



ՄԱՐԻԱ ՄՈՆՏԵՍՈՐԻ

ԵՐԵՒԱՅԻ  
ՏՈՒՆԸ

Ռուսերենից թարգմանությունը՝  
Աիդա Պետրոսյանի

## Բովանդակությունը

### Հարվարդի համալսարանի պրոֆեսոր Հենրի Հոլմսի նախաբանը

Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Երեխայի տանը կիրառվող մանկավարժական մեթոդներ

Մարդաբանության բաժին

Շրջապատող միջավայր: Դասարանի կահավորումը

Ինքնուրույնություն

Պարզևատրման և պատժի վերացում

Ազատության կենսաբանական հասկացությունը մանկավարժության մեջ

Ինչպես դաս վարել

Զգացողությունների դաստիարակում

- Դաստիարակության նպատակը ուժերը զարգացնելն է
- Զգացողությունների դաստիարակությունը և դիդակտիկ նյութի ձևավորումը
- Ընդհանուր զգացողության դաստիարակում: Շփումային, ջերմային, քաշային զգացողություններ
- Ստերեոգնոստիկ զգացողության դաստիարակում
- Համի և հոտի զգացողության դաստիարակում
- Տեսողական զգացողության դաստիարակում
- Հնչյունների ճանաչման վարժություններ
- Զգացումների դաստիարակությանը վերաբերող ընդհանուր նկատառումներ

Մտավոր դաստիարակություն

- Խաղեր փակ աչքերով
- Ծանրություններ
- Նկարչություն
- Ծեփում
- Գրել և կարդա ուսուցանելու հնարներ
- Ընթերցանություն

**Հարվարդի համալսարանի պրոֆեսոր Հենրի Հոլմսի նախաբանը**

Հետաքրքրված անձանց մի ստվար խումբ սպասում է այս հիանալի գրքի հայտնվելուն: Վերջին տարիներին հազիվ թե մանկավարժական որևէ փաստաթուղթ այնքան անհամբերությամբ և այնքան արժանիորեն սպասված լիներ հասարակության լայն խավերի կողմից: Անգլիայում և Ամերիկայում գրքի նկատմամբ հետաքրքրություն են առաջացրել անգլիական «World's Work» և ամերիկյան «McClure's Magazine» ամսագրերի ջերմ համակրանքով լեցուն հոդվածները: Սակայն ավելի վաղ, քան այդ հոդվածներից առաջինը լույս էր տեսել, գրքում նոր ու անչափ կարևոր գաղափարներ տեսնելով՝ անգլիացի և ամերիկյան որոշ մանկավարժներ զբաղվում էին տիկին Մոնտեսորիի աշխատանքի մանրամասն ուսումնասիրությամբ: Չգիտենք, թե Մոնտեսորիի համակարգի առաջին հանրամատչելի շարադրանքների աննախադեպ հաջողությունները Անգլիային և Ամերիկային ինչ կտան, բայց շատ փորձված մանկավարժների և մասնագետ-գիտնականների հավանությունն արդեն այդ համակարգը երաշխավորում է մանկավարժության ոլորտի աշխատողներին, ովքեր ի վերջո որոշելու են համակարգի արժեքավորությունը, մեկնաբանելու են դրա տեխնիկական կողմը և հարմարեցնելու են անգլիական և ամերիկյան պայմաններին:

Իմ այս քննական սեղմ նախաբանը նրանց, ասել է թե ընթերցող ողջ հասարակությանն են հասցեագրում: Չափազանցրած չենք լինի, եթե տիկին Մոնտեսորիի աշխատանքը առանձնահատուկ, ամբողջությամբ նորարարական և խորապես արժեքավոր անվանենք: Այն արդեն արժեքավոր է նրանով, որ կնոջ ջանքերի արդյունք է: Իր համակարգված ամբողջականությամբ և գործնական ուղղվածությամբ իսկ յուրահատուկ մանկավարժական համակարգի այլ օրինակ չգիտենք, որը կանացի մտքով և ձեռքով մշակված լիներ: Այն արժեքավոր է նաև որպես կանացի սիրո, սոցիալական խորը հայացքի, գիտական պատրաստվածության, մանկավարժական խնդիրների լարված և երկարատև ուսումնասիրության, իսկ ամենակարևորը՝ ուսուցչուհու և մանկավարժության գիտակի հարուստ և համարյա աննախադեպ փորձի արդյունք: Տիկին Մոնտեսորիի աշխատանքով՝ մանկահասակ երեխաների դաստիարակությամբ զբաղվող ոչ մի կին այդ գործի մեջ այդքան բազմազան և հարուստ անձնական ներդրումներ չի արել, որքան նա:

Սեփական գործին իր այդ ներդրումները նա արել է խանդավառությամբ և ինքնամոռացությամբ՝ օրինակ ունենալով թերևս միայն Պետտալոցիին և Ֆրյոբելին, և իր համոզմունքները քարոզում է ակամա ուշադրություն գրավող առաքյալի ոգևորությամբ: Իր մեջ այդքան մարդկային ջանքերի լիցք պարունակող համակարգը չի կարող թերարժեք լինել: Դրա որոշ գծեր ինքնին ապշեցուցիչ են. դա նորմալ երեխաների դաստիարակության մեջ կիրառում է նախապես հետ մնացող երեխաների նկատմամբ կիրառվող մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ. դա սանի ազատության բացարձակ պահանջի վրա է հիմնված. դա զգայական, մոտորիկայի և մտավոր որոշակի ունակությունների ամենախիսկական դաստիարակություն է իրականացնում. դա կարդալու, գրելու, հաշվելու նախնական հմտությունների արագ և հեշտ ձեռքբերման է հանգեցնում: Այս ամենը նույնիսկ գրքի ամենամակերեսային ընթերցանությամբ զբաղվողի աչքին է զարնում: Իհարկե, ամբողջ նշվածը մանկավարժական աշխարհում բացարձակ նոր ինչ-որ բան չէ: Տեսության մեջ այդ ամենն արդեն առաջադրվել է. ինչ-որ բաներ շատ կամ քիչ ամբողջական կիրառվել է նաև գործնականում: Այսպես, օրինակ, հանուն ճշմարտության պետք է նշել, որ Վներլեյի մտավոր հետամնացների Մասաչուսետյան ինստիտուտի գլխավոր տեսուչ դոկտոր Վալտեր Ֆերնալդի կիրառած շատ նյութեր համարյա նույնական են տիկին

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Մոնտեսորիի նյութերի հետ, և դոկտոր Ֆերնալը վաղուց էր պնդում, որ այդ մեթոդներն արդյունավետորեն կարելի է կիրառել նաև նորմալ երեխաների դաստիարակության համար: Վերջին ժամանակներս հոգեբանաֆիզիկական տարբեր գործընթացների պաշտոնական դաստիարակությունը հավասարապես բավական հիմնավոր մեկնաբանվել է փորձարարական մանկավարժության շատ մասնագետների, հատկապես Մեյմանի կողմից: Բայց մինչև Մոնտեսորին ոչ ոք ամբողջական համակարգ չէր ստեղծել, որտեղ և նշված բոլոր առանձին տարրերը մեկ օրգանական ամբողջության մեջ համատեղվեին:

Նա և՛ տեսականորեն, և՛ գործնականում մշակել է այդ համակարգն ու բերել դպրոց: Դա, ինչպես տիկին Մոնտեսորին է հպարտությամբ նշում, իրականում ինչպես իր, այնպես էլ իր մեծ նախորդների տարիների փորձարարական ջանքերի վերջնական արդյունքն է: Սակայն առողջ երեխաների դաստիարակության գործում այդ փորձերի իրականացման պատիվը միայն տիկին Մոնտեսորին է պատկանում: Երկրորդական դետալները, որոնք նա ակնհայտորեն վերցրել է ժամանակակից այլ մանկավարժներից, վերցվել են, որովհետև տեղավորվում են նրա սեփական համակարգի հիմնական կաղապարի մեջ. նա այդ բոլորը միավորել է իր մեթոդի ընդհանուր հայեցակարգի մեջ: Ճիշտ է, այդ համակարգը յուրօրինակ չէ այն առումով, ինչով Ֆրյոբելի համակարգն էր ինքնատիպ, բայց որպես համակարգ՝ դա կնոջ եզակի ստեղծագործական հանճարի բոլորովին նոր արդյունք է: Եվ որպես այդպիսին՝ տարրական դաստիարակության հարցեր ուսումնասիրող ոչ մեկը չի կարող դա անտեսել: Ճիշտ է, այդ համակարգը նախադպրոցական տարիքի երեխաների դաստիարակության բոլոր հարցերը չի լուծում: Հնարավոր է, որ նրա առաջարկած լուծումների մի մասը որոշ չափով կամ բոլորովին սխալ են, մյուսները, ամենայն հավանականությամբ, անգլիական և ամերիկյան դպրոցներին չեն պատվաստվի, բայց բոլորովին պարտադիր չէ՝ մանկավարժական համակարգը կատարյալ լինի, որպեսզի ուսումնասիրելու, փորձաքննելու, փորձարկելու արժանի լինի:

Տիկին Մոնտեսորին բավականին լայնախոհ է, որ անթերիության հավակնություն ունենա, և չափազանց կրթված է, որ իր եզրակացությունների մանրակրկիտ ուսումնասիրությանն ու խորը փորձաքննությանը դիմադրվի: Նա ոռշակիորեն ասում է, որ իր համակարգը կատարյալ չէ: Գործնականում միանգամայն հավանական ենք համարում, որ մեր դպրոցներն ի վերջո Մոնտեսորիի ծրագրերը կհամատեղեն մանկապարտեզի ինչպես առաջադեմ, այնպես էլ պահպանողական ծրագրերի տարրերի հետ: Չէ՞ որ դպրոցական աշխատանքը միշտ պիտի էլլեկտիկ՝ բնույթ ունենա: Պահանջել ամեն ինչ կամ ոչինչ կամ ընդունել միայն մի համակարգ՝ նշանակում է գնալ դեպի անխուսափելի պարտություն. հասարակությունը համակարգերով՝ որպես այդպիսիք, չի հետաքրքրվում, ըստ էության չի հավատում, որ ինչ-որ համակարգ իր մեջ կարողանա բոլոր լավ բաները ներառել: Նաև պետք չէ կասկածել, որ սա է միակ առողջ հայացքը:

Իրատեսներին հակառակ, շարունակելով հավատալ բացարձակ ճշմարտություններին՝ այնուամենայնիվ, կարող ենք կասկածել դրանց գործնական կիրառման տրամաբանությանը, գոնե որպես դաստիարակության անթերի համակարգ: Բոլոր դեպքերում, իրավունք չունենք ընդունելու մի համակարգ և մերժելու մնացած բոլորը միայն այն պատճառով, որ առաջինը հիմնված է հասկանալի կամ առոյգացնող փիլիսոփայության վրա: Անհրաժեշտ է նաև իրատեսական չափանիշներ ավելացնել, և ամենայն խստությամբ: Ամենաճիշտ ճանապարհը

<sup>1</sup> էլլեկտիկ (հուն. ekiektikos - ընտրող)՝ հակադիր, անհամատեղելի մոտեցումները առանց որևէ սկզբունքի համատեղող:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

տարբեր կոմբինացիաներ փորձարկելն է, դրանց արդյունքները դիտարկելն ու արձանագրելը, դրանք համեմատելը, զգուշորեն նոր փորձարարության անցնելը:

Այս ընթացակարգը ցանկալի է կիրառել դաստիարակության յուրաքանչյուր փուլում և յուրաքանչյուր աստիճանում, հատկապես վաղ շրջանում. այստեղ ամենաքիչն է փորձարկված, և ավելի դժվար է: Անկասկած, այդքան արմատական, այդքան հստակ գծագրված, այդքան հանգամանորեն զարգացած համակարգը նախադպրոցական դաստիարակության մեթոդների համեմատական ուսումնասիրության բացառիկ կարևոր նոր նյութ է տալիս: Չընդունելով այս համակարգի բոլոր դետալները, վերապահությամբ վերաբերվելով անգամ դրա հիմնական սկզբունքներին՝ այնուամենայնիվ ընդունում ենք դրա հսկայական և անմիջական արժեքավորությունը: Եթե նախադպրոցական տարիքի երեխաների դաստիարակությունն ընդհանրապես արժանի է ուսումնասիրության, ապա դրանով հետաքրքրվող դաստիարակը պետք է սկզբունքային տարբերություն դնի Մոնտեսորիի ծրագրի և մյուս ծրագրերի միջև և տարբեր համակարգերի և դրանց հնարավոր համադրումների արդյունքները մանրամասն ստուգի: Սույն նախաբանը Մոնտեսորիի գործիքների տնային կիրառմանը վերաբերող այդպիսի մի համակցության է վերաբերում. սակայն նախ ժամանակակից մանկապարտեզի երկու տեսակների համեմատությամբ Մոնտեսորիի համակարգի ամենացայտուն առանձնահատկությունը նշենք: Շատ արագ աչքի են ընկնում մի քանի սկզբունքային նմանություններ:

Տիկին Մոնտեսորիի՝ վաղ մանկությանը վերաբերող հայացքները, թեև ընդհանուր առմամբ ավելի արմատական են համարվում, որոշ հարաբերություններում նույնական են պարոն Ֆրյոբելի պատկերացումների հետ: Ակտիվ լինելու, շրջակա միաջավայրն ուսումնասիրելու և հարցասիրության և ստեղծագործական բոլոր ձևերով իր ներքին ուժերը զարգացնելու երեխայի իրավունքը երկուսն էլ ընդունում են: Դաստիարակությունը պետք է ուղղորդի երեխայի գործունեությունը, սակայն չճնշի նրան: Միջավայրը մարդու ուժը չի ստեղծում, այլ միայն նպատակ ու նյութ է տալիս, ուղղորդում է, կամ, ամենաշատը, խթանում. մանկավարժի խնդիրն ավելի շուտ սնունդ տալն է ու համագործակցելը, դիտարկելը, խրախուսելը, ղեկավարելը, բացահայտելը, և ոչ թե խառնվելը, վերագրելը կամ սահմանափակելը: Սա ամերիկացի ուսուցիչների և մանկապարտեզի ղեկավարների մեծ մասին վաղուց հայտնի սկզբունք է. դրա նոր պերճախոս շարադրանքը ժամանակակից տեսանկյունից նրանք միայն ողջունել կարող են: Իսկ ինչ վերաբերում է այդ սկզբունքի գործնական կիրառմանը, ապա տիկին Մոնտեսորին իր մանկապարտեզի հետ վճռականորեն գնում է նոր ճանապարհով:

«Տնօրեն» Մոնտեսորին չի պարապում երեխաների խմբերի հետ՝ պահանջելով, որ խմբի բոլոր անդամները միաժամանակ նույն աշխատանքը կատարեն: Մոնտեսորիի սանն զբաղվում է ինչով ուզում է, քանի դեռ դրանով ինչ-որ բանի կամ մեկին չի վնասում: Մոնտեսորին և Ֆրյոբելը հավասարապես կողմ են զգացնում քննարկությանը, բայց Մոնտեսորիի համակարգում այդ դաստիարակության պլանը և՛ ավելի մշակված է, և՛ ավելի անմիջական, քան Ֆրյոբելի մոտ: Սեզենովյան գործիքների հիման վրա նա զգացնումների ձևական մարզման գիտական մեծ համակարգ է մշակել: Ֆրյոբելը մշակել է երեխաների ստեղծական գործունեությունը խթանող մի շարք առարկաներ, սակայն դրանք սենսորային ճանաչողական ունակությունների դաստիարակմանն այնքան էլ պիտանի չեն: Մոնտեսորիի նյութը Պետտալոցիի հիմնական պատգամի իրականացումն է, որը մանրակրկտորեն փոճում էր ներդնել իր մշակած ամբողջական համակարգում: Այդ նյութը հատ-հատ ամեն մի զգացմունքին վերաբերող կրկնվող վարժությունների միջոցով աստիճանաբար զարգացնում է երեխայի

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

մտավոր ունակությունները և տարբերելու, համեմատելու և տիպային առարկաները գործածելու հմտություններն է զարգացնում: Մանկապարտեզի համակարգում, հատկապես նրա «ազատական» ուղղվածություն ունեցող տարբերակում, զգացմունքների դաստիարակությունն ուղեկցվում է կառուցողական գործունեությամբ և երևակայության աշխատանքով, որի ընթացքում ավելի կարևոր նպատակներ են հետապնդում, քան պատկերների կամ գույների պարզ դասավորումն է: Նույնիսկ մանկապարտեզի ամենասովորական աշխատանքի ժամանակ երեխաները «նկարներ են նկարում» և պետք է բացատրեն՝ դրանք ինչի են նման՝ «աստղի», «ծաղիկի», «օդապարուկի»: Ինչ վերաբերում է երեխայի ֆիզիկական դաստիարակությանը, ապա այս կետում երկու համակարգերի սկզբունքները համարյա համընկնում են. երկուսն էլ պնդում են մարմնի գործունեության ազատ զարգացման անհրաժեշտությունը, դիմախի վարժությունների և մկանների գործողությունները կառավարելու կարողության անհրաժեշտությունը. սակայն եթե մակապարտեզը հորինված կամ սոցիալական բնույթի խմբային խաղերի միջոցով է ձգտում դրան հասնել, ապա տիկին Մոնտեսորին ծանրության կենտրոնը տեղափոխում է առանձին ֆիզիկական գործառույթների ուղղակի դաստիարակմանն ուղղված հատուկ վարժությունների վրա: Սակայն մյուս կողմից, երկու համակարգերի սկզբունքային ամբողջ նմանությամբ հանդերձ, Մոնտեսորիի համակարգը գործնականում ավելի պակաս ձևական է, քան կարելի է կարծել: Այս տեսանկյունից սկզբունքորեն կարևոր է երեխան սոցիալական դաստիարակության պահանջը նշելը: «Պահապանողական» մանկապարտեզում այդ դաստիարակությունը հիմնականում խմբային խաղերի միջոցով է իրագործվում: Դրանք հիմնականում երևակայական, երբեմն խորհրդանշական բնույթ ունեն. երեխաները հողագործ, ջրաղացպան, կոշկակար, հայրիկ ու մայրիկ, թռչուններ, կենդանիներ, ասպետ ու զինվոր են խաղում. նրանք երգում են, յուրօրինակ ներկայացում խաղում, ինչպես օրինակ՝ «աղավնիների քեֆը», «խոտհունձ» և այլն: Այդ դպրոցներում ստացած հասարակական դաստիարակությունը ձևական է այն իմաստով, որ երեխաները, ի տարբերություն Մոնտեսորիի սաների, «իրական» հասարակական գործունեության չեն մասնակցում, ինչպես, ասենք, ճաշ մատուցելը, սենյակը մաքրելը, կենդանիների խնամքը, խաղային տնակներ կառուցելը կամ այգի մշակելը:

Չմոռանանք, որ ամենապահպանողական մանկապարտեզն անգամ սկզբունքորեն բոլորովին չի բացառում այդ տեսակի «իսկական» գործունեությունը, սակայն երեքժամյա ուսումնական օրվա ընթացքում շատ բան անել չի հասցնում: Ավելի շատ բան են անում հատկապես Եվրոպայում ազատական մանկապարտեզները, որտեղ ուսումնական օրն ավելի երկար է: Մյուս կողմից՝ Մոնտեսորիի համակարգը չի բացառում երևակայությունը զարգացնող խաղերը: Սակայն ոչ միայն հասարակական, այլև գեղագիտական, գաղափարական և նույնիսկ կրոնական դաստիարակության նկատմամբ խորապես հետաքրքրվելով հանդերձ՝ տիկին Մոնտեսորին բացասաբար և վերապահությամբ է արտահայտվում «խաղերի և հիմար հեքիաթների» մասին, ինչը վկայում է, որ նա ծանոթ չէ ամերիկյան մանկապարտեզների՝ այդ օժանդակությունից օգտվելու հրաշալի արվեստին: (Ճիշտ է, ամերիկյան մանկապարտեզը «հիմար հեքիաթների» չի դիմում, բայց դե հեքիաթներ պատմում է, և շատ էլ արդյունավետ:)

Տիկին Մոնտեսորիի ծրագիրը ինչպես ընդհանրապես դպրոցի կյանք, այնպես էլ այնպես էլ իր սաների ձեռքի աշխատանքի մեջ հասարակական շատ տարրեր է ներմուծում. մանկապարտեզը երեխայի հասարակական գիտակցության սահմանները մեծացնում է երևակայության աշխատանքի միջոցով: Մոնտեսորիի երեխաների խմբավորումն ազատ է և ոչնչով պայմանավորված չէ. մանկապարտեզներում երեխաների խմբավորումները հաճախ ձևական և պարտադրված բնույթ են կրում: Մոնտեսորիի համակարգը միայն մի կետում է

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

համընկնում պահպանողական և ոչ թե ազատական մանկապարտեզի հետ՝ ուղղակի նախապատրաստում է դպրոցական ծրագրի յուրացումանը: Անվիճելի է, որ տիկին Մոնտեսորին երեխաներին տառերը սովորեցնելու անսովոր հաջող ձև, ընթերցանության մեջ ներգրավելու միանգամայն հաջող եղանակ և թվերով գործողությունների համար աննման նյութ է գտել: Իհարկե, մանկապարտեզի երկու տիպերն էլ զարգացնում են երեխայի ինքնարտահայտման ընդհանուր կարողությունը. մանկապարտեզի աշխատանքը հարստացնում է երեխայի հասկացությունների պաշարը, արթնացնում և ուղղորդում է նրա երևակայությունը, հարստացնում է նրա բառապաշարը և վարժեցնում այն հմտորեն գործածելուն: Լավ մանկապարտեզում երեխաները պատմություն են լսում ու կրկնում, պատմում սեփական զգացումների մասին, երգում, ոտանավոր արտասանում, և այդ ամենն արվում է համակրաբար տրամադրված ունկնդիրների խմբում, որն ավելի է խթանում և ուղղորդում արտաքին դրսևորումները, քան ընտանեկան միջավայրը:

Բայց նույնիսկ պահպանողական մանկապարտեզը երեխաներին գրել-կարդալ չի սովորեցնում: Թվաբանության մասով նա շատ բան է անում. և հարց է՝ այս ոլորտում տիկին Մոնտեսորիի համակարգից արդյո՞ք առաջադեմ չէ: Ֆրյոբելի նյութերը հրաշալիորեն ցուցադրում են ամբողջի և մասի հասկացությունները՝ երեխաներին մղելով մասերից ամբողջ, ամբողջից մասեր ստանալու վարժությունների: Թվի մասին այդ ըմբռնումը առնվազն նույնքան կարևոր է, ինչքան և հաշվի ժամանակ երեխաների մեջ ձևավորվող այն ըմբռնումը, որին Մոնտեսորիի «Երկար աստիճանը» այնքան հրաշալի նյութ է տալիս: Ֆրյոբելի նյութը միանգամայն հարմար է համրանքի համար, իսկ Մոնտեսորիի նյութը որոշ չափով հանգեցնում է բազմապատկման և բաժանման: Քանի որ խոսքը թվաբանությանն է վերաբերում, ապա նյութի այս երկու տեսակների համատեղումը և՛ հնարավոր է, և՛ ցանկալի: Ազատական մանկապարտեզը, մաթեմատիկական նպատակներով նյութերից և պարապմունքներից հրաժարվելով, չեն էլ փորձում իրենց սաներին անմիջականորեն նախապատրաստել դպրոցական առարկաների յուրացմանը:

Այսպիսով՝ մանկապարտեզի համեմատությամբ Մոնտեսորիի համակարգը հետևյալ հետաքրքիր տարբերություններն ունի.

- նա անսահման ազատության արմատական սկիզբ է դնում.
- նրա նյութերն ուղղված են զգացմունքների ուղղակի և ֆորմալ դաստիարակությանը.
- նա երեխայի զուտ ֆիզիկական զարգացումը հեշտացնող գործիքներ է ներմուծում.
- սոցիալական զարգացումն իրականացվում է անմիջական և իրական սոցիալական պարտավորություններով.
- և վերջապես, նա դպրոցական առարկաների յուրացման անմիջական նախապատրաստում է տալիս:

Մյուս կողմից՝ մանկապարտեզը ոչ այն է հեղինակության ճնշմամբ, բայց և ոչ առանց դրա, երբ մյուս միջոցներն անզոր են, երեխաներին խթանող խմբային պարապմունքներ է իրակացնում. նախապես երեխաների ստեղծագործական փորձերի համար նախատեսված նրա նյութերը նպաստում են մաթեմատիկական վերլուծությանը և նկարչությանը, բացի դրանից՝ մանկապարտեզի պարապմունքները երևակայությանն են սնունդ տալիս:

Սակայն անհրաժեշտ է նշել մի հանգամանք՝ երկու համակարգերը քննարկվող այս հարաբերություններում ամբողջովին միանգամայն անհամատեղելի չեն: Մանկապարտեզների

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

շատ պարապմունքներ ամբողջովին ազատ են, իսկ «Երեխաների տներում» ամբողջովին վերացված չէ թելադրանքը, դա է վկայում դրանց «Օրակարգը»: Մանկապարտեզի աշխատանքը ներառում է նաև զգացմունքների անմիջական դաստիարակում, իսկ Մոնտեսորին թույլատրելի է համարում, օրինակ, նկարչության և կառուցման ժամանակ ֆրյոբելյան աղյուսիկների կիրառումը, մանկապարտեզների աշխատանքը ներառում է զուտ մկանային շատ վարժություններ, իսկ տիկին Մոնտեսորին իր մոտ մանկապարտեզներին հատուկ մի շարք խաղեր է ներդրել, մանկապարտեզն ընդունում է այգեգործությունը, կենդանիների խնամքը, շինության կահավորումը և տնտեսական զբաղմունքները, իսկ Մոնտեսորիի համակարգը թույլատրելի է համարում երևակայության տարրեր պարունակող որոշ սոցիալ-դերային խաղեր, երկու համակարգերն էլ (բայց ոչ ազատական մանկապարտեզները) անմիջականորեն պատրաստում են դպրոցական առարկաների յուրացմանը. և քանի որ այս երկու ծրագրերի միջև կարգի, ինտենսիվության և աստիճանի տարբերություն կա, ապա ինչո՞ւ անգլիական և ամերիկյան դպրոցներին ավելի հարմար զուգակցումներ չմշակվեն:

Ուշադիր ուսումնասիրության դեպքում պարզ է դառնում, որ Մոնտեսորիի համակարգի և մանկապարտեզի միջև գլխավոր տարբերությունը հետևյալն է. մինչ Մոնտեսորիի սաները համարյա ամբողջ ժամանակը ծախսում են որոշակի բաներով զբաղվելու վրա՝ ելնելով անհատական առանձնահատկություններից և անհատապես ղեկավարվելով, մանկապարտեզի սաները սովորաբար զբաղված են խմբային աշխատանքով և երևակայության վրա հիմնված խաղերով:

Կարծում ենք, որ երկու համակարգերի խաղաղ համատեղումը այսպիսի բնույթ կունենար. զգացմունքային և մտավոր ֆորմալ դաստիարակության համար նախատեսված առարկաներով աշխատանքը պետք է անհատապես կամ միայն կամավորների խմբով արվի, հնարովի (երևակայության տարրերով) և սոցիալական բնույթի աշխատանքը պետք է ճիշտ խմբերով կատարվի: Այս սկզբունքն առաջարկում ենք միայն որպես մանկապարտեզային տարիքի երեխաների դաստիարակության հնարավոր հիմք. մեծանալով՝ երեխաները պետք է սովորեն դասարաններում, և այնտեղ, իհարկե, կսովորեն հորինված և սոցիալական միջոցառումներ կատարել ազատ խմբերով (առաջինը, ավելի հաճախ՝ մենակ): Պետք չէ կարծել, թե մեր առաջարկած սկզբունքը կանոն է, որը բացառություններ չի ենթադրում: Այն պարզապես առաջարկվում է որպես աշխատանքային վարկած, որի արժեքավորությունը փորձով պետք է ստուգվի:

Եվ թեև մանկապարտեզի դաստիարակները վաղուց են նկատել, որ ֆրյոբելյան նյութերով խմբային աշխատանքները, հատկապես երկրաչափական վերլուծություն կամ ֆորմալ նկարչություն են պահանջող աշխատանքները շուտ են ձանձրացնում երեխաներին, բայց համարվում է, որ դաստիարակը կարող է այնպես անել, որ երեխայի ուշադրությունը չթուլանա, կամ երեխան չհոգնի, եթե արագ նկատի դրանց առաջին նշանները և անմիջապես դադարեցնի աշխատանքը: Ավագ երեխաների փոքրաթիվ խմբերը նման աշխատանքներն առանց դժվարության և հաճույքով են անում, խմբային պարապմունքների դժվարությունը աննկատ գործոն է, որի ճնշող գործողությունը լավ դաստիարակը հեշտությամբ հաղթահարել: Իսկ փոքր երեխաների դեպքում լիակատար ազատության ռեժիմն է, ըստ երևույթին, լավագույն արդյունքները երաշխավորում, զոնե առարկաների հետ աշխատելիս: Մյուս կողմից՝ խմբային խաղերն ավելի քիչ են ճնշում և այնքան հոգնեցուցիչ չեն: Գործունեության այդ երկու տեսակների հնարքները փոփոխելը մանկավարժական ծրագրում դրանք համադրելու լավագույն ձևն է, որ լավ արդյունքներ է երաշխավորում:



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Խոսելով այսպիսի դաստիարակչական ծրագրի մասին՝ միանգամից մոտենում ենք Մոնտեսորիի համակարգի այն էական հարցին, որը պետք է դիտարկենք մանկապարտեզի նկատմամբ նրա վերաբերմունքից անկախ: Դա հասարակական կողմն է, որին տիկին Մոնտեսորին անդրադարձել է իր առաջին դպրոցի մասին պատմելիս: Քննարկելով տիկին Մոնտեսորիի համակարգի պիտանելիությունը անգլիական և ամերիկյան դպրոցների, հատկապես ամերիկյան ժողովրդական ուսումնարանների և անգլիական նախարարական դպրոցների համար՝ պետք է հիշենք այն երկու ընդհանուր պայմանների մասին, որոնց առակայությամբ տիկին Մոնտեսորին սկսեց իր գործունեությունը Հռոմում:

Նրա սաները համարյա ամբողջ օրը նրա հետ էին, և նա փաստորեն ողջ օրը կարող էր հետևել նրանց կյանքին: Նրանք հիմնականում բանվոր դասակարգի երեխաներ էին: Չենք կարող հույս ունենալ, որ տիկին Մոնտեսորիի ձեռք բերած արդյունքներին կհասնենք, եթե երեխաները միայն առավոտյան երկու-երեք ժամը մեր ղեկավարությամբ լինեն. նաև չենք կարող ակնկալել, որ բացառապես նույն արդյունքները կստացվեն այն երեխաների դեպքում, որոնց ժառանգականությունն ու պայմանները և՛ պակաս զգացմունքային են դարձրել, և՛ պակաս շարժուն, և՛ ազդեցությունների ավելի քիչ տրվող, քան Մոնտեսորիի երեխաները: Մոնտեսորիի նախագիծը գործնականում իրականացնելու ցանկության դեպքում պետք է դիտարկենք նաև տարատեսակները, որոնց անհրաժեշտությունը կարող է բխել սոցիալական պայմանների տարբերությունից: Իրականում այն պայմանները, որոնցում տիկին Մոնտեսորին Հռոմում բացեց իր առաջին դպրոցը, հատուկ են աշխարհի բոլոր մեծ քաղաքներին: Կարդալով նրա պատկերավոր «բացման խոսքը»՝ դժվար է զսպել այն ցանկությունը, որ մանկան կյանքի կենտրոնը մեծ քաղաքի տներում «ընտանեկան դպրոցը» դառնա: Հասկանալի է, որ ավելի լավ կլինեք, եթե չլինեին բնակելի փեթակների նման տուն-տուփերը, եթե ամեն մի ընտանիք կարողանար իր երեխաներին խաղի և պարապմունքի համար անհրաժեշտ տարածք ու մաքուր օդ տալ:

Իսկ շատ ավելի լավ կլինեք, եթե ծնողները գոնե մի քիչ ծանոթ լինեին երեխայի հոգեբանությանն ու հիգիենային: Բայց քանի որ հազարավոր աղքատ մարդիկ ապրում են մեծ քաղաքների զգվելի բարաքներում, Երեխայի տան սոցիալական խնդիրների վերաբերյալ տիկին Մոնտեսորիի լայնախոհությունը պիտի ողջունենք: Այդ դպրոցներն ինչ նյութ էլ գործածեն, տիկին Մոնտեսորիից պիտի փոխառեն ուսումնական երկարատև օրը, երեխաների նկատմամբ ավելի բազմակողմանի խնամքը, ընտանիքի հետ ավելի սերտ համագործակցությունը և ավելի լայն նպատակները: Հավանաբար այդպիսի դպրոցներում տիկին Մոնտեսորիի աշխատանքի երկու կարևոր գծերը՝ ազատության սկզբունքը և զգացմունքների դաստիարակության պլանը, ամենամարողջական և արդյունավետ իրագործումը կունենան: Բայց հենց այս սկզբունքներն են ամենից շատ քննադատություն հարուցում, երբ աչքաթող է արվում առաջին «Մանկան տան» սոցիալական միջավայրը:

Մարդաբանական չափումները, լողացնելը, ինքնասպասարկման սովորության ձևավորումը, սննդի մատուցումը, այգեպանությունն ու կենդանիների խնամքը անառարկելիորեն խորհուրդ է տրվում բոլոր դպրոցներին, նույնիսկ նրանց, որտեղ պարապմունքներին երեք ժամ է տրվում, և սաները ճնշված դասերի երեխաներն են. սակայն անհատական ազատությունը և զգացմունքների դաստիարակությունը ավելորդ են համարվում նույնիսկ այն դպրոցների աշխատանքում, որոնց պայմանները մոտ են Սան-Լորենցոյի դպրոցների 12 պայմաններին:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Իհարկե, ոչ մի գործող մանկավարժ հախտուն կերպով բոլոր դպրոցների համար լողատաշտեր չի պահանջի, և, հավանաբար, խելամիտ պահպանողականություն կցուցաբերվի դպրոցի հետ համագործակցող ընտանիքներում այժմ հաջողությամբ իրագործվող գործառնությունները դպրոցին փոխանցելու հարցում: Ավելի դժվար է բոլոր դպրոցներում Մոնտեսորիի ոգով կարգունկանոնի և զգացմունքների դաստիարակության սկզբունքային պահանջների հետ կապված խնդիրները լուծելը: Արդյո՞ք անհատական ազատությունը մանկավարժական ունիվերսալ սկզբունք է, թե՞ դա սկզբունք է, որը պետք է ձևափոխվի առաջին «Մանկան տների» սոցիալական խմբին չպատկանող դպրոցներում: Արդյո՞ք բոլոր երեխաները զգացմունքների դաստիարակության կարիք ունեն, թե՞ միայն անհաջող ժառանգականությամբ կամ ընտանեկան աննպաստ պայմաններով երեխաները: Մոնտեսորիի համակարգի լուրջ ուսումնասիրությունը այս հարցերն անտեսել չի կարող:

Եվ այս հարցերին ի պատասխան մեր կողմից ամբողջ գրվածը մի նպատակ ունի՝ պարզել և ընդգծել յուրաքանչյուր առանձին դեպքում գլխավոր որոշիչ գործոնի՝ ժամանակակից դպրոցի վիճակի նշանակությունը: Այս հարցերը փիլիսոփայական և գիտական մի ամբողջ շարք փաստարկներ զարգացնելու բավարար առիթ են տալիս: Առաջինը էթիկայի հարցն է, երկրորդը՝ հոգեբանության, և դրանք երկուսն էլ զուտ մետաֆիզիկական հարցերի շարքն են դասվում:

Տիկին Մոնտեսորին հավատում է աշակերտի ազատությանը, որովհետև կյանքում տեսնում է «հավերժ նոր հաղթանակներ նվաճող չքնաղ աստվածուհուն»: Խոնարհությունը, նվիրվածությունը, ինքնազոհաբերումը նրան թվում են կյանքի պատահական կարիքներ, ոչ թե նրա հավերժական դրսևորման էական բաղկացուցիչները: Մեր կարծիքով պետք է խորապես տարբերել փիլիսոփայական տեսությունը և հավատը: Տիկին Մոնտեսորին, ըստ երևույթին, այնչու է նաև, որ զգայական ընկալումը մտավոր, հետևապես և բարոյական կյանքի միակ հիմքն է, որ «զգացմունքների դաստիարակությունը ամուր հիմք է պատրաստում, որի վրա երեխան կարող է կառուցել պարզ և ուժեղ ոգի»՝ ակնհայտորեն ներառելով նաև բարոյական իդեալները, որ երեխայի հաստատականության, երևակայության, ստեղծագործական շնորհի զարգացումը այնքան կարևոր չէ, որքան զգացմունքների միջոցով միջավայրը ուսումնասիրելու հմտության զարգացումը:

Այս հայացքները, ըստ երևույթին, համընկնում են Հերբարդի2 և մասամբ նաև Լոկի3 տեսություններին: Իհարկե, դրանք կարող են փիլիսոփայական և էթիկական վեճերի տեղիք տալ: Ի դեպ, հնարավոր է և, որ Տիկին Մոնտեսորին չընդունի իր գրքի հիման վրա այստեղ իրեն վերագրվող հայացքները. բոլոր դեպքերում դրանց մասին դատելը փիլիսոփայի և մանկավարժի գործ է: Մանկավարժական հարցը երբեք ինքնաճնշողի հարց չի լինում: Այդ դեպքում կարելի՞ է արդյոք պնդել, որ միայն նման իրավիճակը, որ Հռոմում առաջին «Երեխայի տանն» էր տիրում, միակ իրավիճակն է, որում հնարավոր է ամբողջապես իրականացնել ազատության սկզբունքը: Երևում է՝ Հռոմի դպրոցը մանկության ինչ-որ հանրապետություն է, որտեղ ոչինչ չի խանգարում երեխային, որ ակտիվորեն իրագործի սեփական նպատակները:

Սոցիալական սահմանափակումներն այստեղ նվազագույնի են հասցված. իհարկե, երեխաները պարտավոր են սեփական քմահաճույքը ենթարկել ընդհանուր կարգի

<sup>2</sup> Յոհանն Ֆրիդրիխ Հերբարդը գերմանացի փիլիսոփա է (1776 - 1841) (ծանոթ.՝ խմբագրի)

<sup>3</sup> Ջոն Լոկը անգլիացի փիլիսոփա, հոգեբան, մանկավարժ է (1632 - 1704), էմպիրիկ փիլիսոփայության հիմքերի ստեղծողը (ծանոթ.՝ խմբագրի)

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

պահանջներին, նրանց չի թույլատրվում վիճել կամ իրար խանգարել, նրանք պարտավոր են որոշված ժամանակին կատարել հայտնի պարտականությունները: Բայց ամեն երեխա բացառապես իր հավասարազոր անդամների շահերով ղեկավարվող համայնքի քաղաքացին է, նրա ազատությունը հազվադեպ են սահմանափակում, նա ազատ է իր սեփական նպատակները հետապնդելու և հանրապետության գործերում նույնքան ազդեցություն ունի, որքան դեմոկրատիայի մեծահասակ լիիրավ անդամը: Այդպիսի իրավիճակ դժվար է պատկերացնել ընտանիքում, որտեղ երեխան ոչ միայն ընտանիքի անդամ է, որի շահերը նկատմամբ պետք է նույնքան ուշադիր լինել, որքան մյուսների, այլև տառացիորեն նրա ստորադաս անդամը, և նրա շահերը բացահայտորեն ստորադասվում են ընտանիքի մեծահասակ անդամի կամ ընդհանուր տնտեսության շահերին: Երեխաները պարտավոր են ճիշտ ժամանակին ներկայանալ ճաշելու, թեն ավագի մեջ խմբով խաղալն ավելի հաճելի կլինե՞ր նրանց և նրանց մկանների, մտքի և կամքի զարգացմանն ավելի կնպաստե՞ր: Կարելի է, իհարկե, վիճել ընտանեկան հանրության մեջ երեխայի մասնակցության և մեծահասակների հրամայելու իրավունքի մասին, սակայն գործնականում անժխտելի է, որ ընտանեկան կյանքի ընդհանուր պայմանները Մոնտեսորիի դպրոցում իրականացվող ազատությունը թույլ չեն տալիս: Վերջին հաշվով, որոշակի ժամանակահատվածում այնքան աշխատանք կատարող բազմամարդ դպրոցները (անհատական նախաձեռնությունը դրա հետ համեմատվելու ունակ չէ) պետք է մի առարկան սովորեցնեն ինը ժամում, մյուսը՝ տասը, խմբային պարապմունքներ անեն. իսկ անհատականությունը, որի կյանքը դրանով իսկ մտնում է սահմանափակումների մեջ, պետք է վերցնի՝ ինչ կարող է:

Յուրաքանչյուր դպրոցի առաջ մի պարզ հարց է դրված՝ ըստ անհրաժեշտության կարո՞ղ ենք արդյոք նախատեսված ժամկետում կատարել հարկավոր աշխատանքը, հրաժարվել որոշակի ծրագրերից և խմբային դասավանդումից: Ըստ էության հարցն այն է, թե արդյո՞ք աշխատանքն ինքնին այնքան կարևոր է, որ պարտադրելով կամ ուսուցչի արհեստականորեն առաջացրած հետաքրքրությամբ արժե երեխային դրան բերել: Կամ էլ՝ երեխայի ազատությունն այնքա՞ն կարևոր է աշխատանքից, որ ավելի ճիշտ կլինի հանուն դրա վստահել երեխայի բնատուր հետաքրքրասիրությանը և վարպետորեն մտածված նյութերին՝ չնայած աշխատանքի մի մասը կամ ամբողջը կորցնելու վտանգին: Տարրականից բարձր դպրոցի համար հեշտ է պատասխանել այդ հարցին: Դպրոցական աշխատանքը սպանիչ և հարկադրյալ արարողության բնույթից ազատելու շատ միջոցներ կան, բայց մշտապես գործող և սահմանափակ ծրագրերից, դասարանային ուսուցման դասացուցակից ամբողջովին հրաժարվելը չէ դրա ձևը:

Անհատական գործողությունների անսահմանափակ ազատությունն ավագ դպրոցներում անգամ եթե պատկերացնե՞ինք, դեռ հարց է, թե արդյո՞ք դա ցանկալի է: Չէ՞ որ կյանքում սոցիալական պահանջմունքների ճնշմամբ հաճախ ստիպված ենք լինում շատ խնդիրներից հրաժարվել: Այդ հարցն ավելի է բարդանում, երբ խոսքն ավելի փոքրերին է վերաբերում: Ի՞նչ տիպի աշխատանք կուզե՞ինք տալ երեխային: Եթե դպրոցներում մեր երեխաներն ընդամենը կես օր են անցկացնում, ապա կկարողանա՞ն ամբողջ գործն անել առանց որոշակի ժամերով խմբային ուսուցման:

Մի՞թե դասացուցակների ու խմբային ուսուցման վտանգն այնքան ուժեղ է, որ կարող է վնասել երեխաներին կամ ուսուցումը պակաս արդյունավետ դարձնել: Մի՞թե չի կարելի աշխատանքի մի մասի ժամանակ դասեր տալուց հրաժարվել, մյուս մասերի ժամանակ դրանք նվազագույնի հասցնել: Այսպիսով, անհատի ազատության հարցը հանգում է հարմարվելու գործնական մի շարք խնդիրների: Սա արդեն լիարժեք ազատության կամ ընդհանրապես

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

ազատության հարցը չէ, այլ՝ ծայրահեղությունների իրական կիրառման հարց: Եվ եթե հիշենք, որ ուսուցչուհու մանկավարժական վարպետությունը և նրա անձի հմայքը, դիդակտիկ նյութի գրավչությունն ու այն թեթևությունը, որով նա ուսուցանում է երեխաներին, էլ չասենք ուրախ ու հաճելի սենյակի, անշարժ ստարանների բացակայության մասին. եթե հիշենք, որ այս ամենը միասին վերցրած՝ դասացուցակով խմբային ուսուցումը զերծ է պահում պարտադրողական բնույթից, ապա պարզ է, որ ցանկացած դպրոցում տիկին Մոնտեսորիի դավանած ազատության սկզբունքի խստությունը մեղմելու պատճառներ կգտնվեն: Յուրաքանչյուր դպրոց հարցի լուծումը ինքը պետք է մշակի՝ իր մասնավոր պայմաններից ելնելով:

Զգացմունքների դաստիարակության հարցն ավելի քիչ է վեճի տեղիք տալիս: Որոշ երեխաներ գուցե դրա կարիքը մյուսներից պակաս ունենան, բայց Մոնտեսորիի դիդակտիկ նյութը երեքից հինգ տարեկան բոլոր երեխաների համար է և՛ հետաքրքիր, և՛ օգտակար: Ժամանակակից մանկավարժական տեսություններն առավելապես բխում են այն համոզմունքից, թե երեխաները հետքերովում է միայն նրանով, ինչ հասարակական արժեք կամ հասարակական բովանդակություն կամ «իրական օգուտ» ունի, բայց նորմալ երեխայի հետ անցկացրած մի օրը ոչ եզակի վկայություն կբերի այն բանի օգտին, որ երեխաները մեծ հաճույք են ստանում նաև զուտ ֆորմալ վարժություններից: Երեխան չթուլացող հաճույքով զբաղվում է խաղաքարտերը գորգի տակ խցնելով, քանի դեռ տրցակը չի վերջացել. ջրի մեջ քար նետելու գործընթացն այնքան հաճույք է պատճառում, որ կարող է երկար ժամանակ գրավել մեծ երեխաների ուշադրությունը, էլ չենք խոսում մեծահասակների մասին:

Մոնտեսորիի նյութը հագեցնում է սենսորային քաղցր, երբ զգացմունքները նոր սնունդ են պահանջում, և բացի դրանից հանելուկի հետաքրքրություն ունի, որին երեխաներն այնքան բուռն են արձագանքում: Տիկին Մոնտեսորին նյութի մտավոր կոնկրետ բովանդակության արժեքը ստորադասում է նրա արժեքին՝ որպես զգացմունքները բավարարելու միջոց. սակայն ոչնչով ապացուցուցված չէ, որ նյութին իր արժեքի մեծ բաժինը հենց այդ բովանդակությունը չի հաղորդել՝ իր ամբողջ ֆորմալությամբ հանդերձ:

Իրականում զգայական ճանաչողության հղկումը դեռ ինքնին արժեք չէ: Այդ առումով շատ ծանրակշիռ են պրոֆեսոր Հ. Ուիպլի «Manual of Mental and Physical Tests» գրքի 130-րդ էջի դաստիարակությունները. «Հատուկ ուշադրության է արժանի սենսորային չափանիշների կիրառումը համահարաբերական (կոռելյատիկ) աշխատանքում»: Ընդհանրապես, որոշ հեղինակներ համոզված են, որ սուր ճանաչողական օժտվածությունը սուր մտքի նախապայմանն է: Մյուսներն էլ պակաս համոզված չեն, որ գիտակցությունն առավելապես պայմանավորված է «վերին» գործընթացներով և միայն որոշ չափով՝ սենսորային շնորհով՝ չհաշված, իհարկե, դրա այն թուլացումը, որը լուրջ վնաս է հասցնում զգացումների փորձարկմանը, ինչպես մասնակի խլությունը կամ տեսողության մասնակի կորուստը: Այստեղ տեղին չէ ճանաչողական զգայականության էվոլյուցիոն իմաստի քննարկումը, բայց կարելի է նշել, որ նորմալ ընդունակությունը մի քանի անգամ գերազանցում է կենսական իրական պահանջունքը, և դժվար է հասկանալ՝ բնությունն ինչու է այդքան առատաձեռն ու շոյալ եղել, այլ կերպ ասած՝ դժվար է հասկանալ՝ որն է մարդու զգայական օրգանների ճանաչողակողան շնորհի նկատելի գերաճի արդարացումը:

Մեր զգայական կյանքի սովորական «մարմնաբանական բացատրություններն» այդ անհեթեթությունը չեն բացատրում: Հետո, ավելորդ ընդունակությունների փաստն ինքնին, ըստ երևույթին, ժխտում է այն կարծիքը, թե զգայական ընդունակությունը նշված իմաստով կարող է

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

գիտակցությունը պայմանավորող գործոն լինել: Միանգամայն հնարավոր է, որ Մոնտեսորիի դիդակտիկ նյութի մանկավարժական արժեքն այն է, որ այն երեխաներին մատնեն ու զգացմունքները վարժելու հնարավորություն է տալիս, երբ նրանք անհագուրդ այդ տիպի վարժանքներ են փնտրում, և հետո այն, որ նրանցից ոչ մի լարում չպահանջելով՝ փաստերի և նյութերի մասին շատ տեղեկություններ է տալիս:

Նրա այդ արժանիքները դժվար թե թուլանան դպրոցական ինչ-ինչ պայմաններից, ինչպիսին էլ դրանք լինեն: Ինչ վերաբերում է նյութը զգացմունքների դաստիարակության համար օգտագործալուն, ապա անգլիական և ամերիկյան ուսուցիչներին երկու ընդհանուր նախազգուշացում կարող էի անել: Նախ՝ պետք չէ մտածել, որ միայն զգացմունքների դաստիարակումով հնարավոր է հասնել այն ամենին, ինչին տիկին Մոնտեսորին դպրոցում հասնում է իր ամբողջ աշխատանքով: Համարյա ամբողջ առավոտն զգացմունքների դաստիարակության վրա ծախսել՝ նշանակում է դրա նշանակությունը գերազնահատել (շատ փոքր երեխաներին բացառում եմ):

Ապացուցված չէ նույնիսկ, որ այն ուժեղ ազդում է զգացմունքների ընդհանուր աշխատանքի վրա, էլ չխոսենք ֆիզիկական և հասարակական ավելի ակտիվ գործունեության արգելակման մասին: Երկրորդ՝ զգացումների մեկուսացումը շատ զգույշ պիտի արվի: Կապելով աչքերը՝ կարող ենք քնկոտություն առաջացնել. չի կարելի ակնկալել, թե այդ վիճակում երեխան երկար ժամանակ զգայական ընկալումներ ունենալու ունակ է: Տեղեկատվության և հսկողության սովորական միջոցներից զրկված մտավոր գործունեությունը մեծ լարում է պահանջում: Ինչպես նշել եմ, հնարավոր և գործնական եմ համարում Մոնտեսորիի համակարգի և մանկապարտեզի զուգակցումը: Եթե այստեղ հակիրճ եմ շարադրում և առանց ապացույցների կամ արդարացումների, ապա այն պատճառով, որ դրան դոգմատիկ բնույթ չեմ տալիս, այլ պարզապես հույս ունեմ, որ կլինի մի ուսուցիչ, որը կուզենա օգտագործել իր սաներին բարիք խոստացող համակարգը:

Իմ առաջարկած պայմաններն են երեխաների ուսուցումը 3,5 կամ 4 տարեկանից սկսող երկամյա ծրագրով ամերիկյան սովորական մանկապարտեզը, երեխաների փոքր թվաքանակով, բանիմաց «պարտեզավար» ղեկավարով և գործունյա օգնականով մանկապարտեզը: Նախ՝ առաջարկում եմ առաջին տարվա մեծ մասը նվիրել ֆրյոբելյան սովորական նյութի փոխարեն Մոնտեսորիի նյութով պարապմունքներին: Նկարներին և պատմություններին տրվող ժամանակի մի մասը կարելի է տրամադրել Մոնտեսորիի նյութերին, ներառյալ նաև մաթեմատիկական գործիքները: Չեմ ուզում ասել, թե ֆրյոբելյան նյութերից բոլորովին պետք չէ օգտվել. ոչ, Մոնտեսորիի առարկաների ազատ անհատական կիրառումից աստիճանաբար ֆրյոբելի մեծագույն պարզանքներին՝ հատկապես երկրորդին, երրորդին և չորրորդին անցնելով՝ այս երկու համակարգերը պետք է միահյուսվեն:

Երբ երեխաները պատրաստ լինեն, ֆրյոբելյան շնորհներով ավելի ֆորմալ աշխատանք կարելի է սկսել: Երկրորդ տարում ֆրյոբելյան շնորհներով աշխատանքը պետք է գերակշռի, բայց Մոնտեսորիի վարժություններն էլ իսպառ չպետք է բացառվեն: Երկրորդ տարվա երկրորդ կիսամյակում կարելի է կիրառել Մոնտեսորիի՝ գրելուն նախապատրաստող վարժությունները: Արժե ամբողջ երկրորդ տարին պատմություններին և նկարներին տրվող ամբողջ ժամանակը տրամադրել դրանց, և երկու տարում էլ առավոտյան պարապմունքներն ու խաղերն անցկացվում են սովորականի պես: Նախաճաշի ընդմիջումը չի փոփոխվում:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Մոնտեսորիի ծրագրի մի մասը, այն է ինքնասպասարկման և ինքնուրույն գործողությունների թանկարժեք վարժությունները՝ դպրոցական ունեցվածքին և տնտեսությանը ինքնուրույն հետևելը, մանկական պարտեզի ղեկավարն ու նրա օգնականը պետք է ամեն կերպ աշխատեն իրենց աշխատանքում կիրառել: Այս վարժությունները չպիտի սահմանափակվեն միայն Մոնտեսորիի գործիքներով: Մոնտեսորիի առարկաները հանել, օգտագործել և տեղը դնել սովորած երեխաները ֆրյոբելյան համակարգի ավելի բազմազան նյութի հետ ծանոթանալուց առաջ պետք է կարողանան հոգ տանել վերջինիս նկատմամբ: Իհարկե, եթե լինեն երեխաներ, որոնց համար դժվար չի լինի ճաշից հետո դպրոց վերադառնալը, շատ հետաքրքիր կլիներ թե՛ Մոնտեսորիի, թե՛ Ֆրյոբելի երաշխավորած բանջարաբուծական, ինչպես նաև Մոնտեսորիի խեցեգործական աշխատանքների փորձեր անելը: Ինչ վերաբերում է Մոնտեսորիի համակարգը տանը կիրառելուն, սահմանափակվենք մի քանի դիտողությամբ:

Նախ՝ ծնողները պետք է իմանան, որ միայն նյութերի առկայությունը երեխայի սենյակում բավարար չէ, որ մանկավարժական հրաշագործություն լինի: Տնօրեն Մոնտեսորին, ճիշտ է, սովորական իմաստով «չի սովորեցնում», սակայն նրանից բավականին նուրբ և հոգնեցնող աշխատանք է պահանջվում: Նա պետք է հետևի, օգնի, ոգևորի, հուշի, ղեկավարի, բացատրի, ուղղի, արգելի: Ավելին, իր աշխատանքով նա պետք է աջակցի գիտական մանկավարժության նոր շենքի կառուցմանը. ստեղծագործական աշխատանքները խլում են նրա ողջ ժամանակը, ուժն ու հնարամտությունը:

Իհարկե, տանը ձեռքի տակ Մոնտեսորիի նյութն ունենալը չէր խանգարի, թեկուզ և նյութի համար, բայց եթե ուզում ենք, որ դա դաստիարակչական ազդեցություն ունենա, ապա պետք է որոշ ուղեցույցներով լրացնել: Ընդ որում, չպետք է մոռանալ, որ նյութը Մոնտեսորիի ծրագրի բոլորովին էլ կարևորագույն մասը չէ: Տանը Մոնտեսորիի համակարգի լավագույն կիրառումը պարզ կդառնա այս գրքի ընթերցումից: Եթե տիկին Մոնտեսորիից ծնողներն իրենց երեխայի կյանքի, գործունեության նրա պահանջմունքի, նրա ընդունակությունների անմիջական դրսևորման էական միջոցների մասին ինչ-որ արժեքավոր բան իմանան և կարողանան խելամիտ օգտագործել այդ գիտելիքը, ապա իտալացի մեծ մանկավարժի խնդիրը կարելի է հաջողությամբ իրագործված համարել:

Կուզեի այս նախաբանն ավարտել գրել-կարդալ ուսուցանելու մեթոդների արծարծած կարևոր խնդիրների մասին մի քանի խոսքով: Ամերիկյան դպրոցներում երեխաներին կարդալու ուսուցանելու հրաշալի մեթոդներ են կիրառվում. օրինակ՝ալդինյանը, որով միջին ընդունակության երեխաները դպրոցական առաջին տարում առանց դժվարության տասը և ավելի գիրք են կարդում և շատ արագ րասնում ինքնուրույն կարդալու:

Այնինչ գրուսուցման մեր մեթոդները ոչնչով աչքի չեն ընկնում: Վերջերս սկսեցինք երեխաներին գրել սովորեցնել «ձեռքի շարժումով»՝ առանց նախապես մատներով առանձին տառեր ստանալու, և արդյունքները վկայում են, որ մինչև տասը տարեկան երեխաների հետ նման փորձը առանձնապես ուշագրավ չէ: Որոշ ուսուցիչներ բավարարվում են նրանով, որ առաջինից չորրորդ դասարաններում երեխաներին թույլատրում են գրել տառերը նկարելով, և ընդհանրապես մեզ մոտ ամենուր տիրում է այն կարծիքը, որ մինչև ութ կամ ինը տարեկանը երեխան գրելու կարիք գրեթե չունի: Սակայն, աչքի առաջ ունենալով չորս-հինգ տարեկան երեխաներին հեշտությամբ և վարպետորեն գրել սովորեցրած տիկին Մոնտեսորիի հաջողությունները, արդյոք պետք չէ՞, որ վերանայենք մեր տեսակետը գրի արժեքավորության և

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

դրա ուսուցման ընթացքի վերաբերյալ: Եվ կարդալ ուսուցանելու մեր մեթոդներում ի՞նչ փոփոխություններ պետք է մտցնել:

Այս բնագավառում մեր տեսությունն ու պրակտիկան, համառորեն հետևելով ընդհանուր սկզբունքներին, մեծապես տուժում են: Երեխաներին այնքան երկար ժամանակ ենք կոպիտ մեթոդներով ստիպել ուսումնասիրել դպրոցական առարկաները, անկասկած ի վնաս նրանց մարմնի և հոգու, որ այժմ շատ հեղինակներ առաջարկում են փոքր երեխայի պարապմունքների ծրագրից ամբողջությամբ վտարել կարդալն ու գրելը: Շատ ծնողներ հրաժարվում են երեխաներին ութ տարեկանից շուտ դպրոց ուղարկել՝ գերադասելով, որ նրանք «վայրենու պես մեծանան»: Եվ որոշ տեղերում նման մոտեցումը, դպրոցական պայմաններից ելնելով, լիովին արդարացված է, բայց այնտեղ, որտեղ դպրոցները լավն են, դա նշանակում է երեխաներին զրկել ոչ միայն դպրոցական կյանքի ակնհայտ առավելություններից, դեռ մի կողմ թողնելով գրավոր խոսք սովորելու հնարավորությունը, այլև նաև ժամանակակից մեթոդների կողմից առաջարկվող միանգամայն անցավ հնարքներից:

Բայց հիմա, երբ Մոնտեսորիի համակարգը մեզ նոր և բազմախոստում մեթոդ է առաջարկում, նախկին համոզմունքներին մնալն էլ ավելի անմիտ կլիներ. հանրահայտ փաստ է, որ նորմալ երեխաները վեց տարեկանից ձգտում են գրել և կարդալ և հեշտությամբ կարող են հասնել այդ կարողությանը: Սակայն սա չի նշանակում, որ գրել-կարդալն այդքան անհրաժեշտ է փոքր երեխաներին, որ նրանց կարելի է անվերապահորեն պարտադրել: Եթե կարող ենք երեխաներին գրագիտություն սովորեցնել առանց լարվելու, ուրեմն անենք դա, և որքան հաջող, այնքան լավ, բայց չմոռանանք, ինչպես և տիկին Մոնտեսորին, որ գրել-կարդալը երեխայի դաստիարակության միայն երկրորդական մասն է, և ընդհանրապես պարտավոր ենք բավարարել նրա այլ պահանջմունքներ: Նույնիսկ մեթոդներից լավագույնի դեպքում վեց տարեկանից շուտ կարդալու և գրելու նպատակահարմարությունը կասկածելի է: Մեր գիտակցական կյանքն առանց այն էլ չափազանց գրքային է, և խելամիտ կլինի գրագիտության ուսուցումը հետաձգել մինչև այն տարիքը, երբ դրա նկատմամբ նորմալ հետաքրքրություն է արթնանում. այդ ժամանակ էլ այդ ուսուցումը պիտի զգուշորեն և աստիճանաբար արվի:

Կարդալ-գրել ուսուցանելիս տիկին Մոնտեսորիի համակարգի տեխնիկական առավելությունների մասին դժվար թե վեճ լինի: Երեխաները պարզ, բայց ամենակուլ հետաքրքրություն առաջացնող վարժությունների շնորհիվ սովորում են մատիտով ազատ աշխատելուն. և եթե երեխան չի սովորում «ձեռքի շարժումով» գրելուն, ապա պետք է բավարարվել նրանով, որ նա ճարպկորեն, հստակ և գեղեցիկ գրում է ձեռագիր տառեր: Նա տառերը՝ նրանց ձևը, անունը, նկարելու ձևը, ուսումնասիրում է վարժությունների միջոցով, որոնց տեխնիկական կարևոր առանձնահատկությունը առաջադրվող նյութի հիմնավոր զգայական վերլուծությունն է: Վերջերս Մեյմանը ցույց տվեց, թե հիշողության աշխատանքի համար ինչ հսկայական նշանակություն ունի երկարատև և լարված վերլուծության չափաբաժինների ամբողջական գրանցումը:

Գրակապ սովորեցնելիս, օրինակ, եթե նախնական տպավորությունն ուժգին և սպառիչ չի լինում, անօգուտ է հիշելու հնարներ հայտնագործելը, իսկ այնպիսի նյութը, ինչպիսին այբուբենն է, միայն մանրամասն, բազմազան, մանրակրկիտ զգայական ընկալման միջոցով կարող է տպավորվել: Մոնտեսորիի նյութը, հատկապես նրանով, որ ազդում է շոշափելիքի զգացման վրա, այնքան իրական է, որ մինչև նյութի վերացական և ձևական բնույթը սկսի թուլացնել հետաքրքրությունն ու ոգևորությունը, երեխաները հասցնում են սովորել ողջ այբուբենը:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Սկզբնական հետաքրքրությունը տառերի նկատմամբ, որոնք երեխաների աչքի առաջ գործածում են մեծերը, բավական է, որ գրագիտության ուսուցման ողջ ընթացքում նրանց ոգևորված պահի: Օրինակ, իտալերենի և ռուսերենի ուսումնասիրության հաջորդ քայլը հնչյունային եղանակով բառեր կազմելու շնորհիվ արդեն բավականին հեշտ է թվում: Ինչ վերաբերում է անգլերենին, ապա այստեղ գործընթացը որոշակիորեն բարդանում է: Այսպիսով՝ մեր նախաբանը փոխզիջում է առաջարկում: Դպրոցական առարկաների համար կարելի է իտալական դպրոցներում հաջողությամբ իրագործվող ծրագիրը արդյունավետորեն համատեղել անգլիական և ամերիկյան դպրոցներում հրաշալիորեն մշակված ծրագրի հետ: Մենք տիկին Մոնտեսորից շատ բան ենք իմանում կարդալու և գրելու, հատկապես այն թեթևության մասին, որով նրա սաները գրել են սովորում և կիրառում նոր ձեռք բերած պարզևը, ճիշտ այնպես, ինչպես և նրանց կապակցված արձակ տեքստ կարդալ սովորեցնելու նրա մեթոդի մասին: Կարող ենք օգտագործել նրա նյութը զգացմունքների դաստիարակության համար և նրա նման երեխաներին հասցնել թվաբանական նշանների հեշտ յուրացման: Կարող ենք նաև պահպանել գրուսուցման մեր մեթոդը. նրանում գործածվող հնչյունաբանական վերլուծությունն ավելի թեթև և հաջող կլինի՝ զուգակցելով տառուսուցման Մոնտեսորիի մեթոդների հետ:

Այս երկու մեթոդների միանգամայն հաջող համատեղումը պրակտիկ դասավանդողների և տեսաբանների հետագա աշխատանքի խնդիրն է: Մոնտեսորիի գիրքը պետք է հսկայական հետաքրքրություն ներկայացնի յուրաքանչյուր մանկավարժի համար: Իհարկե, շատերը դժվար հավատան, թե Մոնտեսորիի մեթոդը ողջ մարդկության վերածննդին կհանգեցնի: Նաև ամեն մեկը չէ, որ կուզենա, որ այս կամ մի այլ մեթոդ Ամերիկայում վերջերս հայտնվածների նման «հրաշամանուկներ» տա: Հագիվ թե շատերը հավանություն տան երեխաների կողմից կարդալը և գրելը չափազանց վաղ յուրացնելուն: Բայց ցանկացած անշահախնդիր մարդ կզգա հանճարի ուժը, որով ողողված են այս գրքի էջերը, և կգնահատի տիկին Մոնտեսորիի աշխատանքի ողջ արդյունավետությունը: Մասնագետ մանկավարժները պարտավոր են նրա համակարգը մանրամասն համեմատական ուսումնասիրության ենթարկելու, և քանի որ տիկին Մոնտեսորիի հնարամտությունը ավելի շուտ գործնական փորձարկում է պահանջում, քան համեմատական ուսումնասիրություն, ապա այդ ծանձրալի աշխատանքը ևս պետք է կատարվի: Բայց ինչպես էլ գնահատենք այդ աշխատանքի արդյունքները, մանկավարժը, որը այստեղ կկարդա դրա մասին, չի կարող չհարգել տիկին Մոնտեսորիին իսկական գիտնականին և մարդկության բարեկամին արժանի նվիրվածության, համբերատարության և հեռատեսության համար:

**Հենրի Հոլմս: Հարվարդի համալսարան, փետրվարի 22, 1912թ.**



## Մարիա Մոնտեսորի

### Երեխայի տունը

#### Երեխայի տանը կիրառվող մանկավարժական մեթոդներ

Իմանալով, որ իմ տնօրինության տակ փոքր երեխաների դասարան է լինելու, որոշեցի այս դպրոցը մանկավարժության և մանկան հոգեբանության փորձարարական ուսումնասիրության դպրոց դարձնել: Ելնում էի Վունդտի տեսանկյունից, այն է՝ երեխայի հոգեբանություն գոյություն չունի: Իսկապես, երեխաների հետ կատարված փորձարարական ուսումնասիրությունների (ինչպես, օրինակ, Պրեյերի և Բոլդուինի դիտարկումները են) առարկան երկու-երեք երեխա է եղել՝ իրենց իսկ երեխաները: Ավելին՝ հոգեչափական գործիքները հարկ է էականորեն ձևափոխել և պարզեցնել մինչև երեխաների նկատմամբ կիրառելը, ովքեր ուսումնասիրողի ձեռքում բոլորովին էլ կրավորական առարկա չեն:

Երեխայի հոգեբանությունը կարելի է պարզել միայն արտաքին դիտարկումների միջոցով: Որևէ ձևով երեխայի ներքին վիճակները գրանցելու մտքից պետք է հրաժարվենք. դրանք կարող են բացահայտվել միայն ինքնազննման միջոցով: Մինչ օրս մանկավարժական նպատակներով հոգեչափական ուսումնասիրությունները սահմանափակվել են միայն էստեզիոմետրիկ հնարքներով, այսինքն՝ զգայականության չափումներով: Որոշեցի ուրիշների ուսումնասիրությունները չանտեսել, բայց աշխատանքում անկախություն պահպանել:

Պահեցի միայն էականորեն կարևոր մի պնդում, ավելի ճիշտ՝ Վունդտի ձևակերպումը, որ «փորձարարական հոգեբանության բոլոր մեթոդները կարող են մի բանի հանգել, այն է՝ փորձարկվողի ճիշտ ու ճշգրիտ դիտարկման»: Խոսելով երեխային դիտարկելու մասին՝ միշտ պետք է մի հանգամանք հիշենք՝ դիտարկումը կատարվում է նրա զարգացման ընթացքում: Եվ այդ առումով եմ պահպանել նույն ընդհանուր չափանիշը՝ անկախ լինելով ցանկացած պատրաստի տեսությունից:

#### Մարդաբանության բաժին

Ֆիզիկական զարգացման առումով առաջին գործս այն էր, որ որոշեցի կարգավորել մարդաբանական (անտրոպոլոգիական) դիտարկումները և ընտրել այդ տիպի կարևորագույն դիտարկումները: 0,5 մետրից մինչև 1,5 մետր սանդղակով մարդաչափ (անտրոպոմետր) պատվիրեցի: Նստած վիճակում չափումներ կատարելու համար 30 սմ բարձրությամբ փոքր աթոռ է դրվում մարդաչափի մոտ: Հիմա պատվիրում եմ նաև մարդաչափ՝ երկկողմանի ձողով, որին սաղակ է ամրացված՝ մի կողմը ողջ հասակը չափելու համար, մյուսը՝ նստած վիճակում կատարվող չափումների:

Երկրորդ դեպքում «զրո» դրվում է 30 սմ-ի մոտ, որը աթոռի նստատեղին է համապատասխանում: Հորիզոնական սյան չափիչ գործիքները միմյանց հետ կապված չեն, և դա երկու երեխայի միաժամանակ չափելու հնարավորություն է տալիս: Այդպիսով անհարմարություններից և աթոռ տեղափոխելու, ինչպես նաև չափիչ սանդղակի

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

տարբերությունները ջանադրաբար հաշվելու հետ պատճառով ժամանակ վատնելուց խուսափում ենք: Հետազոտման տեխնիկան պարզեցնելուց հետո որոշեցի ամեն ամիս չափել երեխաների հասակը նստած և կանգնած վիճակում: Իսկ որպեսզի չափումները կարգավորվեն երեխաների աճին համապատասխան և ավելի ճշգրիտ դառնան, կարգ սահմանեցի, որ չափումները պիտի կատարվեն այն օրը, երբ լրանում է երեխայի տարիքային լրիվ ամիս: Այդ նպատակով գրանցման այսօրինակ քարտ կազմեցի.

Ամսաթիվ	սեպտեմբեր		հոկտեմբեր	
	հասակը		հասակը	
	նստած	կանգնած	նստած	կանգնած

Յուրաքանչյուր թվից առաջ թողնված տեղում լրացվում է այդ օրը ծնված երեխայի անունը: Դրա շնորհիվ ուսուցիչն իմանում է, թե այդ օրացույցի վրա նշված օրերին ում հասակը պիտի չափի: (Եթե երեխան ծնվել է մարտի 9-ին, ամեն ամսվա 9-ին ուսուցիչը չափում է նրա հասակը. ծանոթ.՝ թարգմանչի): Այդպիսով հասնում ենք ճշգրիտ գրանցման, ընդ որում ուսուցչուհին ո՛չ հոգնում է, ո՛չ դժվարանում: Ինչ վերաբերում է երեխայի քաշին, ապա հանձնարարել են երեխաներին ամեն շաբաթ կշռեն այն կշեռքով, որ դրել են լողասենյակում, որտեղ երեխաներին են լողացնում:

Շաբաթվա այն օրը, որ համապատասխանում է երեխայի ծնված օրվան, երկուշաբթի, երեքշաբթի, չորեքշաբթի և այլն, լողացնելուց առաջ երեխային կշռում ենք: Այսպիսով 50 հոգիանոց դասարանում լողացնելու դժվարին գործը բաժանվում է շաբաթվա 7 օրերի վրա. օրական լողանում է երեքից հինգ երեխա: Իհարկե, տեսականորեն ճիշտ կլինի երեխային ամեն օր լողացնել, բայց դրա համար մեկ հսկայական կամ բազմաթիվ փոքր լողատաշտեր են պետք: Ընդ որում նույնիսկ շաբաթը մեկ անգամ երեխաներին լողացնելը մի շարք դժվարությունների հետ է կապված, և երբեմն ստիպված ենք լինում դրանից հրաժարվել: Ամեն դեպքում կարգ են սահմանել, որ երեխաներին, նրանց լողանալը կարգավորելու անհրաժեշտության հետ կապված, պարբերաբար կշռեն: Ստորև ներկայացնում են երեխաների քաշի գրանցման մեր քարտի օրինակը: Յուրաքանչյուր ամսվա համար էջ է հատկացված:

### Սեպտեմբեր

	1-ին շաբաթ (\$ունտ)	2-րդ շաբաթ (\$ունտ)	3-րդ շաբաթ (\$ունտ)	4-րդ շաբաթ (\$ունտ)
երկուշաբթի				
երեքշաբթի				
չորեքշաբթի				
հինգաբթի				
ուրբաթ				
շաբաթ				
կիրակի				

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Կարծում եմ՝ ուսուցչուհու կողմից միայն իմ նկարագրած մարդաբանական չափումները պիտի կատարվեն՝ որպես դպրոցում միակ թույլատրելին: Իսկ մնացած չափումները պիտի կատարեն բժշկի կողմից, որը կրտսեր տարիքի անտրոպոլոգիայի մասնագետ պիտի լինի: Առայժմ այդ հատուկ չափումները ես անձամբ եմ կատարում: Բժշկի կողմից կատարվող հետազոտությունները բավականին բարդ են. դրանք հեշտացնելու համար կազմել եմ կենսագրական տպագիր քարտեր, որոնց օրինակը ստորև ներկայացվում է.

Համար\_\_ Ամսաթիվ\_\_ Անուն և ազգանուն\_\_ Հասակը\_\_ Ծնողների անունները\_\_ Մոր փարիքը\_\_ Հոր փարիքը\_\_ Զբաղմունքը\_\_ Ժառանգական գծերի դեղատվեր\_\_ Անհատական առանձնահատկություններ\_\_

### Անտրոպոլոգիական տվյալներ

Ողջ հասակը\_\_ Քաշը\_\_ Կրծքավանդակի չափը\_\_ Հասակը նստած վիճակում\_\_ Հասակի ցուցիչը\_\_ Քաշի ցուցիչը\_\_ Գլուխը Շրջագիծը\_\_ Ուղղահայաց փրամագիծը\_\_ Հորիզոնական փրամագիծը\_\_ Գլխի ցուցիչը\_\_ Մարմնի կառուցվածքը\_\_ Մկանների վիճակը\_\_ Մաշկի գույնը\_\_ Մազերի գույնը\_\_ Դիտողություններ\_\_

Ինչպես տեսնում եք, քարտերը շատ պարզ են: Բժշկին և ուսուցչուհուն, պայմաններից և միջավայրից ելնելով, ինքնուրույն գրանցումներ անելու հնարավորություն տվող այս ձևն եմ ընտրել: Այս մեթոդը կարգավորում է մարդաբանական հետազոտությունները, իսկ մեխանիզմի պարզությունը և քարտի հստակությունը հնարավորություն են տալիս իրականացնելու այն դիտարկումները, որոնք էականորեն կարևոր եմ համարում: Կենսագրական քարտը կազմելու համար բժշկին խորհուրդ եմ տալիս տարին մեկ անգամ իրականացնել հետևյալ չափումները՝ գլխի շրջագիծը, գլխի երկու կարևոր տրամագծերը, կրծքավանդակի շրջագիծը և գլխի, քաշի, հասակի ցուցիչները: Այս չափումների ընտրությանը վերաբերող մնացած ցուցումները կարելի է գտնել իմ «Մանկավարժական մարդաբանություն» գրքում:

Բժշկին խորհուրդ է տրվում այդ չափումներն անցկացնել այն շաբաթվա կամ գոնե ամսվա ընթացքում, երբ լրանում է երեխայի ամբողջական տարին. եթե հնարավոր է՝ հենց ծննդյան օրը: Դա նաև բժշկի՝ չափումները պարբերաբար դարձնելու աշխատանքն է հեշտացնում, մեր յուրաքանչյուր դպրոցում ամենաշատը 50 երեխա կա, և այդ երեխաների ծննդյան օրերը տարվա 365 օրերի վրա բաժանելը բժշկին հնարավորություն կտա չափումները քիչ-քիչ անել, և աշխատանքը նրա համար ծանր բեռ չի լինի:

Երեխաների ծննդյան օրերը բժշկին հայտնելն ուսուցչուհու պարտականությունն է: Այս մարդաբանական չափումները նաև դաստիարակչական նշանակություն ունեն. դրանց շնորհիվ «Երեխայի տնից» հեռացող երեխաները հստակ պատասխանում են հետևյալ հարցերին. «Շաբաթվա ո՞ր օրն ես ծնվել», «Ո՞րն է ծննդյանդ ամսաթիվը», «Ե՞րբ է ծննդյանդ օրը»: Ընդ որում երեխաները սովորում են սիրել կարգ ու կանոնը, իսկ որ կարևորն է՝ իրենց հետևելու սովորություն են ձեռք բերում: Կարող եմ ասել, որ երեխաներին դուր են գալիս այդ

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

չափումները: Հենց լսում են «հասակ» բառը, ուսուցչուհու մի ակնարկով անմիջապես հանում են կոշիկները, ծիծաղով վազում կանգնում անտրոպոմետրի հարթակին:

Նա ինքնուրույն կատարյալ ճիշտ դիրք է ընդունում, և ուսուցչուհուն մնում է չափման արդյունքը գրանցել: Հասարակ գործիքներով (չափակարկին և մետաղե քանոն) չափումներին զուգահեռ՝ բժիշկը նշում է նաև երեխայի մաշկի գույնը, նրա մկանների վիճակը, նրա ավշային հանգույցների, արյան վիճակը և այլն: Նա ուշադրություն է դարձնում կառուցվածքի թերություններին. մանրամասնորեն գրանցում է պաթոլոգիկ վիճակները (ռախիտի նկատմամբ հակվածություն, մանկական վերքեր, շլություն և այլն): Երեխայի այդ օբյեկտիվ հետազոտությունները անհրաժեշտ կլինեն բժշկին, երբ նա հարկ համարի երեխայի վիճակի մասին գրուցել նրա ծնողների հետ:

Անհրաժեշտության դեպքում բժիշկը երեխայի բնակարանի սանիտարական մանրակրկիտ զննում է կատարում, բուժում է նշանակում, պայքարում է այնպիսի հիվանդությունների դեմ, ինչպիսիք են էքզեման, կոնյուկտիվիտը, ականջի բորբոքումը, ջերմախտային վիճակը, մարսողության խանգարումները և այլն: Հիվանդի այդպիսի մանրամասն ուսումնասիրությունը շատ հեշտացնում է և՛ բուժելու, և՛ երեխային անընդհատ հետևելու հնարավորություն տվող հիվանդանոցի առկայությունը հենց շենքում: Ես համոզվել եմ, որ կլինիկայում հիվանդներին տրվող հարցերը մեր դպրոցներին չեն վերաբերում, քանի որ այդ տներում ապրողների ընտանիքների անդամները հիմնականում միանգամայն նորմալ մարդիկ են:

Ահա թե ինչու՝ դպրոցի տնօրենին խորհուրդ եմ տալիս մայրերի հետ զրուցելիս նրանց երեխաներին վերաբերող առավել պրակտիկ բնույթի տեղեկություններ վերցնել: Նա տեղեկանում է ծնողների կրթության և սովորությունների, աշխատավարձի, ընտանեկան ծախսերի և այլնի մասին, և այս ամենի հիման վրա մոտավորապես Լե-Պլեյի հնարքների ոգով կազմում յուրաքանչյուր ընտանիքի պատմությունը: Իհարկե, դա հարմար է միայն այն դեպքում, երբ տնօրենն իր սաների հետ նույն շենքում է ապրում: Բոլոր դեպքերում, բժշկի՝ յուրաքանչյուր երեխայի անհատական հիգիենային վերաբերող խորհուրդները, ինչպես նաև հիգիենայի վերաբերյալ ընդհանուր ցուցումները ծնողի համար պետք է որ շատ օգտակար լինեն: Այս գործում տնօրենը միջնորդի դեր պիտի տանի, քանի որ մայրերը վստահում են նրան, և նման բնույթի խորհուրդները բնականաբար նա պետք է տա:

### Շրջապատող միջավայր: Դասարանի կահավորումը

Դիտարկման մեթոդը անկասկած պիտի ներառի նաև երեխայի կազմաբանական զարգացման մեթոդական դիտարկումը: Բայց, կրկնում եմ, որ թեև այս բաղկացուցիչը մեթոդի անհրաժեշտ մասն է, բայց ինքը՝ մեթոդը, դիտարկման միայն այս մասնավոր տեսակի վրա չի հիմնված: Դիտարկման մեթոդը մի կարևոր հիմք ունի՝ սովորողների ինքնակամ, անմիջական դրսևորումների ազատությունը: Սա նկատի ունենալով՝ առաջին հերթին ուշադրություն դարձրի շրջապատող միջավայրին, իրավիճակին, որն իր մեջ, իհարկե, ներառում է նաև դասարանի կահավորումը: Ընդարձակ խաղահրապարակն ու բանջարանոցի կտորը դպրոցական միջավայրի կարևորագույն մասը համարելով՝ հայտնագործություն արած չեմ լինի:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Նորը այդպիսի բաց տարածքն օգտագործելու իմ գաղափարն է. այն պետք է անմիջական կապ ունենա դասասենյակի հետ, այնպես, որ երեխաները ողջ օրվա ընթացքում ցանկացած պահի ազատ ելումուտ ունենան: Հետո այդ մասին ավելի հիմնավոր կխոսեմ: Դպրոցի կահավորման գլխավոր նորամուծությունը համարում եմ նստարանների և աթոռների պարզեցումը: Ես պատվիրել եմ լայն, ամուր ութանիստ ոտքերով սեղաններ. դրանք պինդ են և միաժամանակ այնքան թեթև, որ երկու չորսամյա երեխաներ ազատ կտեղափոխեն:

Սեղանները քառանկյուն են և բավականին մեծ, որ նրանց երկարությամբ երկու երեխա նստի, իսկ անհրաժեշտության դեպքում երեք երեխա էլ տեղավորվի: Դրանցից բացի կան նաև փոքր սեղանիկներ, որոնց մոտ երեխաները մենակ են աշխատում: Նաև հատուկ փոքր աթոռներ եմ պատվիրում: Սկզբում աթոռները նախատեսվում էին հյուսված նստատեղերով, բայց փորձը ցույց տվեց, որ դրանք շատ արագ մաշվում են, հիմա իմ աթոռներն ամբողջությամբ փայտից են: Այդ աթոռները շատ թեթև են և գեղեցիկ: Բացի դրանից, յուրաքանչյուր դասարանում փայտից կամ ուռենու շիվերից պատրաստված հարմար բազկաթոռներ կան:

Մեր դասարանների կահավորման հաջորդ պարագան փոքրիկ լվացարաններն են, այնքան ցածր, որ դրանցից կարող են օգտվել նույնիսկ երեք տարեկան երեխաները: Դրանք ներկված են սպիտակ, ջրադիմացկուն ներկով. և արծնապատ սպիտակ թասերի և սափորների համար նախատեսված ներքևի և վերևի լայն դարակներից բացի ունեն նաև կողային դարակներ օժառամանների, եղունգների խոզանակների և այլ բաների համար: Դույլիկեր էլ կան, որոնցով խոր ամաններն են դատարկվում: Որտեղ հնարավոր է, փոքրիկ պահարան է դրված «սեփական» օժառի կտորը, ատամի, եղունգների խոզանակներ և այլ բաներ պահելու համար: Մեր դասարաններից յուրաքանչյուրում ցածրիկ, երկար պահարաններ կան հատուկ ուսումնական միջոցների (դիդակտիկ նյութերի) համար: Այդ պահարանների դռները հեշտությամբ են բացվում, և այդ նյութերի պահպանումը թողնված է իրենց՝ երեխաներին: Պահարանների վրա թաղարով ծաղիկներ ենք դնում, աքվարիումներ ձկներով, թռչուններով վանդակներ կամ խաղալիքներ, որոնցով երեխաներին թույլատրվում է անարգել խաղալ:

Քիչ տարածություն չի զբաղեցված սև գրատախտակներով, որոնք անգամ ամենափոքր երեխաներին են հասանելի: Յուրաքանչյուր գրատախտակի մոտ արկղիկ կա, որում կավիճ և սովորական ջնջոցին փոխարինող սպիտակ կտավ կա: Պատերին նկարներ են կախված, որոնք մեծ զգուշավորությամբ են ընտրված և անպաճույճ տեսարաններ են ներկայացնում, որոնք սովորաբար հետաքրքրում են երեխաներին: Հռոմի «Երեխայի տանը» կախել ենք Ռաֆայելի «Տիրամայրը բազկաթոռին նստած» նկարի արտատպությունը, և այդ նկարն ենք ընտրել որպես «Երեխայի տան» խորհրդանիշ:

Իրականում «Մանկան տները» ոչ միայն սոցիալական առաջընթացի մասին են վկայում, այլև մարդկայնության առաջընթացի. դրանք սերտորեն կապված են մայրության բարձր գաղափարի, կնոջ առաջընթացի, նրա կողմից սերնդի պահպանության հետ: Այս վեհ տեսականկյունից Ռաֆայելը է ոչ միայն Տիրամորն է պատկերել՝ որպես աստվածային մոր, որ գրկել է մանկանը, որն ավելի մեծ է, քան ինքը. նրա կողքին նկարիչը պատկերել է սուրբ

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Հովհաննեսի կերպարը՝ որպես մարդկության խորհրդանիշ: Ռաֆայելի նկարում մարդկությունը խոնարհվում է մայրության՝ մարդասիրության վերջնական հաղթանակի այդ վեհապանծ գործոնի առաջ: Այդ չքնաղ սիմվոլիզմից անկախ՝ նկարը շատ արժեքավոր է որպես Իտալիայի մեծագույն նկարչի մեծագույն նկարներից մեկը:

Եվ եթե վիճակված է՝ գա այն ժամանակը, որ «Մանկան տները» տարածվեն ողջ աշխարհում, ապա կուզեինք, որ Ռաֆայելի այս նկարն իր տեղը գտներ բոլոր դպրոցներում և գեղեցկախոս պատմեր այն երկրի մասին, որտեղ դրանք ծնունդ են առել:

Սրանք են մեր պայմանները... Գիտեմ՝ առաջին հերթին ինչ առարկություն կանեն կարգապահության հին մեթոդներին սովոր մարդիկ. այդ դպրոցներում երեխաները ամեն մի շարժումով անընդհատ այս ու այն կողմ կտանեն նստարաններն ու սեղանները, աղմուկ ու անկարգություն կլինի: Բայց դա նախապաշարմունք է, որ հնուց հաստատվել է նրանց ուղեղներում, ովքեր զբաղվում են փոքր երեխաներով, և իրականում ոչ մի հիմնավորում չունի: Հարյուրավոր տարիներ բարուրդ պարտադիր էր համարվում նորածինների, իսկ քայլելու սարքը՝ նոր քայլող երեխայի համար:

Մինչև օրս դպրոցում աշակերտական ծանր նստարան դնելն ու աթոռները հատակին ամրացնելն անհրաժեշտ է համարվում: Այս բոլոր երևույթներն արմատացել են այն կեղծ ենթադրության հետևանքով, թե երեխան պետք է անշարժ վիճակում մեծանա, այն հին նախապաշարման, թե իբր թե միայն մարմնի հատուկ դիրքն է այս կամ այն դաստիարակչական շարժումը կատարելու հնարավորություն տալիս, ինչպես որ աղոթելու պատրաստվելիս ենք հարկ համարում հատուկ դիրք գրավել:

Մեր բոլոր սեղաններն ու տարատեսք աթոռները շատ թեթև և դյուրաշարժ են, և երեխային թույլ ենք տալիս ընտրել այն դիրքը, որը նրան ամենահարմարն է թվում: Նա կարող է տեղավորվել, ինչպես իրեն է հարմար, և իր տեղում նստել՝ ինչպես ուզում է: Եվ այդ ազատությունը ոչ միայն արտաքին հանգամանք է, այլ նաև դաստիարակության միջոց: Եթե երեխան անզգույշ շարժումով աթոռը վայր զցի, որն աղմուկով կընկնի հատակին, ապա նա իր անշնորհքության տեսանելի ապացույցը կստանա: Անշարժ նստարանների միջավայրում այդ նույն շարժումը նրա ուշադրությունից կվրիպեր:

Այսպիսով, երեխան իրեն ուղղելու հնարավորություն ունի և դա անելով՝ նա իր ձեռք բերած հմտության լավագույն ապացույցն է տեսնում՝ սեղան-աթոռներն անշարժ են, անաղմուկ, իրենց տեղերում: Դժվար չէ նկատել, որ երեխան սովորել է կառավարել իր շարժումները: Նախկին մեթոդով ճիշտ հակառակ փաստը, այսինքն՝ երեխայի անշարժությունը, լռությունն էր դիտարկվում որպես ապացույց, որ նա յուրացրել է կարգապահությունը, այն անշարժությունն ու լռությունը, որ խանգարում են երեխային, որ նրբորեն ու վստահ շարժվի, և նրան այնքան անշնորհք են դարձնում, որ երբ հայտնվում է այնպիսի միջավայրում, որ նստարաններն ու աթոռները հատակին ամրացված չեն, չի կարողանում շարժվել այլ կերպ, քան թեթև կահույքը դես ու դեն զցելով: «Մանկան տներում» նա ոչ միայն սովորում է գեղեցիկ և զգույշ շարժվել, այլև հասկանում է այդպիսի վարքի իմաստը:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Այստեղ ձեռք բերած շարժվելու հնարությունը օգտակար կլինի ողջ կյանքում: Դեռ փոքր հասակում նա կտվորի իրեն դրսևորել, ինչպես հարկն է՝ միաժամանակ օգտվելով իր անսահման ազատությունից: Միլանի «Մանկան տան» տնօրինուհին պատուհաններից մեկի տակ երկար, նեղ դարակ էր դրել, վրան սեղանիկներ՝ նկարչության առաջին դասերին գործածվող (տես՝ գրավորին նախապատրաստելու մասին բաժինը) մետաղե երկրաչափական մարմիններով: Բայց դարակը չափազանց նեղ էր, և հաճախ էր լինում, որ երեխաները երկրաչափական մարմիններ ընտրելիս սեղաններից մեկը զցում էին հատակին՝ մեծ աղմուկով թափելով վրայի մատաղական առարկաները: Տնօրենը ցանկանում էր փոխել դարակը, բայց հյուանը ժամանակ չէր գտնում գալու, իսկ այդ ընթացքում երեխաները սովորեցին զգուշորեն վերաբերվել նյութերին, և սեղանիկներն այլևս չէին ընկնում հատակին, թեև շարունակում էին մնալ նեղ թեք ու հարթակին:

Զգուշորեն ուղղորդելով իրենց շարժումները՝ երեխաները հաղթահարեցին այդ կահույքի թերությունը:

Այսպիսով՝ առարկաների պարզությունը կամ անկատարությունը նպաստում է երեխայի ակտիվության ու ճարպկության զարգացմանը: Այս ամենն այնքան տրամաբանական ու պարզ է: Եվ հիմա, երբ գործով ենք ստուգել, մեր մտահաղացումը շատերին պարզ կթվա, ինչպես Կոլումբոսի ձուն: Դիտարկման մանկավարժական մեթոդը հիմնվում է երեխայի ազատության վրա, իսկ ազատությունն ինքը գործողություն է:

Կարգապահությունն ազատության մեջ է. սա վեհ սկզբունք է, որը հասկանալը ավանդական դպրոցական մեթոդների կողմնակիցների համար դժվար է: Ազատ երեխաների դասարանում ինչպե՞ս հասնենք կարգապահության: Հասկանալի է, որ մեր համակարգում կարգապահության ըմբռնումը բոլորովին տարբեր է ընդունված հասկացությունից: Քանի որ կարգապահությունը հիմնված է ազատության վրա, ուրեմն հենց ինքը՝ կարգապահությունն էլ անպայման պիտի գործուն, ակտիվ լինի: Սովորաբար անհատին կարգապահ են համարում այն պահից, երբ նա խուլի նման լռակյաց և անդամալույծի նման անշարժ է դառնում: Բայց դա արդեն ոչնչացված անհատ է և ոչ թե կարգապահ: Մենք մարդուն կարգապահ ենք անվանում, երբ նա տիրապետում է ինքն իրեն և կարողանում է համապատասխանեցնել իր վարքը կենցաղային այս կամ այն կանոնին հետևելու անհրաժեշտությանը:

Ակտիվ կարգապահության նման ըմբռնումը հեշտ չէ գիտակցել և յուրացնել, բայց դա իր մեջ անշարժության անպայման և առարկություն չհանդուրժող պահանջից միանգամայն տարբերվող դաստիարակչական վեհ սկզբունք է ներառում: Երեխային նման կարգապահության պայմաններում պահել որոշած ուսուցչուհին պետք է հատուկ տեխնիկայի տիրապետի, եթե ցանկանում է հեշտացնել այդ ճանապարհը նրա ողջ կյանքի համար, ցանկանում է նրան իր գլխի տերը դարձնել: Քանի որ մեզ մոտ երեխան սովորում է շարժվել, ոչ թե անշարժ նստել, ապա նա պատրաստվում է ոչ թե դպրոցին, այլ կյանքին. սովորույթի և վարժանքի շնորհիվ սովորում է հեշտությամբ և ճշտորեն կատարել սոցիալական կյանքի պարզ գործողությունները: Կարգապահությունը, որին վարժեցնում ենք երեխային, իր բնույթով դպրոցական միջավայրով չի սահմանափակվում, այլ տարածվում է սոցիալական միջավայրի վրա:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Երեխայի ազատությանը միայն կոլեկտիվի հետաքրքրությունը պետք է սահման դնի, իսկ դրա ձևն այն է, ինչ մենք դաստիարակվածություն ենք անվանում: Հետևապես երեխայի մեջ պիտի ճնշենք այն ամենը, ինչը վիրավորում է կամ տհաճ է մյուսներին, կամ այն, ինչը կոպիտ կամ անհարգալից արարքի բնույթ ունի: Իսկ մնացածը, օգտակար նպատակ ունեցող ամեն մի երևույթ, ինչպիսին որ լինի կամ ինչ ձևով էլ որ արտահայտվի, ոչ միայն պիտի թույլատրելի լինի, այլև դաստիարակի համար պիտի դիտարկման առարկա դառնա: Սա միանգամայն էական հարց է. իր գիտական պատրաստության ժամանակ ուսուցչուհին պիտի բնության երևույթները զննելու ոչ միայն կարողություն, այլև ցանկություն ձեռք բերի:

Մեր համակարգի համաձայն նա ավելի շուտ կրավորական, քան գործուն ազդեցություն պիտի ունենա, և նրա այդ կրավորականությունը պիտի հիմնվի լարված հետաքրքրասիրության և անվերապահ հարգանքի վրա այն երևույթների նկատմամբ, որ պատրաստվում է զննել: Ուսուցիչը պիտի ընկալի և զգա դիտարկողի իր վիճակը. իսկ ակտիվությունը պիտի դիտարկվող երևույթի մեջ լինի: Ահա թե ինչպիսի սկզբունքներով պիտի ղեկավարվեն իրենց կյանքի առաջին հոգեբանական դրսևորումները հայտնաբերող փոքր երեխաների դպրոցները: Մենք չենք էլ կարող կանխատեսել այն հետևանքները, որ կարող է ունենալ երեխայի անմիջական, ինքնակազմակերպվող գործունեության ճնշումը այն ժամանակ, երբ նա նոր-նոր սկսում է գործունեություն ցուցաբերել. գուցե հենց կյանքն ենք ճնշում: Այդ նուրբ հասակում մարդկայնությունն արտահայտվում է իր հոգևոր ողջ փայլով, ինչպես արևն է լուսաբացին ցուցադրում իր ողջ էությունը, իսկ ծաղիկը՝ իր առաջին ծաղկաթերթիկը բացելիս:

Անհատականության այդ առաջին դրսևորումները պետք է հավատով, երկյուղածորեն հարգենք: Նպատակահարմար է դաստիարակչական այն մեթոդը միայն, որը նպաստում է կյանքի լիարժեք դրսևորմանը: Իսկ դրա համար անհրաժեշտ է չխոչընդոտել ինքնաբուխ շարժումները և ոչ թե կամայական խնդիրներ պարտադրել: Հասկանալի է, որ այստեղ նկատի չունենք անօգուտ կամ վնասակար արարքները, որոնք պետք է ոչնչացնել, ճնշել... Գիտական դիտարկումների չպատրաստված ուսուցիչների կողմից այս մեթոդի յուրացումը միայն տեսական և գործնական հետևողական պարապմունքների միջոցով է հնարավոր. հատկապես դա անհրաժեշտ է նրանց, ովքեր սովորական դպրոցների հին, դաժան մեթոդներին են վարժվել: Իմ դպրոցի ուսուցչուհիներին իմ դպրոցներում աշխատելուն նախապատրաստելու իմ փորձը ցույց տվեց, թե հին մեթոդները որքան հեռու են նորերից: Նույնիսկ հիմնական սկզբունքը յուրացրած մտավորական ուսուցչուհին մեծ դժվարությամբ է այն կիրառում:

Նա չի կարողանում տոգորվել այն գիտակցությամբ, որ իր նոր դերը միայն արտաքուստ է կրավորական, ինչպես աստղագետի աշխատանքը, որը անշարժ նստած է աստղադիտակի մոտ, մինչդեռ տարածության մեջ աշխարհներ են պտտվում: Կյանքն իր հունով ընթանում է, և այն ուսումնասիրելու, նրա գաղտնիքները գուշակելու կամ նրա գործունեությունն ուղղորդելու համար անհրաժեշտ է այն դիտարկել և հասկանալ՝ առանց խառնվելու. այս գաղափարը, ասում եմ ձեզ, շատ դժվար է յուրացնել և գործնականում կիրառել: Ուսուցչուհուն շատ երկար ժամանակ սովորեցրել են միակ ակտիվ, ազատ գործող անձը լինել դպրոցում, չափազանց երկար ժամանակ նրա խնդիրն այն է եղել, որ երեխաների ցանկացած ակտիվություն ճնշի: Երբ «Մանկան տանն» աշխատելու առաջին



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

օրերին նրան չի հաջողվում լռություն և կարգ ու կանոն հաստատել, նա շփոթված շուրջն է նայում, կարծես հասարակությանը խնդրում է ներել իրեն և վկայել, որ ինքը մեղավոր չէ: Մենք նրան իզուր ենք համոզում, որ առաջին պահերին անկարգությունն անխուսափելի է: Եվ, վերջապես, երբ նրան ստիպում ենք ոչինչ չասել, այլ միայն դիտարկել, հարցնում է՝ ավելի լավ չի՞ լինի՝ ինքը թողնի գնա, թե չէ էլ ի՞նչ ուսուցչուհի է: Վերջապես հասկանալով, որ իր պարտականությունը տարբերելն է՝ ո՛ր արարքներն են ենթակա արգելելու, որոնք՝ միայն դիտարկելու, հին դպրոցի ուսուցչուհին հոգում խորը դատարկություն է զգում և սկսում է տանջվել կասկածներից՝ արդյո՞ք այս նոր գործը իր ուժի բանն է:

Եվ իրոք, անպատրաստ ուսուցչուհին դեռ երկար ժամանակ մոլորված է զգում, տարակուսած. և որքան ընդարձակ է ուսուցչուհու գիտական պատրաստվածությունը, որքան շատ է նա տեղյակ փորձարարական հոգեբանությանը, այնքան նրա համար արագ է բացահայտվում ծավալվող կյանքի հրաշքը, և նրա նկատմամբ հետաքրքրություն է արթնանում: Նոտարիսն իր «Իմ քեռին միլիոնատեր է» (ժամանակակից բարքերին վերաբերող սատիրա) վեպում իրեն հատուկ կենդանի ոճով վրձնել է կարգապահության հին մեթոդների վառ պատկերը: «Քեռին»՝ դեռ երեխա, այնքան անկարգ բաներ է արել, որ իրար է խառնել ողջ քաղաքը, և հուսահատ հարազատները նրան «բանտարկել» են դպրոցում: Այստեղ «Ֆուֆուն», նրան այդպես էին կոչում, առաջին անգամ բարի լինելու ցանկություն է ունենում և շատ է հուզվում, երբ իմանում է, որ իր գեղեցկուհի հարևանուհին՝ փոքրիկ Ֆուֆետան, սոված է և նախաճաշ չունի: «Նա նայեց շուրջը, նայեց Ֆուֆետային, վերցրեց իր նախաճաշի զամբյուղը և առանց մի բառ ասելու՝ դրեց նրա ծնկներին: ...Հետո հեռու վազեց աղջկանից և, ինքն էլ չիմանալով ինչու, վշտացավ և աչքերը արցունքով լցվեցին: «Քեռին» ինքն իրեն չէր կարող բացատրել այս անսպասելի հուզմունքի պատճառը: Նա առաջին անգամ էր տեսնում տխուր արցունքներով լցված երկու բարի աչքեր, առաջին անգամ էր հուզմունք զգում, և միևնույն ժամանակ նրան խոր ամոթ էր պատել, ամոթ, որ կարող է քաղցը հագեցնել մեկի մոտ, որն ուտելու բան չունի: Չիմանալով՝ ինչպես արտահայտել իր սրտի հուզումը, ինչ ասել աղջկան, որ ընդունի իր զոհաբերությունը՝ իր զամբյուղը, ինչ պատրվակով բացատրի իր զոհաբերությունը, նա տրվել էր իր փոքրիկ հոգու առաջին խորը պոռթկումին: Ֆուֆետան լիակատար շփոթմունքի մեջ վազեց նրա մոտ: Քնքույշ-քնքույշ հեռացրեց ձեռքը, որով նա ծածկել էր դեմքը: «Լաց մի՛ լինիր, Ֆուֆու,- ցածր, խնդրագին ասաց նա»: Կարելի էր կարծել, թե նա իր սիրելի տիկնիկին է դիմում, այնքան հոգի, այնքան մայրական քնքշանք կար այդ խոժոռ կերպարի կողմը թեքված նրա դեմքին: Հետո աղջիկը համբուրեց նրան, և իմ քեռին, հանձնվելով իր սիրտը լցրած զգացմունքներին, գրկեց նրա պարանոցը և լուռ, արցունքների միջից համբուրեց նրան:

Վերջապես, խորը հոգոց հանելով, նա դեմքից և աչքերից սրբեց իր հուզմունքի թաց հետքերը և կրկին ժպտաց... Կտրուկ ձայնը բակի մյուս կողմից լսվեց. «Հեյ, դուք, երկո՛ւսդ: Արագ գնացեք ձեր սենյակները»: Տեսուչն էր: Նա ջերմ սրտի առաջին պոռթկումը խեղդեց նույն կույր դաժանությամբ, որով կգործեր երկու կովող երեխաների բաժանելիս: Դպրոց վերադառնալու ժամանակն էր, և երեխաները պարտավոր էին վերադառնալ: «Մանկան տանը» իմ գործնական աշխատանքի առաջին օրերին այդպես էին վարվում նաև իմ ուսուցչուհիները: Նրանք համարյա մեքենայորեն երեխաներին պահում էին անշարժ վիճակում՝ առանց նայելու և տարբերելու այն դրսևորումների բնույթը, որ կանխում էին:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Այսպես, օրինակ՝ մի փոքրիկ աղջիկ, ընկերներին շուրջը հավաքած և ինքը կենտրոնում կանգնած, կտրուկ շարժումներով ինչ-որ բան էր ասում: Նույն պահին ուսուցչուհին վազեց նրա մոտ, բռնեց նրա ձեռքերը և հրամայեց լռել: Բայց հետևելով երեխային՝ ես նկատել էի, որ նա «ուսուցչուհի» կամ «մայրիկ» է խաղում մյուս երեխաների հետ, որոնց աղոթել էր սովորեցնում, խաչակնքել և այլն. արդեն նրա մեջ ղեկավարն էր արթնացել: Մի այլ, ճիշտ է, անկանոն ու աննպատակ շարժումներ կատարող և ոչ նորմալ համարվող, երեխա մի գեղեցիկ օր լրջորեն մտահոգված դեմքով սկսեց սեղանները տեղափոխել: Նրան հենց նույն պահին արգելեցին, քանի որ նա չափից շատ աղմուկ էր անում:

Ընդ որում, երեխայի մեջ դա կորոդինացված և օգտակար նպատակի ուղղված գործողությունների առաջին դրսևորումն էր, և, հետևաբար, նրա այդ արարքը պետք է հարգվեր: Այդ օրվանից երեխան ավելի հանգիստ դարձավ և գոհ էր լինում, ինչպես և մյուսները, երբ իրեն փոքր առարկաներ էին տալիս, որոնք կարող էր վերադասավորել կամ շարել իր սեղանին: Հաճախ էր պատահում, որ երբ տնօրենը տուփերի մեջ էր դնում այն նյութերը, որոնք ինքն էր օգտագործում, նրան երեխա էր մոտենում և հավաքում առարկաները՝ ուսուցչուհուն ընդօրինակելու բացահայտ միտումով: Առաջին շարժումը լինում էր երեխային հեռացնելը. «Թող, տեղդ գնա»:

Սակայն այդ գործողությամբ երեխան ծառայություն մատուցելու ցանկություն էր դրսևորում, և ուրեմն նրան կարգապահության դաս տալու ճիշտ ժամանակն էր: Մի անգամ երեխաները ծիծաղելով և շաղակրատելով հավաքվեցին ջրով լի թասի շուրջը, որի մեջ մի քանի խաղալիք էր լողում: Մեր դպրոցում մի տղա կար՝ ընդամենը երկուս ու կես տարեկան: Նրան շրջանից դուրս էին թողել, հեշտ էր տեսնելը, որ հետաքրքրասիրությունից վառվում է: Հեռվից ուշադիր հետևում էի նրան. սկզբում մոտեցավ երեխաներին ու, փորձեց խցկվել նրանց մեջ, բայց ուժը չպատեց, և նա սկսեց կողքերը նայել: Նրա դեմքի արտահայտությունն անսովոր հետաքրքիր էր: Ափսոսում եմ, որ այդ պահին ֆոտոխցիկ չունեի: Նրա հայացքն ընկավ մի փոքրիկ աթոռի, և երևի որոշեց դա մոտեցնել երեխաների խմբին ու հետո մագցել դրա վրա: Փայլուն աչքերով նա մոտենում էր աթոռին, բայց այդ պահին ուսուցչուհին կոպտորեն (ինքը երևի կասեր՝ քնքշորեն) գրկեց նրան և, բարձրացնելով մյուս երեխաների գլուխներից վեր, ցույց տվեց ջրով թասը՝ ասելով. «Ահա, փոքրիկս, դու էլ նայիր»: Անկասկած երեխան, տեսնելով ջրում լողացող խաղալիքները, չզգաց այն բերկրանքը, ինչ պիտի որ զգար՝ դժվարություններն ինքնուրույն հաղթահարելով: Ցանկալի տեսարանը նրան օգուտ տալ չկարողացավ, մինչդեռ գիտակցված փորձը նրա հոգևոր ուժերը կզարգացներ: Այս դեպքում ուսուցչուհին խանգարեց երեխային դաստիարակել ինքն իրեն՝ փոխարենը նրան ոչ մի օգուտ չտալով: Մանչուկն իրեն արդեն հաղթող էր զգում, և հանկարծ անզոր զգաց իրեն կաշկանդող ձեռքերի մեջ:

Երեխայի դեմքի ուրախության, տազնապի, հույսի՝ ինձ այնպես հետաքրքրած արտահայտությունը փոխվեց բութ արտահայտության, որը հատուկ է երեխային, որ գիտի, որ իր փոխարեն կանեն ուրիշները: Իմ դիտողություններից հոգնելով՝ ուսուցչուհիները երեխաներին միանգամայն ազատ թողեցին: Երեխաները կոշիկներով բարձրանում էին աթոռներին, մատներով քչփորում էին քթերը, և նրանց ուղղելու համար ոչ մի քայլ չէր արվում: Ուրիշները հրում էին ընկերներին, և այդ երեխաների հայացքներում ես չարության արտահայտություն էի նկատում. իսկ ուսուցչուհին այդ ամենի վրա բոլորովին ուշադրություն

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

չէր դարձնում: Այդ ժամանակ միջամտեցի և ցույց տվեցի, թե ինչ անվերապահ խստությամբ պետք է կանխել և ճնշել այն արարքները, որոնք չի կարելի անել, որպեսզի երեխան չարն ու բարին կարողանա հստակ տարբերել:

Ահա կարգապահության ելակետը, և դրա հիմքը պետք է դրվի հենց այս ճանապարհով: Այս առաջին օրերը ամենադժվարն են ուսուցչուհու համար: Առաջին բանը, որ ակտիվ կարգապահություն մշակելու համար պետք է յուրացնի երեխան, չարն և բարին տարբերելն է: Դաստիարակի խնդիրը հետևելն է, որ երեխան բարին՝ անշարժության, չարը ակտիվության հետ չչփոթի, որը հին կարգապահության սովորական մեղքն է: Եվ դա այն պատճառով, որ ձեր խնդիրը կարգապահության ապահովումն է գործունեության, աշխատանքի համար, բարիքի համար, ոչ թե անշարժության, կրավորականության ու ենթակայության:

Ինձ բարձր կարգապահության դասարան է թվում այն սենյակը, որտեղ երեխաները, կոպիտ ու կտրուկ արարքներ չգործելով, նպատակաուղղված, մտածված և ինքնակամ շարժվում են: Երեխաներին շարքերով նստեցնել, ինչպես դա արվում է սովորական դպրոցներում, ամեն երեխային իր հատուկ տեղը հատկացնել և սպասել, որ դասարանի կարգ ու կանոնին հետևելով՝ նրանք ուղիղ ու անձայն նստեն, ինչպես ժողովների ժամանակ. ավելի ուշ՝ կոլեկտիվ դաստիարակության նախնական փուլի ժամանակ, կարելի է հասնել այս ամենին: Եվ կյանքում երբեմն ստիպված ենք լինում լուռ ու զգաստ նստել, օրինակ համերգների կամ դասախոսությունների ժամանակ: Բայց մեզ՝ մեծերիս համար էլ դա դժվար է և ջանքեր է պահանջում: Եթե, անհատական կարգապահությունը մշակելով, կարողանանք երեխաներին կարգով նստեցնել և նրանց հասկացնել, որ այդպես նրանց դիտելն ավելի հաճելի է, որ կարգով նստելը լավ բան է, որ նրանց հանգիստ և ճիշտ դիրքը դասարանին հարմար և տոնական տեսք է տալիս, այդ դեպքում տեղերում զգաստ ու լուռ նստելը յուրօրինակ դասի արդյունք կլինի, այլ ոչ թե հրամանի: Շատ կարևոր է նրանց ներշնչել այդ միտքը, նրանց յուրացնել տալ կոլեկտիվ կարգապահության սկզբունքը՝ առանց դրա վրա առանձնապես կենտրոնացնելու նրանց ուշադրությունը: Եվ երբ այդ միտքը հասկանալով՝ նրանք կանգնում են, խոսում, տեղից տեղ փոխվում, ապա դա արդեն ոչ թե անիմաստ կամ անգիտորեն են անում, այլ այն պատճառով, որ ուզում են կանգնել, խոսել և այլն, այսինքն՝ կարգից և հանգստի վիճակից դուրս են գալիս լիովին գիտակցելով, այս կամ այն կամավոր գործունեությամբ զբաղվելու նպատակով. իմանալով, որ կան արգելված արարքներ՝ նրանք բարին և չարը հիշելու և տարբերելու նոր ազդակ են ստանում:

Ժամանակի ընթացքում երեխաների շարժումները կարգի վիճակից դուրս գալիս ավելի կոորդինացված ու կատարյալ են դառնում. նրանք սովորում են կշռադատել իրենց գործողությունները: Այն բանից հետո, երբ երեխաները յուրացնում են կարգապահության գաղափարը, ուսուցչուհու սեղանի գիրքը պիտի լինի այն դիտարկումը, թե ինչպես են նրանք նախկին անհամաչափ շարժումներից անցնում կուռ և ինքնակառավարվող շարժումների: Այդ շարժումների զարգացման դիտարկման գիրքը: Այդ գիրքը պիտի ոգևորի նրա գործողությունները. դա միակ գիրքն է, որ նա անընդհատ պիտի կարդա ու վերընթերցի, եթե ուզում է իսկական դաստիարակ դառնալ:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Երեխան այդ տիպի վարժություններով ակնհայտորեն իր՝ սկզբում անգիտակից և անկարգ շարժումներով խճողված նախասիրությունների ընտրություն է անում: Հիանալի է, թե դրա հետ ի՞նչ հստակ են բացահայտվում անհատական տարբերությունները. երեխան գիտակցաբար և ազատորեն բացվում է մեր առջև: Կան իրենց տեղում հանգիստ, անտարբեր կամ քնկոտ նստած մանչուկներ. մյուսները վեր են կենում տեղերից, վիճում, կռվում են փայտի կտորներ ու խաղալիքներ շարտում. երրորդները միանգամայն որոշակի և վճռական մտահղացումների իրականացմամբ են զբաղվում՝ աթոռն անկյուն են քաշում և նստում դրա վրա կամ ազատ սեղանը տեղափոխում և վրան շարում այն խաղը, որն ուզում են խաղալ:

Երեխայի ազատության մեր գաղափարը ազատության այն պարզ ըմբռնումը չէ, որ ստանում ենք բույսերի, միջատների և այլն, պարզ դիտումներից: Իրեն բնորոշ անօգնականության (դրանով ծնվում է), սոցալական էակ լինելու պատճառով երեխան իր ակտիվությունը սահմանափակող կապանքներով է կապկպված: Հիմքում ազատություն մեթոդն ունեցող դաստիարակությունը պետք է հեշտացնի երեխայի պայքարն այդ բազմազան արգելքների դեմ: Այլ կերպ ասած՝ դաստիարակությունը երեխային պետք է օգնի հնարավորինս թուլացնելու իր ակտիվությունը սահմանափակող սոցիալական կապանքները:

Եվ ըստ նրա, թե ինչպես է երեխան մեծանում է այդպիսի միջավայրում, նրա անմիջականության դրսևորումներն ավելի հստակ են դառնում և ավելի ակնհայտ դարձնում նրա բնույթը: Բոլոր այդ պատճառներով մանկավարժական միջամտության առաջին քայլերը պետք ուղղված լինեն երեխայի մեջ ինքնուրույնության զարգացմանը:

### Ինքնուրույնություն

Մարդը չի կարող ազատ լինել, եթե ինքնուրույն չէ: Այդ պատճառով երեխայի անհատական ազատության առաջին դրսևորումները պետք է ուղղվեն նրան, որ այդ ակտիվությամբ նրա ինքնուրույնությունը մշակվի:

Փոքր երեխաները կրծքից կտրվելուն պես սկսում են ինքնուրույնություն պահանջել: Ի՞նչ է նշանակում կրծքից կտրված երեխա: Ըստ էության դա մոր կրծքից անկախացած երեխան է: Կերակրի այդ միակ աղբյուրի փոխարեն այժմ նա տարբեր տեսակի ուտելիքներ է տեսնում. նրա համար գոյության աղբյուրները բազմապատկվում են, և նա ինչ-որ չափով իր սնունդը ընտրելու հնարավորություն է ստանում, այն դեպքում, երբ առանց այլևայլության սահմանափակված էր սննդի մի տեսակով:

Սակայն նա դեռ անկախ չէ, որովհետև դեռ չի կարողանում քայլել, չի կարողանում ինքնուրույն լվացվել և հագնվել, չի կարողանում հասկանալի լեզվով որևէ բան խնդրել: Այդ շրջանում նա դեռ որոշակիորեն ցանկացած պատահականության ստրուկն է: Բայց երեք տարեկանում արդեն երեխան պետք է բավականին ինքնուրույնություն և ազատություն դրսևորելու հնարավորություն ունենա: Եթե դեռ ամբողջությամբ չենք յուրացրել ինքնուրույնության վեհ գաղափարը, ապա միայն այն պատճառով, որ ինքներս դեռ ապրում ենք ստրկական սոցիալական պայմաններում: Իսկ քաղաքակրթության այն փուլում, որը դեռ

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

հանդուրժում է ծառային, այն կենսակերպի ըմբռնումը, ինչպիսին ինքնուրույնությունն է, չի կարող արմատավորվել կամ ազատ զարգացում ունենալ:

Այդպես ստրկության դարաշրջանում աղավաղվել և աղոտացել է ազատության գաղափարը: Մեր ծառաները մեզանից կախում չունեն, ավելի շուտ մենք ենք նրանցից կախված: Մարդասիրական տեսակետից այդքան խոր մեղքի վրա անհնար է սոցիալական կառույց հիմնել՝ առանց դրա ընդհանուր հետևանքները բարոյական անկման ձևով մեզ վրա զգալու: Հաճախ մեզ անկախ ենք համարում միայն այն պատճառով, որ մեզ ոչ ոք չի կարգադրում, իսկ մենք ղեկավարում ենք մեր ընկերներին. բայց տերը, որին անհրաժեշտ է ծառայի օգնությանը դիմել, ըստ էության ինքնուրույն չէ, որովհետև ստորադասված է իր ծառային:

Իր կոշիկները պաթուլոգիական պատճառներով հանել չկարողացող անդամալույծը և սոցիալական պատճառներով հանել չկարողացող արքայազնը իրականում նույն իրավիճակում են:

Ստրկության գաղափարի հետ համակերպված ազգը, որը մերձավորի ծառայություններից օգտվելն առավելություն է համարում, հաճկատարության բնագոյով է ապրում. և իրոք, շատ հեշտ ենք ընդունում ստրկամիտ ծառայությունները՝ դրանց տարբեր գեղեցիկ անուններ տալով, ինչպիսիք են քաղաքավարությունը, նրբանկատությունը, բարոյությունը: Իսկ իրականում նրա ինքնուրույնությունն է սահմանափակ, ում ծառայում են:

Այս միտքը հետագայում պետք է դառնա մարդկային արժանապատվության հիմքը. «Ծառայություն չեմ ուզում, որովհետև անզոր չեմ»: Ահա, թե ինչ միտք պիտի յուրացնեն մարդիկ, եթե ուզում են իսկապես ազատ լինել:

Փոքր երեխաների դաստիարակության գործում քիչ թե շատ օգտակար մանկավարժական ցանկացած չափում պետք է հեշտացնի երեխաների մուտքը ինքնուրույնության ուղի: Նրանց պետք է սովորեցնենք առանց կողմնակի օգնության քայլել, վազել, աստիճաններով բարձրանալ ու իջնել, թափած խաղալիքները հավաքել, ինքնուրույն հագնվել ու հանվել, լողանալ, բառերը հստակ արտասանել և ճշգրիտ ձևակերպել ցանկությունները:

Երեխաների մեջ իրենց անհատական նպատակներին և ցանկություններին հասնելու կարողություն պիտի զարգացնենք: Այս բոլորը անկախության ոգով դաստիարակության փուլերն են: Սովորաբար մենք ծառայում ենք երեխաներին, և դա ոչ միայն նրանց նկատմամբ հաճոյակատարության գործողություն է, այլև ուղղակի վնաս, քանի որ դրանով կարող ենք արգելակել նրանց օգտակար, ինքնուրույն գործունեությունը:

Հակված ենք նրանց տիկնիկի նման ինչ-որ բան համարելու, նրանց լվացնում ու կերակրում ենք ճիշտ այնպես, ինչպես կանեինք, եթե տիկնիկ լինեին: Ոչ մի բան չենք մտածում, որ եթե երեխան ինչ-որ բան չի անում, ուրեմն չգիտի՝ ինչպես անի: Այնինչ շատ բան անել պիտի կարողանա. չէ՞ որ բնությունը բազմազան գործողություններ կատարելու

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

համար նրան ֆիզիկական կարողություններով է օժտել և մտավոր կարողություններով՝ հասկանալու՝ դրանք ինչպես կատարի:

Երեխայի առաջ մեր պարտքը բոլոր դեպքերում այն է, որ նրան օգնենք տիրապետելու այն օգտակար գործողություններին, որ բնությունը պահանջում է նրանից: Երեխային կերակրող և նրան գդալը ճիշտ բռնել սովորեցնելու ուղղությամբ ոչ մի քայլ չանող մայրը, այն մայրը, որը նույնիսկ նրա ներկայությամբ չի ուտում, որ նա տեսնի, թե ինքն ինչպես է դա անում, ճիշտ չի վարվում:

Նա վիրավորում է իր որդու մարդկային արժանապատվությունը, նրա հետ վարվում է տիկնիկի նման, մինչդեռ նա բնության կողմից իր հոգաձությանը վստահված մարդ է: Բոլորին է հայտնի, որ երեխային ինքնուրույն ուտելու, լվացվելու, հագնվելու արվեստին սովորեցնելն ավելի ծանծրալի ու դժվար, անսահման համբերություն պահանջող աշխատանք է, քան նրան կերակրելը, լվալն ու հագցնելը:

Սակայն աշխատանքի առաջին տեսակը դաստիարակի աշխատանք է, իսկ երկրորդը՝ ծառայի հեշտ ու ցածրորակ աշխատանք: Այդ աշխատանքը մոր համար հեշտ, իսկ երեխայի համար ծայրահեղ վնասակար է, որովհետև ճանապարհը փակում է, խոչընդոտում նրա կենսագործունեությանը: Այդպիսի վերաբերմունքի վերջնական արդյունքները կարող են չափազանց լուրջ լինել:

Հարուստ պարոնը, որ չափազանց շատ ծառաներ ունի, ոչ միայն իր ծառաներից ավելի ու ավելի մեծ կախման մեջ է ընկնում, այլև ի վերջո դառնում է ծառաների գերին. նրա մկաններն անգործությունից թուլանում են և վերջիվերջո կորցնում աշխատելու իրենց բնատուր ունակությունը: Իր պահանջմունքների բավարարման համար չաշխատող, այլ ուրիշներից բավարարում պահանջող մարդու միտքը ծանրանում է և դառնում ոչ ճկուն:

Եթե այդպիսի մարդը երբևէ ուշքի գա և գիտակցելով խղճուկ վիճակը՝ ուզենա վերադարձնել իր ինքնուրույնությունը, կհամոզվի, որ դրա համար այլևս ուժ չունի: Ահա թե ինչ վտանգների մասին պիտի մտածեն արտոնյալ դասի ծնողները, եթե ցանկանում են, որ իրենց երեխաներն ինքնուրույն և իրավամբ կարողանան օգտվել իրենց տրված հատուկ արտոնություններից: Ավելորդ օգնությունն անկասկած արգելք է բնատուր ուժերի զարգացմանը:

Արևելցի կանայք տաբատ են հագնում, եվրոպացիները՝ փեշ, բայց առաջիններն ավելի լավ են սովորում չչարժվելու արվեստը՝ որպես դաստիարակության կարևոր տարր, քան վերջինները: Կնոջ նկատմամբ այսպիսի վերաբերմունքը հանգեցնում է նրան, որ տղամարդն աշխատում է և՛ իր, և՛ կնոջ փոխարեն. իսկ կինն իր բնատուր ուժն ու կենսունակությունը մաշում է՝ գալարվելով ստրկության մեջ:

Բավական չէ, որ նրան պահում են ու ծառայում, նա նվաստացած է, նսեմացած է այն անհատականությունը, որը մարդու կերպարով ծնվելու իրավունքով նրան է պատկանում: Որպես հասարակության առանձին անդամ՝ նա զրո է: Նա զրկված է կյանքը պահպանելն ապահովող բոլոր ուժերից և միջոցներից: Բերեմ այսպիսի օրինակ. գյուղական

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

ճանապարհով կառք է գնում, որի մեջ հայրը, մայրը և երեխան են: Ձինված ավազակը կանգնեցնում է կառքը «քսակդ կամ կյանքդ» հայտնի արտահայտությամբ: Կառքում եղած երեքն էլ այդ պահին միանգամայն տարբեր վարք են դրսևորում:

Ձինված, դիպուկ կրակող տղամարդն արագ վերցնում է ատրճանակը և կրակում ավազակին: Միայն ազատությամբ և իր ոտքերի ճարակությամբ զինված տղան բացականչում է և դիմում փախուստի: Ո՛չ դաստիարակության, ո՛չ բնության կողմից ոչնչով չզինված կինը (քանի որ վազելու անսովոր ոտքերը խճճվում են փեշերի մեջ) սարսափի աղաղակ է արձակում և ընկնում առանց գիտակցության: Արձագանքի այս երեք տարբեր միջոցները խիստ կապված են երեք անհատներից յուրաքանչյուրի ազատության և ինքնուրույնության աստիճանի հետ: Ուշագնաց լինողը կինն էր, որի վերարկուն մատուցում են պատրաստակամ, նրա գցած իրը վերցնելու նետվող, ամեն տեսակ հոգսից նրան ազատել ջանացող երկրպագուները:

Ստրկամտության և կախվածության աղետը ոչ միայն անօգնականություն մշակող անօգուտ «կյանք մսխելն» է, այլև անհատական՝ ակնհայտորեն նորմալ մարդկային բնույթի այլասերման, խեղման մասին վկայող գծերի զարգացումը: Նկատի ունեն տիրականությունը, բռնակալությունը, որի օրինակները շատ լավ հայտնի են: Բռնակալությունն ու անօգնականությունը իրար հետ են զարգանում: Բռնությունն այն մարդու հոգեվիճակի արտաքին դրսևորումն է, որն ուրիշի աշխատանքով է գոյատևում:

Չափազանց հաճախ է տերն իր ծառայի նկատմամբ բռնակալ լինում: Բռնությունը ստրուկի վրա կարգված հսկիչի ոգին է: Պատկերացնենք խելացի և վարպետ, ոչ միայն հրաշալի աշխատանք կատարելու ունակ, այլև արհեստանոցում լավ խորհրդատու աշխատողի՝ ընդունակ ղեկավարելու և ուղղորդելու այն միջավայրի ընդհանուր գործունեությունը, որում աշխատում է:

Իր շրջապատի վրա իշխանություն ունեցող մարդը կժպտա այն ժամանակ, երբ ուրիշները կատաղած կլինեն, և իր մեջ կբացահայտի հսկայական ինքնատիրապետում, որը իր գերազանցության գիտակցության արդյունք է: Բայց բոլորովին չզարմանաք, եթե իմանանք, որ իր տանն այդ վարպետը իր կնոջը նախատում է ճաշի անհամության կամ ժամանակին չմատուցելու համար: Տանը նա դադարում է վարպետ լինելուց. այստեղ վարպետը նրա համար ճաշ պատրաստող կինն է: Նա բարեհոգի, հավասարակշիռ մարդ է այնտեղ, որտեղ իր աշխատանքով ուժեղ է, և բռնակալ է այնտեղ, որտեղ իրեն ծառայում են: Հնարավոր է, որ եթե ճաշ եփել կարողանար, ամենաբարի մարդը լիներ: Հարմարավետությանը և կյանքի կարիքները բավարարելուն անհրաժեշտ բոլոր գործերը սեփական ուժերով կատարող մարդը հաղթում է ինքն իրեն՝ դրանով բազմապատկելով իր ունակությունները և որպես անհատականություն՝ կատարելագործվելով:

Մանկուց ուժեղ մարդկանց պիտի դաստիարակենք. իսկ ուժեղ մարդ համարում ենք ինքնուրույն և ազատ մարդկանց:

### Պարզևատրման և պատժի վերացում

Եթե վերը շարադրված սկզբունքներով ենք ղեկավարվելու, ապա այդ սկզբունքների բնական հետևությունը պարզևատրումների և պատիժների վերացումը կլինի: Ազատության միջոցով կարգապահ դարձած մարդը կսկսի ձգտել իրական և միակ, իրեն երբեք չնվաստացնող և չհիասթափեցնող պարզևին՝ իր հոգևոր ուժերի զարգացմանը և իր ներքին «ես»-ի, իր հոգու ազատությանը, որտեղ ձևավորվում են նրա բոլոր գործուն ունակությունները:

Հաճախ եմ առիթ ունեցել զարմանալու, թե որքան արդարացի է այս ճշմարտությունը: «Երեխայի տանն» աշխատանքի առաջին ամիսում ուսուցչուհիները դեռ չէին կարողանում իրագործել ազատության և կարգապահության մանկավարժական սկզբունքները: Հատկապես նրանցից մեկն իմ բացակայության ժամանակ փորձում էր իմ գաղափարներն ուղղել՝ ներմուծելով մի քանի հնար, որոնց սովոր էր: Մի անգամ անսպասելի հայտնվելով դասասենյակում՝ մեր ամենաընդունակ սաներից մեկի մոտ գեղեցիկ սպիտակ ժապավենով հունական արծաթե խաչ տեսա, իսկ մեկ ուրիշն էլ ցուցադրաբար սենյակի կենտրոնում դրված բազկաթոռին էր նստած:

Առաջին երեխան պարզևատրված էր, երկրորդը՝ պատժված: Ուսուցչուհին, համենայնդեպս իմ ներկայությամբ, չմիջամտեց, և ամեն ինչ մնաց այնպես, ինչպես տեսա: Ես լուռ հետևում էի կատարվողին: Խաչով երեխան առաջ ու ետ էր քայլում՝ իր սեղանից ուսուցչուհու սեղան տանելով այն առարկաները, որոնցով զբաղվում էր, և դրանց տեղը ուրիշները դնելով: Նա կենտրոնացել էր իր զբաղմունքի վրա և, ըստ երևույթին, երջանիկ էր:

Նա քայլում էր պատժված երեխայի բազկաթոռի մոտով: Արծաթե խաչը պոկվեց նրա պարանոցից և ընկավ հատակին: Բազկաթոռին նստած երեխան վերցրեց խաչը, ժապավենով ճոճեց, զննեց բոլոր կողմերից և ընկերոջն ասաց.

- Տես՝ ինչ ես կորցրել:

Վերջինս շրջվեց և միանգամայն անտարբեր տեսքով նայեց խաչին. նրա հայացքն ասում էր. «Մի՛ խանգարիր»:

Եվ իսկապես շնչաց.

- Պետքս չէ:

- Իսկապե՞ս պետք չէ,- կրկին հարցրեց պատժված տղան: - Ուրեմն՝ ինձ կվերցնեն:

- Վերցրո՞ւ,- պատասխանեց ընկերն այնպիսի տոնով, որը հստակորեն ասում էր, որ իրեն հանգիստ թողնեն: Բազկաթոռին նստածը ժապավենն այնպես հարմարեցրեց, որ խաչը լինի իր վարդագույն գոգնոցին, և որ կարողանա ազատ հիանալ նրա փայլով և գեղեցիկ ձևով, հետո հարմար տեղավորվեց բազկաթոռին և անթաքույց հաճույքով նայում էր իր «զարդին»:



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Դա այդպես էլ թողեցինք և ճիշտ արեցինք: Խաղալիք խաչը կարող էր հաճույք պատճառել այն երեխային, որը պատժված էր, բայց ոչ կենդանի երեխային, որի ամբողջ հաճույքը շարժվելն է, աշխատանքը: Մի անգամ ինձ հետ «Մանկան տուն» էի բերել մի ծանոթ տիկնոջ: Նա չկարողացավ գլուխ գովել երեխաների մոտ և բացեց իր հետ բերած զարդատուփը, նրանց վառ կարմիր ժապավեններով պղնձե մի քանի փայլուն մեդալ ցույց տվեց:

- Ուսուցչուհին,- ավելացրեց նա,- այս մեդալները կնվիրի այն երեխաներին, ովքեր լսող կլինեն:

Այցելուին իմ մեթոդների ոգով դաստիարակելու պարտականություն չունենալով՝ լռեցի, իսկ դաստիարակչուհին զարդատուփը վերցրեց: Այդ պահին սեղանիկներից մեկի մոտ հանգիստ նստած չորս տարեկան շատ խելացի մի տղա ընդդիմացող տեսքով ճակատը կնճռոտեց և մի քանի անգամ կանչեց.

- Տղաներին չտաք: Տղաներին պետք չէ:

Ինչ անկեղծություն: Այդ տղան արդեն գիտեր, որ ինքն իր դասարանի լավագույնների և ամենաընդունակների թվում է, թեև ոչ ոք նրան չէր ասել, և չուզեց այդ վիրավորական պարզևր: Չիմանալով՝ ինչպես պաշտպանել իր արժանապատվությունը՝ նա դիմեց տղամարդկային սեռի առավելության «օգնությանը»:

Ինչ վերաբերում է պատիժներին, ապա հաճախ ենք հանդիպել երեխաների, որոնք անհանգստացրել են ուրիշներին՝ ոչ մի ուշադրություն չդարձնելով մեր խրատներին: Այդպիսի երեխաներին անմիջապես բժշկական հետազոտման էինք ենթարկում: Եթե երեխան նորմալ էր, սենյակի մի անկյունում նրա համար սեղան էինք դնում, այդ կերպ նրան առանձնացնում էինք. տեղավորելով նրան հարմար բազկաթոռին՝ նրան նստեցնում էինք այնպես, որ տեսնի իր ընկերներին աշխատելիս, և տալիս էինք նրան իր սիրելի ու խաղալիքներն ու խաղերը:

Այս մեկուսացումը երեխայի վրա համարյա միշտ հանգստացնող ազդեցություն էր ունենում. նա իր տեղից կարողանում էր տեսնել ընկերներին, հետևել, թե նրանք ինչպես են իրենց գործն անում, և դա իրական դաս էր՝ շատ ավելի ազդեցիկ, քան ուսուցչուհու ցանկացած խոսք: Նա կամաց-կամաց համոզվում էր, թե ինչ ձեռնտու է իր աչքի առաջ այդպես գործուն աշխատող հասարակության անդամ լինելը, և վերադառնալու և մյուսների հետ աշխատելու ցանկություն էր առաջանում:

Այս եղանակով մեզ հաջողվում էր կարգի բերել սկզբում անսանձ թվացող բոլոր երեխաներին: Առանձնացված երեխային միշտ հատուկ հոգածությամբ ենք վերաբերվում, համարյա ինչպես հիվանդի: Ինքս, երբ դասարան եմ մտել, առաջինը այդ երեխային եմ մոտեցել, սկսել եմ շոյել, ինչպես նորածին երեխայի: Հետո մյուսներին եմ ուշադրություն դարձրել, հետաքրքրվել նրանց աշխատանքներով, հարցուփորձ արել, ինչպես մեծահասակների, որոնց հասակն է միայն փոքր: Չգիտեմ՝ ինչ է կատարվել այն երեխաների հոգիներում, որոնց հարկ ենք համարել կարգապահության վարժեցնել, բայց

կերպարանափոխությունը միշտ ամբողջական և հիմնավոր է եղել: Նրանք շատ էին հպարտանում, որ սովորել են աշխատել և իրենց լավ պահել, և միշտ հատուկ քնքշությամբ են կապվել դաստիարակի և ինձ հետ:

### **Ազատության կենսաբանական հասկացությունը մանկավարժության մեջ**

Կենսաբանական տեսակետից երեխայի կյանքի առաջին տարիներին դաստիարակության մեջ ազատությունը պետք է նրա անձի զարգացմանն առավել նպաստող պայմանների թելադրանք համարել: Ֆիզիոլոգիական, ինչպես և հոգեկան, առումով դրանով է պայմանավորվում ուղեղի ազատ զարգացումը: Դաստիարակը պետք է համակված լինի կյանքի նկատմամբ խորը ակնածանքի զգացումով. մարդասիրաբար դիտարկելով երեխային՝ պարտավոր է հարգել նրա մեջ այդ կյանքի զարգացումը: Մանկական կյանքը վերացական գաղափար չէ, այն առանձին երեխաների կյանքն է:

Կենսաբանական միայն մի իրական դրսևորում գոյություն ունի՝ ապրող անհատը, և դաստիարակությունը պետք է նկատի ունենա մեկ-մեկ դիտարկվող առանձին անհատներին: Դաստիարակություն ասելով՝ պետք է նկատի ունենալ երեխայի մեջ կյանքի նորմալ դրսևորմանը, այսպես կոչված, ակտիվ աջակցում: Երեխան մարմին է, որն աճում է, և հոգի, որ զարգանում է. ֆիզիոլոգիական և հոգեբանական այս երկու ձևերն էլ նույն հավերժական աղբյուր ունեն՝ ինքը կյանքը:

Մենք չպետք է խեղդենք, կամ աղավաղենք աճի այդ երկու ձևերում եղած խորհրդավոր ուժերը. պետք է համբերատար սպասենք դրանց դրսևորումներին, որոնք, գիտենք, հետևելու են մեկը մյուսին: Միջավայրն, անկասկած, կյանքի դրսևորումներում երկրորդական գործոն է. նա կարող է նպաստել, կարող է խանգարել, բայց երբեք չի կարող ստեղծել-արարել: Զարգացման ժամանակակից տեսությունները, Նեգելից մինչև դե Ֆրիդ, կենսաբանական երկու ճյուղերի՝ կենդանական և բուսական թագավորությունների զարգացման մեջ ներքին գործոնը դիտարկում են որպես տեսակի փոփոխության և առաձնյակի փոփոխության գլխավոր ուժ:

Զարգացման սկիզբը ինչպես տեսակի, այնպես էլ անհատի ներսում է: Երեխան աճում է ոչ այն պատճառով, որ նրան կերակրում են, որ նա շնչում է, որ ջերմ պայմաններում է. նա աճում է, որովհետև նրանում պոտենցիալ դրված կյանքն է զարգանում, դառնում տեսանելի. քանզի բարեբեր հատիկը, որից կյանքը ծլել է, զարգանում է ժառանգականության կենսաբանական նախադրյալների համաձայն:

Մեծահասակը սնվում է, շնչում, իր վրա զգում մթնոլորտային և ջերմային ազդեցությունը, բայց չի աճում: Երեխան պատանի է դառնում ոչ թե այն պատճառով, որ ծիծաղում է կամ պարում կամ մարմնամարզական վարժություններ կատարում կամ լավ սնվում, այլ այն պատճառով, որ հասել է այդ հատուկ ֆիզիոլոգիական վիճակին:

Կյանքը դրսևորվում է, կյանքն արարում է, կյանքը տալիս է և իր հերթին մնում հայտնի սահմաններում և կապված է հայտնի օրենքներով, որոնք չես շրջանցի:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Տեսակի անշարժ նշանները չեն փոխվում, նրանք կարող են միայն տարափոխվել: Դե Ֆրիզի կողմից որակափոխման (մուտացիայի) տեսության մեջ հիանալի ձևակերպված այս միտքը նշում է նաև դաստիարակության սահմանները:

Մենք կարող ենք ազդել միջավայրին առնչվող տարափոխությունների և այն սահմանների վրա, որոնք թեթեւակի փոխվում են տեսակի և անհատի մեջ, բայց որակափոխության վրա ազդել չենք կարող: Որակափոխությունները ինչ-որ հանելուկային կապ ունեն հենց կյանքի սկզբնաղբյուրի հետ, և դրանց ուժը գերազանցում է միջավայրի ձևափոխող տարրերին:

Տեսակն, օրինակ, չի կարող հարմարվելու միջոցով որակափոխվել կամ այլ տեսակի փոխվել, մյուս կողմից մարդու մեծ հանճարն էլ չի կարելի խեղդել ոչ մի նախապաշարմունքով, ոչ մի կեղծ դաստիարակությամբ: Միջավայրն այնքան ուժեղ է ազդում անհատական կյանքի վրա, որքան այդ անհատական կյանքը պակաս կայուն ու ամուր է:

Բայց միջավայրը կարող է գործել երկու հակառակ ուղղություններով. նա կարող է նպաստել կյանքին կամ սպանել այն: Այսպես, օրինակ, արմավենու շատ տեսակներ են գերազանց աճում արևադարձային գոտիներում, որտեղ կլիմայական պայմանները նպաստավոր են նրանց զարգացման համար, իսկ բույսերի և կենդանիների շատ տեսակներ վերացել են շատ վայրերում, որտեղ միջավայրին հարմարվել չեն կարողացել:

Կյանքը հպարտ աստվածուհի է, միշտ առաջ է շաժվում՝ հաղթահարելով բոլոր այն խոչընդոտները, որոնք միջավայրը ստեղծում է նրա հաղթական ճանապարհին: Ահա հիմնական ճշմարտությունը. խոսքը տեսակի մասին լինի թե անհատների, իրական զարգացումը միշտ ապահովված է այն հաղթական օրգանիզմների համար, որոնցում կյանքի խորհրդավոր ուժն ամուր և գործուն է: Ակնհայտ է, որ մարդկության, հատկապես հասարակություն կոչվող սոցիալական մեր կառույցի համար, ամենակարևորը կյանքի համար հոգ տանելն է, ես կասեի՝ կյանքի կուլտուրան:

### Ինչպես դաս վարել

«Բառերիդ հաշիվը պահիր».- Դանթե «Դժոխք», X երգ: Որոշելով, որ երեխաներն իրենց բնական հակումները ազատության կենսակարգում կարող են դրսևորել, և որ հենց այդ նպատակին ծառայող ուսումնական միջավայր և նյութ (առարկաները, որոնցով պիտի աշխատի երեխան) ենք նախապատրաստել, ուսուցչուհին չի կարող բավարարվել միայն դիտարկմամբ, այլ պիտի փորձարարության անցնի:

Այս մեթոդով դասը համապատասխանում է գիտափորձին: Որքան հիմնավոր է ուսուցչուհին ուսումնասիրել փորձարարական հոգեբանության հնարքները, այնքան հեշտ է կողմնորոշվում, թե ինչպես պիտի վարի դասը: Իրոք, մեթոդի համապատասխան կիրառման համար հատուկ տեխնիկական հմտություն է անհրաժեշտ: Ուսուցչուհին, ծայրահեղ դեպքում, պետք է «Մանկան տներում» անցկացվող դասերին ներկա լինի, որ մեթոդի և նրա կիրառության սկզբունքներին ծանոթանա:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Դա սովորելու առավել դժվար մասը կարգապահության մշակումն է: Դպրոցում լինելու սկզբնական շրջանում երեխաները կոլեկտիվ կարգուկանոնի գաղափարները չեն յուրացնում. այդ գաղափարը հետո է ի հայտ գալիս՝ որպես կարգապահական վարժությունների արդյունք, որոնց միջոցով երեխան սովորում է բարին չարից տարբերել: Եթե դա այդպես է, ուրեմն ակնհայտ է, որ ամենասկզբում ուսուցչուհին չի կարող կոլեկտիվ դասեր վարել: Նման դասերը միշտ հազվադեպ կլինեն, քանի որ ազատություն ունեցող երեխաներին չի պարտադրվում տեղերում զգաստ նստել և լսել ուսուցչուհուն կամ հետևել, թե նա ինչ է անում:

Ըստ էության, խմբային դասերը մեզ մոտ երկրորդական նշանակություն ունեն և համարյա իսպառ վերացված են:

Անհատական դասերի որակներն են սեղմությունը, պարզությունը, անաչառությունը: Այսպիսով մեր դասերն անհատական են, և նրանց հիմնական հատկություններից մեկը հակիրճությունն է: Դանթեն ուսուցիչներին հրաշալի խորհուրդ է տալիս՝ ասելով՝ «Բառերիդ հաշիվը պահիր»: Որքան հետևողական ենք հանում ոչ հարկավոր բառերը, այնքան մեր դասն ամբողջական է: Դասի պատրաստվելիս ուսուցչուհին հատուկ ուշադրություն պետք է դարձնի այս կետին, պետք է ծանր ու թեթև անի, հաշվի առնի յուրաքանչյուր բառը:

«Մանկան տանը» դասի երկրորդ բնորոշ գիծը պարզությունն է: Հաստատ ճշմարտությունից բացի այն ոչինչ չպետք է պարունակի: Սեղմ խոսքի առաջին պահանջն այն է, որ ուսուցչուհին չպետք է ավելորդ խոսքեր շաղ տա, իսկ երկրորդ պահանջը շատ մոտ է առաջինին, այն է՝ խնամքով ընտրված բառերը պետք է հնարավորին չափ պարզ լինեն ու միայն ճշմարտություն հաղորդեն:

Դասի երրորդ հատկությունը օբյեկտիվությունն է: Դասն այնպես պետք է վարել, որ ուսուցչուհու անձը բոլորովին անտեսվի: Դիտարկման ենթակա պիտի մնա միայն առարկան, որի վրա ուզում է սևեռել երեխայի ուշադրությունը: Ուսուցչուհու համար այս պարզ ու հակիրճ դասը պետք է լինի առարկայի բացատրություն և նրա այն կիրառությունը, որը հասանելի է երեխային:

Այդպիսի դասերին ուսուցչուհու հիմնական ուղեցույցը զննման՝ նաև երեխայի ազատությունը ներառող և ենթադրող մեթոդը պետք է լինի: Հետևաբար ուսուցչուհին պետք է հետևի՝ երեխան արդյո՞ք հետաքրքրվում է առարկայով, որքան է այն հետաքրքիր, ինչքան ժամանակ է հետաքրքրվում և այլն: Ընդ որում նույնիսկ նրա դեմքի արտահայտությանը պետք է հետևել: Ուսուցչուհին պետք է մեծ ջանք գործադրի, որ չխախտի ազատության սկզբունքը. եթե նա ստիպի երեխային ինչ-որ անբնական ճիգ անել, ապա արդեն չի կարողանա հասկանալ, թե ինչպես է արտահայտվում երեխայի ինքնուրույն գործունեությունը:

Եվ եթե հակիրճության, պարզության, ճշմարտացիության պահանջներով այդքան խստորեն որոշակիացված դասը երեխան չի հասկանում, չի ընկալում որպես առարկայի բացատրություն, ուրեմն ուսուցչուհին երկու բան պետք է հիշի՝ նախ՝ չի կարելի դասի յուրացումը պարտադրել այն կրկնելով, երկրորդ՝ չի կարելի երեխային զգացնել, որ նա

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

սխալվել է կամ չի հասկանում բացատրված նյութը: Այլապես ուսուցչուհին կպարտադրի հասկանալու համար ճիգ գործադրել և դրանով կխախտի երեխայի բնական վիճակը, որը ինքը հոգեբանական զննման է ենթարկում:

Լուսաբանենք այս հարցը տեսանելի օրինակով: Ենթադրենք ուսուցչուհին ուզում է երեխային սովորեցնել տարբերել երկու գույն՝ կարմիրը և կապույտը: Նա երեխայի ուշադրությունը հրավիրում է առարկայի վրա և ասում՝ նայիր: Հետո, որպեսզի սովորեցնի ճանաչել գույները, ցույց տալով կարմիր առարկան՝ ասում է՝ սա կարմիր է, ընդ որում ձայնը թեթևակի բարձրացնում է և «կարմիր» բառը դադարով և պարզորոշ է արտասանում: Մյուս գույնը ցույց տալով՝ ասում է՝ սա կապույտ է: Ստուգելու համար, թե երեխան իրեն արդյոք լավ է հասկացել, ասում է. «Կարմիրն ինձ տո՛ւր: Կապույտը տուր»:

Հիմա ենթադրենք, որ երեխան վերջին դեպքում սխալ է անում: Ուսուցչուհին չի կրկնում և չի պնդում: Նա ժպտում է, երեխային փաղաքշում և գույների նմուշները հավաքում: Դասի պարզությունը սովորաբար շատ է զարմացնում ուսուցչուհիներին: Նրանք հաճախ ասում են. «Բայց չէ՞ որ ով ասես կարող է այդպես անել»: Ճիշտ է, դա նման է կոլումբոսյան ձվի պատմությանը, բայց ըստ էության՝ բնավ ոչ բոլորն են ընդունակ այդ պարզ բանը անելուն:

Սեփական գործունեությունը չափավորելը, պարզության, հակիրճության և ճշմարտացիության պահանջներին համապատասխանեցնելն իրականում շատ դժվար է: Դա հատկապես սա վերաբերում է հին մեթոդների ոգով կրթված և երեխայի գլուխն անպետք, հաճախ կեղծ խոսքերով լցնելու սովոր ուսուցչուհիներին: Օրինակ՝ հանրային դպրոցներում դասավանդելիս ուսուցչուհին հաճախ է դիմում խմբային դասավանդման մեթոդների: Բայց երբ խմբային դաս ես վարում, անհրաժեշտ է ընդգծել այն պարզ առարկայի նշանակությունը, որը ուզում ես բացատրել: Նշանակում է, անհրաժեշտ է ստիպել բոլոր երեխաներին ուսուցչուհու բացատրություններին հետևել, այնինչ ոչ բոլորն են տրամադրված հենց այդ դասին խորամուխ լինելու: Սովորաբար ուսուցչուհին դասն սկսում է այս խոսքերով. «Երեխաներ, ապա գուշակեք՝ ինչ կա իմ ձեռքին»: Գիտի, որ երեխաները չեն կարող գուշակել, ուստի փորձում է երեխաների ուշադրությունը կեղծիքի միջոցով գրավել:

Ամենայն հավանականությամբ նա կավելացնի. «Երեխաներ, երկնքին նայեք: Առաջ այն տեսե՛լ եք: Դա տեսե՛լ եք գիշերը, երբ ծածկված է աստղերով: Ո՞չ... Ապա իմ գոգնոցին նայեք: Գիտե՞ք՝ ինչ գույնի է: Ձեզ չի՞ թվում, որ սա նույն գույնի է, ինչ երկինքը: Դե, իսկ հիմա նայեք՝ իմ ձեռքին ինչ գույն կա: Սա երկնքի, իմ գոգնոցի գույնն է: Սա կապույտ է:

Հիմա ձեր շուրջը նայեք և ասեք՝ սենյակում ինչ-որ կապույտ բան կա՞: Իսկ գիտե՞ք, թե ինչ գույնի է բալը: Ի՞նչ գույնի է վառարանում պայծառ վառվող ածուխը», և այլն և այսպես շարունակ: Եվ ահա գուշակելու անօգուտ ջանքերից երեխայի հոգում պատկերացումների ինչ-որ կույտ է առաջանում՝ երկինք, գոգնոց, բալ և այլն: Նրա համար դժվար կլինի այս ամբողջ շիլաշփոթից առանձնացնել այն գաղափարը, ինչը դասը նրան պիտի բացատրեր, այսինքն՝ երկու գույների՝ կարմիրի և կապույտի տարբերությունը:

Այդպիսի ընտրությունը երեխայի մտքին հասանելի չէ, նա դեռ ի վիճակի չէ հետևելու այդպիսի երկար խոսքի: Հիշում եմ, մի օր ներկա էի թվաբանության մի դասի, որի

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Ժամանակ երեխաներին ապացուցվում էր, որ երկուսն ու երեքը միասին հինգ են կազմում: Այդ նպատակով ուսուցչուհին գունավոր գնդիկներով հաշվիչներ էր օգտագործում:

Նա, օրինակ, վերևի գծի վրա առանձնացրել էր երկու հատիկ, դրա ներքևի գծին՝ երեք հատիկ, իսկ ամենաներքևում՝ հինգը: Լավ չեմ հիշում, թե դասը հատկապես ինչպես էր ընթանում, բայց գիտեմ, որ ուսուցչուհին անհրաժեշտ էր համարել վերևի երկու հատիկի կողքին կապույտ գոգնոցով տիկնիկ տեղավորել, որին տեղնուտեղը անվանեց դասարանում նստած աղջիկներից մեկի անունով՝ ասելով. «Սա թող Մարիետինան լինի»: Երեք հատիկի մոտ մի այլ տիկնիկ էր դրել՝ այլ գույնի գոգնոցով, և նրան Ջիջինա անվանեց: Ճշգրիտ չեմ հիշում, թե ուսուցչուհուն ինչպես հաջողվեց թվաբանական ճշմարտությունն ապացուցել, բայց նա շատ երկար խոսում էր այդ տիկնիկների մասին, տեղափոխում էր նրանց և այլն:

Եթե ես այդ տիկնիկներին ավելի հստակ եմ հիշում, քան թվաբանական գործընթացը, ապա երեխաներն ի՞նչը կարող էին հիշել: Եթե այդ մեթոդի շնորհիվ նրանք ի վիճակի եղան հասկանալու, որ երկուսն ու երեքը հինգ են կազմում, ապա պետք է որ մտավոր հսկայական ջանք թափած լինեն, իսկ ուսուցչուհին ստիպված եղավ երկար ժամանակ միայն տիկնիկների մասին խոսել:

Մի այլ դասի ժամանակ ուսուցչուհին ուզում էր բացատրել աղմուկի և ձայնի տարբերությունը: Նա սկսեց երեխաներին մի երկար պատմություն պատմելով: Հետո նրա հետ նախօրոք պայմանավորված մեկը դուռը բարձր թակեց: Ուսուցչուհին դադարեց պատմելուց և բացականչեց.

- Ի՞նչ կա: Ի՞նչ է եղել: Երեխաներ, չգիտե՞ք՝ ինչ արեցին դռան ետևում: Ես չեմ կարող հեքիաթը շարունակել: Մոռացա այն: Եկեք կիսատ թողնենք: Իսկ գիտե՞ք, թե ինչ է եղել այնտեղ: Դա աղմուկ էր: Հա՛: Ավելի լավ է՝ ես այս մանկիկի հետ խաղամ: (Ընթացքում նա վերցնում է ծածկոցի մեջ փաթաթված մանդոլինան):

- Այո, երեխանե՛ր, ավելի լավ է նրա հետ զվարճանամ: Տեսնո՞ւմ եք իմ գրկի մանկիկին:

Երեխաներից ոմանք պատասխանեցին.

- Դա մանկիկ չէ:

Մյուսներն էլ թե՛ դա մանդոլինա է:

Ուսուցչուհին շարունակեց.

- Ոչ, ոչ, դա մանկիկ է, իսկապես մանկիկ է: Ես սիրում եմ նրան: Ուզո՞ւմ եք՝ ցույց տամ ձեզ: Այդ դեպքում լո՛ւռ նստեք: Իսկ գուցե նա խոսո՞ւմ է: Գուցե ուզում է «մայրիկ», «հայրիկ» ասել:

Ձեռքը ծածկոցի տակ տանելով՝ նա դնպավ մանդոլինայի լարին.

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

- Վա՛յ, լսո՛ւմ եք, մանկիկը լալիս է: Լսո՛ւմ եք՝ ինչպես է լալիս:

Երեխաները բացականջում են.

- Դա մանդոլինան է:

Եվ այդ ժամանակ ուսուցչուհին պատասխանում է.

- Լուռ, լուռ, երեխանե՛ր: Լսեք, թե ինչ եմ անելու:

Նա ծածկոցի միջից հանեց մանդոլինան և սկսեց նվագել՝ ասելով «Սա հնչյուն է»:

Ծիծաղելի է մտածելը, թե նման դասի ընթացքում է երեխան ընկալում աղմուկի և ձայնի տարբերությունը: Ամենայն հավանականությամբ երեխան այն տպավորությունը կունենար, որ ուսուցչուհին ուզում էր կատակել, կամ որ նա հիմար է, որովհետև պատմության թելը կորցրեց, հենց աղմուկը խանգարեց, ու դեռ մանդոլինան էլ երեխայի տեղ դրեց:

Անկասկած նման դասի ժամանակ երեխայի մտքում ավելի շատ ուսուցչուհու կերպարն է տպավորվում և ոչ թե այն առարկան, որի համար դաս էր արվում: Շատ դժվար է հասնել նրան, որ հին մեթոդների ոգով կրթություն ստացած ուսուցչուհին պարզ դաս վարի: Հիշում եմ, մի անգամ դիդակտիկ նյութերի նշանակությունը ամբողջությամբ և շատ մանրամասն բացատրելուց հետո իմ ուսուցչուհիներից մեկին առաջարկեցի երկրաչափական պատկերներով երեխաներին ցույց տալ քառակուսու և եռանկյունու տարբերությունը:

Ուսուցչուհու խնդիրը շատ պարզ էր՝ նա պետք է փայտե քառակուսին և եռանկյունին դներ իրենց համար պատրաստված բնիկների մեջ: Հետո նա երեխային պետք է ցույց տար, ինչպես պետք է մատը տանել այդ պատկերների և շրջանակների վրայով, և ասեր.

- Սա քառակուսի է: Սա եռանկյունի է:

Բայց ուսուցչուհին, որին կանչել էի, սկսեց նրանից, որ երեխային ստիպեց շոշափել քառակուսին և ավելացրեց.

- Ահա այս գիծը, էլի մի գիծ, էլի գիծ, մի գիծ էլ: Այստեղ չորս գիծ կա: Հաշվիր դրանք մատիկներով և ասա՝ քանիսն են դրանք: Ահա նաև անկյունները: Հաշվիր անկյունները և ասա, թե քանիսն են դրանք, և շոշափիր դրանք մատիկով: Տեսնո՞ւմ ես, անկյուններն էլ են չորս հատ: Լավ նայիր այս փայտիկին: Սա քառակուսի է:

Ես ուղղեցի ուսուցչուհուն: Ասացի, որ նա երեխային չի սովորեցնում ձևը ճանաչել, այլ նրան պատկերացում է տալիս կողմերի, անկյունների, թվերի մասին, և դա բոլորովին էլ այն չէ, ինչը նրանից պահանջվում էր իմանալ այդ դասին:

- Բայց դա նույն բանն է,- ասաց նա արդարանալով: Իրականում դա բոլորովին էլ նույն բանը չէ: Դա առարկայի երկրաչափական վերլուծություն է և մաթեմատիկական

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

հետազոտում: Քառանկյան ձևի մասին պատկերացում կարելի է ունենալ նաև առանց իմանալու՝ ինչպես մինչև չորսը հաշվել, առանց որոշելու կողմերի և անկյունների թիվը:

Կողմերն ու անկյունները իրականում գոյություն չունեցող վերացարկում են, իսկ որոշակի ձևի փայտի կտորը գոյություն ունի: Ուսուցչուհու նման բացատրությունները ոչ միայն շփոթեցրին երեխային, այլև ավելի խորացրին իրականի ու վերացականի, առարկայի ձևի և ձևի մաթեմատիկական կողմի միջև եղած անդունդը: Ուսուցչուհուն ասացի՝ պատկերացրեք, որ ճարտարապետը Ձեզ տաճար է ցույց տալիս, որի ձևը Ձեզ շատ է հետաքրքրում:

Դրա համար նա կարող է երկու հնարք գործադրել. կարող է Ձեր ուշադրությունը հրավիրել գծերի գեղեցկության, չափսերի ներդաշնակության վրա, հետո կարող է Ձեզ կառուցի ներսը տանել, նույնիսկ գավիթ հասցնել, որպեսզի կարողանաք գնահատել բոլոր մասերի համաչափությունը, և որպես ամբողջություն՝ գավիթի վերաբերյալ Ձեր տպավորությունները կհիմնվեին նրա մասերի մասին գիտելիքի վրա: Մյուս կողմից նա կարող է ստիպել Ձեզ պատուհանները հաշվել, լայն կամ նեղ քիվերը, նույնիսկ կարող է ողջ կառուցի գծագրերը ցույց տալ. կարող է ստատիկայի օրենքները բացատրել, հաշվարկների համար անհրաժեշտ հանրահաշվական բանաձևեր ստանալ:

Առաջին դեպքում Դուք կմտապահեք գավիթի ձևը, երկրորդ դեպքում՝ ոչինչ չեք հասկանա և կհեռանաք այն զգացողությամբ, թե ճարտարապետին թվացել է, որ ինքը իր ընկեր-ճարտարագետի հետ է զրուցում, և ոչ թե ճամփորդի հետ, որի նպատակը շրջապատող գեղեցկությանը ծանոթանալն է: Նույնն է կատարվում, երբ երեխային «Սա քառակուսի է» ասելու փոխարեն ստիպում ենք շրջագծերը շրջափել, ձևի հասկացությունը նյութապես ընկալել, սկսում ենք շրջագծի երկրաչափական վերլուծությամբ զբաղվել:

Կարծում եմ, որ երեխաներին երկրաչափական հարթ պատկերներին և թվաբանական հասկացություններին ծանոթացնելու համար դեռ վաղ է: Բայց չեմ կարծում, որ երեխան հասարակ ձևերին ծանոթանալուն պատրաստ չէ, հակառակը, երեխայի համար բոլորովին դժվար չէ տեսնել, որ սեղանը կամ պատուհանը ուղղանկյուն են. այս բոլորը նա ամեն օր տեսնում է իր շուրջը: Նրա ուշադրությունը ինչ-որ ձևի վրա կենտրոնացնելը նշանակում է որոշակիացնել այդ ձևից արդեն ստացած տպավորությունը և նրա մեջ ամրապնդել դրա ընկալումը:

Իրավիճակը նման է նրան, որ ասենք ցրված դիտելիս լինենք լճի ափերը, իսկ նկարիչը հանկարծ ասի.

- Ի՛նչ գեղեցիկ է լճի շրջադարձի կորությունը, երբ լիճն այս ժայռի մյուս կողմն է թեքվում:

Այս խոսքերից տեսարանը, որ մինչ այդ համարյա առանց գիտակցելու էինք դիտում, կարծես հանկարծակի դուրս եկած արևի ճառագայթով լուսավորած՝ տպվում է մեր ուղեղում, և մենք ուրախանում ենք, որ մինչ այդ պահը մեր կողմից ամբողջությամբ չգիտակցված



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

տպավորությունը բյուրեղանում է: Այդպիսին է մեր պարտքը երեխայի նկատմամբ՝ լույս սփռել նրա տպավորության վրա և անցնել առաջ:

Այս առաջին դասերի տպավորությունները կարելի է համեմատել այն մարդու զգացողությունների հետ, որը միայնակ խաղաղ զբոսնում է անտառում՝ ազատություն տալով իր ներքին զգացողությունների զարգացմանը: Հանկարծ հեռվից ժամերգության զանգը նրան հանում է մտախոհությունից, և արթնացումի այդ պահին նա առաջվանից ավելի խորն է զգում աշխարհը և գեղեցկությունը, որն ինքը աղոտ էր զգում: Խթանել կյանքը և թույլ տալ, որ այն ազատ զարգանա, բացվի. սա է դաստիարակության ամենաառաջին խնդիրը: Այս նուրբ խնդրի իրականացման համար պահը ճիշտ որսալու և միջամտության սահմանները որոշելու մեծ վարպետություն է պահանջվում:

Մեր նպատակը չէ փոթեցնելն է, չէ եղելը, այլ ապրել սկսող հոգուն օգնելը, հոգուն, որ իր կյանքը սեփական ուժերով պիտի ապրի: Սա արվեստին պիտի ուղեկցի գիտական մեթոդը: Միայն այն դեպքում, երբ ուսուցչուհին իր սաներին մոտենա այսպես՝ արթնացնելով և ոգեկոչելով նրանց մեջ կյանքը, նա կտիրի յուրաքանչյուրի հոգուն, և այդ ժամանակ նրա մի նշանը, մի բառը բավական կլինեն. ամեն երեխա կսիրի, կընդունի, կլսի նրան: Այդպիսի ուսուցչուհուն կսիրեն, կընդունեն, կլսեն: Մի գեղեցիկ օր նա կհամոզվի, որ բոլոր երեխաները սիրով ու քնքշությամբ են ենթարկվում իրեն, ոչ միայն լսող են, այլև լարած սպասում են նրա ամեն մի նշանին: Նրանք որպես նոր կյանքի աղբյուրի՝ կմղվեն դեպի նա, որ հարություն է տվել իրենց:

Այդ ամենն ինձ ցույց է տվել փորձը, և այս ամենը հատկապես զարմացնում է «Երեխայի տան» այցելուներին: Կարծես ինչ-որ կախարդական ուժով մենք խմբային կարգապահության ենք հասել: Երկուսուկեսից վեց տարեկան 50-60 երեխաներ բոլորը միասին ու միաժամանակ այնպիսի կատարյալ լռություն կարող են պահպանել, որ կարելի է համեմատել անապատային լռության հետ: Եվ երբ ուսուցչուհին կիսաձայն ասում է երեխաներին՝ կանգնեք, թաթերի վրա մի քանի անգամ շրջեք սենյակով և վերադարձեք ձեր տեղերը, երեխաները մի մարդու նման անաղմուկ կատարում են դա:

Ուսուցչուհու ձայնն ուղղված էր նրանցից յուրաքանչյուրին, և երեխաներից յուրաքանչյուրը նրանից նոր բացահայտումներ, նոր ուրախություններ է ակնկալում: Այդ գիտակցումով էլ նա խելոք և ուշադիր կատարում է ուսուցչուհու բոլոր ասածները, անշեղորեն դեպի իր նպատակը գնացող ճամփորդի նման: Սա էլ կարծես Կոլումբոսի ձվի պատմության նման է: Խմբավարն իր երաժիշտներին պետք է անհատապես պատրաստի, որ նրանց միասնական աշխատանքից մեծ և հրաշալի հարմոնիա ծնվի. և յուրաքանչյուր երաժիշտ պիտի կատարելագործվի որպես անհատ, մինչև կարողանա հետևել դիրիժորի փայտիկի լուռ հրամաններին:

Իսկ ինչպիսի են հանրային դպրոցներում կիրառվող մեթոդները: Կարելի է ասել, որ այստեղ խմբավարը նույն միատուն, իսկ երբեմն աններդաշնակության հանգեցնող ռիթմով է աշխատում տարբեր գործիքների և ձայների հետ: Մենք համոզվում ենք, որ հասարակության ամենակարգապահ անդամները ամենալավ կրթված, առավելագույնս

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

ինքնակատարելագործվող մարդիկ են: Բայց այդ դպրոցը կամ կատարելությունը ուրիշ մարդկանց հետ շփվելով են ձեռք բերվում:

Կոլեկտիվի կատարելությունը, օրինակ՝ անգլիայի քաղաքացիները, նյութական և կենդանական միասնությունը չէ, որ առաջանում է մեխանիկական կապից, դա զինվորական համերաշխությունն է: Երեխայի հոգեբանության հարցում մենք ավելի շատ նախապաշարումով ենք հարուստ, քան առարկայի հետ ուղղակի կապ ունեցող իրական գիտելիքներով: Մինչև վերջերս մենք ձգտում էինք տիրականորեն իշխել երեխային՝ նրա վզին իր հետ կապ չունեցող օրենքներ փաթաթելով, և բոլորովին չէինք մտածում երեխայի նկատմամբ ներքին հաղթանակի, նրա մարդկային հոգին ղեկավարելու մասին:

Այսպես երեխաները ապրել են մեզ հետ կողք կողքի՝ հնարավորություն չունենալով ստիպել մեզ, որ իրենց լավ ճանաչենք: Սակայն եթե ցրենք արհեստականության մթնոլորտը, որով առանց գիտակցելու շրջապատել ենք նրանց, և բռնությունը, որով փորձել ենք նրանց կարգապահ դարձնել, նրանք մեր առջև կբացեն իրենց մանկական էության, բնույթի ողջ ճշմարտացիությունը: Երեխաների հեզությունն այնքան բացարձակ է, այնքան անսահման է նրանց քնքշանքը՝ հնազանդության պտուղը, որը դժվար չէ խլացնել բռնության ցանկացած ձևով, ցանկացած անարդարությամբ: Գիտելիքի նկատմամբ նրանց սերը վեր է մյուս բոլոր սերերից և ստիպում է մեզ մտածել, որ մարդկությունը իսկապես իր հոգու ամենախորքում մի կիրք ունի, որը մարդկանց մտքի նոր հաղթանակների է տանում և հարյուրամյակից հարյուրամյակ թուլացնում է ստրկության տարբեր տեսակների լուծը:

### Զգացողությունների դաստիարակում

Փորձարարական մանկավարժության բնագավառում զգացողությունների դաստիարակմանը անշուշտ հատուկ կարևոր նշանակություն պիտի տալ: Չէ՞ որ փորձարարական հոգեբանությունը ևս օգտվում է հատկապես զգայականության չափումներից (էթեզիոմետրիա): Սակայն մանկավարժությունը, թեև օգտվում է հոգեչափումներից, բայց իր խնդիրը ոչ թե զգացողությունների չափումն է համարում, այլ զգացումների դաստիարակումը. այս պարզ տարբերությունը հաճախ վրիպում է մանկավարժների ուշադրությունից:

Այն դեպքում, երբ զգացողությունների չափման հնարքները փոքր երեխաների համար լայնորեն կիրառելի չեն, նրանց զգացողությունների դաստիարակությունը լիովին հնարավոր է: Աստեղ մեր ելակետը փորձարարական հոգեբանության հետևությունները չեն: Այլ խոսքով՝ մեր դաստիարակչական հնարքները բոլորովին էլ երեխայի տարիքի հետ կապված զգացողությունների միջին ընկալունակությունը գիտենալով չեն որոշվում: Հիմնականում մեր ելակետը մեթոդն է. և հնարավոր է նույնիսկ, որ հենց հոգեբանությունը կարող է իր եզրահանգումները կատարել մանկավարժությունից, որն ավելի ընդունելի է, քան հակառակը: Իմ մեթոդը հետևյալն է. ես ինչ-որ դիդակտիկ նյութով փորձ եմ անում և սպասում եմ երեխայի անմիջական, ինքնաբերական արձագանքին: Այս մեթոդը բոլոր առումներով նման է փորձարարական հոգեբանության հնարքներին:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Ես օգտվում եմ մի դիդակտիկ նյութից, որն առաջին հայացքից կարելի է շփոթել զգայաչափության նյութի հետ: Պիցցոլիի (փորձնական հոգեբանության դպրոց) դասընթացն անցած միլանցիի ուսուցչուհիներն իմ դիդակտիկ նյութի մեջ լույսի, տարածության և ճնշման զգացողության չափման գործիքներ տեսան և եկան այն եզրակացության, որ ըստ էության ես ոչ մի նոր բան չեմ ներդրել մանկավարժության մեջ, որ այդ գործիքները, իբր, մինչ այդ էլ հայտնի էին իրենց...

Այնինչ այդ գործիքների և իմ դիդակտիկ նյութի մեջ հսկայական տարբերություն կա: Էսթեզիոմետրիկ գործիքները չափելու հնարավորություն են տալիս, այնինչ իմ առարկաները, հակառակը, հաճախ հնարավորություն չեն տալիս ինչ-որ բան չափելու, դրանք հարմարեցված են նրան, որ ստիպեն վարժել զգացողությունները:

Այդ մանկավարժական նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտ է ոչ թե հոգնեցնել, այլ հետաքրքրել երեխային: Ահա թե որն է համապատասխան դիդակտիկ նյութ ընտրելու դժվարությունը: Ինչպես հայտնի է, զգացողությունները չափելու գործիքները հոգնեցնող են, այդ պատճառով Պիցցոլին, փորձելով դրանցից մի քանիսն օգտագործել զգացողությունների դաստիարակության համար, նպատակին չհասավ, որովհետև երեխան հոգնում և ձանձրանում էր:

### Դաստիարակության նպատակը ուժերը զարգացնելն է

Հոգեչափական գործիքները կամ, ավելի ճիշտ, էսթեզիոմետրիայի, զգացմունքայնության չափման սարքերը պատրաստվում են դիֆերենցիալ հերթականությամբ ըստ Վեբերի օրենքների, որոնք հաստատվել են մեծերի վրա կատարված փորձերի միջոցով: Իսկ փոքր երեխաների հետ աշխատելիս պետք է սկսենք փորձելուց, ինքներս պետք է ընտրենք դիդակտիկ նյութերը, որոնց նկատմամբ երեխաները հետաքրքրություն են ցուցաբերում: Ես այդպես էլ վարվել եմ «Երեխայի տան» առաջին տարվանից՝ նկատի ունենալով ամենատարբեր խթաններ, որոնք արդեն փորձարկել էի հետ մնացող երեխաների դպրոցում:

Հետ մնացող երեխաների համար օգտագործվող նյութերի մեծ մասը այդպես էլ չօգտագործվեց նորմալ երեխաների համար, շատ նյութեր էլ ստիպված եղանք էականորեն փոփոխել: Կարծում եմ, որ զգայությունների գործնական դաստիարակության համար ինձ հաջողվել է անհրաժեշտ առարկաների ճիշտ ընտրություն կատարել (դրանք չեն անվանի «խթանող» տեխնիկական տերմինով): Այդ առարկաներն էլ հենց կազմում են դիդակտիկ համակարգը կամ մեզանում ընդունված դիդակտիկ նյութերի ամբողջությունը. դրանք պատրաստվում են Միլանի հումանիտար ընկերության արհեստանոցում:

Ես կնկարագրեմ դիդակտիկ նյութը՝ միաժամանակ բացատրելով դրա դաստիարակչական խնդիրները, իսկ այստեղ կբավարարվեմ մի քանի ընդհանուր դատողություններով:

1. Աստիճանակարգավորված խթաններից կազմված դիդակտիկ նյութի նկատմամբ հետ մնացող և նորմալ երեխաների վերաբերմունքի տարբերությունը: Այդ տարբերությունը

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

որոշվում է այն փաստով, որ նույն դիդակտիկ նյութը հնարավոր է դարձնում հետ մնացող երեխաների դաստիարակությունը, իսկ նորմալ երեխաներին մղում է ինքնադաստիարակության: Սա ամենահետաքրքիր փաստերից մեկն է, որ իմ ամբողջ փորձի ընթացքում հանդիպել է. դա ոգեշնչել է ինձ և հնարավոր դարձրել դիտարկման և ազատության մեթոդը: Պատկերացնենք, վերցրել ենք առաջին առարկան՝ փայտե չորսուն, որի մեջ երկրաչափական մարմիններ են դրվում: Չորսուի բնիկներին համապատասխան 10 փոքրիկ փայտե գլան է դրված, որոնց հիմքի տրամագիծը գնալով փոքրանում է մինչև 2 մմ: Խաղի էությունն այն է, որ գլանները հանում են բնիկներից, դնում սեղանին, խառնում, իսկ հետո կրկին դնում չորսուի մեջ՝ իրենց տեղերը: Խաղի նպատակը տարբեր չափերի ընկալմանն աչքը սովորեցնելն է: Հետ մնացող երեխաների դեպքում այսպիսի վարժությունը պետք է սկսել ավելի պարզորոշ խթաններով, իսկ խաղը պետք է խաղալ վարժությունների շարք շարքից հետո: Իսկ նորմալ երեխաների դեպքում սա առաջին առարկան է, որ պետք է նրանց ցույց տալ: Դիդակտիկ նյութերի ամբողջ բազմազանության մեջ առ ամենահարմար խաղն է 2,5-3,5 տարեկանների համար: Հետ մնացող երեխայի հետ վարժությունների ժամանակ անհրաժեշտ է անընդհատ ու լարված կենտրոնացնել նրա ուշադրությունը, ստիպել, որ նայի չորսուին, ցույց տալ գլանները: Եթե երեխային հաջողվում է բոլոր գլանները ճիշտ տեղը դնել, նա կանգ է առնում, և խաղը դադարում է: Եթե հետ մնացող երեխան սխալ է արել, անհրաժեշտ է եղել շտկել կամ համոզել, որ ուղղի իր սխալը, և եթե անգամ կարողացել է անել, սովորաբար այդ փաստի նկատմամբ լիակատար անտարբերություն է ցուցաբերել: Իսկ նորմալ երեխան, հակառակը, այրվում է խաղի նկատմամբ աշխույժ հետաքրքրությունից: Նա հեռու է վանում բոլոր նրանց, որ փորձում են իրեն օգնել, ցանկանում է մեն-մենակ մնալ իր խնդրի հետ:

Արդեն նշել էինք, որ 2-3 տարեկան երեխաները տարբեր մանր իրերը հաճույքով հավաքում են, և նկարագրված փորձը ապացուցում է այդ դիտարկումը:

Նորմալ երեխան, և դա շատ էական է, ուշադիր հետազոտում է անցքերի ու այն առարկայի մեծության հարաբերությունը, որ պետք է դնել բնիկի մեջ, և շատ է հետքորքրվում խաղով, որի մասին վկայում է նրա դեմքի արտահայտությունը: Եթե առարկաներից մեկը իր համար փոքր բնիկի մեջ դնելով՝ սխալվում է, ապա կհանի և կփորձի անհրաժեշտ անցքը փնտրել: Եթե հակառակ բնույթի սխալ է անում, այսինքն՝ գլանը մեծ բնիկի մեջ է դնում, և հաջորդ գլանները դնում է իրենց համար մեծ բնիկներում, ապա ի վերջո ձեռքում կմնա մի մեծ գլան, իսկ ամենափոքր բնիկը դատարկ կմնա: Մեր դիդակտիկ նյութն ամեն մի սխալը վերահսկում է: Երեխան տարբեր կերպ ինքն իրեն ուղղում է: Ամենից հաճախ շոշոփում է գլանները կամ ծանր ու թեթև անում, որ իմանա, թե դրանցից որն է ամենամեծը: Երբեմն արագ նկատում է, թե որն է սխալը, գլանը դուրս է հանում անհամապատասխան բնիկից և տեղը ուրիշ գլան դնում: Նորմալ երեխան չթուլացող հետաքրքրությամբ միշտ անում է այս վարժությունը:

Դիդակտիկ նյութի դաստիարակչական նշանակությունը հենց այս սխալների մեջ է. եթե երեխան ակնհայտ վստահությամբ յուրաքանչյուր գլանն իր տեղն է դնում, ուրեմն մեծացել է այս խաղի համար, և այս նյութն արդեն նրա համար օգտակար չէ: Նման ուղղումները ստիպում են երեխային ուշադրությունը կենտրոնացնել չափսերի տարբերության վրա և

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

համեմատել այդ տարբերությունները: Հենց այս համեմատություններն էլ հոգեսենսորային վարժություններ են:

Այստեղ խնդիրը առարկաների միջոցով չափսերը ճանաչելը չէ. ինչպես նաև չենք ձգտում երեխային սովորեցնել առանց սխալվելու օգտագործել իրեն տրված նյութը և վարժությունները լավ կատարել: Դա մեր դիդակտիկ նյութը շատ ուրիշների, օրինակ՝ ֆրոբելյան նյութերի հետ մի հարթության վրա կղներ. ուսուցչուհու ակտիվ աշխատանք պետք կլիներ, որը ձգտում է գիտելիք հաղորդել և շտապում է յուրաքանչյուր սխալ ուղղել այնպես, որ երեխան կարողանա հասկանալ առարկաների նշանակությունը:

Այնինչ, հակառակը, կարևորը հենց իր՝ երեխայի աշխատանքն է, կարևոր է, որ ինքնույն սովորի, իր սխալները ինքնույն ուղղի: Ուսուցչուհին պիտի բոլորովին չմիջամտի: Ոչ մի ուսուցչուհի չի կարող հաղորդել այն ճարտարությունը, որ ձեռք է բերվում մարմնամարզական վարժությունների արդյունքում. անհրաժեշտ է, որ սովորողն ինքնուրույն, իր ուժերով կատարելագործվի: Նույն բանը կարելի է ասել զգացմունքների դաստիարակության մասին: Կարող ենք ասել, որ այս դրույթն արդարացի է դաստիարակության բոլոր ձևերի վերաբերյալ. մարդն այնպիսին է, ինչպիսին կա ոչ թե իր ուսուցիչների շնորհիվ, այլ այն բանի շնորհիվ, թե ինչ ինքը սովորել է անել: Հին դպրոցի ուսուցիչների հետ այս մեթոդն իրականացնելը շատ դժվար է, ընդ որում այն պատճառով, որ նրանք չեն կարող ձեռնպահ մնալ միջամտելուց, երբ երեխային սխալը շփոթեցնում է, և նա, շրթունքները սեղմած և ունքերը կիտած, ջանում է ուղղել: Նրան նկատելով՝ հին դպրոցի վարժուհին խղճահարության և երեխային օգնելու անզուսպ ցանկությամբ է համակվում: Երբ վարժուհուն կասեցնում ենք, նա անսահման խղճում է երեխային, այնինչ երեխայի դեմքի երջանիկ ժպիտը ակնհայտ ցույց է տալիս, թե ինչ հաճույքով է հաղթահարում դժվարությունը:

Նորմալ երեխաները, իրենց անհատական առանձնահատկություններից կախված, այդպիսի վարժությունները շատ են կրկնում: Որոշ երեխաների վարժությունը հինգ կամ վեցերորդ անգամից արդեն ձանձրացնում է, մյուսները մի քսան անգամ առարկաները հանում-դնում են՝ բացահայտ հետաքրքրություն ցուցաբերելով: Մի անգամ արդեն տասնվեց անգամ վարժությունը անող չորսամյա մի տղայի հետևելիս նրա մյուս երեխաներին խնդրեցի երգել, որ ուշադրությունը շեղվի, բայց նա տեղից էլ չշարժվեց, շարունակեց տեղերից հանել գլանները, խառնել և կրկին իրենց տեղերը դնել:

Այդ ընթացքում մտավորական ուսուցչուհին կարող է անհատական հոգեբանությանը վերաբերող հետաքրքիր դիտարկումներ անել և չափել տարբեր խթանների նկատմամբ ուշադրության դիմադրությունը: Եվ իրոք, քանի որ երեխան ինքն է իրեն դաստիարակում, իսկ հսկումն ու ուղղումը դիդակտիկ նյութում են տրված, ուսուցչուհու գործը մնում է միայն հետևելը: Այժմ արդեն նա ավելի շատ հոգեբան է, քան դասավանդող, և ուսուցչի գիտական պատրաստվածության անհրաժեշտության ապացույցը դա է:

Իմ մեթոդով ուսուցչուհին քիչ է սովորեցնում է և շատ դիտարկում է: Իսկ նրա գլխավոր նպատակը երեխայի հոգեկան և ֆիզիկական գործունեությունը ուղղորդելն է: Այդ պատճառով ես «ուսուցչուհի» բառը փոխարինել եմ «տնօրինուհի», «ղեկավարուհի»

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

բառերով: Սկզբում դա ժպիտ էր առաջացնում. ինձ հարցնում էին՝ ո՞ւմ է ղեկավարում ուսուցչուհին, եթե նա սովորական պատկերացմամբ աշակերտներ չունի և իր սաներին լիակատար ազատություն է տալիս: Սակայն նրա ղեկավարությունը շատ ավելի բարդ ու կարևոր է, քան սովորաբար պատկերացնում են. չէ՞ որ նա երեխայի կյանքն ու հոգին է ղեկավարում:

2. Զգացողությունների դաստիարակության նպատակը կրկնվող վարժությունների միջոցով խթանների տարբեր ընկալումները զարգացնելն է: Գոյություն ունի «սենսորային կուլտուրա», որին սովորաբար ուշադրություն չեն դարձնում, բայց որը կարևոր գործոն է էսթեզիոմետրիայի մեջ:

Այսպես, օրինակ, մտավոր ունակությունները չափելու համար Ֆրանսիայում գործածվող կամ դե Սանկտիսի հաստատած՝ օժտվածության աստիճանը որոշող սարքերի մեջ հաճախ օգտագործվում էին տարբեր հեռավորության վրա դրված տարբեր չափսերի խորանարդիկներ: Երեխան պիտի ընտրեր ամենափոքր և ամենամեծ խորանարդիկները, իսկ ժամանակաչափերը որոշում էին կատարման ժամանակը՝ առաջադրանքի և նրա կատարման միջև եղած ժամանակը. հաշվի էին առնվում նաև սխալները:

Կրկնում են, որ նման վարժությունների ժամանակ մոռացվում է սենսորային կուլտուրայի գործոնը: Մեր երեխաները մյուս դիդակտիկ նյութերի թվում նաև տասը խորանարդիկների հավաքածու ունեն: Առաջինի կողը 10սմ է, մյուսների կողերը աստիճանաբար պակասում են 1ական սմ-ով, այնպես որ վերջին խորանարդիկի հիմքը 1սմ է: Վարժությունը այդ բաց վարդագույն ներկված փայտիկները կանաչ գորգին նետելն է. հետո աշտարակ է կառուցվում պատրաստում. հիմքում մեծ խորանարդն են դնում, դրա վրա՝ ըստ մեծության հաջորդը, ամենավերևում 1 սմ-անոց խորանարդը:

Գորգի վրա թափված խորանարդիկներից երեխաները ամեն անգամ պետք է ամենամեծը վերցնեն: Այս խաղը ամենից շատ հետաքրքրում է 2,5 տարեկաններին: Աշտարակը պատրաստելուց հետո նրանք թաթիկի մի հարվածով քանդում են և հիանում գորգին թափված վարդագույն առարկաներով: Հետո նորից են սկսում կառուցումը՝ բազմաթիվ անգամ արարելով և ավերելով: Եթե այդ դիդակտիկ նյութը տանք իմ 3-4 տարեկան երեխաներից մեկին և կրտսեր դպրոցի առաջին դասարանցու (յոթ-ութ տարեկան), ապա իմ սանը, անկասկած, այդ գործն ավելի արագ և անսխալ կանի. նույնը կարելի է ասել նաև ժամանակի զգացողության չափման մասին:

Փորձարարական հոգեբանության մասնագետները պետք է որ նկատի ունենային դաստիարակության այս մեթոդը: Եվ այսպես, մեր դիդակտիկ նյութը ինքնադաստիարակությունը հնարավոր է դարձնում և թույլ է տալիս զգացողությունների մեթոդական դաստիարակում: Այս դաստիարակությունը հիմնվում է ոչ թե ուսուցչուհու վարպետության, այլ դաստիարակչական համակարգի վրա: Ուսուցչուհին միայն ցույց է տալիս առարկաները, որոնք նախ և առաջ գրավում են երեխաների ուշադրությունը, և հետո՝ իրենց մեջ հետաքրքրությունների արդյունավետ աստիճանականություն են ներառում:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Զգացողությունների դաստիարակությունը պետք է շփոթել զգայարանների միջոցով ստացվող՝ շրջապատող միջավայրին վերաբերող որոշակի պատկերացումների հետ: Ճիշտ այդպես պետք է նաև այդ զգացմունքները նույնականացնել որոշակի հասկացության համապատասխանող բառացուցակի և առավել ևս վերացական կամ համադրված գաղափարների կառուցման հետ:

Հիշենք, թե ինչ է անում երաժշտության ուսուցիչը, երբ դաշնամուրի դաս է տալիս: Նա աշակերտին ցույց է տալիս մարմնի ճիշտ դիրքը, նոտաների հետ է ծանոթացնում, ցույց է տալիս գրված նոտայի և դաշնամուրի ստեղնի համապատասխանությունը, մատների դրվածքը, իսկ հետո աշակերտին հանձնարարում է վարժությունն ինքնուրույն կատարել: Եթե ուզում են, որ այդ աշակերտը դաշնակահար դառնա, ուսուցչի հանձնարարությունների և երաժշտական կատարման միջև մի երկար շրջան համբերատար կերպով մատների ճկունությունը զարգացնող վարժություններ պիտի կատարի. մկանների հատուկ շարժումները ավտոմատ պիտի դառնան, և հաճախ կրկնվող վարժությունների շնորհիվ ձեռքի մկանները պիտի ամրանան:

Ուստի դաշնակահարը ինքն իր համար պետք է աշխատի: Եվ հաջողությունը այնքան է մեծ, որքան մեծ է սերը երաժշտության նկատմամբ, որն էլ վարժություններ կատարելիս նրան դարձնում է ավելի համբերատար ու համառ. բայց առանց ուսուցչի ղեկավարության միայն վարժություններ կատարելով՝ առաջնակարգ դաշնակահար չես դառնա: «Երեխայի տների» տնօրինուհիները հստակ պատկերացում պիտի ունենան իրենց աշխատանքի երկու գործոնի՝ երեխայի ղեկավարման և անհատական վարժությունների վերաբերյալ: Միայն դա հստակ յուրացնելով՝ նրանք կարող են անցնել երեխայի ազատ դաստիարակության ղեկավարմանը և նրան անհրաժեշտ ընդհանուր պատկերացումներ հաղորդելուն: Երեխայի գործունեությանը միջամտելու՝ ճիշտ ժամանակն ու բնույթը որոշելն էլ հենց դաստիարակի անձնական արվեստն է:

Օրինակ, Prati di Castello-ի երեխայի տանը, որի սաները մանր բուրժուազիայի դասից են, այն բացելուց մի ամիս հետո մի հինգամյա տղայի տեսա, որն արդեն կարողանում էր բառեր կազմել, քանի որ կատարյալ գիտեր այբուբենը, որը սովորել էր 2 շաբաթում: Կարողանում էր սև գրատախտակին գրել, իսկ ազատ թեմայով նկարելիս հեռանկարի բնագղային իմացություն էր դրսևորել. հրաշալի տուն և սեղան էր նկարել:

Ինչ վերաբերում է գունային զգացողությունը վարժելուն, ապա նա ութ գույնի ութ երանգները խառնելուց հետո կարողանում էր հատուկ գույնի կամ երանգի մետաքսով փաթաթված 64 քարտի կույտը արագ բաժանել 8 խմբի: Դա անելուց հետո յուրաքանչյուր գույնի շարքը ճարակորեն դասավորում էր երանգների հերթականությամբ: Այդ խաղը խաղալով՝ երեխան սեղանին կարծես նուրբ գունեղանգներով փոքրիկ գորգ էր հավաքում:

Ես մի փորձ արեցի. նրան պատուհանին մոտեցնելով և սեղանին դրված գունավոր քարտերից մեկը ցույց տալով՝ խնդրում ուշադիր նայել և հիշել գույնը: Հետո նրան ուղարկում էր սեղանի մոտ, որի վրա քարտեր էին դրված՝ նման այն մեկին, որին նայել էր: Նա աննշան սխալներ էր անում, սովորաբար ճշգրիտ ընտրում էր համապատասխան գույնը, հաճախ՝ ամենամոտ երանգը և շատ հազվադեպ՝ պահանջվածից երկու աստիճան հեռու:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Երանգ: Նշանակում է՝ տղան շատ զարգացած գունազգացողություն ուներ: Բոլոր երեխաների նման, նա էլ գունային վարժություններ շատ էր սիրում: Բայց երբ հարցրի սպիտակ կույտի անունը, երկար ժամանակ տատանվում էր, մինչև որ անվստահ ասաց. «Սպիտակ»: Նման ընդունակ տղան առանց ուսուցչի միջամտության էլ կարող էր սովորել յուրաքանչյուր գույնի անունը:

Տնօրինուհին ինձ հայտնեց, որ, նկատելով, թե ինչ դժվարությամբ է երեխան հիշում գույների անունները, նրան գունազգացողությունը զարգացնող խաղեր քիչ է տալիս: Փոխարենը նա շատ արագ գրել կսովորի. դրա համար իմ մեթոդով երեխաները մի շարք խնդիրներ են լուծում, որոնք զգացողությունները զարգացնող վարժություններ են: Տղան անսովոր ընդունակ էր: Նրա տարբերելու զգացողությունը նույն մակարդակին էր, ինչ նրա մտավոր մեծ շնորհը՝ ուշադրությունն ու դատողությունը: Բայց նա անունները վատ էր հիշում:

Տնօրինուհին որոշել է առայժմ չխառնվել տղայի գործին: Իհարկե, այդ երեխայի դաստիարակությունը ինչ-որ չափով անկանոն է եղել, և տնօրենը չափազանց մեծ ազատություն է տվել նրա մտավոր ունակությունների ինքնաբերաբար դրսևորմանը: Սակայն որքան էլ զգացողությունների դաստիարակությունը հասկացությունների հիման վրա անելը ցանկալի չէ, անհրաժեշտ է երեխային նախապես սովորեցնել խոսքն իր զգացումներին համապատասխանեցնել: Այդ առումով նորմալ երեխաների հետ մեծ հաջողությամբ անցա երեք փուլ, որոնցից ըստ Սենգենի պետք է կազմվի ցանկացած դաս:

- 1) Սենսորային ընկալումների զուգորդում անվանումների հետ: Օրինակ՝ մենք երեխային երկու գույն ենք ցույց տալիս՝ կարմիր և կապույտ: Ցույց տալով կարմիր գույնը՝ նրան ասում ենք. «Սա կարմիր է», իսկ կապույտը ցույց տալիս՝ «Սա կապույտ է»: Հետո մենք երեխայի աչքի առաջ լցնում ենք գունային կժիկները սեղանին:
- 2) Առարկայի ճանաչումը անունով: Երեխային ասում ենք. «Կարմիրը տուր»: Հետո ասում ենք. «Կապույտը տուր»:
- 3) Առարկայի անվանման մտապահում: Առարկան ցույց տալով՝ երեխային հարցնում ենք. «Ինչպիսի՞ն է»: Նա պիտի պատասխանի՝ կարմիր:

Սեգենը խստորեն պահանջում է հետևել դասի այս երեք փուլերին և խորհուրդ տալիս որոշ ժամանակ երեխայի աչքի առաջ թողնել առարկան: Նա նաև խորհուրդ է տալիս երեխային երբեք մի գույն ցույց չտալ, այլ միշտ միանգամից երկուսը, որովհետև հակադրությունը նպաստում է գույները մտապահելուն: Եվ իրականում ես համոզվել եմ, որ հետ մնացող երեխաներին գույները սովորեցնելու ավելի հեշտ միջոց չկա. այս հնարքի միջոցով հետ մնացող երեխաներն ավելի արագ սովորեցին գույները, քան սովորական դպրոցների երեխաները, որոնց զգացողությունների դաստիարակությանը հատուկ ուշադրություն չեն դարձնում: Բայց նորմալ երեխաների համար Սեգենի երեք փուլերին նախորդող մի փուլ գոյություն ունի՝ զգացողությունների իրական դաստիարակության փուլը. դա միայն ինքնադաստիարակության շնորհիվ ձեռք բերվող՝ տարբեր ընկալումների հստակության զարգացումն է:



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Սա ցույց է տալիս նորմալ երեխայի հսկայական առավելությունը և այն հսկայական դաստիարակչական ազդեցությունը, որ նման մեթոդների կիրառումն ունենում է նորմալ երեխայի մտքի զարգացման վրա: Անվանումների ասոցացիան սենսորային խթանների հետ նորմալ երեխայի համար անսահման հաճույքի աղբյուր է: Հիշում եմ, թե ինչպես մի անգամ ընկած երեք տարեկանից փոքր, զարգացմամբ քիչ հետ մի աղջնակ երեք գույնի անուն սովորեց:

Երեխաներին խնդրեցի պատուհանի մոտ մի սեղան դնել, և նստելով բազկաթոռներից մեկին՝ աղջկան խնդրեցի նստել իմ աջ կողմում՝ նման մի բազկաթոռի: Իմ առջև սեղանին գունավոր 6 կծիկ էր դրված զույգ-զույգ՝ երկու կարմիր, երկու կապույտ և երկու դեղին: Սկզբից կծիկներից մեկը դրեցի նրա առջև և խնդրեցի գտնել դրա նմանը:

Դա ես արեցի բոլոր երեք գույնի համար՝ նրան օգնելով դրանք ճիշտ զույգերով շարել: Դրանից հետո անցա Սեգենի երրորդ փուլին: Աղջիկը սովորեց տարբերել երեք գույները, արտասանել յուրաքանչյուրի անվանումը: Նա այնքան երջանիկ էր, որ երկար ժամանակ նայում էր ինձ, հետո սկսեց պարել, թովալ: Նրա հրճվանքը տեսնելով՝ ժպտալով հարցրի նրան.

- Իսկ գույները գիտե՞ս:

Եվ նա, շարունակելով թռչկոտել, պատասխանեց՝ այո, այո: Նրա հիացմունքին սահման չկար. թռչկոտում էր իմ շուրջը՝ խնդազին սպասելով հարցի, որին հրճվանքով պատասխանում էր՝ այո, այո:

Զգացողությունների դաստիարակության տեխնիկայի մյուս կարևոր առանձնահատկությունը այդ զգացումների առանձնացումն է այն դեպքում, երբ դա հնարավոր է: Այսպես օրինակ՝ լսողության զգացողության վարժություններն ավելի արդյունավետ են լինում ոչ միայն լռության, այլև խավարի պայմաններում: Ընդհանրապես զգացողությունների դաստիարակության համար, ինչպես շոշափողական, ջերմային, մթնոլորտային ճնշման, զգայախաբության վարժությունների դեպքում, երեխայի աչքերը կապում ենք:

Այդ հնարքի պատճառը շատ լավ լուսաբանված է հոգեբանության կողմից: Բավական է նշել, որ աչքերը կապելը բավականին սրում է նորմալ երեխաների հետաքրքրությունը, բայց դրանից վարժությունն աղմկոտ զվարճանքի չի վերածվում, երեխայի ուշադրությունը ավելի շատ կենտրոնանում է ոչ թե կապի, այլ անհատական այն խթանների վրա, որոնց վրա ուզում ենք կենտրոնացնել, բևեռել նրանց ուշադրությունը:

Այսպես օրինակ՝ երեխայի լսողության սրությունը ստուգելու համար (շատ կարևոր է, որ ուսուցիչը դա իմանա), բժշկական հետազոտությունների ժամանակ բժիշկների կողմից համարյա ամենուր կիրառվող զգայական մի հնար եմ կիրառում: Այդ հնարքը չհնչող ձայնն է կամ շշուկը: Կապում են երեխայի աչքերը, կամ ուսուցչուհին կանգնում է նրա ետևում և տարբեր հեռավորություններից շշուկով արտասանում նրա անունը: Ես դասարանում

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

հանդիսավոր լռություն եմ հաստատում, պատուհանները վարագուրում և երեխաներից պահանջում ձեռքերով փակել աչքերը:

Հետո շուրջով մեկ-մեկ տալիս եմ բոլորի անունները, ավելի ցածր՝ նրանց համար, ովքեր մոտ են և ավելի հստակ՝ հեռու նստածների համար: Կիսախավարի մեջ յուրաքանչյուր երեխա սպասում է իրեն կանչող թույլ ձայնին, և լարված ականջ է դնում՝ պատրաստ հրճվանքով նետվելու դեպի խորհրդավոր և այդքան ցանկալի ձայնը: Նորմալ երեխայի աչքերը կարելի է կապել այն խաղերի ժամանակ, երբ անհրաժեշտ է իմանալ առարկաների քաջերի տարբերությունը. դա օգնում է նրան լարել և կենտրոնացնել ուշադրությունը շոշափողական խթանների վրա, որոնք պիտի գնահատի: Աչքերը կապելը ավելացնում է հաճույքը, և նա հպարտանում է, որ կարողանում է «գուշակել»: Հետ մնացող երեխաների վրա նման խաղերի ազդեցությունը բոլորովին այլ է: Մթության մեջ մնալով՝ նրանք հաճախ քնում են կամ անթույլատրելի արարքներ կատարում: Երբ նրանց աչքերը կապում են, նրանք ուշադրությունը կենտրոնացնում են հենց կապի վրա, և վարժությունը վերածվում է աղմկոտ խաղի, որը ցանկալի արդյունքի չի հանգեցնում:

Ճիշտ է, խոսում ենք խաղի մասին, բայց պարզ է, որ նկատի ունենք որոշակի նապատակի ուղղված գործունեություն և ոչ թե ուշադրությունը շեղող անկարգ աղմուկ: Իտարից հետևյալ մեջբերումները պատկերացում են տալիս մանկավարժության այդ պիոների՝ համբերատարությամբ կատարած փորձերի մասին: Դրանց անհաջողությունների հիմնական պատճառն այն սխալներն էին, որոնք հետագա փորձերի ժամանակ անհնար էր ուղղել և ինչ-որ չափով նաև նրա սանի մտավոր հետամնացությունը:

«IV. – Այս վերջին փորձի ժամանակ նախկինի նման չպահանջվեց, որ աշակերտը կրկնի իր լսած հնչյունը:

Ուշադրությունը գրավող այս աշխատանքը (յուրաքանչյուր օրգան առանձին զարգացնել) իմ պլանի մեջ չէր մտնում, այդ պատճառով ես բավարարվեցի նրանով, որ սկսեցի հնչյունների պարզ ընկալումներն ուսումնասիրել: Որպեսզի արդյունքը համոզիչ լիներ, ես աշակերտին նստեցրի իմ առջև՝ կապած աչքերով և բռունցք արած ձեռքերով, հանձնարարեցի բացել մատներն ամեն անգամ, երբ ես ձայն հանեմ: Տղան հասկացավ, թե ինչ պետք է անի. և հենց հնչյուն էր լսում, այնպիսի եռանդով և հաճախ ուրախության արտահայտությամբ էր բացում մատները, որ էլ կասկածի տեղ չէր մնում, որ հաճույք էր ստանում այդ յուրահատուկ դասերից:

Եվ իրոք, գուցե պատճառն այն էր, որ նա իսկապես մարդկային ձայնի հնչյունից հաճույք էր ստանում, կամ էլ վերջիվերջո կարողացել էր հաղթահարել երկար ժամանակ լույսից զրկված լինելու տհաճ զգացողությունը, բայց փաստն այն էր, որ ընդմիջման ժամանակ մի քանի անգամ ժապավենը ձեռքին մոտենում էր ինձ, դնում այն աչքերին և ուրախությամբ թռվոտում, երբ զգում էր, որ իմ ձեռքերը կապում են այն:

«Հաճույքի այդպիսի նշաններ նա դրսևորում էր միայն նման փորձերի ժամանակ»:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

«Կ. Վերևում նկարագրված մի քանի փորձով լիովին համոզվելով, որ Վիկտորը ընկալում է իմ ձայնի բոլոր հնչյունները, ինչպիսին էլ լինեն դրանց ուժգնությունը, փորձեցի ստիպել նրան իրար հետ համեմատել այդ հնչյունները: Այժմ արդեն պահանջվում էր ոչ միայն պարզապես նշել ձայնի հնչյունները, այլև ընկալել դրանց տարբերությունները, նկատել բոլոր փոփոխությունները, հնչերանգի տարատեսակները, որոնք կազմում են ձայնի երաժշտականությունը: Այս և նախկին առաջադրանքների մեջ մեծ տարբերություն կար, այն էլ այն էակի համար, որի զարգացումը կայացել է աստիճանական ջանքերով, և որը առաջ է գնացել միայն այն պատճառով, որ նրան զգույշ են առաջնորդել, այնպես, որ չգիտակցի իր առաջընթացը: Գնահատելով իմ առջև դրված բոլոր դժվարությունները՝ աշխատում էի նախկինից ավելի համբերատար և հեզ լինել՝ հուսալով, որ եթե հաղթահարեմ այս արգելքը, հնարավոր ամեն ինչ արած կլինեմ լսողության զգացումը զարգացնելու համար:

Մենք սկսեցինք ձայնավոր հնչյունների համեմատությունից և այս դեպքում էլ ձեռքերն օգտագործեցինք մեր փորձի արդյունքները ստուգելու համար: Հինգ մատերից յուրաքանչյուրը հինգ ձայնավորներից մեկի խորհրդանիշն էր դարձել: Այսպես՝ Ա հնչյունի խորհրդանիշ բուֆ մատը պետք է բարձրանար ամեն անգամ, երբ կարտասանվեր այդ հնչյունը: Ցուցամատը նշանակում էր Ե, միջնամատը՝ Ի և այլն»:

Այնքան էլ հեշտ և արագ գործ չէր իմ սանին ձայնավորների մասին հստակ պատկերացում տալը: Նրա հստակորեն յուրացրած առաջին հնչյունը Օ-ն էր, դրան հաջորդեց Ա-ն, հաջորդ երեքը դժվարությամբ յուրացրեց և երկար ժամանակ դրանք շփոթում էր: Բայց ականջը աստիճանաբար սկսեց ավելի հստակորեն ընկալել այդ հնչյունները, և այդ ժամանակ հիացումի արտահայտությունները, որոնց մասին արդեն խոսել ենք, իրենց ողջ եռանդով կրկնվում էին: Դա շարունակվում էր այնքան ժամանակ, քանի դեռ դասերը աղմկոտ չէին դառնում. հնչյունները խառնվում էին տղայի ընկալումներում, և մատներն անիմաստ բարձրանում էին: Ծիծաղն այնքան անզուսպ էր դառնում, որ կորցնում էի համբերությունս: Հենց ես կապում էի տղայի աչքերը, նա սկսում էր անզուսպ ծիծաղել»:

Դաստիարակչական այս աշխատանքը շարունակելն անհնարին համարելով՝ Իտարը որոշեց հրաժարվել աչքերը կապելուց: Ճիշտ է, ճիչերը դադարեցին, բայց փոխարենը շուրջը եղած ամենափոքր շարժումը շեղում էր երեխայի ուշադրությունը:

Ոչ, անհրաժեշտ էր երեխայի աչքերը կապել, և երեխային պետք էր բացատրել, որ չպետք է անընդհատ ծիծաղի, որ գործով է զբաղված: Բոլոր դեպքերում Իտարի շտկողական միջոցները և դրանց հուզիչ արդյունքները այստեղ արժանի են հիշատակության:

«Ի վիճակի չլինելով նրան հայացքով վախեցնել՝ որոշեցի դա անել իմ վերաբերմունքով: Զինվեցի դափով և թեթևակի հարվածում էի տղայի ձեռքերին, երբ նա սխալվում էր. նա դա կատակի տեղ էր ընդունում, և նրա հրճվանքն ավելի աղմկոտ էր դառնում: Զգում էի, որ անհրաժեշտ է ավելի խիստ միջոցների դիմել: Նա դրանք ընկալեց, և ամոթի և բավարարվածության խառն զգացումով երեխայի կարմրատակած դեմքից հասկացա, որ նրա վիրավորանքի զգացումն ավելի ուժեղ է, քան հարվածների ցավը: Արցունքները թափվում էին կապի տակից, նա սկսեց խնդրել հանել դա, սակայն կապը հանելուց հետո էլ

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

շփոթմունքից, վախից կամ ներքին համոզմունքից ելնելով՝ շարունակում էր աչքերը պինդ փակած պահել:

Տեսնելով նրա դեմքի դժբախտ արտահայտությունը, պինդ փակած կոպերը, մեկ-մեկ կաթող արցունքը՝ չկարողացա ծիծաղա զսպել: Այդ պահին, և ուրիշ այլ պահերի, պատրաստ էի թողնելու աշխատանքը և զգում էի, որ իզուր ժամանակ եմ վատնել դրա վրա: Ինչպես էի ափսոսում, որ հանդիպել եմ այդ երեխային, որքան դաժանորեն էի դատապարտում անօգուտ և անմարդկային հետաքրքրասիրությունն այն մարդկանց, որոնք հանուն գիտության առաջընթացի երեխային կտրել են անմեղ և երջանիկ կյանքից»:

Ահա և գիտական մանկավարժության մեթոդները նորմալ երեխաների նկատմամբ կիրառելու դաստիարակչական առավելության ևս մի ապացույց:

Վերջապես տեխնիկայի առանձնահատկությունը խթանների ճիշտ բաշխումն է: Այդ մասին մենք մանրամասն կպատմենք դիդակտիկ համակարգի (մեր նյութերի) և զգացումների դաստիարակության հնարքների նկարագրության մեջ: Այստեղ բավական է ասել, որ պետք է սկսել քիչ և իրար խիստ հակադիր խթաններից և դրանց թիվն աստճանաբար, ավելի աննկատ և զգուշորեն ավելացնել:

Այսպես, օրինակ, մենք միաժամանակ ցուցադրում ենք կապույտ և կարմիր գույները, ամենակարճ և ամենաերկար պարանները, ամենահաստը ամենաբարակ առարկայի հետ՝ այս խթաններից անցնելով ավելի քիչ տարբերվող երանգների, ավելի փոքր տարբերությունների տարբերակմանը:

### **Զգացողությունների դաստիարակությունը և դիդակտիկ նյութի ձևավորումը**

#### **Ընդհանուր զգացողության դաստիարակում: Շփումային, ջերմային, քաշային զգացողություններ**

Շփման և ջերմային զգացողությունները սերտորեն կապված են իրար հետ, որովհետև տաք վաննաները և ընդհանրապես ջերմությունը սրում են զգացողությունները: Քանի որ շփումային զգացողության փորձառության համար անհրաժեշտ է հպվել առարկաներին, ապա տաք ջրով լվացվելը ևս մի առավելություն ունի. ներշնչելով երեխային մաքրասիրության սկզբունքը՝ նրան սովորեցնում ենք անմաքուր ձեռքերով ձեռք չտալ առարկաներին: Ահա թե ինչու եմ իրական կյանքի ընդհանուր հասկացությունները կապում ձեռքերը լվանալու, եղունգները մաքրելու և շփումային խթանները տարբերակելուն նախապատրաստող նման այլ վարժությունների հետ:

Մատների ծայրերով (այսպես կոչված՝ մատերի բարձիկներով) հպումների սահմանափակումները պայմանավորված են կյանքի փորձով: Այդ վարժանքները, քանի որ նախապատրաստում են կյանքին, պետք է դառնան դաստիարակության անհրաժեշտ փուլ, որի ընթացքում մարդը մատների ծայրերի միջոցով վարժում և գործածում է շփումային զգացողությունները: Ես ստիպում եմ երեխային ձեռքերը օճառով լվանալ թասի մեջ, մյուս թասի մեջ ձեռքերը տաք ջրով պարզաջրել: Հետո նրան ցույց եմ տալիս՝ ինչպես չորացնի

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

ձեռքերը. վարժեցնում եմ ձեռքերը ճիշտ վանալուն: Հետո երեխային սովորեցնում եմ ճիշտ շոշափել, այսինքն՝ ինչպես պետք է ձեռք տա մակերեսին: Դրա համար պետք է բռնել երեխայի մատները և դրանց ծայրերը թեթակիրեն սահեցնել առարկայի մակերեսով:

Մեր տեխնիկայի հաջորդ առանձնահատկությունն այն է, որ երեխային սովորեցնում ենք շոշափելու պահին աչքերը փակ պահել: Մենք փորձում ենք բացատրել, որ այդպես տարբերություններն ավելի լավ կզգա, և նրան սովորեցնում ենք փակ աչքերով տարբերել հպումների փոփոխությունները: Նա դա շատ արագ է յուրացնում, ակնհայտ է, որ այդ վարժանքը նրան դուր է գալիս:

Նման վարժություններից հետո երեխաները հաճախ մոտենում են մեզ, աչքերը փակած՝ հպվում են մեր ավերին կամ հագուստի կտորին, հատկապես ատլասե կամ խավոտ մասին: Երեխաներն իսկապես վարժում են շփողական զգացողությունները. նրանց համար չափազանց հաճելի է հպվել որևէ փափուկ մակերեսի, և նրանք շատ նրբորեն տարբերում են տարբեր տեսակի թղթերի մակերեսները:

Մեր դիդակտիկ նյութը կազմված է.

ա) Երկար, ուղղանկյուն տախտակից՝ բաժանված 2 հավասար ուղղանկյունների, որոնցից մեկը ծածկված է շատ հարթ մակերես ունեցող բարակ սովարաթղթով, իսկ մյուսը՝ փայլուն թղթով:

բ) Նախորդի նման տախտակից՝ ծածկված հարթ սովարաթղթի և փայլուն թղթի իրար հաջորդող շերտերով:

գ) Նախորդի նման տախտակից՝ ծածկված է փայլուն թղթի և հղկաթղթի իրար հաջորդող շերտերով:

դ) Փոքրիկ տախտակից, որտեղ տարբեր հարթության շերտեր են դասավորված՝ սկսած մագաղաթից մինչև առաջին տախտակի փայլուն թուղթը:

Հետո ես երեք հավաքածու պատրաստեցի՝ հարթ քարտերի, հղկաթղթե քարտերի և նյութերի: Նյութերը տեղավորված են մեր ներդիրների բնիկներով արկղերի նման մի արկղում: Վերցնում ենք երկու տեսակի խավոտ կտոր, երկու կտոր ատլաս, մետաքսյա երկու տարբեր կտոր, բրդե կոպիտ և նուրբ գործվածքներ, կտավ և թղթե գործվածք: Ջերմային զգացողությունների վարժեցման համար ես մետաղե բաժակներ եմ օգտագործում, որոնք լցված են տարբեր ջերմաստիճանի ջրով (ջերմաստիճանը չափում եմ ջերմաչափով): Պատվիրել եմ նաև հարթ մատաղե ամաններ, որտեղ կարելի է ջուր լցնել: Ամեն աման կափարիչ և ջերմաչափ ունի: Դրանց շոշափումը դրսից ջերմության ցանկալի տպավորությունը տալիս է:

Երեխաներին նաև ձեռքերը տալիս սառը ջրի, գոլ ջրի, տաք ջրի մեջ, վարժանք եմ դնել, որը երեխաներին շատ է դուր գալիս: Այդ տիպի վարժություն կարելի կատարել նաև ոտքերով, բայց դեռ դրա առիթը չեմ ունեցել:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Չափային զգացողության (քաշի, ճնշման) դաստիարակության համար մեծ հաջողությամբ օգտվել են կես սմ հաստությամբ 6x8սմ չափսերով փայտե տախտակներից: Այդ տախտակները պատրաստված էին տարբեր տեսակի՝ ակացիայի, ընկուզենու և եղևնու փայտից: Դրանց կշիռը 24, 18, 12 գրամ է, հետևաբար դրանց կշիռների տարբերությունը ըստ հերթականության 6 գրամ է: Տախտակները պիտի շատ հարթ, հղկված մակերես ունենան, որ նվազագույն անհարթություն չմնա, սակայն պահպանված լինի յուրաքանչյուրի բնական գույնը: Երեխան, տեսնելով գույնը, հասկանում է, որ դրանք տարբեր քաշեր ունեն, և դա հնարավորություն է տալիս վերահսկելու վարժությունը:

Նա վերցնում է երկու այդպիսի տախտակ, դնում ափի մեջ՝ մատնահիմքերի մոտ: Հետո նա դրանք տնտղում է, որպեսզի քաշերը որոշի: Այդ գործողությունն աստիճանաբար աննկատ է դառնում: Անհրաժեշտ է, որ երեխան առանց գունային զգացողությունների քաշերը տարբերի: Դրա համար կապում ենք նրա աչքերը, և նա մեծ հետաքրքրությամբ զբաղվում է «գուշակությամբ»:

Խաղը գրավում է մյուս երեխաների ուշադրությունը, որոնք հավաքվում են տախտակներով աշխատող երեխայի շուրջը և իրենք էլ փորձում գուշակել: Երբեմն երեխաները իրենք են կապում իրենց աչքերը, հերթով փորձում, և այդ աշխատանքն ուղեկցվում է մանկական ուրախ ծիծաղով:

### Ստերեոգնոստիկ զգացողության դաստիարակում

Այս զգացողության դաստիարակությունը հանգեցնում է առարկան շոշափելու միջոցով ճանաչելուն, այսինքն՝ միաժամանակ աշխատում են շփման և մկանային զգացողությունները: Հիմքում այս երկու զգացողությունների համադրումը դնելով՝ մենք փորձեր ենք կատարել, որոնք շմեցուցիչ հաջող արդյունքներ են տվել:

Սկզբնական դիդակտիկ նյութը, որն օգտագործում էինք, կազմված էր Ֆրեբելի աղյուսիկներից և խորանարդիկներից: Երեխայի ուշադրությունը հրավիրելով երկու երկրաչափական մարմինների ձևերի վրա՝ նրան թույլ էինք տալիս բաց աչքերով շոշափելու, ընդ որում ինչ-որ արտահայտություն էինք կրկնում, որը երեխայի ուշադրությունը կենտրոնացնում էր այդ ձևերի առանձնահատկությունների վրա: Հետո նրան առաջարկում էինք խորանարդը դնել աջ կողմում, աղյուսը՝ ձախ առանց նայելու, շոշափելով: Հետո այդ վարժությունն անում էինք՝ երեխայի աչքերը կապելով:

Համարյա բոլոր երեխաներին դա հաջողվում էր, երկու-երեք անգամից նրանք ուղղում էին իրենց սխալները: Մենք 24 խորանարդիկ և աղյուս ունենինք, այնպես որ երեխաների ուշադրությունը երկար ժամանակ կենտրոնացած էր այդ խաղի վրա: Սակայն դրա վայելքն ավելի է մեծանում, երբ խաղով հետաքրքրված ընկերների խումբ է հետևում է երեխային:

Մի անգամ տնօրինուհին իմ ուշադրությունը հրավիրեց մեր ամենափոքր սաներից մի երեքամյա աղջնակի վրա, որը անթերի էր կատարում նկարագրված վարժությունների շարքը: Մենք նրան հարմար նստեցրինք սեղանի մոտ: Հետո նրա առջև դրեցինք 24 ֆիգուրները, լավ խառնեցինք, նրա ուշադրությունը հրավիրեցինք դրանց ձևերի

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

տարբերությունների վրա և առաջարկեցինք խորանարդիկները աջ կողմում դնել, աղյուսները՝ ձախ:

Աչքերը կապած՝ նա մեր հրահանգով սկսեց կատարել վարժությունը, մեկ-մեկ վերցնում էր առարկաները, շոշափում և դնում ճիշտ տեղում: Երբեմն նա 2 աղյուս էր վերցնում, երբեմն ձախ ձեռքով աղյուս էր վերցնում, աջով՝ խորանարդ: Աղջիկը պետք է ճանաչեր առարկաները, ամբողջ ընթացքում հիշեր դրանց ճիշտ տեղերը: Երեքամյա երեխայի համար դա բարդ առաջադրանք էր թվում:

Սակայն փոքրիկին հետևելով՝ նկատեցի, որ նա ոչ միայն վարժությունը հեշտ է կատարում, այլև շոշափելու այն շարժումը, որ նրան սովորեցրել էինք, պետք էլ չէր գալիս: Իրականում հենց որ խորանարդն ընկնում էր ձախ ձեռքը, իսկ աղյուսը՝ աջ, նա անմիջապես փոխում էր դրանց տեղերը, հետո նոր սկսում շոշափել այնպես, ինչպես մենք նրան սովորեցրել էինք, և ինքը դրանք պարտադիր էր համարում:

Առաջին իսկ հպումից նա ճանաչում էր առարկան, այսինքն՝ հենց առարկան վերցնում էր, անմիջապես ճանաչում էր: Շարունակելով ուսումնասիրել այս փորձը՝ համոզվեցի, որ այդ մի մատ աղջիկը հրաշալիորեն համատեղել էր երկու գործողություն: Ես հաճույքով խորը կուսումնասիրեի երկու ձեռքերը միաժամանակ օգտագործելու ունակության դաստիարակության ֆենոմենը: Այդ փորձը կատարեցի նաև այլ երեխաների հետ և համոզվեցի, որ նրանք առարկաները ճանաչում են դրանց ուրվագծերը շոշափելուց առաջ, և դա ավելի լավ անում են փոքրիկները:

Մեր դաստիարակչական հնարքները սվեցին, ուրեմն, զուգորդումներ անելու կարողության, դատողության արագության իսկապես հրաշալի մարզանքի հիանալի վարժություն, որն այն առավելությունն ունի, որ լիովին մատչելի է շատ փոքր տարիքի երեխաներին:

Ստերեոգնոստիկ զգացողության այդ վարժությունները կարող են տարբեր առումներով հետաքրքրել. դրանք գրավում են երեխաներին, նրանց համար ոչ միայն խթան են, ինչպես ջերմազգացողության վարժությունների ժամանակ, այլև ամբողջական առարկա են կառուցում: Այդ վարժությունների ժամանակ կարելի է անագե զինվորիկներ շոշափել, օղակներ, հատկապես՝ մետաղադրամներ: Երեխաները սովորում են մանր չափերը, նման ձևերը՝ ինչպես ասենք բրինձը և կորեկը, նույնպես ճանաչել:

Երեխաները հպարտանում են, որ կարողանում են առանց աչքի փակ տեսնել, մեկնում են թնթիկները և կանչում. «Սրանք իմ աչքերն են, ես կարողանում եմ ձեռքերով տեսնել, ինձ աչքեր պետք չեն»: Հաճախ նրանց ուրախ ճիչերին պատասխանում եմ. «Լավ, որ այդպես է, եկեք դրանք հանենք, դեն գցենք: Մեր ինչի՞ն են պետք դրանք»: Իրոք, մեր փոքրիկները, մեր ուղղորդած ճանապարհով գնալով, ամեն օր զարմացնում են մեզ իրենց անկանխատեսելի հաջողություններով: Եվ հաճախ նրանք անչափ ուրախանում են իրենց փոքրիկ հաջողություններով, իսկ մենք հաճույքով հետևում ենք իրենց:

### Համի և հոտի զգացողության դաստիարակում

Համի և հոտի զգացողության դաստիարակումը դժվար գործ է, և ես դեռևս չեմ կարող պարծենալ ինչ-որ չափով բավարար արդյունքներով: Միայն կարող եմ ասել, որ հոգեչափության մեջ սովորաբար կատարվող վարժությունները փոքրիկներին պիտանի չեմ համարում:

Երեխաների հոտի զգացողությունն այնքան էլ զարգացած չէ, ահա թե ինչու՝ համեմատաբար դժվար է նրանց ուշադրությունը կենտրոնացնել այդ զգացողության վրա: Մենք սովորական միջոց ենք օգտագործել, բայց ոչ այնքան հաճախ, որ այն դնենք մեր մեթոդի հիմքում: Երեխային թարմ մանուշակներ և հասմիկներ ենք տալիս, որ հոտ քաշեն, հետո կապում ենք աչքերը և ասում. «Հիմա ձեզ ծաղիկներ կմոտեցնենք»: Երեխաներից մեկը ընկերոջ քթին մանուշակի փունջ է մոտեցնում և խնդրում գուշակել ծաղիկի անունը: Հոտը ուժեղացնելու համար մի քանի ծաղիկ ենք մոտեցնում:

Բայց դաստիարակության այս մասը, ինչպես և համի զգացողության զարգացումը, երեխայի կողմից յուրացվում է նախաճաշի ժամանակ, երբ նա տարբեր հոտեր է առնում՝ թարմ հացի, կովի և ձիթապտղի յուղերի, քացախի, համեմունքների, սուրճի: Սա ծաղիկներից հոտ քաշելու հետ միասին դառնում է հոտառության զարգացման վարժություն: Տիպիկ հոտերը ճանաչելու համար կարելի է վերցնել փչացած մթերքներ՝ ծծված կաթ, կրակին թափված կաթ և այլն:

Ինչ վերաբերում է համի զգացողությանը, ապա երեխայի լեզվին կարելի է կպցնել դառը, թթու, քաղցր, աղի ջրային լուծույթներ. չորսամյա երեխաները նման խաղեր շատ են սիրում, և դրանք երեխաներին սովորեցնում են բերանը ողողել: Ամեն փորձելուց հետո նրանք գոլ ջուր են կում անում և մի լավ ողողում բերանը: Այսպիսով համի վարժությունները դառնում են հիգիենիկ վարժության խթան:

Համը ճանաչելը 4-5 տարեկան երեխաների համար ինքնադաստիարակության իսկական և շատ արժեքավոր վարժություն է: Ապակե փոքր բաժակների մեջ սպիտակ փոշի են լցնում՝ խինինի, շաքարի, աղի խառնուրդներ: Հետաքրքրասեր երեխան դրանից մի քիչ դնում է բերանը և անմիջապես ողողում բերանը: Միլանում տիկին Մակերոնին և դոկտոր Ֆերարին Հումանիտար հասարակության դեղատանը նման խառնուրդներ և տարբեր համերի կոնֆետներ են պատվիրում:

Ճաշն, անկասկած, համի զգացողության ամենագործնական դաստիարակությունն է:



**Տեսողական** զգացողության դաստիարակում

Ա. Չափսերի տարբերակման ընկալում տեսողության միջոցով

1. Ներդրվող մարմիններ: Այս հավաքածուն կազմված է փայտե 3 չորսուներից՝ յուրաքանչյուրը 5,5 սմ բարձրությամբ, 6 սմ լայնությամբ և 8 սմ երկարությամբ: Յուրաքանչյուր չորսու տասը բնիկ ունի, որոնցից յուրաքանչյուրի մեջ իր վրա ամրացված փայտե կամ պղնձե կոճակի (բռնակի) միջոցով հանվող մի գլան է դրվում: Բնիկները շատ նման են քիմիական լաբորատորիայի կշռաքարերի բնիկներին:

Առաջին հավաքածուի բոլոր գլանները նույն բարձրությունն ունեն՝ 55 մմ, բայց տարբերվում են տրամագծով: Ամենափոքր գլանը 1 սմ տրամագիծ ունի, իսկ մյուսների տրամագծերը կեսական սանտիմետրով մեծանում են: Երկրորդ հավաքածուի բոլոր գլանների տրամագծերը նույն՝ նախորդ հավաքածուի ամենամեծ գլանի տրամագծի կեսի չափ են՝ 27,5 մմ: Այս հավաքածուի գլանները բարձրությամբ են տարբերվում. առաջինը 1 սմ բարձրությամբ բարակ սկավառակ է, մյուսների բարձրությունը աստիճանաբար աճում է 5-ական մմ-ով, 10-րդ գլանի բարձրությունը 55 մմ է:

Երրորդ հավաքածուի գլանները տարբերվում են ինչպես բարձրությամբ, այնպես էլ տրամագծով: Առաջինը 1 սմ բարձրություն և 1 սմ տրամագիծ ունի: Յուրաքանչյուր հաջորդի տրամագիծն ու բարձրությունն ավելանում են կեսական սանտիմետրով:

Այս հավաքածուների միջոցով երեխան սովորում է տարբերել առարկաները հաստությամբ, բարձրությամբ և ծավալով: Մանկապարտեզում երեք երեխա նույն սեղանի շուրջ միաժամանակ կարող է խաղալ այս երեք հավաքածուներով, դրանք կարող են նաև փոխանակել: Երեխան հանում է գլանները, դնում սեղանին, ապա նորից տեղավորում է իրենց համապատասխան տեղերում: Այս հավաքածուները պատրաստվում են եղևնու ամուր փայտից, հղկվում են և լաքապատվում:

2. Մեծ հեծաններ՝ աստիճանաբար փոխվող չափսերով: Այս հավաքածուն կազմված է չորս համակարգից, և ցանկալի է, որ յուրաքանչյուր մանկապարտեզ այս հավաքածուի ամեն մի շարքից երկու օրինակ ունենա:

ա) Հաստություն: Հաստ և բարակ առարկաներ: Տասը քառակողմ պրիզմա ունենք, որոնցից ամենամեծի հիմքը 10 սմ է, մյուսների հիմքերը մեկական սանտիմետրով աստիճանաբար փոքրանում են: Պրիզմաները նույն երկարության են՝ 20 սմ, և մուգ շագանակագույն են ներկված: Երեխաները դրանք գորգին ցրելով խառնում են, հետո դասավորում են ըստ հաստության նվազման՝ հետևելով, որ դրանց երկարությունները ճշտգրտորեն համընկնեն:

Իրար կողքի շարված այս հեծանները սանդուղք են կազմում, որի աստիճանները դեպի գագաթը գնալով լայնանում են: Երեխաները կարող են սկսել կա՛մ ամենաբարակ աստիճանից, կա՛մ ամենահաստից, ինչպես պատահի: Այս վարժության վերահսկումը բացարձակ չէ, ինչպես նախորդ՝ ներդրվող գլանների վարժության դեպքում էր: Այնտեղ

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

հնարավոր չէր մեծ գլանը տեղավորել փոքր բնիկի մեջ, բարձր գլանի մի մասը դուրս էր գալիս չորսուի վերին սահմանից և այլն: Իսկ այս «Մեծ աստիճան» խաղի դեպքում երեխայի աչքը սխալը հեշտ է նկատում, քանի որ սխալվելու դեպքում սանդուղքը ճիշտ չի ստացվում, այսինքն՝ ստացվում է բարձր հարթակ, որից հետո սանդուղքը բարձրանալու փոխարեն մի աստիճան իջնում է:

բ) Երկարություն: Երկար և կարճ առարկաներ: Այս հավաքածուն կազմված է 10 փայտիկներից: Դրանք քառակողմ են, յուրաքանչյուր կողմի լայնությունը 3սմ է: Առաջին փայտիկի երկարությունը 1մ է, վերջինի երկարությունը՝ 1դմ: Միջանկյալ փայտիկները իրարից կարճ են 1 դեցիմետրով: Յուրաքանչյուր դեցիմետրը հաջորդաբար ներկված է կարմիր կամ կապույտ: Փայտիկները պետք է այնպես դասավորել, որ գույները համընկնեն՝ առաջացնելով մի քանի լայնակի շերտ. ամբողջ հավաքածուն այս դեպքում նմանվում է երգեհոնի՝ ներքնաձիգով կարճացող խողովակներից պատրաստված ուղղանկյուն եռանկյան:

Անկարգ փռված այդ առարկաները երեխան սկսում է հավաքել: Դրանք երկարության նվազման կարգով դասավորում է իրար վրա և նկատում, որ գույները համընկնում են: Այս փորձը նաև սխալների ակնհայտ վերահսկում է ապահովում, որովհետև եթե փայտիկները սխալ են դասավորում, ապա ըստ ներքնաձիգի սանդուղքի փոքրանալը չի ստացվում: Հետագայում այս հավաքածուն պետք կգա թվաբանության ուսուցման ժամանակ: Դրա միջոցով կարելի է մեկից տասը հաշվել, գումարում կատարել և այլն: Վերջապես այն ավելի կհեշտացնի տասնյակի և մետրային համակարգերի յուրացումը:

գ) Բարձրություն: Բարձր և ցածր առարկաներ: Հավաքածուն կազմված է 20x5սմ հիմքով, մեկական սմ-ով աստճանաբար կարճացող 10 պրիզմաներից՝ 1-10սմ բարձրությամբ: Պրիզմաների բոլոր կողմերը դեղին են ներկված, բացի 20x5 չափսի կողից, որ սպիտակ է: Այն միշտ վերևում է և երբ երեխան շարում է պրիզմաները, նշում է սանդուղքի աստիճանները:

դ) Ծավալ: Մեծ և փոքր առարկաներ: Հավաքածուն կազմված է վարդագույն ներկված փայտե 10 խորանարդիկներից: Ամենամեծ խորանարդի կողը 10սմ է, ամենափոքրինը՝ 1սմ: Ամեն կողը նախորդից փոքրանում է 1սմ-ով: Այս խաղի համար անհրաժեշտ է նաև ստվարաթղթե կամ մոմլաթե կանաչ փոքր գորգ: Երեխան խորանարդիկները շարում է իրար վրա՝ մեծից փոքր, այնպես, որ աշտարակ ստացվի: Գորգը փռում ենք հատակին, խորանարդիկները՝ դրա վրա: Աշտարակ կառուցելիս երեխան նստում է, ծնկում, կանգնում...

Ստուգելու հնարավորություն տալիս է դեպի վերև աշտարակի չափսերի փոքրանալը: Սխալ դրված խորանարդը դուրս է ցցվում, խախտում գիծը: Խաղի սկզբում երեխաները սովորաբար ամենամեծ խորանարդի փոխարեն երկրորդն են դնում. շփոթում են երկու ամենամեծ խորանարդների չափերը: Նկատել եմ, որ նույն սխալը ետ մնացող երեխաները կատարում են այն փորձերի ժամանակ, որ կատարում էի դե Սանկտիսի սարքի միջոցով: Երբ հարցնում ես՝ որն է ամենամեծը, երեխան ցույց է տալիս ոչ թե ամենամեծը, այլ՝ մեծությամբ երկրորդը:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Չորս հավաքածուներից ցանկացածը կարելի է գործածել նաև մյուս խաղի ժամանակ: Չորսունները կարելի է թափել գորգին կամ սեղանի վրա և դրանք իրարից քիչ հեռու հերթով շարել մի այլ սեղանի վրա: Առարկաները տեղափոխելիս երեխան անհոգնել լարում է ուշադրությունը, որովհետև մտքում պիտի պահի այն առարկայի մեծությունը, որն ինքը պիտի գտնի այլ առարկաների մեջ:

Նման խաղը շատ հարմար է չորս-հինգ տարեկան երեխաներին, իսկ առարկաների հասարակ շարումը նույն գորգին, որի վրա թափված են, ավելի համար է 3-4 տարեկաններին: Վարդագույն խորանարդիկներով աշտարակ կառուցելը շատ գրավում է պատկերներին, որոնց երեք տարին չի լրացել. նրանք չեն հոգնում աշտարակը իրենց փոքրիկ թաթիկներով քանդելուց և կրկին շարելուց:

### **Բ. Ձևերի տարբերակման իմացություն և տեսողական-շփման-մկանային ընկալումներ**

**Դիդակտիկ նյութ:** Երկրաչափական հարթ փայտե ներդիրներ: Այդ ներդիրների գաղափարն առաջինը Իտարն է արտահայտել, հետագայում դրանք օգտագործել է նաև Սեգենը:

Հետ մնացող երեխաների դպրոցում այդ ներդիրները վարպետորեն կիրառում էի այնպես, ինչպես իմ հանրահայտ նախորդները: Ես վերցրել էի փայտե երկու մեծ տախտակ. ներքևինը ամբողջական էր, վերևինը տարբեր երկրաչափական պատկերների էր բաժանված: Իսաղն այն էր, որ համապատասխան բնիկի մեջ փայտե ֆիգուր էր դրվում պղնձե ձողիկի միջոցով, որն օգնում էր այն հեշտությամբ հանել բնիկից: Սեգենը օգտագործում էր տարբեր գույների աստղ, ուղղանկյուն, քառակուսի, եռանկյունի և շրջան. գույներն ու ձևերը միացնում էին, որն էլ հնարավորություն էր տալիս տարբերելու թե՛ մեկը, թե՛ մյուսը: Հետ մնացող երեխաների դպրոցում ես զարգացրի այդ խաղը. մի հավաքածուն նախատեսված էր գույները տարբերակելու համար, մյուսը՝ ձևերը:

Գույները սովորելու համար նախատեսված բոլոր ներդիրները շրջաններ էին, ձևերը ուսումնասիրելու բոլոր ներդիրները կապույտ էին ներկված: Տարբեր գույնի և ձևի բազմաթիվ ներդիրներ ունեի: Նյութը շատ թանկ արժեք (հատկապես ներկվածը) և շատ դժվարաշարժ էր:

Նորմալ երեխաների հետ իրականացվող նորագույն փորձերի ժամանակ բազմաթիվ փորձարկումներից հետո երկրաչափական հարթ ներդիրները վերջնականապես բացառեցի՝ որպես գույների ուսուցման միջոց. այդ նյութը սխալները հսկելու հնարավորություն չէր տալիս, և երեխայի խնդիրը մնում էր իր դիմաց դրված ֆիգուրը փակելը:

Երկրաչափական պատկերներով ներդիրները պահպանել եմ, բայց դրանց նոր, յորահատուկ բնույթ եմ տվել: Նոր ձևերը, որոնցով հիմա պատրաստվում են, որոշվել են է Հռոմի Աբ. Միքայել ուղղիչ հաստատության արհեստի հիանալի դպրոցի ազդեցության ներքո: Այստեղ ես տեսա երկրաչափական պատկերների փայտե ֆիգուրներ, որոնք կարելի է համապատասխան բնիկի մեջ կամ համապատասխան պատկերի վրա դնել:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Այս նյութերի նպատակը երկրաչափական մարմինների ճշգրիտ վերարտադրումն է, ինչպես չափսերի, այնպես էլ ձևի առումով. շրջանակը աշխատանքի ճշգրտությունը հսկելու հնարավորություն էր տալիս:

Սա ինձ հանգեցրեց իմ երկրաչափական պատկերներով ներդիրներում փոփոխություն մտցնելու մտքին. 30x20սմ հիմքով ուղղանկյուն արկղ պատվիրեցի: Արկղի հատակը մուգ-կապույտ ներկեցի, շրջանկի բրձրությունը 6մմ արեցի, լայնությունը՝ 2սմ: Ստացվեց շատ ցածրիկ արկղ, որը փակվում էր հետևյալ կափարիչով՝ 2 սմ հաստության մի երկայնակի և երկու լայնակի փայտիկներ խաչաձև դրվում են իրար վրա և ստացվում է 6 հավասար քառակուսի: Յուրաքանչյուրի մեջ դրվում է 6մմ հաստությամբ սկավառակ, որի վրա կտրվածք է արված երկրաչափական մարմնի համար: Ամբողջ հավաքածուն կազմված էր շրջանակից, կափարիչից, որ ամուր դրվում է նրա վրա, և ամբողջ շրջանակը հնարավոր է ազատորեն պտտել:

Ամբողջ առավելությունն այն է, որ հնարավոր է տարբեր երկրաչափական համակցություններ ստանալ, կարելի է սկավառակները փոխել և տնօրենի ցանկությամբ տարբեր ձևեր համակցել: Ամեն ինչ բաց կապույտ էմալով է ներկված, իսկ երկրաչափական ներդիրները՝ մուգ կապույտ՝ ինչպես շրջանակի հատակը:

Եվս չորս բաց երկնագույն ներդիրներ պատվիրեցի, որի շնորհիվ հնարավոր դարձավ հավաքել միայն մեկ, երկու, երեք, չորս, հինգ կամ վեց երկրաչափական պատկերներ: Նախ պետք է ցուցադրել միայն երկու կամ երեք պատկեր, որոնք ձևով իրարից խիստ տարբերվում են (օրինակ՝ շրջան և քառակուսի, կամ շրջան, քառակուսի և հավասարակողմ եռանկյունի): Դրանով նյութը բավականին պարզեցվում է, միաժամանակ բազմապատկվում են և՛ նյութը, և՛ կոմբինացիաների թիվը:

Ես ստեղծեցի նաև վեց բաժնից բաղկացած արկղ: Արկղի դիմացի կողմը կարելի է իջեցնել, երբ այն վեր է բարձրացրած, և բաժինը պահարանի դարակի նման դուրս է քաշվում: Յուրաքանչյուր շարժական արկղ իր մեջ վեց շրջանակ է պարունակում՝ իր ներդիրներով: Առաջին արկղում պահվում է փայտե չորս սովորական քառակուսի և երկու շրջանակ. մեկը՝ զուգահեռանիստ, մյուսը՝ սեղան:

Երկրորդ արկղի հավաքածուն կազմված է քառակուսուց և հինգ ուղղանկյուններից, որոնք երկարությունը նույն է, լայնությունը՝ տարբեր: Երրորդ արկղում տեղավորված են չորս շրջաններ, որոնց տրամագիծը գնալով փոքրանում է: Չորրորդ արկղում վեց եռանկյունիներ են, իսկ հինգերորդում՝ վեց բազմանկյունների՝ հնգանկյունից մինչև տասնանկյուն: Վեցերորդ արկղում կոր պատկերներ են (էլիպս, օվալ և այլն) և ծաղկի տեսքով մի պատկեր, որ կազմված է չորս հատվող աղեղներից:

Այս նյութին կցվում են 10 սմ կողմով սպիտակ քառակուսի քարտեր: Առաջին խմբի քարտերին փակցված են կապույտ գույնի երկրաչափական այնպիսի պատկերներ, որոնք կան հավաքածուի մեջ: Երկրորդ խմբի քարտի վրա նույն պատկերների կապույտ

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Եզրագծերն են՝ 1սմ լայնությամբ: Քարտերի երրորդ խմբի վրա ձևով և մեծությամբ նույն պատկերներն են՝ սև գծով ուրվագծված:

Ստացվում է այսպիսի դիդակտիկ նյութ՝ երկրաչափական պատկերների հավաքածուով արկղ, շարժական արկղերով պահարան, որոնք երկրաչափական պատկերներով ներդիրներ ունեն, և քարտերի երեք հավաքածու:

**Ներդիրներով վարժություն:** Վարժության էությունն այն է, որ երեխային արկղ է տրվում, որի վրա ըստ մեր ցանկության՝ երկրաչափական պատկերներ են դասավորված: Մենք հանում ենք դրանց ներդիրները, խառը լցնում սեղանին և երեխային առաջարկում ենք դրանք դասավորել համապատասխան տեղերում:

Այդ խաղին կարող են մասնակցել նույնիսկ փոքրիկները, և այն երկար ժամանակ կհետաքրքրի նրանց, թեև ոչ այնքան, որքան գլխիկներով խաղը: Ես, օրինակ, չեմ տեսել, որ երեխան հինգ-վեց անգամից ավելի անընդմեջ անի այս վարժությունը:

Բանն այն է, որ երեխան սրա վրա շատ է էներգիա ծախսում: Նա պետք է ճանաչի երկրաչափական մարմնի տեսքը և ուշադիր դիտի այն:

Սկզբում երեխաները հաճախ էին սխալվում: Օրինակ՝ փորձում էին եռանկյունին տեղավորել սեղանի կամ ուղղանկյան փոսիկի մեջ: Կամ էլ՝ վերցնելով ուղղանկյունը՝ գլխի էին ընկնում, թե այն որ փոսիկի մեջ պիտի դրվի, բայց դիրքով հակառակ էին դնում՝ երկարությունը լայնության փոխարեն. միայն մի քանի փորձից հետո էր հաջողվում մարմինը ճիշտ տեղավորել: Երեխաները երեք-չորս դասից հետո էին կարողանում հեշտությամբ ճանաչել երկրաչափական պատկերները և դրանք արագ տեղավորել իրենց տեղերում:

Հենց այս պահից էլ պետք է օգտվել և երեխաներին ծանոթացնել ձևերի մեթոդական «դիտարկմանը»: Մենք շրջանակում փոխում ենք պատկերները և հակադրվող պատկերներից անցնում ենք ձևով իրար ավելի նման պատկերների: Երեխայի համար վարժությունն ավելի հեշտ է դառնում, և նա սովորում է առանց որևէ սխալի ներդիրները իրենց ճիշտ տեղերը դնել: Այս վարժության սկզբնական փուլը շարունակվում է, քանի դեռ երեխան ստիպված է լինում «խիստ հակառակ» պատկերները տեղավորելու բազմաթիվ փորձեր անել: Դրանց իմացությունը մեծ չափով հեշտացնում է տեսողական զգացողության համատեղումը շփումամկանային ընկալման հետ: Ես երեխաներին ստիպում էի աջ ձեռքի ցուցամատով շոշափել առարկայի եզրագիծը, հետո՝ փոսիկի եզրագիծը, որի մեջ դրվում է ներդիրը: Մենք հասնում ենք նրան, որ դա երեխայի համար սովորություն է դառնում: Դրան հասնելը դժվար բան չէ, որովհետև բոլոր երեխաներն էլ սիրում են ամեն ինչին ձեռք տալ: Հետ մնացող երեխաների հետ աշխատելիս առիթ ունեցա համոզվելու, որ զգայական հիշողության տարբեր ձևերից ամենաարագը զարգանում է նրանց մկանային զգացողությունների հիշողությունը: Իրոք, շատ երեխաներ, որ դեռ չէին սովորել առարկան ճանաչել տեսողական հիշողությամբ, կարողանում էին այն ճանաչել շոշափելով, այսինքն՝ հաշվի էին առնում նրա շրջագծով կատարված շարժումը: Դա վերաբերում է նաև նորմալ երեխաների շատ մեծ մասին: Դժվարանալով ներդիրը ճիշտ տեղավորել՝ նրանք շուռումուռ

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Են տալիս առարկան, համառորեն փորձում տեղավորել այն բնիկի մեջ, բայց հենց նրանք շոշափում են առարկայի և բնիկի եզրագծերը, ֆիզուրը անմիջապես տեղն են դնում:

Անկասկած, մկանային-շոշափողական զգացողությունը տեսողական զգացողության հետ համատեղ շատ հեշտացնում է ձևի ընկալումը և այն ամրացնում հիշողության մեջ:

Այս, ինչպես և մյուս ներդիրներով վարժությունների դեպքում ստուգումը բացարձակ է, մարմինը կարող է տեղավորվել միայն համապատասխան փոսիկի մեջ: Դա երեխային հնարավորություն է տալիս ինքնուրույն աշխատելու, և ձևի տեսողական ընկալման ժամանակ սենսորային ինքնադաստիարակման մի շարք վարժություններ է կատարել:

### **Քարտերով վարժություն երեք շարքով**

Առաջին շարք: Երեխային քարտեր ենք տալիս, որոնց վրա երկարչափական պատկերներ են փակցված, հետո տալիս ենք դրանց համապատասխանող փայտե երկարչափական մարմիններ: Այնուհետև փայտե մարմինները խառնում ենք: Երեխան քարտերը մի գծով շարում է իր սեղանին (դա նրան շատ է հետաքրքրում), յուրաքանչյուրի վրա դնում է փայտե համապատասխան երկարչափական մարմինը: Այս դեպքում հսկող օրգանը աչքերն են: Երեխան պետք է ճանաչի պատկերը և փայտե համապատասխան մարմինը այնպես դնի, որ դրանք լիովին իրար ծածկեն: Բացի երկարչափական պատկերներն ու մարմինները իրար վրա ճիշտ դնելուց, երեխան սովորում է եզրագծել սոսնձված պատկերները, (այդ շարժումները երեխան միշտ հաճույքով է կատարում): Փայտե ֆիզուրները դնելուց հետո էլ երեխան մատներով եզրագծում է, հարմարեցնում, ուղղում է փայտե կաղապարները, քանի դեռ դրանք լիովին չեն ծածկել իրենց տակի պատկերները:

2-րդ շարք: Երեխային մի քանի քարտ ենք տալիս՝ իրենց համապատասխան փայտե կաղապարներով: Կաղապարների այս երկրորդ խումբը նշված է կապույտ շերտագծերով: Այս վարժությունների շնորհիվ երեխաները իրական մտածողությունից աստիճանաբար անցնում են վերացականի: Սկզբում նա գործ է ունենում միայն եռաչափ առարկաների հետ, հետո անցնում է հարթ պատկերների, այսինքն՝ հարթությանը, որը ինքնին գոյություն չունի. առարկայից անցնում է պատկերին, գծին: Բայց այդ գիծը նրա համար հարթ մարմնի վերացական եզրագիծը չէ:

Նրա համար սա ճանապարհ է, որ նա հաճախ անցել է իր ցուցամատով, նրա համար այդ գիծը շարժման հետքն է: Մի անգամ էլ մատով անցնելով քարտի եզրերով՝ երեխան հետք թողնելու իրական զգացողություն է ունենում, քանի որ մարմինը փակվում է մատով և բացվում է այն չափով, որչափով որ նա մատն է շարժում: Հիմա աչքն է ուղղորդում շարժումը: Բայց հիշենք, որ այդ շարժումներն արդեն նախապատրաստված էին այն ժամանակ, երբ նա շոշափում էր երկարչափական մարմինների եզրագծերը:

3-րդ շարք: Հետո մենք երեխային տալիս ենք քարտեր, որոնք եզրագծված են սև գույնով, և նախորդի նման՝ համապատասխան փայտեր: Այս դեպքում նա անցնում է գծին, այսինքն՝ վերացարկմանը, սակայն այստեղ էլ դա շարժման արդյունք է: Ճիշտ է, դա արդեն

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

մատի թողած հետք չէ, և կարող է, ասենք, առարկայի եզրագծով սահեցվող մատիտի հետք լինել:

Երբ երեխան շրջագծում է առարկաների եզրերը և դրանց վրա դնում է համապատասխան երկրաչափական մարմիններ, նա հստակորեն յուրացնում է այդ մարմինների առանձնահատկությունները: Դրանց վերաբերող պատկերացումները ձևավորվում են մի շարք տեսողական և շարժողական հստակ պատկերների միջոցով: Հետևաբար՝ երեխան սովորում է աչքերով հետևել նկարված մարմնի եզրագծերին. սովորում է նաև այդ մարմինները նկարել ձեռքի շարժումով:

### **Գ. Գույների տարբերակվող տեսողական ընկալում. Ժամանակի ընկալման ձևավորում**

Մեր նյութը կազմված է՝  
ա. տարբեր գույնի ներկված գործվածքներից՝ միագույն, գծավոր, վանդակնախշ (շտուլանդական գործվածք), ծաղկավոր, կետիկավոր, շրջանակներով և այլ  
բ. ներկված բրդից պատրաստված մազերով «գերմանական տիկնիկներից»  
գ. վառ գույնի բրդե գնդակներից:

Այս նյութը հատկապես անհրաժեշտ է գույներին վերաբերող դասերին:

Ժամանակային զգացողության ձևավորման համար օգտագործվող նյութը ընտրել ենք սովորական երեխաների հետ կատարած մի շարք փորձերից (արդեն ասել ենք, որ մտավոր խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ ինստիտուտում այս փորձը կատարել են ներդիրներով): Այս դիդակտիկ նյութը կազմված է փոքր քարտերից (փայտիկներից կամ աղյուսակներից), որոնք փաթաված են բրդով կամ ասլասով:

Այդ քարտերի եզրերը փայտե շրջանակների մեջ են դրված, այնպես, որ ատլասով փաթաթված քարտերը սեղանին չկաշեն: Երեխան կարող է այդ քարտերը վերցնել՝ բռնելով փայտե եզրերից, չփչացնելով գործվածքի ներկը, որի շնորհիվ նյութը կարելի է երկար գործածել, և այն հաճախ վերականգնելու կարիք չի լինի:

Ես ընտրել եմ 8 գույն և դրանց 8 երանգները: Ընդամենը ունենք 64 գույնի քարտ: Այդ գույներն են՝ սևը (մոխրագույնից սպիտակ), կարմիրը, նարնջագույնը, դեղինը, կանաչը, կապույտը, մանուշակագույնը և շագանակագույնը: Դրանք կրկնօրինակներ ունեն. նշանակում է մեր հավաքածուն կազմված է 128 քարտից: Դրանք պահվում են մետաղյա երկու արկղերում (յուրաքանչյուր արկղը ութ բաժին ունի), և դրանցում տեղավորվում է 64 քարտ:

**Վարժություններ:** Վերցնում ենք երեք վառ գույն՝ մեկական զույգ (օրինակ՝ 2 կարմիր, 2 կապույտ, 2 դեղին) և դնում ենք սեղանին՝ երեխայի դիմաց, երեխային ցույց ենք տալիս որևէ գույն և խնդրում ենք սեղանին թափված քարտերի մեջ գտնել դրա նմանը: Պահանջում ենք քարտերով երկու սյունակ կազմել՝ ութ գույնով կամ 16 քարտով: Վառ գույներից հետո ցուցադրում ենք ավելի նուրբ երանգներ: Հետո ցույց ենք տալիս նույն գույնի 2-3 քարտ,

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

բայց այս անգամ՝ տարբեր երանգներով և երեխային սովորեցնում ենք դրանք ասիճանական դասավորել: Եվ վերջապես ցույց ենք տալիս բոլոր 8 գույների երանգները:

Խառնելով 2 գույնի բոլոր 8 երանգները (օրինակ՝ կարմիրի և կապույտի), երեխային առաջարկում ենք առանձնացնել 2 խմբերը և դասավորել երանգները յուրաքանչյուր խմբում: Հետո ցույց ենք տալիս իրար ավելի մոտ գույներ, ասենք՝ կապույտ և մանուշակագույն կամ դեղին և նարնջագույն:

Երեխայի տներից մեկում ես տեսա, թե երեխաների մի խումբ ինչ հետաքրքրությամբ և ճարպկությամբ էր խաղում հետևյալ խաղը: Ուսուցչուհին երեխաների թվով գույների խումբ է լցնում սեղանին. օրինակ՝ երեք խումբ: Հետո նա յուրաքանչյուր երեխայի ուշադրությունը հրավիրում է այն գույնի վրա, որը նրանք կընտրեն, կամ որն ինքն է նշանակում: Հետո նա բոլոր գունային խմբերը խառնում է իրար: Յուրաքանչյուր երեխա այդ խմբից արագ ընտրում է իր գույնի բոլոր երանգները և դրանք այնպես է դասավորում, որ աստիճանաբար խամրող երանգներով շերտ կամ ժապավեն ստացվի:

Մի այլ երեխայի տանը տեսել եմ, թե ինչպես վերցրել են արկղը, սեղանին են թափել բոլոր 64 քարտերը, մի լավ խառնել են, արագ հավաքել են խմբերով և դասավորել երանգներով՝ փոքրիկ նրբերանգ գորգ կազմելով: Երեխաները շատ արագ են անհրաժեշտ հմտություններ ձեռք բերում՝ հաճելիորեն զարմացնելով մեզ: Նույնիսկ 3 տարեկան փոքրիկները կարողանում են երանգները դասավորել ըստ երանգների մգանալու:

Գույները հիշելու համար կարելի է հետևյալ փորձն անել:

Երեխային ցույց ենք տալիս որևէ երանգ, առաջարկում ենք ուշադիր նայել, հետո խնդրում ենք մոտենալ մի կողմում դրված սեղանին, որի վրա լցված են բոլոր գույները, և ընտրել այն գույնը, որը ամենամոտն է իրեն ցույց տրված գույնին: Երեխաները այս խաղում զարմանալի արագաշարժություն են զարգացնում՝ կատարելով միայն աննշան սխալներ: Այն բավականին հետաքրքրում է հիգտարեկաններին, և նրանք բավականին համառությամբ են համեմատում երկու սյունակները, որ գտնեն դրանց նմանությունները:

Այս աշխատանքների սկզբում ես օգտվում էի Պիվդոլիի հայտնագործած սարքից: Այն կազմված էր մուգ գույնի սկավառակից, որի վրա կիսալուսնաձև անցք էր բացված: Այդ բացվածքի տակ գույները փոփոխվում էին պտտվող սկավառակի շնորհիվ, որը բաժանված էր տարբեր գույներով ներկված ճառագայթաձև շերտերի: Ուսուցչուհին երեխայի ուշադրությունը հրավիրում է ինչ-որ գույնի վրա, հետո պտտեցնում է սկավառակը: Երեխան պետք է ցույց տա այդ նույն գույնը, երբ այն երևա անցքի տակ: Այս վարժությունը երեխային պարապ է թողնում, որովհետև հսկողության հնարավորություն չի տալիս: Չենք կարծում, որ այդպիսի սարքը կնպաստի զգացումների զարգացմանը:

### Հնչյունների ճանաչման վարժություններ

Այս վարժությունների համար ցանկալի է կիրառել այն դիդակտիկ նյութերը, որոք Գերմանիայում և Ամերիկայում օգտագործում են խուլ-համր երեխաների համար: Նման



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

վարժությունները որպես հիմք կիրառում են խոսքի մշակույթի ուսումնասիրման համար, և մեծապես նպաստում են երեխայի ուշադրության կենտրոնացմանը, որն ուղղված է մարդկային ծայնի մոդուլյացիային: Մանկության առաջին տարիներին անհրաժեշտ է մեծ ուշադրություն դարձնել խոսքի զարգացմանը:

Նման վարժությունների մի նպատակն էլ երեխայի ականջը աղմուկներին սովորեցնելն է: Նա սովորում է տարբերել ամենաթեթև աղմուկը և համեմատել այն ծայնի հետ, զգայուն է դառնում կոշտ ահկարգ աղմուկների նկատմամբ: Զգացողության նման զարգացումը էսթետիկական ճաշակ է ձևավորում և մեծապես նպաստում է գործնական կարգապահության ձևավորմանը: Բոլորս գիտենք, թե փոքրերը իրենց ճիչերով, նետած առարկաների աղմուկով ինչպես են խանգարում տան կարգ ու կանոնը:

Սովորական դիդակտիկ նյութով ծայնի զգացողությունը զուտ գիտականորեն զարգացնելն անհնար է:

Այլ կերպ չէր կարող լինեն, որովհետև երեխան ունակ չէ ինքնուրույն վարժելու, ինչպես դա անում է մյուս զգացողությունները զարգացնելու պարագայում: Զայնային աստիճանական զարգացումը վերարտադրող գործիքով միաժամանակ կարող է աշխատել միայն մի երեխա: Այլ կերպ ասած՝ հնչյունների ճանաչողության ունակությունը զարգացնելու համար բացարձակ լռություն է պետք:

Տիկին Մակերոնին՝ Միլանի Երեխայի տան տնօրենը, մի հավաքածու էր հայտնագործել և պատվիրել Լիվորնոյում: Այն կազմված էր փայտե շրջանակին ամրացված տասներեք զանգակներից: Այդ զանգակները բացարձակապես միանման են, բայց երբ մուրճով հարվածում ես դրանց, դրանք ծայնային հաջորդական 13 հնչերանգներ են հանում:

Հավաքածուն կազմված է երկու շարք զանգակներից՝ յուրաքանչյուրում 13 –ական, և 4 մուրճիկներից: Երեխան հարվածում է առաջին շարքի որևէ զանգակի և փորձում է երկրորդ շարքում գտնել համապատասխան հնչյունը: Սա բավականին դժվար վարժություն է, որովհետև երեխան չի կարող ամեն անգամ նույն ուժով հարվածել և նույն հնչեղությունն ունեցող ծայն ստանալ:

Նույնիսկ երբ ուսուցին է հարվածում, երեխաները դժվարությամբ են ընկալում հնչյունների տարբերությունը: Մեր կարծիքով այս գործիքը այնքան էլ արդյունավետ չէ:

Հնչյունները ճանաչելու նպատակով մենք կիրառում ենք Պիցցոլիի սուլոցների մեթոդը: Աղմուկի երանգները տարբերելու համար մենք փոքրիկ առարկաներով (ավազ... պտուտակներ) մի արկղ ենք վերցնում: Արկղիկները շարժելով՝ մենք աղմուկ ենք ստանում: Գործնականում դասն այսպես են անցկացնում: Ուսուցչուհուն խնդրում են սովորական լռություն պահպանել, հետո ես շարունակում եմ աշխատանքը՝ լռությունն ավելի խորը դարձնելով: Ես արտասանում եմ՝ սը՛սը՛, մե՛կ կտրուկ, մե՛կ կարճ հնչողությամբ, մե՛կ երկարաձգելով, մե՛կ շշուկով: Սա քիչ-քիչ հիպնոսացնում է երեխաներին: Ես շարունակում եմ՝ լո՛ւո, ավելի՛ լուռ և սուլող ծայն եմ հանում, ավելի ցածրացնելով ծայնս՝ շարունակում եմ, «Լո՛ւո, ավելի՛ լուռ»: Հետո, ոչ հուզիչ երանգով, ինչպես ցամաքից զանգի ծայնն է հասնում

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

ծով, կարծես զգացմունքներից զրկվելով, շնչում եմ. «Հիմա ես լսում եմ պատի ժամացույցի ձայնը: Հիմա լսում եմ ճանճի և մոծակի թռիչքի ձայնը»: Երեխաները հիացմունքով այնպիսի բացարձակ և ամբողջական լռություն են պահպանում, որ թվում է՝ սենյակում ոչ ոք չկա: Վերջապես ես շնչում եմ. «Եկեք փակենք մեր աչքերը»:

Այս վարժությունը, կրկնվելով, երեխաներին այնպես է վարժեցնում չշարժվելուն և բացարձակ լռությանը, որ երբ ինչ-որ մեկը խախտում է այն, մի հնչյունը, մի հայացքը բավական է, որ ամեն ինչ իր տեղն ընկնի:

Այսպիսի լռության մեջ մենք սկսում ենք տարբեր աղմուկների և հնչյունների ձայներ ստանալ, սկզբում իրար բավականին հակադիր, հետո՝ ավելի մոտ: Երբեմն մենք համեմատում ենք աղմուկն ու հնչյունը: Ես կարծում եմ, որ մենք ավելի լավ արդյունքների ենք ենք հասնում պարզ միջոցներով, ինչպիսիք կիրառում էր Իտառո դեռ 1805թ.: Նա վերցնում էր թմբուկը և զանգը, դասի ժամանակ նա ցուցադրում էր թմբուկների շարք, որոնք աղմուկի ձայներ էին հանում, ավելի ճիշտ՝ հարմոնիկ ծանր ձայներ, չէ՞ որ թմբուկն էլ է երաժշտական գործիք: Ցուցադրում էր նաև զանգերի շարք՝ մեծ զանգերից մինչև զանգակներ: Կամերտոնը, սուլոցները, արկղիկները երեխային չեն գրավում և չեն զարգացնում նրա լսողությունն այնպես, ինչպես գործիքները:

Շտաքրքիր է, որ այս երկու հակադիր գործիքները՝ թմբուկ և զանգ, ներմուծել են մարդկային երկու հակադիր ակունքները՝ ատելությունը (պատերազմ) և սերը (հավատ):

Լռություն հաստատելով՝ պետք է տարբեր հնչեղություն ունեցող լավ ընտրված զանգակներ հնչեցնել՝ մե՛կ փափուկ, մե՛կ կոշտ, մե՛կ հնչեղ, մե՛կ ուրախ: Եվ երբ խելացի ընտրված զանգակների ձայնով մենք, այսպես ասած, զարգացնում ենք մանկան մարմինը, ապա նրա մարմնով խաղաղություն է հոսում, մտնում նրա էության մեջ, նրանք շատ զգայուն են դառնում կոշտ աղմուկի նկատմամբ, չեն հանդուրժում այն, սովորում են խուսափել կոպիտ, տհաճ հնչյուններից:

Երաժշտական դաստիարակություն ստացած մարդու ականջը չի հանդուրժում կտրուկ և ականջ ծակող աղմկոտ նոտաները: Կարիք չկա օրինակներով ապացուցելու երեխաների նման դաստիարակության կարևորությունը: Նոր սերունդները ավելի հավասարակշռված են մեծանալու: Նրանք չեն հանդուրժելու անկարգությունն ու անհամաչափ հնչյունները, որոնք ծակում են մեր ականջը անհարմար տներում, որտեղ նեղության մեջ ապրում են չունևորները՝ հնաձևված ամենանվաստ և կենդանական բնազդներին:

### Երաժշտական դաստիարակություն

Այն պետք է հետևողական և մանրակրկիտ լինի: Ընդհանրապես, փոքրերն անտարբեր են անցնում լավ երաժիշտների կողքով, ինչպես կենդանին կանցներ: Նրանք չեն ընկալում հնչյունների նուրբ համադրությունը: Թափառաշրջիկ երգեհոնիկահարի շուրջը փողոցի երեխաները հավաքվում են՝ կարծես ողջունելու աղմուկը, որից նրանք հաճույք են ստանում:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Երաժշտական դաստիարակության համար մենք ոչ միայն գործիքներ պիտի ստեղծենք, այլև երաժշտություն:

Բացի հնչյունները ճանաչել տալուց, գործիքների նպատակը պիտի լինի ռիթմի զգացողություն ձևավորելը, անշարժ լռության մեջ արդեն թրթռացող մկանների հանգիստ և համաչափ գործողությունների խթանումը:

Կածում եմ, որ այդ նպատակին ավելի հարմար են լարային գործիքները, հատկապես պարզեցված տավիղը: Տավիղն ահատի ինտիմ կյանքի գործիքն է: Լեգենդը դա Օրփեոսի ձեռքն է դնում, ժողովրդական ավանդությունները դա վերագրում են կախարդուհու ձեռքին, հեքիաթը՝ չքնաղ արքայազնի սիրտը գերող արքայադստեր հմուտ ձեռքին. մի խոսքով՝ դա խաղաղ ու պարզասիրտ մարդկության կյանքի, երեխայի պարզ կյանքին նմանվող կենցաղավարության մաս են համարում: Դաշնամուրից կասկածելի հմայքի հնչյուններ կորզելու համար երեխաներին թիկունք արած վարժուհին երբեք նրանց երաժշտական զգացումների դաստիարակը չի լինի:

Երեխաներին ամեն կերպ պիտի գրավել, այդ թվում՝ հայացքով, կեցվածքով: Ուսուցչուհին, որ իրենց դրսևորումներում ազատ երեխաների առաջ խոնարհված՝ պարզ ռիթմով կայչում է մի քանի լարերի, նրանց հետ շփման, հաղորդակցման մեջ է մտնում: Ավելի լավ, եթե նվագին նրա ձայնն ուղեկցի, և երեխաներն ազատ կարողանան կրկնել: Այդ դեպքում նա կարող է «դաստիարակությանը պիտանի» երգեր ընտրել, այսինքն՝ այնպիսիք, որ բոլոր երեխաները կարողանան երգել: Անհրաժեշտ է ռիթմի բարդությունը համապատասխանեցնել տարբեր տարիքներին, որ կա՛մ ավագ երեխաները կամավոր սկսեն երգել, կա՛մ մանչուկները: Համենայն դեպս, համոզված եմ, որ պարզ ու պարզունակ գործիքները, ինչպես պակապոլկոն ու լարայինները, ավելի հարմար են երեխայի հոգում փափուկ, հանգիստ տրամադրություն առաջացնելու համար:

Հակառակը, փողային գործիքները, ինչպես շեփորն ու ֆլեյտան, ռիթմիկ մկանային շարժումներ են առաջացնում և միանգամայն կամավոր դաստիարակչական մարմնամարզություն, այսինքն՝ պար. պարն իր ընթացքով պիտի ավելի մոտ լինի գեղջկական պարզ ու ազատ շարժումներին, քան սալոնային բարդ պարերին:

Միլանի «Երեխայի տան» տնօրինուհուն, որ շատ օժտված մի երաժիշտ է, առաջարկել էի փոքրերի երաժշտական կարողությունների ուսումնասիրության համար փորձերի շարք անել: Նա դաշնամուրով մի շարք փորձեր էր արել և համոզվել, որ երեխաները զգայուն են ոչ թե երաժշտական տոնի, այլ միայն ռիթմի հանդեպ: Մկանային շարժումները համակարգել սովորեցնելու համար նա ռիթմով մի քանի պարզ պար էր դրել: Ի զարմանս իրեն՝ համոզվել էր, որ այդպիսի երաժշտությունը դաստիարակիչ-կազմակերպիչ ազդեցություն ունի: Նրա համարյա բոլոր սաները փողոցում ու բակում, առանց որևէ կարգի էին մեծացել, և համարյա բոլորը ցատկոտելու սովորություն ունեին: Լինելով ազատության կրքոտ կողմնակից և ցատկոտելը վնասակար գործողություն չհամարելով՝ նա ոչ մեկին չէր սաստում: Եվ մեկ էլ նկատել էր, որ այն քանի հետ, որ ինքը տարբերակել և հաճախակիացրել էր ռիթմիկ վարժությունները, երեխաները կամաց-կամաց հրաժարվում էին ցատկոտելու տգեղ սովորությունից, և վերջնականապես մոռացել դրա մասին: Մի գեղեցիկ օր տնօրինուհին

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Նրանց խնդրել էր բացատրել իրենց վարքի այդ փոփոխությունը: Որոշ մանչուկներ միայն լուռ նայել էին՝ առանց մի բառ ասելու, մեծերը տարբեր պատասխաններ էին տվել, բայց իմաստը նույնն էր եղել. «ցատկոտելը վատ է», «ցատկոտելն անկարգություն է», «ցատկոտելը կոպիտ է»: Ահա մեր մեթոդի փայլուն հաղթանակը:

Այդ փորձն ապացուցում է, որ երեխայի մկանային զգացողությունը կարելի է դաստիարակել, նաև ցույց է տալիս, թե ինչ հղկվածության կարող է հասնել այդ զգացումը, երբ մկանային հիշողության և զգայական հիշողության մյուս ձևերի հետ կապակցված է զարգացվում:

Լսողության սրության փորձ: Ժամացույցով և շշուկով փորձը բացառիկ հաջող փորձ է, որ երբևէ կարողացել ենք անել «Երեխայի տունը»: Այդ փորձը չափումների չի տրվում, բայց շատ օգտակար է նրանով, որ երեխայի լսողության սրության մասին մոտավոր պատկերացում է տալիս:

Փորձի էությունն այն է, որ ստեղծելով բացարձակ լռություն՝ երեխաների ուշադրությունը հրավիրում ենք ժամացույցի թիկ-թակի և այն բոլոր ձայների նկատմամբ, որ սովորաբար նրանց լսողությանը չեն հասնում: Հետո երեխաներին հերթով կանչում ենք կից սենյակից՝ կիսաձայն տալով յուրաքանչյուրի անունը: Այդ վարժությունը նախապատրաստելով՝ պետք է երեխաներին բացատրել լռության իսկական իմաստը: Այդ նպատակով լռության տարբեր խաղեր էի կազմակերպում, որոնք զարմանալիորեն նպաստում են մեր «Երեխայի տների» օրինակելի կարգապահության հաստատմանը:

Երեխաների ուշադրությունը գրավում են, թույլ են տալիս տեսնել՝ ինչ լուռ են: Տարբեր դիրքեր են ընդունում՝ անընդհատ լուռ ու հանգիստ, կանգում են, նստում են: Նույնիսկ մատներս, եթե դրանք շարժում են, կարող են ձայն ստեղծել, թեկուզ աննկատ: Կարող ենք այնպես շնչել, որ բոլորովին չլսվի. չէ՞ որ բացարձակ լռություն են պահպանում, իսկ դա բոլորովին հեշտ չէ: Կանչում են մի երեխայի և խնդրում անել ճիշ այնպես, ինչպես ես: Նա ոտքը շարժում ու դրանով աղմուկ է առաջացնում: Ձեռքն է շարժում, առաջ մեկնում, ու նորից աղմուկ է: Շնչառությունը լրիվ անձայն չէ, այնքան հանգիստ ու բացարձակ անլսելի չէ, ինչպես իմը: Այն ընթացքում, որ երեխան այս վարժությունն է անում, և իմ կարճ բացատրություններն ու անշարժության, լռության միջոցները փոխարինում են իրար, մյուս երեխաները հետևում ու լսում են մեզ: Նրանցից շատերը հետաքրքրվում են մի փաստով, որ առաջ չէին նկատել. այն է՝ առանց նկատելու ինչքա՞ն աղմուկ ենք անում, և լռության տարբեր աստիճաններ կան: Բացարձակ է այն լռությունը, երբ ոչինչ, բացարձակ ոչինչ չի շարժվում: Նրանք զարմացած ինձ են նայում, երբ սենյակի մեջտեղում այնքան լուռ են կանգնում, կարծես «չկան»: Հետո փորձում են ինձ նման անել ու անգամ գերազանցել ինձ: Իմ գործն այն է լինում, որ ուշադրություն դարձնեմ մեկի համարյա ականա շարժվող ոտքերին, և կատարյալ անշարժության հասնելու ուժգին ցանկությունից երեխան սկսում է իր մարմնի յուրաքանչյուր մասին ուշադրություն դարձնել: Այդ ամենից հետո թագավորում է լռություն, միանգամայն տարբեր նրանից, ինչ անփութորեն անվանում ենք այդ բառով: Թվում է, կարծես կյանքն աստիճանաբար հանգչում է, սենյակը կամաց-կամաց դատարկվում է, կարծես ոչ մեկն էլ չկա: Այդ ժամանակ սկսում ենք լսել ժամացույցի ձայնը, և մեզ թվում է՝ լռության բացարձակության հետ ձայնը զորանում է: Լուռ թվացող բակից ու

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

փողոցից սկսում են ձայներ հասնել՝ կա՛մ ծիտ է ծվվում, կա՛մ երեխա է անցնում: Երեխաներին թովում է այս լռությունը: «Այստեղ արդեն մարդ չկա: Երեխաները տեղ են գնացել», - ասում է տնօրինուհին: Հասնելով ասպիսի լռության՝ սենյակը մթնեցնում ենք, երեխաներին թույլ տալով աչքերը փակել, գլուխը ձեռքերին դնել: Նրանք գրավում են այդ դիրքը, և կիսամթում միանգամայն լռություն է լինում: «Հիմա լսեք, - ասում ենք, - ցածր ձայնով ձեր անունը կասեն»: Հետո գնում են կից սենյակը և դռան մոտ կանգնած, ցածր ձայնով, վանկատելով անունը, կարծես սարերի հետևից են կանչում, սկսում են կանչել նրանց: Համարյա խորհրդավոր այդ ձայնը, թվում է, մտնում է երեխայի սիրտը, հոգին:

Յուրաքանչյուր երեխա, լսելով իր անունը, գլուխը բարձրացնում է, աչքերը բացում, սթափվելով կարծես երանելի ինքնամոռացությունից, կանգնում անաղմուկ, աշխատելով չշարժել աթոռը, թաթերի վրա դուրս գալիս այնքան լուռ, որ համարյա չի լսվում: Սակայն նրա քայլերը զրնգում են ընդհանուր անշարժության լռության մեջ:

Երջանիկ դեմքով հասնելով դռանը՝ ներս է նետվում ծիծաղով, մի ուրիշը դեմքը թաքցնում է զգեստիս մեջ, երրորդը շրջում ու հմայվում է աթոռի նման համր անշարժության մեջ մնացած ընկերներով:

Նա, ում կանչել են, իրեն պարզևատրված է զգում, կարծես նվեր, պարգև է ստացել, թեև գիտեն, որ բոլորին են կանչելու՝ սկսած սենյակում ամենալուռից: Եվ ամեն մեկը ջանում է լրիվ լռությամբ արժանանալ առաջիններից մեկը կոչվելու պատվին: Մի անգամ վրա են եղել՝ ինչպես է երեք տարեկան մի ճուտիկ փորձում խեղդել փոշտոցը, ինչպես է դա հաջողվում: Շունչը պահելով՝ նա հաղթանակած է դուրս գալիս այդ մարտից: Ի՛նչ զարմանալի ջանադրություն:

Այս խաղը երեխաներին շատ է դուր գալիս: Նրանց լարված դեմքերը, համբերատար անշարժությունը զգացած մեծ հաճույքի մասին են վկայում: Սկզբում, երբ դեռ չգիտեի երեխաների հոգին, նրանց քաղցրավեհինք ու խաղալիք էի ցույց տալիս՝ խոստանալով տալ նրան, ում կկանչեն: Ենթադրում էի, որ միայն նվերի խոստումով կարելի է համոզել, որ երեխան անհրաժեշտ ջանքն անի: Սակայն շուտով համոզվեցի, որ դրա կարիքը չկա: Լռություն պահպանելու համար անհրաժեշտ ջանքեր գործադրող երեխաները վայելում էին այդ զգացողությունը: Նրանց ինքը լռությունն էր հաճելի: Նրանք հուսալի նավահանգիստ հասած նավերի նման էին. երջանիկ էին նոր զգացողությամբ, իրենք իրենց նկատմամբ հաղթանակով: Ահա նրանց պարզև: Նրանք մոռանում էին խոստացված քաղցրավեհինքը և անգամ չէին կաչում խաղալիքին, որոնք պիտի որ նրանց գրավեին իմ կարծիքով: Այդ պատճառով հրաժարվեցի անօգուտ խայծերից և զարմանքով համոզվեցի, որ խաղն ավելի կատարելագործվում է, որ երեք տարեկաններն էլ են լռության մեջ անշարժ մնում այնքան ժամանակ, մինչև սենյակից քառասուն երեխայի դուրս կանչեմ: Այ, թե երբ հասկացա, որ երեխայի հոգին իր սեփական պարզևին է ձգտում և իր ոգեղեն հաճույքներն ունի: Այդ վարժություններից հետո ինձ թվում էր, որ երեխաներն ինձ ավելի մտերիմ են, և ուխ, իհարկե, ավելի լսող, ավելի նուրբ ու հեզ են դարձել: Եվ իսկապես, չէ՞ որ կտրվել էինք աշխարհից և երկար ժամանակ սերտորեն միասին էինք. ես կանչում էի նրանց, և նրանք բացարձակ լռության մեջ անսում էին անձամբ իրենցից յուրաքանչյուրին ուղղված ու ամեն մեկին երջանկացնող ձայնին:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Լռության դաս: Կատարյալ լռության մեջ, որին հնարավոր է հասնել, անցկացված մի դաս եմ ուզում նկարագրել: Մի անգամ, «Երեխայի տուն» մտնելուց առաջ, բակում հանդիպեցի չորսամսական երեխա գրկած մի կնոջ: Երեխան պինդ բարուրված էր, ինչպես ընդունված է Հռոմում (այդպես խանձարարուրված երեխային իտալերեն «պուպա» են ասում): Դիեցիկ երեխան հանգստի մարմնավորում էր թվում: Նրան գրկեցի, իսկ նա պառկած մնաց անխռով լռության մեջ: Նրա հետ դասարան գնացի, որտեղից երեխաներն ինձ ընդառաջ վազեցին: Նրանք միշտ այդպես են ինձ ողջունում՝ գրկելով իրենց թաթիկներով, կառչելով իմ զգեստից, ողողելով իրենց ոգևորության ջերմությամբ: Նրանց ժպտացի և ցույց տվեցի «պուպան»: Հասկացան և սկսեցին հաճույքից փայլող աչուկներով ցատկոտել շուրջս, բայց չկաշելով արդեն ինձ, զգուշանալով երեխային վնասելուց:

Երեխաների երամով շրջապատված՝ դասարան մտա: Նստեցինք. ընդ որում սովորականի նման նրանց փոքր աթոռներից մեկին նստելու փոխարեն ես մեծ աթոռին տեղավորվեցի: Այլ կերպ ասած՝ հանդիսավոր բազմեցի: Երեխաները քնքշորեն և հիացմունքով մանկանն էին նայում: Նրանցից ոչ մեկը դեռ բառ չէր ասել: «Փոքրիկ ուսուցչուհի եմ բերել ձեզ»: Զարմացած հայացքներ ու ծիծաղ: «այո, փոքրիկ ուսուցչուհի: Քանի որ ոչ մեկը չի կարող այսպես հանգիստ լինել, ինչպես նա է»: Դրանից հետո երեխաները դիրքերը փոխեցին և հանգիստ նստեցին: «Այնուամենայնիվ, ոչ մեկը նրա նման ուղիղ չի ձգել ոտքերն ու ձեռքերը»: Երեխաներն ուղղեցին ոտքերն ու ձեռքերը: Ժպտալով նայում էի նրանց: «Բայց ձեր ձեռքերը երբեք այնքան զգաստ չեն լինի, ինչքան նրանը: Դուք թեկուզ մի քիչ շարժում եք, իսկ նա ոչ մի շարժում չի անում: Ձեզնից ոչ մեկը չի կարող այդքան զգաստ լինել, ինչքան նա»: Երեխաների դեմքերը լրջացան: Թվում է, տեսան փոքրիկ ուսուցչուհու առավելությունն իրենց նկատմամբ: Ոմանք ժպտացին, և թվում է, աչքերով ասում էին, որ այդ ամբողջը խանձարուրների վաստակն է: «Ձեզնից ոչ մեկը չի կարող այսքան լուռ ու անխոս լինել»: Համընդհանուր լռություն: «Հնարավոր չէ նրա նման լուռ պառկել, որովհետև... Ապա, լսեք նրա շնչառությունը, ինչ լուռ է: Մոտեցեք թաթերի վրա»: Մի քանիսը վեր կացան, թաթերի վրա մոտեցան, լուռ կռացան բարուրի վրա: «Դուք չեք կարող նրա նման անաղմուկ շնչել»: Երեխաները զարմացած իրար էին նայում: Նրանց մտքով երբևէ չէր անցել, որ նորածնի լռությունը մեծահասակի լռությունից խորն է: Նրնք համարյա չէին շնչում: Վեր կացա: «Լուռ, լուռ գնացեք: Թաթերի վրա դուրս եկեք և աղմուկ չանեք»: Եվ ավելացրի. «Այ, ես էլի ինչ-որ աղմուկ անում եմ, իսկ նա, ճուտիկը, ինձ հետ գալիս է և ոչ մի ձայն չի հանում, շուռ դուրս է գալիս»: Երեխաները ժպտացին. հասկացան իմ խոսքի ճշմարտությունն ու կատակը: Մոտեցա բաց պատուհանին և «պուպային» մորը տվեցի, որը լուսամուտից հետևում էր մեզ:

Երեխան իրենից հետո կարծես մանկական հոգիները լցված մեղմ հիացմունքի մթնոլորտ թողեց: Եվ իսկապես, բնության մեջ նորածին մանկան շնչառությունից նուրբ բան կա՞: Այդ փոքրիկ մարդկային կյանքի մեջ մի անբացատրելի վեհություն կա, անխոսության և խաղաղության մեջ՝ ուժի և էներգիայի կուտակում: Երբ մտածում ես այդ մասին, նույնիսկ [Վորդսվորթի](#) նկարագրությունն է թույլ թվում. «Ինչ անդորր: Ինչ լռություն: Թիակից ընկնող կաթիլից է միակ հնչյունը»: Նորածին մարդկային կյանքի հաշտ լռության ողջ գեղեցկությունն ու բանաստեղծականությունը երեխաներն էլ զգացին:

**Զգացումների դաստիարակությանը վերաբերող ընդհանուր նկատառումներ**

Ես չեմ պնդի, թե ինձ հաջողվել է 3-7 տարեկան երեխաների զգացումների դաստիարակության մեթոդը կատարելության հասցնել: Ես միայն մտածում եմ, որ հոգեբանական հետազոտությունների համար այն նոր հնարավորություններ է ստեղծում և կարելի է հարուստ և արժեքավոր արդյունքներ ստանալ:

Մինչև հիմա փորձարարական հոգեբանությունը կենտրոնացել է գործիքների կատարելագործման վրա, որոնց օգնությամբ չափվում են զգացումները: Ես համոզված եմ, որ հոգեչափությունն ավելի կշահի անհատի մանրակրկիտ հետևողական նախապատրաստումից, քան գործիքների կատարելագործումից: Բայց, եթե նույնիսկ անտեսենք հարցի խիստ գիտական կողմը, մենք կարծում ենք, որ զգացումների դաստիարակությունը մանկավարժական հսկայական նշանակություն ունի: Մենք դաստիարակության երկու խնդիր ենք դնում՝ կենսաբանական և սոցիալական: Կենսաբանական խնդիր անձի բնական զարգացման հեշտացումն է, սոցիալական տեսակետից՝ մենք ձգտում ենք անհատին նախապատրաստել սոցիալական միջավայրին: Այս վերջին խնդրին է վերաբերում տեխնիկական դաստիարակությունը, քանի որ այն սովորեցնում է օգտվել շրջակա միջավայրից ըստ իրավիճակի: Զգացումների դաստիարակությունը երկու տեսակետների դեպքում էլ շատ կարևոր է: Իրոք՝ զգացումների զարգացումը նախորդում է հոգևոր բարձրագույն գործունեության զարգացմանը, երեքից յոթ տարեկան երեխան գտնվում է օրգանիզմի կազմավորման, ձևավորման փուլում:

Այդ պատճառով զգացումների զարգացմանը կարող ենք նպաստել քանի դեռ երեխաները նշված փուլում են: Մենք կարող ենք խթանները հղկել և մշակել ճիշտ այնպես, ինչպես մենք կարևորում ենք խոսքի ձևավորումը, մինչ այն ամբողջական զարգացման կիսանի:

Փոքր երեխաների ցանկացած դաստիարակություն պիտի առաջնորդվի մի սկզբունքով՝ նպաստել երեխայի ֆիզիկական-հոգեբանական բնական զարգացմանը:

Դաստիարակության հաջորդ նպատակը՝ անհատի հարմարվելը միջավայրին, պիտի հատուկ կարևորվի ավելի ուշ՝ զարգացման առաջին փուլի ավարտից հետո: Դաստիարակության այս երկու փուլերը միշտ խաչվում են: Երեխայի հասակից կախված՝ գերակշռում է այս կամ այն մասը: Երեխայի կյանքի 3 և 7 տարեկանների միջև կա ֆիզիկական արագ զարգացման շրջան: Դա հոգեբանական-սենսորային գործունեության տարբեր տեսակների ձևավորման շրջանն է: Երեխան այդ հասակում մշակում է իր զգացումները, միջավայրը միայն հետո է գրավում նրա ուշադրությունը՝ պասիվ հետաքրքրասիրության դրսևորմամբ:

Այդ ժամանակ նրա ուշադրությունը գրավում են խթանները, ոչ թե իրերի պատճառները: Հետևաբար դա այն ժամանակահատվածն է, երբ մենք հետևողականորեն պիտի ուղղորդենք նրա զգացումների խթանները, որպեսզի երեխայի ստացած զգացումները խելամիտ ուղով զարգանան: Զգացումների նման դաստիարակությունը լուսավոր և ուժեղ կամքի ձևավորման հիմք կլինի: Բացի դրանից, զգացումների

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

դաստիարակության դեպքում հնարավոր է դառնում հայտնաբերել, ի վերջո, ուղղել այն թերությունները, որոնք կան ժամանակակից դպրոցում, թեև՝ աննկատ: Գալիս է պահ, երբ թերությունները ի հայտ են գալիս շրջակա միջավայրին հարմարվելու բացահայտ և անհույս անկարողությամբ (ասենք՝ խլությունը, կարճատեսությունը):

Հետևաբար՝ այս դաստիարակությունը ֆիզիոլոգիական է: Այն անմիջականորեն նախապատրաստում է հոգեբանական դաստիարակությանը՝ կատարելագործելով զգացումների օրգանները, նյարդային՝ պրոյեկտման և ասոցիացման ուղիները:

Դաստիարակության հաջորդ փուլը անհատի հարմարվելն է միջավայրին՝ որին նա անուղղակիորեն է հասնում: Մեր մեթոդի միջոցով մենք նախապատրաստում ենք մեզ ժամանակակից մարդկության մանկությունը:

Քաղաքակրթության ժամանակակից փուլում մարդիկ գլխավորապես իրենց միջավայրի դիտարկողն են, քանի որ նրանք անխնա, մինչև վերջին սահմանը օգտագործում են այդ միջավայրի բոլոր հարստությունները: Ժամանակակից արվեստի նյութը, ինչպես հույների ժամանակ էր, իրականության դիտարկումն է: Իրական գիտության առաջընթացը հիմնված է դիտարկման վրա: Վերջին դարի բոլոր հայտնագործություններն ու գյուտերը, որ այդքան նկատելիորեն փոխել են մեր կյանքը, նույն հիմքերն ունեն, հենց դիտարկման միջոցով են կատարված: Այդ պատճառով աճող սերնդին պետք է նույն ոգով դաստիարակել, դիտարկման ոգով, որը դարձել է ժամանակակից կյանքի մշակույթի անբաժանելի մասը, դա անհրաժեշտագույն միջոցն է, մարդը պիտի տիրապետի դրան, որպեսզի հաջողությամբ շարունակի առաջընթացի գործը:

Ինչպես հայտնի է, ռենտգենյան ճառագայթների հայտնագործումը դիտարկման արդյունք է: Նույն մեթոդով հայտնագործվել են հերցի ալիքները ռադիոմի տատնումները, և մենք հրաշալի հնարավորություններ ենք ակնկալում անթել հեռախոսից: Դեռ չի եղել ժամանակաշրջան, որ մտածողությունն այդքան շահեր դրական գիտելիքից, ինչպես մեր դարում և ձգտեր նոր լույս սփռել մտահայեցողական փիլիսոփայության և հոգևոր հարցերի վրա: Ռադիոմի հայտնաբերումից հետո նյութի տեսությունը չափազանց հետաքրքիր մետաֆիզիկական հեկությունների հանգեց: Եվ համարձակ կարող ենք ասել, որ երեխաների դիտողականությունը զարգացնելով՝ ճանապարհներ ենք նախապատրաստում հոգու գաղտնիքների բացահայտման համար:

Զգացումների դաստիարակումը մարդկանց ուշադիր է դարձնում և ոչ միայն ավարտում է մարդու՝ ժամանակակից քաղաքակրթությանը հարմարվելու ընդհանուր գործը, նաև անմիջականորեն պատրաստում է գործնական կյանքին:

Ինձ թվում է՝ մենք թերի պատկերացում ունենք այն մասին, թե գործնականում կյանքի համար ինչ է պետք: Մենք միշտ սկսել ենք գաղափարներից, հետո անցել ենք շարժիչ գործունեության: Այսպես օրինակ՝ դաստիարակչական մեթոդը միշտ սկսել ենք նախ մտքով սովորելուց, հետո ենք անցել դրա իրականացմանը: Ընդհանրապես, երբ մենք դասավանդում ենք, մենք սկսում ենք մեզ հետաքրքրող առարկայից, հետո փորձում ենք



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

սովորողին ստիպել, եթե նա մեզ հասկացել է, այդ առարկայից ինչ-որ աշխատանք կատարել:

Բայց հաճախ է լինում, որ սովորողը, լավ հասկանալով գաղափարը, շատ մեծ դժվարությամբ է կատարում իրեն տրված գործնական առաջադրանքը, քանի որ դաստիարակության ընթացքում մենք մի շատ կարևոր պահ բաց ենք թողել՝ զգացումների կատարելագործում: Ես մի քանի օրինակով կպարզաբանեմ այդ իրավիճակը: Մենք պահանջում ենք, որ խոհարարը մեզ համար միայն թարմ ձու եփի:

Նա հասկանում է մեր ուզածը, ջանում է կատարել: Եթե խոհարարը չի սովորել տեսողությամբ և հոտառությամբ ճանաչել ձկան թարմության նշանները, նա չի կարողանա մեր պատվերը կատարել: Խոհարարը կարող է շատ լավ հասկանալ խոհարարական գիրքը, սովորել բաղադրատոմսերը, իմանալ ցանկացած մթերքի եփելու տևողությունը, նա կարող է կատարել ուտելիքի ձևավորմանը վերաբերող բոլոր խորհուրդները, բայց եթե նրան պետք է հոտով որոշել, թե կերակուրը եփվել է ինչպես պետքն է, շոշափելով կամ համով որոշել պահը, երբ պետք է այս կամ այն համեմունքն ավելացնել, նա անպայման կսխալվի, եթե նրա զգացումները անհրաժեշտ չափով զարգացած չեն:

Նման պատրաստվածություն նա կարող է ստանալ միայն երկար փորձառության միջոցով: Դա խոհարարի համար կլինի զգացումների ուշացած դաստիարակություն, որը մեծահասակին արդեն ամբողջապես չի հաջողվում: Ահա թե ինչու, այդքան դժվար է լավ խոհարար ճարելը:

Մոտավորապես նույն բանը կարելի է ասել և՛ բժշկի մասին, և՛ ուսանող-բժշկի մասին, որը տեսականորեն ուսումնասիրել է պուլսի բնույթը և՛ պուլսը չափելու ցանկությամբ ոգևորված, նստել է հիվանդի մոտ: Բայց եթե նրա մատները շոշափելով չեն տարբերում զգացումները, ուրեմն նրա բոլոր գիտելիքները իզուր են:

Մինչև բժիշկ դառնալը նա պիտի զգացողական խթանները տարբերելու հմտություն ձեռք բերի: Նույն բանը կարելի է ասել սրտի զարկերի մասին, որ ուսանողը ուսումնասիրում է տեսականորեն, իսկ ականջը սովորում է դրանք տարբերել միայն փորձառության ընթացքում:

Նույն բանը կարելի է ասել բոլոր նուրբ տատանումների և շարժումների մասին, որոնք զգալու համար բժշկի ձեռքը հաճախ անկարող է լինում: Զերմաչափը ավելի շատ անհրաժեշտ է լինում այն բժշկին, որի զգացողության օրգանները քիչ են զարգացած և վարժեցված ջերմային ճառագայթների խթանները զգալուն:

Բոլորին է հայտնի, որ կարելի է սեփական մասնագիտության լավ գիտակ բժիշկ լինել՝ լավ պրակտիկ չլինելով: Վերջինին կարելի է հասնել միայն երկարատև փորձով: Եվ իրոք, երկարատև փորձը ոչ այլ ինչ է, քան ուշացած, հաճախ՝ զգացումների անարդյունք վարժություն: Հրաշալի ուսումնասիրելով տեսությունը՝ բժիշկը ստիպված է զբաղվել իր համար տհաճ գործով՝ սեմիոտիկայով, այսինքն՝ ստիպված է գրի առնել հիվանդության նշանները՝ որոնք հայտնաբերում է հիվանդին դիտարկելու և փորձերի արդյունքում: Նա

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

պարտավոր է դա անել, եթե ուզում է իր տեսական գիտելիքներից ինչ-որ գործնական արդյունք ստանալ:

Այստեղ անփորձին մենք կրկին ստիպում ենք գործել ընդունված հերթականությամբ՝ սրտիզարկերը, շնչառության տոները և տարբե հնչյունները ստուգելու համար շոշափել, լսել, թակել, որոնք էլ ճիշտ ավտորոշելու հնարավորություն են տալիս: Ահա երիտասարդ բժիշկների խորը և տիպիկ հիասթափությունների պատճառը, և կարևորը՝ ժամանակի կորուստ և հաճախ՝ սովորելու իզուր կորած երկարտարիներ:

Ահա թե ինչու՝ անպարկեշտ է մարդուն թույլ տալ հսկայան պատասխանատվությամբ մասնագիտություն ընտրել, եթե նա, ինչը հաճախ է պատահում, հմուտ և վստահ չէ խթանները տարբերակելիս: Ամբողջ բժշկական արվեստը հիմնված է զգացումների դաստիարակության զարգացվածության վրա: Իսկ կրթօջախներում դրա փոխարեն բժիշկներ են պատրաստում դասականներին ուսումնասիրելու միջոցով: Ամենակրթված բժիշկն էլ անկարող է, եթե նրա զգացողությունը անհրաժեշտ չափով զարգացած չէ:

Մի վիրաբույժ իմ ներկայությամբ մի քանի աղքատ մայրերի խորհուրդ էր տալիս հետևել իրենց երեխաների մոտ ռախիտից առաջացող առաջին փոփոխություններին: Նա հուսով էր, որ այդ մայրերն իր մոտ կբերեն իրենց ռախիտ երեխաներին հիվանդության վաղ շրջանում, երբ բժշկական օգնությունը արդյունավետ կլինի: Մայրերը հասկանում են նրա միտքը, բայց չեն կարողանում հայտանաբերել ձևախեղման առաջին նշանները, քանի որ նրանց զգացողությունները բավականաչափ զարգացած չէին, որի շնորհիվ հնարավոր լիներ հայտանաբերել հիվանդագին շեղումների նշանները: Եվ բժշկի առաջարկ-խնդրանքներն անօգուտ էին:

Եթե լավ մտածենք, կհասկանանք, որ սննդամթերքի չարաբաստիկ կեղծումը հնարավոր է միայն մարդկանց մեծամասնության զգացողությունների բթության պատճառով: Անբարեխիղճ կեղծումը հնարավոր է միայն մարդկանց զգացողական ընկալման ոչ բավարար զարգացվածության պատճառով, ինչպես և ցանկացած կեղծում հնարավոր է զոհի անգիտության պատճառով: Ինչքան հաճախ է գնորդը հույսը դնում վաճառողի ազնվության կամ ապրանքին կայցված պիտակի վրա: Դա հնարավոր է, որովհետև գնորդների ինքնուրույն դատողություններ կատարելու ունակություններն անհրաժեշտ չափով զարգացած չեն: Նրանք չեն կարողանում սեփական զգացողությունների միջոցով տարբերել մթերքի որակի տարբերությունները: Կարելի է նույնիսկ ասել, որ տեսական գիտելիքները շատ հաճախ անօգուտ են, երբ բացակայում է պրակտիկան: Իսկ պրակտիկան համարյա միշտ ոչ այլ ինչ է, քան զգացումների զարգացում: Յուրաքանչյուրը իր փորձից գիտե, թե որքան անհրաժեշտ է հստակորեն որոշել խթանների տարբերությունները:

Շատ հաճախ զգացումների դաստիարակումը մեծերի համար շատ դժվար է լինում: Ինչպես, ասենք, դաշնամուր նվագել սովորելը: Զգացումների դաստիարակությունը պետք է հետևողականորեն իրականացնել ամենակրտսեր հասակից և շարունակել այն ուսուցման ողջ շրջանում, որը անհատին նախապատրաստում է հասարակության մեջ ապրելուն:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Գեղազիտական և բարոյական դաստիարակությունը նույնպես սերտորեն կապված է զգացումների զարգացման հետ: Բազմապատկեք զգացումները և զարգացրեք խթանների նրբին տարբերությունները զգալու կարողությունը, և դուք կհղկեք մարդու զգացմունքայնությունը և կբազմապատկեք հաճույքները:

Գեղեցկությունը հարմոնիայի մեջ է, իսկ հարմոնիան՝ նրբաճաշակությամբ: Ուրեմն՝ եթե ուզում ենք զգալ հարմոնիան, պետք է նրբաճաշակ զգացողություն ունենանք: Բնության էսթետիկական հարմոնիան մարդու համար կորչում է կոպիտ զգացմունքներով, աշխարհը նրան սահմանափակ և տխուր է թվում: Մեզ շրջապատող կյանքում հաճույքների անհատնում պահուստ կա, որի կողքով մարդիկ անտարբեր են անցնում, ինչպես կենդանիները, հաճույք ստանալով կոպիտ կտրուկ զգացողություններից. ահա նրանց հասանելի միակ հաճույքը:

Կոպիտ հաճույքները վատ սովորություններ են ծնում: Ուժեղ խթանները չեն սրում, այլ բթացնում են զգացումները և ավելի ուժեղ, ավելի կոպիտ զգացումների պահանջ են ունենում: Օնանիզմը, որ այդքան տարածված է ցածր դասի երեխաների մեջ, հարբեցողությունը, մեծերի ինտիմ կյանքին հետևելու կիրքը, այս ամենը այդ դժբախտ արարածներին հաճույք է պատճառում, նրանց հոգևոր հաճույքները շատ քիչ են, իսկ զգացմունքները բթացած ու մարած են: Այս հաճույքները մարդուն բերում են գազանային կյանքի:

Վերջապես ֆիզիոլոգիական տեսակետից զգացումների զարգացման կարևորությունը ակնհայտ կդառնա նյարդային համակարգն արտացոլող աղեղի սխեմատիկ դիագրամն ոսումնասիրելիս: Արտաքին խթանը ազդում է զգացումների օրգանների վրա և հետո կենտրոնաձիգ ճանապարհով հաղորդվում է նյարդային կենտրոններին: Այստեղ առաջանում է համապատասխան շարժողական իմպուլս, որը կենտրոնախույս ճանապարհով հաղորդվում է շարժողական օրգանին՝ շարժում առաջացնելով:

Թեև այս աղեղը ներկայացնում է ողնուղեղային ռեֆլեկտորների գործողությունների մեխանիզմը, բայց դրա մեջ կարելի է տեսնել ամենաբարդ նյարդային մեխանիզմների բացատրությունը: Մարդը նյարդային վերջույթներով շրջակա միջավայրից հավաքում է տարբեր խթաններ: Այդ ճանապարհով նա անմիջական շփման մեջ է մտնում շրջակա միջավայրի հետ: Հոգեբանական կյանքը զարգանում է նյարդային կենտրոնների համակարգին համապատասխան, և մարդկային գործունեությունը, առավելապես՝ սոցիալական, բացահայտվում է անհատի գործողություններով (ձեռքի աշխատանքով, գրելով, բանավոր խոսքով և այլն)՝ հոգեբանա-մոտորային օրգանների միջոցով:

Դաստիարակությունը պետք է ուղղորդի և կատարելագործի երեք փուլերի զարգացումը՝ երկու ծայրամասային և մեկ կենտրոնական, կամ, ավելի ճիշտ ասած, քանի որ այդ գործընթացը ընդհանուր գծերով համընկնում է նյարդային կենտրոնների գործունեությանը, ապա դաստիարակությունը պետք է հոգեբանական-սենսորային վարժություններին նույնքան կարևոր նշանակություն տա, որքան հոգեբանա-մոտորային վարժություններին:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Այլ կերպ ասած՝ մենք մեկուսացնում ենք մարդուն իր միջավայրից: Ենթադրելով, որ մտավոր կուլտուրայով մենք ավարտում ենք դաստիարակությունը, իրականում վերացական մտածող ենք ստեղծում, որը չգիտի կյանքը և պատրաստ չէ պրակտիկ գործունեության: Իսկ եթե, մյուս կողմից, մենք ուզենք դաստիարակության միջոցով մարդուն նախապատրաստել պրակտիկ կյանքի և բավարարվում ենք միայն պսիխո-մկանային վարժություններով, ապա աչքից բաց կթողնենք դաստիարակության գլխավոր նպատակը՝ մարդուն արտաքին աշխարհի հետ ուղղակի շփման բերել:

Քանի որ մասնագիտական աշխատանքը մարդուց համարյա միշտ պահանջում է շրջապատող պայմանները փչացնել, ապա տեխնիկական դպրոցներում ստիպված են վերադառնալ դաստիարակության սկզբին՝ զգացումների վարժությանը, որպեսզի լրացնեն ահագին և անսահման բացթողումը:

### Մտավոր դաստիարակություն

...զգացումների դաստիարակությունից տանել դեպի գաղափար...  
Էդուարդ Սեգեն

Զգացումների դաստիարակությունը ինքնակրթություն է: Հաճախ կրկնելով իր վարժությունները՝ երեխան հմտանում է հոգեբանական-սենսորային գործունեության մեջ: Տնօրենի գործը երեխային օգնելն է, որ նա զգացումներից անցնի գաղափարին, իրականից վերացականին և գաղափարի ընկալմանը: Այդ նպատակով նա օգտվում է մի մեթոդից, որի միջոցով մեկուսացվում է երեխայի ներքին ուշադրությունը և կենտրոնացվում է ընկալումների վրա, այն դեպքում, երբ առաջին պարապմունքների ժամանակ նրա ակտիվ ուշադրությունը կենտրոնացվում էր առանձին խթանների վրա:

Այլ կերպ ասած՝ երբ ուսուցչուհին դաս է տալիս, նա պիտի աշխատի սահմանափակել երեխայի գիտակցության դաշտը դասի առարկայով: Ասենք՝ զգայնության դաստիարակության ժամանակ նա օգտագործում է այն զգացումները, որոնց նա ուզում է վարժեցնել երեխային:

Դրա համար պետք է դաստիարակության հատուկ տեխնիկա մշակել: Դաստիարակչուհին պետք է իր միջամտությունը հնարավորին չափ սահմանափակի և ընդունի, որ երեխան ինքնադաստիարակության այնքան շատ ճիգեր պիտի գործադրի, որ հոգնի: Դաստիարակի միջամտության սահմանը և բնույթը որոշվում է նրա մանկավարժական տակտով և մանկավարժական անհատական արվեստով:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Ուսուցչի կարևորագույն և ուղղակի խնդիրը երեխային ճշգրիտ նոմենկլատուրա<sup>4</sup> սովորեցնելն է: Շատ դեպքերում բավական է ենթակա և ստորոգյալ անվանել և ոչինչ չավելացնել: Այդ բառերը նա պետք է արտասանի հստակ և պարզ, բարձր ձայնով, որ բառը կազմող ամեն հնչյուն երեխայի համար պարզ և հասկանալի լինի:

Այսպես օրինակ՝ շփողական զգացումները զարգացնող վարժության ժամանակ, հավելյով հարթ ու ծակծկող քարտերին, նա արտասանում է. «Սա հարթ է», «Սա ծակծկող է» բառերը՝ կրկնելով դրանք ձայնի տարբեր երանգներով և միշտ պարզ և հստակ՝ հարթ, հարթ, հարթ, ծակծկող, ծակծկող, ծակծկող:

Անցնելով տաքի և սառի զգացումներին՝ նա պետք է ասի. «Սա սառն է, ինչպես սառույցը, սա մի քիչ տաք է»: Հետո կարող է երեխային ծանոթացնել հարակից հասկացություններին՝ տաք, ավելի տաք, քիչ տաք և այլն:

1. Նոմենկլատուրայի դասի խնդիրը անվան պարզ համադրումն է առարկայի կամ վերացական գաղափարի հետ: Այսպիսով՝ երեխայի ուղեղում անունն ու առարկան պիտի նույնականանան, ընդ որում՝ շատ կարևոր է ավելորդ բառեր չարտասանելը:

2. Ուսուցչուհին անընդհատ պիտի ստուգի՝ ինքը դասի նպատակին հասել է, թե ոչ: Այդ ստուգումը չպիտի անցնի գիտակցության սահմանափակ դաշտը, որ արթնացրել է նոմենկլատուրայի դասը:

3. Սկզբում պետք է ստուգել՝ երեխայի մտքում անվանումը նույնանո՞ւմ է առարկայի հետ, թե՛ ոչ: Ուսուցչուհին պիտի սպասի, որ ինչ-որ լուռ ժամանակ անցնի դասի և ստուգման միջև: Հետո անհրաժեշտ գոյականը կամ ածականը դանդաղ և պարզորոշ արտասանելով նա հարցնել «Ո՞րն է հարթ», «Ո՞րն է ծակծկող»: Եթե երեխան ցույց է տալիս ճիշտ առարկան, ուրեմն նա հասել է անհրաժեշտ զգացողությանը:

Բայց եթե երեխան սխալվում է, ուսուցիչը չպիտի ուղղի նրան, պիտի դասը հետաձգի և վերսկսի այն հաջորդ օրը: Եվ իրոք՝ ինչու ուղղել, եթե երեխան չի սովորել անունն ու առարկան համադրել, միակ միջոցը կրկնությունն է՝ ինչպես զգացողության խթան, այնպես էլ՝ որպես բառ. Այսինքն՝ դասը ամբողջությամբ կրկնել: Բայց եթե երեխան դարձյալ սխալվեց, ուրեմն տվյալ պահին նա պատրաստ չէ հոգեբանական այն զգացողությանը, որ մենք ուզում ենք նրա մեջ արթնացնել, և պետք ավելի հարմար պահ ընտրել:

Եթե ուղղելով նրան՝ մենք ասում ենք՝ դու սխալվում ես, ապա մեղադրանքի այս խոսքերը ավելի ուժեղ կտպավորվեն, քան մյուսները՝ «հարթ» կամ «ծակծկող», կմնան նրա ուղեղում և կդանդաղեցնեն անհրաժեշտ բառերի ընկալումը: Եվ հակառակը, չխոսելով սխալի մասին՝ մենք նրա գիտակցության մեջ ազատ դաշտ ենք թողնում, ասարդյունքում հաջորդ դասը նախորդից արդյունավետ է լինում: Նշելով սխալը՝ մենք երեխային կստիպենք հաջորդ դասին բառը հիշելու անօգուտ ջանք թափել կամ շփոթեցնում ենք նրան, այնինչ մեր պարտքն է որքան հնարավոր է նրան հեռու պահել ամեն տեսակ լարումներից և ճնշումից:

<sup>4</sup> Գիտական նշանակությունների համակարգ

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Եթե երեխան չի սխալվում, ուսուցչուհին կարող է նրան առարկայի գաղափարին համապատասխան մոտորային գործունեության մղել, այսինքն՝ տանել բառն արտասանելուն: Ուսուցչուհին պիտի հարցնի նրան՝ ինչպիսի՞ն է սա: Երեխան պիտի պատասխանի՝ հարթ: Հետո ուսուցչուհին նրան կսովորեցնի ճիշտ և հստակ պատասխանել. դադար տալով՝ նա բարձր և հստակ արտաբերում է՝ հարթ՝ նշելով երեխայի խոսքի թերությունները:

Ինչ վերաբերում է ընկալված հասկացությունների ընդհանրացմանը, այդ հասկացությունների համադրմանը շրջակա միջավայրին, ապա խորհուրդ է տրվում դրան անդրադառնալ մի քանի ամիս հետո:

Որոշ երեխաներ, նախապես գործվածքը կամ պարզապես հարթ կամ ծակծկող քարտերը մի քանի անգամ շոշափելով, ինքնաբերաբար սկսում են շրջապատում շոշափել տարբեր առարկաներ և կրկնել՝ հարթ է, ծակծկող է: Նորմալ երեխաների դեպքում մենք պետք է սպասենք շրջապատի ինքնուրույն ուսումնասիրմանը, պրպտող ոգու այդ փայլատակմանը: Նման դեպքերում երեխաները յուրաքնչյուր հայտնագործությունից մեծ հաճույք են ստանում: Այն հպարտության և բավարարվածության զգացողություն է պարզևում, մղում է շրջակա միջավայրում նոր զգացողություններ փնտրելու, նրանց դարձնում է ինքնուրույն հետազոտողներ:

Ուսուցչուհին ուշի ուշով պիտի հետևի, թե երեխան երբ և ինչպես է հասնում հասկացությունների ընդհանրացմանը: Այսպես օրինակ՝ մեր չորսամյա սաներից մեկը մի գեղեցիկ օր, վազվզելով բակով մեկ, կանգ առավ և գոռաց՝ երկինքը կապույտ է, և մի քանի րոպե աչքը չէր կտրում երկնքի կապույտ տարածքից:

Մի անգամ, երբ ես «Երեխայի տուն» մտա, հինգ-վեց երեխա հանգիստ շրջապատեցին ինձ, սկսեցին շոշափել իմ ձեռքերը, զգեստը՝ կրկնելով.

- Սա հարթ է, սա թավշյա է, սա ծակծկող է:

Այլ երեխաներ էլ մոտեցան և լուրջ, լարված դեմքով սկսեցին կրկնել նույն խոսքերը: Տնօրինուհին որոշեց միջամտել և ազատել ինձ, բայց ես նշան արեցի, որ տեղում մնա, իսկ ինքս չէի շարժվում և հիանում էի իմ փոքրիկների մտավոր ինքնուրույն գործունեությամբ: Մեր դաստիարակչական մեթոդի մեծագույն հաղթանակը այն է, երբ մենք հաջողվում է հասնել սաների բնական զարգացմանը:

Մի անգամ մի փոքրիկ տղա նկարչության դասին ուզեց ուրվանկարել դիմացի ծառը: Բունը նկարելու համար նա կարմիր մատիտ վերցրեց: Ուսուցչուհին ուզեց միջամտել և հարցնել.

- Դու կարծում ես, որ ծառերի բները կարմիր են:

Ես նրան պահեցի և թողեցի, որ տղան ծառը կարմիր ներկի: Մեզ համար այս նկարը արժեքավոր է, որովհետև ցույց է տալիս, որ երեխան դեռ բավականին հետաքրքրասեր չէ: Իմ նպատակը երեխայի ժամանակային զգացողության զարգացումն էր: Իմ ասած երեխան ամեն օր ընկերների հետ բակում էր լինում և տեսնում, թե ծառերն ինչ գույնի են: Երբ

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

զգացումների վարժությունները երեխայի ուշադրությունը կկենտրոնացնեն այն բանի վրա, թե ծառերն ինչ գույնի են, մի երջանիկ պահ նա կտեսնի, կնկատի, որ ծառերի բները կարմիր չեն, ճիշտ այնպես, ինչպես մի այլ երեխա խաղի ժամանակ նկատեց, որ երկինքը կապույտ է: Ուսուցչուհին թողեց, որ տղան ներկի ծառերի նկարները: Եվ մի գեղեցիկ օր ծառերը ներկելու համար նա շագանակագույն մատիտ վերցրեց, իսկ կանաչ մատիտը թողեց տերևների և ճյուղերի համար: Որոշ ժամանակ անց նա ճյուղերն էլ շագանակագույն ներկեց՝ կանաչը թողնելով միայն տերևների համար: Ահա թե ինչպես ենք ստուգում երեխայի մտավոր աճը:

Մենք չենք կարող «դիտի՛ր» ասելով երեխայի դիտողականությունը զարգացնել: Դրա համար նրան միջոցներ պետք է տալ: Այդ միջոցներն էլ զարգացնում են զգացումները: Եթե մենք ընթացք ենք տալիս այդ գործունեությանը, ապա ինքնադաստիարակությունը ապահովված է: Լավ մշակված զգացումները հեշտացնում են շրջակա միջավայրի դիտարկումը, իսկ միջավայրը իր անսահման բազմազանությամբ գրավում է ուշադրությունը և լրացնում է հոգեբանական-սենսորային դաստիարակության գործը:

Հակառակը, եթե մենք չդաստիարակենք զգացումները, առարկաների որակների ճանաչումը կվերածվի անգիրի, որը սահմանափակված է նախապես որոշված և ուրեմն՝ անօգուտ հասկացություններով: Երբ, օրինակ, հին դպրոցի ուսուցչուհին երեխաներին ծանոթացնում էր գույների անվանումներին, նա որոշակի որակի գիտելիքներ էր տալիս, բայց հիմնավոր զգացումներ չէր դաստիարակում: Երեխան գույները մակերեսորեն էր ուսումնասիրում, ժամանակ առ ժամանակ մոռանում էր դրանք, գիտեր այն, ինչ ուսուցիչն էր իրեն ասել: Այդ պատճառով, եթե ուսուցիչը, ամփոփելով հասկացությունները, հարցնի, ասենք, «Ի՞նչ գույնի է այս ծաղիկը կամ ժապավենը», երեխայի ուշադրությունը, ամենայն հավանականությամբ, անփոփոխ մնա: Համեմատելով երեխային ժամացույցի հետ՝ կարելի է ասել, որ հին հնարքները շատ նման են նրան, երբ մենք ժամացույցի պտուտակները բռնում ենք և դրանք անշարժ վիճակում պահելով՝ շարժում ենք ժամացույցի սլաքները:

Սլաքները պտույտ կկատարեն, քանի որ մենք նրանց մեր մատերի միջոցով դրանց շարժման անհրաժեշտ ուժ ենք հաղորդել: Նույն բանն է կատարվում այն դաստիարակության դեպքում, երբ այն սահմանափակվում է երեխայի հետ դաստիարակի կատարած աշխատանքով: Իսկ նոր մեթոդը կարելի համեմատել այն բանի հետ, երբ մենք լարում ենք ժամացույցը, սլաքն սկսում է ինքնուրույն շարժվել, մեխանիզմն ինքն իրեն է աշխատում: Երեխայի հոգեբանական ինքնուրույն զարգացումը անվերջ շարունակվում է և ուղիղ համեմատական է նրա հոգեբանական ուժին և ոչ թե ուսուցչի աշխատանքին:

Շարժումը, մեր դեպքում՝ հոգեբանական ինքնաձին գործունեությունը ծնվում է զգացումների դաստիարակումից և սերտորեն կապված է դիտարկման հետ: Այսպես, որսորդական շունն իր զգացողությունը տիրոջ դաստիարակությամբ ձեռք չի բերում, այլ հոտառության հատուկ սրության շնորհիվ: Հենց որ ֆիզիոլոգիական որակը գործի է դրվում կիրառվում է, վարժվում որսի ժամանակ, ավելի սրացող զգացողությունը սկսում է հաճույք պատճառել շանը, հետո կիրք ձիրք է առաջացնում դրա նկատմամբ: Նույնը կարելի է ասել դաշնակահարի մասին, որը մշտական վարժություններով զարգացնում է իր երաժշտական զգացողությունը և մատների ճկունությունը և սկսում է նորանոր հարմոնիաներ «դուրս

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

բերել» ստանալ գործիքից: Այս կրկնակի կատարելագործումը տևում է այնքան, քանի դեռ նրա անհատականությունը չի սահմանափակում այդ ճանապարհը: Ֆիզիկոս-ուսանողը կարող է հրաշալի իմանալ հարմոնիայի օրենքները, որոնք իր ուսունասիրած առարկայի մասն են կազմում, բայց չի կարող երաժշտական պարզ հարմոնիա ստանալ: Նրա կրթությունը կսահմանափակվի իր գիտության սահմաններով:

Փոքր երեխաների դեպքում մեր դաստիարակության նպատակը նրանց բնածին հոգեբանական-ֆիզիկական զարգացումը հեշտացնելն է, ոչ թե նրանցից կրթված մարդ սարքելը՝ այդ բառի ընդունված իմաստով: Այդ պատճառով, փոքրիկին զգացողությունները զարգացնող դիդակտիկ նյութ տալով, մենք պետք է սպասենք, մինչև նրա մեջ արթնանա ձևավորվի դիտողականությունը դիտարկելու ունակությունը: Հենց սրա մեջ է դաստիարակության կուլտուրան՝ գործողությունները չափելու կարողություն, որոնք նպաստում են երեխայի անհատականության զարգացմանը հեշտացնում են երեխայի անհատականության զարգացումը: Դիտելու, տեսնելու ունակ մարդում շուտով կերևան խորը անահատական տարբերություններ, որոնք ուսուցչից պահանջում են ներգործության տարբեր միջոցներ՝ բոլորովին չմիջամտելուց մինչև իրական, ամբողջական դասավանդում: Այնուամենայնիվ անհրաժեշտ է, որ ղեկավարը որքան հնարավոր է սահմանափակի իր ակտիվ միջամտությունը: Ահա մի քանի խաղ և աշխատանք, որոնք մենք հաջողությամբ կիրառել ենք այդ նպատակով:

### Խաղեր փակ աչքերով

Փակ աչքերով խաղերը հիմնականում ընդհանուր զարգացման վարժություններ են:

Նյութեր: Մեր դիդակտիկ նյութերի մեջ կա փոքրիկ սովորաթղթե կամ այլ պահարան, որի դարակներում դրված են տարբեր գործվածքներից ուղղանկյուն կտորներ՝ թավիչ, մետաքս, սատին, չիթ, քաթան և այլ: Մենք առաջարկում ենք երեխային շոշափել կտորներից յուրաքանչյուրը, ասի տեսակը և այն բնութագրող մի քանի բառ՝ կոպիտ, բարակ, նուրբ: Հետո նստեցնում ենք նրան սեղանի մոտ, այնպես, որ ընկերները կարողանան հետևել իրեն, կապում ենք աչքերը և տալիս ենք կտորները մեկը մյուսի ետևից: Նա դրանք շոշափում է, տրորում է ձեռքում և ասում.

- Սա թավիչ է, սա նուրբ գործվածք է, սա կոպիտ գործվածք է:

Այսպիսի վարժությունը ընդհանուր հետաքրքրություն է առաջացնում: Երբ մենք երեխային ինչ-որ առարկա ենք տալիս, ասենք ատլասե թղթի կտոր, խումբն անհամբեր նրա պատասխանին է սպասում:

**Ծանրություններ:** Երեխային նստեցնում ենք սեղանի մոտ և նրա ուշադրությունը հրավիրում այն քարտերի վրա, որոնք մենք օգտագործել ենք չափողական զգացողությունները զարգացնելու նպատակով, առաջրկում ենք նորից նշել դրանց քաշերի տարբերությունները, տալիս ենք բոլոր մուգ գույնի քարտերը, որոնք համեմատաբար ծանր



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

են և խնդրում դնել աջ կողմում, իսկ բաց գույնի քարտերը, որ ավելի թեթև են, դնել ձախ կողմում: Հետո կապում ենք աչքերը, և նա սկսում է խաղալ՝ միանգամից երկու քարտ հանելով: Նա երկու տարբեր քատեր է վերցնում, որոնք կարող են նաև նույն քաշի լինել, և դրանք դնում համապատասխան տեղերում: Այս վարժությունները երեխաներին շատ են դուր գալիս: Երբ երեխան վերցնում է նույն գույնի քարտը, ծանր ու թեթև է անում, մյուսները լարված հետևում են նրան և հաճախ հուզմունքից հոգոց են հանում՝ արտահայտելով իրենց վերաբերմունքը: Երբ խաղն առանց սխալի է ավարտվում, նրանք այնպես են ուրախանում, կարծես իրենց փոքրիկ ընկերն իրոք ձեռքբերով տեսնում է քարտերի գույները:

**Չափեր և ձևեր:** Մենք օգտվում ենք նախորդ տիպի խաղերից, առաջարկելով հաշվել դրամները, տարբեր աղյուսիկներ և խորանարդիկներ, չոր հատիկներ՝ ոլոռ, լոբի և այլն: Բայց այս խաղերը այնպիսի աշխուժություն չեն առաջացնում, ինչպես նախորդները, թեև դրանք էլ շատ օգտակար են նրանով, որ տարբեր առարկաներ ըստ իրենց հատկությունների համեմատելու հնարավորություն են տալիս:

### **Տեսողական զգացողության դաստիարակություն, որ կիրառվում է միջավայրի դիտարկման ժամանակ: Նոմենկլատուրա**

Սա դաստիարակության ամենակրկն կողմերից մեկն է: Իրականում նոմենկլատուրային վարժությունները զարգացնում են խոսքի ճշգրտությունը, մի բան, որ չես հանդիպի մեր դպրոցներում: Օրինակ՝ մեր շատ երեխաներ առանց հասկանալու, հաճախ են օգտագործում «հաստ» և «մեծ», «երկար» և «բարձր» բառերը՝ շփոթելով այդ հասկացությունները: Նկարագրվող մեթոդների միջոցով ուսուցչուհու համար ավելի հեշտ կլինի դիդակտիկ նյութի միջոցով ամրապնդել նշված հասկացությունները և դրանց համապատասխան անվանումները:

### **Դիդակտիկ նյութից օգտվելու միջոցները**

**Չափեր:** Թույլ տալով երեխային ուզած չափով խաղալ երեք հավաքածուներով և վարժվել այդ վարժությանը՝ ուսուցչուհին հանում է նույն բարձրության բոլոր գլխիկները, շարում դրանք սեղանին: Հետո ցույց է տալիս երկու ծայրերի գլխիկները և ասում.

- Սա ամենահաստն է, սա ամենաբարակը:

Նա դրանք դնում է իրար կողք, որ դրանց տարբերությունն ավելի պարզ երևա, հետո ցույց է տալիս դրանց հիմքերի մեծ տարբերությունը:

Այնուհետև դրանք դնում է ուղղահայաց դիրքով, որպեսզի ցույց տա, որ դրանք նույն բարձրությունն ունեն, և մի քանի անգամ կրկնում է՝ «հաստ, բարակ»: Հետո պիտի ստուգի. «Տո՛ւր ինձ ամենաբարակը», «Տո՛ւր ինձ ամենահաստը»: Հետո պիտի անցնի նոմենկլատուրայի ստուգմանը՝ հարցնելով՝ «Ինչպիսի՞ն է սա»:

Հաջորդ դասին տնօրինուհին վերցնում է ծայրերի երկու գլխիկները: Այդպես, մինչև կհամեմատի բոլոր գլխիկները: Նա կարող է դրանք պատահական վերցնել, պահանջելով.

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

«Սրանից բարակ գլխիկ տո'ւր ինձ», Կամ՝ «Սրանից հաստ գլխիկ տո'ւր ինձ»: Նույն բանն անում է երկրորդ հավաքածուի ներդիրներով: Գլխիկները դնում է отвесно, քանի որ դրանց հիմքերը բավականին մեծ են և չեն ընկնի, և ասում է. «Սա ամենաբարձրն է», «Սա ամենացածրն է»: Հետո նա դրանք հանում է շարքից, համեմատում է դրանց հիմքերը, ցույց տալիս, որ դրանք նույն չափի են: Ամեն անգամ նա ընտրում է իրարից շատ տարբերվող գլխիկներ:

Երրորդ հավաքածուի ներդիրները շարելիս՝ տնօրենը դրանք դասավորում է նվազման կարգով, և ցույց տալով առաջին փայտակտորը՝ ասում է. «Սա ամենամեծն է»: Ցույց է տալիս վերջինն ու ասում՝ «Սա ամենափոքրն է»: Հետո նա դրանք իրար կողք է դնում և ցույց տալիս, որ դրանք և՛ բարձրությամբ են տարբերվում, և՛ հիմքերով: Այնուհետև շարունակում է առաջին երկու վարժությունների նման:

Նույն տիպի վարժություններ անում է պրիզմաների, փայտիկների և խորանարդիկների հավաքածուներով: Մի շարքում՝ նույն երկարությամբ հաստ ու բարակ պրիզմաներ, մյուսում՝ նույն հաստությամբ՝ երկար ու կարճ, նույն հաստությամբ, բայց տարբեր երկարության փայտիկներ, մեծ և փոքր խորանարդիկներ: Այս վարժությունների գործնական արդյունավետությունը ակնհայտ կդառնա, երբ մենք երեխաներին հասակաչափով կչափենք: Նրանք կսկսեն համեմատվել իրար հետ՝ ասելով. «Ես ավելի բարձր եմ», «Դու ավելի հաստ ես»: Այսպիսի համեմատություններ անում են, երբ ցույց են տալիս ձեռքերը, որ մաքուր են: Ուսուցչուհին էլ իրենն է ցույց տալիս: Հաճախ ձեռքերի այդպիսի տարբերությունը ծիծաղ է առաջացնում:

Երեխաները «չափվել-համեմատվել» շատ են սիրում: Նրանք իրար կողք են կանգնում, դիտում են իրար, համեմատում, հաճախ կանգնում մեծերի կողքին, որ տեսնեն իրենց և նրանց տարբերությունները:

**Ձևեր:** Երբ երեխան ցույց է տալիս, որ ինքը տարբերում է հարթ երկրչափական պատկերներով ներդիրների ձևերը, տնօրինուհին կարող է անցնել նոմենկլատուրայի դասերին՝ կառուցելով քառակուսու և խորանարդի կաղապարներ և կիրառել սովորական մեթոդը: Մենք երեխաների համար չենք անվանում բոլոր երկրաչափական մարմինների անվանումները, այլ՝ միայն շատ տարածվածները՝ քառակուսի, շրջան, ուղղանկյուն, եռանկյուն, օվալ: Նրանց ուշադրությունը կենտրոնացում ենք այն բանի վրա, Նրանց ցույց ենք տալիս, ուղղանկյունը կարող է նեղ և երկար, լայն և կարճ, իսկ քառակուսիների բոլորկողմերը նույն երկարության են, նրանք կարող են միայն մեծ ու փոքր լինել: Դա կարելի է ներդիրների օրինակով ցույց տալ: Որքան ուզում ես պտտի, այն մտնում է իր բնիկի մեջ: Իսկ եթե ուղղանկյունը բնիկին հակառակ մտցնես, չի մտնի: Այս վարժությունը երեխային շատ կհետաքրքրի, մենք նրա համար շրջանակի մեջ պատրաստում ենք մի քառակուսի և մի քանի ուղղանկյուն, որոնց երկար կողմը հավասար է քառակուսու կողմին, իսկ մյուս կողմի երկարությունը 5 անգամ մեծ է:

Նույն կերպ ցույց ենք տալիս օվալի, էլիպսի և շրջանի տարբերությունները: Ինչպես էլ դնես, շրջես, շրջանը կմտնի բնիկի մեջ, էլիպսը չի մտնի, եթե այն լայնքը երկայնքով փորձենք մտցնել, նույնիսկ եթե այն շուռ տաս: Օվալը ոչ միայն չի մտնի բնիկի մեջ, եթե

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

լայնքը երկայնքով մտցնես, այլը եթե աջ ու ձախը փոխատեղես: Այն պետք է այնպես դնես, որ բնիկի մեծ կողմի մեջ մտնի օվալի լայն կողմը, փոքր կողմի մեջ՝ նեղ կողմը: Բոլոր շրջանները, ինչպես էլ անես, մտնում են իրենց բնիկների մեջ: Օվալի և էլիպսի տարբերությունը ես ցուցադրում եմ դաստիարակության ավելի ուշ շրջանում, այն էլ միայն նրանց, ով քեր հատուկ ուշադրություն են ցուցաբերում երկրաչափական մարմինների նկատմամբ՝ այս խաղերը հաճախ կրկնելով կամ ուղղակի հարցերով (ես գերադասում եմ, որ այս տարբերությունները երեխան գլխի ընկնի ավելի ուշ և ինքնաբերաբար, ասենք կրտսեր դպրոցում):

Շատերին թվում է, թե երկրաչափական պատկերներ ցուցադրելով, մենք երկրաչափություն ենք ուսուցանում երեխաներին, որը մանկապարտեզում դեռ շուտ է: Մի մասն էլ կարծում է, որ եթե արդեն ցույց ենք տվել երկրաչափական մարմինները, ապա դրանց ավելի ստույգ պետք է վերաբերվել: Անհրաժեշտ եմ համարում այս նախապաշարմունքի մասին մի քանի խոսք ասել: Երկրաչափական մարմինը ուսումնասիրելը բոլորովին չի նշանակում, այն վերլուծել, իսկ երկրաչափություն սկսվում է անալիզից: Ասենք, եթե մենք երեխային ծանոթացնում ենք կողմերի և անկյունների հետ, գոնե Ֆլոբերի դիտարկման մեթոդով, ասելով, օրինակ՝ քառակուսին չորս կողմ ունի և այն կարելի է կառուցել նույն երկարության 4 փայտիկներով, մենք իրոք երկրաչափության «տարածք» ենք մտնում: Ես այն կարծիքին եմ, որ փոքր երեխաները դեռ չեն հասունացել դրա համար: Բայց կաղապարի դիտարկումը այս հասակում շուտ չէ: Սեղանի երեսը, որի վրա երեխան հաց է ուտում, ամենայն հավանականությամբ ուղղանկյուն է: Ափսեհ, որի վրա իր ընթրիքն է, շրջան է, և մենք չենք մտածում ենք, որ սեղանին և ասեին նայելը ժամանակավրեպ է:

Ներդիրները, որ մենք ցույց ենք տալիս, պարզապես երեխայի ուշադրությունը կենտրոնացնում են գրավում են տվյալ ձևի վրա: Ինչ վերաբերում է անվանումներին, ապա դրանք նման են այն անվանումներին, որոնցով երեխան սովորում է անվանել առարկաները: Ինչ իմաստ ունի երեխային ժամանակից շուտ ծանոթացնել շրջան, քառակուսի, օվալ, երբ տանը նա ամբողջ օրը կլոր բառը լսում է ափսեների վերաբերյալ և այլն: Նա լսում է, թե ինչ են խոսում ծնողները քառակուսի սեղանի օվալաձև սեղանիկի մասին, և շատ հաճախ օգտագործվող այս բառերը երկար ժամանակ կխառնվեն նրա մտքում և խոսքում, եթե մենք նրան չօգնենք ձևի բացատրության հարցում: Պետք չէ մոռանալ, որ շատ հաճախ, ինքնահոսի թողնված երեխան ջանք է թափում, որ հասկանա մեծերի խոսքը և իրեն շրջապատող առարկաների իմաստը:

Ժամանակակից արդյունավետ ուսուցումը բացառում է նման ջանքերը և այդ պատճառով չի հոգնեցնում այլ հեշտացնում է երեխայի գործը և բավարարում է սովորելու գիտելիք ձեռք բերելու նրա ձգտումը: Եվ իրոք, ուրախության տարբեր դրսևորումներով նա իր գոհունակությունն է արտահայտում: Միևնույն ժամանակ նա ուշադրություն է դարձնում այն բառերի վրա, որոնց սխալ արտասանությունը դառնում է խոսքի թերություն: Հաճախ պատճառն այն է, որ նա ջանում է կրկնել, նմանակել իր լսած խոսքը: Իսկ ուսուցչի հստակ երեխայի հետաքրքրությունն առաջացրած առարկային վերաբերող բառը ուսուցիչը հստակ է արատասանում, դրանով կանխելով նման լարումները և վերացնում է խոսքի թերությունները, որոնք հետո շատ դժվար է հաղթահարել:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Այս դեպքում մենք դարձյալ հանդիպում ենք շատ տարածված նախապաշարմունքին՝ կարծիքի, թե ինքն իրեն թողնված երեխան չի աշխատեցնում իր միտքը: Եթե այդպես լիներ, երեխան օտար կմնար աշխարհին, այնինչ մենք տեսնում ենք, որ նա կամաց-կամաց յուրացնում է տարբեր հասկացություններ և բառեր: Կյանքում նա նման է այն ճանապարհորդին, որը իր շրջապատում նկատում է նոր առարկաներ, և փորձում է հասկանալ շրջապատի լեզուն: Նա շատ ջանքեր թափում հասկալու և վերարտադրելու համար:

Փոքրերի ուսուցումը պետք է ուղղված լինի ուժերի այս կորուստի նվազեցմանը, և այս ջանքերը վերածի թեթև լիարժեք հաղթանակի ուրախության: Մենք այս ճանապարհորդի ուղղորդողն ուղեցույցն ենք, որը նոր-նոր մտնում է մարդկային մտքի հսկայական աշխարհը, և պետք է աշխատենք խելացի, կիրթ ուղեցույց լինենք, ավելորդ բառեր չշռայլենք, այլ կարճ և սեղմ մեկնաբանենք բացատրել իրերը, որ երեխան իր դեգերումներից միայն հաճույք և օգուտ ստանա:

Ես արդեն մեկ այլ թյուր կարծիքի անդրադարձել եմ՝ իբր ավելի լավ է երեխային ցույց տալ եռաչափ երկրաչափական պատկերներ, քան՝ հարթ՝ գլան, գունդ, պրիզմա:

Մի կողմ թողնենք հարցի ֆիզիոլոգիական կողմը և այն փաստը, մարմինների տեսողական ճանաչողությունը ավելի բարդ է, քան հարթ ֆիգուրները, հարցը դիտարկենք զուտ իրական կյանքի մանկավարժական բնագավառում:

Առարկաների ճնշող մեծամասնությունը, որ մենք տեսնում ենք ամեն օր, հիշեցնում է մեզ ծանոթ հարթ երկրաչափական ներդիրները: Եվ իրոք, դռների, պատուհանների շրջանակների, սեղանների փայտե կամ մարմարյա երեսների երրորդ չափերը շա փոքր են, իսկ մակերեսի ձևը որոշող մյուս մասերը աչքի են զարնում: Հետևաբար գերակշռում է հարթ ձևը, և մենք ասում ենք, որ պատուհանը ուղանկյուն է, նկարի շրջանակը օվալաձև է, սեղանը քառակուսի է և այլն: Հարթ ֆորմաներով մարմիններ, ահա համարյա այն ամենը, ինչ մենք տեսնում ենք, և այդպիսի մարմինները հստակորեն արտահայտվում երևում են մեր երկրաչափական ներդիրներում: Երեխան շատ հաճախ իր շարժապատում տեսնում է ֆորմաներ, որոնք ճանաչում է այս միջոցով, բայց հազվադեպ կտեսնի ու կճանաչի երկրաչափական մարմիններ: Այն, որ սեղանի ոտքը պրիզմա է կամ տաշած կոնուս կամ երկար գլան շատ ավելի ուշ կնկատի, քան սեղանի երեսը, որի վրա առարկա է դնում: Ահա թե ինչու չենք ասում լռում ենք այն մասին, որ տունը պրիզմա է կամ խորանարդ:

Իրականում սովորական առարկաների մեջ մաքուր երկրաչափական մարմիններ չեն հանդիպում չեն լինում: Այդ մարմինները տարբեր երկրաչափական մարմինների համադրում են: Մի կողմ թողնելով պահարանի ձևը առաջին հայացքից որոշելու դժվարությունը, ասենք, որ երեխան պետք է ճանաչի ոչ թե ձևի նույնականությունը, այլ նմանությունը:

Երկրաչափական պատկերները երեխան կտեսնի պատուհանների, դռների և շատ առարկաների մեջ, որ կան տանը՝ պատից կախված նկարների շրջանակներ, պատեր, և այդ երկրաչափական հարթ պատկերները կախարդական արտաքին աշխարհը բացելու բանալի կդառնան, և երեխային կթվա, թե ինքը գիտի այդ աշխարհի գաղտնիքները:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Մի գեղեցիկ օր նախակրթարանի մի սանի հետ զբոսնում էի Պինչիո բլուրի վրա: Նա երկրաչափական գծագրություն էր սովորել և կարողանում էր երկրաչափական հարթ մարմինները համեմատել: Երբ մենք բարձրացանք վերևի հարթակը, որտեղից երևում էր Piazza del Popolo-ն և ողջ քաղաքը, ես մեկնեցի ձեռքս և ասացի.

- Նայի՛ր, մարդու այս ամբողջ ստեղծածը երկրաչափական մարմինների հսկայական խառնուրդ է:

Իսկապես, ուղղանկյունները, էլիպսները, եռանկյունները, կիսաշրջանները ծածկում և զարդարում էին ուղղանկյուն շենքերի արտաքին գորշ տեսքը: Բազմաթիվ շենքերի այդ միապաղաղությունը կարծես վկայում էր մարդու մտքի սահմանափակության մասին, ու այս ամենի կողքին, հարևան այգում թփերն ու ծաղիկները հպարտորեն տարածել էին իրենց բնական ձևերի հարստությունը:

Տղան երբեք նման դիտարկում չէր արել. նա ուսումնասիրել էր անկյուններ, կողմեր, երկրաչափական մարմինների կառուցվածք, սակայն նրա միտքը դրանից այն կողմ չէր անցել, և նա այդ միապաղաղ աշխատանքից միայն ձանձրույթ էր զգացել: Առաջին պահին նրան զվարճացրեց միտքը մարդու մասին, որը զբաղվում է երկրաչափական մարմինների համադրությամբ, հետո նա հետքերը վեց և երկար նայեց հեռուն. նրա դեմքը փայլեց կենդանի և խորը մտքից:

Մարգարիտի կամրջից աջ գործարան էր կառուցվում, և նրա մետաղյա հենքը աչքի էր ընկնում բազմաթիվ ուղղանկյուններով: «Ինչ ձանձրալի է», - շնչաց տղան՝ նկատի ունենալով բանվորների աշխատանքը: Հետո, երբ մենք մոտեցանք այգուն, նա որոշ ժամանակ հիացավ խոտով և ծաղիկներով, որ ազատ աճում էին հողից, և շնչաց. «Ինչ գեղեցիկ է»: Եվ այդ «գեղեցիկը» վերաբերում էր նրա հոգու ներքին վիճակին:

Ակամա մտածեցի, որ երկրաչափական մարմինների դիտարկումը և երեխաների տնկած կամ ցանած և նրանց աչքի առաջ աճող բույսերի դիտարկումը կարող են երեխաների թե՛ հոգևոր, թե՛ մտավոր զարգացման համար անգնահատելի աղբյուր լինել: Դա նկատի ունենալով՝ որոշեցի ընդարձակել իմ աշխատանքը և երեխաներին սովորեցնել դիտարկել ոչ միայն իրենց շրջապատող ձևերը, այլև՝ տարբերել մարդու աշխատանքը բնության աշխատանքից և գնահատել մարդու աշխատանքի արդյունքը:

**Սովարաթղթե մարմիններ:** Ես սովարաթղթից կտրում եմ տարբեր մեծության երկրաչափական փոքրիկ պատկերներ և սովորեցնում եմ մարմիններ կազմել, սակայն ես նրանց չեմ պահանջում նույն մարմիններն ստանալ, ընդհակառակը, սպասում եմ, որ նրանք ինքնակամ դիտարկեն շրջապատը կամ մղում եմ այդ ուղղությամբ: Երեխան պետք է հետաքրքրվի և ինքնակամ շարունակի դիտարկումը: Ասպես, առաջին անգամը խաղը ցույց եմ տալիս: Բերում եմ երեխայի համար պատրաստած, սովարաթղթի կտորների փաթեթը, առանց խոսք ասելու նստում բազկաթոռներից մեկին և սպասում, որ երեխաները շրջապատեն ինձ: Հետո վերցնում եմ, օրինակ, քառակուսին և հավասարասրուն եռանկյունին, երկար ներքնաձիգը կպցնում քառակուսու կողմին այնպես, որ ծայրերը դուրս մնան, սոսնձում եմ, և տնակը պատրաստ է:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Վերցնում են ուղղանկյան փոքր կողմին հավասար տրամագծով կիսաշրջան, սոսնձում են, և դարպասի պատկերը պատրաստ է: Երբ պատկերը չորանա, կարելի է ներկել: Կարմիր մատիտով ներկում են առաջին պատկերի եռանկյունին, դեղին գույնով՝ քառակուսին, հետո կանաչ մատիտով նկարում են երկու պատուհան և դուռ: Սովորաթղթե մարմինները, որոնց մասին խոսում են, բավականին մեծ են, և հարմար երեխաների համար:

Առայժմ դրանք իրենք ուսուցիչներն են պատրաստում, բայց կարելի է դրանցից մեծ քանակով պատվիրել:

Հրահրելով աշխատելու՝ թողնում են, որ երեխաներն առաջ գնան՝ ինչպես իրենց հարմար է. պետք է միայն հետևել, որ սխալներ չանեն:

### Նկարչություն

#### Ա. Ազատ նկարչություն

Երեխային սպիտակ թուղթ և մատիտ են տալիս և առաջարկում են նկարել՝ ինչ խելքին փչում է: Մանկական նկարները վաղուց գրավում են փորձարար հոգեբանների ուշադրությունը: Դրանք արժեքավոր են նրանով, որ բացահայտում են երեխայի՝ դիտարկում կատարելու ունակությունը, նրա անհատական հակումները: Սովորաբար առաջին նկարները անհաջող և անհասկանալի են ստացվում, և ուսուցչուհին ստիպված է լինում երեխային հարցնել, թե ինչ է նկարել, և նկարի տակ նշումներ է կատարում: Քիչ-քիչ նկարներն ավելի հասկանալի են դառնում, և դրանցից երևում է, որ զարգանում է երեխայի դիտողականությունը շրջապատի նկատմամբ: Հաճախ կոպիտ ուրվանկարի մեջ նշվում են առարկայի ամենամանր դետալները:

Եվ քանի որ երեխան նկարում է՝ ինչ ուզում է, ապա կարելի է այդ այդպիսով իմանալ, թե ինչ առարկաներ են նրան ավելի շատ հետաքրքրում:

#### Բ. Նկարներ, որոնք լրացնում են սովորաթղթե պատկերները

Երեխաներին հանձնարարում ենք տների վրա դռներ և պատուհաններ, դարպասի մոտ ցանկապատ նկարել և այլն:

Սովորաբար երեխաները դրանք նկարում են իրենց պատրաստած տնակների վրա, երբ դրանք չորացած են լինում, այսինքն՝ կպցնելուց մեկ-երկու օր հետո:

#### Գ. Նկարչություն՝ ուրվագծերը լրացնելով

Այս նկարները չափազանց կարևոր են՝ որպես գրի նախապատրաստում: Ուրվագծեր լրացնելը քրոմատիկ զգացողության դաստիարակության համար նույնն է, ինչ ինչպես ազատ նկարչությունը՝ ձևերի նկատմամբ դիտողականության զարգացման համար, այսինքն՝ ուրվագծումը զարգացնում է երեխաների գունային զգացողությունը այնպես, ինչպես ազատ նկարչությունը բացահայտում է իրեն շրջապատող առարկաների ձևերի

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Նկատմամբ երեխայի դիտողականության աստիճանը: Այդ մասին ավելի մանրամասն կխոսենք գրելուն վերաբերող գլխում: Այս վարժությունը կատարելիս երեխան գունավոր մատիտներով ներկում է սև ուրվագծերը: Դրանք պարզ երկրաչափական պատկերների ուրվագծեր են, որոնք երեխան ճանաչում է դասարանում, տանը, այգում:

Երեխան ինքն է ընտրում գույները, և նրա ընտրությունը ցույց է տալիս, թե նա ինչքան ճիշտ է ընկալում իր շրջապատի առարկաների գույները:

### Ծեփում

Այս վարժությունները համազոր են ազատ նկարչությանը և ուրվանկարները գունավորելուն: Այս դեպքում երեխան կավով անում է՝ ինչ ուզում է: Նա ծեփում է այն առարկաները, որոնք ավելի լավ են տպավորվել, ավելի ավելի մեծ ազդեցություն են ունեցել: Մենք երեխային փայտ ե կտրիչ և կավ ենք տալիս ու սպասում, թե ինչ կանի: Մեզ մոտ մանկական աշխատանքի բավականին հետաքրքիր նմուշներ կան: Երեխաներից մի քանիսը զարմանալի ճշգրտությամբ են վերարտադրել իրենց դիտարկած առարկաները:

Ամենից զարմանալին այն է, որ այդ մոդելները հաճախ վերարտադրում են առարկաների ոչ միայն ձևերը, այլև՝ չափերը:

Շատերը ծեփում են այն առարկաները, որոնք տեսել են իրենց տներում, հատուկ սիրով ծեփում են խոհանոցային սպասքը, ջրի բաժակները, թավաներն ու ճաշամանները: Երբեմն սարքում են կոպիտ օրորոցներ՝ մեջը՝ «ապերիկ» կամ «քույրիկ»: Սկզբում դրանց վրա ստիպված նշումներ ենք կատարում, ինչպես՝ ազատ նկարների դեպքում: Հետո նմուշները ավելի ու ավելի լավն են դառնում, և երեխաները սովորում են երկրաչափական մարմիններ ծեփել: Մանկական այս աշխատանքները ուսուցչուհու համար շատ արժեքավոր են: Դրանք բացահայտում են երեխայի անհատական շատ գծեր, ուսուցչուհին կարողանում է ավելի մոտիկից ուսումնասիրել նրան: Մեր մեթոդի դեպքում դրանք արժեքավոր են նաև նրանով, որ բացահայտում են երեխայի տվյալ հասակի հոգեբանական զարգացումը:

Նման աշխատանքները ուսուցչուհու համար օգտակար են նաև երեխաների դաստիարակության գործում: Երեխաները, տեսնելով իրենց դիտողականությունը, ամենայն հավանականությամբ, կդառնան միջավայրի ինքնակամ դիտարկողներ: Դրան կարելի է անուղղակիորեն բերել այլ վարժություններով, որոնք ամրացնում են դիտողականությունը, երեխային զգացումներն ու պատկերացումներն ավելի ճշգրիտ են դարձնում: Այդ երեխաները շուտով կսկսեն ինքնուրույն գրել: Եվ հակառակը, այն երեխաները, որոնց աշխատանքներն անձն են, ոչ հստակ, անպայման ուսուցչուհու ուղղակի միջամտության կարիքը կունենան, որը ստիպված կլինի երեխաների հատուկ ուշադրությունը կենտրոնացնել շրջակա միջավայրի նկատմամբ:

**Ռավիցայի խաղալիքները, երկրաչափական պատկերներ և արտատպումներ**

Միլանցի տիկին Ալեքսանդրինա Ռավիցան գեղարվեստական խաղալիքներ է ստեղծել, որոնցից մի քանիսը նա ներդրել է իր դիդակտիկ համակարգի մեջ:

Այդ խաղալիքների մի խումբը կազմված է ինչ-որ պատկերի եզրագծով կտրված և ոտիկի վրա ամրացված փայտիկներից, որոնք մատիտով ներկված են հատուկ սխեմայով: Այսպես՝ ծառ, որի վերին մասը կլոր է, մի այլ ծառ, որի վերին մասը եռանկյուն է:

Փայտիկները եզրագծով կտրված են և ներկված. Ճյուղերը՝ կանաչ, բունը՝ շագանակագույն: Մյուս խաղալիքները անտառային տնակներ են պատկերում, ամրոց, մարդ, կենդանիներ: Բոլոր պատկերները միանման ներկված են երկու կողմից:

Այս խաղալիքները երեխաներին արդեն ծանոթ իրեր են հիշեցնում՝ երկրաչափական հարթ ներդիրներ, այն չներկված ֆիգուրները, որոնք առարկայի ձևն են պատկերում, և ստվարաթղթե եզրագծված ֆիգուրները, որոնք երեխաներն իրենք էին ներկել: Ռավիցայի խաղալիքները ներդիրների նման կտրված են եզրագծով և ներկված, գունավորումը լրացնում է եզրագծի գաղափարը: Երեխաները պատմում են, թե ինչ է պատկերում խաղալիքը: Նրանք այդ խաղալիքները հաճույքով են վերցնում, ուսումնասիրում բոլոր կողմերից, պտտեցնում են ձեռքերի մեջ: Այս գեղարվեստական խաղալիքները երեխաներին սովորեցնում են մեկնաբանել պատկերները, որոնք ինքը տեսնում է նկարազարդված գրքերում, նկարներում: Նրանք հետաքրքրությամբ ճպճապացնում են աչքերը՝ ձգտելով հասկանալ: Հայտնի է նաև, թե հետագայում ինչ հաճույքով են սկսում դիտել իրենց նվիրված գրքերի նկարները:

Ռավիցայի խաղալիքները կամուրջ են, որ երեխային հանգեցնում են ձևերը և գույները վայելելու կարողության: Հետագայում երեխաները սովորում են շրջանակի մեջ դրած նկար դիտել, որոնք կախված են պատերին՝ իրենց գլուխներից մի քիչ բարձր, հաճույք ստանալ այն գիտակցությունից, որ «կարողանում են մեկնաբանել նկարը»: Մի անգամ, պատին կախված նկարը երկար դիտելուց հետո, մեր փոքրիկներից մեկը կարծես ինքն իրեն շնչաց. «Ես ամեն ինչ գիտեմ»:

Ռավիցայի խաղալիքների հաջորդ խումբը, որ ես օգտագործում եմ, մարդու մարմնի ծաղրանկարներ են, որ «կազմված են» երկրաչափական մարմիններից: Այսպես օրինակ՝ տղա, որի գլուխը գունդ է, մարմինը՝ yceчeHHыM կոնուս է, ոտքերը՝ երկու գլան և այլն: Երկրաչափական մարմինները հստակորեն չեն ներկայացնում այս կամ այն ձևը, այլ ընդամենը բավականին մոտ տպավորություն են ստեղծում, խաղալիքները, ինչպես և դեմքերի մասերը, ներկված են վառ գույներով, զգեստի վրա գոգնոց է նկարված և այլն: Մենք մի տիկնիկ ունենք, որի ուսին տոպրակով դերձակի հավաքածու է կախված, որը շագանակագույն է ներկված: Այդպիսի խաղալիքները հստակ են վերարտադրում կառուցվածքները:

Երեխաները անհավանական հեշտ սովորում են հեռվից ճանաչել առարկան կազմող առանձին մասերը, այսինքն՝ երկրաչափական մարմինների ձևերը: Ես բավականին մեծ



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

չափերի երկրաչափական մարմիններ են պատվիրում՝ գնդի և մյուս մարմինների հիմքերը մինչև յոթ սմ տրամագիծ կամ անկյունագիծ են ունենում: Դրանք բոլորը ներկված են բաց երկնագույն էմալե լաքով: Մենք յոթ մարմին ունենք՝ գունդ, օվալ, գլան, կոն, խորանարդ, քառակողմ բուրգ և քառակողմ պրիզմա՝ ուղղանկյուն հիմքով: Առաջին երկու խաղալիքները «գնդակ» և «ծու» են անվանում: Ավելի մեծ երեխաները հաճույքով են երկրաչափական մարմիններ փնտրում շրջապատի փոքր առարկաների մեջ՝ կլոր ամաններով խաղալիք-խոհանոցներում, սեղանիկի ոտքերում, մատիտներում:

Հարթ երկրաչափական մարմիններին ես միացրել եմ քարտեր, որոնց վրա բաց-երկնագույն գծերով եզրագծված են երկրաչափական պատկերների արտատպումները, դրանց վրա կարելի է մարմիններ համադրել. բուրգն, օրինակ, կարելի է համադրել քառակուսու և եռանկյունու վրա, պրիզման՝ երկու ուղղանկյան վրա, կոնն ու գլանը՝ շրջանի: Երեխաները պետք հասկանան, որ մարմինների արտատպումները միշտ կրկնում են իրենց արդեն ծանոթ ձևերը՝ երկրաչափական հարթ մարմինները: Եվ իրոք, նրանք սկսում են հատակին կավիճով աթոռի ոտք եզրագծել: Հետո բարձրացնում են սեղանը և տեսնում, որ իրենք քառակուսի են գծել, նույն բանն անում են աթոռների ոտքերով և շրջաններ գտնում, մատիտով եզրագծում են տնօրենի սեղանին դրված թանաքամանի հատակը, բարձրացնելով այն՝ շրջան են տեսնում, եզրագծում են զարդատուփը, ուղղանկյուն են տեսնում:

Տեսնելով երկրաչափական մարմինների արտատպումները՝ նրանք անկեղծորեն հրճվում են այն բանից, որ անընդհատ ծանոթ պատկերներ են տեսնում: Նրանց համար սա իրերի հասարակ դիտարկում չէ, այլ՝ արդեն վերլուծություն և մեկնաբանում, որն ավարտվում է համադրմամբ՝ առաջին հայացքից այդքան տարբեր ձևերի միապաղաղություն, ավելի ճիշտ կլինի ասել՝ սահմանափակություն:

Ձևերի երկրաչափական վերլուծություն՝ կողմեր, անկյուններ, կենտրոն, կողեր: Ձևերի երկրաչափական վերլուծությունը հասանելի չէ փոքրերին: Ես փորձել եմ հեշտացնել նման վերլուծության ներդրումը՝ աշխատանքը սահմանափակելով ուղղանկյունով, և խաղ եմ հնարել, որն իր մեջ վերլուծություն է ներառում՝ չպահանջելով ուշադրության չափազանց լարում, այլ ընդամենը ուղղանկյուն հասկացության պարզ ձևակերպում:

Ուղղանկյունը, որ ես գործածում եմ, մանկական սեղաններից մեկի մակերես է, խաղի էությունն էլ այն է, որ երեխաները սեղան են գցում:

Բոլոր «Երեխայի տներում» կան ճաշելու փոքրիկ պարագաներ, որոնք կարելի գտնել խաղալիքների ցանկացած խանութում՝ ափսեներ, արգանակի բաժակներ, շշեր, փոքրիկ դանակներ, գդալներ, պատառաքաղներ և այլն: Ես հանձնարարում եմ երեխաներին սեղան գցել 6 հոգու համար, երկու հավաքածու՝ ամեն երկար կողմի վրա և մի-մի հավաքածու՝ կարճ կողմերի վրա: Երեխաները վերցնում են համապատասխան պարագաները և դնում իմ հանձնարարության համաձայն: Ես հանձնարարում եմ ընդհանուր ամանը դնել սեղանի կենտրոնում, անձեռոցիկը՝ անկյունում: «Այս ափսեն դի՛ր կարճ կողմի մեջտեղում»: Երեխային առաջարկում եմ նայել սեղանին և ասում.

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

- Այս անկյունում ինչ-որ բան պակաս է, բաժակը այս կողմի վրա դիր: Տեսնենք՝ երկար կողմի վրա ամեն ինչ ճիշտ ենք դրե՞լ: Իսկ կարճ կողմերի վրա՞...Իսկ չորս անկյուններո՞ւմ...:

Չեմ կարծում, որ 6 տարեկանից փոքր երեխաների հետ արժե անցնել ավելի բարդ վարժությունների: Ես մտածում եմ, որ մի գեղեցիկ օր երեխան կվերցնի հարթ ներդիրներից մեկը և ինքուրույն կսկսի հաշվել անկյունները և կողմերը: Իհարկե, եթե մենք ծանոթացնենք այդ հասկացությունների հետ, նա կսովորի, բայց դա հասարակ անգիր կլինի, ոչ թե փորձ:

**Քրոմատիկ<sup>5</sup> զգացողության վարժություններ:** Ես արդեն պատմել եմ մեր՝ ներկերով վարժությունների մասին: Հիմա մենք հիմնավորապես կնկարագրենք այդ վարժությունները և կնշենք դրանց հաջորդականությունը:

### I. Միջավայրի ուսումնասիրությանը մղող վարժություններ

**Ա. Գործվածքներ և գերմանական տիկնիկներ:** Քրոմատիկ զգացողության դաստիարակության մասին մենք արդեն խոսել ենք, նշել, որ մեր դիդակտիկ նյութերում գունավոր գործվածքների արկղիկ կա, գործվածքները դասավորված են բաժիններով: Կտորները տարբեր որակի են՝ շղարշ, մետաքս, բուրդ, թղթե, վառ գույներով: Շատ գործվածքներ գունավոր նախշերով են՝ գծավոր, վանդակավոր, օղակներով: Երեխաները պետք է ճանաչեն գործվածքի գույնը, սա բերում է նրան, որ երեխաները սկսում են նկատել մարդկանց զգեստների գործվածքների գույները, տարբերել նույն գործվածքների տարբեր գույները:

Վերջապես՝ տարբեր գույնի բրդե թելերով հյուսված գերմանական տիկնիկներ, որոնք նույն դաստիարակչական նպատակն ունեն: (Մենք այն պատրաստում ենք հին գուլպայով. քիթն ու ասքերը նշում ենք սև գույնի բրդե թելով, բերանը՝ կարմիր): Դրանք հեշտ է խաղացնել, այս ու այն կողմ նետել, ինչպես գնդակը:

**Բ. Գծանկար և գունկար:** Մենք բազմաթիվ գծանկարներ ենք պատրաստել, որոնք երեխաները մատիտներով պիտի գունավորեն, հետագայում նաև՝ վրձինով, որը կնախապատրաստի ջրաներկով նկարելուն: Սկզբից մենք ծաղիկների, թիթեռների, ծառերի և կենդանիների նկարներ ենք պատրաստում, հետո՝ երկինք, տներ, մարդկային մարմիններ: Լավ նկարող երեխաներին նկարներ ենք տալիս ներկելու, որը նրանք վարպետորեն են անում:

Այս նկարները օգնում են ուսումնասիրել երեխաների քրոմատիկ զգացողությունների բնական զարգացումը: Երեխաներն են ընտրում գույները, և այդ հարցում նրանք լիովին ազատ են: Եթե երեխան, ասենք, ճուտիկը կարմիր է ներկում, իսկ կովը՝ կանաչ, ուրեմն նա դեռ չի կարողանում դիտարկել. այդ մասին ես ընդհանուր բաժնում արդեն նշել եմ: Այդ նկարները ցույց են տալիս նաև խրոմատիկ զգացողության զարգացվածության աստիճանը. երեխան մեկ նուրբ, հարմոնիկ երանգներ է ընտրում, մեկ՝ վառ, կոնտրաստային:

<sup>5</sup> Քրոմատիկով – սպիտակ լույսի տարբեր գույնի ճառագայթների տարբալուծվելու երևույթը

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Այն հանգամանքը, որ երեխան պիտի հիշի առարկայի գույնը, նրան մղում է շրջապատի առարկաները դիտարկելուն: Նա արդեն ավելի բարդ նկարներ ներկելու ցանկություն է ունենում: Այդպիսի աշխատանքի կարող են անցնել այն երեխաները, որոնք կարողանում են չանցնել նկարի եզրագծերը, և համապատասխան գույն ընտրել: Հաճախ այդ նկարները շատ գրավիչ և ճաշակով են ստացվում, հաճախ երեխայի բնատուր շնորհն են բացահայտում: Մեքսիկայի մանկապատեզներից մեկի տնօրենը, որ երկար ժամանակ սովորել էր ինձ մոտ, ինձ երկու նկար էր ուղարկել՝ մեկում ժայռ էր պատկերված, քարեր, որ շատ ներդաշնակ ներկված էին բաց մանուշակագույն երանգներից շագանակագույն, ծառեր՝ կանաչի երկու երանգով, իսկ երկինքը՝ բաց երկնագույն: Մյուս նկարում ձի էր պատկերված՝ շագանակի երանգով, սև աչքերով, կճղակներով, բաշով, պոչով:

Մեր դաստիարակներից մեկը հին գրքից նկարներ է տալիս, որ նրանք ներկում են: Ներկելու համար կարելի է ոչ միայն կերպարային, այլև եզրագծված նկարներ տալ, որոնք բոլոր դեպքերում նպաստում են գրուսուցմանը: Ներկելու համար երեխաները մատիտներ են վերցնում, որոնք պետք է բռնեն այնպես, ինչպես գրիչն են բռնում:

### **II) Քրոմատիկ զգացումները զարգացնող խաղ: Գույների և դրանց անվանումների ճանաչում**

Արդեն վերը նկարագրված վարժություններով մենք սկսել ենք գույների և դրանց անվանումների ճանաչումը՝ օգտագործելով քարտեր, որ փաթաթված են մետաքսե կամ բրդե գործվածքներով: Այդպիսի երկու հավաքածու ունենք՝ 64-ական երանգներով: Մենք մեկ այլ տեղում այդ առիթով արդեն ասվածը չենք կրկնի: Այստեղ ուզում ենք երկու ուրախ խաղ նկարագրել, որոնք հասու են փոքրիկներին:

**Ա.Նուշիտելի խաղը՝ գույները ճանաչելու համար:** Տիկին Նուշիտելին՝ թիվ մեկ «Մանկան տան» տնօրենն է հորինել այս հրաշալի խաղը: Նա դասարանում լռություն, կարգ ու կանոն է հաստատում (կիրթ վարվեցողության վարժություն), հետո երեխաներին գունավոր քարտեր է բաժանում. նա ցույց է տալիս քարտը և հարցնում՝ ի՞նչ գույն է սա, և երեխաները միաձայն պատասխանում են, ասենք՝ կարմիր:

Հետո տնօրենն ասում է. «Կարմիր գույնը ես էռնեստին եմ տալիս», և կարմիր քարտը իսկապես դնում է էռնեստի սեղանին: Նույն բանը նա անում է մյուս գույներով: Բոլոր քարտերը բաժանելուց հետո նա բացատրում է, որ քարտերը պետք է պահել ձախ ձեռքում, ծալելով այն կրծքավանդակի մոտ, այնպես, որ քարտը հայտնվի կրծավանդակի կենտրոնում: Հետո նա նստում է սենյակի մեջտեղում և կանչում.

- Կանա՛չ գույն, արի ինձ մոտ:

- Կարմի՛ր գույն, արի ինձ մոտ:

Երեխան վեր է կենում տեղից, մոտենում է ուսուցչուհուն, գլուխ տալիս; Ուսուցչուհին երեխաններին տարբեր կողմեր է ուղղում.

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

- Կանա՛չ գույն, դեպի աջ:

- Կարմի՛ր գույն, դեպի ձախ:

Այսպես նա երեխաներին իրար դիմաց է կանգնեցնում կամ քառակուսի է կազմում, նայած՝ խաղն ինչ բարդության է: Երբ բոլոր երեխաները կանգնած են լինում անհրաժեշտ տեղերում, սկսվում է խաղը, որ նման է կադրիլի: Տնօրենն ասում է.

- Կանաչ գույն, գնա նարնջագույնի մոտ:

Կանաչը գնում է նարնջագույնի մոտ, խոնարհում է անում, նարնջագույնը պատասխանում է: Հետո ազատ ձեռքերով իրար ձեռք են սեղմում և կանգնում են իրար կողք: Այսպես տարբեր շարժումներ են անում: Սա ողջույնների, ազնվական շարժումների, տեղը հիշելու վարժություն է: Այս ամենը խաղը բավականին դաստիարակչական է դարձնում:

**Բ. Գույների և դրանց երանգների անվանումների խաղ:** Տնօրենն առնձնացնում է խամրած գույներով քարտերը և բաժանում է՝ ասելով.

- Հիմա ես գույները կբաժանեմ:

Ընդ որում երեխաներից պահանջում է, որ նրանք միաձայն և բարձրաձայն կրկնեն գույնի անունը, ինչպես նախորդ խաղի ժամանակ, և ասում.

- Ինեսային կտամ...

Հետո նույն կերպ բաժանում է վառ գույները: Տարբերությունն այն է, որ խամրած գույնի քարտերը մոտեցնում են կրծքին ձախ ձեռքով, իսկ վառ գույները՝ աջ: Դրանից հետո տնօրենը կրկին նստում է սենյակի կենտրոնում և ասում.

- Խամրած գույները մոտենան ինձ: Երբ երեխաները կանգնում են նրա մոտ, նա յուրաքանչյուրին հարցնում է.

- Դու ինչպիսի՞ն ես...

Երեխան խոնարհվում է և բարձրաձայն, հստակ արտասանում է իրեն տրված գույնի անունը՝ ես վարդագույն եմ, կամ ես երկնագույն եմ: Տնօրենը նրանց շարում է մի գծի վրա, նույնը կրկնում է վառ գույներով: Երբ երեխաները շարքով կանգնում են իրար դիմաց, տնօրենն ասում է.

- Խոնարհվեք:

Երեխաները խոնարհվում են:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

- Խառնեք բոլոր գույները:

Թույլ է տալիս, որ երեխաները խառնվեն իրար և աում է.

- Վառ գույներ, գտեք ձեր խամրած գույներին և բռնեք նրա ձեռքը:

Երեխաները գտնում են իրար, ձեռք ձեռքի բռնած զույգերով կանգնում են: Տնօրենը նրանց ուղիղ շարք է կանգնեցնում, և երեխաները շարային քայլքով լուռ քայլում են: Հետո նա հետևում է շարքին: Ամեն երեխա նրա կողքով անցնելով՝ պիտի բարձրացնի այն ձեռքը, որով բռնել է քարտը, անվանի գույնը և արագ ծալի ձեռքը:

Այս խաղը կարելի է ավելի բազմազան դարձնել: Օրինակ՝ միանման ներկեր բաժանել կամ նույն գույնի տարբեր երանգներ, կարելի է բազմազանություն մտցնել ձևավոր պարերի կամ քայլքի մեջ՝ նայած հանգամանքների:

Քրոմատիկ խաղերը երեխաներին շատ են գրավում, զբաղված լինելով գույներ ընտրելով՝ նրանք ուշադիր լսում են, թե որ գույնն է կանչվում, նրանք շատ ուշադիր են խաղում, մի տեսակ հպարտ և լուրջ:

Այս խաղերը սովորաբար ավարտվում են որևէ գույնի կամ երանգի ընտրությամբ կամ գույների ինչ-որ համադրությամբ. Երեխան կարող է իր սիրած գույնի ժապավենով զարդարել իր գոգոնոցը, այն կրել որպես իր անհատականության դրսևորում:

### **Գրել և կարդալ ուսուցանելու հնարներ**

#### **Գրաֆիկական լեզվի ինքնաբուխ զարգացում**

Դեռ Հռոմի Օրթոֆրենիկ դպրոցի տնօրեն եղած ժամանակ սկսեցի գրել-կարդալ ուսուցանելու ընթացքում դիդակտիկ նյութեր կիրառելու փորձեր անել: Այդ փորձերը բավականին յուրահատուկ էին:

Իտալիի ու Սեզենի գրել-կարդալու ուսուցման մեթոդներն արդյունավետություն չեն ապահովում: Ես արդեն անդրադարձել եմ այն աշխատությանը, որում Իտալիալի ալբերտին սովորեցնելու հնարներ է նկարագրում, իսկ հիմա կանդրադառնամ այն հարցին, թե Սեզենի ինչպես է ներկայացնում գրուսուցումը. «Որպեսզի նկարելուց անցնեն գրին, որը նկարչությանն ամենամոտ կիրառումն է, ուսուցիչն ընդամենը պիտի ցույց տա, որ D-ն իր ծայրերով ուղղահայաց գծին կառչած կիսաշրջանագիծն է, A-ն՝ վերին մասում միացած և հորիզոնական գծիկով հատվող երկու թեք գիծ, և այլն: Պետք չէ գլուխ կտրել, թե երեխան ինչպես պիտի գրել սովորի. նկարում է՝ ուրեմն նաև կգրի: Կարիք չկա ասելու, որ երեխային պետք է ստիպել տառերը նկարել հակադրությունների և համադրությունների օրենքով: Այսպես՝ O-ն N -ի կողքին, կամ B -ն՝ P-ի, T-ն՝ L-ի, և այլն»:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Հետևաբար, Սեզենի կարծիքով երեխային գրել սովորեցնելու անհրաժեշտություն չկա: Երեխան որ նկարում է, նաև կգրի: Բայց այս հեղինակը գիր է անվանում տպագիր տառերը: Այլ տեղերում էլ նա չի մեկնաբանում, թե իր աշակերտը այլ կերպ գրելու է, թե չէ:

Ընդհակառակը, նա մեծ ուշադրություն է դարձնում նկարչության նկարագրությանը, որը նախապատրաստում և իր մեջ ներառում է գիրը: Դասավանդման այս մեթոդը լի է դժվարություններով և ստեղծվել է Իտարի եւ Սեզենի միացյալ ջանքերի շնորհիվ:

### Գլուխ XL Նկարչություն

Առաջին հասկացությունը, որ անհրաժեշտ է յուրացնել նկարչության համար, հարթության հասկացությունն է: Հաջորդը գծի, կետագծի և ուրվագծի հասկացություններն են: Այս հասկացություններով էլ պայմանավորված են գիրն ու նկարչությունը: «Այս երկու հասկացությունները փոխկապակցված են, և նրանց հարաբերակցությունը ծնում է գծեր գծելու գաղափարը, կարողությունը: Իսկ գծերը կարող են գիծ կոչվել միայն այն դեպքում, եթե դրանք ձգվում են մեթոդաբար, որոշակի ուղղությամբ: Ուղղվածություն չունեցող պատահական խզրզոցները գծեր չեն. պատահաբար հայտնվելով՝ նրանք անվանում չունեն:

Իրական պատկերանշանն անվանում ունի, որովհետև ուղղվածություն ունի: Եվ քանի որ ցանկացած գիր և նկարչություն տարբեր ուղղվածություն ունեցող գծերի ամբողջություն են, ապա նախքան այսպես կոչված, գրային փուլին անցնելը, համառորեն մտցնում ենք հարթության և գծի այդ հասկացությունները:

Նորմալ երեխան այս հասկացությունները բնազդաբար է ընկալում, իսկ մյուսներին պետք է անհոգնել հիշեցնել դրանց գոյության մասին: Մեթոդաբար նկարելու միջոցով նա աստիճանաբար ծանոթանում է հարթության բոլոր մասերի հետ և կրկնօրինակելու միջոցով սկսում է գծել, սկզբում՝ պարզ, հետո ավելի բարդացող գծեր: Երեխային անհրաժեշտ է սովորեցնել՝

1. տարբեր տիպի գծեր գծել.
2. դրանք գծել տարբեր ուղղություններով և հարթության վրա տարբեր դիրքերով.
3. դրանք միացնելով՝ տարբեր պատկերներ ստանալ՝ սկսած ամենապարզից և վերջացրած ամենաբարդով:

Հետևաբար՝ մենք պետք է երեխային սովորեցնենք տարբերել ուղիղ գծերը թեք գծերից, ուղղահայացները՝ հորիզոնականներից և տարբեր թեքություն ունեցող այլ գծերից և վերջապես՝ պատկերներ կազմող գծերի միացման հիմնական երկու կամ ավելի կետերը:

Գիր ձևավորող նկարչության այս իրական վերլուծությունն այնքան կարևոր է բոլոր առումներով, որ երեխան, որն արդեն շատ տառեր գրում էր նախքան նրան իմ հոգաձության հանձնելը, 6 օր ծախսեց, որ կարողանա ուղղահայաց և հորիզոնական գծեր գծել, և 15 օր էլ անցավ, մինչև սովորեց թեք և կոր գծեր գծել:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Եվ իրոք, իմ սաներից շատերը երկար ժամանակ ի վիճակի չէին նույնիսկ նմանակելու թղթի վրա իմ ձեռքի շարժումը և միայն ավելի ուշ էին փորձում որոշակի ուղղությամբ գծեր գծել: Իմ տված գծին հակառակ ուղղությամբ գծեր կարողանում էին գծել միայն նրանք, ովքեր ավելի շատ են հակված նմանակման կամ ավելի ունակ էին, և բոլորը շփոթում էին երկու գծերի ամենահասարակ միացման կետերը, ինչպես վերև, ներքև, կենտրոն: Ճիշտ է, գծերի հարթության և ձևերի մասին հաղորդված հիմնավոր գիտելիքը օգնում է նրանց յուրացնել հարթության և տարբեր գծերի միջև կապը, բայց, ըստ իմ սաների շեղումներով պայմանավորված անհրաժեշտության, դասավանդման ընթացքում հորիզոնական, ուղղահայաց, թեք, կոր գծերին ծանոթացնելու աստիճանականությունը թելադրվում է ծանրաշարժ մտքի և շարժվող, անվստահ, ձեռքի ընկալման և կատարման դժվարություններով:

Ես այստեղ խոսում եմ ոչ թե պարզապես այն մասին, որ ստիպեն նրանց դժվար աշխատանք կատարել. նրանք նախկինում էլ մի շարք դժվարություններ են հաղթահարել: Ինձ հետաքրքիր է՝ այս դժվարություններից որոշները չե՞ն լինի մյուսներից ավելի կամ պակաս բարդ, արդյոք մեկի բարդությունը չի՞ բխում մյուսից՝ ինչպես թերեմները. այս առումով ահա թե ինչպիսի մտքերով էի տարված: Ուղղահայաց գիծն այն գիծն է, որը աչքը և ձեռքը գծում են ուղիղ՝ բարձրանալով վեր կամ իջնելով վար: Հորիզոնական գիծը ոչ աչքի, ոչ էլ ձեռքի համար բնական չէ, քանի որ երբեմն աչքն ու ձեռքը շեղվում են ու աղեղ գծում (հորիզոնի նման, որից գիծն առել է իր անունը)՝ կենտրոնից հասնելով ծայրամասային հարթությանը, եթե դրանք անցած տարածության մակարդակին համապատասխան չպահենք:

Թեք գիծը համեմատության ավելի բարդ համակարգ է ենթադրում, իսկ կոր գծերն այնպիսի հետևողականություն են պահանջում, և հարթության համեմատությամբ այնքան շատ տարբերություններ կան, այդ գծերի ուսումնասիրության վրա պարզապես իզուր ժամանակ ծախսեցինք: Այսպիսով՝ ամենապարզ գիծը ուղղահայաց գիծն է, և ահա թե ինչպես եմ ես այն ներկայացրել:

Առաջին երկրաչափական բանաձևը սա է. մի կետից մյուս կետը կարելի է տանել միայն մեկ ուղիղ գիծ: Ելնելով այս աքսիոմայից, որը կարող է ապացուցել միայն ձեռքը, ես երկու կետ էի դրել գրատախտակի վրա և դրանք միացրել ուղղահայաց գծով: Իմ սաները փորձում էին նույն բանն անել իրենց թղթի վրա, բայց ոմանք ուղղահայացները կետերից աջ էին շեղել, մյուսները՝ ձախ: Էլ չեմ ասում այն մասին, որ ոմանց ձեռքերը այս ու այն կողմ էին գնում:

Որպեսզի վերացնենք այս շեղումները, որոնք ավելի հաճախ մտքի և աչքի անպատրաստության արդյունք են, քան ձեռքի, ես նպատակահարմար համարեցի սահմանափակել հարթության սահմանները: Այդ նպատակով ես մեկական ուղղահայաց գիծ տարա այն կետերից աջ և ձախ, որոնք երեխան պիտի միացներ և դրանց միջև զուգահեռ գիծ ստանար: Եթե այս երկու գծերը բավարար չեն լինում, ես թղթի վրա ուղղահայաց ամրացնում եմ երկու քանոն, որոնք անկասկած թույլ չեն տա, որ ձեռքը շեղվի: Սակայն այդ նյութական արգելքներից երկար օգտվելու կարիք չի լինում:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Սկզբում մենք մի կողմ ենք դնում քանոնները և վերադառնում զուգահեռ գծերին, որոնց միջև թերիաս երեխան փորձում է տանել երրորդ գիծը: Հետո մենք ջնջում ենք ուղղորդող գծերից մեկը՝ թողնելով աջը կամ ձախը, վերջապես ջնջում ենք վերջին գիծը, ջնջում ենք նաև կետը՝ սկսելով վերևից, որը ձեռքի և գծի ուղղության սկզբնակետն էր: Երեխան սկսում է ուղղահայաց գծեր գծել առանց նյութական հենքի և առանց համեմատության կետերի:

Նույն մեթոդները են եղել, նույն դժվարությունները, և ձեռքի շարժումն ուղղորդելու համար նույն միջոցներն ենք կիրառել նաև հորիզոնական ուղիղների դեպքում: Եթե պատահականորեն սկզբում գիծը լավ է ստացվում, մենք գիտենք, որ երեխան կենտրոնից կամ վերջում կթեքի այն, ինչպես բնությունն է պահանջում, և այն պատճառներով, որոնց մասին արդեն խոսել եմ: Եթե երկու կետերը չեն բավարարում ձեռքը պահելու համար, մենք նրա շեղվելուն խանգարում ենք՝ օգտագործելով զուգահեռ գծեր կամ քանոններ:

Վերջապես, հասնելով նրան, որ երեխան հորիզոնական գիծ գծի և դրան ուղղահայաց տանի, հեշտությամբ ուղիղ անկյուն ենք ստանում: Երեխան արդեն սկսում է հասկանալ, թե ըստ էության ինչ են ուղղահայաց և հորիզոնական գծերը և ընկալել այդ երկու նախնական հասկացությունների կամ գաղափարների հարաբերակցությունը պատկեր գծելու ընթացքում:

Կարող էր թվալ, թե հորիզոնական և ուղղահայաց գծերի ուսուցմանը պետք է անմիջապես հետևի կոր գծի ուսումնասիրումը, բայց իրականում այդպես չէ: Կոր գիծը, ուղղահայացից տարբերվելով իր կորությամբ, հորիզոնականից՝ իր ուղղվածությամբ, և իր բնույթով իր մեջ ներառելով այդ երկուսը (քանի որ այն ուղիղ է), հարթության կամ այլ գծերի հետ հարաբերակցության մեջ բավականին բարդ գաղափար է, որ երեխան կարողանա այն ընկալել առանց նախնական պատրաստվածության»:

Այսպես Սեգենը մի քանի էջ խոսում է բոլոր ուղղություններով կորերի մասին, որոնք իր սաներին հանձնարարել է գծել երկու ուղղահայացների միջև, հետո տեղեկացնում է չորս թեք գծերի մասին, որոնք իր սաները ուղղահայացից դեպի աջ ու դեպի ձախ են գծել, հորիզոնականից՝ վերև ու ներքև, և եզրակացնում. «Այսպիսով մենք գտնում ենք մեր խնդրի լուծումը, որ փնտրում էինք՝ ուղղահայաց, հորիզոնական, կոր և չորս թեք գծեր, որոնց միացումը իր մեջ բոլոր հնարավոր գծերը ներառող շրջանագիծ է առաջացնում՝ ողջ գիրը»:

Հասնելով այս կետին՝ ես ու Իտարը երկար ժամանակ դադար տվեցինք: Քանի որ գծերն արդեն հայտնի էին, երեխաները պետք է ճիշտ պատկերներ գծեն՝ իհարկե սկսելով ամենապարզերից: Հետևելով ամենասովորական հայացքին՝ Իտարը խորհուրդ տվեց սկսել քառակուսուց: Ես երեք ամիս փորձեցի, բայց չկարողացա երեխաներին հասկանալի դարձնել իմ ուզածը:

Երկրաչափական պատկերների ծագման մասին պատկերացումներով ղեկավարվող փորձերի մի ամբողջ շարքից հետո Սեգենը համոզվեց, որ ամենից հեշտ գծվում է եռանկյունին:

Երբ երեք գծեր հատվում են, եռանկյունի է առաջանում, այնինչ 4 գծերը, զուգահեռ չլինելով



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

և այդ պատճառով ուղղանկյուն չառաջացնելով, կարող են հարյուրավոր ուղղություններով հատվել:

Այս փորձերից և դիտարկումներից ելնելով, որոնք հաստատվել են շատերի կողմից և դրանց մասին խոսելն ավելորդ են համարում, ես սկզբի համար կազմեցի նկարչության ու գրի առաջին վարժությունները մտավոր հետամնաց երեխաների համար: Այդ սկզբնական վարժությունների փաթեթը այնքան պարզ էր, որ չարժե դրա մասին ծավալվել: Ահա, թե ինչպես էին իմ նախորդները մտավոր հետամնաց երեխաներին գրել սովորեցնում:

Իսկ ինչ վերաբերում է կարդալուն, ապա Իտարն այսպես էր վարվում: Նա պատերին մեխեր էր խփում, որոնցից երկրաչափական պատկերներ էր կախում՝ եռանկյունիներ, քառակուսիներ, շրջաններ, հետո պատին նկարում էր դրանց արտատպությունները, այնուհետև ավելորդն ուղային<sup>6</sup> հանձնարարում էր մեխերից կախել այդ պատկերները՝ հետևելով արտատպություններին: Այսպես ծնվեց հարթ երկրաչափական ներդիրների մասին Իտարի գաղափարը:

Վերջում նա փայտից կտրում էր տպագիր մեծ տառեր և նրանցով անում այն, ինչ անում էր երկրաչափական պատկերներով, այսինքն՝ մեխեր էր մեխում այնպես, որ երեխան կարողանա նրանցից տառեր կախել և հանել: Հետագայում Սեգենը պատի փոխարեն փայտի հարթ շերտ էր օգտագործում: Նա տառեր էր նկարում արկղի հատակին և սաներին հանձնարարում փայտե տառեր դնել դրանց վրա:

Քսան տարի անց էլ Սեգենը այդ հնարքը չի փոխել:

Սեգենի և Իտարի՝ գրել-կարդալու ուսուցման մեթոդի քննադատությունը ավելորդ են համարում: Այդ մեթոդի մեջ ակնհայտ է երկու հիմնավոր թերություն, որ այս մեթոդն ավելի վատ են դարձնում, քան նորմալ երեխաների դեպքում կիրառվող մեթոդները՝ տպատառ գրության կիրառումը և գրուսուցման նախապատրաստում ռացիոնալ երկրաչափության միջոցով, արարք, որ կարելի է սպասել միայն միջին դպրոցի սովորողներից:

Այստեղ Սեգենը զարմանալիորեն շփոթում է հասկացությունները: Նա բոլորովին անտեսում է երեխայի հոգեբանական դիտարկումն ու երեխայի կապը շրջակա միջավայրի հետ և միանգամից անցնում է գծերի ուսումնասիրմանը, դրանց ծագմանը և հարթության նկատմամբ հարաբերությանը: Նա պնդում է, թե երեխան հեշտությամբ կարող է ուղղահայաց գիծ գծել, բայց հորիզոնականը տեղնուտեղը կարող է կորի վերածվել, «քանի որ բնությունը դա է պահանջում»: Այդ պահանջն էլ բացատրվում է նրանով, որ մարդը հորիզոնը կոր գծով է տեսնում:

<sup>6</sup> Խոսքը մինչև 12 տարեկանը մարդկային հասարակությունից մեկուսացված խուլուհամր տղայի մասին է (Իտարի «Ավելորդնի վայրենին»), որի դաստիարակության մասին առաջին գիտական աշխատանքն էլ հռչակ է բերել ֆրանսիացի գիտնական բժիշկ Ժան Մարի Գասպար Իտարին (1775-1838)

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Սեզենի օրինակը հաստատում է հատուկ դաստիարակության անհրաժեշտությունը, որը մարդուն դիտարկել կսովորեցնեն և կուղղորդեն նրա տրամաբանական մտածողությունը: Դիտարկումն անպայման պիտի առարկայական լինի, այսինքն՝ ցանկացած նախապաշարումից զերծ:

Սեզենն այս դեպքում հետևում է այն նախապաշարումին, որ երկրաչափական գծագրությունը նախապատրաստում է գրին, և դա խանգարում է նրան գտնելու իսկական բնական այն գործընթացը, որն ահրաժեշտ է այդպիսի նախապատրաստության համար:

Երկրորդ մոլորությունն այն է, որ շեղումը ուղիղ գծից և ոչ ճշգրտությունը (ինչպես երեխան գծում է), մտքի և աչքի վիճակի պատճառով է, ոչ թե ձեռքի: Այդ պատճառով էլ նա ամիսներ և շաբաթներ է ծախսում գծի ուղղությունը բացատրելու վրա և մտավոր հետամնաց երեխային սովորեցնում է հայացքով հետևել այդ ուղղվածությանը:

Ըստ երևույթին, Սեզենը համոզված է, որ ճիշտ մեթոդը բարդ պիտի լինի, և միայն երկրաչափությունը, երեխայի՝ վերացական հարաբերակցությունների ընկալումն է արժանի ուշադրության:

Իսկ մի՞թե դա ընդհանուր մոլորություն չէ: Վերցնենք միջակ մարդկանց. նրանց համար ազդեցիկ է էրուդիցիան, բայց հասարակ բաները նրանց չեն հրապուրում: Դրա փոխարեն տեսեք այն մարդկանց տրամաբանական մտածողությունը, ում հանճար ենք համարում: Նյուտոնը հանգիստ նստում է բակում. ծառից խնձորն ընկնում է, նա դա տեսնում է և հարցնում՝ ինչո՞ւ: Երևույթները անկարևոր չեն լինում. հանճարի ուղեղում ծառից ընկնող պտուղը ու համաշխարհային ձգողականությունը կողք կողքի գոյակցում են:

Եթե Նյուտոնը դաս տար երեխաներին, ապա ուղղակի կհանձնարարեր երեխաներին աստղաշատ գիշերով լուսատու մտածել. իսկ էրուդիցիայով մարդը նախ երեխային կծանոթացնեն բարձրագույն մաթեմատիկային, այդ բանալու միջոցով՝ աստղագիտությանը: Գալիլեո Գալիլեյը հետևել է առաստաղից կախված լուսամփոփի ճոճվելուն և հայտնագործել ճոճանակի օրենքները: Մտավոր բնագավառում պարզությունն ու նախապաշարումներից մարդու ազատությունը բերում են նոր երևույթների և օրենքների հայտնագործման, ինչպես բարոյականության բնագավառում խոնարհությունն ու չքավորությունն են լուսավորում հավատացյալի հոգին:

Եթե մենք ուսումնասիրենք հայտնագործությունների պատմությունը, ապա կհամոզվենք, որ դրանց հիմքում ընկած է պարզ առարկայական դիտարկում և տրամաբանական միտք. պարզ բաներ են, որոնք հազվադեպ են լինում մարդկանց մոտ: Բնական չէ՞ր լինի, օրինակ, այն բանից հետո, երբ Լավերանը արյան կարմիր բջիջներում հայտնաբերեց մալարիայի մակաբույծը, իսկ մենք անատոմիայից գիտենք, որ արյունատար համակարգը փակ անոթների հյուսվածք է, ընդհանրապես ենթադրել, որ մեզ խայթող միջատն է ներարկում այդ մակաբույծը:

Դրա փոխարեն մենք խորացանք հողից բարձրացող միազմների տեսության մեջ, աֆրիկյան քամիների ազդեցության, ճահճային տարածքների ազդեցության

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

տեսությունների՝ այդ բոլոր անորոշ գաղափարների մեջ, այն դեպքում, երբ մակաբույծը կենսաբանական որոշակի փաստ էր:

Երբ մալարիայի մոծակի բացահայտումը «լրացրեց» Լավերանի հայտնագործությունը, այն «շմեցնող» և «հրաշալի» էր թվում: Այնինչ բնագիտությունից գիտենք, որ բուսական միաբջիջ օրգանիզմները բազմանում են կիսվելով և դրան հաջորդող սպորագոյացմամբ, իսկ միաբջիջ կենդանիները՝ կիսվելով և դրան հերթագայող բեղմնավորմամբ:

Այլ կերպ ասած՝ ինչ-որ շրջանից հետո, որի ընթացքում սկզբնական բջիջը բաժանվում է, և առաջանում են նույնական նոր բջիջներ, գալիս է 2 տարբեր բջիջների առաջացման պահը՝ մի իգական, մի արական, որոնք պիտի միանան, բազմացման նոր փուլն սկսող մի բջիջ կազմեն:

Քանի որ այս ամենը հայտնի էր Լավերանի ժամանակ, հայտնի էր նաև, որ մալարիայի մակաբույծը պարզագույն օրգանիզմ է, ապա, թվում է, տրամաբանական կլիներ արյան գնդիկի հիմքում նրա սեգմենտացիայի մեջ ուսումնասիրել կիսվելու փուլը և սպասել, միջև մակաբույծը տեղը կգիջեր սեռական ձևերին, որոնք անպայման ի հայտ կգային կիսվելու ընթացքից հետո:

Բայց այս կիսվելու մեջ ուսումնասիրում էին սպորի առաջացումը, և ո՛չ Լավերանը, ո՛չ այդ հարցով զբաղվող բազմաթիվ գիտնականներ չէին կարողանում բացատրել սեռական ձևերի առաջացումը: Լավերանը միայն բոլորի կողմից ի գիտություն ընդունվող կարծիք հայտնեց, որ այդ սեռական զույգ բջիջները՝ զիգոտները, մալարիայի մակաբույծի վերարտադրված, հիվանդությունը որոշող փոփոխություններ առաջացնելու այլևս անընդունակ ձևերն են:

Եվ իրոք, մակաբույծի սեռական ձևերի առաջացմամբ մալարիան կարծես անցնում էր, որովհետև մարդու արյան մեջ բջիջների բեղմնավորում չի ենթադրվում: Մորելի՝ այդ ժամանակ նոր տեսությունը, որ մարդու քայքայումը ուղեկցվում է ձևախեղումներով և թուլությամբ, Լավերանին հուշեց դրա բացատրությունը, և երբ նրան ոգևորել էին մորելյան տեսության աննախադեպ գաղափարները, բոլորը հայտնի արատաբանի միտքը հանճարեղ համարեցին:

Բայց ով կսահմանափակվեր այս կարգի դատողությամբ՝ մալարիայի պլազմոդիումը պարզագույն կենդանի է, որը մեր աչքի առաջ բազմանում է բաժանման միջոցով: Բաժանումից հետո տեսնում ենք երկու տարբեր, մեկը՝ կիսալուսնաձև, մյուսը՝ մտրակաձև, իգական և արական բջիջներ, որոնց բեղմնավորումը բաժանումների միջև է լինում: Այսպիսի դատողությունը բացահայտման ճանապարհ կբացեր: Բայց իրականում այս պարզ փաստարկը չկատարվեց: Ակամայից հարց է առաջանում, թե ինչպիսի հաջողությունների կհասներ մարդկությունը, եթե հատուկ դաստիարակությունը մարդկանց պատրաստեր ուղղակի դիտելու և տրամաբանական մտածողության:

Որքան ժամանակ ու մտավոր ուժ է կորչում աշխարհում այն պատճառով, որ կեղծը հսկայական է թվում, իսկ ճշմարիտը՝ չնչին:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Այս ամենը բերում են որպես աճող սերնդին ավելի արդյունավետ մեթոդներով դաստիարակելու անհրաժեշտության ապացույց. չէ՞ որ այդ սերնդից աշխարհին առաջընթաց է անկնկալում: Մենք արդեն սովորել ենք միջավայրից օգտվել. ենթադրում են, որ ժամանակը եկել է և հասունացել է գիտական դաստիարակության միջոցով մարդու ուժերն օգտագործելու անհրաժեշտությունը:

Վերադառնալով Սեգենի՝ գրուսուցման մեթոդին՝ տեսնում ենք, որ նա այլ ճշմարտություն է ներկայացնում, որ ուսուցումը տանում ենք ոլոր-մոլոր ճանապարհով՝ բնազդաբար բարդացնելով գործը, քանի որ գնահատում ենք միայն այն, ինչ բարդ է: Տեսանք, որ Սեգենը երկրաչափություն է դասավանդում, որ գրել սովորեցնի: Նա երկրաչափական վերացական հասկացություններով հոգնեցնում է երեխայի միտքը տպագիր D-ն պատկերելու պարզ ջանք գործադրելու համար: Արդյո՞ք երեխայից ջանքեր չեն պահանջվի տպատառերը մոռանալու և ձեռագիրը սովորելու համար: Ավելի ճիշտ չի՞ լինի ուսուցումն սկսել ձեռագիր տառատեսակից:

Այնինչ մինչ օրս ենթադրում ենք, որ գրել սովորելու համար երեխան նախ և առաջ պետք է կարողանա գծիկներ գծել: Այս համոզմունքը խորը արմատներ է գցել: Բնական է համարվում գծիկներ և սուր անկյուններ պատկերելով սկսել այբուբենի տառերը գրելը, որոնք բոլորը կլորարավուն են: Եվ դեռ անկեղծորեն զարմանում ենք, թե սկսնակների համար ինչ դժվար է O կլոր տառի սրությունը վերացնելը: Իսկ որքան ենք չարչարվում, որ երեխային ստիպենք ուղիղ գծիկներով և սուր անկյուններով ամբողջական էջեր լրացնել: Ո՞ւմ ենք պարտական այդ հրաշալի հայտնագործության համար, որ իբր առաջին նշանը, որ պետք է պատկերվի, անպայման ուղիղ գիծ պիտի լինի: Եվ ինչո՞ւ ենք այդպես համառորեն նախապատրաստվում կորություն ստանալ անկյան միջոցով:

Մի պահ ազատվենք այս նախապաշարումից և գործն ավելի պարզ անենք: Փորձենք մատաղ սերնդին ազատել գրել սովորելու համար ամեն տեսակի ջանքերից: Արդյո՞ք գծիկներից գրել սկսելն անհրաժեշտ է: Մեկ րոպե տրամաբանորեն դատելն էլ բավական է «ո՛չ» պատասխանելու համար: Այդ գծիկները գրելու համար երեխան չափազանց շատ ջանքեր է թափում:

Առաջին քայլերը ամենահեշտը պետք է լինեն, իսկ գրիչը վերև-ներքև շարժելը բոլոր շարժումներից ամենադժվարն է: Միայն հմուտ գեղագիրը կարող է էջը լրացնել իրար հավասար ուղիղ գծիկներով, իսկ միջին գրողը կարող է ընդամենը տանելի գրել: Եվ իրոք, ուղիղ գիծը, որ իր բնույթով միակն է. նա արտահայտում է երկու կետերը միացնող ամենակարճ տարածությունը. ընդ որում այդ ուղղությունից ցանկացած շեղում արդեն ուղիղ գիծ չէ, և այդ անթիվ շեղումներն ավելի հեշտ են արվում, քան միակ ուղիղը, որը կատարյալ է համարվում:

Եթե մենք մի քանի հոգու խնդրենք սև գրատախտակի վրա ուղիղ գիծ տանել, ապա ամեն մեկը երկար գիծ կգծի, մեկը կսկսի մի կողմից, մյուսը՝ մյուս, բայց գրեթե բոլորին կհաջողվի ուղիղ գիծ գծել: Սակայն եթե հետո պահանջենք, որ գծերը տարվեն որոշակի ուղղությամբ և սկսվեն որոշակի կետից, ապա շատ կասկածելի է, որ ուղիղները ճիշտ կստացվեն: Համարյա բոլոր գծերը երկար կլինեն, քանի որ գիծն իներցիայով ուղիղ է գնում

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

թափով: Եթե մենք սահմանափակենք գծիկի երկարությունը՝ այն ավելի կարճացնելով, ապա շեղումները կավելանան, քանի որ փոքր տարածքում ուղղությունը ճիշտ որոշելն ավելի բարդ է:

Մենք դեռ պահանջում ենք, որ գրողը գրելու գործիքը բռնի այնպես, ինչպես ընդունված է և ոչ թե այպես, ինչպես բնագրին է հուշում:

Ահա թե ինչպես ենք վերաբերվում գրելու առաջին գործողությանը, որ ուզում ենք սովորեցնել երեխային: Պահանջում ենք, որ մեր գծիկները զուգահեռ լինեն՝ երեխայի առաջ բարդ և անպտուղ խնդիր դնելով, քանի որ այս բոլոր մանրուքների իմաստը չի հասկանում:

Ֆրանսիայում արատ ունեցող երեխաների տեսրերում նկատեցի, որ գծիկներով էջերը վերջանում է C տառով (Վուազենը նույնպես նշել է դա):

Դա նշանակում է, որ ետ մնացող երեխան, որի մտքի դիմադրողականությունն ավելի թույլ է, քան նորմալ մտավոր կարողություն ունեցողինը, աստիճանաբար հոգնելով՝ կորցնում է նմանակելու ուժերը, և բնական ձգտումները աստիճանաբար տրվում են պարտադրված և խթանվող շարժումներին: Արդյունքում ուղիղ գիծը գնալով ծովում է և ավելի ու ավելի է նմանվում C տառի: Նման երևույթ չենք տեսնի նորմալ երեխաների տեսրերում, քանի որ նրանք իրենց ներքին կամքով պայքարում են մինչև էջի վերջը՝ դրանով քողարկելով մեր դիդակտիկ վրիպումը:

Սակայն ուսումնասիրենք նորմալ երեխաների ինքնական և ինքնաբուխ նկարները, օրինակ՝ երբ երեխան, մի ընկած ճյուղ վերցնելով, այգու ավազոտ ճանապարհին պատկերներ է գծում, մենք երբեք կարճ ուղիղ գծեր չենք տեսնի, այլ՝ երկար, հատվող տարբեր կորագծեր: Սեգենը այս նույն երևույթը դիտարկեց, երբ իր աշակերտների սկսած հորիզոնական գիծը վերածվեց կորի, բայց նա դա վերագրում էր գծի կրկնօրինակման ֆենոմենին՝ հորիզոնին:

Տրամաբանության հետ անհամատեղելի է ենթադրությունը, թե գծիկներն օգնում են այբուբենի տառերը գրելուն: Այբուբենը կազմված է կորագծերից. նշանակում է՝ դրան ուղիղ գծերի ուսուցմամբ չպիտի նախապատրաստվենք:

Սակայն, կիսկառակվեն մեզ, այբուբենի որոշ տառերում նաև ուղիղ գծեր կան: Այո, բայց դա պատճառ չէ, որ գրելը սկսենք այդ մասնիկից: Կարող ենք վերլուծել այբուբենի նշանները և բացահայտել դրանց ուղիղ և թեք գծերը, ինչպես ուսումնասիրելով խոսքը՝ գտնում ենք քերականական կանոններ: Բայց մարդը խոսում է անկախ այդ կանոններից. ինչո՞ւ մենք էլ չսկսենք գրել այդ վերլուծությունից և մասնիկների ուսումնասիրությունից անկախ: Շատ տխուր կլիներ, եթե սկսեինք խոսել միայն քերականություն ուսումնասիրելուց հետո:

Դա նման կլիներ նրան, որ աստղերին նայեինք միայն անվերջ հաշվել սովորելուց հետո: Նույնքան անհեթեթ է կարծելը, թե ապուշին գրել սովորեցնելու համար նրան պետք է ծանոթացնենք գծիկների ծագման վերացական տեսությանը և երկրաչափական հարցերին:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Դա կլինի գրի հոգեֆիզիոլոգիական ուսումնասիրություն. անհրաժեշտ է ուսումնասիրել ոչ թե գիրը, այլ գրող անհատին՝ սուբյեկտին, և ոչ թե օբյեկտը:

Առաջ սկսում էին օբյեկտի՝ գրի ուսումնասիրությունից, և այս միջոցով էին կառուցում մեթոդը: Իսկ անհատի ուսումնասիրությունից ելնող մեթոդը անկասկած յուրահատուկ կլինի, խիստ կտարբերվի նախկին մեթոդներից: Այն, իրապես, նոր խոսք կլինի գրի ուսումնասիրման գործում՝ հիմքում ունենալով մարդաբանությունը: Եվ իրոք՝ եթե ես, իմ իմ փորձերը նորմալ երեխաների հետ կիառելով, ցանկանայի անուն տալ իմ գրել սովորեցնելու նոր մեթոդին, նույնիսկ չիմանալով, թե ինչ կլինի արդյունքը, իմ մեթոդը մարդաբանական կանվանեի: Բայց փորձն ինձ այլ անավանում հուշեց, որն ինձ ավելի բնական է թվում՝ «ինքնակամ գրելու մեթոդ»:

Աշխատելով արատավոր երեխաների հետ՝ հետևյալ փաստը նկատեցի. տասնմեկամյա ապուշ աղջիկը՝ ձեռքերի նորմալ ուժով և նորմալ շարժունակությամբ, չէր կարողանում կարել սովորել և նույնիսկ առաջին քայլն անել, այսինքն՝ ասեղը նախ կանթի վրայով, հետո՝ տակով տանել՝ մի քանի թել վերցնելով:

Ես երեխային հանձնարարեցի ֆրեբելյան գորգեր հյուսել: Այդ հյուսվածքի դեպքում թղթի մի շերտը լայնակի անցնում է երկու ծայրն ամրացված թղթե շերտերի տակով և վրայով: Ինձ ապշեցրեց այս երկու վարժությունների նմանությունը և հետաքրքրեց աղջնակին ուսումնասիրելը: Ֆրեբելյան հյուսվածք սովորելուց հետո ես նրան կրկին հանձնարարեցի կարել և հաճույքով համոզվեցի, որ նա կանթ անելու ի վիճակի է: Այդ ժամանակվանից մեզ մոտ կարել սովորեցնելուն միշտ նախորդում է ֆրեբելյան հյուսքի դասընթացը:

Ես տեսնում էի, որ կարի համար անհրաժեշտ ձեռքի շարժումները նախապատրաստում են կարելուն առանց կարի, և պետք է էլք գտնել աշխատանքն սկսելուց առաջ երեխային սովորեցնելու, թե ինչպես կատարի աշխատանքը, հատկապես նախապատրաստի շարժումները կրկնվող վարժությունների միջոցով ոչ թե աշխատանքի ընթացքում, այլ դրան նախապատրաստվելիս: Դրանից հետո սովորողը կարող է անցնել իսկական աշխատանքին և ի վիճակի կլինի այն կատարելու առանց նախապես դրանով զբաղվելու:

Ես կարծում էի, որ այս եղանակով կարող ենք նաև գրել սովորեցնել, և այդ միտքն ինձ չափազանց զբաղեցնում էր: Ինձ ապշեցրել էր դրա պարզությունը. ինչպես նախկինում չէի մտածել այդ մեթոդի մասին, որն ինձ հուշեց հյուսել չիմացող աղջնակին ուսումնասիրելը: Հիշելով, որ ես արդեն սովորեցրել էի երեխաներին շոշափել երկրաչափական պատկերների հարթ ուրվագծերը՝ որոշեցի այժմ սովորեցնել նրանց մատներով շոշափել այբուբենի տառերի ուրվագծերը:

Պատվիրեցի արագ գրվող տառերի հրաշալի հավաքածու, փոքր տառերը 8 սմ բարձրություն ունեին, իսկ մեծերը համապատասխանաբար ավելի երկար էին: Տառերը փայտից էին՝ կես սանտիմետր հաստությամբ, ներկված յուղաներկով (բաղաձայները՝ երկնագույն, ձայնավորները՝ կարմիր): Տառի տակի մասը պատված էր դեղին պղինձով: Բացի այս փայտե այբուբենից, ձեռք բերեցինք բրիստոլյան [1] սովարաթղթե քարտեր,

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

որոնց վրա պատկերված էին փայտե տառերի չափի և գույնի տառեր: Այս նկարված տառերը մենք խմբավորեցինք ձևի հակադրության և համադրության սկզբունքով:

Մենք այբուբենի յուրաքանչյուր տառին համապատասխան նկար ունեինք, որի անվանումը սկսվում էր հենց այդ տառով: Դրա կողքին գրված էր նույն տառի տպատառը՝ փոքր չափով: Նկարները հիշողության մեջ ամրապնդում էին համապատասխան տառի հնչյունը, իսկ տպատառերի միացումը ձեռագիր տառերին հետագայում հեշտացնում էր անցումը գրքեր կարդալուն: Նկարներն, իհարկե, նոր գաղափար չէին, բայց լրացնում էին համակարգը, որը մինչ այդ գոյություն չուներ: Այդպիսի այբուբենը շատ թանկ արժեք՝ ձեռքի աշխատանքի դեպքում՝ մինչև 250 ֆրանկ:

Իմ փորձի առանձնահատկությունն այն էր, որ երբ երեխաները տառը դնում էին տառի վրա, ես նրանց հանձնարարում էի մեկ անգամ էլ շոշափել դրանք գրելու ուղղությամբ: Այս վարժությունը ես տարբեր ձևերով էի կիրառում, և երեխաները, առանց գրելու, սովորում էին այն շարժումները, որոնք անհրաժեշտ են գրաֆիկական նշանը վերարտադրելու համար: Ես հասկացա մի բան, որի մասին մինչ այդ չէի մտածել. գրելիս մենք կատարում ենք երկու բոլորովին տարբեր շարժումներ. բացի ձևը վերարտադրելու շարժումից, մենք աշխատում ենք գրի գործիքով: Եվ իրոք՝ մտավոր հետամնաց երեխաները, թեև սովորում էին շրջագծել բոլոր տառերը, բայց դեռ չէին կարողանում մատիտ բռնել:

Փայտիկը բռնելու և այն վստահորեն «վարելու», համար անհրաժեշտ է ձեռք բերել գրի շարժումներից անկախ հատուկ մկանային մեխանիզմ, որն աշխատում է տարբեր տառեր գծելուն անհրաժեշտ շարժումների հետ միաժամանակ: Հետևաբար՝ դա հատուկ մեխանիզմ է, որը պետք է լինի առանձին գրաֆիկական նշանների համար անհրաժեշտ մկանային հիշողության հետ: Մտավոր հետամնաց երեխաներին վարժեցնելով գրելուն հատուկ շարժումներին, ստիպելով նրանց շոշափել տառերը՝ մեխանիկորեն վարժեցնում էի նրանց հոգեմկանային ուղիները և ամրապնդում յուրաքանչյուր տառի հետ կապված նրանց մկանային հիշողությունը:

Մնում էր միայն նախապատրաստել գրի գործիքը բռնելու և վարելու համար անհրաժեշտ մկանային մեխանիզմը: Այդ նպատակով ես արդեն նկարագրված վարժությանը միացրի երկու նոր վարժություն. երեխան տառերը շոշափում է ոչ թե մեկ մատով՝ աջ ձեռքի ցուցամատով, այլ այլ երկու մատով՝ ցուցամատով և միջնամատով, և տառերը եզրագծում է փայտիկով, որը բռնում է այնպես, ինչպես գրիչը կբռներ գրելու ժամանակ:

Ըստ էության՝ նրան ստիպում էի նույն վարժությունը կատարել գործիքով և առանց գործիքի:

Ինչպես տեսանք, երեխան հիշում էր գծված տառի պատկերը: Ճիշտ է, նրա մատները, երկարաչափական մարմիններ շոշափելով, պատրաստված էին, բայց միշտ չէ, որ նման նախապատրաստությունը բավարար էր լինում: Նույնիսկ մեծերս, թափանցիկ թղթի վրա նկար արտանկարելիս չենք կարողանում մեզ տեսանելի գծերի վրայով անթերի անցնել: Նկարն ինչ-որ մեխանիկական ուղղություն պետք է տա մատիտին, որ այն հստակորեն

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

հետևի գծին, որն իրականում գոյություն ունի միայն ասքի համար: Հետամնաց երեխաները ոչ միշտ էին նկարը ճշգրիտ եզրագծում մատնետրով կամ փայտիկով, դիդակտիկ նյութը հսկելու հնարավորություն չէր տալիս, կամ ավելի ճիշտ՝ երեխայի ասքին անկայուն հսկողություն էր տալիս, որը կարող էր տեսնել՝ մատիտն անցնո՞ւմ է նշանի վրայով, թե՛ չէ:

Եվ գլխի ընկա, որ գրելու գործիքը ճշգրտորեն կանցնի տառի եզրագծով, եթե ես այն պատրաստեմ ելուստով, որի վրայով կսահի փայտիկը: Դրա օրինակը պատրաստեցի, բայց այնքան թանկ ստացվեց, որ ես չկարողացա իրականացնել իմ նախագիծը: Այս մեթոդը փորձեցի մի շարք հնարքներով: Հետո դասախոսությունների ժամանակ այն նկարագրում էի ուսուցիչների համար: Դասախոսությունները կարդում էի Օրտոֆրենիկ դպրոցում: Այդ դասախոսությունները սղագրել եմ 2-րդ կուրսի 1-ին կիսամյակում, ունեմ մոտ 100 օրինակ, որոնք պահում եմ որպես անցյալի հիշատակ:

«Մենք ցույց ենք տալիս ձայնավոր տառերով քարտեր, որոնք կարմիր են ներկված: Երեխան տեսնում է անկանոն ֆիգուրներ, որոնք ներկով եզրագծված են: Մենք նրան կարմիր ներկված ձայնավոր տառեր ենք տալիս, որ նա դրանք դնի սովորաբար զրկված տառերի վրա, հանձնարարում ենք շոշափել փայտե տառերը գրելու ուղղությամբ և անվանում ենք դրանցից յուրաքանչյուրը: Տառերը սովորաբար վրա դասավորված են ըստ ձևի՝ o e a i ու...».- ահա տասը տարի առաջ հրապարակավ ասած իմ խոսքերը, որ սղագրված պահպանվում են 200 ժողովրդական ուսուցչուհու կողմից, բայց ոչ մի արգասավոր միտք չեն առաջացրել նրանց գլուխներում, ինչպես իր մի հոգվածում զարմանքով նկատել է պրոֆ. Ֆերերին:

Հետո երեխային ասում ենք, օրինակ՝ «Գտի՛ր օ-ն: Դի՛ր այդ տառն իր տեղը»: Հետո հարցնում ենք՝ ինչ տառ է դա: Մենք համոզվում ենք, որ երեխաները հաճախ են սխալվում, երբ միայն դիտարկում են տառը, և ճիշտ են անվանում այն, եթե շոշափում են: Ընդ որում, մենք անհատական երկու տիպերի (տեսողական և մկանային) տարբերություններին վերաբերող հետաքրքիր դիտարկում արեցինք:

Հանձնարարում ենք երեխային շոշափել սովորաբար նկարված տառը սկզբում միայն ցուցամատով, հետո երկու մատով՝ ցուցամատով և միջնամատով, վերջում՝ փայտիկով, որը գրիչի նման պիտի բռնի: Տառը եզրագծվում է գրելու ուղղությամբ: Բաղաձայները կապույտ են ներկված և քարտերին դասավորված են ըստ ձևի: Այս նյութին կցված է շարժական այբուբեն՝ կապույտ փայտից, որի տառերը սովորաբար վրա դասավորվում են վերը նկարագրված ձևով: Կա քարտերի մի խումբ էլ, որոնց վրա բացի բաղաձայներից մեկ-երկու նկար է նկարված, որոնց անվանումներն այդ տառերով են սկսվում: Ձեռագիր տառի կողքին նույն գույնով գրված է նաև տպագիրը՝ ավելի փոքր չափի:

Ուսուցչուհին անվանում է բաղաձայն տառը, ցույց է տալիս այն, հետո ցույց է տալիս քարտը, անվանում է դրա վրա նկարված առարկան՝ ընգծելով առաջին տառը: Այսպես՝ տ...տանձ: «Տո՛ւր ինձ բաղաձայն Տ-ն: Դի՛ր այն իր տեղը և շոշափի՛ր»: Միաժամանակ ուսումնասիրվում են երեխայի լեզվական արատները: «Մկանային տեսակի»՝ զարգացած մկաններով աղջիկներից մեկը, որին սովորեցրել էինք այս մեթոդով, գրիչով վերարտադրում էր բոլոր տառերը, թեև ոչ բոլորն էր ճանաչում: Նրա գրած տառերը սովորաբար մոտ 8 սմ բարձրություն էին ունենում և զարմանալիորեն ճշգրիտ էին: Այդ աղջիկը ասքի էր ընկնում նաև ձեռքի աշխատանքով:



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Երեխան, որը դիտում է, ճանաչում և շոշափում է տառերը գրելու ուղղությամբ, միաժամանակ պատրաստվում է և՛ գրելուն, և՛ կարդալուն:

Զգացումների միաժամանակ աշխատելու շնորհիվ, շոշափելով ու դիտելով՝ նա արագ է մտապահում տառի տեսքը: Ավելի ուշ այս երկու գործողությունները առանձնանում են՝ դիտում (ընթերցում) և շոշափում (գրավոր): Իսկ անհատական տեսակից կախված՝ երեխաների մի մասը շուտ է կարդում, մի մասը շուտ է գրում:

Այսպիսով՝ տասը տարի առաջ ես գրել-կարդալ սովորեցնելու իմ մեթոդը այնպիսի հիմքերի վրա դրեցի, որ կիրառվում է մինչև հիմա:

Այն ժամանակ ինձ ցնցեց այն թեթևությունը, որով մտավոր հետամնաց երեխան մի գեղեցիկ օր, կավիճ ստանալով, հեշտությամբ «դուրս բերեց» իր այբուբենի բոլոր տառերը, նշանակում է՝ գրեց առաջին անգամ: Դա շատ ավելի վաղ կատարվեց, քան ես ենթադրում էի: Ինչպես արդեն ասել եմ, երեխաներից մի քանիսը բոլոր տառերը գրիչով գրում էր՝ առանց դրանք ճանաչելու:

Ես նկատել էի, որ նորմալ երեխաների մկանային զգացողությունը, ինչպես և հետամնացներինը, փոքր ժամանակ ավելի արագ է աշխատում: Ահա թե ինչու՝ փոքր երեխաները այդքան հեշտությամբ են գրում: Եվ հակառակը՝ կարդալը ավելի երկար ուսուցում և մտավոր ավելի բարձր զարգացվածություն է պահանջում, քանի որ այս դեպքում նշանների ձայնային մեկնաբանություն է պահանջվում և ձայնի շեշտադրումների երևեցում, որը բառը հասկանալի է դարձնում: Այս ամենը մտավոր աշխատանք է, այն դեպքում, երբ գրելու ընթացքում երեխան թելադրանքով հնչյունը նշանի է վերածում և շարժումներ է կատարում, որը հեշտ աշխատանք է և երեխային հաճելի:

Փոքր երեխայի համար գրելու հմտությունը հեշտ և ինքնաբերաբար է ձևավորվում, բանավոր խոսքի նման, որն իրենից լավաժ հնչյունների մկանային թարգմանություն է ներկայացնում: Ընթերցանությունը, հակառակը, վերացական մտքի մշակույթի մաս է, գաղափարների մեկնաբանում գրաֆիկական նշաններով, իսկ այդ ունակությունը հետագայում է ձեռք բերվում:

Նորմալ երեխաների հետ իմ առաջին փորձերը սկսեցի 1907թ. նոյեմբերի առաջին կեսին:

Սան-Լորենցիայի երկու «Մանկան տներում» դրանց բացման օրից՝ հունվարի 6-ից և մարտի 7-ից, ես միայն առօրյայից վերցրած խաղեր եմ կիրառել և զգացումների դաստիարակություն: Ես նրանց գրելու վարժություններ չէի տալիս, որովհետև շատերի նման այն թյուր կարծիքին էի, թե գրել և կարդալ սովորեցնելը պետք է շատ ավելի ուշ սկսել, համեմայնդեպս՝ 6 տարեկանից ոչ շուտ:

Բայց երեխաները ինչ-որ լուծում էին պահանջում իրենց վարժություններին, որոնք զարմանալու աստիճան զարգացնում էին նրանց մտավոր ունակությունները: Նրանք արդեն կարողանում էին ինքնուրույն հագնվել, հանվել և լվացվել: Նրանք կարողանում էի սրբել հատակը, կահույքի փոշին մաքրել, հավաքել սենյակները, բացել և փակել արկղերը,

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

բանալիները դնել փականների մեջ, նրանք կարողանում էին առարկաները դասավորել պահարանների մեջ, կարողանում էին խնամել բույսերը, կարողանում էին շոշափել առարկաները և տեսնել դրանք «աչքերով»: Նրանցից շատերը մոտենում էին և ուղղակի խնդրում գրել ու կարդալ սովորեցնել: Չնայած մեր մերժումներին՝ երեխաները գալիս էին և հպարտանում, թե իրենք կարողանում են սև գրատախտակին «Օ» գրել:

Վերջապես մայրերից շատերը սկսեցին խնդրել մեզ երեխաներին գրել սովորեցնել, ընդ որում՝ բացատրում էին. «Ձեր «Մանկան տներում» երեխաները շատ արագ են զարգանում և հմություններ ձեռք բերում, որ եթե դուք նրանց գրել և կարդալ սովորեցնեք, նրանք շատ շուտ կսովորեն զերծ կմնան կրտսեր դպրոցի դժվարություններից»:

Մայրերի այդ ինքնավստահությունը, որ իրենց փոքրիկները կսովորեն գրել և կարդալ, ինձ վրա մեծ տպավորություն թողեց: Մտածելով այն արդյունքների մասին, որոնց հասել էի մտավոր հետամնաց երեխաների դպրոցում, որոշեցի օգոստոսյան արձակուրդին պատրաստվել սեպտեմբերին նոր դասարան բացելու: Բայց հետո որոշեցի, որ ավելի լավ է՝ սեպտեմբերին շարունակեմ ընդհատված աշխատանքները, գրելու և կարդալու ուսուցումը հետաձգեմ մինչև հոկտեմբեր, երբ կբացվեն կրտսեր դպրոցները: Դրա առավելությունն այն էր, որ ուսուցումը կսկսենք միաժամանակ և հնարավորություն կունենանք համեմատելու կրտսեր դպրոցի առաջին դասարանացիների և մեր փոքրիկների արդյունքները:

Սեպտեմբերին ես վարպետ էի փնտրում դիդակտիկ նյութը պատրաստելու համար, բայց չգտա: Մի գիտնական խորհուրդ տվեց Միլանում փնտրել, բայց դա շատ ժամանակ կխլեր: Ես ուզում էի լավ այբուբեն ունենալ, այնպիսին, ինչպիսին ես օգտագործում էի մտավոր հետամնաց երեխաների մոտ՝ հղկած փայտից և մետաղից: Ես նույնիսկ պատրաստ էի բավարարվել սովորական հղկված տառերով, որոնցից վաճառում էին կրպակներում, բայց դրանցից էլ չգտա: Ոչ ոք չէր ուզում մետաղից պատրաստել: Մի մասնագիտական դպրոցում քիչ էր մնում համաձայնեին պատրաստել մետաղյա ելուստներով փայտե տառեր, բայց հետո հրաժարվեցին այդ դժվար աշխատանքից:

Այսպես անցավ ամբողջ հոկտեմբերը: Կրտսեր դպրոցի աշակերտներն արդեն փայտիկներով գրել-լրացրել էին բոլոր էջերը, իսկ իմոնք դեռ սպասում էին: Եվ ահա ես որոշեցի ուսուցչուհիների հետ մեծ-մեծ տառեր կտրել և դրանց մի կողմը կապույտ ներկել: Ինչ վերաբերում է շոշափելուն, որոշեցի տառերը կտրել հղկաթղթից և դրանք կպցնել սովորական սովարաթղթի վրա: Կստացվեին առարկաներ, որոնք շատ նման կլինեին նրանց, որոնք ես օգտագործում էի իմ սաների շոշափման զգացումը զարգացնելու համար: Այս ամենը անելուց հետո հասկացա այս այբուբենի առավելությունը ճոխ այբուբենների նկատմամբ, որ կիրառում էի հետամնաց երեխաների հետ աշխատելիս և որոնք գտնելու վրա երկու ամիս ծախսեցի: Եթե ես հարուստ լինեի, ճոխ, բայց անօգտակար այբուբեն կունենայի:

Ակնհայտ էր, որ թղթե տառերը կարելի է անսահման քանակությամբ բազմացնել, և երեխաները դրանցից կօգտվեին ոչ միայն տառաճանաչության նպատակով, այլև բառեր կազմելիս: Ես տեսնում էի, որ այս այբուբենն արդյունավետ է նաև տառերը մատներով շոշափելու համար: Այս դեպքում հսկողության բացարձակ ճշգրտության պայմաններում ոչ

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

միայն տեսողությունը, այլև հայացքի կենտրոնացումն է մասնակցում գրելու շարժմանը հետևելուն: Երեկոյան՝ պարապմունքներից հետո, ուսուցչուհիների հետ հետաքրքրությամբ նստում էի և կտրում այդ տառերը գրելու թղթից և հղկաթղթից:

Առաջին խմբի տառերը մենք կապույտ ներկեցինք, երկրորդ խմբի տառերը կպցրինք քարտերին: Աշխատանքի ժամանակ ինձ համար լիովին տեսանելի դարձավ մեթոդն իր ողջ հմայքով, ընդ որում այնքան պարզ, որ ծիծաղում էի, թե ինչպես առաջ գլխի չէի ընկել: Մեր փորձերի պատմությունը շատ հետաքրքիր է: Ուսուցիչներից մեկը հիվանդացավ, և ես խնդրեցի իմ աշակերտներից մեկին՝ օրիորդ Աննա Ֆեդելին, փոխարինել նրան: Նա դասավանդում էր սովորական դպրոցում:

Երբ երեկոյան այցելեցի նրան, նա ինձ ցույց տվեց մտածած այբուբենի երկու տարբերակ՝ դրանցից մեկի ամեն տառի ներքևում կպցրած էր սպիտակ թղթի մի շերտ, որ երեխան իմանա այն տառերի գրելու ուղղությունը, որոնք հաճախ սխալ ուղղությամբ էր գրում: Հաջորդ այբուբենի առանձնահատկությունը տուփն էր, որի մեջ տառերը դասվորվում էին հատուկ բաժիններում, իսկ առաջ դրանք խառը լցվում էին իրար վրա: Ես մինչև հիմա պահում եմ այդ կոպիտ արկղը, որ պատրաստված էր հին սովորաթղթե տուփից, որ օրիորդ Ֆեդելին գտել էր բակում և սպիտակ թելով մի կերպ կարել-կպցրել էր: Նա ժպիտով այն ինձ ցույց տվեց՝ ներողություն խնդրելով խղճուկ աշխատանքի համար, բայց ես հիացած էի: Ես անմիջապես հասկացա, որ տառերով արկղը շատ արժեքավոր ուսումնական նյութ է: Եվ իրոք՝ այն երեխայի աչքին հնարավորություն է տալիս համեմատելու տառերը և ընտրելու իրեն անհրաժեշտը:

Ահա այսպես ծնվեց դիդակտիկ նյութը, որը նկարագրվում է ստորև: Անհրաժեշտ եմ համարում նշել, որ մոտ կես ամիս անց՝ Ծննդյան տոներին մոտ, իմ 4 տարեկան փոքրիկներից երկուսը իրեց ընկերների անունից նամակներ գրեցին ինձեներ Էդուարդո Տամալոյին՝ բարի ցանկություններով: Այդ նամակները գրված էին փոստային թղթի վրա՝ առանց որևէ թանաքաբժի կամ ջնջման, նրանց ձեռագրի գեղեցկությունը չէր զիջում տարրական դպրոցի երրորդ դասարանցիների ձեռագրի գեղեցկությանը:

### **Մեթոդի և դիդակտիկ նյութի նկարագրություն**

Առաջին փուլ՝ մկանային համակարգի զարգացման վարժություններ՝ անհարժեշտ գրի գործիքը բռնելու և կառավարելու համար

### **Գրելուն նախապատրաստող նկարչություն**

Դիդակտիկ նյութ՝ գրասեղաններ, մետաղյա ներդիրներ, ուրվանկարներ, գունավոր մատիտներ: Ես պատվիրեցի փայտե երկու գրասեղան, որոնց մակերեսները մի քիչ թեք հարթություն էին կազմում. յուրաքանչյուր գրասեղան 4 ոտք ուներ, իսկ շրջադիրը պատնեշի նման թույլ չէր տալիս, որ առարկաները ցած ընկնեն: Սեղանիկի երեսը բաց երկնագույն էր, իսկ քիվը, ոտքերը և մյուս մասերը՝ վառ կարմիր: Սեղանի վրա տեղավորվում էին չորս քառակուսի շրջանակներ՝ մետաղյա ներդիրների համար: Շրջանակի կողերը 10 սմ էին,

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

շրջանակները շագանակագույն էին ներկված: Յուրաքանչյուր շրջանակի կենտրոնում մետաղյա բաց երկնագույն ներդիր կար՝ կենտրոնում պղնձե կոճակ:

**Վարժությունները:** Այս երկու սեղանիկները, որ դրված էին իրար կողքի՝ ուսուցչուհու սեղանի մոտ, երեխայի պահարանին կամ սեղանին, երկար սեղանի տեսք ունեին, որի վրա ութ շրջանակ կար: Երեխան կարող է ընտրել մեկ կամ երկու պատկեր՝ միաժամանակ հանելով դրանց շրջանակները: Պարզվում է՝ այս ներդիրների և փայտե երկրաչափական ներդիրների նմանությունը լիակատար է, սակայն այս դեպքում երեխան ազատ կարողում է օգտվել ներդիրներից. դրանք բավարար ծանր են և շատ հաստ չեն: Նա վերցնում է շրջանակը, դնում սպիտակ թղթի վրա, ներսի բաց տարածությունը գունավոր մատիտով ուրվագծում, հետո հեռացնում է շրջանակը, և թերթի վրա մնում է երկրաչափական պատկերը:

Այստեղ երեխան առաջին անգամ նկարելով վերարտադրում է երկրաչափական պատկերները: Մինչ այդ նա միայն երկրաչափական պատկերները դնում էր 1-ին, 2-րդ, 3-րդ խմբերի սովորաբար քարտերի վրա: Հիմա նա մետաղյա ներդիրներն է դնում իր նկարած պատկերների վրա այնպես, ինչպես փայտյա շրջանակներն էր դնում: Նրա հաջորդ գործողությունը այդ պատկերները տարբեր գույնի մատիտներով շրջագծելն է: Մետաղյա ներդիրը հանելուց հետո նա թղթին երկու գույնով գծված պատկեր է տեսնում:

Այստեղ առաջին անգամ ծնվում է երկրաչափական պատկերի իրական ըմբռնումը, քանի որ այդքան տարբեր մետաղյա 2 առարկաներից, ինչպես ներդիրն ու շրջանակն են, ստացվեց միևնույն նկարը, այսինքն՝ պատկերը ներկայացնող գիծը:

Այս փաստը հարուցում է երեխայի զարմանքը: Նա զարմանում է, որ նույն պատկերն ստացվում է իրարից այդքան տարբեր մետաղի երկու կտորներից, և երկար ժամանակ հաճույքով դիտում է նկարը, կարծես դրանք ոչ թե առարկաների ուրվագծերն են, այլ հենց առարկաները:

Բացի դրանից, երեխան սովորում է պատկերը որոշող գծեր անել: Կգա ժամանակ, երբ նա ավելի մեծ հաճույքով և հիացմունքով բառեր արտահայտող գրաֆիկական պատկերներ կգծի: Դրանից հետո նա կսկսի այնպիսի աշխատանք անել, որն անմիջականորեն կնպաստի մոտորիկայի զարգացմանը, որը ուղղորդում է գրելու գործիքի շարժումները: Ինքնուրույն ընտրելով գունավոր մատիտը՝ այն պահում է գրիչի նման և եզրագծում իր իսկ գծած պատկերը: Մենք նրան սովորեցնում ենք մատիտով աշխատելիս դուրս չգալ եզրագծից, նրա ուշադրությունը կենտրոնացնում ենք եզրագծի վրա, և նա համոզվում է, որ գիծն է պատկեր կազմում:

Պատկերները ներկելու վարժությունը ստիպում է երեխային տասնյակ էջեր ձողիկներով լցնելու համար անհրաժեշտ շարժումներ և գործողություններ կատարել: Սակայն երեխան հոգնություն չի զգում. թեև հաղթահարում է այդ աշխատանքին անհրաժեշտ մկանային բոլոր կրճատումները, բայց դա ազատ է անում, իր կամեցած ուղղությամբ, և ամբողջ ընթացքում հայացն սևեռված է մեծ, վառ ներկված պատկերին:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Սկզբում երեխաները ամբողջ էջեր են լցնում այդ մեծ քառակուսիներով, եռանկյունիներով, ձևաձև պատկերներով, սեղաններով. դրանք եզրագծում են կարմիր, նարնջագույն, դեղին, կապույտ մատիտներով: Հետագայում արդեն՝ և՛ ուրվագծելիս, և՛ եզրագծելիս, 1-ին խմբի քարտերի արտաքին տեսքը վերարտադրելու համար նրանք բավարարվում են մուգ-կապույտ և բաց-երկնագույն մատիտներով: Շատ երեխաներ սեփական մղումով պատկերի կենտրոնում նարնջագույն շրջան են նկարում՝ դրանով նշելով մետաղյա կոճգամը, որը պահում է մետաղյա ներդիրը: Նրանց հաճույք է պատճառում այն միտքը, որ իրենք իսկական նկարչի նման ճշգրտորեն վերարտադրում են իրենց դիմաց, կարմիր սեղանին դրված առարկան:

Դիտելով նույն երեխայի իրար հաջորդող նկարները՝ նկատում ենք, որ նրա եզրագծումը զարգանում է երկու ուղղությամբ.

- 1) եզրագծերը ավելի հազվադեպ են դուրս գալիս ուրվագծի սահմաններից և աստիճանաբար լիովին տեղավորվում են դրա մեջ:
- 2) գծերը, որոնցով երեխան լցնում է պատկերները, սկզբում կարճ ու ծուռ են, հետո դրանք ավելի երկար, զուգահեռ են դառնում, և վերջապես, պատկերները մի ծայրից մյուսը գնացող միանգամայն ուղիղ գծերով են լինում:

Ակնհայտ է, որ երեխան արդեն տիրապետում է մատիտին: Գրի գործիքը կառավարելուն անհրաժեշտ մկանային մեխանիզմն արդեն հաստատված է: Երեխայի նկարներով կարող ենք վստահ դատողություններ անել նրա հասունության և մատիտը ձեռքին պահելու հմտության մասին: Որպեսզի այդ վարժությունները բազմազան դարձնենք, օգտվում ենք թռչունների, ծաղիկների, բնապատկերների, երեխաների ուրվանկարներից և նկարազարդումներից: Ուրվանկարների եզրագծումն ավելի մեծ բազմազանություն է մտցնում երեխայի վարժությունների մեջ, քանի որ ստիպում է տարբեր երկարության գծեր անել. այսպիսով նա մատիտ գործածելիս ավելի ինքնավստահ է դառնում:

Եթե հաշվեինք այդ պատկերները գծելիս երեխայի արած բոլոր գծիկները և դրանք գրաֆիկական նշաններով չափեինք, ապա դրանք բազմաթիվ տետրեր կլցնեին: Իրող, գծելու այն վստահությունը, որին մեր երեխաները հասնում են, նրանց դնում է տարրական երրորդ դասարանցիների մակարդակի: Գրելու համար առաջին անգամ գրիչ կամ մատիտ վերցնելով՝ նրանք այն գործածում են համարյա նույնքան հմտորեն, որքան մինչ արդեն այդ շատ գրած մարդը:

Չեմ կարծում, որ նույնքան արագ և լիարժեք գրել սովորեցնելու այլ մեթոդ գոյություն ունենա: Սակայն կարևորն այն է, որ երեխան միաժամանակ զվարճանում և հաճույք է ստանում դրանից: Սրա համեմատությամբ իմ նախկին մեթոդը հիվանդ երեխաների հետ, որոնք մատներն էին տանում տառի ուրվագծով, խղճուկ և ապարդյուն է թվում:

Նույնիսկ գրել սովորելուց հետո են երեխաները շարունակում այս վարժությունները, որոնք կարող են անվերջ բազմազան դառնալ, ինչպես հենց նկարներն են բազմազան: Երեխաներն ըստ էության միևնույն շարժումներն են կատարում, բայց նկարների տարբեր

խմբեր են ստանում, որոնք ավելի ավարտուն տեսք են ունենում, որով էլ նրանք բավականին հպարտանում են:

Ես ոչ միայն նրանց խրախուսում եմ գրել, այլև կատարելագործում եմ գիրը նախապատրաստական կոչվող վարժություններով: Գրիչը ավելի ու ավելի վստահ են կառավարում ոչ թե գրելու վարժություններով, այլ նկարներ եզրագծելու շնորհիվ:

**2-րդ փուլ. գրելու համար անհրաժեշտ՝ տառերի տեսամկանային պատկերների և շարժումի մկանային հիշողության ամրապնդման վարժություններ, որոնք անհրաժեշտ են գրելու համար**

Դիդակտիկ նյութ՝ քարտեր, որոնց վրա այբուբենի՝ հղկաթղթից պատրաստված տառերն են փակցված, մեծ քարտեր, որոնք այդ տառերի խմբեր են պարունակում: Նյութը կազմված է հղկաթղթից կտրված և չափսերով տառին համապատասխանող ցուցանակին փակցված տառերից. այդ ցուցանակները պատրաստվում են հարթ կանաչ թղթով ծածկված ստվարաթղթից, ընտրվում է բաց-մոխրագույն հղկաթուղթ, կամ ցուցանակները պատրաստվում են բաց գույնի փայտից, և ընտրվում է սև հղկաթուղթ: Նման ստվարաթղթե կամ փայտե ցուցանակներին դասավորում ենք նույն մեծության տառերի խմբեր, խմբավորվում են ձևով հակադրվող կամ նմանվող տառեր:

Տառերը պետք է ձեռագիր վայելչագրական տեսք ունենան՝ թեթևակի սովերագծված: Տառերը գրված են տարրական դպրոցներում ընդունված ուղիղ ձեռագրով:

**Վարժություններ:** Այբուբենի տառերի ուսուցումն սկսում ենք ձայնավորներից և անցնում բաղաձայններին՝ արտասանելով դրանց հնչյունը, բայց ոչ անվանումը: Մենք դա անմիջապես միացնում ենք որևէ ձայնավորի՝ կրկնելով վանկը հնչյունային սովորական մեթոդով:

Ուսուցումն իրականացվում է արդեն նկարագրված երեք փուլերով:

**I. Տեսողական և մկանային-շոշափման զգացողությունների համադրումը հնչյունի հետ:** Տնօրինուհին երեխային ցույց է տալիս երկու կանաչ կամ երկու սպիտակ քարտ, նայած՝ որն ունի այդ պահին: Ասենք՝ ցույց ենք տալիս ի և օ և ասում՝ սա ի-ն է, սա՝ օ-ն (նույնը վերաբերում է բոլոր մյուս տառերին): Հենց արտասանում ենք տառին համապատասխանող հնչյունը, երեխային առաջարկում ենք տառը մատով եզրագծել: Եթե անհրաժեշտ է լինում, ղեկավարն ինքն է երեխայի աջ ձեռքի ցուցամատը տառը գրելու ուղղությամբ սահեցնում հղկաթղթի վրայով: «Շոշափել կարողանալ»՝ նշանակում է իմանալ այն ճիշտ ուղղությունը, որով պիտի գրվի տվյալ գրաֆիկական նշանը:

Երեխան շատ արագ է սովորում, և նրա նրա մատը, որ վարժվել է շոշափման զգացողության վարժություններին, հղկաթղթի ծակծկող հատկության ազդեցությամբ հստակորեն շարժվում է տառի եզրագծով: Նա կարող անվերջ կրկնել տառը գրելուն անհրաժեշտ շարժումները՝ առանց զգուշանալու սխալվելուց, որի նկատմամբ այնքան

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

զգայուն է երեխան, երբ նոր է սկսում գրել սովորել: Եթե նա շեղվում է այլ ուղղությամբ, ապա հարթ մակերևույթը անմիջապես հուշում է նրա սխալը:

Լավ վարժվելով տառերը շոշափելուն՝ երեխաները հաճույքով կրկնում են այդ վարժությունները փակ աչքերով. հղկաթղթի շերտը ստիպում է անցնել տառով, որը աչքով չեն տասնում: Այս կերպ ընկալումը ձևավորվում է տառի մկանային-շոշափողական ուղղակի զգացումով:

Հիմա երեխայի ձեռքի շարժումները ղեկավարում է արդեն ոչ թե տառի տեսողական պատկերը, այլ նաև շոշափողական զգացողությունը, և այդ շարժումները կամրապնդվեն նրա մկանային հիշողության մեջ:

Նշանակում է՝ երբ տնօրենը տառը ցույց է տալիս երեխային և առաջարկում է նրան շոշափել տառը, նրա մոտ միաժամանակ առաջանում է երեք զգացողություն՝ տեսողական, շոշափողական և մկանային: Դրա շնորհիվ տառի գրաֆիկական պատկերը ավելի արագ է ամրապնդվում, քան դա կատարվում է դասավանդման սովորական մեթոդով, երբ երեխան առաջնորդվում է միայն տառի տեսողական պատկերով:

Պարզվում է, որ փոքր երեխայի շոշափողական հիշողությունը և շատ ամուր է, և զգայուն: Իրոք, երեխան հաճախ տառերը ճանաչում է շոշափելով և չի ճանաչում՝ նայելով դրանց:

Բացի դրանից, այդ պատկերները միաժամանակ միանում են նաև տառի լսողական կերպարին:

**II. Ընկալում:** Երեխան պետք է կարողանա համեմատել և ճանաչել ֆիզուրները, երբ լսում է դրանց համապատասխան ձայները: Տնօրենը խնդրում է երեխային՝ ինձ օ-ն տուր, ի-ն տուր: Եթե երեխան տառը չի ճանաչում՝ դրան նայելով, դասը ուրիշ օր է հետաձգվում: (Արդեն ասել եմ, թե որքան կարևոր է երեխայի սխալների վրա չկենտրոնանալը, երեխայից ճիշտ պատասխան չպահանջելը, եթե նա անմիջապես ճիշտ պատասխան չի տալիս):

**III. Խոսք:** Տառը որոշ ժամանակ սեղանին, երեխայի դիմաց թողնելով՝ տնօրենը հարցնում է՝ սա ի՞նչ է, և երեխան պետք է պատասխանի՝ սա օ-ն է, ի-ն է: Բաղաձայնները սովորեցնելիս տնօրենը միայն հնչյունն է արտասանում և անմիջապես այն միացնում ձայնավորին, արտաբերում առաջացած վանկը. շարունակելով դրանք արտասանել տարբեր ձայնավորների հետ՝ շեշտադրում է բաղաձայնը, օրինակ՝ տ, տ, տ, տա, տի, տե, տ, տ: Հնչյունը կրկնելիս երեխան նախ արտասանում է միայն բաղաձայնը, հետո միայն այն միացնում է ձայնավորին:

Կարիք չկա ձայնավորները ուսուցանելուց առաջ բոլոր բաղաձայնները ուսուցանել: Մի բաղաձայն իմանալով՝ երեխան արդեն կարող է վանկ կազմել: Թեև այս մանրուքները թողնվում են դասվարի հայեցողությանը: Բաղաձայններն ուսուցանելիս հատուկ կանոնների հետևելը անհրաժեշտ չեն համարում: Շատ հաճախ, երեխայի հետաքրքրասիրությունը ստիպում է ծանոթացնել այն հնչյունին, որի նկատմամբ նա հետաքրքրություն է ցուցաբերել:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

ինչ-որ մեկի անունը կարող է ցանկություն առաջացնել իմանալու, թե ինչ բաղաձայններից է կազմված, և երեխայի այդ ցանկությունը, հավեսը ուսուցման ավելի ուժեղ գործոն է, քան տառուսուցման աստիճանականության մասին ցանկացած կանոն:

Ըստ երևույթին՝ բառաձայն հնչյուններն արտասանելիս երեխան հաճույք է զգում: Նրա համար հնչյունների այս բազմազան, հստակ շարքը մեծ նորություն է՝ հանելուկի նորություն: Ամեն ինչ հետաքրքրասիրությունը գրգռող ինչ-որ գաղտնիքով է պարուրված: Մի անգամ պատշգամբում նստած էի, որտեղ երեխաները պարզապես խաղում էին, ինձ հետ երկուս ու կես տարեկան մի տղա կար, որին մայրը կարճ ժամանակով ինձ մոտ էր թողել: Աթոռների վրա տառեր էին ցրված: Նրանք անկանոն թափված էին, և ես սկսեցի դրանք դասավորել համապատասխան բաժիններում:

Ավարտելով այդ աշխատանքը՝ ակղերը դրեցի մոտ գտնվող 2 բազկաթոռի վրա: Երեխան անընդհատ հետևում էր ինձ: Վերջապես նա շարժվեց դեպի արկղը, վերցրեց տառերից մեկը: Պարզվեց դա \$ տառն է: Այդ ժամանակ երեխաները, որ վազվզում էին մեր շուրջը, անցան մեր կողքով, նկատելով տառը՝ խմբով կանչեցին համապատասխան հնչյունը և շարունակեցին իրենց վազվզոցը: Երեխան նրանց վրա ուշադրություն չդարձրեց, \$-ն դնելով տեղը՝ վերցրեց ու-ն: Վազող երեխաները ծիծաղելով նայեցին նրան և սկսեցին մոնչալ՝ ո ո ո:

Երեխան վերջապես հասկացավ, որ երբ ձեռքը տառ է վերցնում, կողքով անցնող երեխաները ձայն են հանում: Դա նրան զվարճացնում էր, և ինձ համար հետաքրքիր էր իմանալ, թե դեռ որքան ժամանակ կկարողանա խաղը շարունակել առանց հոգնելու: Եվ ի՞նչ: Նա դրանով զբաղվեց երեք քառորդ ժամ: Երեխաները հետաքրքրվեցին նրանով, շրջապատեցին նրան և սկսեցին խմբով կանչել հնչյունները՝ հրճվելով նրա զարմացած և գոհ դեմքից: Վերջապես, մի քանի անգամ \$ տառը հանելուց և իր «խմբից» այդ հնչյունը լսելուց հետո նա կրկին հանեց այդ տառնը, ցույց տվեց ինձ և արտասանեց՝ \$Ֆ\$... Իր լսած հնչյունների խմբից նա առանձնացրեց այդ հնչյունը. ըստ երևույթին՝ վազվզող երեխաների ուշադրությունը գրաված երկարահունչ այդ հնչյունը նրա վրա ուժեղ տպավորություն էր թողել:

Կարիք չկա նշելու, որ այբուբենի հնչյունների առանձնացված արտասանությունը ցույց է տալիս, թե երեխաները որքան են ճիշտ արտասանում այդ հնչյունները: Ընդ որում՝ ի հայտ են գալիս թերություններ, որոնք հիմնականում խոսքի թերի զարգացման արդյունք են, և ուսուցչուհին կարող է դրանք հերթով նկատել: Դա կհուշի և՛ անհատական ուսուցման աստճանականության չափանիշները, և՛ շատ տվյալներ՝ այդ երեխայի խոսքի զարգացման վերաբերյալ:

Խոսքի թերություններն ուղղելիս արդյունավետ է երեխայի զարգացման հետ կապված ֆիզիոլոգիական կանոններին հետևելը և ըստ դրա որոշել դասի բարդությունը: Երբ երեխայի խոսքը կզարգանա անհրաժեշտ չափով, և նա կսովորի արտասանել բոլոր հնչյունները, դասի համար այս կամ այն հնչյունի ընտրությունը երկրորդական նշանակություն կունենա:



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Մեծ երեխաների խոսքի շատ թերությունները մանկության շրջանում խոսքի զարգացման ֆունկցիոնալ սխալների արդյունք են: Եթե մենք բարձր դասարաններում սովորողների լեզվական սխալներն ուղղելու փոխարեն ձգտեինք խոսքի զարգացման սխալներն ուղղել այն ժամանակ, երբ երեխան փոքր է, մենք ավելի գործնական և արժեքավոր արդյունքների կհասնեինք:

Մենք նկատի չունենք լեզվական այն թերությունները, որոնք կապված են անատոմիական կամ ֆիզիոլոգիական թուլության թերության կամ նյարդային համակարգը խաթարող պաթոլոգիական գործոնի հետ: Ես խոսում եմ միայն այն անճշտությունների մասին, որոնք առաջանում են որևէ բաղաձայն հնչյունի սխալ արտասանությունից կամ սխալ արտասանության ընդօրինակումից: Նման թերությունները կարող են ազդել որևէ բաղաձայնի արտասանության վրա, և դրանք ուղղելու ավելի գործնական միջոց չգիտեմ, քան արտասանական վարժությունները, որոնք գրել սովորեցնելու իմ մեթոդի մասն են կազմում:

Ասենք՝ այդ կարևոր հարցին արժե առանձին գլուխ հատկացնել: Անցնելով բուն մեթոդին, որ կիրառվում է գրել սովորեցնելու ժամանակ, ես ուշադրություն եմ դարձնում այն փաստին, որ այս մեթոդն ընդգրկած է արդեն նկարագրված երկու փուլերում:

Նման վարժությունները երեխային հնարավորություն տվեցին վարժեցնել և ամրացնել մկանային համակարգը, որ անհրաժեշտ է գրաֆիկական նշանները վերարտադրելիս գրիչը ճիշտ բռնելու համար: Եթե երեխան անհրաժեշտ չափով դրան վարժվել է, նա պատրաստ է այբուբենի բոլոր տառերը, բոլոր պարզ վանկերը գրելուն, թեկուզ և երբեք մատիտ կամ կավիճ չի բռնել:

Բացի դրանից, կարդալ ուսուցանելն սկսում ենք գրուսուցման հետ միաժամանակ: Երբ մենք երեխային ցույց ենք տալիս տառը և արտասանում համապատասխան հնչյունը, նա տեսողության, ինչպես նաև մկանային-շոշափելու զգացողության միջոցով ամրապնդում է տառի պատկերը: Հետո նա սկսում է հնչյունը նույնացնել համապատասխան նշանի հետ, այսինքն՝ նա կապում է հնչյունը գրաֆիկական նշանի հետ: Եվ քանի որ նա տեսնում և ճանաչում է տառերը, արդեն կարդում է. իսկ քանի որ շոշափում է դրանք, ուրեմն՝ գրում է: Այսպիսով՝ միտքը երկու գործողություն ընկալում է միասին, որոնք հետագայում, զարգացվածության աստիճանին համապատասխան, առանձնացվում են և երկու առանձին գործընթաց են դառնում՝ ընթերցանություն և գիր:

Գիրն ու ընթերցանությունը միաժամանակ ուսուցանելու կամ ավելի ճիշտ՝ այս երկու գործընթացների միաձուլման միջոցով մենք երեխային խոսքի նոր ձևի առջև ենք կանգնեցնում՝ առանց կանխորոշելու, թե այս գործընթացներից որն է երեխան ավելի շուտ ընկալում:

Մեզ քիչ է հետաքրքրում՝ այս գործընթացի զարգացման արդյունքում երեխան սկզբում կկարդա, հետո՞ կգրի, և այդ հմտություններից մեկին ավելի հե՞շտ կտիրապետի, քան մյուսին: Մենք պետք է ազատ լինենք կանխակալ հայացքներից, և մեր հարցերի պատասխանները փորձից պիտի ակնկալենք: Մենք իրավունք ունենք ակնկալելու, որ

անհատական առանձնահատկություններն ի հայտ կգան այս կամ այն գործողության յուրացման ժամանակ:

Դա հեշտացնում է անձի անհատական հոգեբանական ուսումնասիրությունը, որ հետաքրքիր է, և ընդարձակում է անհատականության ազատ զարգացման վրա հիմնված մեթոդի գործունեությունը:

### **Երրորդ փուլ: Խոսք կազմելու վարժություններ**

Դիդակտիկ նյութ: Այն հիմնականում կազմված է այբուբենի տառերից: Մենք նկատի ունենք այն տառերը, որոնք ձևով ու մեծությամբ նույնն են, ինչ հղկաթղթե տառերն են, միայն թե այս դեպքում նրանք կտրված են բարակ սովարաթղթից (և համապատասխանում են կանաչ թղթի քարտին ) կամ կաշվից (համապատասխանում են սպիտակ փայտի կտորներին): Այս տառերը փակցված չեն սովարաթղթի վրա, ամեն տառը հնարավոր է հեշտությամբ շարժել:

Այսպիսով՝ մեր սովարաթղթե կամ կաշվե տառերը նույն այբուբենն են՝ տարբեր տեսքերով: Ստավարաթղթե տառերը երկնագույն են, կաշվե տառերը սև են և փայլուն, որ համապատասխանում են ներդիրի գույնին: Յուրաքանչյուր տառից՝ 4 օրինակ:

Դրանց պահպանման համար պատրաստված է հարթ արկղ, որը միջնորմներով բաժանված է բաժանմունքների, որոնց մեջ տեղավորվում է նույն տառի 4 նմուշ: Բաժանմունքները միանման չեն, և դրանց չափերը կախված են տառի չափերից: Այդ բաժանմունքների հատակին կպցված են բաց գույնի հղկաթղթով տառեր՝ սովարաթղթե տառերի համար և մուգ գույնի հղկաթղթով տառեր՝ կաշվե տառերի համար: Երեխան հեշտությամբ կարող է տառերը տեղավորել, քանի որ հատակին փակցրած նշանը ցույց է տալիս, թե որ տառը որտեղ պետք է դնել: Այս տուփերը պատրաստվում են սովարաթղթից և փայտից՝ ներդրված նմուշին համապատասխան:

Այս տառերի բացի, ես պատվիրեցի մեծ չափի տառեր. այս բոլոր տառերը սովարաթղթից էին և տեղավորվում էին երկու արկղում: Դրանցից մեկի մեջ դրվում են բոլոր ձայնավորները: Ձայնավորները կտրվում էին կարմիր սովարաթղթից, իսկ բաղաձայնները՝ երկնագույն: Յուրաքանչյուր տառի հենքին՝ աջ կողմից սպիտակ թղթի շերտ է կպցված, որ ցույց է տալիս տառի ճիշտ դիրքը և այն մակարդակը, որից տառերը պետք է սկսվեն (գրվել): Այդ շերտը համապատասխանում է այն տողին, որի վրա տառն է գրվում: Վերջապես մենք ունենք հղկաթղթե ցուցանակ և արկղեր՝ գլխատառերի և թվերի համար:

**Վարժություններ:** Հենց երեխան ճանաչում է մի քանի բաղաձայն և ձայնավոր, նրա առջև իրեն ծանոթ ձայնավորներով ու բաղաձայններով մեծ արկղ ենք դնում: Ուսուցչուհին շատ հստակ արտասանում է որևէ բառ, ասենք՝ «մամա», բառում ընդգծված արտասանում է «մ» հնչյունը՝ այն կրկնելով մի քանի անգամ: Երեխան համարյա միշտ բնագդային շարժումով վերցնում է «մ» տառը և դնում սեղանին:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Ուսուցչուհին կրկնում է՝ մա-մա: Երեխան վերցնում է «ա» տառը և դնում «մ»-ի կողքին: Երկրորդ վանկն արդեն կազմում է առանց որևէ դժվարության: Բայց այս կերպ կազմված բառի ընթերցումը նույն հեշտությամբ չի լինում: Իրոք՝ սովորաբար բառը նա կարդում է որոշ լարումով:

Այս դեպքում ես օգնում եմ երեխային՝ խրախուսելով ընթերցումը, նրա հետ բառը կարդում եմ մեկ կամ երկու անգամ՝ չդադարելով հստակ կրկնել՝ մա-մա: Բայց քանի որ երեխան հասկացել է խաղի բնույթը, նա արդեն ինքնուրույն է առաջ գնում և շատ արագ է հետաքրքրվում: Վարժության համար կարելի է ցանկացած բառ վերցնել, միայն թե երեխան իմանա բոլոր այն տառերը, որոնցից կազմված է բառը: Նոր բառն ինքը կկազմի՝ իրար կողք դնելով հնչյուններին համապատասխան նշանները:

Չափազանց հետաքրքիր է այդ աշխատանքի ժամանակ երեխային հետևելը: Լարված ուշադրությամբ նա նայում է տուփի մեջ՝ հազիվ նկատելի շարժելով շրթունքները, և մեկը մյուսի ետևից հանում է անհրաժեշտ տառերը, ընդ որում՝ ուղղագրական սխալներ չի անում: Շրթունքների շարժումից երևում է, որ ինքն իրեն մի քանի անգամ կրկնում է այն բառերն ու հնչյունները, որոնք արտահայտում է նշաններով:

Երեխան կարող է կազմել հստակ արտաբերված ցանկացած բառ, եթե անգամ դա օտար լեզվով է (մենք, օրինակ, թելադրեցինք Darmstadt, Petermann), բայց սովորաբար թելադրում ենք իրեն լավ ծանոթ բառեր, քանի որ ուզում ենք, որ իր աշխատանքի արդյունքում նա ինչ-որ հասկացություն յուրացնի: Երբ մենք նրան ծանոթ բառ ենք տալիս, նա կարդում է մի քանի անգամ կազմած բառը՝ կենտրոնացած և սիրով կրկնելով դրա հնչյունները:

Այս վարժությունները չափազանց կարևոր նշանակություն ունեն: Երեխան վերլուծում, կատարելագործում է, ամրացնում է իր խոսքը, քանի որ որևէ հնչյուն արտասանելիս նա վերցնում է համապատասխան տառը: Բառ կազմելով նա համոզվում է, որ անհրաժեշտ է բառերն ու հնչյունները հստակ և հասկանալի արտասանել:

Այսպիսով՝ վարժությունը նույնականացնում է հնչյունը գրաֆիկական նշանի հետ և հստակ և կատարյալ ուղղագրության ամուր հիմք է դնում:

Բացի դրանից՝ բառեր կազմելը նաև մտավոր վարժություն է: Բառը, որ երեխան պիտի արտասանի, նրա համար խնդիր է, որ պիտի լուծվի, և նա դա լուծում է՝ նշանները հիշելով, ընտրելով դրանք ուրիշ շատ այլ նշանների միջից, դասավորելով դրանք անհրաժեշտ հերթականությամբ: Կարդալով իր կազմած բառը՝ նա համոզվում է, որ խնդիրը ճիշտ է լուծել: Դրանում համոզվում են բոլոր նրանք, ովքեր կարողանում են կարդալ:

Երբ երեխան լսում է, թե ինչպես է կողքից մեկը կարդում իր կազմած բառը, դեմքին գոհունակության և հպարտության արտահայտություն է հայտնվում, նույնիսկ ուրախ զարմանք: Նրա վրա խորը տպավորություն են թողնում է այն հարաբերությունները, որ սիմվոլների շնորհիվ հաստատվում են իր և մյուսների միջև: Գրավոր խոսքը նրա համար խելքի մեծագույն նվաճում է և պարզև՝ իր ջանքերի դիմաց:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Երբ երեխան ավարտում է բառի կազմումն ու ընթերցումը, մենք, կարգի համաձայն, որ ներառում ենք մեր բոլոր աշխատանքներում, հանձնարարում ենք տառերը դնել իրենց բաժանմունքներում: Հետևաբար՝ բառերի հասարակ ու պարզ կազմմանը երեխան միացնում է երկու վարժություն՝ գրաֆիկական նշանների համեմատում և ընտրություն՝ նախ, երբ տառերով լցված տուփից ընտրում է իրեն անհրաժեշտը, երկրորդ, երբ փնտրում է, թե որտեղ դնի տառը:

Այսպիսով՝ երեք վարժություններ ձուլվում են՝ միասնաբար ամրապնդելով բառի հնչյունին համապատասխանող գրաֆիկական նշանի պատկերը: Այս դեպքում սովորածը հեշտանում է երեք միջոցով. իսկ հասկացությունները յուրացվում են այն ժամանակի մեկ երրորդում, որն անհրաժեշտ կլինի հին մեթոդների կիրառման դեպքում: Կգա մի ժամանակ, երբ երեխան, լսելով բառը կամ մտածելով բառի մասին, մտովի կտեսնի, թե ինչպես են շարվում անհրաժեշտ տառերը, և այդ մտավոր կերպարը զարմանալի հեշտությամբ կպատկերվի:

Մի անգամ լսեցինք, թե չորս տարեկան մի տղա, վազվզելով պատշգամբում, ինչպես էր մի քանի անգամ կրկնում.

- Զաիրա գրելու համար ես պետք է վերցնեմ Զ-ա-ի-ր-ա:

Մի ուրիշ անգամ պրոֆեսոր Դի-Դոնատոն, այցելելով Երեխայի տուն, չուսանյա երեխաների մոտ արտասանեց իր անունը: Երեխան սկսեց փոքրատառերով կազմել այդ բառը և ստացավ՝ «դիտոն»: Պրոֆեսորը տեղնուտեղը ավելի հստակ արտասանեց՝ Դի-դո-նատո, որից հետո, երեխան, առանց տառերը ցրելու, վերցրեց «տ»-ը վանկը, շարժեց մի կողմ և առաջացած արանքում դրեց «դ»-ը: Հետո «ն»-ից հետո դրեց «ա» և վերցնելով մի կողմ դրված «տո» վանկը, փակեց բառը:

Պարզ է, որ երբ բառը հստակ արտասանվեց, երեխան հասկացավ, որ «տո» վանկի տեղը բառի վերջում է, և ժամանակավորապես այն մի կողմ դրեց: Այդ հնարամտությունը, որ անսպասելի էր չորս տարեկանից, ապշեցրեց բոլոր ներկաներին: Տվյալ դեպքը կարելի բացատրել միայն նշանների մտավոր հստակ, միաժամանակ բարդ հայեցողությամբ, որ անհրաժեշտ է լսած բառը տառերով կազմելու համար: Դրա պատճառը երեխայի մտքի մեթոդական զարգացումն է, որին հասել է հաճախակի, ինքնուրույն մտավոր վարժություններով:

Նշված երեք հատվածներն էլ հենց գրավոր խոսքի յուրացման մեթոդն են կազմում: Այս մեթոդի իմաստն այքան պարզ է, որ մանրամասն մեկանաբանության կարիք չունի: Կարդալու և գրելու հմտությունների ձևավորման հոգեբանա-ֆիզիոլոգիական գործողություններից յուրաքանչյուրը մանրամասնորեն մշակվում է: Ինչ-որ տառ գրելուն անհրաժեշտ մկանային շարժումները ևս հատուկ նախապատրաստվում են, նույն կերպ առանձնահատուկ ուսումնասիրվում է գրելու գործիքի տիրապետումը: Բառ կազմելը ևս հանգում է հոգեբանական մեխանիզմի և զուգորդվում է լսողական և տեսողական կերպարների հետ:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Երեխան, չմտածելով այն մասին, որ գրել է սովորում, երկրաչափական պատկերները լցնում է հորիզոնական շտրիխներով՝ ազատ և ճիշտ, հետո սկսում է փակ աչքերով շոշափել տառերը և մատերը օդում շարժելով՝ վերարտադրել դրանց ձևերը, և վերջապես կազմում է բառեր, և դա հոգեբանական խթան է դառնում, որը մղում է երեխային, նույնիսկ այն դեպքում, երբ մենակ է, պնդել. «Զաիրա գրելու համար ես Զ-ա-ի-ր-ա պետք է վերցնեմ»:

Ճիշտ է, այդ երեխան երբեք չի գրել, բայց նա ուսումնասիրել է բոլոր գործողությունները, որոնք անհրաժեշտ են գրելու համար: Երեխան, որ թելադրանքով ոչ միայն կարողանում է խոսք կազմել, այլ անմիջապես ընկալում է բառի իմաստն ամբողջությամբ, կկարողանա գրել, քանի որ կարողանում է փակ աչքերով տառը գրելուն անհրաժեշտ շարժումներն անել և համարյա անգիտակցորեն տիրապետում է գրելու գործիքին:

Գրելու մեխանիզմը նախապատրաստող նման վարժությունների արդյունավետությունը վաղ թե ուշ կերևա անսպասելի, ինքնաբուխ գրելու ժամանակ: Այ, իրապես, հրաշալի արդյունք, որ ստացա՝ փորձը կատարելով նորմալ երեխաների հետ:

«Երեխայի տներից» մեկում, որ ղեկավարում էր տիկին Բետգինին, ես ուշադրություն դարձրի գրել սովորեցնելու հատուկ հնարքի վրա, և այդ դպրոցն իրոք արդյունքում վայելչագրության հրաշալի արդյունքներ տվեց, որոնք Շվեյցարիայի և Մեքսիկայի կրթական ղեկավարության խնդրանքով ուղարկվեցին նրանց:

Դեկտեմբերյան մի արևոտ օր երեխաների հետ դուրս եկա տան կտորի հարթակը: Մի քանիսը խաղում էր, իսկ մի քանի երեխա հավաքվեց իմ շուրջը: Ես նստել էի խողովակի մոտ և դիմեցի իմ կողքին նստած հնգամյա տղային. «Նկարի՛ր այս խողովակը», և մի կտոր կավիճ տվեցի: Տղան հնազանդ իջավ աղյուսե հատակին և սկսեց նրա վրա գծել խողովակի կոպիտ ուրվագիծը: Սովորության համաձայն՝ ես խրախուսում էի նրա աշխատանքը, գովում:

Երեխան նայում էր ինձ, ժպտում, մի ակնթարթ դադար տվեց, ասես խնդագին նախազգացումից քարացավ, և վերջապես բացականչեց.

- Ես կարողանում եմ գրել, կարողանում եմ գրել:

Հետո կրկին նստեց ծնկների վրա և հատակին գրեց *mono* (ծեռք), հետո բունն հիացմունքով գրեց *camino* (խողովակ) և *tetto* (տանիք): Այդ ամբողջ ընթացքում շարունակում էր կանչել՝ կարողանում եմ գրել, ես կարողանում եմ գրել: Նրա գոռգոռոցը գրավեց մյուս երեխաների ուշադրությունը, որոնք հավաքվեցին նրա շուրջը և զարմանքով նայում էին նրա աշխատանքին: Նրանցից երկուսը թե երեքը հուզմունքից դողացող ձայնով դիմեցին ինձ.

- Ինձ կավիճ տվեք, ես էլ կգրեմ:

Եվ իրոք՝ սկսեցին գրել *mamma*, *mono*, *gino*, *camino*, *ada* և այլն:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Այդ երեխաներից ոչ մեկը գրելու համար ձեռքը կավիճ կամ այլ գործիք չէր վերցրել: Նրանք առաջին անգամ էին բառեր գրում, ինչպես նոր խոսող փոքր երեխան առաջն անգամ ամբողջական բառեր է արտասանում:

Փոքրիկի արտասանած առաջին բառը մորն աննկարագրելի հիացմունք է պատճառում: Կարծես մայրության պատվին է երեխան առաջինը «մամա» ասում: Իմ փոքրիկների գրած առաջին բառն ուղեկցվում էր նրանց աննկարագրելի հիացմունքով: Նրանք, իհարկե, չէին կարող հասկանալ նախապատրաստական վարժությունների և և հենց գրելու գործընթացի կապը և կարծում էին, թե այնքան են մեծացել, որ հանկարծ սովորել են գրել: Այլ կերպ ասած՝ նրանց թվում էր, թե գրելը բնության պարզև է:

Երեխաները ենթադրում էին, որ երբ մեծանան, մի գեղեցիկ օր կարողանալու են գրել: Այո, իրականում դա այդպես էլ լինում է: Երեխան, նախքան խոսելը, նախապես անգիտակցաբար պատրաստվում է այդ գործողությանը՝ կատարելագործելով հոգեբանամկանային մեխանիզմը, որը ղեկավարում է հնչյունների արտասանությունը:

Այս դեպքում երեխան համարյա նույն բանն է անում, բայց մանկավարժական անմիջական օգնությունն ու գրելու շարժումների համարյա նյութական նախապատրաստությունը, հողակապ խոսքի համեմատ, ավելի արագ և ամբողջական զարգացնում է գրաֆիկական լեզուն, քան ճիշտ խոսելու ունակությունը:

Նախապատրաստությունը դյուրին է, բայց այն մասնակի չէ, այլ ամբողջական է: Երեխան տիրապետում է գրելուն անհրաժեշտ բոլոր շարժումներին:

Ընդ որում՝ գրավոր խոսքն աստիճանաբար չի զարգանում, այլ շատ արագ, այլ կերպ ասած՝ երեխան անմիջապես կարողանում է գրել բոլոր բառերը:

Ահա թե ինչպիսին է երեխաներին գրել սովորեցնելու մեր առաջին փորձը: Առաջին օրերին մենք շատ էինք հուզվում: Թվում էր՝ մենք երազի մեջ ենք, ինչ-որ հրաշքի ականատես ենք:

Առաջին անգամ բառ գրող երեխան համակ ոգևորություն էր: Նրան կարելի էր համեմատել առաջին անգամ ձու ածող հավի հետ, ու մենք փրկություն չունեինք ուրախության աղմկոտ ձայներից: Նա բոլորին տանում էր իր աշխատանքը նայելու, բռնում էր մեր զգեստերից, ստիպում էր գնալ իր ետևից, կանգնել գրածի մոտ և լուռ զննել հրաշքը, զարմացական բացականչություններով միանալ երջանիկ հեղինակի ուրախ աղաղակներին: Սովորաբար առաջին բառը գրում էին հատակին, որից հետո երեխան չոքում էր դրա առաջ, որ մոտ լինի իր աշխատանքին և հիանա դրանով:

Առաջին բառից հետո երեխաները անպատմելի հիացմունքով սկսում էին գրել՝ որտեղ պատահի: Այսպես՝ նրանք կանգնում էին գրատախտակի մոտ, իսկ հատակին կանգնած երեխաների հետևում ավելանում էր փոքրիկների հաջորդ շարքը, որ բարձրանում էր աթոռների վրա և նայում մեծերի գլուխների արանքից:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Շտապելով, որպեսզի իրենց ոչ ոք չխանգարի, փոքրիկ տեղ էին փնտրում, որտեղ հնարավոր էր գրել, մի կողմ էին հրում աթոռները, որոնց վրա իրենց ընկերներն էին կանգնած: Մյուսները վազում էին պատուհանագոգերի, դռների մոտ, դրանք ծածկում գրերով: Այդ օրերին մենք կարծես քայլում էինք գրերով ծածկված մի գորգի վրայով: Հետո մենք իմացանք, որ նույն բանը կատարվում է երեխաների տանը: Եվ որպեսզի փրկեն հատակները, նույնիսկ հացի կտորը, որոնց վրա գրեր էին հայտնվում, շատ մայրեր իրենց երեխաներին թուղթ ու մատիտ նվիրեցին: Այդ մայրերից մեկն ինձ նոթատետր բերեց, ամբողջովին ծածկված գրերով, և պատմեց ինձ, որ երեխան ողջ օրը և ամբողջ երեկո անդադար գրել է, ու պառկել է քնելու թղթով և մատիտով:

Այդ ինքնաբուխ գործունեությունը, որ առաջին օրերին ոչ մի կերպ չէինք կարողանում զսպել, ինձ մտածել տվեց, թե որքան իմաստուն է բնությունը, որ բանավոր խոսքը զարգացնում է աստիճանաբար՝ հասկացությունների զարգացման համապատասխան: Պատկերացրեք՝ ինչ կլիներ, եթե բնությունը թույլ տար մարդուն զգացողությունների միջոցով հարուստ և բազմազան նյութ հավաքել, ձեռք բերել հասկացությունների պաշար, հետո միայն նախապատրաստեր հողաբաշխ խոսքի միջոցները և, ի վերջո, մինչ այդ խուլ ու համր երեխային ասեր այդ մասին. «Դե, հիմա խոսիր»: Արդյունքը հանկարծակի խառնաշփոթը կլիներ, որի ազդեցության տակ, դադար չառնելով, կհեղեր իմաստուն և դժվար բառերի հոսքը:

Կարծում եմ, որ այդ երկու ծայրահեղությունների միջև պիտի լինի մի ոսկե միջին, որը կհուշի ճիշտ և գործնական ճանապարհը: Մենք երեխային գիրը յուրացնելուն աստիճանաբար պիտի տանենք, բայց այն պիտի դրսևորվի ինքնաբուխ, և հենց առաջին պահից այդ աշխատանքը համարյա կատարյալ պիտի լինի:

### Մեթոդի կիրառումը

Փորձը մեզ սովորեցնում է հսկել այդ երևույթները և հասնել նրան, որ երեխան որքան հնարավոր է հանգիստ ձեռք բերի նոր պարգևը: Երեխաները տեսնում են իրենց հասակակիցներին գրելիս, արագ գրել սովորելու համար դա նրանց ընդօրինակելու ցանկությունն ավելի է ուժեղացնում: Երբ երեխան առաջին անգամ գրում է, դեռ ամբողջ այբուբենը չգիտի, և բառեր գրելու նրա կարողությունները սահմանափակ են, բառերի թիվը, որ նա ի վիճակի է գրելու, սահմանափակ է: Նա նույնիսկ իրեն ծանոթ տառերը չի կարողանում ճիշտ դասավորել, որ բառ կազմի:

Նա շարունակում է առաջին բառերը գրելուց հաճույք ստանալ, բայց դա այն մեծ զարմանքը չէ, քանի որ նրա աչքի առաջ նման հրաշքներ ամեն օր են պատահում, և նա գիտի, որ վաղ թե ուշ բոլոր երեխաներն են տիրապետելու այդ պարգևին: Այս ամենը ստեղծում է խաղաղ և հանգիստ մթնոլորտ: Այդ հանգստության մեջ էլ շատ զարմանալի և հրաշալի բան կա:

Այցելելով նորաբաց «Երեխայի տուն»՝ նոր անակնկալների հանդիպեցի: Այսպես օրինակ՝ երկու փոքրիկ, որ հանգիստ գրում էին, ուրախությունից և հպարտությունից փայլում էին: Չէ՞ որ այդ փոքրիկները դեռ երեկ գրելու մասին չէին էլ մտածում:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Տնօրենն ինձ ասաց, որ նրանցից մեկը երեկ առավոտյան ժամը 11-ին է սկսել գրել, իսկ մյուսը՝ ժամը երեքին: Այդ երևույթին մենք հանգիստ վերաբերվեցինք՝ լռելյայն ընդունելով որպես երեխայի զարգացման բնական արտահայտություն:

Ուսուցչուհին ինքն է որոշում՝ խրախուսել երեխայի գրելը, թե ոչ: Դա կարելի է անել միայն այն դեպքում, երբ նա կատարելագործովել է ինքնաբուխ վարժությունների երեք փուլերով, սակայն դեռ ինքնակամ չի գրում: Պետք է զգուշանալ, որ հետագա հապաղման դեպքում, չհանդիպելով բնական արգելքների և տիրապետելով գրելուն անհրաժեշտ բոլոր հմտություններին, երեխան, ի վերջո, կսկսի իր համար վտանգավոր բուռն ջանքեր գործադրել:

Նշանները, որոնք ուսուցչուհուն հնարավորություն կընձեռեն երեխայի հասունությունը փորձել, սրանք են՝

- երկրաչափական պատկերները լրացնող ուրվագծերի ճշտությունն ու զուգահեռությունը.
- հարթաթղթե տառերի ճանաչումը շոշափելով, փակ աչքերով.
- բառերի ինքնավստահ և արագ կազմելը:

Գրել առաջարկելուց առաջ պետք է ամենաքիչը մի շաբաթ սպասել. գուցե երեխան ինքը սկսի գրել, այդ դեպքում ուսուցիչն ընդամենը պետք է երեխային օգնի գիրը զարգացնելու:

Առաջին բանը, որ նա պիտի անի՝ գրատախտակին գծեր քաշելն է, որ երեխան ճիշտ գծի տառը և պահպանի դրա ճիշտ չափը:

Երկրորդ՝ նա անհամարձակ գրող երեխային կառաջարկի կրկին շոշափել հղկաթղթե տառը: Ավելի ճիշտ կլինի այդպես վարվել, քան գիրն ուղղել. երեխան ավելի հեշտ կգրի ոչ թե գրելով, այլ գրելուն նախապատրաստող գործողությունը կրկնելով: Հիշում եմ, թե ինչպես մի երեխա որոշեց իր գիրն ուղղել գրատախտակի վրա, մինչ գրելը մոտ բերեց բոլոր անհրաժեշտ տառերը, շոշափեց դրանք երկու-երեք անգամ: Եթե տառը չէր գոհացնում նրան, ջնջում էր, գրելուց առաջ մատներով կրկին շոշափում էր դրա հղկաթղթե օրինակը:

Մեր երեխաները մի տարի դեռ շարունակում էին կրկնել այն երեք վարժությունները, որոնք սովորեցնում են գրել, մշակում էին գրաֆիկական լեզուն, հետևաբար մեր երեխաները կատարելագործում էին իրենց գիրը առանց գրելու: Գրելը դառնում էր ստուգման միջոց, այն ներքին պահանջից էր գալիս, բարձր մտավոր գործունեությունից ելք գտնելու ձգտումից:

Իմ կարծիքով, ինչ-որ բան փորձելուց առաջ նախապատրաստվելը, և շարունակելուց առաջ կատարելագործվելը մանկավարժական կարևոր նշանակություն ունի: Երեխան, որ առանց վարանելու սկսում է ցանկացած գործ, առանց ետ նայելու առաջ է գնում՝ ինչ-որ կերպ ուղղելով իր սխալները, ամեն ինչ վատ է անում, որովհետև իր ուժից վեր բան է անում, նման երեխան իր սխալների նկատմամբ անտարբեր է լինում:



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Գրի նախապատրաստման իմ մեթոդը մանկավարժական է. այն երեխային մղում է սխալները կանխելուն, խելամտություն է ներշնչում, արժանապատվություն, որը բերում է բարու հիմքին: Իմ մեթոդը վերացնում է այն կարծիքը, թե պատահական հաջողությունը բավական է սկսած գործը շարունակելու համար:

Այն փաստը, որ բոլոր երեխաները (և՛ նրանք, որ սկսում են վարժությունների երրորդ փուլը, և՛ նրանք, որ առաջին ամիսը չէ, որ գրում են) ամեն օր կրկնում են նույն վարժությունը, մտերմացնում է նրանց, ընդհանուր գործով հանդիպելու առիթ է տալիս: Այստեղ փորձառուներ և սկսնակներ չկան: Բոլորը ուրվագծում են պատկերները, շոշափում են հղկաթղթե տառերը և շարժուն տառերով բառեր են կազմում. բոլորը հավասար են՝ մեծ ու փոքր: Բոլորն անցնում են նույն ճանապարհը՝ և՛ նա, ով պատրաստվում է աշխատանքի, և՛ նա, ով հմտանում է այդ աշխատանքում: Դա կյանքի ճանապարհն է, քանի որ բոլոր սոցիալական տարբերությունների խորքում հավասարությունն է, որի համար բոլոր մարդիկ եղբայրներ են:

Գրելը արագ է յուրացվում, որովհետև մենք գրել սովորեցնում ենք միայն այն երեխաներին, որոնք իրենք են ուզում սովորել, ուշադիր լսում են ուսուցչի դասը ուրիշ երեխաների հետ և ուշադիր հետևում են այդ երեխաների աշխատանքին: Որոշ երեխաներ գրել սովորում են անգամ առանց դասեր ստանալու, միայն ուրիշների դասերը լսելով:

Ընդհանրապես՝ բոլոր 4 տարեկաններին հետաքրքրում է գրելը, մեր մի քանի փոքրիկներ գրել սկսել են երեք ու կես տարեկանից: Երեխաները հատկապես սիրում են հղկաթղթե տառերը շոշափել:

Իմ փորձարկումների առաջին փուլում, երբ երեխաները նոր էին տառերը տեսնում, ես տնօրենին՝ տիկին Բետինին, խնդրեցի իր պատրաստած տառերը հանել կտուր, որտեղ խաղում էին երեխաները: Երեխանրը հենց տեսան, պարզեցին մատները՝ տառերը շոշափելու համար:

Քարտեր ստացած երեխաները չէին կարողանում դրանցով զբաղվել, նրանց խանգարում էին մյուս երեխաները՝ ձեռքներից քարտերը խլելով: Հիշում եմ՝ ինչ ոգևորությամբ էին երեխաները, քարտերը գլխից վեր պահելով, հպարտ քայլում մյուսների ուղեկցությամբ, որոնք ծափ էին տալիս, ուրախ բացականչում: Խումբն անցավ մեր մոտով, բոլորը՝ մեծ ու փոքր, ուրախ ծիծաղում էին, իսկ մայրերը, աղմուկով տարված, նայում էին այդ տեսարանին:

Գրելուն պատրաստվելու համար չորս տարեկաններին միջին հաշվով մեկից մեկ ու կես ամիս պահանջվեց:

5 տարեկաններին մեկ ամսից էլ պակաս պետք եկավ, իսկ մեր սաներից մեկը այբուբենի բոլոր տառերը սովորեց գրել 20 օրում: 4 տարեկանները երկու - երկուս ու կես ամիս դպրոցում անցկացնելուց հետո թելադրանքով գրում են ցանկացած բառ և պատրաստ են տեսրում թանաքով գրելուն: Մեր փոքրիկները գրելուն լիովին պատրաստ են լինում 3

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

ամիս անց, իսկ վեց ամիս անց արդեն գրում են երրորդ դասարանի աշակերտների նման: Գրավորը երեխայի ամենահաճելի և հեշտ հաղթանակներից մեկն է:

Եթե մեծերը մինչև 6 տարեկանների նման հեշտությամբ կարողանային գրել սովորել, հեշտ կլիներ անգրագիտությունը վերացնելը: Բայց մեծերին ուսուցանելիս, ամենայն հավանականությամբ, մենք երկու կարևոր արգելքի կհանդիպեինք՝ մկանային զգացողության թուլություն և բանավոր խոսքի անուղղելի թերություններ, որոնք արտահայտվում են նրանց գրավոր խոսքում: Ես չեմ փորձել, բայց կարծում եմ, որ մի տարում անգրագետ մարդիկ ոչ միայն կկարողանան գրել սովորել, այլև սեփական մտքերը գրաֆիկական լեզվով արտահայտել (նամակագրություն):

Ահա թե մեր երեխաները ինչպիսի արագությամբ են սովորում, իսկ ինչ վերաբերում է գրավորի որակին, ապա նրանք հենց սկզբից լավ են գրում: Տառերի ձևը՝ գեղեցիկ կլորացված և ճիշտ, զարմանալիորեն նման է հղկաթղթե օրինակին: Տարրական դպրոցի սովորողները ձեռագրի գեղեցկությամբ չեն կարող մեր երեխաների հետ համեմատվել, եթե նրանք հատուկ գեղագրություն չեն պարապել:

Ես շատ եմ ուսումնասիրել գեղագրությունը և գիտեմ, թե տասնեկու-տասներեք տարեկան երեխան ինչ դժվարությամբ է բառ գրում՝ առանց գրիչը թղթից կտրելու, եթե չհաշվենք մի քանի տառերը, որոնք դա պահանջում են: Որվագներն ու ուղղահայաց գծիկները, որոնցով աշակերտները ցնում են տետրերը, արգելքներ են դրա համար: Այն դեպքում, երբ մեր փոքրիկները ինքնուրույն և զարմանալի ինքնավստահությամբ գրում են ամբողջական բառեր՝ գրիչն առանց թղթից կտրելու, պահպանելով տառերի իդեալական համաչափություն և միջանկյալ տարածություն: Մեր այցելուներից շատերն են ասել. «Երբեք չէի հավատա սրան, եթե իմ աչքով չտեսնեի»:

Իրոք, գեղագրությունը ուսուցման կարևորագույն առարկան է, որն անհրաժեշտ է արդեն ձեռք բերված և հաստատված թերություններն ուղղելու համար: Այս աշխատանքը դժվար է ու երկար, քանի որ երեխան, տեսնելով օրինակը, պետք է հետևի դրա վերարատադրության շարժումներին, իսկ այս դեպքում տեսողական զգացումները բավարար չեն:

Մենք երեխային անմիջականորեն նախապատրաստում ենք ոչ միայն գրելուն, այլև գեղագրությանը՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով օրինակի գեղեցկությանը (երեխաները շոշափում են գեղագրական տառեր) և գրի սահունությանը (դրան նպաստում են տառերի ուրվագծման վարժությունները):

### Ընթերցանություն

**Դիդակտիկ նյութ:** Քարտեր կամ շեղատառ (մեկ սանտիմետրանոց տառերով) մակագրությամբ թղթիկներ և տարատեսակ շատ խաղալիքներ:

Իմ փորձից սովորեցի հստակ տարբերել գրավոր խոսքը բանավորից և համոզվեցի, որ դրանք բոլորովին միաժամանակյա գործողություն չեն: Ընդունված հայացքներին հակառակ՝

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

այնդու՛մ են, որ գրավորը նախորդում է ընթերցանությանը: Չեն կարծում, որ կարդալը փորձ է, որով երեխան ստուգում է իր գրած բառը: Նա ընդամենը նշանները վերածում է հնչյունների, ինչպես առաջ հնչյուններն էր վերածում նշանների: Այդ ստուգման ժամանակ նա արդեն գիտի բառը, որը գրելիս կրկնում էր մտքում: Ես կարդալ եմ համարում հասկացության մեկնաբանումը ըստ գրաֆիկական պատկերների:

Երեխան, որը չի լսել, թե ինչպես է արտասանվում բառը, բայց սեղանին տեսնելով քարտե տառերը, որոնցով կազմված է այն, ճանաչում է և կարող է ասել, թե ինչ է նշանակում, իմ կարծիքով, կարդում է: Բառը, որ նա կարդում է, նույն առնչությունն ունի գրավոր խոսքին, ինչ բառը, որ գրում է՝ հոդաբաշխ խոսքին. թե՛ մեկը, թե՛ մյուսը օգնում են նրան ընկալել իրեն ուղղված խոսքը: Այդ պատճառով, քանի դեռ երեխան հասկացությունները չի ընկալում գրավոր խոսքի օգնությամբ, չի կարդում:

Կարելի է ասել, գրելը գործընթաց է, որում գերակշռում են հոգեբանական-մոտորիկային գործողությունները, կարդալու մեջ զուտ մտավոր աշխատանքի հատկություններ կան: Պարզ է, որ գրուսուցման մեր մեթոդը նախապատրաստում է կարդալուն, ընդ որում՝ համարյա աննկատ: Իսկապես, գրավորը սովորեցնում է երեխային մեխանիկորեն մեկնաբանել բառը կազմող տառերի համակցությունը: Եթե մեր սանը գրել գիտի, ուրեմն նա կարողանում է կարդալ տառերը, որոնցից կազմված է բառը: Բայց, այնուամենայնիվ, պետք է հիշել, որ երբ երեխան շարժական տառերով բառ է կազմում կամ գրում, նա բառ կազմելու համար իր ընտրած տառերի մասին մտածելու ժամանակ է ունենում:

Բառ գրելու համար ավելի շատ ժամանակ է պահանջվում, քան նույն բառը կարդալու համար:

Երբ գրել իմացող երեխային ցույց են տալիս այն բառը, որը նա պետք է վերարտադրի կարդալով, նա երկար լռում է և սովորաբար բառ կազմող տառերը կարդում է նույն դանդաղությամբ, ինչ՝ գրելիս: Սակայն բառիմաստը ակնհայտ է դառնում միայն այն ժամանակ, երբ այն հստակորեն արտասանում է քերականական ճիշտ շեշտադրությամբ: Բայց շեշտը ճիշտ դնելու համար երեխան պետք է ճանաչի բառը, այսինքն՝ յուրացնի այդ բառով արտահատված հասկացությունը:

Կարդալու համար հարկավոր է բարձրագույն մտավոր գործունեություն: Կարդալ սովորեցնելիս ես բացարձակապես հրաժարվում եմ այբբենարանից: Ես սովորական գրելու թղթից թերթիկներ եմ կտրում: Յուրաքանչյուր թերթիկի վրա մեկսանտիմետրանոց շեղատառերով որևէ հայտնի բառ եմ գրում: Բառեր, որոնք մեր սաները բազմիցս կրկնել են՝ իրենց հայտնի առարկաների անվանումները (օրինակ՝ մայրիկ) կամ առարկաների անվանումներ, որոնք կան մեզ մոտ: Եթե բառը վերաբերում է երեխայի դիմաց գտնվող առարկայի, այդ առարկան մոտեցնում եմ երեխային, որ հեշտացնեմ բառի մեկնաբանությունը:

Ասեմ, որ հաճախ ես խաղալիքներ եմ օգտագործում, որոնք շատ են «Երեխայի տանը»: Դրանցից են, օրինակ, խաղալիք-կահույքը, տիկնիկային տնակները, գնդակները, տիկնիկները, ծառերը, գառների հոտը, անագե զինվորիկները, երկաթգծերը և այլն:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Մի «Երեխայի տունը» կավից պատրաստված հրաշալի պտուղներ կան, որ մի նկարիչ է պատրաստել:

Գրավորը հնարավորություն է տալիս ուղղելու, ավելի ճիշտ կլինի ասել՝ ուղղորդելու և կատարելագործելու երեխայի հոդաբաշխ խոսքի մեխանիզմը, ընթերցանությունն էլ հեշտացնում է հասկացությունների զարգացումը՝ այն կապելով խոսքի զարգացման հետ: Գրավորը նպաստում է ֆիզիոլոգիական խոսքի մշակմանը, իսկ կարդալը՝ սոցիալական խոսքի մշակմանը: Այսպիսով՝ ինչպես ես արդեն ասել եմ, սկսում ենք նոմենկլատուրայից, այսինքն՝ առկա կամ երեխաներին ծանոթ առարկաների անվանումները կարդալուց:

Մտածելու հարկ չի լինում՝ դժվա՞ր, թե՞ հեշտ բառից սկսենք. երեխան ցանկացած բառ կարող է կարդալ: Ես երեխային ստիպում եմ գրած բառը դանդաղ վերածել հնչյունային խոսքի, և եթե փոխադրումը ճիշտ է, բավարարվում եմ նրանով, որ ասում եմ՝ ավելի արագ: Երեխան երկրորդ անգամ ավելի արագ է կարդում՝ հաճախ դեռևս չհասկանալով այն: Այդ ժամանակ կրկնում եմ՝ ավելի արագ, ավելի արագ: Նա հնչյունների նույն կապակցությունը կրկնում է ավելի ու ավելի արագ, և վերջապես բառը լուսավորում է նրա գիտակցությունը. նա գուշակում է: Նա այնպիսի տեսք ունի, կարծես ընկերոջն է ճանաչել, դեմքը երջանիկ արտահայտություն ունի, որն այնքան հաճախ է լուսավորում մեր սաների աչքերը: Դրանով էլ վերջանում է կարդալու վարժությունը:

Պարապմունքը շատ արագ է անցնում, որովհետև սովորեցնում ենք միայն գրավորի վարժանքի միջոցով արդեն նախապատրաստված երեխաներին: Իրոք, մենք «թաղել» ենք տխուր և անհեթեթ այբբենարաններն ու մասնիկներով տետրերը: Բառը կարդալով՝ երեխան հուշող քարտը դնում է այն առարկայի տակ, որի անունը վրան գրված էր, և վարժությունն ավարտվում է:

Երեխային այսպես ավելի շուտ սովորեցնելով արագ հասկանալ՝ ինչ վարժանք է նրանից պահանջվում, քան իսկապես կարդալ, հնարեցի հետևյալ խաղը (նպատակը՝ հաճելի դարձնել կարդալու վարժությունները, որ ստիպված են հաճախ կրկնել, իսկ կարդալը հենք՝ արագ և հեշտ):

Բառեր կարդալու խաղ: Մեծ սեղանին շատ տարբեր խաղալիքներ եմ փռում:

Յուրաքանչյուրն ունի համապատասխան քարտ, որի վրա գրված է խաղալիքի անունը:

Քարտերը խառնում ենք զամբյուղի մեջ, իսկ արդեն կարդալ իմացող երեխաներին հանձնարարում ենք հերթով հանել թերթիկները:

Ամեն երեխա պետք է թերթիկն իր սեղանի մոտ տանի, հանգիստ շուռումուռ անի, մտքում կարդա, առանց մյուսներին ցույց տալու: Հետո պետք է ծալի թերթիկը, պահպանելով այտեղ գրված բառի գաղտնիքը: Ծալած թերթիկով նա մոտենում սեղանին: Այտեղ պիտի հստակ արտասանի խաղալիքի անունը և թուղթը ցույց տա վարժուհուն, որ նա համոզվի՝ ճիշտ է կարդացել: Այսպիսով թերթիկը դառնում է փոխանակման դրամի նման մի բան, որով նա գնում է իր անվանած խաղալիքը: Եթե նա բառը հստակ է արտասանում և ճիշտ է ցույց տալիս առարկան, վարժուհին թույլատրում է վերցնել խաղալիքը և ուզածի չափ խաղալ:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Երբ բոլոր երեխաները հերթով անում են նույն բանը, ուսուցչուհին կանչում է առաջին երեխային և հանձնարարում թեթիկ վերցնել մյուս զամբյուղից:

Այս թերթիկը նա դանդաղ է կարդում: Դրա վրա գրված է դեռ կարդալ չիմացող և այդ պատճառով խաղալիք ստանալու հնարավորությունից զրկված ընկերոջ անունը: Կարդալով անունը՝ երեխան կարդալ չիմացող ընկերոջն է տալիս այն խաղալիքը, որով ինքն էր խաղում: Մենք սովորեցնում ենք խաղալիքը քաղաքավարի տալ, խոնարհվելով: Դրանով մենք վերացնում ենք երեխաների միջև բոլոր տեսակի անհավասարությունները և հոգատար վերաբերմունք զարգացնում կարդալ չիմացող երեխաների նկատմամբ:

Կարդալու խաղը զարմանալիորեն հաջող ընդունվեց: Հեշտ է պատկերացնել խեղճ երեխաների հրճվանքը, երբ նրանց թեկուզ կարճ ժամանակով թույլ են տալիս հրաշալի խաղալիքներով ազատ խաղալ:

Բայց ինչքա՞ն զարմացա, երբ թերթիկները կարդալ սովորած երեխաները հրաժարվում էին խաղալիքներից: Նրանք հայտարարում էին, որ չեն ուզում խաղի վրա ժամանակ կորցնել և իրար հետևից մեծ ոգևորությամբ վերցնում ու կարդում էին թերթիկները: Ես լուռ հետևում էի նրանց, փորձելով հասկանալ նրանց հոգու գաղտնիքը, որն ինձ այդքան անձանոթ էր: Եվ հանկարծ հասկացա, որ նրանք սիրեցին գիտելիքն ու դադարեցին դատարկ խաղով հետաքրքրվելուց: Այս հայտնագործությունը զարմացրեց ինձ և օգնեց հասկանալու մարդկային հոգու ողջ վեհությունը:

Մենք էլ հավաքեցինք խաղալիքները և սկսեցինք փորձարկել հարյուրավոր թերթիկներ՝ քաղաքների և առարկաների անուններով, հատկությունների անուններով, որոնք երեխաներին ծանոթ էին զգացումների վարժություններից: Այդ թերթիկները մենք լցրեցինք բաց արկղերի մեջ, դրեցինք այնպիսի տեղերում, որ երեխաները կարողանան ազատ օգտվել: Ես մտածում էի, որ երեխաները մանկական անմիջականությամբ կընկնեն արկղից արկղ. բայց՝ ոչ:

Մեր սովորողը մինչև մյուս արկղին անցնելը, կարդալու տառացիորեն անհագուրդ ձգտում դրսևորելով, մանրակրկիտ դատարկում էր իր առջև դրվածը: Մի անգամ, «Երեխայի տուն» գալով, տեսա, ուսուցչուհին երեխաներին թույլ է տվել այթոռներն ու սեղանները պատշգամբ հանել և բացօթյա դաս է անցկացնում: Մի քանի փոքրիկ խաղում էր արևի տակ, մյուսները նստել էին սեղանների շուրջ, որոնց վրա հղկաթղթով և ստվարաթղթով տառեր էին լցված: Քիչ հեռու նստած էր տնօրինուհին՝ ծնկներին թերթիկներով լցված նեղ, երկար տուփ, որից փոքրիկ թաթիկները հանում էին սիրելի թերթիկները:

- Չեք հավատա,- դիմեց ինձ տնօրինուհին,- արդեն մի ժամ է, ինչ նրանք զբաղված են սրանով և չեն հագեցել:

Մենք երեխաների համար գնդակներ և տիկնիկներ բերեցինք, որ խաղան, բայց՝ իզուր. ակնհայտ էր, որ այդ «փուչ բաներն» անարժեք էին կարդալու և կարդալու հնարավորության համեմատ:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Տեսնելով այդ շժմեցնող արդյունքը՝ որոշեցի տպած տառեր փորձել և ուսուցչուհուն առաջարկեցի ձեռագրի տակ տպատառ բառեր գրել: Բայց պարզվեց, որ երեխաները մեզանից առաջ են անցել: Դահլիճում օրացույց կար կախած, որի բառերի մի մասը հունական տառատեսակով էր տպված, մյուսները՝ գոթական: Տարված լինելով կարդալու մոլուցքով՝ երեխաները ուշադրություն էին դարձրել այդ օրացույցի վրա, և ի զարմանս ինձ, սովորել էի կարդալ ոչ միայն հունական տառատեսակը, այլև գոթական:

Մնում էր միայն նրանց գրքեր տալ, բայց ես համոզված էի՝ դժվար թե գոյություն ունեցող գրքերից գոնե մեկը պետք լիներ մեր մեթոդի համար: Մայրերը շուտով օգտվեցին իրեն երեխաների հաջողություններից. մենք սկսեցինք նրանց գրպաններում թղթի փոքրիկ կտորներ հայտնաբերել, որոնց վրա կոպիտ տառերով գրված էին գնումների ցուցակները՝ այլուր, հաց, աղ և այլն: Պարզվեց՝ մեր երեխաները գրառում էին իրենց տրված հանձնարարությունները, երբ մայրերը նրանց կրպակ էին ուղարկում: Այլ մայրեր էլ մեզ հայտնում էին, որ իրենց երեխաները թշտե վազվզում են փողոցներում, այլ կանգնում են, կարդում կրպակների վրա եղած գրությունները:

Չորսամյա մի տղա, որ մասնավոր տանը սովորել էր մեր մեթոդով, զարմացրեց մեզ: Երեխայի մարկիզ ու պատգամավոր հայրը շատ նամակներ էր ստանում: Նա գիտեր, որ արդեն երկու ամիս է, ինչ տղային գրելն ու կարդալը հեշտացնող վարժություններ են սովորեցնում, բայց առանձնապես ուշադրություն չէր դարձնում և քիչ էր վստահում մեր մեթոդին: Մի գեղեցիկ օր, երբ հայրը նստած կարդում էր, իսկ տղան մոտակայքում խաղում էր, ծառան ևմտել ու սեղանին է դրել նոր ստացած նամակները: Դրանք գրավել են տղայի ուշադրությունը: Նա, վերցնելով նամակը նամակի հետևից, սկսել է հասցեները բարձրաձայն կարդալ: Հորը դա հրաշք է թվացել:

Ինչ վերաբերում է այն հարցին, թե որքան ժամանակ է պետք կարդալ-գրել սովորելու համար, մեր փորձը ցույց է տվել, այն պահից, երբ երեխան սկսեց գրել, գրաֆիկական լեզվի այդ ստորին փուլից մինչև կարդալու բարձրագույն փուլ տևում է մոտ երկու շաբաթ: Սակայն վստահորեն կարդալուն ավելի ուշ են հանգում, քան կատարյալ գրելուն: Երեխաները հիմնականում գերազանց գրում են, բայց բավարար կարդում:

Այդ առումով երեխաները նույնը չեն. քանի որ մենք ոչ միայն չենք պարտադրում, այլ նույնիսկ չենք խնդրում անել այն, ինչն իրենց ցանկալի չէ, ապա սովորելու ինքնաբերական ցանկություն չունեցող մեր որոշ երեխաներ, որոնց հանգիստ ենք թողել, ոչ կարդալ են կարողանում, ոչ գրել: Եթե հին մեթոդը, որ բռնանում է երեխայի կամքին, սպանում նրա անմիջականությունը, մինչև 6 տարեկանը գրաճանաչությունը չի կարևորում, ապա մենք առավել ևս գրագիտության ուսուցումը պարտադիր չենք համարում մինչ այդ:

Դեռ չեմ քննարկում՝ արդյոք բանավոր խոսքի ամբողջական զարգացման շրջանը գրաֆիկական լեզվի զարգացման համար ամենահարմար պահն է:

Բոլոր դեպքերում մեր մեթոդով ուսուցանվող համարյա բոլոր նորմալ երեխաները չորս տարեկանից սկսում են գրել, իսկ հինգ տարեկանում ավելի վատ չեն կարդում ու գրում, քան կրտսեր դպրոցի առաջին դասարանն ավարտածները:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Մի տարի շուտ, քան ընդունվում են առաջին դասարան, նրանք կրտսեր դպրոցի երկրորդ դասարան ընդունվելու պատրաստ են:

Արտահայտություններ կարդալու խաղ: Իմանալով, որ իմ երեխաները կարողանում են տպագիր տառատեսակը կարդալ, բարեկամներս ինձ հրաշալի գրքեր նվիրեցին, որոնք դարձան մեր գրադարանի հիմքը: Ուսումնասիրելով այդ գրքերը՝ պարզ հեքիաթներ, ես համոզվեցի, որ երեխաները չեն հասկանա դրանք: Բայց ուսուցիչները, հպարտանալով իրենց սաների հաջողություններով, փորձում էին ինձ ապացուցել, որ սխալվում եմ. իմ ներկայությամբ երեխաներին հանձնարարում էին կարդալ և վստահեցնում, որ նրանք ավելի լավ են կարդում, քան կրտսեր դպրոցի երկրորդ դասարանն ավարտածները:

Բայց ես չխաբվեցի և ինքս երկու փորձ կատարեցի: Նախ՝ խնդրեցի ուսուցչուհուն երեխաների համար մի հեքիաթ կարդալ և սկսեցի հետևել, թե որքան անմիջական են հետաքրքրվում դրանով: Առաջին իսկ արտահայտություններից հետո երեխաների հետաքրքրությունը նվազեց: Ես արգելեցի ուսուցչուհուն կարգի հրավիրել այն երեխաներին, որոնք չեն լսում, և դասարանում աղմուկն աստիճանաբար ավելացավ, որովհետև ամեն երեխա, չուզելով լսել, անցավ իր սովորական զբաղմունքին:

Ակնհայտ էր, որ կարծես հաճույքով այդ գրքերը կարդացող երեխաներին գրավում էր ոչ թե դրանց բովանդակությունը, այլ կարդալու մեխանիկան, որին նրանք տիրապետում էին, այսինքն՝ կարողանում են գրաֆիկական նշանները իրենց ծանոթ բառերի հնչյունների վերածել: Եվ իրոք, երեխաներն ավելի հազվադեպ էին գրքեր կարդում, քան թերթիկներ, քանի որ գրքերում շատ անծանոթ բառեր էին հանդիպում:

Իմ երկրորդ փորձն այն էր, որ երեխաներից մեկին առաջարկեցի ինձ համար գիրք կարդալ: Նրա ընթերցանությունը բացատրություններով չէի ընդհատում, որոնցով ուսուցիչը աշխատում է երեխային ստիպել, որ նա հետևի պատմության ընթացքին, ասենք՝ «Սպասի՛ր, հասկացա՞ր, ինչի՞ մասին էր կարդացածդ: Դու ասում ես, որ տղան կառքով գնում էր: Ճի՞շտ է: Լավ կարդա և հիշի՛ր» և նման այլ բաներ:

Գիրքը տվեցի տղային, մտերմաբար նստեցի կողքին, և երբ նա կարդաց վերջացրեց, նրան անլուրջ, հենց այնպես հարցրեցի.

- Դու հասկացա՞ր կարդացածդ:

Նա պատասխանեց՝ ոչ:

Նրա դեմքից երևում էր, որ բացատրություն է սպասում: Իրոք, երեխաների համար հետագայում հրաշալի բացահայտում, նոր զարմանքի և ուրախության աղբյուր կդառնա այն, որ մի շարք բառեր կարդալիս մեզ հաղորդվում են ուրիշ մարդկանց մտքերը:

Գիրքն ուղղված է տրամաբանական խոսքին, ոչ թե խոսքի կառուցվածքին: Գիրքը հասկանալուց և դրանից հաճույք ստանալուց առաջ պետք է զարգանա երեխայի տրամաբանական խոսքը: Բառեր կարդալու կարողության և գրքի միտքն ընկալելու միջև նույնպիսի անդունդ կա, ինչպիսին կա բառեր արտասանելու և միտք արտահայտելու

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

կարողությունների միջև: Ես թողեցի գիրք կարդալը և սկսեցի սպասել: Մի անգամ գրույցի ժամին չորս երեխա միաժամանակ վեր թռան տեղից և ուրախ դեմքերով վազեցին սև գրատախտակի մոտ, որի վրա սկսեցին հերթով «դուրս բերել» մոտավորապես այսպիսի արտահայտություններ. «Ինչ ուրախ ենք, որ պարտեզում ամեն ինչ ծաղկել է»: Ինձ համար դա մեծ անակնկալ էր, ես խորապես հուզվել էի: Այս երեխաները ինքնաբերաբար տարերայնորեն էին հասել ամբողջական արտահայտություններ գրելու կարողությանը, ինչպես նախկինում ինքնաբերաբար գրում էին առաջին բառը: Մեխանիզմը նույնն էր, և երևույթը զարգացել էր տրամաբանորեն: Երբ ժամանակը եկել է, հողաբաշխ բանավոր խոսքը առաջացրել է գրավոր խոսքի արագ զարգացման համապատասխան գործողություն:

Հասկացա, որ եկել է արտահայտություններ կարդալու պահը: Դիմեցի նույն միջոցին, ինչ որ երեխաները, այսինքն՝ սև գրատախտակին գրեցի. «Դուք ինձ բարին ցանկանո՞ւմ եք»: Երեխաները դանդաղ բարձրաձայն կարդացին այդ արտահայտությունը, մի ակնթարթ լռեցին, կարծես մտածում էին, հետո բացականչեցին՝ այո՛, այո՛... Այդ ժամանակ գրեցի. «Այդ դեպքում լռեք և հետևեք ինձ»: Երեխաները բարձրաձայն կարդացին արտահայտությունը, համարյա գոռոցով, բայց հենց վերջացրին, տիրեց հանդիսավոր լռություն, որ խախտվում էր միայն աթոռների ճռոցով, որոնք երեխաները շարժում էին հարմար նստելու համար:

Այսպես իմ և երեխաների մեջ կապ հաստատվեց գրավոր խոսքի միջոցով, երևույթ, որ անչափ հետաքրքրեց երեխաներին: Կամաց-կամաց նրանք բացահայտեցին գրավոր խոսքի առավելությունը՝ հենց այն, որ այն միտք է փոխանցում: Երբ ես սկսեցի գրել, նրանք անհամբերությամբ սպասում էին, որ հասկանային, թե ինչ եմ ուզում արտահայտել՝ բառեր չարտասանելով: Իրականում գրաֆիկական խոսքը բառերն արտասանելու կարիք չունի: Նրա ողջ վեհությունը կարելի է ընկալել միայն այն ժամանակ, երբ այն ամբողջովին առանձնացնում ես բանավոր խոսքից:

Կարդալու նման ներդրմանը (այդ ժամանակ այս գիրքն արդեն սկսվել էր տպագրվել) հաջորդեց մի խաղ, որ շատ զվարճացրեց երեխաներին: Թերթիկների վրա գրում էի երկար արտահայտություններ, որոնցով երեխաներից պահանջում էի որևէ գործողություն կատարել: Օրինակ՝ «Փակի՛ր պատուհանի փեղկերը, բաց դիմացի դուռը, հետո վերադարձի՛ր և ամեն ինչ արա առաջվա նման»: Կամ՝ «Քաղաքավարի խնդրի՛ր քո ութ ընկերներին մի կողմ դնել աթոռները և երկու շարքով կանգնել սենյակի մեջտեղում, հետո հանձնարարի՛ր նրանց առանց աղմուկի առաջ ու ետ գնալ ոտնաթաթերի վրա»: «Խնդրի՛ր քո երեք ընկերների, որոնք լավ են երգում, որ սենյակի կենտրոն գան, կանգնեցրո՛ւ նրանց իրար կողք և հետները երգի՛ր քո ուզած երգը»:

Հենց վերջացնում էի գրելը, երեխաները թոցնում էին թերթիկները, նստում էին իրենց տեղերում, լարված ուշադրությամբ կարդում էին դրանք՝ քար լռություն պահպանելով: Ես նրանց հարցնում էի՝ հասկացա՞ք:

- Այո՛ այո՛...

- Դե արեք այն, ինչ ասում է թերթիկը,- պահանջում էի ես և ի զարմանս ինձ համոզվում, որ երեխաները արագ և ճշտությամբ կատարում են տրված առաջադրանքը: Սենյակում նոր գործունեություն էր ծավալվում, նոր կարգի շարժում: Երեխաների մի մասը ծածկում էր



## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

փեղկերը, մյուսները ընկերներին վազեցնում էին ոտնաթաթերի վրա, մի քանիսը գրում էր սև գրատախտակին կամ հանում իրերը պահարաններից: Չարմանքն ու հետաքրքրասիրությունն ընդհանուր լռություն էին առաջացնում, և դասն անցնում էր լարված հետաքրքրության մթնոլորտում: Թվում էր՝ ինձանից ինչ-որ կախարդական ուժ է դուրս գալիս հորդում, որը խթանում է մինչ այդ անհայտ գործունեությունը: Այդ կախարդական ուժը գրավոր խոսքն էր՝ քաղաքակրթության մեծագույն նվաճումը: Ինչ խորությամբ երեխաները հասկացան դրա հսկայական նշանակությունը: Երբ ես գնում էի, երեխաներն ինձ շրջապատում էին սիրո և երախտագիտության արտահայտություններով, և բոլորը կրկնում էին.

- Շնորհակալություն, շնորհակալություն դասի համար:

Սա դարձավ մեր սիրելի խաղերից մեկը: Սկզբում լռություն ենք հաստատում, հետո ցույց ենք տալիս ծալած թղթերով զամբյուղը: Ամեն թղթի վրա մի արտահայտություն է գրված, որտեղ շարադրված է պահանջվող գործողությունը: Երեխաները, որ արդեն կարողանում են կարդալ, հանում են թերթիկը, մտքում մեկ-երկու անգամ կարդում են, մինչև համոզվեն, որ հասկացել են կարդացածը: Հետո թերթիկը տալիս են տնօրենին և սկսում են կատարել պահանջված գործողությունը: Քանի որ գործողություններից մի քանիսը կատարելու համար կարդալ չիմացող երեխաների աջակցությունն է պետք, մյուսները կատարելու համար՝ նյութեր և աշխատանք, ապա դասարանում եռում է ընդհանուր գործունեությունը, կատարյալ կարգապահ, և լռությունն ընդհատվում է միայն վազող երեխաների ոտքերի թփփոցներով և երգող երեխաների ձայներով: Ահա ինքնաբերական ինքնակարգավորվող կարգապահության անսպասելի բացահայտում:

Փորձը ցույց տվեց, որ արտահայտություն կազմելը պետք է նախորդի տրամաբանական ընթերցանությանը, ինչպես գիրն է նախորդում բառեր կարդալուն: Նույն փորձը ցույց տվեց, որ եթե ընթերցանությունը երեխային պետք է հասկացություններ հաղորդի, ապա այն մտավոր պիտի լինի, ընթերցում մտքում, ոչ ձայնով:

Բարձրաձայն ընթերցանությունը խոսքի երկու մեխանիզմների վարժանք է՝ բանավոր խոսքի և գրավոր խոսքի, այդ պատճառով էլ խնդիրը բարդանում է: Ում հայտնի չէ, որ մեծահասակն էլ հանրության համար հողված կարդալուց առաջ պետք է ծանոթանա դրա բովանդակությանը: Բարձրաձայն ընթերցանությունը ամենադժվար մտավոր գործողություններից է: Այդ պատճառով էլ մտքի մեկնաբանության իմաստով կարդալ սկսելով՝ երեխաները պետք է մտքում կարդան: Գրավոր խոսքը պետք է առանձնացնել բանավոր հոդաբաշխ խոսքից, որ կարողանանք հասնել տրամաբանական մտքի բարձրությանը: Չէ՞ որ դա լեզու է, որ միտք է հաղորդում տարածության մեջ, այն դեպքում, երբ զգացումները և մկանային մեխանիզմները լռում են: Գրավոր խոսքը հոգևոր խոսք է, որը հնարավոր է դարձնում երկրագնդի բոլոր մարդկանց հաղորդակցումը միմյանց հետ: Քանի որ «Երեխայի տունը» դաստիարակությունը հասել էր այդպիսի մակարդակի, ապա ուղղակի տրամաբանական շարունակությունը պիտի լիներ ամբողջ կրտսեր դպրոցի բարեփոխումը:

## Մարիա Մոնտեսորի «Երեխայի տունը»

Մեր խնդիրը չէ քննարկելը, թե ինչպես կրտսեր դպրոցի ցածր դասարանները բարեփոխվեն մեր մեթոդների կիրառմամբ. բավական է ասել, որ լիովին հնարավոր է կրտսեր դպրոցի առաջին դասարանի սաների կրթությունը կազմակերպել մեր ծրագրով:

Հետևապես՝ հետագայում կրտսեր դպրոցները կընդունեն մեր սաների նման երեխաների՝ գրել կարդալ գիտեցող, իրենց հետևել՝ ինչպես պետք է հագնվել, հանվել, լվացվել կարողացող երեխաների, լավ վարքի և քաղաքավարության կանոններին ծանոթ, կարգապահ, այս բառի լավագույն իմաստով, երեխաների, որոնք զարգացել և մեծանում են ազատության մեջ, երեխաների, որոնք ոչ միայն տիրապետում են կազմավորված խոսքին, այլև գրաֆիկական խոսքի սկզբնական վիճակին, որոնք սկսում են վարժվել տրամաբանական խոսքին:

Այդպիսի երեխաները բառերը հստակ են արտասանում, վարժ են գրում, շարժումները գեղեցիկ են, նրանք մարդկության ներկայացուցիչներն են, նրանք միջավայրի համբերատար դիտարկողներն են, և նրանց մտավոր ազատության ձևը ինքնաբերական միջավայրի մտածողության շնորհն է: Այդպիսի երեխաների համար արժեր հիմնադրել նրանց արժանիորեն ընդունող և կյանքի ու քաղաքակրթության լայն ճանապարհ հանող կրտսեր դպրոց՝ երեխայի ազատության և դրա անմիջական դրսևորումների նկատմամբ հարգանքի նույն դաստիարակչական սկզբունքներին հավատարիմ դպրոց: