

ԳՐԱՃԱՆԱԶՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԻԸ 19-րդ ԴԱՐԻ ԱՌԱՋԻՆ ԿԵՍԻՆ Մ.Բ. Յարամիշյան

Հայոց լեզվի և նրա դասականության մեթոդիկայի ամբիոն

19-րդ դարի առաջին կեսի հայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի ու մեթոդիկայի մասին, դժբախտաբար, պակասում են ստույգ, ճշգրտված ու հավաստի տեղեկությունները. տարբեր հեղինակների առանձին հոդվածներ, գրքերում, ինչպես և խիստ սակավ արխիվային վավերագրերում եղած տեղեկություններն ու գնահատականները հաճախ հակասական են ու մեկը մյուսին մխտոդ: Սույն հոդվածում փորձ է արվում դուրսբերել լուսաբանելու նշված ժամանակահատվածից մի էջ գրաճանաչության ուսուցման պատմությունը:

Հայ դպրոցը և մանկավարժական միտքը անհավմատ մեծ թափով են զարգանում 19-րդ դարում: Եթե մինչ այդ դարը կրթական գործը հայ իրականության մեջ աշխուժանում էր ընդհատումներով, ժամանակավոր խաղաղության տարիներին, ապա 19-րդ դարում կրթությունը՝ և՛ արևելահայ, և՛ արևմտահայ հատվածներում հեռուհեռու դառնում է մասսայական, իսկ մանկավարժական խնդիրները կենսական:

Հայտնի է, որ հայկական մշակույթը լուսավորությունն ու դպրոցը, հայ ժողովրդի պատմական ճակատագրի հանրահայտ յուրահատկության հետևանքով, մանավանդ առանձին ժամանակաշրջաններում, զարգացել են ոչ միայն և ոչ այնքան թույն Հայաստանում, այլև վայրաբով մեկ գրկած հայկական գաղթավայրերում: 18-րդ դարի վերջերին և 19-րդ դարի սկզբներին հայ մշակույթի աչքի ընկնող օջախներ էին Մոսկվան, Պետերբուրգը, Թբիլիսին, Սուրբաթանը, Նոր Նախիջևանը, Կ.Պոլիսը, Ղևնեփիլը, Կալկաթան, Մադրասը և այլն:

Դեռ մինչև ռուսական տիրապետության հաստատումը Արևելյան Հայաստանում արդեն հյուսիսային Կովկասում և Ռուսաստանի այլ հայաբնակ քաղաքային վայրերում ստեղծվել էին հայ դպրոցներ, օրինակ՝ Սաարախանում, Նոր Նախիջևանում, Ղզլաբում, Մոզդուկում և այլն: 1815թ. Մոսկվայում հիմնադրվում է Լազարյան եղբայրների ուսումնարանը՝ հետադասյի Լազարյան ճեմարանի փոխընդունելի 1825թ. Թիֆլիսի Ներսիսյան դպրոցը, որոնք իրենց 100-ամյա գոյության ընթացքում հսկայական դեր են խաղում հայ ժողովրդի կուլտուրալ-սոցիալական փերվքի գործում:

19-րդ դարի առաջին կեսը մեր դպրոցի զարգացման ամենաշնչանակալի փուլերից մեկն է: Այս ժամանակահատվածի հայ ժողովրդի կյանքում ամենակարևոր իրադարձությունը Արևելյան Հայաստանի ազատագրումն էր պարսկական դաժան լծից, որը տեղի ունեցավ ռուս-պարսկական պատերազմում /1826-1828/ ռուսական բանակի տարած

հաղթանակի շնորհիվ: Արևելահայերը փրկվում են ֆիզիկական քնաջնջման վտանգից, հնարածորություն են առանում ռուս ժողովրդի աջակցությամբ առաջընթաց քայլեր կատարել տնտեսական ու մշակութային կյանքում, ինչպես նաև ավելի նշանդագին մասնակցելու թուրքական արյունոտ լծից իրենց հայրենակիցների՝ արևմտահայերի ազատագրման պայքարին:

Խոսելով դպրոցական գործի մասին՝ ամենից առաջ պետք է նշել, որ, դժբախտաբար, պակասում են այդ աղթիվ քննարկվող ժամանակաշրջանին վերաբերող ստույգ, ճշգրտված ու հավաստի տեղեկությունները. տարբեր հեղինակների առանձին հոդվածներ, գրքերում, ինչպես և խիստ սակավ արխիվային վավերագրերում եղած տեղեկություններն ու գնահատականները հաճախ հակասական են ու մեկը մյուսին մխտոդ:

Լուսավորական շարժումը, որ սկսվել էր դեռ 1770-1780-ական թվականներին, նոր թափ է ստանում 19-րդ դարի առաջին կեսին: Լույս են տեսնում մի շարք լրագրեր, արարելաբաններ: Գործում են գանազան կրթական օջախներ՝ աստիճան ու եկեղեցական դպրոցներ, թեմական ուսումնարաններ, ճեմարաններ և այլն: Դպրոցական, այսպես կոչված, «հանրային» ուսուցման կողքին թեմական ավելի մեծ չափով գոյություն է ունեցել նաև տնային, անհատական ուսուցման կարգը, որն առավել ևս ենթակա չի եղել որևէ հսկողության ու հսկվածման: Դպրոցական գործի կազմակերպումն ու դեկավարությունը, չնչին բացառությամբ, շարունակում են մնալ հայ եկեղեցու մեծաշնորհը:

Բոլոր վայրերի (հատկապես Թուրքիայի և Պարսկաստանի տիրապետության տակ գտնվող) հայկական դպրոցների կյանքում ուսման ու դաստիարակության ոգու, ուղղվածության, բովանդակության ու մեթոդների մեջ գերակշռող եղել է միջնադարյանը, կրոնական-սխալաստիկականը, դրադատիկականը: Այս պատճառով էլ ուսուցումը ծանր էր ու

ղծվարին: Ահա այդ մասին մի վկայություն: Պ. Պռոշյանը իր «Մամական հուշատնորից» վերադառնալուց հիշողություններում այսպես է նկարագրում 19-րդ դարի 30-40-ական թվականների հայ ուսումնաբանը «Ուսումնատուն տաժ հաստատություն այն ժամանակ մեր գյուղում չէր. տներուններն էին իրենց տներում ձմեռները թուրքիների տակին, գարնանը՝ բակներում քարերի վրա մի քանի նրկխնք ժողովում և տնտր ու սաղմոսը, ժամգիրքը շարականը տալիսներով զգոցել տալիս: Ի՞նչ ատր Գործ, ի՞նչ սրբազան ավանդապատկություն»:

19-րդ դարի առաջին կեսի հայկական դպրոցի, կրթության միճակի և ուսուցչության կազմի նկարագիրը գալիս են լրացնելու Բաֆթու, Պատկանյանի, Մուրադյանի, Ղ. Մուրադյանի և հայ գյուղագիրների հիշողություններն ու նրկները:

Հասնողները էր սովորողների համար դժվար հասկանալի գրաբար լեզվի քերականության ուսուցումը: Նրանք թեմախո գործադրում էին գերմարդկային ջանքեր, բայց կյանքի համար օգտակար գիտելիքներն ու հմտություններ ձեռք չէին բերում: Ռճատի դպրոցը նրանց համար տանջաբան էր, իսկ ուսումը տառապանք:

Միաժամանակ պետք է հիշել, որ քննարկվող ժամանակաշրջանի հայկական դպրոցները, գտնվելով տնտեսական, քաղաքական ու կուլտուրական բոլորողի մեջ տալիս պայմաններում ու միջավայրում, միազույն ու միատարր չեն եղել: Միջնադարյան սխոլաստիկական դպրոցի ընդհանուր մտայն ու գորշ ֆունի վրա սխում են ներսւլ առանձին լուսավոր կենտրն պայմանավորված ավելի առաջավոր հասարակական խավերի ու նոր գործընթացների ներսան գալու հետ:

Ցարական կառավարությունը իր արևելյան քաղաքականության մեջ հայերին առանձնահատուկ տեղ էր հատկացնում: Նա նպատակ ուներ թուսական կրթություն ստացած հայերի միջոցով նախ՝ ամրապնդել իր իշխանությունը Ռուսաստանի հայության շրջանում, ապա՝ իր ազդեցությունը տարածել արևմտահայերում բնակվող հայերի վրա: Այդ նպատակով նա Հայաստանի Ռուսաստանին միանալու սկզբնական շրջանում (մինչև 1860-ական թթ.) ուղղակի օգնություն էր ցույց տալիս Հայաստանում և Ռուսաստանի տարածքում հայերի կրթության գործի կազմակերպմանը: Խրախուսելով մասնավորապես հայաց լեզվի և ռուսերենի ուսուցումը՝ ցարական կառավարությունը նպատակ ուներ բարձր դասի հայ ներկայացուցիչներից պարտադրել թարգմանիչներ, պետական աստիճանավորներ, դիվանագիտական գործիչներ՝ նրանց ծառայեցնելով Անգլոպոլսաում և ընդհանրապես Արևելքում իր ներքին ու արտաքին

քաղաքականության խնդիրների կենսագործման համար:

1829 թվականին հրատարակվում է Անդրկովկասում դպրոցական գործի կարգավորման առաջին կանոնադրությունը, որի համաձայն ծխական ուսումնարաններում կրոնի, թուսաց լեզվի ու թվաբանության հետ մեկտեղ պետք է ուսուցանվեր նաև տեղական լեզվով գրաճանաչություն ու ընթերցանություն, ինչպես նաև հայոց լեզու՝ Անգլոպոլսա գավառական հայկական ուսումնաբաններում:

Երևանի առումից մոտ մեկ տասնամյակ հետո 1836թ. մարտի 11-ին թուսական կառավարությունը հրատարակում է «Հայ լուսավորչական հավատի հոգևոր գործերի կառավարման կանոնադրությունը», որը հայտնի է «Ուղտմենի» ախումով, որով հայերին թույլատրվում է մայրենի լեզվով կրթություն ստանալ և նրանց կրթության ու դպրոցի ղեկավարությունը հանձնվում է հայոց եկեղեցուն: Դա, անշուշտ, նպատակ ունի դպրոցների թվի ավելացմանը, սակայն այդ կանոնադրությամբ որոշակիություն ու միասնականություն չստացվեց հայ դպրոցների ներքին բովանդակության, ուսումնական պլանների ու ծրագրերի մեջ:

Կանոնադրությամբ թույլատրվում էր յուրաքանչյուր թեմաում ստեղծել մեկական թեմական դպրոց, որ մինչև այդ գոյություն չուներ: Էջմիածնի կաթողիկոսարարներ իրավունք է վերադառնում բոլոր գործող հայ եկեղեցիներից կից հիմնելու մի-մի եկեղեցական ծխական դպրոց: Հիշյալ կանոնադրության համաձայն Անգլոպոլսաի հայաբնակ շատ վայրերում հետզհետե բացվում են եկեղեցական ծխական դպրոցներ: «Պաշտմենի»-ից մեկ տարի հետո՝ 1837-38 թթ. բացվում են Երևանի և Դարաբասղի Մուշի, իսկ ուշ՝ 1881թ. Սոր Նախիջևանի թեմական դպրոցները: Կրթական այդ հիմնարկների բացումով սխում է աշխուժանալ մասնավորակական միտքը:

1836 թվականի կանոնադրության հրապարակումից հետո հայ իրականության մեջ աստիճանաբար բացվում են մեծ մասամբ տարրական դպրոցներ, որտեղ մայրենի լեզվի ընթերցանության ուսուցումը բնում է առաջնակարգ տեղը:

Չնայած դպրոցական առանձին գործիչների ցուցաբերած ջանքերին՝ այնուամենայնիվ, 19-րդ դարի առաջին կեսին հայկական դպրոցներում մայրենի լեզվի ու գրականության ուսուցումը ընդհանուր առմամբ գտնվում էր անմխիթար վիճակում. չկային միասնական ուսումնական պլաններ, ծրագրեր, դասագրքեր, ավանդվող առարկաների բովանդակությունը մեթոդներն ու ձևերը կախված էին դպրոցի տնօրենների քմահաճ վերաբերմունքից, ուսուցիչների պատշաճ տարրական մակարդակից:

Դպրոցների մեծ մասում կարդալ սովորում էին ոչ թե միասնական դասագրքերով, այլ ձևերն ընկած հատկապես կրթնական գրքերով, ուսուցչի թելադրածով, միջնադարյան դոգմատիկական մեթոդներով, իսկ աստաջադեմ ուսուցիչները ենթարկվում էին հալածանքի:

Այս ժամանակաշրջանին վերաբերող աղբյուրներից մեկում կարդում ենք. «Հաստատուն ծրագիր ոչ մի ժամանակ չի եղել, այլ՝ կամ՝ յուրաքանչյուր ուսման տարվա ուսուցչական խումբն իր համար ծրագիր է կազմել ավելի պարզելու: այն սահմանը, թե ինչը որ դասարանում ինչ հազատմանքների մեջ և որքան կարող է անցնել իր առարկայից, կամ տնտեսն է պահանջել, որ մինչև իսկ տարին երկու անգամ ծրագրեր հասն ուսուցիչներն իրենց անցածի և անցանկիքի համար»:²

Իսկ դասագրքերի անմխիթար վիճակի մասին Ղ. Աբրահամյան այսպես է գրում. «Այդ ժամանակ մեծ չունեինք ավանդելի առարկաների համար դասագրքեր, չունեինք մի որևէ օրինակելի և կարգին դպրոց, ամեն ինչ նոր էր սկսում բուսնել այս ու այնտեղ... Ուսուցչական ժողովներ չէին լինում, ոչ էլ ուսման ծրագրեր ունեին: Հիմա էլ, որ միտս է գալիս, միաստարտում, մեզերս փշաքաղվում են»:³

Այդ վիճակին նպաստում էր ցարական կառավարության քաղաքականությունը, որը մտահոգված էր սոսկ նրանով, որ իր նվաճած գաղութային ժողովուրդները իլյու հնազանդ ենթարկվեին իրեն: Իսկ լուսավորության ու կրթությունը պարզ է, որ կբացվեին նրանց աչքերը, ուսույի և ցարական կառավարությանը ձեռնտու չէր լուսավորել գաղութային ժողովուրդներին:

Դպրոցներում նկատի չէին առնվում աշակերտների տարիքային տարբերությունները: հաճախ 5-7 տարեկան երեխաների հետ միևնույն դասարանում սովորում էին 40-50 տարեկան հասուն մարդիկ: Այսպես. Ախալցխայի հոգևոր դպրոցում, 1837-1841 թվականների տվյալներով, սովորում էին 5-50 տարեկան անձինք: Նույն պատկերը կրենանք նաև Ալեքսանդրապոլի ծխական, Գորիսի հայոց հոգևոր, Թիֆլիսի Ներսիսյան և շատ ուրիշ դպրոցներում, որտեղ 5-7 տարեկան մանուկների հետ սովորում էին ամուսնացած անձինք:⁴

Բնչպիսի տնտեսում ենք, հայ դպրոցի ու մանկավարժական-մեթոդական մտքի զարգացումը Արևելյան Հայաստանում, Անդրկովկասում և Ռուսաստանի մյուս հայաբնակ վայրերում 19-րդ դարի առաջին կեսին տեղի է ունենում յուրահատուկ, բավական բարդ ու հսկայատև պատմական, քաղաքական և կուլտուրական իրադրության մեջ, քաղաքական ու կուլտուրական բազմաափի գործոնների ազդեցության տակ, որոնք, ներգործելով տարբեր միտում-

ներով ու ձևերով, ոչ միայն լրացրել ու օժանդակել են մեկը մյուսին, այլև հաճախ խաչանձևվել, հակադրվել են միմյանց: Ռուսաստանից նկղդ ազդեցությունը մասնավորապես հայ դպրոցի ու մանկավարժական մտքի վրա եղել է մի կողմից դրական ու առաջավոր, որը եկել էր ռուս առաջավոր մանկավարժական մտքից ու դպրոցից, մյուս կողմից՝ քաջատական ու ռեակցիոն, որը եկել է պաշտոնական Ռուսաստանից, նրա դպրոցական իշխանություններից ու լուսավորական քաղաքականությունից:

Մակայն որչափ էլ ցարական Ռուսաստանի կառավարողները ջանային կասեցնել կուլտուրայի ու լուսավորության զարգացումը, այնուամենայնիվ, դժվարին ու համառ պայքարի միջոցով նորը, կենսունակ ու առաջդիմականը իրենց ուղին էին հարթում նաև այս բնագավառում:

Ռեակցիոն ուժերի, առաջին հերթին ճորտատիրական կարգերի շահերն արտահայտող ցարական Ռուսաստանի՝ պաշտոնական, մանկավարժական, լուսավորական քաղաքականության և դպրոցական համակարգի կողքին և ի հակադրություն դրանց՝ ձևավորվում ու զարգանում էր առաջավոր, դեմոկրատական մանկավարժական միտքը, որը սակայն, չէր մնում լոկ տնտական պահանջների տալարեցում, այլ անգամ ռեակցիայի ամենամոտայ տարիներին, հազարահարելով ամեն տնտակ արգելակներ, այս կամ այն չափով ազդում էր նաև լուսավորական, դպրոցական պրակտիկայի վրա, ինչպես ամեն տիպի մասնավոր դպրոցների, մանավոր ուսուցչական միջոցով, այնպես էլ, անգամ, արքունական դպրոցները թափանցելու միջոցով:

Միջնադարյան սխոլաստիկական դոգմատիկ ուսուցմանը զուգընթաց՝ ուսուցչության առաջավոր ներկայացուցիչների կողմից կիրառվում էին առաջադեմ, առաջավոր մանկավարժության, դիալեկտիկայի, մեթոդիկայի պահանջները, գրաճանաչության հնչյունային մեթոդը, գննականության սկզբունքը, երկխոսների ինքնուրույն մտածողության խթանման պահանջը, ուսուցման կապը շրջապատող իրականության հետ և այլն:

19-րդ դարի առաջին կեսին արևելահայ ակադեմիկ մանկավարժները թուրքն էլ արծարծում են ընդհանուր առմամբ առաջադիմական գաղափարներ՝ համակված իրենց ժամանակի եվրոպական և ռուսական առաջավոր մանկավարժության գաղափարներով:

Այդ գաղափարների պաշտպաններից մեկն էր հստակաբան գործիչ Ստ. Նազարյանցը՝ Նու, ինչպես Աթոյանը, ավարտել է Թիֆլիսի նորաբաց Ներսիսյան դպրոցը, ուսանել Դորպատում, այնուհետև հեռու Ռուսաստանում կազանում և Մոսկվայում:

բայց, Աբովյանի նման, նվիրվում է մանկավարժական աշխատանքի, այն տարբերությամբ միայն, որ Աբովյանն աշխատում էր տաղրական, իսկ Նազարյանը՝ բարձր ու բարձրագույն դպրոցներում:

Մեծ լուսավորչի նման՝ նաև ժողովրդի առաջընթացի կարևոր գործոնը համարում է լուսավորությունը, իսկ վերջինի գլխավոր օջախը՝ ժողովրդական դպրոցը: Անհրաժեշտ է ստեղծել ազգային դպրոց, որտեղ պետք է ծաղկի ուսումնառված հայ լեզուն, որտեղ մանուկ սերունդը ուսում ստանա մայրենի լեզվով, խոսի ու մտածի հայեցի:

Մինչև մայրենի լեզվի ամուր հիմքը չդրվի, օտար լեզվի և օտար լեզվով ուսուցումը հարկավոր չէ: դպրոցում: Այդ լեզուն անհրաժեշտ կլինի և դժվար յուրացվող, մյուս կողմից՝ օտար լեզվով սուսցած կրթությունը սովորողների մեջ չի դաստիարակի ազգային ոգի, զգացմունք: Հայոց կյանքի վերանորոգությունը պետք է սկսվի ժողովրդական դպրոցից, որն արմատն է ազգային լուսավորության: Իսկ ազգային լուսավորությունն էլ պետք է լինի մայրենի լեզվով, որպեսզի նրա ծառը արմատ արձակի, ավելի գործաճա, ծաղկազարդվի, աշողաբերի:

Թխվիլիսի Ներսիսյան դպրոցում նրբոր տարիներ լինելով՝ մանկավարժական գործունեության մեջ՝ Ստ. Նազարյանը մտահոգվել է նաև մայրենի լեզվի դասավանդման հարցերով և շարադրել է մի քանի դասագրքեր ու ձեռնարկներ: Այդ դասագրքերն են «Առաջին հոգեղեն կերակուր հայագգի մանուկների համար» /Մոսկվա, 1853թ., 103 էջ/, «Հանդես նոր հայախոսության», մասն առաջին /Մոսկվա, 1857 թ., 503 էջ/, «Հանդես նոր հայախոսության», մասն երկրորդ /Մոսկվա, 1857թ., 502 էջ/, «Տեսական և գործնական առաջնորդ օրս լեզվի ի պետս հայկազյան մանուկների» Թիֆլիս, 1871թ., 317 էջ/:

Այս գրքերից առաջինին բախտ է փոհակվել դառնալու աշխարհաբար լեզվով հրատարակված առաջին դասագիրքը մայրենի լեզվի ուսուցման համար: «Առաջին հոգեղեն կերակուր հայագգի երեխաների համար» դասագրքի այբբենական մասը լիարժեք է լեզվի տեսանկյունից, այսինքն՝ աշխարհաբար է, իսկ մեթոդը նույն ինքնուր, վաճկնորով վարժելու մեթոդն է, որի դեմ այնպես նուսնդուն պայքարում էր Աբովյանը:

Հիշտ է, Ստ. Նազարյանը վճռապես մերժում էր դոգմատիկական մեթոդը ուսուցման գործընթացի մեջ, հասնմաբարում էր մայրենի լեզուն ուսուցանել գործնական մեթոդով՝ գտնելով, որ քերականական կանոնների ավանդման հետ միասին հարկավոր է կատարել նաև վարժություններ, որոնք մեծապես կնախատեն այդ կանոնների ամրակայմանն ու գործնական կիրառմանը:

Ստ. Նազարյանը ճիշտ է նաև, երբ կարծում է, որ լեզուն մի «վեճդանի, դալար բուն է» և ամեն մարդ պետք է կարողանա իր միտքը նրա միջոցով պարզ, ազդու կերպով և տրամաբանորեն արտահայտի ուրիշներին: Իսկ դրա համար անհրաժեշտ են ինչպես գրավոր, այնպես էլ բանավոր վարժություններ:

Նրա կարծիքով՝ ով լավ է խոսում, չի կարող վատ գրել: Վ. Բեկինսկու նման՝ Ստ. Նազարյանը ուսուցման համար կարևոր է համարում լեզվի և մտածողության փոխկապակցությունը և առում. «Լեզուն է առաջին ճարտարապետական գործը մարդկային հանճարի և պարունակում է բոլոր պաշարք մեր մտածողության ընդհանուր գաղափարների ու ձևերի: Մի ազգի բոլոր հոգեղեն ճոխությունն ամփոփված է նրա լեզվի մեջ, և լեզուն է բանալին այդ մեծ գանձարանի: Մարդն է մի մտածող էակ, ինչ բանով որոշվում է մարդու շնչավորից և ստանում է մի սեփական գոյություն, ինչ բան անչափելի բարձր բարձրացնում է նորան բոլոր արարածներից վեր և ունի յուր մեջ անմահություն, դա է մտածությունը: Հայոց մտածությունը գործույնա է լեզվի մեջ: Միտքը կենդանի է խոսքի մեջ, խոսքն է մտքի հայտարարը, մի ազգի բոլոր հոգեղեն գանձերի և բոլոր մտածության նկարագրիչը»:

Սակայն սկսնավոր մանկավարժը, որ շատ տևեղին ու ճիշտ է բնութագրում լեզվի դերն ու նշանակությունը, չկարողացավ նոր ուղի բացել կամ թնկուկ գարգացնել ուսուցման մեթոդը, ցույց տալ այն ուղիներով, արդյունավետ ճանապարհորդող կարելի կլինի աշակերտին սեղմ ժամկետում գրել-կարգալ սովորեցնել, գրագետ դարձնել, հայեցի դաստիարակել:

Այս հանգամանքը կարելի է բացատրել հետևյալ կերպ: Նախ Նազարյանն իր մանկավարժական գործունեությունը ծավալում էր այն ժամանակվա դպրոցական համակարգի բարձր և բարձրագույն օղակներում և, բնականաբար, ուշադրությունից զերծ էր պահում տարբարակ կրթությունը: Ինչ վերաբերում է տարրականի համար հրատարակված «Առաջին հոգեղեն կերակուր հայագգի մանուկների համար» դասագրքին, ապա, մեր կարծիքով, այս գրքի լույս աշխարհի գալու առաջին և հիմնական պատճառը աշխարհաբար լեզվով գիրք ունենալու ցանկությունն էր: Ահա թե ինչու:

Աշխարհաբար լեզվով ուսուցումը ղեկավարում էր նրանով, որ դեռ չկային դպրոցական դասագրքեր: Այդ պատճառով շատերն անհապտակ ու անհավերժ էին համարում աշխարհաբար լեզվի ուսուցումը դպրոցում: Ստ. Նազարյանն այսպիսի անձանց անվանում էր «խալավախ», իսկ նրանց կարծիքը հիմնադրել, անհիման: Նա գտնում է, որ դպրոցում հայոց լեզուն կարելի է սովորեցնել գրական ընտիր

երկրն ուսումնասիրելու, դրանք աշակերտներին կարողալ տալու և լեզվական կանոնները բացատրելու միջոցով:

Պատանական փաստերը վկայում են, որ հնում էլ, մինչև դասագրքերի ստեղծումը, ուսուցումը տարվում էր գրական հմուտների, երկերի ընթերցանության միջոցով: Իսկ այդպիսիք, աշխարհաբար լեզվով, դեռևս չկային: Սու. Նազարյանը հենց այդ նպատակով էլ կազմում է իր «Առաջին հոգեղեն կնիակնոր հայագգի երկխանների համար» և «Հանդես նոր հայախոսության» ընթերցարանները, որոնցում զետեղված են աշխարհաբար գրված նյութեր:

Այս ընթերցարանները լայն տարածում են գտնում ամենուրեք և մեծապես նպաստում հայոց նոր գրական լեզվի ուսուցմանը, ժամանակին հանդիսացել են արժեքավոր ներդրում հայ դասագրքային գրականության մեջ, գարկ են տվել հայ դպրոցներում մայրենի գրագիտության դասավանդմանը, նշանակալի ներդր կրանք չեն ունեցել և մնացույց հետք չեն թողել մեթոդիկայի պատմության մեջ, քանի որ «Առհասարակ Նազարյանի այս գործը / «Առաջին հոգեղեն...» - Յ.Մ./ անհաշող էր իբրև դասագիրք»:

Սու. Նազարյանի դասագիրքը տված էր մանրատառ, արբույնակում էր բազմաթիվ այնպիսի նյութեր, որոնք անմատչելի էին այլբենարանով ապօրոգ երեխաների համար:

Ռաբխայել Պատկարյանը, որին պակաս չէին հատարքորում և հուզում խալար ժողովրդի մեջ գրագիտություն տարածելու հարցերը, այս գործում ամենագլխավոր բանը համարում էր մի լավ և հանրամատչելի այլբենարան ունենալը: Սու. Նազարյանի գիրքը նա համարում էր /և իրավամբ/ թե՛ չափազանց ընդարձակ և թե՛ թանկ՝ ժողովրդի համար: Հիշտ է, ինքն էլ հրատարակում է իր այլբենարանը, բայց... գրաբար, մի բան, որ մի քայլ նա էր Նազարյանից: Ռ. Պատկարյանի գրքի նդորությունն այն էր, որ նրա մեջ հայերեն ու թուսերեն լեզուներով բացատրություններ ու հրաժանգներ էին տրվում:

Այսպիսով, գրածանաչության մեթոդի գարգացման ու բարելավման ճանապարհին որպես մեթոդիստ Սու. Նազարյանը հանդես եկավ իր «Առաջին հոգեղեն կնիակնոր հայագգի երկխանների համար» դասագիրք-ընթերցարանով, որի հիմքում ընկած էր ստեղծելու, հնգելու և վաճկերով վարժելու մեթոդը, գրված էր աշխարհաբար հայերենով և չնայած իր մեթոդական լուրջ թերություններին, մի քայլ առաջ մղեց մայրենի լեզվի ուսուցումը, հատկապես դասագիրք այլբենարան կազմելու հարցում: Տարրական ուսուցման ամփն կատարելագործված ձևի անհրաժեշտությունը շարունակվում է զգացվել:

Հանուն աշխարհաբար լեզվի, դեմոկրատական մանկավարժության, ուսուցման մեթոդների բարելավման ու հեշտացման և ժողովրդի լուսավորության մեծ աղայքար է կազմակերպվում նաև Արևմտյան Հայաստանում: Մեր նպատակից դուրս համարելով ուսումնասիրել տարրական կրթության գործը արևմտահայ հատվածում, այնուհանդերձ մի երկու խոսքով ցանկանում ենք շեշտել այն տեղն ու դերը, որ ունեցավ մանկավարժ հոգեբան Նիկողայոս Ջորայանը մեր կողմից ուսումնասիրվող ժամանակահատվածում մոլորդ աղայքարում:

Ն. Ջորայանը /1821-1859/ այդ աղայքարի առաջնեկներից ու դրոշակակիրներից է: Նրա «վարժատունը ընթերցանության ի պետս դպրոցաց» աշխատությունը նույն դերը կատարեց արևմտահայության մեջ, ինչ դեր խաղաց Խ Արքեվյանի «Նախաշափղը» արևմտահայ հատվածում:

Ն. Ջորայանը խիստ քննադատում ու մերժում է էին դպրոցը, ուր տիրում էին կրոնական ոգին, դոգմատիկական մեթոդը և սակայն պատիժը Մեծ լուսավորչի օրինակով նա առաջարկում է, հիմնել նոր աշխարհիկ դպրոց և նրանում առաջավոր մեթոդներով ավանդել դարձնական նշանակություն ունեցող առարկաները, որոնց շարքում կարևոր տեղը հատկացվում է հայոց լեզվին, բայց ոչ գրաբար, այլ աշխարհաբար հայոց լեզվին:

Ն. Ջորայանը մայրենի լեզվի համար կարևոր է համարում ոչ միայն քերականությունը, այլև ընթերցանությունը նա կարդալը համարում էր «նախնական կրթության ամենակարևոր մասը», «թողոր հմտությանց բանալին», երկխայի կարողությունները գարգացնելու համար գործածված «հնարքներուն ալ առաջինը»:

Լավատեղյակ լինելով նվորական ու արևմտահայ դպրոցների դեմակին՝ նա գտնում էր, որ «մեր ազգային մանկաց դասագրքերը ու կարգալ սորվելու նպատակը շատ ուղորության ու փոփոխության կարող են»:⁷ Ամենից առաջ Ջորայանին մտաժողում էր դասագրքերի լեզուն, քանի որ «միտքը» այն ժամանակ միայն հաճությամբ ու շահելով կգործել, երբ որ իրեն ներկայացրած իրերը դյուրությամբ բավական կը հասկընա: Ուստի, ռասուլչեներին օգնելու, նոր կարգալ սովորող երեխաների «կորսնցուցած ժամանակը շահելու» և ուսման մեջ առաջին քայլերը «շահավետ, գվարճալի ու ապահով ընելու» համար կազմում է վերոհիշյալ դասագիրքը «աշխարհաբար կամ տրայոց իրենց հասկացած լեզվովը»:

Նա այն համոզմանն էր, որ նոր կարգալ սովորող երեխայի ցույսը անհատկանալի բաներ լցնելը նրան «ապուշ ընելու քանակն ուրիշ բան չէ»: Եթե ցանկանում են, որ երեխան կարդալ շուտ սո-

վորի և ուղիղ արտասանի, պնդեք է «իրեն հասկացած լեզունն դաս մը տաս ու դուն ուղիղ և ընտիր ռնով արտասանեն»:

Ն. Ջորայանը չի բավարարվում միայն դասագրքի լեզուն աշխարհաբար դարձնելով: Նա ոչ պակաս կարևորություն է տալիս նաև ուսուցանվող նյութի ընտրությանն ու արտահայտած գաղափարին: Այս առիթով գրում է. «Լեզունն նտ երկրորդ գլխավոր եռու այն եղափ, որ մեզի գաղափարները պիտանի, նյութին ու զուարճալի ըլլան, ու միայն նյութական ու հասարակ իրերու գաղափարներ ըլլան, որ պնդի կարող ըլլան այն իրերու ուզած ատենին գտնելու»:

Գաղափարներին և դասագրքերին ներկայացվող պահանջների ինչպիսի նմանություններ կան մեծ լուսավորիչ Խ. Աբովյանի և մանկավարժ Ն. Ջորայանի միջև: Այսպիսի դարի առաջին կնիստ նրանք երկուսն էլ, ասես նախապես պայմանավորված, մեկը՝ Թուրքահայաստանում, մասնավորապես պոլսահայ իրականության մեջ, զինված ու համակված եվրոպական կուլտուրայով, հանդիսացան առաջին մոնետիկները այդ կուլտուրայի և ընդհանուր առմամբ առաջավոր լուսավորական մանկավարժական հայացքների:

Խ. Աբովյանի նման Ն. Ջորայանը ուսուցվող նյութի բովանդակությունը որոշելիս կանգ է առնում «քնական պատմությանց» վրա, քանի որ դրանք «մեր գայարարնաց տակը կիյնան»: Անվայն այս ընտրության մեջ Ջորայանը բնական պատմությունը սովորեցնելու նպատակ չի հետապնդում, նրա նպատակը երեխաների «հետաքրքրությունը արթնացունել ու իրենց ակտիվ հաջող հասակին համար ավերժակ մը տալ է»:

Ինչպես գիտենք, Խ. Աբովյանն էլ իր «Նախաշավիղում» մեծ տեղ էր տալիս առակներին՝ որպես ընթերցանության նյութերի, իսկ նրա «Պարսպ վախտի խաղալիքը» փաստորեն դարձավ «Նախաշավիղ» դասագիրք-ընթերցարանի օրգանական շարունակությունը: Ջորայանը նույնպես մեծ նշանակություն էր տալիս առակներին ուսուցմանը: «Առակները, - գրում է նա, - երբ-որ բարոյականի վրա հիմնյալ ըլլան, մարդուս աչքը կբանան և խելքը սորվեցուցած ժամանակին միանգամայն կզուարճացունեն»:⁹ Այնուհետև: «Առակը աներևույթ ու ճարտար վարպետ մըն է, որ առանց իր խիստ զեմըր ցուցանելու մեզ կը կրթե առանց մեր անձնական սերը վշտացունելու, հազարումեկ ձև-

երով ու հնարքներով մեր ուշադրությունը կը գրավե առանց մեզի գիտցունելու»:¹⁰

Ն. Ջորայանի «վարժատուն ընթերցանության ի պնտու դպրոցաց» գիրքը տարբերվում է մնացած բոլոր ընթերցանության դասագրքերից, յուրահատուկ է նրանով, որ կարգավ սովորեցնելու համար հեղինակը տալիս է քսան վարժություն, որից յուրաքանչյուրը կազմված է հինգ մասից:

1. Ընդհանուր տեղեկություններ մարդու, բնության և հասարակության մասին,

2. Բնական պատմություններ, որոնց նյութը մեծ մասամբ կենդանիներն են,

3. Խաղի, որի կենտրոնական հերոսը բնական պատմության առարկան է (կենդանին),

4. Վարժություն գրաբար բառերի (այսինքն «Գծված» բառերի և

5. Խաղեր, որոնցով ամփոփվում է նախորդ մասերի բովանդակությունն ու ստուգվում դրանց յուրացումը: Հեղինակի հրահանգով առանց տվյալ վարժությունը լավ յուրացնել տալու, ուսուցիչը չպետք է անցնի հաջորդին:

Թվում է, թե դասագրքին ներկայացվող այսպիսի պահանջներ առաջադրելուց և իր առաջ քաշած պահանջները բավարարող դասագիրք կազմելուց հետո Ջորայանը, որպես իսկական մանկավարժ, պնդեք է առաջ քաշել նաև աշակերտին գրել սովորեցնելու հարցը, որովհետև, ինչպես գիտենք, լիարյուն գրագետ աշակերտ ունենալու համար բավական չէ միայն կարդալ, նա պետք է նաև իր կարդացածը գրել իմանա, կարդալն ու գրելը գրագետ լինելու երկու պարտադիր պահանջներն են: Սակայն այդպես և՛ որոշակիորեն չի հասկացվում, թե ո՞րն է արդյոք Ջորայանի գրաճանաչության ուսուցման նախասիրած մեթոդը:

Ն. Ջորայանի դասագրքի կառուցվածքից հասկանալի է, որ կարդալ սովորեցնելուն ուսուցիչն անդադառնում է միայն այն ժամանակ, երբ երեխաները գրաճանաչ են: Իսկ մինչ այդ, ըստ երևույթին, նա կողմնակից էր հնչական մեթոդին, քանի որ բացեիքաց իր համակարգին էր հայտնում այդ մեթոդի նկատմամբ հետևյալ մեջբերումում. «Եվրոպայի մեջ տղաք կարդալը ու գրելն մեկտեղ կը սորվին, այսինքն բոլոր գիրն ու նոտը գիրը մեկ տեղ կը սորվին, ասիկա տղան ժամանակը չկորսնցնելու շատ կօգնի ու մասնավորապես կարդալ սորվելու աշխատած ժամանակը՝ լսածը գրելու կարող ըլլալով իր հիշողության գորավար օգնական մը ունեցած կըլլա»:

Այո, սա հնչական մեթոդն է, որը, ցավոք, իր հետագա զարգացումը չունեցավ Ջորայանի մոտ, և դրանով նա տարբերվեց Խ.Աթուկյանից: Ջորայանը դարձրեց մանկներին, նույնիսկ մեծահասակներին աշխարհաբարով գրել, կարդալ ու խոսել սովորեցնելու նպատակով հրատարակած իր գրքով փաստորեն փորձեց հին ու նոր մեթոդներն իրար մերձեցնելու ներքին գտնել:

Իսկ դա բավարար չէ կրթական գործի նկատմամբ դեմոկրատական հայացքներ ունեցող մանկավարժի համար, մանավանդ այնպիսի առաջադեմ մանկավարժի, որը կրթությունը համարում է մի բարիք, որից, տարրական դպրոցի սահմաններում, պետք է օգտվեն հասարակության բոլոր խավերը, ուրեմն և աշխատավորական ծագում ունեցող բազմաթիվ երեխաները, որոնց շրավորությամբ ու տղիտությամբ հենց պայմանավորված է նրանց դժբախտ կացությունը:

Այդուհանդերձ հրապարակախոս-մանկավարժ Նիկողայոս Ջորայանը մեծ դեր է կատարում հայ լուսավորական շարժման, կրթության ու դաստիարակության բնագավառում:

Ինչ վերաբերում է գրաճանաչության պատմության մեջ ունեցած ևս. Աթուկյանի ներդրումին, ապա նա մշակել և հետագա սերունդներին ժառանգություն է թողել մանկավարժության մի ամբողջ համակարգ, որի մասին կխոսվի առանձին:

Ամփոփում

19-րդ դարի առաջին կեսը հայ մանկավարժության պատմության բնորոշ ժամանակաշրջանն էր: Այս էտապում հանդես եկող շատ թեև թիչ նշանավոր դեմքերը ուղղակի կամ անուղղակի կապ են ունեցել դպրոցի, մանկավարժության հետ, քանզի այս հարցերը նդել են ազգի գոյապահպանման հիմնաքարերը: Ոչ բոլորն են նդել մանկավարժ մասնագիտական նեղ առումով, շատերն էլ պարզապես չեն հետաքրքրվել դպրոցի, ուսուցման մեթոդների ու հնարների ստեղծման, զարգացման ու կատարելագործման հարցերով, սակայն, ելնելով դեմոկրատական գաղափարախոսության դիրքերից, մեծամասամբ հետաքրքիր ու արժեքավոր մըտ-

քեր են արժարծել մշակույթի, լուսավորության կարևորագույն խնդիրների մասին, արմատական պրոբլեմներ առաջադրել:

Резюме

Первая половина XIX века была плодотворным периодом армянской педагогики.

Проявившие на этом этапе более или менее знаменитые лица прямо или косвенно имели связь со школой, педагогикой, ибо эти вопросы были краснотельным камнем существования нации. Не все были педагогами в узком профессиональном смысле, многие просто не интересовались вопросами создания, развития и усовершенствования школы, методов и приемов обучения, но исходя из позитивной демократической идеологии, в большинстве случаев развили интересные и ценные мысли о важнейших задачах культуры, просвещения, выдвигали коренные проблемы.

Գրականություն

1. Պետչյան Մանկական հուշատետրից, Երևան, 1964 թ., 587 էջ:
2. Հիմնամյակ հայոց հոգևոր թեմական դպրանոցի, Երևանայ, 1837-1887, Տիֆլիս, 1888, 264 էջ:
3. Ղ.Աղայան, Իմ կյանքի գլխավոր դեպքերը, Երևան, 1963 թ., 125-126 էջ:
4. Մալխասյան, Հայ գրականության ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, 1979 թ. 37 էջ:
5. Հայ մանկավարժները, Գիրք Ա, Երևան, 1958 թ, 220 էջ:
6. ԼԵՕ-Պատմություն Ղարաբաղի հայոց թեմական հոգևոր դպրոցի, 1888-1913, Թիֆլիս, 1914 թ. 234 էջ:
7. Ն. Ջորայան – վարժություն ընթերցանության ի պետս դպրոցաց, Պոլիս, 1851 թ. Ա. էջ:
8. Նույն տեղում ՋԷ էջ:
9. Նույն տեղում ԺՋ էջ:
10. Նույն տեղում ԺԷ էջ:
11. Նույն տեղում Լ էջ: