

# ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՍՏԴԻԿ ՍՈՂՈՅԱՆ

## ԽԱՉՏԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ «ՆԱԽԱՇԱԻԻՂ ԿՐԹՈՒԹԵԱՆ...» ԴԱՍԱԳԻՐՔԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՄԱՆԿԱԿԱՆ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԸՆԹԵՐՑԱՐԱՆ

*Բանալի բառեր – Աբովյան, մանկագրություն, «Նախաշալիղ կրթութեան...», պատմող-ընթերցող երկխոսություն, «Խաղարկություն մանկանց...», գիտակցության հոսքի գրականություն, ներքին մենախոսություն*

### 1. Հեղինակ-ընթերցող հասցեագրումը Աբովյանի դասագրքում

Բազմաշերտ ու բազմակողմ է հայ նոր գրականության հիմնադրի՝ Խաչատուր Աբովյանի գեղարվեստական ժառանգությունը, հարուստ ձևաբովանդակային տարաբնույթ քողարկումներով, որոնք յուրաքանչյուր սերնդին հնարավորություն են ընձեռում նոր հայացքով և նորովի մոտեցմամբ նայել քանիցս վերլուծված և մեկնաբանված երկերին: Աբովյանական տեքստերը բազմապլան են, կառուցված գիտականի, հրապարակախոսականի ու գեղարվեստականի ուրույն համադրությամբ: Հայ նոր գրականության հիմնադրի ստեղծագործություններում այդ երեք հոսքերը մեծ մասամբ միաձուլվ են, արտահայտված մեկը մյուսի կառույցում:

Համադրական այդ օրինաչափությունը գործում է նաև հեղինակի «Նախաշալիղ կրթութեան ի պէտս նորավարժից» դասագրքում<sup>1</sup>, որի մանկագրական գործերը զետեղված են մանկավարժական բնույթի երկում որպես ընթերցանության նյութ:

«Վերք Հայաստանին» դարագլուխ կազմեց հայ գրականության մեջ, իսկ «Նախաշալիղը» մի կատարյալ հեղաշրջում առաջ բերեց հայ մանկավարժական մտքի պատմության մեջ»<sup>2</sup>,- իրավացիորեն նկատել է Ռ. Զարյանը:

<sup>1</sup> Ուսումնասիրել ենք դասագրքի՝ և՛ հեղինակի կենդանության օրոք լույս տեսած օրինակը, և՛ ձեռագիր տարբերակով պահպանված երկու մասերը: Աբովյանի կազմած դասագրքի նախահրատարակչական և հետհրատարակչական ողիսականի մասին տե՛ս **Աբովյան Խ.**, Երկերի լիակատար ժողովածու, հ. 5, Երևան, 1950, էջ 121 (ծանոթագրությունները Ա. Մանուկյանի) (մեջբերումների հղումները այսուհետ կտրվեն շարադրանքում՝ փակագծերի մեջ նշելով միայն էջը):

<sup>2</sup> **Զարյան Ռ.**, Հայ մեծ լուսավորիչ Խաչատուր Աբովյան, Երևան, 1948, էջ 29:

Այն նոր էջ բացեց հայ մանկավարժության ասպարեզում՝ դասավանդման հենքում դնելով տառերի ուսուցման հնչակյան մեթոդը: Աբովյանի կազմած դասագրքի նորարարություններն ու առանձնահատկությունները, սակայն, այսօրվա չեն սահմանափակվում: **Այբուբենի սերտման նոր ձևից զատ՝ գիրքն աչքի է ընկնում նաև հեղինակ-ընթերցող յուրօրինակ գրույցով, և այս պարագայում ևս հայ մեծ լուսավորիչը կիրառում է երկակի հասցեագրում՝ դասագրքի կառույցում դիմելով և՛ ուսուցիչներին, և՛ աշակերտներին:** Գրքի հայերեն առաջաբանում («Նախ քան զդասն վարժապետն սկսանի խօսիլ ընդ մանկանց») գրողը դիմում է դասը պատրաստող ուսուցիչներին՝ փորձելով «սովորեցնել» նրանց դասը վարելու, երեխաների հետաքրքրությունը շարժելու և գրքում ներկայացվող նյութը մատուցելու միջոցները:

Օրինակ՝ «Աստ պարտ է վարժապետին նախ քան զամենայն ջանք առնել առանց շտապելոյ կամ գրել ի վերայ տախտակից...» (էջ 11), կամ՝ «Ապա պատմե՛լ լեզուաւ, և հարցանե՛ երեխային թե՛ զի՞նչ պատմեաց» (էջ 12):

Ուսուցիչներին հասցեագրված այդ ծավալուն առաջաբանում, սակայն, Աբովյանը տեսնում է մեծահասակի մեջքից ծիկրակող երեխային, և իր խոսքը կառուցում այնպես, որ այն հետաքրքրի նաև պատանի ընթերցողներին:

Օրինակ՝ «Կարդալը և գրելը սիրելի՛ երեխայք՝ ո՛չ այլ ինչ են, եթե ո՛չ գրավոր խոսակցություն: Մարդն ամեն ժամանակ չի՛ կարող լեզվով խոսիլ, գորօրինակ եթե հեռու լինի էն մարդը՝ որի հետ կամենում ենք խոսիլ, ուրիշ աշխարհ ըլի գնացած, չունքի էն ժամանակը մեր ձայնը նրան չի՛ հասնիլ...» (էջ 12):

**Դասագրքի մանկագրական արժեքը դրանում գետեղված մանկական ստեղծագործություններն են՝ գրված կամ փոխադրված Աբովյանի կողմից:** «Գրքի մեծ մասը պարունակում է ընթերցանության նյութեր, ինչպես՝ պարզ պատմվածքներ, ոտանավորներ, հետաքրքրական երևույթներ ֆիզիկայից և բնապահպանությունից, բարոյակրթական պատմություններ – մասամբ եվրոպական դասագրքերից, մասամբ իմ կողմից կազմված» (էջ 49),- գրքի գերմաներեն առաջաբանում նշում է Աբովյանը:

Հեղինակն աշակերտներին է հրամցնում ընթերցանության համար հետաքրքրաշարժ պատմություններ, որոնց մի մասը գեղարվեստական առանձին երկ է՝ **պատմվածք, դրամատիկական սեռի փոքրիկ ստեղծագործություն, բանաստեղծություն, առակ՝:**

Այդ գործերը հարկ է քննել և՛ ինքնին՝ որպես առանձին ստեղծագործություն, և՛ դիտել դասագրքի ընդհանուր կառույցի համապատկերում՝ որպես երեխաների դաստիարակությանն ուղղված ձեռնարկի մի բաղադրիչ:

---

<sup>1</sup> Այս ուսումնասիրության շրջանակներում չենք քննարկել Աբովյանի մշակած կամ փոխադրած չափածո առակը, որը կարող է դառնալ այլ ուսումնասիրության նյութ:

Ինչպես «Պատմություն Տիգրանի...» վեպում, այնպես էլ «Նախաշառիղ...»-ի պարագայում հեղինակն իր դասագիրքը կառուցում է **սխալ-սխալի գիտակցում** բանաձևով՝ այս դեպքում, սակայն, սխալ գործած երեխա կերպարների մի մասին չտալով փրկվելու հնարավորություն և երկերն ավարտելով մանուկ հերոսների մահով:

Վեպի հերոսներ Եղիսաբեթը, Վարդանը և Ստեփանը հանդիպադրվում են բազում փորձությունների, քանիցս սխալ գործում, հետո հասկանում են այն ու ներվում ծնողների կողմից: Իր առաջին մանկական ստեղծագործություններում, սակայն, Աբովյանը կիրառում է վախի կամ ֆիզիկական ցավի դաստիարակիչ ազդեցության գործոնը՝ պատմվածքներին տալով վատ ավարտ:

«Անզգույշ երեխայն» մանրապատումի հերոսը, օրինակ, չի լսում ծնողների հորդորները և պատառաքաղով խաղալով հանում է իր աչքը (էջ 65), իսկ «Խոռվասեր երեխայն» (էջ 65), «Հետևանք անհնազանդության» (էջ 66), «Խրատի ականջ արա» (էջ 66), «Անհնազանդ և ըմբոստ երեխայն» (էջ 67-68), «Ես չէի կարծում» (էջ 69), «Շոքած ժամանակին սառը բան չի՛ պետք է խմած» (էջ 65) մանրապատումների հերոսները, չանսալով ծնողներին, մահանում են: Աբովյանն իր կերպարներին միտումնավոր տանում է մահվան ճանապարհով՝ ցույց տալով տարբեր սխալներ գործելու ամենավատ հետևանքը:

Հեղինակ-ընթերցող երկխոսության տեսանկյունից այս մանրապատումներում ուշարժան են հատկապես այն միջոցները, որ կիրառում է Աբովյանն իր խրատները հասցեագրելու համար:

**Երեխա ընթերցողի համար սարսափազդու է ոչ այնքան հերոսի մահվան փաստը, որքան մահվան անխուսափելիության գիտակցությունը:** Վատ ավարտ ունեցող այդ փոքրիկ մանրապատումներում կերպարները սխալ գործելուց հետո գիտակցում են այն (Աբովյանը հետևողականորեն պահպանում է **սխալ-սխալի գիտակցում** բանաձևը), ներում և օգնություն հայցում, բայց մահը մեծ մասամբ անխուսափելի է դառնում:

Մանրապատումներում քիչ են գործողություններն ու երկխոսությունները, իրադարձությունները ներկայացնում է պատմողը, մոտալուտ մահվան գիտակցության արթնացման նկարագրությունը, սակայն, հիմնականում տրվում է կերպարների խոսքի կամ դիտանկյան միջոցով. **առանձնակի ուշադրություն է հատկացվում վախի և հուսահատության գործոններին:**

Օրինակ՝ «Մի՛րելի մա՛յր, օգնյա՛ ինձ, մեռնում եմ» (էջ 67), ««Ես չէի կարծում, թե էսպես շուտով կմեռնեմ» ասեր նույնպես և այժմ, տեսնելով՝ թե մահը ջանն առել ա» (էջ 70), «Հիվանդ ժամանակը նրա ընկերքն միշտ գալիս էին նրան տեսնելու. նրանց միշտ լալով ասում էր: Որքան ուրախ կմեռնեի և որքան հեշտ կլիներ իմ բոլոր ցավս, եթե ես չէի էլել իմ մահվան պատճառը» (էջ 65):

**Ընթերցողներին վախի ազդեցությամբ խրատելու հաջորդ միջոցը երեխաների մահից հետո ծնողների ցավի նկարագրությունն է:** Աբովյանը ման-

րամասնորեն պատկերում է նրանց ողբը. «Ո՞վ կարե պատմել նրա խեղճ մոր վիճակը և կսկիծը, էլ աչքումը լույս չմնաց, էնքան լաց էլավ» (էջ 67), «Ողորմելի ծնողքը ուզում էին՝ իրանց սպանեն: Հայրը խտտել (գրկել) համբուրում էր, գոռում, գլուխը ծեծում, բայց ամենն անօգուտ» (էջ 67) և այլն:

Այս հնարանքն ավելի է սրում վախի և մեղքի զգացողությունների ազդեցությունը, որին հաջորդում է պատմողի **դիմում-հորդորն** ընթերցողներին՝ չհետևել մանրապատումների հերոսների օրինակին: Օր՝ «Մտածեցե՛ք ուրեմն նրա ողորմելի ծնողաց կսկիծը և վիճակը: Եթե ծնողքը քո՛ քեզ մեկ բան արգելեն, հնազանդի՛ր առանց հարցնելու...» (էջ 66), «Մի՛րելի երեխա: Քո ջահել հասակին և քո ծնողաց ամակին (երախտյաց) խեղճ արի՛ » (էջ 67), «Դու իմ սիրելի երեխա՛ գիտեմ՝ որ էսպես վատ բանը դու չե՛ս կամենալ և ծնողացդ պատվիրանին հնազանդ կմնաս» (էջ 68):

Պատումի քննության տեսանկյունից այս փոքրիկ գործերում ուշագրավ է նաև **«պատմության վստահելիության»** շեշտադրումը. որոշ երկերում պատմողը դեպքերի ականատեսն է՝ այդպիսով փորձելով ներկայացնել դրանք որպես իրականություն: Օրինակ՝ «Մեկ օր կես օրի ժամանակին հանկարծ մեկ լացի ձայն ընկավ ականջս...» (էջ 67), «Էնտեղ մեկ բան պատահեցավ՝ որը որ իմ աչքովը տեսա» (էջ 72):

Գեղարվեստական այս հնարքը հավատ է ներշնչում մանուկ ընթերցողներին, որ ստեղծագործություններում նկարագրվող դեպքերն իրական են, և ծնողներին չլսելու, սխալ ու վատ քայլեր անելու պարագայում նման պատիժն անխուսափելի է:

## **2. Ներքին մենախոսությունը՝ որպես պատումի ձև. «Խաղարկություն մանկանց...»**

«Նախաշաւիղ...»-ի գեղարվեստական մանրապատումների համապատկերում առանձնանում է դասագիրքը փակող վերջին ստեղծագործությունը, որ գրականագետները համարում են Աբովյանի՝ դրամատիկական սեռով գրված առաջին նախափորձը<sup>1</sup>:

**«Խաղարկություն մանկանց, ուր նկարագրի բնություն սրամիտ տղայի ուրումն՝ ձեւացելո՛ւ՝ իբրեւ սկարամիտ ոք եւ գիժ, ի ժամ՝ հարցափորձի»** երկն իրապես ունի դրամատիկական որոշակի բնույթ: Դիպաշարի հենքում դպրոցականների խոսակցությունն է, երբ սովորել ցանկացողն ու չցանկացողը վիճում են միմյանց հետ. նրանցից յուրաքանչյուրը փորձում է հիմնավորել ուսման նկատմամբ իր վերաբերմունքը: «Խելոք երեխան» փորձում է խենթություններից հետ պահել «զժին», ներկայացնել կրթության դրական

---

<sup>1</sup> Տե՛ս **Մուրադյան Հ.**, Խաչատուր Աբովյան, Երևան, 1963 էջ 154, **Մուրադյան Ն.**, Խաչատուր Աբովյանի պոետիկան, Երևան, 1979, էջ 177:

կողմերը: Վիճաբանությանը միջամտում է մի «մեծահասակ երեխա» և ջանում հաշտեցնել նրանց: Դիպաշարի վերջում չսովորող երեխան ներկայանում է այլ լույսի ներքո. բացահայտվում է, որ «գիժը» ընդամենը դիմակ էր, որով նա ուզում էր փորձել իր ընկերներին, և ինքը նույնպես սիրում է ուսումը:

Ստեղծագործության երկխոսային այս բնույթը հիմք չէր տա այն դրամատիկական համարելու, եթե դրա կառույցում չլիներ դիմում-խոսք՝ ուղղված հանդիսատես ծնողներին: «Գիժը» ինքնաբացահայտվելուց հետո ասում է.

«Մի՛րելի ծնողք՝ դուք էլ շհադ կացե՛ք, սրանց էս խոսքերը կես փողով չեմ առնիլ...» (էջ 110): Կամ՝ «Հիմի եկել եք՝ սիրելի ծնողք՝ որ տեսնիք՝ թե ի՞նչ ենք սովորել: Շատ բարի՝ տեսե՛ք և իմացե՛ք...» (էջ 108):

Ինչպես նկատում է Վ. Թերզիբաշյանը՝ «Ըստ երևույթին՝ Աբովյանը գրել է այս փոքրիկ տեսարանը իր դպրոցում ուսումնական տարվա վերջին կազմակերպվող հանդեսի համար, ուր ներկա էին լինում աշակերտների ծնողները»<sup>1</sup>:

**Փաստորեն երկը դրամատիկական բնույթի է և ունի որոշակի հասցեատեր:** Տեսարանը ոչ միայն զարգանում է կերպարների երկխոսությունների հիման վրա, այլև բացահայտ դիմում-խոսքի միջոցով ուղղվում է բեմից այն կողմ նստած հանդիսատեսին՝ ծնողներին: Դրամատիկական սեռի այդ առանձնահատկությունները, սակայն, չեն սովորում գործի պատումային որակը: Ճիշտ է, երկն ամբողջությամբ կառուցված է երկխոսությունների սկզբունքով, բայց կերպարները, իրենց խոսքի համապատկերում տարբեր դեպքեր ու իրադարձություններ ներկայացնելով, ստանում են պատմողի կարգավիճակ: Այս տեսանկյունից առանձնանում է հատկապես հենակետային կերպարի՝ «գժի» խոսքը, որ ունի **մյուս հերոսների հետ երկխոսությունների կառույցում կադապարված մենախոսության բնույթ:**

Այս փոքրիկ խաղարկություն-պիեսում գործողություններ գրեթե չկան, ֆիզիկական շարժումն ու դպրոցական տարեվերջյան հանդեսի դինամիկ բնույթը հասցված են նվազագույնի, ուստի դիպաշարն առաջ տանողը բանավիճող երեխաների խոսքն է, իսկ գործի մեխը՝ «գժի» մենախոսությունը: Դեռ չբացահայտված գիժը ներկայացնում է իր վաղ մանկությունն ու ներկան՝ հանդիպադրելով կյանքը մինչև դպրոցահասակ դառնալը և դրանից հետո: Ինչպես արդեն շեշտվեց, **հերոսը դիմում է հանդիսատես ծնողներին, նրա ելույթն ունի հասցեատեր, բայց պատումի կառույցն ու ձևը այն մոտեցնում են ներքին մենախոսության սահմաններին**, հանդիսատեսն ինչ-որ առումով ստանում է ձևական բնույթ, և եթե մի պահ զանց առնենք նրա ներկայությունը, թվում է՝ գիժը խոսում է ինքն իր հետ, մենության մեջ բարձրա-

---

<sup>1</sup> Թերզիբաշյան Վ., Հայ դրամատուրգիայի պատմություն, Երևան, 1959, էջ 274:

ձայնում իրեն հուզող հարցերն ու խնդիրները, իր հետ վիճում է, բարկանում, համոզում:

Նա արտահայտում է իր մտքերի ցաքուցրիվ շղթան՝ արտածելով ներաշխարհի անկանոն ու տրամաբանորեն չկապակցված մտորումները: Աբովյանն այնպես է կառուցում իր հերոսի խոսքը, որ ծնողներին և մյուս կերպարներին ուղղված բացահայտ արտաքին դիմում-երկխոսության կաղապարում տիրապետող է դառնում հերոսի ներքին մենախոսությունը, և իր առաջին ծավալուն խոսքում «գիժը» ոչ թե համոզում է դասընկերներին, որ ճիշտն իր տեսակետն է, այլ խոսում է ինքն իր հետ՝ բառերի ուղղահայաց հաջորդականության մեջ արտահայտելով իր մտաշխարհի տարածամանակյա դատումները: Այլ կերպ ասած՝ ձևական արտաքին խոսքի կաղապարով Աբովյանն իր ընթերցողին է հրամցնում երեխա կերպարի ներքին մենախոսությունը:

Այս առանձնատկությունները, թերևս, հիմք են տալիս մեզ ուշագրավ առնչություններ տեսնել քննվող գործի (կամ ավելի ճիշտ՝ դրա մի ծավալուն հատվածի) կառույցի և մտքի հոսքի գրականության տեխնիկաների միջև: Հարկ ենք համարում ընդգծել, որ ուսումնասիրության այս հատվածով քննվող ստեղծագործությունը ոչ թե դասակարգում ենք մտքի հոսքի գրականության սահմաններում կամ համարում դրա արտահայտություն, այլ սուկ աղերսներ ենք տեսնում այդ գրական հնարքի և այս փոքրածավալ ստեղծագործության միջև: Իր գործի հիմքում որպես արտահայտման ձև դնելով մարդկային մտքի ձևավորման ընթացքը՝ Աբովյանը ոչ թե միտումնավոր գրում է այդ գեղարվեստական հնարքի չափանիշներով, այլ պարզապես իր մանուկ հերոսի խոսքը կառուցում որպես ներքին մենախոսություն<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> «Գրական այս երևույթն ունի մի քանի անվանումներ, ինչպես՝ գիտակցության հոսք, մտքի հոսք, սուբյեկտիվ կյանքի հոսք, ներքին մենախոսություն: Երևույթի անվանման այս բազմաձևությունը, մեր կարծիքով, բխում է Ու. Ջեյմսի (1842-1910) «Հոգեբանության տեսության» դրույթներից, որից անմիջականորեն ազդվել է XX դարի գեղարվեստական մտածողությունը: Գրքում առաջին անգամ խոսելով մարդկային գիտակցության բնույթի մասին՝ հեղինակը նշում է, որ մարդու գիտակցությունը գետ է, որը երբեք կանգ չի առնում, և որում մտքերը, զգայությունները, հիշողությունները և անակնկալ ասոցիացիաները անդադար ընդհատում են մեկը մյուսին և արտասովոր կերպով, անտրամաբանորեն միահյուսվում են... Տեսական միտքը առավելապես նախապատվությունը տալիս է «գիտակցության հոսքի» ձևակերպմանը զուգահեռ երբեմն կիրառելով նաև «մտքի հոսք» ձևակերպումը» (**Մեմիքջան-Բեքմեզյան Ա.**, 20-րդ դարի գրական-գեղարվեստական ուղղությունները: Դասախոսություններ, մաս Ա, Երևան, 2015, էջ 46):

«Մտքի հոսք» կամ «Գիտակցության հոսք» տերմինը 1890 թ. առաջին անգամ հոգեբանության բնագավառում կիրառել է Վ. Ջեյմսը, իսկ գրականության մեջ այն ամբողջացել է Ջ. Ջոյսի և Ու. Ֆոլքների ստեղծագործություններում, որոնք փորձել են իրենց երկերը կառուցել մարդու մտքի ընթացքին և օրինաչափություններին հատուկ կառույցով: Որոշ ուսումնասիրողներ, սակայն, ժանրի ծնունդը չեն կապում այդ գրողների հետ, և դրա օրինակներ են փնտրում Ջ. Ջոյսին նախորդող հեղինակների երկերում: Գրականագետ Գ. Սթրավը, օրինակ, մտքի հոսքի գրականության արտահայտություններ է տեսնում 1910-ականների ռուս գրականության համապատկերում և առանձնացնում Ա. Բելիի երկերը (տե՛ս **Struve G.**, Monologue

Առաջին առնչությունը կապվում է ժամանակի ոչ գծային արտահայտման հետ: Գիտակցության հոսքի գրականության առանձնահատկություններից մեկը պատումի ժամանակի ոչ հստակ արտահայտությունն է: Ներքին մենախոսությունը մարդկային գիտակցության ենթագիտակցական շերտին առավել մոտ այն խոսքն է, որով կերպարն արտահայտում է իր չդասակարգված ու չկանոնակարգված մտքերը՝ այդ կերպ ստեղծելով պատումի մի որակ, երբ ժամանակագրական դեպքերն ու իրադարձությունները նկարագրվում են առանց գիտակցական հերթագայության գտման՝ շարադրվելով այնպես, ինչպես դրանք գոյություն ունեն մարդու մտքում<sup>1</sup>:

«Խաղարկություն մանկանց...» երկի առաջին մենախոսության տիրություն (էջ 105-108) իրականությունը ներկայացվում է մանկական մտածողությանը և գիտակցությանը համապատասխան, պատումը շարադրվում է «գժի» ընկալողական պրիզմայով, և ժամանակատարածական բևեռները հատվում ու զատվում են՝ ըստ վերջինիս մտքի հոսքի ընթացքի:

Երեխան մի մեծ անջրպետ է կառուցում իր կյանքի երկու փուլերի միջև՝ սահմանազատելով **դպրոցին նախորդող** ու **հաջորդող ժամանակները**: Դպրոցն ու ուսումը դնելով անրջային անցյալի ու ոչ ցանկալի ներկայի միջև՝ նա կյանքն ու իրականությունը ընկալում և վերարտադրում է այդ երկու ժամանակներից բնորոշ հայացքներով՝ կա՛մ նախադպրոցական լավատեսական կյանք և դրանով պայմանավորվող լավատեսական հայացք ու ուրախ տրամադրություն, կա՛մ դպրոցական չսիրված կյանք և հոռետես հայացք:

Ժամանակային այդ երկու փուլերի բախումն է պայմանավորում հերոսի ներաշխարհի դրաման, որ արտածվում է ներքին մենախոսության կառուցով. վաղ մանկության հեքիաթային օրերը հանդիպադրվում են ներկայի «դաժան օրերին», և երեխան ապրում է անհոգ մանկությունից հոգսաշատ պատանեկություն անցնելու հոգեբանական խնդիրը:

«Վա՛յ.. վա՛յ.. ափսո՛ւ իմ/ օրերին: Ափսո՛ւ իմ անցկացրած ժամանակին: Ինչի՞ էդպես շուտ գնացիք. ընչի՞ էդպես թեզ՝ ինձ ձեր տեսությունիցը զրկեցիք: Ա՛խ իմ անմեղ մանկություն, քո համը, քո քաղցությունը էլ հավիտյան չեմ առնիլ» (էջ 106):

Իրականությունը սեղմվում է ժամանակային այդ երկու հատույթների կենտրոնում, որոնք, որպես պատմության ժամանակ հակադրվելով իրար, մեկտեղվում են պատումի պահի մեջ: Անընդմեջ խորհրդածելով այդ երկու բևեռների մասին և կյանքը դիտելով երջանկության ու դժբախտության ակ-

---

Intérieur: the Origins of the Formula and the First Statement of its Possibilities // “PMLA”, vol. 69, n° 5, p. 1101-1111): Ուստի այդ տեսակի գրականության նախանմուշներ կարելի է փնտրել նաև հայ գրականության ծիրում, իսկ դրանց արտահայտման առաջին օրինակները՝ հայ նոր գրականության հիմնադրի երկերում են:

<sup>1</sup> Տե՛ս **Levin H.**, Montage // “Critiques and Essays on Modern Fiction: 1920-51”, New York, 1952, p. 145:

նոցներով՝ «գիժը» իր մտքի տարածամանակյա ընթացքում միահյուսում է դրանք՝ առանց գիտակցելու ներկայացնելով համաժամանակյա մի կետի ու մի պահի մեջ:

**Հիշելով անցյալի վառ պահերը՝ երեխան մտքի անգիտակցական գծային շղթայով ներկայացնում է իր՝ որպես անհատի ձևավորման առանցքային կետերը սկսելով գիտակցության ձևավորման հանգուցային պահերից:**

Հոգեբանության մեջ մարդու ինքնաճանաչողությունը ընդունված է դասակարգել ըստ հինգ փուլերի: Ներկայացնենք Աբովյանի հերոսի ես-ի ձևավորման ընթացքը՝ ըստ այս կետերի (0+5)<sup>1</sup>:

**0. 0 - ական աստիճան, երբ երեխան չի գիտակցում իր՝ որպես առանձին սուբյեկտի գոյությունը, չի ճանաչում իրեն՝ որպես աշխարհից առանձին մարմին և գոյություն. «Թե երբ ինձ ճանաչեցի, թե ե՞րբ սկսա խոսիլ, ինձ չի հայտնի» (ընդգծումները մերն են – Մ. Մ., էջ 105):**

Իր մանկության տարիների հուշերը «գիժը» ներկայացնում է՝ սկսելով սեփական գիտակցության ձևավորման պահից՝ մինչ այդ եղած իրադարձությունները որակելով որպես «չճանաչված», այն է՝ չգիտակցված:

**1. Մեփական մարմնի գիտակցումը՝ որպես աշխարհի առարկայական դաշտում առանձին միավոր, աշխարհը ճանաչելու հիմնական միջոցը՝ ֆիզիկական հպումներն այլ մարմինների հետ: «Երբ խելքս գլուխս էկավ, աչքս բացի արի, ինչ որ տեսա, հենց գիտում էի՝ թե Աստված մենակ ինձ համար ա ստեղծել: Մեկ կողմս իմ օրորոցն էր, մեկ կողմս իմ խաղալու բաները» (էջ 105):**

Սկսում է գիտակցության արթնացման առաջին փուլը («Երբ խելքս գլուխս էկավ»), և երեխայի աչքին են զարնում ֆիզիկական աշխարհի՝ նրան շրջապատող առաջին առարկաները:

**2. Հարաբերություններն աշխարհի, առարկաների և անձանց հետ: Այս պարագայում մանուկը ոչ միայն տեսնում է շրջակա միջավայրը և ընկալում դրանք պարզ ֆիզիկական հպումներով, այլ սկսում փոխհարաբերվել դրանց հետ, կենտրոնական դեր են ստանձնում ծնողները. «Ով ասես ինձ էր գրկում, ձեռն առնում... Հերս էր նեղանում, մորս էր տալիս. մերս էր նեղանում, հորս էր տալիս» (էջ 105):**

**3. Մեփական մարմնի ճանաչողությունը շարժումներով և ֆիզիկական գործողություններով. «Իմ մեկ դարդակ խոսքն էլ՝ ամենին դիր էր գալիս: Իմ մեկ հիմար ծիծաղն էլ՝ ամենի սիրտը շահում և մխիթարում էր» (էջ 105):** Աբովյանի հերոսի մոտ սկսում են զարգանալ գիտակցված շարժումներն ու գործողությունները, երբ իր մարմնի որևէ շարժ կամ արարք կարող է հան-

---

<sup>1</sup> Sté u **Rochat Ph.**, Five Levels of Self-Awareness as They Unfold Early in Life // “Consciousness and Cognition”, 2003, n° 12:



գեցնել որոշակի ընկալման և որոշակի արձագանքի. խոսքը՝ դուր գալուն և ծիծաղը՝ մխիթարելուն:

**4. Ճանաչել արտաքինը, քայց ամբողջությամբ չնույնացնել այն սեփական ես-ի հետ:** Գիտակցությունը ներքին հայացքից անցնում է արտաքինի, և մանուկը ոչ միայն ճանաչում է դրսի աշխարհը սեփական աչքերով, այլ սկսում է գիտակցել իր արտաքինի գոյությունն ու ձևը դրսի աշխարհի կողմից, ուրիշների գնահատմամբ: Քայլ առ քայլ սեփական արտաքին պատկերը սկսում է կապվել ես-ի հետ:

**Քննվող ստեղծագործության պարագայում հետաքրքրական է հատկապես արտաքինի ճանաչողության կերպը՝ սեփական մարմնի չափերի ու ձևի ընկալման աստիճանական եղանակը, երբ քայլ առ քայլ երեխան գալիս է իր ֆիզիկական ես-ի գիտակցմանն ու ճանաչմանը, ընկալում իր մարմինն՝ օտարվելով սեփական սուբյեկտից և ուրիշի դիտանկյունից տեսնելով այն որպես օբյեկտ:** Այս պարագայում առանցքային դեր են խաղում մարդկային զգայարանները՝ այն միջոցները, որով մանուկը ընկալում է աշխարհն ու ինքն իրեն:

Ստեղծագործության մեջ զգայարանների ճանաչողական տեսանկյունից հատկանշական է երկու կողմ՝ **ներքին և արտաքին ընկալումը**. մի կողմից երեխան իր զգացողությունների միջոցով ճանաչում է արտաքին աշխարհը, մյուս կողմից՝ սեփական ես-ն ու իր մարմնի սահմանները:

«Զգացողությունը տեղեկատվության առաջնային մշակման գործընթացն է: Դա առարկաների և երևույթների՝ զգայարանների վրա անմիջական ազդեցության ժամանակ առաջացող կոնկրետ հատկանիշների և օրգանիզմի ներքին առանձնահատկությունների արտացոլումն է: Զգացողությունը օբյեկտային աշխարհի տարրական հատկությունների համապատկերում կատարում է սուբյեկտի կողմնորոշման դեր»<sup>1</sup>:

«Խաղարկություն մանկանց...»-ի հերոսը փոքր հասակում ընկալում է իր մարմինը իբրև առանձին գոյություն հենց զգայարանների հիման վրա՝ ոչ միայն սոսկ տեսնելով կամ լսելով սեփական մարմնով, այլև ուրիշների զգայարանների տեսանկյունից ընկալելով իր մարմնի ձևն ու առանձնահատկությունները. «Իմ մեկ դարդակ խոսքն էլ ամենին դիր էր գալիս» (**լսողություն – Ա. Ա.**), «Վարդի պես հոտ էին քաշում (**հոտառություն – Ա. Ա.**), խնձորի պես խաղացնում (**տեսողություն, շոշափելիք – Ա. Ա.**)» (էջ 105)

Ծնողների գործողությունների համապատկերում երեխան գիտակցում է իր մարմնի որոշ հատկանիշները՝ անուշ հոտը և փոքր ծավալը:

**5. Վերջնական ինքնաճանաչողություն, երբ ես-ի ընկալումը դիտվում է նաև աշխարհի ծիրում:** Վերջնական ինքնաճանաչողության պարագայում

---

<sup>1</sup> Познавательные процессы. Ощущения и восприятие (ebook) // <http://krip.kbsu.ru/ps/glava6.html#ochuchenia> (մուտք՝ 23.08.2019).

երեխան արդեն գիտակցում է ինքն իրեն՝ որպես աշխարհի առանձին միավոր և անհատ: Քննվող երկում աշակերտը դեպքերը խառնափնթոր հերթագայությամբ շարադրում է գիտակցական այդ մակարդակից. **պատումի ներկան՝ խոսելու պահը, ինքնաճանաչողության արդեն իսկ ձևավորված մակարդակում է, որի դիտանկյունից դպրոցահասակ պատանին շարադրում է իր անցյալն ու ներկան:**

Զգայարանների ընկալումը գործում հենակետային դեր ունի ոչ միայն ինքնաճանաչողության առումով: Ինչպես արդեն նշվեց, երեխան **ներքին** ընկալմամբ ճանաչում է իրեն շրջապատող աշխարհը, և քանի որ ստեղծագործության հենակետային սուբյեկտը դպրոցահասակ երեխա է, ու դեպքերը ներկայացվում են նրա մտքի ցաքուցրիվ հոսքի ընկալողական պրիզմայով, ստեղծագործության թելադրող կենտրոնական գիտակցությունը մանկական է, և իրերի ու աշխարհի ճանաչողությունը բեկվում է նրա հայացքի օրինաչափություններով:

Ներկայացնելով մանկության երանելի ու անհոգ օրերը՝ «գիժը» դրանց հանդիպադրում է դպրոցական կյանքի հոգսաշատ ու բարդ ժամանակահատվածը, որը նույնպես ընկալվում և արտածվում է զգայարանների միջոցով:

**Տեսողություն** – Մանկան՝ աշխարհի ճանաչողության տարածական առաջին հարթությունը փոքր է, իսկ աչքի ընկնող առաջին իրերը իրեն շրջապատողներն են. «Աչքս բաց արի, ինչ որ տեսա... մեկ կողմս իմ օրորոցն էր, մեկ կողմս իմ խաղալու բաները» (էջ 105):

Քայլ առ քայլ տարածության այդ սահմանները լայնանում են՝ ընդգրկելով նաև տան մյուս հատվածները, ապա և բակը, այգին ու այն վայրերը, որ տեսնում է հերոսի աչքը. «տուն», «քուչեք», «դաշտեր», «երկինք»:

Աչքի տեսածը, սակայն, «գիժն» ընկալում է իր կենտրոնացման հայացքով: Շվեյցարացի հոգեբան Ժան Պիաժեն այդ երևույթին տալիս է **«էգոկենտրոնացում»** անվանումը, երբ երեխան չի առանձնացնում իրեն աշխարհից, դրա կենտրոնում տեսնում է ինքն իրեն, բոլոր երևույթները կապում սեփական ես-ի հետ՝ համարելով, որ անգամ երկնային մարմիններն են նայում իրեն երկնքից: Հոգեբանը նկատում է նաև, որ աշխարհի տարածական ընկալումը երեխան գիտակցում է ըստ իր տեսածի՝ «աշխարհի» հասկացական ըմբռնման շրջանակներում դիտելով միայն այն տարածքը, որը տեսնում է ինքը (այդ սահմանները, ի դեպ, փոփոխվում են ժամանակին զուգընթաց)<sup>1</sup>:

Ընկալողական այդ հայեցակետը տեսանելի է նաև խնդրո առարկա երկում: «Ինչ որ տեսա, հենց գիտում էի՝ թե Աստված ինձ համար ա ստեղծել», «մեր տան իշխանը ես էի», «էնպես էի իմանում՝ թե աշխարհքի թագավորը

---

<sup>1</sup> Ст'ю Пиаже Ж., Психология интеллекта, СПб., 2003 (ebook) // URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3252/3258> (մուտք՝ 24.08.2019):

հենց ես եմ», «Էնպես իմանում էի՝ թե է՛ն երկնքի գեղեցիկ աստեղերը, է՛ն արեգակը և լուսինը, էն դաշտի ավան ծաղիկները՝ հենց ինձ վրա են էնպես խնդում և ծիծաղում: Հենց ինձանով են՝ էնպես մխիթարվում» (էջ 105):

Դպրոց հաճախելուց հետո, սակայն, «զժի» էգոկենտրոնացման գիտակցությունը փոխվում է, և «աշխարհքի թագավորից» նրա դերը իջնում, հավասարվում է «պառաված ձիուն», որին «էլ ո՛վ գարի կտա» (էջ 106):

Նախադպրոցական տարիքում **շոշափելիքի** զգայարանով աշխարհաճանաչողությունն և ինքնաճանաչողությունն ընկալվում են ցավի և ծնողի համբույրի, գրկախառնության մաշկային զգացողությամբ. «Մեկ տեղս ցավելիս՝ հազար անգամ խտտում ու համբուրում էին ինձ՝ որ սիրտս առնեն» (էջ 105):

Անհոգ մանկության խաղերից և զբաղմունքներից հետո, սակայն, արդեն գիտակից երեխային պարտադրվում է նոր ու անձանոթ մի բանի՝ այբուբենի սերտումը, և դա դառնում է նրա գլխավոր նպատակն ու պատուհասը: «Գիժը» նոր ու տարօրինակ այդ «երևույթը» փորձում է ճանաչել աշխարհընկալման նույն եղանակով՝ զգայարանների միջոցով՝ զուգահեռելով այբուբենը իրեն ծանոթ առարկաների հետ: **Տեսողության** առաջին ազդակը լինում է տեսքի և ձևի բացակայությունը («Ո՛չ աչքդ մի բան ա տեսնում» (էջ 107)), **համիները** ուտելու անհնարիությունը. («թթու ա, կծու ա... այբն էլ ջհանդամը գնա՛ ֆեն էլ. էս սհաթիս մեկ աման մածուն ըլեր, լավ կխաշտեի... (զուգահեռը սիրելի ուտելիքի հետ – *Ս. Ս.*)», «ո՛չ բերանդ համ ա դառնում» (էջ 107)): Ընկալման տեսանկյունից յուրօրինակ գործառույթ է ստանում հոտառությունը. երեխան առանձնահատուկ ուշադրություն է հատկացնում բույրերին: «Գիժը» քննում է այբուբենը նաև բույրի դիտանկյունից:

«Էն էի ասում, շատ մարդ՝ որ այբի հոտն էլա/ չի՛ արել (էլ ի՞նչ բերանիցս թռավ, տո՛) այբն ու հո՞տ... կատուն հոտ ունի, այբը չունի, աստված մի՛ արասցե՝ թե հոտ էլ ունենար, մարդի քյալլեն կտաներ, բեիներ կցրվեր» (էջ 107):

Այս պարագայում հոտի բացակայությունը տրվում է որպես բացասական գնահատական, և շեշտվում է, որ նույնիսկ հնարավոր գոյության դեպքում այն տհաճ կլիներ: Բույրի հայեցակետով այբուբենի ընկալման համար երեխան այն զուգահեռում է տան հարազատ կենդանիներից մեկին՝ կատվին, որի իրական հոտը գերազանցում է «այբ»-ի հնարավորինին:

Որպես **շոշափելիքի** ընկալում շեշտվում է «այբ»-ի՝ «կուլ տալու», «խմելու», «ծամելու», «աչքին խփելու» անհնարիությունը:

Փաստորեն այբուբենը, ի տարբերություն նրան համեմատելի կամ անհամեմատելի մնացյալ առարկաների, չի լինում զգալ նշված չորս զգայարաններով և ընկալելի է միայն **լսողության** միջոցով: Երեխային ստիպում են պարբերաբար «ասել» ու սերտել տառերը, իրեն դուր չի գալիս դրանց ձայնը, և նա հմտորեն խաղում է տառերի արտահայտության պլանի՝ ձայնային հնչեղության հետ՝ յուրօրինակ կերպով հանգավորելով դրանք:

Քննվող գործը ներքին մենախոսության կառույցով գրականությանն է կապվում նաև պատումի ուղղագիծ ընթացքի պարբերական շեղումների միջոցով. հերոսի հույզերը, ապրումները, հիշողություններն ու զգացողությունները պարբերաբար ընդմիջում են խոսքի ընթացքը՝ դրանք ավելի մոտեցնելով մտքի բնական խառնափնթոր հոսքին:

Անցյալի երանելի օրերի տարբեր պահերի պարբերական հիշողություններից բացի՝ «գիժն» իր խոսքին անկանոն հաջորդականությամբ և օրինաչափությամբ հյուսում է **ժողովրդական մտածողության արտահայտություններ կամ ասացվածքներ** («Հին ապրանքը գին չի ունենալ» (էջ 106), «սատանի ա՛ջըր քոռանա» (էջ 106), «իմ հոգեառ հրեշտակը բարձիս վերևը կանգնած» (էջ 107) և այլն), **ուրիշի չառանձնացվող ուղղակի խոսք** («ասում են՝ ա՛յ տղա սասա՛...» (էջ 106) և այլն), **դրա անմիջական պատասխանը** («Ձեր գլխովը դիպչի՛ ձեր այբբենն էլ...» (էջ 106), «ի՞նչ էք տվել՝ որ մեզանից էլ հետ չե՛ք կարում առնեք» (էջ 106) և այլն), **սեփական խոսքի վերլուծված անմիջական գնահատական կամ լրացում** («էլ ի՞նչ բերնիցս թռավ, տո՛» (էջ 107), ա՛խ, չե՛, չե՛ գլխումը կուզեի ասիլ, շշկլեց ա... (էջ 107) և այլն), **խոսքի հետ կապ չունեցող արտահայտություն** («բերանս ցավում ա» (էջ 106), և այլն), **հնարավոր ապագում կատարվելիք իրադարձությունների և դրանց հետևանքների պատկերացում** («Երանի՛ տասն օրից նախիրը դրկեն», «թե ասում եմ, առավոտը տանիցը դուրս գամ, գնամ մեկ պատի տակի կուչ գամ...» (էջ 106) և այլն):

Շերտը միևնույն ժամանակ և՛ խոսում է ուսման ու դպրոցի նկատմամբ իր բացասական վերաբերմունքի մասին, և՛ վերհիշում վաղ մանկության տարիները, և՛ ծաղրելով մեծերին՝ կրկնում նրանց ասածները, պատասխանում դրանց, և՛ խոսքի ընթացքում միաժամանակ գնահատական տալիս իր իսկ խոսքին: Պարբերական այդ շեղումներն ընդհատում են պատումի ընթացքը, և, ինչպես «գիժն» ինքն է ասում. «Էլի խոսքիս տուտը կորցրի...» (էջ 107):

Մտքի ընթացքի այդ շեղումներից առանձնանում է այբուբենի ծաղրական հանգավորումը. հերոսը, չցանկանալով սովորել տառերը, խաղում է դրանց հնչեղության հետ՝ խոսքի ընթացքին հյուսելով յուրօրինակ մի բանաստեղծություն, որի ներսում ամփոփում է իրեն հուզող խնդիրները.

«Այբ, բեմ, գլխիդ դմփեմ.

Գիմ, դա, ջոխին հազիր ա:

Եչ, գա, հա կա՛ց ու հազա:

Է, էթ, խաղս մնաց եղ:

Թո, ժէ, մեկ բանի չարժէ:

Ինի լին, իծանս/ եկա տուն:

Խէ, ծա, կարթացողն էծ ա:

Կեն, հո, եսիր չեմ հո:

Չա, դատ, մնացել եմ սախտ:

Ճէ մեն, ա՛ մեն քոռանա, որ ձեռք չի՛ վերցնիլ մեզմեն:

Յի, նու, շա, ո, չա, պե, ջե, ոա, սոված մեռա:

Մե, վե՛վ, տյուն, բէ, ծանր է:

Յո, հյուն, փյուր, քէ, իշի քուրք է

Օ, ֆէ, ո՛վ վեհ՝ գլուխս տրաքեցավ» (Էջ 106)<sup>1</sup>:

Հերոսը, ըստ երևույթին, դժվարանում է անգիր սովորել այբուբենը և այն մտապահելու համար դնում է նման հնչեղություն ունեցող տարբեր հարաբերությունների համատեքստում<sup>2</sup>: Ինչպես երևում է բանաստեղծությունից, տառերին կցված արտահայտությունները պատահական չեն և հանգավորումով ներկայացնում են նույն խնդիրները, ինչի մասին մտածում է «գիժը». դասերի ծանրությունը, դրանց պատճառով խաղերի հետ մնալը, սոված լինելը և այլն:

«Խաղարկություն մանկանց...»-ի՝ «գժի» վերոհիշյալ ծավալուն մենախոսությունից հետո ստեղծագործության որակը փոխվում է, և ներքին մենախոսության կամ գիտակցության հոսքի հատկանիշները մթագնում են, առաջնային պլան է գալիս դրամատիկական բնույթը. գործողության դաշտ են մտնում մյուս երկու հերոսները, և խոսքը ձևավորվում է դիմում-պատասխան կառույցով:

Այսպիսով՝ Աբովյանի մանկական գրականության առյուծի բաժինը զետեղված է «Նախաշաւիղ կրթութեան...» դասագրքում, որի դաստիարակչական և ժամանցային դեր ունեցող փոքրիկ մանրապատումները, առանձին ստեղծագործություններ լինելուց բացի, նաև երեխաներին հասցեագրված յուրօրինակ հաղորդագրություններ են. պարբերաբար կրկնվող վատ ավարտները, ծնողներին չլսելու պատճառով երեխաների մահը, մահվան տեսարանի դաժան նկարագրությունը և ծնողների ողբն ու կակիժը դասագրքի նշանային համակարգում դաստիարակության նշաններ են դառնում, որ օրինաչափորեն կրկնվող հաջորդականությամբ սովորեցնում են մանուկ ընթերցողներին չընդօրինակել այդ արարքները և լսել ծնողներին:

Գրքի վերջին՝ «Խաղարկություն մանկանց...» դրամատիկական ստեղծագործությունը աչքի է ընկնում պատումի հետաքրքրական կառույցով. հերոսը ներկայացնում է իր կյանքի դեպքերի տարածամանակյա պատմությունը՝ սինթեզելով տարբեր ժամանակներին վերաբերող անցքերը պատումի մեկ պահում: Ուշարժան է նաև պատմողի ընկալողական պրիզման. նա ընկալում և վերարտադրում է դեպքերը զգայարանների միջոցով՝ շրջապատող աշխարհը և ինքն իրեն «զգալով» լսողության, տեսողության, շոշափելիքի, համի ու հոտառության շնորհիվ:

---

<sup>1</sup> Այբուբենով կազմված այս հանգավորված բանաստեղծությունը Աբովյանը գրել է արձակով. մենք այն մեջբերում ենք չափածո ձևով, որ ակնառու լինեն հանգավորումն ու խաղը տառերի հետ:

<sup>2</sup> Այս բանաստեղծությունը, ըստ երևույթին, բխում է դասագրքի հնչակյան մեթոդից. գրելով այբուբենի ծաղրական բանաստեղծություն՝ հեղինակն աշակերտներին է տալիս այն հնչեղությամբ հեշտ սերտելու ևս մեկ միջոց:

Անվիճելի է, որ թեև «Նախաշալիղ կրթութեան...» դասագրքի գեղարվեստական ստեղծագործությունները զիջում են հեղինակի՝ մեծահասակներին հասցեագրված գրականությանը (և՛ բովանդակային հենքով, և՛ գեղարվեստական կառուցվածքային ձևերով ու միջոցներով դրանք այդ համեմատության պարագայում հետին պլան են մղվում), այնուամենայնիվ ուշագրավ էրևոյթ են և՛ Աբովյանի գեղարվեստական ժառանգության համապատկերում՝ որպես դրա մի անբաժան օղակ, և՛ հայ մանկագրության ծիրում՝ որպես սկզբնավորող և ակունք:

**Աստիկ Տոգոյան – *Учебник Хачатура Абовяна «Введение в образование...» как книга для чтения детских произведений***

Большая часть детских произведений Хачатура Абовяна содержится в учебнике «Введение в образование...». Эти небольшие образовательные и развлекательные рассказы, помимо того что являются отдельными работами, также несут в себе уникальные послания, адресованные детям. Периодически повторяющиеся печальные концовки, гибель детей из-за непослушания, жестокие описания смерти, плач и скорбь родителей становятся уникальными знаками воспитания в семиотике учебника, который учит детей не подражать этим действиям и слушаться родителей.

Последнее драматическое произведение книги «Представление детей...» отличается интересной структурой нарратива: герой представляет асинхронную историю событий своей жизни, синтезируя случаи разных периодов в один момент повествования. Также существенна и призма восприятия нарратора: он воспринимает и воспроизводит события через органы чувств, «чувствуя» окружающий мир и себя с помощью слуха, зрения, осязания, вкуса и обоняния.

**Astghik Soghoyan – *Khachatur Abovyan's Textbook "The Startpoint of Education..." as a Reading Book of Childre's Works***

The great part of Khachatur Abovyan's children's literature is inserted in the textbook "The Startpoint of Education..." in which the short stories that have precenting and entertaining roles, besides being seperate works, are also carrying peculiar messages addressed to children: periodically repeated bad endings, children's death because of not adhering to parents, cruel description of the death's scene and the mourning and sorrow of the parents are becoming the signs of precenting in the semiotic system of the textbook that by regularly repeated sequence teach the baby readers not to imitate those actions and to adhere to parents. The last work of the book - "Games of Children..." is a dramatic one and is notable for its interesting narrative structure: the hero presents asynchronous story of the events of his life synthesizing the actions referring to various times into one moment of narration. The perceptive prisma of the narrator is also noteworthy: he percieves and reproduces the events through his senses by "feeling" the surrounding world and himself due to hearing, sight, touch, taste and smell.

Ներկայացվել է 12.09.2019

Գրախոսվել է 11.09.2019

Ընդունվել է տպագրության 10.03.2020