

ՀՀ ՍՓՅՈՒՌՔԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

**ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՎԻՃԱԿԸ
ՍՓՅՈՒՌՔՈՒՄ**

**Համաժողով
Զեկուցումների ժողովածու**

**03-05 հուլիս, 2010
Երևան**



ԵՐԵՎԱՆ 2011

ՀՏԴ 809.198.1 (042.3)
ԳՄԴ 81.2Հ g 7
Ա 863

Արևմտահայերենի ուսուցման վիճակը Սփյուռքում: Համաժողով:

Ա 863 Զեկույցների ժողովածու / ՀՀ Սփյուռքի նախ. . – Եր.: Զանգակ-97, 2011.–
... էջ:

Ժողովածուն ընդգրկում է 2010 թվականի հուլիսի 3-5-ը Ծաղկաձորում անցկացված «Արևմտահայերենի ուսուցման վիճակը Սփյուռքում» համա-
ժողովի զեկուցումները:

ՀՏԴ 809.198.1 (042.3)
ԳՄԴ 81.2Հ g 7

ISBN 978-99941-1-944-8

© ՀՀ Սփյուռքի նախարարություն, 2011
© «Զանգակ-97» հրատարակչություն, 2011

ԲԱՅՄԱՆ ԽՈՍՔ

***Հարգելի՛ տիկնայք և պարոնայք,
համաժողովի հարգարժան մասնակիցներ, սիրելի՛ հյուրեր,***

Ջերմորեն ողջունում եմ բոլորիդ՝ Հայաստանի այս գեղատեսիլ վայրում՝ Ծաղկաձորում, շնորհակալություն եմ հայտնում Սփյուռքի նախարարության կողմից կազմակերպված «Արևմտահայերենի ուսուցման վիճակը Սփյուռքում» գիտագործնական համաժողովին ձեր մասնակցության, հայապահպանության գործին ձեր նպաստը բերելու և ձեր նվիրումի համար:

Վստահ եմ, որ ձեր հանգամանալից մասնագիտական վերլուծությունների, կառուցողական քննարկումների և բանավեճերի միջոցով կգտնեք այն արդյունավետ կառուցակարգերը, ձևաչափերն ու մեթոդները, որոնց շնորհիվ կստեղծվեն արևմտահայերենի և հայ գրականության արդիական, որակյալ դասագրքեր: Հուսով եմ, որ Սփյուռքի հայ երեխաների համար ձեր առաջարկած սկզբունքներով, չափորոշիչներով ստեղծվելիք դասագրքերը կլինեն հետաքրքիր, գրավիչ ու մատչելի, իսկ ուսուցիչներին կօգնեն արդյունավետ ու խելամիտ ձևով ուսուցանել Մայրենին:

Հարգելի՛ հայրենակիցներ

Մեր բոլոր ուսումնասիրությունները, բազմաթիվ հանդիպումները, աշխարհով մեկ սփռված հայկական համայնքներ կատարած աշխատանքային այցերը, բոլոր տեսակի հավաքներն ու քննարկումները վկայեցին ու փաստեցին, որ հայ ժողովրդի կենսահաստատ գոյության ամենահզոր առիավատչյան եղել և մնում է Հայոց լեզուն՝ մեր քաղցրաբարբառ մայրենին, մեր սրբատառ հայերենն՝ իր երկու ճյուղերի ու բարբառների անսպառ գանձարանով:

Հայապահպանությունը, մայրենի լեզվի, ոգու ու տեսակի պահպա-

նումը Հայաստան–Սփյուռք գործակցության զարգացման երեք ռազմավարական նշանակություն ունեցող ուղղություններից մեկն է: Իսկ հայապահպանության ամենահզոր միջոցը հայոց լեզվի իմացությունն ու գործածությունն է, որը հնարավոր է միայն ճիշտ մեթոդաբանությամբ, հետևողական ու նվիրյալ ուսուցիչների համառ աշխատանքով, արդիական ու գրավիչ դասագրքերով:

Սակայն, ցավոք, համաշխարհայնացման հորձանուտում Սփյուռքում վտանգված է Մայրենի լեզվի հարատևման, պահպանման ու զարգացման գործը: Ահա, թե ինչու մենք որոշեցինք 2010–ը հռչակել «Մայրենի լեզվի տարի»: Բազմաթիվ միջոցառումների մեկնարկը սկսվել է պետականորեն սահմանված «Մայրենի լեզվի օրը» փետրվարի 21–ին: Աշխատում ենք ՀՀ դիվանագիտական ներկայացուցչությունների, սփյուռքյան կառույցների, կրթօջախների ու կազմակերպությունների հետ: Ե՛վ Հայաստանում, և՛ Սփյուռքում իրականացվում են բազմաթիվ միջոցառումներ՝ հանդիսություններ, երաժշտական, ասմունքի երեկոներ, սեմինար–դասախոսություններ, ցուցահանդեսներ, ստեղծագործողների, հայագետների հետ հանդիպումներ, շարադրությունների մրցույթ, ֆիլմերի ցուցադրություններ, «Մեսրոպ Մաշտոց» երիտասարդական խմբակների ստեղծում, «Գիտելիքի ու դպրության», «Թարգմանչաց» տոնակատարություններ և այլն: Ինչ խոսք, այս ամենը ազդակ պետք է դառնան, ոգևորեն հայ երեխաներին առավել գիտակցաբար ու հիմնավոր կերպով յուրացնելու հայոց լեզուն:

«Մայրենի լեզվի տարի» միջոցառումների շրջանակում է կազմակերպվել նաև այս համաժողովը,

Սիրելի հայրենակիցներ

Օսմանյան Թուրքիան դարասկզբին իրականացրեց մարդկության պատմության մեջ նախադեպը չունեցող Հայոց ցեղասպանությունը, բայց անկարող եղավ հաղթելու մի ժողովրդի, որի ոգին օժտված է հավիտենության ու կենսունակության զարմանալի ուժով:

Հին ու արարող ժողովուրդն իր պատմական հայրենիքում բնաջնջվեց, տարհանվեց, ցիրուցան եղավ աշխարհով մեկ, կորցրեց տուն ու հայրենիք, սակայն պահպանեց իր ամենաթանկ գանձը՝ լեզուն ու մշակույթը: Նա իր վրեժը լուծեց ապրելով ու արարելով, միաժամանակ քաղաքակիրթ ձևերով ազգովի պայքարելով հանուն իր արդար դատի: Եղեռնից փրկված հայության հայրենազրկված հատվածը Երկիր մոլո-

րակով մեկ կառուցեց նոր աշխարհ, կերտեց ազգային արժեհամակարգի վրա խարսխված հայկական նոր մշակույթ: Սփյուռքահայի համար օտար հողում հայոց լեզուն փոխարինեց կորսված Հայրենիքին:

Հայապահպանության սիրելի նվիրյալներ,

Օգտվելով առիթից ուզում եմ դիմել ձեզ, և խնդրել, որ բոլորդ ակտիվորեն մասնակցեք Մայրենի լեզվի տարվան նվիրված միջոցառումներին: Այդ տարվա խորհուրդը թող նպաստի, որ ամենուրեք հնչի հայերենը և՛ Հայրենիքում, Արցախում ու Սփյուռքի բոլոր համայնքներում, դպրոցներում ու հայկական օջախներում, դառնա մայրենի լեզվի ճանաչմանը, ուսուցմանն ու գնահատանքին նպաստող լավագույն մեկնարկ, կառուցողական, օգտակար միջոցառումների ու արդյունավետ ծրագրերի սկիզբ: Ուսուցանե՛ք ու պահպանե՛ք Հայոց լեզուն, որը, մեր լինելիության առհավատչյան է, մեր պատմության վկան ու մեր հոգու թարգմանը:

Սփյուռքահայության համար ինքնահաստատման ու կայացման դժվարին ժամանակահատվածում արևմտահայերենը եղավ հայ մշակույթի առանցքը, այն կենսահորդ շտեմարանը, որտեղ նա ամբարեց իր հավաքական հիշողությունը, և որի շնորհիվ տարահալած ժողովուրդը պահպանեց իր հավատքը: Արևմտահայերենը եղավ սփյուռքահայի ծանր մտքերին ձև ու ոճ, ոգի ու սլացք, լույս պարզևող կենդանի միջոցը:

Այսօր համատարած ուժացման պայմաններում երանելի են այն օջախները, ուր ամեն օր հայերենի տոն է: Ուր հայ մանկան սնարի մոտ օրորոցայինը հայերեն է ծորում, ու կարոտը հայերեն է մորմոքվում, ուր օրինանքը հայերեն է հորդում ու աղոթքը մրմնջում են հայերեն:

Այս բարդ ու հակասական դարաշրջանում՝ գլոբալացման ամենակույ հորձանուտում, երբ հայ ժողովրդի երկու երրորդը ապրում է Հայկական Սփյուռք կոչվող անսահման, անեզր, երբեմն անիրական թվացող տիրույթում, երբ օրավուր նվազում է հայերեն խոսողների թիվը, ես ինձ թույլ եմ տալիս նորովի կրկնել մեր բոլոր մեծերին ու ասել, որ Ազգային ներուժը համախմբելու առանցքը, մեր ինքնության ակունքը, մեր մշակույթի հավերժության գրավականը Հայոց լեզուն է: Սակայն խառնամուսնությունների, վերագաղթերի, բազմամշակութային միջավայրի, սոցիալ-հոգեբանական զանազան գործոնների պատճառով Սփյուռքում վտանգված է մեր ազգային ամենամեծ հարստությունը՝

Ոսկեդենիկ հայերենը սերունդներին փոխանցելու գործը: Ուծացման անտես ուրվականը, օտարացման հորձանքը սպառնում են մարել հայեցի օջախները: Լեզվի կորուստը, ի վերջո, ազգային ինքնության կորուստ է, լեզվամտածողության, ազգային հոգեբանական կերտվածքի կորուստ, որը տանելու է դեպի օտարացում, ձուլում ու ձերմակ կոտորած:

Վիճակը չափազանց տագնապահարույց է Լատինական Ամերիկայում, Ռուսաստանում, ԱՄՆ-ում, Եվրոպայում:

Արդեն մեկ տարի է, ինչ Սփյուռքի նախարարությունը իրականացնում է Լատինական Ամերիկայի կրթամշակութային հիմնախնդիրների լուծման աջակցության ծրագիրը: Ծրագրի շրջանակներում Լատինական Ամերիկայի երկրներ՝ Արգենտինա, Բրազիլիա, Ուրուգվայ էր գործուղվել բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, արևմտահայերենի մասնագետ Պետրոս Բեդիրյանը: Պարոն Բեդիրյանը տեղի հայկական կրթօջախներում ուսուցիչների հետ անցկացրել է պարապմունքներ՝ կազմակերպել է դասալսումներ և քննարկումներ, ուսուցիչներին տրամադրել է համապատասխան մեթոդական ցուցումներ, ինչպես նաև՝ որպես նվեր իր հետ տարել էր շուրջ 100 ուսումնասովորակ գրքեր և այլ նյութեր: Նշված մեթոդական դասընթացներին ներգրավված են եղել ավելի քան 100 ուսուցիչներ:

Աշխատանքներ են տարվում մշակելու և իականացնելու նմանատիպ ծրագրեր նաև այլ տարածաշրջաններում:

1915 թ. Հայոց ցեղասպանությունից հետո արևմտահայերենին վիճակվեց ստանձնել հայ ժողովրդի ցրված բեկորների ազգապահպանման առաքելությունը, սակայն այսօր նրանով խոսողները, արևմտահայերենը գործածողները խիստ պակասել են: Սփյուռքի 7 մլն հայերից արևմտահայերեն է խոսում շուրջ 2 միլիոնը:

Արդարև, իր արևելյան ու արևմտյան տարբերակներով, իր մաշտոցյան ու արեղյանական ուղղագրություններով և Սփյուռքի զանազան համայնքներում իր բազմազան գործածություններով, Ափյուռքում այսօր մայրենին օգտագործման խայտաբղետ պատկեր է ներկայացնում:

Եթե Խորհրդային Հայաստանում ստեղծվեց համակարգված լեզվաբանական դպրոց և լեզվի դասավանդման ու մատուցման միասնական համակարգ, միասնական դասագրքեր, ապա Սփյուռքում այդ ամենը եղավ առավել տարերային, առավել անհատական կամ խմբա-

յին մոտեցումներով: Հայկական համայնքներում կրթական խնդիրների և լեզվապահպանության միասնական համակարգ գոյություն չունի՝ կապված Սփյուռքի բազմատարրության, տարբեր հայկական կազմակերպությունների, կառույցների կողմից կրթական հաստատությունների հիմնադրման, հովանավորության, հետևաբար՝ ուսումնակրթական, հայեցի դաստիարակության խնդիրների լուծման ամենատարբեր մոտեցումների, պահանջների, ծրագրերի, արևմտահայերեն և արևելահայերեն լեզուների, երկու ուղղագրությունների առկայության հետ: 1990–ական թթ. հետո ժողովրդագրական տեղաշարժերի հետևանքով Սփյուռքը դարձել է առավել բազմակարիք և բազմախնդիր: Սփյուռքի հասարակական կյանքում էապես մեծացել է գրական արևելահայերենի գործառության տիրույթը, առավել խորացել է երկու ճյուղերի ուղղագրությունների հետ կապված հակասությունը, տարանջատումը:

Արդի հայերենի երկու ճյուղերն էլ այսօր ունեն խնդիրներ, օտարաբանությունների կամ անհարկի նորամուծությունների, քերականական, շարահյուսական ուղղագրական բազմաձևություններ ու սխալ կիրառություններ, դպրոցներում դասավանդվում են հնացած, վանող, անհետաքրքիր դասագրքերով ու մեթոդներով, երբեմն ուսուցիչների խիստ անհատական, տարերային մեթոդներով ու մատուցած նյութերով: Վիճակագրական պատկերն այսպիսին է. Սփյուռքի արևմտահայերեն խոսող հատվածի համեմատ արևելահայերեն (կամ արևելահայերեն լեզվով) խոսող առավել մեծաքանակ սփյուռքահայերի շատ ավելի փոքր տոկոսն է հաճախում հայկական դպրոցներ: Այսպես՝ 2 մլն արևմտահայերեն խոսող հայերից հայկական ամենօրյա, մեկօրյա դպրոցներում սովորում է 170000,5 մլն արևելահայերեն խոսող հատվածից՝ 50000 աշակերտ, որը կազմում է արևելահայերեն խոսողների ընդամենը 1%–ը: Սփյուռքի կրթօջախների թիվն այսօր, ըստ նախնական տվյալների, մոտ 800 է, դրանցում սովորող հայ երեխաների թիվը՝ ավելի քան 220 հազ., իսկ նրանց հայերենի իմացության մասին դժվար է որոշակի տվյալներ արձանագրել, պարզապես կան առանձին փաստեր, վկայություններ ու դիտարկումներ, որոնք զալիս են հաստատելու, որ վիճակը տագնապահարույց է, և անհրաժեշտ է որոշակի քայլեր ձեռնարկել, բացահայտել հիմնախնդիրները և մշակել ու իրականացնել դրանց լուծմանը նպաստող ծրագրեր:

Հենց այդ նպատակով էլ հրավիրվել են ոլորտի լավագույն մասնագետները՝ այս անգամ վերլուծելու, Սփյուռքում արևմտահայերենի դասավանդման արդի վիճակը և գտնելու դրա բարելավման ուղիները:

Կարծում եմ՝ այստեղ մեծ դեր ունի առավել համակարգված միասնական ու սկզբունքային մոտեցմամբ միասնական դասագրքերի, մեթոդական ուղեցույցների և գիտելիքները ամրակայող ժամանակակից դիդակտիկ նյութերի բացակայությունը: Թեև մտածելու տեղիք է տալիս նաև այն, որ Սփյուռքի համայնքները չափազանց տարբեր են և միասնական մոտեցումները, դասագրքերն ու մեթոդները արդյունավետ կլինեն արդյոք, կծառայեն իրենց նպատակին, թե՞ ոչ: Կարծում եմ՝ հենց այս հիմնահարցերին պատասխան տալու համար էլ հրավիրվել է համաժողովը:

Արևմտահայերենի սիրելի մասնագետներ, հայապահպանության բազմափորձ նվիրյալներ

«Արևմտահայերենի ուսուցման վիճակը Սփյուռքում» գիտագործնական համաժողովը հայտարարում եմ բացված և մաղթում եմ արդյունավետ աշխատանք:

Խորապես հավատում եմ, որ բոլոր կարող ու պատրաստակամ ուժերը կներգրավվեն, որպեսզի ստեղծվեն մեր հարուստ ու գեղեցիկ արևմտահայերեն լեզվին արժանավոր դասագրքեր, որոնք կնպաստեն Սփյուռքի անծայր տարածքում հայ երեխային հայ պահելու գործին: Ես հավատում եմ, որ աշխարհի ցանկացած հատվածում, ուր հայ է ապրում, կհնչի մեր քաղցրաբառ մայրենին՝ ինչպես անգլիացի հանձարեղ Բայրոնն է վկայում «Աստուծոյ հետ խօսելու միակ լեզուն»:

**ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐ.
ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԱԿՆԱՐԿ**

Յարգելի՛ տիկին Հրանտյշ Յակոբեան,

ՀՀ Սփիւռքի Նախարար,

Յարգելի՛ նիստի նախագահ

Ի սրտէ շնորհակալութիւն կը յայտնեմ Սփիւռքի նախարարութեան և տիկին Յակոբեանին, ինչպէս նաև աշխատանքային խմբին՝ այս համաժողովը կազմակերպելու համար:

Օրակարգի վրայ կան չորս հիմնահարցեր, որոնցմէ միայն երեքին պիտի անդրադառնամ հակիրճ կերպով.

ա) «Արևմտահայերենի ուղղագրության ուսուցման հետ կապված բարդությունները, բազմաձևությունները և դրանց կանոնակարգման խնդիրը»,

բ) «Արևմտահայերենի ուսուցման արդի վիճակը Սփյուռքում (ըստ տարածաշրջանների)»,

գ) «Արևմտահայերենի դասագրքերը, միասնական ուսումնական ձեռնարկի ստեղծման անհրաժեշտության խնդիրը»:

Ա. Խօսքը, անշուշտ, Գրաբարի, Միջին Հայերէնի և Արևմտահայերէնի ուղղագրութեան մասին է, որուն բազմաձևութիւնները ունին հազարամեայ պատմութիւն (ձեռագիր աղբիւրներ հետազօտողները գիտեն, թէ ինչի մասին կը խօսիմ): Ընթացիկ բարդութիւնները կանոնադրելը անհրաժեշտ է, բայց այս համաժողովի մասնակիցներու իրաւասութենէն դուրս է: Անվիճելիօրէն, Արևմտահայերէնը կարիքը ունի ոչ միայն ուղղագրական, այլև համապարփակ և արմատական բարեփոխութիւններու, որոնց մասին խօսելու ժամանակը չէ հիմա, ոչ ալ տեղը: Այս հարցը կը պատկանի Սփիւռքին՝ իր բոլոր պաշտօ-

նական կառոյցներով: Այս կառոյցներու միահամուռ համաձայնութեամբ՝ կանոնագրման և բարեկարգման մշակումը խիստ գիտական հիմունքներով պէտք է վստահուի սփիւռքահայ (իմա՝ Սփիւռքի տարածքին ծնած և մեծցած հայախօս մասնագէտներ) լեզուաբան-գիտնականներէ և հմուտ, բանիմաց մտաւորականներէ կազմուած յանձնաժողովի մը, որուն պատրաստած ծրագիրը համընդհանուր հաւանութեան արժանանալէ ետք միայն կը գործադրուի կառոյցներէն ներս (ղարոցական-ուսումնական ցանց, մամուլ, գրականութիւն, հեռատեսիլ և այլն): Յիշեալ յանձնաժողովին հաւասարապէս և պարտադիր կերպով պէտք է մասնակից ըլլան հայրենի լեզուաբան-գիտնականներ, որոնց հմտութիւնը ոչ միայն բարերար կերպով կը նպաստէ ծրագրի բարեյաջող մշակման, այլև եթէ երբեք օր մը Հայաստանի մէջ վերականգնուի աւանդական ուղղագրութիւնը, կ'ապահովէ և կ'երաշխաւորէ մէկ և միասնական ուղղագրութիւն՝ համայն հայութեան համար:

Բ. Երկրորդ հարցի կապակցութեամբ զիս մտահոգողը ոչ թէ Արևմտահայերէնի ուսուցման դժուարութիւններն են, այլ նորահաս սերունդի անտարբերութիւնը մայրենի լեզուի նկատմամբ: Դժուարութիւնները բոլորիս ալ ծանօթ են, հետևաբար աւելի գործնական և իմաստալից պիտի ըլլար խօսիլ այդ բարդութիւնները յաղթահարելու մասին: Ըստ իս՝ ամենէն յուսալից ճանապարհը հայախօս միջավայր ստեղծելն է՝ քանի մը այլ քայլերու առնթեր:

Նախ՝ երախային մէջ պէտք է տպաւորել այն համոզմունքը, թէ հայերէն կամ որևէ այլ լեզու սորվիլը մեծ առաւելութիւն է թէ՛ նիւթական-մասնագիտական, թէ՛ մտաւոր-մշակութային առումներով: Ապագայ աշխատանքային ասպարէզէն ներս, տեղականէն զատ այլ լեզուներու տիրապետողը աւելի մրցունակ կ'ըլլայ և իր մրցակիցներէն աւելի իրեն նախընտրութիւն կը տրուի համապատասխան վարձատրութեամբ: Յետոյ, իւրաքանչիւր լեզու այդ լեզուով ստեղծուած մշակույթի բանալին է: Տարբեր մշակույթներու ծանօթանալը կը լայնցնէ սորվողի մտահորիզոնը, կը ներշնչէ ինքնավստահութիւն և կը պարտադրէ յարգանք ընկերային շրջանակներէ ներս:

Երկրորդ՝ հայերէն սորվիլը հայ երախային կ'օգնէ իր հարազատ ինքնութիւնը, իր ծնողները, իր ժողովուրդն ու հայրենիքը, մշակույթն ու կենսափիլիսոփայութիւնը աւելի ճիշտ և խորունկ կերպով ընկալելու

և հասկնալու: Երեխան կը ձերբագատուի «աստանդականի» հոգեբանութենէն և կը սնուցանէ պատկանելութեան և հետևաբար ինքնավատահոութեան զգացում՝ «օտար, ամայի ճամփեքի վրա» և այսպիսով կը դառնայ ինքնահաստատ մասնակից տեղական կեանքին՝ իր բոլոր հարթութիւններով:

Երրորդ՝ հայախօս միջավայր ստեղծելը որպէս համայնքային ծրագիր: Մեկուսացած հայ աշակերտը կամ ուսանողը չի կրնար լիովին «հայանալ» նոյնիսկ եթէ ընտանիքը ըլլայ հայախօս և ունենայ իտեալական ուսուցիչ ու դասագիրք: Այս պարագային հայերէն սորվիլը որոշ չափով գուրկ է իմաստէ և գործնականութենէ: Պէտք է ստեղծել հայախօս միջավայր, ուր հայերէն սորվողը ծանօթանայ և հաղորդակցի իր նմաններու հետ՝ այդպիսով դուրս գալով իր անմիջական նեղ շրջանակներէն: Այստեղ արդէն իր դերը պէտք է խաղայ համայնքը կամ գաղութը՝ ձեռնարկելով գանազան, հետաքրքրական այնպիսի միջոցներու և միջոցառումներու, որոնք արձագանքեն և զարգացնեն թէ՛ անհատական, թէ՛ խմբային նախասիրութիւններ: Օրինակ՝ կարելի է կազմակերպել երգչախումբեր, թատերական խմբակներ (աշակերտները իրենք պէտք է գրեն իրենց կարճ թատերախաղերը, իրենք «բեմադրեն» և ստանձնեն դերերը և այլն), հանելուկներ լուծելու, երաժշտական-կատարողական, թարգմանական-թարգմանչական մրցումներ, հայերէնով էլեկտրոնային նամակագրութիւն և այլն՝ միշտ խրախուսական պարգևներով և մրցանակներով գնահատելով մասնակիցները: Համոզուած եմ, որ այսպիսի այլ բազում միջոցներ և միջոցառումներ կան, որոնք կրնան կեանքի կոչուիլ տեղացի հնարամիտ կրթական մշակներու կողմէ և պատշաճեցուիլ տեղական պայմաններուն: Նոյնքան կարևոր է յաջորդ քայլը՝ հայերէն սորվողներու միջ-գաղութային տարեկան հանդիպում-մրցումները ինչպէս հարևան համայնքներու, այնպէս ալ ամբողջ հիւրընկալ երկրով մէկ: Անշուշտ, հայրենիքի հետ անմիջական, սերտ կապեր հաստատելը պէտք է ըլլայ կեդրոնական մտահոգութիւններէն և նպատակներէն մին: Ուրեմն, հայախօս ընտանիքին ջանքերը, բարձրորակ դասագիրքի մը արդիւնաւետութիւնը և որակեալ, պրոֆեսիոնալ ուսուցիչներու աշխատանքը կրնան արգասաւորուիլ միայն համայնքին կողմէ հովանաւորուող հայախօս շրջապատի մը մէջ:

Խիստ, շատ խիստ կարևոր է, որ այսպիսի նպատակները և միջո-

ցառումները չմեկուսացնեն հայ համայնքը հիւրընկալ երկրի ընկերային, մշակութային, քաղաքական և տնտեսական կեանքէն՝ համայնքը այդպիսով մատնելով ճահճային լճացման, այլ ընդհակառակը, բոլոր միջոցներով և հարթութիւններով նպաստեն տեղական կեանքին, նոյնիսկ եթէ հնարաւոր ըլլայ, ներմուծելով հայկական արժեքներ տեղական մշակոյթէն ներս: Փափուկ և կարևոր խնդիր՝ որուն պէտք է մերձենանք հաւասարակշիռ համարձակութեամբ, լուրջ պատասխանատւութեամբ և հասուն աչալրջութեամբ:

Նիւթական մեծ միջոցներ պէտք են այս բոլորն իրականացնելու համար, բայց, ըստ իս, կարծէք առ այժմ սա է միակ «մոգական գաւազանը»:

Գ. Դասագիրքը ծրագրելէ առաջ պէտք է պատասխանել հետևեալ երեք հարցումներուն.

1. Որո՞ւ համար կը նախատեսուի այս դասագիրքը, հայախօսներո՞ւ, թէ՛ ոչ հայախօսներու համար:
2. Ո՞ր մակարդակի համար: Ինչպէս գիտէք, Սփիւռքի տարածքին կան շաբաթօրյա, կիրակնօրյա, ամենօրյա, երկրորդական–միջնակարգ դպրոցներ և համալսարանական դասընթացքներ:
3. Ինքնուսույց, թէ՛ կրթական հիմնարկներու դասագիրք:

Ես դասաւանդած եմ համալսարանական մակարդակի վրայ, ոչ հայախօս ուսանողներու: Հետևաբար, իմ դիտարկումներս և առաջարկներս կ'արտացոլեն իմ այդ փորձառութիւնս և փորձս: (Միւս մակարդակներուն համար կան շատ մը գիրքեր և դասագիրքերու շարքեր: Ասոնցմէ յատուկ ուշադրութեան արժանի են, այլև ուսանելի ու օրինակելի, Սիլվա Տէր Ստեփանեանի՝ մանկավարժական սկզբունքներով հրատարակած դասագիրքերու շարքը, զանազան մակարդակներու համար):

Հասկնալի պատճառներով, այս դասագիրքը պէտք է պատրաստուի ի ծնէ Արևմտահայերէն խօսող գիտնական–մասնագէտներու կողմէ: Նկատի ունենալով Սփիւռքի բազմազանութիւնը և հիւրընկալ երկիրներու այլալեզու մշակոյթները՝ կարելի չէ տառացիօրէն «միասնական» դասագիրք ստեղծել: Սակայն կարելի է ընդհանուր «մայր» դասագիրք մը ստեղծել միասնական ֆորմատով: Այսպէս՝

Մայր դասագիրքի բովանդակութիւնը կը բաղկանայ քերականական և շարահիւսական հիմնական գիտելիքներէ:

Հեղինակ(ները) պէտք է ուշադրութիւն դարձնեն պոլսահայ, միջին–

արևելեան, ֆրանսահայ և ամերիկահայ ժամանակակից գրական լեզուներու ակնյայտ կամ ցայտուն տարբերութիւններուն և նախընտրութիւն տան անոնցմէ որնէ մէկուն (սովորաբար միջին–արևելեան, Լիբանան և այլն) քերականական, շարահիւսական և ոճական գործածութիւններուն:

Թէև կան դասագիրքեր կազմելու մեթոդական–մեթոդաբանական զանազան մօտեցումներ, սակայն նախընտրելի է «աւանդական» մօտեցումը:

Մայր կաղապարը գործածելով որպէս օրինակ՝ պէտք է պատրաստել դասագիրքեր՝ արաբախօս, անգլիախօս, իսպանախօս և ֆրանսախօս ուսանողներու համար:

Բառապաշարը պէտք է կազմել հայերէնի և այս լեզուներու յաճախականութեան բառարաններու հիման վրայ:

Թեմաներու լուսաբանումը պէտք է տարբերի ըստ լեզուի: Օրինակ՝ բոլոր լեզուներու համար պէտք է ծանրանալ հայերէնի յարակատար դերբայի գործածութիւններու վրայ, անգլիախօսներու պարագային՝ ըղձական եղանակի և հոլովներու վրայ և այլն:

Պէտք է շեշտել հայերէնի և այս լեզուներու միջև եղած նմանութիւնները, զուգահեռները, ինչպէս նաև տարբերութիւնները, նիւթի աւելի դիրին ընկալման և իւրացման համար:

Հայկական մշակոյթը պէտք է ներկայացուի պատշաճօրէն, նախադասութիւններու, վարժութիւններու և այլ տեքստերու մէջ:

Նմանապէս, պէտք է լուսաբանել տեղական մշակոյթը, ինչպէս նաև տեղական և հայկական մշակոյթներու առնչութիւնները, երկու ժողովուրդներու յարաբերութիւնները, պատմական թէ ժամանակակից:

Խիստ կարևոր է, որ բառապաշարը ըլլայ «կենդանի», «շնչող և հնչող» և արտացոլէ նաև գիտութեան, տեխնիկայի ժամանակակից առաջընթացը, ինչպէս նաև Հայաստանի պետական–քաղաքական կառոյցները, աշխարհագրութիւնը և այլն:

Այս բոլորը, անշուշտ, ընդհանուր դիտարկումներ են: Վստահաբար, դասագիրք(երու) կազմութեան ընթացքին շատ մը այլ ուշադրութեան արժանի նկատառումներ և երևոյթներ ալ ի յայտ կու գան և կը գտնեն իրենց լուծումը այս ծրագիրի շրջանակներուն մէջ:

Շնորհակալութիւն:

**ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ
ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԵՒ ԻՒՐԱՑՈՒՄԸ ԷԱԿԱՆ՝
ԱԶԳԱՅԻՆ ԻՐԱՒՈՒՆՔԻ ԵՒ ՄԻԱՑՄԱՆ**

Սփիւռքի նախարարութիւնը հրաւիրած էր ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ուսուցման օրակարգով խորհրդաժողով, «Արեւմտահայերէնի ուսուցման վիճակը Սփիւռքում» օրակարգով, որուն մասնակցեցան Հայաստանի Հանրապետութենէն եւ տարբեր երկիրներէ ուսուցիչներ, դասախօսներ, գրողներ: Սփիւռքի նախարար տիկին Հրանուշ Յակոբեան տեսարար ներկայ եղաւ, լսեց, արձանագրեց: Պարզ, ձեւական ներկայութիւն մը չեղաւ:

Խորհրդաժողովը յատկանշուեցաւ լրջութեամբ, հայերէնի հարցը ընդհանրապէս քննուեցաւ: Ժողովականները գիտակից հաւատքով արտահայտուեցան այն մասին, որ հայութեան գոյութեան տեսանկիւնէ որոշիչ դեր ունի ազգային լեզուն՝ «ընդունելով ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒՆ որպէս հայկական ինքնութեան հիմնական բաղադրիչ եւ պահպանման կարենորագոյն ազդակ»:

Խորհրդաժողովի աւարտին հրապարակուած Յայտարարութեան եզրակացութիւնը կը բնորոշէ հասարակաց կամքը, զոր ուշադրութեամբ հարկ է կարդալ եւ տէր ըլլալ ըսուածին. «Կոչ կ'ընենք սփիւռքեան եւ հայաստանեան բոլոր կառոյցներուն գլխաւոր հիմնախնդիր համարել հայապահպանութիւնը Սփիւռքի մէջ եւ յատկապէս հայ դպրոցի պահպանումը եւ զարգացումը, ինչպէս նաեւ հետեւողականօրէն նպաստել արեւմտահայերէնի՝ որպէս ազգային արժէքի պահպանման եւ զարգացման» (ընդգծ. Յ.Պ.): Այս եզրակացութիւնը չի խօսիր արեւմտահայերէնի շիջման մասին: Յաճախ նշուեցաւ, որ, ըստ Սահմանադրութեան, Հայաստանի Հանրա-

պետութեան լեզուն հայերէնն է, այդքան: Այս իրողութեան հարկ է գիտակցիլ պետութեան եւ այլ մակարդակներու աշխատանքներու պարագային:

Կարդացուեցան բազմաթիւ զեկուցումներ, եղան անկաշկանդ վիճարկումներ: Խորհրդաժողովի արձանագրութիւնները պահուած են եւ զեկուցումներուն հետ լոյս պիտի տեսնեն: Ինչպէս կը նշէ յայտարարութիւնը, նախարարութիւնը «պատրաստակամութիւն» կը յայտնէ օժանդակելու արեւմտահայերէնի ուսուցման, նաեւ արեւմտահայերէնի ուսուցման «միասնական դասագիրքերու» ստեղծման՝ կանոնակարգելով տարբերութիւնները:

Անքնական պիտի ըլլար չխօսիլ «ուղղագրութեան» հարցի մասին, մանաւանդ որ շատերու համար դասական կամ մետրոպէան ուղղագրութիւնը կը համարուի «Արեւմտահայերէնի ուղղագրութիւն»: Ծանօթացման եւ ուսուցման գծով կարելոր քայլ կարելի է համարել այն, որ համալսարանական մակարդակով այժմ կ'ուսուցուի Արեւմտահայերէնը, նաեւ դպրոցներու աւագ դասարաններուն մէջ, Հայաստանի Հանրապետութիւն եւ Արցախի: Բացի լեզուէն, ուշադրութեան առարկայ եղաւ Սփիւռքի մէջ հայ գրականութեան ուսուցումը:

Ի հարկէ, Սփիւռքի դպրոցները անխուսափելիօրէն երկու լեզու պիտի սորվեցնեն եւ այդ պայմաններուն մէջ հայերէնը առաջին լեզու չէ: Այս կացութիւնը տարբեր ձեւերով կը ներկայանայ մէկ երկրէ միւրը: Պատրաստուելիք դասագիրքերը այդ զանազանութիւնները նկատի պիտի ունենան:

Ուղղագրութեան հարցին հետ խօսուեցաւ նաեւ հայերէնի բառամբերքի եւ շարահիւսութեան գտման եւ հարստացման մասին, մանաւանդ լեզուն ձերբազատելու համար աղձատումէ եւ օտար բառերու վայրագ ներխուժումէ:

Խորհրդաժողովը յատուկ կերպով քննեց այն, որ Սփիւռքի, մասնաւորաբար նոր սերունդին համար, Արեւմտահայերէնը կը բերէ լեզուամտածողութիւն եւ ցարդ կը մնայ հաղորդակցելու հասարակ յայտարար, միջոց:

Խիստ հետաքրքրական էր ՀԲԸՄ-ի հեռավար քոլէճի արեւմտահայերէնի ուսուցման ծրագիրներուն եւ առանձնայատկութիւններուն մասին զեկուցումը: Այս համակարգչային-համա-

ցանցային ծրագիրը տարիքի եւ հեռաւորութիւններու սահմանափակումներ չունի:

Խորհրդաժողովի աւարտին ստեղծուեցաւ գործելու կոչուած մարմին մը, որուն մէջ ընդգրկուեցան Հայաստանի Հանրապետութենէն եւ Սփիւռքէն ուսուցիչներ եւ մտաւորականներ:

Կացութիւնը կը պահանջէ բոլոր ուժերու՝ անհատներ եւ կազմակերպութիւններ, անվերապահ գործակցութիւնը, որպէսզի հայեցի կրթութիւնը յաջողի, չըլլայ հոգեպարար ճառ: Այս ձեւով կ'իրականանայ ոչ ձեւական հայապահպանումը, որուն մասին խօսիլ կրկնուող սովորամոլութիւն է, ծէս:

ՀԱՐՈՒԹԻՒՆ ՔՅՈՒՐՔՉԵԱՆ

Լեզվաբան

Հունաստան

ՀԱՅԵՐԷՆԻ-ՀԱՅ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹԵԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԲԱՐԴ ՄԱՐՏԱՀՐԱԽԵՐԸ. ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹԻՒՆԸ ԵՒ ԱՍՊԱՐԷԶԱՅԻՆ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ՝ ԱՌԱՋՆԱՀԵՐԹՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

Նախակրթության եւ միջնակարգ կրթության իբր առանցք որդեգրած թեմաներէն առաջինը՝ ուսուցիչի մանկավարժական հիմնական պատրաստութիւնը (լայնօրէն պիտի անդրադառնամ աւելի վար), էական այն գործօնն է, որ կարելի կը դարձնէ անոր անձնական որակաւոր ներկայութիւնը դասարանի մէջ, աշակերտի արթնացում-շահագրգռումը, եւ դասաւանդման փոխգործոնութիւնը (interactivity):

Ուրիշ գործօններ, ինչպէս աւանդուող նիւթին՝ հայերէնին տիրապետումը, պարզ է որ անտեսելի չեն. բայց գիտելիքներու լուրջ «ծրար» մը դրական արդիւնքի երաշխիք չէ բնաւ, ինչպէս որ չեն առհասարակ՝ լեզուաբանական-բանասիրական մշակումները, ուսուցանելի նիւթի ծրագրումները, կամ, նոյնիսկ, մեթոտով պատրաստուած դասագիրքեր: Հիմնականը՝ թանձրացական, կոնկրետ դասաւանդումի որակն է, եւ անոր աղբիւր՝ ուսուցիչի նախապատրաստումը իբր մանկա-հոգեբան եւ մանկավարժ, իր կարգին հիմնուած խառնուածքային սկզբնական հակումի վրայ, հին բառով մը՝ կոչումի վրայ:

Շատ տեղ կը շարունակենք ուսուցիչին մէջ տեսնել ԲՈՒՀԷ մը ճարուած գիտելիքներ փոխադրող մասնագէտ, եւ ո՛չ, առաջնահերթաբար, հոգեբան-մանկավարժ, որ գիտէ մթնոլորտ ստեղծել, սորվեցնել՝ սիրցնելով իր նիւթը:

Այս եզրայանգումները հաւաքած ենք Սփիւռքի տարբեր-տարբեր գօտիները եւ դպրոցները մեր գործուղումներէն, ըլլայ այդ դպրոցնե-

րուն օժանդակելու կանչուած, ըլլայ՝ իբր պատրաստութիւն՝ դասագիրքերու եւ մանկավարժական օժանդակ հրատարակութիւններու մեր շարքերու հրատարակութեան կամ վերանայումի (գլխաւորները՝ «Հայրենի Աղբիւր» շարք, ցած Միջնակարգի. «Հայ Կեանք եւ Գրականութիւն»՝ միջնակարգի վերի կարգերու: Աւելիի համար, տե՛ս մեր կայքը՝ <http://n.domaindlx.com/kurkjian/>):

Գիտելիքներու պարզ շտեմարանի ժամանակավրէյ այս պատկերացումը այսօր մանկավարժութեան եւ ուսուցման մեթոտներու նուաճումներու աշխարհի մը մէջ առաջնահերթութիւններու իսկական խախտում կը ստեղծէ, եւ իմ համոզումով՝ կը կայացնէ հարցերուն հարցը:

Այլապէս, ինչպէ՛ս բացատրել, որ՝

1. հայերէնի ուսուցման եւ արդիւնքներու համապատկերը յաճախ, դպրոցէ դպրոց եւ նոյնիսկ դասարանէ դասարան, այնքան հիմնական տարբերութիւններ կը ցուցադրէ, եւ դժբախտաբար՝ դրական արդիւնքներու կը հանդիպինք նուազ յաճախ, չըսելու համար՝ հազուադէպօրէն.

2. նախ՝ հայախօս միջավայրի դպրոցներու մէջ, հայերէնի հանդէպ հետաքրքրութիւնը յաճախ արհամարհելի է: Կացութեան առջեւ գործածուող կարծրատիպ չքմեղանքները՝ «նոր սերունդը անտարբեր է» կամ «ժամանակները փոխուած են» եւն., կը հերքուին վերը նշուած փոքրաքիւ դրական արդիւնքի պարագաներով իսկ.

3. օտարախօս միջավայրի նախակրթարաններու մէջ, մինչ շարք մը ուսուցիչներ ձեռնթափ կ'ըլլան աշակերտները հայերէնի գործածութեան վարժեցնելէ՝ պնդելով, որ շաբաթական հինգ-վեց պահը անբաւարար է, որ ընտանեկան-արտաքին միջավայրերու օտարախօսութիւնը անյաղթահարելի արգելք է, միւս կողմէ՝ իրենց պաշտօնակիցներէն ոմանք, նոյն պայմաններու տակ (երբեմն կողքի դասարանի մը մէջ...), կը յաջողին տղաքը հետաքրքրել հայերէնով, սիրեցնել եւ կը սորվեցնել զայն, առաջնահերթութիւն շահիլ անոր հաշուին. նոյնիսկ՝ երբեմն ի հեճուկս գայթակողող (երբեմն բարեբախտաբար նաեւ հրճուող) ծնողներու: Լսած եմ նաեւ զարմանքը դրսեցի հիւրերու, հայախօս երկիրներէ կամ Հայրենիքէն եկած, որոնք յաճախ օտարախօս կամ խառնամուսնութեան պտուղ երեխաներ լսելով կը հարցնեն՝ «Այս հայերէնը ո՞ր սորված են...»:

Ըսի, որ այս երեք կետերով նշուած սփիւռքեան պատկերներուն, դրական եւ ժխտական բեւեռներուն կը հանդիպինք յաճախ նոյն միջավայրին մէջ, կողք-կողքի: Անոնք կը պարզուին նոյն ծրագիրը, թէկուզ տեղական ծրագիր, եւ նոյն դասագիրքերը գործածողներու միջեւ: Եւ դեռ պէտք չէ մոռնալ, որ լեզուի ուսուցման պետական համակարգեր (ամէն տեղ – հոս Հայաստան թէ արտասահման) նոյնպէս կը պարզեն շատ անհաւասար պատկերներ, հակառակ միացեալ ծրագիրներու եւ դասագիրքերու համատարած գործածումին: Ուրեմն պէտք է զգուշանալ կացութիւնը անմիջապէս (ու առաջնահերթաբար) վերագրելէ միացեալ ծրագրի եւ ուսուցման գործիքներու պակասին: Կրթական պատշաճ ծրագիր մը, միացեալ եւ համակարգեալ, բաղձալի գործօն է անկասկած. նոյնպէս անշուշտ լեզուի ուսուցման ընդունելի գործիքները՝ դասագիրքերը: Բայց մայրենի լեզուի եւ գրականութեան ուսուցման ոսկի բանալին ասոնցմէ ոչ առաջինն է (ծրագիրը), ոչ իսկ՝ երկրորդը (դասագիրքը): Այլ՝ կենդանի դասաւանդման եւ արթնացումի, շահագրգռումի մեթոտներու սիստեմաթիք աւանդումը ուսուցիչին եւ անոնց գոհացուցիչ իւրացումն ու կիրարկումը:

Առաջնահերթութեան այս հարցը, իր ստեղծած շփոթով, կը կազմէ առաջին բարդութիւնը Սփիւռքի մէջ հայերէնի ուսուցման գործին: Կը դիմագրաւենք իսկապէս բարդ մարտահրաւէր մը, առաջին հակառակորդ ունենալով, ահա վերապրուկները հինէն մնացած մանկավարժութեան մը՝ սոսկական գիտելիքներու մանկավարժութիւն, որ այսօր, մեթոտներու խօյ մրցակցութեան աշխարհի մը մէջ, աւելի՛ եւս ժամանակավրէպ կը ներկայանայ – եւ անմրցունակ...

Առաջին անհրաժեշտութիւն՝ աշակերտի արթնացում–շահագրգռումը (motivation). դասաւանդման կապակցումը կեանքին:

Հայերէնի եւ հայ գրականութեան ուսուցման զլխաւոր, անշրջանցելի սկզբունքները պիտի ըլլան կենդանութիւն եւ կազմակերպութիւն (ուրիշ բառերով՝ ներուժութիւն եւ մեթոտայնութիւն) – աշակերտակեդրոն մօտեցումով, այսինքն՝ հիմնուած մանուկ–պատանիի հոգեբանութեան փորձնական ճանաչումին եւ շահագրգռութիւններուն վրայ:

Կրկնակ այս սկզբունքները կիրարկելի են եւ լեզուի, եւ գրականութեան ուսուցումին: Կենդանի պիտի ըլլալ լեզու–առարկան, ինչպէս իր փոխանցման, աւանդման ձեւը: Նոյնը՝ գրականութիւն–առարկան, եւ

իբր դասանիւթ, եւ իբր ասանդում, սերտօրէն պիտի առնչուի կեանքի հարցերուն՝ ձգտելով միանգամայն պատանիին մօտ մշակելու գեղագիտական ճաշակ:

Աշակերտակեդրոն մօտեցումով կենդանի, բայց եւ մեթոտիկ դասաւանդումի մը սկզբունքային այս հրամայականները կարիք ունին շեշտուելու ամէն տեղ, քանի ամէն տեղ առկայ է անոնց անտեսումին վտանգը, թիրախներու սխալ սահմանումի կամ/եւ սովորամոլութեան՝ ռութինի բերումով: Ըսեմ–անցնիմ՝ անոնք, բացի Սփիւռքէն, կարիքը ունին արժեւորուելու ըստ էութեան՝ նաեւ հայրենի կրթական համակարգէն ներս: Որքան ալ, այս առթիւ կ'արժէ նշել, հոս՝ Երեւան, վերջերս, կը հանդիպինք մեթոտաբանական ուշագրաւ առաջընթացի առանձնացած երեւոյթներու (ինչպէս – ինծի ծանօթներէն– նախակրթական կարգերու «Մեր Մայրենին» շարքը՝ յատկապէս իրեն ընկերացող «Ուսուցչի Ձեռնարկ»ներով):

Մանրամասնելով՝ հայերէնի եւ հայ գրականութեան ուսուցումը, ո՛ր ալ ըլլայ, պարտի ամէն գնով խուսափիլ երկու թակարդներէ:–

Առաջին խուսափելին ակադեմական բրածոյ դասաւանդումն է, պատանի հոգիներու առջեւ նետուած լեզուագիտական–լեզուաբանական չոր գիտելիքը. կամ գրականութեան պարագային՝ նոյնքան չոր գրապատմութիւնն ու գրականագիտութիւնը:

Ապա՝ երկրորդ սխալ՝ հայերէնի եւ հայ գրականութեան «սիրողական» ուսուցումը, որ ընդհանրապէս դասը կը վերածէ գրական պատահական հատուածներու վրայ պատահական եւ կցկտուր «գրոյց»ի մը – ըլլայ ցած միջնակարգի մէջ (լեզու–գրական հատուածներ), ըլլայ բարձր միջնակարգի (գրապատմական–գրավերլուծական նիւթ):

Ուսուցման ոճի այս զոյգ թերի պատկերացումները կրնան զանցուիլ միայն՝ ուսուցիչին մասնագիտական պատրաստութեամբ, պատրաստութիւն՝ կրկին՝ ոչ իբր գիտելիքի շտեմարան, այլ իբր հոգեբան–մանկավարժ, աշակերտի ամբողջական աշխարհը ըմբռնելու եւ ուսուցումի ընթացքը տնտեսվարելու կարողութեամբ:

Իրագործման պայմաններ.– Ուսուցիչի ներկայութիւն, ուսուցման մեթոտ. աշակերտակեդրոնութիւն եւ փոխգործօնութիւն (interactivite).–

Վերոնշեալ սկզբունքներու իրագործման պայմանները.–

Առաջին՝ ուսուցիչի դասարանային ներկայութիւնը.

Երկրորդ՝ մեթոտի փոխգործօն, interactive բնոյթը: Փոխգործօ-

նութիւնը՝ interactivity-ն, նոր բան չէ: Յամենայն դէպս, աւելի հին է, քան... բազմա-մետիաներու կողմէ իր «գիտը»: Կը բաւէ որ, մոռնալով անոր էլեկտրոնա-տեխնիկական կիրարկումները, զայն սահմանենք իբր մշակութային-ուսուցողական սերտ հաղորդակցութիւն:

Միախառնելով ուսուցիչի ներկայութեան եւ մեթոտի արդէն անբաժանելի զոյգ տարրերը, հոս յիշեցնեմ հիմնականը.– Ուսուցիչը դասանիւթերը պիտի գործածէ ուժականօրէն, զանոնք տեւաբար բանեցնէ՝ ուսուցման գործընթացին մէջ: Ասիկա կը նշանակէ նաեւ, որ ինքը շատ աւելի պիտի լռէ, քան խօսի, եւ մանաւանդ աշակերտներուն պիտի առիթ տայ խօսելու, խօսակցելու, նաեւ գրելու/արտադրելու՝ նախածրագրուած ու ղեկավարուած ձեւով, կառուցային վարժութիւններու մէջ, որոնք զանոնք կը մղեն լեզուական եւ հոգեբանական-ընդհանրական ներգործօնութեան: Բաներ՝ ներկայ մանկավարժութեան մէջ շատ ծանօթ, բայց որքան հազուադէպօրէն կիրարկուած մեր մէջ, հայերէնի ուսուցման համար...

Աշակերտ-աշակերտ հորիզոնական հաղորդակցութեան, փոխգործօնութեան այսպիսի կիրարկում մը, հակադրուող՝ ուսուցիչ-աշակերտ ուղղահայեաց հաղորդակցութեան,– կենսական է եւ քիչ-հայախօս, եւ լրիւ-հայախօս շրջաններու մէջ:

Քիչ-հայախօս շրջաններու մէջ, պարզ է մեթոտային այսպիսի սկզբունքի կարիքն ու բարիքը: Կարճ ժամանակի մէջ, հայերէնը, «ուսուցիչի հետ խօսելու լեզուէ»՝ կրնայ դառնալ միջաշակերտական, այսինքն հորիզոնական հաղորդակցութեան լեզու, դասարանէն ետք նուաճելով արտադասարանային միջոցը՝ խաղ ու զբօսանք, հոն եւս համապատասխան միջոցներ գործածելով ի հարկէ:

Իսկ հայախօս շրջաններու մէջ, ան կրնայ աշակերտները դարձնել անհաւատալի ուղիղ հայերէնով արտայայտուող, խօսուն եւ ներգործօն էակներ: Ասիկա՝ ո՛չ թէ տուեալ դասարանի մը առանձնաշնորհեալ «փայլուն»ներուն, այլ լայն մեծամասնութեան համար:

Հորիզոնական հաղորդակցութեան այս սկզբունքէն կրնան ծնիլ դասարանային գործունէութեան, պարապմունքներու այլազան սքեմաներ: Բոլոր պարագաներուն՝ վարժութիւններու «մեքենան» այնպէս պիտի լարուի, որ խօսքը՝ հարցում եւ պատասխան, որոնումի պահանջ եւ գիտ՝ անցնի տղոց միջեւ – մէկէն միւսը: Եւ որքան կարելի է՝ պատասխաններու արժեւորումը եւս (ձիշդ-սխալ, յաջող-անյաջող

եւայլն) կատարուի իրենց իրաւարարութեամբ – անհատական, ի հարկին՝ եւ խմբական:

Քանի մը արագ օրինակներ միայն թուելով (վերացական չմնալու մտահոգութեամբ)՝ կարելի է այս հիմամբ տղաքը լծել տուեալ բառամթերքով, կամ տուեալ քերականական պաշտօնով թէ՛ կառոյցով՝ նախադասութիւններ կազմելու վարժութեան: Եւ այսպէս՝ մեքենան բանեցնել, դարձնել: Շատ հասարակ կրնայ թուիլ, բայց զարմանքով պիտի նկատենք, որ ըրալներ՝ այլապէս դանդաղ՝ այլեւս կը սահին արագ ու անզգալի...: Պայման է անշուշտ, որ խուսափինք անտեղի միջամտութիւններէ (ուսուցիչի երկարաշունչ խօսքէ, «քարոզ»է). եւ որ պահենք արագ, կայտառ կշռոյթ:

Նոյնպիսի հորիզոնական, փոխ-գործօն սքեմայի մը կարելի է վերածել (անգիր) արտասանելի կտորի մը ստուգման պարապմունքը, որ աւանդական ձեւով՝ բազմաթիւ անգամներ կրկնուած արտասանութիւն, այնքան ձանձրալի կ'ըլլայ առհասարակ: Բայց կը բաւէ, որ դասարանը վերածուի գնահատիչ ատեանի, տղաքը սորվին արժեւորել իրենց դասընկերոջ արտասանածը (անոնք հիանալի կ'իւրացնեն արժեւորման անհրաժեշտ տարրերը...), եւ մթնոլորտը կը դառնայ կենդանի: ոյնպիսի կենդանութիւն կը ստեղծէ՝ դասընկերոջ մը զեկուցումի քննարկում-արժեւորումը դասարանին յանձնելը:

Հոս յատուկ շեշտ մը կ'ուզեմ տալ քերականութիւն կոչուած դասանիւթին: Ուժական գործարկումի այս սկզբունքը լրիւ ի զօրու կը մնայ այս մարզին մէջ եւս: Նախակրթարանի եւ Միջնակարգի քերականութիւնը՝ պարտի ըլլալ լրիւ կիրառական, լեզուի դասին օրկանական լրացումը, եւ անոր պէս՝ հիմնուած կառուցային վարժութիւններու վրայ, լեզուն ճիշդ խօսիլ ու ճիշդ գրել սորվեցնելու ՄԻԱԿ միտումով: Այսինքն՝ առանց դասը եւ աշակերտին ուղեղը խճողելու քերականական գիտելիքով ու եզրաքանութեամբ: Այս շեշտումը անհրաժեշտ է հոս. դժբախտաբար այսօր մեր մէջ միջնակարգի դասարաններու յաճախ կ'աւանդուին բանասիրական բարձրագոյն հիմնարկի նիւթեր (թէկուզ եւ ծպտեալ...), անխուսափելի վնասակար հետեւանքներով: Սխալ այս պատկերացումին հաւասարապէս պատասխանատու են եւ արեւմտահայ հին մանկավարժութեան վերապրուկները, եւ հայրենի մեթոտներ, որոնք միջ-

նակարգը կը շփոթեն բանասիրական ԲՈՒՀի հետ:

3. Ծրագիրներ եւ դասագիրքեր: Մայրենի լեզու եւ «երկրորդ» լեզու. ուսուցման ուժական–նոր մեթոտներ. շրջանային տարբերություններ.–

ա. «Մայրենի լեզու»– «երկրորդ լեզու» դասաւանդումներու բացարձակ հակադրման սխալը.–

Կը խօսէինք մեր գործի բարդութեան մասին. ահա՛ բարդութիւն մը եւս.

Հայախօսութեան հարցը, մանաւանդ –բայց ոչ միայն– Սփիւռքի մէջ, այսօր կը դրսեւորուի լեզուներու եւ «խօսողութեան» համաշխարհային տագնապի մը խորքին վրայ:

Նորութիւն չեմ ըսեր. արեւմտեան «մեծ» մշակոյթները կը գտնուին լեզուի ուսուցման դժուարութիւններու առջեւ: Պատճառները հանրայայտ են, յիշեցնեմ երկու բառով.– Նախ՝ Սփիւռքներու աճումը, բազմացումը, առհասարակ տնտեսական ազդակէ եկող: Այլալեզու գաղթական բազմութիւններ՝ որոնց պէտք է տեղական լեզու սորվեցնել: Ապա՝ դիմագրաւել պարագան սեփական սերունդներու, որոնց մէջ զգալի համեմատութիւն կը կազմէ «մայրենի լեզու» քիչ գիտցող, առհասարակ լեզու քիչ գիտցող տեղաձին–բնիկ տարրը: Կացութիւն՝ որ «նուէր»ն է պատկերի քաղաքակրթութեան՝ բազմա–մետիաններու գերաճուն զարգացումով:

Միջ–սերնդային ներկայ անհաղորդութիւնը, պատանեկան «չխօսողութիւնը», տարիքին յատուկ այլանդակուած ծածկալեզուներու տարածուն կիրարկումը – այս բոլորը՝ նշած լեզուա–մշակութային երեւոյթիս ընկերա–հոգեբանական խորքը կը կազմեն:

Այս բարդութիւնները ահա կու գան պատուաստուիլ՝ մեր սեփականներուն վրայ...

Մեծ մշակոյթները դիմագրաւած են, կը դիմագրաւեն կացութիւնը (անշուշտ ոչ–անխառն յաջողութեամբ): Այսօր իրենց մօտ կը գտնենք լեզուի կանոնաւոր, քայլ առ քայլ ուսուցման նոր, լուրջ բազմաթիւ մեթոտներ/դասագիրքեր. սկզբնապէս օտարաձին–օտարախօս ներգաղթողներու համար պատրաստուած՝ այս «երկրորդ լեզուի» մեթոտները, աստիճանաբար, ներթափանցած են շատ մը «մայրենի լեզուի» մեթոտներու ոլորտը, ներշնչած են զանոնք ուսուցման իրենց կերպերով:

Հասկնալի է, որ «երկրորդ լեզուի» ուսուցումը, դառնալով անլի

գիտական ու սիստեմաթիք, իր ներգործությունամբ մասամբ գրաւէր մայրենի լեզուի ուսուցման դաշտը: Որ՝ անգլիական, ֆրանսական, գերմանական, սպանական մշակոյթներ իրենց բնիկ սերունդներուն եւս տրամադրէին այս մեթոտները: Ի վերջոյ, մայրենին արժանի է այդպիսի յարգանքի, եւ ո՛չ պատահական ուսուցումի մը՝ ներկայացուած իբր... «մայրենի լեզուի ուսուցման մեթոտ»:

Ուրեմն հոս՝ ես մանաւանդ հարցականի տակ պիտի առնեմ մեր մէջ նուիրագործուած «Մայրենի լեզու»– «Երկրորդ լեզու» շեշտուած երկուութիւնը:

Նշուած համաշխարհային երեւոյթին զուգահեռ, նկատենք, որ հայախօս միջին–արեւելեան գօտիին մէջ՝ հայերէնի ամբողջական մայրենի լեզուի արժէքը հարցական է: Ապրող, շրջաբերուող արեւմտահայերէնի աղքատացումը փաստ է. «մայրենի լեզու» մը՝ որուն կը պակսին որոշ շերտեր՝ բառամբերքի եւ ասոյթային խաւերու, փոխարինուող՝ տեղական լեզուներէ փոխառութիւններով: Ինչպէս եւ մտածողական–գիտական որոշ եզրաբանութիւն – գործածութենէ ինկած՝ մեր թերացումով:

Դեռ. գիտենք, որ մեր զարգացեալ տարրը, բանաւոր թէ գրաւոր հայերէն խօսքի մէջ, յաճախ մասամբ կ'ապաւինի օտար բառամբերքի – նոյնիսկ եթէ պիտի կարենար լրիւ հայերէնով արտայայտուիլ: Արդէն ուրիշ ելք չունի. որոշ մարզերու մէջ, եթէ դիմէ անխառն հայերէնի, իր խօսքը կը հնչէ բարդ եւ անհասկնալի. ունկնդիրը չի հետեւիր՝ առնուազն վարժութեան պակասի բերումով (մինչ օտար լեզուով՝ նոյն նիւթերը պիտի պիտի ընդունէր բնականօրէն):

Միւս կողմէ, մայրենի լեզուի ուսուցման մեր պատկերացումը պատահական ուսուցում մըն է – մեթոտի բացակայութիւն: Ատիկա կ'երեւի հայերէնի աւանդական դասագիրքերուն մէջ, որոնք գրեթէ միշտ գրական հատուածներու պարզ ծաղկաքաղներ են եղած, կամ՝ հազիւ ատկէ աւելին:

Ուրեմն, Սփիւռքի տարածքին, հաւանօրէն եւ հայրենի տարածքի վրայ (ձշդելի չափով), նուազ պատճառ ունինք անջատելու մայրենի լեզուի եւ «երկրորդ» լեզուի ուսուցում, քան ինչ որ կը կարծուէր: Եւ համաշխարհային ճանաչում գտած մեթոտներ, որոնք զանցելով կը համադրեն նշեալ երկուութիւնը, մեզի համար կը դառնան ուսանելի, շահեկան...

Սփիւռքեան որոշ միջանկեալ շրջաններու մէջ մանաւանդ, արդէն կը հանդիպինք դասարանային շատ խառն բնակչութիւններու. միջին–արեւելեան տիպի ասանդաբար հայախօս տղոց կողքին՝ կան օտարախօս գաղութի ընտանեկան հայերէն ունեցողներ, ապա կան՝ կէս–օտարախօս հայ ընտանիքի զաւակներ, կամ լրիւ օտարախօս՝ «իսկական» սկսնակներ: Որոնց դեռ կ'աւելնան արեւելահայախօս երեխաներ՝ Իրանէն կամ Հայաստանէն, ուրեմն՝ նաեւ մետրոպէ-անի կողքին՝ արեղեանական գրեւաձեւով: Ուսուցիչը պէտք ունի իր ամբողջ պատրաստութեան (եթէ պատրաստուած է), ատոր թելադրած ո՞ղջ ինքնավստահութեան, որպէսզի տնտեսվարէ մերօրեայ կրթական այս բարելոնը:

Անեցնեմ, որ դիտարկումներուս մէջ երբեմն ականատես եղած եմ այսպիսի կացութիւններու յաջող դիմագրաւումին...

բ. Շրջանէ շրջան՝ ուսուցման մեթոտի եւ գործիքներու տարբերակ-ման հարցը.–

Հայագիտական նիւթերու ուսուցման կապուած հիմնական խնդիր մըն ալ՝ տարբերակումն է երկրէ երկիր ու շրջանէ շրջան կրթական ծրագիրներու եւ աշխատանքի գործիքներու – մանաւանդ դասագիրքերու:

Հայերէն դասագիրքերու եւ ուսուցման մեթոտներու շուրջ երկարա-մեայ աշխատանքէ եւ մօտ ու հեռու շրջաններու մէջ քննարկումներէ ետք, համոզուած եմ, որ Սփիւռքի ողջ տարածքին համար (միշտ՝ կանո-նաւոր դպրոցներու մասին եմ), կը բաւէ ստեղծել հայերէնի ուսուցման ծրագիրներու եւ դասագիրքերու ո՛չ բազմաթիւ, այլ միայն իրարմէ քիչ հեռացող երկու տարբերակ, միջին–արեւելեան եւ եւրո–ամերիկեան, Պոլիս–Աթէնք գիծէն՝ արեւելք եւ արեւմուտք: Բովանդակութեամբ՝ նման իրարու, եւ փոքր տարբերութիւններով՝ լեզուական մակարդա-կի եւ օժանդակ գործիքներու: Աւելի մեծ տարբերութիւն, կամ աւելի մեծ այլազանութիւն՝ աւելորդ չէ միայն, վնասակար է նաեւ:

Շատ կը խօսուի դասագիրքերը «նոր պայմաններու» պատշաճեց-նելու մասին: Դրական է անշուշտ գաղափարը՝ տեղական գոյն բերե-լու, ներկայ կեանքին հաշտ–հարազատ մթնոլորտ ստեղծելու: Դրա-կան է, անշուշտ եթէ... փորձ մը չէ՝ տրուածը, գոյութիւն ունեցողը ամէն գնով չհանելու կամ նորութեան ենթադրած ձիգէն խուսափելու – այս ալ՝ բաւական յաճախադէպ ախտանիշ մը: Արդէն, եթէ հետեւեւինք ծրա-

գիրներու եւ մեթոտներու այսպիսի սանձարձակ կոտորակումի՝ միայն ուժերու վատնումի չէ որ պիտի դատապարտէինք մեզ. այլեւ, ու մանաւանդ, Սփիւռքը աւելի եւս պիտի տեղաւորէինք զինք ծնող աղէտի սահմաններուն մէջ. աշխարհագրական ցրումը պիտի ամբողջացնէինք, «նուիրագործէինք»՝ հոգեւ-մտաւոր կոտորակումի աղէտով:

Մանրամասնում մը.- Թեմաթիկ բովանդակութեան առումով, ուսուցման ծրագիրները, Նախակրթարան-Միջնակարգի մէջ, մանկավարժական համապատասխան մշակումով, նոր սերունդներուն պիտի տրամադրեն թեմաներ, որոնք՝

i – անոնց ճանչցնեն հայ անցեալը, աւանդութիւնը եւ հայրենի ներկայ իրականութիւնը.

ii – ծանօթացնեն սեփական համայնքի եւ բնակութեան երկրի իրականութիւնը.

iii – բերեն այլ գաղութներու հայ համայնքներու կեանքն ու ապրումները. անոնց մասնայատկութիւնները, բայց եւ իրենց հետ հասարակաց հիմնական գիծերը:

Այս իմաստով՝ հայերէնի տարեկան ծրագիրն ու աշխատանքը մէկական իննամսեայ շրջապտոյտ պէտք է կազմեն՝ Սփիւռքի մէկ ափէն միւսը, տղոց աչքին եւ հոգիին իրական դարձնելով մեզի պարտադրուած այս վերացական «երկիրը»՝ Սփիւռքը: Ապա եւ նշմարներ տան հայրենի կենդանի իրականութենէն, հայրենասիրական խրատ-յորդորներէ անդին:

Տուեալ ամէն մէկ դասագիրք պէտք է բովանդակէ նմուշներ՝ բոլոր այս մարզերէն, բոլոր այս մտահոգութիւններուն էապէս արձագանգող:

Երկու գլխաւոր գօտիներուն միջեւ «ոչ-մեծ տարբերութեան» այս պատկերացումս, բացի բովանդակութենէն (Սփիւռքը միասնական պահելու հայեցի մտահոգութենէ մը դրդուած), կ'ըսէի որ նաեւ լեզուական մակարդակի փոքր տարբերութիւն կը թելադրէ: Հարցը հոս՝ այլեւս մանկավարժական-գիտական հարց է. վերը կը յիշեցնէի, թէ լեզուներու ուսուցման մանկավարժութիւնը համաշխարհայնօրէն որքա՜ն առաջ գացած է, թէ՛ ի՞նչ արդիւնքներու կը հասնի անիկա՝ առաւելագոյն ձեռնհասութեան պայմաններու մէջ: Մինչ միւս կողմէ՝ ընդհակառակը՝ որքա՜ն անձեռնհաս ենք մենք մեր գործ դրած միջոցներով, որքա՜ն անբաւարար են յաճախ՝ մեր կամեցողութիւնն

ու կարողութիւնը...: Որքան անհամեստ է, ու անկէ անդին որքա՞ն կործանարար՝ այդ անձեռնհասութիւնը նուիրագործել՝ անկարելի յայտարարելով կարելին ու դարմանելին ...

Հոս տեղ չունիմ մանրամասնելու հայերէնի դպրոցական դասագիրքի դեռ անգոյ այդ բնորդը. ըսել կ'ուզեմ՝ իմ պատկերացումս: Մեր «Հայրենի Աղբիւր»ները, նաեւ իրենց ամերիկեան՝ «Մեր Լեզուն» տիտղոսուած տարբերակը, լեզուի ուսուցման շարքեր են՝ թէւ միշտ լրիւ գործածական, բայց որոնց յղացքը այսօր ալ միայն մասամբ կը բաւարարէ մեզ՝ հեղինակներս: Բայց անոնց մէջ տեղ գտած է, խնամքով ընտրուած–պարզացուած եւ բացատրուած գրական էջերու կողքին, նաեւ դասի ուրիշ, երկրորդ բնորդ մը, որ կրնար հիմ ծառայել լրիւ վերափոխուած նոր դասագիրքի: Ասոր գլխաւոր յատկանիշները, իմ պատկերացումով՝ ստորեւ.–

- թեմաներ՝ առօրեայ եւ մտաւոր աշխարհի նիւթերով կազմուած (յաճախ թերթերէ քաղուած եւ պատշաճեցուած, անշուշտ եւ յենուած օժանդակ ձոխ պատկերազարդումի). նաեւ նիւթեր՝ հայեցի բովանդակութեամբ (ներկայ հայ կեանքը՝ Սփիւռքէն Հայաստան. բայց առանց ձառ–քարոզի, ուրեմն նախորդներուն պէս յաճախ մամուլէ քաղուած, բնական եւ ինքնաբոլի, առօրեայ հայութենէ մը պատմող).
- թեմաներու շուրջ կազմուած թեմաթիք բառամբերք–բառախումբեր՝ աստիճանական դժուարացումով, «հիմնական հայերէնի» (basic armenian) ուսումնասիրուած–ձշղուած ընդհանրական բառամբերքէ մը վերցուած.
- ընկերացող նոյնանիւթ կարճ գրական հատուածներ՝ պարզացուած (ասոնք կը մնան անհրաժեշտ, իբր լեզուի գործածման տիպար կտորներ, իրենց գեղարուեստական արժէքով).
- կառուցային–գործնական վարժութիւններ, յօրինում–խմբագրումի առիթներ.
- ստեղծագործական աշխատանքի առաջարկներ, լեզուի թէ այլ արուեստներու շուրջ.
- դասերու (կամ անոնց կապուող) ձայնագրումներ.

Մամուլի եւ այլ «առօրեայ» նիւթեր ունին իրենց յատուկ կարեւորութիւնը: Բայց լուրջ սխալ պիտի ըլլար բաւարարուիլ անոնցմով՝ անտեսելով գրական հատուածները: Գրական հատուածներու հետ

շփումը, մանաւանդ մայրենի լեզուի ամբողջական տիրապետումի հեռանկարով, կը մնայ անփոխարինելի: Հոս, սկսած ցած Միջնակարգի տարիներէն, տեղ պիտի ունենան նաեւ արեւելահայերէն հատուածներ՝ հայրենի գրագէտներէ, զգալի համեմատութեամբ մը (ի դէպ. փոխադարձ վերաբերում՝ արեւմտահայերէն նիւթերու առկայութեամբ եւ ճշդելի համեմատութեամբ մը, անհրաժեշտ է հայրենի համակարգի դասագիրքերու մէջ, կարկինը ցարդ եղածէն աւելի լայն բանալու պայմանով):

Անելի չեմ կրնար ծաւալիլ. մտապատկերս յստակացնելու համար՝ այս տիպի դասերու նմուշներ՝ մեր դասագիրքերէն՝ կը տրամադրեմ պատճենահանուած:

Անշուշտ, եւրո-ամերիկեան պայմանները, բացի ներկայացուած մայրենի լեզուի այս բնորդէն, տեղ-տեղ կը պահանջեն նաեւ «իրական սկսնակ»ի յատուկ մեթոտներ, երկլեզու կամ միալեզու, նաեւ տեսա-լսողական հիմքով: Սփիւռքի տարածքին գոյութիւն ունին այս տիպի մէկէ աւելի մեթոտ ու դասագիրք – արեւմտահայերէն եւ արեւելահայերէն. սակայն բաց կը մնայ նոյնպէս տեղը դասարանային հիմնական դասագիրքի, վերը պատկերացուած շարքի ներշնչումով, սակայն փոքր տարիքի եւ իրական սկսնակի վիճակի նկատառումով: Բաց կը մնայ նաեւ զայն կիրարկող ուսուցիչին տեղը...

Փորձութիւնն ու վտանգը՝ արհեստագիտական միջոցներէն ակնկալելն է աւելին, քան ինչ որ անոնք կրնան տալ: Անոնց վերագրելը՝ ինչ որ մոգական ուժ – բան մը՝ որուն կարծես հաւատացողներ կան մեր շուրջ...: Ճիշդ այս պատճառով ալ՝ լսա-տեսողական միջոցներով կամ համակարգիչով եւս կարելի է փառաւորապէս ձախողիլ կենդանի եւ մեթոտիկ հայերէն ուսուցանելու – ինչպէս անկասկած՝ կարելի է յաջողիլ առանց անոնց:

Տարրական բան է, բայց երեւի պէտք է կրկին-կրկին յիշեցնել, որ գործիքները միշտ ալ գործիքներ են, միջոցներ են, եւ պիտի չդադրին ըլլալէ – ներառեալ համակարգիչ եւ այլք: Ու ասոնց վերագրուած արժանիքի ամէն չափագանցում՝ ինքնին իրաւունք կու տայ յաւելեալ կասկածով մօտենալու տուեալ դասաւանդութեան...

Գալով զուտ լսա-տեսողական (audio-visuel) մեթոտին, անիկա ճամբայ ըրած, բայց եւ իր ժամանակը ապրած, իր նորութիւնը սպառած մեթոտ է: Միշտ օգտակար՝ անոր մէջ հիմնականը՝ լսողական-

խօսողականն է, ո՛չ տեսողականը, որ կրնայ նոյնիսկ ցրումի-խանգարումի ազդակի վերածուիլ, մանաւանդ եթէ իր բաժինը՝ թեքնիք իմաստով՝ «չէ նուաճուած», թերի է – ինչպէս յաճախ կ'ըլլայ, մանաւանդ նկատած ենք մեզի ծանօթ հայերէն լսա-տեսողական մեթոտներու պարագային:

Իբր հեղինակ «Practical Textbook of Western Armenian» դասագրքերու՝ ֆրանսերէն-հայերէն եւ Անգլերէն-հայերէն տարբերակներով, նաեւ հետեւելով անոնց աւելի քան երեսնամեայ ընթացքին, կը հաւատամ, որ իրական, լրիւ սկսնակներու յատուկ լեզուի ուսուցման մեթոտը պիտի ըլլայ խստօրէն լողական-խօսողական, այսինքն՝ փոխգործօն (interactive):

Առհասարակ, արհեստագիտական վերջին նորութիւնները մանկավարժութեան մէջ՝ կրնան ըլլալ օգտակար, եթէ համարկուին ուսուցիչի որակաւոր ներկայութեան եւ դասաւանդման փոխգործօնութեան հիմնական սկզբունքներուն հետ:

Կանոնաւոր դպրոցներու ծիրէն դուրս չելլելու համար, չեմ անդրադառնար համացանցային ուսուցման երեւոյթին: Պարզ է, որ այսպիսի համակարգի մը հսկայ դերակատարութիւն վերապահուած է մեր պայմաններուն մէջ, միշտ՝ առաւելագոյն նպատակալարմարութեամբ կազմակերպուելու պայմանով: Այդ ուղղութեամբ խոստմնալի կ'երեւի ՀԲԸՄԻ Հեռավար դպրոցը՝ իր հեռանկարներով, որոնք ներկայացուցան հոս:

Ազատ ընթերցանութեան վարժեցում/Ընթերցասիրութիւն

Ուսումնական օժանդակ հրատարակութիւններով աղքատ է մեր կրթական ոլորտը: Նոյնպէս կը բացակային, դժբախտաբար, վարժարաններու/ուսուցիչներու մեծ թիւի մը մօտ, հետաքրքրութիւնը եւ նախանձախնդրութիւնը՝ իրենց աշակերտները ընթերցասիրութեան մղելու, վաղուան ընթերցող հայը կազմաւորելու կենսական գործին հանդէպ: Այս հաստատումին հիմ՝ պարզացուած-պատշաճեցուած մեր դպրոցական շարքը, որ անբաւարար ընդունելութիւն կը գտնէ Սփիւռքի զանազան շրջաններուն մէջ, ներառեալ (ու... աւելի՛ եւս) հայախօս շրջաններուն:

Հայերէնի ուսուցման մէջ ընդհանրապէս առաջադրուող արթնացման-շահագրգռման առաջնահերթութիւնը միանգամայն կը պահանջէ յատուկ ուշադրութիւն եւ լրջութիւն՝ ազատ ընթերցանութեան վար-

ժեցման ուղղութեամբ. եւ իր կարգին՝ սահմանուած է հակադարձաբար օգտուելու անկէ – տղոց մօտ այդ ընթերցումներու արթնցնելիք մղումներէն:

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹԻՒՆ

Կ'եզրակացնեմ, կ'ամփոփեմ:

Նախ՝ ուսուցիչի անհրաժեշտ դիմագիծին մասին, անոր ասպարէզային կարգավիճակի որակաւորման–ապահովման մասին.–

Ուսուցիչները անշուշտ պիտի ունենան աւանդուելիք գիտելիքներու հիմնական պաշար. բայց մանաւանդ՝ ու աւելի կարելորդ՝ պիտի ըլլան հոգեբան–մանկավարժ, պիտի ըլլան ատակ՝ ճանչնալու աշակերտի անձնական–հոգեկան աշխարհը, տիրապետեն զայն հետաքրքրելու, կապելու թեքնիքներուն, որոնք կ'ընդգրկեն ժամանակակից մշակութային–ակադեմական աշխարհի մէկ հսկայ ոլորտը: Դժբախտաբար մեր իրականութեան մէջ ուսուցիչի այս տիպարը հազուագիւտ է: Մինչ ան արդէն հիանալի արդիւնքի կը հասնի եղած միջոցներով.– անդին՝ մեծամասնութիւն մը իր անյաջողութիւններուն պատասխանատու կը փնտռէ աջ ու ձախ: Անշուշտ առարկայական դժուարութիւններ կան. ներկայ աշխարհի մշակութային միջավայրը (պատկերի քաղաքակրթութիւն...) գործը չի դիւրացներ: Նոր սերունդի անտարբերութեան սառոյցը կոտորել–հալեցնելը դժուար է (այլ հարց՝ դիւրին եղա՞ծ է անցեալին...): Գործածութեան դրուած ծրագիրներ եւ դասագիրքեր հեռու են կատարեալ ըլլալէ. երբեմն ալ շատ թերի են: Բայց, անգամ մը եւս, կողիացած փայլուն արդիւնքներու կը հանդիպինք երբեմն՝ միակ ուսուցիչի մը շնորհքէն բխող: Երբ, յաճախ նոյն դպրոցին մէջ իսկ, նոյն ծրագիրով եւ դասագիրքերով, ուրիշներ միայն անտարբերութեան կը հանդիպին, չըսելու համար յոռեգոյնը: Եթէ կը հասկնանք ուսուցիչներու ծանրաբեռնումը եւ աշխատանքային պայմաններու այլ անյարմարութիւններ,– այսուհանդերձ՝ ծրագրում ու դասագիրք չհաւնիլ, ներկայ ժամանակը եւ նոր սերունդը դատաւիտել՝ անընդունելի չքմեղանքներ կը մնան, չեն արդարացներ այդ բոլորի տակ ծուարած անբաւարար պատրաստութիւն մը:

Կոչումը հինգած բաճ է. ըսնա՞ք ուրեմն՝ մանկավարժական հակում: Հակումը անհրաժեշտ նախապայման է: Եւ մեր ուսուցիչներէն ինչ

համեմատութիւն՝ իր ասպարէզը ընտրած է հակումի մղումով. անկասկած՝ աննշան: Իսկ ինչ համեմատութիւն գտնուած է հոն պատահաբար, կամ այլընտրանքի չգոյութեան բերումով. անկասկած՝ մեծամասնութիւն մը...: Որ եւ շարունակած է այդ կրաւորական վերաբերումը տարիներ-տարիներ: Մնաց, որ հակում կամ կոչում՝ եթէ անհրաժեշտ է, բաւարար չէ սակայն. անոր պէտք է աւելնայ մանկավարժական-մասնագիտական պատրաստութիւնը:

Բայց այս բոլորը, նախ եւ առաջ, կը կարօտին պատասխանատու շրջանակներու կողմէ յատուկ վերաբերումի՝ նոր գիտակցութեամբ մը. վարչա-կազմակերպական տնօրինումներու, ուսուցիչ-անձնակազմերու հեռահար ընտրումի, ուղղումի, յարմար տարրերու քաջալերման, զտումի, պատրաստութեան... Ապա եւ անոնց ասպարէզային կարգավիճակի վերաբերման եւ ապահովման: Այլ խօսքով՝ թեկնածու-ուսուցիչը, իր ասպարէզը ընտրելով հանդերձ, իր կարգին ընտրուի՝ արժանիքներու -կամ արժանիքի խոստումի- հիման վրայ. փոխադարձաբար վայելելով խոստումը ասպարէզային որոշ համարումի եւ ապահովութեան:

Այս քայլերը կը կազմեն առաջնահերթութիւններու առաջնահերթութիւնը, աւելի բարձր ու առաջ՝ քան ծրագրումներու եւ դասագիրքերու շուրջ տարուելիք ամէն աշխատանք - անշուշտ այլապէս կարելի: Արդարեւ, ինչի՞ պիտի ծառայեն ծրագիր ու դասագիրք, երբ չունինք զանոնք գործածելու կոչուած ուսուցիչները՝ համապատասխան որակով: Եւ դեռ՝ ենթակայ ենք վաղը այսօրուաններն ալ չունենալու վտանգին...

Մինչ՝ եթէ այսօր թափով ու պատասխանատուութեամբ լծուինք այս գործին.- Գոյացնել «Ուսուցիչի համահայկական հիմնադրամ», ստեղծել կանոնադրութիւն եւ արժեքափէր, ձեռնարկել ասպարէզային ուղղումի եւ զտումի քարոզչութեան՝ Սփիռքի ողջ տարածքին, մղել որակաւոր թեկնածուներ՝ ընտրելու իրենց տեղի համալսարաններու համապատասխան ճիւղերը, ապա յաճախելու պայմանով հայկական միամեայ լրացուցիչ խիտ ու որակաւոր դասընթացքներ՝ սփիռքեան եւ հայրենի կեդրոններու մէջ, յանձնառու դառնալ իրենց հանդէպ եւ յանձնառու դարձնել զիրենք՝ յստակ ու ապահով եզրերու հիման վրայ,- այսպէս, մի քանի տարուան մէջ կը հասցնենք արդէն առաջին հունձքը բուռ մը մանկավարժ-հոգեբան

ուսուցիչներու՝ հայ լեզուի ու գրականութեան. ուսուցիչներ, որոնք՝ կարճ խօսքով՝ ընտրած պիտի ըլլան եւ ընտրուած, արդիւնքն ու պտուղը ծրագրումի, բերելով մեր կրթա-մշակութային իրականութեան նոր որակ... Ուսուցիչներ, որոնք՝ մանկավարժական հետազօտութիւններու ճաշակով թափանցուած, պիտի ըլլան հետամուտ նորութիւններ ընդունելու եւ կիրարկելու – եւ ո՛չ խրտչումով ու խուճապով կառչելու անգամ մը սորվուածին...

Մեկնելով՝ քառորդ դարէ աւելի դասագիրքերու շարքեր իրագործած լծակից զոյգ հեղինակներու մեր սեփական փորձէն, հաստատուած՝ մեր եւ բազմաթիւ գործակիցներու դասարանային փորձարկումներով, կը հաստատենք ուսուցումի եւ ուսուցիչի նոր որակի ստեղծման այս հրամայականը: Տարուէ տարի աճելով, բոլոր մանկավարժներու այդ առաջին սերունդը ոչ միայն կը ստեղծէ հայերէնի դասաւանդման նոր որակ, այլեւ կ'ըլլայ ատակ՝ արագ ու ինքնավստահ թափով ինք հեղինակելու վաղուան մեր արեւմտահայերէնի դասագիրքերը, հիմնուած՝ փորձի վրայ, իրենց վաղուան փորձին վրայ: Որովհետեւ ներկայ դասագիրքերն ալ, մերինները ինչպէս այլոց հեղինակածները, մշակութային ամէն արժէքի ու ամէն գործիքի ընթացքով, կոչուած են ապրելու իրենց ժամանակը – եւ անցնելու...:

Ահա մեր հիմնաւորումը մեր դաւանած թիւ մէկ առաջնահերթութեան – ուսուցիչներու հիմնական պատրաստութեան եւ ասպարէզային արժեւորման-ապահովման հրամայականին:

Երկրորդ՝ կ'ուզեմ շեշտել այլ նախապայման մը, Սփիւռք-Հայրենիք կապերու եւ գործակցութեան ոճի կապուող:

Փաստ է, հանրայայտ պատճառներով, որ մենք, իբր Հայաստան եւ Հայ Սփիւռք, հաւանօրէն ուրիշ պետութիւն-հայրենիքներէ եւ իրենց սփիւռքներէն աւելի ունինք առարկայական կարիքը՝ յարաբերութեան եւ իրերօգնութեան, ինչպէս եւ ատոր ենթակայական զգացումը: Բայց չմոռնանք՝ կան հայրենիք-պետութիւններու եւ սփիւռքներու յարաբերութեան ընդհանրական օրինաչափութիւններ, որոնք կը վերաբերին նաեւ մեզի: Այդ օրինաչափութիւնները, նաեւ մեր մասնայատուկ կարիքները, – այս բոլորը՝ մեզ պիտի մղեն յաւելեալ ուշադրութեան եւ զգօնութեան, որպէսզի գործակցութեան եւ փոխադարձ օգնութեան ճիգը զուր չվատնուի:

Ուսուցիչներու հիմնական պատրաստութեան վերի առաջադրան-

քի ուղղութեամբ միջոցառումները, կը հաւատամ, առաւելագոյնս պիտի նպաստեն Սփիւռքի վիրաւոր կրթական ոլորտի բարոյքումին. բայց մէկ էական պայմանով.– Որ՝ Սփիւռքը կրթական այս ճիգը ինք կատարէ. որ՝ աւելի լայն՝ յաջողի ինքնակազմակերպուիլ, հասնիլ որոշ ինքնաքաւութեան: Որ՝ ծրագրում–մշակումները իսկապէս պիտի յենուին Սփիւռքի փորձին – անշուշտ քաղուած հոնկէ՝ ուր գոյութիւն ունին փորձ եւ փորձարկում...

Անով՝ բացարձակապէս չ'ակնարկուի յախապատութիւններու, ինչ որ «սփիւռքեան» «մենաշնորհի», իրաւունքներու...: Այլ այն պարզ ճշմարտութեան՝ որ Սփիւռքը, որեւէ ապրող օրկանիզմի նման, պէտք է տէր ըլլայ նախաձեռնելու որոշ ատակութեան, ինքնակազմակերպումի,– որպէսզի ըլլայ ապրելի, գոյատեւելի օրկանիզմ: Նոյնիսկ՝ որպէսզի կարենայ յուսալիօրէն օգտուիլ օժանդակութիւններէ, ապա նաեւ գործակցիլ՝ իր կարգին օժանդակելով...: Չմոռնանք՝ հայրենիքը ինք ունի ծով կարիքներ, եւ դեռ ամբողջ «նոր Սփիւռք» մը, որու կազմակերպման համար – ի դէպ– կրնանք օգնել իրեն մեր սեփական փորձով:

Այդպիսի Սփիւռք մը, որ կաշկանդուած չէ կախեալի, որքի հոգեբանութեամբ, որ ամէն բան չի սպասեր հայրենիքէն եւ անոր բոլոր ուղղութիւններով արդէն լարուած ուժերէն,– ուժական դարձած այդպիսի Սփիւռք մը միայն կրնայ իրագործել սեփական վերապրումի հրաշքը: Այլապէս, եթէ մնայ կրաւորական դիրքի վրայ, կամ բաւարարուի խօսքի եւ կիսամիջոցներու իր մինչայժմեայ ոճով, ան դատապարտուած է արագ հիւծումի:

Սփիւռքի ճիգին կրնան օժանդակել հայրենի կառոյցները, մղում ու թափ տալ անոր, բայց ոչ աւելին: Հայրենիքի դերը, իբր հանդիպման վայր Սփիւռքի ցրուած ուժերուն, արդէն հսկայ նպաստ է. կը մնայ ճիշդ չափերով ու ձեւերով օգտագործել մեզի տրամադրուած հանդիպման վայրը, անոր կառոյցներէն մեզի ներշնչուած դրականը,– եւ ներգործօն նոր ոճով մը կազմակերպուիլ, ստեղծել մերը – մեզ ամրացնելով իբր անորոշ ժամանակով սփիւռքեան իրավիճակի սահմանուած հաւաքականութիւն, եւ միանգամայն իբր կռուան հայրենի նորակերտ պետութեան:

ԿԱՐԱՊԵՏ ՏԱՔԷՍԵԱՆ

*Եվրոպայում հայ կրթական համակարգի ներկայացուցիչ
Ֆրանսիա*

ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ԿԱՐԳԱՎԻՃԱԿԸ ԵՒ ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԴԱՍԱԽԱՆԴՈՒԹԻՒՆԸ

Ցեղասպանությունն էն ժարանգ մնաց Արեւմտահայերէնը: Սփիւռ-
քացման հոլովոյթին՝ ան դարձաւ կտակ: Դարձաւ պաշտամունքի էու-
թին: Եղաւ ինքնութեան չափանիշ:

Այլապէս՝ կարելի չէր: Յարութեան լաւագոյն յենակն էր Արեւմտա-
հայերէնը:

Ժամանակը, այսուհանդերձ, եկաւ մեզի յուշելու լեզուի մը գոյու-
թեան, զարգացման պայմաններուն մասին: Լեզուն յարափոփոխ
երեւոյթ էր եւ իր գոյութիւնը կախեալ էր պատմական, մշակութային,
քաղաքական եւ ընկերային (հասարակական) պայմաններէն: Սրբազ-
նացած Արեւմտահայերէնը հեռու մնաց (պահեցինք) մեր մտածողու-
թեան դաշտէն: Ժամանակի եւ վայրի տարբեր պայմաններուն մէջ ան
գոյատեւեց կամ խամրեցաւ: Իր պայքարը կամ իր նահանջը բացառ-
րուեցաւ մեր անհատներու գիտակցական բարձր մակարդակով կամ
մեղսագործ անտարբերութեամբ: Այլապէս՝ հիմնական ոչինչ ըսուե-
ցաւ Արեւմտահայերէնի մասին, անոր որպէս լեզու գոյատեւման պայ-
մաններուն մասին:

Եւ ան հասաւ, այսօր, UNESCO-ի կորուստի եզրին հասած լեզու-
ներու շարքին:

Մինչդեռ Արեւմտահայերէնի գոյատեւման, ձեւաւորման, զարգաց-
ման պատմութիւնը յստակ տուեալներ կը փոխանցէր մեզի լեզուի մը
ձակատագրին մասին մտածելու համար:

Լեզուի մը գոյատեւումը մեր փափաքէն, ցանկութենէն վեր՝ առար-
կայական շարք մը պայմաններու ներկայութեան հետ կ'առնչուի: Շատ
(ծայրահեղ) ամփոփ արտայայտութեամբ բաւարարուինք հետեւեա-
լով. լեզուն կը գոյատեւէ միայն հաւաքական ինքնատիպ կեանքի մը

իրականացման պարագային: Լեզուն այդ կեանքին հաղորդակցութեան միջոցն է: Լեզուն այդ կեանքը չի ստեղծեր, միայն կը ցոլացնէ զայն: Հաւաքական ինքնատիպ կեանքն է, որ կ'ապրեցնէ լեզուն, բայց ոչ հակառակը: Արեւմտահայերէնը այս օրէնքին մէկ բացառութիւնը չի կազմեր:

Բոլորիս ծանօթ է, որ Սփիւռքի մէջ հաւաքական կեանքի ստեղծման էական խնդիրը եւս մեր մտածողութեան դաշտ չէ մտած: Հիմնական կառոյցները մեզի կու գան 19-րդ դարէն: Այս մասին վիճաբանիլը ամբողջութեամբ բացառուած է:

Ինչ որ ալ ըլլայ սակայն Արեւմտահայերէնի ճակատագիրը (կորուստի պարագան ներառեալ) մեր պատմութեան եւ մանաւանդ Սփիւռքի մէջ Նոր սերունդներու հայեցի ինքնութեան կերտման անանցելի, կենսական ճիգերուն մէջ պիտի մնայ էական մասնակից: Արեւմտահայերէնը իր պատմութեամբ, իր փոխանցած արժէքներով մեր բոլորիս ինքնութեան կերտման մէջ ներկայ պիտի ըլլայ որպէս պատմականութեան զգայնութիւնը գոյացնող գործօն: Մեր ըսածը աւելի որոշակի դարձնելու համար բաւարարուինք հետեւեալով. Արեւմտահայերէնը կը ցոլացնէ (պետութեան մը բացակայութեան պայմանին մէջ իսկ) մեր ժողովուրդին (Լուսաւորութեան գաղափարներով խանդավառ) հաւաքական նոր կեանք մը ստեղծելու ձգտումը: Ձգտում մը դէպի այն արժէքներուն, որոնք պիտի կերտեն վաղը նոյնինքն մեր հայրենիքին մէջ ցանկացուած կեանքի մը իրականացումը:

Հետեւաբար Արեւմտահայ մշակոյթը կը մնայ արդիական եւ այժմէական:

Ա. Եզրակացութիւն

Որպէս ուսուցման առարկայ Արեւմտահայերէնը եւ անով փոխանցուած արժէքներու համակարգը և գաղափարական աշխարհը պէտք է տեսնել միասնութեան մէջ: Եթէ լեզուի դասաւանդութիւնը նկատի պիտի ունենայ տեղային պայմաններու մէջ լեզուի իմացութեան միջին մակարդակը եւ այլ տուեալներ եւ ըստ այնմ պիտի ծրագրէ աշխատանքը, Արեւմտահայ մշակոյթը կրնայ փոխանցուիլ տեղական տարբեր լեզուներով:

Արեւմտահայ մշակոյթի մասին տեղեկութիւններու ջամբումը կրնայ նպաստել լեզուի իմացութեան կարեւորութեան գիտակցութեան

բարձրացման: Մշակոյթներու ընկալման մէջ իր նպաստը կ'ունենայ նաեւ այն պարագային, երբ Արեւմտահայ մշակոյթը կը ներկայացուի համաշխարհային պատմութեան եւ Օսմանական պատմութեան հոլովոյթին մէջ:

Սփիւռքի մէջ, այսօր, Արեւմտահայերէնը իր գոյացման, ձեւաւորման, զարգացման պայմաններէն գրեթէ ամբողջութեամբ զրկուած է: Ընթացքը լատենտութիւն չի ներշնչեր: Երթալով ան կը դառնայ միայն դասարանի մէջ օգտագործուած լեզու: Դպրոցի մէջ զայն որպէս մեր ինքնագիտակցման խորհրդանիշը ըլլալով ջատագովել, ոչ ցանկալի վիճակը շրջելու համար մնաց անբաւարար:

Արեւմտահայերէնի համար նոր կարգավիճակ պետք է սահմանել:

Եւ այդ կարգավիճակը (statut) նախ նկատի պիտի ունենայ ուսանողի դաստիարակման կրթութեան մէջ Արեւմտահայերէնի բերելիք նպաստը: Այլապէս ներկայ դրութեամբ անոր նահանջը կանխել անկարելի կը թուի: Տարեվերջի հանդէսին ոգեւորութիւնը, ինչպէս մինչեւ այսօր, վաղը եւս, Արեւմտահայերէնի կենսունակութեան երաշխիքը պիտի չըլլայ:

Դպրոցներէն ներս Արեւմտահայերէնի նոր կարգավիճակը կը տեսնենք երկու աշխատանքային ուղղութիւններու մէջ.

Արեւմտահայերէնը մտքի մէջ գիտելիքի ձեւաւորման աշխատանքին պիտի բերէ նշանակալից մասնակցութիւն: Հոս գիտելիքի ձեւաւորումը կը հակադրենք (գիտակցաբար) հաղորդակցական նոր լեզու մը դասաւանդելու աշխատանքին: Օտար լեզուի դասաւանդութեան կարեւոր նպատակը այդ լեզուով հաղորդակցիլ է: Հայերէնը երթալով կը դասաւանդուի այս նպատակով: Պէտք է վերադառնալ 30–40 տարի առաջուայ դրութեան եւ Արեւմտահայերէնով պէտք է դասաւանդել ուսողութիւնը, բնական գիտութիւնները: Այս պարագային միայն լեզուն պիտի գտնէ իր իսկական ուժականութիւնը, երախան պիտի զգայ իր իմացական կարողութեան զարգացումը Արեւմտահայերէնը օգտագործելով: Իսկ այն ծնողները, որոնք կը հարցնեն թե՛ հայերէնը ինչ բանի կը ծառայէ, պատասխանը կը դառնայ ակնյայտ:

Արեւմտահայերէնի պահը ուսանողի համար ծրագրային կաշկանդումներէ հեռու ազատ արտայայտուելու պահը պէտք է ըլլայ: Իր առօրեայ ապրումները, դիտարկումները, եզրակացութիւնները, զգացումները պէտք է իր դասընկերներուն հետ փոխանակէ, վիճաբանի:

Ուսուցչի իմաստուն առաջնորդութեամբ դասապահը կրնայ դառնալ անմոռանալի ապրումներու պահ եւ այս.... Արեւմտահայերէնով:

1970-էն ի վեր Եւրոպայի մէջ բազմաթիւ երկլեզու դպրոցներ (երկու լեզուներու հաւասար մակարդակի տիրապետում) վերոյիշեալ երկու ուղղութիւններով կը հասնին իրենց նպատակին: Երկրորդ լեզուի խոր իմացութիւնը արգելք չի հանդիսանար ուսանողի համալսարանական կենսագրութեան համար:

Երկու ուղղութիւններու մէջ մասնաւորաբար առաջինը կ'ունենայ գրեթէ որոշիչ նշանակութիւն, երկրորդ լեզուն (հոս Արեւմտահայերէնը) գիտելիքի ձեւաւորման, կառուցման կը մասնակցի մեծ համեմատութեամբ:

Բ. Եզրակացութիւն

Նոր կարգավիճակի մը սահմանումը, բնականաբար չի բացասեր հայերէնի դասական ուսուցումը: Դասական ուսուցման համար կան արդիական դասագրքեր, որոնք հաշի առած են հոգեբանութեան եւ մանկավարժական նորարար տեսութիւնները: Կայ յաջող ուսուցիչներու հրաշալի փորձը, որ մինչեւ այսօր չէ արձանագրուած եւ հաւաքական քննարկման չէ ենթարկուած:

Նոր կարգավիճակին հիմնական նպատակը պիտի ըլլայ ներմուծել դասաւանդման նոր ուղղութիւններ, որպէսզի հայերէնը ուղղակի մասնակից դառնայ երախային մտաւոր, իմացական զարգացման, նպաստէ նաեւ որպէսզի ան իր կենսափորձը, իր աշխարհը, խօսքի եւ վիճաբանութեան ազատ մթնոլորտին մէջ քննարկման ենթարկէ, արժէւորէ եւ....մեծնայ:

ՍՈՒՐԵՆ ԴԱՆԻԷԼԵԱՆ

*«ՍՓԻԻՌ-Ք» Գիրադուսումնական Կենտրոնի տնօրէն
Հայաստան*

ԱՐԵՄՏԱՀԱՅ ԳՐԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՆՈՐ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹԵԱՆ ՇՈՒՐՋ

Մեր պետութիւնը, ելնելով հայութեան ամբողջականութեան պաշտպանութեան գիտակցումի, իր, ընդունենք, բացառիկ դերից, ազգային շահերը համախմբողի դեռեւս նուազագոյն փորձառութեամբ ձգտում է գործուն դերակատարութիւն ունենալ Սփիւռքի գրամշակութային կեանքին ներգրաւուելու խնդիրներում, ինչն էլ մենք ողջունում ենք: Այստեղից բխում է Սփիւռքում իրականացուելիք լեզուական քաղաքականութեան հիմնական նպատակը, որը անհրաժեշտ նախապայման է հայերի երկու հատուածների անհաւասար յարաբերութեան խորքերում խոտորուած հաւասարակշռութիւնը վերականգնելու ճանապարհին:

Հայաստանի եւ Սփիւռքի միջեւ արդիւնաւետ լեզուայարաբերութիւնները պէտք է զարգանան համախորհուրդ քննարկումների եւ լուծումների ճանապարհով: Ահա թէ ինչու, մենք ողջունում ենք արեւմտահայերէնի հեռանկարին ու զարգացումներին նուիրուած այս համաժողովը, որը նախաձեռնել է Սփիւռքի նախարարութիւնը՝ հրաւեր ուղղելով Հայաստանի ու Սփիւռքի գիտամանկավարժական կարող ուժերին: Բոլորս պատրաստակամ ենք միասնական քայլեր անելու, քանի որ, որքան էլ տարակարծութիւններ ունենանք, իսկ դրանք յաճախ անհանդուրժող ձեւեր են ընդունել, այստեղ եւ դրսում, բայց մանաւանդ դրսում, գիտակցում ենք վաղուայ անդառնալի անհանգստութիւնները:

Մեր համոզմամբ, հենց մեզ մօտ, յատկապէս Սփիւռքի նախարարութեան համակարգում, պէտք է կազմել որոշումներ արձակելու իրաւունքով օժտուած արեւմտահայերէնի բարձրագոյն խորհուրդ, ուր պիտի ընդգրկուեն Սփիւռքի եւ Հայաստանի առաջատար մաս-

նագետները: Խորհրդի նախագահ պիտի ընտրեն արեւմտահայերը՝ իրենց միջից: Նման մի խորհուրդ գործում էր մի շրջան, շատ բարի ժամանակներում, բայց ձեւական էր. այն տնօրինում էին հայրենի մասնագետներ եւ նաեւ՝ ոչ մասնագետներ: Որոշումներ ընդունելու իրաւասութիւններ չկային: Այժմ, ըստ էութեան, խորհուրդը պիտի լինի Սփիւռքի նախարարութեանը կից մշտական գործող մարմին:

Ազգային լեզուական ընդհանուր ծրագրի մշակումը, հնչիւնական եւ ուղղագրական կանոնակարգումը արեւմտահայերէնի վերոնշեալ բարձրագոյն խորհրդի հիմնական գործառոյթները պիտի լինեն, իսկ իրագործումը հնարաւորութիւն կը տայ նաեւ ստեղծելու պետութեան եւ Սփիւռքի՝ միմեանց նկատմամբ քաղաքական եւ ազգային պարտաւորութիւնների ներդաշնակ յարաբերութիւն՝ ի նպաստ անկախ պետականութեան ամրապնդման: Այդ պարտաւորութիւնների համատեքստում ենք մենք դիտում նաեւ հայրենի միջավայրում արեւմտահայ լեզուի, գրականութեան ու մշակոյթի պաշտպանութեանն ու իւրացմանը ուղղուած մեր քայլերը: Հայկական Պետական Մանկավարժական Համալսարանի համակարգում մեր ղեկավարութեամբ գործող «Սփիւռք» Գիտաուսումնական Կենտրոնը 2002-ից ի վեր իրականացնում է հայրենի ուսուցիչների վերապատրաստութիւն արեւմտահայ հանրակրթական առարկաներից՝ արեւմտահայ լեզու, արեւմտահայ եւ սփիւռքահայ գրականութիւններ: Թուով տասնմէկ այդ դասընթացներին իրենց մասնակցութիւնն են բերել Հայաստանի մարզերի, Երեւանի եւ Լեռնային Ղարաբաղի շուրջ 460 ուսուցիչներ, որոնցից լաւագոյնները հնարաւորութիւն են ունեցել իրենց դպրոցներում մեր եւ Փարիզի «Մաշտոց» Հայ լեզուի պաշտպանութեան միութեան կազմած ծրագրերով մէկամեայ փորձնական ծրագիր վարելու:

Պատմական հանգամանքների բերումով պետական լեզուի կարգավիճակ է ստացել գրական արեւելահայերէնը: 1915-ի արհաւիրքից յետոյ արեւմտահայերէնը զրկուեց զարգացման տարրական պայմաններից եւ հիմնականում ծառայեց հայ ժողովրդի ցրուած բեկորներին՝ որպէս ազգապահպան գերագոյն գործօն:

Գրական ճանաչուած արեւմտահայերէնը զուրկ մնաց պետական հովանաւորութիւնից, չունեցաւ լեզուական քաղաքականութեան

համակարգուած ծրագիր, որը մեծագոյն դեր ունի ժամանակակից լեզուների մշակման, կանոնակարգման համար:

Ակնյայտ է, որ Սփիւռքում հայերէնի նուագումը հիմնականում պայմանաւորուած է այնպիսի առարկայական հանգամանքներով, ինչպիսիք են կրթամշակութային կողմնորոշումների հսկայական այլընտրանքն ու սոցիալական յարմարեցումների անհրաժեշտութիւնը: Ստեղծուած վիճակի պատճառներից մէկն էլ հայոց լեզուի դասաւանդման միասնական ծրագրերի ու մեթոդական մշակումների սակաւութիւնը կամ բացակայութիւնն է:

Հարկ է նկատել, որ անգամ հայկական դպրոց յաճախող աշակերտութեան մի մասի համար հայերէնը երկրորդ լեզու է դարձել, ինչը բնորոշ է յատկապէս երոպական եւ ամերիկեան քաղաքակրթական միջավայրերին: Եթէ արեւելեան երկրների գաղութներում հիմնականը հայագիտական առարկաների դասաւանդման եւ բարելաւման խնդիրն է՝ ելնելով ազգային առաջնահերթութիւնների սահմանման անհրաժեշտութիւնից, ապա արեւմտեանում՝ երկլեզու դասագրքերի ստեղծումը:

Սփիւռքի կրթօջախներում հայոց լեզուի իւրացումը տկարացնող գլխաւոր պատճառներից է ուսուցչական կադրերի որակական անհաւասարաչափ բաշխումը, յաճախ էլ՝ անբաւարարութիւնը: Այս վիճակն ստեղծում է ուսուցիչների պատրաստման համակարգի անկատարութեան հետեւանքով:

Սա առաջին:

Երկրորդ հարցադրումը վերաբերում է ռազմավարական խնդրի՝ Սփիւռքի նախարարութեան բուն դերին եւ յանձնառութիւններին: Հոկտեմբերին երկրորդ տարին է լրանում, ինչ գործում է նախարարութիւնը եւ ինչքան լաւ է գործում: Կարծում եմ, որ մեզանում եւ Սփիւռքում չկայ մի օղակ, կազմակերպութիւն կամ ընկերային-քաղաքական ուժ, որ խանդավառութեամբ չընդունի նրա դերակատարութիւնը համահայկական մակարդակներում:

Համահայկական կառոյցների թիւը որակապէս փոխուեց, որով հետեւ մեր առջեւ պետական լիազօրութիւններով օժտուած մարմին է՝ որոշակիացած յանձնարարականներով: Նախարար Տկն. Յակոբեանը իր շուրջ համախմբել է նուիրեալների, գործուն անձանց, սակայն մենք ընդգծում ենք, որ այսուհանդերձ նախարարութիւնն

անցնում է գործառույթների ճշգրտման օրինաչափ եւ ենթակայական դժուարություններ: Բանն այն է, որ Սփիւռքի նախարարութեանը դեռեւս ամբողջապէս չեն անցել ուրիշ նախարարություններին նախապէս բախշուած իրաւասութիւնները, ինչի պատճառով, օրինակ, կրթական մի շարք հիմնախնդիրներ անորոշ, առկափ վիճակներում են:

Փաստը հիմնաւորենք օրինակով: Սփիւռքի ուսուցիչների, ուսանողների հետ աշխատանքները, թւում է, որ պիտի անցնէին Սփիւռքի նախարարութեան ենթակայութեան տակ, բայց այսօր ՀՀ ԿԳՆ ախարար Ա. Աշոտեանի դիմադրութիւնը յաղթահարել պետական գերատեսչական օղակներում կարծես դժուարացել է: ԿԳՆ Սփիւռքի բաժինը դարձել է առկափ մարմին՝ երկու-երեք մասնագէտներով, յաճախ մասնագիտական ու հոգեբանական բարդութիւնները ամբողջապէս չյաղթահարած աշխատողներով որոնք ականայ իրենց վրայ են վերցնում ռազմավարական ծանրութիւն՝ երբեմն ենթակայական թելադրութեամբ շրջանցելով կազմաւորուած մասնագիտական կենտրոնների փորձառութիւնը:

Մինչդեռ Սփիւռքի նախարարութիւնը, իր կոչմանը հաւատարիմ, պիտի ձգտի իսկապէս կեանքի կոչել արեւմտահայ ուսուցչի՝ վերապատրաստութիւնից պատրաստութեան անցնելու համակրթական ծրագիրը: Այսինքն՝ ոչ թէ անվնաս, ոչինչ չբերող վերապատրաստութեան քայլերը կրկնել, այլ անցնել ռազմավարական ազգապահպան կրթական ծրագրի՝ արեւմտահայ ուսուցչի պատրաստութեան: Մենք յայտնում ենք մեր ուրախութիւնը Երեւանի Պետական Համալսարանում բացուած Սփիւռքի ամբիոնի գործունէութեան առթիւ: Սփիւռքագէտի մասնագիտութիւն ստացած մագիստրանտները իսկապէս կարող են գործօն մասնակցութիւն բերել Սփիւռքի հետ տարուող բազմաբնոյթ աշխատանքներում: Մենք առաջարկում ենք արեւմտահայ ուսուցչի պատրաստութեան բաժանմունք ստեղծել, որի գործունէութիւնը նպատակայարմար ենք համարում Մանկավարժական Համալսարանի համակարգում, քանի որ մանկավարժական կադրերի թողարկումը հենց այս բուհի գերակայ ուղղութիւնն է:

Սա կարողութեան խնդիր է, սա Սփիւռքի նախարարութեան բարձր տեսողութիւնն է, եւ մենք կարծում ենք, որ արեւմտահայերէ-

նին նուիրուած կրթական այս համաժողովի խնդիրներին ձեռնամուխ լինելով՝ մենք պիտի ընդունենք որոշակի իրաւասութիւնների վերայանձնման պաշտօնէական արարողակարգ Կրթութեան նախարարութիւնից Սփիւռքի նախարարութեան:

Վերջին տասնամեակի աննախադէպ ժողովրդական տեղաշարժերի հետեւանքով Սփիւռքը բազմաբովանդակ ու բարդ իրողութիւն է: Այնտեղ լեզուական պատկերը բնորոշում է բազմատարրութեամբ, խճողումով: Դա հետեւանք է տարբեր միջավայրերից բխող օտար մշակոյթների առաւել կամ նուազ ազդեցութեան:

Սփիւռքի կրթամշակութային իւրայատկութիւններին խորութեամբ ծանօթանալը, տարբերակուած մօտեցմամբ ծրագրեր կազմելը պէտք է լինի Սփիւռքի հետ աշխատանքի կարեւոր մեկնակէտը: Ընդ որում՝ Սփիւռքում հայոց լեզուի քարոզչութիւնը հարկ է իրականացնել՝ ներդաշնակելով լեզուաքաղաքականութեան միջազգային խնդիրները ազգապահպան ձեռնարկումներին:

ԳԵՂԱՆԻ ԷԹԻՄԵԶԵԱՆ

*Բեյրութի Ազգային Արգարյան վարժարանի տնօրեն
Լիբանան*

ԼԻԲԱՆԱՆԻ ԴՊՐՈՑՆԵՐԷ ՆԵՐՍ ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ԴԻՄԱԿԱԼԱԾ ԴԺՈՒԱՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ ԵՒ ՅԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

Համայնքային լայն իրաւասութիւններ վայելող լիբանանահայ գաղութը, որ տարիներ շարունակ մարդուժ մատակարարած է ամբողջ Սփիւռքին, նոր հազարամեակի սեմին՝ սկսած է դիմակալել որոշ դժուարութիւններ: Տազնապը դեռ ահազանգային տարողութիւն չունի, բայց հետզհետէ, առաւել կամ նուազ չափով, զգալի կը դառնայ, աշակերտութեան թիւի աստիճանական անկումով, դպրոցներու միացումով եւ փակումով, կնքուած խառն ամուսնութիւններու յարաճուն թիւով: Հայեացքները արդարօրէն դարձեալ կ'ուղղուին դէպի հայ դպրոց, իբրեւ ինքնութեան հաստատման եւ ապագայակերտ հիմնական կռուան: Տիրող պայմաններու տակ, գոյապահպանման տագնապը սկսած է թեւածել: Արեւմտահայերէնի զարգացման հեռանկարները ուրուագծելէ աւելի, սուր կերպով կը խօսինք զայն անաղարտ պահպանելու կարելիութիւններուն, միջոցներուն մասին:

Իւրայատուկ տագնապ մը չէ այս: Համաշխարհայնացման գլանը հետզհետէ կը քանդէ ամէն պատուար, սահման, պետական հովանաւորութեան ուժականութիւն, նոյնիսկ՝ պետական ինքնուրոյն, ազգային մտածողութիւն: Չակերտուած «Մարդկային Իրաւունքներու» անուն տակ, անհատը հետզհետէ կը տարանջատուի իր հաւաքականութենէն, մշակոյթէն, պատկանելիութենէն: Փնտռուածը, երագուածը՝ երջանկութիւն, բարօրութիւն, յառաջդիմութիւն, յաջողութիւն եւ զքօս է: Ազատութեամբ զինուած, սպառողական ընկերութեան արդի մարդը, հետզհետէ կը դառնայ անգոյն ու անդիմազիծ քաղաքացի մը, ապա՝ աշխարհաքաղաքացի:

Սփիւռքի մէջ, ի մասնաւորի Լիբանան, լեզուն փոխարինած էր

կորուսեալ հողը: Նուագագոյն նահանջը՝ կտրուիլ էր մայր երակէ, պատկանելութենէ, հաւաքական մտածողութենէ, իրաւասութիւններէ, համապատասխան ուժականութենէ, կեցուածքէ եւ ապագայակերտ ծրագիրներէ:

Հոսանքն ի վեր թիավարելը՝ պարտաւորուած ընթացք եղած է անցեալին, նաեւ է՝ այսօր: «Լաւագոյն» դպրոցները Լիբանանի՝ մարդակերտման առաքելութիւնը ունին, գիտելիք ջամբելու կողքին, մինչ մեր դպրոցները:

«Մեր վարժարաններուն շրջանաւարտները պիտի ունենան իրենց ինքնութեան գիտակցութիւնը, իբր մարդ եւ իբր հայ, ըմբռնեն թէ՛ մարդկային ընտանիքի եւ թէ՛ հայութեան պատկանելիութիւնը: Տակաւին կարենան հաշտեցնել, այլեւ արժեցնել իրենց բնականօրէն ու անոր ժողովուրդին ալ պատկանելու իրողութիւնը:

Մեր վարժարանները՝ յաւելեալ առաքելութիւնը պիտի ունենան իբր առաջնահերթութիւն, պատրաստել ապագայ հայ յանձնառու մտաւորականն ու գործիչը:

Մեր վարժարանները իրենց աշակերտները պիտի զինեն ընկերութեան յաջողակ անդամներ դառնալու համար անհրաժեշտ գիտական եւ մշակութային պատրաստութեամբ:»

Եւ տակաւին՝ համամարդկային արժէքները զարգացնելու համար, անհրաժեշտ է շեշտել առողջ կենցաղի, բնապահպանութեան կարեւորութիւնը, բայց նաեւ, եւ մասնաւորաբար՝ այլասիրութիւնը, պաշտպանութիւնը տկարներուն եւ փոքրամասնութիւններու իրաւունքներուն, պատասխանատւութիւն՝ հաւաքականութեան հանդէպ, այլասիրութիւն, արդարաւորութիւն, քաղաքական պայքարի յանձնառութիւն, զոհողութիւն...

Ազգային արժէքները ամրապնդելու համար՝ անհրաժեշտ է տալ հայ ազգին պատկանելու գիտակցութիւնը, սորվեցնել մաս կազմել հայ հաւաքական կեանքին, ներշնչել ազգային հպարտութիւն, բացատրել Սփիւռքի մէջ երկուութիւն մը ապրելու իրողութիւնը, ներշնչել սէր՝ դէպի հողը, հայրենիքը, վառ պահել հայրենիք վերադարձի ձգտումը, ներշնչել հայ պետականութեան պահպանման եւ հզօրացման անհրաժեշտութիւնը, տալ ազգային իրաւունքներու համար պահանջատիրական պայքարի եւ Հայ Դատի կարեւորութեան գիտակցութիւնը....:

Այս բոլորը, ոչ շատ հեռու անցեալին՝ վերացական բացատրութիւններ չէին, այլ ապրումներ, իսկ այսօր հետզհետէ կը ձեւաւորուի

հոսանք մը, որ գործնապաշտ նկատառումներով՝ ուսումը կը համարէ միջոց՝ յաջողակ մարդ պատրաստելու համար: Եթէ իր զաւակը նիւթական ապահովող վկայական մը յաջողի ձեռք բերել, ալ ինչ հարց կրնայ գոյութիւն ունենալ:

Դարու անխուսափելի կնիքն է, չափանիշներու յեղափոխութիւն, պատրանքներու չքացում...: Ականջ կու տաս ծնողներու արձակման ժամու խօսակցութեան: «Ինչ առիթ Ֆրանսերէնիդ»: «Ինչ առիթ արաբերէնիդ»: Մէկը, միայն մէկը հարցնէր, թէ ինչ առած էր հայերէնին...

Հրաշք դեղատոմսեր չհայթայթեցին բոլոր մակարդակներու ժողովները: Սփիւռքի նախարարութեան աշխատանքային ծրագիրներուն վրայ կ'երեւին կրթական մարզերու բարելաւման, հայկական դպրոցներու օժանդակութեան առաջնահերթութիւնը: Մեքենականութիւնը, ընդհանուր ծրագիրը, հոլովոյթը աշխատանքին՝ կը կարօտին ժամանակի, նախարարութեան առաւել ինքնահաստատման, նիւթական կարելիութիւններու զարգացման: Կան անշուշտ որոկաւորման ծրագիրներ, համագումարներ, գիտաժողովներ, օժանդակ գրքերու հրատարակութիւններ, ծանօթացման, կենդանի կապի հաստատման նախաքայլեր, սակայն անորոշ կը մնան համատեղ աշխատելու գործընթացի մը հանգրուանային փուլերը:

Կ'ուշանանք, որովհետեւ անմիջական ծրագիրներու հեւքին մէջն ենք: Կարձաժամկետ աշխատանքներ կը ձշդենք, եւ երբ միջոցառման կարելիութիւնները ցամքին, կ'անցնինք նոր վերնագրի մը, նոր փորձի մը: Մարդուժի տագնապ գոյութիւն ունի, սակայն հատուածաբար կը կրկնենք նոյն աշխատանքը, համակարգման մեծ դժուարութիւններով, որովհետեւ առանձնայատկութիւններէն վեր՝ հասարակ յայտարարի տարրերը շատ յաճախ նոյնը չեն:

Օրերը կը թաւալին: Այսօրուան աննշան թուացող դժուարութիւնը՝ վաղը կրնայ անդարմանելի տագնապի վերածուիլ: Պէտք է սկսիլ, հետեւեալ մարզերուն համար համատեղ, մասնագիտական խմբակներ յառաջացնելով.

ա. ԼԵԶՈՒ

Ե. դարուն՝ երկու Հայքերը միացան Այբուբենի գիւտով: Նոյն ձեղքը գոյութիւն ունի այսօր ալ եւ շաղախ դերակատարութիւնը դարձեալ կրնայ կատարել մեր լեզուն: Հայաստանը ունի լեզուի իր կաճառը, իսկ Սփիւռքի տարբեր կեդրոններու մէջ կան հայագէտներ: Միատեղ

աշխատանքով կարելի է ուղղագրութեան բարեփոխում չոր համակարգ մը ձեւաորել, որ հանգրուանային գործակերպութեամբ պիտի մօտեցնէ արեւելահայերէնը հայ լեզուի արմատներուն, իսկ արեւմտահայերէնը պիտի օժտէ կիրարկման աւելի դիրքին ուղղագրութեամբ՝ հաւատարիմ դասականի սկզբունքներուն:

Հայ լեզուագէտներու եւ լեզուաբաններ Բ. խմբակ մը նաեւ հետամուտ պէտք է ըլլայ օտարաբանութեան որոմները մաքրագործելու մեր լեզուէն, ինչպէս նաեւ մեր արմատ բառերով ստեղծելու ժամանակին եւ յառաջդիմութեան պատշաճող նոր բառեր:

Բանաւոր, կենդանի մեր լեզուին հոլովոյթն ալ վերանայման կը կարօտի: Բժախնդրութիւնը բերանացիին՝ հեռատեսիլէն, ձայնասփիւտէն հնչած, նաեւ պէտք է տարեածել համակարգիչին ու համացանցին ուղղութեամբ: Հայերէն տառերով հաղորդակցութեան ծրագիր մը պէտք է պատրաստեն մասնագէտները, լեզուի աղձատման նոր միջոց՝ լատինատառ հաղորդակցութիւնը սահմանափակելու համար:

բ. ԿՐԹԱԿԱՆ

Առաջին հերթին՝ անհրաժեշտ է միատեղ ձիգերով պատրաստութիւնը տարբեր մակարդակներու կրթական հայեցակարգերու, ծրագրերու, սփիւռքի վարժարաններու համար: Մայրենի լեզում-տաժողութիւնը առաւել կ'արդիւնաւորուի աստիճանական զուգահեռներու կիրարկումով, համակարգումով պետական պարտադիր ծրագրերու հետ, որոնք օրէ-օր առաւել կազմակերպ ընթացքով, կ'ողողեն աշակերտին միտքն ու հոգին եւ բառապաշարով եւ շարահիւսութեամբ:

Շօշափելիէն՝ վերացական, ծանօթէն՝ անծանօթ պարտադիր ընթացքով՝ իւրաքանչիւր գաղութ տեղայնական իր պայմաններուն համապատասխանող դասագիրքերը պէտք է ունենայ, հայրենիքի տրոփով: Մասնագիտական ոյժերու մէկտեղումով, կ'արդիւնաւորուի աշխատանքը: Վերանայումը երկուստեք՝ անհրաժեշտ է, որովհետեւ «Կենդանի» լեզուն, յատկապէս աշակերտական կազմաւորման հանգրուանին, առարկայական բառերու օգտագործումով, թէ բառապաշարային «հարստութեամբ», իր կանոնները, պարտադրանքները ունի: Անցեալին շատ պարզ համարուած բառերը, այսօր նոյն յաճախականութեամբ չգործածուող, նոր բառ են մանուկին համար:

Մերօտաբանական, մասնագիտական, բիրեղացած ուղղութիւնները անհրաժեշտ են հայերէնը դասաւանդելու համար իբրեւ առաջին, երկրորդ եւ երրորդ լեզու:

– Գիտաշխատողները, միատեղ աշխատանքի ձեռնարկելէ առաջ, միջավայրի ծանօթացման հանգրուան մը անհրաժեշտաբար պէտք է ունենան, արդիւնաւէտ ներդրում մը ունենալու համար:

– Ուսուցիչներ փոխանցուածին փոխանցուածը՝ կոտորակուած հասած է սփիւռքի մէջ հասակ առած 4–րդ սերունդին, որուն կարգ մը ներկայացուիչները այսօր մուտք կը գործեն կրթական ասպարէզ: Տագնապը գիտելիքի, վկայականի՝ հետզհետէ կը սահմանափակուի, սակայն ապրումի, ինքնավստահութեան շեշտը կ'աղօտի: Անցեալի ուսուցչապետերը՝ հայրենիքի շունչով կը յաջողէին համակել եւ աշակերտը, եւ պաշտօնակից: Մեր օրերու՝ «նոր»ը ըլլալու իրաւունքով սահմանուած այսօրուան ուսուցիչներուն, առիթներ պէտք է ընծայել, առարկայականօրէն ձանձնալու համար հայրենիքը, պատասխանատու իրենց պարտականութիւնը աւելի լայն կարկինի վրայ բանալու կարողութեամբ օժտելու համար զանոնք:

«Հայ Լեզու», «Մակավարժ»՝ անցեալին աւելի մեծ դիրութեամբ կը հասնէին սփիւռքահայ ուսուցիչներուն: Անհրաժեշտ է կանոնաւորել առաքումը նմանատիպ նոր հրատարակութիւններուն, ինչպէս նաեւ օժանդակել ուսուցիչներուն համացանցային ծանօթացումներ հաստատելու, պաշտօնակիցներու հետ:

Հայագիտութիւնը, հայագիտական հիմնարկի մը ձամբով մեծապէս պիտի նպաստէր առաւել որակաւոր ուսուցչական կազմի մը պատրաստութեան: Պարագայական վերաորա–կաւորման դասընթացքները անթացուպային դերակատարու–թիւնը ունին: Դժբախտաբար միայն Հայկազեան համա–լսարանը մնացած է, հայագիտական իր ամպլիոնով, որ սահմանափակ թիւ մը համալսարանաւարտներու կը պարգեւէ գաղութին:

Սէն Ժոզէֆը, Հիւսիսեան Ամպլիոնը, Համազգայինի Հայագիտական Հիմնարկը՝ փակուած են, մեծ թիւով, համապատասխան որակով շրջանաւարտներ, տարիներու աշխատանքով՝ կազմաւորելէ ետք: Անոնք այսօր, ընդհանրապէս, ցրուած են աշխարհով մէկ եւ կը վարեն պատասխանատու պաշտօններ:

Լիբանանեան քաղաքացիական պատերազմը ունեցաւ ժխտական

իր անդրադարձը: Համազգայինի Հայագիտական Հիմնարկը, որ համազաղության ընդթ ունէր, պայմաններու բերումով՝ սահմանափակուեցաւ եւ ուսանողներու թիւով եւ պիտաճեական կարելիութիւններով: Հակառակ բազում դժուարութիւններու Երեւանի Պետական Համալսարանի հետ գործակցաբար, որակաւոր դասախօսներու ներկայութեամբ, ան շարունակեց գործել, մինչեւ Հալէպի Հայագիտական Հիմնարկի կազմակերպուիլը՝ պատճառ դարձաւ, որ առաւել սահմանափակուի հիմնարկի աշակերտութեան թիւը:

Հայաստանի ընձեռած կարելիութիւններով՝ Համազգայինը այսօր կը ծրագրէ զարկ տալ Հայաստանի Պետական Համալսարանի արեւմտահայ Լեզուի Ամպիոնին եւ ատակ ուսանողները ուղղել հոն: Համապատասխան հետաքրքրութիւնը պէտք է լարել, ծանօթութիւններ պէտք է ստեղծել, փոխանցել, մանաւանդ շարժում եւ մթնոլորտ պէտք է ստեղծել, որպէսզի արդիւնաւորուի ծրագիրը:

Կրթականին մաս կը կազմէ նաեւ արդի արհեստագիտութեամբ որակաւոր տեսաներիզներու, խտասալիկներու պատրաստութիւնը, լատենտղական միջոցառումներով ծանօթացնելու եւ հեքեաթ եւ երաժշտութիւն եւ պատկեր՝ յատկապէս մանուկներուն, որոնք ձայնակցելով, կրկնելով՝ աւելի լաւ պիտի տիրապետեն մայրենիին:

գ. ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ

Սփիւռքահայ դպրոցները կը դիմակալեն տնտեսական լուրջ դժուարութիւններ, կրթական հիմնադրամի մը բացակայութեամբ եւ այլ պատճառներով: Միատեղ գործակցութեամբ, ակնկալուած ծրագիրներու գործնականացումը, համապատասխան հետեւողականութեամբ եւ խորացումով, անհրաժեշտաբար կը կարօտի նիւթական մեծ ներդրումի:

Տնտեսագէտները վստահ կրնան աւելի օգտակար դառնալ, յիշեալ ծրագիրները կեանքի կոչելու համար, համապատասխան գումարները ապահովելու աշխատանքին մէջ:

Առաջարկս, շատ հեռու է քառապաշտ հոգիէս: Քարեր, կառոյցներ կը նորոգենք, մինչ բառը, Թումանեանի սահմանումով «Աշխարհ Մը»՝ վտանգուած է:

Քարերը նուազ վտանգուած են, որովհետեւ կը տոկան: Փրկենք մեր բառերը..., ի սկզբանէ էր ԲԱՆԸ:

ՊԵՐՃ ԹԵՐԶԵԱՆ

Գրող, հրապարակախոս,

ՀԲԸՄ Կահիրեի մասնաճյուղի պատվավոր նախագահ

Եգիպտոս

ՀԱՅԵՑԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՎԻՃԱԿԸ ԵԳԻՊՏՈՍՈՒՄ ԱՅՍՕՐ

Ն. Գ. Տիկին Հրանուշ Յակոբեան

ՀՀ Սփիւռքի Նախարար

Մեծարգոյ Նախագահ եւ

Յարգարժան ներկաներ

Մեր հայրենիքին անկախութենէն ասդին, 19 տարիներու երկար սպասումէ մը ետք, պատմական բացառիկ առիթ մըն է, որ այսօր կը մէկտեղէ այս գիտաժողովին մասնակիցները, շնորհիւ ՀՀ-ի Սփիւռքի ուժական, կորովի եւ ազգանուէր նախարարին նախաձեռնութեան:

Եթէ խօսինք Սփիւռքի մէջ արեւմտահայերէնի ուսուցման արդի վիճակին մասին, ամէնքս ալ աներկբայօրէն կրնանք հաստատել, թէ ան Սփիւռքի ամբողջ տարածքին գահավէժ ընթացքի մէջ կը գտնուի:

Արդարեւ, Սփիւռքի հայկական վարժարաններու աշակերտութեան թիւը, տարբեր պատճառներով, հետզհետէ կը նուազի: Շատ տեղեր արեւմտահայերէնի հնոցներ համարուող, ազգային, յարանուանական եւ միութենական վարժարաններ կը միացուին կամ կը փակուին:

Արեւմտահայերէնի մասնագէտ ուսուցիչներու նօսք թիւը եւ հիներուն տեղը գրաւող պատրաստուած նորերու բացակայութիւնը, ծնողներու եւ աշակերտներու մեծամասնութեան մօտ հայերէն լեզուի հանդէպ նախանձախնդրութեան, հետաքրքրութեան եւ շահագրգռութեան պակասը լուրջ սպառնալիքներ են արեւմտահայերէնի առողջ գոյատեւումին եւ զարգացումին:

Այս պայմաններուն տակ արդեօք աւելի ձիշղ պիտի չըլլա՞ր, որ ներ-

կայ ժողովին քննարկելի նիւթը բնութագրուէր որպէս «Արեւմտահայերէնի Ուսուցման Տագնապալի Վիճակը Այսօր Սփիւռքում»:

Սակայն, այնպէս կը թուի թէ Սփիւռքի նախարարութիւնը հաշուի առնելով հիւրամեծարութեան եւ նրբանկատութեան թելադրանքները, նախընտրած է գործածել իր որդեգրած աւելի մեղմ տարագումը:

Ազգային իմաստով որակական անկումի պայմաններուն մէջ որ կ'ապրինք, սերունդներու հերթափոխութեան բնական ընթացքին առընթեր, լեզուն հետզհետէ կը նահանջէ եւ այդ բերումով կ'արագանայ նորահաս սերունդներու ազգային ինքնութեան խամրումը:

Իրերու այս ընթացքով արտահայաստանի մեր ամբողջ ժողովուրդը, յառաջիկայ քանի մը տասնամեակներուն՝ դատապարտուած է վերածուելու աղճատուած ազգային ինքնութեամբ, օտարախօս «Հայկական Ծագում» ունեցող զանգուածի մը, որուն հեռացումը մեր հայրենի ժողովուրդէն եւ պորտակապի խզումը մեր հայրենիքէն ժամանակի հարց է եւ համազգային անդարմանելի կորուստ, ի վնաս մեր մայր հայրենիքին եւ մեր ժողովուրդին:

Եթէ մեր ամբողջ էութեամբ համոզուինք այս կացութեան պարզած ահարկու վտանգին եւ այդ համոզումին միանան ուժերու համընդհանուր լարում, ճիգերու համադրում եւ միջոցներու ու կարելիութիւններու ճիշդ օգտագործում, թերեւս կարելի կը դառնայ շատ բան փրկել:

Ընդհանրական հարցերու մասին աւելի մանրամասն աղբադառնալէ առաջ, պարտիմ նախ գիտաժողովին ներկայացնել հայեցի դաստիարակութեան վիճակը այսօր Եգիպտոսի մէջ:

Վստահ եմ որ եգիպտահայ գաղութի պարագան շատ մը երեսակներով համանման է այլ գաղութներու:

Տեղին պիտի ըլլար նշել, թէ իւրաքանչիւր աշխարհագրական շրջանի տեղական պայմաններուն եւ հարցերուն ծանօթանալէ յետոյ, հաւանաբար աւելի հեշտօրէն հասնինք մեր համայնական կարիքներու ճշդումին, որմէ յետոյ կրնանք ընտրել մեր առաջնահերթութիւնները եւ մեր որդեգրելիք աշխատանքային ծրագիրը:

Եգիպտահայ ժամանակակից կրթական համակարգին սկիզբը կարելի է նկատել 1828 թուականը, երբ Գահիրէի մէջ հիմնուած է Եղիազարեան դպրատունը:

Ատկէ յետոյ հիմնուած են երեք հայկական ազգային վարժարաններ որոնք ցարդ կը գործեն: Ասոնցմէ երկուքը կը գտնուին Գահիրէ եւ երրորդը Աղեքսանդրիա:

Գահիրէի մէջ գործող երկու վարժարաններէն առաջինը՝ Գալուստեան, հիմնուած է 1854-ին, իսկ երկրորդը Նուպարեան՝ 1924-ին: Աղեքսանդրիոյ մէջ գտնուող Պօղոսեան վարժարանը հիմնուած է 1840-ականներու կէսերուն:

Վերոյիշեալ վարժարաններու կողքին Եգիպտոսի մէջ գործած են բազմաթիւ հայկական անհատական եւ միաբանական (Մխիթարեան հայրեր եւ հայ կաթողիկէ քոյրեր) այլ վարժարաններ, որոնք տարիներու ընթացքին բոլորն ալ փակուած են:

Այս բոլորէն ցարդ կը մնայ միայն Անարատ Յղութեան հայ քոյրերու վարժարանը ուր հայկական որեւէ նիւթ չի դասաւանդուիր եւ հայ աշակերտութիւն գրեթէ գոյութիւն չունի:

Այս վարժարանները սկզբնական շրջաններուն գործած են անկախ եւ ինքնարոյն կրթական ծրագիրներով:

Հետագային անոնք իրենց աշակերտութիւնը պատրաստած են նախ ֆրանսական եւ ապա անգլիական վկայականներու, անշուշտ միշտ դասաւանդելով հայկական նիւթեր:

Անցեալ դարու 60-ական թուականներէն սկսեալ այս վարժարանները հետզհետէ համադրուած են Եգիպտոսի կրթական նախարարութեան համակարգին հետ, որպէս անգլիական թեքումով վարժարաններ, որոնք նոյնանման կրթական կարգավիճակ ունեցող այլ վարժարաններու ընդգրկած պետական ծրագրին կողքին, կը դասաւանդեն շաբաթական 5-7 պահ հայկական նիւթեր՝ հայերէն լեզու, կրօն եւ ազգային պատմութիւն:

Եգիպտահայ ազգային երեք վարժարանները ունին համանման ներքին կանոնագիրներ, որոնք վաւերացուած են Եգիպտոսի կրթական նախարարութեան կողմէ:

Այս կանոնագրերը քանիցս վերատեսութեան ենթարկուած են, քայլ պահելու համար կրթական նախարարութեան կողմէ կրթական ծրագրին մէջ մտցուող հարկ տեսնուած հերթական փոփոխութիւններուն հետ:

Մինչեւ 1981 թուականը եգիպտահայ երեք ազգային վարժարանները կը համարուէին նաեւ համայնքային վարժարաններ եւ ըստ

իրենց ներքին կանոնագիրներուն արձանագրութեան դիմող իւրաքանչիւր աշակերտ պարտէր ըլլալ ծագումով հայ եւ հայ համայնքի զաւակ, այսինքն՝ մկրտուած հայ եկեղեցւոյ մէջ: Իսկ վարժարանէն ներս հայերէն լեզուն կը դասաւանդուէր որպէս պաշտամունքային լեզու, այսինքն՝ հայ եկեղեցւոյ մէջ կատարուող խորհուրդներու եւ ծիսակատարութիւններու ընթացքին գործածուող լեզու:

1981-ին հրապարակուած կրթական նոր օրէնքով, բացարձակապէս կ'արգիլուէր վարժարան դիմող աշակերտներուն միջեւ որեւէ բնոյթի զատողութիւն ընել կամ խտրութիւն դնել:

Մարդկային տարրական իրաւունքները յարգելու մտօք մշակուած այս օրէնքով, եգիպտահայ ազգային վարժարանները այնուհետեւ պարտաւոր էին առանց խտրութեան ընդունիլ ունէ նոր դիմող աշակերտ:

Այս դրութեան տառացի որդեգրումը հիմնովին պիտի աղաւաղէր մեր վարժարաններուն հայկական դիմագիծը:

Եգիպտահայ համայնքին համար ստեղծուած այս բարդ կացութեան առջեւ, օրուան կրթական նախարարը (այժմ Եգիպտոսի Ազգային Ժողովի Նախագահ) նկատելի բարեացակամութեամբ ընդառաջեց Գահիրէի Ազգային Առաջնորդարանի ներկայացուցիչներուն խնդրանքին, որ եգիպտահայ վարժարանները անգլիական թեքումով վարժարաններ համարուելու կողքին, նաեւ նկատուին հայերէն լեզուի վարժարաններ, ուր դիմող աշակերտներուն ծնողներէն գոնէ մէկը պարտի հայերէն գիտնալ, որպէսզի կարենայ հետեւիլ իր զաւակին հայերէնի դասերուն: Այս նախապայմանը մինչ այդ արդէն կը գործադրուէր երկրին մէջ գտնուող այլ օտար լեզուներու վարժարաններու պարագային:

Բաւական երկար գործընթացէ մը ետք կարելի եղաւ պետական քննութիւններուն չներկայացող դասարաններուն մէջ, հայերէն լեզուն ընդունիլ տալ որպէս հիմնական առարկայ, որուն մէջ ձախողող աշակերտը պարտի դասարանը կրկնել: Դժբախտաբար դժուարութեամբ ձեռք բերուած այս իրաւունքը ցարդ երբեւիցէ չէ գործադրուած:

Ներկայիս (2009/2010 տարեշրջան) Եգիպտոսի երեք ազգային վարժարաններու աշակերտութեան թիւը կը հասնի 188-ի (45 ԳԱՎ, 103 ՆԱՎ եւ 40 ՊԱՎ):

Նկատելի է, որ հայկական վարժարաններու աշակերտութեան թիւը, բաղդատած համայնքին թիւին (շուրջ 5000), շատ նօսր է:

Այս երեւոյթին պատճառներէն առաջինը այն է, որ եգիպտահայութեան մէջ մեծ է երէցներուն թիւը, որպէս հետեւեալք երիտասարդներու արտագաղթին:

Երկրորդ պատճառը այն է, որ վերջին երկու տասնամեակներուն բազմաթիւ հայ ծնողներ իրենց զաւակները սկսած են օտար վարժարան դրկել: Օտար վարժարան յաճախողներուն ընդհանուր թիւը կը գնահատուի 45–էն 60 աշակերտի միջեւ:

Օտար վարժարան ըսելով պէտք է հասկնալ օտար երկրորդական վկայականներու (ամերիկեան, անգլիական, գանատական, ֆրանսական եւ այլ) պատրաստող վարժարաններ, որոնք չեն գործադրեր եգիպտական պետական ծրագիրը:

Այս վարժարաններուն թիւը յարատեւ աճ կ'արձանագրէր եւ միայն այս տարի, 2010–ին է, որ եգիպտական կառավարութիւնը դադրեցուց նման վարժարաններու նոր արտօնագիր տալը:

Ծնողները կ'առարկեն թէ եգիպտական կրթական ծրագիրը աւելորդ նիւթերով խճողուած եւ ծանրաբեռնուած ծրագիր մըն է ու պատրաստուած՝ ընդհանրապէս անգիր սորվելու համար, մինչդեռ օտար վկայականներու պատրաստող վարժարաններու կրթական ծրագիրները յարաբերաբար աւելի թեթեւ են, եւ ըստ ծնողներուն, մշակուած են անգիր սորվելէ աւելի՝ աշակերտին ըմբռնելու, մտածելու եւ վերլուծելու ունակութիւնները զարգացնելու նպատակով:

Իսկ ինչ կը վերաբերի հայկական վարժարան յաճախող աշակերտներուն, նկատառելի է ցաւալի այն իրողութիւնը, թէ մանկամսուրէն մինչեւ երկրորդականի աւարտական դասարանը, 15 տարի շարունակ հայկական վարժարան յաճախողները (շատ չնչին բացառութիւնները յարգելով) ատակ չեն անսխալ հայերէն խօսելու կամ մի քանի հայերէն նախադասութիւն անսխալ գրելու:

Նոր սերունդին ճնշող մեծամասնութեան խօսակցական լեզուն եթէ արաբերէն չէ, առնուազն արաբախառն հայերէն մըն է, ուր տիրող լեզուամտածողութիւնը արաբական է:

Այս ցաւալի իրողութեան պատճառները բազմաթիւ են: Առաջին հերթին կու գայ աշակերտին, անոր ընտանիքին եւ երբեմն նոյնիսկ տնօրէններուն հայերէն նիւթերու հանդէպ շահագրգռուածու-

թեան պակասը: Համալսարան մուտքի համար բարձր նիշեր ձեռք բերելու խօլ արշաւին մէջ, հայերէնը կը մղուի «աղքատ ազգական»ի դիրքին:

Ասոր վրայ եթէ աւելցնենք հայերէն նիւթերու յատկացում ղասապահերու ժամանակացուցային պարտադիր սահմանափակումը, ի յայտ կու գայ թէ հայ աշակերտը հայկական վարժարանին մէջ բաւարար ժամանակ չ'ունենար իր մայրենին տարրական չափով ձանձնալու:

Նոյնպէս, գոյութիւն ունի ուսուցիչի տագնապ: Արդարեւ, երկար ժամանակէ ի վեր հանգստեան տարիքը թեւակոխած հայերէն լեզուի բազմաթիւ ուսուցիչներէ տակաւին կը խնդրուի, որ իրենց առաքելութիւնը շարունակեն ի չգոյէ գիրենք փոխարինող նոր եւ երիտասարդ տարրերու: Գալով դասագիրքերուն, հայերէն լեզուի պարագային կը գործածուին Լիբանանի եւ Սուրիոյ մէջ Համազգայինի եւ ՀԲԸՄ-ի հրատարակած դասագիրքերը:

Սուր պահանջ գոյութիւն ունի կրօնի հաճելի եւ մատչելի գունաւոր տպագրութեամբ գիրքերու: Վերջին տարիներուն Ս. Էջմիածնի կողմէ հրատարակուած Հայոց Եկեղեցւոյ Պատմութեան շարքը գնահատելի իրագործում մըն է:

Սակայն, հոս կը ծագի լեզուի հարցը, քանի որ այդ հրատարակութիւնը միայն արեւելահայերէնով է եւ արեւմտահայերէն տարբերակ չունի: Նոյնպէս, այդ շարքը իր ներկայ ծաւալով կարելի չէ կրօնի համար նախատեսուած շաբաթական մէկ դասապահի սահմանին մէջ դասաւանդել: Հարկ է ուրեմն արեւմտահայերէն աւելի փոքրածաւալ հրատարակութիւն մը պատրաստել:

Պարագան գրեթէ նոյնն է հայոց պատմութեան գիրքերուն համար, որոնց մէջ հայոց պատմութեան հանգրուանները հարկ է առարկայական կերպով ներկայացնել մինչեւ 20-րդ դարու վերջը:

Ինչպէս կը տեսնուի, դժուարութիւնները, որ գոյութիւն ունին՝ ինչ կը վերաբերի ուսուցիչներու եւ դասագիրքերու, կարելի չէ միայն տեղական միջոցներով լուծել: Հաշուի առնելով որ այդ հարցերէն առաւել կամ նուազ չափով կը տառապին բոլոր գաղութները, լուծումը պէտք է փնտռել համահայկական մակարդակով:

Աւելորդ է դարձեալ կրկնել թէ արեւմտահայերէնը տագնապի մէջ է: Կը բաւէ միայն համասփիւրքեա չափանիշով վիճակագրութիւն մը կազմել գիտնալու համար, թէ արեւմտահայերէնի ժառանգորդ 40

տարեկանէն վար սփիւռքահայերու քանի՞ տոկոսը կրնայ ճիշդ հայերէն գրել կամ քանի՞ տոկոսին համար հայերէնը օրական ընթերցանութեան նիւթ է:

Նման վիճակագրութեան մը արդիւնքը լաւագոյն ցուցանիշը պիտի հանդիսանայ այն ահագանգային վիճակին, որուն մէջ կը գտնուի արեւմտահայերէնը, որ իրերու ներկայ վիճակով, դժբաղդաբար հաստատ քայլերով կ'ընթանայ դէպի անէացում: Այս կացութիւնը կ'ենթադրէ համապատասխան համագգային պատասխանատու կեցուածք:

Տուեալ պայմաններուն մէջ, թերեւս ամենէն նպատակայարմարը պիտի ըլլար, ՀԱՅԱՍՏԱՆ ՀԱՄԱՀԱՅԿԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԴԻՄՄԻ նմանողութեամբ, հաւաքական ձիգերով ստեղծել այս հարցին հետ առընչութիւն ունեցող Հայրենիքի եւ Սփիւռքի բոլոր կառոյցներէն կազմուած հովանաւոր մարմին մը:

Հայրենիքի պարագային նկատի ունինք Ս. Էջմիածինը, Սփիւռքի Նախարարութիւնը, Գիտութեան եւ Կրթութեան Նախարարութիւնը, Երեսնի Պետական Համալսարանը, Գիտութիւններու Ակադեմիայի Լեզուի Ինստիտուտը եւ նման այլ կառոյցներ: Իսկ Սփիւռքի մէջ նկատի ունինք Մեծի Տանն Կիլիկիոյ Կաթողիկոսութիւնը, Հայկազեան Համալսարանը, Բարեգործականը, Համագգայինը, Կիւլպէնկեան Հիմնարկը եւ յարանուանական այլ կառոյցներ որոնք հայկական ուսումնական հաստատութիւններ կը պահեն:

Այս մարմինն դերը եւ նպատակը պիտի ըլլայ հա՛մապատասխան ենթայանձնախումբերու միջոցով

Ա. Հիմնել արեւմտահայերէն դասաւանդող մասնագէտ ուսուցիչ պատրաստելու բարձրագոյն հիմնարկ մը (նախընտրաբար Հայաստանի մէջ), որ հետզհետէ զարգանալով վերածուի արեւմտահայերէնի մասնագէտ քատրերու կեդրոնի մը, որ թէ՛ մարդուժ պատրաստէ եւ թէ՛ գրականութիւն մշակէ (դասագիրք եւ ելեկտրոնային պարբերաթերթ):

Բ. Մշակել (արեւմտահայերէնով) հայերէն լեզուի, հայոց պատմութեան, կրօնի եւ հայկական ազգային ժառանգութեան առնչուած այլ նիւթերու դասագիրքերու ընդհանուր ծրագիր մը:

Գ. Մշակել արեւմտահայերէն մանկական գրականութեան ընդհանուր ծրագիր մը (գիրքեր եւ մանկական պարբերաթերթ):

Դ. Պատրաստել հայկական նիւթերու վերաբերեալ խտասալիկներ:

Ե. Հայաստանի պետական հեռատեսիլին սփռում ծրագիրով մը արեւմտահայերէն դասասանդել եւ հեռասփռում նիւթերը խտասալիկի վրայ արձանագրելով, հետզհետէ կազմել արեւմտահայերէնի ուսուցման խտասալիկներու ամբողջական շարք մը, գոր կարելի ըլլայ փափաքողներուն վաճառել:

Առաջարկուած քայլերը նորութիւններ չեն, ոմանք արդէն տեղական ձիգերով կը գործադրուին:

Հարցը պարզապէս անհատական թէ հատուածական ձիգերէ անդին հասնող համապարփակ համագգային ծրագրի մը կազմութիւնն է, որմէ տեղեակ ըլլան բոլորը եւ ցարդ պատահածին նման, զիրար կրկնող կամ խաչաձեւող աշխատանքներ չտարուին:

Այս ընդհանուր ծրագրին մշակումէն յետոյ, ամէն կազմակերպութիւն կամ նոյնիսկ անհատ կրնայ այդ հիման վրայ, բոլորին գիտակցութեամբ, ընտրել իր կարելիութիւններուն եւ նախասիրութիւններուն համապատասխան յարմար ծրագիրը:

Յաւելեալ մանրամասնութիւններու կարելի է անդրադառնալ գիտաժողովի քննարկումներուն ընթացքին:

Շնորհակալութիւն Ձեր ուշադրութեան համար:

ՅԱԻԵԼՈՒԱԾ – Լուսաբանութեան խնդրանք

Ներկայ Գիտաժողովին նախօրեակին տեղեկացանք թէ Երեւանի Պետական Համալսարանի Բանասիրական Ֆակուլտետին մէջ բացում է Սփիւռքագիտութեան բաժին՝ եւ կ'ակնկալուի, որ այդ բաժինը պատրաստէ սպասուած արեւմտահայերէնի մասնագէտները:

Անշուշտ այս նախաձեռնութիւնը յոյժ գնահատելի քայլ մըն է: Սակայն պիտի ուզէինք լուսաբանուիլ, թէ ինչ հաստատ գրաւական կամ երաշխիք գոյութիւն ունի թէ այդ բաժնին ուսանողը արեւմտահայերէնի մասին ընդհանուր ծանօթութիւն ունենալէ աւելի, այնքան մը պիտի տիրապետէ լեզուին որ ատակ ըլլայ զայն սիրցնելու եւ փոխանցելու նոր սերունդին, որ Սփիւռքի կարգ մը տարածաշրջաններուն մէջ կրնայ նաեւ հայախօս չըլլալ:

Հետեւաբար, հարկ է շեշտել թէ արեւմտահայերէնի մասնագէտէն պիտի ակնկալուի, որ ան տիրապետէ նաեւ օտար լեզուի մը (անգլերէն, ֆրանսերէն, գերմաներէն, սպաներէն կամ արաբերէն) նայած աշխարհագրական այն շրջանին ուր ենթադրուած է գործողութիւն:

Ասոր կողքին անհրաժեշտ է, որ ենթական ունենայ նաև մանկավարժական պատրաստություն, որպեսզի զինուած ըլլայ այն բոլոր գէնքերով, որոնք պիտի օգնեն իրեն, իրագործելու իրմէ սպասուած արեւմտահայերէնի դասաւանդումի կողքին, ազգային ոգի ջամբող, գործիչ-ուսուցիչի առաքելութիւնը:

ՅԱԻԵԼՈՒԱԾ — Նշում

Նկատելի է որ այս գիտաժողովին առջեւ կը ծառանայ խիստ կենսական հարց մը, որ նուազ կարեւոր չէ քան ուսուցիչի եւ դասագիրքի հարցերը:

Այդ գերխնդիրը հայ ծնողքին եւ հայ աշակերտին մօտ հայերէն լեզուին հանդէպ, նախանձախնդրութեան, հետաքրքրութեան եւ շահագրգռուածութեան պակասն է:

Այս մասին ինծմէ առաջ երէկուան իրենց գեկոյցներուն մէջ, որքան կը յիշեմ, արտայայտուեցան Տոքթ. Գէորգ Պարտաքճեան, Պարոններ Արմէն Իւրնէշեան, Օշին Քէշիշեան եւ Յովսէփ Նալպանտեան:

Յստակօրէն նշուեցաւ թէ լաւագոյն ուսուցիչը եւ լաւագոյն դասագիրքը օգուտ մը չեն կրնար ունենալ եթէ հայերէն լեզուի հանդէպ անտարբերութիւնը արմատախիլ չըլլայ:

Հաշուի առնելով հարցին կարեւորութիւնը, փափաքելի պիտի ըլլար որ այս երեսոյթը Սփիւռքի Նախարարութեան նախաձեռնութեամբ զանգուածային լրատուամիջոցներով հրապարակային լայն քննարկումի ենթարկուի, որուն մասնակցին հայրենիքի թէ սփիւռքի մանկավարժները, գրողները, դասախօսները, լրագրողները, հոգեւորականները, մէկ խօսքով ամբողջ մտաւորականութիւնը:

Այս ուղղութեամբ եթէ անհրաժեշտ է ստեղծուի մնայուն մարմին մը այս հարցով տեսալէս եւ հետեւողականօրէն զբաղելու համար:

Խնդրոյ առարկայ է արեւմտահայերէնի ժառանգորդ երկու միլիոն սփիւռքահայոյ կորուստը:

Կարելի չէ նման վտանգի մը առջեւ ձեռնածալ նստիլ եւ գոհանալ միայն ուսուցիչի եւ դասագիրքի հարցերը լուծելով: Բարդ եւ ծանր մարտահրաւէր մըն է զոր պարտաւոր ենք ամէն գնով դիմագրաւել:

Այլապէս, մեր բոլոր ակնկալութիւնները կրնան ի դերել ելլել եւ մեր ձիգերը ապարդիւն մնալ:

ՍԻԼՎԱ ԳՈՒՅՈՒՄՃԵԱՆ

*Սյրամբույի Ազգային Կեդրոնական վարժարանի տնօրէն
Թուրքիա*

ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԸՆԻ ՈՒՍՈՒՅՈՒՄԸ ԹՈՒՐՔԻՈՅ ՄԷՋ ԵՒ ԲԱՐԵԼԱԽԱՆ ՈՐՈՆՈՒՄՆԵՐ

1. Յետադարձ ակնարկ մը անելի քան դար մը առաջ Օսմանեան շրջանին, արեւմտահայերէնի ուսուցման գլխաւոր հաստատութիւններուն եւ ներկան՝ վիճակագրական տուեալներով:

1901, 1902-ին.– Օրմանեան Պատրիարքի հրամանաւ, Ազգային Կեդրոնական Վարչութեան ուսումնական խորհրդոյն կողմէ պատրաստուած Գաւառական Ազգ. Վարժարանաց Վիճակացոյցէն կը տեղեկանանք՝

	Թաղային աշակերտ (ուսուցիչ)		
	վարժարան	աշակերտուի	ուսուցչուի
Գաւառի	818	82.695	2.153
Պոլիս	42	5.016	285
Գումար	860	87.711	2.438

**Պոլսոյ մէջ կան 1.550 աշակերտներ, որոնք պետական կամ օտար վարժարաններ կը յաճախեն. գաւառի մէջ ալ կան միսիոնարական վարժարաններու, ամերիկեան, ֆրանսական գոլէճի մէջ ուսանող հայորդիներ:*

**Նկատի չեն առնուած Կարնոյ Սանասարեան եւ Պոլսոյ Կեդրոնական Վարժարանները՝ համարուելով բարձրագոյն եւ ոչ թաղային վարժարաններ:*

2009–2010 տարեշրջանին.– Արեւմտահայ մշակոյթի երբեմնի գլխաւոր օրրաններէն համարուող Պոլիսը, երբեմնի հայ գիւղին հետ

յարաբերուած Պոլիսը դադրած է այլեւս ըլլալէ աշխոյժ կեդրոն մը, տարիներու ընթացքին նաեւ քաղաքական պատճառներու իբր հետեւանք՝ սահմանափակ արտաքին մշակութային յարաբերութիւններով:

Պոլսոյ Վարժարաններու թիւ՝ 16, աշակերտութիւն՝ 3.029, ուսուցիչ՝ 368

Նշել կարեւոր կէտ մը եւս.– նախապէս ուսուցչական կազմերու, նաեւ աշակերտութեան 1/4–ը իգական սեռի, իսկ 3/4–ը արական սեռի կը պատկանէր. ներկայիս շրջուած են այս համեմատութիւնները, ուսուցչութիւնը այլեւս ըլլալով գրեթէ իգական սեռի ասպարէզ: Լիսէի աշակերտութեան մեծ մասն ալ աղջիկներէ կը բաղկանայ:

Թէեւ թուային տուեալները կը պակսին, բայց կը նախատեսենք թէ մանչ զաւակներ աւելի հանգիստ սրտով կը դրկուին օտար կամ թուրք վարժարաններ, կը նախատեսենք նաեւ թէ հայ ծնողներու %50ը իրենց զաւակը կը դրկեն հայ վարժարաններ:

II. Հայ ծնողին մօտեցումը ուսման եւ հայերէնի ուսուցման

Անշուշտ սխալ պիտի ըլլար հայերէնի ուսուցումը վերագրել միմիայն դպրոցին եւ ուսուցչին. քանի որ մանկավարժներ «ամէն դաստիարակութեան խարիսխը ընտանեկան ոգին» կը գետեղեն: Այսօր Պոլսոյ մէջ ծնողներ հայախօս չեն, կրնանք ըսել հարիւր առ 90 համեմատութեամբ: Եւ քիչ չեն այն ծնողներու թիւը, որոնք բացի հայերէնէ աւելորդ կը նկատեն հայերէնով դասաւանդութիւնը գիտութեան կամ այլ առարկաներու:

Հայկական նախակրթական վարժարաններէ շրջանաւարտները ինչ ինչ պատճառներով կը փորձեն մասնաւոր լիսէներու (վճարովի) կամ պետական Անատոլու լիսէներու (անվճար) մուտք գործել: Մեծամասնութեամբ ընդունակ եւ կարող տղաք, այս ձեւով եւս կը հեռանան հայ վարժարանէն:

Իր պիտձէն հաւասարակշռելու արդէն դժուարացող հայ վարժարանին կը մնան մեծ մասամբ՝ նիւթապէս միջակ կամ չքաւոր ընտանիքներու տղաք, կամ վերոյիշեալ վարժարաններու մտից քննութեանց չյաջողողներ եւ անշուշտ մաս մըն ալ հայկական վարժարանին առաքելութեան հաւատացող, անոր գիտակցութեան տէր ծնողներու տղաք:

Կ'արժէ թերեւս հարցաքննել Պոլսահայ հասարակութեան ազգային

գիտակցութիւնը ընկերաբանական տեսակէտէ, թէ որքան առողջ է ան եւ ի՞նչ ազդեցութիւն են որ կը տկարացնեն այդ՝ նկատի ունենալով նաեւ ապրուած երկրին իշխող մշակոյթը կամ համաշխարհայնացումը...

III. Հայ դպրոցին մէջ հայերէն լեզուի ուսուցում

Տեղւոյն իշխող մշակոյթէն ձեռքազատել տղան եւ իրեն մշակութային լեզուն դարձնել հայերէնը... երազ մը ասիականիկ...:

Թուրքիոյ մէջ համակարգուած արեւմտահայերէնի ուսուցումը խնդրոյ առարկայ է միայն Պոլսոյ մէջ հաստատուած հայկական վարժարաններու մէջ, սկսեալ նախադպրոցական ուսումնական հաստատութիւններէ, մինչեւ լիսէներ: Եթէ հաշուի չառնենք նախադպրոցականը, հայկական դպրոց յաճախող աշակերտը, նուազագոյն 8 տարի նախակրթական եւ 4 տարի ալ լիսէի ուսման շրջանին *Հայերէնի հետ դէմ յանդիման է Հայերէն լեզու եւ Քերականութիւն, Կրօնագիտութիւն եւ Հայ գրականութիւն* անուն դասերու միջոցաւ. բայց ցաւ ի սիրտ, գաղտնիք մը չէ թէ, նոյն աշակերտը հայերէն արտայայտուելու ընդհանրապէս կը դժուարանայ, չըսելու համար չի կրնար արտայայտուիլ: Ուրեմն կ'արժէ հարցաքննել այդ տասներկու տարուան Հայերէն կամ հայերէնով դասաւանդութիւնը որ միջին հաշուով շաբաթական 8 դասաժամի համապատասխան է, կամ դատելով արդիւնքէն, հարցաքննելէ անդին, բացայայտ է որ բարելաման կը կարօտի այդ դասաւանդութիւնը:

Հայերէն լեզուի ուսուցման ծրագիրն ու մէթօտը, ժամանակավրէյ եւ նախնական կը մնան այլեւս, մանաւանդ եթէ նկատի ունենանք յաճախ փոփոխութեան ենթարկուող լեզուի ուսուցման մէթօտները: Հայերէնի ուսուցիչներ իրենց հմտութեամբ է որ մէթօտներ կրնան իւրացնել, բաղդատաբար թրքերէնի եւ անգլերէնի: Մէթօտի վերաբերեալ, խմբական որեւէ աշխատութիւն չէ տարուած, գոնէ վերջին քսան տարիներու ընթացքին եւ ոչ ալ լուրջ ծրագրային եւ մեթօտաբանական գործակցութիւն եղած՝ միջվարժարանային: Թէեւ Ուսուցչաց Միութեան հովանաւորութեամբ որոշ շրջաններ իրականացած են հայերէնի ուսուցիչներու ուղղեալ դասընթացքներ, դեռ եւս կը շարունակուին ասոնք, բայց ոչ մէկը լեզուի դասաւանդութեան մէթօտներու վերաբերեալ է, այլ՝ ընդհանրապէս գրականութեան: Բայց աստի վերջին տասնամեակին օգտուած ենք նաեւ արտասահմանեան մասնագէտներէ, բայց այս ժամանակաւոր աշխատանոցները, զուրկ՝ հետեւողա-

կանութենէ եւ շարունակականութենէ, ունեցած են մասնակի արդիւնաւետութիւն. իսկ վերջին երկու տարիներուն որոշ շարունակականութեամբ կ'ընթանայ Սէվ Հիմնարկի եւ ապա Վատիփի հարթակի միջոցաւ ուսուցիչներու պատրաստական եւ մեթոտաբանական աշխատանքը:

Գալով արտադասարանային աշխատանքներու, այս աշխատանքները եւս մեծապէս կրնան օժանդակել հայերէնի յառաջացման, անշուշտ եթէ կատարուին հայերէնով: Կը կազմուին պարի, թատրոնի, ճատրակի, երաժշտութեան, լուսանկարչութեան, հրատարակչութեան ելն. խումբեր, բայց բոլոր ասոնք բաւարար չեն հանդիսանար տղան աւելի ինքնավստահ, համարձակ դարձնելու, եւ անոր ընկերային յարաբերութիւնները յառաջացնելու: Տղաքը յաճախ կը թերանան արտայայտուելու եւ գաղափար արտադրելու մէջ, քանի որ անոնք տկար կը մնան ընդհանուր զարգացմամբ եւ չկան անոնց յարմար միջավայրներ մշակոյթի փոխանակման համար:

Տղաքը չունին գիրք կարդալու սովորութիւն: Ընտանիքներ, ուսուցիչներ եւս մեծ մասամբ այս ուղղութեամբ լաւ օրինակ չեն հանդիսանար տղոց:

Այսօր գրեթէ բոլոր վարժարաններու մէջ կազմուած են համակարգիչի դրութիւններ. կարելի է տղաքը հրատարակչական գործի մղել, իրենց պատրաստել տալով դպրոցական հանդէսներ կամ գեղարուեստական էջեր:

IV. Հայ վարժարանը օրէնքի հիման վրայ

Ըստ հայ վարժարաններու կանոնագրութեան, կրթական նախարարութեան վաւերացումով վարժարաններ կը դրկուին տնօրէնի համազօր թուրք փոխ տնօրէններ եւ թուրք լեզուի եւ մշակոյթի դասերու ուսուցիչներ, որոնք պետական պաշտօնեաներ են եւ կը վճարուին պետութեան կողմէ:

Հայ վարժարաններու մէջ դասաւանդուած առարկաները եւ անոնց դասաժամերը հաւասար են թուրք վարժարաններու մէջ կիրարկուածին: Բաց աստի թրքերէնի ժամերուն համարժէք հայերէն եւ կրօնքի ժամեր կ'աւելնան մեր շաբաթական ցուցակներուն. նաեւ լիազօրութիւնը ունինք միւս առարկաներն ալ (բացի թրքերէնէ եւ թուրք մշակոյթի դասերէն, որոնք են՝ թուրք գրականութիւն, պատմութիւն, աշխարհագրութիւն եւ ընկերաբանութիւն) բոլորովին հայերէնով դասաւան-

դելու, ինչ որ մեծապես կ'օժանդակէ հայերէնի ուսուցման, մասնաւորաբար նախակրթական վարժարաններու մէջ: Սակայն ուսուցիչներու հայերէնի անբաւարարութիւնը, աշակերտներու լիսէի եւ համալսարանի մուտքի քննութիւնները պատճառ կը հանդիսանան, որ հայերէնով դասաւանդութիւնը մեծ մասամբ զանց առնուի:

Վարժարաններ եկեղեցապատկան–ազգապատկան հողերու վրայ հիմնուած ըլլալով յանձնուած են թաղային խորհուրդներու կամ խնամակալութիւններու մատակարարութեան: Այս մարմիններու ընտրած հիմնադրի ներկայացուցիչները օրինապէս կը ներկայացնեն վարժարանը, կրթական նախարարութեան մօտ: Ուսուցիչներու պայմանագրութիւնները կը ստորագրեն ելն..:

V. Ազգային կազմակերպութիւններ

Դպրոցներու հայերէնի ուսուցման, ուսուցիչներու պատրաստութեան կամ վերապատրաստութեան իրենց օժանդակութիւնը ուղղակի կամ անուղղակիօրէն կրնան բերել հետեւեալ հաստատութիւնները:

Ուսուցչաց Հիմնարկն ու Միութիւնը իբրեւ օրինական միութիւն ըստ իր կանոնագրութեան կրնայ գործօն դեր ստանձնել, ուսուցիչ եւ դասագիրք պատրաստելու համար: Դասագիրքը շատ կարելոր գործիք մըն է Հայերէնի ուսուցչին ձեռքը, բայց մեր մօտ կենսական հարցը Հայերէնի ուսուցչի սովն է, ինչ որ կը թելադրէ Հայերէնի ուսուցչի պատրաստութեան եւ վերապատրաստութեան անհրաժեշտութիւնը: Ուսուցչաց հիմնարկը ունի նաեւ մանկական, մանկապատանեկան, պատանեկան եւ այլ հրատարակութիւններ բաւական հին տպագրութեամբ: Կան նաեւ վարժարաններու շրջանաւարտաց միութիւններ որոնք եւս կրնան օժանդակել հայերէնի դասաւանդութեան, երիտասարդները հաւաքելով իրենց երդիքին տակ, թատերական, մշակութային ձեռնարկներով: Որոնք մեծ մասամբ կը թերանան հայերէնով ձեռնարկներ կազմակերպելու մէջ:

Տղոց հայերէնի մակարդակին բարձրացմանը մէջ անժխտելի դեր կը կատարեն նաեւ մամուլը, հրատարակչութիւնը. ասոնց հանդէպ ալ շատ հետաքրքրութիւնը սահմանափակ է Պոլսահայուն: Դասագիրքերու պակասը կարելի կ'ըլլայ նաեւ լրացնել մամուլէն, օրինակ՝ Մարմարա եւ Ժամանակ օրաթերթերէն կամ Ակօս շաբաթաթերթէն քաղուած նիւթերու լուսապատճէններով:

Հոս կ'արժէ յիշել «Արաս» հրատարակչութեան բերած ներդրումը օգնական դասագրքերու բնագաւառէն ներս, մանաւանդ պատմական լայն ծանօթագրութիւններն ու յաւելուածները, որոնք կարելոր պակաս մը կը լրացնեն, նկատի ունենալով ներկայ ուսուցիչ եւ աշակերտին անցեալի հետ խզուած կապը:

Ունինք նաեւ Սէվ Հիմնարկը եւ Վատիկի կոչուած հարթակը՝ կազմուած կարգ մը վարչականներէ: Բոլորին մօտ վստահաբար կը տիրէ բարի նպատակ, բարի կամք: Բայց չի բաւեր այս մէկը առանձինն՝ բարեւաւելու ներկայ կարգավիճակը, առանց միասնական հեռատես աշխատանքի:

VI. Արեւմտահայերէնի ուսման բարելաւման որոնումներ եւ առաջարկներ

Պոլսոյ մէջ Հայերէնի ուսման բարելաւումը կարելի չէ նկատել միայն դասաւանդութեան կերպի կամ մեթոտներու բարելաւում, այլ՝ ներառեալ ասոնք, ունենալու ենք հարցին աւելի ընդգրկուն մօտեցում, հետեւեալ երեսակներով.

ա) Հայերէնը որպէս փոքրամասնութեան վերածուած ազգի մը լեզու.– Հայերէնը որպէս այդպիսին, առընչուած է փոքրամասնական իրաւունքներու հետ եւ կը կարօտի այդ իրաւունքներու անվերապահ պաշտպանման եւ հետապնդման:

բ) Հայերէնը մայրենի լեզու թէ երկրորդական լեզու.– Հայերէնը հետզհետէ քշուելով առօրեայ կեանքէն, դարձած է, ըսենք, կիսամայրենի լեզու, քանի որ խիստ սահմանափակ է հայախօս ընտանիքներու թիւը. իսկ հայախօս ընտանիքի մը մէջ հայերէնով հասակ նետած երախան մանկապարտէզի մէջ կը ծանօթանայ ոչ հայախօս ընկերներով, հետզհետէ լեզուն կը դառնայ թրքերէնի եւ նախակրթարանով միասին դպրոցի բակի լեզուն արդէն կ'ըլլայ թրքերէն: Երբ տան լեզուն հայերէն չէ, բակի լեզուն հայերէն չէ եւ դասաւանդութեանց հետեւանքով հետզհետէ զարգացող ու իմացական աշխարհը ընդլայնող երախային մշակութային լեզուն ալ հայերէն չէ, ուրեմն հայերէնը ի՞նչպէս նկատել զուտ մայրենի լեզու. հարկ չ'է հայերէն լեզուի դասաւանդութեան մեթոտի փոփոխութիւն, մայրենիէն դէպի երկրորդական լեզու:

գ) Հայերէնը տան մէջ, դպրոցի եւ այլ կառոյցներու մէջ.– Հայերէնը տան մէջ, դպրոցի մէջ եւ հաւաքականութեան մէջ աւելի հնչեցնել ոչ թէ

«Հայերէն խօսէ» հակամանկավարժական կարգախօսով, այ քայլ պահելով ժամանակին հետ եւ բազմացնելով ու որակը բարձրացնելով հայերէն տեսալսողական առարկաներուն. անշուշտ զատ զատ դերեր կը վիճակին հոս ծնողներու, ուսուցիչներու եւ ամէն մակարդակի հայ կառոյցներու վարիչ եւ անդամներու, ինչպէս նաեւ արուեստագէտներու..:

Հայ երախան որքան ընդգրկուած ըլլայ հայերէն միջավայրերու, ինչպիսին եղած են դպրաց դասերը կամ սանուց միութիւններու թատերական, երգչախմբային եւ այլ աշխատանքները, նոյն չափով պիտի զարգանայ դպրոցի հայերէնը, զուգահեռ՝ երախայի մօտ հայերէնախօսութեան զարգացման: Ահաւասիկ նոր պարտականութիւններ համայնքային այլ կառոյցներու, նաեւ մամուլի, երախաներու ուղղեալ արդի ձեռնարկներ ծրագրելու եւ կազմակերպելու:

դ) հայկական դպրոցը.– Հարիրէ աւելի տարիներ առաջ հիմնուած Հայ դպրոցը պէտք է թօթափէ իր մզլոտածութիւնը՝ մտայնութեան, եւ մարդ պատրաստէ համաշխարհայնացած աշխարհի մը. աշակերտին մօտ երկրի պայմաններուն որպէս հետեւանք ստեղծուած եւ փոքրամասնական հոգեբանութեամբ շեշտուած ընկճուածութիւնը պէտք է տեղի տայ ինքնավստահութեան եւ համարձակութեան, մշակումով անշուշտ ինքնութեան առողջ գիտակցութեան, առանց որու հայերէն լեզուի դասաւանդութիւնն ալ չի կրնար արդիւնաւետ ըլլալ:

Վարժարանները տարիներ շարունակ գոց մնացին արտաքին, մտաւորական կեանքին: Ուսուցիչներ եւ աշակերտներ չչնչեցին ժողովրդավարական սկզբունքներով օժտուած մթնոլորտ մը, որ ընդլայնէր իրենց հորիզոնը:

Հարկ է շփուիլ մտաւորական անձնաւորութեանց, գեղարուեստի՝ նոյնիսկ արհեստի մարդկանց եւ այլ հետաքրքրական անձերու հետ ու անոնց ներկայութիւնը ապահովել վարժարանի երդիքին տակ:

ե) տնօրէնն ու վարչութիւնը, հայերէնի եւ կրօնագիտութեան ուսուցիչը, հայ ուսուցիչը.– Հայ տնօրէնը, դպրոցի վարչութիւնը, պէտք է քաջատեղեակ ըլլան հայերէնի: Տնօրէնը պէտք է խօսի սահուն հայերէն, մաքուր առողանութեամբ, եւ գրէ հայերէն ու տարուէ տարի զարգացնէ իր հայերէնը հետեւելով որոշ ծրագրի մը. դպրոցի հոգաբարձուները թերեւս ալ պէտք է պայմանագիր ստորագրեն տնօրէններու եւ Հայերէնի ուսուցիչներու հետ թէ ամէն տարի անոնք պիտի անցընեն հայերէնի քննութիւն, որու արդիւնքով նաեւ պիտի արժեւորուին իրենց

աշխատանքը. տարբեր առարկաներ դասաւանդող հայ ուսուցիչներ ալ պարտին հետեւելու նման ծրագրերու:

Օրինակ, ինչո՞ւ չստեղծել հայերէնի որակաւորման կեդրոն մը, որու տուած քննութեան նիշը չափորոշիչ ըլլայ ենթականերու հայերէնի իմացութեան, ինչպիսին է ԹՕՖԸԸ անգլերէնի համար:

Խրախուսենք նաեւ նիւթապէս եւ բարոյապէս հայ ուսուցիչը գնահատանքի արժանացնելով իր մտաւոր եւ լեզուի յառաջացումը...:

Անշուշտ, այսօր սխալ է դատապարտել ներկայ ուսուցիչը եւ պատասխանատու նկատել զայն վարժարաններու ներկայ վիճակէն: Ուսուցիչներ վերին մարմիններու կողմէ չառաջնորդուեցան, չստեղծուեցաւ մթնոլորտ մը, կամ պայմանները չթոյլատրեցին որ ուսուցիչը հասուննար մտաւորական, մանկավարժական գետնի վրայ: Այնպէս որ այսօր մենք գրեթէ չունինք բառին իսկական առումով մանկավարժ, մտաւորական ուսուցիչներ եւ վարիչներ: Մեզի համար առաջնահերթ գործն է՝ ներկայ սերունդէն պատրաստել ժամանակակից ուսուցիչներ, գիտակից՝ մեր ասանդական արժէքներուն:

Ապագայ ուսուցիչներ պատրաստելու միտումով Կեդրոնականի մէջ վերջին տարիներուն կը կիրարկուի որոշ ծրագիր մը: Օգնական ուսուցչի դիրքով պաշտօնի կը կոչուին նորեր՝ հիներու կողքին. անոնք որոնք կոչում ունին եւ ատակ են պատրաստուելու, կը պահուին վարժարանի անձնակազմին մէջ, կը շնչեն, կ'իրացնեն ոգին... անոնք ի պահանջել հարկին կը պաշտօնավարեն նաեւ հայկական ուրիշ վարժարաններու մէջ:

զ) Հայերէնի դասագիրքը եւ այլ առարկաներ.– Հայերէնի դասագիրքը պէտք է ծրագրուի նկատի ունենալով հայերէն լեզուի բնոյթը, փոխուած՝ մայրենի լեզուէ դէպի երկրորդական լեզու: Դասագիրքի պատրաստութիւնը կը պահանջէ յատուկ մասնագիտութիւն եւ լուրջ, հետեւողական խմբային աշխատանք, դասանիւթերու պատրաստում, կիռարկում, արդիւնքներու արժեւորում, խմբագրում, եւայլն, նկատի ունենալով նաեւ երկրի պայմանները: Ուսուցիչներ գիրքին առաւելագոյնս արդիւնաւորմանը համար սէմինարներ կրնան ստանալ, ուղղակի հեղինակին կամ այս նպատակաւ պատրաստուած ուսուցիչներու կողմէ: Լաւ կ'ըլլայ որ սփիւռքի զանազան գաղութներ ալ կարենան օգտագործել զանոնք, պարունակութիւնները տեղ տեղ պատշաճեցունելով տեղոյն պահանջներուն, իրականութիւններուն:

Նկատի ունենալով դարուս կարելիությունները, կ'արժէ յատուկ աշխատանք տանիլ խտասալիկներ, տեսաներիզներ պատրաստելու եւ համացանցը իբրեւ դասաւանդումի կերպ գործածելու ուղղեալ: Նոյնիսկ հիմնել յատուկ կեդրոն մը գաղութներու ներկայացուցիչներով, նուիրուած՝ դասաւանդութեանց մէջ գործածուելիք առարկաներու պատրաստութեան: Օգտագործել համաշխարհայնացման բարիքները, սփիռքահայ վարժարաններու միջեւ հաստատել շղթայ մը հաղորդակցութեան, փոխանցել իրարու կրթական դրութեան մէջ տեղի ունեցած նորութիւնները՝ գիրք, մէթոտ եւլն.:

Այո, դասագիրքը եւ բոլոր այլ առարկաները շատ կարեւոր գործիքներ են Հայերէնի ուսուցչին ձեռքը, բայց մեր մօտ կենսական հարցը Հայերէնի ուսուցչի սովն է, ինչ որ կը թելադրէ *Հայերէնի ուսուցչի պատրաստութեան եւ վերապատրաստութեան անհրաժեշտութիւնը*:

ՊԵՏՐՈՍ ՀԱՃԵԱՆ

*Գրող, հրապարակախոս, մանկավարժ
Արգենտինա*

ԶԵԿՈՅՑ

ՀԱՐԱՒԱՅԻՆ ԱՄԵՐԻԿԱՅԻ ՀԱՅ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒ ԵՒ ՀԱՅԵՑԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ՄԱՍԻՆ

Հայ դպրոցներու աշխատանքը, ինչպէս նաեւ հայեցի դաստիարակութեան իրավիճակը մնայուն խորհրդածութեան եւ մտահոգութեան առարկայ են մեր ժողովուրդի այն խաւերուն մօտ, որոնք լրջօրէն շահագրգռուած են նոր սերունդներու հայացման կենսական գործով:

Այս շահագրգռութեան հետեւանքով ալ նոյն այդ շրջանակները կը հետեւին մեր դպրոցական կեանքին եւ ըստ իրենց հետաքրքրութեան մակարդակին, ստացած ուղղակի կամ անուղղակի տպաւորութեանց, շրջան ընող սխալ կամ ճիշդ տեղեկութիւններու, կը հանեն *դրական* կամ *ժխտական* եզրակացութիւններ:

Դրական եզրակացութիւնը առհասարակ այն է, թէ հայ դպրոցը, հակառակ զինք շրջապատող արգելիչ պայմաններուն եւ աննպաստ գործօններուն, կը յաջողի կատարել իր հիմնական առաքելութիւնը, որն է մայրենի լեզուի ուսուցումը եւ հայակերտումը:

Իսկ ժխտական հաստատումները կը կեդրոնանան այն մտքին շուրջ, թէ հակառակ վատնուած ճիգերուն, ծնողական զոհողութիւններու եւ այլ յանձնառութեանց, հայ դպրոցը չի գտնուիր իր դերակատարութեան լրիւ մակարդակին մէջ եւ ձեռք բերուած արդիւնքները չեն համապատասխաներ մեր ակնկալութեան:

Այս շրջագիծին մէջ, գոնէ Հարաւային Ամերիկայի մեր իրականութեան մէջ, լաւատեսները իրենց դրական հաստատումը կը հիմնաւորեն հետեւեալ իրողութիւններու վրայ. *հայ աշակերտութեան համախմբուածութիւնը մէկ (հայկական) միջավայրի մէջ: Մայրենի լեզուի, երգի, պատմութեան ծանօթացումը: Հայաստանի եւ սփիւռքի իրականութեանց ճանաչումը: Հայ դատի հանդէպ հետաքրքրութեան*

զարգացումը: Միութիւններու եւ ակումբներու մէջ հայ աշակերտութեան աչքառու ներկայութիւնը:

Իսկ յոռետեսները ընդհանրապէս կ'ընդգծեն հետեւեալ մտահոգիչ երեւոյթները. Հայ աշակերտութեան գրեթէ լրիւ սպանախօսութիւնը, մեր քաղաքական ճակատագրին հանդէպ սպորումի կամ տագնապանքի բացակայութիւնը, խառն ամուսնութիւններու հետզհետէ աճող համեմատութիւնը, համալսարանական ուսման հետեւանքով արձանագրուող խզումը ազգային կեանքէն, հանրային ծառայութենէ խուսափումը, եւայլն:

Ինչպէս կարելի է հաստատել, վերեւ յիշուած հակադիր եզրերը *իրականութիւն* են, եւ իրենց եզրակացութեանց մէջ իրաւունք ունին թէ՛ լաւատեսները եւ թէ յոռետեսները: Խորքին մէջ՝ երկու կողմերը կը նոյնանան իրենց իրատեսութեան մէջ: Փաստօրէն որովհետեւ, մեր ուսանողական շրջանակներուն մօտ վերոյիշեալ բոլոր կեցուածքները շօշափելի իրողութիւններ են եւ կը կարծենք՝ մեր կեանքի անխուսափելի պարտադրանքերը:

Կայ սակայն զուգակշիռ մը:

Դրական եւ ժխտական վիճակներու համեմատական կշիռը:

Յետոյ նաեւ արժեչափերու բնոյթը:

Ինչպէ՞ս պիտի սահմանենք, օրինակ, հայ դպրոցէ ելած ուսանող մը, որ գէշ սորված է հայերէնը, բայց ոտքով-գլուխով մխրձուած է հանրային ծառայութեան մէջ՝ ի՞նչ ալ ըլլայ ծառայութեան կալուածը, քաղաքական, մշակութային, մարզական թէ եկեղեցական: Եւ կամ ինչպէս որակենք այլ ուսանող մը, որ իւրացուցած է մայրենին, սորված՝ հայոց պատմութիւնը, բայց ելլելէ վերջ երկրորդականէն, այլեւս խզուած է հայ կեանքէն:

Մենք ընդգծեցինք Հարաւային Ամերիկայի հայ դպրոցին կամ աշակերտութեան կապուած *ներքին* բնոյթի հակասութիւնները: Կան անշուշտ նկարագրային այն այլազանութիւնն ու տարաբնոյթ դրսեւորումները, որոնք արդիւնք են սփիւռքեան տարբեր շրջաններու մէջ հասակ առնող սերունդներուն միջեւ:

Սփիւռքի մէջ կայ ազգային-կրթական քաղաքականութիւն մը, որ նախատեսէ, նախասահմանէ այս բոլոր վիճակները՝ ի խնդիր նոր սերունդներու հայեցի ինքնութեան կազմաւորումին: Եւ մանաւանդ ի խնդիր արեւմտահայերէնի ո՛չ միայն պաշտպանութեան, այլեւ յարատեւութեան:

Պատասխանը դրական չէ դժբախտաբար:

Արդ, ներկայ համագումարը առիթ է բանաձևելու համար հետեւեալ հաստատումները.

Հայ դպրոցին վիճակուած է առաջնահերթ դերակատարութիւն մը՝ սփիւռքեան իրականութեան մէջ, ոչ միայն պահպանելու համար արեւմտահայերէնը, այլեւ կազմաւորելու համար գիտակից հայ մարդը, նկատի ունենալով որ հետզհետէ կը խամրի նաեւ իր ազգային էութեան հաղորդակից հայ մարդը:

Հակառակ այս կենսական դերին սակայն, սփիւռքահայ դպրոցը չունի կեդրոնացեալ կրթական քաղաքականութիւն մը: Ես կ'ըսեմ քաղաքականութիւն, դուք հասկցէք համապարփակ եւ կեդրոնական ծրագիր մը, համակարգուած ուղղութիւն մը, վերջապէս ուղեղ մը, որ հակակշռէ, ղեկավարէ եւ ուղղութիւն տայ բոլորին՝ իւրաքանչիւրին ըստ իր տեղական պայմաններուն:

Հակառակ անոր որ բոլոր հայ դպրոցները կը գործեն միեւնոյն նպատակին համար, այսուհանդերձ համագործակցութիւն չկայ ոչ միայն տարբեր երկիրներու մէջ գործող հայ դպրոցներուն միջեւ, այլեւ նոյնիսկ նոյն քաղաքի մէջ գոյութիւն ունեցող դպրոցներուն միջեւ: Համագործակցութիւնը խոշոր բառ է, յարաբերութիւն *կամ* հաղորդակցութիւն *չկայ*:

Մեր կարծիքով վտանգուած է նաեւ հայերէնի *ուսուցչական ասպարէզը*: Այն պայմաններուն մէջ որ կ'ապրի հայերէնի ուսուցիչը, դատապարտուած է այնպիսի ընկերային ու *աննախանձելի* իրավիճակի մը, որ ոչ մէկ ձեռով չի հրապուրեր նոր սերունդի երիտասարդները: Քանի մը տասնամեակ վերջ ո՞վ հայերէնի ուսուցիչ պիտի ըլլայ մեր դպրոցներուն մէջ:

Ասիկա լուրջ խնդիր մըն է եւ կ'ենթադրէ պետական յանձառութիւն, թէեւ ինչպէս կը տեսնուի, Հայաստանի պետութիւնը անտարբեր է արեւմտահայերէնի ճակատագրին հանդէպ, եւ մտաւորականութեան մէջ կը տիրէ անհասկնալի պառակտում մը՝ արեւմտահայերէնի գծով:

Չեմ գիտեր ինչպէս (եւ ազգային ո՞ր կառոյցին կողմէ՝ եկեղեցի՞ն, պետութիւնը) եւ նիւթական ինչ միջոցներով, բայց հայ դպրոցը պէտք է ստանայ մօտաւորապէս պետական համակարգի մը գործելաձեւը:

Սփիւռքի հայկականութեան ապագան կարեւոր չափով կախում ունի հայ դպրոցին վիճակուելիք հոլովոյթէն:

Արժանթինցի պատմաբանուհի Պրիսա Վարելայի կողմէ 1997-ին կատարուած հարցախոյզ մը՝ 30–50 տարեկան 149 հայ ծնողներու վրայ, հետեւեալ դասաւորումը երեւան կը հանէ *իբրեւ հայկականութեան փոխանցումի միջավայր*.

33 առ հարիւր Ծնողները

28 առ հարիւր *Դպրոցը*

26 առ հարիւր Մեծ հայրեր

Տարակոյս չկայ, որ ծնողները, *հայ ընտանիքը*, խիստ կարեւոր դեր ունին հայկականութեան փոխանցումին համար, սակայն ընկերային գետնի վրայ, այս օրերուն եւ յատկապէս արեւմտեան երկիրներու մէջ, հայ ընտանիքը եւս կը պարզէ տազնապալի իրավիճակ մը (խառն ամուսնութիւններու, կենակցութեանց, ամուսնալուծումներու արտասովոր աճը, եւն.), հետեւաբար թէական է, որ հայ ընտանիքը կարենայ ուժական կերպով կատարել իր աւանդական դերը եւ կամ կատարէ տեղ–տեղ, կիսովին, իսկ հայկականութեամբ տազնապող մեր մեծ հայրիկներն ու մայրիկները անցած են պատմութեան, ուրեմն Հայ Դպրոցը կը մնայ հայ մարդու կազմաւորման եւ հայ լեզուի պահպանման կարեւորագոյն միջավայրը: Իսկ հայ դպրոցի կարեւորագոյն սիւնը հայերէնի ուսուցիչն է:

Այս համագումարը լաւագոյն պատեհութիւնը կ'ընծայէ այդ ուղղութեամբ, ոչ միայն զուգակշիռը ընելու համար հայ դպրոցին կապուած դրական եւ ժխտական արդիւնքներուն, այլեւ ճշդորոշելու համար անոր ներկայ եւ ապագայ դերը եւ խորհելու համար համապատասխան միջոցառումներու մասին:

Հարաւային Ամերիկայի հայ գաղութներու հանրային կեանքը քիչ մը անձանօթ աշխարհ է Սփիւռքի համար: Այս շրջաններուն մէջ զարգացող ազգային, մշակութային, քաղաքական թէ կազմակերպական աշխատունակ շարժումներուն մէջ՝ իր կարեւոր եւ անփոխարինելի դերակատարութիւնը ունի հայ դպրոցը, որ ներառուած ըլլալով պետական կրթական համակարգին մէջ, կը ներկայացնէ կազմակերպուած ցանց մը, իր ենթադրած բոլոր խնդիրներով՝ ուսումնական բնոյթի ըլլան անոնք, թէ պիտճեական, ուսուցչական ըլլան, թէ աշակերտական:

Հայ դպրոցի կազմաւորումն ու գործունէութիւնը Պրագիլի, Ուրուկուայի եւ Արժանթինի մէջ անցած են երեք հանգրուաններէ.

ա) Քառասական թուականներէն մինչեւ 1956:

Այս ժամանակաշրջանին, երեք երկիրներու մէջ կը գործեն թաղային կէսօրեայ դպրոցներ: Այսինքն, աշակերտները մինչեւ կէսօր կը յաճախեն պետական դպրոցներ, այնուհետեւ կը հաւաքուին վարձու տուններու մէջ, ըստ տարիքի խումբերու բաժնուելով՝ սորվելու համար մայրենի լեզու, հայոց պատմութիւն եւ հայ եկեղեցւոյ կապուած կրօնական գիտելիքներ, մէկ կամ երկու ուսուցիչներու հսկողութեամբ: Ուսուցանողները անպայման ուսուցչական ասպարէզի մարդիկ չեն, բայց իրենց գործը կը կատարեն գաղափարական նուիրումով: Այսպիսի 19 դպրոցներ գոյութիւն ունեցած են Պուլէոս Այրէսի մէջ, իննը՝ Մոնթվիտէոյի մէջ, եւ չորս՝ Սան Փաւլոյի մէջ, ընդհանրապէս ունենալով նահատակ գրողներու, ազգային հերոսներու, մեծ եկեղեցականներու, երկիր մնացած դպրոցներու եւ եկեղեցիներու կամ հիմնադիր-բարերարներու անուններ: Հասկնալիօրէն, այս դպրոցները չունէին, դասական դպրոցի մը ստորոգելիները, բայց կազմաւորած են ազգային ոգիով թրծուած, մայրենի լեզուին ու պատմութեան հաղորդ սերունդ մը, որ շուտով պիտի ստանձնէր երեք գաղութներու հանրային կեանքի ղեկավարութիւնը:

բ) 1956-էն մինչեւ 1989 երեսնամեայ ժամանակաշրջանը:

Այս հանգրուանը կը սկսի, երբ Միխիթարեան Միաբանութեան վարդապետ մը՝ Հ. Ստեփան Ֆերահեան, 1956-ին Պուլէոս Այրէսի մէջ կը հիմնէ առաջին ամբողջօրեայ վարժարանը: Այսինքն դպրոց մը, որ կը մտնէր պետական կրթական համակարգին մէջ եւ առաւօտեան ժամերուն գործադրելէ վերջ կրթական նախարարութեան ուսումնական ծրագիրը, կէսօրէ ետք կը նուիրուէր հայերէնի եւ օտար լեզուի մը ուսուցման: Դպրոցի մէջ կը հաստատուէր նաեւ սեփական ինքնաշարժի եւ կէսօրուան ճաշի դրութիւն, դիրացնելու համար հայ աշակերտներու ներգրաւումը:

Միխիթարեանի օրինակին կը հետեւին ուրիշ հաստատութիւններ եւս, եւ այս ձեւով կը յառաջանայ այժմու դպրոցական ցանցը Հարաւային Ամերիկայի մէջ՝ ուրը դպրոցներ Արժանթինի մէջ, եւ երկուքական՝ Պրագիլի եւ Ուրուկուայի մէջ:

Որդեգրուած նոր այս կարգուսարքը, իր ներկայացուցած բազմաթիւ առաւելութիւններուն պատճառով, ամենէն առաջ սատա-

րեց աշակերտական թիւի յաւելումին: Պուէնոս Այրէսի մէջ, օրինակ, աշակերտներու թիւը՝ 1000, կրկնապատկուեցաւ: Մնաց որ իրենց առօրեայ աշխատանքով, ծնողական ժողովներով, հանդէսներով եւ այլ միջոցառումներով՝ նոր դպրոցները վերածուեցան ժողովրդական բանուկ հաւաքավայրերու, ազգային համախմբումներու, եւայլն:

Դպրոցական շէնքի ու գործունէութեան իմաստով, կրթական արդիւնքներով, հայեցի դաստիարակութեան տեսակետէն, իրերայաջորդ սերունդներու կազմաւորման համար եւ հայապահպանումի իբրեւ կոուան՝ վերեւի դպրոցները, անցեալ երեսնամեակին, ունեցան առաջնակարգ եւ փայլուն դերակատարութիւն մը, հանդիսանալով հարաւամերիկեան հայ գաղութներու ազգային-հանրային կեանքին կեդրոնական ձգողութիւնը:

գ) Ներկայ շրջանը՝ 1986-2010

Հայ կեանքի մէջ յառաջացած մեծ փոփոխութիւններու, շատ մը ժխտական գործօններու առկայութեան, ինչպէս նաեւ գլխաւորաբար Հարաւային Ամերիկայի երեք հայաշատ երկիրներու տնտեսական սուր տագնապին հետեւանքով՝ ներկայ ժամանակամիջոցին, հայ դպրոցը կը գտնուի ընկրկումի եւ տեղատուութեան դժուարին կացութեան մը մէջ, որուն կարգ մը երեսները պիտի փորձենք ներկայացնել մերզեկոյցին մէջ:

Բոլոր դպրոցները օժտուած են յարմարաւէտ եւ արդիական շէնքերով, որոնք խաղավայրի եւ դասարաններու կողքին, ունին թատերասրահ, գրադարան, տարրալուծարան, մարզասրահ՝ յաճախ լողաւազանով, եւայլն, եւ որոնք գոհացում կու տան դաստիարակչական բոլոր պահանջքներուն ու կարիքներուն: Բոլոր դպրոցներն ալ որդեգրած են համակարգիչի գործածութեան ուսուցումը:

Արդար է յիշել, որ այս բոլոր արդիական եւ գեղաշէն կառոյցները իրագործուած են արժանթինահայ գաղութի ձիգերով եւ բարերար մարդոց եւ ընտանիքներու ներդրումներով:

Ինչ կը մնայ դպրոցական ներկայ տագնապալի իրավիճակին, մեր կողմէ կ'ընդգծենք քանի մը մտահոգիչ երեւոյթներ կամ պատճառներ.

ա) Հայ դպրոցը չէ օժտուած տնտեսական ամուր կոուաններով,

որով եւ ընդհանուր բնոյթի տնտեսական որեւէ տագնապ անմիջապէս կը ցնցէ հաստատութեան ելեւմտական արդէն իսկ անկայուն կացութիւնը:

բ) Մեծ թիւով ձրիավարժ աշակերտներու գոյութիւնը դպրոցներուն մէջ: Մեր շրջանին հանրային կազմակերպութիւնները սովորութիւն չունին սաներ պահելու, ինչպէս ընդհանրացած է Միջին Արեւելքի մէջ: Այնպէս որ ձրիավարժ աշակերտներու նիւթական հոգը կը մնայ դպրոցական պատասխանատու մարմիններուն վրայ:

գ) Վերջին տարիներուն, կարելոր թիւով աշակերտներ լքեցին հայ դպրոցը: Ասիկա ուշագրաւ երեւոյթ մըն է եւ արժանի՝ լուրջ քննութեան: Մեր կարծիքով, հայ դպրոցներու ուսումնական կամ կազմակերպական վիճակը չէ աշակերտական այս լքումին պատճառը, այլ արտադպրոցական, հայ կեանքին հետ առնչութիւն ունեցող որոշ գործօններ:

դ) Այլապէս ալ, որոշ ընտանիքներու գործնապաշտ ձգտումը պատճառ կ'ըլլայ, որ շատեր իրենց զաւակները հանեն հայկական դպրոցներէն, աւելորդ ժամավաճառութիւն նկատելով հայերէնի ուսուցման յատկացուած ժամանակը:

ե) Կարելոր կը նկատենք արձանագրել այն պարագան, որ դպրոցէն հեռացողները հայ աշակերտներն են, բայց *հայ դպրոցը լքողները հայ ծնողներն են*: Մեր աշակերտներու մօտ, որքան ալ հայախօս չեն ջախջախիչ տոկոսով, շատ *դրական եւ զգայուն* վերաբերում մը հաստատելի է հանդէպ հայերէնին եւ ընդհանրապէս հայութեան, հայ կեանքին, Հայաստանին, եւն.:

Աշակերտական թիւի պարագայ

Դպրոցական ներկայ իրավիճակի ամենէն մտահոգիչ կալուածը, վստահօրէն, աշակերտական թիւի տարուէ-տարի նուազումն է, եւ զուգահեռաբար ոչ-հայ աշակերտներու ներխուժումը մեր դպրոցներէն ներս:

Հետեւեալ տախտակը ցոյց կու տայ Պուէնոս Այրէսի դպրոցներու արձանագրած թուական նահանջը, վերջին 15 տարիներու ընթացքին. (Փակագիծի մէջ նշուած է ոչ-հայերու թիւը).

Դպրոց	1989	2004
Ս. Գ. Լուսաուրիչ	587 (0)	371 (1)
Հ.Բ.Ը.Մ. Մարի Մանուկեան	450 (0)	348 (14)
Մխիթարեան	300 (0)	244 (106)
Խրիմեան	370 (0)	260 (130)
Վ. Լուիսի Ազգ. Վարժարան	230 (0)	262 (120)
Պաղչաձեան	250 (185)	250 (100)
Արծրունի	200 (90)	240 (130)
Սահակ Մեսրոպ	120 (75)	540 (474)
????????????????	2507 (350)	2515 (1075)

Հայ աշակերտ 2157 (1989–ին) 1440 (2004–ին)

Ինչպես կը տեսնուի, վերջին 15 տարիներու ընթացքին, հայ դպրոցները կորսնցուցած են 717 աշակերտ, այսինքն 1989–ի աշակերտութեան 30 առ հարիւրը:

Այս նահանջը շարունակուած է մինչեւ 2010 (1106):

Աշակերտական ինչ թուաքանակ կրնայ տալ Արժանքինի հայ գաղութը, չենք գիտեր, բայց կրնանք առաջնորդուիլ հետեւեալ փաստով: Ամենէն արժանահաւատ աղբիւրներու համաձայն՝ Հարաւային Ամերիկայի մէջ կ'ապրին շուրջ 100.000 հայեր, հետեւեալ բաշխումով. Չիլէ 1500, Վենեզուելա՝ 3500, Ուրուկուայ՝ 15.000, Պրագիլ՝ 20.000 եւ Արժանքին՝ 60.000:

Ըստ արժանքինեան վերջին մարդահամարի տուեալներուն՝ հայրմայրերկու զաւակ կը կազմեն արժանքինեան տիպար ընտանիքը, իսկ բնակչութեան 14 առ հարիւրը կը կազմեն աշակերտական տարիքի երախաներն ու պատանիները: Եթէ այս համեմատութիւնը կիրարկենք արժանքինահայ գաղութի վրայ կը նշանակէ, որ Արժանքինի մէջ պէտք է ըլլան 8.400 հայ աշակերտներ, անշուշտ պայմանականօրէն, նկատի ունենալով այն հանգամանքը, որ հայ դպրոցներու կապուած 269 ընտանիքներուն 50 առ հարիւրը *երկու* զաւակի տէր է, իսկ 30 առ հարիւրը՝ *երեք* զաւակի, տակաւին փոքր տոկոս մը (5 առ հարիւր) *չորս* զաւակներու:

Արդ, 1989–ին, հայ դպրոցին մէջ ներգրաւուած էր աշակերտական

այս զանգուածին 23 առ հարիւրը, մինչ 2004ին այս համեմատութիւնը իջած է 18 առ հարիւրի: Իսկ այսօր կը կազմէ շուրջ 12 առ հարիւրը:

Հայ աշակերտներու նուազումին առընթեր ոչ միայն սկսած է աճիլ ոչ-հայ աշակերտներու թիւը, այլեւ այդ երեւոյթը ընդհանրացած է: Այսպէս. 1989-ին միայն 3 դպրոցներ որգեգրած էին խառն աշակերտութեան դրութիւնը, մինչ 2004-ին 7-ի բարձրացած է անոնց թիւը:

Ուրուկուայի եւ Պրագիլի մէջ եւս պատկերը նոյնն է գրեթէ:

Վենեզուելա եւ Չիլէ դպրոց չունին: Գարագաւսի մէջ ատեն մը որդեգրուած էր շաքաթօրեայ դասընթացքի դրութիւնը, տեղւոյն նորաշէն եկեղեցւոյ յարակից հաւաքատեղիին մէջ:

Առարկայական մնալու մեր առաջադրանքը պահելու համար՝ կը խուսափինք թուել այստեղ երեւոյթին հաւանական շարժառիթները: Հայ դպրոցները իրենց ուսումնական մակարդակով, ներքին կարգապահական դրութեամբ թէ ունեցած բարոյական ապահովութեամբ՝ շատ անելի բարձր մակարդակի վրայ կը գտնուին՝ քան պետական դպրոցները եւ մասնաւոր վարժարաններէն շատերը: Մեր շրջանաւարտները համալսարանական իրենց կրթութեան մէջ առաջնակարգ դիրքեր կը գրաւեն եւ այս մասին ստացուած են գնահատանքի վկայութիւններ:

Ուրեմն պատճառը հեռու է ուսումնական-դպրոցական դժգոհութիւններէ, այլ պէտք է փնտռել հայաշխարհի տարբեր հորիզոններուն, հոգեբանական այլ տեղատուութիւններու մէջ: Պատճառը նաեւ մեր աշակերտներու ժխտողական վերաբերումը չէ. թէեւ աշակերտները կը հեռանան, բայց իրականութեան մէջ, հայ ծնողներն է են, որ կը լքեն հայ դպրոցը, ինչպէս մատնանշած ենք վերը:

Կ'արժէ արձանագրել, որ 1989-ին կատարուած հարցախոյզի մը մէջ՝ 166 աշակերտի վրայ, 80 առ հարիւրը «Այո» կը պատասխանեն հետեւեալ հարցումին. *«Եթէ ազատ ըլլայիր, պիտի ուզէիր հայ դպրոց յաճախել եւ հայերէն սորվիլ»*: Իսկ 2004-ին, չորս դպրոցներու 281 աշակերտներէն 241ը «Այո» կը պատասխանեն նոյն հարցումին:

Աշակերտական թիւի նուազման մէջ կ'ուզենք յատկապէս ընդգծել *աշակերտուիչներու* նուազումը: Մեր դպրոցներուն մէջ ընդհանրապէս 10 մանչի դիմաց եղած են 15 աղջիկներ: Ասիկա կը բացատրուի անով որ հայ ընտանիքները իրենց աղջիկ զաւակները կը վստահին հայ դպրոցներու: Այս պարագան անելի քան հասկնալի է:

Ինչ կը մնայ ոչ–հայ աշակերտներու պարագային, մեր դպրոցները իրենց դռները անոնց առջեւ կը բանան գլխաւոր երկու պատճառներով՝

ա) Ըստ տեղւոյն պետական–դպրոցական տրամադրութեանց՝ վարժարան մը պարտաւոր է ընդունիլ իր անմիջական շրջապատին մէջ ապրող ընտանիքներու զաւակները:

բ) Չգրկուելու համար արտօնատիրութենէ եւ պետական նպաստէ, որ կը կազմէ պետական բաժնին 80 առ հարիւրը:

Պէտք է նկատել նաեւ, որ Հարաւային Ամերիկայի հայ գաղութները Սփիւռքի ամենէն սփիւռքացած շրջաններն են, այն իմաստով որ Համաշխարհային Երկրորդ պատերազմէն եւ Պոլսոյ ծանօթ դէպքերէն յետոյ այս գաղութները չեն վերանորոգուած Մերձաւոր Արեւելքէն եկող ու թարմ հայեցիութեամբ օժտուած նոր գաղթալիքներով, եթէ նկատի չունենանք 1990–էն վերջ Հայաստանէն կատարուող գաղթալիքը (միայն Արժանթին՝ շուրջ 5000): Այս վերջին զանգուածը, որ աւելի հակամէտ է շուտով մերուելու տեղական շրջանակներու մէջ, եւ ըստ երեւոյթին տակաւին անծանօթ է հայապահպանումի հրամայականներուն, ընդամենը 96 աշակերտներ տուած է մեր դպրոցներուն:

Դասագրքի պարագան

Մեր շրջանի հայեցի դաստիարակութեան գործին մեծագոյն խնդրիներէն մէկն ալ յարմար դասագրքերու կարիքն է, չըսելու համար մեծագոյն ցար:

Ընթացիկ գործածութեան մէջ են հայաստանեան «Մայրենի լեզու», Բ. Թաշեանի «Հայկարան», Հ. Յակոբ Չանթայեանի, Հ. Գէորգ Պալեանի, Շաքէ Տէր Մինասեանի պատրաստած կամ Պետրոս Հաճեանի «Սոնիա, հայերէն գիտն» (անտիպ) եւ «Պարզ քերականութիւն», «Հայ Մտքի Մշակներ», տիկ. Սօսի Հաճեանի ընթերցարանները, քերականութեան, հայ մշակոյթի պատմութեան (սպաներէն) գրքերը, Ֆլորա Ազէտիիլեանի եւ Զաւէն Կնեազեանի աշխատութիւնները, եւայլն: Շատ դպրոցներ նոր օրինակներու չգոյութեան պատճառով կը ստիպուին դիմել պատճէնահանումի, իսկ ուրիշներ օրը–օրին կը պատրաստեն ընթերցումի, ուղղագրութեան կամ քերականութեան դասեր, օգտուելով զանազան դասագրքերու նիւթերէն: (Հայոց Պատմութեան համար Սիմոն Սիմոնեանի եւ Արմէն Մարաշլեանի, իսկ հայ եկեղեցւոյ ծանօթացումին համար՝ Բաբգէն արք. Կիլիսէրեանի գործերը):

Ինչպես կը տեսնուի դասագրքի գծով խառնաշփոթ վիճակ մը կը տիրէ մեր դպրոցներուն մէջ:

Պարզ է որ Հայաստանի եւ Մերձաւոր Արեւելքի մէջ պատրաստուած դասագիրքերը մատչելի չեն մեր աշակերտներուն, լեզուական ընդունակութեան կամ բովանդակութեան հոգեբանական առումով:

Սկսնակներու պարագայ

Այս բնորոշումը կու տանք այն տարրերուն, որոնք ուշ կը դիմեն հայ դպրոց, աշակերտելու համար նախակրթարանի կամ երկրորդականի տարբեր դասարաններուն, եւ որոնք ոչ միայն հայերէն չեն գիտեր, այլեւ դրապէս չեն տրամադրուած հայերէնի պարտաւորութեանց հանդէպ: Այս տարրը յաճախ կը կազմէ աշակերտութեան ընդհանուր թիւին շուրջ մէկ երրորդը: Աշակերտական այս զանգուածը ինքն իր մէջ կը ներկայացնէ կազմաւորումի, հոգեբանութեան ու վարքի այլազանութիւն մը, որ կը կազմէ հայեցի դաստիարակութեան կարեւոր դժուարութիւններէն մէկը, եթէ ոչ կարեւորագոյնը, այն իմաստով որ հայերէնի ուսումնական ծրագրին համար կը ստեղծէ կարգապահական, կրթական եւ դասացուցակային խնդիրներու շարք մը: Այս գծով կարգ մը դպրոցներ որդեգրած են խառն դասարաններու դրութիւն մը, ուրիշներ կը դիմեն մասնաւոր դասերու, եւն.:

Այս սկսնակները կը կազմեն հայեցի դաստիարակութեան ամենէն լուրջ բարդութիւններէն մէկը, բայց եւ միաժամանակ կը ներկայացնեն դրական երեւոյթ մը: Անոնք իրենց տունը վերադարձող մեր զաւակներն են: Մենք է որ պէտք է բարեկարգենք մեր «տունը»:

Զրիավարժութեան պարագան

Յատկանշական է այն իրողութիւնը, որ մեր դպրոցները զուրկ են տնտեսական մնայուն եկամուտներէ: Կրթական նախարարութիւնը կը հոգայ պաշտօնական բաժնի պիտձէին 80 առ հարիւրը, ինչ որ բաւական կը դիւրացնէ դպրոցական պատասխանատուներու աշխատանքը: Բայց պէտք է նկատի ունենալ, որ հայկական բաժնի պիտձէն շատ ատելի ծանրաբեռնուած էքան պաշտօնական բաժինը, քանի որ բացի կրթական բնոյթի ծախսերէն, կան նաեւ ինքնաշարժի եւ ճաշի սպասարկութիւնները, որոնց յատկացուած գումարը կը կազմէ կրթաթոշակի կրկնապատիկը:

Այս եռակի ծախսերուն դիմաց, հայ դպրոցը ունի մնայուն մէկ մուտք միայն. Աշակերտներու վճարած կրթաթոշակները, ինչպէս նաեւ ինքնաշարժի եւ ձաշի սպասարկութեանց սակերը:

Հայկական ոչ մէկ կազմակերպութիւն որեւէ բնոյթի նպաստ չի հայթայթեր մեր դպրոցներուն: Ոչ ալ ընդհանրացած է սան պահելու սովորութիւնը, որ երկար ատենէ որդեգրուած է Մերձաւոր Արեւելքի երկիրներուն մէջ: Զրիավարժ աշակերտներու պատճառած բացը ամբողջութեամբ կը բարդուի դպրոցի ընդհանուր ծախսերուն վրայ:

Ելեւմտական դժուարութիւնը երկկողմանի է.

Մէկ կողմէ, հայ ընտանիքը որ կ'ուզէ իր զաւակը հայ դպրոց ուղարկել, պարտաւորուած է *եռակի* գումար մը վճարել ամսական, երբ իր տան մօտ կայ բոլորովին ձրի վարժարան մը: Եւ միւս կողմէն, դպրոցական հոգատար մարմինները, որոնք *աշակերտ չկորսնցնելու* մտահոգութեամբ կամ շատ ընտանիքներէ չեն գանձեր ծախսերու համապատասխան գումարը եւ կամ ալ կ'ընդունին ձրիավարժ աշակերտներ:

Այսօր, մեր աշակերտութեան շուրջ 25 տոկոսը ձրիավարժ է, ինչ որ մեծապէս կը դժուարացնէ դպրոցական պատասխանատուներու գործը: Պէտք է նկատի ունենալ, որ շատ ընտանիքներ, ի վիճակի ըլլալով հանդերձ, կը խուսափին նիւթական յանձնառութենէ, իսկ ուրիշներ՝ իրենց զաւակը հայ դպրոց ուղարկելու... ազգասիրական արարքը կ'ուզեն հատուցուած տեսնել ձրիավարժութեամբ: Զքմեղանքը մոգական է. «Ստիպուած ենք տեղական վարժարան ուղարկելու մեր զաւակը»:

Մեր դպրոցները (կամ անոնց հոգատար մարմինները) արդարօրէն բարի են առաջին դասի ընտանիքներուն հանդէպ եւ դարձեալ արդարօրէն... անգոր են միւս ու մնացեալ ընտանիքներուն հանդէպ:

Կրթաթոշակով կամ ձրիավարժ՝ հայ աշակերտը պէտք է մնայ հայ դպրոցին մէջ: Ուրիշ փրկութիւն չկայ:

Զրիավարժութիւնը քաջալերելու համար չէ, բայց պէտք է քաջալերել ձրիավարժութիւնը:

Ոչ-հայ աշակերտներու պարագան

Ինչպէս տեսանք, 15 տարուան ընթացքին *քառապատկուած* է հայդպրոցներու ոչ-հայ աշակերտներու թիւը, ինչպէս եւ ոչ-հայ աշա-

կերտ ունեցող դպրոցները: Այս կը նշանակէ, որ ժամանակը կ'ընթանայ այդ ուղղութեամբ, ինչ որ բաւական մտահոգիչ է, եթէ ի միտի ունենանք հայ դպրոցի գրեթէ *միակ* եւ անփոխարինելի առաքելութիւնը:

Հայկական որոշ շրջանակներու մէջ կը տիրէ այն միփթարութիւնը, որ մեր վարժարաններուն մէջ տեղ տալով ոչ-հայ աշակերտներու, այլ ժողովուրդներուն սիրցուցած կ'ըլլանք մեր մշակոյթն ու Դատը եւ ապագայի համար պատրաստած կ'ըլլանք հայասէր օտարներու որոշ խաւ մը: Բայց ասիկա երկսայրի սուր մըն է:

Ճիշդ է, որ կարգ մը դպրոցներու մէջ ոչ-հայ աշակերտները կը հետեւին հայկական դասանիւթերուն եւ երբեմն ալ՝ հայերէն լեզուի դասերուն: Նոյնիսկ պատահած է, որ ոչ-հայ աշակերտ մը ըլլայ դպրոցի հայ դրօշի դրօշակիրը (իբրեւ հաստատութեան ամբարտական կարգի հայերէնի առաջնակարգ աշակերտը, ինչպէս արժանթինեան դրօշինը՝ պաշտօնական բաժնի համար): Սակայն կայ նաեւ մետալին միւս երեսը: Բացառուած չէ այն պարագան, որ դպրոցական-աշակերտական բնոյթի մանրմունը դժգոհութիւններ, ծնողական ինչ-ինչ գանգատներ կամ բողոքներ շուտով վերածուին *հակահայ* տրամադրութիւններու արծարծումին: Այսպիսի անախորժ դէպք մը ունեցանք վերջերս, երբ հայկական դպրոցի մը մօտակայ պատերուն վրայ երեւցան հակահայ նշանախօսքեր:

Կայ սակայն աւելի տարօրինակ իրողութիւն մը, որ հետեւեալն է. Եթէ հայկական վարժարան յաճախող ոչ-հայ աշակերտները կը հետեւին հայկական դասանիւթերուն, զուգահեռաբար նոյն դպրոցի մէջ կ'ա՛ն հայ աշակերտներ, որոնք չեն հետեւիր հայերէնի դասերուն, եւ անոնց թիւը այնքան ալ փոքր չէ...(Դպրոցի մը մէջ 50 առ հարիւր է):

Դպրոց-եկեղեցի կապի պարագան

Հարաւային Ամերիկայի մէջ պահուած է հայկական հին ամանդութիւնը: Մեր դպրոցները, բացառութեամբ երկուքի, բոլորն ալ կառուցուած են եւ կը գործեն հայ եկեղեցիներու կողքին, եւ դասացուցակի մէջ անպայման տեղ տրուած է կրօնական դաստիարակութեան. ժամանակ մը առաջ սովորութիւն էր նաեւ աշակերտները հաւաքաբար առաջնորդել կիրակնօրեայ պատարագի արարողութեան, բան մը որ մեծապէս կը դժուարանայ ներկայ կեանքի պայմաններուն մէջ: Թէեւ աշակերտները կը սորվին կարգ մը շարականներ, տօնական

օրերուն կ'առաջնորդուին եկեղեցի, հաղորդութիւն կը ստանան եւ յաճախ բեմականօրէն կը ներկայացնեն եկեղեցական-աւանդական տօնախմբութիւններ:

Հարցախոյզի մը մէջ՝ պատասխանելով եկեղեցւոյ վերաբերող հարցադրումներուն, աշակերտները կու տան հետեւեալ պատասխանները.

«Կ'ուզէն որ երկրորդականի մէջ կրօնքի դասեր ըլլան»

50 առ հարիւրը կը պատասխանէ «Այո՛»

«Կ'ուզէն ամէն Կիրակի եկեղեցի երթալ»

53 առ հարիւրը «Այո՛»

«Կը կարծեն որ եկեղեցին դեր մը ունի հայ մշտաւր նպատակին մէջ»

80 առ հարիւրը՝ «Եկեղեցին շատ կարեւոր դեր ունի հայապահպանումի մէջ»: Իսկ 20 առ հարիւրը՝ «Ոչ»:

«Ձեր տան մէջ ինչ վերաբերում կայ եկեղեցւոյ հանդէպ»

73 առ հարիւրը՝ «մօտէն հետաքրքրութիւն»:

10 առ հարիւրը՝ «չեն հետաքրքրուիր»:

17 առ հարիւրը՝ չի գիտեր պատասխանել:

Հայերէնի «անկարեւորութեան» պարագան

Ուսուցչական կամ հանրային տարբեր շրջանակներու մէջ ընդհանրացած է այն համոզումը, որ մեր աշակերտները հայերէն չեն սորվիր եւ հայերէն չեն խօսիր, որովհետեւ հայերէնը կարեւոր չէ իրենց ապագայ ասպարէզին համար եւ այս պարագան աշակերտները կը մղէ ժխտողական կեցուածքի հանդէպ հայերէնի իրենց պարտաւորութիւններուն: Այս պատճառով ալ նախընտրութիւն կու տան անգլերէնի, եւն.:

Մեր կողմէ չորս դպրոցներէ 281 աշակերտներու վրայ կատարուած հարցախոյզ մը ցոյց կու տայ հետեւեալ արդիւնքները.

281ի վրայ միայն 25 աշակերտներ պատասխանած են, որ հայերէնը կարեւորութիւն չունի իրենց համար, քանի որ ոչ մէկ օգտակարութիւն պիտի ունենայ ապագային իրենց ընդգրկելիք ասպարէզին մէջ:

Այս թիւը կը կազմէ 281ին 8 առ հարիւրը:

33 առ հարիւրը յանցաւոր կը նկատէ հայերէն ուսուցանելու մեթօտը:

50 առ հարիւրը աշակերտական ծովութեան կը վերագրէ երեւոյթը.

Մնացեալը՝ դասագիրքը, ուսուցիչը, ծնողներուն անտարբերութիւնը, եւն.:

Հայերէնը «անկարելորդ» նկատողները կը կազմեն նուազագոյն տոկոսը:

Հայախօսութեան պարագան

Մեր նոր սերունդները հայերէն չեն խօսիր, կամ կը խօսին քիչ բացառութեամբ եւ հազուադէպ պարագաներու: Մեր կարծիքով ասիկա անվերադարձ եւ մնայուն երեւոյթ է: Միայն նոր սերունդը չէ, այլ ամբողջ Հարաւային Ամերիկայի հայութիւնը հայախօս չէ (Պրագիլի մէջ փորթուկախօս, Վենեզուելա որոշ չափով հայախօս):

Ասիկա համազգային հրատապ հարց մըն է, կ'ենթադրենք արեւմտեան հայկական բոլոր գաղութներուն մէջ: Լեզուի ուսուցման յանձնառու հաստատութիւններ կամ մարմիններ կը խորհին միջոցառումներու մասին, մամլոյ կամ հրապարակային ելոյթներու մէջ կ'ըլլան այլազան բնոյթի արտայայտութիւններ, տարեց (անշուշտ սրտցալ) ազգայիններ յոռի հաստատումներ կ'ընեն նոր սերունդի հասցէին: Յաճախ կամ ընդհանրապէս մեղքը կը վերագրուի հայ դպրոցներուն, ուսուցիչներուն:

Հայ լեզուի եւ հայախօսութեան մասին ինչ կը մտածեն սակայն իրենք՝ նոր սերունդի ներկայացուցիչները: Ինչ վերաբերում ունին անոր հանդէպ, ինչո՞ւ չեն խօսիր, ինչպէ՞ս կը գնահատեն անոր կարելորդութիւնը:

Այս կէտերը ճշդելու համար՝ մենք հարցախոյզներ կատարած ենք չորս հանգրուաններով 1974-ին, 1988-ին, 1996-ին եւ 2004-ին. Յստակացնենք, որ բոլոր հարցախոյզները կատարուած են հայկական երկրորդական յաճախող աշակերտներու վրայ, եւ հայախօս չըլլալ չ'ենթադրեր անպայման հայերէն չգիտնալ:

Հետեւեալ համեմատութիւնները կը յանձնենք յարգելի պաշտօնակիցներու ուշադրութեան.

1974-ին զուտ սպանախօս ընտանիքներու համեմատութիւնն էր 57 առ հարիւր, 1996-ին՝ 78 առ հարիւր (չի նշանակել որ մնացեալը 22 առ հարիւրը անպայման հայախօս է, կան թրքախօսներ, անգլիախօսներ եւն.), իսկ 2004-ին բարձրացած է 91 առ հարիւրի: Խառն ամուսնութիւնները կը կազմէին (անշուշտ հայ դպրոցի կապուած ընտանիքն-

րու մեջ) 22 տոկոսը, մինչ այս համեմատությունը բարձրացած է 40 առ հարիւրի: Դարձեալ 1996–ին աշակերտներու 32 տոկոսին ծնողները դուրսէն եկող հայեր էին, մինչ այս համեմատությունը 2004–ին կը կազմէ շուրջ 8 առ հարիւրը:

Հակառակ այս ժխտական գործօններուն, մեր աշակերտները հետեւեալ ձեւով կը պատասխանեն.

«Քեզի համար կարեւոր է հայերէն գիտնալը»

1988–ին 186–ի վրայ	Այո 165	ոչ 21
--------------------	---------	-------

1996–ին 168–ի վրայ	Այո 126	ոչ 42
--------------------	---------	-------

2004–ին 279–ի վրայ	Այո 268	ոչ 11
--------------------	---------	-------

«Ապագային պիտի ուզէիր հայերէն սորվեցնել զաւակներուդ»

1996–ին 168–ի վրայ	Այո 145	Անորոշ 23
--------------------	---------	-----------

2004–ին 279–ի վրայ	Այո 270	Ոչ 9
--------------------	---------	------

« Եթէ ուզես հայերէն խօսիլ, կրնաս»

1988–ին 186–ի վրայ	Այո 162	Ոչ 24
--------------------	---------	-------

2004–ին 277–ի վրայ	Այո 237	Ոչ 40
--------------------	---------	-------

Վերելի հարցախոյզներէն կարելի է հանել երեք հիմնական եզրակացութիւններ.

ա) Բացորոշ է լեզուի նահանջը:

բ) Հակադրաբար՝ անփոփոխ կը մնայ հայերէնը պահելու գաղափարը:

գ) Աշակերտները հայերէն *գիտեն*, սակայն չեն գործածեր իբրեւ ընթացիկ լեզու:

Հարցումը անխուսափելի է. Ո՞վ պիտի պահէ:

Պէտք է կարեւորութեամբ նկատի ունենալ, որ դպրոցները լեզու սորվեցնող հաստատութիւններ են եւ ոչթէ *խօսիլ*: Լեզուով մը արտայայտուելու համար՝ աշակերտները պէտք է զայն գործածեն իրենց ընթացիկ կեանքին մէջ, տունի, ընտանեկան յարկի, փողոցի կամ հրապարակի վրայ, եւայլն, ինչ որ անշուշտ չի նշանակեր անտեսել դպրոցի կարելորդերակատարութիւնը: Մեր դպրոցներու ուսումնական ծրագիրները սակայն կառուցուած են *մայրենի լեզուն ուսուցանելու* սկզբունքին վրայ եւ ոչ թէ այդ լեզուով խօսելու ծրագրային նպատակի վրայ: Եթէ այս վերջինը պիտի վիճակուի դպրոցին, ուրեմն հարկ պիտի ըլլայ հիմնական փոփոխութեան ենթարկել հայերէնի ուսուցողական ամբողջ դրութիւնը:

Դասանիւթերու նախընտրութեան պարագան

Բացի լեզուէն, ու թերեւս լեզուէն աւելի ու առաջ, մեր աշակերտները մեծ հետաքրքրութիւն ցոյց կու տան բոլոր այն առարկաներուն հանդէպ, որոնք հիմնաւոր ծանօթութիւններ կու տան իրենց՝ ինչ կը վերաբերի մեր ժողովուրդի հազարամեայ պատմութեան, մշակոյթին, հայ եկեղեցւոյ, Հայաստանի աշխարհագրութեան, ինչպէս նաեւ Հայ Դատ սահմանումով ճանչցուող հայկական խնդիրներուն (ցեղասպանութիւն, եւն.):

Այսպէս, 1996-ին կատարուած հարցախոյզը (172 աշակերտի վրայ) կու տայ աշակերտական նախընտրութեանց հետեւեալ շարքը.

Հայաստան (պտմ. աշխ.) 57 առ հարիւր

Հայ Եկեղեցի 41 առ հարիւր

Հայ Դատ 34 առ հարիւր

Հայ Մշակոյթ 21 առ հարիւր

2004-ի հարցախոյզը (281 աշակերտի վրայ, մէկէ աւելի առարկայ ընտրելու սկզբունքով).

Հայոց ցեղասպանութիւն 189 աշակերտ

Հայ մշակոյթ 183 աշակերտ

Հայոց պատմութիւն 93 աշակերտ

Հայ Եկեղեցի 54 աշակերտ

Հայաստան 34 աշակերտ

Կը ձշղենք՝ այս բոլոր առարկաները աւանդելի *սպաներէն* լեզուով:

Նոր սերունդներու մօտ հետզհետէ արմատնալու վրայ է այն համոզումը, որ կարելի է լաւ հայ ըլլալ առանց հայերէն գիտնալու կամ գիտնալով հանդերձ չգործածելու:

Հայերէնի համագորութեան պարագան

Մեր դպրոցներուն մէջ հայերէնը մաս չի կազմեր պաշտօնական դասացուցակին եւ հայերէնի նիշը համագոր չէ մնացեալ առարկաներու նիշերուն: Այս հարցը միշտ շօշափուած է դպրոցական թէ ծնողական շրջանակներու մէջ: Հարցադրումը հետեւեալն է. «Կրնա՞յ *աւելի արդիւնաւոր ըլլալ հայերէնի ուսուցումը, եթէ պաշտօնական առարկաներու համագոր դասնայ հայերէնի նիշը*»:

Այս հարցը վէճի ու խորհրդակցութեան առարկայ դարձած է կրթական կալուածին մէջ: Ստորեւ աշակերտներու տեսակէտը.

«Համաձայն ես հայերէնի պաշտօնականացումին»:

172-ի վրայ Ոչ 73 առ հարիւր

Այո 27 առ հարիւր

«Քեզի համար նիշը կարելո՞ր է հայերէն սորվելու համար»

Ոչ 68 առ հարիւր

Այո 27 առ հարիւր

Անորոշ 5 առ հարիւր

Ինչ կը մնայ հայերէնի ուսուցման *ընտանեկան ստիպողութեան* եւ *կամաւոր ընտրութեան* միջեւ նախընտրութեան պարագային, աշակերտները մեծագոյն տոկոսով կը կողմնորոշուին ստիպողութեան կողմը: Այսպէս, «Քու կարծիքովդ հայերէնը ստիպողական պէտք է ըլլայ (ոչ-պետական առումով) թէ կամաւոր ընտրութեամբ» հարցումին. կը պատասխանեն.

70 առ հարիւրը ստիպողական

27 առ հարիւրը կամաւոր

3 առ հարիւրը անորոշ

Հայերէնագիտական մակարդակ

Ինչպէս կրնանք գնահատել մեր աշակերտներու հայերէնագիտական մակարդակը, ինչ չափանիշ պէտք է առնուի իբրեւ առաստաղ այդ գնահատումին, չենք գիտեր: Բաղդատական գնահատումները եւս այդ ուղղութեամբ չեն առաջնորդեր արդար եւ ճշդորոշ եզրակացութիւններու: Արժանթինցի աշակերտ մը շատ ատելի լաւ հայերէն շարադրութիւն մը կրնայ գրել, քերականօրէն լուծել բարդ նախադասութիւն մը, քան օրինակ, Հալէպի աշակերտ մը: Բայց իբրեւ հայախօս աշակերտ, այս վերջինը գրեթէ հարիւր տոկոսով ատելի բարձր է, քան Արժանթինի հայ աշակերտը, թերեւս նաեւ հայեցի կենցաղով ու կազմաւորումով:

Այստեղ կ'արձանագրենք ուրեմն մեր ձեռք ձգած գնահատումները:

Մէկ երկրորդականի բոլոր աշակերտներուն, հայերէնի բոլոր նիշերը միասին առած (գրել, կարդալ, խօսիլ), ընդհանուր միջինն է 10-ի վրայ 6.2: Գնահատումները կատարուած են ուսուցիչներու կողմէ:

Միւս կողմէ, 268 աշակերտներու կողմէ ինքնագնահատումով կատարուած վիճակացոյցը հետեւեալն է.

Լաւ 152 աշակերտ

Տկար 116 աշակերտ

Ինքնութեան պարագան

Քանի մը տասնամեակ առաջ, դպրոցական աշակերտներու մօտ զգալի էր երկուութեան տագնապը (հայ ըլլալու կամ չըլլալու ներքին բախումը, հայերէն խօսելու կամ չխօսելու ամենօրեայ մտալլկումը), որ յաճախ բարդոյթի հանգամանք կը ստանար եւ ժխտական կամ դրական դրսեւորումներով կ'արտայայտուէր դպրոցական առօրեայ կեանքի մէջ:

Այսօր արդէն կարելի է չքացած նկատել հոգեբանական այդ տագնապը: Հայ ըլլալը կամ չըլլալը բարդոյթ մը չէ այլեւս, ոչ ալ հայերէն խօսելու պարտաւորութիւնը ենթակայ է ժխտումի կամ չկամութեան: Հայերէն *չսորվիլը* կամ *չխօսիլը* նոյնպէս ոչ մէկ այլայլում կամ զգուշաւորութիւն (ամօթխածութիւն) կը պատճառէ աշակերտին:

Ամէն ինչ պարզ է աշակերտական ներկայ սերունդին համար. Ինքնութեամբ արժանքինցի են, բայց արմատներով հայ: Այս եզրակացութիւնը հանուած է հարցախոյզէ մը՝ չորս դպրոցներէն 281 երկսեռ աշակերտի վրայ (153 աղջիկ, 128 մանչ) եւ հոգեբանական այս բիրեն-դացումը կ'ընթանայ հետեւեալ զուգահեռ ուղղութիւններով.

ա) Լեզուի մէջ, մասնաւորաբար հայերէնախօսութեան՝ տեղատուութիւն ի նպաստ սպաներէնի եւ սպանախօսութեան:

բ) Ինքնութեան մէջ անտարակուսելի արժանքինցիութիւն, հայեցի հակումով կամ դրոշմով:

Հարցախոյզի ենթարկուած աշակերտներու 98 առ հարիւրը ինքզինք կը նկատէ արժանքինցի:

Բայց նաեւ նոյն տոկոսը անհրաժեշտ կը նկատէ հայ մշակոյթի, լեզուի եւ աւանդութիւններու պահպանումը եւ փոխանցումը:

Թէ ո՞վ պիտի պահէ այդ բոլորը, չենք գիտեր: Միայն յայտնենք, որ Արժանքինի մէջ ծնած հայերու արժանքինացման հովովոյթը ունեցած է հետեւեալ երեք հանգրուանները.

Առաջին հանգրուան.– Առաջին սերունդը, որ չուզեց կամ չկրցաւ մարսել տեղայնացման գաղափարը եւ զօրաւոր կերպով կապուած մնաց ընտանիքէն իրեն փոխանցուած ինքնութեան:

Երկրորդ հանգրուան.– Միջանկեալ սերունդը, որ տուայտեցաւ երկու ինքնութիւններու ցանցին մէջ:

Երրորդ հանգրուան.– Այժմու սերունդը, որ յանգած է քաղաքա-

ցիական յստակ բիրեղացումի մը, ուր առանց զիրար չէզոքացնելու ներդաշնակուած են արժանթինեան քաղաքացիութիւնը եւ հայկական աւանդապահութիւնը:

Թերեւս աւելորդ չըլլայ ըսել, որ այս եզրայանգումները կը վերաբերին հայ դպրոցներուն եւ ազգային կեանքին կապուած տարրերուն: Այլապէս, անշուշտ որ կայ ապահայացած խոշոր զանգուած մը:

Հայերէնի ուսուցիչի պարագան

Մեր դպրոցներուն մէջ պաշտօնավարող ուսուցիչներու ընդհանուր թին է 142, որոնց 23ը եկած են Պոլիսէն, Լիբանանէն կամ Սուրիայէն: Միւսները տեղածին տարրեր են, մեծաւ մասամբ ուսուցչուհիներ, որոնք շրջանաւարտ եղած են տեղւոյս երկրորդականներէն:

Հարաւամերիկեան հայ դպրոցներուն մեծագոյն հարցերէն մէկն է հայերէնի նոր ուսուցիչներու պատրաստութիւնը: Ասպարէզը հրապուրիչ ոչինչ ունի, հետեւաբար շրջանը կրնայ ծանր տագնապ ունենալ մօտ ապագային, եթէ լուրջ ձեռնարկներ չըլլան այս ուղղութեամբ, երբ ուսուցչական ներկայ անձնակազմը բնական պայմաններով հեռանայ ասպարէզէն:

Շուրջ 15 տարի առաջ, Պուէնոս Այրէսի մէջ հինգ տարուան համար գործեց «Վահէ Չննոգեան» Հայկական Ուսուցչանոցը, մասնագիտական նիւթերու համար համալսարանական դասախօսներով: Ունեցանք 18 շրջանաւարտներ, որոնցմէ շատերը ներկայիս կը պաշտօնավարեն տարբեր դպրոցներու մէջ:

Առանձին պարագայ մը

Թէեւ հայեցի դաստիարակութեան հետ կապ չունի, բայց յիշենք նաեւ այս պարագան, իբրեւ դպրոցական կալուածի հետաքրքրական երեւոյթ: Պուէնոս Այրէսի մէջ կայ քաղաքապետական դպրոց մը՝ Հայաստանի Հանրապետութեան անունով, որ կառուցուած է հանգուցեալ բարերար Պօղոս Արզումանեանի կողմէ եւ այժմ կը պահուի իր հարազատներուն կողմէ՝ տէր եւ տիկին Արմէն Մեծատուրեան (այժմ ողբացեալ), որոնք 1991ին Երեւանի մէջ հաստատեցին ուրիշ դպրոց մը՝ Արժանթինի Հանրապետութեան անունով: Պուէնոս Այրէսի դպրոցը կը գտնուի թաղամասի մը մէջ, ուր ապրողները պետական եւ զինուորական բարձրաստիճան մարդոց ընտանիքներ են: Պ.Այրէսի դպրո-

ցին մատենադարանը հարուստ է հայկական նիւթերով, աշակերտութիւնը դասախօսութիւններով եւ այլ միջոցներով կը ծանօթանայ Հայաստանին, հայոց պատմութեան տարբեր շրջաններուն, կանոնաւոր կերպով կը հետեւին հայկական պարի եւ երգի դասերուն, եւայլն: Հայկական կարեւոր թուականներ՝ Մայիս 28, Սեպտեմբեր 21, Ապրիլ 24 եւայլն կը նշուին մասնաւոր ձեռնարկներով: Դպրոցը սերտ յարաբերութիւն կը պահէ հայ գաղութին հետ: Փոխադարձաբար նոյնը՝ Երեւանի մէջ:

(Ծանօթ) Ծաղկաձորի համագումարին բանաւոր կերպով ներկայացուած է միայն հետեւեալ եզրափակիչ խօսքը.-

Եզրափակիչ խօսք

Բնորոշելու համար հայ դպրոցի առաքելութիւնը, կ'ուզեմ գործածել *յեղափոխութիւն* բառը. սահմանում, որ կը գործածուի բնորոշելու համար տիրող կարգերը շրջելու շարժում մը, եւ որուն առաջադրանքն է երագուած հունի մէջ դնել ընկերութեան մը կեանքը: Հայ կեանքի ներկայ հանգրուանին՝ ազգային մեր «յեղափոխութեան» պարագլուխը հայ դպրոցն է, որուն առաքելութիւնն է ազատագրել այսօրուան մանուկը եւ ապագայ հայ մարդը՝ շրջապատի իր կաշկանդումներէն եւ անոր էութեան մէջ հունաւորել իր հարազատ ինքնութիւնը:

Այս առաքելութիւնը ի գործ կը դրուի հայեցի կրթութեամբ, որ երկու բեւեռներ ունի. *Հայ լեզուի ուսուցում եւ հայակերտում*, որոնք որքան ալ սերտ աղերս ունենան իրարու հետ, այսուհանդերձ նոյն հասկացողութիւնները չեն (հայակերտումի համեմատաբար լեզուն ենթաստորոգելի մըն է, թէւ մեծապէս ձշորոշիչ) եւ փաստօրէն նոյն ու համահաւասար արդիւնաւորութիւնը չունին: Իբրեւ ուսումնական նպատակ եւս նոյն մակարդակը չեն ներկայացներ եւ յաճախ փոխադարձ ներգործութիւն չունին: Պարզօրէն ըսած՝ հայերէն սորվեցնելով անպայման հայը կերտած չենք ըլլար աշակերտին մէջ, եւ փոխադարձաբար, հայակերտումի ձիգ ընելով՝ անպայման մայրենի լեզուն չենք կրնար սորվեցնել:

Ասիկա է հայ դպրոցին գլխաւոր տազնապը:

Արդ, «յեղափոխութիւն» որակուած այս գործելակերպին մէջ անրաժեշտ է կատարել հիմնական յեղաշրջում մը:

Գոնէ մեր շրջանին մէջ փորձառութեամ տեսնուած է.

- 1) Շատ աշակերտներ տարիներով հայկական դպրոց յաճախել էլ ենք, առանց հայերէն սորվելու կ'ելլեն անկէ:
- 2) Շատեր քիչ սորվելով հանդերձ լաւ հայեր կ'ըլլան, իսկ ուրիշներ՝ ճիշդ հակառակը:
- 3) Շատ անգամ ո՛չ կը սորվին եւ ո՛չ ալ կը հայանան:
- 4) Երբեմն լաւ կը սորվին եւ այնուհետեւ դպրոցէն հեռանալով աստիճանաբար կը հեռանան նաեւ հայ կեանքէն: Նոյնիսկ կը խզուին հայութենէն:
- 5) Երբեմն լաւ սորվելով հանդերձ՝ չեն հայանար:
- 6) Յաճախ լաւ կը սորվին եւ լաւ հայեր կ'ըլլան:
- 7) Երբեմն հայ չեն ըլլար՝ նոյնինքն հայերէնի՝ եւ «հայ մնալու» տեղի-անտեղի յանկերգումին հետեւանքով:
- 8) Հայացնելու մարզին մէջ յաճախ կը պատահի, որ տեղական լեզուով կը հասնինք շատ անելի ազդու արդիւնքներու:
- 9) Վերջապէս՝ խիստ ուշագրաւ պարագայ մը. հայ դպրոց յաճախող ոչ-հայ աշակերտները, ինչպէս եւ խառն ամուսնութեանց ծնունդ եղողները շատ անելի խանդ եւ հետաքրքրութիւն ցոյց կու տան հայերէնի հանդէպ, քան շատ մը հայ ընտանիքներու զաւակները: (Կարգ մը հայ դպրոցներ յաճախող հայ աշակերտներու մեծ մասը չի հետեւիր հայերէնի դասերուն):

Մեր դպրոցներէն ելլող աշակերտական հունձքերու այս խճանկարը ունի իր բազմազան պատճառները, հոգեբանական եւ միջավայրային գործօններէն սկսած մինչեւ ընտանեկան-ընկերային ազդեցութիւնները եւ ուսումնական ու մանկավարժական բնոյթի խնդիրները:

Այս համապատկերը կրնանք ամփոփել հետեւեալ երկու հաստատումներու մէջ.

ա) Մայրենի լեզուի ուսուցումը չի զարգանար հոգեբանական հարթ եւ բիրտեղացած խարխախի մը վրայ:

բ) Հայակերտումը զուգահեռ չ'ընթանար հայերէնի ուսուցման գործին եւ ունի երբեմն դրական եւ երբեմն ժխտական խաչաձեւումներ:

Հարկ է անցնել, որ մեր կեանքին մէջ, համեմատաբար հայերէնի ուսուցման գործին՝ հայակերտումի աշխատանքը շատ անելի լայն հնարաւորութիւններ ունի, որովհետեւ այդ նպատակին կը ծառայեն նաեւ բազմաթիւ եւ բազմաբնոյթ կազմակերպութիւնները: Մինչդեռ դպրոցը մինակ է իր առաքելութեան մէջ: Սակայն, տեղն է հաստա-

տելու համար, որ մեր կազմակերպութիւնները, հայակերտումի իրենց գնահատելի դերին կողքին, քիչ բան կ'ընեն կամ բան չեն ըներ՝ ի խնդիր հայերէնի եւ հայախօսութեան տարածման: Չըսելու համար, որ կ'ընեն ճիշդ հակառակը: Կը բաւէ արագ ակնարկ մը նետել կազմակերպութիւններու հանրային եւ անդամական գործունէութեան վրայ՝ հաստատելու համար այս վերջին իրողութիւնը:

Այսօր, իրականութիւնը այն է, որ Պրագիլ, Մ. Նահանգներ, Անգլիա կամ Արժանքին ծնող մեր զաւակներուն մայրենի լեզուն հայերէնը չէ (տակաւին մոռնալով ինքնութեան բնոյթի այլ խոչնդոտները): Այս ձմարտութիւնը պէտք է դիմագրաւել ուղղակի ձակատէն:

Արդ, Սփիւռքի մէջ հայեցի դաստիարակութեան առաւելագոյն արդիւնաւորութեան ձգտելու համար՝ նախ եւ առաջ պէտք է նկատի ունենալ ներկայ հայ կեանքին մէջ երեւցող հետեւեալ ժխտական իրողութիւնները եւ ըստ այնմ մշակել կրթական գործելակերպ մը կամ աւելի ճիշդ՝ կրթական հեռանկարային քաղաքականութիւն մը.–

ա) Ինչպէս տեսանք, Արժանքինի մարդահամարի համաձայն՝ երկրի բնակչութեան 14 առ հարիւրը աշակերտական տարիքի բնակիչներն են: Այս հիմքով 60.000 գնահատուող արժանքինահայութիւնը (ենթադրաբար) իր ութը դպրոցներուն մէջ պէտք է ունենայ 8.400 աշակերտ, մինչդեռ այսօր ունի 1106 աշակերտ, այսինքն 8.4 աշակերտի դիմաց միայն 1.1 աշակերտ ներգրաւուած է հայ դպրոցին մէջ: Եթէ այս համեմատութիւնը պարագայաբար կիրարկենք 7.000.000 գնահատուող Սփիւռքի վրայ, շատ աւելի ողբալի պիտի ըլլայ արդիւնքը:

Հայաստանի Կրթական նախարարութեան մէկ զեկուցումին մէջ, (Կրթական ծրագիրներու պետ Սիրվարդ Համբարեան) Սփիւռքի հայկական դպրոցները յաճախող աշակերտներու թիւը կը գնահատուի 220.000 եւ աւելի: Մեր կարծիքով այս թիւը չափազանցուած է: Ի չգոյէ հայկական վիճակագրութեան, եթէ առաջնորդութիւնք արժանքինեան 14 առ հարիւրի համեմատութեամբ, ուրեմն 7 միլիոնի վրայ Սփիւռքը պէտք է ունենայ 980.000 աշակերտ: Մեր առաւելագոյն գնահատումով այսօր կրնայ ունենալ շուրջ 100.000, այսինքն 9.8 աշակերտի վրայ 1 աշակերտ):

բ) Արժանքինցի պատմաբանուհի՝ Պրիսա Վարեւա, հարցախոյզ մը ընելով հայ մարդոց մօտ՝ եզրակացուցած է, որ լեզուի պահպանման կառոյցներու շարքին, դպրոցին վիճակուած է երկրորդ տեղը 28

առ հարիր համեմատութեամբ, զիջելով հայ ընտանիքին (33 առ հարիր): Իսկ Մեր կողմէ կատարուած վիճակագրական տուեալները ցոյց կու տան, որ հայ ընտանիքը, այսօր, ջախջախիչ տոկոսով դադրած է զօրավիգ կանգնել հայ դպրոցին, հետեւաբար նաեւ մայրենի լեզուի պահպանման նպատակին, ինչ կը վերաբերի հայերէնի եւ հայախօսութեան կալուածներուն: Մեր հարցախոյզը ցոյց կուտայ, որ երկու դպրոցներու կապուած 269 ընտանիքներուն 78 առ հարիրը զուտ եւ լրիւ սպանախօս է (1998, այս համեմատութիւնը 2004–ին բարձրացած է 91% –ի), իսկ մնացեալ յաջորդաբար 22 եւ 9 առ հարիրը անպայման հայախօս չէ (կան թրքախօսներ, անգլախօսներ, եւն): Մնաց որ խառն ամուսնութիւնները, հետզհետէ աճող ամուսնալուծումներու եւ կենակցութեամբ ընտանիք կազմելու վարակը մեծագոյն խոչնդոտներն են ընտանեկան ապահով միջավայրի մը՝ մայրենի լեզուի գծով: Այս երեւոյթներուն վրայ պէտք է աւելցնել նաեւ, որ գրեթէ անհետանալու վրայ է հայ ընտանիքի նահապետական դրոյթը, ընկերայնօրէն, եւ ընդհանրապէս, ընտանիքը այսօր նախկին հզօր ազդեցութիւնը չունի զաւակներու դաստիարակութեան մէջ: Այնպէս որ դժբախտաբար այսօր հայ ընտանիքէն կարելի չէ յուսատու նպաստ մը սպասել ի խնդիր մայրենի լեզուի պահպանումին:

զ) Գոնէ Արժանքինի մէջ բացորոշ է աշակերտներու նահանջը հայ դպրոցէն, զուգահեռաբար այլազգի աշակերտներու խուժումին դէպի հայ դպրոցները: Այս երեւոյթը ինքնին կ'ենթադրէ առանձին ուսումնասիրութիւն մը: 1989–ին մեր դպրոցներուն մէջ ուէինք 2157 հայ աշակերտ, 2004–ին այս թիւը իջած է 1501–ի, իսկ 2010–ին ունինք 1106 աշակերտ, այսինքն շուրջ 50 առ հարիրի կորուստ մը 20 տարուան ընթացքին: Զուգահեռաբար աճած է ոչ–հայ աշակերտներու թիւը: Իրականութեան մէջ՝ «նահանջողը» աշակերտները չեն, այլ ծնողերն են որ *կը լքեն* հայ դպրոցը:

դ) Հայ դպրոցին ուշագրաւ այս տեղատուութիւնը հետեւանք է գործնապաշտ այն մտածողութեան, որ ընդհանրապէս կը տիրէ հայ մարդոց մօտ՝ նախ քաղաքացիութիւնը նախապատիւ համարելու ազգային ծագումին, այնուհետեւ եւ իբրեւ հետեւութիւն՝ անտեսելու հայերէնի կարեւորութիւնը: Անշուշտ կան նաեւ տնտեսական եւ կենցաղային բնոյթի որոշ արգելքներ:

ե) Վերելի հաստատումին վրայ պէտք է աւելցնել նաեւ այն ուշագ-

րաւ եւ զարմանալի իրողութիւնը, որ օտարախօս հայ զանգուածներուն, մասնաւորաբար երիտասարդութեան եւ նոր սերունդներուն մօտ ո՛չ մէկ ձիգ, ո՛չ մէկ հետաքրքրութիւն կը նկատուի հայերէնի հանդէպ, հայերէն սորվելու գոնէ որոշ ջանք մը թափելու գծով: Հոս–հոն կազմակերպուած հայերէնի արտա–դպրոցական դասընթացքները կ’ունենան արհամարհելի թիւով հետետողներ: Ասիկա մեր ժողովուրդին կողմէ ցուցաբերուած ամենէն ցաւալի եւ անըմբռնելի վերաբերումն է հանդէպ մայրենի լեզուին: Մայրենի լեզուին անծանօթ ըլլալը յանցանք չէ, այլ ճակատագիր, բայց անոր հանդէպ բոլորովին անտարբեր ըլլալը՝ դէպի ուծացում խիստ յատկանշական նահանջ մըն է:

գ) Ինչպէս ակներեւ է, մեր ժողովուրդի կարեւոր մէկ զանգուածին մօտ արմատացած է այն համոզումը, որ կարելի է հայ մնալ առանց հայերէն գիտնալու:

է) Մենք պարզեցինք Արժանթինի մէջ նկատուող ազգային–ընկերային երեւոյթներ, որոնք կրնան համանման կացութիւններ ունենալ Սփիւքի արեւմտեան կալուածներուն մէջ: Մնաց որ Սփիւքի գաղութներուն ջախջախիչ տոկոսին մէջ հայկական դպրոցական համակարգ գոյութիւն չունի, որով եւ շատ հաւանական է, որ գոյութիւն ունենան Հարաւային Ամերիկայէն աւելի վատթար վիճակի հայ գաղութներ:

ը) Հետաքրքրական է մեր կողմէ կատարուած վիճակագրական հետեւեալ վկայութիւնը: Պ.Այրէսի աշակերտներու 50 առ հարիւրին մօտ կատարուած հարցախոյզի մը հանաձայն՝ աշակերտներու հարիւր առ հարիւր տոկոսը ինքզինք հայ կը զգայ եւ կը մտածէ, որ *«պէտք է պահել հայերէնը, որպէսզի չկորսուի հայութիւնը»*: Ասիկա գլխաւորաբար հայ դպրոցին ձեռքբերումն է, բայց հայ դպրոցը շիւղ մըն է Սփիւքի ովկիանոսին դիմաց, որովհետեւ մեր անձնական գնահատումով՝ Սփիւքի 10 աշակերտներէն 1–ը միայն ներգրաւուած է հայ դպրոցին մէջ: Այս փաստին վրայ պէտք է աւելցնել բազմիցս հաստատուած այն իրողութիւնը, որ «հայ զգալու» նոյն զգացական հոգեվիճակը ունին նաեւ ուշագրաւ թիւով օտարախօս հայ մարդիկ: Ասիկա Սփիւքի ամենէն հակասական եւ ամենէն աղետալի երեսներէն մէկն է: Հակասական, որովհետեւ կեանքի գործնական փաստը ուրիշ բան կ’ըսէ, եւ աղետալի, որովհետեւ այս հոգեվիճակը նախադրուած է հայութենէ վերջնական հրաժարումին: «Հայերէնը պէտք է պահել» մտածող աշակերտները, իրենք, հայերէնը չեն գործածեր, երբ կը հեռանան հայ

դպրոցէն եւ գրեթէ ջախջախիչ տոկոսով կը խզուին հայկական իրականութենէն:

«Պէտք է պահել հայերէնը»: Որո՞նք սակայն պէտք է պահեն հայերէնը: Հայախօսները: Անգլիախօս, սպանախօս, ֆրանսախօս եւ բազմաթիւ ուրիշ լեզուներ խօսող հայերը՝ ո՞չ:

Ջանացինք պատկերացնել սփիւռքեան այն միջավայրը, որուն մէջ կը գործեն հայ դպրոցները:

Արդ, բարելաւելու համար հայեցի դաստիարակութեան ներկայ իրավիճակը, կը մտածենք, որ շատ հաւանօրէն կրնանք անելի արդիւնաւոր գործունէութիւն ունենալ, եթէ որդեգրուին հետեւեալ սկզբունքները. –

Առաջին. Կրթական ծրագրում

Կրթական քաղաքականութիւն մը, որուն նպատակը ըլլայ հունաւորել եւ կաղապարել հետեւեալ հարցումներուն կամ հարցերուն պատասխանները. Ինչո՞ւ հայերէն պէտք է սորվի Ֆրանսա, Գանատա կամ Արժանթին ծնած հայ մանուկը եւ ինչպէ՞ս: Ինչո՞ւ պէտք է հայ մնայ եւ ինչպէ՞ս:

Հայեցի կրթութեան այդ ծրագրումը մշակուած պէտք է ըլլայ այլեւս մնայուն, բարդ եւ բազմակողմանի Սփիւռքի մարտահրաւերները դիմակալելու հիմքին վրայ, հեռանկարային յստակ ձեռնարկներով:

ա) *Պէտք է իրարմէ անջատել հայերէնի ուսուցումը եւ հայակերտումը:* Այսինքն՝ լեզուի ուսուցումը դնել զուտ մանկավարժական հարթութեան մը վրայ, զայն ձերբազատելով «հայապահպանում» կոչուող լոգունգային բանաձեւումներէն, իսկ հայակերտումը կատարել առանց զայն պայմանաւորելու հայերէնի իմացութեամբ: Հայակերտումը կարելի է կատարել որեւէ լեզուով: Հիմնականը տրամադրելի մարդկային ատաղձն է: Անշուշտ շատ անելի նախընտրելի կ'ըլլայ, եթէ հայակերտումի աշխատանքին ընկերանայ նաեւ հայերէնի վարժութիւնը:

բ) *Պէտք է որդեգրել հայերէնը իբրեւ օտար լեզու սորվեցնելու մեթոտը՝ նախակրթարանի մէջ, այնուհետեւ երկրորդականի մէջ վերադառնալու համար ուսուցման դասական մեր աւանդութեան:*

գ) Անհրաժեշտ է նաեւ ուսուցման գործին մէջ լայն տեղ տրամադրել համակարգիչին եւ լսողատեսողական արդի միջոցներուն: Հայ երգին,

պարին, թատերական եւ ձեռային աշխատանքներով հայ մշակոյթի եւ տոհմիկ ասանդութեանց ու արժէքներու ծանօթացման, եւն.:

Այս միջոցները պէտք է օգտագործուին նաեւ հայակերտումի աշխատանքներուն մէջ:

դ) Ընդունելով հանդերձ Հայ դպրոցի համազգային եւ համագաղութային միասնական առաքելութիւնը, գործնականգետնի վրայ անհրաժեշտ է տարանջատել տարբեր գաղութներու մէջ գործող դպրոցները եւ իւրաքանչիւր շրջանի համար մտածել իւրայատուկ լուծումներու մասին:

Երկրորդ. Ուսուցիչ

Սփիւռքը այլեւս մնայուն երեւոյթ է, եւ եթէ որոշած ենք պահել ու պահպանել ազգային մեր արժէքները, որոնցմէ գլխաւորը մեր մայրենին է, ուրեմն յառաջիկայ երկար տարիներու ու տասնամեակներու համար պէտք պիտի ունենանք արեւմտահայերէնի ուսուցիչներու: Այսուհանդերձ, Սփիւռքի մէջ եթէ անտեսուած կալուածներ կան, անոնցմէ մէկը ու թերեւս ամենէն անտեսուածը՝ ուսուցչական ասպարէզն է: Այդ ուղղութեամբ ո՛չ մէկ ծրագիր կամ նախաձեռնութիւն գոյութիւն ունի ուսուցիչ պատրաստելու համար մեր դպրոցներուն: Կալուած մը՝ որ ձգուած է պատահականութեան:

Կը կարծեմ, որ Հայ դպրոցին մեծագոյն խնդիրներէն մէկը արեւմտահայերէնի տիրապետող ուսուցիչներու կարիքն է: Մերձաւոր Արեւելքի գաղութներուն մէջ կրնայ ըլլալ, որ զգալի չէ այդ կարիքը: Յատկապէս Հարաւային Ամերիկայի մէջ, այսօր, շատ այժմեական մտահոգութիւն է այս հարցը եւ շուտով կրնայ վերածուիլ անլուծելի տագնապի մը: Այլ գաղութներ եւս շատ հաւանօրէն ունին կամ պիտի ունենան նոյն կարիքը: Ուստի, մեր կրթական քաղաքականութեան մէջ մասնաւոր ուշադրութիւն պէտք է ընծայուի հայերէնի ուսուցիչ պատրաստելու եւ մանաւանդ այդ ուսուցիչը *պահելու* գծով: Իսկ պահել կը նշանակէ *սպահով եւ հրապուրիչ* դարձնել ուսուցչական ասպարէզը, որ այսօր չէ: Այսօրուան մեր շրջանաւարտները չեն ուզեր նուիրուիլ այս ասպարէզին: Ներկայ սերունդները չեն հրապուրուիր ասպարէզով մը, որ ոչ մէկ երաշխիք կ'ընծայէ նոյնիսկ բարեկեցիկ ասպագայի մը:

Ուսուցիչներու վերապատրաստութեան համար կազմակերպուող դասընթացքները Հայաստանի մէջ թէ այլուր, գնահատելի նախաձեռ-

նութիւններ ըլլալով հանդերձ, բաւարար չեն եւ պարզապէս կիսամիջոցներ են, որոնք արդէն շարունակական յետքայլի մէջ են:

Հայերէնի ուսուցիչներու պատրաստութեան համար՝ պէտք է մտածուի հեռանկարային արժեշափերով:

Սփիւռքի մէջ դժբախտաբար քիչ եղած են հեռանկարային նախաձեռնութիւնները: Ինչպէս ՀԲԸՄ-ի կամ ՀՄԸՄ-ի նման կազմակերպութիւններու հիմնումը հեռանկարային նշանակութիւն ու դեր ունեցած է Սփիւռքի մէջ, հայկական Ուսուցչանոցի մը հիմնումը եւս պիտի ունենայ նոյն հեռանկարային առաքելութիւնը, պայմանաւ, որ ըլլայ համազգային մակարդակով կեդրոնացեալ կառոյց մը:

Երրորդ. Դասագիրք

Եթէ որդեգրուի օտար լեզուի դասաւանդման մեթոտը, ուրեմն պէտք պիտի ըլլայ պատրաստել բոլորովին նոր դասագիրքեր, նմանողութեամբ օտարալեզու դասագրքերու, գունաւոր, գեղատիպ եւ հրապուրիչ: Առիթ է ըսելու ամենայն յարգանքով, որ Հայաստանի կամ Մերձաւոր Արեւելքի մէջ պատրաստուած մեր դասագիրքերը մատչելի չեն եւ օգտագործելի չեն գոնէ Արժանքիի մեր դպրոցներուն մէջ: Լուրջ խնդիր է դասագիրքի պահանջը: Հասարակաց դասագիրք մը արդիւնաւոր չէ հայեցի դաստիարակութեան համար, եւ իւրաքանչիւր գաղութի աշակերտներուն համար պէտք է պատրաստուին նկատի ունենալով տուեալ գաղութի աշակերտներուն նկարագրային, ընկերային ու հոգեբանական առանձնայատկութիւնները, ինչպէս նաեւ լեզուական ընդունակութիւնները, տեղական լեզուի ու միջավայրի պայմանները, եւն.: Նման դասագրքերու պատրաստութեան համար՝ պայման է ունենալ տեղական ուժերու մասնակցութիւնը եւ գործակցութիւնը:

Մեր դպրոցներու ուսումնական ծրագիրները կազմուած են մայրենի լեզուն ուսուցանելու սկզբունքին վրայ, դասական եղանակով:

Անհրաժեշտ է հայախօսութեան վարժութիւնը դարձնել հայեցի դաստիարակութեան հիմնական եւ ծրագրուած հանգրուաններէն մէկը, ի հարկին պատրաստելով ուսուցիչին տրամադրելի ուսուցման միջոցներ՝ դասագիրք, խտասալիկ, տեսաերիզ, թատերախաղ, եւն.: եւն.:

Հայերէնի ուսուցման ներկայ մեր ծրագիրներուն մէջ՝ հայախօսու-

թիւնը գրեթէ անտեսուած մարզ մըն է: Քիչ կը հանդիպինք աշակերտներու, որոնք սահուն կերպով կը կարդան հայերէն հատուած մը, ծափահարելի ելոյթով կ'արտասանեն «*houp իմ որդուն*»ը, բայց կ'անձրկին, երբ երկու նախադասութիւն պիտի արտասանեն հայերէնով:

Այս հիմունքներով, նախակրթարանի համար՝ վեց մակարդակներու աստիճանական մակարդակով, պատրաստել հայերէնի եւ հայախօսութեան դասագիրքեր:

Պատրաստել նաեւ հայ գրականութեան, հայոց պատմութեան, Հայաստանի աշխարհագրութեան եւ հայկական հարցի ու մշակոյթի ծանօթացման դասագրքերու շարք՝ ծրագրեալ եղանակով:

Չորրորդ. Մանկական գրականութիւն

Այս պահանջքին մէջ կը զետեղեմ մանկական գրականութեան հրամայական կարիքը: Մեր մշակոյթն ու գրականութիւնը անհրաժեշտ է մատչելի, կենդանի եւ շօշափելի դարձնել մեր աշակերտներուն համար, մինչդեռ մենք կը սպասենք, որ հայերէն հազիւ կարդացող մեր զաւակները յուզուին Դուրեանի բանաստեղծութիւններով, ցնցուին Ահարոնեանի աշխարհը մտնելով կամ ոգեւորուին Րաֆֆիի եւ Ծերենցի հերոսներով:

Անհրաժեշտ է մեր մշակոյթն ու գրականութիւնը մօտեցնել մեր մանուկներուն: Եւ ատոր համար կան մանկական գրականութիւնը, թատրոնը, պարախումբը, երգչախումբը, նուագախումբը, ազգագրական նմոյշներ, ձեռային աշխատանքներ, առաւել արդիական միջոցները՝ խտասալիկ, տեսաերիզ, բառախաղերը (խաչբառ եւն.) եւայլն: Հայակերտումի համար գեղարուեստը սքանչելի միջոց մըն է, բայց մենք պարի, երգի, երաժշտութեան եւ վերջապէս գեղարուեստի քանի՞ ուսուցիչ կրնանք հաշուել ամբողջ....Սփիւրքի մէջ:

Հինգերորդ. Հայ եկեղեցի եւ Հայաստան

Վերջապէս եւ հիմնականը՝ եկեղեցի եւ Հայաստան:

Հայաստանը եւ հայ եկեղեցին հայակերտումի ամենէն զօրեղ եւ ամենէն սրտագրաւ միջոցներն են, ո՛չ միայն Արժանթինի այլ բոլոր հայաշատ երկիրներու մէջ:

Ուստի հայեցի կրթութեան ծրագրին անխզելիօրէն պէտք է մաս կազմեն մեր հայրենիքը եւ եկեղեցին ծանօթացնող առար-

կաները, անշուշտ մանկավարժական համապատասխան ձեւակերպումներով:

Սփիւռքի մէջ մեր զաւակները շատ հայրենիքներ ունին, բայց բոլորը միասնաբար ունին մէկ *հայրենիք*: Արդ, հայ դպրոցը հայրենի հող մը պէտք է ըլլայ իր սեմէն ներս մտնող հայորդիներուն համար:

Ուրեմն ահա՛ իր առաքելութիւնը. *Հայաստան մը ըլլալ հայ մանուկին, Հայաստան մը զետեղել անոր սրտին մէջ*:

Դպրոցը մեր աշակերտներուն համար Հայաստան մը պէտք է ըլլայ Հայաստանով: Հետեւաբար Հայաստանը եւս իր կարելի բոլոր միջոցներով պետական թէ մշակութային կառոյցներով պէտք է զօրավիգ կանգնի Սփիւռքի գոյապահպանումին եւ արեւմտահայերէնի դասաւանդումին ու տարածման, ուսուցիչներու եւ դասագիրքերու պատրաստութեան, եւայլն:

Արդ, վերեւ պարզուած ընդհանուր պատկերին առջեւ, այստեղ *երազելու* պէս կ'երեւեկայեմ հետեւեալ միջոցառումները. –

1) Սփիւռքի մէջ որդեգրել *ձրիաւարժութեան* դրութիւնը: Նախ սկսելով մանկապարտէզէն, ապա յաջորդաբար նոյն դրութիւնը կիրարկելով նախակրթարանի եւ երկրորդականի համար: Հայ դպրոցը ձրի պէտք է ըլլայ մեր աշակերտներուն համար:

2) Հիմնել ուսուցչանոց մը՝ պատրաստելու համար արեւմտահայերէնի ուսուցիչներ սփիւռքեան բոլոր վարժարաններուն համար:

3) Կազմակերպել համասփիւռքեան միջ–աշակերտական (մարզական, մշակութային, եւն.) հերթական հանդիպումներ:

4) Զգալի չափով բարձրացնել հայերէնի ուսուցիչներուն նիւթական վարձատրութեան մակարդակը:

5) Կարգ մը շրջաններու մէջ վերատեսութեան ենթարկել դպրոցական համակարգը:

Յարգելի պաշտօնակիցներ,

Առաջին առթիւ ըսեմ, որ ներկայ զեկուցումի *եզրափակիչ խօսքը* նախ տրամադրուած է Պ. Այրէսի բոլոր դպրոցներու տնօրէններուն, որոնք կարգ մը յաւելումներով յայտնած են իրենց լրիւ համամտութիւնը:

Վերջացնելէ առաջ կ'ուզեմ շնորհաւորել ներկայ խորհրդաժողովի կազմակերպումը Սփիւռքի նախարարութեան կողմէ եւ յաջողութիւն մաղթելով՝ կը դիմեմ Հայաստանի մեր պաշտօնակիցներու եւ մամլոյ ներկայացուցիչներու ներողամտութեան, կատարելու համար հետեւ-

ւեալ նկատողութիւնները՝ ինչ կը վերաբերի Հայաստան–Սփիւք փոխադարձ ծանօթացման:

Մեր տպաւորութիւնը այն է, որ Հայաստանի մանկավարժները, հայագէտները եւ ընդհանրապէս կրթութեան կապուած շրջանակները խոր, հիմնաւոր եւ ճշգրիտ ծանօթութիւն չունին Սփիւքի նորահաս սերունդներու հոգեբանական աշխարհին, մտայնութեան, նկարագրային եւ յուզական այլ իւրայատկութիւններու մասին, ծանօթութիւն մը, որ ձեռք կը բերուի անմիջական ու մնայուն շփումով, ինչ որ առայժմ կը բացակայի, որով եւ յստակ կերպով չեն կրնար պատկերացնել այն պայմանները, որոնց մէջ կը տարուի հայեցի դաստիարակութիւնը:

Սփիւքը իր ամբողջութեան մէջ՝ իր դրական թէ ժխտական երեսներով, կը բացակայի նաեւ հայաստանեան մամուլի առօրեայ հրատարակութիւններուն մէջ: Ազգային ինքնութենէն ուժացումի իրողութիւնը, մայրենի լեզուի (ըսել է արեւմտահայերէնի) ձգնաժամային վիճակը, ինչպէս նաեւ հայեցի դաստիարակութեան աստիճանական տկարացումը այնպիսի խոր վերքեր են, որ չեն դարմանուիր ժամանակաւոր դեղամիջոցներով ու կը կարօտին մնայուն եւ արմատական լուծումներու:

Տեղն է այստեղ արձանագրելու, որ Սփիւքի նախարարութեան վերջին շարք մը նախաձեռնութիւնները յուսատու նախաքայլեր են: Անհրաժեշտ է ամրապնդել Հայաստան–Սփիւք գործակցութիւնը՝ սփիւքեան կազմակերպութիւններու եւ ուժերու ամենալայն ներառումով: Այս առումով՝ մեծապէս գնահատելի է սփիւքագիտութեան ամպիոնի մը հաստատումը Երեւանի պետական համալսարանին մէջ: Մենք Սփիւքը չենք ձանձնար իր ամբողջական տարողութեամբ, մինչ գործակցութիւնը լրիւ կերպով արդիւնաւոր կ'ըլլայ, եթէ հիմնուած ըլլայ վիճակագրական յստակ տուեալներու վրայ:

(Զեկուցումէն զեղջուած են առանձին դպրոցներու մասին տեղեկութիւնները բաժինը, ամփոփելու մտահոգութեամբ):

ՋՈՒԼԻԵՏԱ ԳՅՈՒԼԱՄԻՐՅԱՆ

*Բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (ՀՊՄՀ)
Հայաստան*

ՀԱՅՈՑ ԼԵՋՎԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՇԱՐՈՒՆԱԿԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԼԵՋՎԱՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳԼԽԱՎՈՐ ԳՈՐԾՈՆ

«Օտար գաղութներու մեջ, շրջապատի այլասերող եւ ապագայ-նացնող հազար ու մէկ վտանգներու մէջ ինչպէ՞ն կրնայ սերունդը հայ ըլլալ եւ հոգիով հայ մնալ: Ո՞վ պետք է կատարէ այս դերը... Երկու միջոց կայ՝ դպրոց եւ գիրք, որոնք միայն կրնան փրկարար դեր կատարել, հայ մնալու պայքար մղել, հայ հոգիներու մեջ ազգային մակարդակը պատրաստել»: (Լևոն Շանթ, Համազգային հիմնադրության հանդեսի առթիվ արտասանած ճառից, 28 մայիս, 1928 թ.)

Այսօր սփյուռքահայ կրթական համակարգն ունի երկու կարևոր խնդիր.

- . ապահովել իր մայրենի լեզուն տիրապետող հայ երիտասարդության՝ իբրև ազգապահպանման կարևորագույն գործոն,
- . իրականացնել հայեցի ազգային դաստիարակություն՝ իբրև հայրենասիրության, ազգի անկախության ապահովման և ուժացում-մից խուսափելու հիմնական պայման:

Կարևորելով նշված երկու հիմնական գործոնները՝ սփյուռքահայ դպրոցում մեր աշխատանքային տարիներն ու այդ ընթացքում կատարած ուսումնասիրությունները ծառայեցրել ենք այդ սուրբ գործին՝ լավ գիտակցելով, որ լեզուն սերնդի ազգային ինքնագիտակցության էական բաղադրատարրը կարող է լինել բացառապես այն դեպքում, երբ այն ոչ միայն ազգությունը խորհրդանշողն է, այլ հաղորդակցության անփոխարինելի միջոց:

Հիմք ընդունելով ազգապահպանման այսպիսի դիրքորոշումը՝ ավելի քան 10 տարի է մենք ուսումնասիրում ենք սփյուռքահայ դպրոցը

(ինչպես արևմտահայ, այնպես էլ արևելահայ), օտարալեզու բազմա-
շակույթ միջավայրում ապրող հայ մանուկների հայեցի կրթության հիմ-
նախնդիրները: Այս ընթացքում մենք զբաղվել ենք ինչպես հայոց լեզվի
ծրագրերի, դասագրքերի ստեղծմամբ, այնպես էլ ուսուցիչների պատ-
րաստման և վերապատրաստման հարցերով՝ դրանք իրականացնելով
ինչպես հայ գաղթօջախներում, այնպես էլ հայրենիքում:

Մեր ուսումնասիրությունների շրջանակում են եղել մասնավորա-
պես ՌԴ, ՍԱՀ, ԻԻՀ, ՄԱԷ-ի, Լոնդոնի հայկական ամենօրյա և մեկ-
օրյա դպրոցները և մանկապարտեզները, որոնց համար նաև ստեղ-
ծել ենք այբբենարաններ, I-IV դասարանների համար դասագրքեր,
մեթոդական ուղեցույցներ:

Քանի որ գիտաժողովի քննարկման խնդիրն արևելահայերենի
ուսուցման խնդիրն է սփյուռքում, փորձենք ներկայացնել ՍԱՀ մեր
ծավալած գործունեության մեկ ուղղությունը՝ դասագրքաստեղծ գործ-
ընթացը: Կարևորում ենք նշել, որ մինչև դասագրքերի շուրջ աշխա-
տանքը (այն տևեց մեկ ուսումնական տարի) մենք չորս անգամ այցելել
էինք Հալեպ, որն ինչպես Անդրանիկ Ծառուկյանն է ասել՝ «Սփյուռքի
սիրտն է»: Հընթացս գործունեության բազմաթիվ այլ ուղղությունների՝
ուսումնասիրեցինք Սիրիայի գրեթե ողջ հայկական մանկապարտեզ-
ները, նախակրթարանները, մեկ ուսումնական տարի աշխատեցինք
նաև ազգային առաջնորդարանի հովանավորության ներքո գործող
Բարեն Եփփե ճեմարանում: Աշխատանքային բազմաշերտ խնդիրների
մեջ մենք հատկապես ուսումնասիրեցինք հայոց լեզվի դասավանդման
դրվածքը և հայեցի հոգեկերտվածքի, լեզվամտածողությանը միտված
աշխատանքների արդյունավետությունը:

Մեր ուսումնասիրությունների արդյունքում կատարած եզրա-
կացությունների մեջ կարևոր էր այն, որ մայրենի լեզվի ուսուցման
բովանդակությունն ու խնդիրները չեն ծառայի լեզվապահպանմանը,
եթե կրթության օղակներում չապահովվի լեզվի ուսուցման շարունա-
կականությունը, եթե բաց թողնվի լեզվամտածողության, խոսքի զար-
գացման ամենաբարենպաստ՝ նախադպրոցական (3-6 տարեկան)
տարիքը:

Մեր բազմամյա ուսումնասիրությունների արդյունքում պարզ դար-
ձավ, որ թեև Սիրիայի ազգային դպրոցներն ապահովված են հայոց
լեզվի դասագրքերով և գործնական քերականության աշխատան-

քային տեսություն, իսկ ուսուցիչները՝ մեթոդական ցուցումներով, աշակերտների մեծ մասն անգամ III–IV դասարաններում չի կարողանում կարդալ՝ պահպանելով կարդալու որակական բոլոր հատկանիշները. ձիշտ, սահուն, հասկանալով, արտահայտիչ: Կարևորում ենք նաև բառապաշարի աղքատությունը, ոչ գրական խոսքը և այլն: Նշենք, որ կարդալու այս չորս որակական հատկանիշների ապահովման դեպքում միայն կարելի է վստահաբար ասել, որ աշակերտներն ունեն ընթերցողական կարողություններ, և երաշխիք կա, որ նրանք ոչ միայն ուսուցման բարձր օղակում և հետագա տարիներին կշարունակեն խոսել հայերեն, կկարդան հայալեզու մամուլ և գրականություն և միայն այս դեպքում անսասան կլինի հայեցի մտածողությունն ու հայի հոգեկերտվացքը:

Մեր բազմաթիվ դասալսումների, ուսուցիչների և ծնողների հետ անցկացրած հանդիպումների, մասնավորապես մանկապարտեզում կատարած բազմաշերտ ուսումնասիրությունների արդյունքում բացահայտեցինք, որ կարդալու կարողության անբավարար ձևավորվածության և ընթերցողական ցանկության բացակայության գլխավոր պատճառը գրաձանաչության գործընթացի (կարդալու նախնական կարողության ձևավորման) մեթոդապես և հոգեբանամանկավարժական տեսանկյունից սխալ կազմակերպումն է:

Նշեցինք, որ լեզվամտածողության ձևավորման և զարգացման, խոսելու, կարդալու, գրելու ունակությունների ամբողջականացման ամենաբարենպաստ տարիքը 3–6 տարեկանն է: Այս տարիքի փոքրիկները սփյուռքի գրեթե բոլոր գաղթօջախներում հաճախում են մանկապարտեզ: Որքան էլ որ բավականին բարդ է՝ կազմակերպական իմաստով, և ցավոտ՝ տարիքի առումով, փոքրիկներին պարտադիր կրթության մեջ ներգրավելը, ավելին՝ կարդալ–գրել սովորեցնելը, միևնույն է, այն պարտադրված և արդարացված քայլ է. առաջին դասարան ընդունված երեխան միանգամից սկսում է սովորել տվյալ երկրի լեզուն և այդ լեզվով ուսումնասիրել հանրակրթական մյուս առարկաները: Այսինքն՝ ստացվում է, որ աշակերտը հայկական դպրոցում ավելի շատ պարապում է, հետևաբար և խոսում է տվյալ երկրի լեզվով, քան հայերենով: Եվ եթե նա մինչև առաջին դասարան ընդունվելը կատարելապես չխոսի հայերեն, գրաձանաչ չդառնա մայրենի լեզվով, ապա երկրի լեզուն նրա լեզվամտածողության մեջ կգրա-

վի ծանրակշիռ, հիմնավոր տեղ: Ուրեմն՝ անհրաժեշտ է մինչև դպրոց գալը՝ մանկապարտեզում, ձևավորել ու զարգացնել հայ փոքրիկների խոսելու և կարդալու կարողությունները:

Բանն այն է, որ նախադպրոցական տարիքի երեխաների ուսումնական դրդապատճառները՝ սովորելու ցանկությունը, դեռևս ձևավորված չեն, առավել ևս անհնարին է նրանց գիտակցությանը հասցնել, թե ամեն մի հայ պիտի առաջին հերթին հայերեն խոսի, հայերեն մտածի, հայերեն կարդա: Պարզապես անհրաժեշտ է հայերենի ուսումնասիրման գործընթացն այնքան հետաքրքիր, այնքան հաճելի, դասագրքերն այնքան գրավիչ դարձնել, որ փոքրիկն ինքը ձգտի խոսել, կարդալ, գրել իր մայրենի լեզվով: Այսինքն՝ այս տարիքում չափազանց կարևոր է մայրենի լեզվի նկատմամբ սիրո արթնացումը:

Մենք ուսումնասիրությունների, դասալսումների արդյունքների հիման վրա կատարեցինք մանկապարտեզում գործող դասագրքերի և գրաձանաչության մեթոդի մանկավարժահոգեբանական մանրագնին և համակողմանի վերլուծություն, որոնց շուրջ հանդես եկանք բազմաթիվ զեկուցումներով, տեղական մամուլում՝ հոդվածներով, ուսուցիչների հետ կազմակերպեցինք հանդիպումներ, մեթոդական վերապատրաստումներ: Եվ չորս տարվա ջանադիր աշխատանքի արդյունքում միայն ծնողների և ուսուցիչների մեջ ձևավորվեց այն համոզմունքը, որ գործող դասագրքերն ու մեթոդները չեն կարող նպաստել 5–6 տարեկան փոքրիկների հայեցի կրթության ու ազգային հոգեկերտվածքի ձևավորմանը: Կարևորում ենք նշել, որ ազգային մարմիններն այդ համոզմունքը վաղուց ունեին:

Այսպիսով՝ սփյուռքահայ համայնքի առանձնահատկությունների, լեզվական միջավայրի ազդեցությունների, երեխաների և ուսուցիչների քառամյա ուսումնասիրությունների արդյունքում Բերիո թեմի ազգային առաջնորդարանի, քաղաքական խորհրդի որոշմամբ և Տեր Շահան Սարգսյան սրբազանի անմիջական հովանավորությամբ տեղացի մանկավարժների մասնակցությամբ (Զ. Ռեսիյան և Մ. Մանձիկյան) սկսեցինք մանկապարտեզի դասագրքերի և տպագիր հիմքով տետրերի ստեղծման աշխատանքները: Մինչ այդ բժախնդրորեն ուսումնասիրեցինք նախակրթարանի I, II դասարանների մայրենիի դասագրքերը, որոնց միջոցով մենք ձևավորեցինք նախադպրոցական կրթության չափորոշիչները, ստեղծեցինք ծրագրեր «Բողբոջ»,

«Կոկոն», «Ծաղիկ» խմբերի համար, որոնք ապահովեցին մանկավարժահոգեբանական տեսանկյունով հիմնավորված, սահուն, անցավ անցում հետագա ուսումնական գործունեության:

Նախադպրոցական կրթության չափորոշիչի և ծրագրի հիման վրա մանկապարտեզի «Բողբոջ» (2 դասագիրք), «Կոկոն» (2 դասագիրք և 2 «Հրաշք տետր»), «Ծաղիկ» («Ծաղկեփունջ» այբբենարան և 4 տպագիր հիմքով տետր) խմբերի համար ստեղծվեցին դասագրքեր և դրանց մեթոդական ուղեցույցները ուսուցիչների համար: Դասագրքաստեղծ աշխատանքային խմբում ընդգրկված էին նաև երկու տեղացի ուսուցիչներ, իսկ հրատարակչության նախապատրաստության աշխատանքներն իրականացրեց ուսումնական խորհուրդը նախ՝ Մ. Փանոսյանի, ապա Ֆ. Տեր-Հակոբյանի գլխավորությամբ:

Դասագրքերի ստեղծման գործընթացին զուգահեռ յուրաքանչյուր էջ, յուրաքանչյուր վարժություն և առաջադրանք փորձարկվում էր մանկապարտեզներում, օրհորդների և մանկապարտիզականուհիների օգնությամբ լրամշակվում: Դասագրքերը կյանք մտան փուլ առ փուլ և վերջնական տարբերակին հասան 3 տարվա ընթացքում:

Մեր դասալսումները, ուսուցիչների և ծնողների հետ անցկացրած հարցազրույցները, ծնողական ժողովներում իրականացրած քննարկումների արդյունքը չափազանց հուսադրող էին. փոքրիկները կարդում էին հաճույքով և լավ, ձևավորվեց հասկանալով կարդալու նախնական կարողությունը, հայերեն մտածելու, խոսելու, գրելու ունակությունները:

Սփյուռքի բազմաթիվ գաղթօջախներում իրականացրած մեր բազմաուղղություն փորձը կրթության ոլորտում մեզ հանգեցրին մի շարք եզրակացությունների:

Սփյուռքահայ սերնդի հայեցի կրթության արդյունավետության և այդ ուղղությամբ ձեռք բերած գիտելիքների ու կարողությունների նպատակայնության և հարատևության ապահովման նպատակով իրականացվող գործընթացները պիտի ընդգրկեն կրթության բոլոր օղակները՝ նկատի ունենալով, որ անձի լեզվամտածողությունն սկսում է ձևավորվել և իր բուռն զարգացումն ապրել մոտավորապես 3–6 տարեկանում: Բաց թողնել այդ բարենպաստ տարիքը նշանակում է խոցելի դարձնել մայրենի լեզվով մտածելու, խոսելու, կարդալու և գրելու գործընթացները:

Մինչև կրթության բոլոր օղակների համար ուսումնական համալիրների ստեղծումը անհրաժեշտ է՝

- մշակել օտարալեզու միջավայրում ապրող հայ երեխաների հայեցի կրթության հայեցակարգային սկզբունքները,
- ձևավորել կրթության բոլոր օղակների (նախադպրոցական, տարրական, միջին և ավագ) համար հայեցակարգային չափորոշիչների համակարգ և ծրագրեր, որոնք կներկայացնեն այն ընդհանուր պահանջ-կողմնորոշիչները, որոնցով կառաջնորդվեն դասագրքաստեղծ համախմբերը,
- մշակել մեթոդաբանական մոտեցումների կուռ համակարգ և աշխատանք տանել տարածաշրջանների կրթության պատասխանատուների շրջանում դրանց ընդունման և անհրաժեշտ համոզմունքների ձևավորման ուղղությամբ,
- ուսումնասիրել հայ գաղթօջախներում գոյություն ունեցող դասագրքաստեղծ փորձը, օգտագործել դրանք և հեղինակների ձեռքբերումները համախմբերի գործունեության ոլորտներում,
- նկատի ունենալով, որ դասագիրքը լեզվի տիրապետման կարևոր, բայց ոչ միակ միջոցն է՝ ստեղծել մայրենի լեզվի յուրացմանը միտված համալիր (օժանդակ ձեռնարկներ, մեթոդական ցուցումներ, ընթերցարաններ, ուսուցման արդիական միջոցներ)՝ կենտրոնացված ճանապարհով դրանք դարձնելով բոլոր գաղթօջախների սեփականությունը:

Հայոց լեզվի ուսուցման համար ստեղծված համալիրների հիմքում դնել այն կարևոր դիրքորոշումը, որ դասագրքերը պիտի նպաստեն ոչ միայն կարդալ-գրել սովորեցնելու կարևոր խնդրի լուծմանը, այլև.

- մանուկներին և պատանիներին ծանոթացնեն հայ ժողովրդի պատմությանը, նրա բազմադարյա ձեռքբերումներին, ազգային արժեքներին, ավանդույթներին, ձևավորեն ազգային բարձրարժեքության գիտակցություն, սերունդներին կապեն իրենց արմատներին, առաջացնեն ունեցածը պահպանելու, զարգացնելու կարևորության գիտակցում և համոզմունք, որ միայն այդ ճանապարհով է հնարավոր ապահովել մեր ազգային ինքնությունը օտարալեզու բազմամշակույթ միջավայրում,

- դասագրքերի բովանդակությունն ու մեթոդական կառույցը պիտի նպաստեն մշակույթների երկխոսությանը, հյուրընկալ երկրի քաղաքացին դառնալու, այդ երկրի տերն ու ժողովրդի հետ խաղաղության մշակույթով ապրելու համոզմունքի և ունակության ձևավորմանը,
- դասագրքերում առաջնային խնդիր դարձնել սերնդի արժեհամակարգի ձևավորումն ու զարգացումը՝ կարևորելով նաև մեր ազգային արժեքները,
- հիմնավորապես հաշվի նստել սովորողների տարիքային, հոգեբանամանկավարժական, կազմաբնախոսական առանձնահատկություններով պայմանավորված պահանջմունքների հետ՝ հիմքում դնելով մայրենի լեզվի իմացության ոչ նյութական դրդապատճառները:

ՊԵՏՐՈՍ ՊԵՏԻՐԵԱՆ

*Բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (ՀՊՄՀ)
Հայաստան*

ՍՓԻՒՔԻ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒ ՄԷՋ ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ԱՒԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈՏԱԲԱՆՈՒԹԵԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ ՀԱՐՑԵՐ

Աշխարհիս երեսին կան երկիրներ, անցեալին գաղութակալ երկիրներ, որոնք, ստիպողաբար, իրենց լեզուն իբր երկրորդ լեզու ուսուցանելու արդէն առաւել քան 200 տարիներու փորձառութիւնն ունին: Հոս կ'երեւի թէ ամենէն նշանաւորը Անգլիան է, իր լեզուով: Ան շատոնց ի վեր հրապարակի վրայ դրած և դասագիրքերու, այլ հրատարակութիւններու ձեւով գործնականօրէն կիրարկած է անգլերէնը իբր այդպիսի լեզու ուսուցանելու մեթոտաբանութիւնը՝ English for Indians, եւայլն:

Անշուշտ ծանօթ է որ ներկայիս մոտայիկ դարձած TOEFL-ը իր ամբողջ ծրագրովը և ստուգողական-քննական համակարգովը նոյն ինքն երկրորդ լեզուի ուսուցման մեթոտաբանութեան վրայ խարսխուած է (այսօր կան ոչ միայն անգլերէնի, այլեւ գերմաներէնի, ուրիշ լեզուներու TOEFL ծրագիրներ):

ԱՄՆ-ի պետականօրէն վաւերացուած դպրոցական տարիներու 12 դասագիրքերը, իրենց 1/3 ծաւալով, պարտադիր բաժին ունին՝ “As a Second Language” վերնագրով:

Կը խոստովանիմ որ առաջին անգամ այդ մեթոտաբանութեան դէմ յանդիման եկայ, երբ Հ.Բ.Ը.Մ.-ի Կեդրոնական Վարչութեան Կրթական Բաժնի յատենի Գործադիր Տնօրէն Տիկ. Բերկրուտի Սվաճեան մեզ տարաւ Պրըքլիի Համալսարան և ծանօթացուց ուսուցման տեղւոյն փորձառութեան: Մինչ այդ, *տեսականօրէն*, որեւէ գաղափար չունէի այդ մասին: Թէեւ երբ 1970–72ին Մելգոնեանէն ներս դասաւանդելու կոչուած էի, աշակերտներուս «լեզուագիտական» մակարդակը ստիպեց որ մէկդի դնեմ Երեւանի Մանկավարժական Համալսարանի պատերուն մէջ ձեռք ձգածս աւանդական մեթոտները և ատոնց հետեւողութեամբ Հայաստանի մէջ իմ դասաւան-

դուրեան տարիներու փորձառութիւնս, եւ *գործնականօրէն* ուրիշ մեթոտներու դիմել:

Կարծեմ թէ արդէն իսկ հասկցուեցաւ որ այս բանախօսութեանս կմախբը պիտի կազմեն Սփիւռքի հայկական դպրոցներէն ներս *հայերէնը իբր երկրորդ լեզու* աւանդելուն առընչուող խնդիրներ:

Կանխելու համար որեւէ հնարաւոր առարկութիւն, անմիջապէս մասնաւորեցնեմ որ այս պարագային նկատի չունիմ մի քանի հայահոծ համայնքներ (Սուրիա, Լիբանան, Լօս Անճէլըս, Մոնթրէալ), թէեւ այս խորհրդաժողովին ընթացքին լսուած կարգ մը բանախօսութիւններ կը թուին վկայել թէ այդ համայնքներէն ներս ալ հայերէնը կամաց–կամաց դէպի երկրորդ լեզու կը սահի:

Ուրեմն ես ի մասնաւորին նկատի ունիմ հայկական այնպիսի համայնքներու դպրոցները, որպիսիք կան Հարաւային Ամերիկայի, Ֆրանսայի, Եւրոպայի ուրիշ երկիրներու, այլեւ Եգիպտոսի մէջ:

Այս ալ ըսեմ որ հայերէնի ուսուցման այսպիսի մեթոտներու պրպտումներս մեծապէս ձշգրտուած են ու ամբողջացած շնորհիւ կարգ մը երկիրներու հայկական դպրոցներուն ի մօտոյ ծանօթանալու, մանաւանդ Եգիպտոս, Արժանթին և Ուրուկուայ գործուղումներու:

Արդ՝

1. Որո՞նք են պարագաները:

Նկատելի պարագաները, համառօտակի ըսելու համար, հետեւեւալներն են.

ա) Հայերէն լեզուամտածողութեան ընդգծուած նահանջը:

բ) Հայերէն խօսքը ընկալելու մեծ դժուարութիւնը:

գ) Ընտանիքներէն սկսեալ՝ հայախօսութեան պակասը, մեծ պակասը կամ նոյնիսկ գրեթէ բացակայութիւնը:

դ) Ուսուցիչին օգնելու կոչուած այնպիսի դասագիրքերու և մեթոտական ձեռնարկներու պակասը (չըսելու համար բացակայութիւնը), որոնք կազմուած ըլլան խնդրոյ առարկայ մեթոտաբանութեան հետեւողութեամբ:

ե) Այդպիսի մեթոտով դասեր կառուցանելու դասատուներու իսկ անպատրաստութիւնը:

զ) Ուսուցման արդիական թէքնիք միջոցներուն անբաւարարութիւնը:

Կ'ուզեմ յատկապէս անդրադառնալ լեզուամտածողութեան ու հայախօսութեան խնդիրներուն:

Եթե խորունկէն նայինք, վատահաբար պիտի համոզուինք ու վկայենք որ այսինչ լեզուով մտածելն ու խօսիլը զուտ լեզուական խնդիր մը չէ. ատիկա ազգային նկարագրի և սովորոյթներու, կենցաղի և մշակոյթի ցոլացումն է միանգամայն: Հայերէն «Աչքդ (աչքերնիդ) լոյս»ը, «Տարոսը քեզի (ձեզի)»ն օրինակ, սեպուի հայկական հոգեբանութեան և բարոյական կեցուածքի նշանակ են, եթէ կ'ուզէք: Անգլերէնի My congratulations!–ը կամ Same to you!–ն բնաւ ատոնց հոմանիշը չեն, քանզի ատոնց ոգին չունին: Այնպէս որ, երբ հայախօսութեան կարեւորութիւնը կը շեշտենք, հետամուտ ենք որ հայ դպրոցականներուն, ըսել է թէ հայ համայնքներու ապագայ գործուն անդամներուն հայկականութիւնը զօրանայ, այդ ճամբով սերունդէ սերունդ աւանդուի:

2. Որո՞նք են հայերէնը իբր երկրորդ լեզու ուսուցանելու ստորոգելիները, աւելի մատչելի ձեւով ըսելով՝ պահանջները:

Այդ կէտերուն անցնելէ առաջ, կ'ուզեմ յոյժ կարեւոր խնդրի մը անդրադառնալ:

Ուսուցողական գործընթացը, եթէ կ'ուզէք, եռանկիւնի մը կը ներկայացնէ՝ ծնողք դպրոց–ուսուցիչ–աշակերտ, եռանկիւնի մը որ բնաւ հաւասարակողմ չէ, տրուած ըլլալով որ անոր գերակայող կողմը աշակերտ–երեխան է: Հոս՝ աներկբայօրէն՝ դպրոցն է աշակերտին համար և ոչ թէ աշակերտը՝ դպրոցին համար: Ծնողք և ուսուցիչներ, մարդկային հանրութեան անգիր մէկ օրէնքով, կոչուած են օգնելու մեն միակ նպատակի իրագործումին, որ է՝ մեր զաւակը ընել մեր իսկ ուզած մարդը, ազգին իսկ ուզած անդամը:

Հիմա անցնիմ խոստացուած կէտերուն:

Որո՞նք են ուրեմն, հայերէնը իբր երկրորդ լեզու ուսուցանելու պահանջները, զորս պիտի գոհացնեն դպրոցները՝ ուսուցիչներուն ջանքերով:

ա) Հայերէնի և շրջապատող (առաջին) լեզուի լաւ իմացութիւնը:

Առանց այդ իմացութեան՝ ուսուցիչը չի կրնար ատոնց բացատրութիւնը մտովի ընել և շրջապատող լեզուին իրողութիւնները հայերէն խօսքի ինքնայատուկ միջոցներէն գործնականօրէն գատել (թէ ինչո՞ւ «մտովի» կ'ըսեմ, պիտի բացատրեմ ստորեւ, ը. կէտին մէջ):

բ) Հայերէն, այս պարագային արեւմտահայերէն բերանացի ու գրաւոր խօսքի գոհացուցիչ իմացութիւնը:

«Գոհացուցիչ» բառին տակ ես նկատի ունիմ նիւթի նուագագոյնը եռապատիկ խորունկ իմացութիւնը: Եթէ այդ խորութիւնը պակսի, ուսուցիչը պիտի չկարենայ իր բացատրութիւնները մատչելի աստիճանի պատշաճեցնել:

Միտքս անելի պարզեմ:

Ջոր օրինակ, եթէ ուսուցիչը կ'ուզէ *չ'իջներ*–ի պէս ձեւերուն մէջ ապաթարցի և –եր–ի գրութիւնը բացատրել, չի բաւեր որ ըսէ՝ «Հոս ապաթարց կը դրուի, որովհետեւ *չի*–ի ի–ն զեղչուած է, և –*եր* կը գրուի, որովհետեւ ժխտական է»: Այլ կարելոր է բացատրութիւնը ամենապարզ գործնական ձեւի հասցնել, ըսելով՝ «Երբ առաջին վանկը կը շեշտենք (*չ'իջներ*), ապաթարց կը դնենք, և երբ ժխտական *չ–ն* կայ՝ –*եր* կը գրենք»: Ու տակաւին եթէ տուեալ դասարանին համար անմատչելի պիտի չըլլայ, կրնանք բաղդատութիւն մը ընել՝ *չ'իջներ* (շեշտը առաջին վանկին վրայ) (երանի կամ եթէ կամ թող) *չիջներ* (շեշտը վերջին վանկին վրայ, ուրեմն առանց ապաթարցի և –եր):

գ) Դասի ընթացքին հայերէնին զուգահեռ ուրիշ լեզուի գործածութեան բացատրումը:

Ասիկա լեզուի ուսուցման դասական մեթոտաբանութեան կարելոր մէկ պահանջքն է, որ հոգեբանական հիմնաւորում ունի. այսինչ լեզուն սորվեցնելու ընթացքին աշակերտին ուղեղը մէկ գիծի վրայ պահելու է, որպէսզի բուն նիւթէն չշեղի:

Կը յիշեմ, երբ Մելգոնեանի աշակերտ էի, ֆրանսերէնի հիմնալի ուսուցիչ մը ունէի, Պարոն Արա Թոփչեանը: Դասի ընթացքին ամէն հայերէն բառի համար նիշ կ'իջեցնէր: Եւ իրաւունք ունէր. նաեւ այդ միջոցով կը յաջողէր ֆրանսերէնը մեր ուղեղին այլ խօսքին մէջ հաստատելու:

Սակայն հոս, այսօրուան պարագային, կարելոր «բայց» մը կայ. երբ դասարանիդ մէջ հայախօսը Դիոգիւնէսի ճրագով կը փնտոռէ, առանց շրջապատի լեզուին օգնութեան դիմելու չէս կրնար կառավարուիլ (եթէ անշուշտ չէս ուզեր որ դասդ ձախողի): Եւ ասիկա երկու կերպ կ'ընես. թէ միւս լեզուին դիմելով («Ես այս պատասխանը ձիշդ *կը նկատեմ*» – կը նկատեմ I regard), թէ հակառակ կողմէն գալով («Հայերէն ինչպէ՛ս պիտի ըսես I regard» – *կը նկատեմ*):

Ամէն պարագայի սակայն, միւս լեզուին դիմումները պէտք չէ որ չափազանցուին:

դ) *Քերականական կարգերու ուսուցումէն հրաժարումը:*

Այս ըսելով նկատի ունիմ հոլովումը, խոնարհումը, եւայլն առանձին մատուցանելու վնասակար մեթոտը: Շատ շատեր իրենց փորձով պիտի վկայեն որ աշակերտը կրնայ հոլովման կամ խոնարհման աղիւսակները քաջ գիտնայ, սակայն այդ ձեւերը պարզ նախադասութիւններու մէջ կիրարկելու դժուարանալ:

Լաւագոյնը՝ քերականական ձեւերը *բուն իսկ խօսքի մէջ* ինքնաբերաբար սորվեցնելն է:

Միտքս օրինակով մը պարզեմ:

Ենթադրենք թէ կ'ուզէք *գործիական հոլովը* սորվեցնել: Ինչ պէտք ունիք հոլովման աղիւսակին դիմելու, մինչ կրնաք պարզ, մատչելի ճամբով երթալ դէպի աշակերտին ուղեղը և խօսքը. «Երեխաներ, մենք սեղանի շուրջը նստած կը ճաշենք: Ապուրը դգալով կ'ուտենք, եղինձը (փիլաւը)՝ պատառաքաղով, հացը, միսը, պտուղը *դանակով* կը կտրենք, ջուրը, թէյը, հիւթը, սուրճը *գաւաթով* կը խմենք»:

Ահա ձեզի գործիական հոլովը, իր բուն իսկ կիրարկութեան մէջ (in use): Ըսուածը ամրացնելու համար արդէն յաւելեալ հարցումներու կը դիմենք. «Տուն կամ դպրոց ինչո՞վ կու գանք ու կ'երթանք» – *ինքնաշարժով, հանրակառքով*, «Ուրիշ երկիրներ ինչո՞վ կը ճամբորդենք» – *օդանաւով, շոգեկառքով*, եւայլն:

Նկարագրուած մեթոտը քերականութեան ուսուցման ժխտումը չէ ամենեւին, քանի այս ճամբով ալ քերականականը աշակերտին ուղեղը և խօսքին մէջ մուտք կը գործէ: Տարբերութիւնը մեթոտական մեկնակետին մէջ է. ոչ թէ քերականական խրթնաբանութիւններէն դէպի խօսքը, այլ խօսքէն դէպի քերականական ձեւերուն *գործնական* իւրացում:

Եւ ասիկա երեխային տարիքային հոգեբանութեան հետ ներդաշնակ կը քալէ: Չէ որ մարդը ամենէն պզտիկ տարիքին իսկ այսինչ լեզուով բայեր, դերբայաձեւեր, ժամանակաձեւեր, հոլովաձեւեր, դերանուններ, մակբայներ եւայլն կը գործածէ, առանց որ գիտնայ թէ ասիկա բայ է, աներեւոյթ է, միսը՝ այսինչ հոլովով գոյական կամ դերանուն...:

Ինչո՞ւ ուրեմն այս հարթ, դիւրամարս ճամբով չերթանք:

ե) *Աշակերտը հայերէն խօսելու, հայերէն արտայայտուելու մղելը:*

Հոս կարելոր է աշակերտէն, մանաւանդ նախակրթարանի և միջին դասարաններու աշակերտէն ամէն անգամ *ամբողջական նախադասութիւններով* պատասխաններ պահանջելը: «Յոյց տուածս կապոյտ

գոյն է» «Այո՛»-ն կամ «Ո՛չ»-ը ոչ մէկ օգտակարութիւն ունին: Ճիշդը այն է որ աշակերտը ըսէ. «Այո՛, ասիկա կապոյտ գոյն է», կամ՝ «Ո՛չ, ատիկա կապոյտ գոյն չէ, այլ կարմիր է»: «Մենք ինչպէ՛ս կը քալենք» ոչ թէ արագ կամ դանդաղ (մէկական բառով ըսելով), այլ «Մենք արագ կը քալենք»: «Ե՛րբ արագ կը քալենք» «Մենք արագ կը քալենք, երբ կ'աճապարենք»:

Եւ այսպէս շարունակաբար: Որովհետեւ մարդուս խօսքին մէջ ամբողջական նախադասութիւններն են որ իր ուզած միտքը կը բանաձեւեն ու դիմացինին ուղեղը կը տանին, անոր հասկնալի կ'ընեն:

գ) Դասագիրքերու նիւթերուն ճիշդ ընտրութիւնը:

Որպէսզի աշակերտին հայերէն խօսքը, հայերէն խօսիլը դիւրանայ, հարկ է որ դասագիրքերուն նիւթերը, ասոնց գոնէ մեծ մասը կապուած ըլլան իր առօրեայ կեանքին (տուն, դպրոց, մարմնի մասեր, խանութ, հաճելի վայրեր, եւայլն): Որովհետեւ երբ նիւթը քու կեանքէդ է, գաղափարներդ ատոր կապուած կ'ըլլան, ուրեմն զանոնք (գաղափարներդ, միտքդ) շատ աւելի դիւրին կը բանաձեւես ու կ'արտայայտես:

Է) Նոր նիւթին մատուցման ժամանակ շեշտուելիք բառին կամ արտայայտութեան կրկնութիւնը:

«Ասիկա մատիտ է, մատիտ, մա՛-տի՛տ», կամ՝ «Ես տուն կ'երթամ, տուն կ'երթամ, կ'եր-թամ»:

Եւ համոզուած եղէք որ այսպիսի զննական կրկնութիւնները ուրիշ լեզուի օգնութեան դիմելու դէպքերը նուազագոյնի պիտի հասցնեն:

ը) Շրջապատող լեզուին բառա-խմաստային տարրերուն և խօսքային կառոյցներուն ազդեցութեան հսկակշռումը:

Հոս խսքը բնականաբար այն տարրերուն կամ կառոյցներուն մասին է, որոնք հայերէն լեզուամտածողութեան չեն համապատասխաներ, խօսքի կառուցման մեր քերականական կանոններուն կը հակասեն: Սփիւռքի մեր գործընկեր յարգարժան Պարոն Իւրնեշլեանը իր բանախօսութեան մէջ բաւական օրինակներ բերաւ արաբերէնի կամ անգլերէնի առնչութեամբ: Վաստակաւոր մանկավարժ Պարոն Հաճեանը իր «Հարաւը Սփիւռքի Մէջ» հատորին կարգ մը էջերուն վրայ տուած է կոկիկ ցանկ մը սպաներէնի առնչութեամբ: Այդպիսի ցանկեր ամէն երկրի մէջ աշխատող որեւէ մանկավարժ կրնայ դիւրութեամբ կազմել:

Հոս՝ կարեւոր կէտ մը կայ, զոր կ'ուզեմ շեշտել. հայերէն բառին

իմաստը կամ անոր արտասանութիւնը, կամ լեզուական ճիշդ կառոյցը պէտք է *մտովի* հակադրել շրջապատի լեզուին համապատասխան զուգահեռին, այս մէկը չըսել, մէջտեղ չբերել: Սխալ պիտի ըլլայ օրինակ, եթէ այսպիսի բացատրութիւն տանք. «Երեխաներ, պէտք չէ ըսէք *ինքնաշարժի հետ* կ'երթամ, այլ *ինքնաշարժով*, կամ հանդիսութեան մէջ կը մասնակցիմ, այլ *հանդիսութեան*»:

Հոգեբանական և մանկավարժական զոյգ տեսակէտներէ՝ վնասակար է ճիշդին քով սխալն ալ դնելը: Նոյնը՝ գրատախտակին. «*Ձեռք* այսպէս կը գրուի, ոչ թէ այնպէս»: Աշակերտին ուղեղը երկու պատկեր կը մտնեն, կը տպաւորուին և զինք շփոթութեան կը մատնեն, յետագային:

Ասոնք հայերէնը իբր երկրորդ լեզու ուսուցանելու մեթոտաբանութեան պահանջներն են, իմ համոզմամբ, ու տակաւին կարելի է շարքը երկարել:

Պահանջելը դժուար բան մը չէ անշուշտ, և յոյժ կարեւոր է ուսուցիչը, իր ծանրագոյն աշխատանքին մէջ, անօգնական չձգելը:

Ուստի ամենաառաջնային խնդիր կ'ըլլայ խնդրոյ առարկայ մեթոտին, անոր հնարներուն վրայ խարսխուած դասագիրքերու, այլեւ մեթոտական ձեռնարկներու կազմութիւնը, հրատարակութիւնը, թէքնիք միջոցներու տրամադրումը:

ՊԱՏԱՍԽԱՆ

«Հայկական Հեքիաթներու Աշխարհ» հատորի լեզվի մասին ստացված դիտողություններին

Ամենից առաջ մեծ ցավս հայտնեմ այն բոլոր սրբագրական սխալների համար, որ հատորում տեղ են գտել: Մանավանդ որ գրքի վերջում գրված է՝ «Սրբագրիչ՝ Պետիրեան»:

Ապա հերթով պատասխանեմ արված դիտողություններին՝ բնականաբար առանց մանրամասնությունների մեջ մտնելու:

ա) Համաձայն չեմ ԵՊՀ-ի սփյուռքագիտության ամբիոնի այն կարծիքին, թե այսպիսի գրքերը պէտք չէ արևմտահայերենի վերածել:

բ) Նաիրի Մկրտիչյանի առաջին դիտողությունները վերաբերում են տիկ. Հրանտ Հակոբյանի արևելահայերեն խոսքի մեջ ապաթարցի ['] և *կը*-ի գործածությանը:

Այս առթիվ ասեմ՝ ծանոթ եմ արևելահայ հեղինակների (Ահարո-

նյան, Աղբալյան) արտասահմանյան հրատարակություններին, և այնտեղ *կ'* բոլորովին գործածված չէ, իսկ *կը*–ն մեջընդմեջ է հանդիպում: Պոռշյանի և մյուս դասականների նախախորհրդային հրատարակություններում ընդհանրապես կը չկա:

Ուրիշ խնդիր, որ նկատի ունենայի սփյուռքահայ աշակերտի ամեն օր տեսած ձևերը և նրան հակասության մեջ չզցելու համար հիշյալ ձևերը արևելահայերեն բնագրերում *պայմանականորեն* կիրառել:

գ) «Ազգակի» անոտացիայում (Պ.Ս. ստորագրությամբ) մի տող կա, որ առնվազն զայրացնում է՝ «Եթէ Պետրոս Պետիրեան արեւմտահայերէնի գիտութիւն (գուցե իմացութիւն) ունենար (կամ պարզապէս՝ եթէ արեւմտահայերէն գիտնար, արեւմտահայերէնի գիտակ ըլլար)»: Ուզում ես համեստությունը մի կողմ դնել ու դեմ տալ «Եկեք Ճիշդ Խօսինք Ու Գրենք»–ը, (որն արևմտահայերենի նորմերն է բացատրում և սովորեցնում ուսուցիչներին, աշակերտներին), նաև մյուս ձեռնարկներդ:

Եվ պատկերացնում եք, վերևի տողը գրում է մեկը, որ 2 էջի մեջ լեզվական (այդ թվում՝ ուղղագրական) 6 սխալ է անում, անգամ արտագրության մեջ՝ «Մանրանկարչութեան կեդրոն»ի Խնկէ Ապոր անուան Մանկական գրադարանի (*Կեդրոնի և Գրադարանի* պետք է մեծատառով արտագրեր, նաև Խնկօ Ապօր գրեր):

դ) Ուղղագրական սխալներ կան (արտագրության մեջ) և Րաֆֆի Տոտազլյանի հոդվածում (քուրակ, տրամ քուռակ, դրամ, նաև *ինչու* արտագրել է առանց հարցական նշանի): Ունի ոճական սխալներ (գնահատականը կատարել, արեւմտահայերէն լեզուով), կետադրական կանոնի խախտումներ (որ–ից առաջ անհարկի ստորակետ, *միջև*–ի վրա բութ): Մարդը գրում է. «Վայրկեան մը *զիս* լսեցէք» ու չի իմանում, որ լսել բայը հայցականով լրացում է ստանում, երբ «ձայնն առնել» իմաստով է գործածվում, իսկ «մտիկ ընել» իմաստի պարագային ճիշտը միայն տրականն է՝ «*ինծի* լսեցէք»:

Նրա դիտողություններից միայն *հոտոնեղ* բառի մասին ասվածը կարելի է ընդունել, որովհետև ընդգծված խոսակցական է (այդ դիտողությունը նաև Նաիրի Մկրտիչյանն է արել):

Արժե՞ն առանձին անդրադառնալ վերջինիս դիտողություններին («ուղղումներ»–ին – ! – պիտի ասելի):

Նախ ասեմ, որ նրա գրածից անգնեն աչքով էլ կարելի է եզրա-

կացնել. արևելահայերենի հետ տևապես շփված ու շփվող մեկն է և շատ դեպքերում արևմտահայերենն ու արևելահայերենը խառնում է (գացի մարդու արևելահայերեն խոսակցական, *ծախս* – ծախք, *կը վատակէր* – կը վատկէր, *հաւաքուին* – ժողվուին, *այդ ժամանակին* – այն ատենները, նույնիսկ արևելահայերենը սխալ՝ *այն ժամանակին* – այն ժամանակ, սիրէ *մարդոց* – մարդիկը. արևմտահայերենում տրականաձև հայցական չկա):

Ն.Մ.–ի դիտողություններում ակնհայտորեն երևում են հետևյալ կետերը.

ա) Ուզում է իր՝ գուցե և սիրած ոճերը Բեդիրյանին պարտադրել. աղէկ լաւ, ատենօք ժամանակին, կերպով մը – *ձեռով մը*, ըսես կարծես, պատմութիւնը ըրաւ պատմութիւնը պատմեց (‘), միտքս է որ – *կը յիշեմ* որ, ատելի ճիշդը ըսելով – *ատելի ճիշդը*, ամէն դիրքով – *բոլոր դիրքերով*, խօսքերնին մէկ ըրած էին – *իրենց խօսքը մէկ ըրած էին*, իր երկիրը կը պտտի (սխալ արտագրված՝ կը պտըտի) – *իր երկիրը կը շրջի*, ոչ մէկը զինք կ’առնէր – *մէկը զինք չէր առնէր*, ուզածսին – *իրենց ուզածը*, թագաւորնիս – *մեր թագաւորը*, ճիւղերնին – *իրենց ճիւղերը*, պիտի թագաւոր ըլլաս – *թագաւոր պիտի ըլլաս...*:

բ) Ուզում է, որ Բեդիրյանը Զորյանի «Ներիր, տիկին»-ը դարձնի «Ներեցեք, տիկին» (ո՞վ է տեսել, որ հեքիաթում հոգնակիով դիմեն), կամ Թլկատինցու «Բարին Աստուած»-ը, «մերինը», «պատճառներու պատմութիւն մը ընելու»-ն փոխի (վերջինի մեջ ինչն է «անհասկնալի». Աստծուն թոշունների գանգատի «պատճառներուն պատմութիւնն» է):

Առանձին տամ «Բարին Աստուած»-ի բացատրությունը:

Գրաբարը քերականական–ոճական մի օրենք ուներ. հատուկ անվան նախորդող մակդիրը ն հոդ էր ստանում՝ *Բարի՛ն կամ Արարիչ՛ն Աստուած, քաջ՛ն Վարդան* և այլն: Այս օրենքը թե՛ արևմտահայերենին է անցել, թե՛ արևելահայերենին. մենք կարող ենք ասել *Տիգրան Մեծը*, բայց *Մեծ*-ը նախադաս գործածելիս՝ միայն *Մեծ՛ն Տիգրանը*:

Ինչ խոսք, Ն.Մ.–ն կարող էր գրաբարի այս օրենքը չիմանալ, բայց «ուղղում» կատարելուց առաջ...:

գ) *Յուցնել* – *ցոյց տալ*–ի մասին:

Գրաբարի *ցուցանել*–ից արևմտահայերենն ունի *ցուցնել* (ձևափոխության գիտական բացատրությունը կա, բայց շատ տեղ կգրադեցնի. երևի բավական լինի, եթե բերեմ գրաբար *սպանանել* – արև-

մտահայերեն *սպաննել* զուգահեռը): Արևմտահայ դասական գրականության մեջ *ցոյց տալ*–ին չեք հանդիպի: Միայն վերջին 2–3 տասնամյակի ընթացքում է այն մտել, իսկ դասական *ցուցնել*–ը սխալ համարելու իրավունքը ո՞վ ունի:

դ) Չպետք է դժվար լիներ նկատել, որ «Սեուկ ձագուկ» և «Մտայ պսակի տակ» բառերով սկսվող հատվածներում հանգավորելու համար են այդ ձևերը գործածվել (իսկ ես միամտորեն կարծել եմ, թե ինձ համար հաջողություն պիտի համարվեր Թումանյանի «Կիկոսի մահը» և «Սուտիկ որսկանը» հեքիաթներն արևմտահայերենի փոխադրելիս բնագրի կշռությամբ մի կերպ պահպանած լինելս):

ե) *Հարսնիք – հարսանիք, միջնակ – միջնեկ, առջինեկ – առաջնեկ* գոյգերի մասին:

«Ուղղողն» առաջինի համար կարող էր Բեյրութում Համազգայինի հրատարակած «Հայոց Լեզուի Նոր Բառարան»–ը նայել, երկրորդի համար՝ «Հայկազեան Առձեռն Բառարան»–ը, իսկ երրորդի համար Զոհրապին, Երուխանին կամ Բաշալյանին դիմել՝ իմանալու համար, թե *առջինեկ*–ն է արևմտահայերեն, թե՞ *առաջնեկ*–ը: Էլ չեմ խոսում *սկեսուր* գրականը *կեսուր* խոսկցականով փոխարինել պարտադրելու մասին:

զ) Ասիկա, ատիկա, ասանկ, ատանկ... ձևերի մասին:

Արևմտահայերենի դասական շրջանում վերոհիշյալ ձևերը խոսակցական էին համարվում, և դրանց գործածության «մենաշնորհը» պատկանում էր Պարոնյանին (հերոսների խոսքի մեջ):

Սակայն վաղուց ի վեր գրական արևմտահայերենը դրանք ընդունել է (հարցրեք շատ դասագրքերի հեղինակ Զոլաքյանին), մանավանդ որ հեքիաթների ոճին դրանք ավելի ներդաշնակ են բռնում: Նույնը նաև *աղբար*–ը՝ շատ գրական փախչող *եղբայր*–ի դիմաց:

է) Գրական Արևմտահայերենը –*իլ* լծորդության պատկանող մի քանի բայեր ունի, որոնք զուգաձևություն են հանդես բերում՝ *դպիլ – դպչիլ, փախիլ – փախչիլ, թռիլ – թռչիլ* և այլն: 3–4 տասնամյակ է, ինչ նախապատվությունը առաջիններին է տրվում: Մյուսների գործածությունն էլ սխալ չի համարվում: Զուգաձևություն է նաև *եզ* գոյականի հոգնակին՝ *եզեր* կամ *եզներ*:

ը) Թվականների հետ գոյականը եզակի կամ հոգնակի գործածելու մասին:

Այստեղ մշակված բավական կոնկրետ կանոններ կան, որոնց շարադրանքը մեծ տեղ պիտի գրավեր: Բավարարվեմ ասելով, որ, մասնավոր դեպքերը չհաշված, սովորական շեշտադրության պարագային գոյականի եզակին *նախընտրելի* է համարվում, բայց հոգնակին՝ ոչ սխալ:

թ) Հրամայական ձևերի գործածության մասին:

Ուրախալի է տեսնել, որ մարդիկ դպրոցից սովորել են հրամայական բայերը ճանաչել, բայի վերջում շեշտն էլ դնել: Բայց լավ չէ, որ նույն հրամայական բայերի իմաստային կարևոր մի առումն անտեսում են. հրամայականը ոչ միայն կտրուկ հրաման, այլև *հորդոր* է մատնանշում, որի ժամանակ արդեն շեշտը գործ չունի: Միտքս հասկանալի դարձնելու համար առաջարկում եմ համեմատել՝ *Եկուր* և *քու աչքովդ տես* – *Եկուր տէ այս թնճուկը լուծէ*:

ժ) Ժամանակակից արևմտահայերենը գոյականների հոլովման ժամանակ հնչյունափոխության դեպքերը բավական սահմանափակել է (նույնը նաև՝ արևելահայերենը). *մտքէն* – *միտքէն*, *սրտին մէջ* – *սիրտին մէջ* և այլն՝ նախապատվությունը տալով անհնչյունափոխ ձևերին: Ընդգծեմ. սա չի վերաբերում լեզվի մեջ արդեն իսկ ավանդաբար կայունացած հնչյունափոխության դեպքերին:

Ժա) *Աւանդութիւն* – *աւանդոյթ*, նաև *սովորութիւն* – *սովորոյթ* գոյգերի մասին:

Աշխարհաբարի հետ «բարեկամ» մեկը պետք է նկատած լինի այդ բառերի իմաստային տարբերությունը (թեև, խոստովանում եմ, արևմտահայերենում դրանք դեռևս լավ սահմանազատված չեն). *աւանդութիւն* (*legend*) – *աւանդոյթ* (*tradition*), *սովորութիւն* (*habit*) – *սովորոյթ* (*custom*): Այնպես որ այս հանգամանքը պետք է նկատի ունենալ:

Շատ եղալ: Չերկարեմ: Ինչ որ այստեղ չշոշափեցի, թող համարվի, որ ձիշտ են ասել: Դրա համար ստորագրում եմ՝ Պ. Բեդիրյան:

ԱՐՄԵՆ ԻՒՐՆԵՇԼԵԱՆ

*Հայագէտ, Պէյրութի Հայկազեան Համալսարանի դասախօս
Լիբանան*

ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԸ ԱՅՍՕՐՈՒԱՆ ՀԱՅԱԽՕՍ ՊԱՏԱՆԻՒՆ ՈՒ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴԻՆ ՀԱՄԱՐՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹԵԱՆ ՄԻՋՈՑ ԵՒ ԼԵԶՈՒԱՄՏԱԾՈՂՈՒԹԻՒՆ

Ա. ՆԵՐԱԾՈՒԹԻՒՆ

Արեւմտահայերէնի ուսուցման խնդիրներուն եւ հեռանկարներուն նուիրումը այս գիտաժողովին կազմակերպումը Հայաստանի մէջ ինչ խօսք, որ ողջունելի նախաձեռնութիւն մըն է, եւ Հայաստանի հայագիտական, յատկապէս մանկավարժական ու լեզուաբանական մտքին ու փորձին ներգրաւումը արեւմտահայերէնի կրթութեան խնդիրներուն, օգտակար է բազմաթիւ առումներով: Սփիւռքի բարդ կառուցուածքին բարդագոյն խնդիրները կը պահանջեն բազմակողմանի, բծախնդիր ու մանրակրկիտ ուսումնասիրութիւններ, յանգելու համար ախտաճանաչումի, ապա դարմանումի: Այս առումով մեծապէս ողջունելի է սփիւռքահայ ուսուցիչներու, հայագէտներու, գրողներու եւ այլ մտաւորականներու ներգրաւումը սոյն գիտաժողովի աշխատանքներուն. Իսկ սա ոչ թէ ձեւականութեան համար, այլ պարզապէս որովհետեւ անոնք են որ կը գտնուին ամենօրեայ աշխատանքի ասպարէզին մէջ ու անմիջականօրէն կ'առնչուին արեւմտահայերէնի խնդիրներուն:

Լեզուի ուսուցումը ինքնանպատակ չէ. լիբանանահայ դպրոցի ծանրաբեռնուած դասացուցակը (12ամեայ դպրոցի մը Ա. դասարանի դասացուցակը կը բաղկանայ 13 դասանիւթ, 11-րդ դասարանը կ'ուսումնասիրէ՝ 16 նիւթ) պերճանքը չունի «աւելորդ» դասերու: Եթէ հայերէնի ուսուցումը կը ծառայէ հայապահպանման, ապա անիկա տեղի կ'ունենայ առաջին հերթին հայերէն մտածելու, խօսելու, գրել-կարդալու միջոցով: Հետեւաբար, նախ տեսնենք, թէ ինչ վիճակ կը պարզեն վերոյիշեալները Միջին Արեւելքի մէջ 12ամեայ հայկական

դպրոց յաճախող կամ աւարտած հայախօս ընտանիքի զաւակ հայ աշակերտին քով:

Բ. ԱՆՏՈՐՈՇՈՒՄ

ա. Արեւմտահայ Լեզուամտածողութիւն

այսօրուան հայ երիտասարդը ինչո՞ւ հայերէն չի մտածեր

Լեզուի մը պահպանումը սերտօրէն առնչուած է անոր զարգացումով: Ժամանակի ընկերային, ճարտարագիտական մտքի նուաճումները իրենց կը հետ կը բերեն նոր հասկացութիւններ, որոնք եթէ տուեալ լեզուին մէջ չեն ունենար իրենց տրամաբանական ու իմաստալից արտացոլացումը, ապա այդ լեզուն ինքնաբերաբար կը մղուի դէպի արմատներէ հեռացում, օտարացում: Այսօրուան սփիւռքահայ արեւմտահայախօս երիտասարդը, որ կը գտնուի օտարալեզու տեղեկատուական տարափի տակ եւ ամենօրեայ շփումի մէջ է օտարախօս մասնագէտներու հետ ու հեզասահօրէն կը կարդայ ոչ-հայագիր գիտական գրականութիւն, ինքնաբերաբար, տունէն, առօրեայ կենցաղէն ու բարեկամական յարաբերութիւններէն դուրս, դպրոցին եւ համալսարանին մէջ իր սերտած նիւթերուն կամ գործի ասպարէզին հետ անմիջականօրէն առնչուող միտքերուն ու գաղափարներուն մասին կը մտածէ ու կ'արտայայտուի ոչ-հայերէնով: Սա իր ներագոյնցութիւնը կ'ունենայ անոր լեզուամտածողութեան զարգացումին վրան:

Հայախօս երիտասարդին լեզուամտածողութեան խաթարումը կը սկսի դպրոցի վերի դասարաններէն: Լայկական վարժարանին մէջ իսկ, հայ աշակերտը կը ստիպուի մասնագիտական՝ աշխարհագրական, կենսաբանական, թուաբանական, տնտեսագիտական եւ այլ միտքերն ու գաղափարները արտայայտել այնպիսի խառն լեզուով մը, ուր բայերը եւ սովորական գոյական-ածական-դերանունները հայերէն են, իսկ մասնագիտական, յատուկ բառերը՝ օտար: Անշուշտ ասոր հիմնական պատճառը, ոչ-հայագիտական դասերուն օտար լեզուով դասաւանդումն է: Փաստ է, որ այսօրուան հայկական դպրոց յաճախող աշակերտներուն մեծամասնութիւնը կը սորվի, բայց չի գործածեր ջրանցք, նեղուց, ծոց բառերը, հիւսիսն ու հարաւը զանազանելու համար զանոնք պէտք է թարգմանէ արաբերէնի, ֆրանսերէնի կամ անգլերէնի, բազմապատկութեան աղիւսակ, կոտորակ, քաշողական ոյժ, լեարդ, ողնայար, տարրալուծում, տնտեսական փոխյարաբերութիւններ, սակարան հայերէն բառերը տեղ չունին իր բառապաշարին

մէջ, խորհրդարան, երեսփոխան, վարչապետ, գործադուլ եւ այլ բառերը ծանօթ են, կը գործածուին միայն տեղական լեզուով:

Այդպիսով, պատանիին ու երիտասարդին լեզուամտածողութենէն հայերէնի օտարումը սոսկ մասնագիտական մակարդակէն կ'անցնի կենցաղայինին ալ, որ արդէն լրջօրէն մտահոգուելու առիթ կու տայ: Այսօրուան դեռ դպրոցական պատանին ալ, մանաւանդ երկրորդական դասարաններուն մէջ (Յրդէն 12րդ) արդէն կը մտածէ խառն լեզուով մը, որ ամբողջովին օտար չէ, սակայն կ'երթայ դէպի օտարացում: Ձեզի կը փափաքիմ մի քանի իրական օրինակներ ներկայացնել, 8–10 տարի հայկական դպրոց յաճախող, այդքան տարի շարունակ շաբաթական 5 պահ Հայերէնի, 2 պահ Հայոց Պատմութեան եւ 2 պահ Կրօնի դասի հետեւած պատանիներու խօսակցութենէն (նմոշները քաղուած են Լիբանանի տարբեր հայկական դպրոցներէ). «շապիկիս վրայ նոր արթնցայ» (արաբ.՝ նոր անդրադարձայ թէ շապիկս...), «ակնոցներուս համար բոլոր տունը փնտռեցի» (անգլ.՝ ակնոցս ամբողջ տունը փնտռեցի), «initial–ները ինչո՞ւ համար կը կենան» (անգլ.՝ սկզբնատառերը ի՞նչ կը նշանակեն), «առաջ որ երթաս» (արաբ.՝ չգացած, երթալէդ առաջ, նախքան երթալդ), «իր զաւակին անունը Վարդան դրած է մեծ հօրը ետեւէն» (արաբ.՝ մեծ հօրը անունով), «Շարադրութիւնս ընկերներուս վրայ գրեցի» (արաբ.՝ ընկերներուս մասին) են.: Եւ մի կարծէք թէ ուսման մէջ տկար աշակերտներ են. երեւոյթը համատարած է: Քիչ չեն այն աշակերտները, որոնք իրենց գրելիքը նախ անգլերէն կամ ֆրանսերէն կը գրեն, ապա բառարանի օգնութեամբ կը թարգմանեն:

Իսկ մէյ մը երբ դպրոցականը առնէ իր վկայականը եւ յաճախէ համալսարան, հոսակ նետուի կեանքի ասպարէզ, նոյնիսկ դպրոցին մէջ լաւ կամ ընդունելի արդիւնքներ ձեռք ձգած երիտասարդները, թաւալզլոր կ'իյնան օտար լեզուամտածողութեան անդունդը: Ահաւասիկ, անզգալաբար, հետզհետէ հայերէն լեզուամտածողութիւնը իր տեղը կը զիջի արաբերէնին, անգլերէնին կամ ֆրանսերէնին, եւ նոյնիսկ ամենասովորական կենցաղային յարաբերութեան ընթացքին ոչ–հայկականը կը դառնայ գերիշխող: Բառերը դեռ հայերէն են, բայց միտքը՝ օտար:

բ. Արեւմտահայերէնով Հաղորդակցութիւն

1.– Բերանացի հաղորդակցութիւն

Որեւէ լեզուով ձիշդ արտայայտուելու համար, պէտք է մտածել այդ

լեզուով, գիտնալ անոր շարահիսութիւնը, քերականութիւնը եւ միտքը կարենալ արտայայտելու համապատասխան բառերը:

Տեսանք, թէ ինչ վիճակ կը պարզէ լեզուամտածողութիւնը: Արեւմտահայերէնը Միջին Արեւելքի հայութեան մեծամասնութեան համար դեռ մայրենի լեզու է: Նախակրթարանի Ա. դասարանը ամբողջացուցած 6–7 տարեկան երախան, արդէն հայերէնով յստակօրէն կ'արտայայտէ իր զգացումները, կարիքները, գիտէ այբուբէնը, կը կարդայ ու կը գրէ: Նախակրթարանի մէջ կը սկսի քերականութեան դասը. ուղղագրութիւն, բառակազմութիւն, հնչյունաբանութիւն, հոլովում, խոնարհում, շարահիսութիւն շարքով, ընդհանրապէս մինչեւ 7րդ–9րդ դասարան: Հարցը այն է, որ այսօրուան քերականութեան դասերը չեն կրնար հակակշռել տունէն, միջավայրէն ձեռք ձգուած լեզուական «գիտելիքները»: Միայն ուղղագրութիւնն է որ ամբողջովին չ'ազդուիր միջավայրէն, որովհետեւ գրաւոր խօսքը տեղ չունի մեր առօրեայ յարաբերութիւններուն մէջ: Մինչեւ որոշ տարիք, մխիթարական է բառապաշարի հարստացման գործընթացը. անիկա կը դանդաղի միջնակարգ դասարաններուն եւ գրեթէ կանգ կ'առնէ երկրորդական դասարաններուն:

Անդին, տեղացի երիտասարդներու՝ ուսանողներու կամ գործընկերներու հետ համարկումը, մարդկային սերտ կապերը, ընդհուպ մինչեւ ամուսնութիւնը, արաբերէնի, անգլերէնի կամ ֆրանսերէնի տիրապետող ներկայութիւնը նայած միջավայրին, ճիշդ հայերէնը կը վանեն դեռ հայախօս սեպուող երիտասարդին բերնէն, եւ ծնունդ կ'առնէ արաբահայերէն, կամ անգլահայերէն մը, եւ առօրեայ կենցաղային սովորական բառերն իսկ կը վրիպին 8–10 տարի առաջ դպրոցին մէջ յառաջադէմ համարուող աշակերտին յիշողութնէն. գիտնն բառը, պարզապէս սովորական խօսակցութեան ընթացքին չեն յիշեր, եւ ջանք պէտք է ընեն ճիշդ բառը արտաբերելու համար: Իսկ գիտնք, թէ պարզ զրոյցի ընթացքին որքան տհաճ է անընդհատ ձիգ թափել, սովորական երկու խօսք ըսելու համար:

Ազդեցութիւններէն հանդուրժելին արեւելահայերէնի ազդեցութիւնն է, մանաւանդ նոր բառերու գործածութեան մէջ: Թէեւ Լիբանանի ու Սուրիոյ մէջ հեռատեսիլեան ֆիլմաշարերու նախապատուութիւնը թրքականներուն է, (այդ ալ ուրիշ ցաւ մը), սակայն հայաստանեան կայաններէ հեռարձակուող «սերիալ»ները, իրենց, երբեմն փողոցա-

յին, լեզուն մտցուցին մեր տուներէն ներս: Պարզ ժողովուրդին 90 %ին արդէն խորթ արեւմտահայերէնի հայցական խնդրառութիւնը՝ «Վարդանը կը փնտռեմ», «գիւ կը սիրէ» են. հազուադէպ կը լսես նոյնիսկ հայերէնի ուսուցիչներու բերնէն: Արդար ըլլալու համար պէտք է ըսեմ, թէ բառապաշարային հարստացումի առիթով արեւելահայերէնի հետ սերտ շփումը ունի նաեւ իր դրական կողմը. կը բերեմ օրինակներ. հեռարձակել, ամրակ, թացան են.:

2. Գրաւոր հաղորդակցութիւն

Հայերէն գրաւոր հաղորդակցութիւնը իջած է նուազագոյնի: Գրաւոր հաղորդակցութեան հիմնական միջոցը ըլլալով ել-մակը կամ e-mail-ը, եւ բջջային հեռաձայներու տատ կամ այլ նամակները, ծնունդ առած է լատինատառ հայերէն մը, որ իր ժխտական ազդեցութիւնը թողած է մեր ուղղագրութեան վրան. կը բերեմ երկու խօսուն, իրական օրինակ. Լեփեճեան մականունով աշակերտ մը իր անունը կը գրէ լեփետճեան, որովհետեւ անգլերէն կը գրուի Lepedjian, իսկ 12-րդ դասարանի աշակերտ մը, որ մանաւանդ հայոց պատմութեան շատ մեծ հետաքրքրութիւն ու ընդարձակ գիտելիքներ ունի, նախադասութեան մը մէջ գրած էր հետեւեալ բառը. «տգարայատգ է» (dzarayadz e – ծառայած է): Ուրիշ մը՝ 10րդ դասարան՝ շատ խելացի աշակերտ մը՝ «կը դսանդսրանամ» (ge tsantsranam – կը ձանձրանամ): Երբ հրաւիրեցի իրենց ուշադրութիւնը, իրենք իսկ ծիծաղեցան իրենց կատարած սխալին վրան, բայց արագ գրութեան մէջ ըստ երեւոյթին այսպիսի սխալները բազմանալու միտում ունին: Համացանցային հայերէն:

Վերադառնալով մեր նիւթին, ուրեմն ի յաւելումն լեզուամտածողութեան աղաւաղումին, բառապաշարի աղքատացումին, գրաւոր արեւմտահայերէնի հնչիւններու գրութիւնը նաեւ ենթակայ է այլանդակումի:

Արեւմտահայերէնի գործածած ուղղագրութեան (դասական կամ մետրոպեան կոչուի, թէ այլ անուանում ունենայ) ներկայ կացութիւնը շատ ընդարձակ նիւթ է. կարելի է երկարօրէն քննարկել. պարզապէս պիտի մատնանշեմ, թէ աշակերտական շարադրութիւններէն մինչեւ օրաթերթեր ու գիրքեր, արշակաւանային կամ բաբելոնական վիճակ մը կը տիրէ, ով ինչպէս ուզէ, այդպէս ալ կը գրէ, անշուշտ ճիշդը ինքզինք սեպելով (խօսքը թերթերուն մասին է, ոչ՝ աշակերտներուն): Չեմ խօսիր տառադարձութեան մասին, ուր քառասային խառնակութիւն մը կը տիրէ: Յաճախ կը բերեմ Համայնավար Կուսակցութեան Ա. քար-

տողարին պարագան. օրին Պէյրութ հրատարակուող երեք օրաթերթերը անոր անունը կը գրէին հետեւեալ կերպ. Գորբաշով, Կորպաշով եւ Կորպաշե:

Գ. ԼՈՒԾՈՒՄ

Պարզ է, որ հայեցի կրթութիւն ստանալու ամէնէն յարմար ու կազմակերպուած վայրը հայկական դպրոցն է (իմ դատումներս կը վերաբերին ամենօրեայ 12ամեայ հայկական դպրոցին): Այս առումով դպրոցը կը բաժնուի հետեւեալ 5 հիմնական բաղադրիչներուն.–

1.– Հայագիտական հիւթերու եւ հայերէնով դասաւանդուող հիւթերու մշակուած քաղաքականութիւն

Ըստ հնարաւորինս, նախակրթարաններու կրթական ծրագիրին մէջ, Հայերէնի, Հայոց Պատմութեան ու Կրօնի դասերուն առընթեր, ներառել նաեւ գիտութեան, աշխարհագրութեան դասեր, որպէսզի ընդլայնուի հայերէն լեզուամտահորիզոնը: Կարելոր է հայագիտական դասանիւթերուն արժեւորման համակարգը: Շատ դպրոցներ, իրենց աւանդած դասանիւթերուն արժեկէտը կ'որոշեն պահերուն թիւով: Որքան բարձրանան դասարանները, կը նուազին հայերէնի դասապահերը, հետեւաբար կը պակսի անոր արժեկէտը, եւ այլ դասանիւթերու հետ բաղդատած, հայերէնը ինքնաբերաբար կը վերածուի անկարելորդ դասի: Բոլոր դպրոցներուն մէջ ալ, բոլոր մակարդակներուն, հայերէնը պէտք է ունենայ բարձրագոյն արժեկէտ, անոր կարելորդութիւնը նաեւ անուղղակիօրէն սերմանելու աշակերտին մէջ:

2.– Վերոյիշեալը իրականացնելու յանձնառու ղեկավարութիւն

Տնօրէնութիւն, հոգաբարձութիւն, կրթական մարմին պէտք է ունենան եւ ազգային, եւ կրթական, եւ վարչական լուրջ որակ ու բարձր պատասխանատւութիւն: Սփիւռքի մէջ, համայնքային, միութենական պատասխանատուները յաճախ ունին կրթական նախարարի պաշտօն. հետեւաբար անոնք պէտք է զանազանէն առաջնահերթը: Իսկ հայկական դպրոցի գոյութեան պատճառը հայեցի կրթութիւնն է:

4. Որակեալ ուսուցչական կազմ

Հայաստանի մէջ կամ տեղւոյն վրան պէտք է կազմակերպուին վերապատրաստման դասընթացքներ, որոնք պէտք է դուրս գան ձեւականութենէ: Հայաստանի մէջ անոնք պէտք է յանձնուին Սփիւռքն ու սփիւռքահայր ճանչցող կազմակերպութիւններու, իսկ գաղութներուն մէջ ըլլան լրջօրէն կազմակերպուած ու ամենակարելորդ մէկտեղեն

բոլոր ուժերը: Սփիռքի մէջ տակաւին գործող հազուագիւտ հայագիտական ամբիոնները (ինչպիսին է Պէյրութի Հայկազեան Համալսարանի հայագիտական ամբիոնը, որ 1955էն ի վեր կը շնորհէ հայագիտութեան «պատկաւոր արուեստից» [բակաւարի] վկայական) պէտք է դառնան ուսուցիչ պատրաստելու հնոցներ. պարզապէս անհրաժեշտ է համախմբուիլ:

4.– Յարակից օժանդակ միջոցներ

21-րդ դարուն, կրթական գործընթացներէն անբաժանելի է արտա-դասագրքային միջոցներու՝ որմագոյներու, ֆիլմերու, դաստիարակչական խաղերու, համակարգչային ծրագիրներու օգտագործումը: Հայաստանի մէջ բաւական մեծաթիւ նման ծրագիրներ մշակուած ու գիրքեր տպուած են. տպագրութեան ու տեսա-ձայնային ձարտարագիտութեան յառաջացումով, մեծապէս դիւրացած է անոնց փոխակերպումը արեւմտահայերէնի:

5.– Համապատասխան դասագիրքեր

Այսօր, Լիբանանի մէջ մասամբ կամ ամբողջական կերպով կը գործածուին հետեւեալ հայերէնի դասագիրքերը.

Մանկապարտէզ.– «Պետիկն ու Գայլը» եւ «Փոքրիկ Անին»՝ Լուսին Մալիքեան

«Հայրենի Աղբիւր» Անժէլ Քիւրքճեան եւ Լիլիթ Տէր Գրիգորեան Նախակրթարան/մանկապարտէզ.–

«Ծիածան»՝ Արմենակ Եղիայեան

«Մրգաստան»՝ Կարապետ Ճուհարեան

«Զորս Եղանակ»՝ Աղանի Ֆատրքճեան Միջնակարգ.– «Հայկարան»՝ Բենիամին Թաշեան

«Հայրենի Աղբիւր»՝ Յարութիւն Քիւրքճեան

«Դիւրին Հայերէն»՝ Կարօ Առաքելեան

«Տիր»՝ Ալեքսան Աթարեան

«Գործնական Քերականութիւն Հայերէնի»՝ Զարեհ Մելքոնեան

Երկրորդական.– «Արդի Լայ Գրականութիւն»՝ Մուշեղ Իշխան

«Կեանք եւ Գրականութիւն»՝ Յարութիւն Քիւրքճեան

Ասոնցմէ ամէնէն հիներն են Լուսին Մալիքեանի մանկապարտէզի, Զարեհ Մելքոնեանի քերականութեան, Բենիամին Թաշեանի հայերէնի եւ Մուշեղ Իշխանի գրականութեան դասագիրքերը, ամէնէն նորը՝ Աղանի Ֆատրքճեանի նախակրթարանի դասագիրքերու շարքը:

Նկատելի է, որ աշակերտին հիմնական տկարությունը կը սկսի միջնակարգէն (9-րդ դասարանէն) ետք: Կրթութեան հիմքը նախակրթարանն է, եւ բազմիցս փաստուած է, որ նախակրթարանի մէջ, զորօրինակ, լաւ ուղղագրութիւն սորված աշակերտը առնուազն մինչեւ դպրոցը աւարտելը չի կորսնցնէր ճիշդ գրելու իր կարողութիւնը: Այնուամենայնիւ տարածուած իրողութիւն է նաեւ, որ նախակրթարանէն ետք, հայերէնով աւանդուող նիւթերու քանակի ու դասապահներու նուազումն ու օտար լեզուով աւանդուողներուն՝ յաւելումը, ժխտականօրէն կ'ազդեն աշակերտին եւ հայերէն լեզուամտածողութեան, եւ բառապաշարին, եւ գրելու կարողութեան վրան: Միջնակարգ դասարաններու դասագիրքերը, իրենց ուղղութեամբ, գրականամէտ են քան լեզուամէտ, իսկ երկրորդականի գիրքերը ամբողջովին գրականութեան նուիրուած են. Մուշեղ Իշխանինը կանգ կ'առնէ 1920ին, Քիւրքճեանինը կը հասնի 21րդ դարու մատոյցները: Պիտի չմտնեմ գրականութեան դասաւանդման հարցերուն մէջ. Պարզապէս կ'ուզեմ մատնանշել հետեւեալը. Մուշեղ Իշխան, երբ կը գրէր իր դասագիրքերու շարքը, (Ա. հրատարակութիւն՝ 1974) աշակերտին հայերէնի մակարդակը անհամեմատ կերպով աւելի բարձր էր. նոյնիսկ Քիւրքճեան, որուն «Կեանք եւ Գրականութիւն» դասագիրքերուն երկու հատորները (հրատարակուած յաջորդաբար 2003ին եւ 2004ին) իրենց թեմատիկ բաժանումով, զանազանութեամբ, հարուստ բովանդակութեամբ ու մանկավարժական մշակումով ժամանակակից ոչ-հայկական դասագիրքերու չեն զիջիր, այսօրուան հայ աշակերտներէն շատերուն համար դժուար են, իսկ 5 – 10 տարի ետք մեծամասնութեան համար դժուար պիտի թուին անոնք, նոյնիսկ Լիբանանի մէջ:

Իբրեւ գրականութեան մասնագէտ ցաւով պիտի ըսեմ, բայց իբրեւ այսօրուան սփիւռքահայ սերունդին հետ 18 տարի աշխատած ու իրենց հոգեբանութիւնը գէշ-աղէկ ձանջող հայր եւ ուսուցիչ, ստիպուած եմ ըսել, թէ գրականութեան դասաւանդման այսօրուան մեթոտիկան» չի համապատասխաներ աշակերտին կարողութեան եւ դժբախտաբար չի ալ ծառայեր անոր անմիջական պէտքին ու անկէ մեր ակնկալիքին՝ սահուն եւ ճիշդ հայախօսութիւն, բաւարար հայերէնագիտութիւն: Միջնակարգ-երկրորդականի դասագիրքերը ձեւով մը պէտք է ամբողջացնեն նախակրթարանին մէջ սկսած գործը՝ հայերէն գրել-կարդալ-խօսիլ սորվեցնել: Նորէն ու նորէն կը կրկնեմ, ցաւ է ինծի

գրականության լուսանցքայնացումը, եւ առայժմ առաջարկ չունիմ գրականության դասերուն վերաբերեալ, սակայն այսօր հայ վարժարաններէ շրջնաւարտ կ'ըլլան խումբ մը տղաք եւ աղջիկներ, որոնց հազիւ 10%ը լաւ մակարդակի հայերէն գիտէ, 60–65%ը հազիւ կը բաւարարէ մեր ակնկալիքը, իսկ 25–30%ը սոսկալիօրէն անգրագէտ է: Այս ամբողջին մեծ մասը, յանուն նիշի, ուսուցիչին սիրոյն, ստիպումի տակ եւ քիչեր՝ աւանդուած նիւթը սիրելու պատճառով, գէշ–աղէկ կ'իրացնեն գրականութեան նիւթը եւ կը մտապահեն որոշ ժամանակ: Անոնք կրնան յիշել սա կամ նա գրողին գործերուն անունները, տալ որոշ գրական յատկանիշներ, կրնան վերլուծել պարզ բանաստեղծութիւն մը, ոմանց մօտ զգալիօրէն կը մշակուի գրական ճաշակ մը, կը յայտնուի գրականութեան նկատմամբ հակում մը, սակայն երբ կարդաս անոնց գրած շարադրութիւնները կը զգաս բոլակութիւնը անոնց հայերէնագիտութեան:

Խնդիրը այն է, որ հայերէն սորվեցնելու կոչուած նոյնիսկ զուտ քերականութեան դասագիրքերը, դուրս չեն ելլեր տեսականի սահմաններէն. այնտեղ մատուցուած պարտականութիւնները յաճախ բռնազբօսիկ են եւ չեն յաջողիր կիրառական հայերէն սորվեցնել աշակերտին: Աթթարեան եւ Քիրքճեան իրենց միջնակարգի դասագիրքերուն մէջ լուրջ տեղ յատկացուցած են լեզուական վարժութիւններու, սակայն բաւարար չեն: Հետեւաբար, հայերէնի դասագիրքերու ընթերցում–ըմբռնում–վերլուծում աշխատանքին համար պէտք է ընտրել այնպիսի գրական կամ հրապարակագրական գրութիւններ, որոնց նիւթը սերտօրէն առնչուի աշակերտին կեանքին, մտահոգութիւններուն, խնդիրներուն, իսկ լեզուն՝ 21–րդ դարու գրական արեւմտահայերէնին: Լեզուի ու նիւթի միասնութիւնը, արդիականացումը, համապատասխանութիւնը մեր այսօրին, պիտի նպաստեն հայերէնի գործածական լեզու ըլլալու գիտակցութեան զարգացումին: Հայերէնի հանդէպ գիտակցաբար կամ ենթագիտակցաբար դրսեւորուող արհամարհանքը ծնունդ է անոր «յետամնաց» ըլլալու համոզումին: Կարելի է թեր ու դէմ փաստարկներ բերել վերոյիշեալ գաղափարին մասին, սակայն երեւոյթը կարելի չէ անտեսել: Արդիական նիւթը իր հետ պիտի բերէ ժամանակակից լեզու, գրքային լեզուն պիտի փոխակերպուի մտածական–խօսակցականի:

Լիբանանեան պետական ծրագրով 1998–99 կրթական տարեշր-

ջանին ի վեր, անգլիական եւ ֆրանսական գրականութիւնը մաս չի կազմեր պարտադիր դասանիւթերու ցուցակին. նոր պատրաստուած անգլերէն կամ ֆրանսերէն գիրքերու օրինակով կրնամ վկայել, թէ անոնք կը ծանրանան առաւելաբար արդիական նիւթերու՝ ճարտարագիտական, կենսոլորտային, ընկերային խնդիրներու եւ նորութիւններու վրան, կը շարժեն աշակերտին հետաքրքրութիւնը եւ մայրենի լեզուն կը կապեն առօրեային ու անոր կը հաղորդեն ժամանակակից երանգներ:

Դժուար է անշուշտ բազմամեայ աւանդութիւնը խախտել, Օշականի, Ճանաշեանի, Թէօլէօլեանի, Թաշեանի, Իշխանի եւ ուրիշներու դասագիրքերով արմատաւորուած գրականութեան դասերու աւանդոյթը մոռացութեան մատնել, սակայն կեանքը ունի իր պահանջները, նոր սերունդը ունի իր իւրայատկութիւնները: Ուզենք թէ չուզենք, ԺԹ. դարու Զօհրապի, Երուխանի, Օտեանի Պոլիսը իր Լաճի-Տիւրիկներով, քարիտեզճիներով ու թաղականներով, Ահարոնեանի ու Փափագեանի գիւղը, իր վաշխառուներով ու ֆիտայիներով, Նարդոսի ու Շիրվանզադէի Պաքուն ու Թիֆլիսը, իրենց վաճառականներով ու բանուորներով, ու նոյնիսկ Վարուժան, Սիամանթօ, Թէքէեան, Չարենց ու Իսահակեան իրենց նիւթերուն ազգայնութեամբ ու համամարդկայնութեամբ դարձած են պերճանք: Ի տես համատարած անգրագիտութեան, երբեմն կը տարուիս մտածելու, թէ ինչ պէտք այս բոլորին, երբ աշակերտը չի կրնար սովորական նիւթի մը մասին 10–15 տող գրել, ընդունելի լեզուով մը:

Հետեւաբար, դասագիրքերու պատրաստման որեւէ փորձ, նախեւ առաջ պէտք է նկատի առնել Սփիւռքի կրթական առանձնայատկութիւնները, նոր սերունդին հայախօսութեան մակարդակը, եւ հիմնական շեշտաւորումը դնել գործնական, կիրառական ու արդիական նիւթերու ու աշխատանքներու վրան, զարգացնելու համար Սփիւռքի մէջ հայապահպանութեան հիմնական գրաւականներէն մին՝ հայախօսութիւնը, լեզուա-մտածողական եւ հաղորդակցական մակարդակներու վրայ:

ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ ԵՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐՈՒ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹԻՒՆԸ

Նկատել ունենալով որ նախորդ զեկոյցները անդրադարձան սփիւռքահայ տարրեր գաղթօձախներու մէջ արեւմտահայերէնի ուսուցման դպրոցական մեր պայմաններուն մասին զեկոյցս պիտի սահմանափակեմ խօսելով միայն սուրիահայ իրականութեան մասին: Բոլորիդ քաջ ծանօթ է, որ Սուրիոյ մէջ Հայ դպրոցը ունի հարուստ անցեալ ու աւանդութիւն: Մինչեւ Մեծ Եղեռն Սուրիոյ տարածքին մէջ, ներառեալ նաեւ Աղեքսանդրէթի սանձագը, գործած են շուրջ 56 հայկական վարժարաններ, իսկ նոր գաղութի ձեւաւորումէն ետք հոն գործած դպրոցներու թիւը հասած է 506 անունի: Յետագային, Աղեքսանդրէթի սանձագի Թուրքիոյ կցումին, 1947ի եւ 1962ի հայրենադարձութեան, արտագաղթի ու գիւղական շրջաններու պարպումին հետեւանքով դպրոցներու թիւը մեծապէս նուազեցաւ:

Սուրիահայ դպրոցը մինչեւ 1960ական թուականները կատարեց հսկայական դեր նորակազմ գաղութի կեանքին մէջ: Սուրիա հասած ու տեղաւորուած հայութեան մեծ մասը այլախօս ու բարբառախօս էր: Գրական արեւմտահայերէնը հայ դպրոցի շնորհիւ դարձաւ ընդհանուր խօսակցական լեզու մարելով թրքախօսութիւնը, քրտախօսութիւնը, բարբառախօսութիւնը եւ, մասամբ, հին գաղութէն ժառանգ մնացած արաբախօսութիւնը: Կարելի է հաստատապէս ըսել, որ Սուրիոյ ամբողջ տարածքին հայ դպրոցը փայլուն կերպով կատարեց պատմական այդ առաքելութիւնը նորակազմ գաղութին երկրորդ ու երրորդ սերունդներուն համար գրական արեւմտահայերէնը վերածելով խօսակցական հայերէնի:

Ընդհուպ մինչեւ Սուրիոյ անկախացումը, մասամբ նաեւ մինչեւ

1960–ական թուականները, հայկական նախակրթարաններու մեծամասնութեան համար ուսուցման գլխաւոր լեզուն հայերէնը մնաց: Հայերէնով կը դասաւանդուէին նախակրթարաններու գրեթէ բոլոր դասանիւթերը հայերէնի, Հայոց պատմութեան, կրօնի կողքին նաեւ թուաբանութիւնը, իրագիտութիւնը, աշխարհագրութիւնը: 1967ին սուրիական պետութիւնը կտրուկ միջոցառումներ ձեռք առաւ իր երկրի կրթական ազգային ծրագիրը իրագործելու երկրի բոլոր դպրոցներուն, այդ թուին նաեւ հայկական վարժարաններուն մէջ:

Այդ փոփոխութիւններուն հետեւանքով հայ դպրոցը երկրի կրթական ընդհանուր համակարգին մէջ ունեցաւ հետեւեալ յատկանիշները.

- Տառացիօրէն ընդունեց պետական ծրագիրը նախակրթարանի, միջնակարգի եւ երկրորդականի մէջ:

- Հայերէնով դասաւանդուող բոլոր նիւթերը դուրս դրուեցաւ դպրոցական ծրագիրէն: Անոնց կարգին դասացոյցէն դուրս դրուեցան նաեւ հայոց պատմութեան, Հայաստանի աշխատագրութեան, հայ մշակոյթի դասերը: Կրօնագիտութիւնը պետական ծրագրի մէջ կը մտնէ շաբաթական երկու պահով: Արտօնուեցաւ որ ոչ պետական քննութեան դասարաններուն մէջ այդ նիւթը դասաւանդուի հայերէնով յարանուանութեանց կողմէ պատրաստուած դասագիրքերով, իսկ պետական քննութեան պատրաստուող դասարաններու մէջ արաբերէնով, բոլոր քրիստոնեայ համայնքներուն կողմէ ընդունելի պետական դասագիրքով:

- Հայերէնի ուսուցումը սահմանափակուեցաւ շաբաթական չորս ժամի մէջ իբրեւ պաշտամունքային կամ ծիսական լեզու: Հայերէնի ուսուցման պատասխանատուն եր նկատուի դպրոցի սեփականատէրը, ան դասագիրքը կը հայթայթէ, ուսուցիչին որակաւորումը կը հաստատէ ու կը ներկայացնէ կրթական նախարարութեան հաւանութեան: Հայերէնը իբրեւ դասանիւթ թէւ արտօնելի է տրուած պայմաններուն մէջ, բայց չի մտնէր կրթական պետական ծրագրին մէջ, հետեւաբար աշակերտի ընդհանուր միջինին մէջ չի մտնէր, նիշով չի գնահատուիր, մէկ խօսքով աշակերտի կարգափոխութեան կամ որակաւորման մէջ ոչ մէկ նշանակութիւն ունի:

- Պետական դպրոցներէն զանազանուեցաւ միայն սեփական կամ մասնաւոր վարժարանի հանգամանքով, բայց դրուեցաւ նախարարութեան կողմէ նշանակուած պետական տնօրէնի անմիջական հսկողութեան տակ: Հայ տնօրէնը, որ սեփականատիրոջ ներկայացուցիչն է,

դպրոցավարութիւնը կը կատարէ պետական տնօրէնի անմիջական հսկողութեան տակ:

– Հայ վարժարանը, իբրեւ սեփական վարժարան, վճարովի է, բայց կրթաթոշակի սահմանումները կը կատարուին կրթական նախարարութեան կողմէ: Հայ ծնողքը կրթաթոշակը կը վճարէ միայն անոր համար, որ իր զաւակը հայկական դպրոց կը յաճախէ ու կը ստանայ հայեցի դաստիարակութիւն: Հայ դպրոցին նիւթապէս նեցուկ կը կանգնին եկեղեցին, հայրենակցական միութիւնները, կրթական Ֆոնտերը, անհատ բարերարները եւ համահայկական հաստատութիւններ, որոնց յատկացումները կը գոցեն աշակերտութեան շուրջ քառասուն տոկոսը կազմող ձրիավարժներուն պարտքը: Դժուար է գտնել հայ դպրոցական մը, որ նիւթական պարտաւորութիւններու համար գրկուած մնայ հայ դպրոցէն:

– Ուսուցչական կազմի հայթայթումը կը կատարէ սեփականատիրոջ ներկայացուցիչը նախարարութեան տուած պայմաններուն համաձայն ու կը հաստատուի անոր կողմէ:

– Հայկական վարժարանը օրէնքով չի կրնար աշակերտ որոշել, այլ խօսքով դպրոց կրնայ մտնել որեւէ ազգի կամ կրօնքի պատկանող անձ, դպրոցը չի կրնար առարկել, բայց այն պարագայէն երբ բաւարար տեղ չունի:

1967ին, այս պայմանները ընդունեցին ու գործելու արտօնութիւն ստացան երկրի հայ առաքելական եւ աւետարանական համայնքներու դպրոցները: Հայ կաթողիկէ համայնքի դպրոցները փակուեցան կամ գրաւուեցան, որովհետեւ չուզեցին գործել այս պայմաններով: 1973ին հայ կաթողիկէ համայնքը համաձայնելով այս պայմաններուն յատուկ արտօնութիւն ունեցաւ իր դպրոցները վերաբանալու:

Սուրիահայ գաղութը կը հաշուէ 65–70 հազար անձ: Ունի 42 դպրոց, 41–ը՝ ամէնօրեայ, 1–ը միօրեայ: Ըստ տեղի.– Հալէպ՝ 19, Դամասկոս՝ 7, Քեսապ՝ 3, Լաթաքիա, Եագուպիէ, Տերիք, Թէլ Ապիատ, Ռաս–Ուլ–Այն, մէկական, Հասիշէ՝ 2, Ռազգա՝ 2, Գամիշլի՝ 3: Միակ միօրեայ վարժարանը կը գործէ Տէր Զօրի մէջ: Ըստ մակարդակի.– առանձին մանկապարտէզ՝ 3, մանկապարտէզ–նախակրթարան՝ 28, մինչեւ միջնակարգ՝ 14, մինչեւ երկրորդական եւ կամ միջնակարգ–երկրորդական՝ 9: Ընդհանուր աշակերտութիւն՝ 16329: Ըստ պատկանելիութեան.– 21–ը ազգային՝ 7084 աշակերտով, 5–ը առաքելական միութե-

նական՝ 2424 աշակերտով, 5-ը անտարանական՝ 1884 աշակերտով, 11-ը կաթողիկե՝ 4937 աշակերտով: Անետ. երեք դպրոցներ կը համարուին հայապատկան, բայց հայերէնի դասընթացքներ չունին, աշակերտութիւնը բաղկացած է օտարներէ, կաթողիկե դպրոցներէն հինգը նոյնպէս օտարազգի են, մասամբ արաբախօս հայեր: Վերջինները հայերէն դասեր ունին: Այս դպրոցներ ու ոչ հայ աշակերտութիւնը շուրջ 4400 անձ է:

Ասոնցմէ զատ Հալէպի մէջ կը գործէ նաեւ «Արեւիկ» թերաձներու վարժարանը:

Հայերէնի ուսուցման այս նոր պայմաններուն մէջ սուրիահայ դպրոցը պէտք է վերատեսութեան ենթարկէր իր բոլոր միջոցները: Նախկին միջոցները արդէն պիտանի չէին: Յարանուանական իշխանութիւններու, ուսումնական-հոգաբարձական եւ ուսուցչական կազմերու կողմէ հայերէնի ուսուցման դժուարութիւններու շուրջ եղած քննարկումները սեղանի վրայ կը դնէին գլխաւորաբար հետեւեալ խնդիրները:

ԱՌԱՋԻՆ ԽՆԴԻՐ - ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿ ԵՒ ԾՐԱԳԻՐ

Կրթական նոր ծրագիրով սեփական վարժարանները կը պահէին իրենց նախկին մակարդակները՝ մանկապարտեզ, նախակրթարան, միջնակարգ եւ երկրորդական: Արտօնութիւն չկար սեփական նոր վարժարաններ բանալու կամ մակարդակը բարձրացնելու: Նախապէս հայերէնի ուսուցումը բաւարար էր նախակրթարաններու մէջ, տրուած ըլլալով որ քերականութեան ուսուցումն ալ կ'աւարտէր վեցերորդ կարգին: Հիմա նախակրթութիւնը անբաւարար պիտի ըլլար: Հետեւաբար հայերէնի ուսուցման ծրագիրը պէտք է վերատեսութեան ենթարկուէր:

ա. ՄԱՆԿԱԳՐԱՐՏԷԶ - Պետական կրթական համակարգին մէջ մանկապարտեզը կրթական մակարդակ չէ, այսուհանդերձ սեփական վարժարաններուն արտօն-ուեցաւ մանկապարտեզ ունենալ առանձին կամ նախակրթարանին կից: Պետական օրէնքով նախակրթարան մուտքի տարիքը եօթը որոշուելէն ետք՝ մեր քառամեայ մանկապարտեզները դարձան եռամեայ, չորս-վեց տարեկան փոքրերու համար:

ա., ՆԱԽԱԿՐԹԱՐԱՆ. Նկատի ունենալով որ երկրի հիմնական կրթութիւնը վեցամեայ էր, նախակրթարանէն շրջանաւարտները կը նետուէին կենսքի կամ հայկական միջնակարգ եւ երկրորդական վարժարան չգտնելով իրենց շրջապատին մէջ կը մտնէին ոչ հայկա-

կան վարժարաններ: Նախակրթարանը պետք է ջանք թափեր սահուն ընթերցանությամբ մը, նախակրթարանի այլալեզու դասանիւթերուն համա-պատասխան հայերէն բառամթերքով մը, ընդունելի գրավար-ժութեամբ մը եւ քերականական տարրական գիտելիքներով ապահովելու իր շրջանաւարտները:

բ. ՄԻՋՆԱԿԱՐԳ. Հալէպի մէջ հինգ վարժարաններ ունէին միջնակարգ բաժիններ, իսկ մէկական հատ Դամասկոս եւ Գամիշլի: 2003-ին Սուրիոյ կրթական նոր օրէնքով հիմնական կրթութիւնը դարձաւ իննամեայ: Հայ նախակրթարանները, անոնք որ իրենց կից չունէին երկրորդական վարժարաններ, բարձրացան իններորդ կարգ (Հալէպ՝ 3, Քեսապ եւ Լաթաքիա՝ մէկական, Դամասկոս՝ 2. ասոնցմով միջնակարգերու թիւը բարձրացաւ 14-ի): Այդպիսով հայ դպրոցականներու շատ աւելի մեծ թիւ մը առիթ ունեցաւ հայկական իննամեայ կրթութիւն ունենալու: Միջնակարգի երեք կարգերուն մէջ տարրական քերականութիւնը կրնար տրուիլ աւելի համակարգեալ ձեով: Միջնակարգերէ շրջանաւարտները անհամեմատ աւելի լաւ գինուած են հայերէնով ու որոշ պատկերացում ունին արդէն հայ գրականութեան (մանաւանդ սփիւռքահայ եւ հայրենի), Հայոց պատմութեան ու Հայ մշակոյթի մասին:

գ. ԵՐԿՐՈՐԴԱԿԱՆ.- Նոր պայմաններու լոյսին տակ՝ լեզուի ուսուցմբն երրորդ մակարդակ մըն ալ անհրաժեշտ կը դառնար, որմէ պիտի օգտուէին հայկական երկրորդական վարժարաններ յաճախող հայ դպրոցականները: Այդպիսին մի-Քյն երեքն էին, երեքն ալ ՀՔԼ-պի մէջ՝ Ազգային Քարէն Եփփէ ձեմարան, ՀԲԸՄ-ի Լազար Նաճարեան Երկրորդական Վարժարան եւ Կիլիկեան ձեմարան: Այստեղ յաճախող հայ դպրոցականները մանկապարտէզէն ետք առիթ կ'ունենային տասներկամեայ հայկական կրթութիւն ստանալու, ինչ որ եթէ լաւապէս կազմակերպուէր՝ կրնար լաւ արդիւնք ունենալ: Այդ երեք ձեմարաններն ալ եղ-Քն վերջին քառասնամեակին սուրիահայ իրականութեան մէջ այն դարբնոցները, որոնց շրջանաւարտները տեղ առին սուրիահայ թէ արտերկրի մեր կրթական, գրական, մշակութային, ազգային ու հանրային թէ կազմակերպչական կեանքին մէջ:

Երկրին մէջ իննամեայ պարտադիր կրթութեան Քնցնելէ ետք մեր համայնքային իշխանութիւնները կրթական նախարարութեան դիմեցին միջնակարգ վարժարանները երկրորդական բաժնով օժտելու

արտօնութեան խնդր-Քնքով: Մեր դպրոցական շրջանակները ամէն ձիգ կատարեցին պահանջուած պայմանները լրացնելու եւ երկրորդական վարժարանի բաժին ունենալու հոն ուր առհասարակ չկար հայկական երկրորդական վարժարան: Վերջին հինգամեակին արդէն Հալէպի մէջ ունեցանք նոր երկրորդական վարժարաններ ինչպէս Կրթասիրաց Վարժարանը, Հայ Աւետարանական Բեթէլ Վարժարանը: Հալէպի մէջ հայկական հիմնաւոր կրթութիւն ջամբող երկրորդական վարժարաններու թիւը բարձրացաւ հինգի: Այս օրէնքը օրհնութիւն եղ-Քի յատկապէս շրջաններու համար: Քես-Քալի Ուսումնասիրաց Վարժարանը, Գ-Քմիշլի Ազգ. Եփրատ Վարժարանը, նոյնպէս ունեցան ձեմարանական բաժին: Մանկապարտէզէն ետք տասներկամեայ հայկական կրթութիւն ստանալու հնարաւորութիւն ունեցող հ-Քյ դպրոցականներու թիւը բազմապատկուեց-Քի:

Չհաշուած քանի մը մասնակի ու փոքր պարագաներէ՝ սուրիահայ գաղութը դպրոցական խնդիր չունի: Ան համայնքի գրեթէ բոլոր դպրոցականներուն համար ապահոված է հայկական նախակրթութիւն, մասամբ նաեւ միջնակարգ եւ երկրորդական հայկական կրթութիւն:

ԵՐԿՐՈՐԴ ԽՆԴԻՐ. ԴԱՍԱԳԻՐՔԵՐ

Մանկապարտէզ.- Սուրիոյ մեր բոլոր դպրոցներուն մէջ մանկապարտէզը, ի հեճուկս երկրի կրթ-Քկ-Քն ծրագիրին, ուսումնական մակարդակ է, ուր փոքրիկը կանցնէ երեք տարի՝ Բողբոջ, Կոկոն, Ծ-Քղիկ: Հոն՝ չորս-վեց տարեկան մանուկներուն լեզուն կը բացուի երգերով, ասք-խաղերով, կենդանի թատրոնով, նմանողական խաղերով, կը վարժուի թիւերուն, գոյներուն ու գիծերուն: Մանկապարտէզը այն տեղն է, ուր պիտի բացուի ու ծ-Քղկի մեր փոքրիկներուն մայրենին: Մանուկը հոն կը սորվի հայերէն այբուբենը, գիրեր կապել, կարդ-Քի: Մանկապարտէզէն նախակրթարան անցնող փոքրիկը պէտք է ինքնուրույն կարդալու կարողութիւն ձեռք բերած ըլլայ: Ունի ընթերցանութեան ու գրաւոր վ-Քրծութիւններու երկ-Քր պարտականութիւններ:

Մանկապարտէզի մէջ կ'օգտագործուէին երկու դասագիրքեր՝ Լիւսի Մալիքեանի դասագիրքերու շարքը եւ Ա. Տէր-Գրիգորեանի Այբբենարանը: Դժգոհութիւններ կային: Երկար քննարկումներէ ետք տարի մը առաջ Բերիոյ Թեմի Ուսումնական Խորհուրդը շրջանառութեան դրաւ իր հրատարակութիւնը, զոր պատրաստեցին խումբ

մը սուրիահայ մանկապարտիզպանուհիներ հայրենի մանկավարժուհի ժիլիէտտա Կիլամիրեանի ղեկավարութեամբ:

Նախակրթարան.– 1967ին ստեղծուած նոր պայմաններուն թելադրութեամբ հայերէնի դասագիրքերը աւտք է լուրջ վերատեսութեան ենթարկուիին: Գործող դասագիրքերը մէկէ աւելի աստճառներով արդէն չէին կրնար ծառայել սուրիահայ դպրոցին: Ընտրովի դասեր կատարելը ունէր բազմաթիւ անպատեհութիւններ: Սփիւռքի մէջ կազմուած ու հայրենիքէն առաքուած բոլոր դասագիրքերը փորձի դրուեցան ու ակնկալուած արդիւնքը չտուիին: Ուսումնական բարձրագոյն մարմիններ համատեղ փորձեր ալ կատարեցին հարցին ըստ էութեան լուծում գտնելու համար, բայց արտաքին սփիւռք կամ հայրենիք իրենց դիմումները արդիւնք չտուիին: Սուրիահայ դպրոցին առջեւ դրուած խնդիրը հետեւեալ էր.– Ապահովել արեւմտահայերէնի հարուստ ժառանգութիւնը: Բայց տրուած ըլլալով որ հայերէնով ուսուցողը բոլոր նիւթերը դուրս դրուեցան ծրագիրէն, կը մնար փրկել այն լեզուական ատաղձը, որ կը մատուցուէր թուաբանութեան, հանրահաշիւի, երկրաչափութեան, իրագիտութեան, մարմնակազմութեան եւ մնացեալ բոլոր գիտութիւններով, զորս արդէն դարոցականը կը ստանար միայն արաբերէն: Մեր նախկին ընթերցարանները եւ գրականութեան դասագիրքերը չէին կրնար այդ բացը լրացնել, չէին կրնար նաեւ հայոց պատմութեան, Հայաստանի աշխարհագրութեան եւ առհասարակ հայ մշակոյթին հետ կապուած բառամթերքը եւ լեզուամտածողութիւնը փոխանցել դարոցականին, պահել մայրենի լեզուին անաղարտութիւնը ու հարստացնել զայն:

Այս անհրաժեշտութենէն մեկնելով սուրիահայ գաղութի որոշ դարոցական ցանցեր ձեռնամուխ եղան նոր դասագիրքերու պատրաստութեան: Եղան քանի մը փորձեր: Բերիոյ թեմի Ուսումնական Խորհուրդը ներկայացուց իր առաջադրանքը, ու տողերս գրողը 1989–1993 թթ. կազմեց նախակրթարանի «Հայերէնի Դասագիրքս» շարքի վեց գիրքերը: Շարքը մեր նախկին քերականութեան դասագիրքերուն եւ ընթերցարաններուն աւանդական կառոյցը չունի: Ան գործնական դասագիրք է, որ կը լրացնէ դարոցականին տարրական քերականագիտութեան պահանջները զանազան վարժութիւններու միջոցով: Աշակերտը կը կարդայ ու կը հասկնայ արեւելահայերէն: Ընթերցումները կը միտին զարգացնել դպրոցականին պատմական, աշխար-

հագրական ծանոթությունները, վարժություններու ընդմէջէն հայերէնով կիրացնէ արաբերէն լեզուով գրեթէ նոյն օրերուն անցած գիտական նիւթերու բառամթերքը եւ այլ: Շարքը ունի ուղեցոյց եւ գրավարժութեան տետր:

Շարքը յաջողութեամբ կօգտագործուի սուրիահայ դպրոցներու (ոչ միայն Ազգային վարժարաններու), այլ նաեւ Քուէթի, Յորդանանի, Եգիպտոսի, Իրաքի, Պուկարիոյ, ԱՄՆի եւ այլն երկիրներու մէջ, ոչ միայն ամէնօրեայ, այլեւ արտասահմանի շատ մը միօրեայ դպրոցներու կողմէ:

Դասագիրքերը յարատեւ վերատեսութեան կարիք ունին, մանաւանդ այնպիսիք, որոնք իրենց կազմութեան հիմքին մէջ նկատի ունին միւս օտարալեզու դասագիրքերը: Անոնց կրած փոփոխութիւններուն հետ քայլ պահելը անհրաժեշտ է:

Միջնակարգ.– Միջնակարգի մէջ լեզուի ու գրականութեան երկու հաստափոր դասագիրքերը չէին սպառիր տրուած ժամանակին ու պայմաններուն մէջ: Ընտրովի դասերը հոս աւելի անպատեհ էին, յատկապէս կր տուէր լեզուի ուսուցումը: Այդ իսկ պատճառով հոս եւս փորձեր եղան տեղական պայմաններուն յարմարցնել գրականութեան ու լեզուի ծրագիրը: Վերջինը, Ուսումնական Խորհրդի առաջադրանքով տողերուս գրողը այս տարի ամբողջացուց Միջնակարգ վարժարաններու հայերէնի դասագիրքի շարքի երեք գիրքերը՝ «Անդաստան», որ կազմուած է լեզու եւ գրականութիւն համատեղ մատուցելու առաջադրանքով, ու անշուշտ դպրոցական յարակից նիւթերու աշխարհին ալ հնարաւոր չափով մատուցելու ձիգով մը: Հոս դպրոցական քերականութիւնը կը մատուցուի երկրորդ մակարդակով, հնչիւնաբանութիւն, բառակազմութիւն, շարահիւսութիւն եւ ձեւաբանութիւն, աւելի համակարգուած ձեւով: Շարքը միեւնոյն ատեն աշխատանքի տետր է:

Երկրորդական.– Երկրորդականի մէջ 1967ին ստեղծուած նոր պայմաններու լոյսին տակ ծրագիրի փոփոխութիւն չէր կատարուած տասնամեակներէ ի վեր: Հոն սովորաբար, երեք կարգերուն մէջ, կը ներկայացուէր հայ նոր գրականութիւնը (արեւելահայ եւ արեւմտահայ) իր ենթաշրջաններու ժամանակագրական կարգով: Վերջին դասագիրքերն են Մուշեղ Իշխանի հայ գրականութեան շարքի երեք գիրքերը: Տեսակ մը հայ նոր գրականութեան պատմութիւն: Քննարկումները ցոյց կու տային ատոր եԲԻ ժամանակավէպ, եԲԻ անտեղի ըլլալը, մինչ

կարելորությունը կը նշուէր գրականութեան պատմութեան ուրուագծի կողքին գրական ճաշակ ստեղծելու եւ յատկապէս աշակերտի լեզուական–շարահիւսութեան գիտելիքները անելիով հարստացնելու, գրաւոր խօսքի զարգացման անհրաժեշտութիւնը: Հոս եւս գրականութիւն–լեզու համադրեալ ձեռնարկ մը տրուած ժամանակը անելի արդիւնաւոր օգտագործելուն պիտի ծառայէ: Այդ ծրագիրին համաձայն դասագիրք ունենալու քայլեր առնուած են արդէն: Երկրորդականի շրջանաւարտը յարմար ծրագրի մը իրագործման պարագային պէտք է հիմնաւոր ու ընդունելի մակարդակ մը ապահովէ հայերէնի մէջ եւ օժտուած ըլլայ հայագիտական տարբեր մարզերու մասին բաւարար ծանօթութեամբ:

ԵՐԲՐԲ ԽՆԴԻՐ. ՈՒՍՈՒՑԻՉ.– Նախակրթարանի համար ուսուցիչ հայթայթելը մեծ հարց մը չէր եղած սուրիահայ դպրոցին համար գէթ մինչեւ 1770–ական թուականները: Երեւան եկաւ, որ նոր պայմաններու մէջ մեր երկրորդական վարժարաններու շրջանաւարտներէն ամէնէն փայլունները միայն ատակ են այդ գործը կատարելու: Միջնակարգ երկրորդական վարժարաններու մէջ ուսուցիչի բացը կը լրացնէին գլխաւորաբար դպրեմանքերէ շրջանաւարտ կամ հայագիտական բարձրագոյն ուսում ստացած հատուկներ անձեր: Եօթանասունականներուն դպրոցական բոլոր հանգրուաններուն ալ հայագիտական բարձրագոյն ուսում ստացած, բայց մանաւանդ արեւմտահայերէնի քաջ գիտակ ուսուցիչներու փնտռտուքը մեծ չափերու հասաւ: Երեւանէն շրջանաւարտները չէին կրնար այդ բացը լրացնել: Այդ իսկ նպատակով, ինչպէս Պէյրութի մէջ (Հիւսիսեան եւ Համազգայինի հայա–գիտական կեդրոններ) Հալէպի մէջ եւս հայագիտական հիմնարկներ գործեցին: Ասոնցմէ այժմ կը գործէ միայն Հալէպի Համազգայինի Հայագիտական Հիմնարկը, 1996էն ի վեր: Վերջերս լրիւ ծրագրով սկսաւ գործել նաեւ Պէյրութի Հայկազեան Համալսարանի Հայագիտական բաժինը: Այս հիմնարկներուն նպատակն է նախ արեւմտահայերէնի քաջ գիտակ ուսուցիչներ պատրաստել, որ բաւարար ծանօթութիւն ունին նաեւ Հայոց Պատմութեան, Հայաստանի աշխարհագրութեան, Հայ մշակոյթի ու Հայ Դատի մասին: Ոմանք արդէն գործի վրայ են:

Հայագիտական այս հիմնարկներու գլխաւոր հարցը ոչ թէ ուսանողութեան թիւն է, այլ՝ որակը: Ընդհանուր երեւոյթ է, որ հայագիտական այս հիմնարկներուն կը դիմեն այն ուսանողները, որոնց համար երկրի

համալսարաններուն մէջ տեղ չի մնար: Ուսանող ընտրելու հնարաւորութիւն չկայ: Ինչպէ՛ս ընել: Մեր ուսուցիչները իբրեւ ռոճիկ պետական սահմանուած ռոճիկէն ցած չեն ստանար: Կարելի՞ է աւելի վճարել, ոչ թէ յաւելեալ աշխատանքի համար, այլ հիմնական դասին համար, ու աւելին պահանջել հայերէնի ուսուցիչէն: Այս հարցը լուծելու պարագային գուցէ մենք որակաւոր ուսանողներ ունենանք ու որակաւոր շրջանաւարտներ մատուցենք հայ դպրոցին:

ԵՐՐՈՐԴ ԽՆԴԻՐ. ՀԱՅԵՐԷՆՈՎ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼԻ ԱՅԼ ՆԻԻԹԵՐՈՒ ՊԱՐԱԳԱՅ

Մարգանքի, գծագրութեան, երաժշտութեան եւ վերջերս՝ համակարգիչի դասանիւթերը պետական ծրագրի մաս կը կազմեն, սակայն հնարաւորութիւններ ունին լայնօրէն օգտագործուելու հայ դպրոցի նպատակներուն համար: Այդ պահերը հայերէնախօսութեան եւ հայեցի դաստիարակութեան հրաշալի առիթներ են: Մեր դպրոցներուն մէջ այդ նիւթերուն համար նշանակուած ուսուցիչները ոչ միայն կարգ մը մարզաձեւեր, գոյնի ու գիծի խաղեր եւ ձայնանիշ ուսուցողներ պիտի ըլլան, այլ հայ ազգագրական խաղերը, հայ կերպարուեստը, ճարտարապետութիւնն ու երաժշտութիւնը, հայ մարզական մամուլը աշակերտին ծանօթացնելու ատակ անձեր: Այս իմաստով այդ դասապահերը օգտագործելու լաւագոյն պայմանները պէտք է ստեղծուին եւ ուսուցիչներուն պէտք է տրամադրուին սերտուած ծրագիրներ: Ուսուցիչները պէտք է ըլլան միայն ու միայն հայեր, նաեւ ոչ պատահական կերպով նշանակուած մարդիկ: Գեղարուեստի, երաժշտութեան ու մարմնամարզի գծով Երեւանէն շրջանաւարտ մասնագէտ մարդիկ կան, բայց չեն կրնար ուսուցիչի պաշտօն վերցնել, որովհետեւ չունին մանկավարժական համապատասխան որակաւորում երկրի կրթական նախարարութեան կողմէ: Ասիկա շուտափոյթ լուծում պահանջող խնդիր է:

Համակարգիչի պարագային արդէն դպրոցը փողոցէն ետ մնաց. անմիջապէս պէտք է աշխատիլ, որ համակարգչային լեզուն հայանայ մեր դպրոցներուն մէջ եւ փոքրիկները հայերէն գրաշարութեան ծանօթանան ու հայատառ (եւ ոչ լատինատառ) հայերէն նամակ գրել սորվիլ, կերպերը գիտնան:

ՉՈՐՐՈՐԴ ԽՆԴԻՐ.– ԱՐՏԱԴԱՍԱՐԱՆԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԷՈՒԹԻՒՆ

Դարձեալ՝ ժամանակ եւ կարելիութիւններ պէտք է տրամադրուին աշակերտական արտադասարանային նախաձեռնութիւնները քաջա-

լերելու, առաջնորդելու եւ զարգացնելու Համար: Շատ մեծ խանդավառութիւն կը ստեղծեն ներդպրոցական, միջդպրոցական, միջգաղութային այլազան ձեռնարկները, ինչպէս նաեւ հայոց պատմութեան, աշխարհագրութեան, գրականութեան, շարադրանքի, լեզուի, զրոյցի, ասմունքի, երգի եւ այլ տեսակի մրցումները: Մեր մամուլը լուրջ անտարբերութիւն կը ցուցաբերէ աշակերտական պարբերաթերթերու նկատմամբ, մոռնալով որ նախապէս, գէթ 60–70ական թուականներուն, հայ մամուլը լուրջ կերպով կը հետեւէր դպրոցական պարբերաթերթերուն եւ անկէ “կ’որսար” խոստմնալից գրիչները: Ներկայիս՝ սփիւռքահայ մամուլի եւ գրական անդաստանի աշխատաւորներէն շատերը յայտնաբերուեցան աշակերտական պարբերաթերթերու էջերուն մէջ, մեծ մասով՝ Հալէպ, Քեսապ, Պէյրութ, Այնճար, Քուէթ:

ԶՈՐՐՈՐԴ ԽՆԴԻՐ.– ԱՐՏԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿԵԱՆՔ

Հայեցի դաստիարակութեան գործին մէջ պատմական իրենց դերին մէջ պէտք է գտնուին մեր միութիւնները, մարզական, գաղափարական, մշակութային միութիւնները եւ Հայ Եկեղեցւոյ Կիրակնօրեայ դպրոցները: Այլ ինչ միութիւն՝ երբ չի կրնար դեր ունենալ իր անդամներուն մաքուր հայերէնախօսութեան եւ հայեցի նկարագրին վրայ, միութենական կամ հանրային գրադարանին, հայ գիրքին, մանաւանդ թերթին, թատրոնին ու երգչախումբին եւ առհասարակ հայ արուեստներուն նկատմամբ անոր հետաքրքրութիւններու սրումին ու զարգացումին մէջ: Հայ ակումբը նախապէս դպրոց էր, հիմա աւելի քան երբեք դպրոց ըլլալու անհրաժեշտութեան առջեւ է: Սուրիահայ մեր համայնքներուն մէջ ամէն դպրոցական հասակի մանուկ ու պատանի, աշակերտ թէ արհեստաւոր, դպրոցէն ու արհեստանոցէն տուն վերադառնալէ ետք երթալիք որոշ տեղ մը ունի մարզական ու սկաւտական միաւորներ, պատանեաց միութիւններ, արուեստի ու երաժշտական հայկական վարժարաններ, վարժարաններու շրջանաւարտից միութեան կեդրոններ, հանրային գրադարաններ ու ընթերցասարահներ եւ այլն, եւ այլն: Անհրաժեշտ է, որ հայեցի դաստիարակութեան առողջ մտահոգութիւններով սերտ կապ մը գոյութիւն ունենայ առհասարակ մեր կրթական կառոյցներուն եւ հասարակական–մշակութային եւ մարզական կազմակերպութիւններուն միջեւ: Շատ կարեւոր հարց է, թէ ակումբները ինչպէս կ’ամբողջացնեն դպրոցը եւ ինչպիսի կապ մը կը ստեղծեն իրենց, դպրոցին եւ տան միջեւ: Կ’առաջարկեմ, որ ծնո-

դական ժողովներէն բացի մեր դպրոցներէն ներս տեղի ունենան նաեւ միութենական ժողովներ՝ տեսնելու համար, թէ ինչ-պէս կընթանան մեր բոլորին դպրոցին, ակումբին եւ ծնողքին հասարակաց աւանդը եղող նոր սերունդի մարդակերտումն ու հայակերտումը: Այս շրջանակները ներկայիս կը փոխարինեն մեր վաղեմի բակերն ու փողոցները: Պէտք է նշեմ, որ սուրիահայ գաղութին մէջ շատ հոծ են այս շրջանակներուն մէջ ելեւմուտ ընող մեր մանուկներն ու պատանիները, պէտք է ներգրաւել առաւելագոյն թիւը: Հայ ընտանիք-դպրոց-ակումբ.- ահաւասիկ այդ շղթան, որ կ'ապահովէ արեւմտահայերէնին՝ մայրենի, գրական, կեանքի լեզու ըլլալու հանգամանքը:

Հիմա, պահ մը մտածենք եւ անդրադառնանք, թէ սուրիահայ դպրոցը ինչ մեծ դեր կատարած է հայեցի դաստիարակութեան ուղղութեամբ եւ կը կատարէ հիմա ոչ միայն հոս, այլեւ Ամերիկաներու, Աստրալիոյ եւ հեռաւոր ու նոր բոլոր գաղութներուն մէջ: Ամէն տեղ կարելի տեսնել սուրիահայ ուսուցիչներ, մամուլի աշխատակիցներ, գրողներ, հանրային, ազգային, եկեղեցական թէ միութենական կեանքի մէջ փայլուն դերակատարներ, կազմակերպիչներ: Կը թուի, թէ սուրիահայ դպրոցը ունի անհրաժեշտ տուեալները պատմական իր դերը շարունակելու համար: Սուրիահայ համայնքները գիտակից են ատոր ու ամէն ինչ կ'ընեն հայ դպրոցը առողջ պահելու եւ հայեցի դաստիարակութեան համար անոր ընձեռած կարելիութիւնները լաւագոյն կերպով օգտագործելու ուղղութեամբ:

ՆՇԱՆ ՈՐԲԵՐԵԱՆ

ԱՄՆ-ի «Մերոպյան ուխտ» լեզվապահպանության միության
հիմնադիր-ղեկավար
ԱՄՆ

ՍՓԻՒՌՔԻ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԲԱՐԵԼԱԻՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

*Մեծարգոյ Նախարար
Յարգարժան ատենապետ*

Շնորհակալություն եմ յայտնում այս կարեւոր համաժողովին մասնակցելու հրաւերի առթիւ: Սեպուի պարտականութիւնս եմ համարում նախքան զեկուցմանս անցնելը հրապարակել «Մերոպեան Ուխտ» լեզուապահպանական միութեան Ուղերձը՝ համաժողովի կազմակերպիչներին ու մասնակիցներին (Ուղերձի տեքստը յանձնում է նաեւ նախագահութեան):

Իմ ելոյթը ես վերնագրել եմ՝ «Սփիւռքի դպրոցներում Մայրենիի ուսուցման բարելաւման հարցերի մասին», առանց յատուկ շեշտելու ափիւրջում միայն արեւմտահայերէնի ուսուցման հանգամանքը, նկատի առնելով, որ ներկայ ափիւրջը բաղկացած է նժդեհացած, այսինքն ցեղասպանութեան արդիւնքում հայրենազրկուած հայերից եւ պանդխտացած, այսինքն երկրում ընտանիքը պահելու համար դուրս մեկնած հայաստանաբնակ հայերից, ինչը պարտադրաբար յարուցում է նաեւ արեւելահայերէնի ուսուցման բարելաւման հարցը:

Քննարկուող հարցի վերաբերեալ թոյլ տուէք ներկայացնել հետեւեալ մտահոգութիւնները, որոնց կարգին նաեւ որոշիչ նշանակութիւն ունեցող «մանրութներ»:

1. Առաջին մտահոգութիւնը վերաբերում է ուսուցման մէջ ընդգրկուածների քանակական գործօնին: Այն է՝

Ա) Աշակերտութեան հիմնական զանգուածը, ըստ մեր՝ Ռոտ-Այլընտ նահանգի (թերեւս նաեւ ԱՄՆ-ի արեւելեան ափերի) դպրոցների տուեալների, կազմում են՝ կէսից անէլին Մերձատր Արեւելքից գաղթածների զաւակները, շուրջ Զ-ը նախորդ՝ գաղթած առաջին երեք սերունդների շառաւիղները, որոնք արդէն գրեթէ օտարացել են եւ հայերէն էլ չգիտեն (այս խմբի համար ճիշտ է օտար լեզուով հայեցի դաստիարակութիւն տալու մասին ընդունուած որոշումը), եւ գրեթէ նոյնքան՝ հայաստանահայերի զաւակները, որոնց փոքրաթիւ լինելու պատճառը կը ներկայացուի ստորեւ Բ ենթակէտում: Անշուշտ այս թուերը պայմանական եւ փոփոխական են՝ ըստ տարբեր տարիների: Թէեւ յստակ վիճակագրութիւն չկայ, սակայն յետագայ աշխատանքների համար կողմնորոշիչ են հետեւալ ցուցանիշները (ըստ Չեխիայում «Օրեր» ամսագրին տրուած Յովսէփ Նալբանդեանի տուեալների). Լոս Անճելեսի հայկական դպրոցներն ունեն 4500 աշակերտ, մինչդեռ 51 հազար հայ երեխաներ սովորում են անգլիական (ամերիկեան) դպրոցներում: Նոյնն է պատկերը նաեւ Մոսկուայում: Վերջին 20 տարուայ մէջ սփիւռքում փակուել են 50-60 դպրոցներ՝ փոխանակ անելանալու: Ցաւալի է իմանալ, որ հայերէնի իմացութեամբ ու հայեցիութեամբ յայտնի մերձատրարեւելեան դպրոցներում արաբ իշխանութիւնների կողմից սահմանափակման պատճառով հայերէնը սովորում են շաբաթը մի քանի ժամ՝ կրօնի դասերի անուան տակ:

Բ) *Արեւմտահայերէնով տարրող ուսուցման պայմաններում, գաղթած հայաստանահայերի երեխաների թիւը այնքան քիչ է, որ առանձին խումբ չի ստեղծուում ինչպէս ըստ լեզուաձիղի՝ արեւելահայերէնի, այնպէս էլ՝ ըստ տարիքային տարբերակման, դրա հետ մէկտեղ ուսուցիչների քանակն էլ այնքան քիչ է, որ այդպիսի խմբերին առանձին ուսուցիչներ չի յատկացում (գոնէ արեւելեան ափերում): Ըստ մեզ, այս դէպքում, թերեւս, արեւմտահայ երեխաներից առանձին, պէտք է ստեղծել արեւելահայերի համար տարաբնոյթ՝ հասակային եւ լեզուական փոքր կազմով խառն դասարան՝ ԱՄՆ-ում գործող Մոնթենորի կոչուող համակարգի հիմունքների կիրառմամբ, արեւելահայերէնով իրականացնելու նոյն դասարանի առանձին խմբերի միաժամանակեայ ուսուցում՝ անհատական մօտեցումով: Այլապէս արեւելահայի երեխան, արեւմտահայերէնը դժուար հասկանալու պատճառով, թողնում գնում է ամերիկեան դպրոց:*

2. Ընդհանուր երեւոյթ է այն, որ ոչ միայն տարբեր տեղերի հայկական համայնքներում, այլեւ *նոյն քաղաքի մէջ եկեղեցիներին առընթեր շաքաթօրեայ դպրոցներում դասաւանդման միասնական ծրագիր եւ մեթոդիկայ չկայ: Նոյնն է վիճակը ամենօրեայ վարժարաններում (անգամ կալիֆորնիական), որոնցից մէկի աւագ ուսուցչի (ով նշանակուած է որպէս աւագ՝ հայերէնի միւս ուսուցիչներին) խոստովանութեամբ, նոյնիսկ նոյն դպրոցում հայերէնի ուսուցիչները դասաւանդում են տարբեր մեթոդիկայով ու մատուցուող նիւթերով, նաեւ իրենց հայեցողութեամբ ծրագրային նիւթը մատուցելու յաջորդականութիւնը կամ ժամանակացոյցը որոշելով: Ասենքնաեւ, որ այս անկախութիւնը բնորոշ է նոյն քաղաքի ամերիկեան դպրոցներին նոյնպէս:*

3. Պէտք է նկատի առնել այն հանգամանքը, որ *եկեղեցուն կից շաքաթօրեայ դպրոցների ղեկավարման եւ այլ հարցեր որոշողը եկեղեցու ծխական խորհուրդն է (ամենօրեայ դպրոցներում՝ հոգաբարձուների խորհուրդը):* Չուրանալով նրանց ծառայութիւնը, նշենք, որ դրանց կազմում մասնագէտներ համարեայ չլինելու պատճառով մանկավարժական սկզբունքները չեն գործում, ուսուցչին յաճախ սխալ պահանջներ կամ ցուցմունքներ են տրուում (օրինակ, եղել է դէպք, երբ տարեվերջեան հանդէսի համար ուսուցչի սովորեցրած, առօրեայ կեանքին բնորոշ՝ առեւտրի, այցելութիւնների, փոխադրամիջոցների, եղանակի եւայլն նիւթերի շուրջ հայերէնով երկխօսութեամբ կենցաղային զրոյցների կամ «Պապն ու շաղգամը» թեմայով բեմադրուած խմբական ներկայացումները արգելուել են, պահանջելով միայն անհատական արտասանութիւն): Յաճախ ուսուցչութիւն են անում բարձրագոյն կրթութիւն չունեցողները կամ ա՛յլ մասնագիտութեամբ բարձրագոյն կրթութիւն ունեցողները: Ըստ երեւոյթին, հարկ կը լինի *առաջնորդարանների միջոցով թոյլատրել եկեղեցուն կից դպրոցներում ուսուցման վերահսկումը յանձնարարել ամէկի իրաւատւանձի, եթէ անգամ այդ անձը եկեղեցու անդամ չէ: Սովորաբար արեւմտահայերէնը ուսուցող գրագէտ ուսուցիչները եղել են մեղքոնեանցիներն ու մերձաւորարեւելեան վարժարանների սաները, որոնց փոխարինողները գնալով պակասում են եւ իրատապ է դառնում Մոսկուայի Լումումբայի անուան համալսարանի օրինակով Հայաստանում ունենալ Սիհիւքի համալսարան (թերեւս բանասիրականի արեւմտահայերէնի ամբիոնի հիմքի վրայ), ուր սիհիւքա-*

հայ ուսանողը, ով վարժ է իր գաղութի օտար լեզուին եւ արեւմտահայերէնին, աւարտելուց եւ աշխատանքի անցնելուց յետոյ չի ունենայ օտարախօս արեւմտահայ աշակերտի հետ շփուելու խնդիրներ, որոնք ծագում են հայաստանահայ ուսուցչի պարագայում: Միաժամանակ այդ համալսարանի շրջանաւարտը կը վարժուի մեր եռահնչին համակարգին եւ կը կարողանայ սփիւռքի աշակերտի ականջը լեցնել կամ վարժեցնել այդ հնչիւններին: Սա նաեւ մեր երկու գրական լեզուների մերձեցման ու ապագայ միասնական գրական լեզուի ստեղծման առաջին քայլն է: Այդ շրջանաւարտը իր գաղութը վերադառնալով, սփիւռք կը տանի նաեւ հայաստանեան ժողովրդական աւանդոյթների ու ծէսերի, հնութիւնների մասին ունեցած իր տպաւորութիւնները՝ պատմելով այդ մասին իր աշակերտներին:

4. *Անցանկալի է նաեւ դպրոցների՝ կուսակցական կամ համայնքային պատկանելիութեամբ գործելը:* Բոստոնում, նաեւ Կալիֆորնիայում պարսկահայերը ունեն իրենց դպրոցը՝ դասական ուղղագրութեան իրենց տարբերակով՝ ի տարբերութիւն մնացած դպրոցների դասականից: Արեւելեան ավերում գարծող Էջմիածնական թեմի դպրոցները գործածում են Ս. Տեր-Ստեփանեանի կազմած դասագրքերը եւ կազմում են ինքնուրոյն ծրագրեր, իսկ նոյն համայնքի Կիլիկիոյ թեմի դպրոցները՝ այլ դասագրքեր (հիմնականում Կալիֆորնիայում, Կանադայում, Լիբանանում տպագրուած, որոնք ունեն զարմանալի անուններ՝ կարմիր ձուկ, դեղին ձուկ, ես կը քալեմ, ես կը վազեմ, թանկագին քար, իմ ջութակը եւայլն)): Սովորաբար ծրագրերը կազմում են՝ ելնելով ձեռքի տակ ունեցած դասագրքերից. մինչդեռ հակառակը՝ միասնական ծրագրի համաձայն պետք էր դասագրքեր ստեղծուէին: Յանուն արդարութեան նշենք, որ Անթիլիասական թեմի եկեղեցիներին պատկանած դպրոցները ատիւի որակեալ եւ հայեցի կրթութիւն են տալիս, իսկ Փրովիդենսի Էջմիածնական թեմին կից միակ հայկական դպրոցը ողջ նահանգում, տարիներ առաջ փակուել էր եւ երկու տարի է միայն, որ վերաբացուել՝ է 15–20 աշակերտներով: Հայ երեխաների հիմնական զանգուածը յաճախում է միւս եկեղեցու դպրոցը: Մեր կարծիքով, փոքրաթիւ հայ բնակչութեամբ քաղաքներում (որոնք մեծ թիւ են կազմում), երկու առաջնորդարանների փոխհամաձայնութեամբ, պետք է միացնել երկու թեմերին պատկանող եկեղեցիներին կից դպրոցները՝ *ապահովելու համար* դասարանների աշակերտական թուաքանա-

կը, նաեւ ուսուցչական անձնակազմի հետ կապուած խնդիրները (սա թերեւս կը նպաստի նաեւ երկու թեմերի առաւել մերձեցմանը):

5. Պէտք է մտածել նաեւ *հայերէնի ուսուցման լրացուցիչ հնարաւորութիւններից օգտուելու մասին*: Օրինակ. երեխաների համար շաբաթօրեայ դպրոցներից բացի գործում են նաեւ *կրօնի կիրականօրեայ դպրոցներ՝ բացառապէս անգլերէնով*, մինչդեռ ցանկալի կը լինէր հայերէնով ուսուցել: Պատարագների քարոզի (որի անգլերէն մասը աւելի շատ է, քան հայերէնը) ժամանակ պատարագին միշտ ներկայ գտնուող՝ այդ դպրոցի աշակերտների հետ քահանայի զրոյցը, հարց ու պատասխանը միայն անգլերէնով է (*ափսոս որ այստեղ ներկայ չեն եկեղեցու ներկայացուցիչները, մանաւանդ, որ դպրոցները եկեղեցիներին կից են*): Խանգարիչ հանգամանք է գաղթած ծնողների ձգտումը՝ տեղի լեզուն սովորելու համար երեխաներից սովորել եւ նրանց հետ, թէկուզ կոտորտած, օտար լեզուով խօսելը ընտանիքում: Հետաքար, դպրոցների հետ աշխատանք տանելը պէտք է զուգակցել ծնողների հետ տարուող աշխատանքով եւ նրանց միջոցով: Նոյնիսկ մեծերի համար եկեղեցում նախատեսուած՝ Աստուածաշնչի ուսումնասիրման շաբաթական ժամերին կարելի է զարգացնել հայերէնախօսութիւնը:

6. Միայն ընտանիքն ու դպրոցը բաւարար չեն: *Երեխաները օտարախօս են դառնում արդէն երկու տարեկանից՝ դիտելով օտարալեզու մուլտ ֆիլմերը*: Հայկական մուլտ ֆիլմերը աւելի դժուարամարս են եւ քիչ գործնական: Կա՛մ պէտք է մանուկներին մատչելի ուսուցող մուլտեր ստեղծել (Մայակովսկու «Ինչն է լաւ, ինչը՝ վատ» պոեմի սկզբունքով) եւ խաղերի միջոցով հայերէն բառեր, նաեւ հաշուել, երգեր սովորեցնել (յատկապէս երգերն ու արտասանութիւններն են յիշում ամբողջ կեանքում), կամ էլ՝ անգլերէնները թարգմանել հայերէն: Դպրոցականների համար *կարելի է նաեւ ընտանիքում օգտագործել հայերէն համակարգչային խոսաւայիկների եւ youtube-ի հնարաւորութիւնները*, իսկ բարձր դասարանցիների համար, ովքեր քիչ են կարդում, թողարկել նաեւ *հայ գրականութեան դասական նմուշների խոսաւայիկներ՝ ատոմեքենան քշելու ժամանակ լսելու համար*:

7. Դասագրքերի հարցում ակնյայտ են եւ պէտք է ի մտի ունենալ հետեւեալ նուազագոյն պահանջները. ա) *Միասնական դասագրքերը լինեն միայն դասական ուղղագրութեանը (ներառեալ արեւելահայե-*

րէնի ու պարսկահայերի դասագրքերը)՝ նոյն համայնքի երեխաների գլխում ուղղագրական շիլա-շփոթ չստեղծելու համար, մանաւանդ որ այդ երեխաները յետոյ ստիպուած են կարդալու տեղական մամուլը եւ գրքեր՝ դասական ուղղագրութեամբ (բնորոշ օրինակն է հետեւեալ գովազդը՝ տաւարի թոք եւ տաւարի փոտ):

• Ծրագրերում *ընդգրկուած հեղինակները ներկայացունեն բնագրի գրական լեզուով*՝ օրնակ Պարոյր Սեւակը՝ արեւելահայերէն, իսկ Վարուժանը՝ արեւմտահայերէն (մեզ մօտ եղաւ Ս. Կապուտիկեանին արեւմտահայերէնով վերաշարադրելու դէպք):

• Միասնական դասագիրքը պէտք է պարունակի երկու գրական լեզուների հայարմատ հոմանիշ (նոյնիմաստ, բայց տարանուն) բառերը՝ զուգահեռաբար, միաժամանակ (օրինակ՝ շտապել-աճապարել, ցամաքել-սմբիլ, թթուել, փշանալ-աշխել), դրանք ներկայացնելով նաեւ տողատակում կամ գրքի յաւելուածում, *ինչը նոյնպէս կը մերձեցնի երկու գրական լեզուները*:

• Արեւելահայերէնով ստեղծուած (կրկին շեշտենք՝ դասական ուղղագրութեամբ) *դասագրքերի համար ցանկալի է տալ ուղղախօսութիւնը ցոյց տուող յանձնարարականներ՝ սահմանելով յատուկ նշան՝ բառերը ճիշտ արտասանելու համար* (էգ-ը՝ էք, մարդ-ը՝ մարթ, որբ-ը՝ որփ, ողջ-ը՝ ողչ, աղջիկը՝-ախչիկ, աղբահաւաքը՝-ախպահաւաք եւայլն):

• Հայաստանից առաքուող *մանկական գրականութիւնը, հեքիաթները, լինեն միայն գրական լեզուով*. բարբառները հասկանալի չեն ոչ սփիւոքահայերի, եւ ոչ էլ հայաստանահայերի երեխաներին: Դա կը նպաստի նաեւ փոքր հասակից գրական լեզուին վարժուելուն:

• Դասագրքերի *նկարազարդումները լինեն* ոչ միայն գեղեցիկ, այլեւ *ժամանակակից թեմաներով*. Միտք չունի *իլիկ եւ ճախարակ նկարել Ճ եւ Ի տառերի կողքին*, եւ կամ *Ռ-տառը ներկայացնել ոսորէ ու ոստայն բառերով, փոխանակ ոսկի եւ ոչխար ծանօթ բառերի*:

• Ծաքաթօրեայ դպրոցների *դասագրքերը* (որոնք տարբեր պիտի լինեն ամենօրեայի դասագրքերից), ցանկալի է, որ պարունակեն Հայաստանի աշխարհագրութեան ու պատմութեան մասին նուազագոյն տեղեկութիւններ՝ մատուցուած գրաւիչ պատմութիւնների տեսքով, Ռ. Իշխանեանի «Պատկերազարդ պատմութիւն հայոց» գրքի օրինակով: Նկատի առնենք, որ շաքաթօրեայի ծրագրերը սահմանա-

փակ են՝ առանձին դասագրքեր ունենալու համար:

8. Քանի որ միասնական դասագրքեր ստեղծելու հարցը *պետականօրենք է դրուած, ապա խնդիրը ոչ միայն լեզուն պահպանելն է, այլև շտկելը*. մի բան, որ գիտակցուել է դեռևս 25 դար առաջ Կոնֆուցիուսի կողմից, ով ասել է, թէ *երկրի ղեկավարումը եթէ ինքն ստանձնէր, կը սկսէր լեզուն շտկելու գործից*: Նախքան դասագրքեր կազմելը, յոնթացս հարկ կը լինի *համատեղ լուծել առաջնահերթութիւն ներկայացնող երեք հիմնախնդիր՝ նոր դասագրքերում դրանք որոշակի եւ կանոնարկուած ներկայացնելու համար*: Այն է՝

ա) Հայաստանում սխալ կարծիք կայ, թէ իբր սփիւռքի տարբեր գաղթօճախներում միասնական ուղղագրութիւն չկայ: Ո՛չ. սփիւռքը միշտ էլ ղեկավարուել է միասնական դասական ուղղագրութեամբ (բացառութեամբ առանց սրբագրիչի հրատարակուող թերթերի): Այդ շփոթմունքը գալիս է *կանոնարկուած տառադարձական համակարգ չունենալուց, ինչի հետեւանքով օտար անունների տարբեր, ըստ կամու, գրելաձեւեր են առաջացել*: Կ'ուզէի միայն նշել հետեւալը: Անգլերէնում *transcription* բառը մեր *բառարաններում սխալմամբ թարգմանում են որպէս տառադարձական նշան*: Իրականում այդ transcription բառը պետք է կոչել ընթերցափոխութեան կամ հնչափոխութեան նշան՝ բառը ձիշտ հեզելու համար: Բերեմ մեր պատկերացմամբ *տառադարձութեան տիպական երկու տեսակի օրինակներ միայն*: Սփիւռքում որոշ տեղանուններ գրում են՝ **Գալիֆորնիա — California, Գանադա — Canada, Գարոլինա — Carolina** (յաճախ էլ սփիւռքում գրում եւ արտասանում են **Ք-ով**), ելնելով լատինական *C* տառի արտասանութիւնից: Հայաստանում այդ անունները գրում են *աւելի շատ ռուսականացուած հիւնքի վրայ Կ-ով՝ Կանադա* եւ այլն: Կարելի է մտածել, որ ընդունուած ձիշտ համարժեքն է **C-Գ՝** տուեալ անունան *բնիկ տիրոջ գրելաձեւը*: Միւս կողմից, *դասական ուղղագրութիւնում ունենք նուիրականացուած այլ գրելաձեւեր եւս՝ Cyprus – Կիպրոս, Cilicia – Կիլիկիա, citron – կիտրոն, caesar – կեսար, circus – կրկէս, centre – center կենտրոն (կեդրոն)*: Նոյնանման պատկեր է *անձնանունների հարցում* (այս հարցումով «Ազդակ» թերթում վերջերս վեճ էր առաջացել): Դասական ուղղագրութեան մէջ ունենք *Ե—Է չկանոնարկուած գրելաձեւ* Սէմ եւ Եփրեմ, Մովսէս եւ Յաբեթ, Եզեկիէլ եւ Սամուէլ, Եղեմ եւ Երուսաղէմ:

Այն պատճառաբանութիւնը, թէ՛ Աստուածաշունչը թարգմանելիս *յունական եւ ասորական* անունները գրուել են *միայն* Է-ով, իսկ միւս դէպքերում՝ Ե-ով, համապարփակ բացատրութիւն չէ եւ այս խնդիր մնում է բաց: Հետեւաբար պէտք է միասնական տառադարձական համակարգ ստեղծել եւ դասագրքերում մտցնել միասնական գրելաձեւ:

Բ) *Դասական ուղղագրութեամբ արեւելահայերէնով* («ուն» հոլովմանը պատկանող) դասագրքի համար *կրասորական բայերի դէպքում հարկաւոր է կարգ սահմանել՝ օրինականացնելու ւ-գրանշանի օգտագործումը դասականի երկու ու-երից առաջինի փոխարէն* (գրադուել գրադուում է = գրադւում է): Ռ. Իշխանեանը, Լ. Խաչերեանը, մխիթարեան լեզուագէտ հայր Գոճանեանը այս դէպքի համար օգտագործում են «թոյլատրելի է», «խորհուրդ է տրուում», «կարելի է» արտայայտութիւնները. սա եւս պէտք է կանոնարկել:

Գ) Որոշակիօրէն սահմանել, որ *տողադարձի ժամանակ V-ի արժէքով ու- գրանշանը պէտք է պահպանել եւ չփոխարինել ւ-ով*, այսինքն բացի *թաքնուածը-ից*, ուրիշ *տառային փոփոխութիւններ թոյլ չտալ բառարմատում*, ինչպէս օրինակ՝ *Նուարդ* անունը տողադարձում են *Նը-վարդ*, ինչը խախտում է բառարմատի գրելաձեւը:

Նպատակայարմար է, որ ստեղծուելիք դասագրքերի ազդանմուշները քննարկուէին նաեւ համայնքներում եւ իմանալ դպրոցների կարծիքը: Ընդհանուր առմամբ քննարկուելիք խնդիր է երկու գրական ճիւղերի քերականական անհարկի տարբերութիւնների վերացման եւ հնարաւոր ընդհանրութիւնների ըստ կարելւոյն մերձեցման հարցերը, ինչի առթիւ «Մեսրոպեան Ուխտ»ի անդամները ունեն առաջարկութիւններ, եթէ դրանք քննարկելու պատրաստակամութիւն յայտնի Ակադեմիայի Լեզուի հաստատութիւնը (*աիսոս, որ այս համաժողովին չի մասնակցում*) կամ ԵրԴՀ բանասիրականի արեւմտահայերէնի ամբիոնը:

Կարծում ենք, որ բարի ցանկութեան եւ փոխադարձ գործակցութեան դէպքում վերոյիշեալ բոլոր հարցերը լուծելի են, ինչի համար յայտնում ենք մեր շնորհակալութիւնները:

ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՎԻՃԱԿԸ ՍՓԻՒՌՔԻ ՄԷՋ

*Հայաստանի Հանրապետության
Յարգարժան Սիհուքի Նախարարուհի՝
Տկն. Հրանտյշ Յակոբեան,
Յարգելի Նախագահ,
Յարգելի գրողներ, ուսուցիչներ,
Սիրելի պաշտօնակիցներ...*

Նախ կ'ուզեմ իմ գոհունակությունը յայտնել այս կարեւոր գիտաժողովի մասնակցութեան հրաւերին համար:

Ինչպէս բոլորիդ ծանօթ է, ես պիտի արտայայտուիմ արեւմտահայերէնի ուսուցման ծրագրերու եւ դասագրքերու խնդիրներու մասին եւ պիտի փոխանձեմ իմ տեսածներս, ապրումներս, փորձառութիւններս:

Ա՛խ լեզուն, լեզուն,

Լեզուն որ չլլայ, մարդ ինչ բանի կը նմանի, ազգ մը պահողը, իրարու միացնողը, լեզուն հաւատքն է: Լեզուդ մոռցիր, հաւատքդ ուրացիր, այլ ինչով կ'ըսես թէ ո՞ր ազգէն ես:

Իմ զեկոյցին ուզեցի սկսիլ Խաչատուր Աբովեանի բոլորիս շատ ծանօթ խրատական խօսքերով: Ինք արդէն շատ ամփոփ եւ շեշտակի կերպով յայտներ է թէ որքա՜ն կարեւոր եւ կենսական է լեզուն ազգին գոյատեւման համար:

Տասն եւ երկու տարիներէ ի վեր կը պաշտօնավարեմ, որպէս հայերէն լեզուի ու կրօնի եւ բարոյագիտութեան ուսուցչուհի մեր ազգային երկու վարժարաններու մէջ:

Այս երկու վարժարաններու դիմագիծները հիմնովին տարբեր են իրարմէ աշակերտի առումով: Շիշլի թաղի Ֆերիզիուդի Մերամթճեան

Վարժարանի աշակերտները հայախօս ընտանիքներու զաւակներ են, իսկ Թօփգաբուի Լեւոն Վարդուհեան Վարժարանի աշակերտները կու գան շատ հեռաւոր եւ թրքաբնակ թաղերէն, որոնց համար հայերէնը գրեթէ օտար լեզու է:

Իմ աշխատութեան տասն եւ երկու տարիներու ընթացքին ունեցայ շատ տարբեր մակարդակի աշակերտ– աշակերտուհիներ:

Երբ ծանօթացանք, անոնցմէ ոմանք գրեթէ բնաւ չէին գիտեր հայերէնը, ոմանք ալ արդէն կը խօսէին: Ոմանք սորվելու մեծ փափաք ունէին, ոմանք ալ դոյզն ջանք նոյնիսկ չթափեցին քանի մը բառ սորվելու համար:

Այս օրինակները թուեցի, որպէս զի մեզի՝ սփիւռքահայերուս համար ամենամեծ արգելքը կամ փորձանքը տեսնենք: Այս փորձանքն է տեղւոյն լեզուն: Ըստ իս այս մէկը բոլոր սփիւռքահայ մարդոց կամ տղոց համար նոյնն է:

Սփիւռքի տղաքը ի ծնէ արդէն կը լսեն տեղւոյն լեզուն: Հեռատեսիլէն, փողոցներուն մէջ, համակարգիչի խաղերով, CD, DVD, ամէն առիթով տեղւոյն լեզուն է, որ կ'իշխէ:

Պայքառիլ դժուար է, բայց ո՛չ անկարելի:

Ըստ իս այս պայքառէն յաղթական դուրս գալու համար, տղուն պէտք է տանք նախ «հայու ոգին», հաւատացէք անկէ ետք ամէն ինչ շատ աւելի դիւրին է թէ՛ ծնողքին եւ թէ ուսուցիչին համար:

Տղոց դժուար կու գայ հայերէնը, երբեմն ալ անպէտ, անկարելոր... սա շատ ցաւ կը պատճառէ ինծի:

Բայց մենք ուսուցիչներս պէտք չէ յուսախաբ ըլլանք, պէտք չէ յուսալքուինք:

Կարելորը հայ փոքրիկներուն իրենց լեզուն սորվեցնելն է: Նաեւ անոնց հասկցնել պէտք է թէ «Ինչո՞ւ պէտք է գիտնան հայերէնը»: Պատասխանը բարդ չէ, որովհետեւ իրենք պարզապէս «Հայ» են:

Հոս կրնանք խօսիլ եւ օրինակներ տալ աշխարհի վրայ ապրող փոքր խումբերու մասին, որոնք տակաւին կ'ապրին շատ նախնական պայմաններով, բայց ունին իրենց լեզուները, գոնէ բարբառները: Կրնանք անասուններէ օրինակներ տալ: Հազարաւոր անասուններ կան աշխարհի վրայ, որոնցմէ մէկուն ձայնը միւսին չնմանիր: Ուրեմն մենք՝ մարդիկ, որ ստեղծուած ենք Աստուծոյ օրինակով եւ մենք՝ հայերս ունինք զանձանման լեզու մը մեր պարտքն է զայն գիտնալ,

խօսիլ ու փոխանձել: Այս եւ նման բացատրութիւնները առանձ ձանձ-
րանալու, յաճախ կրկնելու ենք աշակերտներուն:

Ուրեմն դարձեալ կը կրկնեմ, այո՛, «հայու ոգին» տալն է կարելորդը:
Տղուն ցոյց տալով կրնանք զգացնել հայ ըլլալու հպարտութիւնը:

Ինչեր կրնանք ընել.

Հոս ճիշդ տեղն է յիշել Սփիւռքի Նախարարութեան բարձր գնահա-
տանքի արժանի «Արի Տուն» ծրագիրը:

Իսկ մենք՝ սփիւռքահայերս կրնանք մեր ապրած քաղաքներուն մէջ
գտնուող հայկական արժէքները, ինչպէս պատրիարքարան, եկեղե-
ցիներ, դպրոցներ, հիւանդանոցներ, թանգարաններ տանիլ մեր աշա-
կերտները ու պտըտցնել:

Հայ արուեստագէտներու ցուցահանդէսներու այցելութիւններ
կրնանք տալ: Այսպէսով տղան անձամբ ականատես կ'ըլլայ այն ամէն
ինչին, որոնք խօսքով կարելի չէ փոխանցել:

Ես քանի մը տարիներ է ի վեր Ը. դասարանի աշակերտներս անպալ-
ման կը տանիմ Պատրիարքարանի Թանգարանը, Ազգային Ս. Փրկիչ
Հիւանդանոց, Հիւանդանոցի Թանգարան, դարձեալ նոյն հիւանդա-
նոցի Զիպէշ եւ Ծերանոցի բաժինները: Տղաքը թէ հետաքրքրութեամբ
եւ թէ զգացուած կը դիտեն ամէն ինչը եւ զրի կ'առնեն իրենց տեսա-
ներն ու զգացումները:

Ուրեմն տեսնել եւ ապրիլ կարելորդ է տղուն հոգիին ու հասկացողու-
թեանը համար:

Ինչպէս քիչ առաջ նշած էի աշակերտներու միջեւ հայերէն լեզուի
մակարդակի տարբերութիւններ կան: Մակարդակի տարբերութիւն-
ներ կան նաեւ նախակրթարաններու միջեւ, որոնք աւելի զգալի կը
դառնան, երբ տարբեր նախակրթարաններու աշակերտներ կը միա-
նան լիկէոնի մը մէջ:

Մենք Թուրքիոյ մէջ ունինք երկրորդական կարգի եւ լիկէոնի աշա-
կերտներուն համար արտօնուած երկու հայերէն դասագիրքեր, որոնք են.

Առաջինը, Զ. դասարանի «Ընթերցարան»ը, որը շատ աւելի նոր է
քախտատմամբ միւսին, վաւերացուած 1996–ին:

Իսկ երկրորդը, «Թանգարան»ը, որ վաւերացուած է քսաներորդ
դարուն առաջին կիսուն:

Ուրեմն Թանգարանի նիւթերը շատ գեղեցիկ են, յարգի աղբիւր
է զայն, բայց հեռու է այսօրուան տղուն կեանքէն ու ապրումներէն եւ

տղան թէ՛ չհասկնար եւ թէ իրեն չի խօսիր այդ նիւթերը: Կարճ խօսքով տղան չհետաքրքրուիւր այլեւս այդ նիւթերով:

Եւ Թանգարանի քանի մը նիւթերուն համար պատրաստած էի արդիական աշխատութեան էջեր, բայց նիւթերը ծանր մշակուած են եւ շատ անկի կարելորդ արդէն հեռու են ներկայիս տղոց աշխարհէն:

Այս պարագան բարելաւելու նպատակով 2007–2008 ուսումնական տարեշրջանի, Նոյեմբեր ամսուան սկիզբը նախակրթարաններու երկրորդական բաժնի եւ լիկէոնի հայերէն լեզուի ուսուցիչներ մեկտեղուեցանք գաղափարի փոխանակման եւ երկրորդական բաժնի Զ., Է., Ը. դասարաններու դասանիւթերը որոշելու համար:

Որպէս զի կարենանք որոշ չափով գոնէ լուծել մակարդակի, բառամբերքի հարցերը, ունենալով նիւթերու հաւասար ցանկ մը, պրակ մը:

Դասանիւթերը քաղեցինք մեծ մասամբ Պարոն Յարութիւն Քիւրքճեանի «Հայերէնի Աղբիւր» շարքէն:

Առինք նաեւ «Թանգարան» էն ալ որոշ նիւթեր:

Հիմա այս կարգերու ուսուցիչներու գոնէ մեծամասնութիւնը կը հետեւին այս ցանկի նիւթերուն:

Տարիներու ընթացքին ալ հայերէնի գործածութեան մասին անշուշտ փոփոխութիւնները զգալի են:

Օրինակ՝ հօրեղբօրս Ֆրանսերէնի գիրքերը պահած եմ: Ինք քսաներորդ դարուն առաջին կիսուն, իր աշակերտութեան շրջանին, այդ գիրքերուն մէջ բացատրութիւնները հայերէնով գրեր է:

Մեր տղաքը, երբ որ նոր բառերու հանդիպին կը նախընտրեն քովը անմիջապէս գրել թրքերէն բացատրութիւնը, որ երբեմն ալ անբաւարար կը մնայ:

Խնդիրը ուրիշ երկիրներու մէջ ալ կարծեմ չի տարբերիր: Տալոջս տղան, որ Քանատա–Մօնրէալ աշակերտ է, հայերէնի դասագիրքին վրայ բացատրութիւնները անգլիերէնով կը գրէ:

Ունիմ հետաքրքրական օրինակ մը եւս լեզուի գործածութեան մասին...: 2007–ին աղջիկս Քանատա գացած էր: Հաւաքոյթի մը ընթացքին Թուրքիայէն տարիներ առաջ գաղթող հայուհի մը աղջկանս հարցումներ կ'ուղղէ. «Թրքերէն կը խօսի՞ք դուք», «Հոն հայերէն կրնա՞ք խօսիլ»:

Հետաքրքրականը այն է, որ այս հարցումները կը հարցնէ անգլիերէնով: Մասնաւորաբար շեշտել կ'ուզեմ որ ասոնք պարզապէս օրի-

նակներ են, որոնք ցոյց կու տան մայրենիի մասին մեր ընդհանուր հարցերը, որոնք ամեն տեղ գրեթէ նոյնն են կամ նման: Այսինքն երկիրը շատ կարելու է, հարցը բոլոր սփիւռքահայերունն է:

Գալով լուծման իմ առաջարկներուն, որոնք արդէն կ'օգտագործեմ:

Շատ կը լսենք թէ առարկաներու, գիրքերու, մաթերեալի պակաս ունինք: Բայց ես կը խորհիմ, որ գլխաւոր եւ ամենէն կարելու մաթերեալը ուսուցիչը ինքն է կամ ալ ինք մաթերեալներու ամբողջութիւնն է:

Իսկ աշակերտները շաղուուելու պատրաստ խմորներ են:

Ուրեմն հոս ամենակարելու դերը ուսուցիչինն է: Անշուշտ, եթէ ծնողքը գիտակից է եւ կամ կ'ուզէ մեր ցոյց տուած ճամբէն քալել կրնանք համագործակցիլ, բայց, եթէ ծնողքը այդ գիտակցութիւնը չունի ուսուցիչը այս դժուար ճամբուն վրայ առանձին կը գործէ:

Մենք, որպէս սփիւռքի հայերէն լեզուի ուսուցիչներ, ընդհանրապէս առանձին ենք, որովհետեւ տեղւոյն լեզուն իշխող է: Եւ ո՛չ միայն աշակերտին, այլ շատ անգամ ծնողքին համար ալ այս դարուն հայերէն սորվիլը ժամանակի կորուստ է:

Ահա ճիշդ հոս է, որ մեր դժուարին դերը կը սկսի գործել:

Ինչեր քնելու ենք...

Ուսուցիչը՝ ինք միօրինակ պէտք չէ ըլլայ, ամէն օր տարբեր թէքնիք մը բերելու է դասարան, տարբեր թէքնիքով մը մտնելու է դասարան: Այսպէսով աշակերտը այդ ուսուցիչին դասաժամերը արդէն պիտի սպասէ, «Այսօր արդեօք ուսուցիչս տարբեր ինչ պիտի ընէ»:

Այլեւս գիտենք որ տղոց ըմբռնելու– սորվելու կերպերը կը տարբերին իրարմէ:

Ուրեմն այս ուղղութեամբ մենք ինչեր կրնանք քնել...

- Մենք՝ ուսուցիչներս ստեղծագործ դերակատարներ ըլլալու ենք:
- Աշակերտը ամէն դասաժամի սկիզբը յուզումով սպասելու է իր ուսուցիչին նոր դերը:
- Ներկայիս տղոց նախասիրած խաղերը հայերէն բառերով, հայերէնի վերածելով կրնանք խաղցնել:
- Խաչ–բառ եւ հանելուկներ կազմել և յետոյ իրենձմէ ալ նման աշխատութիւններ պահանջել:

- Իրենց այժմեական հերոսներով դասանիւթեր պատրաստել:
- Արտօնենք կամ ալ առիթ ստեղծենք առօրեայ նիւթերու շուրջ խօսին, խօսելավարժութիւն ընեն:

Այս մէկը երբեք դասաժամի կորուստ չէ:

- Դարձեալ իրենց ստեղծենք արտայայտուելու առիթներ ազատ նիւթերու շուրջ, փօվէր– փօինթի օգնութեամբ:
- Կրնանք հէքիաթ ամբողջացնել տալ, գրելով կամ բերանացի կամ ալ գծելով եւ պատմելով:
- Բառեր տալ եւ պարբերութիւն ուզել իրենցմէ, դարձեալ գրելով կամ բերանացի կամ ալ գծելով ու պատմելով:
- Նկարներ դիտել տալ ու յետոյ իրենք արտայայտուին, պատմեն այդ նկարին մասին:

Դեռ այս օրինակները կրնանք միասնաբար աւելցնել:

Այո, մենք արդիական մեթոտներով պատրաստուած արտօնուած դասագիրքի պակաս ունինք: Բայց, մենք կրնանք օգնական կամ քովնոտի օժանդակ զանազան աղբիւրներ գործածել:

Ինչպէս անցեալ տարի Տիկին Նախարարուհին ալ շեշտած է. «Մէկ աշակերտ փրկել, կը նշանակէ ընտանիք մը փրկել»:

Երէկուան իր գեկոյցին Պարոն Տաքէսեան ըսաւ. «Հայերէնը դասարանով սահմանափակուած է»: Նման օրինակ մըն ալ ես տալ կ'ուզեմ.

Պոլսոյ մէջ ունինք շատ յաջող երգչախումբեր, որոնց անդամները շատ յաջող համերգներ կը սարքեն, սակայն անմիջապէս, դադար եւ կամ աւարտին իրարու միջեւ կը գործածեն տեղոյն լեզուն: Կան անդամներ, որոնք նոյնիսկ չեն հասկնար իրենց երգած երգերը: Բայց, երգչախումբ, միութիւններու թատերախումբեր, ձեռագործական աշխատանքային խումբեր կ'ըն., աշխատանքի տեսակը շատ ալ կարեւոր չէ, հայ տղաքը քով քովի գան, գոնէ նոյն մթնոլորտին մէջ ըլլան, «Հայ» մնան: Ինչպէս անցեալ տարի զրոյցի մը ընթացքին ըսած էր Տկն. Նախարարուհին, մէկ հայ մը որ փրկուի, կը նշանակէ թէ հայ ընտանիք մը փրկուած է:

Չմոռնանք հոն ուր սորվեցնելու փափաք ունեցողն ու սորվիլ ուզողը քով քովի եկած են, ամէն ինչ կարգին է:

ՌՈՄԱՆՈՍ ՍԱՀԱԿՅԱՆ

*Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, պրոֆեսոր
Հայաստան*

ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ, ՊԱՀՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ՎԻՃԱԿԸ ԱՐՏԵՐԿՐՈՒՄ ԵՎ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ, ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱԳՐՔԵՐ ՍՏԵՂԾԵԼՈՒ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Ես 1980–1996 թթ. Երևանի պետական համալսարանի արտասահմանյան քաղաքացիների նախապատրաստական ֆակուլտետում սփյուռքահայ ուսանողներին դասավանդել եմ հայոց լեզու և հայ գրականություն: Դասավանդման երկարամյա փորձն ինձ թույլ է տալիս ելակետային մի քանի դատողություններ ու եզրակացություններ անելու:

Այս համաժողովում լսելով Սփյուռքից ժամանած և հայաստանյան գիտնականների ելույթները (Դորա Սաքայան, Հակոբ Չոլաքյան, Պետրոս Պեղիրյան, Գևորգ Բարդակչյան և այլք)՝ ուզում եմ մի քանի խոսք ասել այդ խնդրում կուտակած իմ փորձի մասին: Ուզում եմ նշել, որ ժամանակին, երբ Երևանի պետական համալսարանի արտասահմանյանների ֆակուլտետի համար Սերգեյ Գալստյանը կազմել էր «Հայոց լեզու» դասագիրքը սփյուռքահայ ուսանողների համար, մշակվել էին դասավանդման մեթոդիկայի մի շարք կարևոր մոտեցումներ ու սկզբունքներ:

Նախ ուսանողներին բաժանում էինք 3 կարգի.

- . հայերենին չտիրապետողների խումբ,
- . հայերենին թույլ տիրապետողների խումբ,
- . հայերենին տիրապետողների խումբ:

Եվ այս վիճակը թելադրում էր որոշակի մոտեցում. որը, ըստ Ս. Գալստյանի ուսումնական ձեռնարկի, բավականին հաջող էր լուծված. նախ, ըստ ուսումնական ծրագրի, նախատեսված էր տեսական–քերականական հարցերի ուսուցում՝ առանձին բաժնով, ապա հետևում էր գործնական աշխատանքների բաժինը: Առաջին բաժ-

նում սփյուռքահայ ուսանողներին մատուցվում էր արևմտահայերենի յուրահատկությունները և տարբերությունները արևելահայերենից, ինչը կատարվում էր ուղեկցվող վարժություններով և քերականական կանոններով, հատկապես ուշադրություն էր դարձվում երկու հատվածների բառապաշարային տարբերությունների (այս դեպքում՝ հոմանիշների) ուսուցմանը: Հետագայում հայոց լեզվին տիրապետելուն զուգահեռ բերվում էին բնօրինակային նմուշներ հայոց պատմությունից, հայոց մշակույթից, աշխարհագրությունից, մաթեմատիկայից և այլ գիտություններից (անշուշտ, պարզից դեպի բարդը), և այս մոտեցումը արդյունավետ էր դարձնում ոչ միայն հայոց լեզվի կամ գրականության ուսուցումը, այլև տարբեր գիտություններից գիտելիք ձեռք բերելը:

Այստեղ խոսք եղավ նաև բանավոր խոսքի (Գևորգ Բարդակչյան) ուսուցման մասին (նկատի է առնվում մինչև երեխայի կողմից գրաձանաչ դառնալը):

Նախ, այս եղանակը ուսուցման բնագավառում հայտնի է շատ վաղուց՝ սկսած Մեծն Մաշտոցից, երբ երեխաները վարժվում են արտասանել՝ բառերը վանկատելով և ամբողջական բառն արտասանելով: Այս եղանակը, ի դեպ, օգտագործվել է Արևմտահայաստանում մինչև Մեծ եղեռնը: Այն ինձ ծանոթ է գործնականում: Երբ ես սովորում էի բժշկական տեխնիկումում, լատիներենի դասախոս, բոլորին հայտնի Սոտնիկյանը մեզ սեպտեմբեր–հոկտեմբեր ամիսներին բանավոր սովորեցնում էր լատիներեն 50 ասույթ, և միայն դրանից հետո մեզ սովորեցրեց լատիներենի այբուբենը և քերականությունը: Մեր կարծիքով արդյունավետ եղանակ է:

Մեր սփյուռքահայ ուսուցիչների, մասնագետների, փորձված մանկավարժների ելույթներից հասկացա, որ երկար տարիներ, մանավանդ հայկական տարբեր գաղթօջախներում գործելով, նրանք դասագրքեր կազմելիս և գործնական աշխատանքներ կատարելիս հաշվի են առել (և դա իմ կարծիքով, պետք է շարունակել) տվյալ երկրի պետական որպես միջնորդ լեզվի խնդիրը, այսինքն՝ տիրապետելու աստիճանը, հայագիտական առարկաներին հատկացվող ժամերի քանակը, հեռանկարում՝ տվյալ գաղթօջախի քաղաքական վիճակը և այլ հարցեր: Իսկ սա հուշել է, որ հնարավոր չէ բոլոր հայ գաղթօջախների համար ստեղծել միասնական դասագրքեր (երեք մակարդակով),

մանավանդ որ տարբեր են այդ գաղթօջախներում եղած պայմանները և դասագիրք ունենալու, և մասնագետ ուսուցիչներ պատրաստելու հիմնախնդիրները:

Եվ համահայկական ատյանում և այս համաժողովում բազմաթիվ կարծիքներ հնչեցին այս հիմնախնդիրների շուրջ, որոնք և գործնական, և հեռանկարային նշանակություն ունեն: Օրինակ՝ շատ հետաքրքիր էր պրոֆեսոր Ռուբեն Սաքապետոյանի տեսակետը (ի դեպ, նա արևմտահայերենի բուհական դասագրքի հեղինակ է), որ սփյուռքահայ դպրոցների համար դասագրքեր կազմելիս պետք չէ սովորողներին քերականախեղդ անել: Այս առումով խիստ ուշագրավ դասագրքեր է կազմել Ա–Զ դասարանների համար Հակոբ Չոլաքյանը (Հալեպ):

Ես կառաջարկեի, որ նման դասագրքերում, որոնց կազմմանը մասնակցում են նաև Հայաստանի մասնագետները, ներառնել այնպիսի բնագրեր, որոնք ունեն և արևմտահայերենի, և արևելահայերենի միասնականացնող տարրեր: Բացառիկ օրինակ են Վահրամ Փափազյանի, Լեո Կամսարի և այլ գրողների գրական երկերը: Մյուս առաջարկս վերաբերում է նրան, որ ցանկացած գիտության նվաճումները սովորողին ներկայացնելու համար պետք է ուսումնական ծրագրերում ընդգրկել հանձնարարվող գրականության ցանկ: Օրինակ՝ հայոց լեզվի դասավանդման գործընթացում կարելի է ընդգրկել հետևյալ գրքերը.

- . Գ. Զահուկյան, «Զրույցներ հայոց լեզվի մասին»,
- . Մայա Ավագյան, Հենրիկ Հարությունյան, «Գեղարվեստական խոսք»,
- . Ներսես Մկրտչյան, «Բառերի կենսագրությունից»,
- . Պետրոս Բեդիրյան, «Բառերի խորհրդավոր աշխարհում»,
- . Վաչագան Սարգսյան, «Հայերենը ավի մեջ»,
- . Լալիկ Խաչատրյան, «Հետաքրքրաշարժ լեզվաբանություն»:

Եվ առհասարակ, նման կարգի հիմնախնդիրներ լուծելու համար առաջարկում եմ ՀՀ սփյուռքի նախարարությանը կից ստեղծել նպատակային հրատարակչություն և գիտագործնական ամսագիր՝ և ելակետային հարցերի մասին հոդվածներ տպագրելով, և՛ երկու լեզվով դասագրքեր հրատարակելուց բացի, հրատարակել նաև ճանաչված գրողների երկերը սփյուռքահայ սովորողներին հասցնելու նպատակով:

ՌՈՒԲԵՆ ՍԱՔԱՊԵՏՈՅԱՆ

*Քանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
ԵՊՀ Հայոց լեզվի պատմության ամբիոնի վարիչ
Հայաստան*

ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱԳՐՔԵՐԻ ԿԱԶՄՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

Լեզվի ուսումնասիրությունը սկզբունքորեն կատարվում է երկու եղանակով: Առաջինը լեզուն դիտարկում է իբրև ինքնակա համակարգ, որի բաղկացուցիչները քննվում են իբրև առանձին գիտաձյուղեր, այնպես, ինչպես մաթեմատիկան, աշխարհագրությունը և այլն: Այլ կերպ սա կոչվում է լեզվի տեսություն: Երկրորդ դեպքում լեզուն դիտարկվում է իր հաղորդակցական (կոմունիկատիվ) գործառույթով, երբ լեզուն դառնում է միջոց՝ այլ գիտելիքների ձեռքբերման համար: Սովորաբար առաջին եղանակով են կազմվում մայրենի լեզվի դասագրքերը, իսկ երկրորդ դեպքում, երբ լեզուն ուսուցանվում է իբրև օտար լեզու: Ինչ խոսք, այս երկու մոտեցումները ունեն նաև որոշակի աղերսներ և փոխներթափանցումներ: Հայաստանի բոլոր հայկական դպրոցներում հայերենը ուսուցանվում է իբրև մայրենի, այսինքն՝ լեզվի տեսություն: Խորհրդային շրջանի հայաստանյան ռուսական դպրոցներում հայերենն ուսուցանվում էր իբրև օտար լեզու, քանի որ մայրենին համարվում էր ռուսերենը:

Առաջին պայմանը, որ ներկայացվում է դասագրքերի հեղինակներին, լեզվական երևույթների նկարագրության գիտական սկզբունքները պահպանելն է: Խոսքը նախ վերաբերում է լեզվական մակարդակների պահպանությանը, որը արևմտահայերենի սփյուռքյան համարյա ոչ մի դասագրքում չի հանդիպում: Այդպիսին են այսօր Սփյուռքում գործող հայոց լեզվի դասագրքերից շատերը. Գազանձյանի, Զարեհ Մելքոնյանի և այլոց դասագրքերը, որոնք իրենց բազում հրատարակություններով անուրանալի դեր ունեն Սփյուռքի դպրոցականներին մայրենիի գանձերը ուսուցանելու գործում, սակայն ունեն այս թերությունը. այստեղ պահպանված չէ լեզվական մակարդակների ուսուց-

ման հաջորդականությունը՝ հնչյունաբանություն, բառագիտություն, ձևաբանություն և շարահյուսություն: Դրանով խախտվում է պարզից դեպի բարդը գնալու սկզբունքը, հնչյունական երևույթների հետ զուգահեռ ուսուցանվում են շարահյուսական կամ ձևաբանական երևույթները:

Սփյուռքի դպրոցների համար նախատեսված դասագրքերի կազմությունը պայմանավորված է մի շարք հանգամանքներով.

ա) Ու՛մ համար է նախատեսված (տարիքը, մակարդակը):

բ) Երկիրը (ո՞րն է գերակա լեզուն):

գ) Նպատակը (իբրև մայրենի լեզու, իբրև օտար լեզու, առօրյա–հաղորդակցական և այլն):

դ) Մեթոդաբանությունը և ուսուցման առանձնահատկությունները (ամենօրյա, կիրակնօրյա, ինքնուսույց և այլն):

Այդ առումով առանձնանում են արևելահայատիպ ուսումնասիրությունները, որոնք կրկնում են արևելահայերենի կաղապարները, քերականական իրողությունները: Նման դասագրքերից են անվանի հայագետներ Ս. Աբրահամյանի, Վ. Քոսյանի, Ս. Գալստյանի, ինչպես նաև վերջին շրջանում՝ Կ. Առաքելյանի դասագրքերը: Գալստյանի գիրքը ժամանակին գրվել է նախապատրաստական բաժանմունքի ուսանողների համար, որոնք հիմնականում սփյուռքահայեր էին: Մյուս երկուսը ձևված են Աղայանի և Բարսեղյանի ձևաբանության դասագրքի վրա և եզրաբանությունից մինչև կառուցվածքը, երևույթների նկարագրությունից մինչև սահմանումներ կրկնում են նշված գիրքը:

Կ. Առաքելյանը, լինելով համալսարանի բանասիրական ֆակուլտետի շրջանավարտ, բնականաբար ծանոթ է հայ լեզվաբանական մտքի նվաճումներին, ուստի դրանք արտացոլել է իր երեք գրքից բաղկացած դասագրքում: Սակայն նրա գիրքը ևս զերծ չէ վերը նշված թերություններից: Այսպես, «Արդի հայերենի քերականություն» կոչվող այս եռահատոր դասագիրքը սկսվում է ... շարահյուսությունով, հետո անցում է կատարվում հնչյունաբանությանը, ապա՝ բառագիտությանը և այդ ամենը համարվում է... քերականություն:

Նույն դասագրքում արևմտահայերենի մի քանի բայեր (ազդել, զարնել, խնայել, հաղթել, ներել, վնասել) համարվում են չեզոք սեռի, թեև կարող են ընդունել *չ*/կրավորական մասնիկը: Իբրև հիմ-

նավորում բերվում են այսպիսի մտքեր. «Ազդել և յաղթել բայերուն ցոյց տուած գործողութիւնները կ'անցնին առարկաներու վրա, բայց ոչ անմիջականօրէն, այլ հոլովակերտ մասնիկներու միջոցով (^{օօօ}), որովհետև գործողութիւնը կրող առարկաները կը դրոյին տրական և ոչ թե հայցական հոլովով...» (Գիրք II, էջ 177): Քանի բառ՝ այնքան սխալ:

Այս ամբողջ խառնաշփոթը գալիս է նրանից, որ հեղինակը առաջնորդվում է մի կարծրացած կաղապարով. այն, որ արևմտահայերենում ուղիղ խնդիրը դրվում է միայն ուղղականաձև հայցականով, և անձի առումը՝ ուղիղ խնդիրը տրականաձև հայցականով, արևմտահայերենին բնորոշ չէ: Մինչդեռ սա փաստում է, որ նշված բայերը արևելահայերենի ազդեցությամբ սկսել են առնել անձի առումով ուղիղ խնդիր:

Այս հարցին մի փոքր մանրամասն անդրադարձանք ցոյց տալու համար, թե որքան կարևոր է լեզվական հարցերին խիստ գիտական մոտեցում ցուցաբերելը, որը, ցավոք, բացակայում է Սփյուռքի դպրոցական մի շարք դասագրքերում, էլ չենք խոսում այն մասին, որ մինչև հիմա ճշգրտված չէ այնպիսի մի առանցքային հարց, ինչպիսին է բայի եղանակների թիվը արևմտահայերենում...

Լեզվին բավարար չափով տիրապետող սովորողների համար կարելի է ընդունել տարբերությունների վրա հիմնված մեթոդը, երբ ուսուցանվում են միայն լեզվական այն երևույթները, որոնք տարբեր են արևելահայերենից: Այս ասպարեզում մեր փորձը հենվում է արդեն հրատարակված և քննություն բռնած մեր մի քանի աշխատությունների վրա: Մասնավորաբար նկատի ունենք մեր «Արևմտահայերեն–արևելահայերեն ուղղախոսական–բացատրական բառարանը», ուր առաջին անգամ փորձ ենք արել տալու բառերի արևմտահայ հնչումը՝ նախատեսված արևելահայ ընթերցողի համար: Սա մենք խիստ կարևորում ենք, որովհետև հայաստանյան ներկայացումներում, շարժանկարներում և տարբեր ռադիոհեռուստատեսային հաղորդումներում աղճատված է ներկայացվում արևմտահայ խոսքը, իսկ արևմտահայ ծագում ունեցող մեծ դերասանները վաղուց կնքել են իրենց մահկանացուն: Դարձյալ արևելահայերենին տիրապետողների համար է գրվել նաև մեր հեղինակած «Արևմտահայերենի դասագիրքը», որը արևմտահայերենի

առաջին բուհական դասագիրքն է: Այստեղ ևս ելակետ են ընդունվել արևելահայերենի լեզվական իրողությունները, որոնցից արևելահայերենից ունեցած տարբերությունների միջոցով ներկայացվում է արևմտահայերենը: Ըստ էության այս դասագիրքը նախատեսված է արևելահայերենի լեզվական իրողություններին քաջաձանոթ մասնագետների՝ բանասերների, լեզվի և գրականության ուսուցիչների համար, որոնք հենվելով իրենց առավել լավ ծանոթ փաստերի վրա, կարող են յուրացնել նաև արևմտահայերենի օրինաչափությունները: Ինչ խոսք, արևմտահայերենի գիտական քերականության ստեղծումը մնում է Հայաստանի և Սփյուռքի մասնագետների առաջնահերթ խնդիրը:

Սփյուռքի համար նախատեսված դասագրքերի կազմության ժամանակ առաջ են գալիս նաև մի քանի կարևոր հիմնահարցեր, որոնց կուզեինք անդրադառնալ: Աշխարհագիտության հայտնի մասնագետ Հրաչյա Գաբրիելյանը հեղինակել էր մի գիտահանրամատչելի գիրք՝ «Հայկական լեռնաշխարհ» վերնագրով, որը Գյուլբենկյան ֆոնդի հայկական բաժնի ղեկավար Զավեն Եկավյանի կողմից նպատակահարմար էր գտնվել համապատասխան մշակումից հետո վերածել Հայաստանի աշխարհագրության դասագրքի: Մեզ առաջարկվեց հիշյալ աշխատությունը վերածել արևմտահայերենի, այն շարադրել իբրև դասագիրք՝ անշուշտ դասական ուղղագրությամբ: Շուրջ մեկ տարի տևեցին հիշյալ աշխատանքները, որոնց արդյունավետ ավարտը եղավ «Հայոց բնաշխարհը» վերնագրով դասագրքի լույսընծայումը (Հ. Կ. Գաբրիելյան «Հայոց բնաշխարհը», Երեւանի համալսարանի հրատարակչություն, 2002, Արևմտահայերէնի վերածեց և խմբագրեց Ռ. Կ. Սաքալետոյեան): Մի կողմ թողնելով ծագած զանազան կարգի դժվարությունները՝ կուզեինք առանձնացնել այն խնդիրները, որոնք առաջանում են նման պարագաներում: Դրանցից առաջինը վերաբերում է հատուկ անունների տառադարձությանը: Մի շարք հատուկ անուններ՝ անձնանուններ կամ տեղանուններ, ունեն տարբեր գրություն արևելահայերենում և արևմտահայերենում: Առաջին հերթին հարկ է հաղթահարել այդ տարբերությունները և Սփյուռքի համար նախատեսված դասագրքում գործածել այնտեղ ընդունված ձևերը, որոնք, ցավոք, ոչ միշտ են միասնական և տարբեր գաղթօջախներում ունեն տար-

բեր ձևեր: Երկրորդ և առավել դժվար հաղթահարելի արգելքը կապվում է գիտատեխնիկական տերմինաբանության հետ: Արևմտահայերենը սկզբունքորեն մերժում է օտարաբան ձևերը՝ անկախ այն բանից, թե դրանց հայերեն համարժեքները կան, թե ոչ: Անվիճելի է, որ օտար բառերը մերժելու հախուռն կեցվածքը երբեմն հեղինակներին կանգնեցնում է անսպասելի դժվարությունների առաջ. հիշյալ գրքի՝ արևմտահայերենի վերածման ժամանակ ստիպված էինք լանդշաֆտ, ցիկլոն, իզոբար, արեալ, էնդեմիկ, ռելիկտային և հեղինակի գործածած նման բազմաթիվ բառերի հայերեն համարժեքները գտնելու կամ գոնե դրանք նկարագրորեն բացատրելու համար: Այս խնդիրը առաջիկայում ևս ծառանալու է այն հեղինակների առջև, որոնք Սփյուռքի դպրոցների համար հեղինակելու են տարբեր դասագրքեր:

Կարծում ենք, որ մեր հիշյալ մտահոգությունները կարող են օգտակար լինել Սփյուռքի համար դասագրքեր ստեղծելու գործում՝ միավորելու համար Հայրենիքի և Սփյուռքի մասնագետների ջանքերը և միասնաբար լուծումներ գտնելու արծարծված հարցերի վերաբերյալ:

ՅՈՒՐԻ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

*ԵՊՀ սփյուռքագիտության ամբիոնի վարիչ,
բանասիրական գիտությունների դոկտոր
Հայաստան*

ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱԳԻՐՔ

(արևմտահայերենի դասագրքերի համառոտ տեսություն.
միասնական նոր դասագրքի կազմության սկզբունքները)¹

Մեր խոսքում անդրադառնալու ենք երկու հիմնական խնդրի. նախ՝ համառոտ ներկայացնելու ենք այն փորձը, որ ունենք արևմտահայերենի դասագրքի ստեղծման ասպարեզում, և երկրորդ՝ փորձելու ենք առաջարկել արևմտահայերենի միասնական դասագրքի կազմության որոշակի սկզբունքներ:

Նախ առաջինի մասին: Դասագիրք կազմելը դժվարին գործ է: Սփյուռքի պարագայում այն դժվար է երիցս: Պետական հովանավորության բացակայությունը, մեկ կենտրոնի շուրջը համախմբվելու դժվարությունները, հայկական համայնքների հոգևոր-մշակութային կյանքի յուրահատկությունները և այլ հանգամանքներ չափազանց լուրջ խոչընդոտներ են առաջ բերում դասագրքի ստեղծման համար: Սփյուռքում այդ գործը հիմնականում իրականացվում է անձնվեր անհատների կողմից, իրականացվում է մեծ գոհողությունների գնով: Ուստի առիթը օգտագործելով՝ հայաստանյան մեր գործընկերների անունից խորին երախտագիտություն ենք հայտնում բոլոր նրանց, ովքեր սփյուռքում հայերեն դասագրքերի ստեղծման գործում ներդրում ունեն:

Արևմտահայերենի դասագիրքը կազմության ու գործածության հարուստ ավանդույթներ ունի: Այն սկսվում է 18-րդ դարից. 1727-ին Վենետիկում հրատարակվեց Մխիթար Սեբաստացու «Դուռն քերականութեան Աշխարհաբառ լեզուին Հայոց» գիրքը, 1736 և 1760 թվա-

¹ Ներկայացվող նյութը որպես զեկուցում կարդացվել է Ծաղկածորում 2010 թ. հունիսի 3-5-ը տեղի ունեցած «Արևմտահայերենի ուսուցման վիճակը Սփյուռքում» համաժողովում: Ներկայացվում է որոշ փոփոխություններով և հավելումներով:

կաններին Պոլսում լույս տեսան Պաղտասար Դպիրի «Պարզաբանութիւն քերականութեան» և «Գիրք քերականութեան» դասագրքերը՝ շարադրված աշխարհի բառով: Իր երկրորդ գրքի առաջաբանում Պաղտասար Դպիրը գրում է. «Անոր համար թէքրար զայս փոքրիկ քերականութիւնս ալ նոր շարադրեցինք աշխարհի բառիւ, որ գրոց բան հասկնալու սէր ունեցող փոքրիկ տիրացուններն՝ կամ թէ՛ ով ոք և իցէ՛ ասով մտնեն ի մեծ քերականութիւն...»²:

Հետագա շուրջ 300 տարիների ընթացքում ստեղծվել ու գործածության մեջ են դրվել արևմտահայերենի տասնյակ ձեռնարկներ ու դասագրքեր: Ավելորդ չեմ համարում թվել դրանցից մի քանիսը՝ Ն. Ռուսինեան՝ «Ուղղախօսութիւն արդի հայերէն լեզուին», Պոլիս, 1853 թ., Ն. Զօրաեան՝ «Ընթերցասիրութիւն», Պոլիս, 1852, Մ. Քիրեձեան՝ «Հայերէնի քերականութիւն», Պոլիս, 1864թ., Ա. Գարագաշեան՝ «Գործնական քերականութիւն», Պոլիս, 1853թ., Զապէլ Ասատուր և Հրանտ Ասատուր՝ «Գործնական քերականութիւն արդի աշխարհաբարի», Պոլիս, 1900թ., Ս. Դաւթեան՝ «Նոր քերականութիւն արդի հայերէնի», Պոլիս, 1907 թ. և այլն:

Մեծաքանակ գրականություն է ստեղծվել նաև Սփյուռքի շրջանում՝ 1920–ականներից հետո: Իրենց բովանդակությամբ և գործածության նպատակներով այդ գրքերը երբեմն իրարից էապես տարբեր են: Եվ դա ունի իր պատճառները: Դրանցից են՝ այս կամ այն համայնքի կրթական պահանջները և ավանդույթները, գերակա լեզվի ազդեցությունները, հեղինակի որդեգրած սկզբունքներն ու այսպես կոչված՝ դպրոցը, որին դավանում է դասագրքի հեղինակը:

Ցավոք, Սփյուռքում հրատարակված ոչ բոլոր դասագրքերն են հասանելի եղել հայաստանցի ընթերցողիս: Եվ այսօր խոսք կարող ենք հնչեցնել միայն այն գրքերի մասին, որոնք ունեցել ենք մեր ձեռքի տակ:

Նպատակ չունենք հանգամանորեն քննարկելու դասագրքերը: Նշելու ենք դրանցից յուրաքանչյուրի այն հիմնական հատկանիշներն ու առավելությունները, որոնցով, մեր տպավորությամբ, այս կամ այն գիրքը կարող է աղբյուր ծառայել արևմտահայերենի միասնական դասագրքի ստեղծման համար:

Սփյուռքի շրջանում դպրոցական ամենագործածական դասագր-

² Պաղտասար Դպիր, Գիրք քերականութեան, Կ. Պոլիս, 1760, էջ 2:

քերից մեկը եղել է Հովհաննես Գազանձյանի քերականությունը, որ կոչվում է «Նոր քերականութիւն արդի հայերէն լեզուի»: Այն, իհարկե, ստեղծվել է ավելի վաղ՝ 1910–ականներին, Կ. Պոլսում, սակայն պարբերաբար վերահրատարակվելով՝ տասնամյակներ շարունակ իբրև դասագիրք է ծառայել տարրական, միջին և ավագ դպրոցի աշակերտների համար: 1924–ին գիրքը վերահրատարակվել է «Նոր քերականութիւն արդի հայերէն լեզուի. բարձրագոյն եւ լրացուցիչ դասընթացք, Ա եւ Բ մասեր» խորագրով: «Այս գիրքը,– գրում է հեղինակը,– համեմատաբար զարգացած աշակերտներու համար է³: Գազանձյանի քերականությունը, կարծում եմ, արևմտահայերենի առաջին ամբողջական և ամփոփ դասագիրքն է: Հարուստ է քննական դիտարկումներով: Այստեղ համեմատության մեջ են գրաբարը, բարբառները և արևմտահայ գրական լեզուն: Գիտականությունը այս դասագրքի հիմնական հատկանիշներից է: Արևմտահայերենի քերականության դասական նկարագիրը ներկայացնող հավաստի վերլուծումները խիստ օգտակար կարող են լինել ստեղծվելիք դասագրքի համար:

Զարեհ Մելքոնյան, «Գործնական քերականութիւն», հրատարակվել է 1970–ին Բեյրութում: Կարծում եմ՝ տարածաշրջանում այն ընդունված ու գնահատված դասագիրք է եղել տասնամյակներ շարունակ և է նաև այսօր: Նյութի հետևողական ու ճշգրիտ շարադրանքը, դասանյութը սովորեցնելու սկզբունքները անպայման ուսանելի շատ բան կարող են տալ փորձի առումով: Նյութը գործնականում յուրացնելու համար կարևոր միջոց են դասագրքում տրվող հրահանգները:

Պետք է ասել, սակայն, որ գրքում հստակորեն չեն պահպանված դասանյութը ըստ լեզվական մակարդակների մատուցելու սկզբունքները, որով դյուրին չի դառնում տեսական մասի ընկալումը. օրինակ՝ բառագիտության մեջ խոսվում է քերականական իրողությունների մասին, կամ ձևաբանական իրողություններին զուգահեռ ներկայացվում են շարահյուսական գիտելիքներ և այլն: Ուսուցման այս եղանակը սկզբունքորեն հակասում է մեզանում ձևավորված ավանդույթին:

Արևմտահայերենի դասագրքի կազմության մեջ անուրանալի վաստակ ունի Հարություն Քյուրքձյանը: Նրա հեղինակած «Նոր քերականութիւն հայերէն լեզուի» միջնակարգ դասարանների համար

³ Յովհ. Գազանճեան, Նոր քերականութիւն արդի հայերէն լեզուի, Կ. Պոլիս, 1910, էջ է:

նախատեսված 450 էջանոց դասագիրքը խիստ ուշագրավ ձեռնարկում է արևմտահայերենի դասագրքի մշակման ձանապարհին: Հեղինակի որդեգրած սկզբունքը ուսանելի է. լեզվական նյութի յուրացումը տրվում է փուլ առ փուլ՝ եռամյա ուսուցման ծրագրով՝ յուրաքանչյուր տարվա համար 15-ական դաս, լեզվի բոլոր մակարդակների համար նախ՝ համառոտ գիտելիքներ, ապա՝ աստիճանաբար նույն մակարդակների վերաբերյալ հետզհետե խորացված ուսուցում: Նյութի մատուցման այս մեթոդը, որը հավանաբար եվրոպական դպրոցի ազդեցության արգասիք է, միայն վերջին տարիներին է մուտք գործել հայաստանյան իրականություն, և կարծում ենք ուսանելի շատ բան ունի իր մեջ: Դասագրքում յուրաքանչյուր դասից հետո ուսուցիչներին տրվող մեթոդական ցուցումները, պարբերաբար իրար հաջորդող եզրակացությունները, ծանոթագրումները կամ վերաքաղի տեսքով տրվող հիշեցումները մատուցվող դասը դարձնում են աշակերտի համար միանգամայն ընկալելի:

Հայոց լեզվի ուսուցումը միջնակարգ-երկրորդական բաժիններում չափազանց դյուրին է դառնում համապատասխան գրական նյութի զուգահեռ մատուցմամբ: Հ. Քյուրքձյանի կազմած ձեռնարկների շարքը՝ «Հայրենի աղբյուր» ընդհանուր խորագրով, որ կոչվում է նաև «Ձեռնարկ լեզուի եւ բացատրեալ ընթերցանութեան», խիստ շահեկան նյութ են պարունակում արևմտահայերենի և առհասարակ հայերենի նրբություններն ու լեզվական գեղեցիկ կառույցները յուրացնելու համար: Ի դեպ, իբրև սկզբնաղբյուր են ընտրված ո՛չ միայն արևմտահայ հեղինակների գործերը: Արևմտահայերեն սովորող աշակերտը իր լեզվական գիտելիքները ամրապնդում է նաև արևելահայ դասական և ժամանակակից հեղինակների ստեղծագործությունների հենքի վրա՝ Բաքի, Հովհաննես Թումանյան, Եղիշե Չարենց, Գուրգեն Մահարի, Զորայր Խալափյան, Հրանտ Մաթևոսյան, Պարույր Սևակ, Վարդգես Պետրոսյան, Վախթանգ Անանյան. ահա ոչ ամբողջական ցանկը արևելահայ այն հեղինակների, որոնց գործերից ծաղկաքաղ է արել հարգարժան քերականագետը: Եվ ուշադրություն դարձնենք նաև հետևյալին. նշված հեղինակների գործերը բերված են արևելահայերենով՝ առանց փոխադրելու արևմտահայերենի: Արևելահայերենին բնորոշ բառերը բացատրվում են գրքում ներդիրի ձևով զետեղված բառացանկում: Այս փորձը, կար-

ծում եմ, շատ կարևոր է: Ասենք նաև, որ նշված շարքի գրքերից յուր-քանչյուրի համար դասագրքի հեղինակը ստեղծել է աշխատանքա-յին տեսքեր, որոնցում արևմտահայերենի վերաբերյալ գետնդրված են համառոտ գիտելիքներ: Դրանցից յուրաքանչյուրը մի-մի առան-ձին դասագիրք է:

Ուզում եմ մեկ-երկու խոքով անդրադառնալ Հարություն Քյուրք-ձյանի մեկ այլ աշխատանքին՝ ինքնուսույց-ձեռնարկներին: Առա-ջին ձեռնարկը կոչվում է «Ձեռնարկ հայերեն լեզուի»՝ նախատես-ված ֆրանսախոս հայության համար (Փարիզ, 1982 թ.): Իր իսկ՝ հեղինակի խոսքերով՝ սա դասագիրք է «գործնական դասագիրք մը, այսինքն՝ անպայման երկլեզու, դիրքին յուրացումի եւ անհա-տական, առանձին գործածումի կարելիութիւններ ընծայող, եւ այս բոլորի շնորհիւ՝ արդիւնաւոր»⁴: Տարիներ հետո՝ 2007-ին, Քյուրքձյա-նը կազմեց և հրատարակեց նույնպիսի մի ինքնուսույց-ձեռնարկ անգլախոս հայության համար (անգլ. թարգմ.՝ Վ. Փեթթի): Այս գրքի առաջաբանում, անդրադառնալով իր նախորդ ձեռնարկին, հեղի-նակը գրում է. «Այն լայն սպառում կը գտնէր Ֆրանսայի եւ ֆրան-սախօս այլ երկիրներու տարածքին եւ տարի մը ետք կ'արժանանար երկրորդ տպագրութեան: Քանի մը տարուան մէջ բազմահազար օրինակներով սպառում մը գտած՝ այս դասագիրքը այսօր կը շարու-նակէ գործածուիլ քիչ մը ամէն տեղ՝ ֆրանսայի մէջ: 1978ին Ֆրան-սայի Պետական Մշակութային «Փոմփիտու» Կեդրոնը (Պօպուր) գայն կ'օժտէր, իր միջոցներով եւ հեղինակին մանկավարժական աջակցութեամբ, ամբողջական ձայնագրումով մը՝ քասէթի մը վրայ (ինը ժամ տեւողութեամբ), գայն գործածելու համար իր լեզուական գիտաշխատանոցին մէջ»⁵: Անկասկած է, որ հաջողություններ կունե-նա և իր նպատակին կժառայի նաև անգլախոս հայության համար նախատեսված այս ինքնուսույցը, քանի որ ունի պահանջարկ և ինքնուսույց ձեռնարկի համար խիստ կարևոր առավելություններ. երկլեզու է, ունի ձայնային ընկերակցություն, կարող է կիրարկվել առանց ուսուցչի:

Երկլեզու դասագրքերի մասին խոսելիս անպայման պետք է նշել

⁴ Յովի. Գազանճեան, Նոր քերականութիւն արդի հայերէն լեզուի, Կ. Պոլիս, 1910, էջ է:

⁵ **Յ. Քիւրքճեան**, Ձեռնարկ, հայերէն լեզուի, Փարիզ-Պէյրոյթ-Լոս Անճելէս, 2007, էջ 8:

Դորա Սաքայանի շատ հաջողված աշխատասիրությունը անգլախոս հայության համար⁶: Գիտնականի և մանկավարժի բազմամյա փորձառությունը այստեղ ակնհայտ է: Գիրքը առանձին դասերով, լեզվական նյութի համակարգված և հետևողական մատուցումով օտարալեզու ուսանողի համար դյուրին ճանապարհ է ստեղծում արևմտահայերենը յուրացնելու: Գրքում գետեղված գործնական առաջադրանքները, արևմտահայերեն բնագրերը, խոսքային համագործածական կաղապարները և երկլեզվյան բառացանկը աշխատանքը դարձնում են չափազանց օգտակար:

Կարծում ենք, որ երկլեզու դասագրքերի ստեղծումը պետք է լինի մեր գործի հաջորդ փուլը, այն դեպքում, երբ արևմտահայերենը կուսուցանվի իբրև երկրորդ լեզու:

Պետրոս Հաճյան: Բուենոս Այրեսում Հաճյանի հրատարակած «Պարզ քերականություն»ը բաղկացած է երեք գրքից: Նախատեսված է եռամյա ուսուցման համար, ընդգրկում է լեզվի միայն մեկ բաժինը՝ ձևաբանություն: Հայերենի յուրացման տեսակետից հեղինակը կարևոր է համարում ձևաբանության հարցերին հանգամանորեն, կամ, ինչպես ինքն է ասում, երկարորեն դանդաղիլը, քանի որ, ըստ նրա, հարավամերիկյան հայ աշակերտության համար «լեզուն միայն դպրոցի լեզու է դժբախտաբար եւ որուն համար ըլլա՛յ քերականական, ըլլա՛յ բառապաշարային եւ լեզուական այլ ծանօթութիւնները ենթակայ են ցնդելու ճակատագրին, դասարանի շրջագիծէն դուրս մաս չկազմելով լեզուական ընթացիկ արտայայտութեան»⁷: Դժվար է, իհարկե, համաձայնել այս փաստարկումին, քանի որ բառագիտական և շարահյուսական գիտելիքները նույնքան կարևոր են հայ երիտասարդի համար իր մայրենի լեզվին տիրապետելու, այն գործածելու և հասկանալու կրկնակ առումներով. ենթակա չեն մոռացության և դասարանի շրջագիծեն ներս, և՛ այդ շրջագիծեն դուրս:

Պետրոս Հաճյանի դասագրքի անուրանալի առավելություններից են մատչելիությունը, բանավոր և գրավոր վարժությունների հարուստ պաշարը, յուրաքանչյուր դասից հետո տրվող վերաքաղ նյութերի բազմազանությունը: Այս դասագիրքը արևմտահայերենի միասնա-

⁶ Տե՛ս **D. Sakayan**, *Modern western armenian*, Monntreal, 2010.

⁷ **Պ. Հաճեան**, *Պարզ քերականութիւն*, Ա. գիրք, Պուէնոս Այրէս, 1988, էջ 3:

կան դասագրքի ձևաբանության բաժնի համար կարող է հանդիսանալ անմիջական աղբյուր:

Կարո Առաքելյան: Հայ սփյուռքի անխոնջ գործիչներից մեկը, ով որոշակի վաստակ ու ներդրում ունի արևմտահայերենի դասագրքերի ստեղծման գործում: Կազմել և Գալուստ Կյուլպենկյան հիմնարկի, մասնավորաբար տիար Զավեն Եկավյանի հատկացրած նյութական օժանդակությամբ 1898-ին Բեյրութում հրատարակել է իր եռահատորը՝ «Արդի հայերենի քերականութիւն» վերտառությամբ: Գիրքը անցել է գործածության մեկ տասնամյակից ավելի ընթացք, ձեռք է բերել կիրառության որոշակի շրջանակներ: Հեղինակի հավաստումով՝ իր գրքերում ամփոփված են «ուսուցչական ասպարեզին մեջ երկար տարիներու փորձառութեան» արդյունքները: Հեղինակը ջանացել է պարզ, դյուրին լեզվով շարադրել լեզվական գիտելիքները, մանավանդ վարժությունների միջոցով ամրապնդել այդ գիտելիքները աշակերտների մոտքում: Առաքելյանը այն ճշմարիտ համոզումն ունի, որ «Քերականութիւնը գո՛ց չեն սորվիր, քերականութիւնը գո՛ց չեն սորվեցներ, այլ կը տրամաբանեն եւ կանոններուն էութիւնն ու բովանդակութիւնը կ'իրացնեն քերականական վարժութիւններու միջոցով»⁸:

Գրքերից յուրաքանչյուրը ներկայացնում է լեզվի որոշակի բաժինը կամ բաժինները. առաջին գրքում համառոտ գիտելիքներ են զետեղված շարահյուսության վերաբերյալ, ապա ներկայացվում են հնչյունաբանություն, բառագիտություն ու ձևաբանություն բաժինները: Երկրորդը, որ ամենից սովոր հատորն է, ընդգրկում է միայն ձևաբանության շարունակելի նյութը, նախորդ գրքի բովանդակության վերաքաղով, երրորդը՝ դարձյալ նվիրված է ձևաբանությանը: Գրքերը նախատեսված են 5–7-րդ դասարաններում սովորող աշակերտների համար:

Առաքելյանի դասագրքի արժանիքներն են հետևյալները. ընդգրկում է հայոց լեզվի բոլոր մակարդակները, շարադրանքը հիմնականում հստակ է և դյուրընկալ, տրվում են հարուստ գիտելիքներ մանավանդ ձևաբանությունից, հիմնականում պահպանվում է նյութի մատուցման համամասնությունը, բազմազան ու հարուստ է գործնա-

⁸ Պ. Հաճեան, Պարզ քերականութիւն, Ա. գիրք, Պուլնոս Այրէս, 1988, էջ 3:

կան աշխատանքների մասը: Կա հայաստանյան դպրոցի ազդեցությունը: Եվ սա բնավ թերություն չպետք է համարել:

Կարո Առաքելյանի այս գրքերի յուրօրինակ շարունակությունը, ավելի ճիշտ, լրացումը եղան 2004–2005 թվականներին դարձյալ Բեյրութում հրատարակված դասագրքերը՝ «Դիրին հայերեն» խորագրով՝ բաղկացած երեք մասից: Էջերի ընդհանուր քանակը հասնում է 500–ի: Համահեղինակ է Աղավնի Ֆրստըզճյանը: Այդ գրքերը միաժամանակ աշխատանքային տետրեր են՝ գրավոր նշումների և հարցումների համար հատկացված բաժիններով: Դասագիրքը հավանաբար նախատեսված է միջին դասարանների համար: Ցավոք, այդ մասին նշում չկա: Ինչևէ, շարադրանքի դյուրին կերպը, վարժությունների միջոցով դասանյութը մատուցելու եղանակը, աշխատանքային տետրի և գրքի համատեղ նկարագիրներով կազմված լինելու հանգամանքները այս դասագիրքը դարձնում են արժանի առանձնակի ուշադրության:

Եղուարդ Տասնապետյան, «Քերականութիւն», հրատարակվել է 1990 թվականին Անթիլիասում Վեհափառ Գարեգին Բ. Կաթողիկոսի գործուն ացակցությամբ: Սա, անշուշտ, դասագիրք չէ: Կրիկիո կաթողիկոսության դպրեվանքում դասի ընթացքին մշակված նյութեր, քերականագիտական ուսումնասիրություններ, «Բագին» ամսագրում պարբերաբար հրատարակված հոդվածներ. ահա գրքի բովանդակությունը: «Յառաջաբանի» հեղինակ, արևմտահայերենի հմուտ և բժախնդիր պաշտպան, ինչպես նրան բնութագրում են գործընկերները, Արմենակ Եղիայանի հավաստումով՝ այս գիրքը օգտակար կարող է լինել հայոց լեզվի ուսուցիչների և բոլոր նրանց համար, ովքեր դպրոցական նախնական գիտելիքներ ստանալուց հետո պատրաստվում են հայերենագիտության մեջ մասնագիտանալու⁹: Տասնապետյանի գիրքը կարող է հետաքրքրել արևմտահայերենի քերականության ինչ–ինչ իրողությունների գիտական մեկնաբանություններով ու լեզվական փաստերի ճշգրտումներով: Սակայն այս քերականությանը ընտրողաբար պիտի վերաբերվել. վիճելի են հեղինակի գործածած առանձին տերմիններ, որոշ քերականական իրողությունների բնութագրումներ, ինչպես՝ դերանունների և դեր–

⁹ Տե՛ս Եղ. Տասնապետեան, Քերականութիւն, Անթիլիաս, 1990, էջ 10:

բայների դասակարգումը, բարդ նախադասության նկարագրությունը և առհասարակ շարահյուսական կարգերի քննությունը և այլն: Բոլոր դեպքերում, միասնական դասագիրքը կազմելիս պետք է ձեռքի տակ ունենալ նաև այս գիրքը:

Դոկտոր Հիլտա Գալֆայան-Փանոսյանի հեղինակած «Արեւմտահայ գրական լեզուի ուսումնական ձեռնարկ»ը մեր ձեռքի տակ եղած ամենանոր դասագիրքն է: Հրատարակվել է Երևանում 2009 թ., հրատարակության է երաշխավորված հայաստանցի պատվարժան լեզվաբանների և «Սփյուռք» գիտաուսումնական կենտրոնի կողմից: Գրքի ներածականում փոքր-ինչ անորոշ է ձևակերպված այն միտքը, թե ում համար է նախատեսված ձեռնարկը: Հեղինակը գրում է. «ձեռնարկը յուրով է բոլոր նրանց, ովքեր լաւագոյնս տիրապետում են հայերէնին»¹⁰: Սակայն ներածական երկու խոսքից և արևելահայերենով շարադրանքից պարզ է դառնում, որ ձեռնարկը նախատեսված է Հայաստանի հանրակրթական դպրոցների սաների և ուսուցիչների համար: Գիրքը ուշագրավ ձեռնարկում է կրկնակ առումներով, առաջին՝ ներկայացնում է արևմտահայերենի համակարգված և ամբողջական պատկերը՝ ընդգրկելով հնչյուն ու տառ ձևակերպումից մինչև շարահյուսական իրողություններ: Երկրորդ՝ հեղինակը առանձին դեպքերում չի խուսափում մատնանշելու արևելահայերենից արևմտահայերենի ունեցած տարբերությունները:

Մյուս կողմից, սակայն, գրքում զետեղված վարժությունների սակավ քանակը հնարավորություն չեն տալիս մատուցվող տեսական նյութը գործնականորեն և բավարար չափով յուրացնելու: Ձեռնարկը նաև ուշադիր խմբագրումի անհրաժեշտություններ ունի:

Հակոբ Չոլաքյան՝ Սփյուռքի ամենից ճանաչված հեղինակներից և վաստակաշատ մանկավարժներից մեկը: Նրա «Անդաստան» երկհատորյակը և վեց գրքից կազմված ձեռնարկը՝ «Հայերէնի դասագիրքս», Սփյուռքում ամենագործածական դասագրքերից են: Դրանք հեղինակի երկարամյա գիտամանկավարժական աշխատանքի արդյունք են և ուսանելի շատ բան ունեն իրենց մեջ: Նյութի մատուցման յուրահատուկ կերպը գրավիչ է, այն է. գրականության

¹⁰ Հ. Գալֆայան-Փանոսյան, Արեւմտահայ գրական լեզուի ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, 2009, էջ 3:

միջոցով կամ այլ դասանյութերով սովորել տալ հայերենը: Ներկայացվող դասերի բազմազանությունը աշակերտին մղում է ավելի մեծ հետաքրքրությամբ յուրացնելու մայրենին: Բացի այդ, ուսուցման այդ մեթոդը լայն հնարավորություններ է տալիս զուգահեռաբար ձեռք բերելու լրացուցիչ գիտելիքներ ոչ միայն հումանիտար, այլև բնագիտական առարկաներից: Շեշտը, իհարկե, դրվում է հայագիտական առարկաների և հայրենիքը ներկայացնող ու ազգայինը քարոզող տեղեկությունների վրա: Սա լրացուցիչ եղանակ է հայերենի միջոցով և հայերենի ուսուցմամբ հային ու Հայաստանը ներկայացնելու: Հայ սփյուռքի իրականության մեջ դասագրքերի կազմության այս եղանակը միանգամայն արդյունավետ է ու նպատակային: Մյուս կողմից, սակայն, դասավանդման կամ նյութի մատուցման այս ձևը կարծես ունի որոշ թերացումներ, քանի որ մի տեսակ երկրորդ պլան է մղվում բուն հայերենի՝ հայոց լեզվի ուսուցումը: Մեթոդը թերևս կիրառելի կարելի է համարել որոշակի համայնքների կրթական գործը կազմակերպելու համար:

Հանգամանորեն չենք անդրադառնալու Սփյուռքի հայ դպրոցներում գործածվող կամ գործածված մյուս ձեռնարկներին ու դասագրքերին՝ Լեւոն Շանթ՝ «Հայերէնի գրաւոր դասեր». գրքի Ա աստիճանը հրատարակվել է Փարիզում, 1927-ին, Բ և Գ աստիճանները՝ Բեյրութում՝ 1945-ին և 1968-ին, Շահէն Շահնուր՝ «Քերականութիւն եւ ուղղագրութիւն հայերէն լեզուի», Իսթանպուլ, 1970թ., Պ. Պետիրեան, «Եկէք ձիշդ խօսինք ու գրենք», Պոստոն, 1993թ., Մ. Մկրտիչեան՝ «Քերականութեան դասեր», Հալէպ, 1995թ., Կարապետ Ճուհարեան՝ «Միգաստան, մայրենի լեզուի դասագիրք», Հալէպ, 2000թ. և այլն: Բոլորն էլ հարգանքի ու գնահատության արժանի գործեր են և այս կամ այն հատկանիշով, այս կամ այն չափով կարող են իրապես աղբյուր հանդիսանալ ստեղծվելիք միասնական նոր դասագրքի համար:

Ավարտելով Սփյուռքում հրատարակված գրքերի մասին մեր խոսքը՝ ավելորդ չենք համարում նշել, որ արևմտահայերենի դասագրքի ստեղծման փորձի առումով մեծ չափով կարող են օգտակար լինել նաև հայաստանյան դասագրքերը: Խոսքը արևմտահայերենի՝ Հայաստանում ստեղծված դասագրքերի մասին է՝ Սերգեյ Աբրահամյան և այլք, «Հայերէն լեզուի դասագիրք» (Երևան,

1966թ.), Ռուբեն Սաքապետոյան, «Արևմտահայերենի դասագիրք» (Երևան, 2006), Յուրի Ավետիսյան, «Արևելահայերենի և արևմտահայերենի զուգադրական քերականություն» բուհական դասագիրք (Երևան, 2007), «Զանգակ» հրատարակչության նախաձեռնությամբ կազմված և 2004-ին հրատարակված «Հայրենի աղբիւր» Ա և Բ գրքույկներով ընթերցարան-ձեռնարկները կրտսեր դպրոցի համար, որ հեղինակել են Անժել Քյուրքճյանը և Լիլիթ Տեր-Գրիգորյանը և այլն:

«Հայերէն լեզուի դասագիրք»ը արևմտահայերենի՝ Հայաստանում ստեղծված առաջին ամբողջական դասագիրքն է՝ ներառում է լեզվի բոլոր մակարդակները: Շարադրված է այսպես կոչված հայաստանյան դասագրքերի կառուցվածքով և մեթոդաբանությամբ և նախատեսված է Հայաստանում արևմտահայերենը սովորող կամ ուսումնասիրող լսարանի համար:

«Արևմտահայերենի դասագիրք»ը արևմտահայերենի առաջին բուհական դասագիրքն է: Բացի տեսական մասից, որ, բնականաբար, ներառում է լեզվի բոլոր բաժինները, գիրքը ունի ևս երեք մաս՝ գործնական աշխատանքների և վարժությունների մաս, բնագրեր և արևմտահայերեն-արևելահայերեն ուղղախոսական-բացատրական բառարան: Դասագրքում արևմտահայերենի լեզվական փաստերը դիտարկվում են արևելահայերենի տեսանկյունից, այսինքն՝ նշվում են արևմտահայերենի ունեցած տարբերությունները արևելահայերենից: Գրքում ներկայացվող տեսական գիտելիքները, վարժությունների հարուստ բաժինը աղբյուր կարող են լինել դպրոցական միասնական դասագրքի կազմության ու նյութի մատուցման ինչ-ինչ սկզբունքներ ձգգրտելու համար:

«Արևելահայերենի և արևմտահայերենի զուգադրական քերականություն» բուհական դասագիրքը ներկայացնում է արևելահայերենի և արևմտահայերենի զուգադրական պատկերը. ընդգրկում է արևմտահայերենի քերականական հիմնական տարբերությունները արևելահայերենից: Գիրքը հարուստ է բնագրային օրինակներով, որոնք ներկայացվող տարբերությունները դարձնում են համոզիչ և տեսանելի: Այս ձեռնարկը նախատեսված է բուհերի բանասիրական ֆակուլտետների ուսանողության, հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչների և բոլոր նրանց համար, ովքեր հետաքրքրվում

են արևմտահայերենով: Գրքում քերականական իրողությունները ներկայացնելու որոշ սկզբունքներ կարող են հիմք ծառայել միասնական դասագրքի կառուցվածքը և մեթոդական ուղղվածությունը որոշելիս:

«Հայրենի աղբիւր» ընթերցարան–ձեռնարկները մեզանում արևմտահայերենի ուսուցման առաջին փորձերն են կրտսեր դասարանների համար: Մատուցվող նյութը, հարցումներով առաջադրանքները՝ տպավորիչ պատկերազարդումներով, անպայման հարուստ աղբյուր են կրտսեր դասարանի նոր դասագրքի համար: Այս դասագիրքը ունի մշտապես մշակվելու և կատարելագործվելու առավելությունը. համացանցում տեղադրված նրա էլեկտրոնային տարբերակը պարբերաբար խմբագրվում և մշակվում է՝ ավարտուն և ամբողջական դառնալու հեռանկարով:

Այսպիսով՝ դասագրքերի ստեղծման գործում արևմտահայերենը կուտակել է մեծ փորձ, մնում է այն արդյունավոր գործածության մեջ դնել և համախումբ աշխատանքով ստեղծել միասնական դասագիրք:

Իսկ ի՞նչ սկզբունքներ պետք է դրվեն արևմտահայերենի միասնական դասագրքի ստեղծման հիմքում:

Մեր առաջարկությունների առաջին խումբը ունի այսպես կոչված ընդհանուր բնույթ.

1. Արևմտահայերենի միասնական դասագիրքը պետք է ստեղծվի Սփյուռքի և Հայաստանի մասնագետների համատեղ ջանքերով: Հիմնական ուժը, բնականաբար, Սփյուռքի մեր գործընկերներն են՝ իրենց փորձով, հայ համայնքների կրթական կյանքի խոր և ճշմարիտ իմացությամբ, կենդանի գրական արևմտահայերենի իրական նկարագիրը գծելու մասնագիտական շահախնդրությամբ: Վերը ներկայացված աշխատանքները այդ ուժի վառ ապացույցներն են: Օժանդակող ուժը Հայաստանի ուսուցիչն ու գիտնականն են՝ դասագրքերի կազմության իրենց բազմամյա փորձով և տարիների ընթացքում ձևավորված ու փորձություն ապրած մասնագիտական կարողություններով: Այս երկու ուժերի ձիշտ համագործակցության արդյունքում, համոզված եմ, կունենանք սպասված դասագիրքը:

2. Սփյուռքի համար յուրաքանչյուր դասագիրք կազմելիս անպայման պիտի հաշվի առնել համայնքների առանձնահատկությունները, այն, թե որքանով է կենսունակ համայնքի կրթական ընդհանուր

համակարգը, որքան է արևմտահայերենով հաղորդակցվող հանրության իրական քանակը, ինչպիսին է կրթական վիճակը, իսկ ամենակարևորը՝ լեզվական ինչպիսի միջավայրի հետ գործ ունենք: Լեզվական միջավայր ասելով՝ նկատի ունենք ոչ միայն գերակա այս կամ այն լեզվի առկայությունը, որ ինքնին կարևոր գործոն է, այլև տարիների ընթացքում ստեղծված լեզվական ավանդույթը, լեզվամտածողությունը: Այս մոտեցմամբ թերևս քննարկման առարկա կարող է դառնալ երեք կարգի դասագրքեր ստեղծելու հարցը՝ երկուսը անգլախոս և ֆրանսախոս միջավայրում ապրող հայության համար, որոնք կլինեն դասագրքեր առավելապես եվրոպական երկրների հայ համայնքների համար, և երրորդ՝ արաբախոս միջավայրում ապրող հայության համար:

3. Արևմտահայերենի դասագիրքը պետք է ստեղծվի եռաստիճան ուսուցման սկզբունքով, այսինքն՝ մենք պիտի ունենանք դասագրքեր կրտսեր, միջին և ավագ դպրոցների համար: Դասավանդվող նյութը պետք է մատուցվի աստիճանական կարգով՝ յուրաքանչյուր հաջորդ փուլում նույն թեմայի վերաբերյալ հաղորդվող գիտելիքները ավելի խորացնելով, պարզ քերականությունից դեպի բարդը գնալու ճանապարհով: Օրինակ՝ աշակերտները շարահյուսական գիտելիքներ պիտի ստանան բոլոր երեք փուլերում էլ, սակայն տարբեր խորությամբ:

4. Արևմտահայերենի դասագրքերի կազմության մասին խոսելիս առանձին հեղինակների կողմից երբեմն արձանագրվում են սփյուռքում դասագրքերի կազմության տարբեր սկզբունքներ, որոնք ձևավորվել են իբր մի կողմից՝ արևմտահայերենի ավանդական քերականությամբ և մյուս կողմից՝ այսպես կոչված հայաստանյան դպրոցի ազդեցությամբ: Արևմտահայերենի նոր դասագրքերից մեկի առաջաբանում կարդում ենք. «Այստեղ նշում ենք արեւմտահայ աւանդական քերականութեան մեջ ընդունուած ձեւերը»: Փոքր-ինչ անորոշ այս ձևակերպումը հեղինակը մեկնաբանում է հետևյալ կերպ. «Սփիւռքում լոյս ընծայուած մի շարք դասագրքերում նկատել ենք շեղումներ արեւմտահայերէնի աւանդական քերականութիւնից. աւելին, որոշ տարածում են գտնում արեւելահայ նորանոր մօտեցումներ, ինչը, կարծում ենք, հետեւանք է Սփիւռքի մասնագէտների Հայաստանում ուսանածի ազդեցութեան: Սակայն տեղնուտեղը ընդգծենք, որ Սփիւռքի

դպրոցների ջախջախիչ մեծամասնությունը հաւատարիմ է մնում իրեն աւանդաբար փոխանցուած քերականութեանը, այդ քերականութիւնը ուսուցանող դասագրքերին»¹¹:

Առաջադրված խնդիրը լուրջ քննարկումների առիթներ կարող է տալ, քանի որ սկզբունքային հակասություններ է արձանագրում ավանդական քերականության և Հայաստանում ուսանած կամ հայաստանաբնակ հեղինակների կազմած դասագրքերի միջև: Իրականության մեջ, մեր տպավորությամբ, այդ հակասությունը չկա կամ այդ չափով չկա: Կան մի կողմից գերիշխող լեզվի քերականության որոշակի ազդեցություններ, և կա Հայաստանում արդեն մշակված, ավանդական դարձած սկզբունքներով դասագիրք կազմելու փորձ, որ բնականաբար յուրացնում է Հայաստանում ուսանած մասնագետը: Հարցի լուծումը, կարծում եմ, հետևյալն է. դասագիրքը կազմելիս անպայման պետք է խուսափել արևմտահայերենի լեզվական կառուցը կամ ավելի ստույգ, լեզվական յուրահատկությունները ոչ բավարար չափով ներկայացնող սկզբունքներից՝ չհակադրվելով, սակայն, մի կողմից՝ արևելահայերենում առկա սկզբունքներին և մյուս կողմից՝ գերակա լեզվի ազդեցությամբ քերականագիտության մեջ արդեն արմատացած մոտեցումներին: Ավելին՝ բոլոր հնարավոր դեպքերում, եթե կա ընտրության հնարավորություն, նախապատվությունը պետք է տալ արևելահայերենին մոտ և արևելահայերենի դասագրքերի կազմության սկզբունքներին մոտ կամ նույն մոտեցումներին: Ինքը՝ հիշյալ քերականության հարգարժան հեղինակը, քերականական մի շարք իրողություններ իր գրքում ներկայացնում է հենց հայաստանյան դպրոցի ազդեցություններով:

Մեր դիտարկումների կամ առաջարկությունների երկրորդ խումբը վերաբերում է մասնագիտական խնդիրներին.

1. Տերմինների գործածության հարցը. ստեղծվելիք միասնական դասագիրքը պետք է որդեգրի տերմինային միասնական համակարգ: Ցավոք, արևմտահայերենի՝ վերը ներկայացված դասագրքերը չունեն այդ միասնականությունը: Երբեմն նույն քերականական իրողությունը մատուցվում է տարբեր անվանումներով, օրի-

¹¹ Հ. Գալֆայեան-Փանոսեան, Արեւմտահայ գրական լեզուի ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, 2009, էջ 3:

նակ՝ մի գրքում անորոշ դերբայ, մյուսում՝ աներևույթ, մեկում՝ կապ, մյուսում՝ առընթերադիր, պատմողական նախադասություն–գեկուցական նախադասություն, ստորոգյալ–ստորոգիչ, ենթակայի լրացուցիչներ, փոխանակ՝ գոյական անդամի լրացումներ, անորոշ եղանակի բայեր, փոխանակ՝ դերբայներ, տեղական, ժամանակական մակբայներ, փոխանակ՝ տեղի, ժամանակի մակբայներ և այլն: Առանձին տարակարծություններ կան նաև այս կամ այն քերականական իրողության գործածության հարցում, օրինակ՝ հայտնի դասագրքերից մեկում ան դերանվան համար իբրև հայցականի տարբերակ նշվող զանի ձևը այլ քերականներ չեն ընդունում, թողուլ բայը մեկ ներկայացվում է իբրև կանոնավոր բայ՝ խոնարհման իրողջ հարացույցով, այդ թվում անցյալ ժամանակի համապատասխան կազմություններով՝ թողուի, կը թողուի, պիտի թողուի և այլն, այլ դեպքում նույն թողուլ–ը նշված ձևերի բացակայության պատճառով ներկայացվում է պակասավոր անկանոն բայերի շարքում: Էական տարակարծություններ կան բայի եղանակների քանակի (այն է՝ արևմտահայերենում բայը ունի երեք, թե՛ չորս եղանակ), անկանոն և զարտուղի բայերի բնութագրման, բայասեռի քերականական կարգի, խնդրառության դրսևորման ձևերի, դերանուն խոսքի մասի ներխոսքիմասային դասակարգման, կետադրության նշանների գործածության և բազմաթիվ այլ հարցերում: Այս բոլոր խնդիրները մասնագիտական քննարկման և մեկ միասնական կարծիքի բերելու պատենությունը ունենանալու են: Եվ կողմնորոշումների համար, այս միտքը ուզում եմ հատուկ ընդգծել, ելակետը պետք է լինի կենդանի գրական լեզուն:

2. Լեզվական նյութի ուսուցման հաջող եղանակներից մեկը գեղարվեստական գրականությունից համապատասխան հատվածների ձաշակավոր ընտրությունն է: Այդպիսի փորձի հաջող օրինակ է, ինչպես նշեցինք, Հարություն Քյուրքձյանի «Հայրենի աղբիւր» շարքը: Ընտրությունը չպետք է սահմանափակվի միայն արևմտահայ հեղինակներով: Առանձին դեպքերում կարող են բերվել հատվածներ նաև արևելահայ հեղինակներից, ըստ որում՝ բնագրային լեզվով՝ առանց փոխադրելու արևմտահայերենի: Արևելահայերեն հատվածի և բառապաշարը, և քերականական իրողությունները կարող են բացատրվել տողատակում կամ ներդիր–բառացանկերով, ինչպես

արված է, օրինակ, Քյուրքճյանի դասագրքում: Դա արևմտահայ աշակերտին հնարավորություն կտա դույզն չափով ծանոթանալու նաև արևելահայերենին:

Օգտվելով առիթից՝ ուզում եմ մի դիտարկում անել արևելահայերենից արևմտահայերեն փոխադրումների մասին: Բնավ էլ այն կարծիքին չեմ, որ դրա անհրաժեշտությունը կա մեր լեզվի ու գրականության դասագրքերում: Այն խորին համոզմունքն ունեմ, որ արևմտահայ աշակերտը և առհասարակ արևմտահայ ընթերցողը կարդում և հասկանում է արևելահայ հեղինակներին, և հակառակը՝ արևելահայերենին տիրապետողներս որևէ դժվարություն չունենք արևմտահայերենով կարդալու Վարուժան ու Համաստեղ, Դուրյան ու Շահան Շահնուր: Հակոբ Օշականի պես փորձաշատ ու խորագգաց գրագետը տասնամյակներ առաջ իր կազմած «Հայ գրականութիւն» սովորածավալ դասագիրք-ժողովածուում կողք կողքի ներկայացնում է արևելահայ և արևմտահայ հեղինակների գործերը բնագրի լեզվով՝ առանց փոխադրության: Մուշեղ Իշխանը «Արդի հայ գրականութիւն» եռահատոր ձեռնարկ-ժողովածուում արևելահայերեն գործերը մատուցում է բնագրի լեզվով: Այս առիթով ուզում եմ հիշեցնել Հիլտա Գալֆայանի քերականության դասագրքի առաջաբանում բերված խոսքը. «Պարզ ժողովրդի երկու հատուածները նոյնպէս երբեք դժուարութիւն չեն ունեցել հասկանալու Պարոնեանին ու Օտեանին, Չարենցին ու Բակունցին¹²: Այնպէս որ, չխուսափենք հայ գրականության նմուշները և Հայաստանում, և Սփյուռքում հենց բնագրի լեզվով մեր աշակերտներին մատուցելուց:

3. Դասանյութը չի կարող յուրացվել առանց վարժությունների, հակառակ դեպքում տեսական գիտելիքների փոխանցումը կմնա որպես անպտուղ աշխատանք: Դասագիրքը պետք է հագեցած լինի հաջող ու նպատակային վարժությունների բավարար քանակով: Վերը քննարկված դասագրքերը այդ հնարավորությունը լիովին ընձեռում են:

Եվ վերջապես՝ մեր երրորդ խումբ դիտարկումները վերաբերում են աշխատանքի կազմակերպմանը.

¹² Հ. Գալֆայեան-Փանոսեան, Արեւմտահայ գրական լեզուի ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, 2009, էջ 3:

1. Դասագրքի ստեղծման գործը զուտ մասնագիտական աշխատանք չէ: Գրքի ձևավորումից, նկարագրողումից սկսած մինչև մասնագիտական խմբի անդամների համատեղ աշխատանքը ապահովելը կազմակերպական խնդիրներ են, որոնցով պետք է զբաղվի մեկ այլ մարմին, կազմակերպական մեկ այլ օղակ, որ այս դեպքում կարող է լինել հայաստանյան որևէ հրատարակչություն:

2. Նպատակահարմար է սկզբում ունենալ դասագրքի ոչ թե տպագիր, այլ էլեկտրոնային տարբերակը: Այն սկզբնապես կտեղադրվի համացանցում՝ ընդհանուր ծանոթության և օգտագործման համար: Ըստ որում, ցանկության դեպքում գիրքը տպիչի միջոցով կարող է տպագրական տեսքի բերվել, բազմացվել և գործածվել սովորական դասագրքի տեսքով: Էլեկտրոնային տարբերակի էջկայքը կունենա հատուկ տեղ կարծիքներ ու առաջարկություններ զետեղելու համար: Այստեղ գրքի վերաբերյալ հավաքված տեղեկություններն ու առաջարկները ժամանակ առ ժամանակ կքննարկվեն հեղինակային խմբի կողմից: Առողջ դիտողություններն ու կարծիքները հաշվի կառնվեն գրքի հետագա մշակման ու կատարելագործման համար: Որոշակի ժամանակ անց մենք կունենանք գրքի վերամշակված, հարստացված, նորացված տարբերակը, որ կարող է առաջարկվել տպագրության համար:

3. Նոր դասագրքի ստեղծման համար հիմք կարող է հանդիսանալ հրապարակի վրա եղած և վերը ներկայացված դասագրքերից որևէ մեկը, իհարկե, առավել ամբողջականը: Այդպիսին կարող է լինել, օրինակ, բեյրութաբնակ Կարո Առաքելյանի դասագիրքը: Փույթ չէ, թե այդ բնօրինակ-դասագիրքը սկզբնապես ունենա որոշ բացթողումներ, անձշտություններ, կազմության սկզբունքի ինչ-ինչ շեղումներ: Գրքի էլեկտրոնային տարբերակի աստիճանական մշակումը հեղինակային խմբի կողմից տարիների ընթացքում ի վերջո արդյունքում կստեղծի դասագրքի պահանջված որակը:

Մեզ մնում է հաջողություն մաղթել գործի կազմակերպիչներին:

ՀԱՅԿԱՆՈՒՇ ՄԵՍՐՈՊՅԱՆ

*ՀՀ ԳԱԱ լեզվի ինստիտուտի ավագ գիտաշխատող,
բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Հայաստան*

ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ՀԱՄԱՀԱՅԿԱԿԱՆ ԴԱՍԱԳՐՔԻ ՍՏԵՂԾՄԱՆ ՀԱՐՑԻ ՇՈՒՐՋ

«Արևմտահայերենի ուսուցման արդի վիճակը Սփյուռքում» համահայկական գիտաժողովի հիմնական նպատակը արևմտահայերենի համահայկական դասագրքի ստեղծումն է, կրթական ճանապարհով հայության դասինները միմյանց մոտեցնելն ու միավորելը: Ստեղծվելիք դասագիրքը, ինչպես նաև արևմտահայերենի դասավանդմանը վերաբերող ծրագրերը և օժանդակ ձեռնարկները կարող են ծառայել ոչ միայն Հայաստանի սահմաններից դուրս գործող ուսումնական հաստատություններին, այլև ՀՀ տարածքում արևմտահայերեն դասավանդող կրթօջախներին, նորահիմն ավագ դպրոցին և ընդհանրապես արևմտահայերենով հետաքրքրվողներին: Դասագրքի սպասարկման նման լայն շրջանակը, արևելահայերով կամ արևմտահայերով բնակեցված տարբեր հայաբնակ վայրերի առկայությունը, հայերենի իմացության տարբեր մակարդակ ունենալն արդեն իսկ ենթադրում են ծառացող խնդիրներ դասագրքի կառուցվածքի, ընդգրկվելիք թեմաների, նյութի մատուցման եղանակների և այլնի առումով: Անդրադառնանք հաղթահարվելիք դժվարություններից մի քանիսին:

ա) Դասագրքի ուղղագրությունը, բ) դասագրքի կառուցվածքը, տեքստերի և գիտաբառերի ընտրությունը, գ) ընտրված հատվածների բառապաշարը, ուղղագրական և կետադրական կանոնների միասնականացումը, դ) արդի տիպոգրաֆիկ մամուլի ուղղագրական տարբերությունները և դրանց հաղթահարման ուղիները:

ա) Դասագրքի ուղղագրությունը: Մեր ժողովրդի պատմական ձևակառուցումը պայմանավորված՝ ներկայումս հայագիրներն առաջնորդվում են ուղղագրության երեք տարատեսակով՝ 1) պատմավանդական կամ մեսրոպյան, 2) պարսկահայ-վյունագրությամբ և 3) արեղյանական:

Անվանի լեզվաբան Հրանտ Պետրոսյանը ուղղագրության մասին գրում է. «Քաղաքակիրթ ու հին գրավոր մշակույթ ունեցող ժողովուրդները առհասարակ խուսափում են ուղղագրության մեջ արմատական փոփոխություններ կատարելուց¹³: Չնայած ՀՀ-ում գործում է 1940 թ. ընդունված արեղյանական ուղղագրությունը, սակայն ներկայումս քիչ չեն ավանդական ուղղագրությամբ տպագրվող գրքերն ու հոդվածները¹⁴: Արևմտահայերենը, որպես գրաբարյան հիմքով հարուստ բառապաշար ունեցող գրական լեզու, հարազատ է մեսրոպյան ավանդական ուղղագրությանը: Եվ բնական է, որ արևմտահայերենի դասագիրքը գրվի մեսրոպյան ավանդական ուղղագրությամբ: Սակայն ուղղագրության առկա տարբերակները դժվարություններ կհարուցեն, հատկապես խնդիրներ կառաջանան վեվագրության ու վյունագրության հարցի շուրջ¹⁵: Ինչպես հայտնի է, վեվ-ի և վյուն-ի հարցը տարբեր ժամանակներում մտահոգել է թե՛ հայ, թե՛ օտարազգի հայագետներին:

Մի առիթով անդրադառնալով Մխիթարյաններին՝ Ղ. Աղայանը ուղղագրության նման վիճակն անվանում է «մի կատարյալ բաբելոնական խառնակություն»:

Ղ. Աղայանն իր «Մի թեթև հրահանգ մեր լեզվի ուղղագրության մասին» (1888 թ.), «Պարոն Կարապետ Յաղությանին: Հորդորական» (1911 թ.), «Սուրբ լեզու», «Մեր ուսուցիչներին ընկերական նվեր» (1892 թ.) հոդվածներում անդրադառնում է այս խնդրին և պաշտպանելով վյունագրությունը՝ գրում է. «ա գրելով՝ մեր հին ու նոր լեզուի շէնքն անարատ կպահենք, բայց վ գրելով՝ հիմնովին կփոխենք նրա գեղարուեստական շէնքը»¹⁶:

Ստ. Մալխասյանցի «Հայերէն բացատրական բառարանում» ընդգրկված կրավորական սեռի բայերը վ մասնիկով են¹⁷: Այսօր էլ

¹³ Պետրոսյան Հ., Հայերենագիտական բառարան, էջ 598:

¹⁴ Տես Աստուածաշունչ մատյաններ, **Վազգէն Համբարձումեան**, Դասական ուղղագրութեան պատմութիւն, 1991, **Յիցիլիա Բրուսեան**, Հայ երաժշտական մշակույթի աշխարհասփիւռ ընծիւղները, 1996, **Գարեգին Ա Կաթողիկոս**, Հոգեմտաւոր ճառագայթումներ, 1997, **Լևոն Միրիջանեան**, Բանաստեղծութիւններ, 2000, **Ջանի Միրզաբէկեան**, Գրականութեան հարցեր, 2001, **Պարոյր Հայրիկեան**, Լուսինէ, 2005, **Եղուարդ Գոյանճեան**, Երկեր, 2005, **Լաւրենտի Յովհաննիսեան**, Հայ թարգմանական գրականութեան բառապաշարը, 2007 և այլն:

¹⁵ Այս մասին ավելի հաճախմանալից տես **Հակոբջանյան Ա.**, Ղ. Աղայանի լեզվագիտական հայացքները, Երևան, 2009, էջ 73-85:

¹⁶ **Աղայան Ղ.**, Ես մեռած եմ, էջ 444-447:

¹⁷ Տես **Մալխասեանց Ա.**, Հայերէն բացատրական բառարան, հատոր Ա-Ե, Երևան, 1944-1945:

ավանդական ուղղագրությամբ արևելահայերեն տեքստեր հրատարակելիս այս առումով դժվարությունների ենթ հանդիպում: Բանն այն է, որ արևելահայերենի կրավորական բայերի ներկա ժամանակաձևում կողք կողքի ի հայտ են գալիս երկու ու–եր: Այս հարցում Ղ. Աղայանը նկատում է. «Մեր բայերի ում վերջավորությունը ոչ միայն տաճկաստանցոց համար է գայթակղության քար դարձել, այլև նույնիսկ մեզ համար էլ, որովհետև *ոււմ* վերջավորությունը կրավորական դառնալով, մի երկրորդ *ու* էլ վրան է ավելանում և դառնում է, օրինակ, գործում, տանում և այլն: ...Մենք այսօր այս բառերի վերաբերությամբ երեք տեսակի ուղղագրություն ունենք՝ ուում, վում, տում¹⁸:

Պոլսեցիներն ու Մխիթարյանները այս խնդիրը մասամբ լուծել են. վանկատման ժամանակ հրաժարվում են ու–ից և տողադարձելիս կիրառում են *ւ* տառը:

Ժամանակն է, որ հայագետներն այս հարցում ընդհանուր հայտաարարի գան:

բ) Դասագրքի կառուցվածքը, տեքստերի և գիտաբառերի ընտրությունը: Քանի որ ՀՀ սահմաններից դուրս մայրենի լեզվին զուգահեռ ուսուցանվում է տվյալ երկրի պետական լեզուն, բնականաբար հայերենի ուսումնասիրության ժամաքանակը պակասում է: Ուստի նպատակահարմար է դասագիրքը խտացնել և հայոց լեզուն և հայ գրականությունը ներկայացնել զուգընթաց: Գեղարվեստական հատվածները, բերվող օրինակները անշուշտ կընտրվեն հայ հին և միջնադարյան գրականությունից, արևմտահայ և արևելահայ հեղինակների, ինչպես նաև օտարագիր սփյուռքահայերի թարգմանական լավագույն գործերից: Նպատակահարմար է դասագիրքը կազմել երկու հիմնական մասից՝ ընդհանուր և մասնավոր կամ օժանդակ: Ընդհանուր մասը նախատեսել հայերեն բոլոր ուսումնասիրողների համար, իսկ հավելյալը կիրառել տվյալ երկրի սահմաններում, որում ամփոփված նյութերը և հեղինակները կարտացոլեն հայաբնակ տվյալ վայրի կազմավորման պատմությունը, հայազգի երախտավորների մշակութային և ազգապահպան գործունեությունը, եկեղեցական կառույցների առանձնահատկությունները: Օրինակ՝ արժե, որ եգիպտահայը իմանա Նուբար փաշայի, թավրիզեցին՝ Մանթաշովի, լիբանանցին՝ Մեծի

¹⁸ Ղ. Աղայան, ԵԺ, հ. 3, էջ 318–319 (1888 թ. «Մի թեթև հրահանգ մեր լեզվի ուղղագրության մասին» հոդված):

Տանն Կիլիկիո կաթողիկոսության, լեհահայն ու հունգարահայ՝ հայ կաթողիկոսության մասին և այսպես շարունակ: Հետաքրքիր կլինեն նաև տվյալ վայրի բարբառին նվիրված նյութերը, բանահյուսական նմուշները, անգամ գրքին կից բարբառահունչ ձայնասկավառակները: Պալասանեանը կարծում էր, որ «ուսման եւ առհասարակ դաստիարակութեան գործի մէջ արդիւնատուր հետեւանքների հասնելու համար լեզուի դասատուութիւնը սկսելու է անշուշտ մայրենի խօսուն բարբառով, եւ թէ կենդանի լեզուն պիտի համարուի միակ հաստատ հիմ, որի վրայ պիտի բարձրանայ կանոնատուր դաստիարակութեան շէնքը»¹⁹:

Դասագրքի համար կարևոր է նաև լեզվաբանական գիտաբառերի ընտրության հարցը, քանի որ հաճախ արևելահայերենի և արևմտահայերենի լեզվաբանական գիտաբառերը տարբերվում են միմյանցից:

Այս տարբերությունների մասին գաղափար կազմելու համար ներկայացնենք մի քանի գիտաբառեր՝ Լ. Շանթի դասագրքերից²⁰: Հարևանցի նշենք, որ անվանի մտավորականը կարծում էր, որ քերականության առկա ձեռնարկները պարզ վերարտադրությունն ու հարմարեցնում են ֆրանսիական քերականության: Վերջիններս էլ ձևված են հույն դասական քերականության հիման վրա:

Այսպես՝ արևմտահայերենին բնորոշ լեզվաբանական գիտաբառեր են, օրինակ՝ միարժեք (ա, ը, է, ի օ) և երկարժեք (ո, ե) ձայնավորներ, հնչայլում (հնչյունափոխություն), հոլովներու կցորդ (կապ), դիմակերտ (բայական վերջավորություններ), միջնադիր բայեր (անցողակերպ, կրավորակերպ, կրկնակերպ բայեր), ասութային բայեր (հարադիր), անվանական ասություններ, բաղադիր բայեր, անավարտ և ավարտ դերբայներ, պայմանական և բացատրական ստորադասություն, թերատ (երկխոսությունների դեպքում կիրառվող) և կծկված նախադասություններ (դերբայական դարձված): Շանթը ածականը

¹⁹ Տես **Սյր. Պալասանեան**, «Քերականութիւն մայրենի լեզուի» գրքի առաջաբանը, Թիֆլիս 1895:

²⁰ **Լևոն Շանթ**, Քերականութիւն արևմտեան հայերէնի, Հոլովում և խոնարհում, 5-րդ և 6-րդ տարւոան համար, Ա հատոր, Պէյրուք, 1932: Գործնական քերականութիւն արևմտեան հայերէնի, Նախադասութիւններու ուսումը, Բ հատոր, 6-րդ տարւոան համար, Պէյրուք, 1939: Քերականութիւն արևմտեան հայերէնի, 1-ին պրակ, 5-րդ տարւոան համար, Պէյրուք, 1949: Քերականութիւն արևմտեան հայերէնի, 2-րդ պրակ, 6-րդ տարւոան համար, Պէյրուք, 1950: Քերականութիւն արևմտեան հայերէնի, 3-րդ պրակ, 7-րդ տարւոան համար, Պէյրուք, 1950: Քերականութիւն արևմտեան հայերէնի, 4-րդ պրակ, 8-րդ տարւոան համար, Պէյրուք, 1950:

անվանում է որակական մակդիր, թվականը՝ քանակական մակդիր, ձայնարկությունը՝ ձայնարկ: Ձայնարկության տարատեսակ է համարում կոչականը, որին տալիս է դիմառնություն անունը, ունի նաև կրոնական դիմառնություն եզրը: Նա առանձնացնում է բաղդատական (այսքան, այսպիսի), տեղական (հոս, ասդին), անջատողական (մէկը, միւսը), հավաքական դերանուններ:

Բայի խոնարհումը անվանում է հոլովում: Բայական հարացույցում առանձնացնում է՝ ա) մտադիր եղանակ՝ ապառնի (սիրեմ) և վաղապառնի (սիրեի) ժամանակներով, բ) անավարտ եղանակ՝ ներկա (կը սիրեմ, սիրելու վրայ եմ), անկատար (սիրելու վրայ էիր) ժամանակներով, գ) ավարտ եղանակ՝ կատարյալ (սիրեցի), հարակատար (սիրեր եմ), վաղակատար (սիրած էի, ունէր), բուն ժամանակներով և դ) հրամայական եղանակ՝ շեղ հրամանով:

Առանձնացնում է հավասարադաս, համընթաց և հակընթաց նախադասությունների համադասություն՝ տարբերակելով հարաբերական, պայմանական, բացատրական ստորադասության տեսակներ:

Արևելահայ լեզվաբանական գիտաբառերով շարադրված դասագրքերը կարող են դժվարություններ հարուցել, ուստի նպատակահարմար է գիտաբառերը ներկայացնել համապատասխան բացատրություններով և արևմտահայերեն ու արևելահայերեն տարբերակներով, որպեսզի հետագայում հայրենիքում ուսումը շարունակող սփյուռքահայը դժվարությունների չհանդիպի:

գ) *Ընտրված հատվածների բառապաշարը, ուղղագրությունը և կետադրությունը:* Հայտնի է, որ անցյալ դարում արևմտահայերենը անհանդուրժող էր օտարաբանությունների նկատմամբ: Այդ մասին Հր. Աճառյանը գրում է. «Օտար բառերի գործածության դեմ խիստ են եղել առհասարակ արևմտահայերը, իսկ թույլատու՝ արևելահայերը: Առաջինները երբ ստիպված լինեին էլ գործածել մի օտար բառ, գրում էին շեղատառով, նոտրգիր կամ մինչև անգամ եվրոպական տառերով...»²¹: Արևմտահայերը գիտական նորարարություններին առնչվող հասկացությունները նշելու համար շատ հաճախ ստեղծում էին հայերեն համարժեքներ: Այդ համարժեքները բավականին մեծաթիվ են և ընդգրկված են Ռ. Սաքապետոյանի «Արևելահայերենի և արևմտահայերենի բառապա-

²¹ Հր. Աճառյան, Լիակատար քերականություն հայոց լեզվի, Ներածություն, Երևան, 1955, էջ 431:

շարային առանձնահատկությունները» աշխատության մեջ²²: Այդպիսի բառերից են, օրինակ, ամբոխավար (դեմագոգ), աշխարհաքաղաքական (գեոպոլիտիկ), արենաչափի (տոնոմետր), արհեստապետություն (սինդիկատ), բնախույզ (ֆիզիկոս), գաղափարապաշտ (իդեալիստ), երգախաղ (օպերա), շոգեգութան (տրակտոր) և այլն: Ի դեպ, մի շարք բառեր, արևմտահայերենից անցնելով ժամանակակից արևելահայերենի բառապաշար, այսօր մեզ համար դարձել են շատ սովորական, ինչպես, օրինակ՝ երաժշտանոց, եզր, ակեհավաք, դրամատուն, դիպաշար, լրագրող, ճարտարագետ և այլն: Ինչ խոսք, ճշգրիտ բառակերտումները շահեկան և դրական են լեզվի զարգացման համար: Սակայն 21-րդ դարում նկատելի է անգլերենի ազդեցությամբ օտար բառերի և օտարահունչ արտաբերության անարգել մուտք բանավոր և գրավոր արևմտահայերեն, որից էլ արևելահայերեն: Այսպիսով գրական արևելահայերենի և արևմտահայերենի հիմնական և առկա տարածքային մասնակի տարբերություններին գումարվում են ուղղագրական և կետադրական կանոնների տարբերությունները՝ դժվարացնելով հայության սփռված հատվածների լեզվական շփումները:

դ) Արդի սիյուոքահայ մամուլի ուղղագրական տարբերությունները և դրանց հաղթահարման ուղիները:

Ուղղագրական տարբերությունների մասին ընդհանուր գաղափար կազմելու համար բավական է թերթել սիյուոքահայ մամուլը: Մենք մասնավորաբար համեմատել ենք Լիբանանի «Ազդակ» և «Հասկ», ԱՄՆ-ի «Ասպարեզ» և «Մասիս», Թուրքիայի «Ակօս», Կանադայի «Լուսաբաց», Կիպրոսի «Զարթօնք», նաև արևելահայերենով՝ Իրանի «Ալիք», Կալկաթայի «Ազդարար», Չեխիայի «Օրեր» և այլ պարբերականների մի շարք նյութեր: Ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ժամանակակից սիյուոքահայ տպագիր խոսքում աչքի են զարնում հատկապես անհիմն մեծատառագրությունը, բաղադրյալ հատուկ անունների գրության զանազանությունը, օտար բառերի ուղղագրական զուգաբանությունների առատությունը, տեղանունների և անձանունների հնչյունական անմիօրինակությունը, ՀՀ գիտության և կրթության նախարարության կողմից հաստատագրված կետադրական կանոնների խախտումները:

²² Տե՛ս **Ռ. Սաքապետոյան**, Արևելահայերենի և արևմտահայերենի բառապաշարային առանձնահատկությունները, Երևան, 2004, էջ 184-213:

Ասենք, որ արևելահայերենով և արեղյանական ուղղագրությամբ հրատարակվող Չեխիայի «Օրեր» թերթում նույնպես հանդիպեցինք կետադրական շեղումների, հատկապես չակերտները հայերեն չեն, այսինքն՝ չա–ով կերտված չեն, և ունեն օտար լեզուներում ընդունված նշանների տեսք: Հանդիպում են Պետր, Բարբորա օտարահունչ հատկանունները:

Կալկաթայի՝ արևելահայերենով տպագրվող «Ազդարար» ամսագրում ուղղագրական և կետադրական շեղումների գրեթե չհանդիպեցինք:

ԱՄՆ–ի «Ասպարեզի» (մայիսի 27, հունիսի 2) էջերում հանդիպում ենք հատկանունների տարբերակների՝ Պոսթըն, Լոս Անձելլոս, Պեյրուք, Կլենտլեյ, Լոնտոն, Պուլլարիա, Փլովտիվ, Զուիցերիա, Միացեալ Էմիրեթներ, Լիթուանիա, Շվեյտ, Հարաւային Քորիայ, Տմիթրի Շոսթաքովիչ, Չայքովսքի, Ռոսթրափովիչ, Մոցարթ, Պրամս, Պեթհոլմեն, Սփիվաքով, Սիրանուշ, չնայած արևմտահայերենում ընդունված է Սիրանոյշ ձևը:

Մեծատառով են գրված ոչ միայն ամսանունները՝ Յունիս, այլև շաբաթվա օրերի անունները՝ Ուրբաթ, Կիրակի և այլն, անգամ հանդիպեցինք յուսախափ բառի սխալագրության:

Բավականին թիվ են կազմում բաղադրյալ անունների գրության սխալները՝ Խաչատուրեան Եռանուագին Հիասքանչ Նուագահանդէս, Ֆիլիարմոնիկ Նուագախումբ, Լարային Քառեակ, Մեծ Եղեռն, Սուրբ Եղիշէ Եկեղեցի, Բարեսիրական Հիմնարկություն, Ալ Այլուխս, Վաղարշապատի Պար: Մի քանի տող ներքևում արդեն փոքրատառով է եկեղեցի բառը՝ Ս. Եղիշէ եկեղեցի, և այլն:

Դաշնամուրի Մրցոյթի Առաջին Մրցանակը: Հռոմի Խորհրդարանականներու Գրասենեակ, Պետական Երաժշտանոց, Թանգարանի Տնօրէն, Յետաւարտական Մասնագիտութիւն, Միջազգային Մրցոյթի դափնեկիր, Հայկական Սենեկային Նուագողներ և այլն:

Այս թերթում ևս չակերտները չա–ով կերտված չեն:

Կիպրահայերի «Նարեկ» էլեկտրոնային էջում հայկական վարժարանների հունիսի 10–ի հայտարարության մեջ մեծատառով են գրված անգամ Հարգելի Ծնողք, Դիմողի Անուն, Եւրօ, Տնօրէնութիւն, դպրոցական Տարեշրջան, Կիպրահայ Վարժարաններու Հոգաբարձություն և այլ բառակապակցությունների բաղադրիչները:

Լիբանանի «Ազդակ» (28 մայիսի) թերթում անհարկի մեծատառագ–

րությունը տեղ չի գտել, միայն երբեմն հանդիպեցինք Աղքատախնամ Մարմին, Համազգայինի Շրջանային վարչություն բաղադրյալ անունների սխալագրության: Անձնանունների գրության մեջ ևս կամայակա- նություններ չնկատեցինք:

Մեծի Տանն Կիլիկիոյ աթոռի «Հասկ» պաշտոնական ամսագրում (մարտ–ապրիլ, 2010) մեծատառով են գրված Ապրիլեան Նահատակ- ներու Մատրան առջև, Թեմակալ Առաջնորդներ, Ազգային Իշխանու- թյուններ, Ազգային Նոր Ոյժեր, 50–ամեայ Յոբելեան, Միաբան Հայ- րեր բաղադրյալ անունները: Հանդիպում են հատկանունների հնչյու- նական զուգաբանություններ. տեղանուններից՝ Վենեզուելա, Թափօր կամ Թափօր լեռ, Լոս Անձելոս, Փերուի Ազատարար Զօրավար Խոսե տե՛ Սան Մարթին, Պուլնոս Այրէս, Արժանթին, Պոլոնիոյ դաշինք և այլն:

Թուրքիայի «Ակօս» թերթում (փետրվարի 5) հանդիպում են ուղղագ- րական հետևյալ շեղումները՝ Հրանդ Տինք, Թոշունեան Տուն, Թուր- քիոյ Պետութիւն, Հայ հասարակութիւն, Հայրենակցական Միութիւն, Սասունցիներու Միութիւն, Պոլսահայ Թաղային Խորհուրդ և այլն:

Թեհրանի «Ալիք» օրաթերթում (հունիսի 3) գրված է Նայիրի, մինչ- դեռ գրական արևելահայերենում ընդունված է առանց յ–ի գրությունը՝ Նաիրի: Ընդհանուր առմամբ այս օրաթերթում ուղղագրական կանոն- ների խախտման գրեթե չհանդիպեցինք:

Թորոնթոյի «Լուսաբաց» (26, 29 մայիս, 2010) շաբաթաթերթի առաջին էջում Սևանա վանքի և լճի մեծադիր լուսանկարն է, որի տակ մակագրված է՝ «Սևանա լիճ»՝ առանց սեռական հոլովում ա ձայնա- վորից հետո գրվող յ–ի: Առեւելահայոց բառում ո–ն վրիպակ կհամա- րենիք, եթե ջեռմեռանդ բառը ևս ո–ով գրված չլիներ: Քիչ չեն սխա- լագիր տեղանունները՝ Կլենտէյլ–Փասատինա–Պրըպէնք, Սիտնիյ, Թորոնթօ, Պուլնոս Այրեէս, Լոս Անձելլոս, Վանքովըր, Մոնթրէալ, ինչ- պես նաև անձնանունները՝ Իկոր Փոփով, Տիէկօ, զանազան բառերը՝ քսանըմեկերորդ՝ ը–ով, վեթերան, օփերա, Մինսկի Խումբ, Ղարաբա- դի Պաշտպանութեան բանակ և այլն:

Այս թերթում մայիս ամսանունը, շաբաթ բառը փոքրատառով են, սակայն մեծատառերով են Հայկական Բարեգործական Ընդհանուր Միու- թեան Լոնտոնի մասնաճիւղ բաղադրյալ հատուկ անվան բաղադրիչները:

ԱՄՆ–ի «Մասիս» շաբաթաթերթում (29 մայիս, 26 հունիսի, 2010) հան- դիպում ենք Կիւմրի ձկին. նույն հոդվածում կա նաև Գիւմրի, զոնկրէս,

վերջերան Հնչակեան Երիտասարդներ, Առաջին Աշխարհամարտ, Ուրուկուա, Ուաշինկթոն, Կարիկ Պասմաճեան, Արշիլ Կորքի, Ձեր Ծանուցումները, Վստահեցեք «Մասիս» Շաբաթաթերթին շեղումները և այլն:

Ինչպես նկատելի է, համընդհանուր, կանոնարկված լեզվական սկզբունքներ չեն գործում, որով կարողանային ուղղորդվել Բփյուռքի հրատարակչությունները: Այս առումով Վաղարշակ Վարդանյանն իր «Ի՞նչ անել առանց վերադառնալու դասական ուղղագրությանը» հոդվածում («Առավոտ», 2010, 20 մայիսի), ներկայացնելով «Մեսրոպեան ուխտ» կազմակերպության գործունեությունը, նաև առաջարկում է ստեղծել համահայկական լեզվական խորհուրդ՝ եզրաքանական կոմիտե, որը կկարգավորի առկա լեզվական դաշտի տարբերակվածությունը և կմեղմացնի ուղղագրության հարցերի շուրջ առկա հակասությունները: Հարկ ենք համարում ապագա խորհրդին ներկայացնել մի քանի առաջարկություններ:

1) Կազմել արևմտահայերենի ուղղագրական բառարան և կետադրության ուղեցույց: Ճիշտ է, այս ուղղությամբ բավականին աշխատանքներ կատարված են, սակայն դրանք ունեն տեղային բնույթ: Օրինակ՝ Հակոբ Չոլաքյանի ուղղագրական ձեռնարկը, որը, սակայն, կիրառվում է հիմնականում Հայեպում:

2) Կանոնակարգել անհիմն մեծատառագրությունը:

3) Լուծել և – եւ տառի միանիշ կամ երկնիշ լինելու խնդիրը:

4) Հստակեցնել պայմանական կը եղանակիչի միասին կամ անջատ գրության հարցը: Արևմտահայ տեքստերում կը եղանակիչի առանձին կամ ապաթարցով գրելը պատճառաբանված է, քանի որ այն կազմում է ներկա ժամանակաձև, սակայն արևելահայերենում, կարծում ենք, առանձին գրելը հիմնավորված չէ, քանի որ դրանով կազմվում է պայմանական եղանակաձև, որը ժամանակակից արևելահայ գրավոր խոսքում այդքան էլ մեծ հաճախականություն չունի: Ի դեպ, հանդիպում են կու գան, կուգան, կու տայ, կուտայ անջատ և միասին գրության տարբերակները:

5) Մշակել բաղադրյալ բառերի բաղադրիչների միասին, գծիկով կամ անջատ գրության կանոններ: Հաճախ են հանդիպում՝ տարուժտարի կամ տարուժ–տարի, թվերը տառերից գծիկով չեն զատում (1915ին) և այլն:

6) Ստեղծել դասագրքի համացանցային, ավելի ընդարձակ տարբերակ:

Գրականության ցանկ

- Աբրահամյան Ս. Գ.**, Ժամանակակից գրական հայերեն, Երևան, 1981:
- Աղայան Ղ.**, ԵԺ, հ. 3 (1888 թ. «Մի թեթև հրահանգ մեր լեզվի ուղղագրության մասին» հոդված):
- Աղայան Ղ.**, Ես մեռած եմ, Երևան:
- Աղայան Է.Բ.**, Ընդհանուր և հայկական բառագիտություն, Երևան, 1984, 372 էջ:
- Աճառյան Հր.**, Լիակատար քերականություն հայոց լեզվի, Ներածություն, Երևան, 1955:
- Գրիգորյան Ա.Վ.**, Հայոց լեզու, Երևան, 1960:
- Լևոն Շանթ**, Քերականութիւն արևմտեան հայերէնի, Հոլովում և խոնարհում, 5-րդ և 6-րդ տարւան համար, Ա հատոր, Պէյրութ, 1932: Գործնական քերականութիւն արևմտեան հայերէնի, Նախադասութիւններու ուսումը, Բ հատոր, 6-րդ տարւան համար, Պէյրութ, 1939: Քերականութիւն արևմտեան հայերէնի, 1-ին պրակ, 5-րդ տարւան համար, Պէյրութ, 1949: Քերականութիւն արևմտեան հայերէնի, 2-րդ պրակ, 6-րդ տարւան համար, Պէյրութ, 1950: Քերականութիւն արևմտեան հայերէնի, 3-րդ պրակ, 7-րդ տարւան համար, Պէյրութ, 1950: Քերականութիւն արևմտեան հայերէնի, 4-րդ պրակ, 8-րդ տարւան համար, Պէյրութ, 1950:
- Հակոբջանյան Ա.**, Ղ. Աղայանի լեզվագիտական հայացքները, Երևան, 2009:
- Մալխասեանց Ս.**, Հայերէն բացատրական բառարան, հատոր Ա-Ե, Երևան, 1944-1945:
- Մեսրոպյան Հ. Հ.**, Գրական լեզու և բարբառ, Երևան, 2008:
- Մինասյան Ս.**, -Վ- երկրորդական ձևույթը հայերենում, Ստեփանակերտ, 2008:
- Պալասանեան Ստ.**, «Քերականութիւն մայրենի լեզուի» գրքի առաջաբանը, Թիֆլիս 1895:
- Պետրոսյան Հ.**, Հայերենագիտական բառարան, Երևան, 1987:
- Սաքապետոյան Ռ.**, Արևելահայերենի և արևմտահայերենի բառապաշարային առանձնահատկությունները, Երևան, 2004:

1. Նախ՝ երեք հաստատումներ.

ա) Սփիւռքի կազմութեան առաջին տարիներէն, պատահ մը հացի կարօտ գաղթական հայեր, անձկալի ներկայի եւ անորոշ ապագայի մղձաւանջին մէջն իսկ առաջնահերթ սեպեցին հայ դպրոցն ու հայակրթութիւնը՝ օրուան ապրուստին չափ կարելոր: Այդ օրերուն եւ յաջորդող ժամանակաշրջանին, ոչ պայմանները եւ ոչ ալ նիւթական-տնտեսական կարելիութիւնները ձեռնտու էին դպրոցաշինական նախաձեռնութիւն առնելու համար: Բայց գործող պատասխանատուները առաջնորդուեցան հաւատքով, նոյնիսկ հայերէն չգիտցող մարդիկ: Հաւատքը տեսիլք տուաւ անոնց եւ յանդգնութիւն ներշնչեց: Ահա այդպէս էր, որ ամէն գաղթակայան ունեցաւ իր թիթեղաշէն դպրոցն ու եկեղեցին՝ կողք-կողքի, յաճախ միեւնոյն առաստաղին տակ: Կասկած չկայ նաեւ, որ այդ օրերու եւ հետագայի անուանի թէ անանուն կրթական մշակներու նուիրուածութիւնը հանդիսացաւ այն խարիսխը, որուն վրայ հաստատուեցաւ, ամրացաւ ու շարունակուեցաւ կրթական գործը: Անոնցմէ ոմանք, ուսուցչական գործի զուգահեռ, միաժամանակ լծուեցան դասագրքերու պատրաստութեան աշխատանքին: Մարզ մը, որ մինչեւ այսօր չունի իր նեցուկը, շօշափելի օժանդակութիւնն ու հովանաւորութիւնը: Չունի նաեւ մշակուած ու ծրագրեալ ուղղուածութիւն: Գոյութիւն ունեցող դասագրքերը, ընդհանրապէս որակով ու ներկայացմամբ պատուաբեր, առաւելաբար կը պարտինք հեղինակներու յանդգնութեան ու նախաձեռնութեան: Իսկ բովանդակութիւնն ու ուղղուածութիւնը՝ վստահուած է անոնց դատողութեան:

Ամենայնդէպս. իբրեւ մարդ կարելի է միայն զարմանալ ու հիանալ, եւ իբրեւ հայ՝ միայն հպարտանալ, ի տես հայկական սփիւռքի կազմակերպուածութեան, անոր ստեղծած դպրոցական ցանցին, դասագրքերու պէսախտութեան ու որակին, որոնք մէջտեղ եկան ոչինչէն: Պետութիւններ հսկայ գումարներ, մարդուժ ու արհեստագիտութիւն կը տրամադրեն, անչափ գուրգուրանք կը ցուցաբերեն ու չեն յաջողիր իրենց սփիւռքներուն ներարկելու այն ներուժը, որ ունինք մենք թէ՛ կրթական եւ թէ՛ այլ ճակատներու վրայ:

բ) Կասկած չկայ, եւ նորութիւն մը ըսած պիտի չըլլանք արձանագրելով, որ համախումբ կեանքի միջավայրն է անհրաժեշտը, որպէսզի գոյատեւէ հայերէնի գործածութիւնը եւ պահպանուի հայախօսութիւնը: Գիտենք նաեւ, որ գաղութներու երբեմնի խմբութիւնները շատոնց տեղի տուած է ցրութեան եւ հայ մարդուն կենսամակարդակն ու կենսաձեւը նոյնացած են շրջապատին հետ: Կը մնան եկեղեցին ու կուսակցական-միութենական կառոյցները եւ անոնց շուրջ խմբութեան մարդիկը, որոնց պարբերական աշխուժութիւնները համախմբութեան խաբկանքը կը ստեղծեն պարզապէս: (Այս մատնանշումը նկատելի հայախօսութեան ընթացածիրին (context) մէջ եւ ոչ թէ անոնց գործունէութիւնը գնահատելու միտում): Հասած ենք տեղ մը, ուր մեր կարծիքով, ոչ միայն անկարելի է յեղաշրջել կացութիւնը, այլ ընդհակառակն՝ հետզհետէ աւելի կը խրինք օտարումի ընթացքին մէջ: Պատճառները այնքան խորն են, ու մեր առօրեային ընդելուզուած, որ անկարելի է զանոնք մեր առօրեայէն պոկել: Կը մնայ ոչ թէ պատճառները վերացնելու անկարելին փորձել, այլ միջոցառումներու մասին մտածել, որպէսզի հետեւանքները մեղմանան եւ նորահաս սերունդը հայերէնին կապուի: Տաւ է հաստատել, որ այդ ուղղութեամբ նախաձեռնութիւն առնող մտատանջ մարդոց թիւը զգալիօրէն նուազած է, ամէնօրեայ:

Սփիւռքեան ներկայ պայմաններուն մէջ մեր գլխաւոր ապաւէնը, նաեւ միութեարանքը, կը կազմէ հայկական դպրոցը, ուր կենթադրուի թէ իբրեւ հայախօսութեան ջերմանոցի, կրթական կազմակերպուած միջավայրի ու հայաշունչ մթնոլորտի մէջ հայ տղաք համախումբ կապրին եւ որոշ տարիներու վրայ երկարող ուսման ժամանակաշրջանին կը կազմաւորեն իրենց նկարագիրն ու անհատականութիւնը: Հայկական դպրոցը նաեւ այն հանգոյցն է, որ ամէնօրեայ կապ կը ստեղծէ պատանիին ու ծնողքին եւ ազգային պատկանելիութեան միջեւ: Ահա թէ ինչու հայ վարժարանը միաժամանակ կը նկատուի ինքնապաշտպանութեան մեր բերդը: Այս տեսակէտէն, նկատի ունենալով տեղական քննութեանց մէջ պատուաւոր արդիւնքով ներկայանալու երկրորդական վարժարաններու հասկնալի մրցակցութիւնն ու դասանիւթերու-դասապահերու խճողութիւնը, նախակրթարանը կը դառնայ թէւ սահմանափակ, այլեւ գլխաւոր այն միջավայրը, ուր հանդիսադրուած ճիգերը կրկնապատկելով եւ կարգ մը միջոցառումներով կարելի

պիտի ըլլայ հայախօսութիւնը քաջալերել, փորձելով փոքր տարիքէն երեխան կապելու հայերէն լեզուին:

Հայակրթական ձիգերու արդիւնաւորութիւնը գլխաւորաբար կը բախի երկու խոչընդոտներու, զորս կարելի է որոշ չափով դիմագրաւել, վարչական տնօրինումներով եւ սկզբունքային կեցուածքի դրսեւորումով:

Առաջինը այն է, որ հրապարակի վրայ գտնուող գէթ մեզի ծանօթ դասագրքերը չեն համապատասխաներ միջավայրի պայմաններուն ու տղոց հետաքրքրութեանց մակարդակին: Մեր կարծիքով, նախ պէտք է յստակացնել գլխաւոր թիրախը, այսինքն լեզուամտածողութիւնը, որ պիտի փոխանցուի դպրոցականին՝ դասագրքի բովանդակութեան ընդմէջէն, ապա աստիկա հրամցնել համապատասխան դասանիւթերով եւ մանաւանդ՝ մատչելի լեզուով: Այլապէս, նիւթն ու լեզուն մատչելի չըլլալու պարագային խորթութիւն մը կը ստեղծուի, պատ մը կը քաշուի դասագրքին ու սորվողին միջեւ, եւ դասաւանդողը ի գուր կը ձգնի փոխանցելու այն, ինչ որ կը թելադրէ դասագիրքը: Յատկապէս արեւմտեան երկիրներու մէջ, թերեւս նաեւ ռուսախօս սփիւռքի տարածքին, յաջողութիւն պէտք է նկատել, եթէ հայախօսութիւնը պահուի այն մակարդակին վրայ, ուր կարելի պիտի ըլլայ հայերէն լեզուի ճամբով հասնիլ պատանիի սրտին ու մտքին...

– Խոչընդոտներէն երկրորդն ու գլխաւորը՝ հայագիտութեան նկատմամբ ընդհանուր անտարբերութիւնն է, հայերէնը նոյնիսկ անկարելոր սեպելու չարտայայտուող, բայց փաստօրէն առկայ մտայնութիւնն է՝ բոլոր, բոլոր մակարդակներու վրայ, ինչ որ անզգալաբար եւ բնականաբար սողոսկած է եւ բոյն դրած՝ նաեւ տղոց, կարգ մը պարագաներու, նոյնիսկ ուսուցիչներու հոգեբանութեան մէջ: Շրթունքի ծառայութեան համար պարբերաբար արտասանուած աղուոր խօսքերէն անդին, հայակրթութեան ու ազգային արժէքներու նկատմամբ ցուցաբերուած այս անտարբերութիւնը կը ջլատէ գաղութներու ներուժը եւ բացասական անդրադարձ կունենայ ապագայ հեռանկարներու մշակումին մէջ:

գ) Սփիւռքահայ զանգուածները կարելի է երկու բնորոշումով դասակարգել. –

Տեղական կենսաձեւին ու պայմաններուն ամբողջապէս «նոյնացածները» եւ «համարկուածները»: Երկուքին պարագային ալ, լեզուական ճակատի վրայ գունաթափումը կամ գունաթափումի վտան-

գը առկայ է: «Նոյնացածներու» մօտ չբացած է արդէն ազգային լեզուամտածողութիւնը, ինչ որ սպառնալիք մըն է, որ ազգային իրաւունքի գիտակցութիւնը եւ քաղաքական պայքարի տրամադրութիւնը զիջի հանգիստ կեանքի մը փնտռտութիւն: «Համարկուածները» բոլորուած են սփիւռքեան կառոյցներու շուրջ (եկեղեցի, կուսակցութիւններ, միութիւններ) եւ կը ներշնչուին –կը խանդավառուին Հայաստանով ու Հայ Դատի պայքարով: Զօրաշարժի կլիմա մը ստեղծուելու պարագային ներկայ են ասոնք: Իսկ «նոյնացածներու» մօտ ազգային պատկանելիութիւնը կ'արթնայ, երբ հայութեան համար ցնցիչ դէպքեր պատահին: (Այս բնորոշումները թերեւս ի գօրու չըլլան արաքական երկիրներու եւ Պարսկաստանի հայազաղութներու համար):

Այս հաստատումներէն ետք արձանագրենք, որ հայեցի դաստիարակութեան գործը չափազանց դժուարացած է մանաւանդ ներկայիս, երբ ամէն տեղ պահանջք–պարտադրանք կայ գործադրելու երկրի կրթական ծրագիրը ամբողջութեամբ, ինչ որ աւելիով կը ձգտի տեղայնացնել աշակերտը:

Սակայն դժուարութիւնները չեն որ յուսալքութեան պիտի առաջնորդեն: Ընդհակառակը. անոնք պիտի մղեն, որ ուժերու լարումով պատրաստուինք պատմութեան հետ ժամադրուելու, որպէսզի ըստ հարկին ու պահի պահանջումին կարենանք ընդառաջել ներկայացած մարտահրաւերներուն:

2. Հարցադրումներ–մտածումներ–նկատողութիւններ.

ա) Առաջին հարցումը, որ նիւթը կը բերէ մեզի սահմանումն է հայեցի դաստիարակութեան: Ինչ կը հասկնանք «հայեցի դաստիարակութիւն» ըսելով: Սահմանումը յարաբերաբար կը պարզանայ սեփական հայրենիքի մէջ, ուր դաստիարակութեան խարիսխը կը կազմէ երկրի սահմանադրութիւնը եւ ուր կրթական ծրագիրը կը մշակուի անոր բանաձեւած սկզբունքներուն հիմունքով: Սահմանադրութեան հրահանգները, խորքին մէջ կը թուարկեն, կը տարազեն «հայրենասիրութիւն» յղացքը, որով եւ սահմանադրական հայրենասիրութեան վրայ մշակուած կրթական ծրագիրը կը ստեղծէ այն շրջագիծը, որու համապատասխան կը ձշղուի աշխատակարգ (method), կը պատրաստուին դասագրքեր եւ ժամանակ առ ժամանակ, ըստ հարկի, կը վերաորակաւորուին նաեւ ուսուցիչները:

Տակաւին, սեփական երկրի մէջ կայ համախումբ կեանք, իւրայատուկ կենսաձեւ իր ծէսերով ու ասանդութիւններով, երգով ու պարով, ընտանեկան թէ շուկայական յարաբերութեանց կշռոյթով, մաղթանքներով ու հայիոյանքներով, որոնք, վերջին հաշուով մաս կը կազմեն ազգային դաստիարակութեան մեծ շաղախին, որով կը կազմաւորուի հայ մարդու տիպարը:

Մատնանշուած այս տուեալներէն զրկուած սփիւռքի պարագային, ուր ամէն երկրի մէջ, ընկերային–հասարակական ու քաղաքական–գաղափարախօսական տարբեր, երբեմն նոյնիսկ հակադիր արժէքներու համագարկին ենթակայ են մեր տղաքը, ինչ ուղղութիւն ու սահմանում եւ բովանդակութիւն պիտի ունենայ հայեցի դաստիարակութիւնը, որ դառնայ միջօրէական գիծը բոլոր գաղութներուն համար եւ որ պիտի կազմէ հիմքը՝ հայեցի կրթութեան ծրագրին եւ դասագրքերուն: Խնդիր մը, որ յստակացման կը կարօտի: Մինչեւ հիմա, որքան որ կը կոտակեմ, հայեցի դաստիարակութիւնը ձգուած է հայ ուսուցիչի խելքին, խղճին ու աշխատունակութեան, իսկ դասագրքերը՝ հեղինակներու դատողութեան:

բ) Երկրորդ հարցումը, որ ինքզինք կը պարտադրէ, այն է թէ՛ հայեցի դաստիարակութիւնը մրցո՞րդ է տեղական կրթական ծրագրին, թէ անոր լրացուցիչ մէկ մասը:

Բացատրութեան չկարօտող պատճառով, բնական է որ մրցորդ չի կրնար ըլլալ: Չի կրնար ըլլալ նաեւ լրացնողմասնիկ, քանի որ կրթական ամէն ծրագիր կը ձգտի ազգայինը շեշտաւորել, յունականը՝ քիչ մը աւելի յոյն դարձնել, ամերիկեանը՝ ամերիկացնել: Սփիւռքի պայմաններուն մէջ հայ ուսուցիչի հմտութիւնը անհրաժեշտ է, որպէսզի տեղական ծրագիրը կերպով մը ուղղորդէ դէպի հայեցի դաստիարակութիւն: Ակէ մը բխող առուի մը նման, որ ծառայէ մեր ածուի ոռոգման: Հոս արդէն կը ծագի հայ ուսուց չի պատրաստութեան կամ վերաորակաւորման նոյնքան խոշոր հարցը, որքան հայեցի դաստիարակութիւնն է: Կը ստեղծէ նաեւ անհրաժեշտութիւն, որ դասագիրք պատրաստող հեղինակներ գործակցին գաղութներու կրթական պատասխանատուներուն հետ, ծանօթանալու համար տեղական պայմաններուն: Այս տեսակէտէն, անհրաժեշտ է խորհուրդը տարիքային հոգեբան–մանկավարժ մասնագէտներին, որպէսզի ընդհ. Գիծերու մէջ թելադրեն այս կամ այն տարիքի տղոց

հետաքրքրությունը շարժող ազգային բովանդակությամբ նիւթերը:

գ) Լայն իմացումով Դաստիարակությունը կ'օգնէ, որպէսզի դաստիարակուողին ներքին-բնագղային ուժերը մտահոգեկան ուղիներէ անցնին, իրայատուկ ձեւաւորում ստանան, անհատական նկարագիր դառնան եւ անձին «ես»ին հաճոյքներու ձգտող միտումը ներդաշնակուի կեանքի պայմաններուն հետ: Պայմաններ, որոնք իրական են, բայց եւ ենթակայ՝ յեղաշրջումի, փոփոխութեան:

Տուեալ որեւէ միջավայրի մէջ ընկերային-հասարակական հաւաքականութիւնը իր կառոյցներով ու ըմբռնումներով, բարոյական ու քաղաքական արժէքներով եւ ձգտումներով, անկասկած որ կը կազմէ կազմակերպուած մարդոց նպատակադրուած ամբողջութիւնը: Այսինքն, գոյութիւն ունեցող ընկերային կառուցուածքն ու ըմբռնումները քանի մը ճարտարապետ-ուղեղներու հնարքն ու ստեղծումը չեն, այլ յաջորդական սերունդներու նպատակասլացութեան ձեւաւորումն են: Մարդը, ինք ուզած է որ ընկերութիւնը առաջնորդուի ընկերային տուեալ կառուցուածքով ու ըմբռնումներով: Եւ բնականաբար, հոն ուր հաւաքական կազմակերպութիւն կայ, կան նաեւ համապատասխան գործօններ, հաւաքականութեան վստահութիւնը վայելող ու ակնկալութիւնները մարմնաւորող հիմնարկներ եւ այդ ոլորտին մէջ՝ անձէ-անձ ու անձէ-հաւաքականութիւն յարաբերութեան խնդիրը հիմնականին մէջ ուրիշ բան չէ, եթէ ոչ պատասխանատու կապուածութեան հարց: Ահաւասիկ, այդ յարաբերութիւններէն է նաեւ, որ կը բխեղանան «բարոյականութիւն» յղացքին եզրերը, տարազները: Վերջին հաշուով ինչ է բարոյականութիւնը.- կազմակերպուած հաւաքականութեան մը անձէ-անձ, անձէ-խումբ կամ խումբէ-խումբ յարաբերութեանց որակը, տեսակարար բնոյթն է, որ կը կազմէ տուեալ ընկերութեան բարոյական հասկացողութիւնը:

Այս դիտանկիւնէն, կրթադաստիարակչական աշխատանքին իմաստը դեռահասին գիտելիքներ փոխանցելու զուգահեռ եւ նոյնքան կարեւորութեամբ կը կայանայ այն բանին մէջ, որ ենթական իրացնէ հաւաքականութեան պահանջքներն ու ձգտումները եւ հասնի բարոյական այնպիսի մակարդակի ուր ան պատասխանատու զգայ պայքարելու յանուն այդ պահանջքներուն ու ձգտումներուն: Եւ որքան բազմակողմանի ըլլայ դեռահասին կապը հաւաքականութեան հետ ու ընդլայնի անոր յարաբերութիւնը, այնքան աւելի ընկերային արժէքներ

կ'իրացնէ ու կ'ամրապնդէ իր անհատականութիւնը: Կը կերտուի նաեւ ենթակային բարոյական կերպարը՝ ըստ տուեալ ընկերութեան ըմբռնումներուն:

Որով, սփիւռքի մէջ հայեցի դաստիարակութեան անբաժանելի մասը կը կազմեն պատանեկան, երիտասարդական, սկաւտական, մարզական ու մշակութային թէ եկեղեցական շարժումները, որոնց միջոցաւ դեռահասը կը փորձարկէ իւրացուցած ազգային-հասարակական արժէքները՝ հաւաքական կեանքի մէջ:

Այս կը նշանակէ թէ դասագրքերու բովանդակութիւնը եւ ուղղութիւնը պիտի նպաստեն, որպէսզի աշակերտին մէջ յառաջանայ ձգտումը՝ գաղութային աշխուժութիւններուն մաս կազմելու:

դ) Խոշոր խնդիր մըն է եւ անհրաժեշտաբար յստակացման կը կարօտի հայեցի դաստիարակութեան ձգտումը, ուղղութիւնը (tendancy), ինչ որ կը նշանակէ թէ անոր բովանդակութիւնը քաղաքական ընտրանքի հարց է: Դաստիարակութիւնը քաղաքական ընտրանքէ հեռու պահելու այս կամ այն մանկավարժին կամ գաղափարախօսին ջանքը՝ արդէն իսկ կը մատնէ անոր քաղաքական վարքագիծը, այսինքն սերունդներու քաղաքական կազմաւորումին նկատմամբ անոր ունեցած էապէս եւ նոյնքան քաղաքական մտավախութիւնը: Ուրեմն, կրթական մարզի նախընտրութիւնները հիմնուած են քաղաքական առաջադրանքներու վրայ:

Այս տեսակէտէն, սփիւռքի մէջ, իմ պատկերացումով հայեցի դաստիարակութիւնը գլխաւոր, այլեւ դժուար ընտրանք մը ունի. – Հայ աշակերտին ներարկել պանդուխտի, տարագիրի գիտակցութիւն եւ դասագրքերու ճամբով՝ անզգալաբար եւ անուղակի զարգացնել այդ գիտակցութիւնը: Սխալ չհասկցուիմ: Երբ «պանդուխտ» կ'ըսեմ, գաղափարներու զուգորդութեամբ մը չեմ պատկերացներ մեր գրականութեան մէջ նկարագրուած տիպարը. – հալածական, ընկճուած, օտարուած իր շրջապատէն, կեթոյական կենսաձեւով. – ո՛չ, այլ այն յանձնառու եւ հպարտ պատանին, որ հարցականներ ունի, կը տազնապի իր շրջապատի խնդիրներով, գիտակցութիւնը ունի իր երկակենցաղ հանգամաբքին, եւ որ գիտէ տալ կայսեր կայսրին բաժինն եւ Աստծոյն՝ Աստուծոյ բաժինը:

Տեղական կեանքին հետ համարկումը [եւ նոյնացումը] կը կատարուի արդէն ուզենք կամ ոչ: Առաջարկուածը՝ ամբողջութեամբ անոր

անձնատուր չըլլալն է, ուժացման առաջնորդող համարկումի գահավէժ ընթացքը հունաւորելու միջամտութիւն մը՝ մեր կողմէ: Այս իմաստով, կը կարծեմ որ շոգեկառքը չենք կորսնցուցած տակաւին: Գաղութներու մէջ կան յուսատու կորիզներ, որոնց վրայ վերջին տարիներուն աւելցած են նաեւ պատկառելի թիւով Հայաստանէն արտագաղթողներ, որոնք պիտի կազմեն սփիւռքը թարմացնող եւ անոր նոր ներարկում տուող ատաղձը: Դժբախտաբար ցարդ անոնք տակաւին չեն ներգրաւուած գաղութահայ կեանքին: Պատճառներու քննարկան տեղը հոս չէ կենթադրել:

Եւ – Հոս, անտեղի չէ կը կարծեմ, անգամ մը եւս կրկնել բազմաթիւ անգամներ կրկնուածը, թէ հայեցի դաստիարակութեան հիմնաքարը լեզուն է, ոչ իբրեւ հաղորդակցութեան միջոցի միայն, այլ մանաւանդ ազգային համապատասխան մտածողութիւն ստեղծող ազդակի.. այն ինչ որ կը բացատրուի «լեզուամտածողութիւն» բառով: Եթէ դասագրքերը իրենց բովանդակութեամբ, նիւթերով ու վարժութիւններով պիտի չստեղծեն ազգային մտածողութիւն, ապա ուրեմն հայերէնի ուսուցումը բեռ մը պիտի ըլլայ սփիւռքահայ աշակերտին համար, որ ներկայ ու հետագայ իր կեանքին մէջ պէտք չունի անոր գործածութեան: Անձնապէս մաս կը կազմեմ անոնց, որոնք թերահաւատ են, որ օտար լեզուով կարելի է ազգային գիտակցութիւն ամրացնել՝ երկար վազքի դիմացող: Յունաստանի մէջ երբ երեխան կըսէ «փաթրիտա մու» («իմ հայրենիքս») անոր չի յաջորդէր «Արմենիա»ն, այլ պիտի յաջորդէ «Էլլատան»: Կրնայ պատահիլ որ տուեալ կլիմայի մը մէջ, Խանդավառութեան ալիքներու վրայ ժամանակաւորապէս ազգային գիտակցութիւն ստեղծուի օտար լեզուով, բայց երբ ժամանակին հետ խանդավառութիւնը չքանայ, կը չքանայ նաեւ ազգային գիտակցութիւնը եւ կը մնայ անդիմագիծ քաղաքացին:

3. ԴԱՍԱԳՐՔԵՐՈՒ ԲՈՎԱՆ ԴԱԿՈՒԹԵԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐԵԱԼ

1) Դաստիարակութեան գլխաւոր երկու թիրախներ են.– անցեալի փորձառութիւնը, ժառանգութիւնը փոխանցել եւ անծանօթին, նորին կախարդանքը տալ: Այս թիրախներուն հասնելու համար պէտք է ընտրել տղոց միջավայրին, հետաքրքրութեանց, հասկնալու եւ հասկցածը վերարտադրելու կարողութեանց մակարդակը, այդ մակարդակը աստիճանաբար զարգացնելու աշխատակարգով (method): Ընդհանրապէս

ներկայ կացութիւնը այնպիսին է, որ աշակերտը դասագիրքի նիւթին ու լեզուի խրոնութեան դէմ մրցումի կելլէ եւ կը յոգնի, կը յուսահատի:

2) Իրողութիւն է, որ ներկայիս բոլոր վարժարանները, եւ ոչ միայն հայկական, դաստիարակութեան առաքելութիւնը մէկդի դրած, հեւքի մտած են աշակերտները քննութեանց պատրաստելու համար, այդ քննութեանց մէջ յաջողութիւնը նկատելով վարժարանի յաջողութիւն ու քարոզչութիւն: Կը կարծեն, որ այս ընթացքը կարելի չէ սանձել, գործնական պատճառներով: Որով, հայեցի դաստիարակութեան յոյսի գլխաւոր յենարանը կը կազմեն նախակրթարանները, որոնց հաստատած խարխիսին վրայ լրացումներ են, որ պիտի կատարեն միջնակարգ դպրոցները:

3) Նախնական եւ միջնակարգ ուսման մակարդակի վրայ լաւ է որ դասագրքերը չկրեն գիտութեան շտեմարանի բնոյթ, այլ անոնք իրենց բովանդակութեամբ ու վարժութիւններով նպաստեն, որ աշակերտները խորհելու կարողութիւն գարգացնեն: Անհատին ամէնէն կենսական պէտքը խորհելու կարողութիւնն է: Խորհելու կարողութիւնը կը մշակէ տեսնելու կարողութիւն, տեսածները համեմատելու հնարք եւ նոր եզրակացութեանց յանգելու յատկութիւն: Խորհելու կարողութեամբ պատրաստուած ենթական կը պատրաստուի շրջապատին, աշխարհին: Կը ճանչնայ ինքզինք:

Իսկ ինչ կը վերաբերի քերականութեան, խուսափիլ մանրամասնութիւններէ, առաւելաբար շեշտը դնելով լեզուի կառուցուածքը ըմբռնելի դարձնող վարժութիւններու վրայ: Թարգմանական վարժութիւններն ալ կը նպաստեն հայերէնի ընկալման:

4) Կը կարծեն որ աւելի ձեռնտու եւ օգտակար պիտի ըլլայ եթէ հայերէնի դասագրքերը նուիրուած չըլլան միայն ու միայն հայ գրականութեան ներկայացման, որոնց նիւթերը, յաճախ իրենց ժամանակէն դուրս, եւ լեզուական դժուարութիւններով խորթութիւն կը ստեղծեն աշակերտին համար: Նպատակայարմար պիտի ըլլար, եթէ անոնք համալրուէին այնպիսի նիւթերով ու բառապաշարով, որոնք մաս կը կազմեն անմիջական առօրեային եւ որոնց բառապաշարը ծանօթ է աշակերտին օտար լեզուով.– գիտական, արհեստագիտական, թուաբանական, մարզական, դատական... եւայլն:

Դաստիարակութեան մարզին մէջ, աշակերտ–ուսուցիչ գործակցութեան ընթացքին սեփական կամքի ներդրումը աւելի քան անհ-

րաժեշտ է: Եւ կամքը, ամէն բանէ առաջ, հետաքրքրուելու եւ հասկնալու պարագայ է: Եթէ պատանին չի հետաքրքրուիր ու չի հասկնար, մեղքը իրը չէ անուշտ...: Աշակերտին պիտի մատուցենք այն, որ իր հետաքրքրութիւնը կը շարժէ:

Աշակերտները դուրս բերել լսողական-կրաւորականութենէն եւ վարժեցնել հայերէն գրուցելու: Հայերէնը դասացուցկային յաւելեալ դաս մը պէտք չէ ըլլայ: Անելի մանրամասնուած առաջարկով.– Ամիսը մէկ կամ երկու անգամ աշակերտներու փոքր խմբակներ առաջացնելով պարտականութիւն տալ անոնց, իրարու հետ գործակցաբար գիրենք յուզող նիւթերու շուրջ գրոյց կազմակերպեն դասարանին մէջ կամ դուրս, այլոց ներկայութեան: Անշուշտ ուսուցիչը նիւթերու համապատասխան բառամթերքը պիտի տրամադրէ: Այս ձեւով տղաքը հայերէն լեզուով գրուցելու պիտի վարժուին եւ կրաւորական դիրքէն դուրս պիտի գան: Հայերէն լեզուն կենդանի բջիջ պիտի դառնայ եւ ոչ թէ դասի մը պարտականութիւն միայն:

5) Դասագրքերու ձամբով կամ օժանդակ միջոցներով աշակերտին մօտ պէտք է զարգացնել որքան հայրենիքի, նոյնքան եւ սփիւռքի ճանաչողութիւնը.– անոր ծագման պատճառները, կազմակերպուածութեան հոլովոյթը, հնարաւորութիւններու գնահատումը, հայ եկեղեցւոյ դերակատարութիւնը, կազմակերպութեանց գործունէութիւնը, դիմագրաւած դժուարութիւնները, անոր ձգտումները, եւայլն:

6) Հայոց պատմութեան դասագրքերը պատրաստել եւ դասապահերը ընել այնպէս, որ անոնք անուններու եւ թուականներու խառնի-ճաղանչ մը չդառնան աշակերտին համար: Յանդգնութիւնը ունենալ զեղչումներ կատարելու եւ շեշտուածօրէն ջամբելու այն դէպքերն ու դէմքերը, որոնք պիտի դրոշմեն հայ դեռահասին ու պատանիին հոգեխառնուածքը եւ հպարտութիւն պիտի ներշնչեն անոնց:

7) Երբեմն–երբեմն հայ անձնաւորութիւններ այցելեն դասարան եւ գրոյցի նստին աշակերտներու հետ՝ այժմեական նիւթերու մասին, իսկ երկրորդական դասարաններու նախաձեռնողին դասարանը ամպայման կազմակերպել ուխտագնացութիւն–այցելութիւն դէպի Հայաստան, ինչ որ նոյնքան պիտի ներգործէ տղոց վրայ, որքան 4–5 տարուան հայակրթութիւնը: Կառաջարկուի նախաձեռնողին դասարանը, որպէսզի այդ այցելութեան ներգործութեան տակ տարի մը եւս հետեւին հայագիտական նիւթերու. նաեւ տարի մը եւս միասին ապրին Հայաստանի յուշերը:

ԵԶՐԱՓԱԿՈՒՄ

Սփիւոքեան գաղութներուն մէջ հայախօսութեան համար երեք հիմնական միջավայրեր կան.–

ա. ընտանիքը,

բ. միութենական միջավայրն ու ընկերային հաւաքոյթները,

գ. դպրոցները:

Ընտանիքին մէջ հայերէն խօսելու խնդիրը նոյնինքն ընտանիքի հարցն է, որով գաղութային գործօնները միայն նպաստողի դեր կրնան ունենալ: Այս առումով առաջին՝ հայախօսութեան քարոզչութիւն կատարել ամէն յարմար առիթի, իսկ երկրորդ կարելորդ՝ արեւմտահայերէնով պատրաստուած մանկապատանեկան որակեալ (Disneyի որակով) CD, DVD ապահովել ու տարածել ընտանիքներու մօտ: Հոս հաւանաբար ընելիք ունի նախարարութիւնը:

Հայ ընտանիքի պարագային ի մի հաւաքելու առիթներ ստեղծել: Հոս ալ Հայաստանէն գործուղւումները մեծ դեր կրնան ունենալ գաղութահայութիւնը համախմբելու իմաստով:

Իսկ ինչ կը վերաբերի դպրոցներուն, արդէն իսկ անդրադարձ կատարուեցաւ:

ԴՈՐԱ ՍԱՔԱՅԱՆ

*Մոնրեալի Մաքգիլ համալսարանի գերմանագիտական
ուսումնասիրությունների ամբիոնի պրոֆեսոր, հայագետ
Կանադա*

ՄԵՍՐՈՊԵԱՆ ԱՅՐՈՒԲԵՆԻ ԸՆԹԵՐՑՄԱՆ ԵՐԿՈՒ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԸ.

ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ՈՒՂԱԳՐՈՒԹԵԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐ ԵՒ ԱՌԱՋԱՐԿՆԵՐ

Ներկայ համաժողովի ծրագրի խորագիրը, ինչպես եւ նրա չորս ենթավերնագրերը, ներթափանցուած են Սփիւռքի նախարարութեան նկատելի անհանգստութեամբ կամ, ասելի շուտ, հոգածութեամբ Սփիւռքում՝ արեւմտահայերէնի «ուսուցման արդի վիճակի», «ուղղագրութեան ուսուցման հետ կապուած բարդութիւնների» եւ «ուսուցման ծրագրերի եւ դասագրքերի վերանայման անհրաժեշտութեան» մասին: Պէտք է ասել, սակայն, որ այդ չորս ենթավերնագրերը բաւականին ընդհանրական բնոյթ ունեն եւ նրանց մէջ չի ձգգրտուած թէ՛

1) Ուսումնական դժուարացման վրայ է քննարկուելու արեւմտահայերէնի դասաւանդումը, Սփիւռքի տարրական եւ միջնակարգ դպրոցներէ, թէ՛ համալսարանների հայագիտական ամբիոնների մակարդակի վրայ: Այսինքն, նկատի ենք ունենալու արեւմտահայերէնի ուսուցումը մանուկների եւ անչափահասներէ, թէ՛ մեծահասակների համար: Չէ՞ որ սովորողների տարիքային առանձնայատկութիւններից ելնելով է միայն, որ կազմում են դասագրքերն ու ուսումնական ծրագրերը, ընտրում դասաւանդման եղանակները:

2) Քննարկումների մէջ Սփիւռքի երկրներն ու տարածաշրջանները սահմանազատուելո՞ւ են, եւ հաշուի առնուելո՞ւ է առանձին երկրներում արեւմտահայերէնի կարգավիճակի եւ կենսունակութեան հարցը: Չէ՞ որ մի բան է արեւմտահայերէնի ուսուցման արդի վիճակը Մերձատր

Արեւելքում, մի այլ բան՝ արեւմուտքի այնպիսի երկրներում, ինչպիսիք են Ֆրանսիան, Միացեալ Նահանգները կամ Արգենտինան: Ակնհայտ է, որ հնարաւոր չէ արեւմտահայերէնի ուսուցման վիճակի մասին խօսել նկատի ունենալով Սփիւքը որպէս ամբողջութիւն:

3) Սովորողների գիտելիքների մակարդակը հաշուի առնուելո՞ւ է, այսինքն՝ արեւմտահայերէնը որպէս ուսուցման առարկայ քննարկուելու է որպէս մայրենի լեզո՞ւ, թէ՛ որպէս երկրորդ կամ օտար լեզու: Ծագումով ո՞վ է սովորողը՝ հայ է, թէ՛ այլազգի: Իսկ եթէ հայ է, բայց ծագումով արեւելահայ եւ երբեք արեւմտահայերէնի հետ չի առնչուել:

4) Նկատի առնուելո՞ւ է այն լեզուն, որի հիման վրայ սովորողը կառուցելու կամ ընդարձակելու է արեւմտահայերէնի իր գիտելիքները: Երբ լեզուն ուսուցանւում է որպէս երկրորդ կամ օտար լեզու, ուսուցման զուգադրական մօտեցումը խիստ կարեւոր գործօն է: Յայտնի է, որ մեծահասակ սովորողները դժուար են լեզու յաղթահարում առանց միջլեզուային զուգադրումների: Այդ տեսակէտից համայն Սփիւքի համար միասնական դասագիրք կազմելու գաղափարը լուրջ քննարկումների կարօտ է:

Այս բոլոր հարցադրումների բնականոն կերպով առաջ գալը ցոյց է տալիս, որ սոյն համաժողովը աւելի շուտ պրպտող, հետախուզական բնոյթ ունի եւ որ Սփիւքի նախարարութիւնը մեծ սպասումներ ունի այս գիտաժողովի ելոյթներից ու նրանց յաջորդող քննարկումներից: Տալով մասնակիցներին նիւթի ընտրութեան նման ազատութիւն՝ առանց յստակեցնելու քննարկուելիք հարցերի շրջանակը, թւում է, որ սոյն համաժողովի կազմակերպիչները հոյս ունեն այդ եղանակով ի յայտ բերել արեւմտահայերէնի ուսուցման ոլորտի թերի կողմերը եւ «կառուցողական քննարկումներից» յետոյ միայն ձեռնարկել Սփիւքում արեւմտահայերէնի ուսուցումը ձիշտ ուղու վրայ դնելու աշխատանքներ*:

Այսօրուայ իմ զեկուցման նիւթը նոյնպէս սպասումներ ունի այս գիտաժողովից, ելնելով մասնաւորաբար արեւմտահայերէնի ուղղագրութեան ուսուցման դժուարութիւններից: Նիւթս նուիրուած է ցաւոտ մի հարցի, որը բոլորիս յայտնի է, բայց եւ որը երբեք քննութեան առարկայ չի դարձել: Խօսքս մետրոպեան այբուբենի՝ հայերէնի երկու մասնաձիղներում ընթերցման երկու եւ իրարից շատ տարբեր եղանակների մասին է: Եկէք մի քիչ մօտիկից քննենք մեր մետրոպեան այբուբենը:

Ումանք գուցե առարկեն՝ ասելով, թե ո՞վ մեսրոպեան այբուբենը չգիտի: Այդպէս է արդեօք: Ասում են, որ կեանքում ամենաբացայայտն ու ամենահարազատն է, որին մէջ մենք ամենից քիչ ենք խորանում: Այդպէս էլ մեր այբուբենը, ամենագոր ու ամենահաս, մեր հիմքերի հիմքը, առանց որի անհնար է պատկերացնել մեր գոյութիւնը, բայց եւ մանաւանդ հայոց լեզուի դասաւանդումը, լինի դա որպէս մայրենի, երկրորդ կամ օտար լեզու, լինի դա որպէս դպրոցական թէ համալսարանական առարկայ: Սակայն արդեօք մեզ հարց տալիս ենք, թէ ինչպէս է այն այսօր ծառայում մեզ՝ հայերիս որպէս միասնական ազգ:

Իր եզակի, ուրոյն եւ գեղեցիկ գրանշաններով եւ իր ամբողջականութեամբ՝ մեսրոպեան այբուբենը մշտապէս արժանանում է ոչ միայն հայերիս, բայց նաեւ օտարների հիացմունքին: Սկզբնապէս 36, իսկ աւելի ուշ 38 իր գրանշաններով, այն իր մէջ պարփակում է իր ստեղծման շրջանի հայերէնի հնչիւնական ամբողջ համակարգը: Իր ժամանակին մեսրոպեան այբուբենը հռչակուել է առաջադիմական: Նախ՝ այն ունի հնչիւնական բնոյթ (Phonetic alphabet), քանի որ կազմուած է մեկ հնչոյթ – մեկ տառ սկզբունքով եւ կոչուած է պատկերելու հայոց լեզուի 30 բաղաձայն, 1 կիսաձայն ու 6 ձայնաւոր հնչոյթները: Այն տարբերվում է արեւելեան (արաբական) այլ գրելաձեւերից նրանով, որ ա) այն ձախից աջ է ընթանում եւ բ) ձայնաւորների համար յատուկ գրանշաններ ունի: Եկէ՛ք այժմ նայենք, թէ մեր այբուբենը ինչպէս է ծառայում հայոց լեզուի երկու տարբերակներին՝ արեւմտահայերէնին ու արեւելահայերէնին*:

Վաղուց է, որ հաշտուել ենք այն իրողութեան հետ, որ մեր այբուբենը հայ ժողովուրդի երկու հատուածների ներկայացուցիչների բերանում միանման չի հնչում: Հենց սկզբից, Այբ–Բեն–Գիմ–Դա–ն հայախօս մէկ հատուածի համար Ayb–Ben–Gim–Da է, իսկ միւսի համար Ayp–Pen–Kim–Ta: Այդ տարբերութիւնն անշուշտ օրինաւոր է եւ ունի իր հիմնաւորումը հայոց լեզուի հնչիւնների զարգացման պատմութեան մէջ (տե՛ս ստորեւ):

Յայտնի է, որ այբուբենները առանց միջամտութեան չեն փոխւում, իսկ լեզուն յարափոփոխ երեւոյթ է: Մեսրոպեան այբուբենը իր ստեղծման ժամանակից ի վեր մեծ փոփոխութիւնների չի ենթարկուել, իսկ հայերէն գրական լեզուի երկու տարբերակները պատմականօրէն անցել են հնչիւնական զարգացման իրենց ուրոյն փուլերով՝

արեւմտահայերէնը յենուելով արեւմտեան բարբառների, իսկ արեւելահայերէնը արեւելեան բարբառների հնչիւնական առանձնայատկութիւնների վրայ: Դրա հետեւանքով այսօր մեսրոպեան այբուբենի գրանշանների մի էական մաս հայոց լեզուի երկու մասնաճիւղերում տարբեր ձեւով է արտասանւում: Այստեղ խօսքս վերաբերում է յատկապէս հայերէնի պայթական եւ պայթաշփական 15 բաղաձայններին (բ, պ, փ – գ, կ, ք – դ, տ, թ – ձ, ծ, ց – ջ, ճ, չ), որոնք արեւելահայերէնում չեն հնչիւնափոխուել եւ արտասանութեան մէջ հիմնականում նոյնութեամբ պահպանել են իրենց վաղեմի եռաշարք (եռաստիճան) դասակարգումը՝ մէկական ձայնեղ, մէկական պարզ խուլ եւ մէկական շնչեղ խուլ բաղաձայնով:

(1) ձայնեղ	բ [b]	գ [g]	դ [d]	ձ [dz]	ջ [dj]
(2) պարզ խուլ	պ [pʰ]	կ [kʰ]	տ [tʰ]	ծ [tsʰ]	ճ [chʰ]
(3) շնչեղ խուլ	փ [pʰ]	ք [kʰ]	թ [tʰ]	ց [tsʰ]	չ [chʰ]**

Հնչիւնների նման հարստութիւնը դեռ գրաբարում թոյլ է տուել ստեղծել եւ այսօր էլ արեւելահայերէնում ստեղծում է իմաստային եռանդամ հակադրութիւններ, ինչպէս՝ գող–կող–քող, դեր–տէր–թեր, ձախ–ծախ–ցախ եւ այլն:

Իսկ ինչ է տեղի ունեցել արեւմտահայերէնում: Այնտեղ բաղաձայնների այդ խումբը հնչիւնափոխութեան հետեւանքով վերածուել է երկշարք (երկաստիճան) համակարգի, որն ինչպէս երոպական մեզ ծանօթ լեզուները պարունակում է միայն մէկական ձայնեղ եւ մէկական խուլ բաղաձայն հնչոյթ:

(1) ձայնեղ	պ [b]	կ [g]	տ [d]	ծ [dz]	ճ [dj]
(2) խուլ	փ, ք [p]	թ, գ [k]	թ, դ [t]	ձ, ց [ts]	ջ, չ [ch]

Երկաստիճան այս համակարգը, որի մէջ բացակայում է եռաստիճանի պարզ խուլ եւ շնչեղ խուլ բաղաձայնների տարբերակումը, տեղի է ունեցել բաղաձայնների տեղաշարժ:

(1) Առաջին շարքի բաղաձայնների մասին այսպէս է գրում մեծանուն հայագէտ Հրաչեայ Աճառեանը. «Հին հայերէնի պարզ խուլերը

[պ, կ, տ, ծ, ճ] նոր բարբառների արեւելեան բաժնում [այսինքն՝ Արա-
րատեան բարբառներում – Դ.Ս.] մնում են անփոփոխ, իսկ միւս բար-
բառների մեջ դառնում են թրթռուն» [իմա՝ ձայնեղ՝ Բ, Գ, Դ, Զ եւ Ժ –
Դ.Ս.] (Աճառեան: Լիակատար քերականութիւն հայոց լեզուի, հատ. 6,
էջ 678). Այս տեղաշարժի հետեւանքով արեւմտահայերէնը զրկուել է
մետրոպեան երեք խոլ պայթական (բ՛, Գ՛, Դ՛) եւ երկու խոլ պայթաշ-
փական (տ՛, խ՛) բաղաձայններից, որոնք կորցրել են իրենց յատուկ
որակը եւ ձայնեղ (Բ, Գ, Դ, Զ եւ Ժ) են դարձել՝ գրաւելով ձայնեղնե-
րի [բ, Գ, դ, ձ, ջ] տեղը: Օրինակներ՝ պանիր (բ՛անիր ---> banir), կտոր
(Գ՛տ՛որ ---> gdor), ծածուկ (տ՛ստ՛սկ ---> dzadzug), կրել (Գ՛րել ---> grel)
եւ այլն.

(2) Երկրորդ շարքի բաղաձայնների տեղաշարժման դէպքում խախ-
տուել է մետրոպեան մէկ հնչոյթ – մէկ տառ սկզբունքը եւ փոխարինուել
մէկ հնչոյթ – երկու տառ իրավիճակով: Այդ երեւոյթի մասին կարդում
ենք Աճառեանի մօտ. «Մինչդեռ արեւելեան կոչուած բարբառները
հաւատարմութեամբ պահում են մետրոպեան հայերէնի թրթռուններն
[իմա՝ ձայնեղները՝ Բ, Գ, դ, ձ, ջ – որպէս Բ, Գ, Դ, Զ, Ժ, – Դ.Ս.], արեւմ-
տեան կոչուած բարբառները դրանք վերածում են խոլերի [իմաստ. Բ, Գ,
դ, ձ, ջ – որպէս Բ, Գ, Դ, Զ, Ժ, – Դ.Ս.] (Աճառեան: Լիակատար քերակա-
նութիւն հայոց լեզվի, հատ. 6, էջ 586): Այսպիսով, մէկ հնչոյթի համար
կայ երկու գրանշան, ինչպէս Բ-ի համար՝ Բ եւ փ, Գ-ի համար՝ Գ եւ ք,
Դ-ի համար՝ դ եւ թ, Զ-ի համար՝ ձ եւ ց, եւ Ժ-ի համար ջ եւ ջ: Դրա
հետեւանքով ստեղծուել են համահունչ համանուններ, ինչպէս բառ եւ
փառ, գող եւ քող, դոյլ եւ թոյլ, գայլ եւ քայլ, դուք եւ թուք, ձող եւ ցող եւ
այլն:

Ի յաւելումն այս բոլորի, արեւմտահայերէնի ուղղագրութեան
համար առաջացել է մի այլ դժուարութիւն եւս: Դա ձայնորդ ր-ի գրու-
թեան համար կրկնորդներ ու-ի ու ր-ի գոյութիւնն է, որոնց արտասա-
նական տարբերութիւնը արեւմտահայերէնում թոյլ է կամ բնաւ արտա-
յայտուած չէ եւ դժուար է հնչեղութեամբ զանազանել այնպիսի բառեր,
ինչպէս՝ վառել եւ վարել, առատ եւ արատ, բեռ եւ բեր, լուռ եւ լուր եւ
այլն:

Բնական է, որ այս բոլորը ուղղագրութեան ուսուցման համար որո-
շակի բարդութիւն են ներկայացնում: Սովորողները դժուարանում են
հասկանալ, թէ ինչի՞նչ է ծառայում հայկական այբուբենում գրերի այդ

մեծ թիւը, եթէ նրա մէջ հաճախ նոյն հնչոյթի համար երկու գրութիւն գոյություն ունի: Իսկ ուսուցիչները միշտ չէ որ այդ օրինաւոր հարցերի պատասխանն ունեն: Լոում են դրա մասին նաեւ դպրոցական դասագրքերը կամ ուսուցիչների համար նախատեսուած ուղեցոյցները:

Կան արդեօք լուծումներ այս դժուարին իրադրութիւնը շտկելու համար: Իմ կարծիքով, այո՛ կան, եթէ փորձենք մեսրոպեան այբուբենի պատմութեան մասին լոյս, այսինքն գիտելիք յաղորդել արեւմտահայերէն սովորողներին, եւ ինչո՞ւ չէ, նաեւ որոշ ուսուցիչներին: Եթէ նրանց տրուի հիմնաւոր բացատրութիւն, թէ ինչով է պայմանաւորուած 30 բաղաձայնների առկայութիւնը հնչոյթների ավելի նուազ թւի պայմաններում: Եթէ նրանք տեղեկանան եռաշարք համակարգի մասին, սովորեն արտաբերել այն, համեմատեն ներկայ երկշարքի հետ եւ հասկանան, թէ ինչպիսի ճանապարհ են անցել այդ բաղաձայնները: Իսկ ի՞նչ, եթէ արեւմտահայերէնի դասագրքերում տեղադրուի հնչիւնաբանութեան նուիրուած յատուկ մի գլուխ կամ յաւելուած, որտեղ գիտականօրէն հիմնաւորում են հայ այբուբենի արտասանման եղանակները հայոց լեզուի երկու տարբերակներում: Ի՞նչ, եթէ արեւմտահայերէնի ուսուցիչը նախքան դասարան մտնելը ձեռք բերի հայոց լեզուի պատմական հնչիւնաբանութեան որոշ գիտելիք: Ի՞նչ, եթէ սփիւոքահայ աշակերտը այդ գիտելիքով զինուելուց յետոյ միայն առնչուի արեւելահայ կենդանի խօսքի հետ: Ներկայումս ւելի քան երբեւէ իրար մօտեցել են Սփիւոքն ու Հայրենիքը, շատացել են ամէն տեսակի շփումները, ինչպէս արդէն երկար տարիներ ի վեր իրականացուող սփիւոքահայ ուսուցիչների վերապատրաստումը Մայր Հայրենիքում, դպրոցականների ամառային հանգստի կազմակերպումը հայրենի ճամբարներում, «Արի Տուն» ծրագրի եւ յարակից այլ ծրագրերի իրականացմամբ: Ժամանակն է, որ մեր լեզուի երկու ձիւղերը մերձենան նաեւ հայկական ուսումնական հաստատութիւնների մակարդակի վրայ, այսինքն որ արեւելահայերէնը դառնայ Սփիւոքի, իսկ արեւմտահայերէնը՝ Հայրենիքի դպրոցների համար պարտադիր ուսումնական առարկայ:

Մեսրոպեան այբուբենի ընթերցման երկու եղանակները առաջացրել են մի այլ բարդութիւն, որը երբեմն դուրս դուրս է գալիս մեր նեղ, ներլեզուային խնդիրների սահմաններից: Խօսքս յատուկ անունների, անձնանունների ու տեղանունների, տառադարձման մասին է:

Այստեղ խստօրէն պէտք է զանազանել տառադարձման երկու ուղղութիւն. մէկը՝ երբ այլալեզու յատուկ անուններ գրուում են հայերէն տառերով (հայատառ տառադարձում) եւ միւսը՝ երբ հայոց լեզուի յատուկ անունները գրուում են լատին տառերով (լատինատառ տառադարձում): Ցաւօք՝ երկու դէպքում էլ տիրում է ուղղագրական խառնաշփոթ, որն արդիւնք է հայոց լեզուի երկու տարբերակների հնչիւնային երկփեղկուածութեան:

Հայատառ տառադարձման անընդունելի օրինակներից են Canada-ն, որը արեւմտահայերէնում գրուում է Գանատա կամ Քանատա (արեւելահայերէնում՝ Կանադա), California-ն, որը արեւմտահայերէնում գրուում է Գալիֆորնիա կամ Քալիֆորնիա (արեւելահայերէնում՝ Կալիֆոռնիա), Berlin-ը՝ Պերլին (արեւելահայերէնում՝ Բեռլին), Dallas-ը՝ Տալլաս (արեւելահայերէնում՝ Դալաս), Beatles-ը՝ Պիթըլզ (արեւելահայերէնում՝ Բիթլզ), Barack Obama՝ Պարաք Օպամա (արեւելահայերէնում՝ Բարաք Օբամա) եւ այլն: Ժամանակն է, որ օտար անունների համար ստեղծուի համահայկական տառադարձութիւն, որը կողմնորոշուում է մեսրոպեան այբուբենի հնչիւնաբանութեամբ, ինչպէս ժամանակին ստեղծուել են բազմաթիվ աշխարհագրական անուններ, օրինակ՝ Գերմանիա, Անգլիա, Իտալիա, Կիպրոս, Բաքիլոն եւ այլն: Հոգ չէ թէ արեւմտահայերէնում դրանք արտասանուեն Kermania, Anklia, Idalia, Gibros, Papyllon եւ այլն:

Լատինատառ տառադարձման մէջ նոյնպէս իշխում է անասելի խճճուածութիւն: Դրանում համոզուելու համար բաւական է նայել, թէ ինչպէս են այլալեզու գրականութեան մէջ կամ համացանցում տառադարձում որոշ հայկական յատուկ անունները: Հանդիպում են ոչ միայն զուտ հայկական անուններ, ինչպէս Գուրգէն որպէս Kurken կամ Gurgen, Կարինէ որպէս Garine կամ Karine, Բաբկէն որպէս Papgen կամ Babken, Պայծառ որպէս Baydzar կամ Paytsar, այլեւ միջազգային ծագում ունեցող հայկական անձնանուններ, ինչպէս Պետրոս՝ որպէս Bedros եւ ոչ Petros, Գաբրիէլ՝ որպէս Kapriel եւ ոչ Gabriel, Դանիէլ որպէս Taniel եւ ոչ Daniel եւ այլն: Նոյնը վերաբերում է նրանց ածանցեալներին, որոնք հանդէս են գալիս մերթ մէկ, մերթ միւս ձեւով: Հմմտ. Bedrossian կամ Petrossian (նաեւ՝ Der-Bedrossian կամ Ter-Petrossian), Kaprielian կամ Gabrielian, Tanielian կամ Danielian եւ այլն... Վիճակն ասելի է բարդանում, երբ յայտնի հայերի անուններն են տարբեր ձեւե-

րով տառադարձում, երբ անուններն այլևս անճանաչելի դառնալով՝ գրականության մէջ կամ համացանցում անորոնելի են: Komitas թէ՛ Gomidas, Garegin I թէ՛ Karekin I, Paruyr Sevak թէ՛ Baruyr Sevag, Petros Durian թէ՛ Bedros Turian, Sylva Kaputikian թէ՛ Sylva Gabudigian և այլն: Սա արդէն խճճող եւ մոլորեցնող երեւոյթ է, մանաւանդ երբ պէտք է ներկայանանք օտարներին:

Եւ հայատառ, եւ լատինատառ տառադարձման խնդիրը լուրջ ուշադրութեան կարիք ունի: Այն պէտք է նախ Սփիւքի եւ Հայրենիքի մասնագէտների կողմից խորապէս ուսումնասիրուի, միասնական սկզբունքներով մշակուի եւ ապա միայն յատուկ օրէնսդրութեամբ ամրագրուի: Երկու դէպքում էլ կողմնորոշումը պէտք է լինի մեսրոպեան: Դրանով են այբուբենի ստեղծման օրուանից հայ մատենագրութեան մէջ ամրագրուել յոյն եւ այլալեզու յատուկ անունները: Այդ նոյն սկզբունքով էլ այսօր այլալեզու անձնանուններն ու տեղանունները պէտք է ունենան իրենց հայատառ վերջնական եւ միասնական ձեւերը, իսկ հայկական յատուկ անունները իրենց լատինատառ պատշաճ տառադարձումը:

ԱՄՓՈՓԻՉ ԽՈՍՔ

Հարգարժան նախագահություն, սիրելի՛ ներկաներ

Նախ ուզում եմ ասել, որ այսօր հուլիսի հինգն է, այն հայոց պատմության ամենակարևորագույն էջերից է, որովհետև ամբողջ Սփյուռքը, ամբողջ հայ ժողովուրդը երազում էր ունենալ իր Ազատ, Անկախ Հայրենիքը: 1991 թվականին այդ երազանքը իրականություն դարձավ, իսկ ընդամենը 4 տարի հետո բուռն քննարկումների արդյունքում կարողացանք համաժողովրդական հանրաքվեով ընդունել Հայաստանի Հանրապետության հիմնական օրենքը և հուլիսի 5-ը մեր պետական տոնացույցում հռչակվեց պետական տոն՝ Սահմանադրության օր:

Ես շնորհավորում եմ բոլորիս և ցանկանում, որ մեր պետականությունը հավերժ լինի:

Շատ հետաքրքիր զուգադիպությամբ, հիմնական օրենքից զատ, գուցե ինձ համար, որպես Սփյուռքի խնդիրներով զբաղվող մեկը, ամենակարևոր հենասյունը Սփյուռքի համար, Սփյուռքի Սահմանադրությունը, մեր լեզուն է, հետևաբար նաև արևմտահայերենի ուսուցման վիճակը, արևմտահայերենի իմացությունը: Դա է պատճառը, որ ընդամենը մեկ տարեկան նախարարությունն անցյալ տարվա հոկտեմբերին ծրագրավորեց 2010 թվականին անցկացնել երեք կարևորագույն համաժողով:

1. «Հայ ինքնության որակների պահպանումը խառնամուսնություններում»: Համաժողովն անցավ փայլուն և մենք արդեն մշակում ենք ծրագիր այն իրականացնելու ուղղությամբ:

2. «Արևմտահայերենի ուսուցման վիճակը Սփյուռքում»: Նախաձեռնելով այս համաժողովը՝ մենք քաջ գիտեինք, որ որ ավելի քան 15 տարի է մեծ մարտեր են մղվում մեր լեզվաբանների կողմից լեզվի հարցում, նրանք երկու բանակի բաժանված առձակատումների են

գնում հատկապես ուղղագրության հարցում: Հասկանալով բարդությունն ու դժվարությունը մենք չվախեցանք և մտածեցինք, որ պետք է ոչ թե հիմնախնդիրը թաղել, հեռացնել, մեկ տարի էլ կարելի էր մի կողմ դնել: Մտածել՝ թե նախարարությունը նոր է, կլինեն փոփոխություններ, կգան նորերը՝ թող զբաղվեն: Սակայն մենք չխուսափեցինք և պահի հրամայականը համարեցինք այս խնդրի բազմակողմանի քննարկումը:

3. Հայկական աշխարհի, համահայկական խնդիրների հարցերի հարցը տեղեկատվությունն է, լրատվությունը: Այսօր Թուրքիայի և Ադրբեջանի կողմից մեր պատմությունը կեղծվում է, մեր երկրի նկատմամբ հնարավոր և անհնարին ապատեղեկատվական հարձակումներ են կատարվում և հետևաբար հայ լրագրողները, լրագրողական աշխարհը պետք է համախմբվի: Պետք է կարողանանք համահայկական ցանց ստեղծելու միջոցով նաև հակադրվենք և փորձենք աշխարհին ներկայացնել մեր հնամենի պատմությունը, մեր լինելիությունն ու այսօրը, մեր զարգացման հեռանկարները: Ահա թե ինչու այս երեք կարևորագույն հիմնախնդիրները համարում ենք շատ էական և հրավիրում մեզ հետ միասին և մեր հայրենակիցներին դիմակայելու ներկա մարտահրավերներին:

Ինչո՞ւ որոշեցինք բոլոր տարածաշրջաններին հրավիրել և խնդրել, որ անպայման գան մասնագետներ, դասագրքերի հեղինակներ, փորձված ուսուցիչներ, տնօրեններ, գիտնականներ, համալսարանների գիտնականներ, որպեսզի առաջին անգամ՝ 20 տարիների անկախությունից հետո, կողք կողքի բերենք մեր մասնագետներին և հայտարարենք, որ Հայոց պետությունը տեղ է արևմտահայերենին: Սա առաջին և ամենամեծ ազդակն է, որ արվում է Սփյուռքի նախարարության կողմից, որ պետական լեզվի մի ճյուղն է կազմում արևմտահայերենը:

Խորին շնորհակալություն եմ հայտնում ներկաներին, որոնք երեք օր շարունակ փորձեցին այստեղ գտնվել և լսել տարբեր կարծիքներ, տարբեր մոտեցումներ, տարբեր հարցադրումներ: Այս դահլիճում է, որ մենք պետք է լսեինք բոլոր տազնապները, բոլոր մտահոգությունները, բոլոր հարցադրումները: Դրանք կլինեին սուր, քննադատական, ծայրահեղ, մենք պարտավոր էինք դրանք լսել և քննարկել: Եվ դա է պատճառը, որ 26 զեկուցումներ եղան, որոնք և իրար նման էին և

իրարից տարբեր: Էական է այն, որ բոլոր դեպքերում Սփյուռքը համախումբ է ուժացման դեմ պայքարի հարցում, որը գլխավոր կովանն է Սփյուռքում հային հայ պահելու համար: Ցավոք չկա մի բանաձև, որ կարելի լինի գրատախտակին կավիճով գեղեցիկ գրել և ասել. սա է այն բանաձևը, որով հայը հայ կմնա դրսում: Իհարկե, հայը, ցեղասպանությունից մազապուրծ, մեր պատմության բերումով աշխարհասփյուռ լինելով՝ տարբեր մշակույթների ազդեցություն կրեց, տարբեր պետական, քաղաքական վարչակարգերում ապրեց: Մի երկրի քաղաքական դեկավարությունը հայոց լեզվի համար երկու ժամ է թույլ տալիս, մեկ այլ երկրում՝ չորս ժամ են թույլ տալիս, մեկը լեզուն ծիսական է համարում, մեկը լեզուն լուսանցքում է թողնում, մեկն էլ լեզուն միայն տնային է համարում: Եվ հետևաբար մենք պարտավոր էինք մեկ անգամ գոնե հավաքվել և ասել. «Սա է իրականությունը և հայոց պետության հետ ինչ պետք է անենք»: Այս հարցում մենք պետք է շնորհակալություն հայտնենք Մեծի Տանն Կիլիկիո Կաթողիկոս Արամ Առաջինին, ով տարիներ առաջ հրավիրել էր «Մայրենիի տագնապների շուրջ» նման քննարկում, որին միացած էր միայն սփյուռքյան հատվածը, իսկ Հայաստանի Հանրապետությունը չէր մասնակցում: Բայց այս համաժողովն առավել ընդհանրական է:

Երրորդ կարևորագույն հարցադրումը մեզ համար այն է, որ մենք չպետք է ամփոփենք, ավարտենք, հպարտանանք և ծափահարենք, որ ժողով հրավիրեցինք: Սա ընդամենը մեր աշխատանքի սկիզբն է, սկիզբը այն տառապալից, բարդագույն, դժվարագույն գործի, որ դեռ սպասվում է մեզ: Ակնհայտ է, որ այս հարցը բարձրացրեց պարոն Հակոբ Բալյանը, նա լիովին ճիշտ է: Մենք Սփյուռքում պետություն չունենք, որը մեկ որոշում կայացնի: Մենք չունենք սփյուռքյան մի մարմին, մի կառույց, որի հետ աշխատենք և մեր գործերը դյուրանար, ինչպես հրեաները, իտալացիներն ու հույներն են անում: Նրանք յուրաքանչյուր համայնքում ունեն մեկ մարմին, աշխատում են այդ մեկ մարմնի հետ, պետություն–մարմին հարաբերությունները ակնհայտ են և բարդությունները քիչ: Իսկ Հայաստանի և հայկական Սփյուռքի իրականությունը բավական տարբեր է: Ունենք 33.000 հայկական կազմակերպություն և ունենք Սփյուռքի մեկ նախարարություն և այդ նախարարությունն է, որ պետք է փորձի ձեռք մեկնել բոլոր կառույցներին և կազմակերպություններին: Եվ ես համաձայն եմ, որ, այո, կան

չկամներ, չուզողներ, կողքից նայողներ, քմծիծաղ տվողներ, մտածողներ, որ ինչ լավ է թող տապալվեն: Այո՛, կան այդպիսիք, բայց ես ուրախ եմ, որ այն ընկերները, բարեկամները, գործընկերները, որոնց հետ մենք համագործակցում ենք, միայն դրական լիցքեր, դրական ցանկություններ, դրական մոտեցումներ ունեն մեր այս կամ այն խնդիրն առաջ տանելու և լուծելու համար: Մենք հավատում ենք, որ գիտական և մասնագիտական ներուժը, որ ունի արևմտահայերենը Սփյուռքում, կարող է համախմբվել և այդ ներուժը կարող է շատ ու շատ հարցերի պատասխան տալ: Միանգամայն պետք է համաձայնել, որ մենք ունենք լեզվական խնդիրներով զբաղվող չորս կենտրոններ՝ Անթիլիասը՝ Համազգային հայ կրթական և մշակութային միության հետ, Հայկական բարեգործական ընդհանուր միությունը, Մխիթարյան միաբանությունը, Հայ Կաթողիկե և Հայ Ավետարանական եկեղեցիները: Պարզ է, որ մենք այս չորս կենտրոնների հետ պետք է լրջագույն և հետևողական աշխատանք տանենք: Ամիսներ առաջ՝ 2009թ. հոկտեմբերին է որոշվել այս համաժողովը գումարել, իսկ ընդամենը երկու ամիս առաջ տեղեկացվեց, որ Անթիլիասը նույնպես օգոստոսին գումարում է համաժողով, ինչի համար ուրախ ենք և չենք կարծում, որ մեր համաժողովը կարող է բոլոր հարցերի պատասխաններն ունենալ կամ նույն լսարանն ապահովել: Ինչքան շատ լինեն խոսակցությունները, ինչքան շատ լինեն քննարկումները, հարցադրումները, այնքան մենք կշահենք: Եվ համաձայն ենք, որ մենք պետք է դանդաղորեն շտապենք, սակայն ես սիրում եմ արագ գործել և չեմ կասկածում, թե կարելի է արագության մեջ սխալվել, բայց գործը առաջ տանել: Սա հենց այդ դեպքն է: Ակնհայտ է, որ կրթությունը հեղափոխություններ չի սիրում՝ հատկապես լեզուն: Մենք էվոլյուցիոն ճանապարհով քայլ առ քայլ պետք է լուծումներ գտնենք: Եվ յուրաքանչյուր պրակ, ուղեցույց, մեթոդական ձեռնարկ, ծրագիր, հետազայում յուրաքանչյուր դասագիրք, որ կարելի է համարել հիմնական և որի կողքին կլինեն լրացումներ, մոտեցումներ, հարցադրումներ, այն հարցադրումները, որոնք պետք է փորձարկվեն, քննություն բռնեն, նոր դառնան դասագրքեր: Այս հարցում ամբողջությամբ կիսում եմ պարոն Ավետիսյանի կարծիքը: 2011 թվականի սեպտեմբերի 1-ին կազմուպատրաստ դասարան կամ լսարան չենք մտնելու, ոչ բոլորովին: Բայց կարող ենք մասնագիտական ներուժը համախմբելով՝ փորձնական դասագիրք ունենալ:

Մենք արդեն ունենք ճարտարապետների համաժողովի փորձը: Երկու ամսվա ընթացքում 150 ճարտարապետ արձագանքեց մեր հրավերին, նրանք եկան այդ համաժողովին, որի արդյունքում հայ ճարտարապետների նախաձեռնությամբ Շանհայում 2010 էքսպոն Հայաստանի Հանրապետությունը ներկայացրել է «Աշխարհի քաղաք» ծրագիրը: Օրական 25.000 այցելու է մտնում մեր սրահը և դիտում այդ գեղեցիկ նախագիծը: Հպարտ ենք, որ «Աշխարհի քաղաք»-ի 80 տոկոսը «կառուցել» են սփյուռքահայ ճարտարապետները, այն ճարտարապետները, որոնք եկան, մասնակցեցին մեր համաժողովին: Երկրորդը՝ մենք գումարեցինք Հայ իրավաբանների համաժողով: Մենք հասանք նրան, որ հայ իրավաբանները ևս համախմբվեցին, ստեղծվել է համահայկական ցանց: Ընկերակցության խորհրդի հետ, որի նախագահն է Սահմանադրական դատարանի նախագահ Գ. Հարությունյանը, գումարվում են հայ իրավաբանների համահայկական ընկերակցության խորհրդի նիստեր, որտեղ նրանք իրենց գործունեության ոլորտները բաժանել են 5 կարևորագույն ուղղությունների.

1. ԼՂՀ-ի հարցի ուսումնասիրություն,
2. Ցեղասպանության հիմնախնդիրներ,
3. Հայաստանի օրենսդրությունը միջազգային օրենսդրությանը համապատասխանեցնելու հիմնահարց,
4. Ազգային փոքրամասնությունների իրավունքները միջազգայնորեն (քանի որ հայ ժողովուրդը աշխարհում ազգային փոքրամասնություն է) ուսումնասիրման հիմնախնդիր,
5. Հայկական ունեցվածքի հիմնահարցերի ուսումնասիրություն:

Հայաստանի և աշխարհասփյուռ իրավաբանական ներուժը մենք օգտագործում ենք հանուն հայ ազգի և հանուն Հայաստանի Հանրապետության:

Այս համաժողովի մասնակիցները ևս պետք է համախմբվեն, ստեղծվի մի համակարգող մարմին, խորհուրդ՝ 3 աստիճանի (ըստ նախասիրությունների և մինչև այսօր կատարված գործերի): Երեք հանձնախումբ, որոնք պետք է սկսեն աշխատանքները: Ես այն կարծիքին եմ, որ մենք անելիք շատ ունենք: Բոլոր ելույթներում էլ հնչեց երեք հիմնահարց՝ ծնող, ընտանիք, դպրոց, և եղան խոսակցություններ համահայկական, համայնքային կառույցների և կազմակերպությունների մասին: Ինչ անենք, եթե այս քառամիասնությանը գումարած Հայաս-

տանի Հանրապետությունը՝ որպես 5-րդ մաս, կարողանան համատեղ, ներդաշնակ, աշխատել: Ես այսօր հայտարարում եմ, որ Սփյուռքը մեզ համար 5-րդ անիվ չէ: Սփյուռքը մեզ համար հավերժ ներկայություն է Հայաստանի Հանրապետությունում: Ցանկացած ծրագիր՝ լինի դա Սփյուռքի նախարարությունում, կրթությունում, մշակույթում, թե այլուր նախաձեռնելիս, անպայման սփյուռքյան մաս լինի: Մենք կարծում ենք, որ Սփյուռքը պետք է իր ներկայությունը, խոսքը ունենա Հայրենիքում: Դա է պատճառը, որ ցանկացած ծրագիր մշակելիս մենք դրան ուշադրություն ենք դարձնում: Եղան խոսակցություններ, որ արևմտահայերենը միայն Սփյուռքինն է: Արևմտահայերենը դա ազգային արժեք է, այն զուտ անհատների և կազմակերպությունների գործը չէ, արևմտահայերենը նաև պետության գործն է և հետևաբար պետությունը ձեզ հետ պետք է կարողանա մտածել, թե որոնք են այն հիմնական խնդիրները, որոնց լուծմամբ մենք կկարողանանք որոշակիորեն օգտվել արևմտահայերենից:

Առաջինը դուք շատ լավ գիտեք և ասացիք՝ հայ ուսուցիչն է: Հայ ուսուցչի կերպարը, նրա նյութական և բարոյական խրախուսումն է: Կարծում եմ, որ սփյուռքի նախարարությունը վերջին մեկ տարվա ընթացքում փորձում է մեր անվանի մանկավարժներին, ուսուցիչներին, տնօրեններին խրախուսել տարբեր ձևերով: Եվ այս մեթոդը մենք շարունակելու ենք՝ նախարարության, վարչապետի, Նախագահի պարզևները հանձնելու մեր մարտավարությունները անընդհատ պետք է շատացնել: Չպետք է սահման դնել, թե ուսուցիչը պետք է աշխատած լինի 5 տարի կամ 30 տարի, պետք է խրախուսել թե ավագ ավանդ ունեցողին, թե երիտասարդին, որովհետև հայ ուսուցիչը Սփյուռքում՝ հայության դեսպանն է, նա հայրենիի դեսպանն է, նա զոհաբերվող մարդ է, նա մարդ է, ով հրաժարվելով բիզնեսից՝ եկել և իրեն նվիրել է կրթությանը: Այդ առումով մենք քիչ բան ենք արել և այսուհետև պետք է շատ ու շատ անենք:

Երկրորդ խնդիրը՝ նյութական հարցն է: Ինչ անենք, որ հայ ուսուցիչը ոչ թե պակաս, այլ հակառակը՝ ավել ստանա: Կարծում եմ, որ եթե մենք կարողանանք հայ դպրոց, հայ ուսուցիչ հիմնադրամ ստեղծել և փորձել 200 դոլարի չափով յուրաքանչյուր ուսուցչին լրավճար տալ, մոտավորապես տարեկան 2 միլիոն դոլար անհրաժեշտ կլինի: Եթե մենք կարողանանք այս գումարը գտնել, եթե կարողանանք ոգև-

որել մեր բարերարներին, հայրենասերներին, մեծահարուստներին, կարծում ենք կկարողանանք որոշակի խնդիր լուծել:

Երրորդ խնդիրը՝ հայ ուսուցչի կրթության խնդիրն է: Ցավոք, այսօր հայ ուսուցիչների շուրջ 80 տոկոսը չունի բարձրագույն կրթություն և այդ կրթության պակասն էլ հաճախ հայ փոքրիկին վանում է հայոց լեզվից: Երեկ ես ասացի, այսօր էլ ասում եմ, այո՛, Հայաստան պետությունը պետք է պատրաստի արևմտահայերենի մասնագետներ: Մենք պետք է ունենանք արևմտահայերենի ֆակուլտետ և, եթե Սփյուռքից չգան այստեղ ուսանելու, ապա հայաստանյան մեր աղջնակներին կպատրաստենք որպես Սփյուռքի ուսուցիչներ: Հայոց պետության կարևոր քաղաքականությունը պետք է լինի այն, որ բոլոր դպրոցներում (որտեղ չկա արևմտահայերենի ուսուցիչ) լինեն արևմտահայերենի ուսուցիչներ, եթե չկան, ուրեմն պետք է գործուղել: Մենք պետք է ուսուցիչ «արտադրենք» և նվիրենք ձեզ: Կարող ենք պայմանագիր ստորագրել այս ֆակուլտետում սովորող ուսանողի հետ, որ նա պետք է 3 տարի պարտադիր «ծառայի ազգին»: Մենք պարտավոր ենք ուսուցչի խնդիրը լուծել: Անցել են այն ժամանակները, երբ մենք դրա հնարավորությունը չունեինք, որովհետև ապրում էինք Խորհրդային պետությունում, իսկ այսօր Անկախ Հայաստանի Հանրապետությունը պետք է լուծի Սփյուռքի ուսուցչի հարցը:

Հաջորդը՝ ուսուցչի վերապատրաստման խնդիրն է: Ես կիսում եմ այն տեսակետները, որ ուսուցչին կարելի է վերապատրաստել տարածաշրջաններում: Մենք պետք է փորձենք տեղի և հայաստանյան մասնագետների միջոցով հենց տեղում՝ համայնքում կազմակերպել վերապատրաստումը: Այս դեպքում ավելի շատ ուսուցիչ կմասնակցի վերապատրաստմանը: Ես գիտեմ և շատ շնորհակալ եմ այն բոլոր կառույցներին, որոնք ամառային դասընթացներ են կազմակերպում և վերապատրաստում են ուսուցիչներին: Այսօր ձեր միջոցով դիմում ենք այդ կառույցներին ու կազմակերպություններին. «Օգտվե՛ք Հայաստանի մասնագետների հնարավորություններից»: Խելացի մարդն այն մարդն է, ով ամեն օր է սովորում: Հետևաբար կարծում ենք, որ բոլոր ամառային դասընթացներին անպայմանորեն պետք է մասնակցեն և՛ պետության, և՛ սփյուռքյան ներկայացուցիչները: Հայաստանյան ուսուցիչների վերապատրաստմանը պետք է մասնակցեն Սփյուռքի մասնագետները, սփյուռքահայերը պետք է գան և իրենց փորձը

փոխանցեն: Եվրոպական, ամերիկյան փորձը կարող է շատ ավելի օգտակար լինել Հայաստանի կրթական բարեփոխումներն իրականացնելիս: Մենք պետք է մեկս մյուսով առավել հզորանանք և ուժեղանանք: Մենք նավթ ու գազ չունենք, մեր ունեցածը մեր խելքն է, մեր գիտելիքները: Մենք պետք է կարողանանք խելք արդյունահանել, տարածել, իսկ դրա համար նախ գիտելիք է պետք:

21-րդ դարը գիտելիքի դար է, 21-րդ դարը գաղափարի դար է: Հետևաբար հայ մանուկը, հայ երիտասարդը աշխարհի որ ծայրում էլ որ լինի պետք է գիտելիքակիր լինի, մրցունակ լինի: Հայը պետք է իր տեղն ունենա քաղաքակիրթ աշխարհի ավելի բարձր աստիճաններում: Իսկ դրա ոգևորողը, կազմակերպողը, դրա ներշնչողը այստեղ գտնվող մեր լավագույն ուսուցիչներն ու մասնագետներն են: Հետևաբար մենք պետք է այդ գաղափարախոսությունը դարձնենք որպես զլխավորը հայկական աշխարհում, հայկական իրականության մեջ, որ մեր յուրաքանչյուր երիտասարդ պետք է կրթվի: Կիրթ երիտասարդները ոչ միայն անգլերեն, ֆրանսերեն կամ իսպաներեն պետք է խոսեն, այլ նաև իրենց մայրենիի մասին մտածեն: Մայրենի լեզվի պահպանման, զարգացման հիմքը նաև մայրենիի լավագույն դասագրքերն են: Դրա համար չենք ասում պարտադիր դասագիրք, մենք ասում ենք ընդհանուր դասագիրք, ուսումնական դասագիրք, հիմնական դասագիրք՝ հաշվի առնելով ցանկացած տարածաշրջանի առանձնահատկությունները: Ցանկացած նյութի վրա աշխատելիս չպետք է լինի միայն հայաստանյան, լիբանանյան կամ ֆրանսիական: Այն պետք է կազմված լինի տարբեր տարածաշրջանների ներկայացուցիչների օգնությամբ, որպեսզի ամեն մեկի առանձնահատկությունները հաշվի առնվեն: Քննարկումների մեջ շատ նեղ մասնագիտական հարցերի մասին խոսեցիք և դա բնական է և հենց այդ քննարկումները պետք է հաշվի առնվեն: Ես չեմ խորշում կրկնել այստեղ հնչած այն արսուրդը, որն է՝ Կանադա, Գանադա, թե՛ Քանադա, վերջապես պետք է որոշում կայացնել, ինչպես որոշեցիք այնպես էլ կրնդունվի: Հետևաբար, այո, այդ «օրենսդրական մարմին» ասածը՝ համակարգող մարմինն է, որտեղ քննարկում են, որի արդյունքում էլ կայացվում է որոշում լեզվաշինարարության համար: Հետևաբար դուք եք հիմնական կատարողներն ու կրողները: Ինչ վերաբերում է ծրագրերին՝ ես շատ լավ պատկերացնում եմ, որ 2 ժամի համար նախատես-

ված շաբաթական ծրագիրը, 4 և 6 ժամի ծրագրերից տարբեր է: Մենք պետք է կազմենք նվազագույն և առավելագույն ծրագրեր: Բոլորիս էլ հայտնի է, որ դրանք պետք է տարբեր լինեն, տարբեր պետք է լինեն մեկօրյա և ամենօրյա դպրոցների ծրագրերն ու դասագրքերը: Իհարկե, մենք պետք է օգտվենք աշխարհում հայտնի լավագույն մեթոդներից: Տեղերում պետք է փորձենք ստեղծել այդ լեզվական կենտրոնները, որտեղ սովորեն հիմնականում խոսել, թեկուզ գրել էլ չիմանան, բայց գոնե խոսել սովորեն, ովքեր խոսել գիտեն, արդեն կցանկանան գրել սովորել: Չենք կասկածում, որ ձեր փորձն ու գիտելիքները, ձեր մեթոդական մոտեցումները պետք է մեզ շատ օգնեն այս խնդիրները լուծելու համար: Եվ վերջապես, ասում ենք Հայրենիք-Սփյուռք գործակցություն: Հայրենիք-Սփյուռք գործակցությունը չի կարող լինել լեզվից, դպրոցից, մշակույթից հեռու: Գործակցության հիմքը, ողնաշարը լեզուն է: Կրկնում եմ, մեզ համար հայ է նա, ով իրեն հայ է զգում: Հակառակի իրավունքն ու հնարավորությունը չունենք, որովհետև շատերը իրենց կամքից անկախ՝ ձակատագրի բերումով են հայտնվել այդ վիճակում, ինչպես կարող ենք նրան վանել, երբ ապրում է մի երկրում, որտեղ հայ չկա կամ հատուկենտ են: Նա կտրված է Հայրենիքից, ազգից, արմատից, պատմությունից: Մյուս կողմից կան Հայաստանից գնացած նորեկներ, որոնք շտապում են ինտեգրվել այդ հասարակությանը՝ մոռանալով հայոց լեզուն: Այդ էլ հասկանալի է, հացի խնդիր են փորձում լուծել: Համոզված եմ, որ ընդամենը հինգ տարի հետո Հայաստանից գնացածները վերադառնալու են իրենց արմատին, իրենց Հայրենիքին, իրենց հայությանը: Ես չեմ վախենում Հայաստանից գնացածների ձակատագրի համար, որովհետև նրանք այնքան շաղախված են իրենց Հայրենիքով, որ միևնույն է հայ են մնալու: Մենք պետք է մտածենք չորրորդ սերնդի մասին, որոնք ծնվում են դրսում, որովհետև նրանք Հայրենիքից արդեն հեռացել են: Հայրենիքի հետ կապելու գլխավոր դերակատարությունը պետք է իր վրա վերցնի ուսուցիչը:

Ովքեր են այն հերոսները, ինչ լավագույն գործեր ենք անում Հայրենիքում, ինչ հզոր շարժում կա Հայաստանը հզորացնելու համար: Ուժեղ, հզոր Հայաստան ունենալու դեպքում, դրսում ապրող յուրաքանչյուր հայ կշարունակի հպարտ զգալ իր հայության համար, իր արմատի համար: Միայն ցեղասպանությունը չէ, որ մեզ պետք է միա-

վորի: Մենք պետք է հասկանանք, որ այսօր հայ ժողովրդի գլխին կախված է ավելի ծանր և ավելի վտանգավոր խնդիր՝ Արցախյան հիմնահարցը: Արցախը մեր վերջին տարիների ամենամեծ նվաճումն է և այդ նվաճումը, եթե դե ֆակտո լուծված է, ապա դե յուրե դեռ լուծված չէ: Եվ այսօր եթե Հիլարի Բլինթոնը այցելել է Հայոց ցեղասպանության թանգարան և հուշահամալիր, նշանակում է, որ աշխարհն արթնանում է, որովհետև հայ ժողովուրդն արդարություն է պահանջում: Դուք պետք է դառնաք Ղարաբաղյան հարցի հիմնական կրողները, ոգևորողները: Ղարաբաղյան հիմնահարցը պետք է լուծում ստանա, Արցախի ժողովուրդը պետք է հանգիստ և խաղաղ ապրի իր հողի վրա, որովհետև չկա Արցախ, չկա և Հայաստան: Հետևաբար Սփյուռքի զարթոնքը, Սփյուռքի համախմբումը պետք է լինի հայրենիքի՝ Հայաստանի շուրջ, ձեր երազների հայրենիքը կառուցելու շուրջ: Միասին պետք է լավացնենք, միասին պետք է ապահովենք առաջընթացը: Հնարավոր չէ 20 տարում 200, 500 տարվա ժողովրդավարություն ունենալ: Եվրոպան, Ամերիկան 200 տարի առաջ արդյո՞ք այսպիսին էին, իհարկե ոչ, իսկ մենք 20 տարում մեծ առաջընթաց ենք արձանագրել: Իհարկե, շատ հեշտ է քննադատել, բայց չպետք է մոռանալ, թե ինչ դժվարություններով ենք հասել դրան: Երկրաշարժից հետո ավելի քան 1 միլիոն հայ մնացել է առանց բնակարանի, առանց որևէ ունեցվածքի: Կես միլիոն հայ Ադրբեջանի կողմից ենթարկվել էր հերթական ցեղասպանության: Փաստորեն 1,5 միլիոն հայ Հայաստանում ոչինչ չունեն և այդ բոլորին տնավորել, ապավինել շատ դժվար էր: Նրանց մի մասը մասնավորապես «փակ վարագույր»-ի պատճառով հեռացավ: Եկել էին 1946-ին, 1963-ին... չէին հարմարվել, բացվեցին սահմանները և նրանք պետք է որ գնային: Եղան նաև ուժեր, որ մեր ուղեղները տարան, նպաստեց պատերազմական իրավիճակը, որին ոչ բոլորն էին պատրաստ՝ գոհվել հանուն հայրենիքի, մարտնչել հանուն հայրենիքի, ուրեմն պիտի գնային ու գնացին: Իհարկե, աշխարհում միգրացիոն երևույթները սովորական են: Իհարկե դրական միգրացիան բոլորովին վատ բան չէ, բայց դրա համար մենք պետք է կարողանանք պահել կրիտիկական մասսան:

Մենք ներմուծել ենք երկքաղաքացիության ինստիտուտը: Այստեղ նստածներից քանիսդ եք երկքաղաքացի դարձել: Ամենահայրենասեր մարդիկ դուք եք այստեղ: Արդեն 2 տարի է մենք խոսում ենք երկքա-

ղաքացիության մասին: Մենք ազդարարում ենք, որ մինչև 2015 թվականը պետք է 1,5 միլիոն երկքաղաքացի ունենանք: Պետք է օրինակ ծառայել, խոսելու փոխարեն պետք է գործ անել: Մենք հավատում ենք գործին:

Եվ վերջում կուզենայի ասել հետևյալը.

Մենք ձեզ հավատում ենք, ընդունում ենք, պատրաստ ենք լսել բոլորիդ կարծիքները: Մենք հավատում ենք մեր ազգի, մեր ժողովրդի, մեր երկրի հավերժությանը:

Եվ ինչպես բանաստեղծն է նշում. մենք կանք, կլինենք և պիտի շատանանք:

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՀՐԱՆՈՒՇ ՀԱԿՈՐՅԱՆ	
ԲԱՑՄԱՆ ԽՈՍՔ	3
ԳԷՈՐԳ ՊԱՐՏԱՔԾԵԱՆ	
ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐ.	9
ՅԱԿՈՐ ՊԱԼԵԱՆ	
ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԵՒ ԻՒՐԱՑՈՒՄԸ ԷԱԿԱՆ՝ ԱԶԳԱՅԻՆ	
ԻՐԱԽՈՒՆՔԻ ԵՒ ՄԻԱՑՄԱՆ	14
ՀԱՐՈՒԹԻՒՆ ՔՅՈՒՐՔՉԵԱՆ	
ՀԱՅԵՐԵՆԻ-ՀԱՅ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹԵԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԲԱՐԴ ՄԱՐՏԱՀՐԱԽԵՐԸ.	
ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹԻՒՆԸ ԵՒ	
ԱՍՊԱՐԷՁԱՅԻՆ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ՝ ԱՌԱՋՆԱՀԵՐԹՈՒԹԻՒՆՆԵՐ	17
ԿԱՐԱՊԵՏ ՏԱՔԷՍԵԱՆ	
ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ԿԱՐԳԱՎԻՃԱԿԸ ԵՒ ԵՐԿԼԵՁՈՒ	
ԴԱՍԱԽԱՆԴՈՒԹԻՒՆԸ	34
ՍՈՒՐԵՆ ԴԱՆԻԷԼԵԱՆ	
ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅ ԳՐԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՆՈՐ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ	
ՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹԵԱՆ ՇՈՒՐՋ	38
ԳԵՂԱՆԻ ԷԹԻԵՄԵՁԵԱՆ	
ԼԻԲԱՆԱՆԻ ԴՊՐՈՑՆԵՐԷ ՆԵՐՍ ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ԴԻՄԱԿԱԼԱԾ	
ԴԺՈՒԱՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ ԵՒ ՅԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ	43
ՊԵՐԾ ԹԵՐՉԵԱՆ	
ՀԱՅԵՑԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՎԻՃԱԿԸ ԵԳԻՊՏՈՍՈՒՄ ԱՅՍՕՐ	49
ՍԻԼՎԱ ԳՈՒՅՈՒՄՃԵԱՆ	
ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԹՈՒՐՔԻՈՅ ՄԷՋ ԵՒ ԲԱՐԵԼԱՍՄԱՆ	
ՈՐՈՆՈՒՄՆԵՐ	58
ՊԵՏՐՈՍ ՀԱՃԵԱՆ	
ԶԵԿՈՅՑ. ՀԱՐԱԽԱՅԻՆ ԱՄԵՐԻԿԱՅԻ ՀԱՅ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒ ԵՒ ՀԱՅԵՑԻ	
ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ՄԱՍԻՆ	67
ՋՈՒԼԻԵՏԱ ԳՅՈՒԼԱՄԻՐՅԱՆ	
ՀԱՅՈՑ ԼԵՋՎԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ՇԱՐՈՒՆԱԿԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ	
ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԼԵՋՎԱՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳԼԽԱՎՈՐ	
ԳՈՐԾՈՆ	98

ՊԵՏՐՈՍ ՊԵՏԻՐԵԱՆ

ՍՓԻՒՌՔԻ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒ ՄԷՋ ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ԱՒԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈՏԱԲԱՆՈՒԹԵԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ ՀԱՐՑԵՐ.....	105
--	-----

ԱՐՄԷՆ ԻԻՐՆԷՇԼԵԱՆ

ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԸ ԱՅՍՕՐՈՒՎԱՆ ՀԱՅԱԽՕՍ ՊԱՏԱՆԻՒՆ ՈՒ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴԻՆ ՀԱՄԱՐՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹԵԱՆ ՄԻՋՈՑ ԵՒ ԼԵՋՈՒԱՄՏԱԾՈՂՈՒԹԻՒՆ	116
--	-----

ՅԱԿՈԲ ՉՈԼԱՔԵԱՆ

ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ ԵՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐՈՒ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹԻՒՆԸ	126
--	-----

ՆՇԱՆ ՈՐԲԵՐԵԱՆ

ՍՓԻՒՌՔԻ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԲԱՐԵԼԱԽՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐԻ ՄԱՍԻՆ	138
--	-----

ՀԵՐԱ ՏՕԼԱՐ ԻՍՔԷՆՏԵՐՕՂԼՈՒ

ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՎԻՃԱԿԸ ՍՓԻՒՌՔԻ ՄԷՋ.....	146
---	-----

ՌՈՍԱՆՈՍ ՍԱՀԱԿՅԱՆ

ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ, ՊԱՀՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ՎԻՃԱԿԸ ԱՐՏԵՐԿՐՈՒՄ ԵՎ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ, ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ԴԱՍԱԳՐՔԵՐ ՍՏԵՂԾԵԼՈՒ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ	152
--	-----

ՌՈՒԲԵՆ ՍԱՔԱՊԵՏՈՅԱՆ

ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ԴԱՍԱԳՐՔԵՐԻ ԿԱԶՄՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ	155
--	-----

ՅՈՒՐԻ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ԴԱՍԱԳԻՐՔ.....	160
-------------------------------	-----

ՀԱՅԿԱՆՈՒՇ ՄԵՍՐՈՊՅԱՆ

ԱՐԵՎՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ՀԱՄԱՀԱՅԿԱԿԱՆ ԴԱՍԱԳՐՔԻ ՍՏԵՂԾՄԱՆ ՀԱՐՑԻ ՇՈՒՐՋ	177
---	-----

ՄԻՀՐԱՆ ՔԻԻՐՏՕՂԼԵԱՆ 187

??

ԴՈՐԱ ՍԱՔԱՅԱՆ

ՄԵՍՐՈՊԵԱՆ ԱՅԲՈՒԲԵՆԻ ԸՆԹԵՐՑՄԱՆ ԵՐԿՈՒ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԸ. ԱՐԵՒՄՏԱՀԱՅԵՐԷՆԻ ՌԻՂԱԳՐՈՒԹԵԱՆ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐ ԵՒ ԱՌԱՋԱՐԿՆԵՐ.....	198
--	-----

ՀՐԱՆՈՒՇ ՀԱԿՈԲՅԱՆ

ԱՄՓՈՓԻՉ ԽՈՍՔ	206
--------------------	-----