

Замечание  
взятых вещей  
написано

491.99-5  

---

2-15

1909 г.







39/077  
-15

# ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶԻԻ

## ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Կազմեց  
Գ. ՂԱԶԱՐԵԱՆ

Թ Ի Ֆ Լ Ի Ս  
Տպարան «Կուլտուրա» Բնկ. Վէլամիհնովսկ. 18.  
1910



6688

49/99-5

2-15

370

2169-22

18 MAY 2010  
STOS JUL 21



# ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶԻԻ

## ՌԻՍՈՒՑՈՒՄԸ



Կազմիչ  
Գ. ՂԱԶԱՐԵԱՆ

1004  
15148

ԹԻՖԼԻՍ

Տպարան «ԿՈՒԼՏՈՒՐԱ» ԸՆԴ. | Կուլտուր. Կ-ն «ԿՈՒԼՏՈՒՐԱ»

Вельяминская, 18.

1909



19 JUL 2013

076  
11-0112

## ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵՋԻ ՈՒՍՈՒՅՈՒՄԸ \*

### I

Դպրոցներում իւրաքանչիւր առարկայի ուսուցումն ունի իր որոշ նպատակը, որին հասնելու համար պէտք է ընթանալ այն ուղղութեամբ, որ ամենանպատակաշարժարն է ճանաչած մանկավարժական գիտութիւնից:

Աւանդելի առարկայի բուն նպատակին հասնելու համար դասաւանդողն պէտք է ձգտի դպրոցական ուսուցումը դորձնական և կենսական դարձնել. նա պէտք է աշխատի ընտրել ուսուցման, դասաւանդութեան մի այնպիսի ճանապարհ, որ կարողանայ դարձիցնել մի կողմից աշակերտի մտաւոր կարողութիւնները՝ տալով նրան որոշ ուղղութիւն, միւս կողմից հաղորդել աշակերտին կեանքի համար արժէք ունեցող տեղեկութիւններ:

Մայրենի լեզուն է այն հիմքը, որի վրայ յաջորդ տարիներում կառուցւելու է մանկան մտաւոր զարգացման ընդարձակ շէնքը: Ուրբան հաստատուն լինի այդ հիմքը, այնքան աւելի բարձր, լայնարձակ և հաստատուն կլինի ամբողջ կառուցւածքը:

Ամենքի համար պարզ է, որ մայրենի լեզու ուսուցման գլխաւոր նպատակին հասնելու համար կարեւոր է, որ այդ նպատակի համար գործադրուող միջոցները՝ ընթերցանութիւնը և գրութիւնը, ուսուցման այս երկու կարեւորագոյն տարրերը, աւելի պարզ արտայայտւած՝ բանաւոր և գրաւոր պարապմունքները, կամ, խնչովէս ժողովուրդն է ասում, կարդալ-գրելը՝ դուրս գան իրենց անցեալ շարուն, ապարդիւն վիճակից և ընթանան նորագոյն մանկավարժական ճանապարհով:

Այս երկու տարրերի մէջն է մայրենի լեզուի դասաւանդումը:

\*) Օգտւել ենք՝ «Педагогические этюды» И. И. Трояновского, 2) «Методика учебных предметов начальной школы» К. Смирнова, 3) «Чему и какъ учить на урокахъ родного языка въ начальной школѣ» Д. И. Тихомирова և այլ աղբիւրներից:



իման ամբողջ գաղտնիքը, մասնաւորապէս մարի գարգացման առաջին կենդանացման շրջանում, այսինքն տարրական դպրոցում և միջնակարգ դպրոցների ստորին դասարաններում: Եւ եթէ այդ տարրերը ձեռք բերեն իրենց կատարելութեամբ, դպրոցը լիովին կատարած կլինի իր դերը, որովհետեւ նա, բացի աշակերտին դարգացում, գիտութիւն, որոշ սովորութիւններ և հմտութիւններ տալուց, միևնոյն ժամանակ բաց կանէ, կտարգէ նաև աշակերտի առաջ ամբողջ խորութեամբ և լիութեամբ մատչելի յօդածը, գրեթէ աշակերտին իրապէս «գրագէտ» կդարձնէ, որով և նրան հնարաւորութիւն կտայ ապագայում ընթերցանութեան միջոցով լրացնել իր կրթութիւնը և դարգացումը:

Այժմ հարց է առաջ գալիս, թէ արդեօք մեր դպրոցներում գոտաւանդութիւնը ցանկալի ուղղութեամբ է տեղի ունենում, դպրոցներն իրենց այժմեան գոտաւանդման ընթացքով ուսուցման երկու տարրերը՝ կարգաւ-գրելը ծառայեցնում են բուն նպատակին: Սօսենք դրանցից իւրաքանչիւրի մասին առանձին-առանձին:

Կարդալ սովորեցնել. այս ասելով ժողովուրդը միայն սոսկ մեքենայական ընթերցանութիւն չի հասկանում. մանկավարժական աշխարհն էլ կարդալ բառը հասկանում է այդ բառի ամենաբնորոշ մարտի, այն է՝ սովորեցնել աշակերտների ընթերցանութեան միջոցով ընդունելու, իւրացնելու այն մտքերը, որ արտայայտւած են գրւածքի մէջ ինչպէս առանձին մասերում, նոյնպէս և նրանց արտաբանական ամբողջութեան մէջ, որովհետեւ այդ է ցանկանում հեղինակը և, որքան հնարաւոր է, նոյնպիսի պարզութեամբ, ինչպիսի պարզութեամբ որ այդ մտքերը նկարագրւած են հեղինակի կողմից:

Մեզանում ոչ միայն տարրական, այլ և յաճախ միջնակարգ դպրոցները բնաւ չեն սովորեցնում աշակերտներին կարդալ այնպէս, ինչպէս հարկաւոր է. չեն սովորեցնում նաև մտքերն արտայայտել, նկարագրել՝ չեն սովորեցնում միանգամից ըմբռնելու, իւրացնելու կարգացած իր հիմնական գաղափարով. այդ գաղափարը ներկայացնել պատկերաւոր կերպով, նրան իրեն սեփականութիւն դարձնել և գրա շնորհիւ այդ գաղափարին արտայայտութիւն տալ իր սեփական մտքերով:

Գոյութիւն ունեցող բոլոր դպրոցներում, մինչև իսկ միջնակարգ դպրոցներ ընդհանրապէս կարգացած աշակերտները հազորդում են հէնց ուղղակի յիշողութեամբ, մտաբե-

րելով յաճախ միայն գիտողական յիշողութեամբ մէկ-մէկու յաջորդող նախադասութիւնները, մտքերը:

«Երկու տեսակի ընթերցողներ կան» — ասում է Ժուկովսկին, — «ոմանք փակելով իրենց կարգացած գիրքը, նրա մասին մութ և բոլորովին սխալ հասկացողութիւն, գաղափար են կադմում. այդ տեղի է ունենում կամ կատարւում խորին անտարբերութիւնով, կամ որոշ չափի անտարբերութիւնով, որ խանգարում է այդպիսիների հետեւ ուղղութեամբ հեղինակի մտքերին և ըմբռնել տաւորութիւնները: Միւսները կարգում են և խորնում, գգում, նկատում՝ զեղեցիկ, տեսնում են թերութիւնները, սխալները, — նրանց գլխում մտնում է կանոնաւոր, լիակատար նուկարգութիւն այն մասին, ինչ որ կարդացել են»: Այս վերջին տեսակի ընթերցողների թիւը մեր դպրոցական կեանքում շատ և շատ քիչին է. այդպիսիները մեր դպրոցական կեանքի տխուր իրականութեան մէջ բացառութիւններ են:

Մեր բոլոր դպրոցներում, առանց բացառութեան, յաճախ ոչ միայն մի անգամ կարգացած յօդածը, այլ մինչև իսկ մի քանի անգամ կրկնւած և արդէն սովորած դասն աշակերտները հազորդում են մեծաւ մասամբ առանց կարգացածի, հեղինակի նկարագրած ընդհանուր պատկերը կամ սրեւ ճշմարտութիւն պարզաբանող գաղափարների միջև կգած բանաւոր կապը պատկերացնելու, ըմբռնելու. նրանք բացառապէս տեսնում են իրենց առաջ միայն բաց արած գրքի որոշ տեղերը, ուր գրւած են որոշ նախադասութիւններ: Այլ խօսքերով, դասի իւրացումը, կարգացածի ըմբռնումը նրանց մէջ հիմնաւորւում, հաստատւում է ոչ թէ բնական գուգորդութիւնների, ոչ թէ նմանութեան կամ հակադրութեան գուգորդութիւնների, այլ բացառապէս գրքի, յօդւածի տեղի գուգորդութիւնների վրայ: Այդպիսի իւրացումը, ի հարկէ, բացառապէս ոչինչ տալ չի կարող աշակերտին, բացի նրա հոգեկան աշխարհի հետ ոչնչով չկապւած անխմաստ, անխորհուրդ նիւթից, այդ պատճառով էլ այդ եղանակով «իւրացրած նիւթերը» միշտ պատրաստ են թռչել, կորչել, անհետ չքանալ նրա գլխից:

Ահա թէ ինչու մեր դպրոցների աշակերտներն այնպէս շատ մոռանում են դպրոցում ձեռք բերած նիւթերը. ահա թէ ինչու այնպէս յաճախ նրանց մէջ «անգիր անելու» պահանջ է առաջանում. դպրոցը չի սովորեցրել նրանց կարդալ, նրանց միջոց, կարողութիւն չի տուել խելացի կերպով իւրացնելու արած դասը և նորոգել այն իր սեփական մտքերով: Եւ որովհետեւ «իւրաքանչիւր գիտութիւն, — ասում է Բարալեւը իր «Մանկավարժա-



կան հոգեբանութիւնը ըստ Լօօսացի» աշխատութեան մէջ, — որ ձեռք է բերած առանց որեւէ հասկացողութեան, ներկայանում է իբրեւ մի մեռած դրամագլուխ, որ բխացնում և սպանում է ոգին», և ոչ թէ զարգացնում նրան, այդ պատճառով հասկանալի է, թէ ինչու մեր դպրոցների աշակերտները ստանում են այդպիսի թույլ զարգացում:

Սակայն ինչու համար դպրոցը չի սովորեցնում կարգաւ և կարգացած իր սեփական մտքերով արտայայտել, ինչու դպրոցը չի աշխատում գոհացում տալ իր առաջ դրած այդ էական իւրեղ-րին: Չէ՞ որ մայրենի լեզու ուսուցման հիմքն, ինչպէս տարրա-կան դպրոցում, նոյնպէս և միջնակարգ դպրոցների ստորին դա-սարաններում կազմում է քաղցածրական ընթերցումը, որը հէնց անմիջական նպատակ ունի հասնելու գիտակցական ընթերցա-նութեան, այսինքն այնպիսի ընթերցանութեան, որի ժամանակ աշակերտն ազատ կկարողանայ հաղորդել կարգացածն իր սեփա-կան մտքերով: Եւ չնայած այդ բանին, դպրոցն այնուամենայնիւ զարձեւալ չի կարողանում հասնել այդպիսի գիտակցական ըն-թերցման:

Ի՞նչն է արդեօք խանգարում յիշեալ և, ըստ երևոյթին, միանգամայն հասանելի նպատակի իրականացմանը:

Այս հարցը լուծելու համար մեզ անհրաժեշտ է թէկուզ և համառոտակի քննութեան առնել բացատրական ընթերցման ժա-մանակակից դրութիւնը, իսկապէս այն մեթոդը, դասաւանդման այն եղանակը, որ առաջարկւում է որոշ մանկավարժների կող-մից իբրեւ ձեռնարկ և, որի համաձայն ներկայումս տարւում է բացատրական ընթերցանութիւնը:

Այդ մեթոդը կայանում է սրանում. աշակերտը կարդում է յօդւածը. վերջանալուց յետոյ ուսուցիչն աշակերտին մի շարք հարցեր է տալիս, որոնք նպատակ ունեն նախ և առաջ պարզե-լու նրան յօդւածի բովանդակութիւնը, իսկ երկրորդ՝ հնարաւո-րութիւն տալ աշակերտին իւրացնելու կարգացածը: Աշակերտը հաղորդում է յօդւածի բովանդակութիւնը՝ համաձայն ուսուցչի կողմից տրւած հարցերի և, վերջապէս, այդ բոլորից յետոյ ար-դէն արտայայտում, հաղորդում է յօդւածն իբրեւ կապակցւած մի պատմութիւն: Ահա այսպէս է իւրացւում կարգացած նիւթը: Երբ նիւթը իւրացւած է համարւում, այնուհետեւ յանձնարարւում է շահեցնել այդ աշակերտի հոգեկան ուժերի և լեզուի զարգացման համար. համեմատել կարգացածը նախկին կարգացածի հետ, փո-փոխել համաձայն տրւած պլանի, գուրս բերել մասնաւոր և գլո-խաւոր մտքերը, կազմել կարգացածի պլանը և այլն:

Այդպիսով մեթոդի էութիւնը՝ հետեւեալն է. նախ և առաջ ստիպել աշակերտին մի շարք հարցերի միջոցով իւրացնել կար-գացած նիւթը, իսկ երկրորդ՝ աշխատելով աշակերտների հետ այդ նիւթի վրայ, զարգացնել նրանց լեզուն և հոգեկան կարողութիւն-ները:

Այժմ եթէ մենք համեմատենք այն նպատակը, որ դնում է իր համար բացատրական ընթերցանութիւնը, այսինքն գիտակ-ցական ընթերցանութեան հասնելը և այն նպատակը, որին նա հետամուտ է այդպիսի պայմաններում, կտեսնենք, որ բացատ-րական ընթերցանութիւնն աչքաթող է անում ամենակարեւորը, ինչպէս օրինակ, աշակերտներին գիտակցական ընթերցանութեան վարժակցելը, մի բան, որ այնքան կարեւոր է աշակերտին կար-գացածի մէջ որոշ բովանդակութիւն տեսնելու համար: Մեզանում, ընդհանրապէս, ստացւում է այն, որ աշակերտը կարդում է յօդ-ւածը անգիտակցաբար և միայն յետոյ, ուսուցչի հարցերի միջո-ցով պարզարանում է իրեն համար և իւրացնում նրա բո-վանդակութիւնը, այնպէս որ ոչ կարգաւ ժամանակ և ոչ էլ կարգաւուց է ստեղծւում աշակերտի հոգու մէջ կարգացածի պատ-կերը, այլ կարգաւուց, ուսուցչի հարցերից յետոյ (թէպէտ այդ էլ հարց է, թէ արդեօք գոյանում է աշակերտի հոգու մէջ մի այդպիսի պատկեր): Ոչ թէ կարգաւու ժամանակ է աշակերտը նկատում և ըմբռնում որոշ կապ ճշմարտութիւն արտայայտող դատողութիւնների միջև, այլ ուսուցչի դատողութիւններից յե-տոյ: Բայց այդ զէպքում հարց է ծագում, թէ ինչ նշանակու-թիւն ունի ընթերցանութիւնը, ինչ նպատակի է նա ծառայում, ինչ է ուսուցանում աշակերտին:

Գուցէ անհնարին է պահանջել տարրական դպրոցի աշա-կերտներից, որպէսզի նրանք կարողանան գիտակցաբար վերա-բերել կարգացածին և հասկանալ կարգացածը: Սակայն մենք կարծում ենք, որ դրա հետ զժւար է համաձայնել, թէպէտ և, հաւանական է, որ հէնց իրենք, մեթոդիկաների հեղինակները, որոնք և իբր ընդունել են այդ իրենց ձեռնարկներում, կասեն. ոչ, հնարաւոր է: Կարծում եմ, որ ոչ ոք չի տալիս աշակերտին կարգաւու նրա հասկացողութեան համար խիստ զժւարին, ան-մատչելի, նրա ուժից վեր որեւէ նիւթ. բայց այդ զէպքում մի տա-րօրինակ հարց է առաջ գալիս, թէ ինչու աշակերտը չի հասկա-նում այդպիսի նիւթը կարգաւու:

Այդ հարցին պատասխանելն այնքան էլ զժւար չէ. չի նստիւ-նում, որովհետեւ առաջ նրան միշտ սովորեցնելիս են եղել կարգաւու անգիտակցաբար: Ուսուցիչը երբէք չի ձգտել ուղղե-լու, կենդանացնելու նրա ուշադրութիւնը և ներքին աշխարհը



կարգաւուց առաջ կարգացածի վրայ և այդպիսով կարծես թէ խրախուսելով վարժեցրել է նրան անզիտակցական ընթերցանութեան:

Սակայն ինչպէս էլ որ աշակերտը կարդայ յօդածը, ուսուցչի համար անհրաժեշտ է, որպէսզի նա իւրացնէ կարգացածը. հակառակ դէպքում ի՞նչ նշանակութիւն է ունենալու կարգացածը և ինչի՞ վրայ նա պէտք է վարժեցնէ աշակերտի հոգեկան կարողութիւնները: Իւրացնելու համար ընդունւած է մեր դպրոցական կեանքում, ինչպէս մենք տեսանք, մի շարք հարցեր տալ աշակերտին: Սակայն միթէ ուսուցիչների հարցերի միջոցով միայն աշակերտն ընդունակ կլինի կատարելապէս իւրացնել կարգացածը: Յաճախ շատ հեղինակների փոքրիկ ոչ աւելի քան տասը նախադասութիւնից բաղկացած յօդածի իւրացման համար ուսուցիչն աշակերտներին ուղղում է երկու երեք տասնեակ հարցեր, որոնց միջով մենք կասկածում ենք, թէ դասատուն հնարաւորութիւն ունենայ ամբողջապէս իւրացնել տալ կարգացածը: Սակայն տեսականապէս տրամադիր ենք կարծելու, որ եթէ աշակերտներն ընթերցանութեան ժամանակ մինչև իսկ ըմբռնել են կարգացածը, պարզ կերպով պատկերացրել են նկարագրած պատկերը, գուցէ և հոգով տարւել իրենց յիշողութիւնների մէջ գէպի այն նոյնաման իրական պատկերը, որպիսին երբ և իցէ տեսել և զգացել են,—մինչև իսկ այդ գէպքում էլ, լսելով երկու-երեք տասնեակ հարցեր և պատասխանելով նրանց բոլորին, մեզ թւում է, թէ աշակերտը կրթանայ և կմտաւնայ այն բոլորը, ինչ որ կարդացել են: Այնպէս որ այդքան թւով հարցերը ոչ կնպաստեն նիւթի իւրացմանը և ոչ էլ նրա բովանդակութեան պարզարանմանը, աւելի շուտ պատճառ կդառնան կարգացածի բովանդակութիւնը միջնացնելու և մինչև իսկ մոռանալու:

Չենք վիճում, որ աշակերտները, գուցէ որոշ բացերի, այս ու այն մտքի վերաբերեալ հարցերի բացատրութիւնները տան: Սակայն այդ բոլորն ի՞նչ կապ ունեն այս կամ այն գեղարուեստական-բանաստեղծական աշխատութիւններն ըմբռնելու և յիշողութեան մէջ իւրացնելու հետ, ի՞նչպէս կարող են աշակերտները հարցերի միջոցով զգալ բանաստեղծական, գեղարուեստական պատկերների նկարագրութեան ամբողջ գրաւորութիւնը:

Այսպիսի բացատրական ընթերցանութիւնը բնաւ չի տարբերւում միաժամանակ բարձր կօրֆի մեթոդիկայով առաջարկւած եղանակից, երբ դասի ժամանակ իւրաքանչիւր բառի պատճառով մի ամբողջ ժամ բացատրութիւններ էին տեղի ունենում:

Ի՞նչպէս կարելի է արժէքատուր, պարզ գաղափար կազմել մի

պատկերի մասին, որը ցոյց է տրւում մաս մաս: Գեղարուեստական ստեղծագործութիւնը նման է մի պատկերի, այն, որի միայն մասերին ծանօթ աշակերտն ամբողջութիւնը պատկերացնել, երեւակայել չի կարող:

Այժմ անշուշտ ընթերցողը հարց կտայ. եթէ ուսուցչի հարցերը չեն կարող լիակատար կերպով ըմբռնել տալ կարգացածը, այն դէպքում ինչի՞ վրայ պէտք է աշխատի ուսուցիչը աշակերտների հետ, ինչ կերպ նա պէտք է զարգացնէ աշակերտների հոգեկան կարողութիւնները, լեզուն:

Ակներև է, որ այստեղ առաջ է դալիս մի մեծ թիւրիմացութիւն: Մեթոդիկայի ձեռնարկներ կազմողներն ասանց պարզելու իրենց համար այն, թէ ինչ աստիճանի հնարաւոր է կարգացածի ամբողջական իւրացումն ուսուցչի հարցերի միջոցով, հրատարակեցին բացատրական ընթերցանութեան վերաբերեալ իրենց թէօրիւն:

Վերջերս Տրօստնիկովը իր «Обучение чтению правильному, сознательному и выразительному» գրքից կում առաջարկելով բոլոր վերև յիշւած միջոցները գործադրել ընթերցանութեան ժամանակ, խոստովանում է, որ այդ ճանապարհներն աշակերտին պարզ և լիակատար հասկացողութիւն չեն տալիս կարգույշած յօդւածի մասին, որ «յօդւածը,—ինչպէս ասում է նա,—լիակատար կերպով չի կարող հասկանալի լինել, որքան էլ որ նա լաւ բացատրւած լինի», և որ «ուսուցիչը վատ վարւած կլինի, եթէ որ աշխատի որպէսզի երեխաները միանգամից ամեն բան հասկանան»:

Ինչպէս տեսնում ենք, Տրօստնիկովը պարզ խոստովանում է, որ հէնց իր առաջարկւած եղանակներով ուսուցիչը չի կարող ձեռք բերել գիտակցական ընթերցանութիւն, նա միայն սպանում է ժամանակը: Այդ պատճառով նա խորհուրդ է տալիս դիմել ժամանակի օգնութեան. «այսօր անհասկանալի է,—ասում է նա,—հասկանալի կդառնայ երկու-երեք ամսից յետոյ»: Նա խորհուրդ է տալիս միևնոյն յօդւածը կարգաւ կրկին մի ամսից յետոյ, անգամ չորս անգամ իւրաքանչիւր երկու-երեք ամսից յետոյ կրկնել, թերեւ մի օր հասկանան:

Այս բոլոր համառօտ կերպով առաջ բերած տեղեկութիւններից երևում է, որ մեթոդիկաների հեղինակների կողմից հնարւած ինչ որ ենթադրութիւնների և գուշակութիւնների վրայ, կամ աւելի ճիշտն ասած, ոչնչի վրայ չհիմնւած ժամանակակից բացատրական ընթերցումն ունենում է ոչ թէ գրական, այլ ընդհակառակը, բացատրական հետեւանքներ, որովհետեւ չի սովորեց-



նում աշակերտներին բանաւոր, գիտակցական ընթերցանութիւն: Մի խօսքով այժմեան եղանակով բացատրական ընթերցանութիւնը չի պարզաբանում աշակերտի համար կարգացածը, այլ մթնեցնում է նրա միտքը: Եւ կասկած չկայ, որ քանի բացատրական ընթերցանութիւնը դուռն է կլինի դպրոցներում այսպէս, վերջիններս անշուշտ երբէք չեն հասնի այն նպատակին, որոնց ձգտում են բացատրական ընթերցանութեան միջոցին, բայց որոնց կարելի է եւ պէտք է ձեռք բերել, եթէ դատաւարութեան գործը բացթողնուի նիւթերի վրայ լինի դրամ:

Այս բոլորից յետոյ անշուշտ ընթերցողը հարց կտայ, ապա ինչպէս պէտք է տանել բացատրական ընթերցանութիւնը, որպէսզի նա կատարելապէս ծառայած լինի նպատակին, որպէսզի այդ ընթերցումը խելապէս որ սովորեցնէ աշակերտներին գիտակցաբար կարգաւ, սովորեցնէ նրանց տարբերել հէնց ընթերցանութեան միջոցին էականը երկրորդականից և կրթէ նրանց հոգին, զարգացնէ միտքը, լեզուն:

Այս հարցերի պատասխանն է տալիս Բ. Բ. Տրոեանովսկին իր «Педагогические этюды» աշխատութեան մէջ, որի մասին և կարեւոր ենք համարում մի քանի խօսք ասել:

## II

Վերեւ առաջ բերած բացատրական ընթերցանութեան վերաբերեալ հարցերն Բ. Բ. Տրոեանովսկին աշխատում է լուծել ոչ թէ ենթադրութիւնների և կարծիքների, այլ այն հոգեբանական տեսակների հիման վրայ, որ մշակել է ներկայումս ընդհանուր և էկզակրիմէնտալ հոգեբանութիւնը:

Նախ և առաջ նա որոշում է մի այսպիսի հարց. ինչու համար աշակերտը կարգաւով իրեն միանգամայն հասկանալի, միանգամայն մատչելի պատմութիւն, յօդած, յաճախ նոսրանալի և խորացնել չի կարողանում այդ, ուստի և անկարող է լինում պատմել, հաղորդել կարգացածի բովանդակութիւնը: Այստեղ հասկանալ և խրաջանել բառերը յատկապէս շեշտում ենք նրա համար, որ այն ենթադրութիւնը, թէ աշակերտը կարգացածը հասկացել է, բայց հաղորդել չի կարող, ոչ մի հիմք չունի: 10—12 տարեկան երեխան արդէն այն աստիճան ազատ արտայայտում է լեզուն, որ կատարելապէս կարող է հաղորդել իրեն հասկացո-

ղութեան մատչելի ամեն մի յօդած, գրածք: Եթէ պատմէք դուք նրան մի այդպիսի յօդածի բովանդակութիւն, նա հիանալի կհաղորդէ ձեր ամբողջ պատմածը. այո, կհաղորդէ, կպատմէ, որովհետեւ հասկացել է: Վերջապէս ոչ միայն 10 տարեկան, այլ նոյն իսկ կատարելապէս լեզուն չափապետող 3—4 տարեկան երեխան անգամ իր գիտակցական թոթովանքով կարողանում է հաղորդել մօր պատմած հէքիաթը: Վերջապէս լսեցէք նոյն աշակերտներին դասից դուրս, խօսակցութեանց ժամանակ, տեսէք, թէ ինչպէս նրանք սահուն և սարդ կերպով հաղորդում են մէկ մէկու բովանդակութեամբ համեմատաբար աւելի զգաւոր բաներ, քան որեւէ պատմածք, յօդած: Այսպիսով, ուրեմն, կարգացածը հաղորդելու անկարողութեան պատճառը թաղնում է բացառապէս այն հասկանալու, չըմբռնելու մէջ:

Այժմ մի այլ հետաքրքիր հարց է առաջ գալիս, թէ ինչու նոյն պատմութիւնն ուրիշ բերանից լսելով, նա հասկանում է, իսկ երբ ինքն է կարդում, չի հասկանում: Դրա պատասխանն այս կարող է լինել. որովհետեւ, լսելով ուրիշի խօսքերը, նա լսում է,—ինչպէս ասում է Սեւլին,—«իրեն նստկանայի կենդանի մեղմունք, որոնցով նա խորշում է», կարգաւայն նա տեսնում է թղթի վրայ որոշ նշաններ, արտասանում է նրանց, ասիայն նրա նամար կենդանի մեղմունք չեն դառնում, որովհետեւ, լսելով ուրիշի պատմածը, նա թանձրացեալ կերպով պատկերացնում է իր առաջ պատմածի պատկերը, տեսնում է նրան իր հոգու մէջ, իր ներքին հայեացքով և նրա վրայ հայելով հէնց կարողանում է պատմել նրա մասին այն ամենը, ինչ որ տեսնում է: Կարգացածը չի մտնում նրա գիտակցութեան մէջ, չի տալիս նրան այդ պատկերը:

Այժմ մեզ համար պարզ է, որ մեր առաջին հոգսը պէտք է լինի ընթերցանութեան ժամանակ ուշադրութիւն դարձնել այն հանգամանքի վրայ, որպէսզի թղթի վրայ պատկերացրած, նկարագրած խօսքի խորհրդանշանն արտասանութեան ժամանակ աշակերտի համար ներկայանայ իրեն կենդանի խօսք, որի հետ միասին անմիջական կերպով կառաջանայ նրա հոգու մէջ այդ խօսքի հետ կապած մտապատկերները:

Ցաւօք սրտի պէտք է ասել, որ մինչև այժմ էլ այն հարցը, թէ ինչպէս «տեսքով տարօրինակ, անմիտ, ինչպէս ասում է Սեւլին իր «Очерки по психологии детства» աշխատութեան մէջ, — խօսքի սիմուլը տպագրւած թղթի վրայ փոխարինում է երեխայի համար կենդանի հնչիւնի, որը նրա աչքում պատկանում է հէնց իրեն ասուրկալին և մտանակցում է նրա կեանքում, զեւ երբէք, որքան ինձ յայտնի



է (աւելացնում է նա), չի ուսուցնաս իրեւած: Անշուշտ, երբ այդ հարցը հոգեբանութեան մէջ ճիշտ կերպով կ'արդարանաւ, այն ժամանակ, յենեկով նրա գիտական հիմունքների վրայ, ամենքի համար զիւրին կ'լինի որոշել այն ճանապարհը, որ անմիջական կերպով տանում է գէպի գիտակցական ընթերցանութիւն:

Սակայն թէպէտ և ներկայումս այդ հարցը դեռ չի հիմնաւորւած, այնուամենայնիւ ճիշտ կերպով հաստատուած են էկապի-րիմէնտալ տեւալների հիման վրայ այն միւս հարցերը, որոնք պակաս կարեւոր չեն գիտակցական ընթերցանութեան հասնելու վերաբերեալ հարցի լուծման համար. սրանք են կարդացածն իւրացնելու այն անհրաժեշտ և ամենալաւ պայմանները, որոնց կ'զգացնում «անմիտ խորհրդանշանները» դառնում են կենդանի հնչիւններ, որոնց ներկայութեամբ կենդանի հնչիւնները կարդացողի հոգու մէջ առաջ են բերում կարդացածի պարզ պատկերը, որ հաստատուն կերպով ամրապնդւում է նրա հոգու մէջ:

Կարդացածն իւրացնելու այդ անհրաժեշտ և ամենալաւ պայմանների քննութեամբ հէնց զբաղւելու ենք այժմ:

Անկասկած, ընթերցանութեան ամենաբարձր արդիւնատուութիւնը ձեռք կրելու այն ժամանակ միայն, երբ աշակերտը յօգւածի ընթերցանութեան ժամանակ իրապէս որ կանցկացնէ այն բոլոր հոգեկան զբոսութիւնները, որոնց միջոցով տանել էր ուզում նրան հեղինակը, երբ աշակերտը կ'ըմբռնէ, կ'պատկերացնէ և կ'զգայ այն ամենը, ինչ որ ըմբռնել, պատկերացրել և զգացել է հեղինակն իր աշխատութիւնը գրելիս: Ահա այս կ'լինի ընթերցանութեան ամենաբարձր գիտակցութիւնը: Այդպիսի ընթերցանութեան ենք մենք ձգտելու իւրաքանչիւր յօգւած աշակերտին կարդացնելիս, որովհետեւ այդ գէպում կարդացածը ոչ միայն կ'իւրացւի աշակերտի կողմից իր ամբողջութեամբ, այլ և հաստատուն կերպով կ'ամրանայ նրա հոգու մէջ՝ կապւելով գանազան մտապատկերների և զգացմունքների միջոցով նրա հոգեկան աշխարհի հետ:

Այսպիսի ընթերցանութեան հասնել կարելի է միայն որոշ պայմաններում, որոնք և իւրաքանչիւր ուսուցիչ պէտք է ի նկատի ունենայ բացատրական ընթերցանութեան դասի ժամանակ:

Այդ պայմաններից առաջինը, առանց որի աշակերտի հոգու մէջ երբէք որեւէ մտապատկեր և ըմբռնողութիւն առաջանալ չի կարող, ուշադրութիւնն է: Ամեն ոք գիտէ, որ երբ մենք նայում ենք որեւէ առարկայի, նրա հետ միասին տեսնում ենք նաև բոլոր նրան շրջապատողները, սակայն մեր գիտակցութեան մէջ մնում է միայն այն, որի վրայ դարձած է մեր ուշադրութիւնը:

Բոլոր միւսները հետք թողնելով մեր հոգու մէջ, չեն մանուկ մեր գիտակցութեան մէջ: Այսպէս, օրինակ, կարդալով գիրքը, մենք մեր առջև տեսնում ենք մի ամբողջ երես, նրա վրայ գրւած բոլոր բառերը, բայց գիտակցում, հասկանում ենք միայն այն բառը, որ կարդում ենք, մնացած բոլորը մնում են մեր գիտակցութիւնից դուրս: Բոլորովին նոյնն է նաև յօգւածի ընթերցանութեան ժամանակ. նրա բովանդակութիւնը միմիայն այն գէպում կարող է անցնել աշակերտի գիտակցութեան մէջ, եթէ նրա ուշադրութիւնն ամբողջապէս ուղղւած կ'լինի յիշեալ յօգւածի ըմբռնման վրայ:

Այստեղից պարզ երևում է, որ առաջինը, որի մասին պէտք է հոգ տանի ուսուցիչը, այդ այն է, որ պէտք է նախապատրաստել և կենդրոնացնել աշակերտի ուշադրութիւնը կարդացող յօգւածը ըմբռնելու, իւրացնելու համար. իսկ դրա համար նա նախ և առաջ պէտք է վերացնէ այն բոլոր պատճառները, որոնք գրաւում են աշակերտի ուշադրութիւնը: Այդ պատճառները կարող են լինել երկու տեսակ. արտաքին և ներքին: Առաջին տեսակ պատճառների մասին աւելորդ է խօսելը, որովհետեւ այդ պատճառները համարեա միշտ նախատեսւած են զպրոցում, և եթէ երբեմն աշակերտի ուշադրութիւնը որեւէ թրիկոց, աղմուկ, բաց լուսամուտ և այլ պատճառներ ջրւում են, սովորաբար ուսուցիչն անմիջապէս վերացնում է այդ խանգարմունքը և վերջապէս, նրանք չունեն էլ այնպիսի էական ազդեցութիւն կարեւոր նշանակութիւն: Առաւել մեծ նշանակութիւն ունեն երկրորդ տեսակի՝ ներքին պատճառները:

10—13 տարեկան աշակերտն այն աստիճան դեռ անսովոր է կառավարելու իր ուշադրութիւնը, որ նրան դժւար է իր ցանկութեամբ կենդրոնացնել այդ վերջինն այն բանի վրայ, ինչ որ պահանջում է դասը, օրինակ, իր կամ յաճախ իր ընկերոջ կարդացած յօգւածի վրայ: Եւ սկիւմայից,—որի համար նրան երբէք չի կարելի մեղադրել, առաւել ևս միաւոր նշանակել, ինչպէս այդ գործադրում է,—նրա ուշադրութիւնը, քանի որ նա չի հետաքրքրւում կարդացածով, գրաււում է այն գաղափարներով, մտապատկերներով, այն նիւթով, որն այդ վայրկեանում կայ նրա հոգու մէջ: Միթէ զպրոցներում մենք ամեն ժամանակ չենք հանդիպում այնպիսի աշակերտների, որոնք հիմնաւի նստած են լինում գաղափարում և ըստ երևոյթին հիմնաւի էլ լսում են, մտաւանդ երբ ուսուցիչը խօստ է լինում. սակայն վերջ ի վերջոյ այդպիսին ոչինչ, կամ, յամենայն դէպս, շատ քիչ բան է ձեռք բերած լինում դասից. արդիւնքն այն է լինում, որ դասն ապար-



դիւն է անցած լինում աշակերտի համար: Խնչու, որովհետեւ ուսուցիչը հոգս տանելով ուշադրութիւնը ցրող արտաքին պատճառների վերացման մասին, բոլորովին անուշադրութեան է մատնել կարեւորագոյնը՝ ներքին պատճառները:

Ահա այդ պատճառով ուսուցչի առաջին հոգսը պէտք է լինի աշակերտների հոգու միջից հեռացնել այն գաղափարներն և մտապատկերները, որոնք այդ վայրկեանում հրապուրիչ ներգործութիւն են ունենում նրանց ուշադրութեան վրայ և նրանց փոխարինել այդ գաղափարներով և մտապատկերներով, որոնք անհրաժեշտ են ուշադրութեանը մի այլ ցանկալի, յօգւածըն ըմբռնելու համար նպաստաւոր կողմն ուղղելու: Այս նպատակին հասնելու միջոցների մէջ առաջինը «ներշնչումն է»:

«Սպասողական տրամադրութիւնն ամենանպաստաւոր պայմանն է ուշադրութեան», ասում է Նէշանովը՝ Современная экспериментальная психология въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія» աշխատութեան մէջ. «Կարելի է նոյն խոկ աւելին ասել. սպասելը, ակնկալելը ներկայանում է կամաւոր ուշադրութեան էական պայմանը. այդ պատճառով ամենալավ ստեղծել գասարանում ուշադրութեան համար աւելի նպաստաւոր, բարեհաճ տրամադրութիւն, ուսուցիչը պէտք է աշխատի աշակերտների մէջ առաջ բերել սպասողական տրամադրութիւն այն բանի, ինչ որ ինքն է ասելու (կամ այն բանի, ինչ որ իրենք են կարգաւոր): Սակայն տրամադրութիւնը չպէտք է լինի որեւէ անորոշ բանի համար:

Այս նպատակով ցանկալի է, որ աշակերտները որոշ մտապատկերներ ունենան կարգաւոր նիւթի մասին: «Եթէ աշակերտը, — ասում է Նէշանովը, — միշտ իր առաջ որոշ հարց ունի զրբւած, որի պատասխանը սպասում է ուսուցչի կողմից (կամ, աւելացնենք, զրբից), այդ նրա ուշադրութեան ամենալաւ գրաւակաւոր կրկինն»:

Սակայն զբանով զեռ չի վերջանում ներշնչման և նրա հետ կապւած սպասողական տրամադրութեան ամբողջ նշանակութիւնը: Կայ նաեւ մի կողմ, այդ նկատարրութիւնն է, որը առաջ է գալիս աշակերտի մէջ որոշ երեւոյթի սպասելու, ակնկալելու գէպրում: Այն մասին, թէ ինչ նշանակութիւն ունի հետաքրքրութիւնը կարգացածն ըմբռնելու համար, աւելորդ է խօսելը, բաւական է միայն ասել, որ Գերմանիայի համարեա բոլոր աչքի բնկնող մանկավարժները հետաքրքրութիւնն ընդունում են ամենայն առիթով յաջող ուսուցման միջոց: Առաջ բերելով աշակերտի մէջ հետաքրքրութիւն գէպի կարգաւոր յօղւածը, մենք հէնց զբանով

նրանց մէջ առաջ ենք մղում այնպիսի հոգեկան վիճակ, որ ամենից աւելի նպաստաւոր է կարգաւոր նիւթն իւրացնելու համար:

Այժմ մնում է յիշել ամենալաւ ըմբռնման մի պայմանի մասին եւ:

Ժամանակակից հոգեբանութիւնը ճիշտ կերպով հաստատում է այն փաստը, որ հնչիւնների իւրացման և նրանց հետ կապւած մտապատկերների վերարտադրման միջև մի որոշ ժամանակ է անցնում:

Միաժամանակ էկապերիմէնտալ փորձերը ցոյց են տալի, որ տղաւորման և այն գիտակցելու միջև անցած ժամանակամիջոցն այնքան աւելի մեծանում է, որքան անսպասելի է լինում այդ տղաւորութիւնը: Այստեղ արդէն պարզ երևում է, որ աշակերտի այս կամ այն խօսքն արտասանելու գէպրում մտապատկերի երևան գալը, վերարտադրութիւնն այնքան աւելի դժւարին կլինի, որքան պակաս կապակցութեան մէջ են գտնւում այդ խօսքի պատկերը աշակերտի հոգու մէջ եղած մտապատկերների հետ: Այդ պատճառով, եթէ աշակերտի հոգու մէջ յիշեալ մօմէնտում մտապատկերներ և գաղափարներ կան, որոնք ոչ մի կապ, առնչութիւն չունեն այն պատկերների հետ, որոնք պէտք է մտնեն նրա գիտակցութեան մէջ ընթերցանութեան միջոցով, կարող է պատահել, որ աշակերտը, լսելով կամ կարգաւոր հասկանալի, իրեն ծանօթ բաներ, չկարողանալ վերարտադրել, կամ, աւելի ճիշտ, վերաստեղծել այդ խօսքերից յետոյ զբանց համապատասխան մտապատկերներ. այս գէպրում բոլորովին պարզ և հասկանալի այդ բաները նրա համար կլինեն գատարկ հնչիւններ:

Ահա այս բոլորից յետոյ ուսուցչի կրորդ հոգսը պէտք է լինի այն, որ նախապատրաստէ աշակերտներին ըմբռնելու որոշ պատկերներ. այդ պատճառով, նախ քան յօղւածի կարգաւոր, նա պէտք է աշակերտների գիտակցութեան մէջ մտցնէ ընթեռնելի յօղւածի բովանդակութեան համապատասխան պատկերներ, և եթէ այդ արւած է, հաւատացած կարելի է լինել, որ թղթի վրայ աշակերտի առիւծ և արտասանած խորհրդանշաններն աւելի շուտ և աւելի դիւրին կմիանան այն հասկացողութիւնների և մտապատկերների հետ, որ արդէն կայ աշակերտի գիտակցութեան մէջ, աւելի շուտ և հեշտութեամբ կգտնան աշակերտի հոգու մէջ որոշ պատկեր առաջացնող կենդանի հնչիւններ:

Այժմ ամփոփելով մեր բոլոր ասածներն ամենալաւ իւրացում ձեռք բերելու մասին, կասենք, որ այդպիսի իւրացման պայմաններն հետեւեալներն են. ուշադրութիւն, սպասողական տրամադրութիւն, նկատարրութիւն և իւրացման դիւրութիւն: Միև



նոյն ժամանակ այդ պայմանները ձեռք բերելու համար ուսուցիչը պէտք է աշխատի աշակերտների գիտակցութեան վէջ տալով կոչել այն մտապատկերներն եւ հասկացողութիւնները, որոնք լծակնեցած են այն մտապատկերների նամապատասխան զգացմունքներով, որոնք ընթերցանութեան միջոցով պէտք է գարծնեն աշակերտի հոգու մէջ:

Եւ իսկապէս, քանի որ մենք նախապատրաստում ենք և տրամադրում աշակերտներին այնպէս, որ նրանց ամբողջ հոգեկան աշխարհն ունենայ այն ուղիղ ընթացքը, որի վրայ կանգնած է յօդաւորի բովանդակութիւնը, մենք դրանով առաջ ենք բերում նրանց մէջ մի որոշ ուղադրութիւն և յարուցանում նրանց մէջ սպասողական տրամադրութիւն ու հետաքրքրութիւն դէպի կարգացող յօդաւոր, և ձեռք բերում իւրացման գիւրութիւն: Այս գէպքում նորդէն անգիտակցական ընթերցանութիւն տեղի ունենալ չի կարող: Իւրաքանչիւր սան ամբողջապէս խորասուզւած կլինի կարգացող նիւթի մէջ և տրամադրութիւնը նրանցից իւրաքանչիւրի համար ներկայանում է այն պարարտ հողը, որի վրայ ընկած սերմը հարկւրապատիկ կվարձատրէ: Եւ եթէ ընթերցանութիւնը մեր դպրոցներում այդպէս զբաղւած լինեն, համարձակ կարելի է յուսալ, որ մենք կսովորեցնենք աշակերտներին բանաւոր, խոհուն ընթերցանութեան, մենք կվարձեցնենք նրանց կարգաւ գիտակցաբար:

Սակայն ինչպիսի գիտակտիկական եղանակներից պէտք է օգտուի ուսուցիչն իր աշակերտների մէջ որոշ տրամադրութիւն առաջացնելու համար:

Այդ եղանակները կարող են լինել խիստ բազմաառիւծ: Այսպէս, օրինակ, ուսուցիչն ընթերցանութեան համար նշանակւած յօդաւորի նիւթի մէջ նկարագրած, պատկերացրած առարկան կամ երևոյթը աշակերտին ծանօթացնելու համար կարող է օգտուել իր սեփական նկարագրութիւնից, կարող է օգտուել պատկերից կամ իրական առարկայից, բայց գլխաւորապէս դրա համար ծառայել կարող են ուսուցչի զրուցատրութիւնները, որոնք աշակերտի գիտակցութեան մէջ կմտցնեն յօդաւորի բովանդակութեան համապատասխանող գաղափարներ և մտապատկերներ:

Հարկ ենք համարում նկատել, որ այսպիսի նախնական զրուցատրութիւնների վերաբերեալ ցուցմունքներ կարելի է գրտնել ամեն տեսակ մեթոդիկական ձեռնարկներում, այնպէս որ այս զրուցատրութիւններն, իսկապէս ասած, նորութիւն չեն: Միայն սովորական մեթոդիկային ձեռնարկները յանձնարարելով և առաջարկելով այդ, բնաւ ինկատի չունեն այն գլխաւոր նպատակը,



որի համար այդ զրուցատրութիւնները պէտք է նշանակւած լինեն, այն է՝ տրամադրութիւնը, որ անհրաժեշտ է ամենայն տեսակ կարգացող զբաղմունքի ըմբռնելու և իւրացնելու համար:

Մեթոդիկական ձեռնարկների հեղինակներն զգալով այդ զրուցատրութիւնների անհրաժեշտութիւնը, բայց չունենալով պարզ հասկացողութիւն, թէ ինչու են նրանք անհրաժեշտ, առաջարկում են այդ սովորաբար որեւէ յատուկ դէպքերի համար, և, ի հարկէ, իւրաքանչիւրն իր եղանակով: Այսպէս, օրինակ, մէկն ասում է, որ զրուցատրութիւնները պէտք է նախորդեն ընթերցանութեանը միայն այն դէպքում, երբ դասատուն գտնում է, որ ընթերցանութեան համար ընտրած յօդաւորի մէջ խօսում է այնպիսի առարկայի մասին, որի մասին երեխաները ոչ մի հասկացողութիւն չունեն (Տրօտնիկով): Միւսն ասում է, որ զրուցատրութիւնները պէտք է նախորդեն որեւէ «Գործնական յօդաւորներ»-ի և այն էլ միայն այն դէպքում, երբ կարգացածի բովանդակութեան իւրացումը չի ձեռք բերում միմիայն կարգաւոր միջոցով (?), երբ ընթերցանութեան միջոցին այդ բովանդակութիւնը բացատրելու համար կարիք կլինի ուղադրութիւնը հետացնել մի կողմ և այդպիսով ընդհատել ընթերցանութիւնը» (Տիխոմիրով): Երրորդը խորհուրդ է տալիս գործադրել զրուցատրութիւնները գիտական-ժողովրդական յօդաւորներ կարգաւոր և այն էլ միայն ուսուցման սկզբում (Բունակով): Վերջապէս, չորրորդն ուղղակի չի ասում, թէ որպիսի յօդաւորների ընթերցանութեան ժամանակ հարկաւոր է զրուցատրութիւնը, այլ սահմանափակում է մի խօսքով «երբեմն» (Նինիցկի):

Այն ինչ զրուցատրութիւնները պէտք է նախորդեն ամենայն տեսակ յօդաւորի դասարանական ընթերցմանը՝ ինչպէս գիտական-ժողովրդական, նոյնպէս և այլ՝ իր մէջ երեխաներին անձանօթ առարկայի նկարագրութիւն պարունակող յօդաւորների, մասնաւորապէս, — որը մեթոդիկաներ հրատարակողների մեծամասնութեան կողմից անուշադրութեան է մատնւում, — ամենայն տեսակ բանաստեղծական զբաղմունքների ընթերցանութեան ժամանակ, որոնք դպրոցում կազմւում են ընթերցանութեան գլխաւոր առարկան և այդ նրա համար, որովհետեւ բանաստեղծական ընթերցանութեան միջոցին միայն տրամաբանութեամբ մենք կարող ենք օգնել աշակերտին աստեղծելու և հասկանալու հեղինակի նկարագրած գեղարւեստական

\*) Այն ժամանակ հարկաւոր է ցոյց տալ առարկան (կամ նրա պատկերը), որովհետեւ, եթէ աշակերտները նրա մասին ոչ մի մտապատկեր չունեն, ընթերցանութեան միջոցով նրանք չեն էլ կարող կազմել այն:



պատկերը. որ լուսաբանւած և թափանցւած է որոշ զգացմունքով: Այստեղ, բացի տրամադրութիւնից, ոչինչ չի կարող օգնել. գրւածքի ոչ անալիզը, ոչ էլ հարցերը կարող են ստիպել աշակերտին գիտակցելու և զգալու հեղինակի բանաստեղծական գրւածքի ամբողջ գրաւելութիւնը, թափանցել նրանում, խորասուզել նրանով:

Ամենայն տեսակ յօդւածի ընթերցանութեան միջոցին տրամադրութեան բոլոր անհրաժեշտութիւնը և կարեւորութիւնն աւելի պարզ ցոյց տալու համար առաջ ենք բերում անձնական և այլոց փորձերից միջանիստ. վերցնենք հէնց, օրինակի համար, բանաստեղծական գրւածքների ընթերցանութիւնը:

Ռուսաց լուծեանս սկզբի տարիներում մի դպրոցում միջանի տարի շարունակ սովորեցրել եմ գ. բաժ. աշակերտներին Կ. Մեկիք-Շահնազարեանի «Ամպեր» ոտանաւորը: Առաջին տարիներում աշակերտները կարդալուց յետոյ անմիջապէս չէին կարողանում կարդացածի բովանդակութիւնը խելացի, կապակցւած, իմաստալից պատմել, չէին կարողանում պատկերացնել ամպերի, արտերի, ամառնային անձրևային եղանակների բնական գեղեցկութիւնը, գրաւելութիւնը. կարդալուց յետոյ բովանդակութիւնը պարզաբանելու համար արւած վերլուծութիւնը, միտքն արտայայտելուն, կարդացածը պատմելուն օգնելու համար առաջարկւած բոլոր հարցերը չէին կարողանում օգնել աշակերտին. ստիպւած էի կարդացնել նոյն յօդւածը միջանի անգամ: Տարիներ անցնելուց յետոյ միայն ինձ համար պարզեց, թէ ինչո՞ւ աշակերտները չեն կարողանում կարդալուց յետոյ անմիջապէս հաղորդել իմ կամ իրենց կարդացածի միտքը. չէին կարող, որովհետեւ, ինչպէս ճիշտ նկատել է Տրոեանովսկին, չէին իւրացրել, չէին պատկերացրել իրենց հոգու մէջ կարդացածի պատկերը: Միայն միջանիստ, մեծ յիշողութեան տէր աշակերտները, և այն էլ ոչ իրենց ինքնարուզի ցանկութեամբ, այլ իմ պահանջմամբ, մասամբ և օգնութեամբ կարողանում էին հաղորդել ոտանաւորը խառն, անորոշ, յիշողութեամբ մտաբերելով միայն յօդւածի առանձին նախադասութիւնները:

Ժամանակի ընթացքում նկատելով գործադրածս եղանակի աննպատակաբարձարութիւնը, վերջերք ես փորձեի էի անում նախ քան որ և է նոր յօդւած, ոտանաւոր կարդալը, միջանի բոլի աշակերտներին զբաղեցնել զրուցատրութեամբ այս կամ այն առարկայի, այս կամ այն մտքերի, պատկերի շուրջը: Աւելորդ եմ համարում այստեղ առաջ բերել այդ զրուցատրութիւնները. ամեն ոք կարող է վարել այդ ըստ իր բարեհայեցողութեան: Կասեմ մի-

այն այսքանը, որ հէնց «Ամպեր» ոտանաւորի վերաբերեալ զրուցատրութեան վերջը ես նկատում էի, թէ ինչպէս աշակերտները վերաբարձրում էին իրենց մտքում ունեցած համապատասխան մտապատկերները, ինչպէս յաճախ նրանք իրենց մտքով թռչում, դնում էին դէպի հանդը, դէպի ամառնային մութ ամպամած եղանակը, յիշում էին. այն, թէ ինչպէս իրենց մեծերն ամեն անգամ ամպամած եղանակներին երկնքին են նայում և Աստուծոց խնդրում, որ խնայէ իրենց, անձրև թափէ, ծարաւ արտերը ջրէ, առատ հունձ տայ, որ հացի առատութիւն լինի: Ամեն անգամ նախնական զրուցատրութիւններից յետոյ ոտանաւորի կամ յօդւածի ընթերցմանն աշակերտները վերաբերւում էին գիտակցաբար և երբոր ընթերցումից անմիջապէս յետոյ ես դիմում էի աշակերտներին, թէ ով կարող է պատմել կարդացածի միտքը, դասարանի մեծագոյն մասը բռնն ցանկութիւն էր յայտնում: Իւրաքանչիւր աշակերտ ոտանաւորի բովանդակութիւնը հաղորդում էր մտածւած, գիտակցաբար. պարզ երևում էր, որ իւրաքանչիւրը պատկերացնում էր իր առաջ ոտանաւորի առաջացրած պատկերը:

Առանձնապէս հետաքրքրութեան արժանի է հետեւեալ օրինակը. Մի գերմանացի ուսուցչի որդի, չնայած որ ուսեւէնին միանգամայն լաւ էր տիրապետում, սակայն տանը միշտ խօսել և մտածել է գերմաներէն: Երկրորդ տարւայ սովորող է եղել: Մի անգամ տանը կարդալ սովորելու համար նրան տրւած է եղել «Գայլը և պառուը» պատմւածքը, որտեղ պառուը սպառնում է երեխային տալ գայլին: Աշակերտը կարդացել է պատմւածքը միջանի անգամ և երբ հայրը պահանջել է պատմել բովանդակութիւնը, երեխան չի կարողացել: Այն ժամանակ հայրը թողել է մի կողմ ընթերցանութիւնը, գտել է մի պատկեր, որ ներկայացնելիս է եղել մի գայլ՝ ձմեռնային գիշերին կանգնած գիւղից քիչ հեռու, անկախ բոլորովին կարդացածից. հայրն սկսել է դիտել երեխայի հետ պատկերը և վերջինս որոշ հարցեր տալ, թէ. ով է այս նկարել. գայլն ինչո՞ւ է այստեղ կանգնած, ի՞նչ բանի է նա ակննջ դնում և այն: Ապա վերցրել է գրքոյլը և մանուկին կարդացնել տւել: Կարդալուց յետոյ մանուկը քիչ մտածել է և յետոյ ասել. «Գիտեմ. հայրիկ, իմ կարդացածս այն գայլի մասին է, որ հէնց այժմ քեզ հետ միասին դիտեցինք. չէ՞ որ այն գայլն էլ է ակննջ դնում, թէ ինչպէս է մանուկը լաց լինում: Այնուհետեւ, երբ հայրն առաջարկել է պատմել գայլի մասին իր կարդացածը, մանուկն ազատ կերպով հաղորդել է պատմւածքի բովանդակութիւնը, պատմել է նոյն իսկ այնպիսի մանրամասնութիւններ, որ գրքի մէջ չեն եղել, սակայն տպաւորւել է պատկերից: Այդ մանրամասնու-



Թիւնները մտել էին երեխայի հոգու մէջ, հակառակ իր կամքին, կարդացածից ստացած բովանդակութեան հետ միասին և նրա մէջ առաջացրել կարդացած յօդածի պարզ պատկերը: Աշակերտի բոլոր նախորդ ընթերցանութիւնները ոչ մի նշանակութիւն չեն ունեցել յօդածի իւրացման և այն հասկանալու համար. նրանք եղել են անգիտակցական, գիտակցական է եղել միայն մի ընթերցանութիւն—վերջինը:

Որովհետև բանաստեղծական ստեղծագործութիւնները ոչ միայն մտքերի, այլ և, գլխաւորապէս, մարդու զգացմունքների արտայայտութիւն են, ադ պատճառով էլ այդպիսիների ընթերցումը միայն այն ժամանակ կարող է անւանւել գիտակցական, երբ աշակերտները ոչ միայն կհասկանան մտքով նրանում արտայայտւած իմաստը, այլ և, որ և ամենակարևորն է, կզգան սրտով այն զգացմունքները, որոնք հեղինակի կողմից մտցւած են բանաստեղծութեան բառերի մէջ, լինի այդ մի մեծ խնդրութիւն, թէ խորը վիշտ, թախիծ միւնոյն է: Այսպիսով, ուրեմն, ոտանաւորները պէտք է իւրացւեն աւելի սրտով, քան մտքով: Եւ այս դէպքում ոչ մի հարց օգնել չի կարող մեզ: Այստեղ օգնել կարող է միայն տրամադրութիւնը:

Աշակերտներին տրամադրելու համար ուսուցիչը պէտք է աշխատի յարուցանել նրանց յիշողութեան մէջ ստեղծագործութեան, ոտանաւորի ոգու, բուն կենդրոն կազմող նիւթի պատկերը և միաժամանակ նրանց սրտերում առաջացնել այն թախիծը, տրւորութիւնը և առհասարակ այն զգացմունքները, որ կամեցել է իր գրւածքով արտայայտել ստեղծագործողը: Եւ եթէ այս բոլոր նախապատրաստութիւնից յետոյ առաջարկւի աշակերտներին կարդալ ոտանաւորը, հիանալի արդիւնք կունենայ: Պատահել է, որ այդպիսի նախապատրաստութիւնից յետոյ աշակերտները դասարանում կարդացել են թախիծ արտայայտող մի գեղեցիկ ոտանաւոր. ընթերցումից յետոյ փոքրիկ, տաս-տասներկու տարեկան երեխաներն այնքան են զգացւած եղել, որ առժամանակ դասարանում ընդհանուր լուռութիւն է տիրել և այդպիսի լուռութիւնը խանգարել է միայն աշակերտներից մէկի, երկուսի առանձին զգացմունքով, առանձին տրամութեամբ արտասանւած որևէ բացականչութիւնը: Դասամիջոցին կամենալով աւելի լաւ դիտել նոյն աշակերտների վրայ կարդացածի ունեցած ընդհանուր ազաւորութիւնը, ուսուցիչներից ոմանք յաճախ անմիջապէս դուրս են գալիս աշակերտների մէջ: Այդպիսի դէպքերում շատ անգամ այդ փոքրիկ զգայուն սրտերը, թողնելով իրենց խաղը, հետաքրքրութեամբ մօտենում են ուսուցչին, շրջապատում նրան և առանձին լրջութեամբ

հարցեր տալիս կարդացածի մասին, խօսում նման բանաստեղծութեան կամ համապատասխան իրական կեանքի երևոյթների մասին և այլն:

Այս բոլոր հետաքրքրութիւնը, զգացւածութիւնը, աշակերտի հոգու վրայ ունեցած այս խորը ներգործութիւնը, որ տեղի է ունեցել առանց հարցերի, մենք կարծում ենք, արդիւնք է միայն արամադրութեան. այդպիսի ազդեցութիւնը կարող է լինել միայն լիակատար գիտակցական ընթերցանութեան հետևանք:

### III

Մինչև այժմ մենք իսկապէս խօսել ենք կարդացածի իւրացման մասին: Սակայն զբաղւելով դեռ չի սահմանափակւում մայրենի լեզուի վերաբերմամբ ուսուցչի հոգւր բացատրական ընթերցանութեան դասերին: Նա պէտք է հոգս տանի նաև, որ աշակերտների յիշողութեան մէջ ամրանայ ստացւած նիւթը, այսինքն նրան հարկաւոր է ի նկատի ունենալ նաև մտքում պահելու ամենալաւ միջոցները, որովհետև բաւական չէ, որ աշակերտները միայն իւրացնեն կարդացածը, անհրաժեշտ է նաև, որ կարդացածը հաստատուն կերպով ամրապնդւի նրանց հոգու մէջ: Տեսնենք, թէ որոնք են իւրացրածն ամենալաւ կերպով մտքում պահելու անհրաժեշտ պայմանները:

Ներկայումս հոգեբանութեան միջոցով ճիշտ հաստատւած է, որ ամենապարզ և ամենահաստատուն մտապատկերներ ստացւում են տեսողական տպաւորութիւններից: Փրանսիական գիտնական Ռիբօն իր էկսպերիմէնտալ փորձերով պարզ ցոյց է տւել տեսողական պատկերների զուգորդման դիւրութիւնը և մտքում պահելու հաստատուն լինելը:

Ռիբօն հարց ու փորձի է ենթարկել հարիւրից աւելի զանազան դիրքի և պրօֆէսիայի անձանց այն պատկերների մասին, որոնք անմիջապէս առաջ են բերում նրանցում հետեւեալ բառերը՝ շուն, կենդանի, ծաղիկ, ձև, արդարութիւն, բարութիւն, առաքինութիւն, օրէնք, թիւ, ոյժ, ժամանակ, յարաբերութիւն, պատճառ, անհունութիւն: Ստացած հետևանքների վերլուծութիւնը փորձեր անողին հնարաւորութիւն է տւել որոշել մտքում պահելու երեք տարբեր տիպեր. թանձրացեալ, որ բնորոշւում է տեսողական և մասամբ մկանային պատկերներով, տեսողական-տպագրական, որի ներկայացուցիչները, լսելով որոշ խօսք, իրենց գիտակցութեան մէջ վերարտադրում են նրա արտաքին ձևը տպագրւած կամ գրւած ձևով և լսողական տիպ, որի առանձ-



նայատկութիւնն այն է, որ սուրեկտի գիտակցութեան մէջ տիրում է յիշեալ խօսքի միմիայն լսողական պատկերը, որին չի հետեւում ոչ կօնկրէտ մտապատկերը, ոչ էլ նրա արտաքին ձևի տղադրւած կամ գրւած պատկերը: «Թանձրացեալ տիպը, —ասում է Ռիբօն,—ամենատարածւածն է» \*):

Միևնոյնն է ցոյց տալիս նաև Ստէտսօնը: Նրա ուսումնասիրութիւնից երևում է, որ 100 անձից 82-ը ունեն մեծ մասամբ տեսողական պատկերներ: Այստեղից պարզ է, որ տեսողական պատկերները ներկայանում են ամենահաստատունը մարդու հոգու մէջ: Կարևոր ենք համարում նկատել, որ փորձերը կատարւել են հասակաւորների վրայ, ուրեմն և մանուկների տեսողական պատկերն առաւել ևս հաստատուն պէտք է լինի, «որովհետև նրանց միտքը սկզբից մինչև վերջը, Սէշէնովի ասելով, շրջում է զգացմունքին մատչելի շրջանում», և նրանց բոլոր պատկերները համարեա տեսողական են:

Սակայն ինչ կերպ է ուսուցիչը կարողանում աշակերտների կարգաւուց ստացած մտապատկերները ենթարկել տեսողական ըմբռնումների: Ամերիկական դպրոցը, որը կարգաւ և գրելու գիտակցական ուսուցման մէջ արտակարգ, ամենից գերազանց առաջադիմութիւններ է արել, վաղուց լուծել է այդ հարցը: Այնտեղ բառերի հետ միասին և նրանց փոխարէն տալիս են երեխաներին նաև նկարներ: Այն նպատակը, որին այդպիսի ժամանակ ձգտում են, կայանում է նրանում, որ երեխաները գրւածքի կամ տպագրածի մէջ տեսնեն ոչ թէ բառեր, այլ հէնց պատկերներ, որպէսզի տպագրւած բառը պատկերի նման նոյնպէս պարզ և կենդանի կերպով ստիպէ աշակերտին վերարտադրել մտապատկերը կամ գործողութիւնը: Այս կողմից նրանք մինչև իսկ այնպիսի վերացական գաղափարներին, ինչպիսին թիւն է, աշխատում են իրական արտայայտութիւն տալ: Այսպէս, օրինակ, 1900 թ. Ֆրանսիական ցուցահանդէսում ամերիկական դպրոցների թւաբանական տետրակներում ցոյց էր արւած, թէ ինչպէս են սովորեցնում գումարումը:

Ձախ կողմում գրւած էր  $2+1=3$ , աջ կողմում, լուսանցքում, նկարւած է երկու նստած մուկ և դէպի նրանց վազող մի երրորդ մուկ: Նոյն ցուցահանդէսում կային նաև աշակերտների լեզուների գրաւոր աշխատութիւններ, օր. յօդւածների բովանդակութիւնների և շարադրութիւնների տետրեր, որոնց բոլոր լուսանցքները զարդարւած էին նկարներով: Աշակերտը գրում է

պատմութիւնից Ժաննա-դ'Արկի մասին և լուսանցքներում նկարադարդում է:

Այսպիսով ուրեմն, այն հարցը, թէ կարգաւուց ստացւած մտապատկերները ինչպէս պէտք է ենթարկել տեսողական ըմբռնումի, հեշտութեամբ է լուծւում. ստիպել պէտք է միայն աշակերտին նկարելու իր կարդացածի պատկերը: Եւ երբ աշակերտը կնկարէ, երբ վերացական գաղափարները և մտապատկերները կվերածւեն կօնկրէտ պատկերների, նա ճշգրիտ և հաստատուն կերպով կտպաւորէ իր հոգու մէջ կարգացածի բովանդակութիւնն՝ իր բոլոր մանրամասնութիւններով:

Կարգացածի այդպիսի մարմնացումը նկարի ձևով աշակերտին հնարաւորութիւն կտայ հէնց իր պատկերի վրայ, կարծես իրապէս, անսելու կարգացածի ամբողջ բովանդակութիւնը: Նա անմիջական կերպով կզգայ այդ և կարգացածի բովանդակութիւնն, իբրև իրականութիւն, կմտնի նրա հոգու մէջ: Եւ յետոյ պատմելու, կարգացածը իրեն արդէն յայտնի աշխատութիւնների հետ համեմատելու, մասնաւոր և զլխաւոր մտքերը գուրս բերելու ժամանակ աշակերտը պարզ կտեսնի իր աչքերի առջև կարգացածը, իբրև ինչ որ իրական բան, որ ինքը տեսել է:

Անշուշտ այժմ առարկողներ կլինեն. թէ ինչպէս կարելի է ստիպել տարրական դպրոցի աշակերտին նկարել, և այն էլ նկարել ամեն բան. թէ ժանր, թէ պէյզաժ, թէ ծով: Նա և չի կարող, և բացի դրանից այդ բանի համար տասն անգամ աւելի ժամանակ գործ կդնէ, քան հէնց յօդւածի ընթերցանութեան համար: Ընդհատ է, եթէ մենք պահանջենք նրանից նկար և ոչ թէ գաղափարների ու մտապատկերների մարմնացում թանձրացեալ ձևով, այն ժամանակ, ճշմարիտ որ, նա նկարել չի կարողանայ, եթէ կարողանայ էլ, դրա համար գործ կդնէ ոչ թէ մի ժամ, գուցէ և ոչ էլ երկու ժամ, այլ շատ տեւի: Բանն այն է, որ մեզ համար գեղարվեստական նկար հարկաւոր չէ: Թող ամեն ոք նկարէ այնպէս, ինչպէս կարող է: Բայց որ ամեն ոք կարող է, դրանում կասկած լինել չի կարող: Հինգ տարեկան երեխան կնկարէ այն ամենը, ինչ որ հարկաւոր է. թէ մարդ, թէ կենդանի, թէ թռչուն, թէ ծառ: Նրա նկարի վրայ նայողը գուցէ մարդու կամ ձիու նման որևէ բան չգտնի, սակայն երեխան տեսնում է իր նկարի մէջ թէ մարդ, թէ ձիւ: Այդպէս էլ աշակերտը, թէկուզ նրա նկարած թռչունը ձևակերպած լինի մի շրջանաձև գծով, քթի տեղ լինի մի գիծ, իսկ ոտների տեղ երկու գիծ, այդ չէ մեզ համար կարևորը: Նա տեսնում է այդ շրջանաձև գծի մէջ թռչուն, մեզ համար հէնց միայն այդ է հարկաւոր և ուրիշ ոչինչ:

\*) Нечаевъ — «Современная экспериментальная психология».



Ուսուցիչը մինչև իսկ ինքը պէտք է ցոյց տայ բոլոր դէպքերում էլ առարկաների ամենապարզ, հասարակ ու բնական կարգը և միշտ պէտք է կրկնէ աշակերտին, որ չպէտք է արտանկարել «աւելի լաւ է դու քեզ ու քեզ նկարիր, որքան կարող ես, միայն ամեն բան մանրամասնօրէն»։ Աշակերտներն էլ այդպիսի պայմաններում շուտով են ընտելանում այդ աշխատանքին, և նկարչութիւնն սկսելուց մի շաբաթ յետոյ նրանք ազատ նկարում են դասարանում ամեն տեսակ նկար, ամենաշատը հինգ բոլորի մէջ։

Այսպիսով, ուրեմն, ինչպէս երևում է, արտաքուստ այդ բանը միանգամայն իրագործելի է։

Այժմ, հարց է առաջ գալիս, թէ այդ նկարը դասարանում բացատրական ընթերցանութեան միջոցին ինչպէս պէտք է գլուխ բերել։

Յօդածը կարգալուց յետոյ, առանց որեւէ հարց տալու, պէտք է գրատախտակի մօտ կանչել մի աշակերտի կամ հէնց իրեն կարգացողին, բայց աւելի լաւ է մի ուրիշին և հարկադրել նկարել։ Աշակերտը արագ կերպով կսկսէ նկարել։ միւս աշակերտները ուսուցչի թոյլտուութեամբ դնում, օգնում են նկարողին, ցոյց տալով կամ նրա անճշտութիւնները, կամ նրա բաց թողած մանրամասնութիւնները։ 3—5 բոլորից յետոյ նկարը պատրաստ կլինի, որից յետոյ կարելի կլինի ձեռնարկել յօդածի վերլուծութեանը և պարզաբանմանը, գլխաւոր միտքը դուրս բերելուն և այլն։

Յաճախ կարդացած յօդածը մի նկարով չի կարելի պատկերացնել։ Սովորաբար, որքան նրանում մասեր կան, նոյնքան և նկարներ են հարկաւոր։ Այն ժամանակ գրատախտակի վրայ, նրա զանազան անկիւններում պէտք է զետեղել երեք-չորս նկար,

Երբեմն, սկզբներում, կարդացած յօդածները նկարազարդելու համար միքանի աշակերտներ լիակատար կերպով չպատկերացնելով իրենց մէջ անելիքը, հրաժարւում են նկարելուց և յայտնում, որ անկարող են այդ անել։ Ահա այս պատճառով աւելի լաւ է սկզբում ուսուցչին ինքը նկարէ գրատախտակի վրայ կարդացած յօդածի համապատասխան նկար աշակերտների թելադրութեամբ, միայն այդ պէտք է կատարել ամենապարզ կերպով։ Եւ որովհետեւ այդ նոյն յօդածը յետոյ տրւում է աշակերտներին տանը ինքնուրոյն ընթերցանութեամբ պարապելու համար, այդ պատճառով կարելի է պատկերել նրանց տանը նոյն կերպ նկարել տետրերում։ Այս ուղղութեամբ աշակերտները երկու-երեք դասից յետոյ կհասկանան, թէ բանն ինչու է և կսովորեն ազատ կերպով արտայայտել նկարներով ամենայն յօդած։

Այն բոլոր յօդածները, որոնք տրւում են աշակերտներին տանն ինքնուրոյն ընթերցանութեան համար, նկարներով արտայայտելու են իրենց յատուկ տետրերում։ Այս դէպքում ևս յօդածների պատկերազարդումով արտայայտւելն առանձնապէս կարևոր նշանակութիւն ունի, որովհետեւ աշակերտը միայն այն ժամանակ է նկարում պատկերը, երբ հասկանում է և պատկերացնում իր առաջ յօդածի ամբողջ բովանդակութիւնը։ Այս դէպքում շատ բան ենք ձեռք բերում։ Նախ՝ որ աշակերտը կկարգայ յօդածը և այն էլ խիստ ուշադիր կերպով։ Նա ամբողջ հոգով կձգտի գիտակցական ընթերցանութեան, կաշխատի ձեռք բերել ոչ միայն ընդհանուրը, այլ և կարդացածի բոլոր մանրամասնութիւնները, երկրորդ՝ քանի որ պատկերը նկարւած է, մենք կարող ենք հաւատացած լինել, որ աշակերտը հասկացել և իւրացրել է յօդածը։ վերջապէս, երբորդ՝ նկարած պատկերն ուղղակի ցոյց կտայ մեզ, թէ ինչպէս աշակերտն իւրացրել է կարդացածը, ընթերցանութեան ժամանակ նրա համար ինչն է անհասկանալի եղել, ինչ է նա բաց թողել։

Ուսուցման երկրորդ տարին դասարանում կարդացած յօդածների նկարազարդումը կարելի է նոյն իսկ դադարեցնել և սահմանափակել միայն տանը ինքնուրոյն ընթերցանութեան համար տրւածի նկարազարդութեամբ, որովհետեւ այդ ժամանակներում, գործը այդ կերպ տանելու դէպքում, այն աստիճան հմտացած կլինեն կարդացածը պարզ հասկանալու և պատկերաւոր կերպով ըմբռնելու մէջ, որ միանգամայն բաւարար կլինի միայն հարցնել, թէ ինչպէս է իրեն ներկայացնում աշակերտը կարդացածի պատկերը։ Աշակերտը միքանի խօսքերով կհաղորդէ այդ պատկերի մասին և մենք, համոզւելով, որ նա պարզ պատկերացրել է, անմիջապէս կդիմենք յօդածի պատմելուն և նրա վերլուծմանը։ Իսկապէս կարգալու յօդածի պատկերազարդումը, որը սովորեցնում է աշակերտներին գիտակցական ընթերցանութեան և պատկերաւոր մտածողութեան, պէտք է սկսել ուսուցման հէնց առաջին տարւանից։

Որպէսզի ցոյց տանք, թէ իսկապէս, որքան մեծ է յօդածների պատկերազարդման նշանակութիւնը կարդացածը պարզ պատկերացնելու և իւրացնելու համար, կաշխատենք կրկին այդ ցոյց տալ օրինակներով։

Միշտ նկատւած է, որ դասարանում միքանի աշակերտներին վերին աստիճանի դժարութիւն է պատճառում կարդացածի պատմել, մանաւանդ ինքնուրոյն կերպով, մինչև իսկ միքանի անգամ կարգալուց, միքանի աշակերտների պատմելուց, վերլու-



ծելուց և բովանդակութիւնը պարզաբանելուց յետոյ. կարդացած յօդածը նրանց չի տւել նկարի կենդանի պատկերացումը: Մի դպրոցում ինձ ծանօթ ուսուցիչներից մէկը միքանի այդպիսի աշակերտներ է ունեցել. դրանք չէին կարողանում կարդացածը պատմել: Ուսուցիչը սկսում էր վերև յիշած եղանակով տանել ընթերցանութիւնը. որպէսզի ինքը համոզւի այդ եղանակի արդիւնաւէտութեան մէջ, իր փորձերը կենդրոնացնում էր թոյլերի, առանձնապէս այդպիսիներից մէկի վրայ:

Ընթերցանութեան համար ուսուցիչը վերցրել է մի ոտանաւոր: Տրամադրելով նախօրօք աշակերտներին ոտանաւորի ընթերցանութեանը, նա նախ այն կարդացնել է տւել մի թոյլ աշակերտի և ապա ստիպել պատմելու: Արդիւնքն եղել է նոյնը, ինչպէս և միշտ. այս անգամ էլ ընտել չի կարողացել կարդացածը բանաւոր հաղորդել: Այս դէպքից յետոյ ուսուցիչը դուրս է բերել գրատախտակի մօտ նոյն աշակերտին և հարկադրել նկարելու կարդացածի բովանդակութիւնը: Միւս աշակերտների օգնութեամբ յաջողում է պատկերը նկարել: Ապա ուսուցիչը կրկին առաջարկել է նոյն աշակերտին պատմել այն, ինչ որ կարդաց և ապա նկարեց: Աշակերտն իր առաջ ունենալով պատկերը, միանգամայն կապակցւած և պարզ կերպով պատմել է ամբողջ ոտանաւորի միտքը: Ահա այսպէս, աստիճանաբար, շնորհիւ պատկերների նկարելու, այդ թոյլ համարւած աշակերտը սովորել է, աւելի ճիշտ վարժւել է կարդացածը արտայայտել նախ պատկերով, իսկ յետոյ միայն իր հոգու մէջ ունեցած մտապատկերների օգնութեամբ. տարւայ վերջն այդ թոյլ համարւած աշակերտի կարդացածի պատմելը ոչնչով չէ տարբերել միւսների պատմածից:

Միևնոյնը կարելի է ասել նաև այն միւս աշակերտների մասին, որոնք նոյնպէս թոյլ էին մտքերն արտայայտելու, պատմելու մէջ, նրանք ևս տարւայ վերջը, բացառապէս պատկերների օգնութեամբ, ձեռք են բերել միանգամայն ազատ պատմելու ընդունակութիւն:

Պատկերներն օգնում են աշակերտներին հաղորդել ամենամեծ և զժաւրին յօդւածները բոլորովին ազատ կերպով: Այդպիսի ժամանակ իրենց պատկերների մէջ աշակերտները տեսնում են ոչ միայն փաստական նիւթը, այլ և այն ամբողջ գեղարուստականութիւնը, ամբողջ տրամադրութիւնը, որով թափանցւած է յօդւածը, ոտանաւորը, նկատում է ամենավերացական գաղափարները, նրանց մանկական երևակայութեան ոյժը հնարաւորութիւն է տալիս տեսնելու իրենց նկարների մէջ այն ամենը,

որ հարկաւոր է իրենց համար: Հետաքրքիր է այս կողմից Ձէխովի «Лом» պատմածքի մէջ Սերիодա անունով երեխան: «Նա,— ասում է Ձէխովը,— հնարաւոր է համարել մատիտով արտայայտել բացի առարկաներից, նաև իր զգացմունքները: Այսպէս, օրինակ, երաժշտական խմբի հնչիւնները նա արտայայտում էր գնդաձև ծխային բծերի ձևով, սուլոցը՝ որորապտոյտ (խնջաձև) գծի ձևով: Նրա հասկացողութեան մէջ հնչիւնը սերտ կերպով փոխադարձաբար կցորդւում էր ձևի և գոյնի հետ, այնպէս որ՝ տառերը ներկելիս, նա ամեն անգամ անփոփոխ կերպով II հրնչիւնը ներկում էր դեղին գոյնով, M—կարմիր, A—սև և այլն:

Թէ ինչ առտիճան ազատ և պարզ են իւրացնում աշակերտները յօդւածն այդ եղանակով տարած ընթերցանութեան դէպքում, առանձնապէս լաւ կերելի դասարանի համարեա բոլոր աշակերտների կողմից կարդացածը պատմելու ցանկութիւնից: Փորձւած է, որ այդպիսի դէպքում բոլորը վրայ են պրծնում և առաջարկում իրենց ծառայութիւնները, առաջ բերելով այդ միջոցին այնպիսի անհերքելի հիմունքներ, որոնք նրանց իրաւունք է տալիս պատմելու, ինչպէս, օրինակ, «Ես այդ տեսել եմ, ես լաւ կ'պատմեմ» կամ «այդպիսի բան ինձ պատահել է, ես աւելի լաւ կ'պատմեմ» և այլն: Այսպիսի իւրացումները և բուռն ցանկութիւնները միանգամայն հասկանալի են, քանի որ կարդացածի պատկերն այնպէս պարզ դրոշմւում է աշակերտի հոգու մէջ, այնպէս լաւ է նա նրան տեսնում և պատկերացնում, որ նրա մէջ առաջ է գալիս կարդացածը պատմելու, նկարագրելու անյադ ցանկութիւն: Թէ արդեօք նախնական եղանակով տարած բացատրական ընթերցանութեան դասերին այդպիսի բան նկատւում է թէ ոչ, չգիտենք հաստատապէս, սակայն անձնական փորձերի ժամանակ իմ ուսուցչութեան միջոցին այդպիսի կենդանութիւն և այդպիսի կատարեալ գիտակցական վերաբերմունք դասարանի աշակերտութեան մեծամասնութեան կողմից չի նկատւել:

Կարդացած յօդւածների բովանդակութիւնը պատկերազարդման օգնութեամբ այնպէս հաստատուն կերպով ամրանում է աշակերտների հոգու մէջ, որ նրանք ազատօրէն օգտւում են այդ նիւթից: Յաճախ գլխաւոր միտքը դուրս բերիւց յետոյ, կամենալով դարձացնել աշակերտների երևակայութիւնը, տրամաբանական մտածողութիւնը, լեզուն, կարելի է առաջարկել նրանց մտածել—գտնել և հաղորդել կարդացած յօդւածի պլանով նոյնպիսի գաղափար ունեցող իրենց գիտցած մի այլ պատմութիւն կամ մտաբերել որևէ մի պատմածք, ոտանաւոր իրենց անցածներից: Նրանցից



շատերին յաջողել է մտաբերելով գտնել համապատասխան գաղափարով անցած, արդէն ծանօթ յօդածներ:

Նկարների շնորհիւ գլխաւոր, առաւել ևս մասնաւոր մտքերը դուրս բերելով, հեղտանում է աշխուհետե աշակերտներին ղեկավարելու գործը: Նկարելով պատկերը, նրանք ուղղակի նշանակում են պատկերի տակը այն, ինչ որ նրա վրայ նկարած է, և դրանով մեծաւ մասամբ արտայայտում են մասնաւոր կամ զըլխաւոր միտքը: Օժանդակ հարցերի օգնութեանը դիմելու այստեղ հազիւ թէ կարիք լինի:

Այս բոլորի վերև առաջ բերածներից երևում է, որ վերարտադրած պատկերն ամբողջ ուժով կհիմնաւորէ կարգացածը աշակերտի հոգու մէջ: Այդ պատկերը կդառնայ նրա լիակատար սեփականութիւնը: Եւ հէնց այդ է կարգալու վերջնական նպատակը:

Աշխուհետե մենք կարող ենք առաջարկել նրան այնպիսի հարցեր, որոնք կպարզաբանեն մի մասի ունեցած յարաբերութիւնը, կապը միւսի հետ և կբացատրեն յօդածի բովանդակութիւնը,—աշակերտը համարձակ և հառտատուն համոզմունքով կպատասխանէ այդ հարցերին, որովհետեւ հաստատուն կերպով տեսնում է իր աչքի առջև յօդածի ամբողջ բովանդակութիւնը: Կարելի է առաջարկել նրան համեմատութիւններ անել,—նա ազատ կերպով կհամեմատէ կարգացած յօդածն իրենց նախկին կարգացածի հետ, որի բովանդակութիւնն ամբողջութեամբ դառնում է նրա հոգու մէջ: Վերջապէս կարելի է ստիպել յօդածը պատմելու. նա կպատմէ այդ, կպատմէ ազատ, առանց հարցերի, որովհետեւ տեսնում է իր հոգու մէջ կարգալուց ամբողջ ձեռք բերածը. կպատմէ նա այնպէս, ինչպէս կպատմէ իր կեանքում պատահած որեւէ դիպածի մասին: Եւ որովհետեւ իւրաքանչիւր աշակերտ տեսնում է կարգացածի պատկերն իր հոգու մէջ ըստ իր, միանգամայն սուրեկտիւ կերպով, այդ պատճառով էլ կպատմէ այնպէս, ինչպէս նրա մտքում պատկերանում է: Այս եղանակով աշակերտներին զարգացնելով, մենք ամբողջ դասարանը չենք կարող տանել մի ընդհանուր չափի տակ: Իւրաքանչիւնը կմտածէ և կարտայայտէ մտքերն ըստ իր կարողութեան: Ամեն ոք կզարգանայ համաձայն իր անհատական առանձնայատկութիւնների: Ինքնագործունէութեան միանգամայն լիակատար ասպարէզ է:

Աշակերտն առանց գծարութեան կկարողանայ բաժանել այժմ ամբողջ յօդածը մասերի, այդ արդէն բաժանած է նրա մէջ: Իւրաքանչիւր մասը նա ներկայացրել է առանձին նկարով և իւրաքանչիւր մասը պատկերացրել է իր մէջ:

Աշակերտի համար այժմ ոչ մի գծարութիւն չի ներկայաց-

նում դուրս բերելու յօդածի, ոտանաւորի գլխաւոր միտքը, գաղափարը. նա գիտէ, թէ ինչի մասին է կարգացել, իմանում է, թէ ինչի մասին է պատմում. նա տեսնում է այն ֆօկուսը, որի շուրջը խմբւած են բոլոր մտքերը. և միանգամայն ազատ կերպով կասի ձեզ, կարտայայտի այն ֆօկուսի մասին. կպատմէ նոյնքան ազատ, ինչպէս կպատասխանէր մեր ամեն մի հարցին, թէ ինչ է պատահել իր հետ, փոխանակ պատահածի մասին մի երկար պատմածք պատմելու: Նա բարոյախօսական եզրակացութիւն դուրս կընէ այնպէս, ինչպէս դուրս կընէր իրեն պատահած որեւէ դիպածից:

Այս բոլորից յետոյ ուսուցիչը պէտք է հարցերով, համեմատութիւններով, փոփոխութիւններով պարզէ յօդածի բովանդակութեան ամբողջ էութիւնը. կարելի է հարկադրել աշակերտին արդէն իւրացրած նիւթի հետ խիստ զանազանակերպ համախմբումներ (կօմբինացիաներ) կատարել և այդպիսով զարգացնել նրա յիշողութիւնը, երեւակայութիւնը, տրամաբանական մտածողութիւնը և այլն, առհասարակ նրա հոգեկան գործունէութեան բոլոր կողմերը:

Եզրափակելով մեր խօսքը, կասենք. մեր խորին համոզմունքը, որ եթէ մենք մայրենի լեզւի դասաւանդումը մեր դպրոցներում այսպիսի հիմքերի վրայ դնենք, եթէ մենք իրապէս սովորեցնենք աշակերտներին պատկերաւոր ըմբռնելու. իւրացնելու կարգացածը, սովորեցնենք նրանց նկարագրելու հոգու մէջ տեսանելի պատկերները, մենք միաժամանակ և՛ կսովորեցնենք նրանց կարգալ, և՛ կսովորեցնենք նրանց մտածել, և՛ կսովորեցնենք արտայայտել իրենց մտքերը, կսովորեցնենք այն բանի, որ կազմում է իւրաքանչիւր դպրոցում մայրենի լեզւի դասերի ուսուցման ամբողջ կարեւորութիւնը:

#### IV

Մինչև այժմ մենք պարզաբանում էինք դպրոցներում մայրենի լեզւի դասերին կարգալ սովորեցնելու բուն նպատակը և այն ուղին, որով ընթանալու է իւրաքանչիւր դասատու այդ բուն նպատակին հասնելու համար: Պարզ և որոշ չափով վերլուծեց գիտակցական ընթերցանութիւն ձեռք բերելու հարցը և ցոյց տուեց, թէ ինչ պէտք է տայ դպրոցը մայրենի լեզւի դասերին մտաւոր ոյժերի զարգացման կենդրոնացման առաջին շրջանում: Սակայն առանձին ուշադրութեան արժանի է ընդհանրապէս մայրենի լեզւի



գրաւորի աւանդման խնդիրը, որը ներկայումս ընթերցանութեան վերաբերեալ խնդրից աւելի սակաւ է ուշադրութեան առնւած և սխալ ուղիով է տարւում մեղանում գոյութիւն ունեցող դպրոցներում: Ահա այդ պատճառով առանձնապէս ուշադրութեան արժանի է Տրօեանովսկու շօշափած գրաւորների հարցը. այս անգամ ևս նա իր սովորական անկեղծութեամբ հանդէս է գալիս և առանձնապէս շեշտում է, որ ոչ միայն միջնակարգ, այլ և տարրական դպրոցներում պէտք է սովորեցնել մանուկներին ինքնուրոյն մտածել նոյնիսկ գրաւորների ժամանակ. նա քննութեան նիւթ է դարձնում այս անգամ այն հարցը, թէ ինչ աստիճան այժմեան դպրոցը ձգտում է սովորեցնել սաներին մտքերն ինքնուրոյն կերպով գրաւոր արտայայտելու արեւստը:

Ինչպէս կարգալու, նոյնպէս և գրելու ուսուցումը երկու կողմ ունի՝ արտաքին և ներքին: Ընթերցանութեան արտաքին կողմը նրա մեքենայական վարժութիւնն է և բառերի արտասանութեան որոշ պայմանները (աղջիկ—ախշիկ, Թաթէոս—Թաղէոս և այլն): Ընթերցանութեան ներքին կողմը նրա գիտակցութիւնն է, այսինքն մտքերի իւրացումը: Գրութեան արտաքին կողմը գրութեան մեքենայական կողմն է և խօսքերի ձևակերպման որոշ պայմանները, այսինքն ուղղագրութիւնը. ներքին կողմը՝ գիտակցական գրութիւնն է, այսինքն մտքերի նկարագրութիւնը, գրաւոր արտայայտումը:

Ամենից աւելի մեծ նշանակութիւն ունի ինչպէս ընթերցանութեան, նոյնպէս և գրութեան մէջ ներքին կողմը և աշակերտներին կարգալու և գրելու ուսուցանելու աստիճանը գնահատելիս կարող ենք խօսել միայն այն մասին, թէ ինչ աստիճան նրանք կարողացել են ձեռք բերել ընթերցանութեան ժամանակ մտքերն իւրացնելու և այն գրաւոր արտայայտելու, նկարագրելու հմտութիւնը, կարողութիւնը:

Դպրոցում կարգալ սովորեցնելիս կարծես թէ մենք հէնց այդ էլ գիտակցում ենք և կարգալու վարժութեան մշակման հետ միասին միշտ ձգտում ենք ձեռք բերել նաև մտքերի գիտակցական իւրացում, այնպէս որ այստեղ հէնց առաջին տեղը բռնում է ընթերցանութեան ներքին կողմը: Բոլորովին այլ է գրութեան միջոցին: Վերջին դէպքում բոլոր տարրական դպրոցների ամբողջ ուսուցման ընթացքում կարմիր թելի նման անցնում է միայն արտաքին կողմը ձեռք բերելու ձգտումը—ուղղագրութիւնը: Ինչ վերաբերում է գրութեան ներքին կողմին՝ այն է աշակերտներին մտքերը գրաւոր արտայայտելը վարժեցնելուն, մեղանում այդ

միանգամայն բացակայում է և կամ, ամենաշատը, վերջին տեղն է բռնում: Ի՞նչ են սովորեցնում և ի՞նչ պահանջում աշակերտների գրաւորից նրանց գիտութեան չափն ստուգելիս և տարրական դպրոցի աջող աւարտման վկայագրեր տալիս: Մի բան—միայն արտաքին կողմը՝ անսխալ թելագրութիւն գրելու կարողութիւն:

Սակայն ճիշդն արօրինակ կթւայ մեզ, եթէ որ մենք սովորեցնէինք աշակերտին կարգալու մեքենայական կողմը և պահանջէինք նրանից միայն այդ: Ի՞նչ կարող էր տալ աշակերտին այդպիսի ընթերցումը. միանգամայն ոչինչ: Բայց չէ՞ որ մեզ, ըստ երևոյթին, բնաւ տարօրինակ չի թւում այն, որ մենք աշակերտներին սովորեցնում ենք գրութեան միայն մեքենայական կողմը, կորցնելով ինքն ըստ ինքեան ոչ մի նշանակութիւն չունեցող այդ գործի համար դպրոցական ժամանակի համարեա կէս մասը: Ի՞նչպիսի ջանքերով, ի՞նչպիսի խստութեամբ է պահանջւում, մանաւանդ պետական տարրական դպրոցի աշակերտից, որ նա աւարտման ժամանակ իմանայ, թէ ճիշդ պէտք է Ե, որտեղ Ե, որտեղ պէտք է իձ գրել, որտեղ իԵ, աՅ—օՅ և այլն՝ առանց հետաքրքրւելու, մինչև իսկ կարևոր չհամարելով հետաքրքրւել, թէ արդեօք աշակերտը կարող է գրել գիտակցաբար, կարող է արդեօք թղթի վրայ արտայայտել այն մտքերը, որոնք կան նրա գլխում: Ըստ երևոյթին այդ աւելորդ է: Աշակերտն անսխալ թելագրութիւն է գրում, նշանակում է, նա ձեռք է բերել գրութեան ամբողջ դժւարութիւնը, գաղտնիքը:

Ահա այդպիսի ողորմելի վիճակի մէջ են գտնւում նաև մեր հայկական դպրոցների գրաւոր պարագմունքները և դեռ աւելին կասենք, որ մինչև իսկ մեր թեմական դպրոցները, ճեմարանն աւարտողները մեծաւ մասամբ մինչև իսկ գրաւորների այդ մեքենայական կողմից—ուղղագրութիւնից կազմում են և այդպիսի պատրաստութեամբ դուրս են գալիս կիսանք, գլխաւորապէս ուսուցիչ դասնում և յաճախ աշակերտների առաջ գրատախտակի վրայ տառասխալներով գրում \*):

Այժմ մի կարևոր հարց է առաջ գալիս, թէ իսկապէս ի՞նչ միտք, ի՞նչ նշանակութիւն ունի աշակերտի համար այդ ամբողջ ուղղագրութիւնը, գրութեան այդ մեքենայական մասն առանց գործադրութեան: Աշակերտն այսօր վերջացրել է տարրական դպրոցը, թելագրութիւնից լաւ թւանշան է ստացել, սակայն երբ

\*) Տես. «Մեր ուսուցիչների ուղղագրութիւնը» Յ. Տ.-Միրաբեանի:



նրան առաջարկում են մի համակ դրել, նա այդ իր ուժերից բարձր համարելով, հրաժարում է և կամ ստիպւած գրում է մի համակ, որը թէ բովանդակութեամբ, թէ մտքերի կապակցութեան և թէ շարադասութեան այլ կողմերից մի ողորմելի բան է ներկայացնում: Մարդ զարմանում է, երբ կարդում է այդպիսի որևէ ինքնուրոյն գրաւոր աշխատութիւն, չի հաւատում, թէ այդպէս գրողները հինգ-վեց, գուցէ և աւելի տարիներ տանջել են դպրոցում, բաւական թուղթ են մրոտել, սակայն այդ բոլորի արդիւնքը մտքերի այն ողորմելի արձանագրութիւնն է:

Բայց միթէ մենք իրաւունք ունենք աւելին պահանջելու, քանի որ դպրոցը չի վարժեցրել մտքերն ինքնուրոյն կերպով գրաւոր արտայայտելու:

Ռուսական տարրական դպրոցներից տարեկան մօտ չորս հարիւր հազար երեխաներ են աւարտում, որոնց սովորեցրել են գրաւորից միայն նրանց համար ոչ այնքան կարեւոր նշանակութիւն ունեցող թելադրութիւն. բնաւ հոգ չի տարած, որ կեանք մտնող այդ ահագին բանակը, որքան հնարաւոր է, կարողանայ արտայայտել իր մտքերը գրաւոր: Ուսուցման կատարի թշնամի պէտք է լինել գրաւոր աշխատութիւնների նպատակը միայն այդ համարելու համար:

Սակայն այստեղ մի հարց է առաջ գալիս. արդեօք կարելի է ուսուցման չորս տարւայ ընթացքում տարրական գաւրոցում սովորեցնել աշակերտին գրաւոր արտայայտել իր մտքերը: Գուցէ այդ անհնարին է, որի համար և տարրական դպրոցից պահանջում է, որպէսզի նա սովորեցնէ աշակերտներին գոնէ գրութեան արտաքին կողմը—ուղիղ գրել: Այդպիսով յամենայն դէպս դպրոցը որևէ բան սովորեցրած կլինի:

Դրեւած հարցին իբրև պատասխան ծառայել կարող է կոմս Լ. Ն. Տօլստոյի նշանաւոր յօդածը. «Ո՞վ ումից պէտք է սովորի գրել. գիւղացի երեխաները մեղանից, թէ մենք գիւղացի երեխաներից»:

Ո՞ւմ յայտնի չէ երեխաների շարադրութիւնների վերաբերեալ այդ զարմանալի գովքը, որտեղ կոմս Տօլստոյը իրեն յատուկ պարզութեամբ ապացուցանում է, որ տարրական դպրոցի երեխաները ոչ միայն կարող են նկարագրել, գրաւոր արտայայտել իրենց մտքերը, այլ և կարող են նկարագրել այնպէս գեղարուեստօրէն, որ ոչ թէ նրանք մեղանից, այլ մենք նրանցից պէտք է գրել սովորենք:

Բացի դրանից տարօրինակ կլինէր ենթադրել, որ իր մտքերը

բանաւոր, խելացի կերպով բաւական խնամքով արտայայտել կարողացող աշակերտներին անկարելի կլինի երեք տարւայ ընթացքում սովորեցնել նոյն մտքերը գրաւոր արտայայտելու, որովհետեւ գրաւոր նկարագրութիւնը թէպէտ և տարբերում է բանաւորից, սակայն ինքն ըստ ինքեան այնպիսի առանձին բան չի ներկայացնում, որ հիմնւած լինի մտքերի բանաւոր նկարագրութեան այլ օրէնքների վրայ: Եւ եթէ աշակերտը կարողանում է արտայայտել իր միտքը բանաւոր կերպով, նա անկասկած նաև կգրէ այն, քանի որ գրել իմանում է: Այն ժամանակ ուսուցչին մնում է ցոյց տալ մտքերի նկարագրութեան հէնց մեքենայական կողմը, որ կայանում է նրանում, որ «նախ և առաջ—կասենք Տօլստոյի խօսքերով—բազմաթիւ առաջարկւած մտքերից և պատկերներից ընտրել մէկը, երկրորդ՝ ընտրել նրա համար բառեր և արտայայտել այն միտքը, երրորդ՝ մտքում պահել այն (միտքը) և նրա համար տեղ որոնել. չորրորդ՝ որպէսզի, մտաբերելով գրածը, կրկնութիւններ չանել, ոչինչ բաց չթողնել և կարելի լինի կապել վերջինը նախընթացի հետ. վերջապէս հինգերորդ՝ որպէսզի միաժամանակ, մտածելով և գրելով, մէկը միւսին չխանգարէ: \*)

Որքան էլ որ երկար լինի այդ պայմանների շարքը, սակայն նրանք չեն ներկայացնում որևէ անհասկանալի բան, մանաւանդ չորս տարւայ ուսուցման համար: Միևնոյն ժամանակ՝ համարեալ բոլոր մատնանշւած կանոնները, աշակերտը սովորելու է նաև բանաւոր արտայայտութեան ժամանակ: Եւ եթէ մենք սկսենք սովորեցնել աշակերտին մտքերը գրաւոր արտայայտել մինչև իսկ ուսուցման երրորդ տարւանից, այն ժամանակ էլ այդ տարւայ վերջը նա արդէն բոլորովին ազատ կերպով կիւրացնէ այդ բոլոր պայմանները: Ծառ ուսուցիչներ անձամբ փորձել են այդ և հէնց աշակերտական շարադրութիւնների օրինակներից կարելի և տեսնել, որ այդ պայմանները նրանց համար ուսումնական տարւայ վերջը ոչ մի դժւարութիւն չեն ներկայացրել: Եթէ աշակերտներին իրենց մտքերը գրաւոր արտայայտելը, նկարագրելը սկսենք սովորեցնել ուսման ոչ թէ երրորդ, այլ հէնց առաջին տարւանից, ինչպէս որ պէտք է լինի իրապէս, համարձակ կարելի է յուսալ, որ երկրորդ տարւայ վերջը նրանք արդէն ազատ կտիրապետեն գործի մեքենայական կողմին: Այսպիսով, ուրեմն, այն հարցի պատասխանը, թէ կարելի է սովորեցնել տարրական

\*) Кому у насъ учиться писать... «Педагогическія статьи», изд. седьмое. 1887 г. стр. 234.



գալրոցի աշակերտներին գրաւոր արտայայտել իրենց մտքերը, ոչ մի կասկածի ենթակայ չէ:

Բայց գուցէ անհնարին է աշակերտներին սովորեցնել նկարագրելու իրենց մտքերը, քանի զեռ նրանք չեն ձեռք բերել ամբողջ ուղղագրութիւնը: «Ինչպէս էք դուք աշակերտներին գրել տալիս ինքնուրոյն կերպով սրեւ նկարագրութիւն կամ շարադրութիւն,—ասում են շատերը,—քանի որ նա զեռ ուղիղ գրել չի իմանում: Մենք պէտք է սխալների առաջն առնենք, նախագրու շացնենք, որ ուղղագրական սխալներ չլինեն և ոչ թէ խրախուսենք. աշակերտներին ինքնուրոյն աշխատանք տալով և հնարաւորութիւն չունենալով նախագրու շացնել ակզի ունենալիք սխալներից, մենք զբաւնում խրախուսում ենք տառաւորաւորութիւնը, անգրագէտ գրութիւններ, նամակներ գրելը: Եւ անսկարագրելի սարսափով նայում են այգալիսիները թերթիկին, որի վրայ աշակերտը թոյլ է տւել իրեն գրելու իր բնկերոջը տասնեակ բառեր և սխալներ արել: \*) Ո՛րպիսի հիւանդագին եռանդով արգելում են այգալիսիները աշակերտին ամենայն տեսակ ինքնուրոյն նամակներ, գրութիւններ գրել: Ահա հէնց այգալիսի նկատումներով առաջնորդելով նրանք միջնակարգ գալրոցների III և IV դասարաններում, ուրեմն 6—7 տարի ուսանելուց յետոյ միայն հնարաւոր են համարում աշակերտին տալին անգամ մտքերը զբաւոր արտայայտել տալ: Այգալիսի մարդիկ իրենց խօսքերի ճշտութեան խորին համոզմամբ ասում են, որ տարրական գալրոցում, որտեղ աշակերտները զեռ չեն սովորել կանոնաւորապէս ուղիղ գրել, որեւէ նկարագրութիւն, առաւել ևս շարագրութիւն, գրելու մասին խօսք լինել չի կարող:

Ի՞նչ կարելի է ասել այդ տեսակ անձանց գաղափարութիւնների մասին: Մի բան միայն—այգալիսիների համար գրութիւնը չունի այնքան նշանակութիւն, քանի որ նա ծառայում է մտքերի արտայայտութեան համար, նրանց համար կարեւոր է և նրանց տեսակէտով գրութեան գլխաւոր նպատակը պէտք է լինի այն, որ նա քերականորէն կանոնաւոր, ուղիղ գրւած լինի. այգալիսիների համար, եթէ կարելի է այսպէս ասել, գրութիւնը գրութիւն է: Եւ իհարկէ, այգալիսի հայեացք ունենալու զէպրում նրանք իրաւացի են, նշանակելով գեղեցիկ շարագրութեան համար աշակերտին մաս թւանշան միմիայն նրա համար, որ նա երկու-երեք սխալ է արել:

\*) Օրինակելի տարրական գալրոցների գրաւոր ամբողջ ծրագրի մասին մենք կխօսենք սրանից անկախ մի այլ յօդւածում:

Սակայն հարց է ծագում, թէ ինչ աստիճան ուղիղ է այդ հայեացքը: Հերքել այդ, կարծում եմ, կարիք չկայ: Տարօրինակ էլ կլինէր այգալիսի աշակերտութիւնը, թէ գրութիւնն ինքն առանձնապէս այնքան էլ նշանակութիւն չունի, այլ միայն մտքերի գրաւոր արտայայտութեան մի միջոց է: Այգալիսի մարդկանց շուտ-շուտ պէտք է յիշեցնել, որ Պուշկինն ու Գոգոլն էլ սխալներով են գրել: Սակայն այգալիսիներին ոչ մի մասնաշնչում չի կարող օգնել, որովհետեւ նրանց հայեացքներն արդիւնք չեն որեւէ բանի վրայ հիմնաւորւած համոզմունքների, դա ուղղակի մի հիւանդութիւն է, և նրանց հարկաւոր է ոչ թէ համոզել, այլ բուժել:

Այս բոլորից յետոյ գուցէ շատերին թւայ, որ մենք առնչինք ենք համարում ուղիղ, անսխալ գրութիւնը: Բնաւ ոչ: Ճիշտ է, լաւ է, եթէ աշակերտը, թէկուզ և սխալ ուղղագրութեամբ, բայց այնուամենայնիւ կարողանում է գրաւոր արտայայտել իր մտքերը, սակայն համաձայն ենք նաեւ, որ առաւել լաւ կլինի, եթէ նա կարողանայ գրել նաեւ անսխալ: Միայն ուղղագրութիւնը, գրութեան այդ արտաքին կողմը, չպէտք է զննել առաջին պլանի վրայ, նա չպէտք է հանդէս գալ իբրեւ աւարտման ինչ որ գլխաւոր, ուրոյն առարկայ: Լաւ չի լինի, որ աշակերտը ուղիղ, անսխալ գրել իմանալով, անկարող լինի գրաւոր արտայայտել իր մտքերը:

Ոմանք այն կարծիքին են, որ եթէ դուրս այգալիս տարւի, այնինքն եթէ հետեւնք գլխաւորապէս գրութեան ներքին կողմին, սաստիկ կլնասի արտաքինը և աշակերտները չեն սովորի անսխալ գրել:

Նախ և առաջ, եթէ այդ այգալիս էլ լինէր, մասնաւորաւորաւորական գալրոցում, կորուստը համեմատաբար այնքան էլ մեծ չէր լինի և, յամենայն զէպս, աշակերտը ձեռք բերած կլինէր կարեւորագոյնը՝ իր մտքերը գրաւոր կերպով նկարագրելու հմտութիւնը, իսկ երկրորդ՝ եթէ գրաւոր աշխատութիւնները խելացի հիմքերի վրայ գրւին, այգալիսի երեւոյթ տեղի ունենալ չի կարող, որովհետեւ ոչինչ չի խանգարում ուսուցչին, հետամուտ լինելով գրութեան ներքին կողմին, պարտ ու պատշաճ ուղղորդութիւն գործնել նաեւ արտաքին կողմի վրայ:

Բացի զբանից չպէտք է մոռանալ, որ ամենայն աշխատանք, որ կատարւում է աշակերտների կողմից բոլորովին մեքենայօրէն, առանց ուղղորդութեան մասնակցութեան, երբեք չի կարող տալ որեւէ գրական հետեւնք: Վերջերս զբքից արտագրելու կամ բաց թողած տառերով բառերի (տառերի տեղը խաչիկներ են դրած



(ինում) վարժութիւններ անելու օգտին այն աստիճան ընդարձակ չափերով պրօպագանդա է մղում, որ մենք գտնում ենք, թէ այդ միանգամայն կլինասէ՛ր զրաւոր աշխատութիւնների բուն նպատակին:

Ներկայումս տպարդիւն եղանակով տարւող այս և սոցիալ-նման այլ զրաւոր աշխատութիւնները բացի յոգնածութիւնից, ձանձրոյթ պատճառելուց ոչ մի օգուտ տալ չեն կարող. միեւնոյնը միքանի անգամ արտագրելուց յետոյ դարձեալ սխալներ կլինեն և աշակերտը՝ վերջը զգալով այդպիսի գրաւորների ապարդիւն լինելը, սկսում է առնաստիճանի գէշի ամենայն տեսակ զրաւոր աշխատանք առանձին արհամարհանքով վերաբերել:

Մինչդեռ եթէ ցոյց տրի աշակերտին, թէ գրութիւնը մի-միայն անխորհուրդ, անխմաստ կողմ չունի, որ նա ծառայում է իրրեւ գէնք մարդու մտքերը նկարագրելու համար, մի բան, որ յաճախ աշակերտը՝ չի էլ կատկածում, մանաւանդ տարրական դպրոցում, այն ժամանակ կերելի, թէ որպիսի մեծ գոհունակութիւն կպատճառեն նրան զրաւոր աշխատութիւնները: «Ամեն ոք, որ սովորել է տառերը գրել, ասում է Տօլստոյին իր «Եաս-նօ-Պօլեանսկայա շկօլա» հանդէսի մէջ, գրելու անյապ ցանկութիւն է զգում իր մէջ և սկզբներում դպրոցի և աշակերտների բնակարանի դռների, արտաքին փեղկերի և այլ յարմարաւոր համարւած տեղերի վրայ խաղիւղւած են լինում բառեր և բառեր: Իսկ ամբողջ նախադասութիւններ, դարձածքներ գրելը նրան էլ աւելի մեծ գոհունակութիւն է պատճառում»: \*) «Շա-րագրութիւն գրելը—ասում է նա մի այլ տեղում—կազմում է աշակերտների սիրեցեալ պարապմունքը: Հէնց որ դպրոցից դուրս աւագ աշակերտների ձեռքը թուղթ և մատիտ է ընկնում, նրանք գրում են իրենց ստեղծագործած որեւէ պատմւածք: Եւ վերջապէս շատերն անշուշտ անձնական փորձով գիտեն, թէ ինչպէս երեխաները սիրում են շարագրութիւն գրել: Եւ եթէ զրաւոր աշխատութիւնները հէնց այդպէս կատարւեն, եթէ գործին այնպէս սիրով վերաբերւեն, երեխաներն ինքն ըստ ինքեան միշտ ընդառաջ կգնան անսխալ գրութեան. այսպիսի գէշքում ուսուցչին մնում է միայն ղեկավարել, առաջնորդել, յուշարարութիւն անել նրանց. գրաւորների գործն այս կերպ դրած լինելու գէշքում գրութեան արտաքին ձեւը ոչ միայն չի կարող տուժել, այլ ընդհակառակը, կարող է աւելի լաւ ձեռք բերւել:

Բացի դրանից, չպէտք է մոռանալ, որ գրութիւնն այդ եղա-

\*) Педагогическія статьи, стр. 287.

նակով տանելու գէշքում, որտեղ աշակերտը տեսնում է գրած խօսքի մէջ իր մտքի արտայայտութիւնը, «ձեռք է բերւում—ինչպէս ասում է Տօլստոյը—լեզւի ուսումնասիրութեան սկզբնաւորութեան ինքն ըստ ինքեան դժւարին գործը՝ հաւատ գէշի բառի ձևի հաստատուն լինելը, և այն էլ ոչ միայն տպագրւած, այլ և իր բանաւոր խօսքի»: \*)

Դժնելով համառօտակի տարրական դպրոցների գրութեան ուսուցման ժամանակակից դրութիւնը, անցնենք այժմ քննելու աշակերտներին իրենց մտքերը զրաւոր կերպով արտայայտելն ուսուցանելու մեթոդը: Տեսնենք այժմ, թէ ինչպէս ներկայումս ոչ միայն տարրական դպրոցները, որտեղ, ինչպէս մենք տեսնենք, այդ կողմի վրայ, դանազան հանգամանքների շնորհիւ, պակաս ուշադրութիւն է դարձնւում, այլ և ամենայն միջնակարգ դպրոց ձգտում են ձեռք բերել ուսուցման այդ էականագէտ կարևոր կողմը: Ահա այդ պատճառով աչքի անցկացնենք և քննենք աշխատանքների այն ընթացքը, որ ներկայումս գործադրւում է դպրոցներում այդ նպատակին հասնելու համար, զրա հետ միաժամանակ պարզենք նաև այն, թէ ինչ աստիճանի նպատակայարմար են և արդիւնաւոր այդ աշխատանքները, և թէ արդեօք իսկապէս այդ աշխատանքները հասցնում են աշակերտին ուղիղ, անմիջապէս և անհրաժեշտ ճանապարհով այն նպատակին, որին մենք ձգտում ենք հասցնել նրան:

V

Ներկայումս գլխաւորապէս պետական դպրոցներում և մասնաւորապէս մեր հայկական դպրոցներում աշակերտներին գրութեան ներքին կողմին, այսինքն գիտակցական գրութեանը, մտքերի նկարագրութեան վարժեցնելու համար նախադասութիւններ են գրել տալիս: Այդ պարապմունքը կատարւում է այսպէս: Գրատախտակի վրայ գրւում են մի շարք հարցեր կամ մի շարք չվերջացած նախադասութիւններ (\*\*): Աշակերտները պէտք է իրենց տեղերում գրեն, նայած վարժութեան, կամ գրած հարցերի լիակատար պատասխանները և կամ վերջացած նախադասութիւններ: Այդ վարժութիւնների նպատակն է՝ սովորեցնել աշակերտին նախադասութիւններն ուղիղ, կանոնաւոր գրել:

\*) Педагогическія статьи, стр. 188.

\*\*) Կան հեղինակներ, որոնք իրենց հրատարակած գաղափարների մէջ մտնում են գրաւորների համար այդպիսի վարժութիւններ:



Մեզ համար միանգամայն անհասկանալի է, թե ռոտեղից է առաջ եկել այն ենթադրությունը, թե բառեր գրելը սովորած աշակերտն անկարող է նախադասութիւններ գրել, կամ գրէ այդ սխալ: Մի՞թէ կարելի է ենթադրել, թե աշակերտը, մտածելով, որ «գուրսը ձիւն է գալիս», կարող է որեւէ մի այլ բան գրել, կամ կգրէ այդ միեւնոյնը որեւէ այլանգակ սխալ ձևով: Կարծում եմ, որ եթէ աշակերտը կարողանում է մի նախադասութիւն արտայայտել բանաւոր, նա կկարողանայ նաեւ գրել այն: Իսկ եթէ այդ այդպէս է, այն դէպքում ի՞նչ միտք ունի աշակերտին սովորեցնել նախադասութիւն գրել, սովորեցնել նախադասութեան ձևը, երբ նա ըմբռնել է այդ ձևը դեռ երեք տարեկան հասակում: Չէ՞ որ երեք տարեկան երեխան էլ կարողանում է արտայայտել իր մտքերը և արտայայտում է այն մտածողութեան միեւնոյն հիմնական օրէնքներով, ինչպէս և հասակաւորը՝ բաղդատելով մտածման նիւթերը այս կամ այն կողմից մէկ-մէկու հետ: «Որքան էլ որ մեծ լինի արտաքուստ հասակաւորի և մանկան մտքի միջև եղած վիճը (մտքի օրեկանների կողմից),—ասում է Սէչէնովը իր «ДЛЕ-МОНТЫ МЫСЛИ» աշխատութեան մէջ,—սակայն նրանց միջև միշտ էլ նկատուելի է սերտ ազդակցութիւն մտքի յօրինւածքի: Մարմնանալով բառի մէջ, ինչպէս մանկան, նոյնպէս և հասակաւորի միտքը միշտ ընդունում է միեւնոյն ձևը: Շնորհիւ այն հանգամանքի, որ այդ ձևն անսփոփոխ է զանազան հասակի, զանազան ժամանակաշրջանների և զարգացման աստիճանի մարդկանց համար, մեզ համար միակերպ հսկանալի են վայրենու և մանկան մտածողութիւնը, մեր ժամանակակիցների և նախորդների մտքերը: Շնորհիւ հէնց այդ բանի մարդկութեան կեանքում գոյութիւն ունի մտքերի փոխանցում (преемство мысли), որ ձգւում է զարբեր շարունակ նշանակում է, արտաքին ձևի կողմից միտքը ներկայանում է նոյնքան մշտակալ արդիւնք, ինչպէս և որեւէ կենսական երևոյթ, որի հիմք կազմում է մի որոշեալ կազմակերպութիւն»:<sup>\*</sup>)

Այստեղից պարզ երևում է, որ աշակերտին նախադասութիւն գրել սովորեցնելը, նրան նախադասութեան ձևի կազմել սովորեցնելը միանգամայն աւելորդ գործ է, որովհետեւ նա առանց այն էլ վաղուց իմանում է այդ: Ուրիշ բան է, եթէ որ մտքի եղանակը զարգանա, այն ժամանակ հսկանալի կլինէր այդ տեսակի վարժութիւնների գործադրութիւնը, որոնք կձգտէին նրա (մտքի) զարգացմանը. բայց մենք տեսնում ենք, որ մտքի եղանակը և նթակայ է զարգացման, և եթէ «եր-

բնմ—ինչպէս ասում է Սէչէնովը—կարողում ենք և լսում, թէ միտքն ընդունակ է աւաջագրւելու, այդ չի նշանակում, որ մարդկութեան զարգացման հետ միասին աւաջագրւում է նաեւ մտքի եղանակը, նա, ընդհակառակը, մնում է անսփոփոխ. աճում, զարգանում է միայն մտածման նիւթերի հորիզոնը և նրանց միջև եղած մասնաւոր փոխադարձ յարաբերութիւնները:

Բայց գուցէ այն վարժութիւնները, որոնց մասին մենք խօսեցինք, օգուտ տալ կարողանան աշակերտներին նրանով, որ կսովորեցնեն նրանց գրել լիակատար նախադասութիւններ<sup>\*</sup>), այսինքն կսովորեցնեն աւելի ընդարձակ և ազատ կերպով համեմատութեան մէջ դնելու մտածելի օրեկանները, գտնելու նրանց միջև աւելի ընդունակութիւններ, փոխադարձ յարաբերութիւններ և այդ կերպ ստացւած միտքը մարմնացնելու բառերի մէջ, արտայայտելով այն գրաւոր: Եթէ իսկապէս մեր վարժութիւնները տանում հասցնում են այդ նպատակին, այն դէպքում նրանք, իհարկէ, անագին նշանակութիւն ունեն: Ահա այս պատճառով աշխատենք պարզաբանել, թէ յիշեալ վարժութիւններն ինչ աստիճան կարողանում են հասցնել այդ նպատակին:

Աշակերտներին տրւում են այսպիսի հարցեր, որոնց պատասխանները նրանք գրելու են տետրերում. «Ո՞րպիսի ամանները շինում են փայտից», աշակերտը գրում է, «Փայտեայ ամանները շինում են փայտից»: «Ո՞րպիսի» բառի տեղ դնելով «փայտեայ» բառը, պատասխանն արդէն պատրաստ է:

Այժմ հարց է ծագում, թէ արդեօք այս դէպքում մի այնպիսի մտաւոր աշխատանք տեղի ունեցաւ, որ ուղղւած լինէր աշակերտի իր սեփական միտքն արտայայտելու կողմ և թէ արդեօք այստեղ մտքի գրաւոր վերարտադրութիւն, նկարագրութիւն տեղի ունեցաւ: Մեզ թւում է, թէ ոչ այս և ոչ էլ այն: Աշակերտը գրել է պատասխանը միանգամայն մեքենայաբար և այդ երևում է հէնց պատասխանի սխալ լինելուց: Նախ և առաջ արած սխալ հարցը պէտք է ուղղել այսպէս. «Ի՞նչից են շինում փայտեայ ամանները»: Այդ հարցին պէտք է պատասխանել այսպէս. «Փայտից են շինում փայտեայ ամանները»:

Այս օրինակը վերցրած է մի աշակերտի տետրակից: Ոոչ-նանման և այլ սխալ պատասխանների միշտ կարելի է պատահել աշակերտական տետրերում:

Բայց մի կողմ թողնենք այդ և ընդունենք մի րոպէ, թէ

<sup>\*</sup>) «Научное Слово», 1903 թ. I գրքի 43—44 երես:

<sup>\*</sup>) Տրւած հարցերին լիակատար պատասխաններ տալու, այսինքն ընդարձակ նախադասութիւններ արտայայտելու մտքով:







իւրացրել գործի մեխանիզմը: Եւ ամեն ոք, ով պարապել է դըպրոցում մայրենի լեզուի դաստուգութեամբ, գիտէ, թէ ինչպէս ընդհանրապէս միջնակարգ դպրոցների, մասնաւորապէս մեր Հարաբար թեմական դպրոցների 3-րդ, 4-րդ դասարանի սաները երկու-երեք տարի շարունակ յօգւածների բովանդակութիւններ գրելուց յետոյ, միանգամայն շարած են մնում, երբ առաջարկում է նրանց մի որեւէ շարադրութիւն գրել: Մենք անձամբ գիտենք, թէ ինչպէս մի ժամանակ (այժմ էլ կարծում ենք նոյնը կլինի) Գեորգեանի ձեմարանի ուսուցիչները զանգատուում էին, որ իրենց աշակերտներն ամեն կերպ խոյս են տալիս շարադրութիւնից, որովհետեւ բնաւ չգիտեն շարադրութիւն գրել: մինչև իսկ հինգերորդ, վեցերորդ դասարանների աշակերտները սարսափում էին, երբ նրանց առաջարկում էր որեւէ ինքնուրոյն բան գրել: Բայց ինչպէս է այս այսպէս:

Ըստ երևոյթին կարգացածի նկարագրութիւնն աշակերտին տալիս է այն ամենը, ինչ որ անհրաժեշտ է գործի իւրացման համար. թէ նիւթ, թէ այդ նիւթից օգտուելու օրինակ, նմուշ, թէ նկարագրութեան արտաքին ձև, թէ, վերջապէս, օրինակելի ոճ. աշակերտին մնում է միայն մի բան. սովորել նմանեցնելու այդ բոլոր պատրաստի նիւթին: Բայց չէ՞ որ այդ նմանողութիւնը, ինչպէս ասացի, շատ քիչ արդիւնք է տալիս: Ի՞նչն է այդպիսի տարօրինակ թիւրիմացութեան պատճառը: Պատճառն այն է, որ այդ մեթոդը հոգեբանական հիմքից զուրկ է: Նմանողութեամբ սովորեցնել կարելի է արհեստը, բայց ոչ արւեստը. իսկ մտքերը գրաւոր արտայայտելն արհեստ չէ: Ինչպէս ամենայն անհակ արւեստի ուսուցման ժամանակ, այստեղ ևս մենք պէտք է նախ և առաջ անմիջական կերպով վարժեցնենք աշակերտի մէջ այն ընդհանակութիւնը, որը մենք ցանկանում ենք զարգացնել, այսինքն պէտք է այդ ընդունակութիւնը զարգացնելու համար նրան ի ն ք ու ը ո յ ն գ ո թ ծ ու ն է ու թ ի տ ն հ ն ար աւ ո թ ու թ իւ ն տ ալ, այն ինչ նմանեցնելը ինքնուրոյն գործունէութեան ոչ մի վարժութիւն չի տալիս: «Կասկած չկայ—ասում է Ուշինսկին—որ երեխաներն ամենից աւելի սովորում են նմանեցնելով այլոց. սակայն սխալ կլինէր կարծել, որ նմանողութիւնից ի ն ք ն ը ու թ ի ն ք ե տ ն կ ը ղ ի է ի ն ք ն ու ը ո յ ն գ ո թ ծ ու ն է ու թ իւ ն: Նմանողութիւնն ինքնուրոյն գործունէութեան շատ նիւթեր է տալիս, բայց ի թէ նմանողութիւնից անկախ ինքնուրոյն գործունէութիւն չլինէր, այն գէպքում բան էլ չէր լինի նմանեցնելու: Ի ն ք ն ու ը ո յ ն գ ո թ ծ ու ն է ու թ իւ ն ը ե ը ե տ ն չ ի գ ա լ ի ո յ ե տ ո յ ՚ հ ա ս ա կ ի հ ե տ, ս ա կ ա յ ն ն ր ա հ ա տ ի կ ը

ա ը մ ա տ ա ջ ա ծ է մ ա ը դ ու հ ո գ ու հ ե տ մ ի տ ս ի ն ծ նւ ա ծ ա զ ա տ կ ա մ ք ի մ է ջ. ա յ դ հ ա տ ի կ ի ն պ է տ ք է տ ա լ թ է ժ ա մ տ ն ա կ, թ է շ ը ջ ա ն՝ զ ա ը գ ա ն ա լ ու հ ա մ ա ը»: \*)

Բայց աշակերտը կարգացածը նկարագրելու գէպքում յօգուտ ինքնուրոյն գործունէութեան, յօգուտ իր մտքերը նկարագրելու ինչ վարժութիւն է ձեռք բերում: Միթէ նկարագրած նիւթը արդիւնք է նրա մտածողութեան, որոշ մտածման նիւթ եղած առարկաների համեմատութեան: Միթէ մայրց մտքերը նկարագրելով մենք սովորեցնում ենք աշակերտին մտածել իր սեփական մտապատկերների և գաղափարների մասին, ստիպում ենք նրա ուղեղին աշխատել, զննել մտապատկերների և գաղափարների միջև եղած նմանողութիւնները և կապել նրանց միմեանց հետ դատողութեամբ, հարկադրում ենք այդպիսով ստացած դատողութիւնները մարմնացնել խօսքի մէջ և արտայայտել այն գրութեան մէջ: Ո՛չ, երբէք: Մենք ստիպում ենք աշակերտին միայն կրկնել և այն էլ երբեմն մինչև իսկ ոչ թէ մտքերը, այլ նախադասութիւնները, սրտնք նա լսել է որոշ յաջորդականութեամբ: Ընդհանրապէս շատ քիչ հոգեկան աշխատանք կայ, և իրենց մտքերի վերաբառը թիւն բնաւ գոյութիւն չունի:

Շատ հեռու չգնանք և հէնց յիշենք այստեղ մի այլ արւեստի՝ ն կ ա ը չ ու թ ի տ ն մասին: Մի ժամանակ նկարչութեան դաստուգութեան ամբողջ մեթոդը կայանում էր նմանեցնելու և ընդօրինակելու մէջ և այդ էր համարում աշակերտին նկարչութիւն սովորեցնելու միակ ճանապարհը: Սակայն անցան աչդ ժամանակները և մարդիկ բոլորովին հրաժարեցին այդ մեթոդից, համարելով բոլորովին անպէտք, որովհետեւ անմիջական ուղիղ ճանապարհով չէր տարւում գէպի իր զրամ նպատակը: Եւ միթէ գրութեան ուսուցման վերաբերմամբ մեզանում ներկայումս գործադրող մեթոդը բոլորովին նման չէ նկարչութեան մէջ մի ժամանակ գործադրող ընդօրինակելու կամ նմանեցնելու մեթոդին. և այս բոլորից յետոյ մենք գիտ շարունակում ենք ամուր պահպանել գրութեան այդ մեթոդը, մինչև իսկ չենք էլ մտածում փոխարինել մի այլ մեթոդի:

Այսպիսով, ուրեմն, մենք տեսնում ենք, որ աշակերտներին իրենց մտքերը գրաւոր արտայայտելը սովորեցնելու այն ճանապարհը, որ գործադրւում է դպրոցներում ներկայումս, ինչպէս,

\*) Антропология, т. II, стр. 409, изд. девятое.



օրինակ, տրւած հարցերի պատասխանները գրելու, տրւած պլանով նկարագրելու, կարգացածը հարցերով և առանց հարցերի նկարագրելու ձևերով, չի կարելի գոհացուցիչ համարել, որովհետեւ չէ առաջնորդում աշակերտին ուղիղ, անմիջական ճանապարհով գէպի նշանակած նպատակը:

Այժմ հարց է ծագում, հապա միչ պէտք է անել. ինչով պէտք է փոխարինել այդ ճանապարհը, որ սրբագործւած է աւանդութիւններով և երկարամեայ պրակտիկայով դորձադուրթեամբ: Պատասխանը շատ պարզ է, պէտք է անել այն, ինչ որ տրւած է նկարչութեան մէջ. այդ ճանապարհի հիմունք կազմող նմանողութիւնը փոխարինել բնականով և սովորեցնել աշակերտին չընդօրինակելու, չնմանեցնելու աշակերտին, որ արտայայտել իր մտքերը: Այդ պատճառով ամենաբանաւոր և արդիւնաւոր մեթոդ համարել կարող է ոչ թէ աշակերտը նկարագրելը, այլ շարադրութիւն գրելը, այսինքն քըն աշակերտին նկարագրող ուսուցիչը, որ ունի աշակերտն իր հոգով մէջ. այդ կլինի աշակերտին իր մտքերը գրաւոր արտայայտելն ուսուցանելու ամենաբնական ճանապարհը: Այս գէպում աշակերտը ոչ մի կերպ չի գրի անիմաստ բաներ, ոչ մի գէպում չի գրի այնպիսի բաներ, որոնք նրա մէջ չեն կապւած մտապատկերների հետ. նա կգրէ միայն այն, ինչ որ ունի իր հոգու մէջ, նա կվարժւի հէնց իր մտքերը նկարագրելու մէջ:

Բայց գրանից, գործն այս կերպ առաջ տանելու գէպում աշակերտի մէջ մշակւում է մտքերն ազատ նկարագրելու ամենակարեւոր և անհրաժեշտ պայմաններից մէկը. այդ գրութեան ժամանակ ունեցած վստահութիւնն է գէպի իր նկարագրութիւնը: Այդ վստահութեան բացակայութիւնը յաճախ հանդիսանում է ամենամեծ խանգարիչ մտքերի ազատ արտայտութեան ոչ միայն աշակերտների, այլ և արդէն դպրոցական կեանքն անցկացրած հասակաւորների համար: Ո՞ւմ յայտնի չէ, թէ ինչպէս յաճախ մարդիկ միայն երեւց անվստահութեան պատճառով բնաւ չեն կարողանում ինքնուրոյն որեւէ բան գրել, թէկուզ մի հասարակ նամակ. այդպիսիները, նախ քան գրելը, դեռ տաան անգամ ցնջում, սրբագրում են իրենց գրածը: Այս անվստահութիւնն անմիջական արդիւնք է մեր նմանեցնելու, ընդօրինակելու մեթոդին, որն աշակերտին մտքերն արտայայտելու բնաւ ազատութիւն չի տալիս: Տե՛ք նրան այդ ազատութիւնը, տե՛ք նրան հնարաւորութիւն վարժելու իր մտքերը նկարագրելու մէջ և անհրաժեշտ վստահութիւնն ինքն իրեն առաջ կգալ աշակերտի մէջ:

Անշուշտ շատերի համար տարօրինակ կթւայ, թէ ինչպէս կարելի է ստիպել աշակերտին ուղղակի արտայայտել, նկարագրել իր մտքերը, միանգամից շարադրութիւն գրել: Կրկնում ենք, որ կար ժամանակ, երբ նոյնպէս տարօրինակ էր թւում սկսնակ աշակերտին ուղղակի բնականից նկարել տալը: Այժմ արդէն այդ մեթոդը համարւում է միակ խելացին, բանականը, որի միջոցով առաջին անգամ այդ դորձադրող ամերիկացիները ձեռք բերին այն, որ իւրաքանչիւր տարրական դպրոցի սան կարողանում է նկարել:

Այժմ շատերը կհարցնեն. ինչպէս կարելի է աշակերտին շարադրութիւն գրել տալ, երբ նա իր հոգու մէջ թէ նիւթ քիչ ունի, թէ այդ նիւթից օգտւել չի կարող և թէ նրան յայտնի չէ դեռ գործի մեքենայական կողմը, այսինքն նա չգիտէ նկարագրութեան որոշ պլան կազմելը և վերջապէս նա դեռ նկարագրելու համար լաւ ո՞՞չ ունի, մինչդեռ կարգացածը նկարագրելիս մենք տալիս ենք նրան թէ նիւթ, թէ նրանից օգտւելու նմուշ, օրինակ, թէ նկարագրելու յաջորդականութիւն և թէ, վերջապէս, օրինակելի ո՞՞՛:

Վերլուծենք այս խնդիրը:

Ասում ենք, թէ աշակերտը քիչ նիւթ ունի, նա մտապառնկերների և գաղափարների չափազանց սակաւ պաշար ունի: Իսկ հոգեբանութիւնը մեզ ասում է, որ երեխան մինչև տասը տարեկան հասակը, մինչև իսկ իր կեանքի սկզբի հինգ տարիներում այնքան մտապառնկերներ է ստանում, որքան նա չի ստանալ իր կեանքի մնացած ժամանակամիջոցում: Տասը տարեկան աշակերտն այնքան շատ մտապառնկերներ է գաղափարներ ունի, որ եթէ նա իր կեանքի մնացած տարիներում գրէ միայն այն նիւթերի մասին, որ ունի իր հոգու մէջ, առանց հարստացնելու ունեցածն աւելի նոր մտապառնկերներով կբաւականանան նրա ամբողջ կեանքի ընթացքում: \*) Այդպիսով ուրեմն նա նիւթի կարիք չի գգում:

Բայց ասում են, որ աշակերտն այդ նիւթից օգտւել չի կարող: Այդ էլ սխալ է: Նա կարողանում է օգտւել նրանից, բայց միայն այնքան, որքան զարգացած է նրա մտածողական գործունէութիւնը. նրանում չկան մտածման նիւթ եղող առարկաների այն անթիւ փոխադարձ յարաբերութիւնները, ինչպէս հասակա-

\*) Իհարկէ, եթէ միաժամանակ նա կհարստանալ իր հոգու մէջ ունեցած մտածման նիւթ եղող առարկաների փոխադարձ յարաբերութիւններով:



ւորները մէջ, բայց այնուամենայնիւ նրանում կան փոխադարձ յարաբերութիւններ, նա մտածում, նա արտայայտում է իր մըտքերը: Եւ իհարկէ զոգրոցի դուրծն է մեծացնել այդ փոխադարձ յարաբերութիւնը, զարգացնել աշակերտին, բայց այդ արդէն ընթերցանութեան գործն է և ոչ գրութեան: Գրութեան ուսուցման մասնակ մենք կարող ենք միայն հետամուտ լինել մի բանի. սովորեցնել աշակերտին գրաւոր արտայայտելու իր հոգու մէջ ունեցած մտքերը: Այդ պատճառով անա գրաւոր աշխատանքների համար աշակերտին այնպիսի նիւթ պէտք է տալ, որից նա կարողանայ օգտուել և այդպիսի նիւթ նա միշտ կ'ունենայ: Ճշմարիտ է, սկզբում մտածողական շրջանը սահմանափակւած կլինի և նրա շարադրութիւնները խիստ զուրկ կլինեն սրամտութիւնից, խորիմաստ լինելուց, բայց, շնորհիւ ուսուցման և գլխաւորապէս ընթերցանութեան, նա կսկսէ զարգանալ, նրա մտածողական գործունէութիւնը կսկսէ ընդարձակել, իսկ նրա հետ միասին կընդարձակեն նաև նրա շարադրութիւնները:

Այս ասում են, որ մտքերն ինքնուրոյն նկարագրելու ժամանակ աշակերտն անպար է զլուխ բերելու գործի մեքենայական կողմը, իսկ կարգացածի նկարագրելը տալիս է նրան օրինակ այն բանի, որ հարկաւոր է նրան այդ կողմից նկարագրելուց՝ այն է մտքերի յայտնի յաջորդականութիւն: Բայց տեսնենք արդեօք ձեռք բերւում է այդ:

Ենթադրենք, թէ մեզ ստիպել են գրել յօդածի բովանդակութիւնը: Կարգացի յօդածը, մենք հասկացանք և սկսեցինք գրել յօդածի բովանդակութիւնը: Միթէ մէկը կարող է հաւատացնել մեզ, որ ինքը, լսելով և պատմելով յօդածը, գոնէ չնչին աշարհութիւն դարձրել է նկարագրութեան պլանի վրայ: Յաճախ մենք մինչև իսկ անպար ենք օգտուելու այն պլանից, որով ղեկավարել է հեղինակը: Եւ որպէսզի կարգալիս կամ լսելիս պարզաբանենք մեզ համար պլանը, հարկաւոր է նրա վրայ յատուկ ուշադրութիւն դարձնել: Կարգացածը նկարագրելիս, գրաւոր վերաբարադրելիս մենք ոչ մի պլանի մասին չենք մտածում. մինչև իսկ եթէ որ մենք իւրացնենք էլ այդ պլանը, հէնց այն ժամանակ էլ նկարագրած կլինէինք կարգացածը միմիայն յիշողութեամբ, առանց այդ պլանով ղեկավարելու, օգտուելու այն զուգորդութիւններից, որոնց հիման վրայ կարգացածը ամփոփւեց, գեղեցիկ մեր հոգու մէջ: Եւ եթէ մենք, հասակաւորներս ղեկակցաբար չենք առաջնորդուում այդ պլանով, առաւել ևս մանուկները նրան չեն նկատի, այնպէս որ կարգացածը նկարագրելով՝ այդ կողմը բնաւ ձեռք չի բերում:

Շարադրութեան ձեռք աշակերտի համար չի կարող դժուարին լինել և անա թէ ինչու. ենթադրենք թէ աշակերտը գրում է որեւէ պատմական կամ նկարագրական բնաւորութիւն ունեցող շարադրութիւն: Որքան էլ որ նա ցանկութիւն ունենայ, այնուամենայնիւ չի կարող դասաւորել իր նկարագրած փաստերը, երեսթաները, առարկաներն այլ կերպ, քան ըստ ժամանակակիցութեան կամ տեղակիցութեան, այսինքն ճիշտ այնպէս, ինչպէս և ընդունել է նրանց: Նա անպար է փոփոխել այդ պլանը, քանի որ մեր բոլոր բմբանածները դասաւորուում, կարգաւորուում են մեր հոգու մէջ և կրկին տառջ է կոչում համաձայն խիստ որոշ օրէնքների: Այդ պատճառով շարադրելու ժամանակ աշակերտի մէջ պլանն ինքն իրեն է հանգէս գալիս:

Վերջապէս ասում են. կարգացածը նկարագրելիս աշակերտը վարժուում է արտայայտել իր մտքերն օրինակելի լեզուով. տեսնենք, թէ ինչ աստիճան այդ բանը ճշմարիտ է: Երկու լեզու կայ. կենդանի, խօսակցական լեզու և գրական լեզու: Պրակտիկ լեզուն աչքի է ընկնում իր հարստութեամբ, իսկ կենդանի, խօսակցական լեզուն իր գեղարւեստականութեամբ և պատկերաւորութեամբ: Մենք յաճախ այս կամ այն գրածքի մասին ասում ենք, որքան կենդանի, որքան լաւ է գրած: Ինչ է նշանակում այդ. նշանակում է, որ գրածքի լեզուն մոտենում է կենդանի, խօսակցական լեզուին: Առաւել մեծ գեղարւեստականութեամբ և պատկերաւորութեամբ աչքի է ընկնում մանկական լեզուն: Մանուկը գրում է անմիջական կերպով, մանուկը մտածում է միայն պատկերներով և իր մտքերն արտայայտում է նոյնպէս միայն պատկերաւոր կերպով, առարկայօրէն. նրա լեզուն ամբողջապէս բաղկացած է մակդիրներից (существительных), դարձածքներից և այլաբանութիւններից: Եւ ով կարգացել է մանկական այնպիսի շարադրութիւններ, որոնք գրած են լինում առանց ուսուցչի որեւէ միջամտութեան և սահմանափակումների, զիտէ, թէ որքան գեղարւեստականութիւն կայ մանկական այդ ստեղծագործութիւնների մէջ:

Կոմս Լ. Ն. Տօրտոյի այն նշանաւոր յօդածը՝ «Ո՞վ ումից պէտք է սովորի գրել. զիւղացի մանուկները մեղանից, թէ մենք զիւղացի մանուկներից», ասն ու ո վ ո ռ պարզութեամբ ապացուցանում է մեզ այդ. «Ինչ խիստ տարօրինակ էր թուում,—ասում է նա մի տեղ իր գրածքի մէջ,—որ զիւղական կիսադրագէտ երեխան յանկարծ ցոյց տւեց գեղարւեստագէտի մի այնպիսի գիտակցական ոյժ, որին իր զարգացման անհուն բարձրութեամբ հասնել չի կարող Գէօթէն»: Հնարաւորութիւն հունենալով առաջ բե-



բխել Տօլստոյի այս յօդածի վերին աստիճանի հետաքրքիր մասերը, կրաւականանանք միայն կզրակացուի՞րան արտայայտող բառերով. «Հէնց որ ես նրան (աշակերտին) լիակատար պատու-  
թիւն շնորհեցի, գաղաթեցի նրան սովորեցնելուց, նա գրեց մի  
այնպիսի բանաստեղծական գրւածք, որի նմանը չի կել ռուսաց  
գրականութեան մէջ»: Ուրեմն կարգացածը նկարագրելիս մենք  
նրան ինչպիսի լեզու պէտք է սովորեցնենք, քանի որ նրա լե-  
զուն գեղարւեստականութեան կողմից այնպիսի բարձրութեան  
վրայ է կանգնած: Գրութեան ժամանակ գրական լեզուի կանոնա-  
ւորութեան և գլխաւորապէս հարստութեան վրայ, որ այնքան  
անհրաժեշտ է աշակերտի զարգացման համար, անհնարին է ուշա-  
գրութիւն դարձնել և սովորեցնել: Այդ արդէն ընթերցանութեան,  
կարդացածը պատմելու և զրուցատրութեան դասերի գործն է, որոնց  
ժամանակ աշակերտները հարստանալով գաղափարներով և մտա-  
պաշտկերներով, միեւնոյն ժամանակ հարստանում են նաև այդ  
միեւնոյն գաղափարներին կամ մտապատկերներին համապատաս-  
խան բառերով: Եւ այդ կերպ հարստանալը, իհարկէ, մեծ նշա-  
նակութիւն ունի, բայց այդ հնարաւոր է միայն ընթերցանու-  
թեանց կամ զրուցատրութեանց, բայց ոչ երբէք գրութեանց, ժա-

մանակ:  
Այսպիսով, ուրեմն, կարգացածի նկարագրութիւնը լեզուի  
կողմից ոչինչ չի տալիս աշակերտին:

Գուցէ՛ տանաց թուում է, որ այսպիսով իբր մենք հերքելով  
այն նշանակութիւնը, որ տրւում է ներկայումս կարգացածի գրա-  
ւոր նկարագրութեան, չենք ընդունում առհասարակ գեղարւեստա-  
կան ստեղծագործութեան օրինակների նշանակութիւնը։ Այդպիսի  
ենթադրութիւնը միանգամայն սխալ է։ Օրինակների, նմուշների  
նշանակութիւնը շատ մեծ է. օրինակները զարգացնում, կրթում  
են հոգին։ Եւ մենք պարտաւոր ենք օգտւել և օգտւում ենք նրա-  
նից ընդարձակ չափերով ըն թ ե ր ց ա ն ու թ ե ա ն ժ ա մ ա-  
ն ա կ, հարստացնելով աշակերտի հոգին։ Բայց աշակերտին մտքե-  
րը գրաւոր արտայայտելու եղանակը սովորեցնելիս, օրինակներին  
նմանացնելը չպէտք է ղեկավարող գեր խաղայ։ Բոլորովին նոյնն  
է, ինչպէս և նկարչութեան մէջ. գեղարւեստական օրինակները  
հսկայական նշանակութիւն ունին, լայց այդ գեղարւեստական  
օրինակներին նմանեցնելը չի կարող նկարչութեան ուսուցման  
խելացի մեթոդ համարել։

Եւ իսկապէս չգիտեմ, թէ ինչ աստիճան ոլարդ կ'օրոգացայ արտադրատեղի շօշափածա խնդիրը վաստերով, ապացոյցներով. բայց քանի որ իմ ամբողջ ազապացուցածն ուղիղ է, քանի որ աշա-

կերտներն իրապէս իրենց շարադրութիւնների համար ունեն թէ նիւթեր իրենց հոգու մէջ, թէ այդ նիւթերից օգտուելու կարողութիւն, հմտութիւն, թէ պլան նկարագրելու համար և թէ, վերջապէս, մանկական գեղարւեստական լեզու, հետևապէս և մինք հահամարձակ կարող ենք աշակերտներին ուղղակի նկարագրել տալ իրենց մտքերը, այսինքն շարադրութիւն գրել տալ:

## IV

Այժմ առաջ է գալիս ոչ պակաս կարևոր մի այլ հարց, թե ինչպէ՞ս պէտք է կազմակերպել այդ վերև յիշած վարժութիւնները, գործնականօրէն ի՞նչպէս պէտք է գլուխ բերել այդ մէթօդը: Այս հարցին պատասխանելը ներկայումս, քանի որ այդ մէթօդը մեզանում դեռ բոլորովին չէ կիրառւել և չէ մշակւել \*), իհարկէ, շատ դժուար է: Նրա մանրամասն լուծումը առաջ գալ կարող է միայն այն ժամանակ, երբ մենք, գիտակցելով այդպիսի մէթօդի ամբողջ կարևորութիւնը, սկսենք աշխատել նրա գործնական կիրառման վրայ: Ներկայումս յաջորդական կիրառման տեսութիւն կազմելը, առանց փորձով ստուգելու, կարծում ենք, առանձին նշանակութիւն ունենալ չի կարող: \*\*):

Սակայն խնդրի կարևորութիւնն ի նկատի ունենալով, մենք առաջ ենք բերում Տրօեանովսկու անձամբ և մի քանի մանկավարժների կատարած փորձերը և նրանց հետեանքները:

«Մի ժամանակ ես տարրական դպրոցում ուսուցիչ էի,—  
գրում է Տրոեանովսկին,—և վերև յիշած մէթօղը մի ամբողջ տա-

\*) Թէպէտև, ինչպէս երևում է, Ե. Եանժուլի «Ամերիկական դպրոցը» գրքից, այդ մէթօդը վաղուց է, ինչ գործադրւում է ամերիկական դպրոցներում, սակայն ցաւօք սրտի պէտք է ասել, որ այդ գրքում առաջ չի բերւած, չի նկարագրւած աշխատանքների յաջորդական ընթացքի նախագիծը:

(\*\*) Ճշմարիտ է, վերջին չորս տարւայ ընթացքում այս մեթոդը արդէն բաւական մեծ ընդունելութիւն գտաւ, բաւական ընդարձակ չափերով գործադրւեց: Ռուսաստանում կան միքանի դպրոցներ, որտեղ այդ գործադրւում է այս կամ այն ձևով: Գործադրւում է մեծաւ մասամբ այսպիսի յաջորդականութեամբ. նախ՝ կարդացած պատմական թէմաների և պատմաձօնների վրայ բանաւոր շարադրութիւններ է տրւում, ապա միևնույն թեմաների վրայ գրաւոր: այնուհետև գրել են տալիս քեփական կեանքի գէպքերի նկարագրութիւններ, զանազան տեսակի նամակներ պատկերներով շարադրութիւն և վերջապէս պատմական և նկարագրական բնաւորութիւն ունեցող թէմաների վրայ ինքնուրոյն շարադրութիւններ:



րի գործադրեցի: Դպրոցն ունէր երեք բաժանմունք: Այսպիսի գրաւորներով ես սկսեցի պարապել նոյեմբերի կէսերից միայն բարձր բաժանմունքի աշակերտների հետ: Այդ պարապմունքները տեւեցին չորս ամիս: Որովհետեւ այդ պարապմունքները պարտադիր չէին, այդ պատճառով իմիջի այլոց էին տեղի ունենում, շաբաթական մի կամ երբեմն երկու անգամ:

«Այդ պարապմունքների դրդապատճառ եղել է «Миръ Божій» ամսաթերթի 1897 թ. նոյեմբերի գրքոյկը, որտեղ գետեղւած է եղել տիկ. Դմիտրիեւիայի «Школяры» գրւածքը, որ բաղկացած է տեսարաններից և խարակտերիստիկաներից և գրւած է խիստ կենդանի լեզուով: Ես այդ գրւածքը կարդացի աշակերտներին: Նրանում առաջ են բերւած մի շարք նամակներ, որ գրել են աշակերտները ուսուցչուհու պատւէրով. աշակերտները երևակայելով իրենց այն, ինչ որ կցանկային լինել, նկարագրում են իրենց այդ նոր կենցաղը ծնողներին ուղղած նամակների մէջ: Այդ նամակներն այն աստիճան դիւր եկան աշակերտներին, որ նրանք ցանկութիւն յայտնեցին ինձ, թէ մենք ևս կուզենք գրել այդպիսի նամակներ: Այդ ղէպքում ես խուրհուրդ տւի գրել նախ այնպիսի նամակներ տնից հեռացած հօրը կամ եղբօրը, որոնց մէջ նկարագրւած լինին տնային գործերը:

«Աշակերտներն անմիջապէս գրեցին: Աշխատանքը կատարւած էր մեծ սխալներով, անկանոն և անյարմար կերպով. երևում էր, որ նրանց համար միանգամից տնային գործերի վերաբերեալ այդպիսի նկարագրութիւնը դժւար էր, թէպէտեւ, այնուամենայնիւ միքանիւր կարողացան բաւական գոհացուցիչ աշխատութիւն ներկայացնել»: Այդ բոլոր նամակները ուսուցիչը ուղղում էր աշակերտների հետ միասին. իւրաքանչիւր աշակերտ կարդում էր իր նամակը, իսկ միւսները լսում էին և ապա, նկատելով սխալները, անհարթութիւնները, միասին ուղղում էին: Ամբողջն ուղղելուց յետոյ իւրաքանչիւրը կարդում էր կրկին իր գրածը, որից յետոյ արդէն շարադրութիւնները միանգամայն գոհացուցիչ էին: Այնուհետեւ Տրոեանովսկին գրել է տալիս երկրորդ նամակը՝ ուղղած տան հասցեով դպրոցի մասին: Այս անգամ աշխատանքն աւելի լաւ էր դուրս եկել: Նկատելի էր, որ մեծ ազդեցութիւն էին թողել այդ աշխատութեան վրայ ուղղած առաջին նամակները, որոնք նրանց համար օրինակ են ծառայել: Որ նրանց մանկական աշխատանքները իրենց համար ամենալաւ օրինակներն են հանդիսանում գործի մեխանիզմի իւրացման համար, այդ երևում է հետեւալ փաստից. երբ Տրոեանովսկին առաջարկել է աշակերտներին տուն նամակ գրել, նրանք խնդրել են ուսուցչին մի անգամ

ևս կարդալ տիկ. Դմիտրիեւիայի «Школяры» հրատարակութեան միջի նամակները, ասելով, որ այնտեղ խիստ շատ հասկանալի է գրւած: Եւ մենք կարծում ենք, որ միայն լաւ գրւած այդպիսի մանկական գրւածքները կարող են երեխաների համար ծառայել միանգամայն հասկանալի օրինակներ, իսկ դասագրքերի յօդւածները մեծաւ մասամբ գրւած են մանուկների համար օտար լեզուով: Մանկական լեզուով գրւած մանկական գրւածքները նրանց համար ոչ միայն կատարելապէս հասկանալի են, այլև կարծես նրանց սեփականը, հարազատը լինեն, և նրանք արագ կերպով սովորում են, ընդօրինակում այն բոլորը, ինչ որ հարկաւոր է շարադրութեան համար:

Այս կերպ աշակերտները գրել են հինգ վեց նամակ: Ուսուցիչը տեսնելով նրանց այդպիսի հետաքրքրութիւնը շարադրութիւն գրելու նկատմամբ, կարդացել է նրանց համար «Ясно-полная школа»-ի աշակերտական շարադրութիւններից: Ընթերցումից յետոյ բոլորը յայտնել են, որ այլևս չեն կամենում նամակներ գրել, այլ կընկարագրեն «զանազան ղէպքեր»: Այնուհետեւ աշակերտներն սկսել են ղէպքեր նկարագրել: Եւ ինչ, բանից երեւաց, որ «ղէպքեր» նկարագրելը աշակերտների համար աւելի դիւրին է եղել, և այդ պատճառով պատմական շարադրութիւնները արագ քայլերով սկսեցին առաջ գնալ: Եւ այդ այդպէս էլ պէտք է լինէր: Աշակերտն աւելի դիւրութեամբ կիւրացնէ այն մտապատկերները, որոնք մտնում են նրա գիտակցութեան մէջ ըստ ժամանակակցութեան օրէնքի, քան ըստ տարածութեան սահմանակցութեան օրէնքի: Առաջին ղէպքում նա պատկերացնում է դիւլւածն այն կարգով, ինչ կարգով որ տեղի է ունեցել: Նկարագրութեան ժամանակ աշակերտի համար կարգ պահպանելը դժւար է, և նա երբեք չի կարող գտնել այն:

Ահա այդ պատճառով պատմական ընկալութիւն կրող շարադրութիւն գրելը, իբրև աւելի հեշտը, նկարագրական շարադրութիւնից առաջ պէտք է տեղի ունենայ \*):

\*) Միևնոյն կերպ վարել է նաև Տօլստոյը. «Առաջին թէմաները,—ասում է նա,—որ ամենաքնական ճանապարհով մեր գլխում ծնունդ առան, հասարակ, պարզ առարկաների, այսինքն հացահատիկների, խրճիթի, ծառերի և այլոց շուրջն էին պտտւում. սակայն, որքան մեծ եղաւ մեր զարմանքը, երբ նկատեց, որ այդ պահանջներն աշակերտներին համարեալ թէ լացի գուռը հասցրին, և, չընայած ուսուցչի օգնութեան, նրանք բացարձակ կերպով հրաժարւեցին գրել այդպիսի թէմաների մասին: Մենք փորձեցինք առաջարկել որևէ ղէպք նկարագրել, բոլորն էլ ուրախա-



Տարւայ վերջը աշակերտները շարադրութիւններն արդէն միանգամայն գոհացուցիչ էին: Գործի մեքենայական կողմը նրանց համար այլ ևս դժւարին չէր թւում, ամեն ինչ դուրս էր գալիս կոկիկ և կանոնաւոր:

Այնուհետև Տրոեանովսկին առաջ է բերում իր աշակերտների վերջին շարադրութիւնը, որ գրել են ուսումնական տարւայ վերջը: Նրանց առաջարկւած էր, որ ամեն մէկը գրէ, թէ ինքն ինչպէս է ուսում առել, կարդալ-գրել սովորել: Կարևոր ենք համարում առաջ բերել թարգմանաբար այս շարադրութիւններից մի քանիսը, որովհետև թէման խիստ դիւր էր եկել աշակերտներին:

Չորս տարի սովորող մի հիւանդոտ, բայց ընդունակ և վերին աստիճանի տպաւորւող մի տասնընորս տարեկան երեխայ գրում է.

«Ես սովորում եմ գիւղական դպրոցում: Երբ ինձ առաջին անգամ ուսումնարան տարան, ես երկար նայում էի աշակերտների, ուսուցիչների, դասարանների, նրանցում եղած առարկաների վրայ և նայելով չէի կշտանում, որովհետև ուսումնարանն ինձ շատ դիւր եկաւ: Հետեալ օրը հայրիկս ինձ հարցրեց. «Հը՛, ի՞նչ է, լա՛ւ է ուսումնարանը»: «Օ՛հ, շատ լաւ է, — պատասխանեցի ես, — այնքան լաւ, որ նայելուց չեմ կշտանում: Հէնց որ ներս մտանք, չէի իմանում, թէ որտեղ եմ ես, եկեղեցում, թէ՞ դպրոցում»: Երկու շաբաթ ես շարունակ գնացի-եկայ և սովորեցի լաւ կարդալ: Երբորդ շաբաթայ երկուշաբթի օրը մենք հարեան գիւղի աշակերտներին ծեծեցինք: Այդ ժամանակ մեր վարժուհին՝ Ալէքսանդրա Անդրէեֆեան շատ բարկացաւ մեզ վրայ. բոլորիս էլ դրա համար չորացրեց:

«Դեկտեմբերի 20-ին վառարանի հոտից գլուխս սաստիկ սկսեց ցաւել, սիրտս վեր ածեցի: Հետեալ տարին ես ինձ ու ինձ էի արդէն դպրոց գնում և առաւօտներն էլ շատ վաղ: Մինչև փետրւարի 6-ը ոչ մի դաս բաց չթողի: Փետրւարի 7-ին հիւանդացայ և երեք շաբաթ հիւանդ պառկեցի և մոռացայ կարդալը: Յետոյ ես առողջացայ և սկսեցի դպրոց գնալ: Ինձ շրջապատեցին, կարդալ տին, բայց չէի կարողանում կարդալ: Վարժուհիս ինձ առաջարկեց կարդալ «Володинъ подарокъ» յօդւածը: Ես հաղիւ հաղ կա-

ցան, կարծես որեւէ բան նւէր ստացան: Դպրոցներում այնքան սիրւած, այսպէս անւանւած պարզ առարկաների նկարագրութիւնը, ինչպիսին էին, օրինակ, խոզը, կճուճը, սեղանը՝ առաւել դժւարին թւաց, քան ամբողջ, յիշողութիւնից վերցւած պատմւածքները»: («Ясно-полянская школа»-ի նոյեմբերի և դեկտեմբերի համարներին):

րողացայ կարդալ, աշակերտները ծիծաղում էին ինձ վրայ, որ ես վատ եմ կարդում: Մի շաբաթից յետոյ ես այնքան առաջ գնացի, որ միւսներից լաւ էի կարդում: Երբորդ տարին էլ ես դպրոց գնացի. մեզ մօտ եկաւ մի նոր ուսուցիչ. սա լաւ էր պարապում մեզ հետ: Նրա ժամանակ քննութիւն չեղաւ, որովհետև, երբ որ նա եկաւ, աշակերտներն աղօթք ասել էլ չէին իմանում: Երկու հոգով, ես և մէկ ուրիշ աշակերտ նստել էինք աւագ խմբի մէջ: Ես քննութիւն տալ չէի կարող, որովհետև փոքր էի, դեռ հազիւ տասը տարեկան լինէի, իսկ մենակ միւս ընկերոջս համար տեսուչ չէր գայ: Չորրորդ տարին ես կրկին դպրոց գնացի, այժմ էլ սովորում եմ և այս տարի ուսումս կաւարտեմ»:

Առաջ ենք բերում երեք տարի ուսած տասնեակ տարեկան մի այլ աշակերտի գրածը. սա գիւղացի երեխաների հետ համեմատած աւելի զարգացած էր:

«Ես ուսումնարան եմ մտել 1895 թ. հոկտեմբերի 2-ին: Ես ինքս ուզում էի, որ հայրիկս ինձ դպրոց տայ: Առաջին անգամ ես հօրս և եղբօրս հետ դպրոց գնացի. առաւօտ էր, դեռ աշակերտները դպրոց չէին եկել: Դասարաններն ինձ շատ դիւր եկան, որովհետև սեղանները կարգով շարւած էին: Մենք շատ սպասեցինք վարժուհուն: Նա ուշ եկաւ. ներս մտնելուն պէս հայրիկիս հարցրեց: «Սա մի տեղ սովորե՞լ է»: Հայրիկս պատասխանեց. «Ո՛չ»: Յետոյ վարժուհին մեզ նստացրեց և սկսեց ցոյց տառերը: Ես շուտով ճանաչեցի տառերը և սկսեցի կարդալ: Վարժուհուս ես շատ էի սիրում: Շուտով ես հիւանդացայ և ութ օրից յետոյ միայն նորից ուսումնարան գնացի: Շուտով ես էլի զրկւեցի ուսումից. եղբայրս սկարլատինով հիւանդացաւ և ֆելդշէրն ինձ չէր թոյլ տալիս ուսումնարան գնալ: Մի քանի օրից յետոյ եղբայրս մեռաւ: Ես մենակ մնացի, էլ ինձ չթողին ուսումնարան, այդպէս էլ մնացի այդ տարի: Միւս տարի ինձ նորից ուսումնարան տարան, այս անգամ ուսումնարանն ինձ լաւ չերեաց. եկաւ վարժուհիս, մեզ կարդալ տւեց և յետոյ էլ պատմել տւեց: Այդ տարի ես էլ երկար չսովորեցի, որովհետև վարժուհիս հեռացաւ մեզանից, գնաց ուրիշ քաղաք: Շատ ժամանակ մենք մնացինք առանց դասի: Միքանի ժամանակից յետոյ իմացանք, որ նոր վարժապետ է գալիս. մենք հաւաքւեցինք ուսումնարան, այդ օրը շատ սպասեցինք նրան և վերջը ուղեցանք ցրւել, յանկարծ տեսանք, գալիս է: Մենք վաղեցինք դասարան և տեղերս նստեցինք: Վարժապետը ներս մտաւ և թուարանութեան դաս պարապեց: Ուսուցիչը մեզ դուր եկաւ: Լաւ էր դաս տալիս: Մենք շուտով սովորեցինք գրել, կարդալ և խնդիրներ լուծել»:



Այստեղ կարևոր ենք համարում առաջ բերել մի փորձ, որ կատարել է մի ուսուցիչ իր զաւակի վերաբերմամբ այդ գաղափարը գործնականորէն գործադրելու համար:

Ընդունելով, որ դպրոցներում գրաւորները խիստ թերի են, հայրը որոշում է լրացնել, օգնութեան հասնել: Սակայն իր պարագմունքներին նա տալիս է հետեւեալ ընթացքը: Նախ վարժեցնում է գրութեամբեան, բանաւոր շարագրութեան (СОЧИНЕНИЯ), որ իր նպատակներով ոչնչով չէ տարբերում գրաւոր շարագրութիւնից, առաւել հեշտ է վերջինից և միևնոյն ժամանակ իր մէջ պարփակում է հոգեկան գործունէութեան այն բոլոր տարրերը, որոնք, իբրև գլխաւոր մասեր, մտնում են նաև մտքերի գրաւոր նկարագրութեան արտայայտութեան մէջ: Ահա այդ պատճառով հետեւելով ընդհանուր դիդակտիքական կանոնին՝ անցնել աւելի պարզից և հեշտից համեմատաբար աւելի բարդին և դժւարին, աւելի յարմար է սկսել ոչ թէ ուղղակի գրաւոր շարագրութիւններից, այլ նախ բանաւորներից: Եւ միայն այն ժամանակ, երբ աշակերտը ձեռք կրեր է իր մտքերը և տպաւորութիւնները քիչ թէ շատ կապակցեալ կերպով բանաւոր հաղորդելու հմտութիւն, պէտք է անցնել դրանց գրաւոր արտայայտելուն:

Այս պատճառով ուսուցման առաջին տարում յիշեալ ուսուցիչը վճռեց նախ և առաջ իր որդուն ընկալող շարադրութեան վարժեցնել: Այդ բանը նա արեց հետեւեալ կերպով. իւր որդուն տալիս էր մի օրով մի պատմածք՝ կարդալու համար: Այդ պատմածքը նրանք կարդում էին միասին և վերլուծում. աշակերտը պատմում էր կարգացածը և դուրս բերում գլխաւոր միտքը: Այնուհետև հայրը հարկադրում էր նրան կազմել այդ թէմայի մասին իր պատմածքը: Պատմածքները կազմում էին սկզբում կարգացածի օրինակով և պլանով, վերջը, երբ պատմելու բաւական վարժութիւն, ձեռք բերեց, արդէն մանուկը կազմում էր կարգացածի պլանից և բովանդակութիւնից բոլորովին անկախ, միայն թէ պատմածքի մէջ լինի միևնոյն գաղափարը: Այդպիսի վարժութիւններով հայր և որդի զբաղւել են համարեա մի ամբողջ տարի: Տարւայ վերջը նրանք բանաւոր պատմածքներից անցան այդ նոյն պատմածքների գրաւոր արտայայտութեան նկարագրութեան:

Եւ ինչ. բանաւոր վարժութիւններից յետոյ գրաւորներն աշակերտի համար այլ ևս ոչ մի դժւարութիւն չէին ներկայացնում. աշակերտն ազատ կարողանում էր կատարել տւած աշխատութիւնը: Ճշմարիտ է, ուղղագրութիւնը ստատիկ տուժում էր, բայց այդ գծախտութիւնը միանգամայն ուղղելի դառաւ: Ամեն ան-

գամ հայրը ուղղում էր նրա հետ միասին գրածը և միշտ ցոյց էր տալիս սխալները և ապա ստիպում արտագրել ուղղածը: Այսպէս շարունակեցին պարապել հայր և որդի նաև երկրորդ տարւայ շարունակեցին պարապել հայր և որդի նաև երկրորդ տարւայ սկզբին: Աշխատանքները մանկանը խիստ հաճելի էին թւում: Յետոյ հայրը ցոյց տւեց նրան, թէ ինչպէս պէտք է յիշատակարան պահել. մի փոքրիկ տետր յանձնեց որդուն և պատւիրեց նշանակել նրա մէջ այն ամենը, ինչ որ կըցանկանայ ինքը երեխան իր պատմածքները, իր տպաւորութիւնները, զանազան դէպքեր և այլն: Այդ յուշատետրի մէջ այս կամ այն կերպ գրելու համար ոչ մի պատէք չէր արւած. մանուկը կարող էր գրել, երբ ինքը կամենար և ինչ որ կամենար: Երբեմն միայն այդ յուշատետրը հայրն աչքի էր անցկացնում և ուղղում: Մանուկը գրում էր համարեա ամենայն օր: Նիւթը խիստ բազմազան էր: Եւ ահա իր մանկական մտքերի նկարագրութեան այսպիսի վարժութիւնները երկու տարւայ ընթացքում այնպիսի արդիւնքներ տւեց, որպիսին հազիւ կարելի լինէր սպասել որեւէ միջնակարգ դպրոցի աշակերտից:

Այս բոլորից յետոյ արդէն այդ միջակ ընդունակութեան տէր երեխան բոլորովին ազատ կարողանում էր արտայայտել իր մանկական մտքերը:

Ափսոս, որ ժամանակը չի ներում առաջ բերել այստեղ այդ մանկան գրած օրագրութիւններից մի քանիսը: Սակայն մենք, որ բախտ ենք ունեցել կարգալու, այժմ խոստովանում ենք, որ այդ գրածքները ոչ միայն հետաքրքիր են, իբրև տասը տարեկան երեխայի մտքերի արտայայտութեան նմուշներ, որ ձեռք են բերւած իր սեփական մտքերը նկարագրելու մէջ վարժեցնելու միջոցով, այլև իրենց բովանդակութեամբ մեծ հետաքրքրութիւն են ներկայացնում: Այդ գրածքները մեզ տալիս են մանկան, նրա ընդունակութիւնների, նրա հետաքրքրութիւնների, դիտողութիւնների մի գեղեցիկ խորակտեսիստիկա: Մի երկու տասնեակ այդպիսի ինքնուրոյն գրածքով մարդ աւելի լաւ կճանաչէ աշակերտին, քան այլ պայմաններում երկու, երեք տարւայ ընթացքում:

Մեր համեստ կարծիքն է, որ խիստ օգտակար կլինի եթէ մեր դպրոցների աշակերտներն ևս պահեն այդպիսի մի-մի յուշատետր և նրանց մէջ արձանագրեն իրենց կեանքում պատահած դաշնազան դիպածներ, կարգացած գրքերի բովանդակութիւնները, իրենց անձնական տպաւորութիւնները, դիտողութիւնները, մտքերը. միայն թէ ուսուցիչն այդ բոլորը, թէկուզ շաքարթ մի անգամ, պէտք է աչքի անցկացնէ և ուղղէ, որը, բացի նրանից, որ կարող է ծառայել իրենց մտքերը նկարագրելու համար իբրև գե-



դեցիկ վարժութիւն, միևնոյն ժամանակ հնարաւորութիւն կը տայ ուսուցչին աւելի մօտից ծանօթանալու աշակերտի հոգեկան աշխարհի և դէպի ընթերցանութիւնն ունեցած սիրոյ հարցապընդումների և հետաքրքրութիւնների հետ և այլն:

Այժմ մենք կանգ կառնենք քիչ աւելի մանրամասն յիշեալ եղանակի, այսինքն կարգացած պատմաւածքների թէմաների մասին նախ բանաւոր և ապա գրաւոր շարադրութիւններ գրելու պարապմունքների եղանակի վրայ: Հիմք ընդունելով բնական անցումը՝ հեշտից դէպի դժւարը, այդ եղանակն ունի նաև այն նշանակութիւնը, որ շարադրութեան համար նիւթ ընտրելիս աշակերտը դրւած չի լինի որևէ շրջանակի մէջ: Նրան վերապահուում է ինքնագործունէութեան լիակատար ազատութիւն. նա կարող է կարգադրութիւն, տնօրինութիւն անել իր ամբողջ մտաւոր պաշարի վերաբերմամբ: Իսկ այդ բանը փոքր աշակերտի համար խիստ կարևոր նշանակութիւն ունի: Ի՞նչու աշակերտը չի կարողանում գրել երբեմն ուսուցչի տւած մինչև իսկ յարմարաւոր թէմայի մասին նոյն իսկ երկու երեք տող: Շատ պարզ է, որովհետև ուսուցիչը իր որոշ, խիստ սահմանափակ թէմայով նրան դնում է այնպիսի պայմանների մէջ, որ անկարող կըլինի գտնել նրա համար յարմարաւոր նիւթ: Եւ եթէ հասակաւոր, բարձր դասարանի աշակերտին թէմայի խիստ որոշ շրջանակները՝ դիտարկելով կարգ ու կանոնի ենթարկելով նրա միտքը՝ ստիպում են վերլուծել նրա հոգու մէջ ունեցած նիւթը, այն դէպքում այդ անելու անկարող փոքրահասակ աշակերտին նրանք կղնեն աշխատանքի համար միայն անհնարին պայմանների մէջ: Հէնց այդ պատճառով փոքր աշակերտի համար այդպիսի թէմաների մասին աշխատանքներ տալը և՛ դժւար է, և՛ անհաճելի. այն ինչ նրանց ազատութիւն տուող թէմաների մասին նրանք կգրեն թէ հեշտութեամբ և թէ սիրով:

Բացի գրանից, կարգացած պատմաւածքների թէմայի մասին ինչպէս բանաւոր, նոյնպէս և գրաւոր վարժութիւնները մի նշանակութիւն ևս ունեն: Մեր բոլոր, ինչպէս տարրական, նոյնպէս և միջնակարգ դպրոցները, չգիտենք ինչո՞ւ, բոլորովին անտես են անում աշակերտի մէջ ստեղծագործական կամ ակտիւ երեակայութեան զարգացումը: Դժւար է գտնել մեր դպրոցներում թէկուզ մի վարժութիւն, որ հետամուտ լինի այդ ընդունակութեան զարգացման: Մինչև իսկ կարևոր ենք համարում ասել, որ դեռ շատ չի անցել այն ժամանակից, մանաւանդ մեզանում, երբ այդ ընդունակութեան զարգացման վրայ նայում էին, իբրև ոչ միայն օգտակար, այլ մինչև իսկ հոգու քնասակար մի ընդունակութեան,

և եթէ թէ տան և թէ դպրոցի դաստիարակութիւնը վերաբերում էր երեակայութեանը, շօշափում էր մանկան հոգու այդ կողմը, այդ կատարւում էր մի որոշ նպատակով՝ ճնշել նրա գործունէութիւնը:

Համաձայնելով, իհարկէ, այն բանի հետ, որ կրաւորական (ակամայ, անգիտակցական), հափազանց զարգացած երեակայութիւնը յաճախ ինչպէս բարոյական վտանգներ է առաջացնում, նոյնպէս և մտաւոր (զգացմունքի գերիշխումը երեակայութեան վրայ և այդ պատճառով «ճշմարտութիւնը հանգիստ կերպով հետամտելու անընդունակութիւն» (Սեւլի),— չի կարելի սակայն համաձայնել այն բանի հետ, որ ակտիւ, ստեղծագործական երեակայութիւնը, որին կառավարում է մեր կամքը, կարող է որևէ կողմից աշակերտի համար քնասակար լինել և ուրեմն պէտք է ճնշել կըթութեամբ: «Ուժեղ, ուժգին և պայծառ երեակայութիւնը,—ասում է Ուշինսկին,—որի հետ մարդու հոգին կուել չի կարող, ստեղծում է անմիտներ. սակայն միևնոյն երեակայութիւնը, որ հնազանդ է մարդու կամքին, ստեղծում է ոչ միայն մեծ բանաստեղծներ, այլ և մեծ մտածողներ և գիտնականներ»:

Մարդու հոգու այդ կարևոր ընդունակութեան հէնց զարգացման համար ծառայել կարող է կարգացած պատմաւածքների թէմաների մասին շարադրութիւններ գրելը, հնարաւորութիւն տալով աշակերտին, որ կամքի մասնակցութեամբ հոգու մէջ ունեցած նիւթերից կազմել նոր որոշ կօմբինացիաներ (մտակարգութիւններ):

Այսպիսի վարժութիւններ բանաւոր շարադասութեան մէջ գործադրել է նաև Տրօեանովսկին երկու տարի շարունակ: Նա իր աշակերտներին պատմաւածքը կարգացնել էր տալիս դասարանում, վերլուծում այն, պատմում, դուրս էր բերում գլխաւոր միտքը: Յետոյ նա ստիպւում էր աշակերտներին կազմել իր պատմաւածքը հէնց նոյն թէմայի մասին: Սկզբներում, երբ այդ վարժութիւնը նրանց համար զեռ նոր էր, նրանք քիչ դժւարանում էին: Այդ պատճառով սովորաբար սկզբներում ուսուցչին ինքն էր նրանց պատմաւածքներին օրինակ տալիս կամ նրանց օգնում կազմելու իրենց պատմաւածքները: Շատերը շատ շուտով գլխի էին ընկնում, թէ բանն ինչու՞ն է և այլևս ոչ մի օգնութեան կարիք չէին զգում: Դասարանական միացեալ ուսուցումը օգնում էր աւելի թոյլ երեխաներին, լսելով միւսների պատմաւածքները, սովորելու առհասարակ պատմաւածքներ կազմել:

Սկզբներում այդ պատմաւածքները սովորաբար լինում էին կարգացածներին շատ նման, փոփոխւում էին միայն գործող ան-



ձինք, բայց յետոյ վարժութիւն ձեռք բերելով, պատմաճիւղները քանի գնում աւելի և աւելի ինքնուրոյն բնաւորութիւն էին ստանում և բնաւ կախումն չէին ունենում կարդացածի պլանից և մինչև իսկ բովանդակութիւնից. պահպանում էին իրենց մէջ միայն միեւնոյն գաղափարը: Այդ պատմաճիւղների համար աշակերտները նիւթ էին վերցնում մեծաւ մասամբ իրենց մանկական կամ իրենց շրջապատող կեանքից: Երբեմն էլ նրանք օգտւում էին ընթերցանութիւնից ստացած նիւթից, ձեւփոխելով, յարմարեցնելով այնպէս, ինչպէս իրենց հարկաւոր է, կամ թէ չէ, եթէ որ իրենց մի ժամանակ կարդացած պատմաճիւղ իր գաղափարով յարմարում է պահանջածին, առաջ էին բերում այն ամբողջապէս, առանց փոփոխելու: Այդ պատմաճիւղների առանձնապատկութիւնը նրանց իրական գոյութիւնն է: Փանտաստիքական պատմաճիւղը, իր հիմքում չունենալով իրականութիւն, ամեն ժամանակ անխնայ կերպով քննադատւում է աշակերտների կողմից. «Այս լաւ չէ, սա ճիշտ չէ», լսում է ամեն կողմից այդպիսի պատմաճիւղից յետոյ:

Չափի և իրականութեան զգացմունքը, ճշմարիտ որ, իր մանկական զօրութեամբ զարգացած է նրանցում շատ ուժեղ կերպով. աշակերտներն այդ պարագմունքները շատ են սիրում, և, եթէ սկզբներում շատ ցանկացողներ չեն լինում, մի քանի ամսից յետոյ արդէն թիւն այնքան է շատանում, որ ուսուցիչը ստիպւած է լինում հերթ նշանակել ցանկացողների համար:

Այդպիսի բանաւոր շարադրութիւններից յետոյ արդէն հեշտութեամբ կարելի է անցնել կարդացած պատմաճիւղների միևնոյն թէմաների նաև գրաւորներին, որովհետև նրանք այժմ աշակերտների համար ոչինչ այնպիսի առանձին բան չեն ներկայացնում, և նրանց համար դժուար չէ արդէն գրի առնելը: Այդ կերպ է վարւել նաև Տրօեանովսկին վերջը:

Նոյնպիսի աշխատանքների կարգին է պատկանում նաև պատկերներով շարադրութիւն գրելը, որ նոյնպէս զարգացնում է աշակերտների մէջ ստեղծագործական երեակայութիւնը և միևնոյն ժամանակ հնարաւորութիւն է տալիս ազատ օգտւելու ունեցած նիւթերից: Այդ վարժութիւնները կարելի է կատարել միայն աւելի բարձր դասարանի, օրինակ ուսուցման երրորդ տարւայ, աշակերտների հետ. ումանք մատնանշում են դէպքեր, երբ այդպիսի վարժութիւններ գործադրւել են տարրական դպրոցի ուսման նաև երկրորդ տարւում, և անյաջող էլ չի անցել: Այս վերջին տեսակի աշխատանքը, այն է՝ պատկերներով շարադրութիւն գրելը, այսպէս է անելի ունենում. ուսուցիչը դասարան է բերում որևէ պատկեր, գլխաւորապէս ժանրային բովանդակութիւն ունեցող

(արդանկար), կախում է աշակերտների առաջ գրատախտակի վրայից և վերլուծում նկարը աշակերտների հետ միասին: Ենթադրենք թէ պատկերն իրենից ներկայացնում է անտառից սայլով փայտ կրող մի գիւղացի: Մի շարք հարցերի միջոցով կարգւել, թէ ինչ է արտայայտւած այդ նկարով. «Դժ է գնացողը», «Դժտեղից է գրնում», «Դժ է գնում» և այլն: Սրանով էլ վերջանում է ուսուցչի աշխատանքը: Այնուհետև աշակերտներն այլևս իրենք չեն նկարագրում պատկերը, այլ նրա վրայ նայելով կազմում են, մի պատմաճիւղ, որի համար պատկերը ծառայում է կամ իբրև սիւժէտ պատմաճիւղի, կամ սկզբնակէտ: Եւ ահա այստեղ սկսւում է աշակերտների աշխատանքը: Մէկը գրում է, թէ ինչպէս գիւղացին գնացել է անտառ, փայտ կտրել. ինչպէս վերադարձել է տուն, ինչպէս կինը և երեխաները ուրախացել են, երբ փայտը տեսել են, որովհետև վերջապէս վառարանը կլաւել և սենեակը կտաքանայ և այլն: Մէկ ուրիշը գրում է, որ գիւղացու մէկ հատիկ կովը սատկել է, նրա մանր երեխաները մնացել են առանց կաթի, և ահա գիւղացին ստիպւած ձմեռը փայտ է կտրում և բերում անտառից քաղաք ծախելու, որպէս զի ձեռք բերած փողով վարձել է գիւղացուն, որ վերջինս իրեն համար անտառից փայտ բերէ: Այդ գիւղացու ընտանիքը մեծ է. անցեալ տարւայ բերքը քիչ է եղել՝ իր ընտանիքը կերակրելու ձմրան պաշար չունի և որպէսզի հացի համար փող հասցնէ, փայտ է կրում և այլն \*):

Ստացւում են զանազան տեսակի պատմաճիւղներ, և աշակերտները կատարում են առանձին սիրով, հեշտ և ազատ կերպով: Ո՛չ նիւթը, ո՛չ թէման նրանց չեն նեղում, և նրանցից իւրաքանչիւն աշխատում է ինքնուրոյն: Այդ վարժութիւնները նոյնպէս պէտք է սկսել բանաւոր շարադրութիւնից և յետոյ արդէն անցնել գրաւորներին:

Այդ շարադրութիւնների համար ընտրւած նկարները պէտք է լինեն պարզ, բայց բովանդակալից, որոնք աշակերտի հոգու մէջ առաջ բերելով ստեղծագործութեան համար առատ նիւթ, չցրեն նրա ուշադրութիւնը: Այդպիսի պատկերներ միշտ կարելի է գտնել պատկերազարդ հանդէսներում: Ծճմարիտ է, նրանք ծաւալով փոքր կլինեն, սակայն ինկատի ունենալով, որ դրանց մէջ շատ կարելի է գտնել յարմարաւոր բովանդակութիւն ունեցող

\*) Այս պատմաճիւղների բովանդակութիւնը վերցւած է աշակերտական տետրերից:



ցող նկարներ, այդ պատճառով պէտք է հաշտել ծաւալի փոքրութեան հետ:

Վերջերս պատկերներով շարադրութիւն գրելու գաղափարը բաւական յամառ կերպով թափանցում է դպրոցական կեանքի մէջ: Արդէն լոյս տեսած կան այդ նպատակով գործադրելու համար յարմարագոյն ռուսական դասագրքեր. այգպիսիներից է՝ «Живое слово» ч. I-я Ա. Օստրովսկու, որ նշանակած է միջնակարգ դպրոցների առաջին դասարանի համար, կամ «Первая ступень въ литературу» Շեշտակովի և Տուրուպովի. սրանց մէջ գետեղւած են առանձին նկարներ, որոնց տակ գրւած են. «Рассказать или написать, что здесь нарисовано»: Լոյս են տեսել նաև յատուկ նկարներ շարադրութիւնների համար թէպէտ դրանք իրենց բովանդակութեամբ սակաւ յաջողւած են: Այդ պատկերների մէջ նկարագրւած են որևէ դէպքի կամ պատմածքի առանձին մօմէնտներ, և՛ նկարագրելով այն, ինչ որ նկարւած են այդ պատկերների վրայ, աշակերտներն այգպիսով գրում են շարադրութիւններ: Վերջապէս այդ նպատակի համար գործ են դնում Կ. Լերեդեվի և Ա. Մօրաւովի «Четыре времени года» աշխատութիւնը, հրատ. Միտինի ընկերութեան: Ծշմարիտ է, դրանք իրենց չափով փոքր են, որովհետև մի թերթի վրայ գետեղւած են մի քանի նկար, բայց լաւ են և նպատակայարմար թէ իրենց սիւժետով և թէ այլ կողմերից: \*)

Վերջապէս այդ տեսակի աշխատանքների կարգին են պատկանում նաև Լ. Ն. Տօլստոյի մատնանշած շարադրութիւններն այն պատմածքների, որ կազմւած է սուածներով: Բայց այգպիսի աշխատութիւններ կատարել կարող են միայն աւելի զարգացած աշակերտները: Սակայն մենք կարծում չենք, որ եթէ գործը յաջողաբար, որոշ աստիճանաւորութեամբ տարւի՝ անցնելով աստիճանաբար կարգացած յօգւածների թէմաների մասին գրւած շարադրութիւններից պատկերներով շարադրութիւն գրելուն,

\*) Մեզանում ևս վերջերս հրատարակած մի շարք հայերէն դասագրքերի մէջ առանձին ուշադրութիւն է դարձնում նկարների վրայ: Այդ կողմից առանձին հետաքրքրութեան արժանի է վերջերս Արշակ Զիլինգարեանի և Տիգրան Ռաշմաճեանի կազմած «Դասընկեր» այբբենարան ընթերցարանը, որի մէջ, ի թիւս այլ հետաքրքիր նորութիւնների կան մի քանի մանուկների հետաքրքրութիւնը զարթեցնող և բովանդակալից գունատիպ պատկերներ: Յանկալի է, որ յաջորդ երկրորդ և երրորդ տարիների մեր դասագրքերի մէջ ևս լինին նկարներ, միայն այնպիսիները, որոնք ինչպէս բանաւոր, նոյնպէս և գրաւոր շարադրութեան նիւթ կարողանան ծառայել:

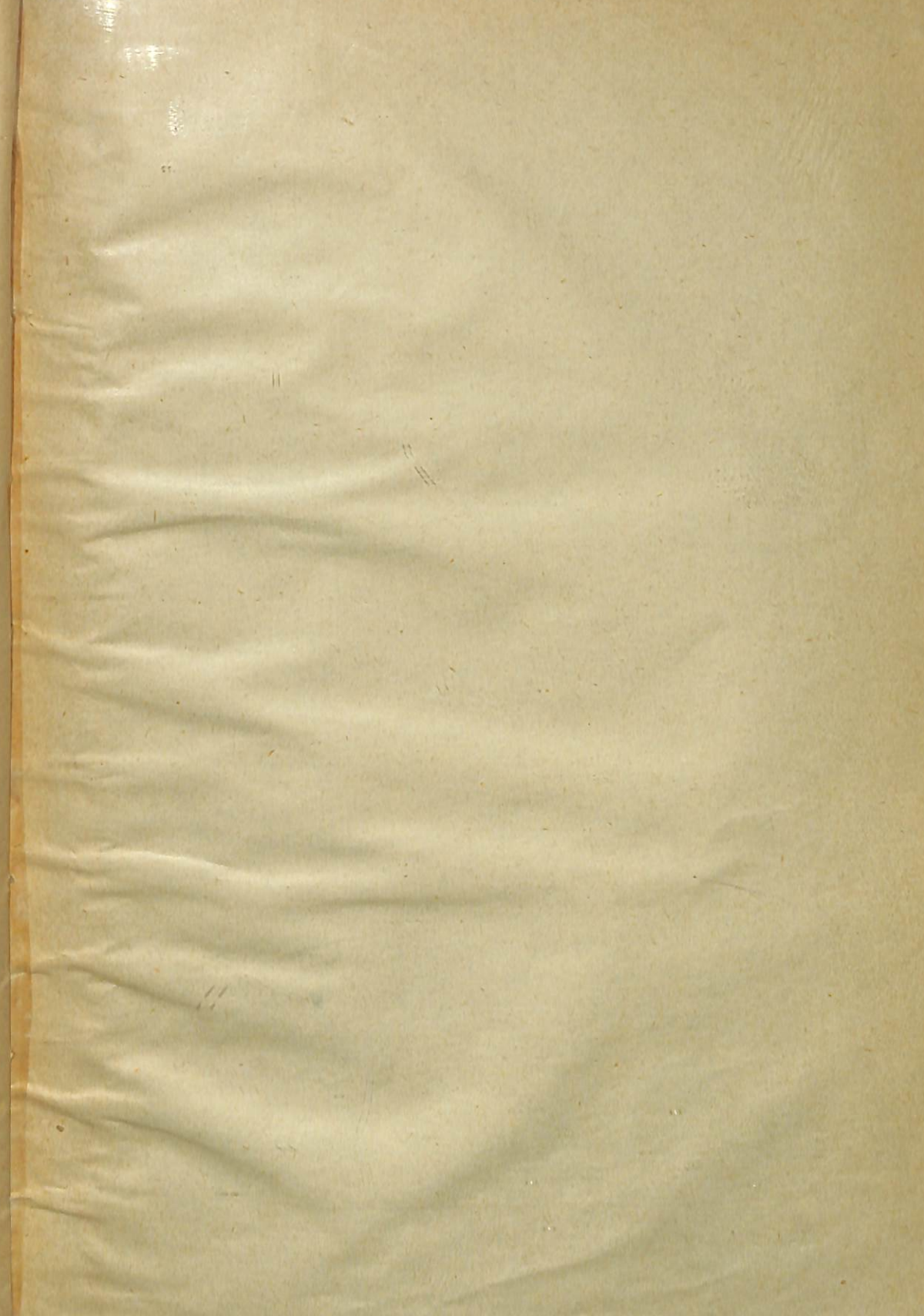
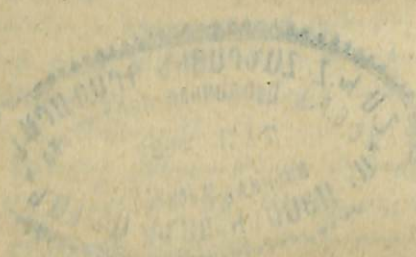
այն ժամանակ երրորդ, առաւել ևս չորրորդ տարւայ վերջը տարւական դպրոցում ևս կարելի է համարձակ կերպով առաջարկել Լ. Ն. Տ. Տօլստոյի մատնանշած գործադրել:

Ահա այն ուղին, որով պէտք է ընթանայ կարդալ գրելու գործը, որպէսզի մայրենի լեզուն իր բուն նպատակին հասնի. ահա այն բոլորը, որ կարելի եղաւ հաղորդել վերև առաջադրած գաղափարի գործնական կիրառման վերաբերմամբ:





Handwritten text, likely bleed-through from the reverse side of the page. The text is mirrored and mostly illegible due to fading and the nature of the ink transfer.









## ՀԵՂԻՆԱԿԻ ԸԹԽԱՏՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ

|                                                                                    |        |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 1. Տառապեհներին ծառայ Ռոխը և Կորած բարեկամը                                        | 15 էջ. |
| 2. Ֆարիսիւս . . . . .                                                              | 20 »   |
| 3. Գիւղատնտեսական անհրաժեշտ զիտելիքներ . . .                                       | 50 »   |
| 4. Մեղաբուծութիւն . . . . .                                                        | 50 »   |
| 5. Անասնապահութիւն և կաթնատնտեսութիւն . . .                                        | 40 »   |
| 6. Սիրիւրախտ . . . . .                                                             | 15 »   |
| 7. Կենդանիների վարակիչ հիւանդութիւնները և Եղջիւրաւոր անասունների ժանտախտ . . . . . | 8 »    |
| 8. Սերմ և ցանք . . . . .                                                           | 25 »   |
| 9. Հող և նրա մշակութիւնը . . . . .                                                 | 20 »   |
| 10. Դարաղ . . . . .                                                                | 10 »   |
| 11. Մայրենի լեզուի ուսուցումը . . . . .                                            | 25 »   |

Գ Ի Ն Ն Է 25 ԿՈՊ.

Դիմել՝ Թիֆլիզ Կենտրոնական և Գուտտենբերգ գրափաճառանոցները և հեղինակին «Հորիզոն»-ի խմբագրատունը:



ՀՀ Ազգային գրադարան



NL0248661



6688

