիւնը և ազատութիւն տալ նրանց այդ երկուսից ընտրելու իրանց ուզածը: Ուսուցիչները համաձայնեցին, առարկելով՝ թե մենք մեր դպրոցում ընդունել ենք ու-ական ուղղագրութիւն, այստեղ էլ միևնույնն ենք ընդունելու: Ինժեներ նախագահն էլ միացավ ուսուցիչների հետ և հինգ հոգով երեքի դեմ վճռեցին ընդունել բացառապէս ու-ական ուղղագրութիւնը:

Այս միջոցին սեղանի վրա դրված էր Խտալիայից ստացված մի նոր աշխատութիւն լւ-յունական ուղղագրութեամբ:

Ձեռքս ղնելով այդ գրքի վրա՝ հարցրի, թե ուրեմն այս պիտի բը եթե տպագրվելու լինի, պետք է փոխե՞ք այս ուղղագրութիւնը:

— Այո, — պատասխանեցին:

— Եթե վաղը ես մի աշխատութիւն բերեմ իմ ուղղագրութեամբ, պիտի փո՞խեք:

— Անշուշտ:

— Գիտե՞ք ինչ, պարոններ, դուք ձեր դպրոցներում կարող եք վճիռ կայացնել, թե ի՞նչ ուղղագրութիւն եք օգտակար համարում սովորեցնել ձեր աշակերտներին, բայց ձեր այդ իրավունքը կարող չեք տարածել նաև հեղինակների վրա, որոնցից ինքներդ պիտի սովորեք: Դուք այստեղ Ձեր դպրոցումը չեք: Եվ եթե այդպես եք համարում ձեզ, ես ձեզ պես ուսուցիչներին չեմ կարող աշակերտ լինել, ձեզ հետ չեմ կարող գործ ունենալ ու այսօրվանից ինձ կարող եք համարել հրաժարված:

Արդ՝ դիմելով հայ հեղինակներին, կուգեի իմանալ, թե նրանք ի՞նչ կարծիքի են հիշյալ շորս ուսուցիչների բռնած ընթացքի մասին: Ընկերության ընդհանուր ժողովում նույնիսկ խոսք եղավ, որ գրողները պետք է առանձին ուշադրութեան արժանանան, պետք է լավ վարձատրվին, պետք է խրախուսվին, պետք չէ շահագործվին, բայց ահա՝ գալիս են հին շկոլայի մի քանի ներկայացուցիչներ և այսպիսի դիրք են բռնում դեպի հայ հեղինակները:

Այդ ուսուցիչներն էին Ստ. Մալխասյան, Իս. Հարութիւնյան, Ստ. Քափանակյան, և Տիգ. Գյուլալյան:

Պետք է ասեմ, որ հայ ուսուցչութիւնը համամիտ չէ սրբանց և ունի իր օրգանը՝ «Նոր դպրոց», որը տպվում է մշակական ուղղագրութեամբ: