ԱՆԱՏՈԼԻ ՍԱՀԱԿՅԱՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

(Ուսումնական ձեռնարկ)

«Մանկավարժ»
2010

ՀՏԴ 37 (091) (07)
ԳՄԴ 74.03 գ 7
Ս 150

Տպագրության է երաշխավորվել Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գիտական խորհրդի կողմից

Գիտական խմբագիր՝ **Մ. Ս. Կարապետյան**
պատմ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Մասնագիտական խմբագիր՝ **Լ .Ա. Միրզոյան**
մանկ. գիտ. թեկնածու

Գրախոսներ՝ **Մ. Մ. Մանուկյան**
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Ի.Կ. Կարապետյան
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Ս 150

ՍԱՀԱԿՅԱՆ Ա.Ս.
Մանկավարժական մտքի պատմություն, Ուս. ձեռնարկ/ Ա. Սահակյան:
Գիտ.խմբ.՝ Մ.Ս.Կարապետյան:
Մասն.խմբ.՝Լ.Ա. Միրզոյան:
Մանկավարժ, - Եր.: 2010:-316 էջ:

Ուսումնական ձեռնարկը նվիրված է կրթության և մանկավարժական մտքի ձևավորման պատմական զարգացման օրինաչափություններին, պատմությանը, ինչպես նաև լուսավորության բնագավառի ականավոր գործիչների մանկավարժական հայացքներին, մանկավարժության զարգացման գործում նրանց դերին:

Ձեռնարկը հասցեագրված է մանկավարժական բուհերի ուսանողներին, դասախոսներին, մանկավարժության հարցերով զբաղվողներին, հետազոտողներին:

ՀՏԴ 37 (091) (07)
ԳՄԴ 74.03 գ 7

ISBN 978-99941-69-25-2

© «Մանկավարժ» հրատ., 2010թ.
© Ա.Ս. Սահակյան – 2010թ.

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Կրթության և մանկավարժական մտքի պատմությունը մանկավարժական գիտությունների համակարգի կարևոր բաղադրատարրերից է: Այն ուսումնասիրում է կրթության և մանկավարժական մտքի ծագման ու զարգացման օրինաչափությունները:

Ներկայացվող ուսումական ձեռնարկի միջոցով «Կրթության և մանկավարժական մտքի պատմություն» դասընթացի **նպատակն է** ուսանողներին ծանոթացնել ընդհանուր պատմամանկավարժական գիտելիքների և դրանք ձեռք բերելու մեթոդներին:

Ուսումնական ձեռնարկի միջոցով դասընթացում լուծելու **խնդիրներն են**.

- պատմամանկավարժական գիտելիքների ձևավորումը,
- պատմական, գիտական և գրական աղբյուրների հետ աշխատելու սովորողների կարողությունների, ունակությունների և հմտությունների ձևավորումն ու զարգացումը,
- պատմամանկավարժական գիտելիքների ձեռքբերումը, դրանց դերի ու նշանակության գիտակցումը, իմաստավորումը, գնահատումը:

«Մանկավարժական մտքի պատմություն» ուսումնական ձեռնարկը և՛ ձևով, և՛ կառուցվածքով, հատկապես բովանդակությամբ ոչ միայն ելնում է մանկավարժական բարձրագույն կրթության սկզբունքներից, այլև պայմանավորված է մանկավարժական գիտության համակարգի մյուս բաղադրատարրերի հետ ունեցած կապերով: Դրանք են.

- **հիմնարարության սկզբունք.** պայմանավորվում է բովանդակության հիմնախնդրային կառուցվածքը համաշխարհային մանկավարժական մտքի առաջընթացի դիտարկումը համամարդկային զարգացման տեսանկյունից,
- **մշակութահարմարության սկզբունք.** թույլ է տալիս մանկավարժական գիտությունների համակարգը և նրա բաղադրատարրերը դիտարկել որպես համաշխարհային մշակույթի անքակտելի մաս, որի բաղկացուցիչն է նաև ազգային մշակույթն ու մանկավարժությունը,

- **պայմանականության սկզբունք.** ենթադրում է հետազոտվող գործընթացների լուսաբանման գիտական օբյեկտիվություն, որի համաձայն ուսումնասիրվող երևույթները և փաստերը դիտարկվում են որոշակի պատմական ժամանակագրության տեսանկյունից, զուգակցվում են փաստերի երևույթների հետահայաց և հեռանկարային դիտարկումները:

Ուսումնական ձեռնարկի բովանդակությունը կազմող «Կրթության և մանկավարժական մտքի պատմություն» **առարկան** գիտություն է դաստիարակության, դպրոցի, կրթության, մանկավարժական մտքի ծագման, ձևավորման, պատմական զարգացման օրենքների և օրինաչափությունների մասին: Ասել է՝ ե՞րբ, որտե՞ղ և ինչպե՞ս են ծագել, ձևավորվել, զարգացել կրթությունն ու մանկավարժական միտքը, ինչ բովանդակություն և դրսևորումներ են ունեցել, ինչպես են դրանք նպաստել մարդկության հարատևմանն ու զարգացմանը:

Միայն իր մասնագիտության պատմությանը դիմելուց հետո է գիտությամբ զբաղվողը դառնում գիտնական, մանկավարժը՝ մանկավարժ - գիտնական:

Կրթության և մանկավարժական մտքի պատմությունը որպես պատմական առարկա օգտվում է պատմության ուսումնասիրության համար ընդունված **աղբյուրներից**: Դրանք են.

- նյութական մշակույթի հուշարձանները,
- արխիվային նյութերն ու փաստերը,
- այլ ուսումնական ձեռնարկներն ու դասագրքերը, ուսումնական պլաններն ու առարկայական ծրագրերը,
- մանկավարժության դասականների, ուսուցման, կրթության և դաստիարակության հարցերով զբաղված ու զբաղվող փիլիսոփաների և հոգեբանների կյանքն ու գործունեությունը,
- մանկավարժական պարբերական մամուլը,
- պատմական, գեղարվեստական, ճանապարհորդական, հուշագրային, հնագիտական բազմաբնույթ գրականությունը:

Ուսումնական ձեռնարկը շարադրելիս նկատի ենք առել դաստիարակության ծագման մասին առկա հայեցակարգերը: Խոսում ենք.

- դաստիարակության ծագման **գիտական տեսության** մասին: Ըստ այդ տեսության՝ մարդը կենդանական աշխարհից տարբերվում է գիտակցված աշխատանքով և լեզվով: Այդ գործընթացի սկզբից, երկարատև ժամանակաընթացքից հետո, երբ նա ընդունեց ուղղահայաց դիրք, փայտն ու քարը հարմարեցրեց իր թաթին, այն դարձրեց ձեռք, ապա և գործիք առօրյա գործունեության համար, արտասանեց իր առաջին հոդաբաշխ խոսքը, մարդը վեր կանգնեց իրեն շրջապատող կենդանական աշխարհից: Այդպես է դաստիարակությունը: Երբ մարդն իր փորձն է հաղորդում մյուսին և նրանից փոխառում է այն, ինչ իրեն անհրաժեշտ է:

- դաստիարակության ծագման **կենսաբանական տեսության** մասին: Դաստիարակությունը որպես փորձի կենսաձև առկա է նաև կենդանական աշխարհում: Ավագը՝ հիմնականում մայրը, դաստիարակում է կրտսերին՝ իր ձագին, սովորեցնում է անել այն, ինչ անհրաժեշտ է կենդանուն գոյապահպանման ու զարգացման համար: Եվ դա երեք կարևոր բնազդների՝ ա) սերնդի շարունակության, բ) կերհայթայթման և գ) ինքնապաշտպանության միջոցով: Իհարկե, մարդու մոտ էլ կան այդ հատկության բնազդները, բայց դրանք ենթակա են գիտակցական կառավարմանը: Դրա համար էլ այդ գործընթացը կենդանական աշխարհում կոչվում է բնազդային վարժեցում, մարդկային հասարակության մեջ՝ ուսուցում, կրթություն, դաստիարակություն:

Անկասկած լրիվ բացառել այս երկու տեսությունները, անիմաստ է: Ընդունելով շրջանառության մեջ ընդունված գիտական տեսության անառարկելիությունը, միաժամանակ մերժել, ժխտել մարդու բարեշրջման զարգացման կարևորությունը, ինչպես և ընդօրինակման դերը ու տեղը դաստիարակության ծագման, ձևավորման, զարգացման հարցում, ընդունելի չեն:

Մանկավարժության, որպես մարդկային գործունեության ոլորտի, իմաստավորման առաջին փորձերը կատարվել են դեռևս ստեղ-

կատիրական հասարակարգում Սոկրատեսի, Դեմոկրիտի, Պլատոնի, Արիստոտելի իմաստասիրական աշխատություններում, ուր որոշակի տեղ են գրավում դաստիարակության բովանդակության միջոցներին, նպատակներին ու մյուս խնդիրներին վերաբերող մտքերը: Հին Հունաստանում ու Հռոմում, փիլիսոփայություն ուսուցանելուն զուգընթաց, դրվում էին նաև մտավոր, ֆիզիկական ու հոգևոր դաստիարակության միասնության խնդիրները:

Վաղ միջնադարում մոռացության տրվեցին Հին Հունաստանի ու Հռոմի փիլիսոփաների պահանջներն ու գաղափարները, և ուսուցումն ու դաստիարակությունը ենթարկվեցին կրոնին և ունեցան հոգևոր բովանդակություն:

Վերածննդի դարաշրջանում (XV-XVI դարեր) մանկավարժության վերաբերյալ հնագույն փիլիսոփաների գաղափարները նոր հնչեղություն ստացան: Աշխուժացավ հետաքրքրությունը ժամանակակից մարդու և նրա ամենօրյա գործունեության նկատմամբ: Վերածննդի ժամանակաշրջանի հումանիստների (Թ.Մոր, Թ. Կամպանելլա, Է. Ռոտերդամցի, Ֆ. Ռաբլե, Մ. Մոնտեն) աշխատություններում արծարծվեցին մարդու համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման խնդիրները: Նրանք պահանջում էին բոլոր երեխաներին տալ կրթություն և դաստիարակություն գիտելիքներ հաղորդել գեղարվեստական գրականությունից, երաժշտությունից, կերպարվեստից: Այդ ժամանակաշրջանում չնայած հիմնականում կրթություն և դաստիարակություն էին ստանում ունևոր խավի երեխաները, այնուամենայնիվ, Վերածնունդը մտքի տիտաններ տվեց:

Մանկավարժության պատմությունը, որպես մարդու դաստիարակության ամբողջական տեսություն, սկզբնավորվեց եվրոպական հեղափոխությունների ժամանակներում և կապվեց չեխ խոշորագույն մանկավարժ, մեծ մտածող Յան Ամոս Կոմենսկու անվան հետ: Նա եվրոպական մի շարք երկրների դաստիարակության և կրթության փորձը տեսականորեն իմաստավորեց և ընդհանրացրեց, ստեղծեց մանկավարժական կուռ մի համակարգ, դրվեց գիտական մանկավարժության հիմքերը: Յան Ամոս Կոմենսկու «Մեծ դիդակտիկա» աշխատության մեջ քննարկված են դաստիարակ-

ության և ուսուցման կարևոր հարցերը: Լինելով դաս-դասարանային համակարգի հիմնադիրը՝ նա առաջինն էր, որ հիմնավորեց մարդուն ցկյանս կրթելու ու դաստիարակելու գաղափարը և այդ գործում կարևորեց դասագրքի, որպես ուսուցման հիմնական միջոցի, ստեղծման անհրաժեշտությունը:

XVII-XIX դարերի ֆրանսիական մատերիալիզմի և գերմանական դասական փիլիսոփայության (Կ. Հելվեցիուս, Դ. Դիդրո, Ժ. Ժ. Ռուսո, Ի. Կանտ, Յու.Գ. Ֆիխտե, Գ. Հեգել և ուրիշներ) ներկայացուցիչներն առաջադրեցին անհատի ձևավորման զարգացման ու դաստիարակության նոր տեսություններ ու դրույթներ: Այդ ժամանակաշրջանում դրանց ազդեցությունը կրեց շվեյցարացի առաջադեմ մանկավարժ Հ. Պեստալոցցին, որը ձգտում էր ուսուցման ու դաստիարակության տեսությունը կառուցել հոգեբանության տվյալների հիման վրա: Նրա աշխատանքային դաստիարակության տեսությունը, գրել, կարդալ, հաշվել սովորեցնելու նոր մեթոդները կարևոր նշանակություն ունեցան մանկավարժական մտքի հետագա զարգացման համար:

Դիդակտիկայի զարգացման գործում զգալի ծառայություններ մատուցեց գերմանացի ժողովրդական մանկավարժ Ա. Դիստերվեգը: Կրթությունը և ուսուցման գործընթացը բնությանը հարմարեցնելու տարածված տեսությանը նա հակադրեց մշակույթին հարմարվելու նոր տեսությունը, ըստ որի կրթության և ուսուցման գործընթացները կազմակերպելիս պետք է նկատի ունենալ տվյալ երկրի, ժողովրդի մշակույթի պատմության և տնտեսության ամբողջական տվյալները: Գերմանացի փիլիսոփա, հոգեբան, մանկավարժ Յո. Հ. Հերբարտը փորձեց մանկավարժությունը ներկայացնել փիլիսոփայության ու հոգեբանության վրա հիմնված գիտականորեն մշակված տեսություններով, սակայն ավելի մեծ տարածում գտան նրա պահպանողական հայացքները, մասնավորապես երեխայի անձը ճնշելու մեթոդը (մանրամասնորեն մշակված ու համակարգված պատժամիջոցները):

Վերը նշված մտածողները ընդունում էին դպրոցի նկատմամբ կրոնական հովանավորության և այն որպես պարտադիր առարկա

ուսուցանելու անհրաժեշտությունը: Հենց դրանով է պայմանավորված տվյալ ժամանակաշրջանի մանկավարժության սխոլաստիկ էությունը:

Ռուսաստանում մանկավարժական մտքի զարգացմանը մեծապես նպաստեցին Ա.Ն. Ռադիշչևը, Ա.Ի. Գերցենը, Վ.Գ. Բելինսկին, Ա.Ն. Դոբրոլյուբովը, Ն.Գ. Չեռնիշևսկին, Դ.Ի. Պիսարևը և հեղափոխական ժողովրդավարական սերնդի այլ ներկայացուցիչներ: Կրթության և դաստիարակության նպատակը նրանք համարում էին հեղափոխական-մատերիալիստական աշխարհայացքով զինված, աշխատասեր, հասարակական չարիքի դեմ անհաշտ պայքարի պատրաստ հայրենասեր քաղաքացու ձևավորումը:

Ճորտատիրության վերացման նախօրյակին սպասվելիք դրպրոցական բարենորոգման նախապատրաստությանն ակտիվ մասնակցություն ունեցան Ն.Ի. Պիրոգովը, Լ.Ն. Տոլստոյը, Ն.Խ. Վեսելը և այլ խոշոր գիտնականներ, գրողներ ու կրթության գործիչներ:

Ռուսաստանում մանկավարժության որպես գիտության, ձևավորումը կապված է Կ.Դ. Ուշինսկու անվան հետ, որը ստեղծագործաբար օգտագործեց եղած դրականը, ձևավորեց մանկավարժական հայացքների կուռ համակարգ և դրա հիման վրա կրթության ու դաստիարակության կայուն ու ամբողջական տեսություն: Կ.Դ. Ուշինսկու հայացքների ազդեցությամբ ու նրա հետևորդների ակտիվ գործունեության շնորհիվ ռուս մանկավարժական միտքը նոր զարգացում ապրեց:

Մանկավարժական գիտության զարգացման նոր փուլ սկսվեց ԽՍՀՄ-ում, որը շարունակում է մեծ զարգացում ապրել նրա փլուզումից հետո: Ժամանակակից Ռուսաստանում, XX դարի 20-ական թթ. զարգացավ արդեն նոր խորհրդային մանկավարժությունը, որի տեսական հարստացման գործում լուրջ ներդրում ունեցան Ա.Վ. Լունաչարսկին, Ն.Կ. Կրուպսկայան, Ա.Ս. Մակարենկոն. Մ.Ն. Պոկրովսկին, Պ.Պ. Բլոնսկին, Պ.Ն. Լեպշինսկին, Մ. Շացկին, Վ.Ա. Սուխոմլինսկին և ուրիշներ:

1920-ական թվականներին ստեղծվեց մանկավարժական գիտական հիմնարկների լայն ցանց, բացվեցին ԳՀԻ - եր (գիտահետազոտական ինստիտուտ) Մոսկվայում ու Լենինգրադում, իսկ 1930-ական թվականներին նաև միութենական մյուս հանրապետություններում: 1933-ին ստեղծվեց ՌՍՖՍՀ գիտությունների ակադեմիան, որը 1966 թվականին վերակազմվեց որպես ԽՍՀՄ գիտությունների ակադեմիայի: Այն միավորում էր 12 ԳՀԻ - եր: Հրատարակվեցին մանկավարժության պատմությանն ու տեսությանը վերաբերող բազմաթիվ աշխատություններ, սկսեցին լույս տեսնել մանկավարժական ուղղվածության թերթեր ու ամսագրեր:

Խորհրդային մանկավարժության զարգացման գործում մեծ ներդրում ունեցան նաև Բ.Պ. Եսիպովը, Մ.Ա. Դանիլովը, Շ.Հ. Գանելինը, Մ.Ն. Սկատկինը, Յու.Կ. Բաբանսկին, Ի.Յա. Լերները՝ դիդակտիկայի, Վ.Ա. Սուխոմլինսկին, Ի.Ֆ. Սվադկովսկին, Ի.Ա. Կաիրովը, Ն.Գ. Գոնչարովը, Ֆ.Ֆ. Կորալյովը, Գ.Ս. Կոստյուկը, Գ.Ի. Շչուկինան, Բ.Տ. Լիխաչևը, Ա.Ի. Կոչետովը, Լ.Ի. Ռուվինսկին և ուրիշներ՝ դաստիարակության գծով:

Մանկավարժության պատմությունն ուսումնասիրում է ուսուցման, կրթության, դաստիարակության, որպես հասարակական երևույթի, զարգացման և մանկավարժական ուսմունքների պատմությունը: Մեր օրերում այն, որպես գիտելիքների համակարգված տեսություն, կանխում է անցյալի սխալների կրկնությունը, նպաստում անհրաժեշտ արժեքների նորովի օգտագործմանը:

Գրքում մանկավարժության պատմությունը բաժանել ենք մասերի: Դրանք են.

1. Դաստիարակությունն անտիկ շրջանում:
2. Դպրոցն ու մանկավարժական միտքը միջնադարում:
3. Դպրոցն ու մանկավարժական միտքը վերածննդի շրջանում:
4. Նոր շրջանի դպրոցն ու մանկավարժական միտքը:
5. Նորագույն շրջանի դպրոցն ու մանկավարժական միտքը:

թյուններին, սովորում ու կատարում էին ծեսերը:

Քանի որ նախնադարյան հասարակությունն անդասակարգ հասարակություն էր, այդ պատճառով էլ երեխաների դաստիարակությունը բոլորի համար հավասար դաստիարակություն էր: Միակ տարբերությունը սեռային դաստիարակության, տղաների ու աղջիկների համար դաստիարակության տարբերությունն էր, սեռերի տարբերության և առանձնահատկությունների հաշվառմամբ: Տղաները տղամարդկանց հետ մասնակցում էին զենքերի պատրաստմանը, որսորդությանը, ձկնորսությանը, իսկ աղջիկները կանանց հետ ճաշ էին եփում, հագուստներ ու ամանեղեն էին պատրաստում:

Աշխատանքը ծագել է հենց այս ժամանակաշրջանում: Բայց ինչպե՞ս էին այն յուրացնում. միայն և միայն ուսուցման, բանավոր խոսքի միջոցով: Տարեցները պատանիներին, երիտասարդներին ուսուցանում էին գործիքների պատրաստումը և դրանց օգտագործման ձևերը: Ուսուցանում էին որսորդության տարբեր հնարքները: Այդ ժամանակներում երեխաները նեղ ազգականությամբ չէին տարանջատվում՝ պատկանում էին բոլորին: Մեծահասակները, փորձ ունեցող մարդիկ երեխաներին ուսուցանում էին այն ամենն, ինչ գիտեին: Այլ կերպ ասած, յուրաքանչյուր հասուն մարդ երեխաների համար դիդակտ (ուսուցանող) էր: Շփվելով մեծահասակների հետ՝ երեխաները յուրացնում էին կենսականորեն անհրաժեշտ կարողություններ, ունակություններ և հմտություններ: Տղաները մեծահասակների հետ մասնակցում էին զենքեր, զանազան իրեր պատրաստելուն, որսորդության, ձկնորսության մեկնում, իսկ աղջիկները պատրաստում էին հագուստ, զբաղվում տնայնագործությամբ: Առանց ուսուցման չէին կարող զարգանալ երեխաների կարողությունները և հմտությունները: Չէ՞ որ վերջիններս կրթության արդյունք և հետևանք են:

Արտադրողական ուժերի աշխատանքային փորձի զարգացման հետ միասին ավելի բարդացավ ուսուցման գործը: Հարկավոր էր երեխաներին ուսուցանել այս կամ այն արհեստը, սովորել անասուններին խնամելու, հողագործությամբ զբաղվելու կանոնները: Այն ամենը, ինչ մեծահասակները սովորեցնում էին, երեխաներին

միաժամանակ ծանոթացնում էին կրոնական պաշտամունքին, ավանդույթներին, ուսուցանում էին գրեր, երգեր, պարեր, խաղեր և այլն: Տղաներին և աղջիկներին համայնքի լիիրավ անդամ ընդունելու համար նրանց փորձարկում էին. ստուգվում էր նրանց դիմացկունությունը, պատրաստվածությունը կյանքին, Այս քննությունը կազմակերպվում էր համայնքի ավագանու կողմից: Գրերի երևան գալուց հետո ավագանին սկսեց ուշադրություն դարձնել գրերի ուսուցմանը և գիտելիքների ձեռք բերմանը: Այս ամենը վկայում են, որ տոհմատիրական կարգերի ժամանակ կրթությունն սկսեց առանձնանալ որպես հասարակական գործունեության հատուկ ձև:

1.1.2. Դաստիարակությունը տոհմային համայնքում

Տոհմային համայնքում արդեն սկսեցին ձևավորվել անասնապահությունը, հողագործությունը, արհեստները: Արտադրական ուժերի զարգացման և մարդկանց աշխատանքային փորձի ընդարձակման հետ բարդանում էր նաև դաստիարակության գործը, որն ընդունում էր ավելի բազմակողմանի բնույթ: Երեխաներն աշխատելով մեծերի հետ, սովորում էին անասուններ խնամել, հող մշակել և բույսեր աճեցնել: Եվ երբ կազմակերպված դաստիարակություն առաջացավ, տոհմը երեխաների դաստիարակության գործը հանձնարարեց ավելի փորձառու մարդկանց: Այդ մարդիկ երեխաներին աշխատանքային հմտություններ տալու փոխարեն նաև ծանոթացնում էին կրոնական պաշտամունքին, ավանդույթներին, ուսուցանում էին գրեր: Համայնքում տարածում էին գտնում դաստիարակչական, խրատական բնույթի զրույցներ, խաղեր, երգեր, որոշ բարքեր, որոնք երեխաների վարվելակերպի, բնավորության որոշակի գծերի դաստիարակության աղբյուր էին հանդիսանում:

Հետագա զարգացման արդյունքում տոհմային համայնքը դառնում է ինքնակառավարվող զինյալ կազմակերպություն, երևան են գալիս ռազմական դաստիարակության սաղմեր, տղաները սովորում են նետ ու նիզակ գործածել, ձի հեծնել, երեխաներին համայնքի լիիրավ անդամ ընդունելը կատարվում էր առանձին հանդիսավորությամբ, որին նախորդում էր փորձարկումների շարք: Ձեռ-

[illegible] ջիկների պատրաստվածությունը կյանքին, դրա զրկանքներին ու փորձություններին, ֆիզիկական ցավին դիմանալուն, խիզախություն և տոկունություն հանդես բերելու կարողությունը: Այդ փորձություններն անցկացնում էր համայնքի ավագանին, հասարակության առաջ:

Դաստիարակության իրականացումը տոհմի կողմից առանձնացրած հատուկ մարդկանց կողմից, նրա բովանդակության ընդարձակումը, հատուկ փորձարկումների կազմակերպումը խոսում է այն մասին, որ տոհմատիրության ժամանակ արդեն դաստիարակությունը սկսում է առանձնանալ որպես հասարակական գործունեության հստակ ձև:

Սակայն **համայնատիրությունը հավերժական լինել չէր կարող և այն շուտով սկսեց քայքայվել:** Մասնավոր սեփականության, մենամուսնական ընտանիքի երևան գալու հետ սկսվեց նախնադարյան համայնական կարգերի քայքայումը: Ընտանիքը դարձավ հասարակական կարևոր երևույթներից մեկը, սկսեց ինքնուրույն տնտեսություն վարել: Հասարակական դաստիարակությանը զուգահեռ հանդես եկավ նաև ընտանեկանը: Հասարակության մեջ առաջացան գերիշխող խմբեր՝ ավագանու, առաջնորդների, քրմերի տեսքով: Նրանք ձգտում էին մտավոր կրթությունն անջատել այն զգացումներից, որոնք պահանջում էին ֆիզիկական աշխատանք: Ավագանու ներկայացուցիչները, առաջնորդները, քրմերը գիտելիքների տարրերը՝ դաշտերի չափագրումը, գետերի վարարելու ժամանակը գուշակելու, մարդկանց բուժելու գործը կենտրոնացրել էին իրենց ձեռքերում՝ դարձնելով իրենց արտոնությունը: Այդ գիտելիքները հաղորդելու համար ստեղծվում էին հատուկ, դպրոց հիշեցնող հիմնարկներ, որոնք ևս օգտագործվում էին ավագանու անդամների, առաջնորդների, քրմերի իշխանությունն ամրապնդելու համար:

Համայնատիրության քայքայման շրջանի կարևոր առանձնահատուկ գործերից մեկն էլ դարձավ այն, որ ֆիզիկական աշխատանքը հարստահարվողների բաժինը դարձավ: Նման ընտանիքներում երեխաներն աշխատանքի այդ տեսակին վարժվում էին վաղ

[illegible] տիարակությունը ընտրյալների բաժինն էր դառնում:

1.2. ԴՊՐՈՑԸ, ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ ՍՏՐԿԱՏԻՐԱԿԱՆ ՀԱՍԱՐԱԿԱՐԳՈՒՄ

Հետագա պատմական զարգացման հետևանքով նախնադարյան համայնական կարգերին փոխարինեց նոր՝ ստրկատիրական հասարակարգը: Այստեղ էլ դրվում էին նյութական և հոգևոր մշակույթի հիմքերը, որոնք հետագայում ժառանգեցին ու վերամշակեցին Հին Արևելքի պետությունները:

Դպրոցը Հին Արևելքի երկրներում: Այդպիսիք ասելով՝ հասկանում ենք այն երկրները, որոնք գտնվում են Ասիայի հարավում, մասամբ նաև Հյուսիսային Աֆրիկայում՝ Եգիպտոսից մինչև Չինաստան:

Այս երկրներում հատուկ հաստատությունները գնալով դառնում են բնակչության իշխող խմբերի արտոնությունը: Հին Չինաստանում գոյություն ունեին ստորին ու բարձր դպրոցներ: Բարձրում արտոնյալ խավի երեխաները սովորում էին գրել և կարդալ բարդ հիերոգլիֆների միջոցով, ուսումնասիրում էին փիլիսոփայություն և բարոյագիտություն, կարդում էին բազմաբնույթ ստեղծագործություններ, տեղեկություններ ստանում աստղագիտության վերաբերյալ:

Հնադարում Հնդկաստանում գոյություն է ունեցել՝ «համայնքային դպրոց», որն ստեղծվել է հողագործական համայնքների կողմից, որին զուգահեռ գործել են նաև քաղաքային (տաճարներին կից) դպրոցներ:

Դպրոցներ էին բացվում նաև Փոքր Ասիայում և Աֆրիկայում, հատկապես՝ Եգիպտոսում: Այս երկրներում, կապված արհեստական ոռոգումների հետ, զարգացած էր հողագործությունը: Մարդիկ բնական երևույթների դիտումներ էին կատարում, որոշում էին կանխագուշակել հեղեղումները, ամբարտակների և այլ տեսակի

շինվածքների կառուցման փորձ էին կատարում: Երևան էին գալիս գիտությունների՝ աստղագիտության, երկրաչափության, թվաբանության, բժշկագիտության սաղմերը, շինարարության համար սկսում էին ստեղծել ամենահասարակ մեքենաները՝ ճախարակները, գլորանները: Այս բոլոր տեղեկությունները կենտրոնացվում էին բնակչության իշխող խավերի ձեռքում, հաճախ էլ պատվում էին առեղծվածության և խորհրդատվության քողով: Սա ժողովրդական մասսաներին լայն շահագործման հնարավորություն է տրվում:

Փակ պալատական կամ քրմական դպրոցներից բացի, պետական ու տնտեսական գործերը վարելու համար, երևան եկան նաև գրիչների դպրոցներ: Որոշ երկրներում վերափոխվում էր նաև գրելու եղանակը: Օրինակ՝ Եգիպտոսում՝ քրմական դպրոցներում, ուսուցանում էին գրել հիերոգլիֆներով, որն անվանվում էր «սուրբ գիր»: Այստեղ նկար - նշանը համապատասխանում էր հասկացությանը, իսկ գրիչների դպրոցներում օգտագործվում էին պարզեցված գրեր, որոնք աստիճանաբար գործածությունից դուրս մղեցին հիերոգլիֆներին:

Գրերի և հաշվի ուսուցումը դժվար գործ էր: Այնուամենայնիվ աստիճանաբար երևան են գալիս ուսուցումը հեշտացնող հնարներ: Օրինակ՝ տարբեր գույների քարերով հաշվելը, հաշվելու պարզեցված հնարները և այլն:

Հնագույն առանձին ձեռագրերում արժեքավոր մտքեր կան դաստիարակության, ուսուցչին ներկայացվող պահանջների, աշակերտի բարոյական կերպարի մասին: Կարգապահությունը, հատկապես գրիչների դպրոցում, դաժան է եղել: Լայն կերպով կիրառվել են մարմնական պատիժներ: «Տղայի ականջը նրա մեջքի վրա է»,- ասվում է եգիպտական հնագույն մի ձեռագրում: Դա նշանակում է, թե մինչև երեխան չի պատժվում, չի սկսում լսել: Հին Արևելքի երկրներում քաղաքական բեմը ստանձնեցին դասակարգային հասարակությունները: Հին Արևելքի նվաճումները հիմք հանդիսացան Հունաստանի և Հռոմի մշակույթի զարգացմանը:

Այդ երկրներում դպրոցները դարձան տիրող դասակարգի մենաշնորհը:

Չինական, հնդկական, եգիպտական առանձին ձեռագրերում արժեքավոր մտքեր կան ուսուցչի մասին աշակերտներին ներկայացվող պահանջների վերաբերյալ:

Իսկ հասարակ մարդկանց երեխաների մեծ մասը և ստրուկների երեխաները դպրոցներում դաստիարակություն չէին ստանում: Աշխատանքի ու վարքի կանոնների հետ կապված հիմնական գիտելիքները, կարողությունները, ունակություններն ու հմտությունները նրանց հաղորդում էին ծնողները և շրջապատի մարդիկ:

1.3 . ԴՊՐՈՑԸ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ ՀԻՆ ՀՈՒՆԱՍՏԱՆՈՒՄ

Հին Հունաստանը ստրկատիրական գաճաճ պետություններից կազմված երկիր էր, ուր առավել ազդեցիկ էին Լակոնիան՝ Սպարտա և Ատիկան՝ Աթենք քաղաքներով: Այս երկու պետություններում ձևավորվել էին կրթության յուրահատուկ համակարգեր՝ **սպարտական և աթենական,** ուր միմյանց միջև եղած տարբերությունը պայմանավորված էր այդ պետությունների տնտեսական և քաղաքական զարգացման որոշ առանձնահատկություններով ու մշակութային վիճակով: Երկու պետություններն էլ ստրկատիրական էին և հասարակական դաստիարակության համակարգը սպասարկում էր միայն ստրկատերերի երեխաներին: Իսկ ստրուկները ողջ Հունաստանում, այդ թվում և՝ Սպարտայում, և՝ Աթենքում, համարվում և դիտվում էին որպես «խոսող գործիքներ», որոնք զրկված էին մարդկային տարրական իրավունքներից:

Սպարտան զբաղեցնում էր Պելոպոնեսի հարավ-արևելքը. տարածաշրջան, որի ափամերձ շրջանում չկային նավահանգիստներ: Երկրում զարգացած էր երկրագործությունը՝ հիմնված ստրուկների աշխատանքի վրա: Բնակչության մի փոքր մասը կիսաազատ արհեստավորներ էին: Ինը հազար ստրուկների ընտանիքներ իրենց իշխանության տակ էին պահում հարստահարվող՝ ավելի քան 250 հազար բնակչությանը:

Կրթությունը, դաստիարակությունը իրագործում էր պետությունը, որը սպարտացիների երեխաներից պատրաստում էր կոփված, դիմացկուն զինվորներ, լուծում ապագա ստրկատերեր դաստիարակելու խնդիրը: Այդ նպատակին էր ծառայում սպարտական կրթությունը և դաստիարակությունը:

Սպարտայում տղաներին յոթ տարեկանից տանում էին արգելաններ, գիշերօթիկներ և այնտեղ պահում մինչև 18 տարեկանը: Պետության կողմից էր նշանակվում նրանց ղեկավարը, որը կոչվում էր պեդոնոմ: Հատուկ ուշադրություն էր դարձվում դեռահասների ֆիզիկական դաստիարակությանը, նրանց կոփում էին, սովորեցնում դիմանալ քաղցին, ծարավին, կիզիչ ճառագայթներին, ցրտին, ցավին: Մեծ ուշադրություն էին դարձնում ռազմաֆիզիկական դաստիարակությանը: Սովորեցնում էին վազել, ցատկել, սկավառակ ու նիզակ նետել, գոտեմարտել, սվինամարտել, ռազմաշունչ երգեր երգել: Ֆիզիկական դաստիարակությունից բացի ուսուցանվում էր երաժշտություն, երգեցողություն, որոնք նույնպես ռազմաշունչ էին: Կանանց ու աղջիկներին էլ էին դաստիարակում նույն ոգով, որպեսզի տղամարդկանց բացակայության դեպքում նրանք կարողանան թշնամուց պաշտպանել հայրենիքը, իրենց օջախները:

-Իսկ ինչ վերաբերում է կարդալուն և գրելուն, ապա երեխաները սովորում էին միայն ամենաանհրաժեշտը,- գրում է հույն մեծ պատմաբան Պլուտարքոսը: Նրանց մնացած դաստիարակությունը միայն մեկ նպատակ էր հետապնդում. «անառարկելի հնազանդություն, դիմացկունություն և հաղթելու գիտություն»: Հատուկ խնդիր էր երիտասարդների մոտ ստրուկների նկատմամբ ատելության և անհոգի վերաբերմունքի դաստիարակությունը: Այդ նպատակով երիտասարդները մասնակցում էին այսպես կոչված «կրիպտիաներին», այսինքն՝ ստրուկների գիշերային շուրջկալումներին, երբ երիտասարդ սպարտացիների ջոկատը շրջապատման մեջ էր առնում քաղաքի որևէ թաղամաս կամ քաղաքից դուրս որևէ շրջան և սպանում ցանկացած իլոտին:

Սպարտացի երիտասարդությանը բարոյական ու քաղաքական դաստիարակություն տրվում էր պետական այրերի կողմից կազմակերպվող հատուկ զրույցների միջոցով, որոնց ժամանակ նրանք երիտասարդներին պատմում էին թշնամիների դեմ մղած պայքարի ընթացքում իրենց նախնիների ցուցաբերած խիզախության և դիմացկունության, անցյալի հերոսների մասին: Երեխաներին սովորեցնում էին նաև բանավիճել, առաջադրված հարցերին պատասխանելու մշակույթ, հակիրճություն:

Կրթությունը և դաստիարակությունն այլ ձևով էր կազմակերպվում **Աթենական** պետությունում: Այստեղ կյանքը ինքնանպատակ չէր, ինչպես Սպարտայում:

Մ.թ.ա. VII-V դարերում Աթենքում արագորեն զարգանում էր մշակույթը: Այդ ժամանակի փիլիսոփաների աշխարհայացքում նկատելի են և՛ մատերիալիզմի, և՛ դիալեկտիկայի տարրեր: Զարգացել էին բնագիտությունը, մաթեմատիկան, պատմությունը, ճարտարապետությունը, քանդակագործությունը: Աթենացիները իդեալական մարդ էին համարում նրան, ով գեղեցիկ էր ֆիզիկական և բարոյական առումներով: Նրանք գտնում էին, որ այդպիսի մարդ կարելի է դաստիարակել մտավոր, բարոյական, գեղագիտական, աշխատանքային և ֆիզիկական դաստիարակության ներդաշնակեցման միջոցով: Սակայն այդ իդեալը վերաբերում էր միայն ստրկատերերին: Այդ չափորոշիչներին մոտեցողներ կային նաև ազատածին մարդկանց թվում, որոնք հիմնականում արհեստավորներ էին:

Աթենքում երեխաները մինչև 7 տարեկանը, դաստիարակվում էին տանը, իսկ աղջիկները շարունակում էին իրենց հետագա դաստիարակությունը, կնոջ կյանքն այստեղ սահմանափակված էր:

Տղաները 7-ից մինչև 13-14 տարեկանները, սովորում էին գրամատիստների (քերականների) դպրոցում, ապա կիֆարիստների (կիթառահարների): Այդ դպրոցները վճարովի էին: Միայն ունևորների երեխաներն էին ուսանում: Քերականների դպրոցում սովորեցնում էին գրել. կարդալ, հաշվել: Անգիր սովորում էին տառերի անունները (այբ, բեն, գիմ և այլն): Հաշվում էին քարերով, մատներով: Կիֆարիստների դպրոցում տղան ստանում էր գրական կրթություն և գեղագիտական դաստիարակություն: Սովորեցնում էին նաև երաժշտություն, երգեցողություն, արտասանություն և այլն:

13-14 տարեկան տղաները տեղափոխվում էին պալեստրա՝ ըմբշամարտի դպրոց, ուր 3-4 տարի զբաղվում էին ֆիզիկական վարժություններով համակարգով, որն ընդգրկում էր վազքը, ցատկը, ըմբշամարտը, սկավառակի, նիզակի նետումը, լողը: Պալեստրայում զրույցներ էին կազմակերպվում քաղաքական և բարոյական թեմաներով: Դրանք վարում էին հայտնի քաղաքացիներ՝ առանց վարձատրության:

Երիտասարդության առավել ունևոր մասն այնուհետև ընդունվում է գիմնասիա (հետագայում՝ գիմնազիա), որտեղ ուսումնասիրում էին փիլիսոփայություն, քաղաքականություն, գրականություն, պատրաստվում պետության կառավարմանը մասնակցելուն:

Հետո՝ 18-20 տարեկան երիտասարդները, ինչպես Սպարտայում, ուսումը շարունակում էին էֆեբիայում, ուր պատրաստվում էին զինվորական ծառայության և շարունակում իրենց քաղաքական պարապմունքները: Նրանք սովորում էին ամրություններ կառուցել, գործադրել ռազմական մեքենաները, ծառայում էին քաղաքային կայազորներում, ուսումնասիրում ծովագնացություն, մասնակցում էին թատերական ներկայացումներին, տոնախմբություններին և այլն:

Աթենական հանրապետության մեջ ստրկատիրական հասարակության ներքին շերտավորումը կրթության բնագավառում արտահայտվում էր նրանով, որ բազմակողմանի դաստիարակությունը մատչելի էր դարձել միայն հարուստ ստրկատերերի երեխաների համար: Ազատածին ժողովրդի հիմնական զանգվածների դեմոսի երեխաները դպրոցում սովորելու հնարավորություն չունեին: Նրանք իրենց ծնողների օգնությամբ արհեստ էին սովորում, մի մասն էլ կարողանում էր գրագիտություն ձեռք բերել: Սա սահմանված էր օրենքով, որի համաձայն ոչ ունևոր ծնողները պարտավոր էին իրենց երեխաներին այս կամ այն արհեստը միայն սովորեցնել: Չկատարելու դեպքում երեխաներն ազատվում էին հետագայում ալևոր ծնողների նյութական պահանջները հոգալու պարտականություններից:

Այս երկրում ստրկատիրական ավագանին ֆիզիկական աշխատանքով զբաղվող ազատածին քաղաքացիներին արհամարհանքով էր նայում: Իսկ ստրուկները պարզապես գործիքներ էին:

Հին հունական փիլիսոփաները՝ Սոկրատեսը, Պլատոնը, Արիստոտելը, Դեմոկրիտն իրենց աշխատություններում, ելույթներում շատ հստակ արտահայտել են իրենց մտքերը՝ ուսուցման և դաստիարակության մասին:

Սոկրատեսը (469-399 մ.թ.ա.) ծնվել է արձանագործի ընտանիքում: Պահպանողական հողատեր էր և ազնվականության գաղափարախոսը: Սոկրատեսը գտնում էր, որ աշխարհի կառուցվածքը, առարկաների ֆիզիկական բնույթն անիմանալի են: Որ մարդիկ կարող են ճանաչել թերևս միայն իրենք իրենց: Որ գոյություն ունեն համընդհանուր, հավերժական ու անփոփոխ բարոյական ըմբռնումներ: Ըստ նրա՝ դաստիարակության նպատակը պետք է լինի ոչ թե իրերի, բնության ուսումնասիրությունը, այլ ինքնաճանաչումը, բարոյականության կատարելագործումը:

Փիլիսոփա և հրապարակախոս Սոկրատեսը բարոյականության հարցերին նվիրված զրույցներ էր անցկացնում հրապարակներում և այլ հասարակական վայրերում, ստիպում էր ունկնդիրներին հարցուպատասխանի միջոցով անձամբ որոնել ու գտնել ճշմարտությունը: Այս ուսուցման ձևը մեծ դեր խաղաց ուսուցման մեթոդիկայի հետագա զարգացման համար:

Սոկրատեսը յուրաքանչյուր տարի դասավանդում էր 10-12 աշակերտի: Նրանց տալիս էր առաջադրանքներ և պահանջում, որ դրանք կատարեն ինքնուրույնաբար: Երբ նրանից պահանջում էին օգնել, որևէ բան հուշել, նա ուսերը թոթվում էր և ասում. «Ես չեմ կարող, որովհետև չգիտեմ: Դուք կատարեք և ինձ բացատրեք»: Այս մեթոդը կոչվեց հեգնական մեթոդ: Նա կիրառում էր նաև սոկրատեսյան ինդուկցիա և դեդուկցիա մեթոդները:

Դեռ խոր հնադարում Սոկրատեսն օգտագործում էր պրոբլեմատիկության տարրեր: Նա Աթենքի հրապարակներում բարոյական հարցերին նվիրված զրույցներ էր անցկացնում, ներկաներին առաջադրում հարցեր: Ստիպում էր ունկնդիրներին պատասխանների

միջոցով անձամբ որոնել, գտնել ճշմարտությունը: Այլ կերպ ասած, նա պատրաստի հասկացողություններ չէր տալիս նրանց: Այս մեթոդը դրական դեր կատարեց ուսուցման մեթոդիկայի զարգացման գործում: Սոկրատեսյան մեթոդից սկզբնավորվեց ու զարգացավ զրույցը վարելու «ուղղություն ցույց տվող հարցերի մեթոդը»: Զրույցի մեթոդը (սոկրատեսյան) հասավ մեր օրերը: Ներկայումս այն կիրառվում է դպրոցներում և բուհերում:

Պլատոնը (428-347 մ.թ.ա.) Սոկրատեսի աշակերտն էր: Փիլիսոփայության մեջ նա հայտնի է իդեաների մասին իր ուսմունքով: Նա առաջնային էր համարում «իդեաների աշխարհը», իսկ զգայական իրերի աշխարհը համարում էր երկրորդային: Նա զարգացրեց իրերի անմարմին ձևերի գոյության տեսությունը, որոնք Պլատոնն անվանեց «մտադրություններ» կամ «իդեաներ»: Նա աշխարհը բաժանում էր իդեաների և երևույթների: Նրա կարծիքով իդեաները հավերժական են ու անփոփոխ:

Աթենական արիստոկրատիայի ներկայացուցիչ Պլատոնը զարգացրեց արիստոկրատների հավերժական տիրապետության տեսությունը: Հասարակության մասին իր ուսմունքում նա պատկերեց իդեալական արիստոկրատական պետություն, որտեղ պետք է լիներ հասարակական երեք խմբավորում՝ փիլիսոփաներ, զինվորներ, արհեստավորներ ու հողագործներ: Փիլիսոփաները կառավարում են, զինվորները պահպանում են պետության անվտանգությունը, երկրի կարգն ու կանոնը: Իսկ ահա արհեստավորներն ու հողագործները կապահովեն առաջին երկուսի ապրուստի միջոցները:

Ըստ Պլատոնի՝ այս պետությունը հենց իդեալական է նրանով, որ նրանում կան հլու-հնազանդ ստրուկներ: Իդեալական այս պետության մեջ իրավազուրկ էին նաև արհեստավորներն ու հողագործները: Նրանց առանձնահատուկ էր միայն հոգու ստորին, զգայական աստիճանը և չափավորության ու հնազանդության առաքինությունը: Ըստ Պլատոնի՝ այս իդեալական պետության նպատակը մեկն է՝ մոտենալ բարության իդեային, որը պետք է իրագործվի միայն ու միայն պետության կողմից և նրա միջոցներով:

Պլատոնը գտնում էր, որ դաստիարակությունը պետք է կազմակերպվի պետության կողմից, ուսուցումը նույնպես և դրանք պետք է համապատասխանեն ստրկատերերի շահերին: Նա ձգտում էր միավորել սպարտական և աթենական դաստիարակության որոշ գծեր, վերցնելով այն կողմերը, որոնք համապատասխանում էին փիլիսոփայական իր հայացքներում:

Պլատոնը կատարել է տարիքային շրջաբաժանում: Գտնում էր, որ 3-6 տարեկան երեխաները, դաստիարակչուհիների ղեկավարությամբ, հրապարակներում պետք է զբաղվեն խաղերով: Նա խաղին մեծ նշանակություն էր տալիս, հասարակական դաստիարակության կողմնակից էր:

Նրա կարծիքով, 7-ից մինչև 12 տարեկան երեխաները պետք է հաճախեն պետական դպրոցներ, սովորեն գրել, կարդալ, հաշիվ, երգել և նվագել:

12-ից մինչև 16 տարեկանները պետք է հաճախեն ֆիզիկական դաստիարակության դպրոց պալեստրա:

Պալեստրայից հետո երիտասարդները՝ մինչև 18 տարեկանները պետք է ուսումնասիրեն թվաբանություն, երկրաչափություն և աստղագիտություն՝ հիմնականում գործնական նպատակներով: 18-ից մինչև 20 տարեկանում պետք է սովորեն էֆեբիայում: Այսինքն՝ անցնեն ռազմաֆիզիկական պատրաստություն: Նրանք, ովքեր մտավոր գործունեության նկատմամբ հակումներ չեն դրսևորել, պետք է զինվորագրվեն: Ավելի փոքր մասի ներկայացուցիչները, որ վերացարկող (աբստրակտ) մտածողության ընդունակություններ են ցուցաբերել, պետք է ստանան բարձրագույն կրթություն, ուսումնասիրեն փիլիսոփայություն, թվաբանության, երկրաչափություն, աստղագիտություն, երաժշտության տեսություն՝ տեսական փիլիսոփայության պլանով: Նրանք պետք է շարունակեն կրթությունը ևս 5 տարի, մինչև 35 տարեկանը, 35-ից մինչև 50 տարեկանը դառնան պետության ղեկավարներ (դրանից հետո հետագա ինքնիրացման, ինքնահայեցման համար): Նա մեծ տեղ է տալիս կանանց ֆիզիկական դաստիարակությանը, ինչպես այդ իրականացվում էր Սպարտայում: Պլատոնի համակարգում ամբողջ դաստիարակությունը

կառուցված է ֆիզիկական աշխատանքի նկատմամբ խոր արհամարհանքի ոգով: Նրա կարծիքով ստրուկների երեխաները կրթության իրավունք չպետք է ունենան: Կարևոր մտքեր է արտահայտել նախադպրոցական դաստիարակության մասին: Առաջ է քաշել դրական օրինակի միջոցով դաստիարակելու պահանջը:

Արիստոտելը (384-322 մ.թ.ա.) Հին Հունաստանի խոշորագույն փիլիսոփան է և գիտնականը: Պլատոնի աշակերտն է: Ի հակադրություն Պլատոնի՝ գտնում էր, որ աշխարհը միասնական է և իրերը, իդեաներն անբաժան են հենց իրերից: Նա գտնում էր, որ իդեան կարելի է համեմատել ձևի հետ:

Մանկավարժական մտքի պատմության մեջ Արիստոտելն առաջինն է փորձել տարիքային շրջաբաժանում սահմանելու ուղղությամբ: Աճող մարդու կյանքը բաժանում է երեք ժամանակաշրջանի.

1. մինչև 7 տարեկանը,

2. 7-ից մինչև 14 տարեկանը (սեռական հասունացման սկիզբը),

3. սեռական հասունությունը սկսելուց մինչև 21 տարեկանը:

Նրա կարծիքով այս շրջաբաժանումը համապատասխանում է բնությանը:

Արիստոտելը գտնում էր, որ մինչև 7 տարեկան երեխաները դաստիարակվում են ընտանիքում: Նա մի շարք խորհուրդներ է տվել ընտանեկան դաստիարակության վերաբերյալ, օրինակ՝ մինչև յոթ տարեկանը երեխաներին ինչ կերակուրներով սնել, ինչ շարժումներ (վարժություններ) կատարել և այլն: Նա, ինչպես և Պլատոնը, այն կարծիքին էր, որ սկսած 7 տարեկանից երեխաները պետք է հաճախեն պետական դպրոցներ: Գտնում էր, որ մտավոր դաստիարակությանը պետք է նախորդի մարմնամարզությունը: Զգուշացնում էր երեխաներին չափից ավելի հոգնեցնելուց, քանի դեռ մարմինը չի ամրացել: Արիստոտելը իրավացիորեն այն կարծիքին է, որ ֆիզիկական, մտավոր և բարոյական դաստիարակությունը փոխկապակցված են: Պահանջում էր նախնական ուսուցման ընթացքում (բացի մարմնամարզությունից) երեխաներին սովորեցնել գրել, կարդալ, նկարել և նվագել:

Արիստոտելը գտնում էր, որ պատանիները դպրոցում պետք է ստանան լուրջ կրթություն. պարտադիր կարգով ուսումնասիրեն գրականություն, պատմություն, փիլիսոփայություն, մաթեմատիկա, աստղագիտություն, երաժշտություն: Նրա կարծիքով, քանի որ կանայք իրենց բնույթով տարբերվում են տղամարդկանցից, չպետք է ստանան այն կրթությունը, ինչ տղամարդիկ: Կողմնակից էր առաքինի սերունդ դաստիարակելուն: Գտնում էր, որ պետք է երեխաների մեջ մշակել կայուն հմտություններ, սովորույթներ և դրանցով ձևավորել բարոյական վարքագիծ: Արիստոտելն նշում էր՝ յուրաքանչյուր գործողության մեջ կարող են տեղ գտնել թերին, ավելին և միջինը: Միայն հավասարակշիռն է լավն ու օգտակարը: Դրանից Արիստոտելը եզրակացնում էր, որ պետք է մերժել ծայրահեղ թերին, ավելորդը: Այսպիսի վարքի մեջ էլ պետք է վարժվել: Ի տարբերություն Պլատոնի՝ Արիստոտելը գտնում էր, որ ընտանիքը չի ազատվում դաստիարակելու պարտականություններից: Արիստոտելի հայացքները մեծ նշանակություն ունեցան անտիկ մանկավարժության զարգացման համար:

Ի հակադրություն իր ուսուցիչ Պլատոնի, ով աշխարհը բաժանում էր «իդեաների աշխարհի» և «երևույթների աշխարհի»՝ Արիստոտելը գտնում էր, որ «աշխարհը միասնական է և իրերի իդեաներն անբաժան են հենց իրենցից՝ իրերից: Իդեան, ըստ Արիստոտելի, նույն ձևն է, այլ ձևի մեջ: Յուրաքանչյուր առարկայի մեջ, ըստ Արիստոտելի, կա և նյութ, և ձև: Նյութի մեջ առարկաների հնարավորություններն են, որով նյութն առարկա է դառնում, միաժամանակ ստանալով այս կամ այն ձևը: Ասենք մարմարի նյութը կարող է արձան դառնալ՝ ստանալով համապատասխան ձև:

Արիստոտելը գտնում էր, որ կյանքը գործընթաց է, որը տեղի է ունենում ոչ արտաքին ուժերի ազդեցության շնորհիվ, այլ որպես ներքին զարգացում: Նա արտաքին աշխարհի իրական լինելը կասկածի տակ չէր առնում և իմացության հիմքում դնում էր զգայական փորձը, զգացողությունը: Ըստ փիլիսոփայի՝ իմացության սխալները ծագում են կեղծ մտածողությունից, այսինքն՝ զգայական փորձի սխալ մեկնաբանություններից: Ամենից կարևորը Արիստոտելի մոտ,

այնուամենայնիվ, այն է, որ նա մատնացույց է արել ձևի և բովանդակության միասնությունը և առաջադրել զարգացման գաղափարը:

Մարդու մեջ Արիստոտելը տարբերակում էր մարմինը և հոգին, որոնք գոյություն ունեին ոչ անջատ, ինչպես նյութը իր ձևով ու բովանդակությամբ: Արիստոտելը հոգին ևս բաժանում էր տեսակների, դրանք համարելով՝ ա) **բուսական**, որը դրսևորվում էր սնունդ ստանալուն, բազմանալու միջոցով, բ) **կենդանական**, որը բուսականի հատկություններից զատ դրսևորվում է զգայությունների ու ցանկությունների միջոցով, գ) **բանական**, որը բուսական և կենդանական հատկություններից բացի բնութագրվում է նաև մտածողությամբ կամ իմացությամբ: Մարդու մոտ հոգու կենդանական մասը Արիստոտելը կոչում էր կամային, որովհետև այն ենթարկվում է բանականությանը:

Հոգու այս երեք տեսակը Արիստոտելը համապատասխանեցնում էր դաստիարակության երեք տեսակին՝ մտավորին, բարոյականին և ֆիզիկականին:

Արիստոտելը գտնում էր, որ դաստիարակության նպատակը հոգու բարձր կողմերը՝ բանականն ու կամայինը զարգացնելն է: Ինչպես յուրաքանչյուր իրի մեջ դրված է զարգացման հնարավորությունները, այնպես էլ բնությունը մարդուն տալիս է միայն ընդունակությունների սաղմերը, իսկ զարգացնելու հնարավորությունները իրագործում է դաստիարակությունը: Ըստ Արիստոտելի՝ բնությունը սերտորեն իրար է կապել հոգու երեք տեսակը՝ բուսականը, կեն-դանականը և բանականը, իսկ մարդը պետք է հետևի բնությանը՝ սերտորեն շաղկապելով դաստիարակության համապատասխան տեսակները՝ մտավորը, բարոյականը և ֆիզիկականը:

Արիստոտիելի մոտ դաստիարակության փիլիսոփայական և հոգեբանական հիմնավորումը սերտ կերպով կապված է սոցիոլոգիական հիմնավորման հետ: Արիստոտելի ասելով՝ պետությունը ունի մեկ հիմնական նպատակ՝ բոլոր քաղաքացիների համար միատեսակ դաստիարակություն: Հասարակական և ընտանեկան դաստիարակությունները պետք է փոխկապակցված լինեն: Խոսելով

դաստիարակության միասնականության և միատեսակության մասին՝ Արիստոտելը երբեք էլ նկատի չի ունեցել ստրուկներին, որոնք նրա կարծիքով ևս «խոսող գործիքներ են»:

Դեմոկրիտը (460-370 մ.թ.ա.)՝ հին հունական փիլիսոփայության «գագաթնակետը», ատոմիստական տեսության ստեղծողն է: Իր աշխատություններում մեծ ուշադրություն է դարձրել դաստիարակությանը: Նա դիմում է բնության օրենքներին, իսկական գիտությանը, որը նրա կարծիքով ցրում է սնահավատությունը, վախը, ժխտում է Աստծո գոյությունը, գտնելով, որ «աստվածների կամքը» մտացածին է, մարդկանց երևակայության ծնունդ:

Դեմոկրիտն առաջիններից էր, որ բարձրացրեց բնահարմարության հարցը:

«Բնությունն ու դաստիարակությունը միանման են»,- գրում է նա: Ընդգծում է դաստիարակության բարդությունը: Զգուշացնում էր վատ օրինակից: Բարոյական դաստիարակության գործում առաջնահերթ տեղ էր տալիս վարժություններին: Դեմոկրիտն առաջինն էր, որ ընդգծեց աշխատանքի դերը դաստիարակության գործում և պահանջեց «մշտական աշխատանք, որին վարժվելով կյանքին ավելի է հեշտանում»:

1.4. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԴՊՐՈՑԸ ՀԻՆ ՀՌՈՄՈՒՄ

Հանրապետական Հռոմում զարգանում էր ստրկատիրությունը: Հարստության կուտակումը դառնում էր բնակչության շերտավորման պատճառ: Քաղաքներում կուտակվում էին ազատածին մարդկանց զանգվածներ: Ունեցվածքային ազնվականական ծագման հատկանիշների վրա հիմնված բնակչության շերտավորումով էր պայմանավորված դպրոցների բաժանումը տարրականի և ավելի բարձր աստիճանի՝ քերականական դպրոցների: Ուրեմն՝ դպրոցներ էին **տարրականը և քերականականը**:

Տարրական դպրոցներում սովորում էր ազատածին, աղքատ բնակչության փոքր մասը: Այս դպրոցներում երեխաները սովորում

գրագիտության հաշիվ: Ստանձնում էին իրենց սիրելի ծնողներին: Հարուստները գերադասում էին իրենց երեխաներին տարրական կրթություն տալ տանը: Տարրական դպրոցները վճարովի էին: Դրանք մասնավոր դպրոցներ էին:

Քերականական դպրոցներում սովորում էին արտոնյալ խավերի երեխաները: Այդ դպրոցները նույնպես մասնավոր էին և վճարովի: Դասավանդում էին քերականություն, հունարեն, ճարտասանություն, մասամբ գրականություն և պատմություն: Հռոմի Հանրապետությունում ընտրովի ղեկավար պաշտոնների հավակնողները ձգտում էին ընդհանուր զարգացման:

Հետագայում՝ հանրապետական Հռոմի վերջին հարյուրամյակներում, հիմնադրվեցին հռետորական դպրոցներ: Դրանք մասնավոր և բարձր վճարովի դպրոցներ էին, ուր սովորողները ուսումնասիրում էին ճարտասանություն, փիլիսոփայություն, իրավունքի տեսություն, հունարեն, մաթեմատիկա, երաժշտություն, այն ակնկալիքով, որ հետագայում զբաղեցնեն պետական բարձր պաշտոններ: Եվ երբ Հռոմը նվաճվեց Հունաստանի կողմից, հունարենը դարձավ ազնվականության լեզու:

Ավելի ուշ քերականական և հռետորական դպրոցները դարձան պետական, որոնց խնդիրն էր կայսերական իշխանության համար պաշտոնյաներ պատրաստելը: Երբ քրիստոնեությունը հռչակվեց գերիշխող կրոն և կայսերական իշխանության հենարան, սկսեցին ուսուցչական պաշտոններին նշանակել քրիստոնյա հոգևորականության ներկայացուցիչներին և դպրոցական աշխատանքն ստանում է խիստ ընդգծված եկեղեցական բնույթ: Վատն այն էր, որ քրիստոնեությունը շատ վատ, համարյա թշնամաբար էր վերաբերվում հին հունական մշակույթին, անտիկ գիտությանն ու դպրոցին: Հին Հռոմում սկսվեցին մանկավարժական և մեթոդական դրույթների մշակումը: Այն առաջինը իրականացրեց **Մարկ Ֆաբիյ Քվինթիլիանոսը** (42-118թթ.): Նա Հռոմի մանկավարժներից ամենանշանավորն էր: Նրա «Հռոմի դաստիարակության մասին» աշխատության պահպանված հատվածները հնարավորություն են ընձեռում որոշակի եզրակացությունների հանգել նրա մանկավարժական գործունեության մասին: Քվինթիլիանոսը քաջատեղյակ էր իր մասնագիտության՝ հունական և հռոմեական փիլիսոփայական ու մանկավարժական գրականությանը: Նա, որպես հռետորական դպրոցի ուսուցիչ, ընդհանրացրեց նաև իր մեծ փորձը: Մանկավարժության պատմության մեջ դա դպրոցի պրակտիկայի հետ սերտորեն շաղկապված առաջին աշխատանքներից մեկն է:

Քվինթիլիանոսը բարձր էր գնահատում երեխայի բնական ընդունակությունները: Գտնում էր, որ երեխան պետք է դաստիարակություն ստանա դպրոցում: Ուսուցիչը յուրաքանչյուր աշակերտի նկատմամբ պետք է դրսևորի անհատական մոտեցում, լինի զգույշ և ուշադիր: Ուսուցիչը պետք է լինի կրթված, զուսպ, սիրի երխաներին, թեթև ձեռքով իրավունքներ և պատիժներ չբաժանի, օրինակ ծառայի երեխաների համար և ուշադիր ուսումնասիրի նրանց: Յուրաքանչյուր ուսուցիչ պետք է անցնի ուսուցման բոլոր աստիճաններով: Բարձր տիպի դպրոցի ուսուցիչը պետք է նախապես ուսուցչություն անի տարրական դպրոցում:

Քվինթիլիանոսը մեծ նշանակություն էր տալիս երեխաների խոսքի զարգացմանը՝ ամենավաղ հասակից: Այդ նպատակով նա խորհուրդ էր տալիս լավ արտասանություն ունեցող ծծմայրեր և դայակներ վերցնել, երեխայի խաղընկերներին հատուկ ընտրել, ուշադիր հետևել շրջապատի երեխաների վարքին և հեռացնել նրանից վատ ընկերներին: Նրա կարծիքով լեզվի և երաժշտության ուսումնասիրությունը օգնում են լավ առոգանություն մշակելուն, բարելավում են ոճը՝ դարձնելով այն ավելի արտահայտիչ: Տրամաբանական մտածողությունը զարգացնելու, մտքի կուռ կառուցվածք ու հետևողականություն մշակելու համար նա անհրաժեշտ էր համարում մաթեմատիկայի ուսումնասիրությունը (թվաբանություն, երկրաչափություն): Հատկապես կարևոր էր համարում, որ գիտությունների հիմունքները դրվում են ամուր, առանց շտապողականության (Ն.Ա. Կոնաստանտինով և ուրիշներ, Մանկ. պատմություն, Երևան, 1972, էջ 25): Վերածննդի շրջանում, շատ մանկավարժների կողմից Քվինթիլիանոսի գրքերն ընթերցվում էին հափշտակությամբ:

Քվինթիլիանոսի խորհուրդներում լսելի է պրակտիկ ուսուցչի ձայնը: Նրա ստեղծագործությունները նորից լույս աշխարհ գալով Վերածննդի շրջանում, շատ մանկավարժների կողմից կարդացվում են մեծ հափշտակությամբ:

Սակայն մեր թվարկության երրորդ դարից սկսած ստրկատիրական կարգերի քայքայման հետ մայիսին հին աշխարհի վերջին հարյուրամյակներում անկում են ապրում լուսավորությունն ու մանկավարժական միտքը:

Բայց 320-ական թվականներից քրիստոնեության ընդունման և իշխող կրոն դառնալուց հետո դպրոցն աստիճանաբար անցնում է եկեղեցու տնօրինությանը, փոխվում է և ձևը, և բովանդակությունը: Քրիստոնեական հավատ-բարոյականությունը դառնում է տիրապետող:

Հինը անտիկը, մոռացվում և վերանայվում է, վերափոխվում և հարմարեցվում է Աստվածաշնչային դրույթներին, այն, ինչ չէր հարմարվում և չէր համապատասխանում կամ հակադրվում էր, լրիվ մերժվում, արգելվում:

1.5. ԴՊՐՈՑԻ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՀԻՆ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

Նախնադարյան համայնքում և վաղ ստրկատիրության ժամանակներում դաստիարակության բնույթն ու բովանդակությունն ամենուր նույնն էր, այդ թվում և Հայաստանում: Այդ ժամանակաշրջանում ուսումնական և հատկապես դաստիարակչական հիմնարկների մասին հիշատակություններ չունենք: Սակայն փաստ է, որ այդպիսիք չլինել չէին կարող, քանի որ ուսուցումը ինչ-որ ձևով որոշակի տեղ է ունեցել:

Հնագույն մշակութային այն հարստությունը, որ առկա է պատմական Հայաստանի ողջ տարածքում, ապացույցն է այն բանի, որ առանց դպրոցի, առանց կազմակերպված ուսուցման ու կրթության անհնարին էր այդ մակարդակի ապահովումը:

Երկրորդ հազարամյակի կեսերին և դրանից էլ առաջ հայերն

ունեցել են բարձր մշակույթ: Մ.թ.ա. IX-VII դարերում բարձր զարգացման էր հասել Արարատյան մշակույթը: Տեղաբնիկներն ունեին իրենց գիրը՝ սեպագիր արձանագրությունների տեսքով, զբաղվում էին աստղագիտությամբ, մաթեմատիկայով, բնագիտությամբ, բժշկությամբ, դեղագործությամբ, կառուցել են ճարտարապետական կոթողներ:

Արարատյան մշակույթը մ.թ.ա. IX-VII դարերում բարձր զարգացման է հասնում, տեղաբնակներն ունենում են իրենց գիրը (սեպագիր արձանագրություններ), զբաղվում էին երկրագործությամբ, անասնապահությամբ, մետաղագործությամբ, այլ արհեստներով, անցկացնում ջրանցքներ (նույնիսկ ստորգետնյա), կառուցում ջրամբարներ, ճարտարապետական կոթողներ, զբաղվում աստղագիտությամբ, մաթեմատիկայով, բնագիտությամբ, բժշկությամբ, դեղագործությամբ և այլն:

Հայկական մշակույթն էլ ավելի առաջընթաց ապրեց Երվանդունիների օրոք՝ VI-IV դարերում, մ.թ.ա.: Հայերը շարունակում էին զաղվել հատկապես ճշգրիտ գիտություններով: Որպես դրա ապացույց հայտնի է այն փաստը, որ մ.թ.ա. 460 թվին լուսնայինի փոխարեն հայերը ընդունում են արեգակնային տոմարը: Հայաստանում զարգանում է նաև բանահյուսությունը, հորինվում են երգ-բանաստեղծություններ, վիմագրություններ և այլ գործեր: Եվ պատահական չէր, որ արտաշեսյան ազգատոհմի տարիներին Հայաստանը դասվում էր առաջավոր-զարգացած երկրների շարքում:

Հայ աշխարհիկ գիտությունն ու գրականությունը զարգանում էին հունարեն և արամերեն, նաև գրերով, որոնցով և վարում էին գրագրությունը: Կարծիք կա այն մասին, որ մեհենական գրականությունը, որը կենտրոնացված էր մեհյաններում՝ հատկապես Անի սրբավայր ամրոցում, հայերենով ստեղծվում և պահվում էին գրքեր:

Ասորի պատմաբան Բարդածան Եդեսացին (154-222թթ.) III դարասկզբին հստատեց, որ հեթանոսության կենտրոն Դարանաղի Անի ամրոցում, ծանոթագրել է մեհենական հարուստ գրականություն, այդ թվում և Ողումպ քուրմի (մ.թ.ա. 1-ին դար) «Մեհենական պատմությունը», որը թարգմանել է ասորերեն: Խորենացու վկայու-

թյամբ ինքը ևս օգտվել է այդ «պատմությունից», բայց, ցավոք, այն ոչ մի լեզվով չի պահպանվել: Արդյոք այդ գիրքը ո՞ր լեզվով, ո՞ր գրով է գրվել: Պարզ է, ո՛չ ասորերեն, ո՛չ հունարեն... մի երրորդ (ոչ հայերեն) լեզվո՞վ: Միգուցե արամերեն (հին ասորերեն), անհավանական է, քանզի II դարից (մ.թ.ա.) արամերենին փոխարինել է ասորերենը և հավանական չէ, որ Բարդածան Եդեսացին արամերենից ասորերեն թարգմաներ: Իսկ «Մեհենական պատմությունը» գրվել է 1-ին դարում (մ.թ.ա.)... երբ մեր տարածաշրջանում լայն շրջանառության մեջ գտնվող լեզուները ասորերենն ու հունարենն էին:

Հիմնավոր կարծիք կա այն մասին, որ դեռևս դրանից էլ առաջ հայերեն ունեցել են իրենց՝ սեփական գիրը և որ մեհենական գրականությունն ստեղծվել ու զարգացել է այդ գրով: Նույնիսկ եթե հաշվենք, որ մինչ մեսրոպյանը չենք ունեցել մեր գիրը, ապա ընդունված էր ըստ Ղ. Ալիշանի՝ «օտար լեզուաց տառերով գրել զհայերենն»:

Հայ մեհենական կենտրոններում և այլ հայ տարածքներում ոչ միայն խոսակցական, այլև գրավոր լեզուն եղել է հայերենը, հայերեն գիրը, որով և ստեղծվել է այլաբնույթ գրականությունը: Դժբախտաբար քրիստոնեությունը նոր հավատը տարածելու, փառաբանելու նկատառումներով մշակութային շատ արժեքներ, այդ թվում և հայ հեթանոսական գիրն ու գրականությունը ժխտել է, անգամ ոչնչացրել:

Փաստ է նաև մեր պատմիչների հիշածն ու գրածը՝ «մեհենական գիր ու գրականության» տեսքով: Ավելի հիմնավոր Ղ. Փարպեցին իր «Պատմություն հայոց»-ում գրում է՝ «Ի՞նչ է «գիր»-ը: Դա տառն է, նշանը, որն արդեն օտար չէ... այն չէր կարող հայկական չլիներ, քանզի պարզ է, որ ո՛չ հունարեն են, ո՛չ ասորերեն, և ո՛չ որևէ օտար լեզվով: Դրանք հայերեն նշանագրեր են: Չէ՞ որ կային հայերենի «նշանագրեր, որոնցով հնարավոր էր սեփական ձայնով և ոչ թե մուրացածո լեզվով...» քարոզել, ապա կարգավորել վաղնջուց գրված նշանագրերը»: Նույն ոգով գրում է նաև Կորյունը իր «Վարք Մաշտոց»-ում: «Նշանագրերը ուղիղ դպրությունների ձեռքով թաղված և հանկարծ հարություն առած» էին:

Դեռևս Տիգրան Բ-ի օրոք՝ թարգմանվել են Մեթրոդորի «Կենդանիների գիտակցության մասին» գործը: Առաջին հայ հեղինակները դառնում են «այր իմաստուն և բանաստեղծ» Վրույրը (մ.թ.ա. II դար)՝ Ողումպ քուրմը (մ.թ.ա. 1-ին դար), որը գրել է «Մեհենական պատմություն» գիտապատմական աշխատությունը: Առաջին դարի կեսերից գործում էին թատրոններ, ուր բեմադրում էին օտար և հայ գրողների գործերը: Արտավազդ Բ-ն (55-34թթ. մ.թ.ա.) գրել է ողբերգություններ, պատմվածքներ և պատմական աշխատություններ, որոնց մասին վկայում է Պլուտարքոսը:

Ընդեղենով, քնջութով, նուշով, բեկոնի յուղերով և օգտավետ այլ բաներով հարուստ երկիր էր Հայաստանը: Այդ մասին էլ վկայում է Քսենեոֆոնը: Դեռևս մեր թվարկությունից առաջ զանազան հիվանդություններ բուժելու նպատակով օգտագործել են հատուկ բուսարմատներ, որոնց մասին վկայում է պատմիչ Ղազար Փարպեցին: Տիգրան Մեծ արքան, ապա և Արտաշես Բ-ն (30-20թթ.) Արտամետ ամրոցի շուրջը տարբեր տեսակի բույսեր էր աճեցնում՝ բուժամիջոցներ և դեղաբույսեր պատրաստելու համար: Սա վկայում է Թովմա Արծրունին:

Այս ամենը փաստում են, որ Հայաստան աշխարհն առանց կրթության չէր կարող լինել: Արտաշիսյան շրջանում Հայաստանում բացվում են պետական աշխարհիկ դպրոցներ, որտեղ ուսուցումը տարվում էր հունական գրով: Չնայած դասավանդման գիրը հայերենը չի եղել, բայց փաստ է, որ դպրոցները եղել են հայկական: Իսկ ահա մեհենական դպրոցներում դասավանդման թե՛ գիրը, թե՛ լեզուն եղել է հայկական-մեհենականը, որը ծանոթ էր միայն քուրմերին, որոնք վարում էին մեհենական տպագրությունները և զարգացնում հայ գրականությունը:

Մինչ մեսրոպյան գիրը գործում էին ոչ հայագիր հունա-ասորական հայկական պետական դպրոցներ, որոնցով հայոց լեզվի ուսուցումը տարվում էր մայրենիով, որոշ առարկաներ դասավանդել են թարգմանաբար, ոչ հայերեն տառերով, մեհենական դպրոցներում հայոց լեզվով ու գրերով, ընդ որում, երկու դեպքում էլ բովանդակությամբ լինելով զուտ հայկական:

Պետական-աշխարհիկ դպրոցները հետամտում էին պետությանն ու արքային նվիրված ազնիվ ու գործունյա հպատակների դաստիարակումը: Մեհենական դպրոցները նախատեսված էին հիմնականում քրմերի զավակների կրթության համար և նպատակադրում էին պատրաստել հոգևոր պաշտոնյաներ և «գիտությամբ զբաղվող մարդիկ»:

Մեհենական դպրոցները գոյատևել են մինչև քրիստոնեությունը պետական կրոն հռչակվելը, որից հետո սկսվում է անասելի հալածանքը դրանց նկատմամբ, հայտարարվում օրենքից դուրս: Այդ կապակցությամբ Ագաթանգեղոսը գրում է. «Մի բան սակայն կենսահաստատ էր, պետք էր մի կերպ նոր կրոնի գիրկը բերել, վերափոխել հոծ մասսաներին, իսկ այդ ավելի դյուրին էր ոչ այնքան բռնությամբ, որքան դպրոցով, դաստիարակությամբ»:

Բռնությամբ տարածելով նոր հավատը՝ ավերում էին մեհյանները, վերափոխում, վերածում էին քրիստոնեական հավատալիքների, բոլոր հեթանոսական սրբավայրերը, կրթօջախները վերացնում էին, սպանում սպասավորներին: Դրանց փլատակների վրա վեր էին հառնում եկեղեցիներ ու վանքեր,- գրում է Թորոս Թորոմանյանը:

Նման բարբարոսության հետևանք էր մեր մշակութային հարստության շատ-շատ միավորների, այդ թվում և հայալեզու-հայագիր մեհենական դպրոցի կորուստը, որի փոխարեն բացվեցին օտարագիր, երբեմն էլ օտարալեզու դպրոցներ, որոնցից առաջինը հիմնում է Գր. Լուսավորիչը:

Մինչ մեսրոպյան գիրն ու դպրոցը հայ ժողովրդի աշխարհիկ և հոգևոր կյանքի կարգավորման նկատառումներով կարևորագույն նշանակություն ունեցավ 354թ. Աշտիշատում գումարած կանոնադիր ժողովը, որի մասին հիշատակում են Փ. Բուզանդը, Մովսես Խորենացին, Կիրակոս Գանձակեցին, Մ. Չամչյանը, Լեոն և շատ ուրիշներ: Հիշատակության է արժանի այդ ժողովի հուշագիրը, որի է) կետում մասնավորապես նշվում էր. «կանոնադիր ժողովը պարտավորեցնում է Հայաստանի բոլոր գավառներում հիմնել հունալեզու և ասորալեզու դպրոցներ և այնտեղ պատանեկությանը ներգրավելու նպատակով նույնիսկ վճարել թոշակ «դարման ռոճկաց»»:

Գլուխ 2

ԴՊՐՈՑԸ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ ՄԻՋՆԱԴԱՐՈՒՄ

2.1. ԴՊՐՈՑԸ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ ՄԻՋՆԱԴԱՐՅԱՆ ԵՎՐՈՊԱՅՈՒՄ

Եվրոպական միջնադարը պատմագրության մեջ սկզբնավորվում է Հռոմի վերջնական անկումից, ասել է, թե 476 թվից: Մշակույթի, այդ թվում դպրոցի և դաստիարակության նկատառումներով այն կարելի է համարել IV դարասկզբից, երբ Բյուզանդիայում, Հռոմում և այլուր քրիստոնեությունը դարձավ իշխող կրոն և իրեն հպատակեցրեց ողջ մշակույթը՝ դպրոցը, լուսավորությունը, կրթությունն ու դաստիարակությունը:

Քրիստոնեական վարդապետությունը վերափոխեց հեթանոսական-աշխարհիկ ամեն ինչ և շատ բան կործանվեց, տիրապետեց աստվածաբանությունը: Պակասը լրացրեց Գրիգորիս Առաջին Մեծը (540-604թթ.), որը 590 թվին հռչակվեց Հռոմի Պապ, որի ձեռքերով սկսվեց ավերը, վերացումը, վերափոխումը, ամեն ինչ՝ փիլիսոփայությունը, կրթությունը, անտիկ գրականությունը, հուշարձանները... իսկ մնացածներն էլ, որոնք չնչին մասն էին կազմում կործանվածների, պահպանվեցին նոր կրոնին ծառայեցնելու համար: Եկեղեցին սկզբունքորեն «խմբագրեց» եղածը, այն հարմարեցրեց նոր հոգևոր գաղափարախոսությանը: Մի փոքր ավելի ուշ Թովմա Աքվինացին (1227-1274 թթ.) այնպես վերանայեց-վերափոխեց Արիստոտելին, որ նա դարձավ կաթոլիկ եկեղեցու ամենահավատարիմ պաշտպանը, այլ կերպ ասած՝ «քրիստոնեացվեց»: Այդ իրադարձությունների մասին Ռոջեր Բեկոնը (1292-1374 թթ.) գրում է. «Նպատակը մեկն է, եթե դրանց մեջ (հեթանոսական արժեքների) պիտանի բան գտնենք կյուրացնենք, կիրագործենք, իսկ եթե վտանգավոր բանի հանդիպենք, դանակով կքերենք, կկտրենք ու դեն կնետենք: Այսպես քերեցին, կտրեցին, ոչնչացրին, այրեցին հեթանոսական ողջ մշակույթը:

Ավետիս Ահարոնյանի դիպուկ բնորոշմամբ «Կրոնն ու ուժը ընթացքն ձեռք ձեռքի տված, այն աշխարհային վայելքների տեղ խոստացավ հավիտենական երջանկություն, մարմինն ընկավ հոգու ոտքերի տակ, երկնային երևակայական գեղեցկությունը բռնեց իրականի, առարկայականի տեղը... և մարդկությունը սողաց-սողաց դարեր, մինչև...»:

Քայքայվեց ստրկատիրական հասարակարգը և առաջացավ նորը՝ ֆեոդալիզմը(ավատատիրությունը): Իշխողներն աշխարհիկ ավատատերերն էին և հոգևորականությունը, որոնք տիրում էին բոլոր հողերին և շահագործում էին ճորտ գյուղացիներին:

Ավատատիրությունը հասարակության զարգացման հետագա աստիճանն էր, որն առաջացավ ստրկատիրության վերջնական քայքայումից հետո: Այս հասարակարգում իշխող խավերն էին աշխարհիկ ավատատերը և հոգևորականությունը, որոնք տիրում էին բոլոր հողերին և շահագործում իրենց իշխանության տակ գտնվող գյուղացիությանը: Իշխող խավերի գաղափարական պատվարը եկեղեցին էր: Դիպուկ է ասված, թե «բանական կրթության մոնոպոլիան բաժին է ընկնում տերտերներին և դրանով էլ հենց ինքը կրթությունը ընդունում է աստվածաբանական բնույթ»:

Ահա այդ շրջանում Չինաստանում, Հնդկաստանում, Հին Արևելքում, Եվրոպայում երեխաների, մեծահասակների կրթություն տալու մենաշնորհը կրոնական կազմակերպությունների ու եկեղեցու ձեռքին էր: Կրթության ամբողջ բովանդակությունը ներթափանցված էր կրոնով, որը հասարակ մարդկանց սովորեցնում էր հնազանդվել տերերին և ծառայել նրանց շահերին:

Սիրիայում, Իրանում, Պաղեստինում, Եգիպտոսում, Աֆրիկայի ամբողջ հյուսիսում, VII-VIII դարերում արաբական նվաճումների հետևանքով, ստեղծվեց խոշոր մի պետություն, որը տնտեսական կապեր սկսեց հաստատել Չինաստանի, Հնդկաստանի հետ: VIII դարում արաբները նվաճեցին Պիրենեյան թերակղզին և Արևմտյան Եվրոպան: Նվաճված երկրներն ավելի զարգացած էին, քան նվաճողները: Չնայած իրենց մակարդակով նրանք զիջում էին նվաճած երկրներին, սակայն իրենց հետ բերեցին անտիկ շատ

ստեղծագործություններ, հատկապես Արիստոտելի աշխատությունները:

Արաբների կողմից Եվրոպայի նվաճման հետևանքով ստեղծվել էր մի հսկա պետություն, որը տնտեսական կապեր էր հաստատել Չինաստանի ու Հնդկաստանի հետ: Այդ շրջանում էր նաև, որ արաբներով նվաճված Եվրոպայում երևան եկան մի շարք մուսուլմանական դպրոցներ: Դրանցից առավել մեծ նշանակություն է ունեցել Կորդովայի համալսարանական տիպի բարձրագույն դպրոցը, որտեղ հավաքվում էին Արևմտյան Եվրոպայի տարբեր երկրներից եկած ուսանողներ: Կորդովյան խալիֆայությունը հանդիսացավ այն կամուրջը, որի միջոցով վաղ միջնադարում Արևմտյան Եվրոպա թափանցեցին անտիկ շատ ստեղծագործություններ:

Հռոմեական կայսրությունը IV դարում բաժանվեց Արևմտյան և Արևելյան մասերի: Արևմտյան մասը բաժան-բաժան եղավ մի շարք բարբարոսական պետությունների միջև: Արևելյան մասը՝ Բյուզանդիան, գոյատևեց գրեթե մեկ հազարամյակ, որի միջոցով արևելք թափանցեցին մշակույթի շատ տարրեր: Բյուզանդիայում եկեղեցիներին կից դպրոցներից բացի կային բարձրագույն տիպի դպրոցներ, որտեղ սուրբ գրքի տեքստի հետ միասին ուսումնասիրում էին անտիկ փիլիսոփաների, բանաստեղծների, գրողների աշխատությունները: Խաչակրաց արշավանքների ժամանակ Արևմուտքի և Արևելքի շփման շնորհիվ անտիկ աշխարհի մի շարք ստեղծագործություններ հայտնի դարձան Արևմտյան Եվրոպայում...

Բյուզանդական մշակույթը Արևելյան Եվրոպայում տարածելու գործում մեծ դեր խաղացին սլավոնները, նրանք այդ մշակույթը տարան նաև Ռուսաստան: Այդ մշակույթի բովանդակությունը կազմեցին կրոնական դաստիարակչական տրակտատները և անտիկ փիլիսոփայությունը:

2.1.1. ՄԻՋՆԱԴԱՐՅԱՆ ԵԿԵՂԵՑԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐԸ ԱՐԵՎՄՏՅԱՆ ԵՎՐՈՊԱՅՈՒՄ

Մի քանի դար շարունակ Արևմտյան Եվրոպայի երկրների կյանքում մեծ նշանակություն ուներ կաթոլիկ եկեղեցին: Նա ամբողջ կրթությունը պահում էր իր ձեռքում: Միջնադարյան վանքերում գրքեր էին արտագրում ժամասացության համար, պատրաստում էին ծրագրեր, հիմնադրում էին դպրոցներ ու գրադարաններ:

Վանքերին կից ստեղծվեցին վանական դպրոցներ: Առանձին վաքերին կից կային ներքին և արտաքին դպրոցներ: Ներքին դպրոցներ էին ընդունվում այն տղաները, որոնց ծնողներն ուզում էին նրանց վանական դարձնել: Արտաքին դպրոցներում ընդունվում էին երթևեկները (աշխարհականները):

Շուտով մայր եկեղեցիներին կից (եպիսկոպոսի ամբիոնին կից) ստեղծվեցին տաճարային դպրոցներ: Մի շարք վայրերում այդ դպրոցները ևս բաժանվում էին ներքինի և արտաքինի: Աշակերտներն ապրում էին համատեղ՝ աշխարհականների երեխաների հետ: Արտաքին դպրոցներում սովորում էին ազնվականների, ավելի քիչ ունևոր քաղաքացիների երեխաները:

Այնուհետև՝ ծխական մի շարք եկեղեցիներին կից գործող դպրոցներում սովորում էին միայն տղաներ: Պարապմունքները կազմակերպվում էին եկեղեցիներում, կամ էլ սպասավորների տներում. սովորեցնում էին աղոթքներ, լատիներեն կարդալ և գրել, եկեղեցական երգեցողություն, անգամ գրաճանաչություն: Եկեղեցիներին կից գործող դպրոցներում դասավանդում էին հոգևորականները: Ծխական դպրոցներում ուսուցումը հինգ տարի էր: Այդ դպրոցներում գործում էր խիստ ռեժիմը՝ ծեծը: Ուսման վաղ շրջանում ուսուցիչը կարդում էր լատիներեն տեքստը, իսկ սովորողները բարձրաձայն կրկնում էին այն: Աշակերտներին սխալվելու ժամանակ չէր ներում: Մարմնական դաժան պատիժներն տարածված էին: Ծեծը խրախուսվում էր եկեղեցու կողմից, պատճառաբանում էին, թե «մարդու բնությունը հանցավոր է» և իբր թե մարմնական պատիժներն օգնում են հոգու փրկությանը:

Այդ դպրոցների առանձնահատկությունն այն է, որ երեխաների հետ սովորում էին նաև երիտասարդներ ու նույնիսկ տարիքավոր մարդիկ, որոնք որոշել էին «գրքային իմաստություն» ճաշակել:

Ուսուցման վաղ շրջանում ուսուցիչը նյութը կարդում էր աշակերտների համար անհասկանալի լատիներենով, նրանք էլ բարձրաձայն կրկնում էին այն, չհասկանալով, թե խոսքը ինչի մասին է: Այնտեղ, որտեղ երեխաները դառնում էին գրաճանաչ, դասն արտագրում էին մոմած տախտակի վրա, բերանացի անում ու ապա ջնջում: Եթե աշակերտը հրավիրվում էր գրատախտակի մոտ, և արտասանելիս կմկմում, ապա խստագույնս պատժվում էր՝ ձեռքերին ու ոտքերին ստանալով հարվածներ:

Լատիներեն կարդալ սովորեցնում էին տառակապակցական մեթոդով, որը հիմնվում էր մեխանիկական հիշողության վրա, դրա համար էլ ուսուցման գործընթացը դառնում էր այդքան դժվար ու առավել ևս, ձանձրալի: Որպես ընթերցանության նյութ օգտագործվում էին կրոնաեկեղեցական գրքերը, որոնց բովանդակությունը մատչելի չէր սովորողների համար: Դրանցից բացի, այդ գրքերը գրված էին տարբեր ձեռագրերով, մի հանգամանք, որը չափազանց դժվարացնում էր կարդալու տեխնիկային տիրապետելը, որն էլ իր հերթին էր չափազանց բարդ:

XI դարից սկսած, բացի հոգևորականների երեխաներից, դպրոցներ սկսեցին հաճախել քաղաքացիների և որոշ գյուղացիների երեխաներ: Դպրոցներում սկսեցին սովորել նաև նրանք, ովքեր նպատակ չունեին դառնալ եկեղեցու սպասավորներ կամ վանական: Այնուամենայնիվ, ժողովրդական հիմնական զանգվածները կրթություն չէին ստանում: Ծնողների հետ ապրում էին սովորական կյանքով, դաստիարակվում նրանց կողմից, ամենօրյա աշխատանքում: Արհեստավորների երեխաները սովորում էին արհեստներ:

Միջնադարում տարածում էին գտել նաև տարրական դպրոցները, որտեղ սովորելու համար ընդունվում էին միայն կաթոլիկ հոգևորականների, իսկ ավելի ուշ՝ այդ նաև գյուղացիների երեխաները:

Վանական և տաճարային դպրոցներում ուսուցման շրջանակները սկսում են ընդարձակվել: Աշակերտները ուսումնասիրում էին քերականություն, ճարտասանություն, կրոնական փիլիսոփայություն, դիալեկտիկա: Կային նաև դպրոցներ, ուր սովորում էին թվաբանություն, երկրաչափություն, աստղագիտություն և երաժշտություն: Վանական և տաճարային դպրոցներում բարձր կրթություն էր տրվում: Նրա բովանդակությունն էին կազմում «յոթ ազատ արվեստները» (քերականություն, ճարտասանություն, կրոնական փիլիսոփայություն և ապա՝ թվաբանություն, երկրաչափություն, աստղագիտություն ու երաժշտություն): Դրանցից բացի ավանդվում էր աստվածաբանություն, որը համարվում էր գիտությունների պսակը:

Հատկապես մեծ նշանակություն էր տրվում քերականությանը, որը հանգեցվում էր լատիներենի քերականական ձևերի սերտմանը, կրոնական զանազան գրքերի վերլուծմանը և կրոնամիստիկական նշանակություն ունեցող քերականական զանազան ձևերի ու դարձվածքների բերանացի անելուն: Ճարտասանությունը սկզբում հանգում էր եկեղեցական օրենքների ժողովածուների ուսումնասիրմանը և եկեղեցական բնույթի գործնական թղթեր կազմելուն, իսկ հետագայում նրա խնդիրը դարձավ եկեղեցական քարոզներ նախապատրաստելը: Սովորողներն անցկացնում էին նաև բանավեճեր, որոնց օգնությամբ սովորում էին պաշտպանել կրոնական կարծրատիպերը:

Թվաբանության պարապմունքների ժամանակ թեև աշակերտները ծանոթանում էին չորս գործողություններին, հիմնական նպատակը մնում էր թվերի միստիկական նշանակությանը տիրապետելը: Եվ եթե ասենք նաև, որ աստղագիտություն առարկայի ուսուցման նպատակը աստղերի միջոցով գուշակություններ անելն էր, իսկ երաժշտության ուսուցման նպատակը՝ ժամասացությունը, ապա պարզ կդառնա, որ ուսումնական առարկաների բովանդակությունն ուներ կրոնական-միստիկական բնույթ:

2.1.2. ԱՇԽԱՐՀԻԿ ԱՎԱՏԱՏԵՐԵՐԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՄԻՋՆԱԴԱՐՈՒՄ

Այլ կերպ էին դաստիարակվում ասպետների «հողի և գյուղացիների տերերի», որդիները: Ասպետը պետք է լիներ փորձված այնպիսի զինվորական, որն արհամարհում էր իր իշխանության տակ գտնվող գյուղացիներին և ընդունակ էր դաժան կերպով ճնշելու նրանց ապստամբությունները: Ուրեմն, ասպետի դաստիարակությունը պահանջում էր նրա մեջ մշակել ռազմաֆիզիկական կարողություններ, իրեն բարձրաշխարհիկ հասարակության մեջ պահելու հմտություն:

Ասպետական դաստիարակության բովանդակությունն էին կազմում ասպետական յոթ առաքինությունները. լողալը, նիզակին տիրապետելը, սուր, վահան գործածելը, սուսերամարտելը, որսորդություն կատարելը, շախմատ խաղալը, բանաստեղծություններ հորինելն ու երգելը: Շախմատային խաղը դիտվում էր համառություն և ճիշտ կողմնորոշվելու ընդունակություն դաստիարակելու միջոց: Բանաստեղծություններ հորինելու ու երգելու կարողությունն անհրաժեշտ էր բարձր հասարակության մեջ փայլելու, ռազմական սխրանքները փառաբանելու և սրտի թագուհուն ծառայելու համար: Ասպետի համար կարդալն ու գրելը պարտադիր չէր: Վաղ միջնադարում ասպետական խավի նույնիսկ բարձր նեկայացուցիչներից շատերը, անգրագետ էին: Ազնվազարմ աղջիկների կրթության գործի դրվածքը մի քիչ ավելի բարձր էր, քան տղաներինը: Նրանցից շատերը ուղարկվում էին աղջիկներին սպասարկող վանքերը, որտեղ անցնում էին ուսուցման հատուկ դասընթացներ: Ոմանք գիտեին լատինական հեղինակներին ու նրանց բանաստեղծությունները:

Կրոնական ճշմարտություններն ասպետների երեխաներին սովորաբար հաղորդում էին «հոգևոր հայրերը», ավելի հաճախ ամրոցների երգչախմբերը:

Մինչև յոթ տարեկանը ավատատերերի որդիները մնում էին իրենց ընտանիքում, հետո՝ ուղարկվում էին վերադաս

ավատատիրոջ՝ սյուզերենի ամրոց: Ազնվազարմ տղայի համար դպրոցի դեր էր կատարում անվանի ասպետի ապարանքը: Նա սպասարկուի պարտականություններ էր կատարում սյուզերենի տիկնոջ մոտ: 14 տարեկանում սուր էր ստանում և կատարում էր արդեն սյուզերենի զինակցի պարտականությունները: Այդ տարիքում նա սկսում էր սովորել ձիավարություն և զենքերին տիրապետելու կարողություն: Նա ուղեկցում էր սյուզերենին երթերի և որսորդությունների ժամանակ, մասնակցում մրցություններին: Իսկ երբ լրանում էր 21 տարին, հանդիսավոր պայմաններում ասպետ էր ձեռնադրվում:

Նշանավոր ավատերերի կրտսեր որդիները մնում էին տանը, յուրացնում էին ասպետական առաքինությունները, սովորում էին նաև կրոն, ապա և կարդալ ու գրել: Նրանցից ոմանք ուղարկվում էին եպիսկոպոսի տուն և նախապատրաստվում էր եկեղեցական բարձր պաշտոններ զբաղեցնելու համար:

2.1.3. ՍԽՈԼԱՍՏԻԿԱ: ՄԻՋՆԱԴԱՐԻ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ԾԱԳՈՒՄՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ: ՀԱՄԱՅՆՔԱՅԻՆ, ԳԻԼԴԻԱԿԱՆ ԵՎ ՔԱՂԱՔԱՅԻՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐ

XII-XIII դարերի ընթացքում Արևմտյան Եվրոպայի երկրների միջև ընդարձակվում են տնտեսական կապերը: Աճում են քաղաքները, զարգանում են արհեստներն ու առևտուրը, ամրանում են աշխարհիկ մշակույթի տարրերը: Երևան է գալիս ու տարածվում հերետիկոսությունը, կասկածի տակ են առնվում կրոնական կարծրատիպերը: Անհրաժեշտություն է առաջանում կրոնը հիմնավորել փիլիսոփայությամբ, ոչ թե կուրորեն հավատալ դրան: XII-XIII դարերում այս խնդիրն ստանձնեց սխոլաստիկան, որը նպատակ է դնում հաշտեցնել հավատն ու բանականությունը, կրոնն ու գիտությունը: Այդ ժամանակ էլ հանդես են գալիս «նոմինալիզմի» և «ռեալիզմի» տեսությունները: Նոմինալիզմի տեսության կողմնակիցները պնդում էին, թե ընդհանուր հասկացություններ գոյություն չունեն, այլ դրանք սոսկ անվանումներ են, մարդկային բանականության վերացարկումներ: Երկրորդ ուղղության (ռեալիզմի) ներկայացուցիչները, ընդհակառակը, հայտարարում էին, որ ընդհանուր հասկացությունները գոյություն ունեն իրենցից առաջ: Այս երկու ուղղությունների միջև պայքար էր գնում: Կազմակերպվում էին բանավեճեր՝ կրոնական-փիլիսոփայական թեմաներով: Սխոլաստիկան այդ ժամանակ զարգացնում էր ձևական-տրամաբանական մտածողությունը, կենդանացնում կրոնական-փիլիսոփայական մեռած միտքը: Ակայն, հետագայում, սխոլաստիկան սպառեց իրեն, հաճախ այն վերածվում էր սոսկ անպտուղ իմաստականության, խանգարում հետագա առաջադիմությանը: Դպրոցի և լուսավորության բնագավառում այն հանգեցրեց աշակերտների կողմից սխոլաստիկական հարց ու պատասխանի ձևով շարադրված պատրաստի սահմանումների սերտման, ինքնուրույն մտածողությունից հրաժարվելուն:

XII-XIII դարերում արագորեն աճում էր եվրոպական երկրների տնտեսությունը: Կրթված կադրերի կարիք էր զգացվում: Եվ ահա XII դարում համալսարաններ բացվեցին Իտալիայում, Ֆրանսիայում, իսկ այնուհետև նաև Անգլիայում, XIV դարում Չեխիայում, քիչ հետո նաև Լեհաստանում:

Եվրոպական այդ երկրներում համալսարանները հանդես են գալիս իրենց ինքնուրույն նախաձեռնությամբ: Եկեղեցին օգտվելով կրթության բնագավառում ենթարկել իրեն դրանց տրամադրելով նյութական միջոցներ, զուգահեռաբար հիմնադրելով նաև իրենը: Այսպես, XII դարում հիմնադրվեց Փարիզի համալսարանը, որը օրինակ էր ծառայում կաթոլիկական մյուս համալսարանների համար: Եկեղեցին աստիճանաբար գերիշխող դիրքի է հասնում համալսարաններում և աստվածաբանական ֆակուլտետները դառնում են գերիշխողը:

Միջնադարյան համալսարաններն ունեին տարբեր ֆակուլտետներ: Դրանցից էին նախապատրաստական կամ արվեստների ֆակուլտետները, որտեղ ավանդում էին «յոթ ազատ արվեստները»: Ուսումնառությունն այստեղ տևում էր 6-7 տարի, որից հետո սովորողները ստանում էին «արվեստների մագիստրոսի» աստիճան: Այնուհետև նրանց հնարավորություն էր տրվում ուսումը շա-

ունակել երեք ֆակուլտետներից որևէ մեկում՝ աստվածաբանականում, բժշկականում կամ իրավաբանականում, որոնցում ուսման տևողությունը 5-6 տարի էր, և ստանալ դոկտորի գիտական աստիճան: Համալսարաններում պարապմունքների հիմնական տեսակը դասախոսությունն էր, որի ժամանակ կազմակերպվում էին նաև բանավեճեր:

Քաղաքներում արհեստավորները և առևտրականները պայքարում էին կրթության բնագավառում եկեղեցու մենաշնորհի դեմ: Համքարները հիմնում էին իրենց դպրոցները, որտեղ մայրենիով սովորում էին կարդալ, գրել, հաշվել, իսկ արհեստ սովորում էին տնային արհեստանոցում: Առևտրականները, նույն ծրագրով, հիմնում էին իրենց գիլդիական դպրոցները, որոնք հետագայում վերածվում էին քաղաքային տարրական դպրոցների:

Միջնադարում տարածված էին նաև այլ տիպի ճանաչում ստացած դպրոցները.

- **Ծխական** տարրական՝ տևողությունը՝ 3-4 տարի էր: Այստեղ գրում էին. կարդում, հաշվում,
- **Թեմական**՝ ներառնում էր նաև ծխականը, տևում էր 9-10 տարի և ուներ միջնակարգի մակարդակ, գործում էր խոշոր բնակավայրերում,
- **Վանական**՝ ծխականը, տևում էր 9-10 տարի, գործում էր վանքերին կից, ուներ գիշերօթիկ բնույթ: Նպատակը հոգևոր դասի համար կադրերի պատրաստումն էր:

Թեմական և վանական դպրոցներում անցնող առարկաները պատկանում էին արվեստի գիտությունների յոթ ազատ տեսակներին, միայն դիալեկտիկափիլիսոփայությունը փոխարինում էր աստվածաբանությանը:

Դպրոցների բոլոր տեսակներում էլ և հատկապես ծխականում չկար որոշակի ուսումնական տարի, դաս-դասարանային համակարգ, անցնելիք առարկաների համակարգվածություն, իշխում էր անհիմաստ սերտումը, սահմանափակված էր սովորողների ինքնուրույնությունը, իսկ ճնշումը, արգելքը, պատիժն ու ծեծն առկա էին: Դաստիարակության և ուսուցման լեզուն լատիներենն էր, որով

դասավանդվում էր հռոմեացի բանասեր, քերական, հռետոր Էլեն Դոնատոսի «Քերականության արվեստ» գրքով:

Միջնադարի դպրոցներն առանձնանում էին իրենց հստակ ոճերով: Այնտեղ իշխում էին.

- **Դոգմատիզմը**. անփոփոխ դրույթների, քարացած գիտելիքների անառարկելի ընդունումը, անքննադատելիությունը: Այդ ոճի մասին հետաքրքիր մտքեր է արտահայտել Ստենդալը, ասելով. «Կուրորեն պետք է հավատաս այն ամենին, ինչ քեզ ասել են ճեմարանում, ցույց են տալիս ձին, բայց չեն ասում, թե ինչ բան է ձին»: Իսկ Յանուշ Կորչակն ավելի դիպուկ է գրում. երեխան ուզում է իմանալ, թե ինչու՞ են ասում. «հիմար է խցանի պես», իսկ ուսուցիչը պատասխանում է, «խցանը գոյական անուն է»:
- **Սխոլաստիկան**, կամ «աստվածաբանության աղախինը», որը առաջ էր մղում անպտուղ մտավարժանքները, անորոշակիությունը, ձևական, անիրական գիտելիքները, «սերտիր և ոչ դատիր» սկզբունքը: Սխոլաստները, ճիգ ու եռանդ չէին խնայում հաշտեցնելու գիտությունն ու կրոնը:
- **Ֆորմալիզմը** կամ ձևապաշտությունը: Ասել է, թե ձևի անջատումը բովանդակությունից կամ նրան հակադրելը, տեսականի պաշտամունքը, գործնականի ստորադասումը նրան, նախասիրությունը օրենքի տառին, այլ ոչ բովանդակությանը տալը:

Այսպիսին էր դրվածքը կրթական համակարգում: Բայց աշխարհիկ կյանքն էլ անտեսված չէր: Լայն տարածում էր ստանում ասպետական դաստիարակությունը, որ ամփոփվում էր «ասպետական յոթ առաքինությունների մեջ նկատելի է, որ դաստիարակության համակարգը ընդգրկում է մտավորն ու բարոյագիտականը, աշխատանքայինը, ֆիզիկականն ու գեղագիտականը: Մնում է մտածել, թե որ հիմքն էր դրվում համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացմանը: Այս հարթության վրա.

- 7-14 տարեկաններն ստանում էին վերնախավին վայել բարոյաազնվականական դաստիարակություն,
- 14-21 տարեկանները տիրպետում էին ասպետական յոթ առաքինություններին,

- 21 տարեկանից հետո մասնակցում էին ասպետության ստուգում-քննություններին և ստանում ազատ ասպետի կոչում:

Իսկ ահա աշխատավոր դասի գյուղացիների, արհեստավորների, առևտրականների երեխաները, եթե դպրոցում չէին, ստանում էին միայն աշխատանքային դաստիարակություն:

X-XI դարերում դրական քայլեր են կատարվում աշխարհիկ կյանքում, քաղաքները զգալի վերընթաց են ապրում, մանուֆակտուրան տեղաշարժում է տնտեսությունը, որն էլ նպաստում է մշակույթի ու դպրոցի աշխուժացմանը և գրեթե աննկատ աշխարհականացմանը: Դրան նպաստում էր նաև Արևելքի Իրանի և Բյուզանդիայի մշակույթի ազդեցությունը Եվրոպայի վրա:

Միջնադարում թվարկած ուսումնական հաստատությունները որոշ չափով, թեկուզև միջնակարգի մակարդակով աշխարհիկ ուղղորդված մասնագիտական կրթություն էին ապահովում: Բայց զգացվում էր դրա էլ ավելի խորացման կարևորությունն ու անհրաժեշտությունը:

Այդ պահանջի իրագործումը շնորհված էր ժամանակի չափանիշներով բարձրագույն համալսարանական կրթությանը: Ունունդ առան միջնադարյան համալսարանները: Դրանցից առաջինը և ամենահինը համարվում է Ֆես քաղաքի (Մարոկկո) համալսարանը (859թ.), ապա գալիս են եվրոպական առաջին երկու համալսարանները, որոնք գործել են 1158 թվականից, երբ Բոլոնիայի իրավագիտական և Սալերնոյի բժշկագիտական դպրոցները վերափոխվեցին բարձրագույնի: Դրան հաջորդեցին Օքսֆորդի (1187թ.), Քեմբրիջի (1209թ.), Լիսաբոնի (1209թ.), Սորբոնի (1215թ.), Պադուայի (1222թ.), Մոմպելյեի (1289թ.), Պրահայի (1347թ.), Կրակովի (1364թ.), Վիեննայի (1365թ.), Հայդելբերգի (1386 թ.) և տասնյակ այլ դպրոցներ:

2.2. ԴՊՐՈՑՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ ՄԻՋՆԱԴԱՐՅԱՆ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

Միջնադարի սկզբնական շրջանում անհրաժեշտություն է դառնում հայ գրի ստեղծումը և գրավոր գրականություն ունենալը, հայագիր դպրոցի հիմնադրումը: Դա անխուսափելի էր, քանի որ Հայաստանի կորստից փրկվելու, ժողովրդին ձուլվելուց ազատելու միակ միջոցը գիրն էր: Այն իրագործելը վիճակված էր Մեսրոպ Մաշտոցին:

Մեսրոպ Մաշտոցը ծնվել է Տարոնի գավառի Հացեկաց գյուղում 361 թվականին, ազատ շինական Վարդանի ընտանիքում: Սովորել է տեղի հունագիր հայկական դպրոցում, Բարձր Անտիոքում ուսումնասիրում է զանազան գիտություններ և լեզուներ: Վերադառնում է և անցնում զինվորական ծառայության, ապա նշանակվում է դպիր արքունի դիվանում:

389-390թթ. ընդունում է կուսակրոնություն ու անցնում է քարոզչական աշխատանքի, որտեղ էլ զգում է հայոց գրի ու գրչության խիստ անհրաժեշտություն: Այդ կապակցությամբ Մեսրոպ Մաշտոցը դիմում է կաթողիկոսին, նրա միջոցով՝ արքային, համոզում գրի անհրաժեշտությունը և ստանում է հանձնարարություն այն գլուխ բերելու համար:

Վերցնելով իր աշակերտներին՝ նա մեկնում է Գողթան գավառ, որտեղ դեռևս պահպանվում էին հեթանոսական կրոնն ու սովորությունները: Նրան ընդառաջ է գալիս տեղի իշխան Շաբեթը, հյուրընկալում սիրով և հնարավորություն է ընձեռում ծավալելու քարոզչական գործունեություն:

Կորյունի վկայությամբ, նա դարձի, այսինքն՝ քրիստոնեական դավանանքի է բերում Գողթան գավառի ժողովրդին:

Այս հաջողությունը, սակայն, բավարարություն չի տալիս Մեսրոպին: Նա մտահոգված էր ժողովրդի ճակատագրով: Բանն այն էր, որ հայ ժողովրդի վիճակը ծանր էր, հատկապես այդ շրջանում, և հղի՝ լուրջ հետևանքներով: Բաժանված լինելով Հռոմի ու Պարսկաստանի միջև՝ հայ ժողովուրդը փաստորեն կորցրել էր ոչ միայն

միասնությունը և անկախությունը, այլև ընկել էր քաղաքական ու մշակութային տարբեր ազդեցությունների տակ:

Երկրի երկատվածությունը մի կողմից, սեփական գրի ու գրականության բացակայությունը մյուս կողմից, սպառնում էին հայ ժողովրդին հետագա ավելի աղետալի ճակատագիր: Այս վիճակը հայ ժողովրդին զրկում էր քրիստոնեական կրոնը մայրենի լեզվով ընկալելու և այն հասկանալու հնարավորությունից և զարմանալի չէր, որ քրիստոնեությունն իբրև կրոն Հայաստանում ընդունվելոց հետո էլ հարյուր տարի ժողովրդի զգալի մասը դեռևս անհաղորդ էր մնում դրան:

Եվ որովհետև տվյալ պայաններում հայ ժողովրդի մեջ քրիստոնեության տարածումն ու արմատավորումը լոկ կրոնական խնդիր չէր, այլև քաղաքական, քանի որ նպատակ ուներ պատվար ստեղծել ձուլման վտանգը կանխելու համար, ապա բնականաբար Մեսրոպը շատ ավելի մեծ ընդգրկումով էր ցանկանում լուծել հայ ժողովրդին քրիստոնական կրոնին հաղորդակից դարձնելու խնդիրը, քան այն, ինչին ինքը հասել էր արդեն իր քարոզչական գործունեությամբ:

Այս մտածմունքների ու հոգսերի մեջ էլ ահա, ինչպես վկայում են Մ. Խորենացին ու Ղ. Փարպեցին, Մեսրոպ Մաշտոցը հղանում է հայկական գրեր ստեղծելու գաղափարը: Մեսրոպ Մաշտոցը կաթողիկոս Սահակ Պարթևի հետ գումարում է ընդհանրական ժողով, որը հավանություն է տալիս այդ ոգևորիչ ծրագրին: Սա օգտակար էր նաև հայ եկեղեցու համար: Հայոց գրի ստեղծումով եկեղեցականները հնարավորություն էին ստանում մարզերում ազատվել հունական և ասորական եկեղեցիների ազդեցությունից:

Մեսրոպ Մաշտոցը և Սահակ Պարթևը իրենց մտադրության մասին հայտնում են հայոց Վռամշապուհ արքային, որը տալիս է իր հավանությունը: Արքան միաժամանակ Մաշտոցին տեղյակ է պահում, որ Դանիել անունով ասորի մի եպիսկոպոս «հանկարծ գտել է հայերենի այբուբենը» հայ նշանագրերը: Վահրիճ անունով մեկին ուղարկում է Դանիել եպիսկոպոսի մերձավորներից մեկի՝ Հաբելի մոտ: Հաբելը Վահրիճից լսելով արքայի հանձնարարության մասին

շտապում է Դանիելի մոտ, նրանից ստանում է նշանագրերը և ուղարկում հայոց արքային:

Երկիրը ցնծության մեջ էր. Մեսրոպը հավաքում է երիտասարդներին ու որսում է այդ նշանագրերով սովորեցնել նրանց: Շուտով սակայն, պարզվում է, որ այդ գրերը, որոնք հայագիտության մեջ «Դանիելյան նշանագրեր» են կոչվում, հայկական չեն և չեն բավարարում հայոց լեզվի պահանջներին, և որ հայերենի հարուստ հնչյունական համակարգի համար այն անկատար, թերի այբուբեն էր: Ուստի հրաժարվելով դրանցից՝ նույն տարում էլ Մ. Մաշտոցը շարունակում է որոնումները:

Վերցնելով մի խումբ երիտասարդների՝ Մեսրոպ Մաշտոցը դիմեց դեպի այն ժամանակվա ուսումնական ու գիտական մեծագույն կենտրոններից մեկը՝ Եդեսիա: Հետը տարած երիտասարդների մի մասին պահում է իր մոտ՝ մյուս մասին ուղարկում է Սամոսատ՝ հունական կրթություն ստանալու համար: Նա գիտակ մարդկանց օգնությամբ որոնումներ է կատարում Եդեսիայի հռչակավոր դիվանատանը, որտեղ պահվում էր հսկայական գրականություն:

Այստեղ հսկայական ու զանազան գրքեր կարդալով՝ Մ.Մաշտոցը ուսումնասիրում է տարբեր լեզուների այբուբեններ, ծանոթանում է դրանց կառուցվածքին, տառաձևերին, գրության սկզբունքներին, որոնց իմացումն անհրաժեշտ էր հայոց գիրը ստեղծելու համար: Ծանոթ լինելով արդեն բազմաթիվ այբուբենների՝ Մեսրոպը կազմեց հայերենի այբուբենը:

Մեսրոպ Մաշտոցը հայոց այբուբենը ստեղծեց հետևյալ սկզբունքներով.

- մեկ տառին մեկ հնչյուն, մեկ հնչյունին մեկ տառ,
- աջընթաց հորիզոնական գրություն, որի առավելությունը ի հակադրության մուսուլմանական գրության, ակնհայտ է,
- տարորոշիչ նշանների բացակայության (շատ այբուբեններ այդ թվում և հունարենը տառերի գլխին կամ կողքին օգտագործվում էին տարբեր նշաններ՝ տառերի արտասանությունը ճշտելու, ձայնավորները շեշտելու համար,
- ինչպես ամեն մի կենդանի լեզվի, այնպես էլ V դարի հայերենի

համար բնորոշ էին հնչյունների զանազան տիպի արտասանություններ հայկական տարբեր տարածքներում: Մաշտոցը կարողացավ այդ տարբերություններից վերանալ և ստեղծել միասնական հնչյունական համակարգը ներկայացնող այսպես կոչված հնչույթային գիր:

Այս սկզբունքները հնարավորություն տվեցին ստեղծելու հայերեն լիակատար այբուբեն, որը ոչ միայն բավարարեց ժամանակի պահանջը, այլև այսօրվա պահանջը: Եվ պատահական չէ, որ նրա մահից 1600 տարի անց նրա մեջ որևէ փոփոխություն կտարելու անհրաժեշտություն չառաջացավ: Բացառություն կազմեցին միայն **և, օ, ֆ** տառերը, որոնք միջին դարերում մտան հայոց այբուբենի մեջ և այն էլ միայն որպես վերջին տառեր:

Մ. Մաշտոցի օգտագործած այբուբեններից և հատկապես նրանց տառերից ոչ մեկն էլ անփոփոխ չեն մտել հայոց այբուբեն, այլ ստեղծվել են որպես ինքնատիպ նշանագրեր: Ավարտելով իր գործը Եդեսիայում՝ նա գնում է Սամոսատ, գտնում է հունական դպրության մի հմուտ գրագրի՝ Հռոփանոս անունով, որին և հանձնարարում է իր ստեղծած տառերը ձևավորել գեղագիտորեն: Այստեղ էլ նա «Առակաց գրքից» թարգմանում է մի նախադասություն («Ճանաչել զիմաստութիւն և զխրատ, իմանալ զբանս հանճարոյ»), որպեսզի ստուգի այբուբենի տառերի գեղագիտական կողմը:

Մ.Մաշտոցը իր գործը ավարտում է մեծագույն հաղթանակով և աննախադեպ հաջողությամբ:

Մեսրոպ Մաշտոցը երկար դեգերումներից հետո V դարի սկզբին (405թ.) վերադառնում է Հայաստան հայոց նոր այբուբենով, մեսրոպյան 36 տառատեսակներով, որի շնորհիվ ստեղծվեց հայագիր դպրոցը, զարգացավ գիտությունն ու արվեստը, գիրը դարձավ ազգապահպանման հզոր միջոց:

Մեսրոպ Մաշտոցն անմիջապես Վաղարշապատում հիմնում է հայագիր առաջին դպրոցը: Ապա այդպիսիք հիմնում է Շաղաթում (Սյունիք) և Ամարասում (Արցախ): Նա այն կարծիքին էր, որ ճանաչողությունը բնության և մարդու էության ըմբռնումն է, որն իրականացվում է ուսուցման, դաստիարակության և շրջապատի հետազոտության միջոցով: Դա արվում է բանականության միջոցով, որը, ըստ Մաշտոցի «զգայարանների ուսուցիչն ու տիրակալն է»:

Մեսրոպյան տարրական դպրոցներում անցնում էին մայրենի լեզու, թվաբանություն, պատմություն և աշխարհագրության սկզբնական գիտելիքներ, երգ, կրոն, իսկ ավելի բարձր դասի դպրոցներում, կամ ճեմարանում՝ քերականություն, դպրություն, ճարտասանություն, փիլիսոփայություն, աստվածաբանություն, մի քանի ճշգրիտ ու բնագիտական առարկաներ: Եվ, որ զարմանալի է, դասավանդման մասին տեսական գիտելիքներ: Չէ՞ որ այդ դպրոցներում պատրաստում էին նաև մանկավարժական կադրեր:

Մեսրոպ Մաշտոցի շնորհիվ ընդլայնվում է դպրոցական ցանցը, որը նախատեսված է եղել ժողովրդի բոլոր խավերի համար: Դրանք գտնվում էին պետության հոգատարության, եկեղեցու հովանավորության, համայնքի, անհատ գործիչների տնօրինության ներքո և վայելում էր ժողովրդի ջերմ աջակցությունը:

Հայ դպրոցը ի սկզբանե ունեցել է աշխարհիկ-ժողովրդական բնույթ, վկան անցնելիք առարկաների բովանդակությունը: Եվ այն, որ նրա դռները բաց են եղել բոլոր խավերի համար, որ դպրոցում «իշխան ու ռամիկ» սովորել են միասին և, որ շատ կարևոր է՝ անվճար ու ձրի: Մշակութային, գիտական կյանքը շարունակում է աշխուժացում ապրել, բարեկարգվում է դպրոցական գործը, վերանայվում են կրթության ձևերն ու բովանդակությունը: Թարգմանվում են Աստվածաշունչը, անտիկ գրականության և գիտության արժեքավոր գործեր:

Հետմեսրոպյան միջնադարում աչքի ընկան նաև դպրոցի և մանկավարժության բնագավառի այլ նշանավոր գործիչներ: Նրանցից առավել լուսավորյալներն էին.

Եզնիկ Կողբացի (380-450): Նա վաղ միջնադարի հայ հոգևոր մշակույթի պատմության երախտավորներից է, որի թողած ժառանգությունը մեծ դեր է խաղացել Հայաստանում բարոյագիտական, իրավագիտական, փիլիսոփայական, տրամաբանական, հոգեբանական, կենսաբանական և տիեզերագիտական մտքի զարգացման ասպարեզում: Նա սովորել է Աշտիշատի դպրոցում, որտեղ այդ

ժամանակ դասավանդում էին Մեսրոպ Մաշտոցն ու Սահակ Պարթևը, հայ գրերի ստեղծողներն ու թարգմանչաց շարժման հիմնադիրները: Ուշիմ պատանի Եզնիկը դառնում է իր ուսուցիչների սիրելին և նրանց հետ միասին մասնակցում է հայ գրերի ստեղծմանն ու գրավոր մշակույթի կերտմանը: Նա մասնակցել է նաև Աստվածաշնչի թարգմանությանը: Ինչպես վկայում են Եզնիկ Կողբացուց մեզ հասած մասունքները, նա քաջածանոթ է եղել համաշխարհային կրոնադավանաբանական, փիլիսոփայական և բնագիտական մտքին՝ Սոկրատի, Պլատոնի, Արիստոտելի, Դեմոկրիտի, Էպիկուրի, Զենոնի, Օրիգենի աշխատություններին:

Իր ուսուցիչների մահից հետո Եզնիկ Կողբացին դառնում է Բագրևանդի եպիսկոպոս և 449թ. մասնակցում է Արտաշատի ժողովին և դառնում է պարսից արքունիքին ուղարկված նամակի համահեղինակը: «Նամակում» ոչ միայն փիլիսոփայորեն հերքվում էր զրադաշտությունը, այլև տեսականորեն հիմնավորվում խղճի ազատության, ժողովրդների և նրանց մշակույթի ինքնուրույնության իրավունքի գաղափարն ու քննադատվում պարսից արքունիքի կողմից տարվող միաձուլման քաղաքականությունը: Նրա գործերից մեզ է հասել՝ «Եղծ աղանդոց» փիլիսոփայական-բարոյախոսական աշխատությունը, ուր սուր քննադատության են ենթարկում աղանդավորական շարժումները և հիմնավորում է քրիստոնեական վարդապետության անքակտելի առաջնությունն ու կարևորությունը մայրենիի, հայ գրի ու գրականության պրոպագանդման գործում: «Եղծ աղանդոցը» բարոյախոսական և ուսուցողական գաղափարների շարադրանք է, ունի ուսումնադաստիարակչական իմաստ ու նշանակություն: Հեղինակը խիստ ուսանելի մտահանգումներ է կատարում և ամեն ինչ հանգեցնում է արդարության, սիրո, ճշմարտության, հավատի: «Եղծ աղանդոցը», որը վաղ միջնադարյան հայ իմաստասիրական մտքի գոհարներից է, մեզ է հասել միայն 1280 թվին անվերնագիր ձեռագրով: Այն առաջին անգամ հրատարակվել է 1763 թվականին Զմյուռնիայում:

Իր աշխատության մեջ քննարկելով մարդկային գործունեության հարցերը՝ Եզնիկ Կողբացին մանկավարժական հմտությամբ

գրում է. «Չարիք են այն բոլոր աններդաշնակությունները, որոնք տեղի են ունենում ի խախտումն հաստատված օրենքների, լինեն դրանք աստվածային, մարդկային, թե բնական: Բարիքը, թեև իր ներքին հնարավորություններով առկա է իրականության մեջ, այնուամենայնիվ մարդկանց շնորհվում է ոչ թե ըստ նախախնամության, այլ ըստ մարդկային գործունեության բարոյական և սոցիալական էության»:

Իմաստասերն այստեղ ընդգծում է գործունեության օգտակարության դաստիարակչական նշանակությունը: Այդ պատճառով էլ մինչև մարդու առաջացումը չեն եղել ոչ բարիք և ոչ էլ չարիք:

Ըստ Եզնիկ Կողբացու՝ մարդը իր կենսաբանական կառուցվածքով նման է կենդանու, բայց տարբերվում է իր մարմնի ու հոգու միասնությամբ, քանի որ մարդն անձ է: Կենդանու վարքը բնազդային է, մարդունը՝ գիտակցական, եթե կենդանին իրեն չի տարբերում շրջապատից, ապա մարդը ունի ինքնագիտակցության, ինքնարժեքավորում, եթե կենդանին չունի բարոյական ըմբռնում, ապա մարդը սոցիալական ու բարոյական էակ է, եթե կենդանին անում է այն, ինչ կանխորոշված է, ապա մարդն ունի ընտրելու իրավունք: Մարդն ունի նաև ստեղծագործելու իրավունք, որին նա հասնում է գործունեության միջոցով:

Եզնիկ Կողբացին, այսպիսով, առաջ է քաշել ուշագրավ ու առաջավոր գոյաբանական, իմացաբանական, բնագիտական, սոցիոլոգիական և մանկավարժական հայացքներ: Եվ պատահական չէր, որ նրա «Եղծ աղանդոցը» օգտագործվել է որպես ուսումնական ձեռնարկ:

Դավիթ Անհաղթ (V դարի վերջին քառորդ, VI դարի առաջին կես): Նա խոշոր փիլիսոփա էր և գիտության աշխարհիկ ուղղության հիմնադիրը, հայ մատենագրության այն հազվագյուտ դեմքերից, որը դեռ կենդանության օրոք ստացել է համընդհանուր ճանաչում՝ անուրանալի հետք թողնելով հայ և համաշխարհային փիլիսոփայական մտքի զարգացման վրա:

Դավիթ Անհաղթի կյանքի և գործունեության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ նա կրթվել ու դաստիարակվել է ժամանա-

կի գիտամշակութային կարևոր կենտրոններից մեկում՝ Ալեքսանդրիայում, որտեղ էլ սկսել է իր գիտական փիլիսոփայական գործունեությունը: Այդ են վկայում և՛ նրա աշխատությունները, և՛ նրա «Անհաղթ» անունը: Նա այդ պատվանունը ստացել է, ըստ ավանդության, իր հարուստ գիտելիքների ու բանավիճելու արտակարգ ընդունակությունների ու ձիրքի համար:

Ըստ Դավիթ Անհաղթի՝ ցանկացած երևույթի սահմանումը ճանաչողության էական տարր է, նրա համար կասկածի ենթակա չէ, որ գիտական իմացության և հետազոտության համար սահմանումն անհրաժեշտություն է, եթե հետազոտության առարկան չի ենթարկվում սահմանման և չունի այդպիսին, չունի մշտական և անփոփոխ բնույթ, ապա նա ենթակա չէ և ճանաչողության: Դավիթ Անհաղթն այդ կապակցությամբ գրում է. «Եթե մեկը կամենում է որևէ առարկայի մասին ճշմարիտ խորհել՝ պետք է իման նախ բնությունը, այսինքն՝ սահմանումը. վերջինիս բացակայության դեպքում մեզանից կհեռանա նաև իրերի բնությունը, նրանց էության հասկացումը: Ասել է, թե այն, ինչ դեռ սահմանում չի ստացել, չի դառնում գիտության առարկա:

Դավիթ Անհաղթի փիլիսոփայությունն առանձնահատուկ է հատկապես նրանով, որ արժարժում է անձի ձևավորման, զարգացման ու դաստիարակության մասին մանկավարժական դրույթներ, հիմնավորում էր ուսուցման գործընթացը, կրթության բովանդակությունը, բարոյագիտության և գեղագիտության սկզբունքները: Նա բնահարմարության կողմնակից էր: Ճիշտ գնահատելով դաստիարակության դերն անձի ձևավորման ու զարգացման գործում՝ միաժամանակ ընդունում էր «նախապես շնորհված» բնածին ժառանգական առանձնահատկությունների, ինչպես և միջավայրի կարևորությունը: Առաջինը նա էր, որ աշխատանքը համարեց բարոյական դաստիարակության միջոց: Դավիթ Անհաղթը գտնում էր, որ ուսուցումը պետք է լինի հասկանալի, մատչելի ու պարզ, բայց ոչ պարզունակ և իրականացվի երկկողմանի ակտիվության պայմաններում: Նրա գործերը ընդհուպ մինչև XVIII դարը որպես ձեռնարկ-

դասագրքեր օգտագործվել են հայկական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում:

Անանիա Շիրակացի (605-685): Հայ մատենագրության ականավոր դեմքերից մեկն է, բնական գիտությունների հիմնադիրը հայ իրականության մեջ: Նա հասարակական հիմքերի վրա դրեց վաղնջական ժամանակներից եկող գիտությունները:

Մեզ է հասել Ա.Շիրակացու կենսագրությունը, որից երևում է, որ նա ծնվել է պատմական Շիրակ գավառի Անի ավանում, նախնական կրթությունն ստացել է տեղի վանական դպրոցում, իսկ հետո գիտելիքները խորացնելու նպատակով մեկնել է Արևմտյան Հայաստան, որն այն ժամանակ գտնվում էր Բյուզանդայի տիրապետության ներքո:

Մաթեմատիկայի լավագույն գիտակ ուսուցիչ գտնելու նպատակով Շիրակացին երկար թափառել է Հայաստանում, ցանկացել է մեկնել Կոստանդնուպոլիս: Բայց նրան խորհուրդ են տվել գնալ Տրապիզոն, հույն նշանավոր գիտնական Տյուքիկոսի մոտ: Նա գտնում և ոչ միայն աշակերտում է հույն մեծ գիտնականին, այլ համագործակցում նրա հետ:

- Նա ինձ սիրեց որդու նման,- գրում է Ա. Շիրակացին ուսուցչի մասին: Նա պարապում էր այնպիսի ջանասիրությամբ, որ նույնիսկ ընկերներս նախանձում էին:

Ա. Շիրակացին հույն գիտնականի մոտ սովորում է ութ տարի, հիմնավորպես տիրապետում է մաթամատիկային, տիեզերագիտությանը և մյուս ճշգրիտ գիտություններին:

Վերադառնալով հայրենիք՝ Անանիա Շիրակացին բացում է իր «մաթեմատիկական, բնագիտական կատարյալ դպրոցը», որի համբավը շուտով տարածվում է Հայաստանով մեկ: Մեծահանճար ուսուցչապետի աշակերտներից շատերը նրա օրինակով Հայաստանի տարբեր շրջաններում հիմնում են նմանատիպ դպրոցներ՝ նպաստելով ճշգրիտ գիտությունների ուսուցմանն ու տարածմանը:

Անանիա Շիրակացին բարձր է գնահատում դպրոցում համակարգված ուսուցման և կրթության դերը: Նա շատ առաջադիմական մոտեցում է հանդես բերում անձի ձևավորման գործում: Գնահա-

տում է և ժառանգականության, և սոցիալական միջավայրի դերերը: Բայց նախապատվությունը տալիս է դաստիարակությանը: Նրանցից մեզ են հասել երկու տասնյակ գիտամանկավարժական աշխատություններ, դասագրքեր, որոնցից շատերը՝ «Թվաբանություն», «Խնդրագիրք թվաբանության», «Այբբենարան», «Տիեզերագիտություն», «Աշխարհացոյց», «Քննական», ծառայել են որպես ուսումնական ձեռնարկներ: Դրանց մեջ առանձին-առանձին տրված են թվաբանական չորս գործողությունները. թվաբանական խնդիրներն ու վարժությունները, գիտական մեկնաբանություններ տիեզերքի կառուցվածքի և հատկապես «Ծիր Կաթինի» մասին, տարբեր երկրների աշխարհագրական նկարագիրը, բնության բազմաբնույթ կողմերն ու երևույթներն արտացոլող ուսումնակրթական հանրագիտարանը, որոնք լայնորեն կիրառվել են հայկական դպրոցներում. նա ուսումնական գործընթացի կարևոր պայման (սկզբունք) էր համարում մատչելիությունը: Դեմ էր «Պյութագորոսյան հնգամյա լռության» մեթոդին, որն իշխում էր Հին Հռոմում և միջնադարյան շատ դպրոցներում: Անանիա Շիրակացին Եզնիկ Կողբացու նման առաջ է քաշում երկկողմանի ակտիվության, ազատ մտածողության, նախաձեռնության կարևորությունը:

Անանիա Շիրակացու անվան շուրջը ստեղծվել է մեկ տարօրինակ լեգենդ: Իբր նա ենթարկվել է հալածանքի, թողել է Հայաստանը և ապաստան գտել Վենետիկում: Այստեղ նա ծանոթացել է Վենետիկի թագավորի հետ, աշխատել նրա արքունիքում և կատարել մի քանի գրագետ, այդ թվում և ջրից ոսկի ստանալու գյուտը:

Վենետիկի թագավորը ցանկանալով գաղտնի պահել գյուտը, որոշում է սպանել Շիրակացուն: Բայց Ա. Շիրակացին խնդրում է իրեն չսպանել՝ խոստանալով գաղտնի պահել այն:

Ավանդույթը հայտնում է նաև այն մասին, որ երբ հետագայում գտնվում է Վենետիկյան դրամներից մեկ օրինակ, նրա դարձերեսին լինում է թագավորի, մյուսում՝ Անանիա Շիրակացու պատկերը:

Անանիա Շիրակացու մեզ հասած աշխատություններից ինքնատիպն ու արժեքավորը թվաբանության դասագիրքն է, որը

բաղկացած է երկու մասից՝ թվաբանական աղյուսակներից ու խնդրագրքից: Այդ դասագրքում է առաջին անգամ բացահայտվում թվաբանական չորս գործողությունների էությունը:

Ոչ միայն հայ, այլև օտար շատ հեղինակներ (Н. Депман, Рассказы о математике, С.П., 1954г.) բարձր են գնահատել Շիրակացու դերը և գրել՝ «հայերը դեռևս 1300 տարի առաջ ունեցել են ճշգրիտ գիտություններ և այդ ասպարեզում խոշորագույն դեմքեր, իսկ «մաթեմատիկական կուլտուրայի հնությամբ առաջնակարգ տեղ են զբաղեցնում ինչպես Արևելքում, այնպես էլ՝ Արևմուտքում»:

Անանիա Շիրակացու ջանքերով Հայաստանում գործել են նաև դպրոցներ: Դրանք եղել են.

- **ըստ բնույթի** հոգևոր աշխարհիկ,
- **ըստ տեսակի** պետական, հասարակական-համայնական, վանական, եկեղեցական-ծխական, տնային-մասնավոր,
- **ըստ աստիճանի** ցածր - տարրական, միջին - միջնակարգ, բարձր - բարձրագույն:

Աշխարհիկ էին պետական, հասարակական-հանրային, տնային-մասնավոր, որոշ վերապահումներով ծխական դպրոցները:

Պետական դպրոցները գտնվել են պետության, **հանրայինը** և **ծխականը**՝ համայնքի, **տնայինը**՝ մասնավոր անձանց տնօրինության, իսկ **վանականը**՝ վանքերի իրավասության ներքո:

Անանիա Շիրակացու ստեղծագործությունները խոր հետք են թողել հայ միջնադարյան մատենագրության մեջ, մասնավորապես բնական գիտությունների ասպարեզում: Դժվար է մատնացույց անել բնական գիտությամբ զբաղվող որևէ գիտնականի, որն օգտված չլինի հանճարեղ մաթեմատիկոսի, աստղագետի, օդերևութաբանի, պատմաբանի ու աշխարհագրագետի աշխատություններից ու գիտական մտքից:

Գլուխ 3

ԴՊՐՈՑԸ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ ՎԵՐԱԾՆՆԴԻ ՇՐՋԱՆՈՒՄ

3.1. ԱՐԵՎՄՏՅԱՆ ԴՊՐՈՑՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ ՎԵՐԱԾՆՆԴԻ ՇՐՋԱՆՈՒՄ

Ավատատիրական հասարակության ընդերքում կապիտալիստական արտադրաեղանակի տարրերի հանդես գալը, մանուֆակտուրայի և առևտրի զարգացումը, քաղաքների աճը ու նոր առաջավոր բուրժուական դասակարգի երևան գալն այդ դարաշրջանի բնութագրական կողմերն էին:

Բուրժուազիան ավատատիրության դեմ մղված պայքարում կամաց-կամաց մշակում էր իր գաղափարախոսությունը: Նա գիտության կարիք ուներ և մասնակցում էր եկեղեցու դեմ կազմակերպված ապստամբությանը, որի արդյունքում զարգանում են մաթեմատիկան, աստղագիտությունը, մեխանիկան, աշխարհագրությունը և բնագիտությունը:

Վերածնունդը գիտության տարբեր բնագավառներում մեծ հայտնագործությունների դարաշրջանն էր: Դա արտահայտվեց Եվրոպայում գրքի տպագրությամբ, Ամերիկայի հայտնագործությամբ, դեպի Հնդկաստան տանող ծովային ճանապարհի բացմամբ:

Վերածննդի դարաշրջանի գործիչները՝ հումանիստները, առաջնային էին համարում մարդու պաշտամունքը և համառ պայքար էին մղում մարդու անձը նսեմացնող ու ստրկացնող կրոնական աշխարհայեցողության դեմ: Սակայն նրանց առաջադրած առաջադիմական դրույթները վերաբերում էին միայն մարդկանց մի սահմանափակ խմբի՝ հասարակության սոցիալական վերնախավին: Նրանք հանդես չէին գալիս ընդդեմ գյուղացիների շահագործման, չէին պաշտպանում նրանց կրթության իրավունքը, քիչ էին մտահոգված

այդ խավի լուսավորության մասին: Նրանք գյուղացու հիմնական զբաղմունքը համարում էին ֆիզիկական աշխատանքը:

Եվրոպական վերածնունդը սկզբնավորվեց Իտալիայում. բուռն հետաքրքրությամբ անտիկ մշակույթի, գրականության, արվեստի նկատմամբ: Այն իր առաջին քայլերն արեց գրականության, ապա արվեստի ասպարեզում՝ դրանցում ներառելով մարդկությանը և մարդասիրությանը: Հասարակության ընդերքում կապիտալիստական արտադրաեղանակի տարրերի հանդես գալը, մանուֆակտուրայի և առևտրի զարգացումը, քաղաքների աճը, նոր դասակարգի՝ բուրժուազիայի հանդես գալը Վերածննդի դարաշրջանի բնութագրական կողմերն էին:

Այս վերածննդյան տեղաշարժ-վերելքին մասնակից էր նաև կրթության համակարգը: Դպրոցը չէր կարող հետ մնալ և անվերապահորեն արձագանքեց վերածննդի գաղափարներին: Հումանիստ մանկավարժները կարևորեցին երեխաների ֆիզիկական և գեղագիտական դաստիարակության հարցերը: Երեխաներին սովորեցնում էին լատիներեն և հունարեն, ինչն անհրաժեշտ էր անտիկ գրականությունը և մշակույթն ուսումնասիրելու համար:

Հումանիստները մտավոր կրթության ծրագրի մեջ մտցնում էին այնպիսի ուսումնական առարկաներ, ինչպիսիք էին մեխանիկան, բնագիտությունը, մաթեմատիկան, աստղագիտությունը:

Հումանիստները հարգանքով էին վերաբերվում երեխաներին, հանդես էին գալիս միջնադարյան դպրոցի սխոլաստիկ ուսուցման և խիստ կարգապահության դեմ, հանդես էին գալիս ընդդեմ մարմնական դաժան պատիժների: Նրանք պահանջում էին երեխայի մեջ զարգացնել հետաքրքրասիրություն և գիտելիքների գիտակցական յուրացում:

Այն դպրոցներում, որտեղ ղեկավարում էին հումանիստ մանկավարժները, կրթության բովանդակության վրա եկեղեցու ազդեցությունը թույլ էր: Սակայն կրոնը, այնուամենայնիվ, նշանակալի տեղ էր զբաղեցնում կրթության մեջ: Դպրոցների մեծ մասի գլուխ կանգնած էին հոգևորականները: Այդ ժամանակաշրջանում շարունակում էին զարգանալ քաղաքային դպրոցները, որտեղ տարրա-

գան գրքույթյուն էին ստանում գրագրագրերի, ... երեխաները: Աղջիկների համար հիմնադրվում էին դպրոցներ: Դրանք մասնավոր դպրոցներ էին: Քաղաքային դպրոցների մեծ մասում կրթությունն իրականացվում էր մայրենիով: XVI դարում կային բարձր տիպի լատինական դպրոցներ և միջնակարգ դպրոցներ (կոլեգիումներ, գիմնազիաներ) 8-10 տարվա ուսման տևողությամբ (ունևոր ծնողների համար):

Աղանդավորական որոշ համայնքներ, որոնք պայքարում էին կաթոլիկ եկեղեցու և ավատատիրության դեմ (թաբորիտները Չեխոսլովակիայում), իրենց աղանդի անդամների համար կազմակերպում էին մայրենիով համընդհանուր տարրական (կրոնական) կրթություն:

Վերածննդի դարաշրջանում մանկավարժական միտքը տարբեր երկրներում զանազան ձևով է զարգացել: Հանդես են եկել հումանիստ ականավոր գործիչներ, որոնք խոշոր ծառայություններ են մատուցել վերածնվող դպրոցին: Այսպես, օրինակ, Իտալիայում անտիկ փիլիսոփայության հայտնի գիտակ, հումանիստ **Վիտտորինո դա-Ֆելտրեն** (1378-1446) բացեց մի դպրոց, որը նա անվանեց «խնդության տուն»: Այդ դպրոցի կազմակերպման հիմքում ընկած էին հումանիստական մանկավարժության սկզբունքները: Ուսումնական առարկաներն էին դասական լեզուները և գրականությունը: Երեխաները սովորում էին մաթեմատիկա, աստղագիտություն:

Նրա դպրոցը տեղավորված էր բնության գրկում՝ մի հիանալի պալատում: Վիտտորինոյի ցուցմունքով շենքը վերափոխված էր դպրոցի պահանջներին համաձայն: Ի տարբերություն միջնադարյան դպրոցների՝ նոր կրթօջախում առատ էին լույսն ու օդը: Հատկապես մեծ ուշադրություն էին դարձնում աշակերտների ֆիզիկական զարգացմանը՝ մեծ նշանակություն տալով խաղերին:

Նա պատմության մեջ մնաց «ամենամարդասիրության հայր» պատվանունով:

Շուտով մարդասիրական գաղափարները Իտալիայից թափանցեցին Ֆրանսիա: Վերածննդի դարաշրջանի մանկավարժական

գրող **Ֆրանսուա Ռաբլեն** (1483-1553): Իր «Գարգանտյուան և Պանտագրյուել» նշանավոր վեպում նա սարկազմով ներկայացրել է սխոլաստիկական դաստիարակության պատկերը և հակադրել հումանիստականին: Վեպում Ռաբլեն պատմում է, թե ինչպես թագավորն իր որդուն՝ Գարգանտյուային, դաստիարակելու համար հրավիրել է սխոլաստիկ գիտնականների, որոնք նրան ստիպում էին ամեն ինչ անգիր անել: Սխոլաստիկական որոշ գրքեր նա այնպես էր սերտել, որ կարող էր արտասանել ինչպես սկզբից մինչև վերջ, այնպես էլ՝ վերջից մինչև սկիզբը, որի հետևանքով միայն բթանում էր: Այդ ժամանակ նրա հայրը հեռացնելով սխոլաստ ուսուցիչներին, հրավիրեց հումանիստ ուսուցչի: Պատկերը բոլորովին այլ էր: Ռաբլեն ուսուցման զննականության գաղափարի կողմնակից էր: Նա խորհուրդ էր տալիս ուսումը կապել շրջապատի իրականության հետ, մանուֆակտուրային արտադրության հետ:

Նա գտնում էր, որ երեխան պետք է շրջագայի դաշտերով ու անտառներով, դիտի և ուսումնասիրի բնությունը, հավաքի բույսեր և կազմի հերբարիումներ, ուսումնասիրի աստղագիտությունը, զրուցի իրենից խելոքների ու գիտունների հետ, ընթերցի գրքեր, գիտելիքների յուրացմանը հաղորդի գիտակցական բնույթ:

Երիտասարդ սերունդն աշխատանքային գործունեության գործընթացում դաստիարակելու միտքն առաջին անգամ արտահայտել է անգլիացի հումանիստ **Թոմաս Մորը** (1478-1535): Նա առաջ է քաշել նաև տեսական կրթությունն աշխատանքի հետ կապելու գաղափարը իր «Ոսկե գիրք պետության լավագույն կառուցվածքի և Ուտոպիա նոր կղզու մասին» աշխատության մեջ:

Թոմաս Մորը մեծ նշանակություն էր տալիս դաստիարակությանը: Նա ցույց է տվել, որ «Ուտոպիա» կղզում բոլոր երեխաներին, ինչպես տղաներին, այնպես էլ աղջիկներին, համահավասար կրթություն են տալիս և դաստիարակություն: Բոլորը լայն կրթություն են ստանում: Ուսուցումը տարվում է մայրենիով: Կարդալ-գրելուց բացի, դպրոցներում ուսումնասիրում են թվաբանություն, երկրաչափություն, աստղագիտություն,

երաժշտություն, դիալեկտիկա, բնագիտություն:

Թոմաս Մորի «Ուտոպիա» երկիրը մի մեծ ընտանիք է, որտեղ իշխում է հավասարությունն ու արդարությունը, հանրային սեփականությունը, գիտական համոզմունքներ, երջանկությունը փնտրելու և գտնելու կարողությունը: Այս երկրում կրթությունը պարտադիր է և անվճար: Ամուր է տեսականի և գործնականի կապը՝ տեսականը դպրոցում, գործնականը՝ դաշտում կամ արհեստանոցում:

Ըստ Թոմաս Մորի՝ ֆիզիկական աշխատանքը պարտադիր է բոլորի համար, որի պարագայում մտավոր աշխատանքը վերածվում է մեծագույն հաճույքի: Միայն չափազանց քիչ թվով մարդիկ են, որ պետք է միայն նվիրվեն մտավոր աշխատանքի և ազատվեն ֆիզիկական աշխատանքից: Դրանք գիտության մարդիկ են, գյուտարարներ, գիտնականները: «Ուտոպիա» կղզում նրանց համար առանձնացվում են հանրային հատուկ տներ, որտեղ նրանք զբաղվում են մտավոր ու ստեղծագործական աշխատանքով: Բայց եթե նրանք չեն արդարացնում իրենց հույսերը, հետ են կանչվում և զբաղվում են արհեստներով կամ հողագործությամբ, ինչպես բոլորը:

Աշխատանքից ազատ ժամերին ուտոպիացիներն անց էին կացնում թանգարաններում, պատկերասրահներում և գրադարաններում, ջանասիրաբար զբաղվում էին ինքնակրթությամբ: Շարքային այն քաղաքացիները, ովքեր ինքնակրթության միջոցով խորը և կայուն գիտելիքներ էին ձեռք բերում, փոխադրվում էին գիտնականների շարքը:

Թոմաս Մորի մանկավարժական գաղափարները մեծ նշանակություն են ունեցել մանկավարժական մտքի զարգացման համար: Նա հռչակել է համընդհանուր կրթության սկզբունքը: Միանման կրթության պահանջ է դարձել տղամարդկանց և կանանց համար: Առաջադրել է ինքնակրթության կազմակերպման և մեծահասակների լուսավորության գաղափարը, ընդգծել է աշխատանքային դաստիարակության հսկայական նշանակությունը: Առաջին անգամ արտահայտել է ֆիզիկական և մտավոր աշխատանքի միջև եղած հակադրության վերացման հնարավորության գաղափարը:

Վերածննդի շրջանում կրթության և դաստիարակության հարցերով զբաղված աչքի ընկնող գործիչներից էր նաև **Էրազմ Ռոտերդամցին** (1465-1536), որի «Գովք հիմարության» հանճարեղ ստեղծագործությունը, որը հրատարակվեց 1511 թվականին, դեռ տպարանից դուրս չեկած այրվեց ինկվիզիցիայի կողմից: Այդ աշխատության մեջ հեղինակը ծաղրում է միջնադարի ճահճացած կյանքը, սխոլաստիկ դաստիարակությունը, քարացած դպրոցը, մտքի տգիտությունը և տալիս վերափոխման, վերածննդի ուղիները:

Էրազմ Ռոտերդամցին առաջինն է, որ որոշ վերապահումներով խոսել է ազատ դաստիարակության մասին և գիտականորեն հիմնավորել այն:

Մեծ է **Թոմազո Կոմպանելլայի** դերը վերածնվող դպրոցի և մանկավարժական մտքի հաստատման գործում: Նրա անունազգանունը **Ջիովանի Դոմինիգո** (1568-1639) է: Նրա հիմնական գլուխգործոցը՝ «Արևի քաղաքը» աշխատությունն է: Գրել է 1602 .թվին, թարգմանվել է լատիներեն 1613 - ին և լույս է տեսել 1623-ին: Ըստ հեղինակի՝ այդ իդեալական Արևի քաղաքում մարդը մեկ տարում ավելի մեծ հաջողությունների է հասնում, քան մեկ այլ տեղում՝ տասնհինգ տարվա ընթացքում:

Հեղափոխական Թ. Կոմպանելլան շատ է տառապել, կյանքի երկու հինգերորդը անցկացրել է բանտերում, քանզի պայքարել է «Իտալիան վայելող սրիկաների ու պորտաբույծների» դեմ: Լուսավորության հարցերում համամիտ է Թ. Մորի հետ, առաջ է մղում զննական ուսուցումը: Այն ամենը, ինչ անհրաժեշտ է ուսուցման համար,- գրում է Թ. Կոմպանելլան,- պետք է ներկայացնել նկարներով և բացատրական համապատասխան մակագրություններով: Նա ընդունում է կառավարող երեք սկզբունք **հզորությունը** (անդորրի պահպանումը), **իմաստությունը** (խելամտորեն ղեկավարելը) և **սերը** (համերաշխորեն ապրելն ու գոյատևելը):

Այսպիսով, ավատատիրական հասարակարգում արտադրության կապիտալիստական եղանակների ծագումն ու զարգացումը, որը հայտնի դարձավ վերածնունդ անունով, էական փոփոխություն-

Ըստ Գրիգոր Մագիստրոսի՝ դպրոցը պետք է լինի եռաստիճան.

- **տարրական** (հայոց լեզու, ընթերցանություն, թվաբանություն, կրոն, երգ, բնագիտական, տեղագրական սկզբնական գիտելիքներ),

- **միջին** (միջնակարգ). (երաժշտություն, երկրաչափություն, աշխարհագրություն, բնագիտություն, աստղաբաշխություն, առասպելավարժություն),

- **բարձր միջնակարգ կամ բարձրագույն** (ճարտասանություն, քերթողություն, աքերականություն, թարգմանություններ, լեզուներ, գրականություն, պատմություն, երգ-երաժշտության տեսություն, մաթեմատիկական առարկաներ, փիլիսոփայություն, կրոնաաստվածաբանական գիտելիքներ)

Գրիգոր Մագիստրոսը կողմ էր «յոթն ազատ գիտությունների» և հատկապես «քառուղու» անցմանը դպրոցում, որով ըստ նրա «կբացահայտենք, կճանաչենք գանձեր, որոնք կդառնան մեր մտքի սեփականությունը: Նա հսկայական գործ է կատարել նաև ուսումնակրթական նյութերով դպրոցն ապահովելու ուղղությամբ, հորինելով և հրապարակելով ձեռնարկներ, դասագրքեր և ուսումնական այլ նյութեր:

Հովհաննես Սարկավագ Իմաստասերը (1045-1129) հայկական վերածննդի խոշորագույն գործիչներից է, ականավոր գիտնական, մանկավարժ, բարձր դպրոցների հիմնադիր, բազում գիտական, հոգեբանական և մանկավարժական աշխատությունների հեղինակ: Նա ծնվել է Արցախի Փառախոնիս գյուղում: Անիում և Հաղպատում ստացել է հիմնարար կրթություն: Խորապես ուսումնասիրում է աստվածաբանություն, ճարտասանություն, քերթողություն, լեզուներ, բնագիտություն, պահանջելով գիտության հաղորդման լիակատար ազատություն, անգամ հեթանոս հեղինակների գործերը ներկայացնելու հարցում: Ղևոնդ Ալիշանը Հովհաննես Սարկավագ Իմաստասերի մասին գրում է. «Նրա լուսավորական գործունեությունն արմատապես վերափոխեց ժամանակի ուսումնակրթական համակարգը՝ դրանով վերածնունդ ապրեցնելով դրպրոցական ողջ գործը, հայկական գիտությունն ու մշակույթը»:

Հովհաննես Իմաստասերը փորձի առաջին գիտական հիմնավորողն էր ընդհանրապես գիտության և մասնավորապես մանկավարժության մեջ: «Պատմություն հայոց դպրոցի» աշխատության մեջ Ա. Ալպոյաճյանը գրեց. «Սարկավագի դպրոցի մեջ էր, որ առաջին անգամ հանդես եկող բացատրությունը և դրա գործադրումն ստացան գիտական մեթոդի տեսք: Այդ մեթոդով եվրոպացիները սկսեցին հետաքրքրվել նրանից հարյուր հիսուն տարի հետո միայն.»:

Ըստ Հովհ. Սարկավագի՝ փորձը իրականության, կյանքի վերհանումն է, ճշմարտության որոնման աղբյուրը, որը հաստատուն է ու անառարկելի: Բավական չէ միայն հնագիտակ լինել, գիտության մեջ պետք է ձգտել նորին և դրանում հավաստիանալ փորձով: Նա որպես ուսուցչապետ և ուսուցիչ աշխատել է Հաղպատում, Անիի աշխարհիկ բարձր դպրոցում, դասավանդել է քերականություն, ճարտասանություն, փիլիսոփայություն, տոմարագիտություն, մաթեմատիկական առարկաներ և ուսուցանել ու ղեկավարել փորձիզննականության, կարդալ-գրելու, գրքի վրա աշխատելու (արտագրություն, վերլուծություն, մեկնաբանություն), հարցադրման-հարցազրույցի, վարժությունների, ստուգման ու գնահատման, մրցակցության և այլ մեթոդներով: Նա մատչելի ուսուցման, կայուն յուրացման, գիտելիքների՝ կյանքի հետ կապի, դրանցից օգտվելու կողմնակից էր: Ասել է, թե Հովհ. Սարկավագն ուսուցման դիդակտիկական սկզբունքների տարրերն էր ստեղծում, մի բան, որ արեց մեծն Յան Ամոս Կոմենսկին հինգ հարյուր տարի անց: Նա մի շարք գրքերի ու դասագրքերի հեղինակ էր («Խառնախորան», «Մեկնություն Հայկազյան տոմարի», «Թվաբանություն» և այլն):

Այս մեծ գիտնականի ու մանկավարժի հռչակը տարածված էր նաև Հայոց աշխարհի սահմաններից դուրս, որտեղ ևս նա հավասարապես ճանաչված էր, հարգված ու գնահատված:

Հայ մանկավարժական մտքի պատմության մեջ անգերազանցելի հետք է թողել անվանի իմաստասեր, մանկավարժ, հոգեբան և եկեղեցական գործիչ **Գրիգոր Տաթևացին** (1346-1409), որի ստեղծագործությունները ավատատիրական Հայաստանի և հատկապես

նրա վերածննդի շրջանի փիլիսոփայական և սոցիալ-քաղաքական մտքի զարգացման բարձրակետն են:

Գրիգոր Տաթևացին ծնվել է Գուգարք նահանգի Թմկաբերդ քաղաք-ամրոցում՝ Արճեշից այստեղ տեղափոխված արհեստավորի ընտանիքում: Որդու ծնվելուց անմիջապես հետո նրանց ընտանիքը տեղափոխվում է Սյունիք, որտեղ մարդիկ պաշտպանված էին թաթար-մոնղոլական նվաճողների կողոպուտներից ու սանձարձակություններից: Ծնողները շուտով նկատում են իրենց որդու օժտվածությունն ու ձգտումը դեպի ուսումն ու գիտությունները: Պատանի Գրիգորը հաճախում է Տաթևի վանք-դպրոցը՝ աշակերտելով նշանավոր իմաստասեր և ուսուցիչ Հովհան Որոտնեցուն:

Շուրջ 20 տարի Գր.Տաթևացին սովորում է նրա մոտ, հետո ձեռնադրվում վանական և դառնում է նրա մերձակա բարեկամն ու անձնական քարտուղարը:

Գրիգոր Տաթևացին սրանից զատ մեկ ծառայություն ևս մատուցել է հայ դպրությանը: Նրա գրառումների շնորհիվ կորստից փրկվել ու մեզ են հասել Հովհան Որոտնեցու փիլիսոփաական մեծարժեք աշխատությունները: Եվ գնահատելով նրա ծառայությունները հայ դպրության, մանկավարժության և եկեղեցու առջև՝ Հովհան Որոտնեցին մահվան մահճում Գրիգոր Տաթևացուն է կտակում Տաթևի համալսարանի ղեկավարությունն ու գլխավոր ռաբունապետի պաշտոնը:

Գրիգոր Տաթևացու գիտական ու մանկավարժական գործունեությունը ծավալվել է հիմնականում Տաթևում՝ միջնադարի գիտական խոշորագույն կենտրոնում:

Գրիգոր Տաթևացու գործունեությունն ընթացել է ծայրահեղ ծանր պայմաններում: Հարաբերական հանգստությունը, որը տիրում էր նրա կյանքի առաջին տարիներին, վերջացել էր: Հայաստանը դարձել էր թուրքմենական ցեղերի միջև արյունահեղ պատերազմների թատերաբեմ, երկու անգամ ենթարկվել է սարսափելի ավերածության Թոխթամիշ խանի և Լենկ-Թեմուրի ամայացնող արշավանքներից: Եվ Գր. Տաթևացին ստիպված է եղել երբեմն փրկվել նվաճողների հորդաներից, ձեռագրերն էլ թաքցնել լեռների գաղտ-

նարաններում:

Գրիգոր Տաթևացին եղել է բացառիկ աշխատասիրության և մեծ եռանդի տեր մտավորական. գիտնական ու դասախոս, նկարիչ-գեղագետ, աստվածաբան - եկեղեցական գործիչ՝ համալսարանի ծանրաբեռ ղեկավարի հոգնատանջ պարտականություններով: Նա ղեկավարել է նաև Ապրակունիսի վանքի դպրոցը, շրջագայել Հայաստանի քաղաքներով ու վանքերով, քարոզներով հանդես եկել աշխարհականների և հոգևորականների առջև, դասախոսություններ կարդացել Մեծոփի, Սաղմոսավանքի դպրոցներում, ամենուր իր շուրջը հավաքելով աշակերտների հոծ բազմություն:

Գրիգոր Տաթևացին Հովհան Որոտնեցու հետևորդն էր նաև կաթոլիկական գաղափարախոսության ոտնձգությունների դեմ մղվող պայքարում: Պայքարելով միարարների դեմ՝ Գր. Տաթևացին որպես հեռատես քաղաքականագետ բուռն գործունեություն ծավալեց հայոց հոգևոր կենտրոնը՝ կաթողիկոսական աթոռը, հեռավոր և պապական խարդավանքների ցանցերում խճճված Կիլիկիայից Հայաստան տեղափոխելու համար: Երկար պայքարը, որը շարունակվեց նրա աշակերտների կողմից, նպաստեց հայ եկեղեցու ինքնուրույնության պահպանմանը:

Տաթևի համալսարանը, որին նվիրել էր իր կյանքը, Գրիգոր Տաթևացու մահից հետո երկար չդիմացավ: Սակայն նրա աշակերտները երկրի տարբեր վայրերում տասնամյակներ շարունակ պահպանեցին Տաթևի համալսարանի ավանդույթները:

Գրիգոր Տաթևացին թողել է գրավոր հարուստ ժառանգություն: Նրա գրչին են պատկանում քսանից ավելի ստվարածավալ աշխատություններ: Դրանցից առավել արժեքավորներն էին «Գիրք հարցմանց»-ը., «Գիրք քարոզության»-ը, «Գիրք, որ կոչի Ոսկեփորիկ»-ը, «Լուծմանք համառոտ ի տեսություն Դավթի», «Մեկնություն Հովհաննու ավետարանի» երկերը:

Գրիգոր Տաթևացու իմաստասիրական հայացքներում ամենակարևորն ու հետաքրքիրը նրա իմացաբանությունն է: Միջնադարի պայմաններում նա արտահայտել է մտքեր, որոնք միայն XVII-XVIII դարերում հասու դարձան եվրոպական իմաստասիրությանը: Քըն-

նարկելով օբյեկտի և սուբյեկտի հարաբերակցության հարցը՝ նա անվերապահորեն ընդունում է օբյեկտիվ իրականության առաջնայնությունը, մարդկային գիտակցությունից դուրս նրա անկախ գոյությունը: Իմացության գործընթացը, Գր. Տաթևացու կարծիքով, սկսվում է շրջապատող աշխարհի ընկալումից:

Գրիգոր Տաթևացու իմացության տեսությանը սերտորեն կապված են նրա մանկավարժական ու հոգեբանական հայացքները: Ուշագրավ է, որ նրա մի շարք գաղափարներ պարունակում են Վերածննդի դարաշրջանի և նոր ժամանակների ուսմունքների սաղմեր: Գր. Տաթևացին հանդես է գալիս շրջապատող աշխարհի անմիջական ուսումնասիրության փորձով ձեռք բերվող գիտելիքների պաշտպանությամբ: Մարդու «ճանաչողական կարողությունը», ըստ Գր. Տաթևացու, դաստիարակության ու կրթության շնորհիվ զարգանում է աստիճանաբար:

Ուսուցումը, Գր. Տաթևացու կարծիքով, պետք է սկսել վաղ մանկությունից, քանի դեռ զգայության օրգաններն ունեն առավել ընկալունակություն, իսկ հոգին դեռ չի ծանրացել հոգսերի, մեղքերի և ոչ պետքական գիտելիքների բեռով: Ուսուցման ընթացքում պարզ, դյուրըմբռնելի հարցերից ուսուցիչը պետք է բարձրանա դեպի բարդ վերացական խնդիրները: Մտավոր ու բարոյական դաստիարակությունները պետք է անպայման զուգակցվեն ֆիզիկականի հետ:

Ըստ Գր. Տաթևացու՝ ուսուցիչը հետևելով բնությանը, պետք է հարմարվի զարգացող մարմնի և բանականության հնարավորություններին:

Համաձայն ժամանակակիցների հաղորդումների՝ Գրիգոր Տաթևացին դաստիարակել է 300-ից ավելի աշակերտների, որոնցից շատերը դարձել են ականավոր պատմաբաններ, իմաստասերներ, եկեղեցու բարձրաստիճան սպասավորներ (Թովմա Մեծոփեցի, Առաքել Սյունեցի, Մատթեոս Ջուղայեցի և այլք):

Գրիգոր Տաթևացին եղել է նաև ականավոր նկարիչ ու երաժիշտ: Պահպանվել են նրա նկարազարդած ձեռագրերը (Մաշտոցի անվան Մատենադարան, ձեռագրեր 7482 և 6305), որոնց մանրանկարներն ավետարանական սյուժեների ավանդական մեկնաբանությունների կողքին, վառ ու ռեալիստական ձևերով պատկերում են շրջապատող բնությունը և հասարակ մարդկանց կենցաղը:

Յուրացնելով ու հարստացնելով նախորդների ուսմունքները՝ Գր. Տաթևացին նշանակալից չափով ընդլայնեց միջնադարյան գիտությունների ավանդական շրջանակները և նպաստեց սխոլաստիկայի քայքայմանը: Նրա զարգացրած գիտական, մատերիալիստական դրույթները, մանկավարժական, իմաստասիրական, բարոյագիտական, հոգեբանական հայացքները, սոցիալ-քաղաքական յուրօրինակ ըմբռնումները, ազդարարում էին հայ քաղաքական, տնտեսական և մանկավարժական մտքի նոր վերելքը, որը օրինաչափ կերպով պետք է հաջորդեր Տաթևի դպրոցի նվաճած գիտական մակարդակին, եթե պատմական զարգացման բնականոն ընթացքը մի քանի դար չընդհատվեր օտարերկրյա զավթիչների բռնություններով, ավերիչ պատերազմներով և երկրի քայքայումով:

Այնուամենայնիվ իր ստեղծագործությամբ Գրիգոր Տաթևացին մեծ ներդրում ունեցավ միջնադարյան հայ մշակույթի, իմաստասիրական, հասարակական-քաղաքական և մանկավարժական մտքի պատմության մեջ:

Հիշատակված և այլ ճանաչված մանկավարժ-գործիչների ջանքերով XII-XV դարերում բացվում են նոր դպրոցներ: Կրթության և լուսավորության տարածման գործում նշանակալի էին դառնում Տաթևի, Հաղպատի, Գլաձորի, Սանահինի, Կապոսի, Գետիկի, Բջնիի, Այրիվանքի, Կարսի, Վարագայի, Ախթամարի, Նարեկա, Մուշի, Կարինի և Կիլիկիայի դպրոցները և դրանց ծավալած մանկավարժական գործունեությունը:

Առանձնակի են դառնում Հաղպատը, Անին, Գլաձորը, Տաթևը, Սիսը, Կապոսը իրենց համալսարաններով: Դրանցում.

- XI դարից դրվում են հայկական բարձրագույն դպրոցի հիմքերը,

- դրանք դադարեցնելով իրենց գործունեությունը, այն հանձնում էին այլ համալսարանի: Ասենք **Անիի իմաստասիրական դպրոցը** XI դարի վերջին Հովհ. Սարկավագի պաշտոնավարության

շրջանում վերածվում է համալսարանի, որը մեր առաջին բարձրագույն ուսումնական հաստատությունն է, որի գոյությունը հարատևում է մինչև XIII դարի վերջ՝ «իր պարտականությունները հանձնելով Գլաձորին»:

Գլաձորի համալսարանը հիմնադրվել է 1280 թվականին Վայոց ձորում: Հիմնադիրը եղել է Ներսես Մշեցին (մահացել է 1284 թվականին): Նա սկզբնական կրթությունն ստացել է Մշո Առաքելոց եկեղեցու Սուրբ Ղազար վանքի դպրոցում: Զբաղվել է ինքնակրթությամբ, շրջագայել է: Խոր Վիրապում աշակերտել է Վարդան Արևելցուն, լսել տարբեր գիտնականների: Ճանաչվել ու հարգվել է որպես լավ դասախոս-մանկավարժի, նրա մոտ ուսանելու են եկել ականավոր պետական ու քաղաքական գործիչներ: Ներսես Մշեցին հեղինակել է նաև ուսումնական ձեռնարկներ, մեթոդական աշխատություններ և այլ մանկավարժական գործեր:

Գլաձորի համալսարանի հռչակը տարածվել է Եսայի Նչեցու ռեկտորության տարիներին, երբ այն համարվում էր «Հիսուսական համալսարան» կամ «Երկրորդ Աթենք», կամ «Մայրաքաղաք ամենայն իմաստից»: Այն հարատևել է մինչև 1339 թվականը՝ ունենալով 60 տարվա բովանդակալից կյանք ու բեղմնավոր գործունեություն, որտեղ սովորելու էին գալիս անգամ հարևան երկրներից:

Սիսի Շեմարան համալսարանը փայլեց XIV դարում: Նրա հիմնադրումն ու կայացումը կապվում է **Ներսես Լամբրոնացու** (1153-1198) անվան հետ: Որպես բարձր տիպի աշխարհիկ դպրոցի՝ այն գործել է XII դարից և վերածվել է բարձրակարգ համալսարանի XIV դարում անգամ մերձակա երկրներից շատերն էին գալիս բարձրագույն կրթություն ստանալու և կատարելագործվելու:

Մեծ համբավ ձեռք բերեց նաև **Տաթևի համալսարանը:** Նա այդ փառքին հասավ Հովհան Որոտնեցու հաստատվելու ժամանակ 1340թ.: Այդ մասին Հակոբ Գրիչը գրում է. «Այն (Տաթևի համալսարանը) անձուկ և խավարյալ ժամանակիս մեջ փայլեր որպես զարեգակն ի վերայ աշխարհի»:

Տաթևը Գլաձորի անմիջական շարունակությունն էր: Երկուսն էլ «ամենայն առաքինությամբ զարդարյալ տեսականավն, գործնականավն և գիտականավն»: Դրանք հիմնավորված էին յոթն ազատ արվեստ-գիտություններով: Այն իր բուռն ծաղկմանն հասավ, երբ նրա գործունեությունը ղեկավարում էր Գրիգոր Տաթևացին:

Կապոսի համալսարանը գործել է XV դարի երկրորդ կեսին և ծաղկում է ապրել Հովհաննես Համշենացու ժամանակ, որի մահից հետո 1497թ. այն անցնում է սովորական դպրոցների շարքը: Բայց Կապոսի համալսարանն աչքի ընկավ մեկ այլ նորամուծությամբ: Այն կազմակերպեց ուսանողների հեռագնա ուսուցումը: Նրանք ուսումնասիրում էին լեզուներ և վերադառնալով արմատավորում էին կյանքում: Նույն ձևով Հայաստանում ուսանել են օտարազգիներ, հիմնականում **Հաղպատի բարձրագույն դպրոց-համալսարանում** (XI դար): Նման ուսուցման ձևը նպաստել է ոչ միայն գիտելիքների ինքնուրույն ձեռքբերմանը, այլև ժողովուրդների մերձեցմանը:

Նշված և այլ համալսարաններում կրթության գործն այնքան է բովանդակալից դառնում, որ մտածվում է դասավանդման մեթոդական ուղղվածության մասին: Ուսուցման գործընթաց են ներթափանցում դասախոսությունը, անհատական աշխատանքը, հարցադրումները, զրույց-բանավեճերը, մրցակցությունը, գործնական պարապմունքները, տնային հանձնարարությունները, գրքի վրա աշխատանքը, գիտական սեմինար-քննարկումները և այլ մեթոդներ ու մեթոդական հնարներ: Հատկապես ճշգրիտ ու բնագիտական առարկաների դասավանդման ժամանակ լայնորեն օգտագործվել են զննական նյութեր և ուսուցման տեխնիկական միջոցներ:

Բարձր տիպի դպրոցներում և համալսարաններում ուսումնասիրում էին լեզուներ, քերականություն, գրականություն, պատմություն, իմաստասիրություն, տրամաբանություն, ճարտասանություն, իրավագիտություն, տնտեսագիտություն, քաղաքագիտություն, բնագիտություն, բժշկություն, անգամ մարդակազմություն: Ամենայն մանրամասնությամբ ուսանողները ուսումնասիրում և յուրացնում էին նկարչությունն ու մանրանկարչությունը, գրքերի ծաղկազարդման գործը, գրչության արվեստը, երգը և երաժշտության տեսությունը:

Գլխավոր դպրոց-համալսարաններում հոգեբանական-մանկավարժական գիտելիքների հիմունքները և բարոյագիտության ուսումնասիրությունը կազմակերպվեցին առաջին անգամ:

Անկասկած առարկաների այս ցանկը, տարբերակված և այլ ժամանակաշրջաններում և տարբեր համալսարաններում ընտրությամբ տեղ ունեցածի հավաքական պատկերն է:

Բոլոր համալսարաններում ուսման տևողությունը 4-7 տարի էր: Դպրոցներում միաժամանակ սովորել են 20-30-ից մինչև 100-150 աշակերտ, իսկ բարձր դպրոցներում և համալսարաններում՝ 30-50-ից մինչև շուրջ 300 ուսանող: Իհարկե, նրանցից ոչ բոլորն են անցել լրիվ դասընթացը և ավարտել: Բայց և մի մասը պաշտպանել են ատենախոսություններ և ստացել գիտական աստիճան:

Ուսանողները հիմնականում ապրում էին գիշերօթիկ պայմաններում, զգալի մասը սովորում էր առանց փորձի, իսկ մի մասն էլ անվճար ստանում էին սնունդ, հագուստ և գրականություն:

Բոլոր հայկական համալսարաններում ուսուցիչների և աշակերտների համար սահմանվում էին պարտավորություններ և հետևում էին դրանց խստագույնս կատարմանը: Դրանք էին.

- ուսուցանողն առանց փառասիրության և ագահության պետք է հանդես բերեր ուսուցանելու մեծ ձգտում,
- ուսուցիչը և աշակերտները պետք է մեծ սեր ու նվիրում հանդես բերեն դեպի ուսումն ու կրթությունը,
- լուսավորության գործում պետք է հաստատել խաղաղություն և փոխըմբռնում,
- ուսումը պետք է տանել խաղաղ ու հանգիստ, տրամադրող ու նպաստող վայրում:

Եվ հայոց բոլոր կրթօջախները ծաղկել ու առաջընթաց են ապրել այս պահանջ - պարտավորությունների առկայության դեպքում:

Վարդապետարանները, ճեմարանները, համալսարաններն ունեին մատենադարաններ, որտեղ հատուկ գրիչներն ու ձեռագրերի հեղինակները ընդօրինակում էին արժեքավոր գործեր, ստեղծագործում ու հարստացնում էին գրքային ֆոնդը:

Հայոց գրադարան-մատենադարանների մեջ ուսցել էջմիածնի, Հաղպատի, Սանահինի, Գլաձորի, Տաթևի, Սև լեռան, Աղթամարի, Գետիկի համալսարանները: Իսկ Գլաձորում և Տաթևում գրքային ֆոնդը հասել է մինչև 10.000 մագաղաթյա-հատորի: Այդ ուսումնական հաստատություններում գիտնականները կազմում և հեղինակում էին այբբենարաններ, բառարաններ, դասագիրք-ձեռնարկներ, գիտական մենագրություններ:

Դասագրքերի արժեք են ստանում «Ոսկեփորիկ ժողովածուները», որոնք հարց-առաջադրանքի ձևով նպատակադրում էին շարժել սովորողների ակտիվությունը, ինքնուրույնությունը:

Հիշատակության է արժանի այն հանգամանքը, որ վերածննդի շրջանում հայկական համալսարանները օգտագործել են «Պատկերուսույց» կոչվող նկարչական-մանրանկարչական, ծաղկազարդման, ուսումնական ձեռնարկ-դասագիրքը, որը աշխարհին հայտնի այդ առարկայի ամենահին դասագիրքն է:

Գլուխ 4

ՆՈՐ ՇՐՋԱՆԻ ԴՊՐՈՑՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ

4.1. ՆՈՐ ՇՐՋԱՆԻ ԱՐԵՎՄՏՅԱՆ ԴՊՐՈՑՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ

Արևմտյան Եվրոպայում նոր ժամանակաշրջանը նշանավորվում է գիտության և մանկավարժության ոլորտների հայտնություններով:

- 1635 թվին **Ֆրանսիայում** հիմնադրվում է գիտությունների ակադեմիան՝ որում զգալի ավանդ է ունեցել կարդինալ Արման Ռիշելյեն (1585-1642), որն այդ տարիներին վերակառուցել է նաև Սորբոնի համալսարանը: 1665 թվականին հրատարակվում է գիտական առաջին հանդեսը: Հանսենականները (Իպսի եպիսկոպոս Հանսենի կողմնակիցները) 1660-70-ական թվականներին բացում են տասնյակ դպրոցներ (5-6-հոգանոց դասարաններ), ուսուցումը կազմակերպում մայրենիով (մինչ այդ լատիներենի փոխարեն), հաստատվում է սովորողների նկատմամբ սիրալիր վերաբերմունք, բայց խիստ հսկողության պայմաններում, դրանց զուգահեռ շարունակվում էր այդ դպրոցների նկատմամբ ճիզվիտների հալածանքները: Ուսուցչական կադրեր պատրաստելու նպատակով 1684 թվին բացվում է առաջին ուսուցչական ճեմարանը, որտեղ ուսուցումն անվճար էր:

- **Անգլիայում** 1688 թվականից հեղափոխական շարժումների շնորհիվ նկատելի աշխուժացում է նկատվում կրթության բնագավառում: Սակայն իշխում էր պահպանողականությունը կլասիցիզմին զուգակցված: Իշխում է աշխատանքային դաստիարակությունը: Առաջին անգամ Անգլիայում քաղաքացիության իրավունք ստացավ «աշխատանքը բերում է առատություն, ով չի աշխատում, նա չի ուտում» միտքը, որը պատկանում է Ջոն Բելլերսին (1654-1725):

Մինչ այդ նրա նախորդը՝ Վիլյամ Պերտին (1623-1678) աշխատանքին զուգահեռ կարևորություն էր տալիս նաև կոլեկտիվ աշխատանքներին՝ ներմուծելով կոլեկտիվ դաստիարակության տարրեր:

- **Գերմանիան** իր դպրոցով աչքի էր ընկնում մայրենիի ուսուցմամբ, բայց վճարովի, կրթության բովանդակությամբ ազգապաշտական, հոգևոր բնույթով, խստագույն կարգապահությամբ, մարմնական պատիժներով, արգելք-սահմանափակումներով:

Չեխիայի համայնքի առաջնորդներից մեկը Յան Ամոս Կոմենսկին էր(1592-1670): Նա ծնվել է «Չեխիայի եղբայրություն» համայնքին պատկանող ընտանիքում: Համայնքի ֆինանսական միջոցներով ստացել է միջնակարգ, ապա՝ բարձրագույն կրթություն: Այնուհետև եղել է համայնքի ընտրյալ հոգևորականը և ղեկավարել նրա եղբայրական դպրոցը: Յան Կոմենսկին ակտիվորեն մասնակցել է գերմանական ազնվականության և կաթոլիկական եկեղեցու բռնության դեմ ծավալված պայքարին: Երեսնամյա պատերազմի ժամանակ (1618-1648) համայնքի մյուս անդամների հետ հալածանքների է ենթարկվել և ստիպված վարել է թափառաշրջիկ կյանք Լեհաստանի Լեշնո քաղաքում, ուր բնակություն էր հաստատել «Չեխիայի եղբայրություն» համայնքի մի մասը, Յան Կոմենսկին ղեկավարել է եղբայրության դպրոցը, իսկ հետագայում ընտրվել է եպիսկոպոս:

1631-ին այստեղ նա կազմել է «Լեզուների և բոլոր գիտությունների բաց դուռ» ուսումնական ձեռնարկը, ուր առաջին անգամ լատիներենի յուրացումը զուգակցել է շրջապատի աշխարհի ուսումնասիրության հետ: Այդ ժամանակ նա շարադրում է իր հռչակավոր մանկավարժական աշխատությունը՝ «Մեծ դիդակտիկան», որը ուսուցման գործընթացի վերաբերյալ ժամանակակից մանկավարժական գիտության սկիզբն էր: Այս գիրքը թարգմանվել է բազմաթիվ լեզուներով և Յան Կոմենսկու անունը լայնորեն տարածվում է աշխարհում: Այդ տարիներին Յան Կոմենսկին հեղինակում է «Մայրական դպրոց» գիրքը նախադպրոցական հասակի երեխաների դաստիարակության մասին առաջին ձեռնարկը:

Արյունալի պատերազմների տարիներին ճանաչված գիտնական-մանկավարժը ավարտում է «Համընդհանուր խորհուրդ մարդ-

կային գործերի կարգավորման մասին» մեծածավալ աշխատությունը՝ յոթ հատորներով: Նրա կենդանության օրոք տպագրվում են միայն երկու հատորները (մնացած հատորները գտնվել են 1935 թվականին), որտեղ նա նախանշում է «Բոլորին ամեն ինչում բազմակողմանիորեն կարգավորելու» հումանիստական ու ժողովրդավարական ծրագիրը: Նա միջազգային լայն կապեր է պահպանել, աշխատել է Անգլիայում այսպես կոչված «պանսոֆիան» ստեղծելու համար, որի տակ հասկանում էր բնության և հասարակության վերաբերյալ բոլոր մարդկանց համար մատչելի հանրագիտական գիտելիքների միագումարը:

Յան Կոմենսկին բնակվել է նաև Շվեդիայում՝ այն հույսով, որ այդ երկիրը կօգնի և կաջակցի իր հայրենիքին: Նա այս երկրում զբաղվել է «դասագրքերի և լեզուների ուսուցման մեթոդիկայի» մշակման հարցերով: Այնուհետև Յան Կոմենսկին տեղափոխվել և բնակություն է հաստատել նաև Հունգարիայում, որտեղ աշխատել է որպես դպրոցական հարցերի գծով խորհրդական: Այստեղ նա գրել է մի շարք փիլիսոփայական և մանկավարժական ստեղծագործություններ, այդ թվում՝ «Տեսանելի աշխարհը նկարներով» հիանալի դասագիրքը: Այն թարգմանվել է բազմաթիվ լեզուներով:

1656 թ. շվեդա-լեհական պատերազմի ժամանակ հրդեհվում է «չեխական եղբայրություն» համայնքի վերջին ապաստանը՝ Լեշնո քաղաքը և Կոմենսկին ապաստանում է Հոլանդիայի Ամստերդամ քաղաքում, որտեղ էլ մահացել 1670թ.:

Տարերային մատերիալիզմի, հումանիզմի և ժողովրդավարության տարրերը մեծ տեղ ունեն Յան Կոմենսկու աշխարհայացքում: Նրա ժողովրդավարությունը իր արտահայտությունն է գտել միասնական դպրոցի, դասակարգային պատկանելիությունից, ունեցվածքային վիճակից ու սեռից անկախ բոլոր երեխաների համար, մայրենի լեզվի դպրոցի համընդհանուր և պարտադիր լինելու նրա պահանջների մեջ:

Յան Կոմենսկին Վերածննդի դարաշրջանից ժառանգել է հումանիզմը, կենսուրախությունը, լավատեսությունը, և սովորեցնում էր, որ մարդը «ամենակատարյալ», ամենագեղեցիկ ստեղծագործությունն է, «ամենահրաշալի միկրոկոսմոսը», ավելացնում. «Մարդը, ղեկավարվելով բնության կողմից, ամեն ինչի կարող է հասնել: Մարդը ներդաշնակություն է, ինչպես մարմնի, այնպես էլ հոգու առումով»: Նա դպրոցը համարում էր մարդասիրության արհեստանոց:

Վաստակաշատ մանկավարժը դաստիարակության համակարգ էր ստեղծել ոչ թե ընտրյալների, ոչ թե ազնվական վերնախավի համար, այլ բնակչության ժողովրդավարական խավերի, ժողովրդական զանգվածների համար:

Յան Կոմենսկու դիդակտիկայի հիմնական գաղափարներն ունեն սենսուալիստական բնույթ: Նա պնդում էր, որ «ոչինչ չկա բանականության մեջ, որ նախապես եղած չլինի զգայարաններում»: Սա համապատասխանում է Բեկոնի սենսուալիստական փիլիսոփայությանը: Յան Կոմենսկին Բեկոնի «Գիտությունների մեծ վերակերտում» երկը համարում էր զարմանալի ստեղծագործություն: Այդ գիրքը համարում էր դարի ամենալուսավոր ստեղծագործությունը: Բեկոնի ինդուկտիվ մեթոդում նա տեսնում էր «բնության գաղտնիքների մեջ թափանցելու» ուղին:

Հետաքրքիր է, որ նա առաջադրեց համընդհանուր ուսուցման գաղափարը: Նա պահանջում էր բոլոր խավերի համար ստեղծել մայրենի լեզվով դպրոցներ: Նա առաջադրեց համընդհանուր տարրական կրթության գաղափարը: Հաճախ վրդովվում էր նրանից, որ աղքատների շրջանում հաճախ «աննկատ են մնում ու կործանվում» աչքի ընկնող ընդունակությունները:

Նրա աշխարհայացքում միահյուսվում են մի կողմից տարերային մատերիալիզմի, ռեալիզմի տարրերը, մյուս կողմից՝ կրոնականությունը: Նրա կարծիքով աշխարհը դա «Աստծո ստեղծածն է», իսկ ճանաչողությունը՝ «Աստծո որոնումն է ամեն ինչում»: Երկրային կյանքը Յան Կոմենսկին համարում էր միայն նախապատրաստումը անդրշիրիմյան կյանքին և դաստիարակության նպատակը տեսնում էր մարդուն հանդերձյալ կյանքին նախապատրաստելու մեջ:

Ըստ Կոմենսկու՝ դաստիարակությունն ունի երեք աստիճան, և խնդիր. ինքնաճանաչում և շրջապատի իմացություն (մտավոր դաս-

տիարակություն), ինքնակառավարում (բարոյական դաստիարակություն), և ձգտումն առ Աստված (կրոնական դաստիարակություն): Նա հատկապես կարևորում էր առաջին խնդրի լուծումը:

Այս ամենով հանդերձ՝ նա դաստիարակության դերը բարձր էր գնահատում:

- Մարդը,- ասում էր Կոմենսկին,- մարդ է դառնում միայն դաստիարակության շնորհիվ, որ պետք է տրվի նրան մանկական շրջանում: Նա պնդում էր, որ յուրաքանչյուր երեխայից կարելի է մարդ ստանալ:

Յան Ամոս Կոմենսկու մանկավարժության մեջ կարևոր դեր ունի **դաստիարակության բնահարմարության սկզբունքը**: Նա գտնում էր, որ մարդը բնության մի մասնիկն է, և, որպես այդպիսին, ենթարկվում է նրա գլխավոր, համընդհանուր օրենքներին, որոնք գործում են ինչպես բույսերի ու կենդանիների, այնպես էլ մարդու աշխարհում:

Նա նշում է, որ «դպրոցի ճիշտ կարգ ու կանոնն անհրաժեշտ է փոխ առնել բնությունից», որ անհրաժեշտ է ելնել «այն գործընթացների դիտումներից, որոնք ամենուր դրսևորում է բնությունն իր գործողություններում», և փորձում է սահմանել բնության այն ընդհանուր օրինաչափությունները, որոնք հավասարապես դրսևորում են բույսերի, կենդանիների և մարդկանց կյանքում: Կոմենսկին փորձում էր հիմնավորել դիդակտիկական սկզբունքներն ու կանոնները, որը, սակայն, հաճախ բռնազբոսիկ բնույթ էին կրում:

Յան Կոմենսկին դաստիարակության և ուսուցման բնագավառում խոր ընդհանրացումների է հանգել՝ ելնելով հասարակական կյանքի և դաստիարակության վիճակի իր դիտումներից, մանկավարժական փորձից: Իր անձնական ուսուցչական և դարաշրջանի առաջավոր մանկավարժական փորձի հիման վրա ծնվեցին և ձևավորվեցին նրա այն տեսական խոր մտքերը, որոնց հանդիպում ենք «Մեծ դիդակտիկայում»: Մանկավարժական այս փորձին նա հարմարեցրել է փիլիսոփայական հիմնավորումը:

Յան Կոմենսկու պատմական ծառայությունը, դաստիարակության բնահարմարության սկզբունքը վերոհիշյալ տեսանկյունից

առաջադրելու առումով, կայանում է նրանում, որ՝

- նա մարդուն ճանաչում է որպես բնության մի մասնիկը, որը ենթարկվում է նրա օրենքներին, ձգտում է դաստիարակության հիմնավորման գործում հենվել բնության, կյանքի վրա,
- նա հասավ այն մտքին, որ պետք է գոյություն ունենան համընդհանուր օրենքներ, որոնք գործում են կյանքի բոլոր կողմերում՝ բնության և հասարակության մեջ, բույսերի, կենդանիների և մարդկանց կյանքում:

Այսպիսի օրենքներ իրոք գոյություն ունեն և հայտնագործվեցին ավելի ուշ՝ գիտության այլ մեծերի կողմից:

Ինքնատիպ են Յան Ամոս Կոմենսկու տարիքային պարբերացումը, դպրոցական համակարգը և կրթության բովանդակությունը: Ելնելով մարդու բնությունից՝ նա հասունացող սերնդի կյանքը բաժանում է տարիքային չորս ժամանակաշրջան՝ յուրաքանչյուրը վեց տարի տևողությամբ: Այսպես՝

- Մանկություն՝ ծնված օրից մինչև 6 տարեկանը:
- Պատանեկություն՝ 6-12 տարեկանը:
- Երիտասարդություն՝ 12-18 տարեկանը:
- Հասունություն՝ 18 մինչև 24 տարեկանը:

Այս բաժանման հիմքում նա դնում է տարիքային առանձնահատկությունները:

• **Մանկությունը** բնութագրվում է ֆիզիկական բուռն աճով և զգայարանների զարգացմամբ:

• **Պատանեկությունը**՝ հիշողության և երևակայության ու նրանց կատարողական օրգանների՝ լեզվի ու ձեռքերի զարգացումով:

• **Երիտասարդությունը**, հիշատակված օրգաններից բացի, բնութագրվում է մտածողության զարգացման ավելի բարձր մակարդակով (ըմբռնում և դատողություն) և.

• **Հասունությունը**՝ կամքի զարգացումով և ներդաշնակություն պահպանելու ընդունակությամբ:

Դրանցից յուրաքանչյուրի համար, ելնելով տարիքային առանձնահատկություններից, անվանի գիտնական-մանկավարժը նախատեսում է կրթության հատուկ աստիճան: Այսպես՝ մինչև 6 տարե-

կանը ներառյալ երեխաների համար նա առաջարկում է մայրական դպրոց, որի տակ հասկանում է նախադպրոցական դաստիարակություն՝ մոր ղեկավարությամբ: Պատանեկության համար (այսինքը՝ 6 մինչև 12 տարեկան երեխաների համար) նախատեսվում է վեցամյա մայրենի լեզվի դպրոց՝ յուրաքանչյուր համայնքում, գյուղում, ավանում: Երիտասարդության համար (12 մինչև 18 տարեկանը) պետք է յուրաքանչյուր քաղաքում լինի լատինական դպրոց կամ գիմնազիա: Հասունության հասած երիտասարդների համար (18 մինչև 24 տարեկանը) յուրաքանչյուր պետության մեջ կամ մարզում՝ ակադեմիա:

Ինչպես տեսնում ենք, յուրաքանչյուր հաջորդ աստիճան նախորդի շարունակությունն է կազմում: Դեռևս XVII դարի առաջին կեսին նա առաջ է քաշել միասնական դպրոցի ժողովրդավարության սկզբունքը: Վերոհիշյալ յուրաքանչուր աստիճանի համար (ակադեմիայից զատ) մանրամասն մշակել է ուսման բովանդակությունը: Այսպես, օրինակ, 6 տարեկանների համար բնագիտությունից երեխաները պետք է իմանան թե ինչ է ջուրը, հողը, օդը, կրակը, անձրևը, ձյունը, սառույցը, քարը, երկաթը, ծառը, խոտը, ձուկը, թռչունը, եզը և այլն: Աստղագիտության գծով՝ ինչն է կոչվում երկինք, ինչ են արևը, լուսինը, աստղերը, թե որտեղից են դրանք ծագում, որտեղ մայր մտնում:

Երեխաները նախնական տեղեկություններ են ստանում աշխարհագրությունից, հասկանում՝ թե ինչ է սարը, հովիտը, գյուղը, քաղաքը և այլն:

Յան Կոմենսկին խորհուրդ էր տալիս երեխաներին մանկության վաղ տարիքից ընտելացնել աշխատանքի: Նախադպրոցական հասակի երեխաների մեջ դաստիարակել չափավորություն, մաքրասիրություն, աշխատասիրություն, մեծերի նկատմամբ հարգալից վերաբերմունք, հնազանդություն, արդարամտություն և, որ գլխավորն է՝ մարդասիրություն: Նրա մեծագույն ծառայություններից մեկն էլ այն է, որ նա աշխարհում առաջինն է կազմել նախադպրոցական դաստիարակության «մայրական դպրոցը» ձեռնարկը:

Մայրենիի դպրոցը, ըստ Կոմենսկու, ունի ուսուցման վեցամյա

դասընթաց, որը նախատեսված է երկու սեռերի երեխաների համար, կարևորեց տարրական դպրոցի նշանակությունը: Նա պահանջեց տարրական դպրոցում երեխաներին տեղեկություններ տալ երկրաչափությունից, աշխարհագրությունից, բնագիտությունից, ավանդել երգեցողություն, ձեռքի աշխատանք: Նա մեծ տեղ էր հատկացնում կրոնի դասավանդմանը: Գիմնազիական կրթությանը նա ավելացրեց ուսումնական նոր առարկաներ, օրինակ՝ ֆիզիկա (այդպես էր կոչվում այն ժամանակ բնագիտությունը), աշխարհագրություն, պատմություն: Գիմնազիայում ուսումնասիրում էին լատիներեն, հունարեն, մայրենի լեզուն և նոր լեզուներից որևէ մեկը:

Նա պահանջում էր լեզուներ սովորելուց հետո աշակերտներն անցնեն բնագիտություն (ֆիզիկա), մաթեմատիկա, վերջում՝ իմաստասիրություն (էթիկա, դիալեկտիկա), իսկ դասընթացն ավարտել ճարտասանությամբ: Ըստ Կոմենսկու՝ դպրոցական համակարգում գիմնազիայի վեց հաջորդական դասարաններն ունեին այսպիսի անուններ՝ քերականության, ֆիզիկայի, մաթեմատիկայի, էթիկայի, դիալեկտիկայի, ճարտասանության դասարաններ:

Այս համակարգի թերությունն այն էր, սակայն, որ մի ամբողջ տարի սովորողները ուսումնասիրում էին մեկ առարկա: Հետագայում այս թերությունը հաղթահարվեց: XVIII դարի վերջերին սկսեցին միաժամանակ դասավանդվել ուսումնական զանազան առարկաներ:

Հայտնի են նաև Յան Կոմենսկու դիդակտիկական հայացքները: Հետևելով սենսուալիստական փիլիսոփայությանը՝ Կոմենսկին իմացության և ուսուցման հիմքում դնում էր զգայական փորձը և տեսականորեն հիմնավորում ու մանրամասնորեն բացահայտում զննականության սկզբունքը: Ի տարբերություն ուտոպիստ Թոմաս Մորի՝ Յան Կոմենսկին զննականությունը հասկանում էր լայն առումով, ոչ միայն տեսողական, այլ բոլոր զգայարանների համամասնականությամբ՝ իրերն ու երևույթներն ավելի պարզ ըմբռնելու համար: Նա զննականությունը համարում էր դիդակտիկայի «ոսկե կանոն»-ը:

«Այն ամենը, ինչը միայն հնարավոր է, տրամադրեք զգայարան-

ների ընկալմանը, լսելին - լսողությանը, հոտավետը - հոտոտելիքին, համեղը - համի զգայարանին, շոշափելին՝ շոշափելիքին: Իսկ եթե որոշ առարկաներ կարելի է միանգամից ընկալել մի քանի զգայարաններով, ապա թող այն «տրվի միանգամից մի քանի զգայարանների»,- գրել է Կոմենսկին:

Նա պահանջում էր ինչը հնարավոր է՝ դիտել բնական վիճակում: Դիտել, զննել, եթե ոչ, ապա դա անել նկարներով, գծագրերով, մոդելներով: Հանճարեղ կերպով նա հիմնավորում, ընդհանրացնում, խորացնում, ընդարձակում, կատարելագործում էր այն ժամանակ սխալ կամ կիսատ գործող զննականության սկզբունքը և լայնորեն այն կիրառում պրակտիկայում՝ նկարազարդելով իր դասագրքերը: Յան Կոմենսկին սակայն չի կարողանում ճիշտգրտորեն լուծել ուսուցման մեջ զգայական փորձի և վերացարկված մտածողության հարաբերակցության հարցը:

Հակառակ մեխանիկական սերտման, դոգմատիկ ուսուցման՝ Յան Կոմենսկին առաջադրում է ուսուցման գիտակցականության սկզբունքը: «Ոչինչ չպետք է ստիպել անգիր սովորել, բացի նրանից, ինչը լավ հասկացված է բանականության կողմից»: Աշակերտները ուսուցչի օգնությամբ պետք է պարզ գիտակցեն, թե «ուսումնասիրվող առարկան ինչ օգուտ է բերում առօրյա կյանքում»: Երևույթների ուսումնասիրության ժամանակ պետք է աշակերտներին հասցնել այդ երևույթների պատճառների գիտակցմանը: Յուրաքանչյուր առարկայի վրա պետք է կանգ առնել այնքան ժամանակ, մինչև այն հասկացվի: Նա պահանջում էր ուսուցման համակարգվածություն, աշակերտներին հասցնել երևույթների միջև եղած կապի ըմբռնմանն այնպես կազմակերպել ուսումնական նյութի մատուցումը, որ այն քաոս չթվա աշակերտներին, այլ շարադրված լինի համառոտ՝ հիմնական դրույթների ձևով: Նրա կարծիքով պետք է գնալ փաստերից դեպի եզրակացություններ, օրինակներից՝ կանոններ, ստույգից՝ վերացական, հեշտից՝ դժվար, ընդհանուրից՝ մասնավոր (սկզբից առարկայի, երևույթի մասին տալ ընդհանուր պատկերացում, այնուհետև՝ անցնել նրա առանձին կողմերի ուսումնասիրմանը):

Նա մեծ նշանակություն էր տալիս ուսուցման հաջորդականության սկզբունքին: Աշակերտների յուրացման համար նախատեսվող նյութն իր ամբողջության մեջ պետք է այնպես մատուցել, որ նոր նյութի ուսումնասիրումը չդժվարանա, այն նախապատրաստված լինի նախորդ պարապմունքների ժամանակ: Հաշվի առնելով երեխաների տարիքային հոգեբանական և անհատական առանձնահատկությունները, Յան Կոմենսկին խորհուրդ էր տալիս սկզբից զարգացնել աշակերտների զգայությունները (զգացմունքները), հետո հիշողությունը, այնուհետև մտածողությունը և վերջապես՝ խոսքն ու ձեռքը, որովհետև աշակերտը պետք է կարողանա ճիշտ ատահայտվել յուրացրածը և այն կիրառել գործնականում:

Յան Կոմենսկին առաջադրել է ուսուցման մատչելիության սկզբունքը: Նա գտնում էր, որ երեխաներին ուսուցման համար պետք է տալ միայն այն, ինչը մատչելի է՝ կախված նրանց տարիքից: Ուսուցման մատչելիությունը ձեռք է բերվում ավանդման պարզությամբ, հաղորդվում է հիմնականը՝ առանց ավելորդ մանրամասների:

Առաջադրելով աշակերտների կողմից հաստատունության դիդակտիկական պահանջը (սկզբունքը)՝ Կոմենսկին նշում էր, որ անհրաժեշտ է «ամուր հիմքեր» դնել, ուսուցման ժամանակ չշտապել, հասնել այն բանին, որպեսզի աշակերտները լրիվ յուրացնեն դասավանդվածը, այն ամենը, ինչը փոխադարձ կապի մեջ է: Յուրաքանչյուր թեմա պետք է ամփոփվի հակիրճ, ստույգ կանոնների մեջ:

- Հաստատուն յուրացման համար, հսկայական նշանակություն ունեն վարժությունները, աշակերտների կողմից յուրացված նյութի կրկնությունները,- գրում է Յան Կոմենսկին: -Դրանց միջոցով ուսուցիչը պարզ տեսնում է, թե իր շարադրածից ինչ է մնացել աշակերտների համար անհասկանալի: Մի քանի անգամ կրկնված նյութը, հաստատուն է հիշվում:

Նա առաջադրել է վարժությունները կատարելու մի շարք կանոններ: Նա գրում է. «Թող դպրոցներում գրել սովորեն գրելու վարժությունների միջոցով, արտահայտվել՝ խոսքի վարժությունների միջոցով, երգել՝ երգի վարժությունների միջոցով, մտահանգումներ անել մտահանգումների վարժությունների միջոցով և այլն: Վարժու-

թյունները սկսել ոչ թե ամբողջական աշխատանքների կատարումից, այլ՝ տարրերից: Դա վերաբերում է և՛ ընթերցանությանը (նախ տառերին ու վանկերը, հետո՝ բառերը, և ապա՝ արտահայտությունները) և՛ գրելուն, և՛ քերականությանը, և՛ մնացած հմտություններին: Ուսուցման ժամանակ պետք է զուգակցել սինթեզը վերլուծության հետ»:

Յան Ամոս Կոմենսկու մոտ կարևոր դեր ունի դպրոցական ուսուցման կազմակերպումը, ասել է, թե դաս-դասարանային համակարգը: Կոմենսկին սահմանեց ուսումնական տարվա գաղափարը, ուսումնական քառորդները, մտցրեց դպրոցական արձակուրդները: Նա որոշակիացրեց ուսումնական օրվա կազմակերպումը, որոնք պետք է լինեին մայրենի լեզվի դպրոցում չորս, լատինականում՝ վեց ժամ: Տեսականորեն մշակեց դաս-դասարանային համակարգը (այն ժամանակվա դպրոցներում աշակերտների ընդունելությունը կատարվում էր տարբեր ժամանակներում, ամբողջ տարվա ընթացքում): Թեև աշակերտները նստում էին կողք կողքի՝ միևնույն դասարանում, բայց բոլոր աշակերտների հետ կոլեկտիվ պարապմունքներ մեծ մասամբ չէին անցկացվում: Յուրաքանչյուր աշակերտ սովորում էր իր դասը: Ուսուցիչը պարապում էր յուրաքանչյուր աշակերտի հետ անհատապես: Յան Կոմենսկին պահանջում էր, որ դպրոցում ընդունելությունը կատարվի տարվա մեջ մեկ անգամ, որ ուսուցիչը կոլեկտիվ աշխատանք կատարի ամբողջ դասարանի հետ՝ դաս-դասարանային համակարգի հիմունքներով: Նա ցուցումներ տվեց, թե ինչպես պլանավորել և վարել դասը, նրա մի մասը հատկացնելով աշակերտների գիտելիքների հաշվառմանը՝ հարցման միջոցով, մյուս մասը՝ նոր նյութի բացատրմանն ու վարժություններին: Նա գտնում էր, որ յուրաքանչյուր դաս պետք է ունենա իր թեման և խնդիրը: Ուսուցիչը պետք է ուշադիր հետևի, որպեսզի աշակերտներն ակտիվ մասնակցեն պարապմունքներին: Կոմենսկին կարևոր մտքեր է արտահայտել այն մասին, թե **ինչպիսին պետք է լինի դասագիրքը**: Իր տեսական դրույթները կենսագործել է պրակտիկայում՝ կազմելով մի շարք օրինակելի դասագրքեր: Նա պահանջում էր, որպեսզի դասագիրքը լրիվ չափով պարունակի ուսումնական նյութը և միաժամանակ լինի հակիրճ, չունենա ոչինչ ավելորդ: Որ դասագրքի նյութը պետք է դասավորված լինի համակարգով և շարադրված մատչելի, հասկանալի լեզվով: Նրա կազմած դասագրքերից լայն ճանաչման են արժանացել «Լեզուների և բոլոր գիտությունների բաց դուռ» (1631) և «Զգայական աշխարհի նկարներով» դասագրքերը (1658): Առաջինում («Գիտությունների բաց դուռ») ընտրելով քերականական առումով աստիճանաբար բարդացող նախադասությունների մի շարք, նա միաժամանակ ստեղծում է և՛ լեզվի դասագիրք, և՛ գիրք, որը երեխային ծանոթացնում է տարբեր բնագավառներից վերցրած մատչելի գիտելիքերի հետ:

Երկրորդ դասագիրքը («Զգայական աշխարհի նկարներով») նախնական գիտելիքների յուրովի մանկական նկարազարդ հանրագիտարան է: Այդ դասագրքի թվով 150 համառոտ հոդվածներում տեղեկություններ են հաղորդվում բնության, տիեզերքի, աշխարհի, կենդանիների, մարդու կազմվածքի ու գործունեության (արհեստներ, գյուղատնտեսություն, տրանսպորտ, մշակույթ), հասարակական կյանքի (պետական կառավարում, դատարան) և այլնի վերաբերյալ: Դասագիրքը գիտելիքներ է հաղորդում մայրենի լեզվից և լատիներենից: Այդ գիրքը թարգմանվել է բազմաթիվ լեզուներով և 150 տարի ծառայել է որպես նախնական ուսուցման լավագույն դասագիրք: Գերմանացի մեծ բանաստեղծ Գյոթեն XIX դարի սկզբներին հիշատակել է այդ դասագիրքը՝ որպես օրինակելի ուսումնական գիրք, որով սովորել է նաև ինքը:

Յան Ամոս Կոմենսկին անդրադարձել է նաև բարոյական դաստիարակության հարցերին: Դրանց մեջ կարևոր էր համարում առաքինությունները. խելացիություն, չափավորություն, արիություն, արդարամտությունը և կարգապահություն: Ըստ նրա՝ խելացիությունն առաքինի կյանքի առաջատարն է: Չափավորությունն անհրաժեշտ է մարդուն, որպեսզի ամեն ինչում պահպանի չափը: Արիությունն իր մեջ ներառում է այնպիսի գծեր, հատկանիշներ, ինչպիսիք են՝ ինքնատիրապետումը, տոկունությունը, օգտակար լինելու պատրաստակամությունը:

Նշված առաքինություններից բացի խորհուրդ էր տալիս երեխաների մեջ զարգացնել համեստություն, հնազանդություն, բարյացկամություն, մաքրասիրություն, կարգասիրություն, քաղաքավարություն, հարգալից վերաբերմունք տարեց մարդկանց հանդեպ, աշխատասիրություն:

Յան Կոմենսկին բարոյական դաստիարակության միջոցներ էր համարում՝

- ծնողների, ուսուցիչների, ընկերների օրինակը,
- խրատներն ու զրույցները երեխաների հետ,
- երեխաներին բարոյական վարքագծի վարժեցնելը:

Նա պահանջում էր պայքարել սանձարձակության, ծուլության, անխոհեմության, անկարգապահության դեմ: Բարոյական դաստիարակության գործընթացում մեծապես կարևորում էր դրական սովորույթների մշակումը՝ պահանջում տանը և դպրոցում երեխաներին դաստիարակել վերը նշված որակներով: Մեծ ծառայությունն էր և այն, որ նա դուրս եկավ միջնադարյան դպրոցի բթացնող մահակի կարգապահության դեմ: Նշելով կարգապահության մեծ նշանակությունը՝ նա վկայակոչում է չեխական առածը. «Դպրոցն առանց կարգապահության նույնն է, ինչ ջրաղացը՝ առանց ջրի»:

Յան Կոմենսկին դեմ էր երեխաների մարմնական պատիժներին: Նա գրում է. «Ես վճռականորեն կողմ եմ, որ ծեծն ու մահակը, ստրկության այդ միջոցները, որոնք բոլորովին սազական չեն այդ մարդկանց՝ արտաքսվեն նրանցից»: Չնայած այս մտքերին՝ նա, այնուամենայնիվ, ծեծը ընդունելի է համարում այն դեպքերում, երբ թույլ է տալիս անհնազանդություն:

Յան Ամոս Կոմենսկին բարձր է դասում ուսուցչի դերը, նրան ներկայացվող պահանջները, նրա պաշտոնը համարում էր չափազանց պատվավոր. «Այնքան հիանալի, որքան ոչ մի ուրիշը արևի տակ»: Կոմենսկին պահանջում էր, որ մի կողմից բնակչությունը հարգալից վերաբերմունք ցուցաբերի ուսուցչի նկատմամբ, իսկ մյուս կողմից՝ ինքը՝ ուսուցիչը հասկանա, թե ինչպիսի կարևոր պարտականություն է կատարում հասարակության մեջ, և ունենա իր սեփական արժանապատվության զգացումը: Նա ասում էր, որ

ուսուցիչը պետք է լինի ազնիվ, գործունյա, հաստատակամ, կենդանի օրինակն այն առաքինությունների, որոնք նա պետք է ներարկի աշակերտներին, լինի կրթված և աշխատասեր մարդ: Նա պետք է անսահմանորեն սիրի իր գործը, «աշակերտներին հրապուրի իր օրինակով»: Ելնելով իր աշխարհայացքից՝ Կոմենսկին ուսուցչի կարևորագույն որակներից մեկը համարում էր կրոնասիրությունը:

Յան Կոմենսկին հսկայական ազդեցություն է ունեցել մանկավարժական մտքի և դպրոցի զարգացման վրա ողջ աշխարհում: Դպրոցական գործը բարելավելու համար նրան հրավիրում էին տարբեր երկրներ (Անգլիա, Շվեդիա, Հունգարիա և այլն): Նրա գրքերն ու կազմած դասագրքերը թարգմանվել են բազմաթիվ լեզուներով: Յան Կոմենսկու գործունեությունը շատ բարձր է գնահատել ռուս մեծ մանկավարժ Կ.Դ. Ուշինսկին: Լեյբնիցն նշում էր. «Մանկավարժության զարգացման գործում Կոմենսկին նույն դերն է կատարել, ինչ Դեկարտն ու Բեկոնը՝ փիլիսոփայության ոլորտում»:

Դիդակտիկայի բնագավառում ուղղակի նորարար է Յան Կոմենսկին. տվել է համընդհանուր կրթության, միասնական դպրոցի, տարրական դպրոցում վեցամյա ուսուցման գաղափարները, հեղինակել դիդակտիկական սկզբունքներ ու կանոններ: Նրա մանկավարժական տեսությունն ու պրակտիկան մեծ ներդրում են համաշխարհային մշակույթում:

XVII դարում Անգլիայում տեղի է ունեցել բուրժուական հեղափոխություն, որը հող է նախապատրաստել արդյունաբերական հեղաշրջման համար: Հեղափոխությունն ուղղված էր ավատատիրական հասարակարգի դեմ: Այն ազդարարեց նոր ժամանակների բուրժուազիայի գերիշխանության սկիզբը: Անգլիական հեղափոխությունը բուրժուա կան վաղ շրջանի այն հեղափոխություններից էր, որոնք տեղի են ունեցել այն ժամանակ, երբ քայքայվող ավատատիրական հասարակարգի ընդերքում արդեն զարգանում էր կապիտալիստական մանուֆակտուրան, բայց դեռևս չկար կապիտալիստական խոշոր մեքենայացված արդյունաբերություն: Այս հեղափոխության առանձնահատկությունն այն է, որ բուրժուազիան հանդես էր գալիս ազնվականության բուրժուականացած մասի հետ

դաշինք կնքած:

Այդ բուրժուական հեղափոխությունն էլ ծնունդ տվեց հենց այնպիսի մանկավարժական եզակի մեկ երևույթի, ինչպիսին **Ջոն Լոկկն** էր: Նա ծնվել է 1632-ին, գավառական փաստաբանի ընտանիքում, որը մասնակից էր 1648թ. հեղափոխությանը:

Միջնակարգ կրթությունը ստացել է Վեստմինիստերյան հնագույն դպրոցում: Այնուհետև ընդունվել է Օքսֆորդի համալսարան, որտեղ էլ տարվել է այնպիսի մեծագույն գիտնականների աշխատություններով, ինչպիսիք են՝ Դեկարտը, Բեկոնը, Նյուտոնը: Հետաքրքրվում էր բնական գիտություններով, ուսումնասիրում բժշկություն: Օքսֆորդի համալսարանն ավարտելուց հետո նրան թողնում են այնտեղ որպես հունարենի և գրականության դասախոս: Նա ուշադիր և զգույշ հետևում էր ծավալված հեղափոխական պայքարին: Համակրանք չէր տածում նրանց նկատմամբ, ովքեր դուրս էին եկել հասարակ ժողովրդի ծոցից:

1667 թ. Ջ. Լոկկը ծանոթացավ լիբերալ քաղաքական գործիչ Շեֆստբերի հետ ու դարձավ նրա ընտանիքի բժիշկը: Շեֆստբերին հանդես էր գալիս թագավորի դեմ՝ հօգուտ բուրժուազիայի: Նրան, Լոկկի հետ շնորհազրկեցին: Նրանք ստիպված արտագաղթեցին Հոլանդիա: 1688թ. հեղափոխությունից հետո Լոկկը վերադարձավ Անգլիա և պատվավոր տեղ զբաղեցրեց այն ժամանակվա բուրժուական հասարակության մեջ: Նա մահացավ 1704թ.:

Հայտնի են Ջ. Լոկկի սոցիալ-քաղաքական և իմաստասիրական հայացքները:

Իր աշխատություններում Ջ. Լոկկը ձգտել է հիմնավորել թագավորական իշխանության անկումը և պետական նոր կառուցվածքը Անգլիայում: Նա պաշտպանում էր պետության պայմանագրային տեսությունը, փորձում հիմնավորել բնական իրավունքի տեսությունը: Աշխատել է ապացուցել, որ մարդիկ սկզբում ապրել են բնական պայմաններում և եղել են ազատ ու հավասար: Իրենց բնական իրավունքները մարդիկ կամավոր կերպով տվել են կառավարողներին այն բանի համար, որպեսզի վերջիններս պաշտպանեն իրենց կյանքը, ազատությունը և ունեցվածքը: Այստեղից հետևում է, որ

գերագույն իշխանության կրողը ժողովուրդն է, որը կարող է հետ վերցնել ինչ-որ ժամանակ միապետին տված իշխանությունը, եթե վերջինս չի կատարում իր պարտականությունները:

«Փորձ մարդկային բանականության» փիլիսոփայական հիմնական աշխատության մեջ Լոկկը ձգտում էր ապացուցել, որ մարդու գիտակցության մեջ բնածին գաղափարներ ու պատկերացումներ չկան, որ երեխային հոգին նման է «մաքուր տախտակի»: Այս դրույթից բխում է մարդու զարգացման գործում դաստիարակության դերի բարձր գնահատականը: Լոկկի ուսմունքը զգայական փորձի հիման վրա (գիտելիքների և գաղափարների ծագման վերաբերյալ) բուրժուազիային զինում էր պայքարելու այն ժամանակ լայն տարածում գտած ավատատիրական ազնվականության գաղափարախոսների այն պնդումների դեմ, թե իբր բնածին են գաղափարները (իդեաները), «ասպետական հատկությունները», պետություն կառավարելու ընդունակությունները, կրթության հարցում արիստոկրատիայի հատուկ իրավունքները:

Ջ. Լոկկի կողմից բնածին իդեաների քննադատությունը դրական դեր խաղաց իդեալիզմի դեմ մղած պայքարում:

Նա պնդում էր, որ պատկերացումները թափանցում են մեր գիտակցության մեջ զգայարանների միջնորդությամբ: Դա աշխարհի ճանաչողության գլխավոր միջոցն է: Այդ հարցում նա կանգնեց մատերիալիստական սենսուալիզմի դիրքերում: Բայց նրա փիլիսոփայությունը դուալիստական է: Նրա կարծիքով, արտաքին փորձից բացի, գոյություն ունի նաև ներքին փորձ, որը բանականության ինքնուրույն գործունեությունն է:

Ջ. Լոկկը իր մանկավարժական հայացքները շարադրել է «Մտքեր դաստիարակության մասին» (1693թ.) գրքում, որ մեծ տեղ էր հատկացնում ջենտլմենի դաստիարակությանը և նպատակը համարում էր ոչ թե հասարակ մարդու, այլ ջենտլմենի դաստիարակությունը: Ջենտլմենի, որը կարողանում է «իր գործերը վարել բանիմացորեն ու շրջահայաց», ունենա բուրժուական գործարարի հատկություններ, նրա կարծիքով, դա ծագումով ազնվականն է, որն աչքի է ընկնում «վարվելակերպի բարեհրությամբ»: Նա գտնում էր,

որ իսկական ջենտլմենը պետք է դաստիարակվի տանը, ոչ այլ դպրոցում: Ելնելով ազնվական ընտանիքների փորձից՝ խորհուրդ էր տալիս ջենտլմենի դաստիարակության ողջ գործը հանձնարարել լավ պատրաստություն ունեցող դաստիարակին:

Ջ. Լոկկը կարևորում էր ֆիզիկական դաստիարակությանը դերը: Նա գրում է. «Մեզ առողջություն է պետք մեր գործերի, մեր հաջողության համար»: «Առողջ մարմի մեջ՝ առողջ հոգի»,- ասում էր նա: Այդ պատճառով էլ ամենավաղ հասակից պետք է կոփել երեխայի մարմինը, հասնել նրան, որ նա կարողանա տանել հոգնածությունը, ձախորդությունը, փոփոխությունը: Ջ. Լոկկը մանրամասն հիմնավորել է խստագույն ռեժիմի նշանակությունը երեխայի կյանքում, խորհուրդներ տվել հագուստի, սննդի մասին:

«Ճիշտ հիմքերի վրա դրված ֆիզիկական դաստիարակությունը,- գրում է նա,- նպաստում է նաև արիության և հաստատակամության մշակմանը: «Ջենտլմենը պետք է այնպես դաստիարակված լինի, որպեսզի ցանկացած պահին պատրաստ լինի զենք վերցնելու և զինվոր դառնալու»:

Նա գտնում էր, որ իսկական ջենտլմենը նա է, ով կարողանում է հասնել սեփական երջանկության, բայց և միաժամանակ այդ բանում չի խանգարում մյուս ջենտլմեններին: Մարդիկ պետք է «խելացի» լինեն և ոչ միայն ձգտեն հասնել նրան, ինչ իրենք ցանկանում են, այլ հաշվի առնեն իրական հնարավորությունները: «Այս առումով էլ,- գրում է Լոկկը,- մարդու վարքագիծը պետք է խելամիտ լինի, նա պետք է կարողանա ղեկավարել իր կրքերը, լինի կարգապահ: Նա պետք է կարողանա ինքն իրեն ենթարկել բանականության թելադրանքին»:

Ըստ Ջ. Լոկկի՝ դաստիարակության կարևոր խնդիրներն են բնավորության ձևավորումը, կամքի զարգացումը և բարոյական կարգապահությունը: Չի կարելի երեխաներին երես տալ, բայց չի կարելի չբավարարել նրանց օրինական ցանկությունները:

Նա դաստիարակության գլխավոր միջոցն էր համարում դրական օրինակը, միջավայրը, երեխայի շրջապատը: Գտնում էր, որ «երեխայի վարքագծի վրա առավել ազդեցություն է գործում ընկերների այն խումբը, որի մեջ գտնվում է նա և այն մարդկանց գործելակերպը, որոնք հետևում են նրան»: Պարզից էլ պարզ է, որ Ջ. Լոկկը ընդունում էր սոցիալական գործոնը:

Ջ. Լոկկը կարևոր էր համարում դրական սովորույթների դաստիարակումը, որը պետք է սկսել ամենավաղ հասակից: Նա գտնում է, որ չի կարելի դրական արդյունքների հասնել կոպտությամբ: Նրա կարծիքով անհրաժեշտ արդյունքներ կտան սիրալիր խոսքերը, գուրգուրանքը, ժպիտը և այլն: Չի կարելի միաժամանակ մի քանի սովորույթ ներարկել երեխայի մեջ: Դաստիարակը սկզբից պետք է ամրապնդի մի սովորույթ և հետո անցնի մի այլ սովորույթի դաստիարակության: Գտնում էր, որ դաստիարակչական ողջ գործընթացին ճիշտ ընթացք տալու համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել երեխայի անհատական առանձնահատկությունները:

Լոկկը խորհուրդ է տալիս պայքարել մանկական կամակորության և ծուլության դեմ: «Ոչ մի դեպքում,- գրում է նա,- չի կարելի բավարարել երխայի համառ ցանկությունները, եթե դրանք ուղեկցվում են լացով: Պետք է ուշադիր հետևել, ուսումնասիրել, թե որոնք են կամակորության պատճառները, ինչով է պայմանավորված սանի ծուլությունը: Երբեմն ծուլության պատճառը լինում է չարաճճիությունը, երես առած լինելը: Նման դեպքերում, օգնում է լուրջ, համոզիչ զրույցը»:

Առավել դժվար դեպքերում անհրաժեշտ է գտնել, թե հատկապես ինչ կարող է հետաքրքրել երեխային նրան պարապմունքների մեջ ներգրավելու համար, հենց այդ բանի վրա էլ հրավիրել ուշադրությունը: Նա դեմ էր ծեծին, գտնելով, որ «ստրկատիրական կարգապահությունը ստրկական բնավորություն է դաստիարակում»: Բայց համառության և բացարձակ անհնազանդության դեպքում նա թույլատրելի է համարում մարմնական պատիժները: Մեծ նշանակություն էր տալիս կրոնական դաստիարակությանը, բայց ոչ թե ծիսակատարություն սովորեցնելուն, այլ Աստծո նկատմամբ սեր և պատկառանք դաստիարակելուն:

Լոկկը գտնում էր, որ ջենտլմենը պետք է ստանա մտավոր դաստիարակություն, որը նույնպես պետք է համապատասխանի

գործարար մարդուն հատուկ առանձնահատկությունների մշակման գործին: «Առաքինի, խելացի և իր գործերը վարելու մեջ հմուտ մարդը շատ ավելի գերադասելի է, քան մեծ գիտնականը, որը չունի վերոհիշյալ որակները»:

Ջենտլմենի ուսուցման բովանդակությունն, ըստ Լոկկի, շատ ավելի ընդարձակ է, քան ընդունված էր այն ժամանակ: Նա գրում է. «Ջենտլմենին պետք է սովորեցնել կարդալ, գրել, նկարչություն, մայրենի լեզու, ֆրանսերեն, լատիներեն (նրանց համառ, ովքեր պիտի զբաղվեն առևտրով և այլն), աշխարհագրություն, բարոյագիտություն, թվաբանություն, ժամանակագրություն: Պետք է տալ հիմնական տեղեկություններ պատմությունից, օրենսգիտությունից, հաշվապահությունից, սովորեցնել ձիավարություն և պարել:

Այս ծրագիրը վճռական հրաժարումն էր միջնադարյան ավանդույթներից:

Ջ. Լոկկը խորհուրդ էր տալիս երեխաներին սովորեցնել արհեստներ (ատաղձագործություն, հյուսնություն, քանդակագործություն և այլն) այգեգործություն, գյուղատնտեսություն, զբաղվել օծանելիքներով և այլն:

Ջ. Լոկկը ուսուցչին ներկայացնում է մի շարք պահանջներ.

- Ուսուցիչը պարապելով երեխաների հետ, պետք է նրանց մեջ արթնացնի հետաքրքրություն ուսման նկատմամբ, զարգացնի նրանց հետաքրքրությունները:

- Չի կարելի ուսումը վերածել այնպիսի պարապմունքների, որ զզվանք են պատճառում երեխաներին,

- Ուսուցիչը պետք է խթանի նորի նկատմամբ երեխաների ձգտումը:

- Լայնորեն պետք է օգտագործվի երեխաների հետաքրքրասիրությունը, որովհետև դրանից է ծնվում գիտելիքների նկատմամբ ձգտումը:

- Պետք է ուշադիր լինել նրանց հարցերի նկատմամբ, սուտ կամ խուսափողական հարցեր-պատասխաններ չտալ:

- Ուսուցիչը պետք է զարգացնի աշակերտների հասկանալու և ինքնուրույն դատողություններ անելու ընդունակությունը:

Ջ. Լոկկի հակաժողովրդական նախագիծը «աշխատանքային դպրոցների» մասին էր: Արդեն նշվել է դպրոցների նկատմամբ Լոկկի բացասական վերաբերմունքի մասին: Նա անհրաժեշտ էր համարում ապագա ջենտլմենին մեկուսացնել «կոպիտ զանգվածի» ազդեցությունից, հասարակ մարդկանց երեխաներից, որոնք, նրա կարծիքով. ընդունակ են միայն ճարպկությամբ ու արագությամբ մրգատու այգիներ թալանելու:

Նա նոր ազնվականի դաստիարակության ջատագովն է: «Նոր ազնվականը,- ասում էր Լոկկը,- այնպես պետք է դաստիարակվի, որ հարկ եղած դեպքում ամրապնդի բուրժուական Անգլիայի հզորությունը, Բրիտանական կայսրության հիմքերը դնի»:

Ֆրանսիայում կապիտալիստական կարգերը ձևավորվել էին 1789-1794թթ. բուրժուական հեղափոխությունից առաջ: Ագրարային այս երկրում XVIII դարի երկրորդ կեսին լայնորեն տարածվել էր կապիտալիստական մանուֆակտուրան: Բայց ավատատիրական հարաբերություններն արգելակում էին կապիտալիզմի զարգացումը:

Ֆրանսիական լուսավորիչները խստորեն քննադատում էին կրոնը՝ այն դիտելով ավատատիրական պատվար: Նրանք ելնելով Լոկկի դիրքերից՝ պաշտպանում էին պետության ծագման պայմանագրային տեսությունը (Ռուսո, Դիդրո և ուրիշներ) և ապացուցում, որ «բնական վիճակում» մարդը միշտ էլ ունեցել է ազատության, հավասարության ու եղբայրության «բնական իրավունքը»: Նրանք սպասում էին, որ կգա նոր դարաշրջանը՝ բանականության թագավորությունը:

Բուրժուազիայի գաղափարախոսներն իրենց համարում էին ոչ միայն որպես երրորդ դասի ներկայացուցիչներ, այլև հանդես էին գալիս ողջ տառապյալ մարդկության ... ներկայացուցիչների դերում:

Սակայն, այն բանից հետո, երբ բուրժուազիան իշխանությունը վերցրեց իր ձեռքը՝ ձգտելով պահել իր գերիշխանությունը, հարձակման անցավ աշխատավորության դեմ:

Ֆրանսիայում լուսավորիչները հավատում էին դաստիարակության հզոր ուժին: Նրանք համոզված էին, որ նոր մարդ դաստի-

արակելով, դրանով իսկ կբարեփոխեն աշխարհը: Լուսավորության միջոցով կոչնչացվեն նախապաշարմունքները, անցյալի տգիտությունը, կվերանա այն բացասականը, որ հատուկ է ավատատիրությանը:

Ֆրանսիական լուսավորիչների շարքում իրենց հաստատուն տեղն են գրավել Ժան-Ժակ Ռուսոն և իմաստասեր մատերիալիստները:

Ժան-Ժակ Ռուսոն ծնվել է 1712թ. Ժնևում, ժամագործի ընտանիքում: Նա հիմնարար կրթություն չի ստացել. թափառականի կյանքով է ապրել Ֆրանսիայում և Շվեյցարիայում: Երեսուն տարեկանում արդեն ձևավորված մի այր, գալիս է Փարիզ: Ծանոթանում է այն ժամանակվա բուրժուական նոր մտավորականների (իմաստասեր, հրապարակախոսներ) հետ: 1749թ. գիտությունների ու արվեստների Դիժոնի ակադեմիան մրցանակաբաշխություն է հայտարարում «Արվեստների և գիտությունների առաջադիմությունը նըպաստե՞լ է արդյոք բարքերի բարելավմանը կամ վատթարացմանը» վերնագրով գիրք գրելու համար: Դիդրոյի խորհրդով Ժ.Ժ. Ռուսոն ձեռնարկում է գիրք գրել: Աշխատությունում նա վճռականորեն հանդես է գալիս ընդդեմ սոցիալական անհավասարության, արիստոկրատիայի ու պորտաբույծների, ավատատիրական հասարակության մշակույթի և գիտության: Այդ աշխատության համար Ժ. Ժ. Ռուսոն արժանանում է Դիժոնի ակադեմիայի մրցանակին:

1754թ. լույս է տեսնում Ռուսոյի երկրորդ՝ «Մարդկանց միջև անհավասարության ծագման մասին» աշխատությունը, որտեղ առկա էին դիալեկտիկայի տարրերը: Այնուհետև դրան հաջորդում է «Հասարակական դաշինքը» աշխատությունը (1762): Ժ.-Ժ. Ռուսոն այդ գրքով ապացուցում էր, որ անհավասարությունը ծագել է քաղաքակրթության հետ՝ «Հասարակական դաշինքում» զարգացնելով Լոկկի պայմանագրային տեսությունը: Որպես իդեալ՝ Ժ.-Ժ. Ռուսոն հակադրեց մի ինչ-որ իրի՝ «բնական վիճակում», երբ մարդիկ եղել են հավասար ու ազատ, իսկ հետո հրաժարվել են իրենց իրավունքներից՝ աշխատանքային սեփականությունը պաշտպանելու համար: Նա խարազանում էր բռնակալությունը, շահագործողների լուծը և ապացուցում, որ ժողովրդի շահերին չհամապատասխանող իշխանությունը օրինական չէ, նա խախտում է նախնական այն հասարակական պայմանագիրը, որի համաձայն մարդիկ կամավոր կերպով իրենց որոշ իրավունքներ զիջել են իրենց իսկ կողմից ընտրված իշխանություններին, որոնք պարտավոր են ծառայել ժողովրդին: Սա ավատատիրական հասարակարգի, թագավորի տապալման կոչ էր:

1762-ին լույս է տեսնում Ռուսոյի «Էմիլ կամ դաստիարակության մասին» վեպը, որը հեղինակին համաշխարհային ճանաչում է բերում: Այդ գրքի մեջ Ռուսոն ցույց է տվել նոր, այսինքն՝ բուրժուական հասարակարգի ազատ մարդու դաստիարակության ուղին: «Էմիլի» երևան գալը ազնվականության և հոգևորականության մեջ վրդովմունք է առաջացնում: Փարիզի հրապարակներից մեկում գիրքը խարույկի է մատնվում: Հեղինակը ստիպված է լինում փախչել արտասահման: Իր կյանքի մայրամուտին՝ ֆիզիկապես և բարոյապես ջարդված ու հիվանդ, վերադարձնում է հայրենիք, ուր և մահանում է 1778-ին:

Գիտության մեջ լուրջ ներդրում են Ժ.-Ժ. Ռուսոյի սոցիալ-քաղաքական և փիլիսոփայական հայացքները: Նա հայտարարում է, որ իշխանությունն ու հարստությունը ստեղծել են անհավասարություն: Գրում էր. «Մարդն թեև ազատ է ծնվել, սակայն ամենուրեք նա շղթայակապ է»: Գտնում էր, որ իշխանությունը պետք է պատկանի ժողովրդին. «Բոլորը պետք է աշխատեն»: Կոչ էր անում ունենալ միայն մանր սեփականություն: Այն կարծիքին էր, որ ազնվական ավատատերերի սեփականությունը պետք է ոչնչացվի:

Ժ.-Ժ.Ռուսոն սենսուալիստ էր: Քննարկելով շրջապատող աշխարհի ընկալման հարցը՝ գրում է. «Չկա մեր գիտակցության մեջ ոչինչ, որը ստացված չլինի զգայությունների միջնորդությամբ, զգայարանների միջոցով»: Նա ժխտում էր պաշտոնական կրոնը և «զգացմունքային կրոնի» կողմնակից էր: Գտնում էր, որ յուրաքանչյուր մարդ ազատ է հավատալով յուրովի: Ասում էր. «Ամեն ինչ լավ է, ինչ դուրս է գալիս տիեզերքի արարչի ձեռքից, ամեն ինչ այլանդակվում է մարդու ձեռքերում»:

Մեծ մտածողի կարծիքով մարդուն փչացրել է ժամանակակից հասարակությունը: Այստեղից էլ եզրակացություն. «Երեխային պետք է դաստիարակել հասարակությունից դուրս՝ քաղաքակրթությունից հեռու, բնության գրկում»: «Մարդկանց գոյությունը,- նշում էր նա,- պիտի պահպանվի անձնական աշխատանքով: Առանց աշխատանքի չի կարող բնականոն մարդկային կյանք լինել: Բայց անարդար փչացած աշխարհում շատերը յուրացնում են ուրիշի աշխատանքի պտուղները: Ազատ է այն մարդը, ով ապրում է իր աշխատանքով»: Ռուսոյի կարծիքով խնդիրն այս էր. դաստիարակել այնպիսի մարդ, որը ոչ մեկից կախում չունենար, ապրեր իր աշխատանքի պտուղներով, գնահատեր իր ազատությունը, կարողանար այն պաշտպանել: Այն մարդը, ով գնահատում է իր ազատությունը, կսովորի, անշուշտ, գնահատել նաև ուրիշների ազատությունը:

Ժ. - Ժ.Ռուսոն նշում էր, որ աշխատավորներին դաստիարակելու կարիք չկա, նրանք արդեն դաստիարակված են կյանքում: Անհրաժեշտ է վերադաստիարակել ավատատերերին, ազնվականներին, նրանց երեխաներին, որոնց եթե ճիշտ դաստիարակենք, աշխարհը կդառնա ուրիշ: Այս պատճառով էլ իր «Էմիլ կամ դաստիարակության մասին» ստեղծագործության մեջ գլխավոր հերոս է դարձնում ազնվական ընտանիքի որդուն՝ Էմիլին:

Մանկավարժական մտքի պատմության մեջ նոր խոսք էր բնական և ազատ դաստիարակության տեսությունը: Ժ.- Ժ.Ռուսոն գտնում էր, որ երեխաները պետք է դաստիարակվեն բնական կերպով, բնությանը համապատասխան: Դա նշանակում է, որ դաստիարակության ընթացքում պետք է հետևել երեխայի բնությանը, հաշվի առնել նրա տարիքային հոգեբանական և անհատական առանձնահատկությունները. «Բնությունը ցանկանում է երեխաները երեխաներ մնան, նախքան նրանք կդառնան հասակավոր»,- գրում է Ռուսոն: Նա գտնում էր, որ դաստիարակություն ստանում են երեք աղբյուրից. բնությունից, շրջապատի մարդկանցից և առարկաներից: Բնական դաստիարակությունը, նրա կարծիքով, իրականացվում է մարդկային ընդունակությունների «ներքին» զարգացման, զգայա-

րանների զարգացման միջոցով: Մարդկանց կողմից դաստիարակությունը, դա մարդուն այդ ընդունակությունների զգայարանների զարգացումից օգտվել սովորեցնելն է և, վերջապես, առարկաների դաստիարակությունը՝ դա մարդու սեփական փորձն է, որ նա ձեռք է բերել այն առարկաներից, որոնք հանդիպել են նրան և որոնք ներգործում են նրա վրա: «Դաստիարակությունը ճիշտ կլինի այն դեպքում, երբ երեք գործոնը (բնության, մարդկանց և առարկաների) կգործի համաձայնեցված միևնույն ուղղությամբ»: Ռուսոն բնական դաստիարակության հետ անմիջական կապի մեջ է դրել նաև «ազատ դաստիարակության խնդիրը»: -«Մարդու բնական իրավունքներից առաջինը,- հայտարարել է նա,- ազատությունն է»: Նա պահանջում էր հարգել երեխայի անձնավորությունը, հաշվի նստել նրա հետաքրքրությունների ու պահանջմունքների հետ:

Ժան-Ժակ Ռուսոն առանձնացնում էր տարիքային ժամանակաշրջանները և իր սաների կյանքը բաժանում է չորս շրջանի:

Առաջին ժամանակաշրջանը համարում է ծնված օրից մինև երկու տարեկանը: Ըստ նրա՝ դա այն ժամանակաշրջանն է, երբ ուշադրության կենտրոնում պետք է լինի երեխայի ֆիզիկական դաստիարակությունը:

Երկրորդը՝ երկուսից-տասներկու տարեկանն է: Ռուսոյի խոսքերով դա «բանականության քնի» շրջանն է, երբ երեխան չի կարող տրամաբանորեն մտածել ու դատողություններ անել, երբ անհրաժեշտ է զարգացնել հիմնականում «արտաքին զգացողությունները», երբ կուտակվում են երեխայի ուժերը, ավելի ավագ տարիքում դրսևորվելու համար:

Երրորդը՝ տասներկուսից-տասնհինգ տարեկանն է: Այս տարիներին լայնորեն ծավալվում, բավարարվում է երեխայի մտավոր դաստիարակությունը:

Չորրորդը՝ «փոթորիկների և կրքերի շրջանն է», տասնհինգ տարեկանից մինչև հասունություն, երբ իրականացվում է բարոյական դաստիարակությունը:

Այս շրջանաբաժանումը զուրկ չէ դիալեկտիկայից և համապատասխանում է բնահարմարության վերաբերյալ նրա մտքերին: Ըստ

որում՝ բնական զարգացման յուրաքանչյուր աստիճան կապված է մյուսների հետ:

Առաջին շրջանի հիմքում ընկած է ֆիզիկական դաստիարակությունը, երկրորդում առաջնային պլանի է մղվում զգայարանների դաստիարակությունը, որպես մտավոր դաստիարակության նախադրյալ, որը երրորդի հիմքն է: «Որպեսզի մտածել սովորենք,- բացատրում էր նա,- պետք է մարզենք մեր անդամները, մեր զգայարանները, որոնք մեր խելքի գործիքներն են»: Չորրորդ շրջանում, երբ արթնանում են կրքերը, ամբողջ նախորդածի հիման վրա՝ առաջադրվում է բարոյական դաստիարակության խնդիրը: Այնուամենայնիվ, նրա որոշ գաղափարներ՝ կապված տարիքային շրջաբաժանման հետ, սուբյեկտիվ են: Օրինակ՝ ճիշտ չէ, որ երեխան երկուսից-տասներկու տարեկանը զուրկ է տրամաբանական մտածողության հնարավորությունից: Ռուսոն հստակ կերպով չէր տարբերում զարգացումը դաստիարակութունից և ահա, կարծես թե նա դաստիարակության գործընթացը կենսաբանականացնում է:

Էմիլի դաստիարակությունը Ռուսոն հանձնարարում է ընտանիքի բարեկամին, բարձր կրթություն ունեցող մի մարդու, որն իր ողջ կյանքը նվիրում է ուրիշի երեխայի դաստիարակությանը:

Էմիլի վաղ շրջանում (մինչև երկու տարեկան) ամեն ինչի հիմքը ֆիզիկական դաստիարակությունն է: Ռուսոն մանրամասն կանգ է առնում Էմիլի ֆիզիկական դաստիարակության վրա: Նշում է, թե ինչպես պետք է կոփել երեխային և ամրապնդել նրա ֆիզիկական ուժերը:

Տասներկու տարեկանից սկսվում է դաստիարակության նոր շրջափուլը: Այս ընթացքում, ըստ Ռուսոյի, կարիք չկա երեխային ստիպել դատողություններ անելու: Կարիք չկա երեխային զանազան խրատներ կարդալու, ստիպելու, որպեսզի նա պատմություններ, հեքիաթներ սերտի: Ռուսոյի կարծիքով այս շրջանում հիմնականում պետք է զարգացնել երեխայի արտաքին զգայարանները, առաջին հերթին՝ շոշափելիքը և զբաղվել նրա առողջության ամրապնդմամբ:

Ռուսոն այն կարծիքին է, որ որ երեխան մինչև տասներկու տարեկանը պետք է չիմանա, թե ինչ բան է գիրքը, իսկ եթե նա կարդալ է կարողանում, ապա նրա առաջին գիրքը պետք է լինի Ռոբինզոն Կրուզոն: Ռուսոյի կարծիքով երեխան այս շրջանում դեռևս չունի բարոյական ըմբռնումներ: Այս շրջանում օրինակի դաստիարակչական նշանակությունը շատ մեծ է: Գտնում է, որ ոչ մի բարոյական, ոչ մի վերացական հասկացություն մատչելի չէ երխային մինչև տասներկու տարեկանը: Ռուսոն այն կարծիքին էր, որ այս տարիքում ի վիճակի է յուրացնել սեփականատիրության գաղափարը: Էմիլը ցանկանում է բանջարեղեն ցանել և բակլա է ցանում, բայց պարտիզպան Ռոբերի հողամասում: Սակայն, պարզվում է, որ Ռոբերն այնտեղ արդեն սեխ էր ցանել: Նա և Էմիլը ընդհարվում են, երեխան իմանում է, թե ինչպես սեփականության գաղափարը բնականորեն սկիզբ է առնում «աշխատանքի միջոցով առաջինը տիրանալու» իրավունքից:

Մերժելով պատիժները՝ Ռուսոն առաջադրում է «բնական հետևանքների մեթոդը»: Երեխայի ազատությունը կարող է սահմանափակվել միայն առարկաներով: Երեխան ընդհարվելով բնությանը՝ կհասկանա, որ պետք է ենթարկվել բնության օրենքներին: Նույն նկատառումները պետք է ընկած լինեն մարդկանց հետ հարաբերություններում: Բերվում են օրինակներ, ասենք՝ եթե աթոռը ջարդել է, նորը չառնել, թող երեխան զգա աթոռի բացկայության ամբողջ անհարմարությունը: Եթե ապակի է ջարդել, թող նա հարբուխով հիվանդանա, որպեսզի խրատվի: Կամ նրան փակել մութ սենյակում, որպեսզի զգա իր արարքի իմաստը և այլն:

Տասներկու տարեկանում երեխան ֆիզիկապես ամուր է, ինքնուրույն, կարողանում է արագ կոմնորոշվել, ըմբռնել կարևորը: Նա հասցրել է ճանաչել շրջապատի աշխարհն իր արտաքին զգայարանների միջոցով: Նա պատրաստ է անցնել իր զարգացման երրորդ շրջանին, երբ կենսագործվում է մտավոր և աշխատանքային դաստիարակությունը: Ուսումնասիրության առարկաների ընտրության ժամանակ պետք է ելնել երեխայի հետաքրքրություններից: Բնական է, որ երեխայի հետաքրքրություններն ուղղված են նրան,

ինչը ինքը տեսնում է աշխարհագրությանը, բնագիտությանը, աստղագիտությանը: Ռուսոն զարգացրել է երեխայի կողմից երևույթների ինքնուրույն ուսումնասիրությունը: Նա էմիլին դնում է հետազոտողի վիճակի մեջ, որը գիտական ճշմարտություններ է բացահայտում, հայտնագործում է կողմնացույցը և այլն:

Ռուսոյի դիդակտիկան հիմնված է երեխայի ինքնագործունեության, դիտողականության, արագ կողմնորոշվելու և ընկալելու հատկության զարգացման վրա: Ամեն ինչ պետք է երեխայի ընկալմանը ներկայացնել առավելագույն զննելիությամբ: Նրա կարծիքով զննականությունը՝ ինքը բնությունն է, որոնց հետ էմիլը ծանոթանում է: Այս պատճառով էմիլի պարապմունքների մեծ մասը անց է կացվում բնության գրկում: Ռուսոն չի կարողացել երեխայի անձնական փորձը կապել մարդկության փորձի հետ: Նա իրական գիտելիքների կողմնակից է, որոնք պետք է ձեռք բերել ոչ թե գրքերից, այլ բնությունից:

Ժ.-Ժ.Ռուսոն բարձր է գնահատում ֆիզիկական աշխատանքը: Նա գրում է. «Հարու՞ստ, թե՞ աղքատ, հզո՞ր, թե՞ թույլ, ամեն պարապ մարդ խաբեբա է»: Էմիլն ապրում է արհեստավորի կյանքով, նա հարգանքով է վերաբերում աշխատանքի մարդուն, նրա աշխատանքային հանգստի նկատմամբ: Նա ուտում է այն հացը, որ ինքն է վաստակել և աշխատանքը համարում է դաստիարակչական գործոն:

Էմիլը տասնվեց տարեկան է, այժմ նախապատրաստված է կյանքին: Ռուսոն նրան վերադարձնում է հասարակությանը: Սկսվում է չորրորդ ժամանակաշրջանը՝ բարոյական դաստիարակության ժամանակաշրջանը: Նա բարոյական դաստիարակության երեք խնդիր է առաջադրում: Դրանք են՝ բարի զգացմունքների, բարի դատողությունների և բարի կամքի դաստիարակություն:

Այս տարիքում Ռուսոն անհրաժեշտ է համարում իր սանին տալ նաև սեռական դաստիարակություն: Նա գտնում է, որ ցանկալի կլինի խուսափել երեխաների կողմից սեռական կյանքի վերաբերյալ հնարավոր հարցերից: Իսկ երբ դաստիարակը էմիլին համարի բավականաչափ նախապատրաստված, պետք է պատասխանի լուրջ, պարզ, առանց որևէ իրականացման, թույլ չտալով, որ երե-

խաները սեռական կյանքի մասին տեղեկություններ ստանան կողմնակի մարդկանցից, անմաքուր աղբյուրներից:

Մեծ մտածողը գտնում էր, որ մինչև տասնյոթ-տասնութ տարեկանը երիտասարդին չպետք է ոչինչ ասել կրոնի մասին: Բայց նա համոզված էր, որ էմիլը մտածում է նախապատճառի մասին, և ինքը՝ էմիլը, աստիճանաբար կհանգի աստվածային սկզբնապատճառի ըմբռնմանը:

Ժան-Ժակ Ռուսոյի մոտ կարևոր տեղ է զբաղեցնում կնոջ դաստիարակությունը: Էմիլն արդեն հասունացել է: Ժամանակն է նրան ամուսնացնել: Պետք է կանգ առնել այն հարցի վրա, թե ինչպիսի կին պետք է ընտրել: Ռուսոն գտնում էր, որ նա պետք է դաստիարակված լինի ընտանիքի համար: Բայց Սոֆին (էմիլի հարսնացուն) և էմիլը ստացել են տարբեր դաստիարակություններ:

Ուրիշների տեսակետների հետ հարմարվելը, ինքնուրույն դատողությունների բացակայությունը, սեփական կրոնից հրաժարումը, ենթակվելը ուրիշի կամքին,- ահա կնոջ վիճակը: Ռուսոն գտնում էր, որ կնոջ «բնական վիճակը կախյալ վիճակն է», աղջիկներն էլ զգում են, որ ստեղծված են ենթարկվելու համար, որ աղջկա համար մտավոր ոչ մի լուրջ պարապմունքների կարիք չկա: Տղամարդու և կնոջ դաստիարակության բովանդակության սուր հակադրությունները Ռուոյի մոտ հասկանալի են, նա իր իդեալը համարում է արհեստավորի, մանր բուրժուայի ընտանիքը: Ռուսոյի այս դատողությունները համապատասխանում են նրա բուրժուական էությանը և հետադիմական են:

Ժ.-Ժ. Ռուսոյի մանկավարժական տեսությունը ունի լուրջ նշանակություն: Նա կարևոր տեղ է զբաղեցրել փիլիսոփա լուսավորիչների շարքում, 1785թ. ֆրանսիական հեղափոխության գաղափարական նախապատրաստության գործում: Չնայած մի շարք հակասությունների ու սխալների՝ նրա մանկավարժական հայացքները խաղացել են իրենց առաջադիմական դերը, նրա հայացքները ավատատիրական մանկավարժության հակադրությունն էին:

Նրա ստեղծագործությունները հագեցած են երեխայի նկատմամբ ջերմ սիրով: Հատկանշական է, որ Ռուսոն պահանջում էր

ստեղծել ուսուցման ակտիվ մեթոդներ, հաշվի առել երեխաների տարիքային առանձնահատկությունները, երեխաներին տալ աշխատանքային դաստիարակություն, ուսուցումը կապել կյանքի հետ և այլն:

Նմանատիպ տեսակետների կրողներ էին նաև **Կլոդ Ադրիան Հելվեցիուսը** (1715-1771): 1758թ. լույս տեսավ Հելվեցիուսի «Խելքի մասին» նշանավոր գիրքը, որն ուղղված էր կրոնի և տիրող կարգերի դեմ: Գիրքը խարույկի մատնվեց: Հելվեցիուսը մեկնեց արտասահման և այնտեղ գրեց «Մարդու, նրա մտավոր ընդունակությունների և նրա դաստիարակության մասին» գիրքը: Նա ժխտում էր բնածին իդեաները, և լինելով սենսուալիստ, գտնում էր, որ մարդու բոլոր մտապատկերներն ու հասկացությունները ձևավորվում են զգայական ընկալման հիման վրա: Նա մեծ նշանակություն էր տալիս մարդու ձևավորման, միջավայրի, երկրում իշխող հասարակական-քաղաքական կարգի ազդեցությանը:

Դատապարտելով իր ժամանակի դաստիարակության անկարգությունն ու քաոսային բնույթը՝ Հելվեցիուսը պահանջում էր քաղաքացիների համար դաստիարակության միասնական նպատակ: Նա գտնում էր, որ պետք է դաստիարակել այնպիսի հայրենասերներ, որոնք ընդունակ լինեն միավորել անձնական բարօրության և «ազգի բարօրության» գաղափարները:

Հելվեցիուսը պնդում էր, որ բոլոր մարդիկ հավասարապես ընդունակ են կրթության, քանի որ նրանք ծնվում են միևնույն հոգևոր ընդունակություններով: Նա գտնում էր, որ մարդը ձևավորվում է միայն միջավայրի ու դաստիարակության ներգործությամբ, ըստ որում, Հելվեցիուսը «դաստիարակություն» հասկացությունը շատ ընդարձակ է մեկնաբանում: Նա գրում է. «Դաստիարակությունը մեզ դարձնում է այն, ինչ մենք կանք» և նույնիսկ՝ ավելին. «Դաստիարակությունը կարող է ամեն ինչ»: Ինչպես դաստիարակության, այնպես էլ միջավայրի դերը նա գերագնահատում էր, գտնելով, որ մարդն իրեն շրջապատող բոլոր առարկաների դաստիարակության արգասիքն է, այն դրությունների դաստիարակության արդյունքը, որոնց մեջ նրան դնում է պատահականությունը, և նույնիսկ նրա

գլխով անցած պատահականությունների արգասիքը: Նման մեկնաբանությունը հնարավորություն չի տալիս բացահայտել մարդու ձևավորման գործում դաստիարակության առաջատար դերը:

Հելվեցիուսն այն կարծիքին էր, որ սխոլաստիկական դպրոցը, որտեղ կրոնով բթացնում են երեխաներին, ոչ միայն իսկական մարդիկ չէին կարող դաստիարակել, այլև ընդհանրապես չի կարող դաստիարակել առողջ մտածողության տեր մարդու: Նա պահանջում էր արմատապես վերակառուցել դպրոցը, այն դարձնել աշխարհիկ ու պետական, և ոչնչացնել կրթության նկատմամբ ազնվականների արտոնյալ դասի մենաշնորհը: Անհրաժեշտ էր համարում ժողովրդի լայնածավալ լուսավորումը, որի միջոցով պետք է վերադաստիարակել մարդկանց: Հելվեցիուսը հավատում էր, որ լուսավորության և դաստիարակության միջոցով կստեղծվի նախապաշարմունքներից ու սնահավատություններից ազատ մարդ, իսկական աթեիստ, հայրենասեր մարդ, որը կկարողանա անձնական երջանկությունը զուգակցել «ազգի բարօրության հետ»:

XVIII դարի ֆրանսիական մատերիալիզմի ամենաականավոր ներկայացուցիչը **Դենի Դիդրոն** (1713-1784) է: Նրա ստեղծագործությունները թշնամանքով ընդունվեցին իշխանությունների կողից: Հենց որ լույս տեսավ նրա «Նամակ կույրերի մասին, որպես խրատ տեսնողներին» գիրքը, նա ձերբակալվեց: Բանտից ազատվելուց հետո իր բոլոր ուժերը նվիրեց «Գիտությունների, արվեստների, արհեստների հանրագիտարան»-ի հրատարակության նախապատրաստմանը:

Ֆրանսիական բոլոր մատերիալիստ փիլիսոփաներից Դիդրոն ամենահետևողականն էր. նա համառ կերպով պաշտպանում էր նյութի անկորչելիության, կյանքի հավերժության գաղափարը:

Դ. Դիդրոն մեծ նշանակություն էր տալիս զգայություններին, սակայն ճանաչումը չէր հանգեցնում դրանց, այլ արդարացի կերպով նշում էր, որ մեծ նշանակություն ունի զգայություններով ստացածի վերամշակումը բանականության կողմից: Զգայությունները դրանք միայն վկաներն են, իսկ դատողությունը՝ զգայարաններից

[illegible]
թյան արդյունքն է:

Դ. Դիդրոն բարձր է գնահատում դաստիարակության դերը: Նա վճռականորեն մերժեց Հելվեցիուսի այն դրույթը, որ դաստիարակությունը կարող է ամեն ինչ անել: Նա գտնում էր, որ դաստիարակության միջոցով, այնուամենայնիվ, կարելի է շատ բանի հասնել, դաստիարակությունը զարգացնում է այն, ինչը երեխային տվել է բնությունը: Դաստիարակության միջոցով հնարավոր է զարգացնել բնական լավ նախադրյալները և խլացնել վատերը, բայց դա միայն այն դեպքում, երբ դաստիարակությունը հաշվի կառնի մարդու ֆիզիկական կազմվածքը և նրա բնական առանձնահատկությունները: Այս մտքերը արժանի են դրական գնահատանքի: Սխալ է նրա այն կարծիքը, որ մարդկային բնավորությունը անփոփոխ է:

Դ. Դիդրոն գտնում էր, որ բնական լավ նախադրյալներ լինում են ամենևին էլ ոչ ընտրյալների շրջանում, ընդհակառակը, նա ապացուցում էր, որ ժողովուրդը շատ ավելի հաճախ է տաղանդներ ծնում, քան ազնվականության ներկայացուցչները: Նա գտնում էր, որ «տաղանդը և առաքինություններն ավելի շատ դուրս են գալիս խրճիթների պատերի ներսից, քան պալատների»:

Ըստ որում՝ Դիդրոն արդարացի կերպով հայտարարում էր, որ ժողովրդական զանգվածների մեջ եղած անթիվ ու անհամար տաղանդները կորչում են, որովհետև հասարակական վատթար կարգերը ժողովրդի զավակներին զրկում են ճիշտ կրթությունից ու դաստիարակությունից: Նա ժողովրդական լայն զանգվածների լուսավորության կողմնակից էր: Դիդրոն գրում է. «Լուսավորությունը մարդուն տալիս է արժանապատվություն, և ստրուկն անգամ անմիջապես կգիտակցի, որ ինքը ծնված չէ ստրուկ լինելու համար»:

Դ. Դիդրոն գտնում էր, որ ժամանակի կրթության և դաստիարակության ամրոց համակարգը անպետք է, որ «անհրաժեշտ է ժողովրդական դաստիարակության մեթոդը մինչև հիմքերը փոխել»:

Դ. Դիդրոն պահանջում էր ողջ երկրում այնպես վերակառուցել դաստիարակությունը, որպեսզի դպրոցներում սովորեն բոլոր երե-

[illegible]
[illegible]
[illegible]

Ժողովրդական կրթության վերակառուցման առավել առաջադեմ նախագծերը, որ ստեղծվեցին Ֆրանսիայում բուրժուական հեղափոխության ժամանակ, **Կոնդորսեի և Լեպելետյեի** նախագծերն էին: **Կոնդորսեն** նշանավոր փիլիսոփա էր, տնտեսագետ, մաթեմատիկոս, ֆիզիկոս: Նա իր նախագիծը ներկայացրեց օրենսդիր ժողովի կողմից կազմակերպված հասարակական կրթության կոմիտեին:

Կոնդորսեն հռչակեց, որ ժողովրդի կրթությունը դա պետության պարտականությունն է բոլոր քաղաքացիների նկատմամբ, առանց բացառության, ուսուցումը դպրոցական բոլոր աստիճաններում պետք է լինի համընդհանուր ու ձրի: Կրոնի դասավանդումը պետք է վերացվի: Կոնդորսեն առաջարկում էր հետևյալ դպրոցական համակարգը.

1. Սկզբնական (տարրական) դպրոց՝ քառամյա դասընթացով: Այս դպրոցներում պարտադիր պետք է սովորեն բոլոր երեխաները՝ տղաներն ու աղջիկները, անկախ ծնողների դասային պատկանելիությունից ու մասնագիտությունից: Այս դպրոցները բացվում են չորս հարյուր բնակիչ ունեցող բոլոր բնակավայրերում: Կրթության ծրագիրն էր՝ սովորել կարդալ, գրել, ստանալ տարրական տեղեկություններ քերականությունից ու թվաբանությունից, տիրապետել երկրաչափության տարրերին, ծանոթություն ունենալ երկրի գյուղատնտեսության և արհեստների, արտադրության ընդհանուր վիճակի մասին: Այս դպրոցներում նաև պետք է ուսումնասիրեն հասարակական կարգի և բարոյագիտության հիմունքները, տարվի աշխատանքային ուսուցում: Այսպիսով, համընդհանուր ուսուցման դպրոցում նախատեսվում էր հանրակրթական լայն ծրագիր:

2. Երկրորդ աստիճանի դպրոց (երկրորդային) եռամյա դասընթացով: Ընդունվում են սկզբնական դպրոցն ավարտողները: Երկրորդ աստիճանի դպրոց բացվում է այն բոլոր քաղաքներում ու շրջաններում, որոնք ունենում էին չորս հազարից ոչ պակաս բնակիչ: Ուսուցման ծրագիրն է՝ մաթեմատիկա, բնագիտություն, տարրական գիտելիքներ՝ առևտրից, բարոյագիտության սկզբունքներ, հասարակագիտություն: Յուրաքանչյուր դպրոց պետք է ունենա գրադարան և կաբինետներ՝ հագեցված սարքավորումների մոդելներով, բնագիտական հավաքածուներով, արհեստագործական գործիքներով: Դրանցից զատ, դպրոցը պետք է ունենա նաև օդերևութաբանական դիտարկումների գործիքներ: Այսպիսի դպրոցը տալու է ռեալական կրթություն՝ գիտելիքները կապելով կյանքի հետ: Սակայն նմանատիպ դպրոցների թիվը համեմատաբար սահմանափակ է:

3. Ինստիտուտներ՝ հնգամյա դասընթացով: Ուսումնական հաստատություններ ուր երիտասարդները ստանում են որոշ մասնագիտական պատրաստություն՝ կյանքին անմիջապես մասնակցելու համար: Կոնդորսեն առաջարկում էր ամբողջ երկրում բացել հարյուր տաս ինստիտուտ, այսինքն՝ կրթության այս տեսակը փաստորեն անմատչելի էր մնում ժողովրդի համար: Ինստիտուտներում, Կոնդորսեների կարծիքով, պետք է ուսումնասիրել ոչ միայն այն, ինչն օգտակար է իմանալ յուրաքանչյուր մարդու, քաղաքացու համար՝ անկախ մասնագիտությունից, այլև սովորողներին պետք է տալ որոշակի մասնագիտական գիտելիքներ գյուղատնտեսությունից, մեխանիկայից, ռազմագիտության բնագավառից և նույնիսկ՝ մանկաբարձական և անասնաբուժական պրակտիկայի համար անհրաժեշտ տեղեկություններ բժշկությունից:

4. Լիցեյներ: Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ են, որ հիմնադրվում են սխոլաստիկական համալսարանների փոխարեն, դրանք ավատատիրական ռեակցիայի հենարաններն էին ողջ Ֆրանսիայում:

Այսպիսով Կոնդորսեն իր նախագծում առաջադրում էր միասնական աշխարհիկ դպրոցի գաղափարը, որտեղ դպրոցական բոլոր աստիճանները փոխադարձաբար կապված են իրար՝ վարչական և ծրագրերի առումով: Ողջ համակարգը պետք է ղեկավարվի արվեստների ազգային ինստիտուտի կողմից:

Կոնդորսեի նախագծում արտահայտված են առաջավոր պահանջներ, պաշտպանվում է ռեալական դպրոցի գաղափարը, ընդգծվում ֆիզիկամաթեմատիկական առարկաների նշանակությունը, բացառվում կրոնի ուսումնասիրությունը կրթության բնագավառում: Առկա է լիակատար խզումը սխոլաստիկական դպրոցի հետ:

Կոնդորսեի նախագիծը քննարկվեց օրենսդիր ժողովում, սակայն չընդունվեց: Հարցը տեղափոխվեց Կոնվենտ: 1793թ. մայիսի 30-ին ընդունվեց մի դեկրետ, որի հիմքում ընկած էր Կոնդորսեի նախագիծը: Այդ դեկրետի համաձայն՝ պետության պարտականությունն էր համարվում տալ գիտելիքներ, որոնք անհրաժեշտ են բոլոր քաղաքացիներին տարրական դպրոցի սահմաններում, բայց ոչինչ չէր ասվում կրթության ձրի և պարտադիր լինելու, կրթության աշխարհիկ բնույթի մասին: Տարրական դպրոցները նախատեսվում էր չորս հարյուրից մինչև հազար հինգ հարյուր բնակիչ ունեցող բնակավայրերում:

Այսպիսով, ժիրոնդիստները հենց իրենք հրաժարվեցին առաջադիմական շատ գաղափարներից, չնայած Կոնդորսեն ժիրոնդիստների կուսակցության ղեկավարներից էր:

Երբ ժիրոնդիստները վտարվեցին Կոնվենտից, իշխանությունն ամբողջությամբ անցավ Յակոբինյաններին՝ այն ժամանակվա ամենահեղափոխական կուսակցությանը: Նրանք այլ կերպ դրեցին ժողովրդական կրթության հարցերը: Այդ ժամանակ մեծ հեղինակություն էր վայելում **Լեպելետյեի նախագիծը**, որը ոգևորությամբ ընդունվեց «Յակոբինյան ակումբի» Փարիզի մասնաճյուղի կողմից և արժանացավ Կոնվենտի շատ պատգամավորների դրական գնահատականին: Այս հաջողությունը բացատրվում էր, առաջին՝ Լեպելետյեն, հաշվի առնելով Կոնդորեսի նախագծի թույլ կողմերը, ձգտել է կրթությունը մատչելի դարձնել ժողովրդին և երկրորդ՝ իր իսկ հեղինակի անձնավորությամբ:

Թեև Լեպելետյեն ծագումով ազնվական էր, սակայն նա անկեղծ համոզմունքով միացել էր յակոբինյաններին և քվեարկել թագավորի մահապատժի օգտին, որի պատճառով էլ սպանվել էր թագավորական գվարդիայի մի սպայի ձեռքով: Լեպելետյեի մահից հետո նրա կազմած նախագիծը եղբայրը ներկայացնում է կրթության վերաբերյալ նոր օրենք նախապատրաստող հանձնաժողովին, որը գլխավորում էր Ռոբեսպիերը: Լեպելետյեն իր նախագծում առաջարկում էր կազմակերպել «Ազգային դաստիարակության տներ», որոնք կպահվեն պետական միջոցներով, և որտեղ կրթություն

կստանան բոլոր երեխաները, տղաները՝ հինգից-տասներկու, աղջիկները՝ հինգից-տասնմեկ տարեկանը: Մինչև վեց հարյուր երեխա ընդգրկող այս «տները» կբացվեն յուրաքանչյուր շրջանում, քաղաքում, գյուղական վայրում, կանտոնում՝ մեկական: Գիշերօթիկ այդ դպրոցների սաները պետք է մեկուսացվեն միջավայրի անցանկալի ազդեցությունից:

Լեպելետյեն «ազգային դաստիարակության տների» համար նախանշել է նաև ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի ծրագիր: Գտնում էր, որ առաջին հերթին պետք է ուշադրություն դարձնել երեխաների ֆիզիկական դաստիարակությանը, բայց չսահմանափակվել միայն մարմնամարզությամբ: Առաջարկում է պլանավորված ֆիզիկական աշխատանք կազմակերպել դաշտերում և արհեստանոցներում: Պահանջում է «տները», ըստ Լեպելետյեի, սպասարկող անձնակազմ չունեն, ամեն ինչ կատարում են երեխաները:

Լեպելետյեն առաջադրում էր նաև մտավոր կրթության լայն ծրագիր. «տներում» պետք է սովորեն գրաճանաչություն, գիտելիքներ ստանան երկրաչափությունից, բարոյագիտությունից, հասարակագիտական առարկաներից («Մարդու և քաղաքացու իրավունքների հռչակագրի» ուսումնասիրություն), գրեն ազատ ժողովուրդների և ֆրանսիական հեղափոխության պատմության մասին պատմվածքներ, տիրապետեն գյուղատնտեսության և տնարարության հիմունքներին:

Այս բոլորի հետևանքով կարծում էր Լեպելետյեն, կնախապատրաստվի մի նոր երիտասարդ սերունդ, առաջ կգան նոր քաղաքացիներ, «ուժեղ, աշխատասեր, կարգապահ, ազնիվ, ջերմ հայրենասերներ»: Նրա հույսերը, որ «կենսամակարդակը կհավասարեցվի», «աղքատությունը կվտարվի» և այլն, չարդարացան: Սխալ էր երեխաներին կյանքից մեկուսացնելու նրա գաղափարը: Նշված գաղափարները մնացին թղթի վրա: 1793 թ. Կոնվենտը դեկրետ ընդունեց պարտադիր տարրական կրթության վերաբերյալ, բայց 1794-ին նախատեսված հազար դպրոցների փոխարեն գործում էին միայն 8 հազարը: 1794թ. վերջերին վերացվեց տարրական կրթության պարտադիր լինելը, իսկ մի տարի անց՝ նաև անվճար լինելը:

Նոր շրջանի դպրոցն ու մանկավարժական միտքն առաջ մղվեց մեծ մտածողների ջանքերով ու մտքի շնորհիվ: Այդ մեծ մանկավարժներից էր **Հենրիխ Պեստալոցցին** (1746-1827): Նա ծնվել է Շվեյցարիայի Ցյուրիխ քաղաքում, բժշկի ընտանիքում: Փոքրիկ տղայի դաստիարակությամբ զբաղվում էին մայրը և դայակը, քանզի հայրը շուտ էր մահացել: Պեստալոցցին սկզբում կրթություն է ստացել տարրական, ապա՝ լատինական միջնակարգ դպրոցում: Հետո ընդունվում է կոլեգիում՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատություն, հումանիտար թեքումով, որտեղ սովորում է բանասիրական և փիլիսոփայական բաժիններում:

Հ.Պեստալոցցին լավ գիտեր ֆրանսիական լուսավորիչների ստեղծագործությունները: Տասնյոթ տարեկանում կարդացել էր Ժ. Ժ. Ռուսոյի «Էմիլը» և ապա՝ «Հասարակական դաշինք» գրքերը, որոնք մեծ ազդեցություն են ունեցել երիտասարդի ներաշխարհի ձևավորումը: Ցյուրիխի երիտասարդության կազմակերպած «Մուշտակագործների շվեյցարական միություն» անվանումով խմբակի անդամները հաճախ էին քննարկում բարոյագիտության, դաստիարակության, քաղաքականության վերաբերող հարցեր, քննադատում պաշտոնական անձանց, ովքեր կեղքում էին գյուղացիներին, թույլ տալիս չարաշահումներ: 1767-ին քաղաքային իշխանությունների կողմից խմբակը ցրվում է, իսկ պատանի Պեստալոցցին (ընկերների հետ) ձերբակալվում: Կոլեգիումը չավարտած՝ նա սկսում է զբաղվել ժողովրդի վիճակը բարելավելու իր նվիրական երազանքի իրականացմամբ:

1768թ. նա սկսում է իր սոցիալական փորձարկումները: Փոխառնված դրամով գնում է փոքր մի հողամաս, անվանում այն նեյհոֆ (նոր տեսություն), որտեղ մտադիր էր կազմակերպել ցուցադրական ֆերմա, այն միտումով, որ շրջակա գյուղացիներին սովորեցնի, թե ինչպես պետք է արդյունավետ վարել տնտեսությունը: Սակայն այս մտադրությունը չի կարողանում հաջողությամբ իրականացնել: Շուտով նա սնանկանում է և ստիպված ուժերը ժողովրդին ծառայեցնելու նոր ուղիներ է փնտրում:

1774թ. նա բացում է աղքատների համար հիմնարկ՝ ընդգրկելով աղքատ ու անապաստան հիսուն երեխայի: Հիմնարկը իր գոյությունը պիտի պահպաներ այն միջոցներով, որոնք կվաստակեին իրենք՝ երեխաները: Պեստալոցցու սաներն աշխատում էին դաշտում, ինչպես նաև ջուլհակային և մանվածքային դազգահների վրա: Ինքը՝ Պեստալոցցին, երեխաներին սովորեցնում էր կարդալ, գրել, հաշվել, զբաղվում էր նրանց դաստիաակությամբ: Իսկ արհեստավորները նրանց սովորեցնում էին մանել, գործել: Այսպիսով, Պեստալոցցին իր հիմնարկում փորձում էր երեխաների ուսուցումը կապել արտադրական աշխատանքի հետ:

Հ. Պեստալոցցին աշխատում էր երեխաներին տալ ոչ թե նեղ մասնագիտական հմտություններ, այլ աշխատանքային բազմակողմանի պատրաստություն: Ահա սրանում էր կայանում նրա նեյհոֆյան փորձի կարևորագույն մանկավարժական նշանակությունը:

Հետագա տասնութ տարիների ընթացքում Պեստալոցցին զբաղվել է գրական գործունեությամբ, ձգտելով ուշադրություն հրավիրել էլի նույն ցավոտ հարցի վրա, ինչպես վերականգնել գյուղացիների տնտեսությունը, նրանց կյանքը դարձնել ապահովված, ինչպես բարձրացնել աշխատավորության բարոյական ու մտավոր վիճակը: Նա լույս է ընծայում իր «Լինհարդ և Հերտրուդա» սոցիալական մանկավարժական վեպը, որտեղ զարգացնում է խելամիտ մեթոդներով տնտեսությունը վարելու և երեխաների ճիշտ դաստիարակության միջոցով գյուղացիների կյանքը լավացնելու վերաբերյալ գաղափարները: Շուտով Պեստալոցցին մեծ հռչակ է ձեռք բերում: 1792թ. հեղափոխական Ֆրանսիայի օրենսդիր ժողովը Պեստալոցցուն շնորհում է Ֆրանսիայի քաղաքացու պատվավոր կոչում: Ցնծությամբ ընդունելով այս շնորհը՝ Պեստալոցցին երդվում է իր ուժերը նվիրաբերել մարդկությանը՝ այն իդեալների իրականացման համար, հանուն որոնց պայքարում են ֆրանսիացիները:

1798թ. Շեյցարիայում հաղթանակում է բուրժուական հեղափոխությունը և ստեղծվում Հելվետիկական (շվեյցարական) հանրապետությունը: Ազնվականության և կաթոլիկ հոգևորականության

կողմից հրահրված գյուղացիների հակահեղափոխական ապստամբության ճնշումից հետո շատ երեխաներ մնում են անապաստան: Նոր կառավարությունը Պեստալոցցուն հանձնարարում է նրանց համար կազմակերպել դաստիարակչական հիմնարկություն: Նախկին վանքում Պեստալոցցին անապաստան երեխաների համար բացում է ապաստան, որտեղ ընդունվում է հինգից-տաս տարեկան ութսուն երեխա: Նրանք ինչպես ֆիզիկական, այնպես էլ քաղաքական առումով գտնվում էին սարսափելի վիճակում:

Պեստալոցցին ձգտում էր ապաստարանը դարձնել մի մեծ ընտանիք, երեխաների համար նա դարձել էր հոգատար հայր ու լավագույն ընկեր: Հետագայում նա իր ընկերներից մեկին հասցե-ագրած նամակում, իր Ստանցում գտնվելու մասին գրում է. «Առավոտից մինչև իրիկուն ես մենակ էի նրանց մեջ... Իմ ձեռքերը նրանց ձեռքերի մեջ էր, իմ աչքերը նայում էին նրանց աչքերին: Իմ արցունքները հոսում էին նրանց արցունքների հետ, իմ ժպիտը հաջորդում էր նրանց ժպիտին: Նրանք աշխարհում չէին: Նրանք ինձ հետ էին, իսկ ես նրանց հետ: Նրանց սնունդը նաև իմ սնունդն էր, նրանց խմելիքը՝ իմ խմելիքը: Ես ոչինչ չունեի ո՛չ տուն, ո՛չ բարեկամներ, ո՛չ ծառաներ, սակայն ունեի միայն նրանց»:

Պեստալոցցու հայրական հոգատարությանն ապաստարանի սաները պատասխանում էին անկեղծ մտերմությամբ ու սիրո, որը նպաստում էր նրանց բարոյական դաստիարակության հաջող իրականացմանը:

Ռազմական գործողությունների ընդլայնման պատճառով ապաստարանի շենքը վերածվում է հիվանդանոցի: Ծանր տանելով այս հարվածը՝ Պեստալոցցին որոշեց ձեռնամուխ լինել երեխաների տարրական ուսուցման խելացի մեթոդի մշակմանը: 1799 թվականից նա սկսում է իր փորձարարական աշխատանքները Բուրգդորֆ քաղաքի դպրոցներում: Նրան հաջողվում է ապացուցել, որ երեխաներին գրաճանաչություն և հաշիվ սովորեցնելու իր մեթոդը շատ առավելություններ ունի ուսուցման ավանդական ձևերի համեմատությամբ և իշխանությունները նրան հնարավորություն են ընձեռում կիրառելու այդ մեթոդներն ավելի լայն մասշտաբներով:

Բուրգդորֆում բացվում է միջնակարգ դպրոց՝ հանրակացարանով, և դպրոցին կից՝ նաև ուսուցչական կադրեր պատրաստող բաժանմունք. այս դպրոցի ղեկավար է նշանակվում Պեստալոցցին: XIX դարի սկզբներին լույս են տեսնում նրա «Ինչպես է Հերտրուդան սովորեցնում իր երեխաներին», «Գիրք մայրերի համար», «Թվերի զննական ուսուցում» աշխատությունները, որոնցում շարադրված էին տարրական ուսուցման նոր մեթոդները:

1825թ. Պեստալոցցին հիասթափված ազնվատոհմ մարդկանցից, որ անտարբեր, խուլ և համր են մնում ժողովրդին օգնելու իր կոչերի նկատմամբ, վերադառնում է նեյհոֆ, որտեղ կես դար առաջ սկսել էր սոցիալ-մանկավարժական գործունեությունը: Նա արդեն ութսունամյա ծերունի էր, այստեղ էլ գրում է իր վերջին ստեղծագործությունը՝ «Կարապի երգը»: Պեստալոցցին մահանում է 1827-ին, չհասկանալով, թե ինչու չկարողացավ հասնել աշխատավորների ծանր վիճակի բարելավմանը:

Լուրջ նշանակություն ունեցան Պեստալոցցու սոցիալ-մանկավարժական և փիլիսոփայական հայացքները: Պեստալոցցին միշտ երազում էր իր ժողովրդի վերածննդի մասին: Բայց միամտորեն հավատում էր, որ կարելի է աշխատավորության կյանքը վերափոխել նրանց լուսավորության և դաստիարակության միջոցով: Նա չէր հասկանում, որ մարդկանց թշվառության աղբյուրը տնտեսական պայմաններն են: Պեստալոցցին դպրոցները համարում էր հասարակության վերափոխման կարևորագույն լծակներից մեկը: Նրա կարծիքով ամենացավոտ սոցիալական հիմնահարցերը կլուծվեն, հասարակական արմատական վերափոխումները կիրագործվեն միայն այն ժամանակ, երբ յուրաքանչյուր մարդու մեջ կարթնացվեն և կամրապնդվեն իսկական մարդկային բոլոր ուժերը: Այս բանը կարելի է անել միայն դաստիարակության միջոցով, -գրել է Պեստալոցցին: Մարդու դաստիարակության ու զարգացման կարևորագույն միջոցը, ըստ նրա, աշխատանքն է, որը զարգացնում է ոչ միայն ֆիզիկական ուժերը, այլև միտքը, ինչպես նաև ձևավորում է բարոյական կողմը: Իմացությունը, պնդում էր Պեստալոցցին, սկսվում է զգայական ընկալումից և պատկերացումների վերամշակ-

ման միջոցով բարձրանում է գաղափարների մակարդակին, որոնք գոյություն ունեն մարդու գիտակցության մեջ որպես ձևավորող ուժեր, բայց իրենց դրսևորման ու շնչավորման համար զգայությունների բերած նյութի կարիք ունեն:

Պեստալոցցու աշխարհայացքը իդեալիստական էր, բայց նա ունեցել է առաջադիմական բնույթ, որովհետև նեթափանցված էր հումանիզմով, ժողովրդայնության ձգտումներով և պարունակել է մատերիալիստական որոշ պնդումներ ու դիալեկտիկական տարրեր:

Դաստիարակության նպատակը, ըստ Պեստալոցցու, կայանում է նրանում, որ զարգացնի երեխայի բնական բոլոր ուժերն ու ընդունակությունները: Այդ զարգացումը պետք է լինի բազմակողմանի ու ներդաշնակ: Դաստիարակի ներգործությունը երեխայի վրա պետք է համաձայնեցված լինի նրա բնության (բնավորության) հետ: Նրա կարծիքով այդ զարգացումը դաստիարակը պետք է դնի ճիշտ ուղու վրա, վերացնի այն խոչընդոտները, որոնք կարող են այն կասեցնել կամ շեղել մեկ այլ ուղղությամբ:

Դաստիարակության հիմնական սկզբունքը համաձայնեցվածությունն է բնության հետ: Սակայն նպատակաուղղված դաստիարակությունն անհրաժեշտ է ամեն մի մարդու, քանի որ ինքն իրեն թողնված, տարերայնորեն զարգացող մարդը չի կարող հասնել մարդկային բոլոր ուժերի ներդաշնակ զարգացման այն աստիճանին, որը պահանջում է նրանից որպես հասարակության անդամի:

Այն հարաբերությունը, որ պետք է լինի երեխայի դաստիարակության ու զարգացման միջև, Պեստալոցցին արտահայտել է այսպիսի պատկերավոր ձևով: Դաստիարակությունն ինքն իր շենքը կառուցում է (ձևավորում է մարդուն), իսկա, ամուր կանգնած ժայռի (բնության) վրա և իր առջև դրված նպատակները կիրագործի այն դեպքում, երբ մշտական կապի մեջ կգտնվի այդ ժայռի հետ ու անսասան կկանգնի նրա վրա:

Ելնելով դաստիարակության նման ըմբռնումից՝ Պեստալոցցին ձգտում էր ստեղծել դաստիարակության նոր մեթոդներ, որոնք կօգնեն մարդու ուժերի զարգացմանը՝ նրա բնությանը համապատասխան: Երեխայի դաստիարակությունը պետք է սկսվի, նրա լույս

աշխարհ գալու առաջին օրվանից: «Երեխայի լույս աշխարհ գալու ժամը նրա ուսուցման առաջին ժամն է»,- գրել է Պեստալոցցին: Ահա թե ինչու իսկական մանկավարժությունը պետք է մայրերին զինի դաստիարակության ճիշտ մեթոդներով, իսկ մանկավարժական արվեստը այնքան կհեշտացնի այդ մեթոդիկան, որ նրան կտիրապետի յուրաքանչյուր մարդ, այդ թվում հասարակ գեղջկուհին: Ընտանիքում սկսված բնական դաստիարակությունը պետք է շարունակվի դպրոցում:

Պեստալոցցին այն կարծիքին էր, որ մարդկային բոլոր ուժերի և հնարավորությունների զարգացման գործընթացը սկսվում է ամենահասարակից և աստիճանաբար բարձանում է դեպի ավելի ու ավելի բարդը: Այս ուղիով պետք է ընթանա նաև դաստիարակությունը: Յուրաքանչյուր երեխային ի ծնե հատուկ ուժերի և ընդունակությունների նախադրյալներն անհրաժեշտ է զարգացնել, դրանք վարժելով այն հաջորդականությամբ, որը համապատասխանում է բնական կարգին, մարդու զարգացման հավերժական և անփոփոխ օրենքներին:

Պեստալոցցու մանկավարժական համակարգի առանցքը տարրական կրթության տեսությունն է, որի համաձայն ևս դաստիարակության գործընթացը պետք է սկսվի ամենահասարակ տարրերից և աստիճանաբար բարձրանա դեպի առավել բարդը:

Տարրական կրթության տեսության մեջ Պեստալոցցին ներառում է ֆիզիկական, աշխատանքային, բարոյական և գեղագիտական դաստիարակությունը, մտավոր կրթությունը: Պեստալոցցին գտնում է, որ այդ բոլորը պետք է իրագործել փոխադարձ կապակցության մեջ, որպեսզի ապահովվի ներդաշնակ զարգացումը:

Պեստալոցցին երեխայի ֆիզիկական դաստիարակության նպատակը համարում էր ֆիզիկական բոլոր ուժերի ու հնարավորությունների զարգացումն ու ամրապնդումը: Նա գտնում էր, որ երեխայի ֆիզիկական ուժերը պետք է մարզել և զարգացնել այն հասարակ շարժումների կատարման միջոցով, որոնք երեխան անում է առօրյա կյանքում, երբ նա քայլում է, ուտում, խմում, ինչ-որ ծանրություն բարձրացնում: Հաջորդաբար կատարվող նման վարժու-

թյունների համակարգը ոչ միայն կզարգացնի երեխային ֆիզիկական առումով, այլև նրան կնախապատրաստի աշխատանքի համար, նրա մեջ կձևավորի աշխատանքային կարողություններ: Ֆիզիկական դաստիարակության մեջ Պեստալոցցին մեծ տեղ էր հատկացնում ռազմական վարժություններին, խաղերին, շարային պարապմունքներին: Ֆիզիկական դաստիարակությունն իրականացվում է բարոյական և աշխատանքային դաստիարակության հետ սերտորեն:

Նրա սաներն ամբողջ օրն անցկացնում էին մանվածքային և գործվածքային դազգահների առջև, դպրոցի հողամասում, յուրաքանչյուր երեխա իր մարգերն էր մշակում, կենդանիները՝ խնամում: Երեխաները ծանոթանում էին գյուղական լավագույն տնտեսություններին, տնայնագործական արհեստանոցներին: Աշխատանքի, ինչպես նաև ազատ ժամերին, ուսուցիչը երեխաների հետ պարապմունքներ էր անցկացնում: Նրանց սովորեցնում էր կարդալ, գրել, հաշվել և այլ գիտելիքներ հաղորդում:

Պեստալոցցին ընդգծում էր աշխատանքային դաստիարակության նշանակությունը մարդու ձևավորման գործում: Նա ձգտում էր աշխատանքի ժամանակ «ջերմացնել երեխաների սիրտը և զարգացնել նրանց միտքը»: Պեստալոցցին երեխաների աշխատանքին տալիս էր դաստիարակչական լայն նշանակություն: Նա գտնում էր, որ աշխատանքը սովորեցնում է արհամարհել այն բաները, որոնք կտրված են գործից, օգնում է մշակելու այնպիսի հատկություններ, ինչպիսիք են ճշմարտությունը, ճշմարտացիությունը, նպաստում է երեխաների ու մեծերի միջև ճիշտ փոխհարաբերություններ ստեղծելուն: Նաև նպաստում է նրանց մտքի և բարոյական ուժերի զարգացմանը:

Պեստալոցցին ցանկանում էր ստեղծել «կարողությունների այբուբեն», որը բովանդակեր ֆիզիկական վարժություններ, օրինակ՝ խփել, կրել, նետել, հրել, թափահարել, գոտեմարտել և այլն: Նա գտնում էր, որ երեխան տիրապետելով նման այբուբենի, կկարողանա համակողմանի զարգացնել իր ֆիզիկական ուժերը և աշխատանքային կարողությունները:

Բարոյական դաստիարակություն. հիմնական խնդիրն է ձևավորել ներդաշնակորեն զարգացած մարդ, որը հետագայում պետք է օգտակար մասնակցություն ունենա հասարակական կյանքին: Բարոյականությունը երեխայի մեջ ձևավորվում է այնպիսի գործերի, մշտական վարժությունների միջոցով, որոնք օգուտ են բերում ուրիշներին: Պեստալոցցին այն կարծիքին էր, որ բարոյական դաստիարակության ամենահասարակ տարրը երեխայի սերն է մոր նկատմամբ, որը ծագում է մանկական օրգանիզմի ամենօրյա պահանջմունքների բավարարման հողի վրա: Ընտանիքում դրվում են երեխայի բարոյական վարքի հիմքերը: Մոր նկատմամբ նրա սերը տարածվում է ընտանիքի մյուս անդամների վրա: «Հայրական տուն,- բացականչում է Պեստալոցցին,- դու բարքերի դպրոց ես»:

Ըստ Պեստալոցցու՝ երեխայի բարոյական ուժերի հետագա զարգացումը պետք է իրականացվի դպրոցում, որտեղ ուսուցչի վերաբերմունքը երեխայի նկատմամբ հիմնված է նրա նկատմամբ հայրական սիրով: Դպրոցում ընդարձակվում է երեխայի սոցիալական հարաբերությունների շրջանակը: Նրա սոցիալական կապերն ավելի ու ավելի ընդարձակելով՝ պետք է հանգեցնեն նրան, որ երեխան իրեն ընկալի որպես մարդկային հոծ զանգվածի մի մասը և իր սերը տածի ողջ մարդկությանը:

Պեստալոցցին պնդում էր, որ երեխայի բարոյական վարքագիծը ձևավորում է ոչ թե բարոյախոսության, այլ նրա մեջ բարոյական զգացումները զարգացնելու ու բարոյական հակումներ ստեղծելու միջոցով: Նա կարևոր էր համարում նաև բարոյական արարքների մեջ երեխաներին վարժեցնելը: «Եթե մարդը սիրում է Աստծուն, կսիրի նաև բոլոր մարդկանց»,- նշել է Պեստալոցցին:

Մտավոր կրթություն: Բարոյական դաստիարակության մասին Պեստալոցցու ուսմունքը հարուստ է ու բովանդակալից: Ելնելով մարդու ներդաշնակ զարգացման վերաբերյալ իր հիմնական գաղափարից՝ նա մտավոր կրթությունը սերտորեն կապում է բարոյական դաստիարակության հետ և առաջ է քաշում դաստիարակող ուսուցման պահանջը:

Պեստալոցցին ենթադրում էր, որ ամեն մի ուսուցում պետք է հիմնվի դիտարկման, փորձի արդյունքների վրա՝ եզրակացություններով և ընդհանրացումներով: «Դիտարկման հետևանքով երեխան ստանում է տեսողական, լսողական և այլ զգացումներ, որոնք նրա մեջ արթնացնում են մտածելու և խոսելու պահանջները»,- գրում է Պեստալոցցին: Նա նշում է, որ զգայարանների օգնությամբ մարդու ձեռք բերած պատկերացումներն արտաքին աշխարհի մասին սկզբում աղոտ են լինում՝ ոչ պարզ: Ուսուցման խնդիրն այն է, որ կարգավորի ու ճշգրտի դրանք, հասցնի պարզ հասկացությունների աստիճանի, անկարգ վիճակից դարձնի որոշակի, որոշակիից՝ պարզ, պարզից՝ ակնառու: Ուսուցումը՝ առաջին, օգնում է աշակերտին իր զգայական փորձի հիման վրա գիտելիքների պաշար կուտակել, և երկրորդ՝ զարգացնում է նրա մտավոր ընդունակությունները:

Մեծ մանկավարժը փոխեց իր ժամանակի տարրական դպրոցի կրթության բովանդակությունը, նրա մեջ ներառելով ընթերցանությունը, գրելու արվեստը, թվաբանությունը՝ երկրաչափության տարրերով, չափումները, նկարչությունը, երգեցողությունը, մարմնամարզությունը՝ դրանք զուգակցելով աշխարհագրությունից և պատմությունից տարրական տեղեկություններ հաղորդելու հետ: Սակայն գործնականում նրա դասերը երբեմն հանգում էին նախադասություններ կազմելու ձևական վարժությունների, որոնք բովանդակում էին առարկաների արտաքին հատկանիշների թվարկում:

Գրելու հմտություններ ձեռք բերելու համար Պեստալոցցին առաջարկում էր անցկացնել ուղիղ և կոր գծեր, տառերի տարրեր, գրելու նախնական վարժություններ: Գրել ուսուցանելը Պեստալոցցին կապում էր առարկաների չափումների, նկարչության, ինչպես նաև խոսքի զարգացման հետ: Ուսուցման առաջին իսկ տարիներից նա կարևոր ուշադրություն էր դարձնում ուղղագրությանը:

Չափումներ ուսուցանելու համար խորհուրդ էր տալիս վերցնել սկզբում ուղիղ գիծը, այնուհետև անկյուն, քառակուսի, դրանք բաժանել մասերի (կեսը, քառորդ և այլն): Դաստիարակը պետք է երեխաներին ցույց տա երկրաչափական տարբեր մարմիններ և տա անվանումները: Նրանք կդիտեն այդ մարմինները, կյուրացնեն

դրանց անվանումներն ու հատկությունները, կսովորեն դրանք չափել:

Առարկելով թվաբանության ուսուցման ավանդական մեթոդիկայի դեմ, որը հիմնված էր կանոնները բերանացի սովորելու վրա, Պեստալոցցին առաջարկեց թվերի ուսումնասիրման իր մեթոդը՝ սկսած յուրաքանչյուր ամբողջական թվի տարրերից (էլեմենտից)՝ միավորից: Ձննական պատկերացումների միավորները համադրելու, բաժանելու հիման վրա նա երեխաներին պարզ պատկերացում է տալիս թվերի հատկությունների ու հարաբերությունների մասին: Պեստալոցցին գտնում էր, որ թվաբանական շատ հատկություններ պետք է պարզաբանվեն խաղերի ժամանակ: Միավորներն ուսումնասիրելուց հետո երեխաներն այնուհետև անցնում են տասնյակների ուսումնասիրությանը: Կոտորակներն ուսումնասիրելու համար Պեստալոցցին վերցնում էր քառակուսին, ընդունելով այն որպես միավոր, ցույց էր տալիս մատների և ամբողջի հարաբերությունները:

Պեստալոցցին մի շարք ցուցուներ էր տալիս աշխարհագրության դասավանդման վերաբերյալ: Նա իր աշակերտներին տանում էր մոտիկից՝ հեռուն, բնական շրջապատի տեղանքի դիտումներից՝ դեպի ավելի բարդ պատկերացումները: Երեխաները ծանոթանում էին դպրոցական հողամասին, իրենց գյուղին, սկզբում ձեռք բերում աշխարհագրական տարրական պատկերացումներ, որոնք այնուհետև ընդարձակելով՝ վերջում հանգեցնում հողագնդի մասին պատկերացում կազմելուն: Ըստ որում, հեռավոր երկրներ ուսումնասիրելիս, գտնում է Պեստալոցցին, մշտապես պետք է անդրադառնալ սկզբնական պատկերացումներին:

Պեստալոցցին բարձր էր գնահատում ուսուցչի դերը: Նա նշում էր, որ ուսուցիչը միայն կրթված մարդ չէ, որ նախապատրաստված երեխաներին հաղորդի իր գիտելիքները: Նրա գործառույթներն ավելի բարդ են ու պատասխանատու: Նա ամենից առաջ պետք է անկեղծորեն սիրի երեխաներին, իրեն զգա ինչպես նրանց հայրը և գտնի, որ նրանց դաստիարակության ու զարգացման համար անհրաժեշտ ամեն ինչը պետք է լինի իր պատահականությունների

շրջանակում: Երեխան բնականից օժտված է գործունյա ուժով, այս պատճառով էլ մանկավարժի խնդիրն է աշակերտներին համապատասխան նյութ տալ, որն անհրաժեշտ է այդ ուժերի մարզման համար: «Այս հնարավոր է միայն այն դեպքում,- ընգծում է Պեստալոցցին,- երբ ուսուցիչն ամբողջ դաստիարակությունը կկառուցի սովորողների ֆիզիկական և հոգեկան առանձնահատկությունների իմացությամբ »: Պեստալոցցին գտնում էր, որ մանկավարժը պետք է ուսումնասիրի երեխային և իր ողջ աշխատանքը կառուցի այդ ուսումնասիրության տվյալների հիման վրա:

Պեստալոցցու տեսության և պրակտիկայի նշանակությունը կարելի է ամփոփել հետևյալ կետերով.

. Նա իր բոլոր ուժերը նվիրաբերեց աղքատների երեխաների դաստիարակությանը:

. Նա իրավացիորեն պահանջում էր, որ դաստիարակությունը պլանաչափ կերպով ընթանա ընտանիքում և դպրոցում:

. Պահանջեց ներդաշնակ կերպով զարգացնել մարդու բոլոր բնական ուժերը:

. Շատ արժեքավոր մտքեր է արտահայտել ֆիզիկական, աշխատանքային, բարոյական, մտավոր դաստիարակության վերաբերյալ:

. Պահանջել է ընդարձակել տարրական կրթության բովանդակությունը:

. Մշակել է տարրական կրթության ուսուցման ընդհանուր հիմունքները և մեթոդիկան:

Իոհան Ֆրիդրիխ Հերբարտ (1776-1841): Ծնվել է Գերմանիայում, սկզբնական կրթությունը ստացել է լատինական դասական դպրոցում, իսկ բարձրագույնը՝ Իենի համալսարանում: Նա ծանոթ էր գերմանական փիլիսոփայության ներկայացուցիչների՝ Կանտի, Ֆիխտեի ուսմունքներին: Բայց նրա վրա մեծ ազդեցություն է գործել անտիկ փիլիսոփա Պարմենդիսի ուսմունքն այն մասին, որ աշխարհում ամեն ինչ միասնական է ու անփոփոխ:

Ավարտելով համալսարանը՝ Հերբարտն ստանձնում է շվեյցարացի արիստոկրատներից մեկի երեխաների դաստիարակու-

թյունը: 1800թ. նա այցելում է Պեստալոցցու Բուրգդորֆյան ինստիտուտ (Շվեյցարիա): Սակայն մեծ մանկավարժի հայացքների ժողովրդայնության ուղղվածությունը նա չյուրացրեց:

Սկսած 1802-ից՝ Հերբարտն աշխատել է Գեյտինգենի և Քյոնիգսբերգի համալսարաններում որպես պրոֆեսոր: Այս բուհերում նա ծավալել է մանկավարժական լայն գործունեություն: Դասախոսություններ է կարդացել հոգեբանությունից ու մանկավարժությունից, ղեկավարել է ուսուցիչներ պատրաստող սեմինարիան: Դրան կից ստեղծել է փորձարարական դպրոց, որտեղ էլ դասավանդել է մաթեմատիկա:

Հերբարտը գրել է մի շարք աշխատություններ. «Ընդհանուր մանկավարժություն, բխեցված դաստիարակության նպատակներից» (1806), «Հոգեբանական դասագիրք» (1816), «Նամակներ մանկավարժության մեջ հոգեբանության կիրառման մասին» (1831), «Ակնարկ մանկավարժության դասախոսությունների» (1835):

Դաստիարակության էությունը, նրա նպատակն ու խնդիրները: Հերբարտը մեծ նշանակություն էր տալիս դաստիարակությանը: Նրա նպատակը որոշելուն, որով պայմանավորված պետք է որոշվեն դաստիարակչական միջոցները: Նա գտնում էր, որ մանկավարժական աշխատանքը հաջող կընթանա, եթե նրան նախորդի մանկավարժության տեսության իմացությունը: Նա այն կարծիքին էր, որ դաստիարակության նպատակը առաքինի մարդու ձևավորումն է: Նպատակը դիտում էր որպես հավերժական ու անփոփոխ: Նա պահանջում էր դաստիարակել այնպիսի մարդիկ, ովքեր կկարողանան համակերպվել գոյություն ունեցող հարաբերություններին, կհարգեն հասարակական իրավակարգը, կենթարկվեն նրան:

Ի.Հերբարտը նշում էր. «Մանկավարժն իր առջև պետք է դնի այն նպատակները, որոնք սանը ինքն իր առջև կդնի, երբ մեծանա»: Այս ապագա նպատակները, ըստ նրա, կարող են բաժանվել՝

ա) հնարավոր նպատակների,

բ) անհրաժեշտ նպատակների:

Նա գտնում էր, որ հնարավոր նպատակները այն են, որ մարդը կարող է երբևէ դնել իր առաջև որոշակի մասնագիտության բնագավառում:

Անհրաժեշտ նպատակներն էլ այն են, որ հարկավոր են մարդուն նրա գործունեության ցանկացած բնագավառում:

Դաստիարակության գործընթացը Ի. Հերբարտը բաժանում է երեք բաժնի՝ կառավարում, ուսուցում և բարոյական դաստիարակություն:

Կառավարման խնդիրն ոչ թե երեխայի ապագան է, այլ միայն ներկա պահին հենց դաստիարակության գործընթացում կարգ պահպանելն է:

Կառավարման առաջին միջոցը դա սպառնալիքն է: Բայց ըսպառնալիքով միշտ չէ, որ ստացվում է անհրաժեշտ արդյունք: Ուժեղ երեխաներն սպառնալիքը բանի տեղ չեն դնում և, «խիզախում են ամեն ինչի դեմ»: Թույլ բնավորությունները չեն ընկալում սպառնալիքի էությունը և շարունակում են գործել ինչպես թելադրում է իրենց ցանկությունը: Հետևաբար գտնում է, որ սպառնալիքը պետք է իրականացվի հսկողությամբ, որը, նրա կարծիքով, չափազանց ներգործող է վաղ տարիքում: Սակայն ամենախիստ հսկողությունն անգամ կարող է անհրաժեշտ արդյունք չտալ: Ահա այստեղ է, որ Հերբարտն անհրաժեշտ է համարում, կիրառել հրամաններ, արգելումներ, որոնք պետք է լինեն հստակ ու ստույգ: Սահմանված կարգը խախտող երեխաների համար դպրոցում պետք է ունենալ պատժամատյան: Նա գտնում է, որ նման մատյան պետք է ունենալ նաև ընտանիքում: Եվ վերջապես, Հերբարտը մեծ տեղ է հատկացնում պատիժներին, այդ թվում նաև մարմնական: Նա շատ մանրամասն մշակել է զանազան պատիժների համակարգ: Այն լայնորեն կիրառվել է գերմանական, ռուսական գիմնազիաներում, ֆրանսիական լիցեյներում և այլ երկրների դպրոցներում: Իր դաժանությամբ հետադիմական Արակչեևը զինվորական ավանների դըպրոցների կանոնադրությունը մշակելիս նույնպես ուսումնասիրել է երեխաներին կառավարելու Հերբարտի առաջադրած համակարգը, հատկապես պատիժները:

Հեղինակությունն ու սերը Ի.Հերբարտը համարում է կառավարման օժանդակ միջոցներ: Նա ասում է՝ դրանք կառավարման օժանդակ միջոցներ են: Նա գտնում էր, որ այդ միջոցները դուրս են գալիս կառավարման սահմաններից և նշում, որ երեխայի հոգին խոնարհվում է հեղինակության առջև, բայց պետք է գնա իր ուղիով...

«Կառավարման հիմնական խնդիրն այն է, որ զբաղեցնի երեխաներին: Նրանց ժամանակը ինչ-որ բանով պետք է լցվի այն միակ նպատակով, որպեսզի նրանք հիմարություններ չանեն»,- գրում է Հերբարտը:

Նրա կառավարման ողջ համակարգը նպատակ ունի երեխաներին հեռու պահել թափթփվածությունից ու կարգապահական խախտումներից, այդ համակարգը կազմված է բռնության, մարզումների և խստավարժության հիման վրա: Նա կարծում էր, որ երեխան գիտակցության չի հանգել, քանի դեռ սիստեմատիկ ուսուցման միջոցով ձեռք չի բերել մտապատկերների որոշակի շրջանակ:

Նա կառավարումը սխալ կերպով անջատում էր բարոյական դաստիարակությունից:

Ուսուցում: Հերբարտը դաստիարակության գործում կարևորում էր մտավոր կրթության դերը: Նա ուսուցումը համարում էր դաստիարակության գլխավոր միջոց: Մանկավարժության մեջ նա գործածության մեջ դրեց դաստիարակություն առանց ուսուցման, ընդունելի չէ այն ուսուցումը, որը չի դաստիարակում: Սակայն Ի. Հերբարտը միակողմանի մեկնաբանություն է տվել դրան:

Նա կրթության գլխավոր խնդիրներից մեկը համարում էր հետաքրքրությունների արթնացումը: Ուսուցման մեջ բարձր էր գնահատում մաթեմատիկայի և անտիկ լեզուների իմացությունը: Դրանք համարում էր մտածողության զարգացման միջոց, որպես «Ոգու ուժեղ մարզանք»: Նա առաջարկում էր ստեղծել դպրոցների հետևյալ տիպերը. տարրական, քաղաքային և գիմնազիա: Սրանց մեջ չկար հաջորդական կապ, դրանցից յուրաքանչյուրը գոյություն ուներ ինքնուրույն: Ի.Հերբարտը կրթության միասնության համակարգի հակառակորդ էր: Նա մեծ ուշադրություն էր դարձնում հետաքրքրության հիմնահարցին: Այն համարում էր ուսուցման կար-

նոր միջոց: Հերբարտը անհրաժեշտ էր համարում դասն այնպես վարել, որ ուսուցչի կողմից հաղորդվող նոր տպավորություններին ընդառաջ երեխայի հոգում շարեշար բարձրանա նրա մոտ եղած պատկերացումները: Նոր պատկերացումների յուրացումն անվանեց ապերցեպցիա (ընկալում):

Ուսուցման աստիճանները և ընթացքը: Հերբարտը մշակել է ուսուցման աստիճանների տեսությունը, որը լայն ճանաչում է ստացել բոլոր երկրների մանկավարժների շրջանում: Նա փորձ արեց ուսուցումը համաձայնեցնել երեխայի հոգեկան գործունեության օրենքներին, որը նա հակասում էր որպես ապերցեպցիոն (ընկալման) գործընթացի գործունեության կառուցակարգ:

Ըստ Հերբարտի՝ ուսուցման գործընթացը պարտադիր կերպով անցնում է ուսումնական նյութի մեջ խորանալու (խորացում) և աշակերտի՝ իր մեջ խորանալու (գիտակցում) միջոցով: Իրենց հերթին այս երկու պարագաները (խորացումն ու գիտակցումը) կարող են իրագործվել կա՛մ հանգստի վիճակում, կա՛մ նրա շարժման:

Առաջին աստիճանը՝ պարզությունը, դա խորացումն է հանգիստ վիճակում: Ուսումնասիրվող նյութը սահմանազատվում է բոլորից, ինչի հետ կապված է, և քննարկվում է խորացված կերպով: Հոգեբանական առումով այստեղ պահանջվում է ուշադրության կենտրոնացում, դիդակտիկական առումով՝ ուսուցիչ կողմից նոր նյութի շարադրում, զննականության կիրառում:

Երկրորդ աստիճանը՝ զուգորդումը (ասոցիացիան), դա խորացումն է շարժման վիճակում: Նոր նյութը կապի մեջ է մտնում աշակերտների ունեցած պատկերացումների հետ, որոնք նրանք ձեռք են բերել դասերի ժամանակ, գրքեր կարդալիս, կյանքից և այլն: Քանի որ աշակերտները դեռ չգիտեն, թե ինչ կստացվի նորը հնի հետ կապելու հետևանքով, Հերբարտը գտնում էր, որ հոգեբանական առումով այստեղ տեղ ունի սպասումը: Դիդակտիկական առումով ամենից լավ ընթանում է զրույցը, ուսուցչի անկաշկանդ զրույցը, անկաշկանդ խոսակցությունն աշակերտների հետ:

Երրորդ աստիճանը՝ համակարգը, դա գիտակցումն է անդորրության վիճակում: Ուսուցչի ղեկավարությամբ հին պատկերացումների հետ կապված նոր գիտելիքների հիման վրա եզրակացությունների, սահմանումների, օրենքների որոնումներն աշակերտների կողմից: Ըստ Հերբարտի՝ այս աստիճանը հոգեբանական առումով, համապատասխանում է որոնելուն: Դիդակտիկայի բնագավառում՝ դա եզրակացությունների, կանոնների, սահմանումների ձևակերպումն է:

Չորրորդ աստիճանը՝ մեթոդը, դա գիտակցումն է շարժման վիճակում ձեռք բերած գիտելիքների կիրառումը նոր փաստերի, երևույթների, իրադարձությունների հետ: Հոգեբանորեն այս աստիճանը պահանջում է գործունեություն: Դիդակտիկայի բնագավառում դրանք տարբեր տեսակի ուսումնական վարժություններն են, որոնք աշակերտներից պահանջում են ձեռք բերած գիտելիքների լայնորեն կիրառում:

Ի.Հերբարտի կողմից ձևակերպված ուսուցման աստիճանները քննադատվեցին: Քննադատները գտնում են, որ դասի ընթացքը պայմանավորվում է մի շարք հանգամանքներով, աշակարտների տարիքով, զարգացածության մակարդակով, ուսումնական նյութի առանձնահատկություններով:

Հերբարտը տարբերակում է ուսուցման երեք տեսակ՝ նկարագրական, վերլուծական, համադրական:

Նկարագրական ուսուցումը սահմանափակ կիրառություն ունի: Այս ուսուցման նպատակն է վեր հանել երեխայի փորձը և լրացնել այն: Կենդանի տպավորիչ խոսքի միջոցով ուսուցիչը ընդարձակում է աշակերտների գիտելիքները: Այս դեպքում մեծ դեր են խաղում զննական պարագաները:

Վերլուծական ուսուցումը նպատակ ունի «միաժամանակյա շրջապատը» մասնատել առանձին իրերի, վերջիններս՝ բաղկացուցիչ մասերի, իսկ դրանք էլ իրենց հերթին՝ հատկանիշների: Երեխաները դպրոց են գալիս մտապատկերների մեծ պաշարով: Բայց դրանք անկարգ կերպով կուտակված են նրանց գիտակցության մեջ: Խնդիրն այն է, որ ուսուցիչն աշակերտների մտքերի պաշարները մասնատի, շտկի և կատարելագործի:

Համադրական ուսուցումը կիրառվում է բարձր դասարաններում: Շարադրելով նոր նյութը՝ ուսուցիչը չի սահմանափակվում նրա նկարագրությամբ, այլ ընդհանրացնում է կատարում, մի ամբողջության մեջ է համադրում այն, ինչը հայտնի է աշակերտներին մաս-մաս, նրանց գիտակցության մեջ գտնվում է մեկը մյուսից մեկուսացված ձևով:

Հերբարտը մեծ նշանակություն էր տալիս համադրական ուսուցմանը: Արժեքավորն այն է, որ նա այսպիսի մեծ ուշադրություն է դարձրել աշակերտների մեջ գիտելիքների համակարգ ստեղծելուն:

Բարոյական դաստիարակություն: Ի.Հերբարտը մշակել է բարոյական դաստիարակության այնպիսի համակարգ, որն աչքի է ընկնում ծայրահեղ բանականությամբ (ինտելեկտուալիզմով): Գլխավոր տեղը նրա համակարգում գրավում է ուսուցչի գործունեությունը՝ ուսուցման միջոցներով աշակերտի գիտակցության մեջ բարոյական հակադրություններ ներարկելու ուղղությամբ: Նա կառավարումն անջատում է բարոյական դաստիարակությունից: Նա ձգտում էր սկզբունքային տարբերություններ գտնել բարոյական դաստիարակության և կառավարման միջև որը կոչված է կարգ հաստատել միայն ներկա ժամանակի համար, բայց չկարողացավ այդ բանն անել: Չէ՞ր էլ կարող, քանի որ կարգապահությունը դա և՛ դաստիարակության պայման է, և՛ հետևանք:

Նա մեծ ուշադրություն է դարձրել կրոնական դաստիարակությանը և գտնում էր, որ կրոնը պահանջում է «հեզության զգացում» և անհրաժեշտ է որպես զսպող սկիզբ: «Ուսուցիչը,- գրում է Ի.Հերբարտը,- պարտավոր է վճռականորեն կարգի հրավիրել աշակերտներից յուրաքանչյուրին, ով իրեն թույլ կտա քննադատական վերաբերմունք ցուցադրել կրոնի նկատմամբ»: Ըստ Հերբարտի՝ բարոյական դաստիարակության հետևյալ կանոններն են կիրառելի.

• Զսպել աշակերտին: Երեխաների համար պետք է նշագծել վարքագծի սահմանները:

• Երեխային դնել այնպիսի վիճակում, որ սեփական փորձով հասկանա, որ «չլսելը հանգեցնում է ծանր ապրումների»:

• Սահմանել վարքի հստակ կանոններ:

• Աշակերտի հոգում պահպանել «հանգստություն և պարզություն, այսինքն՝ հիմք չտալ աշակերտին կասկածի տակ դնելու ճշմարտությունը:

• «Հուզել երեխայի հոգին հավանությամբ ու հանդիմանանքով»:

• «Խրատել» աշակերտին, մատնանշել նրա վրիպումները, ուղղել դրանք:

Ի.Հերբարտի գաղափարները մեծ տարածում գտան Գերմանիայում, Ռուսաստանում, Արևմտյան Եվրոպայի շատ երկրներում, նաև Ամերիկայում: ԱՄՆ-ի դասական միջնակարգ դպրոցը նշանակալի չափով կառուցվում էր հերբարտյան մանկավարժության հիմունքներով:

Հերբարտը շատ բան է արել մանկավարժությունը որպես գիտական դիսցիպլին (առարկա) մշակելու համար:

Մեծ նշանակություն ուներ Հերբարտի կողմից դիդակտիկայի որոշ հարցերի մշակումը: Նրա ասույթները՝ բազմակողմանի հետաքրքրությունների մասին, ուսուցման համակարգայնության, ուշադրության և հետաքրքրությունների զարգացման մասին բարոյագիտական անկասկածելի արժեք են ներկայացնում: Դրական գնահատանքի են արժանի ուսուցման ու դաստիարակության միջև եղած փոխհարաբերությունները որոշելու Ի.Հերբարտի փորձերը և նրա պաշտպանած դաստիարակող ուսուցման սկզբունքը:

XIX դարի գերմանական բուրժուաժողովրդավարական մանկավարժության առաջադեմ ներկայացուցիչներից է ականավոր մանկավարժ **Ադոլֆ Դիստերվեգը** (1790-1866): Ծնվել է արդյունաբերական ոչ մեծ քաղաքում՝ Վեստֆալում, աստիճանավոր իրավաբանի ընտանիքում: 1808-ին միջնակարգ դպրոցն ավարտելուց հետո ընդունվել է հերբորնյան համալսարանը, որտեղ ուսումնասիրել է մաթեմատիկա, փիլիսոփայություն և պատմություն, այնուհետև տեղափոխվել է Թուրինգյան համալսարան, ուր դասընթացն ավարտելուց հետո ստացել է փիլիսոփայության դոկտորի գիտական աստիճան: Նրա առաջադիմական մանկավարժական հայացքների

ձևավորման վրա վճռական ազդեցություն են ունեցել նրա գործունեության տարիները, Ֆրանկֆուրտի օրինակելի դպրոցը, որտեղ աշխատում էին Պեստալոցցու աշակերտները և հետևորդները:

Ա.Դիստերվեգը շուտով դառնում է Պեստալոցցու սոցիալ-մանկավարժական համոզմունքների ջերմ կողմնակից: Նա որոշում է իրեն նվիրել ժողովրդի կրթության գործին և երկար ժամանակ գլխավորում էր ուսուցչական սեմինարիաները՝ նախ Մյորսում, ապա՝ Բեռլինում, որոնք կարողանում է դարձնել օրինակելի: Սեմինարիաներում Դիստերվեգը դասավանդում էր մաթեմատիկա, մանկավարժություն և գերմաներեն: Այդ սեմինարիաներին կից գործում էր փորձարարական տարրական դպրոց, ուր աշխատում էր որպես ուսուցիչ: Նա հրատարակել է «Ձեռնարկ գերմանական ուսուցիչների կրթության համար» աշխատությունը (1835թ.), որտեղ շարադրել է իր առաջադիմական հայացքները ուսուցման ընդհանուր խնդիրների և սկզբունքների վերաբերյալ, ինչպես նաև մաթեմատիկայի, գերմաներենի, աշխարհագրության, մաթեմատիկական աշխարհագրության, աստղագիտության 20-ից ավելի դասագրքեր ու ձեռնարկներ, որոնք մեծ ժողովրդականություն էին վայելում Գերմանիայում և այլ երկրներում: 1827թ. սկսած նա հրատարակում էր «Հռենոսյան թերթիկներ դաստիարակության և ուսուցման համար» ամսագիրը: Մանկավարժական հարցերի վերաբերյալ այդ ամսագրում հրատարակել է չորս հարյուր հոդված:

Ա. Դիստերվեգը տարրական դպրոցի ուսուցիչների պատրաստման գործի արմատական բարեփոխման ջերմ պաշտպանն էր: Նա շատ բան է արել գերմանական ժողովրդական ուսուցիչների արհեստակցական միավորման համար:

Դասային դպրոցի կողմնակիցները գտնում էին, որ ժողովրդական կրթության գերմանական համակարգում յուրաքանչյոր խավի համար պետք է լինի հատուկ դպրոց, աղքատ բնակչության համար՝ ժողովրդական դպրոց, բյուրգերների համար՝ միջնակարգ ռեալական դպրոց, ազնվականների և պաշտոնյաների համար՝ գիմնազիա: Միասնական դպրոցի կողմնակիցները, դրանց թվում և Դիստերվեգը, պահանջում էին ստեղծել այնպիսի դպրոց, որը մատչելի լինի բոլոր երեխաներին՝ անկախ դասային պատկանելիությունից:

Ա. Դիստերվեգը խստորեն բողոքում էր Գերմանիայում իշխող դավանական ուսուցման դեմ, որի համաձայն կաթոլիկների և լյութերականների երեխաները սովորում էին տարբեր դպրոցներում: Նա պահանջում էր դադարեցնել եկեղեցու խնամակալությունը դպրոցի նկատմամբ և դպրոցի հսկողությունը հանձնել մասնագետ մանկավարժներին: Համարձակ ելույթներով Դիստերվեգը իր վրա էր հրավիրում կառավարության և գերմանական հասարակայնության հետադեմ շրջանների դժգոհությունը: Շուտով նա ազատվում է Բեռլինի սեմինարիայի տնօրենի պաշտոնից: Հետադիմական տարրերին չի հաջողվում հաշվեհարդար տեսնել առաջադեմ մանկավարժի նկատմամբ: Դիստերվեգը շարունակում է մնալ գերմանական ժողովրդական ուսուցիչների ղեկավարը, որոնք նրան սկզբում ընտրում են համագերմանական ուսուցիչների միության նախագահ, իսկ այնուհետև՝ իրենց ներկայացուցիչը պրուսական պատգամավորների պալատում: Դեռ իր կենդանության օրոք նա արժանանում է «Գերմանական ուսուցիչների ուսուցիչ» պատվավոր կոչմանը:

1851 թվականից Դիստերվեգը «Հռենոսյան թերթիկների» հետ հրատարակում էր նաև «Մանկավարժական տարեգիրքը», որոնցում քննադատում էր հետադեմ ուժերին: Հատկապես աշխույժ գործունեություն ծավալեց 1854 թվականին պրուսական տխրահռչակ կարգավորիչներին քննադատելուց հետո: Կարգավորիչները կառավարության միջոցով ցանկանում էին դպրոցից դուրս մղել ազատամտության ամեն տեսակի դրսևորում, առաջին տեղ էին մղում կրոնը: Կարգավորիչները կրճատում էին ինչպես տարրական դպրոցներում, ուսուցչական սեմինարիաներում տրվող գիտելիքների ծավալը, դրանով իսկ իջեցնելով ուսուցիչների պատրաստվածության մակարդակը:

1859թ. հասարակայնության շրջաններում ստիպեցին քննադատել կառավարությանը: Հատարակվեց մի շրջաբերական, որով հսկայական չափերով թուլացվում էր կարգավորիչների ուժը:

Դաստիարակության էությունը, նրա նպատակները և հիմնական սկզբունքներն ըստ Դիստերվեգի: Ա.Դիստերվեգը հանդես եկավ համամարդկային դաստիարակության գաղափարների պաշտպանությամբ ու պայքարում էր դասային և շովինիստական մոտեցում ցուցաբերելու դեմ: Պնդում էր, որ դպրոցը պետք է դաստիարակի հումանիստ մարդիկ և գիտակից քաղաքացիներ և ոչ թե «իսկական պրուսացիներ»: Սերը հանուր մարդկության և իր ժողովրդի հանդեպ պետք է զարգանա մարդկանց մեջ սերտ միասնության մեջ: Նա ասում էր. «Մարդ՝ իմ անունն է, գերմանացի՝ իմ մականունը»:

Պեստալոցցուց հետո, Ա. Դիստերվեգը դաստիարակության կարևորագույն սկզբունքը համարում էր բնահարմարությունը: Այսինքն, գտնում էր նա,- դա (բնահարմարությունը) մարդու բնական զարգացման գործընթացին հետևելն է, դա դպրոցականի անհատական ու տարիքային առանձնահատկությունների հաշվառումն է: Նա ուսուցիչներին կոչ էր անում հետևել, ուսումնասիրել մանկան ուշադրության, հիշողության, մտածողության յուրահատկություններին, հետևել մանկավարժական առաջավոր փորձին, գտնում, որ դաստիարակությունը պետք է կրի «մշակութահարմար» բնույթ: Դաստիարակության ընթացքում պետք է նկատի ունենալ տեղի և ժամանակի պայմանները, ուր ծնվել է մարդը և պիտի ապրի, մի խոսքով, յուրացնի ժամանակակից մշակույթը: Նա ընդգծեց դաստիարակության և հասարակության կյանքի միջև սերտ կապ ստեղծելու անհրաժեշտությունը: Պահանջում էր դաստիարակության գործընթացում հաշվի առնել երեխայի բնավորությունը:

Դաստիարակության իրականացման համար մեծ մանկավարժը կարևոր գործոն էր համարում երեխաների ինքնագործունեության զարգացումը: Ու գտնում էր, որ մարդու մեջ այն դրական նշանակություն կարող է ծեռք բերել այն ժամանակ, երբ ուղղված կլինի որոշակի նպատակի հասնելուն, որը դաստիարակության օբյեկտիվ կողմն է:

Նա պնդում էր, որ դաստիարակության բարձրագույն նպատակը՝ ինքնագործունեությունը, պետք է ծառայի ճշմարտությանը,

գեղեցիկին և բարուն: Չնայած այստեղ կա անորոշություն, բայց այնուամենայիվ, նշված ձևակերպման մեջ կան առաջադիմական գաղափարներ:

Մտավոր կրթություն: Ինչպես Պեստալոցցին, այնպես էլ Դիստերվեգը գտնում էր, որ ուսուցման գլխավոր նպատակն է զարգացնել երեխաների մտավոր ուժերն ու ընդունակությունները: Ի տարբերություն Պեստալոցցու՝ նա այն համոզմանն էր, որ ձևական կրթությունը սերտորեն կապված է նյութականի հետ: Այն կարծիքին էր, որ «մաքուր» ձևական կրթության չկա: Նա նշում էր. «Արժեք ունեն միայն այն գիտելիքներն ու հմտությունները, որոնք աշակերտը ծեռք է բերում ինքնուրույնաբար»:

Ա.Դիստերվեգը գտնում էր, որ ուսուցումը պետք է նպաստի մարդու համակողմանի զարգացմանը և նրա բարոյական դաստիարակությանը: Այն համոզմանն էր, որ ուսումնական յուրաքանչյուր առարկա կրթական նշանակություն ունենալուց զատ, ունի նաև բարոյական նշանակություն: Երեխաների կրթության գործում մեծ տեղ էր հատկացնում հայրենիքի պատմությանը և աշխարհագրությանը, մայրենի լեզվի և գրականությանը, բարձր էր գնահատում մաթեմատիկական գիտությունները: Գտնում էր, որ դրանք երեխաների մտավոր ուժերի և ընդունակությունների զարգացման գլխավոր միջոցներն են ու պահանջում էր, որ այդ առարկաները դասավանդվեն բոլոր տիպի դպրոցներում:

Նրա կարծիքով տարրական դպրոցում հիմնական ուշադրությունը պետք է դարձնել հմտությունների պատվաստմանը, մտավոր ուժերի և ընդունակությունների զարգացմանը, ուսումնական նյութի վրա ինքնուրույն աշխատելու կարողությանը: Պահանջում էր ուսուցչից գնահատության օգտագործման միջոցով զարգացնել նրանց զգայարանները:

Նա պահանջում էր ընդարձակել տարրական դպրոցի ուսումնական պլանը՝ ներառելով բնագիտության, ֆիզիկայի, երկրաչափության, աշխարհագրության գործնական տարրեր: Նա միջնակարգ դպրոցում ռեալական կրթության ջերմ կողմնակից էր:

Նա ստեղծել է զարգացնող ուսուցման դիդակտիկան, որի հիմնական պահանջները շարադրել է ուսուցման երեսուներեք օրենքների ու կանոնների ձևով:

Ընկական ուսուցումը նրա մոտ կապված է «մոտիկից դեպի հեռուն», «պարզից դեպի բարդը», «ավելի հեշտից դեպի ավելի դժվարը», «հայտնիից դեպի անհայտը» կանոնների հետ: Դիստերվեգը մեծ նշանակություն էր տալիս ուսումնասիրվող նյութի գիտակցական յուրացմանը: Զգուշացնում էր ուսուցչին հետևել այս կանոններին. «ստիպիր աշակերտին ճիշտ շարադրել ուումնական նյութը, միշտ հետևիր խոսքի հստակությանը, պարզ առոգանությանը, շարադրանքի պարզությանը և խոսքի տրամաբանական կառուցվածքին»: Կարևոր են նաև հետևյալ կանոնները. «Երբեք մի սովորեցրու այն, ինչը աշակերտը դեռ ի վիճակի չէ յուրացնել», կամ «ոչինչ մի սովորեցրու ժամանակից շուտ»:

Դիստերվեգը մեծ նշանակություն էր տալիս ուսումնական նյութի ամրապնդմանը: Նա առաջ էր քաշում հետևյալ կանոնը. «Հոգատար եղիր, որպեսզի աշակերտները չմոռանան այն, ինչ սովորել են»: Եվ խորհուրդ էր տալիս անցածին անդրադառնալ այնքան հաճախակի, որպեսզի այն չջնջվի հիշողությունից: «Գիտության հիմունքները ուսումնասիրելիս մի շտապիր»,- պահանջում էր նա: «Ով լավ է դասավանդում, լավ էլ կարգապահության է վարժեցնում»: «Ամեն մի մեթոդ լավ է, եթե աշակերտի մեջ ինքնագործունեություն է արթնացնում»: Մեթոդներից լավագույնը Դիստերվեգը համարում էր էվրիստիկ զրույցը, որն առավելագույն չափով արթնացնում է աշակերտների մտավոր ուժերը, նրանց հնարավորություն է ընձեռում «որոնել, կշռադատել, դատողություններ անել, և վերջապես, գտնել»: Դիստերվեգի կարծիքով «վատ ուսուցիչը ճշմարտություններ է հաղորդում, լավը՝ սովորեցնում է գտնել այն»:

Ուսուցչին ներկայացվող պահանջները: Դիստերվեգը ընդգծում է, որ վերջին հաշվով ուսման հաջողությունը որոշողը ուսուցիչն է և ոչ դասագիրքը կամ մեթոդը: «Լավ ուսուցիչը,- գրում է նա,- պետք է տիրապետի իր առարկային, սիրի իր մասնագիտությունը և երեխաներին»: Անհրաժեշտ է, որ դասի ընթացքում թագավորի առույգությունը, որպեսզի եռանդուն անվանդումն արթնացնի աշակերտների մտավոր ուժերը, ամրապնդի նրանց կամքը, ձևավորի նրանց բնավորությունը: Լավ ուսուցիչը պետք է հաստատուն և անշեղորեն կիրառի իր դաստիարակչական սկզբունքները, երբեք չնահանջի դրանցից: Հմուտ ուսուցիչը միշտ աշխատում է իր վրա: Միայն այս պայմաններում է նա երեխաների մեջ մշակում գիտելիքներ ձեռք բերելու համառություն և զարգացնում իրենց ճանապարհին եղած դժվարությունները հաղթահարելու կարողություն: Խիստ և պահանջկոտ ուսուցիչը միաժամանակ պետք է լինի արդարացի, միայն այս դեպքում նա կարող է հեղինակություն վայելել իր աշակերտների շրջանում: Նա պետք է ունենա առաջադիմական համոզմունքներ և քաղաքացիական արիություն: Դիմելով ուսուցչին՝ նա գրում է. «Դու միայն այն ժամանակ ես ընդունակ օժանդակելու ուրիշների կրթությանը, քանի դեռ շարունակում ես աշխատել քո սեփական կրթության վրա»: Ուսուցիչներին խորհուրդ էր տալիս ուսումնասիրել իրենց ուսումնական առարկայի հետ կապված աշխատությունները: Դիստերվեգը միաժամանակ նշում էր, որ ուսուցիչը պետք է իմանա պատմություն, գրականություն, ինչպես նաև մշտապես հետևի մանկավարժության, հոգեբանության և մեթոդիկաների գծով լույս տեսնող նոր աշխատությունները: Նա մեծ նշանակություն էր տալիս ուսուցիչներին գործնական մանկավարժական ունակություններով և հմտություններով զինելուն:

Դիստերվեգի զարգացնող ուսուցման դիդակտիկան և նրա դասագրքերը մեծ ազդեցություն ունեցան տարրական դպրոցի հետագա զարգացմանը:

Ռոբերտ Օուեն (1771-1858): Ծնվել է Անգլիայում, արհեստավորի ընտանիքում: Վաղ հասակից ապրել է սեփական աշխատանքով, աչքի ընկել արտակարգ ընդունակություններով: Քսան տարեկանում դարձել է խոշոր ձեռնարկության ղեկավար: Նա տեսնում էր այն աննպաստ պայմանները, որոնցում գտնվում էին աշխատավորները: Ռ.Օուենը Նյու Լենարկում (Շոտլանդիա) հասկացավ, որ կապիտալիզմը ժողովրդական զանգվածներին տառապանքներ է բերում: Նա ձեռնամուխ է լինում մշակելու բարենորոգման պլան-

ներ, որոնք պետք է բարելավեին բանվորների սոցիալական վիճակը: Իր ձեռնարկությունում՝ բամբակամանման ֆաբրիկայում, պայմանները, ինչպես մյուսներում, անտանելի էին. աշխատանքային օրը 13-14 ժամ էր: Ֆաբրիկայում աշխատում էին 6-7 տարեկան երեխաներ: Ռ.Օուենն աշխատանքային օրը կրճատում է, հասցնում տասը ժամի: Բարձրացնում է բանվորների աշխատավարձը, նրանց համար բնակարաններ կառուցում, կազմակերպում հանգիստը: Կտրականապես արգելում մինչև տաս տարեկան երեխաներին աշխատանքի ընդունելը: Մեկից վեց տարեկան երեխաների համար ստեղծում է մսուր-մանկապարտեզ, երեկոյան դպրոց՝ անչափահասների համար: Չափահաս բանվորների և նրանց ընտանիքների համար երեկոները կազմակերպվում էր դասախոսություններ, զրույցներ և զվարճալի միջոցառումներ:

Օուենը շատ հոգատար էր «փոքր երեխաների դպրոցի» նկատմամբ: Նրա ֆաբրիկայում վաղ հասակից երեխաները սովորում էին երգել, պարել: Հատուկ ուշադրություն էր դարձվում ֆիզիկական դաստիարակությանը, մարմնամարզությանն ու ռազմական վարժություններին (որոնց մասնակցում էին տղաներն ու աղջիկները): Այս դպրոցում կանոնավոր դասեր չէին կազմակերպվում, այլ անցկացվում էին զրույցներ բնության, շրջապատի իրերի, երևույթների մասին: Մեծ ուշադրություն էր դարձվում երաժշտությանը, ռիթմիկայի պարապմունքներին: Արգելվում էր երեխաների ձեռքը տալ կրոնական գրքեր:

Տարրական դպրոցում երեխաները սովորում էին մայրենի լեզու, թվաբանություն, աշխարհագրություն, բնագիտություն և պատմություն: Այստեղ տարրական դպրոցի դասընթացն ավելի ընդարձակ էր, քան անգլիական «մահացած» բոլոր տարրական դպրոցներում: Ռ.Օուենը վերացրեց այն ժամանակվա համար սովորական դարձած կրոնական-դոգմատիկ ուսուցումը, որը կազմակերպվում էր զննականության կիրառմամբ:

Ռ. Օուենը մեծ նշանակություն էր տալիս երեխաների աշխատանքային դաստիարակությանը: 1816թ. սկզբից նա «Նյու Լենարկում» ստեղծում է «բնավորության կազմավորման նոր ինստիտուտ», որը միավորում է նրա նախկինում ստեղծած ուսումնադաստիարակչական բոլոր հիմնարկները:

Այսպիսով, պատմության մեջ առաջին անգամ բանվորների երեխաների համար, Օուենը ստեղծում է նախադպրոցական հիմնարկներ (մանկամսուր, մանկապարտեզ), տաս տարեկանից բարձր երեխաների և պատանիների համար տարրական դպրոց, որոնք զբաղված էին արտադրության մեջ, հիմնադրում է երեկոյան դպրոց՝ ուսուցումը կապելով արտադրողական աշխատանքի հետ, չափահաս բանվորների համար՝ ակումբ, որտեղ անցկացվում էին մշակութալուսավորական միջոցառումներ:

Օուենի գործունեությունը Նյու Լենարկում լայն ժողովրդականություն էր վայելում: Նոր ինստիտուտը դիտվում էր որպես ֆիլանտրոպիստական (մարդասիրական) հիմնարկություն: Նրա հնգամյա ջանքերի շնորհիվ Անգլիայում 1819թ. ընդունվեց առաջին օրենքը, որն ինչ-որ չափով սահմանափակում էր կանանց ու երեխաների աշխատանքը ֆաբրիկայում:

Նա խստագույնս դեմ էր կրոնին: 1817թ. հրապարակային ճառում ասաց, որ կրոնը մարդուն դարձնում է անճարակ, խեղճ մի էակ, կեղծ բարեպաշտ և մոլեռանդ: Նա կրոնը համարում էր գժանոց: Նա պահանջեց կրոնից խլել դպրոցը և այն հանձնել պետությանը:

1813թ. Օուենը հրապարակեց իր «Նոր հայացք հասարակության վրա կամ փորձ մարդկային բնավորության կազմավորման սկզբունքի» աշխատությունը, որտեղ պնդում է, որ մարդու բնավորությունը կանխորոշվում է նրա կամքից անկախ, շրջապատի միջավայրի պայմաններով: «Մարդը,- նշում էր նա,- երբեք չի ստեղծել իր բնավորությունը և չի կարող ստեղծել»:

Օուենը գտնում էր, որ եթե փոփոխվեն միջավայրի, դաստիարակության պայմանները, ապա ցանկացած բնավորություն կարելի է ձևավորել: Այլ կերպ ասած, նա իրավացիորեն գտնում է, որ մարդու բնավորությունը ձևավորվում է շրջապատի մարդկանց միջոցով:

Օուենի համայնավարական հայացքների մասին և դաստիարակության փորձը «Նոր հարմոնիայում»: Մինչև 1817 թվականը, Օուենը հաստատորեն համոզվեց, որ ինքը չի կարող կապիտալիստներին ու անգլիական խորհրդարանին համոզել փոխելու սոցիալական կարգը և հաստատել համայնավարություն: Եվ ահա նա անցավ կապիտալիզմի վճռական քննադատությանն ու սկսեց պրոպագանդել համայնավարական գաղափարներ:

Օուենն իր ելույթներում խիստ քննադատության ենթարկեց կապիտալիզմը, նրա կարգերը, որոնք հիմնված են անհավասարության, շահագործման ու մոլորությունների վրա: Նա անհրաժեշտ էր համարում պայքարել «չարիքների երրորդության» մասնավոր սեփականության բուրժուական ձևի և կրոնի դեմ: Գտնում էր, որ դաստիարակությունը նոր հասարակության մեջ լինելու է համակողմանի, կրթությունը՝ իսկապես գիտական: Մտավոր կրթությունը զուգակցվելու է ֆիզիկական դաստիարակության և արտադրողական աշխատանքի հետ, որն իրագործվելու է «մեխանիկայի և քիմիայի ուժերի պայմաններում»:

Ասում է՝ այլ է լինելու նաև բարոյական դաստիարակության դրվածքը, իրագործելու է կոլեկտիվիզմի ոգով: Համայնավարական հայացքների համար Օուենին սկսեցին հետապնդել Անգլիայում և նա տեղափոխվեց իր կարծիքով ազատ Ամերիկա: Իր համախոհների հետ միասին նա այնտեղ 1825-ին հիմնեց «Նոր հարմոնիա» գաղութը, որտեղ հաստատեց հատուկ կարգ ու կանոն, որն արտահայտում էր նրա հայացքները նոր հասարակության վերաբերյալ: Սեփականությունը գաղութում հայտարարվեց համայնական, հաստատվեց ընդհանուր աշխատանք և ծախսված աշխատանքի համեմատ բաշխվում էին աշխատանքի արդյունքները: Գաղութի բոլոր անդամներն իրավունք ունեին միանման սնունդ ընդունել, միանման հագուստ հագնել և միանման բնակարան ունենալ և միանման դաստիարակություն ստանալ:

Գաղութում Օուենի սկզբունքներին համապատասխան, դպրոցներ բացվեցին, որոնցում տրվում էր կանոնավոր մտավոր կրթություն՝ հիմնված գիտական տվյալների վրա, բարոյական դաստիարակություն՝ նորմերի ոգով, աշխատանքային և ֆիզիկական դաստիարակություն: «Նոր հարմոնիայում» իրագործվում էր ուսուցման կապը արտադրողական աշխատանքի հետ՝ գյուղատնտեսության և արդյունաբերության բնագավառում:

Կապիտալիստական Ամերիկայի պայմաններում նման համայնավարական գաղութի ստեղծման փորձը դատապարտված էր անհաջողության: Գաղութականներն իրենք էլ շատ քիչ էին նախապատրաստված նման մի «սոցիալական փորձարարության» համար: Նրանք շուտով բաժանեցին հասարակական գույքը, սկսեցին թշնամանք տածել իրար նկատմամբ և ձգտել անձնական հարստացման հասնել:

1828 թվականին Օուենը վերադարձավ հայրենիք: «Նոր հարմոնիայում» կլանվեց նրա ամբողջ կարողությունը: Նա դիմեց բանվոր դասակարգին և նրա շարքերում շարունակեց իր գործունեությունը ևս երեսուն տարի... Դրանով էլ ավարտվեց նրա բազմաչարչար կյանքը:

Ֆրիդրիխ Ֆրյոբել (1782-1852): Վաղ տարիքում կորցրել է մորը և մանկությունն անցկացրել խորթ մոր ու նրա եղբոր շրջապատում, մեծացել գրեթե անապատում: 1808-1810թթ. եղել է Պեստալոցցու մոտ, ուսումնասիրել է նրա գործերը, մանկավարժական փորձը և որոշել նվիրվել փոքրիկների դաստիարակության գործին: Դա արել է՝ հիշելով դառը մանկությունը:

Ֆրյոբելը, խորությամբ ուսումնասիրելով մանկան հոգեբանությունը, որոշում է հիմնել մանկապարտեզ: Երկար դեգերումներից ու սպասումներից հետո 1837 թվին Բլանկենբուրգում բացում է Եվրոպայում առաջին մանկական պարտեզը «երեք տարեկանից սկսած մանուկների վարժարանը»: Նա միայն իր կյանքի վերջում գտավ դաստիարակչական այդ հիմնարկի իսկական «մանկապարտեզ» անունը: Ֆրյոբելը իր մանկավարժական տեսությունների մեջ հակադրվում էր միստիցիզմին և Դյուիի սիմվոլիզմին, նա գեղագիտականի և հոգևորի օգնությամբ ձգտում էր հասնել իմացության: Նա նախընտրում էր ֆիզիկական դաստիարակությունը, այն համարում անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման հիմք: Նա

կարևորում էր նաև վարժանքը, խաղը, որը համարում էր աշխարհճանաչման միջոց:

Իշխող եկեղեցու դրդմամբ 1851 թվին Պրուսիայի կառավարությունը փակում է Ֆ. Ֆրյոբելի հիմնադրած բոլոր մանկապարտեզները:

Բայց նրանց դաստիարակչական ազդեցությունն այնքան մեծ էր երկրում, որ «գերմանացի կանանց ընկերության» պայքարի շնորհիվ, դրանք վերաբացվեցին և անգամ՝ բազմապատկվեցին:

Ֆ. Ֆրյոբելին բարձր են դասել ժամանակի մեծ մանկավարժները.

- Ֆ. Ֆրյոբելն անմիջապես մանկանը ծանոթացնում էր իրի, դրա հատկությունների, նշանակության, կիրառման հետ, խաղվարժությունները կապում է երգին,- գրում էր տիկին Մատենհոլց-Բյուլավը:

- Ես՝ այցելեցի մոտակա գյուղում ապրող ու գործող «ցնորված ծերունուն»: Տեսա, հիացա, խորապես զգացի, սիրեցի և, բարեկամանալով, սկսեցի գովերգել «ցնորվածին»,- գրում է Դիստերվեգը:

- Ֆրյոբելյան «Ծաղկոցը» մի բանաստեղծություն էր,- գրում է Բահաթրյանը:

Նախադպրոցական դաստիարակության մեծ գիտակի, նախադպրոցական դաստիարակության մեծ կազմակերպչի շիրմաքարին փորագրված է. «Եկեք ապրենք մեր երեխաների համար»:

4.2. ՆՈՐ ՇՐՋԱՆԻ ԲՈՒՐԺՈՒԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

XIX դարի վերջին և XX դարի սկզբներին երևան են գալիս մանկավարժական մի շարք տեսություններ, որոնք շարունակում են իրենց ազդեցությունն արտասահմանյան երկրների մանկավարժական մտքի և դպրոցի վրա: Ահա դրանցից մի քանիսը:

Քաղաքացիական դաստիարակության և աշխատանքային դպրոցի մանկավարժություն: Նոր շրջանի սկզբներին Գերմանիայում, նաև այլ երկրներում, մեծ համբավ էին վայելում **Կերշենշտեյների** (1854-1932) մանկավարժական տեսությունը: Նա հանդես եկավ **«քաղաքացիական դաստիարակության»** և **«աշխատանքային դպրոցի»** գաղափարով:

Կերշենշտեյների կարծիքով դպրոցը լրիվ կերպով պետք է ծառայի իմպերիալիստական Գերմանիային: Նա գտնում էր, որ «քաղաքացիական դաստիարակությունը» պետք է երեխաներին սովորեցնի անտրտունջ ենթարկվել պետությանը: Այն պետք է իրագործվի զանգվածային դպրոցի միջոցով: XIX վերջերին և XX դարի սկզբներին Գերմանիայի տնտեսությունն արագ թափով աճում էր: Բուրժուազիային պետք էին տեխնիկապես զինված և տեխնիկական առումով հոգուտ բուրժուազիայի դաստիարակված բանվորներ: Կերշենշտեյները մշակեց այնպիսի մանկավարժություն, որը բավարարում էր այս պահանջը:

Կերշենշտեյները գտնում էր, որ ժողովրդական դպրոցում ընդհանուր կրթություն տալը պետք չէ: Նա ասում էր, որ «աշխատանքային դպրոցը կայանում է նրանում, որպեսզի սովորողներին զինի նվազագույն գիտելիքներով և առավելագույն չափով կարողություններով. հմտություններով ու աշխատասիրությամբ, ինչպես նաև համապատասխան քաղաքացիական համոզմունքներով»: Կերշենշտեյները ձգտում էր աշխատանքային դպրոցի միջոցով դաստիարակել պետությանը ձեռնտու քաղաքացիներ: Նա իր այդ ցանկությունը կարողավ իրագործել Մյունխենում: Այստեղ, բացի ժողովրդական դպրոցներից, նա կազմակերպեց, այսպես կոչված, լրացուցիչ դպրոցներ: Կերշենշտեյնեը գտնում էր, որ երիտասարդ բանվորին լրացուցիչ դպրոցներում ընդգրկելը կուժեղացնի նրանց «քաղաքացիական դաստիարակությունը», և կկտրի բանվորական շարժումից: Նրա նպատակների գերագույնը դա էր:

Կերշեյնշտեյներին անհանգստացնում էր շարքային մարդկանց գիտակցության աճը: Նա գրում էր, որ «ներքին թշնամիների» դեմ չեն օգնում ոչ հրանոթները, ոչ զրահակիրները, ոչ անգամ ողջ բանակը իր սվիններով: Անհրաժեշտ է կիրառել այլ զենք՝ ավելի հզոր, բայց նուրբ ու վստահելի: Դա քաղաքական դաստիարակությունն է: Այն սովորողներին ներշնչում է «պետության խնդիրների

ընբռնում», «քաղաքացիական պարտքի գիտակցում» և «սեր հայրենիքի հանդեպ»: Այս ամենը շղարշված էր Կերշենշտեյների շովինիստական դաստիարակությունը, որը պատրաստում էր հլու-հնազանդ բանվորների ու զինվորների զանգված: Այս տեսության հեղինակը գտնում էր, որ «սխալ կլինի կրճատել աշխատավորների երեխաների դպրոցում գտնվելու ժամկետը և այդ գծով պետք է բարեփոխում կատարել՝ դարձնելով «աշխատանքային»:

Այդ տիպի դպրոցներում սովորողները պետք է զբաղվեն բացառապես ձեռքի աշխատանքով և ձեռք բերեն տեխնիկական հմտություններ, տարբեր գործիքներով աշխատելու կարողություններ: Այդ կապակցությամբ դպրոցներին կից պետք է պարտադիր լինեն արհեստանոցներ, պարտեզ, դպրոցական խոհանոց: Դրանց զուգահեռ դպրոցը պետք է բոլոր սովորողներին տա աշխատանքային դաստիարակություն:

Կերշենշտեյները գտնում էր, որ դպրոցում ընդհանուր կրթություն տալը կարևոր չէ: Դպրոցի էությունը, ըստ նրա, այն է, որ լինի նվազագույն գիտելիքներով, բայց առավելագույն կարողություններով, ունակություններով ու հմտություններով:

Կերշենշտեյների մանկավարժական հայացքներն առաջադիմական մանկավարժության ներկայացուցիչների կողմից արժանացել է հետևյալ գնահատականին:

- Նա մնում է ժողովրդավարության ներկայացուցիչ և խոնարհվում է բուրժուական պետության առջև, պաշտպանում նրա շահերը և նրա հետ է հարմարեցնում իր մանկավարժական գործունեությունը: Նա այնպիսի դպրոց է ցանկանում ունենալ, որտեղ նոր մեթոդների օգնությամբ հին նպատակներ կհետապնդվեն:

Այդ այսպես կոչված «նոր մեթոդները» Կերշենշտեյնի ձեռքին հանդիսանում էին նրբացված ու կատարելագործված այնպիսի միջոցներ, որոնք կառուցվում էին մանկական անհատականության իմացության վրա ազդելու և նրանց զգացմունքների ու աշխարհայացքի վրա ներարկելու հիմքով:

Կերշենշտեյներն ատում էր սոցիալիզմն ու հեղափոխական շարժումը: Գտնում էր, որ իր կազմակերպած դաստիարակությունը «կարող է ապահովել հուսալի պաշտպանություն» այն մարդկանցից, ովքեր ատելություն են սերմանում բուրժուական ամեն մի հասարակության նկատմամբ: Նրա դաստիարակությունը, ինչպես ինքն էր ասում՝ ուղղված էր «այսպես կոչված պրոլետարիատի» դիկտատուրայի դեմ:

Բանվոր երիտասարդության նախապատրաստման Կերշենշտեյների առաջարկած ձևերը և նրա մանկավարժական հայացքները մեծ համբավ ունեին Գերմանիայում, որտեղ Մյունխենի օրինակով XX դարի սկզբներին ամենուրեք լրացուցիչ դպրոցներ բացվեցին:

«Գործողության» մանկավարժություն: XIX դարի վերջերին և XX դարի սկզբներին Գերմանիայում իր գործունեությունը ծավալեց բուրժուական մեկ այլ խոշոր մանկավարժ՝ **Վիլհելմ Ավգուստ Լայը** (1862-1926), որի անունը տարածվել էր շատ երկրներում, այդ թվում՝ Ռուսաստանում:

Վ.Լայը սխալ կերպով փորձեց մանկավարժությունը կենսաբանականացնել, մեխանիկորեն մեկնաբանել դաստիարակության գործընթացը: Նա գտնում էր, որ արտաքին յուրաքանչյուր գրգռիչ բոլոր օրգանիզմներում, սկսած ամենահասարակից մինչև մարդը ներառյալ, հարուցում է պատասխան շարժում կամ ռեակցիա: Ըստ որում՝ ռեֆլեկտոր ակտը միշտ էլ ընթանում է միևնույն սխեմայով, ընկալում-վերամշակում-արտահայտում (կամ արտացոլում):

Այս մեխանիկական սխեման Լայը կիրառում էր դաստիարակության և ուսուցման գործընթացում: Նա գտնում էր, որ աշակերտները սկզբում դիտումների միջոցով ստանում են տպավորություններ, ընկալումներ, որոնք այնուհետև վերամշակվում են գիտակցության մեջ, և վերջապես, տեղի է ունենում ընկալվածի և վերամշակվածի արտահայտումը զանազան գործողությունների միջոցով: Լայը գրում է, որ աշակերտն իրեն շրջապատող կենսական միջավայրի անդամ է, որ ներգործությունը նա կրում է իր վրա և որին նա արձագանքում է: Այս պատճառով էլ ամբողջ դաստիարակության հիմքը պետք է կազմեն բնածին և ձեռքբերովի ռեակցիաները: Լայը մանկավարժական գործընթացում կարևոր նշանակու-

թյուն էր տալիս արտահայտմանը կամ արտացոլմանը, քանի որ հենց այստեղ է աշակերտը հնարավորություն ունենում դրսևորելու իր ակտիվությունը: «Նա գործում է,-նշում էր Վ. Լայը:- Ահա այստեղից էլ նրա ողջ տեսության անվանումը՝ «գործողության մանկավարժություն»: Մանկավարժության գործընթացում Լայը «արտահայտման» միջոցներ է համարում կերպարվեստի բնագավառի գործունեության տարբեր տեսակներ՝ նկարչություն, ծեփ, մոդելավորում, գծագրություն, թատերականացում, երգեցողություն և այլն:

Իր առաջարկած մանկավարժական գործընթացի գծապատկերով, Լայը կառուցեց «օրգանական ուսումնական պլան»: Ամբողջ դասավանդումը նա ստորաբաժանում էր «դիտողական առարկայականի և արտացոլման-ձևականի»:

Առաջինում նա դասում էր այն ամենը, ինչը կապված է ընկալման հետ. բնության կյանքը (բնապատմություն, ֆիզիկա, քիմիա, աշխարհագրություն), մարդու կյանքը (պատմություն, հասարակագիտություն, փիլիսոփայություն և մանկավարժություն), երկրորդում նա դասում էր այն ամենը, ինչը նյութ է տալիս «արտահայտման» համար. փորձարարություն, կենդանիների խնամք, ֆիզիկական, ինչպես և մաթեմատիկական, խոսքային (լեզու) գեղարվեստական արտացոլումներ և այլն: Ուսումնական աշխատանքի մեջ ելակետայինը, նրա կարծիքով, դիտողական է, դիտողական-առարկայական նյութը, որը մշակվում է ձևական արտացոլման պարապմունքների դասավանդման ժամանակ:

Մեխանիկական այս սխեման Լայը կիրառում է նաև ուսուցման ու դաստիարակության գործընթացներում: Ըստ նրա՝ աշակերտները սկզբում դիտումների միջոցով ստանում են տպավորություններ, ընկալումներ, որոնք այնուհետև վերամշակվում են գիտակցության մեջ և, վերջապես տեղի է ունենում ընկալվածի և վերամշակվածի արտահայտումը զանազան գործողությունների միջոցով: Լայը գրում էր, որ աշակերտը իրեն շրջապատող կենսական միջավայրի անդամ է, որի ներգործությունը նա կրում է իր վրա և որին նա իր հերթին արձագանքում է: Այդ պատճառով էլ դաստիարակության հիմքը պետք է կազմեն բնածին և ծեռք բերովի ռեակցիաները: Եվ այն տպավորությունները, որոնք ընկալվել ու վերամշակվել են տրամաբանության, գեղագիտության, բարոյագիտության, ինչպես նաև կրոնի նորմերին համապատասխան, պետք է բոլոր բնագավառներում և դաստիարակության բոլոր աստիճաններում համալրվեն արտաքին արտահայտումով: Լայն այս արտահայտմանը կամ արտացոլմանը կարևոր նշանակություն էր տալիս մանկավարժական գործընթացում, քանի որ գտնում էր, թե «հենց այստեղից է աշակերտը հնարավորություն ունենում դրսևորելու իր ակտիվությունը: Այստեղից էլ նրա ողջ տեսության անվանումը:

Մի խոսքով, Լայը կենսաբանականացնում է մանկավարժությունը: Մինչդեռ դաստիարակությունը սոցիալական երևույթ է և չի կարող բացատրվել միայն կենսաբանական օրինաչափություններով: Սրանից բացի, նա հիմնական ուշադրությունը դարձնում է «արտահայտմանը», դրանով իսկ իջեցնում էր մտավոր աշխատանքի նշանակությունը, «գործողության դպրոցը վերածում էր ցուցադրական դպրոցի, որտեղ աշակերտները իրենց ժամանակի զգալի մասը հատկացնում են նկարելուն, ծեփելուն, բեմականացմանը և այլն, որոնք համակարգված ուսումնական աշխատանքից նշանակալի չափով շեղում էին նրանց ուշադրությունը, որը հանգեցնում էր նրանց ընդհանուր կրթության մակարդակի իջեցմանը:

Կյանքի վերջին տարիներին Լայը կանգնեց հետադիմական դիրքերի վրա, իր աշխատություններում նա ընդգծում էր կրոնի և ռասայի հատուկ նշանակությունը դաստիարակության մեջ, գտնելով, որ առաջնությունը պատկանում է գերմանական ուսուցչին, նա գովերգում էր գերմանական նացիոնալիզմը:

Փորձարարական մանկավարժություն: XIX դարի վերջերին Գերմանիայում, Անգլիայում, ԱՄՆ-ում կարևոր տեղ գրավեց փորձարարական մանկավարժությունը: Այս ուղղությունն իր առջև խնդիր էր դնում փորձարարության միջոցով երեխային ուսումնասիրելու նոր մեթոդներ գտնել, և մերժում էր գիտամանկավարժական հետազոտությունների մյուս մեթոդները: Այս ուղղության կողմնակիցների գործունեության դրական կողմն այն էր, որ նրանք կատարեցին մի շարք հետազոտություններ՝ նպաստելով մանկավարժական գործ-

ընթացի առանձին կողմերի ավելի խորը հասկանալուն: Նրանք երեխային դիտում էին հասարակական պայմաններից դուրս: Դաստիարակությունը մեկնաբանում էին ոչ թե որպես սոցիալական, այլ որպես մաքուր կենսաբանական երևույթ:

Փորձարարական մանկավարժության ներկայացուցիչներն ասում էին, որ իրենց գիտությունն ապադասակարգային է, ապակուսակցական և հետևապես «ապոլիտիկ»: Սա սոկ քարոզչություն էր: Իրականում փորձարարական մանկավարժությունը ձգտում էր երեխայի «հոգու» վրա ազդելու միջոցներ գտնել՝ նրան բուրժուական գաղափարախոսության ոգով դաստիարակելու համար: Այն մեթոդները, որ նրանք առաջադրում էին, հեռու էին օբյեկտիվ և ստույգ լինելուց: Փորձերը շատ դեպքերում կատարվում էին արհեստական պայմաններում և տալիս էին այնպիսի արդյունքներ, որոնք պետք էին իշխող դասակարգերին:

Փորձարարական մանկավարժությունն երեխաների մտավոր օժտվածությունը ուսումնասիրելու համար լայնորեն օգտագործում էր «թեստերի մեթոդը» - հարցաթերթիկների և խնդիրների մեթոդը:

Փորձարարական մանկավարժության հենքի վրա XIX դարի վերջերին ԱՄՆ-ում երևան եկավ մանկաբանությունը, որն արագորեն տարածվեց Եվրոպայում և ներմուծվեց նաև Ռուսաստան: Մանկաբանությունը հետագայում կիրառություն գտավ նաև խորհրդային դպրոցում, քննադատության ենթարկվեց ՀամԿ(բ)Կ Կենտրոնական կոմիտեի 1936թ. հուլիսի 4-ի «Մանկաբանական խեղաթյուրումները լուսժողկոմատի համակարգում» որոշման մեջ: Մանկաբանները պնդում էին, որ երեխաների բախտը՝ իբր, պայմանավորված է ճակատագրական ժառանգականությամբ և սոցիալական միջավայրով, որը նրանք դիտում էին որպես ինչ-որ անփոփոխ մի բան: Այս հետադիմական թեզը մանկաբանների կողմից օգտագործվում էր կամայականորեն: Մեծ թվով երեխաների, մտավորապես, թույլերի, արատավորների և «դժվարների» շարքը դասելու համար, լայնորեն կիրառելով հակագիտական թեստերը, մանկաբանները հաճախ կամայական եզրակացությունների էին հանգում:

Գերմանական փորձարարական մանկավարժության ականավոր ներկայացուցիչներից է **Էռնեստ Մեյմանը** (1862-1915): Նա ստեղծել է եռահատոր համակարգային «փորձարարական մանկավարժության ներածության դասընթացը»: Երեխայի բազմակողմանի ուսումնասիրության նպատակով նա միավորում էր մանկավարժության, հոգեբանության, անատոմիայի և ֆիզիոլոգիայի տվյալները: Երեխային ուսումնասիրելու, նրա ձգտումը պետք է ճիշտ համարել: Սակայն այն հիմնվում էր սխալ հասկացված արհեստական փորձերի վրա:

Այսպես՝ ի տարբերություն Լայի՝ նա առարկում էր դասի ժամանակ, սովորական դպրոցական պայմաններում մանկավարժական փորձարարության դեմ: Մանկավարժությունից, հոգեբանությունից, հոգեբուժությունից, անատոմիայից ու ֆիզիոլոգիայից զատ, մանկավարժության հիմքը նա համարում էր բուրժուական բարոյագիտությունը, գեղագիտությունը և այսպես կոչված «գիտությունը կրոնի մասին որը նրա եզրակացություններին ռեակցիոն բնույթ էին հաղորդում:

Մեծ հետաքրքրություն են տալիս, այնուամենայնիվ, Մեյմանի մտքերը մտավոր դաստիարակությանը, դպրոցական աշխատանքի հիգիենային, և աշակերտի աշխատանքի վրա դպրոցական և արտադպրոցական կյանքի ազդեցությունը:

Բայց ինքը՝ Մեյմանը, այնուամենայնիվ, չէր ուսումնասիրում երեխային ամբողջության մեջ: Նա քննարկում էր երեխայի մեկուսացված գործառույթները՝ ուշադրությունը, հիշողությունը և այլն: Նա նշում էր, որ դպրոցականին պետք է ուսումնասիրել ոչ թե ուսուցիչների միջոցով, այլ հոգեբանների ուժերով ու մասնակցությամբ: Նա ուսուցչին կտրում էր աշակերտների հետ ամենօրյա ամենաակտիվ շփումներից, այլ նրանց ճակատագիրը հանձնում էր մանկաբանների ձեռքը:

Փորձարարական մանկավարժության մեջ լուրջ ներդրում կատարեց ամերիկացի գիտնական մանկավարժ Էդուարդ Թորնդայքը: Նա հենվում էր բիհևիորիզմի ուսմունքի վրա, որի համաձայն մարդու վարքագիծը օրգանիզմի մաքուր ռեակցիաներն են, որոնք մե-

խանիկորեն հարուցվում են գրգռիչների կողմից և ամրապնդվում կրկնվող մեխանիկական վարժություններով: Այսպիսով, ամբողջ դաստիարակությունը հանգեցվում է վարժեցման, որոշակի գրգռիչների միջոցով ցանկալի ռեակցիաների զարգացման:

Էդ. Թորնդայքը և նրա հետևորդները փորձարարական մանկավարժությունը փաստորեն հանգեցրին թեստերին:

Փորձարարական մանկավարժությունը, այնուամենայնիվ, որոշ դրական դեր է խաղացել ուսուցման կազմակերպման գործընթացում: Փորձարարական և հատուկ սարքերի օգտագործման միջոցով պարզվել են երեխաների աճի ու զարգացման որոշ օրինաչափություններ, տարբեր տարիքում նրանց օրգանների զարգացման միջև եղած հարաբերությունը, փոփոխությունները շնչառության, արյան շրջանառության բնագավառներում: Հաստատվեց երեխաների զարգացման անհամաչափությունը, արագացումը մի հասակում, դանդաղումը՝ մյուսում: Մի շարք արժեքավոր դրական արդյունքներ են ստացվել տեսողության, լսողության, շոշափելիքի ուսումնասիրման ժամանակ, որը հնարավորություն է տալիս մի շարք դրույթներ սահմանել սենսորային՝ զգացմունքային դաստիարակության և զննականության հիմնախնդրի լուծման համար: Որոշակի արդյունքներ են ձեռք բերվել երեխաների ուշադրության, հիշողության, մտավոր աշխատանքի առանձին հարցերի ուսումնասիրման համար և այդ գործում, երեխաների ունեցած գունային պատկերացումների մասին և այլն:

Պրագմատիստական մանկավարժություն: XIX դարի 90-ական թվականներին ԱՄՆ-ում հանդես եկավ «պրագմատիստական փիլիսոփայությունը»: Պրագմա բառը հունարեն է, և նշանակում է՝ գործողություն: Նրանց փիլիսոփայությունն էլ կոչվեց գործողության փիլիսոփայություն: Այդ փիլիսոփայության ներկայացուցիչների տեսաբանները հայտարարեցին, որ իրենց փիլիսոփայությունը բարձր է կանգնած իդեալիզմից և մատերիալիզմից, որն օբյեկտիվ ճշմարտություն չունի, որ մարդը չի կարող դրան հասնել: Պրագմատիզմը ծաղրում է մետաֆիզիկան, իդեալիզմը և մատերիալիզմը, փառաբանում փորձը, միակ չափանիշը ընդունում պրակտիկան:

Որպես ճշմարտության չափանիշ պրագմատիստները ճանաչում են օգուտը:

Ամերիկացի փիլիսոփա և մանկավարժ **Ջ. Դյուին** (1859-1952) ժամանակակից պրագմատիզմի ուղղություններից մեկի՝ «ինստրումենտալիզմի» ականավոր ներկայացուցիչն էր, ուղղություն, որը պնդում էր, որ ամեն մի տեսություն, ամեն մի գաղափար, եթե այն օգտակար է տվյալ անհատին, պետք է դիտվի որպես գործողության գործիք: Ռուս ականավոր մանկավարժները գտնում են, որ նման փիլիսոփայության (պրագմատիզմի) վրա հիմնված մանկավարժությունը կրում է «գործամոլական բնույթ»: Դյուիի ուսմունքը մանկավարժական հարցերի վերաբերյալ որոշ փոփոխությունների են ենթարկվել նրա ողջ կյանքի ընթացքում, սակայն սկզբունքային հիմքը մնացել է անփոփոխ: Ջ. Դյուին խորհրդային դպրոցի նկատմամբ (մինչև XX դարի 30-ական թվականները) դրական կարծիք ուներ, բայց հետագա տարիներին, հատկապես երկրորդ համաշխարհային պատերազմից հետո Դյուիի վերաբերմունքը սոցիալիզմի հանդեպ արմատապես փոխվեց, նա դարձավ ԽՍՀՄ թշնամի, իսկ կյանքի վերջին տարիներին համակրանք էր տածում ֆաշիզմի նկատմամբ:

Ջ. Դյուին գտնում էր, որ կյանքի բարելավմանը զուգընթաց, հիմնավոր կերպով, պետք է փոխվի կրթության դրվածքը: Բայց ինչպե՞ս պետք է փոխվի, և ահա նա առաջարկում է գործի դնել «ինտելեկտուալ կրթությունը»: Բայց դա բոլորի՞ համար: Դյուին գտնում էր, որ ինտելեկտուալ (բանական) կրթությունը նրանց համար է, ովքեր այդպիսի մղումներ ունեն: Իսկ այդպիսի մղումներ ունի հասարակության փոքրամասնությունը: Դա ի՞նչ էր նշանակում: Նշանակում է, որ բանական կրթության մղումներ ունեն վերնախավի երեխաները, նրանց որդիներն ու դուստրերը, իսկ աշխատավորների երեխաներն այդ մղումները չունեն, նրանք պետք է յուրացնեն գործնական գիտելիքներ, որոնք նրանց կբերեն շահ և օգուտ: Այսպիսով, ստացվում է, որ համակարգված գիտելիքներ աշխատավորների համար պետք չեն, որ նրանք, իբր, այդպիսի մղումներ չունեն:

Երեխայի զարգացման գործում Դյուիին մեծ տեղ էր տալիս ժառանգականությանը: «Դաստիարակությունը պետք է հենվի ժառանգականության վրա և որպես ելակետ ունենա երեխայի հետաքրքրություններն ու պրակտիկ փորձը»,- գրում է Դյուին՝ ավելացնում է. «Դաստիարակության գործընթացում կենտրոնական դեմքը երեխան է: Նա Արեգակ է, որի շուրջ պտտվում է մանկավարժական ողջ գործընթացը»: Գտնում էր, որ ամբողջ գործը երեխայի մեջ է, նրա ուժերը պետք է հայտնաբերվեն, հետաքրքրությունները բավարարվեն, ընդունակությունները պետք է մարզվեն:

Մանկավարժության գործընթացում երեխաներին ուշադրություն դարձնելու և միայն նրանց հետաքրքրություններից ելնելով ուսուցումը կազմակերպելու վերաբերյալ Դյուիի կոչը վերջին հաշվով հանգեցնում էր համակարգված ուսուցումից հրաժարվելուն, երեխաների դաստիարակության գործում լուրջ և հաստատուն գիտելիքների մակարդակի ու դերի իջեցմանը:

Թերագնահատելով համակարգված գիտելիքները՝ Դյուին գտնում էր, որ միայն «գործելու միջոցով ուսուցումը» կարող է երեխային կապել կյանքի հետ: Նա ասում էր. «Աշխատանքային պարապմունքները բացարձակ կերպով պետք է դառնան դպրոցական կյանքի կենտրոնը»: Այնուհետև գտնում էր, թե քանի որ կան բազմազան աշխատանքներ, աշակերտները պետք է ծանոթանան նրա բազմազան ձևերի հետ:

Խոսելով ուսուցչի մասին՝ Դյուին գրում է. «Յուրաքանչյուր ուսուցիչ պարտավոր է գիտակցել իր կոչման բարձրությունը: Նա հասարակական հատուկ պարտականություն է կատարում, որն ուղղված է սոցիալական կարգը պաշտպանելուն և սոցիալական աճի ապահովմանը»: Այսպիսով, ուսուցիչը նրա արտահայտությամբ, «միշտ էլ ճշմարիտ Աստծո մարգարեն է և աստվածային ճշմարիտ դրախտի դռնապանը»:

Դպրոցը, Դյուիի կարծիքով, կազմակերպված միջավայրն է, նա ինքը կյանքն է: Ըստ նրա՝ դպրոցը չպետք է ունենա հաստատուն դասարաններ, ծրագրեր, դասացուցակ, ընդգծելով երեխայի հետաքրքրությունը որպես որոշիչ սկիզբ:

Նոր շրջանի համար տիպական է նաև էկզիստենցիալիզմի (գոյության, գոյատևում) մանկավարժությունը: Ըստ նրա ներկայացուցիչներ Հենզենգարի, Յասլերսի, Մարտրի՝ կարևորը «կյանքը տեսնելու, զգալու, ընկալելու, իր տեղը կյանքում գտնելու կարողության դաստիարակումն է»: Ուրիշները (Դեմոլեն, Ֆեյրեր) առաջադրեցին «նոր դպրոց» նախագիծը, որտեղ տեղ գտան «Դալտոն պլանը», «պրոյեկտների մեթոդը», «լաբորատոր-բրիգադային մեթոդը», «կոմպլեքսային ուսուցումը», որոնք ձևավորվեցին և որոշ չափով աշխատեցրին մանկավարժական միտքը: Բայց, ցավոք, ժամանակավորապես:

Այս տեսությունների ու հայացքների, կարծիք-մոտեցումների շուրջը գնում էին լայն բանավեճ-քննարկումներ, որոնց մի մասը ընդունվելով կիրառվեց, մյուս մասը՝ առարկության հանդիպելով, մերժվեց և հանվեց գործածությունից:

Հետաքրքիրն այն է, որ ընդունվում էին նրանք, որոնք բխում էին տիրող կարգերի, իշխող սոցիալական խմբերի շահերից, այլև տնտեսակարգի պահանջներից:

4.3. ՆՈՐ ՇՐՋԱՆԻ ՌՈՒՍԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ

Նոր շրջանի ռուսական մշակույթը, լուսավորության, դպրոցի դրական տեղաշարժը, նորացման ու զարթոնքի ժամանակաշրջանը կապված է Պետրոս Առաջինի գործունեության հետ:

Պետրոս Առաջինը (1672-1725) ցար է հռչակվել 1682 թվին: Իր իշխանության շրջանում կատարում է լուրջ վերափոխումներ (նոր տոմարի ընդունում, որի համաձայն նոր տարին սկսվելու էր հունվարի 1-ին, սլավոնական այբուբենի բարենորոգում՝ ավելի պարզ ու հասարակ գրելու համար քաղաքացիական գրատառերի շրիֆտի կիրառում, լուսավորչական լայն գործունեություն, դպրոցական ցանցի ընդլայնում): Այդ շրջանում (1708-1718 թթ.) Պետրոս Առաջինն երկիրն առաջ էր տանում մեկ սկզբունքով՝ «Եվրոպան թելադրում է» նշանաբանով:

Պետրոս Առաջինի նախաձեռնությամբ 1699 թ. Ամստերդամում, ապա 1707-ին Մոսկվայում ռուսերեն տպագրվում են «Աշխարհի գլոբուսը», 1713 թվին՝ «Պատկերացոյցը»: Հատկապես վերջինը, Վանանդեցիների հայերեն հրատարակած «Համատարած աշխարհացոյցի» (Ամստերդամ, 1696թ.) ընդօրինակությունն էր: Կայսեր նախաձեռնությամբ 1699թ. բացվում է ծովագնացության և մաթեմատիկական գիտությունների դպրոցը: Կազմվում է դպրոցի դասավանդման հատուկ ծրագիր, որն իր մեջ ներառում է թվաբանությունը, հանրահաշիվը, երկրաչափությունը, աստղագիտությունը: Դպրոցում սովորողներն ստանում էին ծովագնացությանը վերաբերող գիտական ճշգրիտ գիտելիքներ:

1703 թվին Պետերբուրգի՝ Ռուսաստանի հյուսիսային մայրաքաղաքի հիմնադրումից հետո ռազմական ծովագնացության դպրոցը տեղափոխվում է մերձծովյան տարածք:

1706-1707 թվականներին բացվում են ինժեներական ուսումնարաններ, որտեղ կազմակերպվում էին եվրոպական չափորոշիչներին համապատասխան ուսուցում: 1717 թվականին հիմնադրվում է կադետական կորպուսը՝ հրամանատարական կադրեր պատրաստելու համար: Ընդլայնվում է դպրոցական ցանցը, հատկապես ռեալական ուղղվածությամբ ուսումնարանները:

Հոգևոր դասը, զգալով դպրոցների աշխարհիկության ուղղվածությունը, ձգտում էր ուժեղացնել հոգևոր դպրոցների գործունեությունը:

Պետրոս Առաջինի շրջանն աչքի է ընկնում հատկապես դպրոցական դասագրքերի և ուսումնական ձեռնարկների հրատարակմամբ: Նա իր լուսավորչական գործունեությունն ավարտում է մահվան նախօրեին, երբ 1724 թվականին հրամանագիր է ստորագրում Ռուսաստանի գիտությունների ակադեմիա հիմնելու մասին: Այն բացվում է 1725 թվականին, մահից անմիջապես հետո:

Գիտությունների ակադեմիան կազմված էր արտասահմանյան, հատկապես գերմանացի գիտնականներից, որոնց առջև խնդիր էր դրված հինգ տարվա ընթացքում պատրաստել իրենց փոխարինող ռուս գիտնականներ: Գիտությունների ակադեմիայի նախագահ է

նշանակվում գերմանացի գիտնական Շումախերը, ով տասնութ տարի (1725-1743 թթ.) տնօրինելով ակադեմիան ոչ մի ռուս գիտնական էլ չի պատրաստում: Միայն 1745 թվականին հանդես է գալիս առաջին ռուս գիտնական ակադեմիկոսը: Դա Միխայիլ Լոմոնոսովն էր (1711-1765):

Պետրոս Առաջինից հետո հիշատակության արժանի են դառնում Մոսկվայի համալսարանի (1755 թ.)՝ նրան կից գիմնազիայի, գեղարվեստի ակադեմիայի (1757թ.) հիմնումը, դրվում է ռուսական թատրոնի հիմքը, լուսավորությունն ու դպրոցը թեև ոչ այնքան, բայց որոշակի վերելք են ապրում:

Ռուսական գիտությունը, լուսավորությունն ու դպրոցն առաջընթաց են արձանագրում կայսրուհի **Եկատերինա Երկրորդի** (1762-1796) օրոք: Նա սկսում է հետաքրքրվել ֆրանսիացի լուսավորիչներով (Վոլտեր, Դիդրո), անգամ դ՝ Ալամերին կարգում է իր որդու դայակը և դաստիարակը:

Եկատերինա Երկրորդը Դենի Դիդրոյին առաջարկում է կազմել լուսավորության, դպրոցի բարեփոխումների նախագիծ, որը, կազմելուց հետո մերժում է՝ զգալով դրա ազատամիտ լինելը:

Նույն ինքը՝ կայսրուհին, փոխում է իր վերաբերմունքը լուսավորության ֆրանսիական ուղղվածության նկատմամբ և հաշվեհարդար է տեսնում «Վոլտեր-դիդրոյականների հետ»: Որպես դրա ապացույց նա մայրաքաղաքից աքսորում է ռուս մեծ գրող ու մտածող Ա. Ռադիշչևին:

Անկախ այդ ամենից՝ Եկատերինա Երկրորդի լուսավորական-դպրոցական ձեռնարկումները շատ գնահատելի են. դպրոցական ցանցի ընդլայնում, կանանց իրավունքների ճանաչում, նրա դերի բարձրացում և այլն:

Ռուսաստանի լուսավորության նախարար Ի. Ի. Բեցկոյը կայսրուհու հանձնարարականով 1764 թ. ներկայացնում է «Պատանեկության երկու սեռերի դաստիարակության մասին» ժողովրդավարական սկզբունքներով կազմված կանոնադրությունը, որը հավանության է արժանանում և ընդունվում:

Այդ շրջանում բացվում են «Մոսկվայի դաստիարակության

տունը» (1764թ.), գեղարվեստի ակադեմիային առընթեր ուսումնարանը (1765թ.), կադետական կորպուսը (1772թ.) և այլ ուսումնական հաստատություններ: Դրանց թվում և 1764-ին հիմնադրված «Ազնվազարմ օրիորդաց ինստիտուտը»: Այստեղ դաստիարակությունը դրված էր խիստ հիմքերի վրա: Սովորողները նրբագեղ արվեստներից, օտար լեզուներից, ազնվազարմ վարվեցողությունից ստանում էին գիտելիքներ, կարողություններ, ունակություններ և հմտություններ: Նպատակը մեկն էր. «աղջիկներին մեկուսացնել կոպիտ ընտանիքներից» և «անկուլտուրական հասարակության ազդեցություններից»:

1765 թվականին Եկատերինա Երկրորդի հրամանով հիմնադրվում է Ռուսաստանի գիտական առաջին «Ազատ տնտեսագիտական ընկերությունը», որի նպատակը «հողագիտության և տնտեսագիտության համար օգտակար տեղեկությունների տարածումից» բացի այդ բնագավառի գիտական կադրերի պատրաստումն էր:

1850-60 թվերին զգալի աշխուժացում է ապրում դպրոցական ցանցը, ընդլայնվում են մանկավարժական ընկերությունները, հրատարակվում են մանկավարժական նոր ամսագրեր («Журнал для воспитания» (1858թ.), ապա 1860 թվից վերանվանվում է «Воспитания», 1860-1862 թվերին «Ясная поляна», 1891-70թթ., «Учитель», 1864 թվին «Педагогический сборник», և 1866թ. «Детский сад»: Բացվում են օրիորդաց դպրոցներ: Սակայն վտանգավորն այն էր, որ, ըստ Ստ. Նազարյանցի, «Ռուսաստանը հետևելով ու յուրացնելով եվրոպական լուսավորությունը, կրթությունը, աշխատում էր նույնը տարածել իր տարածքում ապրող այլազգիների մեջ, այն հարմարեցնելով ռուսական ոգուն՝ այլ կերպ ձգտելով ռուսականացնել ամեն ինչ: Այդ ամենով հանդերձ՝ արգելվում են ինչպես ուկրաինական (1863-76թթ.), այնպես էլ հայկական դպրոցները, իսկ 1863թ. լիտվական և լեհական ապստամբությունները ճնշելուց հետո նաև լիտվականը:

Նոր շրջանի ռուսական դպրոցն ու մանկավարժական միտքը, իր բոլոր բացասական կողմերով, այնուամենայնիվ, առաջադիմություն ապրեց: Այդ գործում մեծ է ռուս մտածողների ու մանկավարժ-

ների դերը: Այդ մեծերի թվում է **Ն.Ի. Պիրոգովը** (1810-1881): Նա ծնվել է Մոսկվայում: Համալսարանի բժշկական ֆակուլտետն ավարտելուց հետո, Դորպատում (Էստոնիա) ստացել է բժշկական գիտությունների դոկտորի գիտական աստիճան: Ատենախոսությունը պաշտպանելուց հետո, երկու տարի, Գերմանիայում զբաղվել է իր գիտելիքների խորացմամբ: 26 տարեկանում նա դարձել է վիրաբուժության պրոֆեսոր՝ նախ Դորպատի համալսարանում, ապա՝ Պետերբուրգի բժշկավիրաբուժական ակադեմիայում: 1854թ. մասնակցել է Ղրիմի պատերազմին, որպես վիրաբույժ, կատարել մի քանի հազար վիրահատություններ:

Ն. Պիրոգովը համամարդկային դաստիարակության ջատագովներից է: Դրա վերաբերյալ գաղափարներն արտահայտել է իր «Կյանքի հարցեր» հոդվածում (1856): Այդ նույն թվականին նշանակվել է Օդեսայի ուսումնական օկրուգի հոգաբարձու: Ալեքսանդր 2-րդը բացասաբար էր վերաբերվում նրա անձի նկատմամբ՝ նրան համարելով «կարմիր»: Աշխատելով Օդեսայի ուսումնական օկրուգի երկարամյա կառավարման համակարգում՝ Պիրոգովը ձգտում էր բարձրացնել գիմնազիաների մանկավարժական խորհուրդների նշանակությունը: Ուսումնական հաստատությունների տնօրեններին և ուսուցիչներին ներշնչում էր երեխաներին վերաբերվել մարդասիրական սկզբունքով: Պիրոգովը նախապատրաստել է Օդեսայի համալսարանի բացումը: Հետագայում Պիրոգովը տեղափոխվել է Կիև և նշանակվել Կիևի ուսումնական օկրուգի հոգաբարձու: Այստեղ բարելավել է դպրոցների աշխատանքը: Կիևում մեծահասակների համար բացել է կիրակնօրյա դպրոց, որն առաջիններից մեկն էր տարածաշրջանում:

1861թ. Ն. Պիրոգովն ազատվում է Կիևի ուսումնական օկրուգի հոգաբարձուի պաշտոնից: Կիևի առաջադեմ հասարակությունը հանդիսավոր հրաժեշտ է կազմակերպում նրա պատվին: Ա.Ի. Գերցենը «Կոլոկոլում» գրել է. «Ն. Պիրոգովին ազատելը՝ դա հիմարների, Ռուսաստանի ամենանողկալի գործերից մեկն է ընդդեմ զարգացող Ռուսաստանի»:

Այնուհետև Ն. Պիրոգովը նշանակվում է արտասահմանում պրոֆեսուրայի համար նախապատրաստվող երիտասարդ մասնագետների ղեկավար, սակայն 1866 թ. այդ պաշտոնից էլ են նրան զրկում: Եվ այդ ամենը նրա ազատամտության պատճառով: Մեծ վիրաբույժը, ականավոր գիտնականը, հասարակական գործիչը և մանկավարժը՝ իր ուժերի ծաղկման շրջանում, պարփակվում է Ուկրաինայի իր ոչ մեծ կալվածքում, որտեղ էլ կնքում է իր մահկանացուն՝ 1881 թվականին:

Դասային-պրոֆեսիոնալ կրթության քննադատությունը և համամարդկային դաստիարակության գաղափարը: Ն.Պիրոգովն իր «Կյանքի հարցեր» հոդվածում և այլ մանկավարժական երկերում, 1860-ական թվականներին սկիզբ առած հասարակական շարժման ազդեցությամբ, հանդես եկավ դասային դպրոցի և օգտապաշտական-պրոֆեսիոնալ վաղ վարժեցման դեմ, որ ցարական կառավարությունը ցանկանում էր մտցնել երիտասարդության ընդհանուր կրթության մակարդակի իջեցման հաշվին: Նա կրթության այդ պաշտոնական ուղղությանը հակադրեց համամարդկային դաստիարակության գաղափարը, որը հասարակական կյանքի համար պետք է նախապատարստեր բարոյական բարձր, լայն մտահորիզոնի տեր մարդիկ: «Մարդ լինել,- ահա թե դեպի ուր պետք է տանի դաստիարակությունը»,- գրում է Պիրոգովը: Նա ըմբոստացավ երեխաների վաղաժամ մասնագիտացման դեմ, որը նեղացնում է նրանց մտահորիզոնը և արգելակում նրանց բարոյական զարգացումը: «Մի շտապեք Ձեր կիրառական ռեալությամբ, թույլ տվեք աճի և ամրապնդվի ներքին մարդը»,- ասում էր Պիրոգովը՝ մատնանշելով, որ հետագա պրոֆեսիոնալ կրթության հիմքում պետք է ընկած լինի ընդհանուր լայն կրթությունը»:

«Կյանքի հարցեր» հոդվածը, որի գլխավոր գաղափարը համամարդկային կրթության պաշտպանությունն էր, մեծ արձագանք գտավ մանկավարժական հասարակայնության շրջանում: Այն ողջունեց ինչպես լիբերալ բուրժուական, այնպես էլ բուրժուաժողովրդավարական և անգամ՝ հեղափոխական ժողովրդավարական մամուլը: Պիրոգովը և նրա հետևորդները՝ լիբերալ մանկավարժները, խոսում էին դեպի ճշմարտության և բարության ձգտող մարդու մասին:

Դպրոցական համակարգը: Իր առաջադրած համամարդկային դաստիարակության նպատակին համապատասխան՝ Ն. Պիրոգովն առաջարկեց դպրոցական համակարգի նոր նախագիծ: Նա առաջարկեց դպրոցական համակարգը կազմել մի քանի աստիճաններից, յուրաքանչյուրը ոչ երկարատև ժամկետով: Այսպես, տարրական երկամյա դպրոցից հետո՝ **պրոգիմնազիա** (ոչ լրիվ միջնակարգ) քառամյա դասընթացով երկու տիպի, այնուհետև գիմնազիան նույնպես երկու տիպի՝ ուսուցման եռամյա և հնգամյա տևողությամբ: Այդ համակարգն ավարտվում է բարձրագույն դպրոցով (համալսարաններ և բարձրագույն մասնագիտական ուսումնական հաստատություններ): Պիրոգովը նախագծում էր երկու տիպի միջնակարգ դպրոց՝ կլասիկ պրոգիմնազիան (չորս տարով) և գիմնազիան (հինգ տարով), ռեալական պրոգիմնազիան (չորս տարով) և գիմնազիան (երեք տարով):

Միջնակարգ դպրոցի համակարգում գլխավոր տեղը հատկացնում էր հին լեզուներին (լատիներեն և հունարեն), ռուսաց լեզվին և գրականությանը, մաթեմատիկային և պատմությանը:

Դասական գիմնազիայից կարելի է ընդունվել համալսարան կամ բարձրագույն մասնագիտական ուսումնական հաստատություն, այն դեպքում, երբ ռեալական գիմնազիա ավարտողները ընդունվում են միայն բարձրագույն մասնագիտական հաստատություն կամ էլ գնում են պրակտիկ աշխատանքի:

Ոչ ունևոր երեխաների համար բարձրագույն կրթություն ստանալու նպատակով Պիրոգովն առաջարկեց իջեցնել ուսման վարձը:

Ն. Պիրոգովի դիդակտիկական ասույթները: Դրանք վերաբերում են և՛ միջնակարգ, և՛ բարձրագույն դպրոցներին: Այսպես.

- Հրաժարվել ուսուցման հին, դոգմատիկ մեթոդներից, որոնել նոր մեթոդներ:

- Արթնացնել սովորողների հետաքրքրությունները, զարգացնել նրանց մտավոր ընդունակությունները:

- Սովորողների մեջ պատվաստել ինքնուրույն աշխատանքի հմտություններ:

- Արթնացնել սովորողների ուշադրությունը:

- Հաղորդվող ուսումնական նյութի նկատմամբ սովորողների մեջ առաջացնել հետաքրքրություններ, որը շատ կարևոր է:

- Ուսուցման կարևոր սկզբունքներն են գիտակցականությունը, ակտիվությունը, ինքնագործունեությունը և զննականությունը:

- Ըստ ամենայնի ուսումնասիրել սովորողների առաջադիմությունը:

- Բարձրագույն դպրոցի դասավանդման մեջ ներգրավել խոշոր գիտնականներին:

- Ուժեղացնել ուսանողների հետ պրոֆեսորների զրույցները, անցկացնել սեմինարներ, գործնական պարապմունքներ, զարգացնել սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի հմությունները:

Սովորողների կարգապահությունը: Ն. Պիրոգովը մեծ նշանակություն էր տալիս սովորողների կարգապահությանը: Լավ կարգապահությունը համարում էր ուսուցման և բարոյական դաստիարակության հաջողության պայմաններից մեկը: Դատապարտում էր իր ժամանակի դպրոցներում իշխող կամայականությունը, ոստիկանական միջոցառումները, երեխաների նկատմամբ անհոգի վերաբերմունքը: Կարգապահության մեջ պահանջում էր մարդասիրություն և սրտացավություն: Ուսուցչին զգուշացնում էր վերլուծել աշակերտի կատարած զանցանքը, անաչառ կերպով գնահատել այն, աշակերտի գիտակցությանը հասցնել իր մեղքը և և դրա համար տրվող պատժի արդարացիությունը:

Պիրոգովը սկզբունքորեն դեմ էր ճիպոտի կարգապահությանը: Ապացուցում էր, որ մարմնական պատիժներ երեխայի մեջ ոչնչացնում են ամոթը, այլասերում են երեխաներին: Սակայն այդ հարցում նա հետևողական էր: 1859թ. Պիրոգովը հրապարակեց մի շրջաբերական՝ «Կիևի ուսումնական օկրուգի գիմնազիաների աշակերտների և պատիժների վերաբերյալ կանոնների հիմունքները», որտեղ սկզբունքորեն մերժեց ճիպոտը, սակայն պրակտիկայում ընդունեց առանց նրան յոլա գնալու անհնարինությունը և խորհուրդ տվեց

կիրառել միայն այն ոչ հաճախ և միայն յուրաքանչյուր առանձին դեպքի համար՝ մանկավարժական խորհրդի որոշմամբ:

Ն.Ա. Դոբրոլյուբովը հանդես եկավ «Համառուսական պատրանքներ, որ խորտակվում են ճիպոտով» փայլուն հոդվածով, որի մեջ մերկացրեց հոգաբարձուի երկվությունը: Ն.Պիրոգովը, ի պատասխան դրան, 1860թ. հրապարակեց «Հաշվետվություն Կիևի ուսումնական օկրուգի գիմնազիայի աշակերտների զանցանքների և նրանց պատժի գծով մտցված կանոնների հետևանքի մասին» հոդվածը: Նա փորձեց խուսափել այն մեղադրանքներից, որ նրան ներկայացնում էր Ն.Դոբրոլյուբովը և ժողովրդավարական մամուլը՝ վկայակոչելով, որ այդ կանոնները մշակվել են Կիևի ուսումնական օկրուգի տնօրենների խորհրդակցությունում և ինքը, որպես օկրուգի հոգաբարձու, իրեն իրավունք չվերապահեց փոխել կամ ուղղել կոլեգիալ որոշումը:

Ն.Դոբրոլյուբովը պատասխանեց «Անձրևից հետո ջուրը» հոդվածով, որտեղ մերկացնում է Պիրոգովի հաշտվողականությունը և իր առաջադիմական սկզբունքներից հրաժարվելը:

Այդ հարցի շուրջ բորբոքված սուր բանավեճում, որին մասնակցեցին ամսագրեր և թերթեր, վառ կերպով արտահայտվեց հեղափոխական ժողովրդավարների բարձր սկզբունքայնությունը և իսկական առաջադիմությունն ու լիբերալների անհետևողականությունը, վառ կերպով արտահայտվեց հեղափոխական ժողովրդավարների բարձր սկզբունքայնությունը և իսկական առաջադիմությունն ու լիբերալների անհետևողականությունը, կիսատ-պռատությունը և փոխզիջման պատրաստակամությունը:

Կոնստանտին Դմիտրևիչ Ուշինսկի (1824-1870): Ծնվել է Տուլայում: Մանկությունն անցկացրել է Նովգորոդ-Սևերսկի մոտակայքում, նախկին Չեռնիգովի նահանգում՝ ծնողների ոչ մեծ կալվածքում: Ավարտել է Նովգորոդ-Սևերսկի գիմնազիան: Այնուհետև փայլուն գնահատականներով ավարտել է Մոսկվայի համալսարանի իրավաբանական ֆակուլտետը: Որպես պրոֆեսորի պաշտոնակատարի՝ աշխատանքի է անցել Յարոսլավլի իրավաբանական լիցեյում: Երկու տարի հետո՝ կապված լիցեյի ուսանողների անկար-

գությունների հետ, գաղտնի որոշմամբ, Ուշինսկին հեռացվում է իր առաջադիմական համոզմունքների համար: 1854թ. Ուշինսկուն հաջողվում է նշանակում ստանալ Գարչինայի որբանոցային ինստիտուտում, սկզբում որպես ուսուցիչ, ապա՝ տեսուչ, որտեղ նա զգալիորեն բարելավում է ուսուցման և դաստիարակության դրվածքը: Ուշինսկին 1857-1858 թվականներին «Ժուռնալ դլյա վոսպիտանիա» ամսագրում հրատարակում է մի քանի հոդվածներ, որոնք հռչակեցին նրա անունը:

1859թ. Ուշինսկին նշանակվեց ազնվազարմ օրիորդների Սմոլնիի ինստիտուտի դասարանների տեսուչ, որտեղ նա արմատականորեն բարելավեց ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների դրվածքը, մտցրեց նոր ուսումնական պլան՝ գլխավոր առարկան դարձնելով ռուսաց լեզուն, սկսում է սովորողներին ծանոթացնել ռուս գրականության լավագույն երկերին: Ուսուցման մեջ լայնորեն կիրառեց զննականությունը, փորձերը՝ ֆիզիկայից: Պատմության, գրականության, աշխարհագրության գծով ականավոր ուսուցիչների հրավիրեց աշխատանքի: Սանուհիներին օգտակար աշխատանքի նախապատրաստելու համար ընդհանուր կրթական յոթ դասարաններից հետո ավելացրեց նաև մանկավարժական երկամյա դասարան: Այդ ժամանակ էլ կազմում է երկու մասից բաղկացած «Մանկական աշխարհ» ռուսաց լեզվի քրեստոմատիան՝ կրտսեր դասարաններում դասավանդելու համար:

1860-1861 թվականներին Ուշինսկին խմբագրում է «Ժողովրդական լուսավորության մինիստրության ամսագիրը»: Նա վերափոխում է ամսագրի բովանդակությունը, այն դարձնում գիտամանկավարժական և դրանում հրապարակում մի քանի մանկավարժական հոդվածներ: Ինստիտուտի կին պետը, քահանան և Ուշինսկու ազատած ուսուցիչները, օգտվելով հետադիմության հարձակման իրադրությունից, ուժեղացնում հալածանքը Ուշինսկու դեմ՝ նրան մեղադրելով անաստվածության, ազատամտության և քաղաքական անհուսալիության մեջ: 1862թ. նա ազատում է ինստիտուտից: Ցարական կառավարությունը Ուշինսկու անօրինական հեռացումը ուղարկելու նպատակով նրան

ուղարկում է արտասահման՝ երկարատև գործուղման՝ կանանց կրթությունը ուսումնասիրելու համար:

Ուշինսկին արտասահմանում մնում հինգ տարի: Այնտեղ ուսումնասիրում է կանանց կրթության վիճակը մի շարք երկրներում, տարրական ուսուցման դրվածքը Շվեյցարիայում, կազմում մայրենիի հիանալի գիրք՝ դասարանական ընթերցանության համար, ինչպես նաև այդ գրքի մեթոդական ուղեցույցը, տպագրության պատրաստում «մարդը որպես դաստիարակության առարկա» երկու հատորները և հավաքում նյութեր երրորդ հատորի համար: Ցանր հիվանդ Ուշինսկին, Ռուսաստան վերադառնալուց հետո (1867), ապրում է ոչ երկար, մահանում է 1870 թվականին, քառասունյոթ տարեկանում:

Կ.Դ. Ուշինսկին մանկավարժական գիտության և դաստիարակության արվեստի մասին: Մանկավարժության տեսության մշակմանը նա մոտեցավ այն ժամանակ, երբ արդեն լայնորեն կրթված, գիտականորեն մտածող անձնավորություն էր:

Ուշինսկին նշել է, որ մանկավարժության տեսությունը պետք է հիմնված լինի անատոմիայի, ֆիզիոլոգիայի, հոգեբանության, փիլիսոփայության, պատմության և այլ գիտությունների օրենքների օգտագործման համար:

Նա պահանջում էր մանկավարժության տեսության և պրակտիկայի միասնություն: «Դատարկ, ոչնչով չհիմնավորված տեսությունը նույնքան ոչնչի պետք չեկող բան է, ինչպես այն փաստը կամ փորձը, որից չի կարելի հետևեցնել ոչ մի միտք, որին չի նախորդում, և որին չի հետևում գաղափարը: Տեսությունը չի կարող հրաժարվել իրականությունից, փաստը չի կարող հրաժարվել մտքից»,- գրել է Կ.Ուշինսկին: Առանց տեսության մանկավարժական պրակտիկան նա նմանեցրել է բժշկության մեջ հեքիմությանը:

Կ.Ուշինսկին պնդում էր, որ մանկավարժի համար բավական չէ յուրացնել դաստիարակչական աշխատանքի սկզբունքները և որոշակի կանոնները, այլ նրան անհրաժեշտ է նմանապես զինվել մարդկային բնության հիմնական օրենքների իմացությամբ և կարողանալ դրանք կիրառել յուրաքանչյուր, առանձին, ստույգ դեպ-

քում: Եվ ահա թե ինչ է գրում նա. «Եթե մանկավարժությունը ցանկանում է մարդուն դաստիարակել բոլոր տեսակետներից, ապա նա պետք է նախ ճանաչի նրան նույնպես բոլոր տեսակետներից»: Իրականացնելով այդ պահանջը՝ Կ. Ուշինսկին գրեց. «Մարդը որպես դաստիարակության առարկա» երկհատորանոց կապիտալ աշխատությունը: Նա չհասցրեց գրել երրորդ հատորը. վաղաժամ մահը խոչընդոտեց:

Այդ ժամանակաշրջանում հոգեբանության բնագավառում պայքարում էին երկու ուղղություններ՝ մետաֆիզիկական, և էմպիրիկ հոգեբանությունը: Մետաֆիազիկական ուղղության ներկայացուցիչները փորձում էին հոգեբանությունը կառուցել հայեցողաբար, ապրիորի ձևով, սկսած «հոգու» սահմանումից, իսկ էմպիրիկ հոգեբանության ներկայացուցիչները ձգտում էին հենվել փորձի վրա, ուսումնասիրել հոգեկան կյանքի իրողություններն ու նրա առանձին կողմերը, սկսած նրա պարզագույն դրսևորումներից:

Կ.Ուշինսկին ձգտում էր ելնել փորձից՝ նշանակություն տալով դիտմանը: Նրա հոգեբանական հայացքներում կային մատերիալիստական տարրեր: Նա հոգեկան կյանքը դիտում էր զարգացման մեջ, ճիշտ էր հանդիմանում Հերբարտին մետաֆիզիկականության և միակողմանիության մեջ, մատնանշելով այդ ժամանակ մեծ ճանաչում գտած մեկ այլ գերմանացի հոգեբան Բենեկեի հոգեբանական հայացքների սահմանափակվածությունը: Նա ձգտում էր դիտարկել ոչ թե ժամանակից և տարածությունից դուրս գտնվող վերացական մարդուն, այլ որոշակի միջավայրում ապրող, գործող, զարգացող մարդու հոգեկանը:

Նա ճիշտ էր նկատում, որ դաստիարակությունը կախված է ժողովրդի պատմական զարգացումից: Ինքը՝ ժողովուրդը, բացում է ապագայի ճանապարհը, իսկ դաստիարակությունը միայն ընթանում է այդ ճանապարհով և գործում հասարակական այլ ուժերի հետ: Ուստի չի կարելի հորինել դաստիարակության համակարգ: **Դաստիարակության ժողովրդայնության գաղափարը Կ.Դ. Ուշինսկու մանկավարժությունում**: Ուշինսկու մանկավարժական համակարգի հիմքում ընկած է ժողովրդայնության գաղափարը: Նա

գրում է. «Կա միայն մեկ՝ բոլորի համար ընդհանուր, բնածին հակում, որի վրա միշտ կարող է հույս դնել դաստիարակությունը: Դա այն է, ինչը մենք ժողովրդայնություն ենք անվանում»: Բուն ժողովրդի ստեղծած և ժողովրդական սկզբունքների վրա հենված դաստիարակությունն ունի դաստիարակչական այն ուժը, որը չկա վերացական գաղափարների վրա հիմնված կամ ուրիշ ժողովուրդներից փոխառնված ամենալավագույն համակարգերում: «Ամեն մի պատմական, կենդանի ժողովրդայնություն երկրի վրա Աստծո ամենագեղեցիկ ստեղծագործությունն է, և դաստիարակությունը մնում է քաղել այդ հարուստ և վճիտ աղբյուրից»,- գրել է Ուշինսկին իր «Ժողովրդայնությունը հասարակական դաստիարակության մեջ» հոդվածում:

Ժողովրդայնություն ասելով՝ Ուշինսկին հասկանում էր յուրաքանչյուր ժողովրդի յուրակերպությունը, որը պայմանավորված է նրա պատմական զարգացմամբ, աշխարհագրական և բնական պայմաններով: Այդ պատճառով էլ իր հիշյալ հոդվածում նա ժողովրդայնության ոգով դաստիարակության վերլուծությունը սկսում է այն գծերի բնութագրումով, որոնք պատմականորեն ձևավորվել են տարբեր ժողովուրդների մեջ: Նա ընդգծում է, որ ռուս ժողովրդի դաստիարակության հատկանշական գծերից մեկը երեխաների մեջ հայրենիքի նկատմամբ սեր, հայրենասիրություն զարգացնելն է, քանի որ, նրա կարծիքով, ժողովրդայնության լավագույն արտահայտությունը մայրենին է, ուստի ռուս երեխաների ուսուցման հիմքում պետք է դրվի ռուսաց լեզուն: Ուսուցումը տարրական դպրոցում երեխաներին պետք է լավ ծանոթացնի նաև ռուս ժողովրդի պատմության, աշխարհագրության և բնության հետ:

Կ.Դ. Ուշինսկին մատնանշել է, որ ռուս ժողովուրդը դրսևորել և դրսևորում է մեծ սեր իր հայրենիքի նկատմամբ XVII դարի սկզբին լեհական զավթիչների դեմ, 1812թ. հայրենական և 1853-1855թթ. Ղրիմի պատերազմի ժամանակ մղած պայքարի իր սխրանքներով: Սակայն այդ զգացմունքը, որ «ժամանակ առ ժամանակ արթնանում է իսկական առյուծային ուժով», Կ.Ուշինսկու կարծիքով, որոշ մարդկանց մոտ այն բռնկվում է միայն պոռթկումներով, երբ հայրե-

նիքին վտանգ է սպառնում: Ժողովրդայնության վրա հիմնված դաստիարակությունը պետք է սովորեցնի ցուցաբերել այդ հայրենասիրությունը միշտ, ամեն օր:

Այդ դաստիարակությունը կոչված է երեխաների մեջ զարգացնել հպարտության զգացում, որին, սակայն խորթ է շովինիզմը և որը համատեղում է հարգանքը այլ ժողովուրդների նկատմամբ: Դաստիարակությունը պետք է երեխաների մեջ ձևավորի պարտքի զգացում հայրենիքի նկատմամբ, սովորեցնի հասարակական շահերը միշտ բարձր դասել անձնական շահերից:

Ուշինսկուն հատուկ էր անսպառ հավատը ռուս ժողովրդի ուժերի նկատմամբ: Ռուսական երաժշտությունը և նկարչությունը նույնպես շատ բան են քաղել ժողովրդական ստեղծագործությունից: Նա գրում է. «Գորշ, տգետ, կոպիտ մասսայից ծորում է սքանչելի ժողովրդական երգը, որից իրենց ներշնչումն են ստանում և բանաստեղծը, և նկարիչը, և երաժիշտը, լսվում է դիպուկ խոր խոսքը, որի մեջ... մտասուզվում են բանասերն ու փիլիսոփան և զմայլանքի մեջ են ընկնում այդ խոսքի խորությունից և ճշմարտությունից»:

Խորապես վստահ լինելով ռուս ժողովրդի հզոր, ստեղծագործական ուժին՝ Կ.Ուշինսկին պահանջեց ժողովրդական կրթության գործը հանձնել ժողովրդին, որպեսզի այն ազատվի կառավարության ճնշող և կրթության զարգացումն արգելակող հովանավորությունից:

Ժողովրդայնությունը Ուշինսկու մանկավարժական համակարգում անխզելիորեն կապված է մայրենիի դաստիարակչական և կրթական նշանակության հետ: Իր «Մայրենի լեզու» հոդվածում Ուշինսկին գրել է. « Ժողովրդի լեզուն նրա հոգևոր կյանքի երբեք չթառամող և հավերժորեն կրկին վերաբացվող լավագույն ծաղիկն է, որը սկիզբ է առնում պատմության սահմաններից հեռու, այն կողմում: Լեզվի մեջ շունչ ու հոգի է առնում ողջ ժողովուրդը և նրա ամբողջ հայրենիքը»:

Այնուհետև նա նշում էր, որ լեզուն ամենակենդանի, ամենաառատ և ամենաամուր այն կապն է, որ ժողովրդի անցյալ, ներկա և

ապագա սերունդներին կապում է մի մեծ, պատմական, կենդանի ամբողջականության մեջ:

Լեզուն ժողովրդական լավագույն դաստիարակն է: Այն ժամանակ, երբ չի եղել ոչ գիրք, ոչ դպրոց, ժողովրդին ամեն ինչ սովորեցնողը լեզուն է եղել:

Բարոյական դաստիարակության նպատակները և միջոցները: Կ.Դ. Ուշինսկին գտնում էր, որ մարդը պետք է լինի կատարյալ, ֆիզիկապես, մտավորապես և բարոյապես ներդաշնակորեն զարգացած: Ուստի նա դաստիարակությունը բնորոշեց որպես ներդաշնակորեն զարգացած անձնավորության ձևավորմանը նպատակաուղղված գիտակցական գործընթաց:

Դաստիարակության մյուս բաղադրատարրերի շարքում Ուշինսկին գլխավոր տեղը հատկացնում էր բարոյական դաստիարակությանը: Նրա կարծիքով բարոյական դաստիարակությունը երեխայի մեջ պետք է զարգացնի մարդասիրություն, ազնվություն, ուղղամտություն, աշխատասիրություն, կարգապահություն, պատասխանատվություն, սեփական արժանապատվության զգացում, որը զուգակցվում է համեստության հետ: Դաստիարակությունը երեխայի մեջ պետք է զարգացնի ամուր բնավորություն, կամք և տոկունություն, պարտքի զգացում: Մարդու առավել ուժեղ զգացմունքը համարում էր հայրենասիրությունը:

Կ.Ուշինսկին գտնում էր, որ բարոյական դաստիարակությունն երեխաների մեջ պետք է զարգացնի հարգանք և սեր մարդկանց նկատմամբ, անկեղծ, բարյացկամ և արդարացի վերաբերմունք նրանց հանդեպ:

Նա պահանջում էր երեխաների նկատմամբ ունենալ մարդասիրական վերաբերմունք: Երեխաների նկատմամբ մանկավարժը պարտավոր է ցուցաբերել խելացի պահանջկոտություն, նրանց մեջ դաստիարակի պարտքի ու պատասխանատվության զգացումներ: Ուշինսկին խստագույնս քննադատում էր եսասիրությունը, պորտաբուծությունը, ընչաքաղցությունը, կեղծավորությունը և այլ արատներ:

Ցավոք, Ուշինսկին բարոյականությունը կապում էր կրոնի հետ: Սակայն հետագայում՝ մահվանից առաջ, ասել է. «Դպրոցը պետք է կառուցվի նրա (կրոնի) հետ ոչ միասնական սկզբունքներով»:

Ըստ Ուշինսկու՝ բարոյական դաստիարակության միջոցներն են՝

- **ուսուցումը**,
- **ուսուցչի անձնական օրինակը,** նրա պատկերավոր արտահայտությամբ դա «արևի պտղաբեր ճառագայթն է երիտասարդ հոգու համար, որը հնարավոր չէ փոխել ոչնչով»,
- **համոզմունքը**, որին նա տալիս էր մեծ նշանակություն,
- **հմուտ վերաբերմունքը սովորողների նկատմամբ** (մանկավարժական ակտ),
- **նախազգուշացման միջոցները**,
- **խրախուսանքն ու պատիժները**:

Աշխատանքը և նրա դաստիարակչական նշանակությունը: Կ.Դ. Ուշինսկին իրավացիորեն երեխայի ակտիվությունը և աշխատանքը համարում էր դաստիարակության և ուսուցման կարևորագույն պայմաններից մեկը: Մեծ նշանակություն էր տալիս երեխաների կյանքի ռեժիմին, որը նրանց պետք է ընտելացնի կազմակերպվածության: Միաժամանակ ընդգծում էր վարժությունների դերը թե՛ բարոյական դաստիարակության և թե՛ ուսուցման գործընթացներում: Պահանջում էր երեխայի դրական համոզմունքները վերածել արարքների:

Իր հոգեբանական ելույթներում Ուշինսկին ընդգծում էր կամքի մեծ նշանակությունը: Ուսուցումը նա հասկանում էր որպես ակտիվ կամային գործընթաց: «Միայն համառ կամքի միջոցով երեխան կարող է հաղթահարել ուսման դժվարությունները»,- ասում էր Կ.Դ. Ուշինսկին:

Նա գտնում էր, որ մարդու ճիշտ զարգացման պայմանն աշխատանքն է: «Աշխատանքը իր հոգեբանական և դաստիարակչական նշանակությամբ» հոդվածում նշել է, որ աշխատանքը նյութական արժեքների ստեղծման գլխավոր գործոնն է և անհրաժեշտ է մարդու ֆիզիկական, մտավոր ու բարոյական դաստիարակության, մարդկային արժանապատվության, մարդու ազատության և նրա երջանկության համար: Աշխատանքն ամրապնդում է ընտանեկան կյանքը:

Ուշինսկին մեծ տեղ էր հատկացնում ֆիզիկական աշխատանքին, այն համարում էր շատ օգտակար ու գտնում էր, որ մարդը պետք է զուգակցի ֆիզիկական և մտավոր աշխատանքները: Ընդգծում էր գյուղատնտեսական աշխատանքի դաստիարակչական մեծ նշանակությունը: Նա ասում էր. «Ուսուցումը աշխատանք է և այն պետք է մնա այդպիսին»:

Երեխաները ուսուցման գործընթացում պետք է վարժվեն աշխատանքի մեջ, սովորեն հաղթահարել դժվարությունները: Մտավոր աշխատանքը ծանր է, արագորեն հոգնեցնում է: Հարկավոր է երեխաներին ընտելացնել այդ ծանր աշխատանքին աստիճանաբար, չծանրաբեռնելով նրանց ուժերից վեր առաջադրանքներով:

Աշխատանքի դաստիարակչական մեծ նշանակության մասին Ուշինսկու ցուցումները չափազանց արժեքավոր են:

Կ.Դ. Ուշինսկու դիդակտիկան և դիդակտիկական սկզբունքները: Ուշինսկին իր դիդակտիկական հայացքները շարադրել է գլխավորապես «Ուղեցույց մայրենի լեզվի դասավանդման» և «Մանկավարժական ուղևորություն Շվեյցարիայում» հոդվածներում: Նա պահանջում էր ուսուցումը կառուցել երեխաների տարիքային, հոգեբանական և անհատական առանձնահատկությունների հաշվառման հիման վրա: Նա արժեքավոր ցուցումներ է տվել ուսուցման ժամանակ երեխայի ուշադրությունը օգտագործելու մասին, նշելով, որ գոյություն ունի ուշադրության երկու տեսակ. ակտիվ, այսինքն՝ կամածին, պասիվ, այսինքն՝ ոչ կամածին: Ուշինսկին գտնում էր, որ անհրաժեշտ է հաշվի առնելով երեխայի տարիքը և սնունդ տալ նրա պասսիվ ուշադրությանը, միաժամանակ, ըստ ամենայնի զարգացնելով նրա ակտիվ ուշադրությունը:

Հիշողության և սերտման մասին ասում էր, որ մոռացումը պետք է կանխել հաճախակի կրկնություններ կատարելու միջոցով: Ուսուցումը, ասում էր, պետք է հիմնված լինի երեխայի ուժերին համապատասխան լինելու հաջորդականության սկզբունքների վրա:

Ելնելով մանկական տարիքի հոգեբանական առանձնահատկություններից՝ Ուշինսկին մեծ նշանակություն էր տալիս զննականության սկզբունքին: Նա գրում է. «Երեխան մտածում է ձևերով, գույներով, ձայներով, առհասարակ, զգայություններով. այստեղից էլ զննական ուսուցման անհրաժեշտությունը երեխաների համար, որը կառուցվում է ոչ թե վերացական պատկերացումների, բառերի, այլ հստակ երեխայի կողմից անմիջականորեն ընկալվող պատկերների վրա»:

Զննականության սկզբունքի տեսական մշակման և կիրառման բնագավառում Կ.Ուշինսկին արժեքավոր շատ բան մտցրեց. նա տվեց զննականության սկզբունքի մատերիալիստական հիմնավորումը: Ուշինսկին չգերագնահատեց զննականությունը, նա դրան պատշաճ տեղ հատկացրեց, քանզի այն ապահովում է սովորողների լիարժեք գիտելիքներ ստանալը, զարգացնում նրանց տրամաբանական մտածողությունը: Կ.Ուշինսկին ընդարձակեց և հարստացրեց զննական ուսուցման մեթոդիկան: Այսպես, նա հանգամանորեն մշակեց ցուցումներ՝ նկարներով երեխաներին պատմելու մասին, մատնանշեց, որ զրույցների համար օգտագործվող նկարները հարկավոր է թողնել դասարանում փակցված, զրույցի միջոցով ստացված տեղեկությունները կրկնելու համար:

Ուշինսկին մեծ ուշադրություն է դարձրել երեխաների կողմից ուսումնական նյութի յուրացման գիտակցականության, հիմնավորվածության և հաստատունության վրա: Այդ սկզբունքների ըմբռնման և կիրառման մեջ նա մտցրեց շատ բան: Այսպես, նա տվեց ուսումնական նյութի կրկնության հանգամանորեն մշակված մեթոդիկան: Մանրամասն մշակեց երեխաների մեջ զննական և եզակի մտապատկերներից ընդհանուր մտապատկերներ և հասկացություններ ձևավորելու մեթոդիկան, երեխաների մտածողությունը զարգացնելու մեթոդիկան՝ խոսքի զարգացման հետ միաժամանակ, դրանում առանց ձևականության մեջ ընկնելու:

Ուշինսկին ուսուցման գործընթացում տարբերում էր երկու փուլ:

Առաջին փուլի ժամանակ երեխաները ուսուցչի ղեկավարությամբ դիտում են առարկաները կամ երևույթները և կազմում ընդհանուր հասկացողություն դրանց մասին: Այդ փուլն ունի երեք աստիճան. **առաջին աստիճանի** ժամանակ երեխաները ուսուցչի ղեկավարությամբ անմիջականորեն ընկալում են առարկան կամ երևույթը: **Երկրորդ աստիճանի** ժամանակ ուսուցչի ղեկավարությամբ տարբերում և զանազանում, համեմատում ու հակադրում են ուսումնասիրվող առարկայի կամ երևույթի մասին ստացած մտապատկերները և կազմում են հասկացողություն նրա վերաբերյալ: **Երրորդ աստիճանի** ժամանակ ուսուցիչն իր պարզաբանումներով լրացնում է երեխաների ստացած հասկացությունները, համակարգում է դրանք առանձնացնելով գլխավորը երկրորդականից:

Երկրորդ փուլում կատարվում է ստացած գիտելիքների ընդհանրացում և ամրապնդում:

Կ.Դ. Ուշինսկին դասի և ուսուցման մեթոդների մասին: Ուշինսկին մեծ ուշադրություն է դարձրել դասին: Նա դաս-դասարանային համակարգի բնորոշ գծերը համարում էր դասարանը՝ աշակերտների հաստատուն կազմով, որպես դպրոցի հիմնական օղակ, դասարանական պարապմունքի կայուն դասատախտակ, տվյալ դասարանի բոլոր սովորողների հետ տարվող համընդհանուր պարապմունքների զուգակցումն անհատական պարապմունքների հետ՝ ուսուցչի ղեկավարի դերով:

Կ.Ուշինսկին մատնացույց է արել ուսումնական պարապմունքների տեսակները: «Դրանք,- ասում էր նա,- կարող են տարբեր լինել, այսպես, նոր գիտելիքների հաղորդման դաս, վարժությունների դաս, անցածի կրկնության դաս, գիտելիքների հաշվառման դաս, սովորողների գրավոր, գրաֆիկական աշխատանքների դաս:

Նա գտնում էր, որ ամեն մի դաս պետք է ունենա նպատակ, լինի ավարտուն և կրի դաստիարակչական բնույթ: Որպեսզի աշակերտները չհոգնեն, հատկապես կրտսեր տարիքում, պետք է կիրառել բազմազան մեթոդներ, փոփոխել դասի ձևերը:

Ուշինսկին մեծ նշանակություն էր տալիս աշակերտների ինքնուրույնությանը: Նա գտնում էր, որ դեռևս առաջին դասարանից

երեխաներին պետք է ընտելացնել ինքնուրույն աշխատանքի: Խորհուրդ էր տալիս տարրական դասարաններում, մայրենի լեզվի դասերին, բացատրական ընթերցանության միջոցով աշակերտներին տեղեկություններ հաղորդել պատմությունից, գրականությունից, աշխարհագրությունից: «Նման տեղեկություններ հաղորդելիս մշտապես ուշադրության կենտրոնում պահել դասի հիմնական նյութը, չշեղվել նրանից»,- ասում էր նա:

Ուշինսկին իր «Ռուսաց լեզվի սկզբնական ուսուցման մասին» հոդվածում տվել է մի շարք արժեքավոր ցուցումներ: Այսպես.

1. զարգացնել երեխայի խոսքը,

2. երեխային հասցնել մայրենի լեզվի գանձերին գիտակցաբար տիրապետելուն,

3. յուրացնել տալ լեզվի տրամաբանությունը (նրա քերականությունը):

Թվարկված այդ երեք խնդիրները, Ուշինսկու կարծիքով պետք է կատարվեն միաժամանակ:

Երեխաների խոսքի զարգացման համար Ուշինսկին առաջարկում էր կատարել վարժություններ՝ սկզբում բանավոր, ապա գրավոր, որոնք աստիճանաբար պետք է բարդացվեն: Մեծ նշանակություն էր տալիս ուսուցչի խոսքին:

Ուշինսկին կարևոր նշանակություն էր տալիս մանկական ընթերցանությանը, ընթերցանության նյութերի ճիշտ ընտրությանը:

Կարևոր տեղ էր հատկացնում երեխաներին հեքիաթների, բիլինաների, ժողովրդական երգերի, հանելուկների հետ ծանոթացնելուն:

Նշանակություն տալով քերականության տրամաբանությանը՝ Ուշինսկին զգուշացնում էր երկու ծայրահեղություններից, մի կողմից չոր իրականությունից, մյուս կողմից քերականությունն արհամարհելուց: Նա ասում էր, որ յուրաքանչյուր կանոն պետք է լինի լեզվի, երեխաներին արդեն հայտնի՝ ձևերի օգտագործման հետևությունը:

Ուշինսկուն է պատկանում ուսումնական հնչունական մեթոդի մուծման և տարածման գործունեությունը: Նա հանձնարարեց գրաճանաչության վերլուծական-համադրական հնչունական մեթոդը և, ըստ դրա, կառուցեց իր «Մայրենի լեզվի» առաջին դասերը:

Կ.Դ. Ուշինսկին՝ ուսուցչի մասին: Նա շատ բարձր էր գնահատում ուսուցչի դերը: Արդարացիորեն գտնում էր, որ ուսուցչի ազդեցությունը սովորողների վրա այն դաստիարակչական ուժն է, որը չի կարելի փոխարինել ոչ մի կանոնադրությամբ և ծրագրով ուսումնական հաստատության ոչ մի կազմակերպմամբ, որ «դաստիարակի ազդեցությունը նշանակում է՝ ամեն բան դաստիարակության գործում»,- գրում էր Ուշինսկին:

Ուշինսկին նշում էր, որ ուսուցչի գործը մշտապես զգում է ոգեշնչման կարիք: Նա ուսուցիչներին զգուշացնում էր դասը տաղտուկի վերածելուց, միօրինակությունից: Կոչ էր անում նրանց մշտապես շարժվել առաջ: Մանկավարժի դպրոցական դերն արտաքնապես համեստ է, բայց մանկավարժը պետք է գիտակցի իր աշխատանքի հասարակական մեծ նշանակությունը: Ուշինսկին գտնում էր, որ հասարակությունը պարտավոր է հարգանքով և հոգատարությամբ վերաբերվել ուսուցչին: Ուսուցիչը պետք է լինի ոչ միայն այս կամ այն առարկայի դասատու, այլև դաստիարակ, սիրի իր մասնագիտությունը, պատասխանատվության մեծ զգացումով վերաբերվի դաստիարակության գործին, լինի կրթված մարդ, իմանա մանկավարժությունը և հոգեբանությունը, օժտված լինի մանկավարժական վարպետությամբ, մանկավարժական տակտով և այլն:

Լև Նիկոլաևիչ Տոլստոյ (1828-1910): Ծնվել է Տուլայի մարզի Յասնայա Պոլյանա գյուղում, ազնվականի ընտանիքում: Սկզբնական կրթությունը ստացել է տանը: 1841-ից բնակվել է Կազանում: 1844-1847թթ. սովորել է տեղի համալսարանի՝ նախ փիլիսոփայության ֆակուլտետի արևելյան բանասիրության բաժնում, ապա իրավաբանական ֆակուլտետում: 1847-ից ապրել է Ռուսաստանի տարբեր վայրերում:

1851-1853թթ. Հյուսիսային Կովկասում մասնակցել է լեռնականների դեմ մղվող կռիվներին: Ղրիմի պատերազմի ժամանակ մասնակցել է պաշարված Սևաստոպոլ քաղաքի հերոսական պաշտ-

պանությանը (1854-1855): Գրել է բազմաթիվ պատմվածքներ, որոնց շարքում առավել մեծ արժեք են ներկայացնում սևաստոպոլյան պատմվածքները: Նրան մեծ հռչակ են բերել «Պատերազմ և խաղաղություն», «Աննա Կարենինա» և այլ ստեղծագործությունները: Մահացել է 1910-ին, թաղված է Յասնայա Պոլյանայում:

Մանկավարժական գործունեության շրջանները: Լ.Ն. Տոլստոյի մանկավարժական գործունեությունը բաժանվում է չորս ժամանակափուլի:

Առաջինը (1859-1861թթ.) կարելի է բնութագրել որպես ֆիլանտրոպիստական (մարդասիրական): Այս շրջանում Լ. Տոլստոյը երազում էր կալվածատիրոջ, նրա ճորտ գյուղացիների միջև հարաբերությունների մասին: Տոլստոյն այդ հարաբերությունների մասին գրել է «Կալվածատիրոջ առավոտը» վիպակում:

Դեռևս 1849 թվականին Տոլստոյը Յասնայա Պոլյանայի երեխաներին սովորեցնում էր գրաճանաչություն: Ղրիմի պատերազմից վերադառնալուց հետո, Յասնայ Պոլյանայում նա դպրոց է բացում և աջակցում մոտակա գյուղերում մի քանի դպրոցներ կազմակերպելուն: 1860 թվականին բանաստեղծ Ա.Ա. Ֆետինին գրած նամակում Լ. Տոլստոյն գրել է. «Մեզ հարկավոր է Մարֆուտկային և Տարասկային թեկուզ մի փոքր սովորեցնել այն, ինչ մենք գիտենք»: Մինչև 1861 թվականի աշունը նա գյուղացիներին օգնում էր դպրոցներ բացելու գործում:

1861 թվականին Լ. Տոլստոյը ցանկանում է ստեղծել բարեգործական լուսավորական ընկերություն: Բայց այդ շրջանում նա դեռևս քննադատության չէր ենթարկել պաշտոնական դպրոցը:

Երկրորդ ժամանակաշրջանն ընդգրկում էր 1861-1862թթ. և էականորեն տարբերվում էր առաջինից: 1861 թվականին վերադառնալով արտասահմանից, որտեղ նա ծանոթացել էր արտասահմանյան երկրների դպրոցներին՝ խստագույնս քննադատեց ռուսական դպրոցները, նաև իր ժամանակակից դպրոցը, գտնելով, որ այնտեղ չեն սովորեցնում այն, ինչ հարկավոր է ժողովրդին: Նա իր մանկավարժական գործունեության այդ շրջանում ուժեղ թափով քարոզում էր «ազատ դաստիարակության» տեսությունը՝ 1861-1862

թվականներին իր հրատարակած «Յասնայա Պոլյանա» մանկավարժական ամսագրում զետեղված մի շարք հոդվածներում:

Յասնայա Պոլյանայի Տոլստոյի հիմնադրած դպրոցը 1861 թվականին վերակառուցվում է այլ սկզբունքներով. փորձ է արվում պրակտիկայում կիրառել «ազատ դաստիարակության» տեսությունը: 1862 թվականի ամռանը, Տոլստոյի բացակայության ժամանակ, ժանդարմները խուզարկում են դպրոցը:

Լ. Տոլստոյի մանկավարժական գործունեության **երրորդ** շրջանը ընդգրկում է XIX դարի 70-ական թվականները: 1869-ին նա կրկին զբաղվում է մանկավարժական հարցերով: 1872 թվականին լույս է տեսնում Լ. Տոլստոյի կազմած «Այբբենարանը»: 1875 թվականին՝ վերամշակված «Նոր այբբենարանը» և չորս «Ընթերցանության գրքերը»: Այդ ժամանակ էլ նա կազմում է թվաբանության դասագիրք և զբաղվում սկզբնական ուսուցման մեթոդիկայի հարցերով:

1860-ական թվականների համեմատությամբ խիստ կերպով փոխվում են դպրոցի վերաբերյալ Տոլստոյի ունեցած հայացքները: 1874-ին գրած «Ժողովրդական կրթության մասին» հոդվածում ժողովրդական կրթության հարցը քննարկում է հետամնաց նահապետական գյուղացիության դիրքերից: Տոլստոյն անհրաժեշտ չէր համարում նույնիսկ դպրոցական շենքերի կառուցումը, գտնելով, որ ուսուցիչները կպարապեն գյուղացիների խրճիթներում:

1870-ական թվականներին Տոլստոյը նորից սկսում է երեխաներին սովորեցնել Յասնայա Պոլյանայի դպրոցում, մշակում է գյուղացիական ուսուցչական նախագիծ, որին նա կատակով անվանում էր «տրեխներով համալսարան»: 1876 թվականին Տոլստոյը ժողովրդական լուսավորության նախարարությունից ստանում է սեմինարիա բացելու թույլտվություն, բայց աջակցություն չստանալով Զեմստվոյի կողմից, չի կարողանում իրագործել նախագիծը:

Լ. Տոլստոյի մանկավարժական գործունեության **չորրորդ** շրջանը վերաբերում է 1890-1900-ական թվականներին: Այդ շրջանում նա հրապուրվելով կրոնական-բարոյական հարցերով, դաստիարակության հիմքում դնում էր իր «տոլստոյական» կրոնը՝ այն բանի ըն-

դունումը, թե մարդը Աստծուն կրում է «իր մեջ», մարդկանց նկատմամբ ունի համընդհանուր սեր, ներողամտություն ամեն ինչում, հնազանդություն, չարին բռնությամբ չդիմադրելու կարողություն, խիստ բացասական վերաբերմունք ծիսակատարային, եկեղեցական կրոնի նկատմամբ: Նա ընդունում է դաստիարակությունը կրթությունից անջատելու իր առաջվա սխալը և գտնում էր, որ ոչ միայն կարելի է, այլ անհրաժեշտ է դաստիարակել երեխաներին հենց իր քարոզած «մաքրագործված քրիստոնեության» ոգով: Տոլստոյն այդ ոգով էլ 1907-1908 թվականներին գյուղացի երեխաների հետ վարում էր պարապմունքները:

«Ազատ դաստիարակության տեսությունը»: Մանկական ակտիվության և ստեղծագործության զարգացումը: Յասնայա Պոլյանայի դպրոցը: L. Տոլստոյը 1860-ական թվականների սկզբներին իր մանկավարժական որոնումներում ընդունում էր, որ երեխաների անձի վրա դաստիարակությունը հակառակ է բռնությանը, ուստի այն անթույլատրելի է: Նա գտնում էր, որ պետք է սահմանափակվել լոկ կրթությամբ: Դաստիարակության և կրթության այդ սահմանազատումը, իր գործունեության վերջին շրջանում Տոլստոյը ընդունեց, որ սխալ է: Յասնայա Պոլյանայի դպրոցում նա ոչ միայն սովորեցնում էր ընթերցանություն, գրաճանաչություն, թվաբանություն և այլն, այլ տանում էր նաև դաստիարակչական աշխատանք: Նա առարկում էր այն դաստիարակության դեմ, որ տարվում էր իր ժամանակի դպրոցներում: Ի հակադրություն խստավարժեցման և ճնշման՝ նա առաջ քաշեց «մանկավարժության միակ չափանիշը ազատությունն է» նշանաբանը: Այստեղից էլ նրա «ազատ դաստիարակության» գաղափարը:

L.Տոլստոյը Յասնայա Պոլյանայի իր դպրոցում կարողանում էր երեխաների հետաքրքրություններն արթնացնել և զարգացնել, օգնել նրանց ինքնուրույնաբար մտածել և խորը զգալ ամենը: Նա հրապուրվում է մանկավարժական աշխատանքով, անընդհատ որոնում և պահանջում էր, որ յուրաքանչյուր դպրոց դառնա յուրատեսակ մանկավարժական լաբորատորիա:

1861-1862թթ. այդպիսի կրթօջախ դարձավ Յասնայա Պոլյանայի դպրոցը, որտեղ պարապմունքն տարվում էին ուսուցիչների և աշակերտների միջև ազատ զրույցների միջոցով: Ավանդվում էին վայելչագրություն, քերականություն, կրոնի, պատմության, ռուս գրականության, թվաբանություն, տարրական տեղեկություններ՝ բնագիտությունից, աշխարհագրությունից ու պատմությունից, նկարչություն և երգ:

Յասնայա Պոլյանայի դպրոցի տեսանելի թերություններից էին հստակ գիտելիքների թերագնահատումը, կայուն ուսումնական պլանի, ծրագրերի, պարապմունքների դասատախտակի, ճիշտ կարգուկանոնի բացակայությունը, կարգուկանոն, որը երեխաներին պետք է ընտելացնի պարտքի զգացումին, կազմակերպվածությանը և կարգապահությանը:

4.4. ՆՈՐ ՇՐՋԱՆԻ ՀԱՅ ԴՊՐՈՑՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ

Նոր շրջանի հայ մանկավարժական միտքը սկսվում է Մխիթարյաններից: Դա հանրահայտ Մխիթարյան միաբանությունն է, որն իր անցած 300 տարիների (1701 թ.) ընթացքում այնպիսի գիտական ու լուսավորչական գործունեություն է ծավալել, որ կարելի է հայ գիտական մտքի կենտրոնի՝ Հայաստանի գիտությունների ազգային ակադեմիայի հիմնադրումը համարել 1701 թվականը:

Մխիթարյան միաբանության հիմնադիրը՝ **Մխիթար** (Մանուկ) **Սեբաստացին**, (1676-1749), ծնվել է Սեբաստիայում, սովորել մասնավոր ուսուցիչների մոտ: Կատարելագործման նպատակով շրջագայել է, եղել պատմական Հայաստանի գավառներում, ապա էջմիածնում, Խոր Վիրապում, Սևանում, Բասենում, Կարինում:

1700 թ. Մխիթար Սեբաստացին Պոլսում հրատարակում է 4 գիրք. 1701-ին բացում կազմատուն դպրոց, որը կրթությանը զուգահեռ զբաղվում է կազմարարությամբ, ձեռք բերում տեսական և գործնական գիտելիքներ: Նա գործնականում տեսությունը զուգակցել-կապակցել է աշխատանքի հետ՝ համարվելով այս հարցում առաջիններից մեկը:

1701 թվականի սեպտեմբերի 8-ին Կ. Պոլսում սկիզբ է դնում հոգևոր ուխտի՝ Մխիթարյան միաբանությանը, հիմնում է իր միաբանությունը: 1705-ին այցելում է Հռոմ, ձեռք բերում տեղական իշխանությունների համաձայնությունը՝ Մորեայում (Հին Պելեպոնես) վանք հիմնելու համար: Մեկ տարի անց ձեռնամուխ է լինում վանքի կառուցմանը: Խուսափելով թուրքերի հարձակումներից՝ Մխիթար Սեբաստացու միաբանությունը 1715-ին լքել է Մեթոնի վանքը և տեղափոխվել Վենետիկ, իսկ 1717-ի սեպտեմբերի 8-ին Ծերակույտի արտոնագրով հաստատվել է Սուրբ Ղազար կղզում: Առաջնահերթ խնդիրը համարում է միաբանության համար կադրերի պատրաստումը, որին էլ ծառայեցնում է կրթության բովանդակությունը: Այն իր մեջ ներառում է կրոնաաստվածաբանությունը, լեզվաբանությունը, պատմագիտությունը, գրականագիտությունը: Այս դպրոցը տարբեր անվանումներով և վերակառուցումներով գործում է մինչև այսօր:

Վենետիկը դառնում է եվրոպական լուսավորության, հայկական մտավոր կյանքի ծաղկուն օրրան: Արժեքավորելով Մխիթարյանների վիթխարի ու անգնահատելի վաստակը՝ պատմաբան Լեոն գրել է. « Վստահ կարելի է ասել, որ մի ամբողջ դար գիտություն ու լույս էր մատակարարում մեր մտավոր զարգացման պատմության մեջ՝ կարելի էր և պետք է անվանել Մխիթարյան դար: Այդ մեծ դպրոցի հիմքը դրվեց Մխիթարի ձեռքով և նրա ծրագրով, նրա ավանդներով է գործում մինչև օրս»:

Մխիթար Սեբաստացին եղել է աշխարհաբար գրական լեզվի ջահակիրը, թուրքախոս հայությանը հայերեն սովորեցնելու ուսուցիչը: Հիմնավորված է, որ ուսումնական ճյուղի մեջ էլ Մխիթար Սեբաստացին ունեցել է իր ներդրումը, կազմել է աստղագիտության, թվաբանության, երկրաչափության, տոմարագիտության անտիպ ուսումնական ձեռնարկներ և գրել գրաբար լեզվով աշխատություններ: Դրանց թվին են պատկանում «Քերականություն հայերեն լեզվին» (1727թ.) դասագիրքը, ապա «Տաղարանը», իսկ 1737թ. «Քրիստոնեական վարդապետությունը», որը զննականության սկզբունքի փայլուն մեկնաբանումն է:

Մխիթար Սեբաստացին 1727 թվին իր աշակերտների և գործընկերների օժանդակությամբ ձեռնամուխ է լինում բառարանների կազմման աշխատանքներին: 1749թ. լույս է տեսնում «Բառ գիրք հայկազեան լեզուի» առաջին, իսկ 1769 թվին երկրորդ հատորները. բառարանագիտության, այս իր նախադեպը չունեցող գործը լրացումներով ու երկրորդ հրատարակությամբ լույս է տեսնում 1836-37 թվերին «Բառգիրք Հայկազեան լեզուի » ընդհանուր անվանումով:

Մխիթարյանների գիտական, կրթական, լուսավորչական գործունեությունը նոր փայլ է ստանում XVIII դարի երկրորդ կեսին, երբ հրատարակում են լեզվաբանական, քերականագիտական, բառարանագիտական, պատմագիտական, գրականագիտական, գեղարվեստական, աշխարհագրական, տեղագրական, հնագիտական, մաթեմատիկական, բնագիտական բարձրարժեք և ծանրակշիռ աշխատություններ, որոնց մեջ մեծ տեղ են զբաղեցնում ուսումնական ձեռնարկներն ու դասագրքերը: Հիշատակության արժանի են Մ. Չամչյանի (1738-1823թթ.) «Քերականությունը» (1779թ.), եռհատոր «Հայոց պատմությունը» (1784թ.), Ս. Աղամալյանի «Թվաբանությունը» (1781թ.), Խ. Սյուրմելյանի «Համառոտ թվաբանությունը» (1788թ.), Ս. Պրոնյանի «Երկրաչափությունը» (1810թ.), Է. Ինճիճյանի «Եռհատոր» «Հնախոսության աշխարհագրություն հայոց աշխարհի» (1835թ.):

Մխիթարյանները 1799-1800 թվերից սկսած հրատարակում են «Տարեգրություն» հանդեսը, «Եղանակ Բիւզանդեան» (1800-1820թթ., «Դիտակ Բիւզանդեան» (1812-1817): Մինչև 1900 թվականը հրատարակված հայկական հատորների կեսից ավելին ստեղծել են Մխիթարյանները: Սրանք փորձ էին նախապատրաստելու հայ ամենաերկարակյաց և բազմաընդգրկուն հայագիտական «Բազմավեպ» հանդեսի, որը հիմնադրվելով և խմբագրվելով Գաբրիել Այվազովսկու կողմից 1843 թվին, գործում է մինչև այսօր: «Բազմավեպ»-ի ստեղծման նպատակն էր հայ ազգին ցույց տալ, թե Եվրոպայում ինչ չափով ու ձևով են զարգացել կրթության վերաբերյալ ուսմունքները, ինչ նոր գյուտերով են ծաղկել արհեստները, ինչ օգտավետ գիտելիքներ կան երկրի

տարբեր կողմերում, ստույգ փորձերով հաստատված ինչ նորություններ կան մարդու կրթության և առողջության վերաբերյալ:

Մխիթարյանները թեև դավանանքով կաթոլիկ էին, բայց երբեք հայ կյանքին ու մշակույթին շահ չբերող գործունեություն չեն ծավալել, չեն դավաճանել հայ ժողովրդին, հայ կյանքին, հայոց լեզվին և հայ գրականությանը, հայ մշակույթին: Նրանք միշտ բարձր են կանգնած եղել կրոնական զանազան դավանանքներից: Այդ կապակցությամբ Մխիթար աբբան հայտարարում էր՝ «ես կրոնով ջերմեռանդ կաթոլիկ եմ, իսկ ազգությամբ՝ ջերմեռանդ հայ: Սիրելով հռոմեական եկեղեցին, սիրում եմ նաև հայ ազգը»:

Մխիթարյան միաբանությունն արժեքավորվել է որպես գիտական ակադեմիա (Ստ. Նազարյանց), հայկական հորիզոնի վրա փայլող լուսավոր աստղ (Հր. Աճառյան), լույսի վառարաններից ամենախոշորագույնը (պրոֆ. Ա.Սանճյան) և այլն:

Մխիթարյան միաբանությունը՝ ավելի շատ գիտական, կրթական, մշակութային միավոր էր, քան հոգևոր, կրոնական: Այդ կարծիքին էր նաև հանճարեղ զորավար և ֆրանսիական կայսր Նապոլեոն Բոնապարտը: Իտալական արշավանքների ժամանակ նեղելով հռոմեական վանքերին ու վանականներին, 1810-ին կարգադրում է. «Ձեռք չտալ Մխիթարյան միաբանության Մայրավանքին, այն արևելյան մի հնագույն ժողովրդի օջախ է՝ ակադեմիական հաստատություն»:

Հ. Բարսեղ վարդապետ Սարգիսեանը ճիշտ է ընդգծել. «Մխիթարեանք եղան առաջինը, որ ոչ միայն ճանչցանն դպրոցի ու դաստիարակության անհրաժեշտ հարկավորութիւնը, այլև նախաձեռնարկողն եղան անոնց վերանորոգութեան»:

1698 թվականին Մխիթար Սեբաստացին դպրոց է բացել Կարինի Կարմիր (Հնձոց) վանքում, իսկ 1700 թվականին՝ Կ.Պոլսի Դալաթիա թաղամասում՝ իր 15 աղջիկներին գաղտնի, խուսափելով լուսավորական եկեղեցու հալածանքներից, կաթոլիկություն է քարոզում նրանց և միաժամանակ հրատարակության պատրաստում կրթական բնույթի մի քանի գրքեր:

1732 թվականին Սուրբ Ղազարում հիմնվում է դպրոց, որը նախ կոչվել է վարժարան, ապա ճեմարան: 1808 թվականին Կ.Պոլսում Մխիթարյանները իրենց միջոցներով բացել են երկու դպրոց՝ Մ. Բժշկյանի տեսչությամբ: 1834-ին Փատովայում (Հյուսիսային Իտալիա) Մխիթարյանները բացել են Սուրատյան, իսկ 1836-ին՝ Վենետիկում Ռափայելյան վարժարանները, մշակելով կատարյալ կանոնադրություն և ծրագիր:

Կ.Պոլսում՝ Բերա թաղամասում, հայր Մանուել Քաջունու նախաձեռնությամբ հիմնված վարժարանում (ուներ 100-120 աշակերտ) դասավանդումը, որքան էլ զարմանալի թվա, տարվում էր մաթեմատիկական թեքումով, և որ այն «չափավոր գիտութեամբ օժտված ավարտավարժներ էր ընծայում ազգին»: Մխիթարյանները ծավալով գործունեություն են նվիրել վարժարաններում միասնական կրթական համակարգ ստեղծելու ծրագրին:

Մխիթարյանների բոցավառված լուսավորության կրակը ջերմացնում է նաև հայոց այլ շրջանների դպրատներին: Գաղթավայրերի խոշոր քաղաքներում բացվում էին ժամանակաշրջանի կատարյալ դպրոցները: Դրանց թվում էին Կ.Պոլսի Մայր դպրատունը (1790թ.), Զմյուռնիայի «Մեսրոպյան վարժարանը» (1799թ.), «Հռիփսիմյան օրիորդաց դպրոցը» (1868թ.), Աստրախանի Աղաբաբյան դպրոցը (1810 թ.), Մոսկվայի Լազարյան ճեմարանը (1815թ.), հետագայում Արևելյան լեզուների ինստիտուտ (1848թ.), Կալկաթայի Գալուստյանի դպրոցը (1817թ.) և Մարդասիրական ճեմարանը (1821թ.), Թիֆլիսի Ներսիսյան դպրոցը (1824թ.), Կ.Պոլսի «Խորենյան վարժարանը» (1808թ.), Իսկյուտարի հայ աշխարհիկ առաջին ճեմարանը (1838թ.), Կարսի (1827թ.), Կահիրեի (1828թ.) և Ախալցխայի (1830թ.) դպրոցները:

Նույն ժամանակաշրջանում աշխուժանում է լուսավորության գործը և նորանոր դպրոցներին ծնունդ տալիս (Շուշիի (1838թ.) և Շամախիի (1844թ.) թեմական դպրոցները, Կալկաթայի օրիորդաց դպրոցը (1846թ.), Կ.Պոլսի Պողոս Օտյանի դպրոցը (1830թ.): Զեյթունի «Կենտրոնական վարժարանը» (1840թ.), Թավրիզի Արամյան

դպրոցը (1851թ.), Կահիրեի Գալստյան վարժարանը (1854թ.), Մարաշի՝ տղաների (1828թ.) և աղջիկների (1856թ.) վարժարանները:

Բայց ի հակադրություն գաղթօջախների՝ հայկական բնաշխարհում դրությունն աննախանձելի էր: Խոսքը վերաբերում էր հանրային դպրոցին, քանզի ոչ քիչ թվով մասնավոր դպրոցներ էին գործում:

Այդ դպրոցները կրթության բովանդակությամբ և ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներով, աշխատանքների կազմակերպման ձևերով ու մեթոդներով հպարտանալու հավակնություն ունենալ չէին կարող: Անցնում էին այն, ինչ գիտեր «հարգարժան վարժապետը»: Կային գյուղական դպրոցներ, որտեղ չկար ուսումնական տարի հասկացությունը: Դա կապված էր գյուղատնտեսական աշխատանքների հետ և դպրոցը գործում էր երբեմն 2-3 ամիս միայն: Չկար նաև «դաս-դասարան» հասկացությունը, տնօրինողը տերթոդիկյան ձևն էր՝ իր տխուր բովանդակությամբ: Զգացվում էր վերափոխման, վերընթացի անհրաժեշտությունը, քանզի հայոց բնաշխարհում էր, որ.

- ազգ մեր ոչ թե հնգից կամ վեցից, այլ հազարաց դպրոցաց, վարժոցաց ու արվեստանոցաց ունի պետս...

- միանգամայն կարևորք են համենայն քաղաքս և ի գյուղս անել դիրոցս... մարզույս գեղեցիկ արվեստից, արվեստատունս....

- անոթի մնացեք, մերկ մնացեք և դպրոցնիդ հառաջացնլու, այսինքն կրթությունը տարածելու աշխատեցեք, քանզի ազգը կառաջադիմի, եթե դպրոցներ բանանք, դրանով պաշտպանենք մեր ազգը, որպեսզի չհաղթվենք օտար ազգերից, չէ՞ որ ազգի համար ենք ծնվել...

Գիտության, կրթության, մշակույթի, այդ թվում և դպրոցի նման վիճակն անհանգստացնում է հայ դպրության գործիչներին, մանկավարժության մեծերին, որոնք մամուլում («Բազմավեպ», «Արշալույս Արարատյան», «Ազգասեր», «Ազգասեր Արարատյան», «Հայաստան», «Մասիս») և առանձին աշխատություններով ու գրքերով քննադատում էին իրողությունը և առաջադրում միջոցներ դպրոցական գործերի բարելավման համար:

Հայ առաջավոր միտքը ննջել չէր կարող և քննադատելով եղած թերություններն ու բացերը, դրանց, շտկման ուղիներ էր առաջադրում: Պահանջում էին.

- հին դպրոցի արմատական վերակառուցում,
- ուսումնական հաստատությունների աշխարհիկանացում, կյանքին մերձեցում,
- ընդհանուր, պարտադիր և ձրի ուսուցման կազմակերպում, հատկապես տարրական կրթության սահմաններում,
- իգական սեռի իրավահավասարություն
- ուսուցման աշխարհաբար լեզվին անցում,
- ուսուցչական կադրերի պատրաստում և վերապատրաստում,
- դպրոցական միասնական կանոնադրության ընդունում,
- գիտական հիմքերի վրա ուսումնական ձեռնարկների ու դասագրքերի ստեղծում,
- ուսուցման և դաստիարակության առաջավոր և արդյունավետ մեթոդների կիրառում:
- Իրենց մանկավարժական գործունեության հիմքում նման պահանջներ դրեցին հայ մանկավարժության նոր շրջանի դասականները.

Խաչատուր Աբովյան (1809-1848): Նա հայ ժողովրդական ու ժողովրդավարական մանկավարժության սկզբնավորողն էր: Նրա գործը լուսավորության բնագավառում անգերազանցելի է: Նա եվրոպական շունչ հաղորդեց հայ դպրոցին, մանկավարժական մըտքին, նշեց այն վերընթաց ուղին, որով պետք էր ընթանար և ընթացավ հայ դպրոցը լուսավորյալ XIX դարում:

Խ. Աբովյանը Դորպատի համալսարանում ուսուցանելու տարիներին հատուկ զբաղվում է մանկավարժական գործունեությամբ, ուսումնասիրում գերմանական մանկավարժությունը: Նա, քննադատելով հին հայկական դպրոցը, պահանջում էր այն վերակառուցել գերմանականի օրինակով: Բայց զգուշացնում էր տարերային ընդօրինակումից և պահանջում տեղայնացում ազգային հիմքի վրա: Նա միաժամանակ պայքարում էր աշխարհաբարի հաղթանակի համար:

Խ. Աբովյանի այս սկզբունքային պայքարը պաշտպանելով՝ Հ. Սվաճյանը գրում է.

- Հայոց լեզուն աշխարհաբար ըսվածն է, չնայած ան անկանոն, աղավաղ, խառնափնթոր լեզու մըն է, տհաս ծնունդը գրաբարին.... բայց և այնպես գրաբարը սպառված գանձ մըն է և այն վերակենդանացնել այլևս անհնար է:

Խաչատուր Աբովյանն նշեց նոր դպրոցի կազմակերպման հնարավոր ուղիները, զարգացման հեռանկարները: Նրա մանկավարժական հայացքները մեզ համոզում է, որ նա քաջածանոթ էր Յան Ամոս Կոմենսկու, Ջոն Լոկկի, Ժան-Ժակ Ռուսոյի, Պեստալոցցիի, Լ. Ռատիխի և այլոց աշխատություններին: Խաչատուր Աբովյանն առաջադրում էր դրույթներ, որոնք պետք է նոր բովանդակություն հաղորդեին հայ դպրոցին ու մանկավարժական մտքին: Դրանք էին.

- դպրոցի ժողովրդայնացումը, լուսավորության գործը ժողովրդի տնօրինությանը հանձնելը,
- հոգևոր-դասական կրթության փոխարեն աշխարհիկ, ռեալական կրթություն տալը,
- ազգերի և դասերի իրավահավասարությունը ուսուցան գործընթացում, երկու սեռերի պարտադիր և ձրի կրթությունը 7-14 տարեկան երեխաների համար,
- անձի համակողմանի ու ներդաշնակ ձևավորման ապահովումը:

Նա մեր նոր մանկավարժության մեջ առաջինն էր, որ հիմնավորեց դպրոցի և կյանքի սերտ կապի անհրաժեշտությունը և հաջողությամբ իրականացրեց իր աշխատած դպրոցներում:

Խաչատուր Աբովյանը կարևորում էր ընտանեկան դաստիարակության դերը, բայց այն առանց հասարակական դաստիարակության համարում էր անմտություն, բարձր դասելով անձի ձևավորման գործում դաստիարակության կարևոր տեղը, ընդունում էր նաև միջավայրի և ժառանգականության դերերը:

Նա գտնում էր, որ դաստիարակության բոլոր տեսակների հիմքում պետք է դնել բարոյականությունը, չէ՞ որ բարոյական դաստիարակությունն է հիմքեր ստեղծում Հայրենիքը սիրելու և սանի մեջ հայրենասիրություն դաստիարակելու համար:

Խաչատուր Աբովյանը ոչ միայն ընդունում էր «դաս-դասարանային» համակարգի Կոմենսկյան ձևակերպումը, այլև մտածում էր այն կատարելագործելու մասին: Նրա մոտ ոչ միայն դիդակտիկայի սկզբունքները մեկնաբանված են, այլև տրված են դրանց կիրառման պայմանները: Նա գտնում էր, որ ուսումնական գործընթացը պետք է լինի համակարգված և հաջորդական, սովորողների ակտիվությամբ և ինքնուրույնությամբ, մատչելի ու զննական, յուրացումը հաստատուն, գիտակցված և տրամաբանության վրա հիմնված:

Խաչատուր Աբովյանը գտնում էր, որ բոլոր հարցերը լուծվում են ուսուցչի իր գործին նվիրված լինելու և ջանասիրության պայմաններում: Նման կադրեր ունենալու համար նա երազում էր ունենալ մանկավարժական կադրեր պատրաստող բարձրագույն մանկավարժական դպրոց:

Խ. Աբովյանը կարևոր տեղ էր տալիս աշխատանքային և ֆիզիկական դաստիարակություններին և այն էլ ոչ միայն տեսական հիմնավորումներով, այլ գործնական իրագործումներով: Նա միայն տեսաբան չէր, այլ իր մտահղացումներին շունչ էր հաղորդում, կիրառում էր կյանքում, դպրոցում, կապում էր ուսուցման գործընթացի հետ ֆիզիկական դաստիարակության առանցքը Խաչատուր Աբովյանի մոտ՝ «առողջ հոգին, առողջ մարմնում» դրույթն էր: Այդ կապակցությամբ Խ. Աբովյանը գրում է. «Երեխայությունից սկսած եմ իմ մարմինը պնդացրել, պողպատ եմ դարձրել»: Դրա գրավականը նրա մոտ զբոսանքներն են, լողը, ֆիզիկական վարժությունները, շրջագայությունները, որի գագաթնակետը Դորպատի համալսարանի պրոֆեսոր Ֆ.Պարրոտի հետ Արարատի լեռան գագաթը բարձրանալն էր:

Խաչատուր Աբովյանի «Նախաշավիղ» դասագիրքը «Պատմություն Տիգրանի կամ բարոյական խրատներ հայ մանուկների համար» մանկավարժական վեպը, բազմաբնույթ հոդվածները, նամակները, ընբոստ գրագրությունները, որոշ չափով և գեղարվեստա-

կան ստեղծագործությունները («Վերք Հայաստանի», «Էն գրքի ճամփի խրատը»...):

Այսպիսով, իր «Ժամանակից առաջ ընկած մարդը (Պ. Պռոշյան) դպրոցի ու լուսավորության, կրթության ու դաստիարակության, ուսուցման հարցերում բազմաթիվ ու բազմաբնույթ նորություններ առաջացրեց և, որ ամենակարևորն է այդ իրականացրեց:

Խաչատուր Աբովյանը հարթեց այն ճանահպարհը, որով հետագա դարերում ընթացան հայ դպրոցն ու մանկավարժական միտքը:

Ղազարոս Աղայան (1840-1911): Հայ մանկավարժության պատմության մեջ Ղ. Աղայանի անունը գրված է ոսկե տառերով, իր ողջ կյանքը նվիրաբերել է մատաղ սերնդի դաստիարակության և լուսավորության գործին: Նրա մանկավարժական գործունեությունը ներառում էր ողջ Կովկասը և ղեկավարվել է ազնվության սկզբունքներով: Նրա համար դպրոցը ժողովրդինն է և պարտավոր է ծառայել ժողովրդին:

Ղազարոս Աղայանի հիմնական հավատամքն էր «Երեխաներին պատրաստել կյանքի համար, ապահովել նրանց համակողմանի ու ներդաշնակ ձևավորումը, զարգացումն ու դաստիարակությունը, մտավորի, բարոյականի, գեղագիտականի, աշխատանքայինի ու ֆիզիկականի միասնությունը»:

Գիտական մանկավարժության մեջ նրա մուտքը, գործունեության և մանկավարժական մտածողության ուղեցույցը դարձավ 1869 թվին «Արարատ» ամսագրի N1-ում հրապարակած «Խորհրդածություն դաստիարակության վերա» հոդվածաշարը՝ մանկավարժական հարցերի յուրովի մեկնաբանմամբ:

Ղազարոս Աղայանը սուր քննադատության էր ենթարկում գործող դպրոցը: Նա հարց է տալիս՝ «Իսկ ի՞նչ է տալիս ժամանակի դպրոցը» և ինքն էլ պատասխանում է. «Հայոց դպրոցներում» գիտություն չի ավանդվում, այլ միայն կրոն ու աղճատված լեզու՞: Կյանքից հեռացած կրթություն, քանզի դպրոց կոչվածը հերքվում է կյանքի մեջ: Պետք է վերակառուցել դպրոցը, այն մերձեցնել կյանքին, պատանեկությանը պատրաստել այնպես, որ վաղվա թոհուբոհի մեջ գտնի իր տեղը»: Դեմ չլինելով օտարից վերցրած դրականը վերլուծելուն՝ կուրորեն այն չընդօրինակի, «կապկաբար» չընդունի»: Ամեն ինչ պետք է հարմարեցնի անձի առանձնահատկություններին, նրա տնտեսական պայմաններին, քաղաքական անցուդարձին:

Ղազարոս Աղայանը պահանջում էր դպրոց մտցնել ռեալական-բնագիտական առարկաներ, ճշգրիտ գիտելիքներ, դասավանդումը դարձնել գործնական, կապել կյանքի հետ, լուրջ տեղ տալ ընտանեկան դաստիարակությանը:

Հիմնավորելով մոր անփոխարինելի դերը երեխայի դաստիարակության գործում՝ նա կարևորում էր դպրոցի շրջանակներում աղջիկների համակողմանի դաստիարակությունը և զարգացումը: «Կապահովենք այդ, կունենանք կիրթ մայր դաստիարակներ, եթե ոչ, չենք ունենա ո՛չ լավ մայրեր, ո՛չ էլ լավ ու առաջադեմ հասարակություն»,- գրել է Ղազարոս Աղայանը:

Նա բարձր էր գնահատում ուսուցչի դերը և պահանջում նրանից մասնագիտական, մանկավարժական խորը գիտելիքներ, դաստիարակության վարպետություն, նորարարություն և հնարամտություն, բարոյական անաղարտություն: Նա ինքը ուսուցողական բացառիկ ընդունակություններ ուներ, մանկավարժական վարպետություն, դասավանդման կատարելիություն և անսահման սեր երեխաների նկատմամբ: Եվ այդ որակներից ելնելով էլ նրան ճիշտ բնորոշում են տվել՝ անվանելով «ժողովրդական ուսուցչի պայծառ տիպար»:

Ղազարոս Աղայանն ուսուցչի մասին գրում է. «Ուսուցիչը սիրելի կարող է լինել միայն իր «մարդավայել վարուքը»: Երբ նա է «կատարելատիպ աշակերտաց համար», ապա և, մի լինիր այնքան քաղցը, որ կուլ տան քեզ և ոչ էլ այնքան դառն, որ թքեն վրադ»: Ուսուցչի պատիվը բարձր պիտի պահել: Թշվառ է այն ազգը, որ չի մեծարում և ապահովում ուսուցչին»: Իր ուսուցիչ Ղազարոս Աղայանի մասին Հ. Տեր-Միրաքյանը գրում է.

- Նա առանց խտրականության դասավանդում էր դպրոցի բոլոր աստիճաններում ու դասարաններում, հատկապես ուսուցման առաջին տարում և ավարտական դասարաններում: Եվ իր ազնիվ ու վեհ բնավորությամբ սիրելի էր դարձել բոլորի կողմից, քան-

զի «անկեղծ էր մանկան պես, գիտեր սիրել հոգու և սրտի ամբողջ թափով»:

«- Դպրոցն այնպիսի կրթություն պետք է ապահովի, որ նոր սերունդը հոգեպես ու մարմնապես մի աստիճանով բարձր լինի կանգնած նախորդից,- գրում է Ղ. Աղայանը:

- Ղազարոս Աղայանը դաստիարակությունը ընդունում է որպես անձի ձևավորման հզոր գործոն, բայց և գրում է՝ «դաստիարակությունն այնուամենայնիվ ամենակարող չէ, քանզի առկա է նաև բնության շնորհը՝ ժառանգականությունը: Նա համոզված էր նրանում, որ «մանուկն ի ծնե ավելի շատ հակված է դեպի լավն ու բարին, ուստի նրան դաստիարակելը դյուրին է: Միայն պետք է ճանաչել նրան իր տարիքի, հոգեբանության և անհատականության մեջ և դրական օրինակ լինել սանի համար: Այդ պարագայում օգտագործել նաև զրույցը, համոզումը, խրախուսանքը, երբեմն էլ պարսավանքը՝ որոշ վերապահումներով և պատիժը, բայց ոչ երբեք մարմնական:

- Ղազարոս Աղայանը ուսումնական աշխատանքների և ուսուցման գործընթացի հմուտ գիտակ էր և լավ կազմակերպիչ: Ուսուցման տեսության հարցերին անդրադառնալիս նաև մեկնաբանում էր ուսումնական աշխատանքների ողջ համակարգը՝ հիմունքներն ու ելակետային դրույթները, բովանդակությունն ու ձևերը, մեթոդներն ու միջոցները և այդ ամենի նկատմամբ հանդես էր բերում գիտամանկավարժական մոտեցում: Նա ընդունելի էր համարում ցանկացած մեթոդ, անգամ մերժելի թվացող միջոց, հնար և եղանակ, անգամ «ճար ու դարման», միայն թե չաղճատվեր դասի բովանդակությունը, չմթագնվեր դասանպատակը:

Ղազարոս Աղայանը տարրական դպրոցի մեծ գիտակ էր: Ամենայն լրջությամբ մշակում էր ուսուցման այդ օղակի դասավանդման մեթոդիկաները: Այդ սկզբունքներով կազմում էր և գործածության մեջ դնում դասագրքեր (Արևիկ», «Ուսումն մայրենի լեզվի», «Մայրենի լեզու» ա,.բ,գ,դ...): 1875 թվին հրատարակում է մայրենիի առաջին ընթերցարանը, որը մինչև 1916 թիվը վերահրատարակվել է 33 անգամ: Այդ դասագրքերում և ընթերցարանում արտացոլված էր մեր կյանքը. բնությունը, շրջապատող միջավայրը, իսկ նյութերի

զգալի մասն էլ իր գողտրիկ մանկական գործերն էին, բանաստեղծությունները, պատմվածքները, հեքիաթները:

Ղազարոս Աղայանի դաստիարակության համակարգն անձի համակողմանի ձևավորումը և ներդաշնակ զարգացումն է, իսկ ամենակարևորը՝ աշխատանքային դաստիարակությունը:

1859 թվականին ստանձնելով «Արարատ» հանդեսի խմբագրի պաշտոնը՝ առաջին իսկ համարում զետեղում է «Մի քանի խոսք մեր սիրելի ազգակիցներին» հոդվածը՝ ամբողջովին նվիրված աշխատանքին և նրա դաստիարակչական նշանակությանը:

- Աշխատանքը կենսական անհրաժեշտություն է, «բնական պահանջ», Աշխատանքը մարդու համար անեծք չէ, այլ օրհնություն: Բոլոր արարածները պետք է ատեն ծուլությունը, որ մայրն է ամենայն չարյաց և ապացուցանում աշխատության, երջանկության միակ աղբյուր լինելը: Չաշխատողը ցեց է, որ ուտում է ուրիշի վրա» այլ հոդվածներում, ինչ և գեղարվեստական գործերում նա համակողմանի վերլուծությամբ տեսականորեն հիմնավորում է աշխատանքային դաստիարակության հարցը:

Աշխատանքի բնագավառներից մեկի՝ արհեստի մասին խոսելիս, Ղ. Աղայանը գրում է. «Արհեստը դա այնպիսի մի բան է, որ ամենայն մարդ պիտի գիտենա, թե՝ ծառա լինի, թե՝ տեր, թե թագավոր, թե՝ իշխան: Եվ այդ միտքը որպես եզրակացություն արտահայտում է «Անահիտ» հեքիաթում:

Ղազարոս Աղայանի կյանքը «անգիր անցավ» նա «անգիր» ապրեց և այն ամենը, ինչ թողեց սերունդներին, իր «մեծության ու շնորհքի մի չնչին մասն է միայն» և, ցավոք, որ շատ բան տարավ իր հետ», քանի որ ժամանակ չունեցավ թղթին հանձնելու:

Մեր «ուսուցիչների ուսուցիչ» Ղազարոս Աղայանը և հայ դպրոցն ու մանկավարժական միտքը մի միասնություն են՝ մեկն առանց մյուսի անհնար է պատկերացնել:

Ղևոնդ Ալիշան (Քերովբե Ալիշանյան - 1820-1901): Ականավոր բանաստեղծ, բանասեր, խոշոր աշխարհագրագետ, պատմաբան, թարգմանիչ, հմուտ ու տաղանդավոր մանկավարժ, Մխիթարյան միաբանության թագադիր աբբա Ղևոնդ Ալիշանը ծնվել է Կ.Պոլսում:

1832-1841թթ. ուսանել է Վենետիկի Մխիթարյան վարժարանում, որն ավարտելուց հետո զբաղվել է ուսուցչությամբ Վենետիկում, ապա և Փարիզում (1841-1872 թթ.): 1848-ին ստանձնում է «Բազմավեպի» խմբագրի պաշտոնը:

Ղևոնդ Ալիշանը շրջագայում է եվրոպական երկրներում, ուսումնասիրում է այդ երկրների կրթադաստիարակչական համակարգերը և տեղափոխում հայկական կրթական համակարգ: Նրա ջանքերով վերակառուցվում է Մխիթարյան վարժարանը և այն հավասարեցվում եվրոպական մակարդակին:

«Որքան էլ որ եվրոպականացնենք վարժարանը չպետք է անտեսենք, որ դպրոցը, ուսուցումը, կրթությունը, դաստիարակությունը «ազգային պիտի ըլլա....» առնենք օտարներեն, բայց մերինները չթողունք...»,- գրում է Ղևոնդ Ալիշանը: Նրա ուսուցիչ աշխատելու տարիները իրավացիորեն համարվում է «ալիշանյան դարաշրջան»: Չէ՞ որ նա իսկական գիտնական-մանկավարժ էր, հմուտ ուսուցիչ, դաստիարակ, տեսուչ, վերափոխող, դպրոցական գործի վերակառուցող:

1872 թվականից Ղևոնդ Ալիշանն ամբողջովին նվիրվում է գիտությանը, գիտական մանկավարժությանը: Իր գիտական հետազոտությունների գնահատման արդյունքը լինում է այն, որ նա ընտրվում է մի շարք երկրների ակադեմիաների, գիտական կենտրոնների, ընկերությունների պատվավոր և իսկական անդամ, որպես համալսարանների դասախոս ստանում գիտությունների դոկտորի գիտական աստիճան, պրոֆեսորի գիտական կոչում: Նա մեծածավալ գիտական աշխատությունների հեղինակ է («Տեղեկագիր հայոց մեծաց» (1855թ.), «Շիրակ» (1881թ.), «Սիսուան» (1885թ.), «Այրարատ» (1890թ.), «Սիսական» (1893թ.), որոնք լցված էին մեծագույն հայրենասիրությամբ, «քանց օտար վարդ քաղցր է հայրենյաց փուշ» եզրակացնում է Ղ. Ալիշանը:

Նահապետի գիտական, գրական աշխատանքներից անբաժան էին նրա դպրոցական գործունեությունը, մանկավարժական մտածելակերպն ու հայացքները:

- Կրթութենեն պատվավոր բան չկա աշխարհիս վրա,- գրում է

Ղևոնդ Ալիշանը: Բայց այն պետք է համապատասխանի իրականությանը, արտացոլի այն: Այսպիսով Ղ. Ալիշանը «դպրոցը, ուսումը, կրթությունն ու դաստիարակությունը մերձեցնում էր կյանքին, իրականության էր վերածում, ուսուցման կապը կյանքի հետ» սկզբունքը: Շարունակելով իր գիտականորեն հիմնավորված մանկավարժական միտքը՝ Ղ. Ալիշանը գրում է.

- Շարունակյալ կրթությունն է, որ զազգերը կծաղկեցնե: Ասել է, թե նա անընդհատ կրթության կողմնակից է՝ «առաջընթացը դադար չպետք է ունենա» սկզբունքով:

Ղևոնդ Ալիշանը գերագնահատում է ընտանեկան դաստիարակության և մոր դերը: «Մարդկանց լավ ու վատ լինելը ծնողներից է»,- գրում է նահապետը: Նույնիսկ բնածին ժառանգականությունը, որը, նա ևս ընդունում է, վերագրում է մորը, նրանից ժառանգած գեներին, ժառանգական բջիջներին:

Ծնողին հավասար Ղ. Ալիշանը կարևորում է «երկրորդ ծնողի»՝ ուսուցչի դերը երեխայի անձը ձևավորելու, զարգացնելու և նրան դաստիարակելու գործում: Նա գտնում է, որ ուսուցիչը պետք է լինի կրթող, ուսուցանող, դաստիարակող, ունենա առարկայական պատրաստություն, մանկավարժական վարպետություն, ազնվություն, անաչառություն, պահանջկոտություն, համբերատարություն, սեր ու հոգատարություն երեխաների նկատմամբ: Պատահական չէ, որ Ղևոնդ Ալիշանի գիտական աշխատությունների հիմնական մասը դասագրքային նշանակություն են ունեցել: Այդ է պատճառը, որ մեր գրեթե բոլոր մեծերը, առանց բացառության Ղևոնդ Ալիշանի գովերգել են որպես խոշոր գիտնական և մանկավարժական գիտության նահապետի:

Մաթևոս Մամուրյան (1830-1901): Հայտնի է որպես հրապարակախոս, հրատարակիչ-խմբագիր, գրող, գրականագետ, թարգմանիչ և որ ամենակարևորն է, ականավոր մանկավարժ, դպրոցի և լուսավորության «համբավաբեր կազմակերպիչ», «մանկավարժության անվանի տեսաբան» (Հր. Աճառյան):

Ծնվել է Զմյուռնիայում, սովորել է տեղի Մեսրոպյան, ապա Փարիզի Մուրատյան վարժարաններում (1856-57թթ.) հաճախել

Քեմբրիջի համալսարան: Դպրոցներ է հիմնել Զմյուռնիայում, ապա Կ.Պոլսի իր հիմնադրած կրթօջախներում եղել ուսուցիչ: 1867-89 թթ. եղել է Զմյուռնիայի Մեսրոպյան, ապա Հռիփսիմյան օրիորդաց վարժարանների տեսուչ, որտեղ միաժամանակ դասավանդել է անգլերեն, ֆրանսերեն, արաբերեն, համաշխարհային պատմություն և այլ առարկաներ:

1871-1901թթ. Զմյուռնիայում հրատարակել է «Արևելյան մամուլ» հանդեսը, ուր թե՛ այդ պարբերականում և թե՛ «Ծաղիկ», «Մասիս», «Մեղու» և այլ լրատվամիջոցներում հանդես է եկել հոդվածներով: Հեղինակել է բազմաբնույթ «Հայկական նամականի» (1872թ.), «Անգլիական նամականի» (1881թ.), «Սև լեռան մարդը» (1871-81թթ.) հոդվածները:

Մաթևոս Մամուրյանը խիստ պայքար էր մղում օտարամոլության դեմ, ասում էր՝ «ընդունելին ընդունիր, մերժելին՝ մերժիր»: Նա չէր անտեսում, բայց կուրորեն էլ չէր ընդունում եվրոպականը: Դեմ էր ինչպես արմատական պահպանողականներին, որոնք ամեն ինչում տեսնում էին միայն հայկականը, հաճախ անգամ իր դարն ապրածը, այնպես էլ նրանց, ովքեր պատեհ, անպատեհ մերժում, ժխտում էին ազգայինն ու տեղական, կապկում եվրոպականը:

Մաթևոս Մամուրյանի մեծությունը դրսևորվել է, այնուամենայնիվ, հատկապես մանկավարժության մեջ: Նրա ղեկավարած դրպրոցները ժամանակի ամենաառաջավոր կրթօջախներն են եղել: Դաստիարակությունը նա բարձրացրել էր անգամ «սպարտականի» մակարդակի: Դրան նպաստող առարկաները մտցնելով ուսումնական պլանների ու ծրագրերի մեջ:

- Ազգի զարգացումը իրագործելի է միայն կրթության, գրքի, գրականության տարածման, լուսավորության միջոցով: Դրա համար անհրաժեշտ է վերափոխել, վերակառուցել դպրոցը, հրաժարվել հնից, դնել նորի հաստատման հիմքերը, բացել նոր վարժարաններ, ստեղծել նոր պլան, ծրագրեր, ուսումնական ձեռնարկ-դասագրքեր և որ ամենակարևորն է՝ որակյալ ուսուցիչներ,- գրում է Մաթևոս Մամուրյանը: Նա անդրադարձել է նաև ընտանեկան դաստիարակության հարցերին, ուշադրություն բևեռելով մոր դերին, դաստիարակության արդյունավետության պայմաններին: Իսկ ընտանեկան դաստիարակության հաջողությունը նա տեսնում էր երեխայի անձը ճանաչելու մեջ:

Անդրադառնալով մանկական կերպարի ձևավորման գործում դաստիարակության դերին՝ Մ. Մամուրյանը հետևեցնում է՝ «չկա գործ մը, որ այնքան կշիռ ունենա, որքան դաստիարակությունը»: Բայց նա չի գերագնահատում դրա դերը, քանզի «դաստիարակությունը իմացական կարողություններ չտար, չստեղծեր, այլ միայն դուրս կհանե և կմարզե», պետք է ճանաչել փոքրիկը և «դուրս հանել ու մարզել», բացահայտել հնարավորություններն ու կարողությունները, եթե ի վիճակի չեն բացահայտելու, ապա հանցանքը վատ դաստիարակությունն է, անկարող դաստիարակինը և ոչ ամենևին երեխայինը»:

Մաթևոս Մամուրյանը Յան Կոմենսկու դիդակտիկայի պաշտպանն էր: Բայց և իր հերթին սեփական պահանջներն էր ներկայացնում դասին: Նա գտնում էր, որ.

- դասը պետք է ունենա որոշակի բովանդակություն, հատուկ նպատակադրում, պետք է հաղորդել որոշակի գիտելիքներ և մշակել հմտություններ-,

- դասը պետք է լինի դաստիարակչական և հնարավորություն ունենա ձևավորել սանի բարոյական կերպարը,

- դասին պետք է կիրառվեն բազմաբնույթ և բազմապիսի մեթոդներ ու մեթոդական խմբեր,

- դասին պետք է ապահովվեն դիդակտիկական անհրաժեշտ սկզբունքները, պահանջները և պայմանները:

Նշանակալից են նաև Մ. Մամուրյանի ծառայությունները դասագրքաստեղծման գործում: Նա հեղինակել է «Առաջին ընթերցարանը», «Նոր ընթերցարանը», «Բանալի հայերեն շարադրության», «Գիտելիք և պարտիք տղայոց», «Մայրենի լեզու» վերնագրերով դասագրքերը: Նրա գրչին են պատկանում նաև «Իրաբանություն», «Համառոտ ընդհանուր պատմություն հայոց մինչև մեր օրերը» (1887թ.), «Ընդհանուր պատմություն դպրոցաց համար» 3 հատորներից (1875-78թթ.), «Մանր վեպեր և դասեր քաղված մանր տղոց

համար» (1876թ.), «Առտնին տնտեսություն» (1891թ.) վերնագրերով ձեռնարկները:

Մաթևոս Սամուրյանն իր մանկավարժական մտքերն ու հայացքներն արտահայտել է նաև «Ու՞ր են մեր ուսումնարանները», «Ու՞ր են մեր գիտունները», «Մեր դպրոցները գրագետ չեն հաներ», «Ուսուցանելու արվեստը» և բազմաթիվ այլ հոդվածներում ու գրքերում:

Մաթևոս Սամուրյանն արևմտահայ մանկավարժական մտքի «նոր ճշմարիտ գաղափարներից ու առաջին մունետիկներից է» և իր պատվավոր տեղն է գրավել նոր ժամանակների (XIX դար) ականավոր հայ մանկավարժների շարքում:

Սեդրակ Մանդինյան (1844-1915): Ուսանելով Գերմանիայում՝ փիլիսոփայական, հոգեբանական, մանկավարժական բարձրագույն կրթությամբ 1874 թվականին վերադառնում է հայրենիք և նվիրվում հայ դպրոցին և մանկավարժական գիտությանը:

Նա ոչ միայն խոշոր տեսաբան էր, այլև տաղանդավոր պրակտիկ մանկավարժ: Աշխատել է ուսուցիչ, ապա եղել է Թիֆլիսի, Էջմիածնի, Շուշիի, Երևանի դպրոցների տեսուչ, հեղինակել դասագրքեր, մեթոդական ձեռնարկներ, մամուլում հրատարակել բազմաթիվ մանկավարժական բնույթի հոդվածներ, հանդես եկել դասախոսություններով, զբաղվել մանկավարժական քարոզչությամբ:

Սեդրակ Մանդինյանի մանկավարժական գործունեության սկզբնական շրջանը կրել է հերբարտյան մանկավարժության ազդեցությունը (1877-78թթ.), երբ նա դասավանդում էր Ներսիսյան դպրոցում: Նրա հայացքները դարձան ավելի գիտական, երբ ընդունեց անձի ձևավորման համակողմանիության գաղափարը: Նա բարձր է գնահատում դաստիարակության դերը, որպես անձի ձևավորան առաջատար գործոն: Բայց «այն միակը չէ, ամենազորը չէ,- գրում է Ս. Մանդինյանը,- այն մանկան վրա անսահման իշխանություն չունե», քանի որ կան «մանկան անհատականություն», իր «բնածին» ու «ստացական» մասերով և միջավայրը (բնություն, հասարակություն), վերջինիս ազդեցությունը թեպետև տարերային է, բայց մեծ է: Այդ ամենին ճիշտ ուղղություն տալու համար, ըստ Ս. Մանդինյանի, պետք է իր տարիքի և անհատականության մեջ ճանաչել սանին:

Սեդրակ Մանդինյանը մի փոքր հակված էր դեպի «ձևական» կրթությունը: Նա կարևոր էր համարում երեխաների տրամաբանական մտածողության զարգացումը, ինքնուրույն մտահանգումներ կատարելու կարողությունը, նրան պաշտպանում էր Գր. Արծրունին, նրան հակադրվում Ղազարոս Աղայանը, որ տարբերակում չէր մտցնում մեկի կամ մյուսի «նյութականի» կամ «ձևականի» առավելությունների մեջ և հաստատապես ընդգծում էր երկուսի համահավասար կարևորությունը:

Սեդրակ Մանդինյանը հանգամանորեն անդրադարձել է ուսուցման տեսության դիդակտիկայի բազմաբնույթ հարցերին և հիմնականում տվել ճիշտ մեկնաբանություններ: Նա գտնում էր, որ շատ կարևոր է տեսական նյութի հաստատուն յուրացումը և դրա անպայման գործնական կիրառման հնարավորությունները: Նրան շատ է հետաքրքրել նաև «դպրոցական կանոնադրություն», լավ կատարյալ ծրագրեր ու դասագրքեր ունենալու խնդիրը: Նա ստեղծել է նաև մայրենիի, ռուսաց լեզվի, թվաբանության և տարրական ուսուցման մեթոդիկաներ և այդ գծով երկարատև գիտական բանավեճերի մեջ է եղել Ղազարոս Աղայանի հետ:

Սեդրակ Մանդինյանը բարձր պահանջներ է ներկայացրել նաև հայ ուսուցչին: «Նա,- ըստ Ս. Մանդինյանի,- պետք է զինված լինի մասնագիտական պատրաստությամբ, մանկավարժական գիտելիքներով, դասավանդման վարպետությամբ, նա սոսկ կրկնող չպետք է լինի, այլ ինքնուրույն մտածող, ստեղծագործող, իր մտահղացումներին կյանք տվող և իրականացնող, իսկական ուսուցիչը ինքնին հեղինակություն է: Նա ընդունում է դաստիարակության մեթոդների բազմազանությունը և դրանց տարատեսակ կիրառությունները: Գտնում էր, որ մեթոդի կիրառման արդյունավետությունը կախված է կիրառողի հեղինակությունից, արդարամիտ մոտեցումից, հետևողականությունից և ոչ երբեք վրեժխնդրությունից: Նա դեմ էր անիմաստ, ստորացուցիչ, ինչպես և մարմնական պատիժներին: Բայց և եզրակացնում է, թե «դաստիարակության ճիշտ դրվածքի դեպ-

քում նման պատիժները կբացառվեն»:

Առաքել Բահաթրյան (1848-1883): Ավարտելով Լազարյան ճեմարանը՝ 1874-ին գործուղվում է Գերմանիա՝ կատարելագործվելու մանկավարժական գիտության մեջ: 1876 թվին վերադառնալով՝ մանկավարժական գործունեություն է ծավալում Սիմֆերոպոլի թաթարական ուսուցչական սեմինարիայում՝ կապը չխզելով հայկական դպրոցի հետ:

1881-82 ուս.տարում Առաքել Բահաթրյանը ղեկավարում է Թիֆլիսի Ներսիսյան դպրոցի մանկավարժական թեքումով դասարանը: Մեկ տարի անց նշանակվում է Նոր Նախիջևանի թեմական դպրոցի որպես ուսուցիչ-տեսուչ, ուր և աշխատում է մինչև իր մահը:

Գերմանիայում ուսումնառության տարիները Առաքել Բահաթրյանի վրա լուրջ հետք էին թողել հերբարտյան ազդեցությամբ մանկավարժական հայացքների ձևավորման վրա: Դրա ապացույցը նրա «Համառոտ գործնական հոգեբանություն» ստվարածավալ աշխատությունն էր:

Ըստ Ա. Բահաթրյանի՝ ուսուցման հիմքը բազմակողմանի հետաքրքրություններն են՝ կյանքի լրիվ ընդգրկմամբ: Դրա բացահայտման արդյունավետությունը նա կապում էր սանին ճանաչելու, նրա տարիքը, հոգեբանությունը և անհատականությունը իմանալու հետ:

Ա. Բահաթրյանը դասը համարում էր ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման հիմնական ձև: Դրա բովանդակության, կազմակերպման, նպատակների շուրջ կարևորում էր ուսուցչի դերը: «Դասատուն,- գրում էր Ա. Բահաթրյանը,- պետք է աշխատի ամենայն նվիրվածությամբ, անձնազոհ սիրով ու համբերությամբ, սաներին զինի գիտելիքներով, ընդլայնի նրանց մտահորիզոնը, ձևավորի աշխարհայացքը, բարոյապես կրթի, տա գիտելիք ու դաստիարակություն միաժամանակ»:

Առաքել Բահաթրյանը լուրջ ծառայություններ ունի դասագրքաստեղծման գործում: Կազմել է «Այբբենարան» և «Ընթերցարան» դասագրքերը, հեղինակել է «Գրագիտության մեթոդիկա» ուսումնական ձեռնարկը, որը չնայած կազմված է եվրոպական

մտածելակերպով, բայց հաշվի է առնված սովորողների ազգային յուրահատկությունները: Նա զբաղվելով տարրական կրթության հարցերով, կարևորում է զննականության սկզբունքի դերը: Չնայած ունենալով դիստերվեգյան հայացքների ազդեցությունը՝ այնուամենայնիվ «դիտողականը» համարում է առանց բացառության բոլոր դասերի նախապայմանը:

Առաքել Բահաթրյանը զբաղվել է նաև նախադպրոցական դաստիարակության հարցերով: Դրանք ամփոփված են «Ծաղկոց» գրքույկում: Այստեղ նա ելնելով Ֆրյոբելյան դրույթներից՝ յուրովի և ինքնատիպ բնութագրում է «ծաղկոցների» կարևորությունը՝ չկորցնելով սեփական տեսակետները: Նա կարևորում է խաղի, ազատ վարժությունների, զբոսանքների, ուժերի ներածին չափ կազմակերպվող աշխատանքային դաստիարակության նշանակությունը, անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը:

Ռեթևոս Պերպերյան (1848-1907): Ավարտելով Կ. Պոլսի Խասգյուղի Ներսիսյան վարժարանը՝ անցնում է ուսուցչական աշխատանքի: Զարմանալի է, որ մանկավարժական, հոգեբանական, փիլիսոփայական, հումանիտար-հասարակագիտական գիտություններից ունեցած հարուստ գիտելիքները նա ձեռք է բերել ինքնակրթությամբ:

Ռեթևոս Պերպերյանը չհանդուրժելով իր ժամանակի դպրոցներում տեղ գտած թերությունները և դրանք շտկելու, նորն ու առաջավորը հաստատելու նպատակով՝ 1876 թվին հիմնում է իր «Պերպերյան» վարժարանը, որը հետագա տարիներին տվել է հարյուրավոր բանիմաց ու գործունյա շրջանավարտներ: Նա քաջատեղյակ էր հայ մշակույթին, գրաբար և աշխարհաբար լեզուներին և դրանց միջոցով իր սաներին ներարկում էր նվիրվածություն դեպի հայրենիքն ու մայրենի լեզուն:

Չնայած «Պերպերյան» վարժարանը ծաղկում էր ապրում, բայց Ռեթևոս Պերպերյանին անհանգստացնում էր դպրոցի «միասնական կանոնադրության», տարատեսակ ուսումնական պլանների, ծրագրերի ու դասագրքերի առկայությունը, և նա որոշում է ստեղծել դրանք:

Առաջին անգամ Ռեթևոս Պերպերյանը դաստիարակության

հիմնական նպատակը համարեց անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումն ու ձևավորումը: Այդ նպատակով նա կարևոր էր համարում ոչ միայն դպրոցում ստացած, այլև ինքնակրթությամբ ստացած գիտելիքները:

Նրա «Հուսք բանք առ ուսումնավարտս Պերպերյան վարժարանի» 1882թ. ավարտական հանդեսին արտասանած ճառը, մի բարոյախոսական քարոզ է առ հիմնավորումն բարոյական օրենքների, ամեն բարեգործության, բայց առանց ցուցամոլության, առանց ակնկալիքների ու վարձատրության:

Հետևելով Կանտի փիլիսոփայությանը՝ նա մարդկային հարաբերությունները խարսխում էր «ազատ բարոյական պարտքի գիտակցությանը» դրույթի վրա և առաջնահերթ համարում բարոյական կերպարի ձևավորումը, կամքի և բնավորության կոփումը՝ անկասկած չանտեսելով մտավոր կրթության, գեղագիտական և ֆիզիկական դաստիարակությունների կարևորությունը: Սա դաստիարակության համակողմանիության չափանիշ է, բայց, ափսոս, կրոնաբարոյական բարեխոսությամբ:

Մեծ տեղ տալով դաստիարակությանը՝ նա կարևորում էր դաստիարակության մեթոդների դերը: Իսկ մեթոդական այդ համակարգի մեջ մեծ տեղ էր հատկացնում դաստիարակ՝ ծնողի և ուսուցչի անձնական օրինակին: Մտավոր կրթության հարցում առաջնությունը տալիս է հումանիտար կրթության ոլորտին, լեզուների տիրապետմանը, կարևորում գեղագիտական դաստիարակությունը, որը, ըստ նրա, պետք է քայլի բարոյականի հետ համաքայլ:

- Կամքը որքան էլ բարի լինի, կրնա չար գործել, եթե միտքը կույր է,- գրում է Ռեթևոս Պերպերյանը: -Մտքի լուսավորումը մտավոր կրթությունն է, գիտելիքների պաշարը, որը պետք է «միշտ աճեցնել ու քայլել դարուն հետ»: Հակադրվելով Պողոս Պոյնուերյանին՝ այն մտքին, «Գործ կա, գործող չկա» գրքում արտահայտված մտքին, թե դպրոցի նպատակը սովորողներին «հացաբեր» արհեստներ սովորեցնելու մեջ է, գրում է. «կրթության խնդիրը մարդու մեջ մարդը դաստիարակելն է»: Դա Ռ. Պերպերյանի մանկավարժության ողջ էությունն է:

Ռեթևոս Պերպերյանն անդրադարձել է նաև ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման հիմունքներին ու սկզբունքներին, դասի կազմակերպման սկզբունքներին ու մեթոդներին: Նա ուսուցման հիմքում դնում է հետաքրքրությունը հաղորդող նյութի նկատմամբ, գրավիչ միտք շարժող, ինքնուրույնության և ինքնագործունեության մղող դասավանդումը:

Ռեթևոս Պերպերյանը ուսումնական աշխատանքում, դաստիարակության գործընթացում կարևորում էր ուսուցչի դերը, նրան համարելով «միտք ու սիրտ» ձևավորող, «կռող ու դարբնող», «ձեռաց մեջ կերտող»:

Քննադատելով ապաշնորհ վարժապետներին՝ նա տալիս է իր պատկերացրած ուսուցչի կերպարը, դրա բաղադրատարրերը համարելով մասնագիտական գիտելիքներն ու կարողությունները, ունակությունները, հմտությունները, մասնագիտական փորձը, անձնական նվիրումը, ինչպես նաև դասավանդման վարպետությունը, սերն ու հոգատարությունը սաների նկատմամբ, կամքի ուժը, աշխատասիրությունը, ազնվությունն ու արդարամտությունը: Սա է Ռեթևոս Պերպերյանի մանկավարժական հավատամքը:

Նոր շրջանի հայ մանկավարժության երևելիներից են նաև.

Մեսրոպ Թաղիադյան (1803-1858): Անվանի գրող մանկավարժը հիմնական էր համարում ոչ թե ընտանեկան, այլ հանրային ուսուցումն ու դաստիարակությունը և՛ տղաների, և աղջիկների համար: Կարևորելով ուսումն ու կրթությունը՝ կոչ էր անում ջանք ու միջոց չխնայել երեխաների համար «լուսավորության դուռն բանալ, որ վաղը և մյուս օրը կարողանան մարդի միջումն մարդ երևիլ...»:

Սերովբե Վիչենյանը (1815-1897): Սերվիչե պատվանունով հայ մանկավարժության մեջ զբաղեցնում է կարևոր տեղ, որպես «Մանկատածություն» երկհատոր աշխատության հեղինակ, որի մեջ արծարծում է բժշկաառողջապահական կարևոր հարցեր, մեկնաբանված ինչպես բժշկագիտական, այնպես էլ մանկավարժական տեսանկյուններից: Դեմ է մանկանն արհեստական միջոցներով դաստիարակելու բոլոր ձևերին, գերագնահատում է միջավայրի

դերը, որպես անձի ձևավորման ու զարգացման գլխավոր գործոն:

Նիկողայոս Զորայան (1821-1859): Խոշոր տնտեսագետը, հրապարակախոսը «ժամանակին ամենեն կարող, ջղուտ և հմուտ», ականավոր մանկավարժ էր: Նա անձի ձևավորման ու զարգացման գործում հավասարապես գնահատում էր և՛ դաստիարակության, և՛ ժառանգականության, և՛ միջավայրի դերը:

Նիկողայոս Զորայանը պահանջում էր ճանաչել մանկան հոգին, իմանալ նրա բնավորության ու խառնվածքի դրսևորումները և անպայման հաշվի նստել նրա տարիքի, հոգեբանության և անհատական դրսևորումների հետ: Նա առաջ էր քաշում նաև մայրեր դաստիարակելու խնդիրը, քանի որ կարևոր տեղ էր տալիս ընտանեկան դաստիարակությանը: Նա գրում էր. «Մայրը պետք է լինի կրթված, բարոյական բարձր հատկություններով օժտված, որպեսզի ի վիճակի լինի դաստիարակելու հասարակության համար պիտանի զավակներ»: Ն.Զորայանը տալիս է դիդակտիկայի ինքնուրույն հիմնավորումը, կարևորում մատչելիության դերը:

Նիկողայոս Զորայանը չի ընդունում նաև դասագրքի խնդիրը ուսումնական գործընթացն արդյունավետ կազմակերպելու գործում, և ստեղծում է իր հասկացությամբ դիդակտիկական բոլոր պահանջներին բավարարող դասագրքեր՝ «Վարժություն ընթերցանության» նախակրթարանի համար և «Ընթերցանություն կամ գիրք կարդալու միջոց մտավորական մշակության հասնելու օգտակար խրատներ» մեթոդական ցուցումների համար:

Եվ զինված ֆրանսիական առաջավոր գաղափարներով, յուրացրած եվրոպական մանկավարժական հեղաշրջող սկզբունքները, իր մտահղացումներով ու գործով Նիկողայոս Զորայանը տեղաշարժեց արևմտահայ դպրոցն ու մանկավարժական միտքը:

Իսահակ Հարությունյան (1863-1928): Ներսիսյան դպրոցն ավարտելուց հետո Ի. Հարությունյանը 1883-88թթ. ուսանում է Գերմանիայում, մասնագիտանում փիլիսոփայության և մանկավարժության մեջ, վերադառնում է Հայաստան և զբաղվում տեսական մշակումներով ու գործնական մանկավարժությամբ՝ Ներսիսյան, Հովնանյան, Գայանյան դպրոցներում՝ դասավանդելով մանկավարժություն և հոգեբանություն:

Ի. Հարությունյանի մանկավարժության տեսության առաջին շրջանը կրում է Հերբարտի և Վունդի ծանրակշիռ ազդեցությունը, երկրորդ շրջանում հակվում է դեպի Ժան-Ժակ Ռուսոն և Պեստալոցցին: Նրա վրա ազդել են նաև եվրոպացի մանկավարժներ Մայմանն ու Լայը՝ նրան թեքելով հոգեբանության վրա խարսխված փորձարարական մանկավարժություն:

Նա հիմնավորապես կողմ էր ընդհանուր, պարտադիր, երկու սեռերի համատեղ կրթությանը: Բայց եղած ուսուցչական կադրերով դրան հասնելու ճանապարհներ չէր տեսնում: Բարձր գնահատելով դպրոցում ուսուցչի դերը՝ գրում է. «Ուսուցիչը դպրոցի առանցքն է, առանց նրա չի կարող գոյություն ունենալ ոչ մի դպրոց: Մեզ պետք են կրթված ու բանիմաց ուսուցիչներ, այլապես դպրոցը չի կարող առաջադիմել»: Նա առաջարկում էր հիմնել երկամյա, անգամ եռամյա դասընթացներով մասնագիտական դպրոցներ, որոնք պետք է պատրաստեն ուսուցիչ-վարժուհիներ:

Տեղ տալով ընտանեկան դաստիարակությանը՝ Ի. Հարությունյանը կարևորում է խաղը, որպես դաստիարակության կարևոր միջոց: Նա իր «Ծաղկոց» գրքում խաղը մեկնաբանում է, որպես «կենսական անհրաժեշտություն, աշխարհաճանաչման, օրգանիզմի կախման միջոց, որն ուտելուց ու քնելուց հետո երեխայի միակ ու կարևոր զբաղմունքն է: Խաղը, ըստ Ի. Հարությունյանի՝ «երեխայի համար պարապմունք է, զվարճալիք, գործ, աշխատանք: Այն նրա կյանքն է, էությունը, նրա գործունեության ասպարեզը:

Ուսուցման գործընթացում նա առաջարկում էր հաշվի առնել երեխայի «ես»-ի ճանաչման անհրաժեշտությունը և հաշվի նստել նրա հետ:

Ի. Հարությունյանը ոչ միայն տեսականորեն կարևորում ու հիմնավորում էր ֆիզիկական դաստիարակությունը և նրանում զբոսավարությունը, այլև գործնական քայլեր էր ձեռնարկում այն իրականացնելու համար: Իր աշակերտների հետ շրջում էր Հայաստանի տարածքով և ծանոթացնում հայոց բնությանը (առաջին ճանապարհորդությունը 1891 թվին՝ Սանահին, Հաղպատ, Դսեղ,

Օձուն, երկրորդը՝ 1892 թվին Դիլիջան, Իջևան, Գոշավանք, Հաղարծին, Ախտա, Սևան, Դարաչիչակ երթուղիներով:

Ի. Հարությունյանը նաև դասագրքաստեղծ մակավարժ էր: Նա հեղինակել է «Համառոտ տրամաբանություն» (1895թ.), «Ձեռնարկ հոգեբանության» (1911թ.), «Ծաղկոց» (1901թ.), «Իմ օրագիրը» (1911թ.), «Հայոց գիրը» (1892թ.) գրքերը:

Հովհաննես Հինդլյան (1866-1950): Նա մանկավարժության մեծ տեսաբան էր, ուսուցիչ ու տեսուչ, 1882 թվին ուսուցիչ է եղել Կ.Պոլսի դպրոցներում: 1909 թվին Գալուստ Մալաթյանի համագործակցությամբ հիմնում է իր մասնավոր՝ «Նոր դպրոց» անունով և երկար տարիներ ղեկավարում այն:

1890-ական թվականներից հանդես է եկել առանձին գրքով («Անկեղծ էջեր», որը լույս է տեսել 4 հատորով: 1913թ. առաջին հատորը, երկրորդ՝ 1914 թվին, երրորդ՝ 1921 թվին, չորրորդ՝ 1922 թ.): Այդ գրքերում քննադատում է վարժարաններում տեղ գտած թերությունները: Նա պահանջներ է առաջ քաշում, որոնք ցանկանում էր տեսնել դպրոցի կողմից իրականացնելիս: Նա գրում էր. «Դպրոցի նպատակը մարդու մեջ մարդը դաստիարակվելն է, բայց ոչ այնքան «նշանավոր, մեծ մարդ էր, այլ լավ մարդ» և այնպես, որ երեխաները դպրոցից ելնեն անհրաժեշտ գիտելիքներով զինված, բարոյապես ու ֆիզիկապես կախված, գեղագիտորեն հասունացած և պատրաստ կյանք մտնելու, գործելու և պայքարելու հանուն ժողովրդի բարօրության: Իսկ դրա համար պետք էր դպրոցը մոտեցնել կյանքին, նրան տալ ռեալական ուղղություն, տեսականը միացնել գործնականին»: Այդ ամենն ամփոփելով մի հավաք մտքի մեջ՝ Հովհ.Հինդլյանը գրում է. «Համաքայլ ընթացեք կյանքի հետ, գիտակցեք, որ ազգ մը այնքան կարժե, որքան իր դպրոցը, իսկ այդ դպրոցի խնդիրն է՝ «աշակերտը մարդ ընել»:

Հովհ. Հինդլյանի մոտ դաստիարակության հիմքը կազմում է համոզումը և՛ որպես սկզբունք, և՛ որպես մեթոդ: Առաջին անգամ նա էր, որ կրթության և ուսուցման մեջ տեսավ դաստիարակության միջոցները: Նա միաժամանակ տեսականորեն հիմնավորում է դաստիարակության համակողմանիության գաղափարը՝ կարևորելով դաստիարակության բոլոր բաղադրատարրերի միասնությունը երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման գործում:

Պատմական աղբյուրները վկայում են, որ Հայաստանի արևելյան հատվածի ամանախոշոր նահանգներից մեկը՝ **Արցախը**, հազարամյակների պատմություն ունի և այդ ամբողջ ընթացքում կրթությունը դիտվել է որպես ազգային դրսևորման և գոյապահպանման կարևորագույն գործոն:

Խորհրդանշականն այն է, որ դեռևս IV դարի արշալույսին Արցախում տարածվել է քրիստոնեությունը, Գրիգոր Լուսավորիչը հիմնադրել է վանք, իսկ Մեսրոպ Մաշտոցն Ամարասում առաջին հայկական դպրոցը:

Մինչ հայ գրերի ստեղծումը Հայաստանում, նրա անկապտելի մասը կազմող Արցախում գործել են օտարալեզու դպրոցներ:

Պատմագիր Մովսես Կաղանկատվացու վկայությամբ՝ Մեսրոպ Մաշտոցը, որպես արքունի դպրոցական տեսուչ, նորեն ելել է շրջագայության ու դպրոցներ բացել Սյունիքի Շաղատ ավանում և Ացախի Ամարաս վանքում: Նաև հայտնի է, որ Գրիգոր Լուսավորիչը իր գործունեությունը սկսել է Ամարասից: Այստեղից է սկսել հայոց տառերի հոգեկրթիչ ու հայակրթիչ արշավը Հայոց արևելյան կողմանց բոլոր գավառներում: Ե՛վ Գրիգոր Լուսավորիչը, և՛ Մեսրոպ Մաշտոցը իրենց հոգևոր և մանկավարժական գործունեության շղթայի մեջ են ասել Արցախը և հատկապես Ամարասը, որը դառնում է Արցախ աշխարհի կրթատունն ու հոգևոր ներշնչարանը:

Արցախի հայեցի կրթություն տվող դպրոցի պատմական զարգացմանը զուգընթաց որոշակիորեն վերակառուցվել է Արցախի կրթական համակարգը, որն իր նպատակով ու խնդիրներով արմատապես տարբերվել է նախամեսրոպյան շրջանի կրթական հաստատություններից:

Մովսես Կաղանկատվացու ստույգ վկայությամբ գործող դըպրոցներում կային տարրական ուղղվածություն, հոգևոր, պետական և եկեղեցական դպրոցներ:

Արցախում ժամանակակից կրթական համակարգի հիմքը դրվել է 1922-23 թվականներին և զարգացում ապրել խորհրդային

կարգերի օրոք:

1922-1999 թվերին Արցախում կրթական համակարգի մեջ ներառվել են.

- Շուշիի մանկավարժական ուսումնարանը, այժմ Շուշիի հումանիտար քոլեջ,
- Ստեփանակերտի գյուղատնտեսական տեխնիկումը, այժմ քոլեջ,
- երաժշտական ուսումնարանը,
- բժշկական ուսումնարանը,
- երկամյա մանկավարժական ինստիտուտը 1938-1953 թթ., որը գործել է Շուշիում, այժմ գործում է Ստեփանակերտում,
- Հանրակրթական միջնակարգ դպրոցների ցանց,
- գիշերօթիկ դպրոցներ (1956 թվից),
- ուսուցիչների կատարելագործման ինստիտուտ,
- պետական մանկավարժական ինստիտուտի մասնաճյուղ (1970թ.), այժմ Արցախի պետական համալսարան:

Այժմ Արցախում գործում են 216 հանրակրթական միջնակարգ դպրոց, 5 միջնակարգ մասնագիտական ուսումնական հաստատություն, 2 վարժարան, 1 պետական համալսարան, 6 ոչ պետական բուհ:

Հանրակրթական բարեփոխումները իրականացվում են նաև Արցախի ժողովրդական կրթության համակարգում և ընթանում է հաջողությամբ:

Հայ մշակույթի պատմությունը շարադրելիս սխալ է այն ներկայացնել պետական տարածքային սահմանների շրջանակներում: Մեր ժողովուրդը դարեր ի վեր և այսօր էլ սփռված է աշխարհով մեկ: Մեր մշակույթն անցյալում և այսօր էլ ստեղծվում է ու ծաղկում ոչ միայն հայրենիքում, այլև ամենուր, ուր ապրում է ու ստեղծագործում հայը: Դրանք **հայ գաղթավայրերն** են:

Ասվածն ամբողջովին վերաբերում է նաև հայ դպրոցին ու մանկավարժական մտքին:

Առաջին համաշխարհային պատերազմի տարիներին «քաղաքակիրթ» պետությունների անտարբեր աչքի առջև Արևմտյան Հայաստանում իր «լուծումն» ստացավ հայկական հարցը: Հինգ հազարամյա հայրենիքի զգալի մասն ամայացավ, տեղահան արվեցին մոտ 3 միլիոն հայեր, որոնց կեսը ոչնչացան, մյուս կեսն էլ հրաշքով փրկվեց, և սրի ու հրի միջով անցնելով հայտնվեց աշխարհի տարբեր երկրներում: Ապրեց, ծերացավ ու ծերանում է «էրգրի» կարոտով լեցուն կյանքը:

Եվ բազմաչարչար ժողովուրդը գաղթականի մախաղը ուսին, անմիջապես վարում էր ուսումնարանի և նրա կողքին ոչ եկեղեցու շենքերի հիմքերը, քաջ գիտակցելով, որ լեզուն ու հավատն են նրանց հայ պահելու ապավենը: Եվ չնայած հայը սփռվեց աշխարհով մեկ, բայց գոյատևեց ու հարատևեց իր հոգևոր հարստության, մշակույթի ու դպրոցի շնորհիվ:

Դիմագրավելու, անաղարտ մնալու ամենազորեղ միջոցները հավատն ու լեզուն են և գաղթօջախում ապրող հայը առաջնորդվում է «ուր հայ, այնտեղ հայ դպրոց և հայ եկեղեցի» սկզբունքով: Եվ բոլոր գաղթօջախներում, մեծ թե փոքր, և առանց բացառության հիմնել է դպրոց և «աղոթել, խոսել ու երգել է մայրենի լեզվով, երկնել ու կերտել հայրենի շնչով»:

Սփյուռքահայ վարժարանը հիմնականում ժողովրդական-համայնական դպրոց է: Այն թեպետ և գտնվում է տվյալ պետության հսկողության ներքո, բայց հայ համայնքի սեփականությունն է և պահվում է համայնքի միջոցներով: Ուսուցումը վճարովի է, բայց կարիքավորների համար անվճար: Վերջիններս անգամ սնունդ ու դասագրքեր են ստանում:

Մինչև Հայրենական պատերազմը բարվոք էր վիճակը մերձավոր սփյուռքում, հատկապես Վրաստանում, Ադրբեջանում և Կովկասի այլ հայաշատ վայրերում, ուր գործում էին հարյուրավոր հայկական դպրոցներ, որոնք աստիճանաբար փակվեցին և հայերը զրկվեցին իրենց մայրենի լեզվով ուսում ստանալու իրավունքից: Այսպես.

- եթե Ախալքալակի և մերձակա շրջաններում վիճակը բարվոք է, ապա մյուս շրջաններում ողբերգական: Թիֆլիսում, ուր ժամանակին գործել են 42 հայկական դպրոց, այսօր մնացել են ընդա-

մենը 6-ը (1990թ.):

- Բաքվում, ուր ժամանակին ապրում էին 150 հազար հայեր (1992թ.) և կային 76 հայկական դպրոց, հիմա չկա ոչ մի հայ ընտանիք և ոչ մի հայկական դպրոց,

- նույն ողբերգական վիճակում է Հյուսիսային Կովկասում, Նոր Նախիջևանում, շրջակա գյուղերում, Կրասնոդարի և Ստավրոպոլի երկրամասերում, ապրում են բազմահազար հայեր, բայց չկա հայկական ոչ մի դպրոց:

Նշենք, որ մինչև 1930 թվականը գործում էին.

- Աստրախանի շրջանում 86 հայկական դպրոց,

- Նոր Նախիջևանում 35 հայկական դպրոց:

Վատ չէր հայկական դպրոցի վիճակը նաև Ռումինիայում, Բուլղարիայում, Ամերիկայում, Ավստրալիայում և այլուր:

Այսօր աշխարհի շատ երկրներում, որտեղ շարունակում են գոյատևել հայերը, դպրոցը պատվով կատարում է իր վրա դրված դժվար, ծանր, բայց վեհ պարտականությունները, դրանք են.

- հային հայ պահելը,

-հային հայրենիքի հետ կապելը

- հաստատապես գիտակցելը, որ ուր էլ լինենք, ինչ պայմաններում էլ ապրենք, ընդգծված իմաստավորենք, որ մեկ ենք, մեկ ազգ, մեկ ժողովուրդ, մեկ հավատ, մեկ հայրենիք: Եվ ի պատիվ մեր ժողովրդի՝ մեր դպրոցը նույն ոգով ապրում ու գործում է, զարգանում մեր մշակույթը, դպրոցը, և մանկավարժական միտքը իր բոլոր կողմերով ու դրսևորումներով:

Ելնելով իրադրությունից ու պայմաններից՝ սփյուռքահայ վարժարաններում մայրենի լեզվով անցնում են միայն հայրենագիտական առարկաներ և կրոն, իսկ մյուս առարկաները տեղի պետական լեզվով: Դա որոշ իմաստով արդարացված է, քանի որ մեր դպրոցի առաջնահերթ խնդիրն է պահել հայ ոգին, հայ լեզուն, քանզի ազգին պահողը մայրենին է և հայ հավատը: Իսկ դա նրանց հաջողվում է:

Հայ գաղթօջախներում հայկական դպրոցների շուրջ կեսն ամենօրյա են, մնացածները՝ միօրյա, շաբաթօրյա, կիրակնօրյա: Որպես ուրախալի երևույթ նշենք, որ վերջին տարիներին միօրյա վարժարանների թիվն ավելանում է, որոնց մի մասը աստիճանաբար վերածվում են նախակրթարանների, նույնիսկ երկրորդական վարժարանների:

Հայ գաղթօջախներում լավագույն դպրոցների համբավ ունեն.

- Լիբանանում «Հայկազյան» քոլեջը, «Վահան Թեքեյան», «Հովակիմյան», «Դարուհի Հակոբյան» դպրոցները, «Սահակյան» լիցեյը, «Փալանջյան» ճեմարանը, «Մխիթարյան» վարժարանը,

- Սիրիայում՝ Կիլիկյան ճեմարանը, «Սուրբ թարգմանչաց», «Կրթասիրաց», «Ջավարյան», «Վարդանյան» վարժարանները, «Լազար Նաջարյան», «Գալուստ Կյուլպենկյան» դպրոցները,

- Իրանում՝ «Հայկազյան», «Նվարդ Կյուլպենկյան», «Նուպարյան» դպրոցները,

- Թուրքիայում՝ «Կենտրոնական և Գարակոզյան» վարժարանները,

- Արգենտինայում՝ «Արծրունյաց» և «Արսլանյան» դպրոցները,

- Եգիպտոսում՝ «Գալստյան», «Նուպարյան», «Բերբերյան», «Պողոսյան» վարժարանները,

- Իրաքում՝ «Սուրբ Թարգմանչաց», «Սվաճյան», «Ազգային» միացյալ դպրոցները,

- Կիպրոսում՝ «Մելքոնյան» վարժարանը:

Նմանատիպ ուսումնական հաստատություններ կան նաև Հորդանանում, Իտալիայում, Ֆրանսիայում, Եթովպիայում, Հունաստանում, Ռումինիայում, Բուլղարիայում, Ավստրալիայում, Կանադայում և Միացյալ Նահանգներում:

Հայկական ուսումնական շատ հաստատություններ հիմնված են եղել դեռևս XIX և XIX դարերում և որոշ ընդհատումներով գործում են նաև այսօր: Դրանք են՝ Կալկաթայի մարդասիրաց ճեմարանը (1821թ., Հնդկաստանում), Պլովդիվի դպրոցը (1834թ. Բուլղարիա), Վենետիկի Մուրատ-Ռափայելյան գիշերօթիկ դպրոցը (1836թ. Իտալիա), Ալեքսանդրիայի «Պողոսյան» վարժարանը (1865թ., Եգիպտոս), Կ.Պոլսի (Թուրքիա), Երուսաղեմի (Իսրայել), Կահիրեի (Եգիպտոս), Հալեպի (Սիրիա), Թեհրանի (Իրան) և այլ ուսումնական հաստատություններ:

Այս դպրոցներում բավարար հիմքերի վրա են դրված սովորողների մտավոր կրթությունը և դրան զուգահեռ բարոյական, գեղագիտական, աշխատանքային, ֆիզիկական դաստիարակությունները:

Այդ դպրոցները, հատկապես վարժարանատիպ բովանդակությամբ, ունեն հարուստ գրադարաններ, ֆիզիկայի, քիմիայի, բնագիտության կահավորված կաբինետներ ու լաբորատորիաներ, մարմնամարզական դահլիճներ և մարզահրապարակներ, աշխատանքային արհեստանոցներ: Որոշ վարժարաններ ունեն նաև իրենց տպագիր մամուլը, թերթերը և ամսագրերը:

Հայ գաղթօջախների դպրոցներում «ուսուցանվող ամենակարևոր ու պարտադիր առարկան «հայրանասիրությունն» է հային հայ մեծացնելն ու կյանքի ուղեգիր տալն է, ինչը մեծ նվիրումով կերտում է արտասահմանի հայ դպրոցը և մանկավարժական միտքը:

Նոր շրջանի հայ մանկավարժական միտքը հատուկ նպատակահարմարությամբ սևեռվեց նաև **նախադպրոցական դաստիարակությանը**: Դրա կրողները և ականավոր ներկայացուցիչները եղան նրանք, ովքեր գտան, որ «Ծաղկոցը» պետք է կազմի դպրոցի հետ միասնություն: Դրա վառ օրինակը տվել է Կ.Պոլսի Սկյուտարի Սուրբ Խաչ վարժարանը իր «Ծաղկոցով» (մանկական պարտեզ): Այն գործել է 4-7 տարեկանների համար, որից հետո փոքրիկները սահուն անցնում էին նախակրթարան:

Սակայն մանկական պարտեզները և նախադպրոցական կրթությունը հաջողված համարել չենք կարող, քանի որ նրանք, առանց պետական հոգացողության գործել են այս կամ այն դաստիարակչուհու տնօրինության ներքո: Այդ շրջանում այդպիսի տնային մասնավոր ծաղկոցների խաղացած դերը, անկասկած բավարար պետք է համարել, քանի որ դրանցում ևս փոքրիկները կրթվել ու դաստիարակվել են, պատրաստվել են դպրոցի համար: Բայց դրանց շարքում կային մանկական պարտեզներ, որոնց հսկողությունը հանձնված էր կիսագրագետ և մանկավարժությունից հեռու «տուտուներին»: Իսկ նրանք «ոչ միայն մեռցնում էին սաների ժամանակը, սահմանափակում նրանց ակտիվությունը, ինքնուրույնությունը, այլև անտեսում էին տարիքը, հոգեբանությունը, անհատական ա-

ռանձնահատկությունները:

Սակայն 1880-ական թվականներին այս տնային մասնավոր «ծաղկոցներին» փոխարինելու են գալիս եվրոպական բնույթի մանկապարտեզներ: Դրանց սկզբնավորողները եղան նախադպրոցական դաստիարակության հմուտ կազմակերպիչները: Դրանց թվում էին.

Գայանե Հովհաննիսյան (Մատակյան) (1852-1900): Սովորել է Թիֆլիսի ֆրանսիական պանսիոնում: Ավարտելուց հետո 1871-78 թթ. դասավանդել է Գայանյան օրիորդաց դպրոցում: Ապա 1878-80 թթ. աշխատել է Քութայիսի հայկական երկսեռ դպրոցի տեսուչ: 1880-81թթ. մեկնել է Շվեյցարիա և խորությամբ ուսումնասիրել նախադպրոցական դաստիարակության գիտատեսական հարցերը և մասնակցել գործնական պարապմունքներին:

Վերադառնալով Շվեյցարիայից՝ իր գործընկերուհու ու գիտական համախոհ Սոֆյա Բաբայանի հետ 1882թ. բացում է առաջին նորաբնույթ ֆրյոբելյան մանկապարտեզը: Դա սկիզբն էր, նույն թվերին նա նման մանկապարտեզներ է կազմակերպում և՛ Երևանում, և՛ Թիֆլիսում (1882-83թթ.):

Գայանե Հովհաննիսյանն ամուսնու, իրավաբան Հայկ Մատակյանի մահից հետո իրեն ամբողջովին նվիրում է նախադպրոցական երեխաների դաստիարակության գործին: 1887 թվին մեկնում է Կ.Պոլիս և ծավալում եռանդուն գործունեություն, կազմակերպում է «Ծաղկոց» մանկապարտեզներ, որոնցում ընդգրկում է 3-7 տարեկան մանչուկներ և աղջնակներ, որոնց սկսեցին դաստիարակել խաղի, զբոսանքների և աշխատանքի միջոցով:

Ականավոր հասարակական գործիչ, խոշոր բժիշկ-գիտնական Վ. Թորգոմյանը Գայանե Մատակյան-Հովհաննիսյանի այդ շրջանի գործունեության մասին գրում է. «Սուրբ Խաչի դպրոցը շնորհիվ տիկին Գ. Մատակյանի, «Ծաղկոցի» համար ընդունում է ֆրյոբելյան մանկավարժության համակարգը, որ անվանի այս մանկապարտիզպանուհին «քնացյալ» ծաղկոցյան ձևը փոխակերպում է իսկական նախադպրոցական դաստիարակությամբ, ապա վկայում է, որ նա էր Կ.Պոլսի առաջին, նոր ֆրյոբելյան բնույթի մանկապարտեզ

ծաղկոցների հիմնողն ու միաժամանակ դրանց հսկողը, ղեկավարը, խորհրդատուն և ուներ գործունեության անսպառ եռանդ: Մեծ երգիծաբան Հ. Պարոնյանը ևս բարձր է գնահատել տիկին Գայանե Մատակյան-Հովհաննիսյանի մանկավարժական գործունեությունը և նշել. «Տիկին Գայանե Մատակյանն ունի անսպառ եռանդ մը, որուն նմանը շատ քիչ հայ կլիներ ունեցած են»:

Ի ցավ նշենք, որ նրա այս լայնածավալ նորամուծությունները լայն արձագանք չստացան, որ այդ ամենից չկարողացան լիապես օգտվել: Իսկ սկզբնական շրջանում գրեթե բոլոր թաղերից նրան հրավիրում էին և առաջարկում բացել-հիմնել նմանատիպ ծաղկոց-մանկապարտեզներ, անցկացնել զրույց- դասախոսություններ: Եվ միայն նրա վաղաժամ մահից հետո զգում են անփոխարինելի դաստիարակչուհու կորուստը: Եվ ժամանակի թերթերը տպագրում են մահախոսականներ և ծավալուն հոդվածներ, որտեղ մեծ դրվատանքով խոսում են նրա ազգօգուտ, ազգանվեր գործունեության մասին:

Սոֆյա Բաբայան (1855-1940): Ծնվել է Թիֆլիսում, ստացել ընտանեկան բարձր դաստիարակություն և համապատասխան կրթություն: Աղջիկների կրթության ու դաստիարակության դրվածքը ուսումնասիրելու նպատակով մեկնել է Եվրոպա: Նախ Գոթայում (1847թ.), ապա Վիեննայում (1877թ.) հարստացնում է իր գիտելիքները մանկավարժությունից, հոգեբանությունից, ապա և լրացուցիչ ուսումնասիրում այլ գիտություններ:

Վերադառնալով հայրենիք՝ լծվում է առաջին մանկապարտեզի բացմանը, ելույթներ ունենում և դասախոսություններ կարդում նախադպրոցական դաստիարակության կարևորության մասին:

1882 թվականին Սոֆյա Բաբայանը Գայանե Հովհաննիսյանի (Մատակյանի) հետ անցկացնում է առաջին բաց ցուցադրական պարապմունքը իրենց ստեղծած մանկապարտեզում: Հանդես է գալիս տեսական հոդվածներով «Մեղու Հայաստանի», «Արձագանք», «Դպրոց», «Մանկավարժական թերթ» ամսագրերում, տալիս է Ֆրյոբելի կյանքը և գործը, հիմնավորում նրա նախադպրոցական դաստիարակության համակարգը:

Լավագույն գիտելիքներով զինված, կիրթ վարքագծով, ամենայն պահանջկոտությամբ հաշվի էր առնում այն բոլոր դիդակտիկական սկզբունքները, որոնք անհրաժեշտ էին նախադպրոցական դաստիարակության ընթացքում: Կարևորում էր զննականությունը և մատչելիությունը, որպես դիդակտիկայի կարևոր սկզբունքներ:

Սոֆյա Արղության (1860-1954): Ծնվել է Թիֆլիսում: 1881-83թթ. ուսանել է Սանկտ Պետերբուրգում՝ անցել ֆրյոբելյան դասընթացներով:

1886 թվականին Սոֆյա Արղությանը Թիֆլիսում կազմակերպում է մանկական առաջին գրադարանը, բացում դպրոց-պանսիոնը, ապա մանկապատեզը:

Սոֆյա Արղությանը դառնում է ֆրյոբելյան հայացքների պրոպագանդողը հայ մանկավարժության մեջ և զբաղվում է «Ֆրյոբելյան դասընթացներ» կոչված միջոցառումների կազմակերպմամբ:

1905 թվին Թիֆլիսում լույս է տեսնում նրա ստվարածավալ գիրքը՝ «Մանկական պարտեզ» վերնագրով մայրերի և դաստիարակչուհիների համար, նոտաներով ու նկարներով: Գրքում ամենայն խորությամբ ու իմացությամբ տրված ու մեկնաբանված են նախադպրոցական դաստիարակության հրատապ ու առաջնային տեսական ու գործնական հարցերը: Ֆրյոբելաեվրոպական մտածելակերպով, բայց, որ ամենակարևորն է, տեղային-ազգային մոտեցումներով:

Կրթության և մանկավարժական մտքի պատմության մեջ առանձնակի շեշտադրումով է տրված **կնոջ դաստիարակության հարցը և դերը սերունդների դաստիարակության հարցում:**

Նախաքրիստոնեական Հայաստանում դպրոցի դռները բաց են եղել աղջիկների առջև: Եղիշեն իր «Պատմություն Վարդանանց» գրքում գրում է: Ուստերք և դստերք ազատաց և շինականաց կրթեացին ի հրապարակս նոցուն մոգաց»:

Հայ կինը մասնակից էր թատերական ներկայացումների, ժողովրդական տոնահանդեսների, մասսայական միջոցառումների, ժողովների, պաշտոնական հանդեսների, ընտրությունների, եղել է խորհրդական, պատգամավոր, անգամ պետական գործիչ:

Բայց, ցավոք, քրիստոնեության ընդունումից հետո աղջիկների մուտքը դպրոց, բացառությամբ տնային դպրոցներից, սահմանափակվեց: Հաճախելու դեպքում էլ չանցավ տարրական աստիճանը: Բացը լրացվում էր ինքնակրթությամբ և ինքնադաստիարակությամբ: Դրա շնորհիվ նրանցից շատերը հասել են ցանկալի բարձրության, զբաղվել են ուսուցչությամբ, գիտությամբ, արվեստով, գրչությամբ: Այսպես.

- հինգերորդ դարում «տիկնայք փափկասունք Հայոց աշխարհի» ելնում էին թշնամու դեմ և միաժամանակ դաստիարակում զավակներին:

- հինգերորդ դարում **Հմայակ Մամիկոնյանի սգավոր կինը** շրջում էր անշուք հյուղերը, «աղքատիկ խրճիթները», նեցուկ կանգնում կարոտյալներին, հոգում նրանց կարիքները և գրից ու դպրոցից հեռու ծնողներին համոզում իրենց զավակներին դպրանոց ուղարկել: Իսկ անձամբ ինքը կանգնում էր «դաստիարակության գործի գլուխ»:

- Ութերորդ դարում **Սահակադուխտ Սյունեցին** զբաղվում էր ուսուցչությամբ: **Խոսրովադուխտը** հորինում էր բանաստեղծություններ, «ձայնագրում էր դրանք և ուսուցանում երեխաներին:

- Տասներորդ դարում **Շուշան Պահլավունին** ոչ միայն նորոգում, այլև հիմնում էր վանքեր, դրանց կից բացում էր դպրատներ, փրկագնով ազատում էր հայ գերիներին, խնամում էր որբեր ու աղքատներ:

- 1187 թվին իր տնային-մասնավոր դպրոցում դասավանդում էր հազարապետի **Նանան**:

- 1236 թվին կիլիկեցի քահանայադուստր **Զապելը** սովորեցնում էր երգ, երաժշտություն, նկարչություն, գրել-կարդալ:

- 1289-ին կիլիկեցի **Ածիլը** կազմում էր գեղագրական տառատեսակներ, ուսուցանում էր գրչության արվեստը, գեղագրություն:

Տնային դաստիարակ ուսուցչուհիներ էին **Արծրունյաց Զվիկ** տիկինը, Ներսես Շնորհալու քույրը՝ **Մարիամը**, Ներսես Լամբրոնացու մայրը, կիլիկեցի տիկին **Շահանդուխտը**, Գրիգոր Մագիստրոսի

կինը և այլք, որոնք կրթել, ուսուցանել ու դաստիարակել են ոչ միայն իրենց տղաներին ու աղջիկներին, այլև շատ ուրիշների:

Հայ կինը զբաղվել է նաև գիր ու գրականությամբ: Այսպես.

- Տասնմեկերորդ դարում Աշոտ Դ-ի **աղջիկը**, չհավանելով Հովհանու Ավետարանի մեկնությունը, նորեն թարգմանել ու մեկնաբանել է այն.

- Տասներեքերորդ դարում Խաչենցի **Մամախաթունը** լսում է Հովհ. Երզնկացու դասախոսությունները աստղագիտության մասին, ուսումնասիրում է այն և ապա արտագրել տալիս նրա «Յաղագս երկնային շարժման» գործը:

- Գիտնականի համբավ ուներ **Մարիամ (Մամա) Բագրատունին**: Նա ստուգում էր, ճշտում թարգմանությունները և անում անհրաժեշտ լրացում- դիտողություններ:

Տասնութերորդ դարի առաջին կեսին լատիներենի և եվրոպական այլ լեզուների քաջագիտակ էր Կ.Պոլսեցի **Մարիամ Քարագաշյանը: Նա** նշանավոր թարգմանչուհի էր և փոխադրող հեղինակ: Լատիներենից թարգմանել է Խաչատուր Երզրումեցու «Աստվածաբանությունը», որը տպագրվել է Վենետիկում 1736 թվին: Մինչ այդ արդեն հրատարակվել էին նրա «Ակն հոգվո» բարոյախոսական խրատների ժողովածուն (1728թ.) և «Ներածումն առ քրիստոնեական կատարելիությանը) (1732թ.):

- Ունեցել ենք մոտ 200 կին գրիչներ, որոնք արտագրել և ծաղկազարդել են շատ մատյաններ:

Աղջիկների համար հանրային դպրոցներ կազմակերպվում են և այդ դպրոցներում սովորել սկսում են XVII դարից: Աղջիկների ուսուցումն ու կրթությունը հանրային դպրոցներում արդեն անհրաժեշտություն էր և հայ դպրոցն ու մանկավարժական միտքը իր երեսը թեքում է այդ ուղղությամբ: Դրա առաջին կրողները եղան.

- Սրբուհի Տյուսաբ (Վահանյան): Նրա մայրը Օրթագյուղի Սուրբ Հռիփսիմե աղջկաց վարժարանի հիմնադիրն էր (1859թ.): Աղջիկը, ընտանիքում «վերնախավին վայել» դաստիարակություն ստանալով, սովորում է ֆրանսերեն, իտալերեն, հունարեն և ծաղրում էր հայերենի «կոպտությունը»: Հետագայում Մ. Պեշիկթաշլյանի բարե-

ռար ազդեցությամբ կտրուկ փոխում է «սխալ մտածելակերպը» և շրջվում է դեպի հայ դպրոցն ու մանկավարժությունը:

Կրբուհի Տյուսաբը «Դպրոցասեր հայուհյաց ընկերության» հիմնադիրներից է և հենց նույն տարին (1879թ.) ընտրվում է այդ ընկերության ատենապետ: Այդ պաշտոնում նա եռանդուն մասնակցություն է ունենում Կ.Պոլսում և գավառներում աղջիկների կրթության ու լուսավորության գործին:

1880-82թթ. Տյուսաբը մամուլի էջերում «Կանանց դաստիարակությունը», «Քանի մը խոսք կանանց անգործության մասին», «Կանանց աշխատության սկզբունքը», «Հայ ընկերությունք», վերնագրերով հոդվածներում և «Մայտա» (1883թ., «Սիրանույշ» (1884թ.), «Արաքսիա կամ Վարժուհի» (1887թ.) վեպերում բարձրացնում է կանանց իրավունքների, ազատության, իրավահավասարության հարցերը և պահանջում դրանց անհապաղ լուծումը:

Այսպիսով նա ընդվզում է այն սխալ նախապաշարմունքի և մերժելի դրության դեմ, ըստ որի կնոջ տեղը միայն ընտանիքն է, մայրական պարտականությունները, իսկ հասարակական-հանրօգուտ աշխատանքը՝ նվաստացուցիչ, համակողմանի դաստիարակությունը՝ անցանկալի:

Դրա դեմ Ս.Տյուսաբը գրում է. «Կնոջը պետք է աշխատանք և ազատություն, քանզի պետք է «սիրել զաշխատությունը» որպես միջոց ազատության և լուսավորության...» աշխատելը կազնվացնե և կնոջը «բարձրացնե մինչև վերջ կենաց»:

Նրա ցանկությունն էր, որ կինը ևս «աշխատի, որպեսզի չզոհվի միշտ ամուսնին քմահաճույքներին»: Կնոջ ազատությունն ազնվացնում է նրան, վերջ դնում թշվառությանը:

Սիպիլը, որը Սկյուտարի ճեմարանում ուսանելու վերջին տարին (1879թ.) հիմնում է «Ազգանվեր հայուհյաց ընկերությունը», նպատակդրվելով հիմնել նաև օրիորդաց վարժարաններ և «քույրերը ազատել տգիտության խավարեն»: Այդ ընկերության միջոցներով հետագայում բացվել մի քանի օրիորդաց վարժարաններ Թուրքիայի հայաբնակ գավառներում:

Իր «Ազգանվեր հայուհիք» ճառում հիմնավորում է դպրոցի և

լուսավորության կարևորությունը հայ օրիորդների կրթության գործում: Նա նշում էր, որ «հայ գյուղացին պահանջում է «ուսում իր աղջիկների համար», իսկ մենք մերժելու իրավունք չունենք, մենք պետք է լուսավորենք և ազատենք մեր կանանց «հող կրելուց և օտարներուն ծառայելուց»:

Նրա մտահոգությունը խիստ տրամաբանական է՝ «հայի չափ և հայեն ավելի պետք ունի հայ կինը ուսման»: Նա ուրիշի «ողորմության կարոտ չէ» իր աշխատությամբ: Իսկ դա կիրականանա, եթե հայուհին դպրոց գնա, գիտելիք ձեռք բերի, լուսավորվի, երբ «զարգացած ըլլա»: Այս միտքը կարմիր թելի նման անցնում է նրա հոդվածներում և «Աղջկա մը սիրտը» վեպում (1891թ.) և այլ աշխատություններում:

Որպես կնոջ դաստիարակության ու կրթության գործի հաղթանակ՝ արժանի է նշելու այն, որ հայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի մեկ այլ ոչ պակաս հայտնի երախտավոր **Ստեփանեն** 1868 թ. Թիֆլիսում հիմնում է Մարիամյան օրիորդաց դպրոցը և Հավլաբարի առաջին երկու սեռերի համատեղ ուսուցմամբ դպրոցը (1869թ.), որը երկար տարիներ լուսավորեց կանանց ուսուցման, կրթության և դաստիարակության գործը ոչ միայն Հայաստանում, այլև նրա սահմաններից դուրս:

Գլուխ 5

ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ՇՐՋԱՆԻ ՀԱՅ ԴՊՐՈՑՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ

5.1. ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ՇՐՋԱՆԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

XX դարի վերջը և XXI դարի սկիզբը խորհրդանշվեցին կրթական մի շարք բարեփոխումներով անկախ կառուցվածքից ու զարգացման մակարդակից: XX դարի վերջին դրանք իրականացվեցին Ամերիկայում, եվրոպական և ասիական գրեթե բոլոր երկրներում, որոնք պայմանավորված էին կյանքի պահանջներով:

«Կյանքն իր ամբողջության մեջ նման է բույսի: Իսկ բույսն իր մեջ ամփոփում է ոչ միայն այն, ինչ տեսանելի է արտաքին աշխարհին, նրա մեջ խորը թաքնված է նաև այն, ինչով պայմանավորված է ապագան»,- գրում է Ռուդոլֆ Շտայները:

Մարդկության պատմության ընթացքում միշտ էլ առաջընթացն անմիջականորեն պայմանավորված է եղել գոյություն ունեցող կրթական համակարգերով և դրանց գործունեությամբ: Հասարակությունը միշտ էլ կարողացել է քայլել ժամանակի պահանջներին համընթաց, եթե ունեցել է առաջավոր գաղափարներով զինված գործուն կրթական համակարգ: Իսկ այն ժամանակաշրջաններում, երբ կրթական համակարգը չի կարողացել բավարարել հասարակության առաջ ծառացած խնդիրները, երբ կրթության բովանդակությունը ուսուցման ձևերն ու եղանակները, մեթոդներն ու միջոցները չեն համապատասխանել ներկայացված պահանջներին հասարակությունը իր զարգացման մեջ նահանջ է ապրել: Կրթական համակարգում առաջացած խնդիրների արդյունքում ձևավորվել են մանկավարժական համապատասխան շարժումներ, որոնք առաջնորդ-

վել են համապատասխան տեսություններով, որոնց նպատակն առաջացած մեծամասշտաբ խնդիրներին լուծում տալ է:

Նման տեսություններից հայտնի են.

- Բիհևիորիզմի տեսությունը, որը կենտրոնանում է միայն օբյեկտիվորեն տեսանելի վարքագծի վրա և հաշվի չի առնում մտավոր գործունեությունը: Այդ տեսության կազմակերպիչներն ուսուցումը սահմանում են, որպես նոր վարքագծի ձեռքբերում:

Բիհևիորիզմի տեսության ազդեցությունը մանկավարժական գործընթացի վրա այն է, որ այն հիմնված է միայն տեսանելի վարքագծի վրա և պարզաբանում է վարքագծի մի քանի ինքնատիպ կանոններ: Այս տեսությունն ավելի շատ հետևորդներ է հավաքում այն մանկավարժների շրջանում, ովքեր հակված են խրախուսել կամ պատժել սովորողներին ըստ նրանց վարքագծի:

Ճանաչողության զարգացման տեսությունը, որը հիմք ընդունելով շվեյցարիացի տեսաբան և հոգեբան **ժան Պիաժեի** (1896-1980) գաղափարները, գտնում է, որ երեխայի զարգացման ընթացքում ստեղծվում են ճանաչողական կառույցներ, որոնք աճում են նրա զարգացմանը զուգընթաց, սկիզբ առնելով մի քանի բնածին ռեֆլեքսներից, ինչպիսին են՝ լացը և ծեծը, մինչև բարդ համադրական մտավոր գործունեությունը:

Ճանաչողության զարգացման տեսության ազդեցությունը մանկավարժական գործընթացի վրա այն է, որ զարգացման բոլոր փուլերի ընթացքում երեխան, օգտագործելով մինչ այդ պահը գոյություն ունեցող իր մտավոր քարտեզները, փորձ է ձեռք բերում շրջապատից: Եթե փորձը կրկնվում է, այն հեշտությամբ տեղ է գտնում երեխայի ճանաչողական կառույցների մեջ, կամ յուրացվում է նրա կողմից, ստեղծելով մտավոր «հավասարակշռություն», եթե փորձը նոր է և տարբերվում է երեխայի նախկին փորձությունից նա կորցնում է հավասարակշռությունը և ձգտում է հարմարվել նոր պայմաններին:

- Կառուցողականության տեսությունը, որը երեխան կառուցում է աշխարհի վերաբերյալ սեփական ընկալումը՝ հենվելով իր շատ թե քիչ կենսափորձի վրա: Նա ստեղծում է իր «կանոնները», և

մոդելները, որոնք օգտագործում է սեփական փորձը օգտագործելու համար: Այստեղից էլ ուսուցումը դառնում է մեկ գործընթաց, որտեղ մենք օգտագործում ենք մեր «մոդելները», նոր փորձ ձեռք բերելու համար:

Կառուցողականության տեսության ազդեցությունը մանկավարժական գործընթացին այն է, որ կառուցողականությունը դեմ է կրթության բովանդակության ստանդարտացմանը: Դրան հակառակ նա ընդունում է կրթության այնպիսի բովանդակությունը, որը համապատասխանում է աշակերտների նախնական գիտելիքներին և շեշտում է խնդիրների պրակտիկ լուծման կարևորությունը:

Այս տեսությունն ընդունող մանկավարժները կենտրոնանում են փաստերի միջև կապեր ստեղծելու և աշակերտների մեջ նոր հասկացություններ ձևավորելու վրա: Այս տեսության կողմնակիցները մեծ նշանակություն են տալիս աշակերտների միջև երկխոսությանը և դասարանական քննարկումներին:

- **Ուսումնառության ոճերի տեսությունը**, որը գտնում է, որ անհատները տեղեկատվությունը պետք է ընկալեն և մշակեն բազմազան ձևերով ու եղանակներով: Սա ենթադրում է, որ անհատի սովորելու չափն առավելապես կապված է այն բանից, թե որքանով է ուսուցման փորձը կապված իր ուսուցման սեփական ոճի հետ և ոչ թե նրա «խելոք» կամ «անխելք» լինելու հետ:

Ուսումնառության ոճերի տեսության ազդեցությունը մանկավարժական գործընթացի վրա այն է, որ ուսուցիչներն ուսումնառության գործընթացի ժամանակ շեշտը դնեն ներըմբռնման (ինտուիցիա) զգացմունքների, զգացողությունների ու պատկերացումների վրա, որոնք էլ գալիս են լրացնելու հիմնահարցերի լուծման, վերլուծման, իմաստավորման և հետևողական ուսումնառության կանոնները: Ասել է, թե ուսուցչի կողմից մեթոդների ընտրությունը պետք է կապված լինի ուսումնառության ոճերի ընտրության հետ:

- **Բազմաբնույթ մտածողության տեսությունը**, որը սահմանում է մտածողության ուղիներ, որոնք կարողությունների խումբ են, և որոնք անհատին հնարավորություն են տալիս անձին գտնել և

լուծել հանդիպած իրական հիմնահարցերը: Մտածողության այդ ուղիները՝ ըստ Հովհարդ Գարդների, հետևյալներն են.

- խոսքային-լեզվական մտածողություն, որը բառերը և լեզուն ճիշտ, տեղին ու ժամանակին օտագործելու կարողությունն է,
- տրամաբանական-մաթեմատիկական, որը համընկնում է ինդուկտիվ ու դեդուկտիվ մտածողությունների հետ,
- տեսողական մտածողություն, որն առարկաների տարածական չափերի ընկալումն է, ներքին պատկերների ստեղծման կարողությունը,
- մարնաշարժողական մտածողությունն է, որը մարմնի ֆիզիկական հնարավորությունների կառավարման կարողությունն է,
- երաժշտական-ռիթմային մտածողությունն է, որը ձայնի և նրա հնչերանգների ճանաչման և կիրառման կարողությունն է,
- միջանձնային մտածողությունն է, որը մարդկանց հետ շփվելու և հարաբերակցելու կարողությունն է,
- ներանձնային մտածողություն, որը մարդու հոգևոր ներքին վիճակը կարգավորելու կարողությունն է:

Բազմաբնույթ մտածողության տեսության ազդեցությունը մանկավարժական գործընթացի վրա այն է, որ ի հակադրություն դպրոցում ընդունված ավանդական (լեզվամաթեմատիկական) մտածողության, առաջակվում է մտածողության ոլորտ ներառել արվեստ, ինքնաճանաչում, ինքնաընկալում, հաղորդակցում և ֆիզիկական կուլտուրա: Մտածողության այս տեսության մեջ կիրառելի են դառնում երաժշտությունը, կերպարվեստը, դերային խաղերը, համագործակցային ուսուցումը, տեսողական ընկալումները: Այս տեսությունը նախընտրում է գնահատման այնպիսի մեթոդներ, որոնք հաշվի նստեն մտածողության բազմազանության հետ և օգնում են աշակերտին հասկանալ ու գնահատել սեփական մտածողությունը:

- **Վերահսկման տեսությունը**, որը պնդում է, որ վարքագծի համար խթան է դառնում այն ամենը, ինչին երբևէ մարդը ձգտել է՝ գոյատևում, սեր, իշխանություն, ազատություն կամ մարդկային այլ հիմնարար կարիքներ:

Վերահսկման տեսության ազդեցությունը մանկավարժական գործընթացի վրա այն է, որ աշակերտների հիմնական կարիքների, պպահանջմունքների հիման վրա է, որ ուսուցիչները պետք է սահմանեն, թե աշակերտները ինչ և ինչպես պետք է սովորեն: Նրանք պետք է հետևեն, որ տրված առաջադրանքները համապատասխանեն աշակերտների կարիքներին և բավարարեն դրանք: Ուսուցիչները գնահատում են աշակերտներին գոյություն ունեցող գնահատման չափանիշների հաշվառմամբ:

- Սոցիալական ճանաչողության տեսությունը, որը ուսուցման հիմնական որոշիչ տարր է համարում ուսուցչի և աշակերտի մշակույթը: Մարդը բնության միակ տեսակն է, որը մշակույթ է ստեղծել և հենց ինքը և ամեն մի երեխա զարգանում է այդ մշակույթի մթնոլորտում:

Սոցիալական ճանաչողության տեսության ազդեցությունը մանկավարժական գործընթացի վրա կայանում է նրանում, որ գնահատելիս ուսուցիչը հաշվի է առնում աշակերտի մերձակա զարգացման գոտին: Այն ինչ երեխաները կատարում են ինքնուրույն, դա նրանց զարգացման ակտուալ մակարդակն է: Իսկ այն, ինչ անում են օգնության և արվեստի միջամտության շնորհիվ, զարգացման պոտենցիալ մակարդակն է գնահատման մեթոդները, ըստ այդմ պետք է ուղղված լինեն ինչպես զարգացման ակտուալ, այնպես էլ պոտենցիալ մակարդակին:

5.2. ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ՇՐՋԱՆԻ ԱՐԵՎՄՏԱԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ

Ժամանակակից մանկավարժությունը, որն ընդունված է անվանել նորարարական կամ անցման շրջանի մանկավարժություն, նպատակ ունի մանկավարժական ողջ գործընթացը համապատասխանեցնել ժամանակի պահանջներին, դարձնելու անձնակենտրոն: Ուսուցման գործընթացում կարևորվում են ոչ միայն ակադեմիական գիտելիքները, այլև դրանց կյանքում կիրառելը, ինքնուրույն գիտելիքներ ձեռք բերելը, անգամ նորերը ստեղծելը, դրանց ուղղությամբ կարողությունների և հմտությունների ձևավորումը:

Համաշխարհային մանկավարժության մեջ որոշ չափով ձևավորվել են դպրոցներ, անգամ ազգային դպրոցներ են մուտք գործում մանկավարժական տարբեր տեխնոլոգիաներ և ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդներ: Դա պարտադիր է դարձնում մանկավարժության նկատմամբ մոտեցումները:

Հիրավի ոչինչ չի ստեղծվում ոչնչից: XXI դարի մանկավարժությունը իր արմատներով գնում է XX դար և հենվում մանկավարժության նորագույն տեսությունների վրա: Գուցե և այդ տեսությունները չեն հասկացվել ու առավել ևս վերլուծվել ու գնահատվել ժամանակակից մանկավարժական գիտության ներկայացուցիչների կողմից, սակայն դրանք մեծ դեր են խաղացել ու խաղում կրթության և մանկավարժական մտքի զարգացման գործում: Այդ տեսությունների կրողներն արևմտաեվրոպական մանկավարժության մեջ եղան.

Ռուդոլֆ Շտայներ (1861-1925): Երբ Ռուդոլֆը ընդամենը մեկուկես տարեկան էր, նրանց ընտանիքը տեղափոխվում է Վիեննայի մերձակա Սյոթզլից գյուղաքաղաքը (Ավստրիա): Ռուդոլֆ Շտայներին ոչ մանկության և ոչ էլ անգամ պատանեկության տարիներին չհաջողվեց շատ ու շուտ-շուտ շփվել իր հասակակիցների հետ, հոր աշխատանքի տեղերի հաճախակի փոփոխման պատճառով, նա իր ժամանակը հիմնականում անցկացնում էր միայնակ չբանելով և մտորելով և ինքնուրույն ճանաչելով շրջապատող աշխարհը: Դա էր պատճառը, որ նա շուտ հասունացավ ու զարգացավ: Նա ապրում էր բնության գրկում, որին ապրումակցում էր ամբողջ էությամբ: Նա 8 տարեկանում ինքնուրույն սովորում է երկրաչափություն, իսկ 15-ում արդեն կլանված էր փիլիսոփայությամբ, աշխարհագրությամբ, աստղագիտությամբ, տիեզերագիտությամբ: Ինքնուրույն սովորում է նաև հունարեն ու լատիներեն:

14 տարեկանում Ռուդոլֆ Շտայները դասեր էր տալիս իրենից փոքր և հասակակից երեխաներին: Այդ դասերի մասին ինքը Ռ. Շտայները, գրում է. «Դասավանդելով արդեն յուրացրած նյութը, և ինչ-որ իմաստով ես արթնանում էի դրա համար»: Դիդակտիկայում

սրանք ապագա գիտնականի, մանկավարժ-փիլիսոփայի առաջին քայլերն էին:

1879 թվականին, 18 տարեկանում նա ընդունվում է «Վիեննայի տեխնիկական բարձրագույն դպրոց», ուր ուսանում է պատմություն, մաթեմատիկա և քիմիա: Այստեղ նա ունկնդրում է Գյոթեի լավագույն գիտակ Կարլ Յուլիուս Շերին և, որի օգնությամբ խմբագրում է Գյոթեի ողջ ստեղծագործությունները:

20 տարեկանում Ռուդոլֆ Շտայներն արդեն կազմավորված գիտնական էր՝ լեզվաբան, մաթեմատիկոս ու պատմաբան: Նա խորությամբ ուսումնասիրում է Կանտի և Հեգելի փիլիսոփայությունները, սակայն չի գտնում աշխարհի մասին փիլիսոփայական այն մտքերը, որոնք կարողանային հագեցնել իրեն: Եվ նա ընտրում է իր ուրույն ճանապարհը՝ մտածողության հոգևոր ոլորտը:

Ռուդոլֆ Շտայները գտավ բնության հոգևոր ընկալումը և լրացրեց մինչ այդ գոյություն ունեցող բացը: 1886 թվին հրատարակեց «Ճանաչողության տեսությունը Գյոթեի աշխատությունների գաղափարի ներքո» ստվարածավալ աշխատությունը: Իսկ հետո 1883-1897թթ. միավորելով Գյոթեի որոշ աշխատությունների ներածականները՝ հանդես եկավ փիլիսոփայաան նոր գործով՝ «Գյոթեն որպես գիտնական» վերտառությամբ:

1890-1897 թվականներին Գյոթեի ու Շիլլերի արխիվներում նա խմբագրում է Գյոթեի բոլոր հրատարակված ու անտիպ աշխատությունները, որի արդյունքում Ռոստոկի համալսարանում «Ճշմարտություն և գիտություն» գիտական ատենախոսության համար ստանում է դոկտորի գիտական աստիճան:

Ի լրումն իր ակադեմիական ուսումնասիրությունների՝ Ռուդոլֆ Շտայները զբաղվում է մասնավոր ուսուցչությամբ, որի ընթացքում էին ձևավորվում փիլիսոփայությունից ոչ պակաս կարևոր նրա մանկավարժական հայացքները: Եվ հետաքրքիրն այն է, որ նա դրանց տիրապետել է ինչպես ինքն է գրում «մի ընտանիքում, ուր նա զբաղվում է այդ ընտանիքի չորս տղաների դաստիարակությամբ»: Դրանցից երեքի հետ նա պետք է պարապեր ժողովրդական դպրոցի ծրագրով և նախապատրաստում էր նանց

միջնակարգ դպրոց ընդունելուն: Իսկ չորրորդը՝ 10 տարեկան տղան, լրիվ հանձնված էր իմ ողորմածությանը»: Այստեղ Ռուդոլֆ Շտայները կիրառեց իր մանկավարժական առաջին և կարևոր սկզբունքը՝ «կարճ ժամանակահատվածում, աշակերտի նվազագույն լարվածությամբ հասնել հնարավոր առավելագույն արդյունքի:

1919 թվականի ապրիլի 25-ին «Վալդորֆ Աստորիա» ծխախոտի գործարանի սեփականատեր Մոլը դիմում է Ռ. Շտայներին խնդրանքով՝ իր աշխատողների երեխաների համար հիմնել դպրոց և նրանց դաստիարակել շտայներյան սկզբունքներով:

Ռուդոլֆ Շտայները մեծ ոգևորությամբ ձեռնամուխ է լինում այդ աշխատանքներին և հետևում ու իրագործում է ոչ միայն շենքի կառուցումը, այլև իր գաղափարները կյանքի կոչելուն պատրաստ ուսուցիչների հետ աշխատանքները: Նա զուգահեռ դասախոսություններ էր կարդում երեխաների ծնողների հետ: Նրանց ընտելացնում իր գաղափարներին:

Դպրոցը, որը կոչվեց վալդորֆյան, սկսեց գործել 1919 թվականի սեպտեմբերի 7-ին՝ ունենալով 8 դասարան և 200 աշակերտ: Իսկ տարեվերջին դրանց թիվը հասավ 700-ի:

Կյանքի վերջին տարիներին Ռուդոլֆ Շտայներն աշխատում էր շատ ծանրաբեռնած: Եվ հյուծված աշխատանքներից՝ 64 տարեկանում՝ 1925 թվականին, կնքում է իր մահկանացուն:

Վերջին տասնամյակներում աշխարհում արժեքների վերագնահատումը, մարդկության ինտելեկտուալ զարգացումը և ժամանակակից մտածողությունը հնարավորություն են ընձեռում ընկալելու, գնահատելու և կիրառելու Ռուդոլֆ Շտայների մանկավարժական հայացքները, որոնք ամբողջական մանկավարժական գաղափարներ են՝ հիմնված անհատական ուսուցչական փորձի վրա: Ահա դրանցնց մի քանիսը.

- մինչև 7 տարեկանը խրախուսեք երեխայի խաղը, նկարչությունը, պատմելը, տանը լինելը, բնության և բնական երևույթների ուսումնասիրությունը,

- մինչև 7 տարեկանը մի սովորեցրեք կարդալ երեխաներին, եթե իհարկե ինքնուրույն կուզենան սովորել,

- երեխային սովորեցրեք նախ գրել, հետո միայն կարդալ,

- ուսուցման մեթոդները համապատասխանեցրեք երեխաների տարիքին, որպեսզի նպաստեն նրանց հոգևոր զարգացմանը,

- ունեցեք դասարանի մշտական ուսուցիչ: Ամեն ուսուցիչ պետք է «աճեցնի» իր դասարանը: Առաջինից մինչև ութերորդ դասարան նա պետք է զբաղվի երեխաների հետ, համագործակցի իր գործընկերների ու երեխաների ծնողների հետ,

- իմացեք, որ ուսուցիչը, հատկապես տարրական դասարաններում, առարկայից կարևոր է,

- շարժեք երեխաների հետաքրքրասիրությունը և կհամոզվեք, որ ամենից «անընդունակն» անգամ հետաքրքրվել է հաղորդող նյութով,

- դպրոցը պետք է իրականացնի խմբային, գործընկերային ինքնակառավարում, որը պետք է վերահսկվի ուսուցիչների կողմից,

- ուսուցիչները և ծնողները պետք է աշխատեն համատեղ, որ կարողանան իրականացնել մանկավարժական խնդիրները,

- ամենամյա կոնֆերանսները պետք է ուղեկցեն ուսուցիչներին: Դրանք կատարելագործվելու լավագույն միջոցներն են,

- առարկաների դասավանդումը պետք է իրականացվի «փուլերով»: Դա կենտրոնացնում է սովորողների ուշադրությունը և հնարավորություն է տալիս ուսուցչին տրամաբանական մատուցել այն,

- հատուկ ժամանակ պետք է տրամադրել ուսուցչի պատմելուն, որի համար պետք է նյութ հանդիսանան առակներն ու ասացվածքները, հեքիաթներն ու առասպելները, հայտնի մարդկանց կենսագրություններն ու գործը: Դասի մեջ պետք է ինտեգրվեն թատերական ներկայացումներ,

- կարևոր տեղ պետք է հատկացնել երեխաների գեղագիտական դաստիարակությունը բոլոր առարկաների դասերին և նրանց միջոցով,

- պետք է մատուցել բարոյագիտական հասկացություններ, սակայն համոզմունքների ձեռքբերումը թողնելով սովորողներին,

- երևույթները հաղորդեք ամբողջության մեջ, ուսուցանեք ինտեգրվածը՝ ստեղծելով կապ գիտության և արվեստի միջև,

- հրաժարվեք գնահատման թվանշանային ձևից: Վերացրեք երկտարեցիությունը, աշակերտներին մի դասակարգեք «լավերի» ու «վատերի»

- աշակերտների մեջ զարգացրեք և ամրապնդեք սովորելու ցանկությունը և կարողությունները,

- իրականացրեք դաստիարակության բուժող ազդեցությունը,

- ուսուցումն իրականացրեք երկլեզվության մեթոդիկայով:

Ռուդոլֆ Շտայների մանկավարժական տեսությունը և մանկավարժական հայացքներն ու գաղափարները համահունչ են իրենց արտահայտած մտքին: Նա գրում է. «Ամեն ոք, ով ցանում է ստեղծել որևէ նոր բան մարդկային մշակույթի ասպարեզում, պետք է ցույց տա, որ արժանի է իր հայտնագործությանը, որովհետև գնահատում և հարգում է անցյալի նվաճումները»:

Մարիա Մոնտեսսորի (1870-1952): Ծնվել է Չիարավիլում (Իտալիա) օգոստոսի 31-ին Ալեսանդրո և Ռիկիլդ Մոնտեսսորիների ընտանիքում: Նրա հայրը բարձրաստիճան պետական ծառայող էր, մայրը սերում էր հնագույն իտալական Մտեոպանիների տոհմից: Մարիան ընդամենը 5 տարեկան էր, երբ նրանց ընտանիքը տեղափոխվեց Հռոմ: Եվ հետաքրքրասեր աղջնակը կլանված ուսումնասիրում է այդ «հավերժ քաղաքի» պատմական հուշարձանները:

Չափազանց աշխույժ ու հետաքրքրասեր աղջիկը դառնում է ուշիմ և պարտաճանաչ աշակերտուհի, չնայած այն բանին, որ այնքան էլ հրապուրված չէր ժամանակի դպրոցով: Նրան դուր չէր գալիս այն, որ դպրոցը մտահոգված էր միայն փաստերի մտապահումով և որպես ուսուցման միակ ձև, չէր գոհացնում Մ. Մոնտեսսորիին: Ուսումնական նյութը հրամցվում էր չոր ու ցամաք, առանց դիտողական պարագաների և առանց հետաքրքրասիրության շարժման:

Սակայն Մարիան չէր զգում ուսուցման թերի կողմերը, քանի որ նրա հետ մշտապես պարապում էր մայրը, որը նրա խորհրդատուն ու օգնականն էր:

Մարիա Մոնտեսսորին, երբեք իրեն չէր պատկերացնում ուսուցչի կարգավիճակում, քանի որ երազում էր դերասան դառնալու մասին:

Բայց ամեն ինչ փոխվեց, երբ նրա մեջ առաջացավ սեր թվաբանության նկատմամբ: Նա լուրջ խնդիր դրեց ծնողների առջև այդ գիտությունն ուսումնասիրելու մասին, քանի որ տարրական դասարաններից հետո աղջիկ աշակերտներին արգելվում էր զբաղվել մաթեմատիկայով: Սակայն համառ աղջիկն որոշեց կրթությունը շարունակել տեխնիկական դպրոցում:

Չնայած հոր կողմից իր որշմանը դեմ լինելուն՝ Մարիան համառեց. նրան անուղղակի օգնության եկավ երկրում արդեն ծայր առած գենդերային շարժումը, որը դնում էր կանանց ոտնահարված իրավունքների վերականգնման հարցը:

1883 թվականին 13-ամյա Մարիան սկսեց հաճախել արական միջնակարգ դպրոց, որը տվյալ ժամանակի համար չլսված երևույթ էր: Նրան արգելում էին տղա աշակերտների հետ շփվել, անգամ զրուցել նույնիսկ ուսումնական հարցերի շուրջ:

1886 թվին 16-ամյա Մարիա Մոնտեսսորին ընունվում է տեխնիկական քոլեջ, բայց շուտով մի հետաքրքիր դեպքի առիթով հիմնովին փոխում է իր նպատակը: Այդ մասին գրում է. «Երբ ես զբոսնում էի Հռոմի այգիներից մեկում, տեսա մուրացիկ մի կնոջ: Նրա երեխան գետնին նստած խաղում էր մի կտոր կարմիր թղթով: Փոքրիկ աղջիկն այնքան երջանիկ էր, որ ես զմայլվեցի: Ես չեմ կարող բացատրել այդ զգացումը, որ պատեց ինձ»: Դա ուղղակի տեղի ունեցավ և Մարիա Մոնտեսսորին որոշեց հրաժարվել ճարտարագետի մասնագիտությունից ու դառնալ բժիշկ, ավելի ստույգ մանկաբույժ:

Այստեղ ևս և՛ հայրը, և՛ հասարակությունը դրան դեմ դուրս եկան, քանի որ բժշկի մասնագիտությունը միայն տղամարդուն հատուկ մասնագիտություն էր և պահանջում էր երկարատև ու քրտնաջան կրթություն: Այս որոշումը վերջնականապես ու հիմնովին փչացրեցին հոր հետ փոխհարաբերությունները:

Կամքի ուժի և նպատակին հասնելու ձգտման կատարյալ դրսևորում էր Մարիայի հանդիպումը համալսարանի բժշկական

ֆակուլտետի դեկանի հետ: Դեկանը համալսարան ընդունվելու ցանկության մասին Մարիային լսելուց հետո ասում է. «Ես չեմ կարող ընդառաջել ձեր ցանկությանը, քանի որ այս համալսարանի դռներից ներս չի մտել ոչ մի ուսանող կնոջ ոտք: Բայց Մարիա Մոնտեսսորին սեղմեց նրա ձեռքը, շնորհակալություն հայտնեց իրեն լսելու համար և ասաց. «Ես գիտեմ ու համոզված եմ, որ կդառնամ բժշկության դոկտոր»: Եվ բոլոր արգելքները հաղթահարելով՝ 1892 թվին Մարիան դարձավ Հռոմի համալսարանի բժշկության ֆակուլտետի առաջին կուրսի առաջին աղջիկ ուսանողը:

Նորից արգելքներ, նորից խոչընդոտներ: Սակայն 1896 թվականի հուլիսի 10-ին 25-ամյա Մարիա Մոնտեսսորին փայլուն առաջադիմությամբ ավարտում է Հռոմի համալսարանի բժշկագիտության ֆակուլտետը:

Հետագա ողջ կյանքը Մարիա Մոնտեսսորին նվիրում է մտավորապես թույլ զարգացած «դժբախտ փոքրիկներին» օգնելու գործին: Նա զուգահեռ մասնակցում է «կանանց իրավունքների պաշտպանության շարժմանը»:

1899 թվին Հռոմում բացվում է հատուկ դպրոց, որի ստեղծողը, կազմակերպիչն ու ղեկավարը 29-ամյա Մարիա Մոնտեսսորին էր: Դա նրան ստիպում է վերադառնալ համալսարան և ուսումնասիրել մանկավարժություն և հոգեբանություն: 1904 թվականին նա արդեն ղեկավարում էր Հռոմի համալսարանի մարդաբանության ամբիոնը և կատարում էր մանկավարժական ուսումնասիրություններ: 1907 թվականին նրա նախաձեռնությամբ Սան Լորեցոյում բացվում է առաջին «Մանկան տունը», որտեղ ընդգրկվում էին «անկառավարելի» երեխաներ:

Նմանների հետ վարվելու իր ներդրած մեթոդի շնորհիվ երեխաների վարքագծի մեջ կատարվում են անհավատալի փոփոխություններ, որոնք զարմացնում են նույնիսկ իրեն: Այդ կապակցությաբ ինքը՝ հեղինակը գրում է. «Զարմանահրաշ բաներ տեղի ունեցան ամենասկզբից: 3-4 տարեկան երեխաներն սկսեցին գրել, կարդալ և գիտակցել իրենց «ես»-ը: Նրանք յուրացնում էին մշակույթը:

Նրանք սովորում էին բուսաբանություն, աշխարհագրություն, մաթեմատիկա: Եվ դա անում էին չափազանց հեշտությամբ, ինքնաբուխ կերպով, առանց դժվարությունների»:

Առաջին անգամ երեխաների համար նա օգտագործեց նրանց տարիքին համապատասխան սեղաններ ու աթոռներ, քանի որ գտնում էր, որ ուսուցման միջավայրն ամեն ինչ է ուսուցման ու դասիարակության համար:

Բայց նրա կյանքը մի փոքր խաթարվեց, երբ որդու՝ Մարիոյի հայրը իրեն դավաճանեց և որոշեց ամուսնանալ ուրիշի հետ: Մարիա Մոնտեսսորին տղային հանձնեց մանկատուն և ամբողջ կյանքը նվիրեց ուրիշների երեխաներին դաստիարակելու գործին:

1909 թվականին Մ. Մոնտեսսորին առանձին գրքով հրատարակեց իր դասախոսությունները՝ «Մարտաբանական մանկավարժություն» խորագրով: 1910թ. հրատարակեց «Մոնտեսսորիի մեթոդը» գիրքը, որն անմիջապես թարգմանվեց աշխարհի 20 լեզվով: 1913 թվականին հրատարակեց «Երեխայի տուն. գիտամանկավարժական մեթոդ» աշխատությունը:

Մարիա Մոնտեսսորին համաշխարհային ճանաչում ձեռք բերեց, իր «մեթոդի» շնորհիվ: Նա ոչ միայն հրատարակում էր գրքեր ու գիտական հոդվածներ, այլև դասախոսություններ էր կարդում «Մոնտեսսորիի մեթոդի» մասին: Նրան ունկնդրելու էին գալիս Անգլիայից, Ֆրանսիայից, Գերմանիայից և նույնիսկ Ավստրալիայից:

1914 թվականին նրան Ամերիկա է հրավիրում իր անունով հիմնադրված կազմակերպությունը, որի ղեկավարն էր Ալեքսանդր Բելը, հետագայում հեռախոսի հայտնագործողը: Այդ կազմակերպության պատվավոր քարտուղարն էր Մարգարետ Վիլսոնը, Միացյալ Նահանգների նախագահի քույրը:

Միացյալ Նահանգներ նրա հրավերը զուգադիպեց Սան Ֆրանցիսկոյի համաշխարհային ցուցահանդեսի հետ: Այնտեղ կազմակերպվեց հատուկ ապակեպատ լսարան («Մոնտեսսորի դասարանը»), որտեղ Մարիա Մոնետսսորին բոլորի աչքի առջև պարապում էր երեխաների հետ: Հարյուրավոր մարդիկ ուսումնասիրում էին

«վարպետ ուսուցչի» աշխատանքը: Ցուցահանդեսում շնորհված 2 ոսկե մեդալներն էլ բաժին հասան Մոնտեսսորիի «Նոր երեխաներ» նախագծին:

1922 թվականին նրան հրավիրեցին ղեկավարելու Իտալիայի դպրոցների վերահսկման գործը: Բայց ֆաշիզմը իշխանության գալուց հետո նա իր դպրոցի հետ տեղափոխվեց նախ Իսպանիա, ապա՝ Նիդերլանդներ: Այնտեղ էլ 1938 թվին հիմնեց իր «Մոնտեսսորիի միջազգային կենտրոնը»:

1939 թվականին նրան հրավիրեցին դասախոսություններ կարդալու Հնդկաստանում: Նա 6 տարի մնաց Հնդկաստանում, քանի որ պատերազմի պատճառով չէր կարող վերադառնալ Եվրոպա: Նա պլանավորել էր դասախոսություններ կարդալ նաև Աֆրիկայում, բայց իրականացնել չկարողացավ, կյանքից հեռանալու պատճառով:

Մարիա Մոնտեսսորին մահացավ Նիդերլանդներում, 1952 թվականին, 81 տարեկանում:

Այսօր լայնորեն հայտնի են նրա մանկավարժական տեսական հայեցակարգերը: Դրանցից մեկն ազդարարում է.

- Մարդը չի կարող ազատ լինել, եթե ինքնուրույն չէ: Այդ իսկ պատճառով երեխայի անհատական ազատության առաջին գործուն դրսևորումները պետք է այնպիսի ուղղություն ունենան, որ ակտիվությունը մշակի նրա ինքնուրույնությունը:

Նա մանկավարժությանը ներկայացրեց զարգացման պահանջմունքներ: Դրանք են.

- **շարժման պահանջմունքը** կամ երեխայի սեփական ինքնաբուխ շարժումը,

- **զգայական պահանջմունքը** կամ երեխայի տպավորությունների ինտենսիվ պահանջմունքը.

- **աշխատանքի պահանջմունք**, կամ աշխատելու ներքին նախադրյալները,

- **գործունեությունները համակարգելու պահանջմունք** կամ համաչափ ու ներդաշնակ գործողությունների պահանջմունք,

- **տարբեր գործառույթների կատարելագործման ձգտում**

կամ գործառույթների ներդաշնակության պահանջմունք,

- **կրկնությունների նկատմամբ համակվածության պահանջմունք,**
- **կարգ ու կանոնի ձգտում** կամ գիտակցական կարգապահության պահանջմունք,
- **սոցիալական զարգացման ձգտում** կամ բնությունից ի վերուստ մարդուն տրված սոցիալական դերում գտնվելու պահանջմունք,
- **ազատության և անկախության ձգտում** կամ շրջապատող միջավայրի հետ ինտեգրման պահանջմունք:

Մարիա Մոնտեսսորին տեսականորեն հիմնավորեց և մանկավարժական պրակտիկայում արդունավետորեն կիրառեց հինգ առաջնակարգ նշանակություն ունեցող սկզբունք.

- **բնական զարգացմանը միտված ներգործության,**
- **միջավայրի ընտրության ազատության,**
- **առարկայական ուսուցման,**
- **ուսուցման մեջ անձնական ակտիվության,**
- **առարկայական ուսուցան:**

Ըստ Մարիա Մոնտեսսորիի՝ սրանցով են պայմանավորված երեխայի մեջ տեղի ունեցող դրական փոփոխությունները:

1949-ին, 1950-ին և 1951-ին Մարիա Մոնտեսսորին ներկայացվել է Նոբելյան մրցանակի: Նրա գիտական մանկավարժական մեթոդներն այսօր էլ կիրառվում են աշխարհի շատ երկրներում: Շատ տեղերում էլ գործում են «Մոնտեսսորիի դպրոցներ» նախակրթարաններ և ուսուցիչների վերապատրաստման կենտրոններ:

Սելեստին Ֆրենե (1896-1966): Ծնվել է 1896 թվի հոկտեմբերի 16-ին, Գրասում: Դա իտալական սահմանամերձ ֆրանսիական մի գյուղ էր: Նա, ինչպես և մյուս մանուկները, իր օրն անցկացնում էր բնության գրկում՝ դիտելով և ուսումնասիրելով այն: Հետագայում Ս. Ֆրենեի կինը՝ Ելենը, գրում է. «Բնությունը դիտելու և նրա էությունը տեսնելու փորձը դարձավ նրա մանկավարժական փորձի հիմքը»: «Աշխարհիկ դպրոցի կողմնակիցների կոոպերատիվի», «Նոր դպրոցի կողմնակիցների միջազգային ֆեդերացիայի», «Մանկական դաստիարակ» և «Մանկական արվեստ» ամսագրի և վերջապես XX դարի մանկավարժության ֆրանսիական դպրոցի առավել ճանաչված ներկայացուցիչն է:

Նյութական վատ պայմանները ստիպում են Սելեստին Ֆրենեի ծնողներին նրան մոդայիկ կրթության բաժնից տեղափոխել մանկավարժության բաժին, որտեղ ուսման վարձը քիչ էր: Ավարտելով Նիցայի մանկավարժական քոլեջը՝ ստանում է տարրական դպրոցի ուսուցչի որակավորում: Քիչ անց, զորակոչվում է բանակ և մասնակցում Առաջին համաշխարհային պատերազմին: Մեկ տարի անց նա ծանր վիրավորվում է և անցնում է առողջացման երկարատև կուրս: Այդպես էլ նա ողջ կյանքն անցկացրեց վիրավոր թոքով:

Սելեստին Ֆրենեն միայն 26 տարեկանում՝ 1922 թվականին, սկսեց իր մանկավարժական գործունեությունը: Սկսեց դասավանդել Բար Սուր Լոուվի երկամյա դպրոցում, որտեղ էլ սկսեց իր պրակտիկ գործունեության օգնությամբ զարգացնել մանկավարժական տեսությունը: Նա հափշտակությամբ կարդում էր համաշխարհային դասական մանկավարժների աշխատությունները և դրանք վերլուծում էր ժամանակի՝ «նոր մանկավարժության» տեսանկյունից:

1924 թվի հոկտեմբերին Սելեստին Ֆրենեն հրատարակեց իր «Սովորեցնելու մեթոդը (տեխնոլոգիան)» աշխատությունը: Ըստ այդ «մեթոդի»՝ նրա սաները ստեղծագործում էին, դասարանում գրում շարադրություններ՝ ազատ թեմաներով, որտեղ պատմում էին իրենց «արկածների» և արտաուսումնական կյանքի մասին: Այդ «մեթոդի» նշանակությունն այն է, որ այդ թեմաները՝ շարադրությունների տեսքով քննարկվում էին դասարանում, ծնում նոր մտքեր և տալիս ստեղծագործելու նոր հնարավորություններ: Վերջում այդ «ազատ շարադրությունները» իրենց տեղն էին գտնում կամ «Դասարանական ամսագրում» կամ «Դպրոցական թերթում»:

1926 թվին «Դասարանական ամսագրի» և «Դպրոցական թերթի» օգնությամբ Ս. Ֆրենեի մանկավարժական հայացքները տարածում էին ստանում իր սաների ստեղծագործություններ[illegible]ջոցով: Աշխատանքի այս ձևը նա համարեց «համագործակցությ[illegible]

սումնասիրություն» կամ «համագործակցային հետազոտություն»: Այս համագործակցության ընթացքում էլ նա ծանոթացավ իր գաղափարների մոլի պաշտպան, ուսուցչուհի Էլենի հետ, որը հետագայում ողջ կյանքի ընթացքում մնաց նրա հետ ու նրա կողքին, որպես կին, համախոհ, հետևորդ և մանկավարժական գաղափարների տարածող:

1928 թվին Ֆրենեն կնոջ հետ տեղափոխվում է Սենթ Պաուլ դե Վենե, որտեղ էլ հիմնավորում ու զարգացնում է իր ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումները: Այստեղ նա հիմնում է «Աշխարհիկ մանկավարժների միությունը», որը նաև ճանաչում էին որպես «Ֆրենեի մանկավարժություն» կամ «Ֆրենեական մանկավարժական շարժում» անուններով:

Ֆրենեն այն կարծիքին էր, որ դպրոցական դասագիրք հասկացությամբ ուսումնական փաստաթուղթն արդեն հին է, իր դարն ապրած և, որ նրանց պետք է օգնության գան այլ դիդակտիկ նյութեր (աշակերտական «նախագծեր», «աշխատանքային գրադարան» և այլն): Ֆրենեի ծրագրերը իրականություն են դառնում Ֆրանսիայում, Իտալիայում և Իսպանիայում: Այդ երկրներում նա ներգրավվեց «կրթական կոոպերատիվ» շարժմանը, որը վերածվեց մանկավարժական խոշոր ինդուստրիայի:

Այդ ընթացքում նրա կարդացած դասախոսությունները հնարավորություն տվեցին նրան կուտակել դրամական միջոցներ և հիմնել իր սեփական «փորձարարական դպրոցը» (1935 թ.):

1940 թվականին նրա դպրոցը փակվեց ֆաշիստների կողմից, որոնք նրան մեղադրում էին կոմունիստական գաղափարներ տարածելու և երեխաներին կոմունիստական դաստիարակություն տալու մեջ: Նրանք գիտական-մանկավարժի համար սահմանեցին տնային բանտարկություն, իսկ մի փոքր անց արտաքսեցին երկրից: 1943 թվին Ֆրենեն միացավ դիմադրության շարժմանը և պայքարեց ֆաշիզմի դեմ՝ արդեն զենքը ձեռքին:

1947 թվին Ֆրենեն վերաբացեց իր դպրոցը և սկսեց եռանդուն մանկավարժական գործունեությունը: Բայց չարակամությունը նրա նկատմամբ կաշկանդում էին ավարտին հասցնել իր գաղափարները: Նրա նկատմամբ բացասական վերաբերմունք դրսևորեց անգամ նրա հարազատ կուսակցությունը՝ մեղադրելով մանկավարժ-գիտնականին կոլեկտիվ դաստիարակության դիրքերից նահանջելու և անհատական դաստիարակությանը տեղ տալու հարցում: Եվ չդիմանալով հալածանքներին և բուռն գաղափարական պայքարին՝ Սելեստին Ֆրենեն 1966 թվի հոկտեմբերի 8-ին Ռինսում հանկարծամահ եղավ:

Սելեստին Ֆրենեն թողել է հարուստ տեսական մանկավարժական ժառանգություն: Դրանք ամփոփված են.

- **«աշխատանքային մանկավարժության»** մեջ, ըստ որի՝ սովորողն աշխատելով ինքնաբերաբար փոխում է դպրոցական միջավայրը, ապա և հասարակությունը,
- **«բնական մեթոդի»** մեջ, ըստ որի՝ դաստիարակության օբյեկտ հանդիսացող աշակերտի պահանջարկների հատուկ բավարարումը բնական անհրաժեշտություն է,
- **«համագործակցային ուսուցում»-ի մեջ,** ըստ որի՝ հետազոտությունների արդյունքները սովորողները պետք է ներկայացնեն իրենց ընկերներին՝ դարձնելով լայն գիտական քննարկման առարկա,
- **«նախագծերի մեթոդի» մեջ**, ըստ որի՝ ուսումնական բոլոր դասավանդվող առարկաները նախագծվում են և համակարգված հաղորդվում սովորողներին,
- **«խթանող ուսուցման» մեջ**, ըստ որի՝ ուսուցումը պետք է ուղղված լինի բոլոր սովորողների ներքին հնարավորությունների բացահայտմանը, ապա և խթանմանը:

Սելեստեն Ֆրենեի տեսական եզրակացությունն այն է, որ «հաճախ դպրոցներում երեխաների կենդանի խոսքը հետևողականորեն դուրս է մղվում արհեստական խոսքով: Այսպես պապանձվում է փորձը և կենդանի խոսքը կորցնում է իր իմաստը:

5.3. ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ՇՐՋԱՆԻ ԱՄԵՐԻԿՅԱՆ ԴՊՐՈՑՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ

Մշակույթի պատմությունը վկայում է, որ մարդու գիտելիքները և տեխնիկական ունակությունները զարգանում են կյանքի հիմնական ու կարևոր հիմնախնդիրներով: Այս միտքը, որ արտահայտել է Ջոն Դյուին, պատկանում է նորագույն շրջանի ամերիկյան դպրոցին և մանկավարժական մտքին:

Ջոն Դյուի (1859-1952): Ծնվել է 1859 թվի հոկտեմբերի 20-ին Բալլինգտոնում: Նա ֆերմերների ընտանիքից էր: Ծնողները, սակայն, հեռացել էին ավանդական կենցաղից: Հայրը Արչիբալդը, մասնակցել է քաղաքացիական պատերազմին, ապա զբաղվել սիգարի առևտրով, մայրը՝ բարեգործ էր:

Ջոնը իր եղբայրների հետ հաճախում է պետական դպրոց, որն էլ հաջողությամբ ավարտում է՝ անցնելով երեք տարիների ուսումնական ողջ դասընթացը:

1875- ին տասնվեց տարեկան Ջոնը ընդունվում է Վերմոնտի համալսարան: Այստեղ նա ուսումնասիրում է հունարեն և լատիներեն, անգլիական գրականություն, մաթեմատիկա և ճարտասանություն: Այս տարիներին նա լսում է Պերկինսի դասախոսությունները և ուսումնասիրում էվոլյուցիայի գիտական տեսությունը:

1879 թվին Դյուին ավարտում է համալսարանը և 2 տարի հետո աշխատանքի անցնում Օյլի քաղաքի (Փենսիլվանիա) ավագ դպրոցում: Դրանից հետո վերադառնում է Վերմոնտ և շարունակում ուսուցչական աշխատանքը:

1882 թվականին Ջոն Դյուին ընդունվում է Բալթիմորի Ջոն Հոպկինսի համալսարանը, որտեղ ուսումնասիրում է դասական փիլիսոփայություն: 1884 թվին նա պաշտպանում է «Կանտի փիլիսոփայությունը» խորագրով իր ատենախոսությունը և արժանանում է փիլիսոփայական գիտությունների դոկտորի գիտական աստիճանի:

1884 թվին Ջոն Դյուին դոկտորի գիտական աստիճանով ընդունվում է Միչիգանի համալսարան և պրոֆեսորի պաշտոնով աշխատում շուրջ 10 տարի: Այդ ընթացքում Ջ. Դյուին հանդես է գալիս

փիլիսոփայության և հոգեբանության հարցերին նվիրված գիտական հոդվածներով, որոնք երիտասարդ գիտնականին բերում են լայն ճանաչում:

1887 թվականին լույս է տեսնում Ջոն Դյուիի «Հոգեբանություն» աշխատությունը, որը լայն ճանչման է արժանանում գիտական աշխարհում, անգամ առաջարկվում է համալսարանների համապատասխան ֆակուլտետներում ու բաժիններում օգտագործել այն, որպես ուսումնական ձեռնարկ:

Գիտական ղեկավար Ջորջ Մորիսի մահից հետո Ջոն Դյուիին վստահում են համալսարանի փիլիփոփայության ֆակուլտետի դեկանի նրա պաշտոնը: Ջոն Դյուիի համար դա կյանքի բավական տարօրինակ շրջան էր: Նա խառնվում է գիտության համարյա բոլոր բնագավառներին, մտնում հասարակական, տնտեսական, մշակութային, փիլիսոփայական, հոգեբանական, անգամ կրոնական հարցերի վերլուծման ու վերագնահատման մեջ:

1894 թվին Ջոն Դյուին տեղափոխվում է նորաստեղծ Չիկագոյի համալսարան: Այստեղ աշխատած տարիներին նրա իդեալիզմը տանում է դեպի ճանաչողական էմպիրիկ-փորձարարական տեսություն, որն այնուհետև զարգացնում է, վերածելով ամերիկյան մտածողության այն դպրոցի, որը հայտնի է «պրագմատիզմ» անունով: Նա ստեղծում է դպրոց-լաբորատորիա, որտեղ և կյանքի է կոչում իր գաղափարները: Այս դպրոցը փորձարարական լաբորատորիա է դառնում իր մանկավարժական տեսական եզրակացությունների համար, որոնք արտահայտված են «Դպրոցը և համայնքը» (1899թ.) ստվարածավալ մանկավարժական աշխատանքի մեջ:

Իր հետագա մասնագիտական գործունեությունը Ջոն Դյուին ծավալում է Կոլումբիայի համալսարանում, ուր հրավիրվում է աշխատելու հոգեբանության ֆակուլտետում: Այստեղ նա հասնում է կատարյալ հաջողության, երբ միավորում է փիլիսոփայությունը հոգեբանության ու մանկավարժության հետ: Նա կարևորում էր այն, որ մանկավարժության բնագավառը պետք է առանձնացվի համալսարանական կրթությունից ու դառնա մի հատուկ բարձրագույն ուսումնական հիմնարկ, որտեղ պատրաստեն միայն ուսուցիչներ:

1890 թվականին Ջոն Դյուին հատուկ աշխատանք է տանում այս ուղղությամբ, որ փոխվի մանկավարժական կրթության բովանդակությունը: Նա գործնականում այդ բովանդակության մեջ մտցրեց մանկավարժական տեսական ուղղվածության 23 առարկա, համալսարանին կից բացեց տարրական փորձարարական դպրոց: Հետագայում դարձավ Ամերիկայի ճանաչված փիլիսոփայական դպրոցի առաջնորդը:

Ջոն Դյուիի մանկավարժական և հոգեբանական ուսումնասիրություններն ու հետազոտությունները հիմնված էին ինչպես տեսական դրույթների զարգացման, այնպես էլ Կոլումբիայի ուսուցչական քոլեջում ու դպրոցում կատարած գործնական աշխատանքների վրա: Սրանց արդյունքում ծնվեց Ջոն Դյուիի «Ինչպես ենք մենք մտածում» աշխատությունը (1910թ.) և «ժողովրդավարությունը և կրթությունը» մենագրությունը (1916թ.): Դրանք այդ շրջանին բնորոշ մանկավարժական գոհարներ էին:

1930-ական թվականներին Ջոն Դյուին «խառնվում է» աշխարհի քաղաքական խնդիրներին մասնակցում է Լև Տրոցկու սպանությունը հետաքննող հանձնաժողովի աշխատանքներին, մերկացնում է Ի.Վ. Ստալինի չարագործ մտադրությունները, 1940 թվին պաշտպանում է իր ընկեր Բերտրան Ռասելին, երբ պահպանողականները ուզում էին նրան հեռացնել Նյու Յորքի քոլեջի նախագահի պաշտոնից:

Կյանքի վերջին տարիներին Ջոն Դյուին ձևակերպում էր իր գիտական, այդ թվում փիլիսոփայական, հոգեբանական, մանկավարժական հայեցակարգերը: Կենսաթոշակի անցնելուց հետո էլ նա հրատարակում է մի քանի հիմնարար աշխատություններ՝ «Արվեստը որպես փորձ» (1934թ.), «Հասարակ հավատ» (1934թ.), «Հարցապնդման տեսություն» (1938թ.), «Ազատությունը և մշակույթը» (1939թ.), «Գնահատման տեսություն» (1939թ.), «Իմանալը և իմացությունը» (1949 թ.):

Ամերիկացի ականավոր մանկավարժ, հոգեբան, փիլիսոփա, ամերիկյան մանկավարժության հայր Ջոն Դյուին մահկանացուն կնքեց 1952թ. հունիսի 1-ին, 92 տարեկանում:

Մանկավարժ տեսաբան Ջոն Դյուին իր մանկավարժական գլխավոր աշխատությունների՝ «Իմ մանկավարժական դավանանքը» (1897թ.), «Դպրոցը և հասարակությունը» (1900 թ.), «Երեխան և կրթության բովանդակությունը» (1902թ.), «Փորձը և կրթությունը» (1938թ.) մեջ ներկայացնում է երկու դարակազմիկ տեսությունները: Դրանք են.

- **«Ճանաչողության տեսությունը»**, որի մեջ Ջոն Դյուին առաջ է քաշում մտքի գենետիկական հարցը, որպես օրգանիզմի ու միջավայրի համագործակցության արդյունք, իսկ գիտելիքը որպես այդ համագործակցության վերահսկման և ուղղորդման գործիք: Նա տալիս է գործընթացի ժառանգական վերլուծություն՝ հանգեցնելով այն 3 փուլի: Դրանք համարելով՝

ա) <u>պրոբլեմային</u>, մի իրավիճակ, ուր մարդկային օրգանիզմի բնազդային կամ սովորույթ դարձած պատասխանները միջավայրում չեն համապատասխանում կարիքների և նպատակների իրականացմանն ուղղված շարունակական գործողություններին,

բ) <u>փաստերի կամ բովանդակության մեկուսացումն</u> է, որը տալիս է այն չափանիշները, որոնց օգնությամբ տեղի է ունենում իրավիճակի վերակառուցումը,

գ) <u>հարցման ճանաչողական</u> տարրերն են՝ մտքերը, ենթադրությունները, տեսությունները, որոնք ներկայացվում են որպես պրոբլեմային իրավիճակները խթանող վարկածային լուծումներ, որի մասին ենթադրությունները վերացական բնույթ են կրում:

- «<u>Սոցիալական տեսությունը</u>», որը այն նախապայմանն է, որն օգնում է հեշտությամբ հարմարվել կյանքին, որը հույժ անհրաժեշտ է ցանկացած առաջընթացի համար: Դա կյանքի ժողովրդավարական ձևն է, դրան հասնելու ճանապարհն էլ ժողովրդական մանկավարժությունն է: Ջոն Դյուիի կողմից փայփայվում էր՝ «ժողովրդական դասարանի» գաղափարը: Նրա դասարանը նկարագրված է որպես աշակերտների փոքր, բայց հիմնահարցեր լուծող խմբեր, որոնք փնտրում ու գտնում են սեփական պատասխանները և սովորում են ժողովրդավարական սկզբունքները:

Ջոն Դյուին համագործակցական խմբային աշխատանքը դա-

սում էր ակադեմիական ուսուցումից վեր: Համագործակցական վարքագիծը մարդկային գործունեության հիմք:

Բուրհուս Ֆրեդերիկ Սքիներ (1904-1990): Ծնվել է 1904 թվի մարտի 20-ին Սասքուանայում՝ Նյու Յորքի մերձակայքում գտնվող մի փոքրիկ երկաթուղային քաղաքում: Հայրը իրավաբան էր, մայրը՝ տնային տնտեսուհի:

Փոքրիկ Ֆրեդը սիրում էր առանձնանալ և հանգիստ խորհրդածել ամեն ինչի մասին, երազել ու ստեղծագործել: Խաղալիս կարող էր երևակայական մեխանիզմներ ստեղծել, որպեսզի դրանց օգնությամբ լուծեր իր առջև ծառացած խնդիրները, իսկ ավելի ուշ, երբ դարձավ բիհևիորիստ, համոզվեց, որ հնարամտությունը ձեռքբերովի վարվելաձև է, որն աստիճանաբար ձևավորվում է շրջակա միջավայրի ազդեցությամբ:

Ավագ դպրոցն ավարտելուց հետո Ֆրեդերիկ Սքիներն ընդունվում է Ուտիկայի մասնավոր Համիլտոն քոլեջը: Այդ շրջանում նա հետաքրքրություն է հանդես բերում գրականության նկատմամբ, սովորում է հունարեն և բնագրով կարդում է «Իլիականը»: Շարունակում է ուսումնասիրել դասական և ժամանակակից գրականություն: Այդ տարիներին նա խմբագրում էր նաև ուսանողական թերթ: Գրում էր բանաստեղծություններ, հետաքրքրվում երաժշտությամբ: Իր տանը հաճախակի կազմակերպում էր երաժշտական և թատերական երեկոներ:

Համիլտոն քոլեջն ավարտելով՝ Ֆրեդերիկ Սքիները որոշում է գրող դառնալ և իր մտադրությունն իրականացնելու նպատակով մեկնում է Նյու Յորք: Այստեղ որոշ ժամանակ աշխատում է գրախանութում, հնարավորություն ունենում կարդալու: Նրան հետաքրքրում էին Պավլովի և Վաթսոնի գրքերը, որոնք իր համար չափազանց տպավորիչ էին: Նա որոշում է մանրամասն ուսումնասիրել դրանցում արծարծված մտքերը և վերլուծել դրանք: Ֆրեդերիկ Սքիների հետաքրքրում էր բիհևիորիզմը:

1928-ի աշնանը 24-ամյա Սքիներն ընդունվում է Հարվարդի համալսարանի հոգեբանության ֆակուլտետ, նպատակ ունենալով խորացնել քոլեջում այդ առարկայից ստացած գիտելիքները: Այդ

հարցում նրան մեծապես աջակցեց ֆակուլտետի նորընծա դեկավար Վիլյամ Քրեզերեն, որը կենդանիների վարքագծի ուսումնասիրման ջատագով էր: Երիտասարդ ուսանողն ընդգրկվում է ուսումնասիրությունների այդ ոլորտի մեջ: Ուսումնասիրությունների հաջողությունը պայմանավորեցին Ֆրեդերիկ Սքիների ստեղծագործական միտքը և իր մտահղացումների համար անհրաժեշտ նոր սարքավորումներ պատրաստելու նրա ձեռքի շնորհքը: Երիտասարդ հետազոտողի ոգևորությունն ու նախաձեռնությունը այդ հարցում նույնիսկ հանգեցրին այնպիսի գաղափարների, որոնցով նա ինչ-որ չափով հաստատեց և նույնիսկ զարգացրեց Պավլովի ուսմունքը:

1929 թվին Ֆրեդերիկ Սքիները հանդիպում է Պավլովին: Վերջինս հրավիրված էր Միացյալ Նահանգներ՝ Հարվարդի համալսարանում անցկացվող միջազգային գիտաժողովում դասախոսություն կարդալու համար: Այս միջադեպը օգնեց երիտասարդ գիտնականին վերջապես գտնելու իրեն:

Ինտրոսպեկտիվ՝ ներհայեցողական հոգեբանությունը գերիշխում էր Հարվարդում: Նորամուծությունները ընդունվում էին հիացմունքով, բայց և կասկածանքով: Ահա այս հզոր աշխատանքային մթնոլորտում Ֆրեդերիկ Սքիները 1931 թվին պաշտպանում է դոկտորական ատենախոսություն:

1936-ին՝ 32 տարեկանում Ֆ.Սքիներն ամուսնանում է Իվոն Բլուի հետ: Նրանք տեղափոխվում են Մինեսոտա, ուր տեղի համալսարանում գիտնականն սկսում է իր առաջին մանկավարժական գործունեությունը:

Ընտանեկան համատեղ կյանքի ընթացքում նրանք ունենում են 2 դուստր, որոնցից առավել հայտնի է կրտսերը: Հետաքրքրականն այն է, որ նա ի հաստատումն հոր՝ Սքիների վարքագծի տեսության, կյանքի առաջին տարին անցկացրեց հատուկ հարմարեցված թափանցիկ և ինքնատիպ ակվարիումի մեջ՝ դառնալով ուսումնասիրությունների առարկա: Այս փաստն առիթ է հանդիսանում Սքիների հայացքների ճանաչման և հետագա զղջման համար:

Ինը տարի անց Սքիներն ընտանիքի հետ տեղափոխվում է

Բլումինգտոն՝ Ինդիանայի նահանգ և զբաղեցնում տեղի համալսարանի հոգեբանության ամբիոնի վարիչի պաշտոնը:

1946 թվականին այստեղ կայանում է իր իսկ կողմից ստեղծած «Վարքագծի փորձարարական վերլուծություն» ասոցիացիայի անդրանիկ նիստը: Նիստի որոշմամբ հիմնում է համանման ամսագիր, որի առաջին համարը լույս է տեսնում միայն 12 տարի անց:

1948-ին Սքիները, որպես պրոֆեսոր, վերադառնում է իր մայր բուհ՝ Հարվարդի համալսարան, որտեղ և աշխատել է մինչև կյանքի վերջը: Այդ ընթացքում նրա կարդացած դասախոսություններն ամփոփվել են մեկ ստվարծավալ գրքում՝ «Գիտությունը և մարդու վարքը» վերնագրով: Այն էլ լույս է տեսել 1953 թվականին:

Ֆրեդերիկ Սքիների հայացքներն այնքան ազդեցիկ են եղել, որ ամերիկացի հոգեբանների ասոցիացիան հատուկ հանձնաժողով ու գիտական խումբ է կազմել «Վարքի փորձարարական վերլուծությունը» ուսումնասիրելու համար:

Սքիների բիհևիորիստական հայեցակարգն ու մտորումները նրան հանգեցրին փիլիսոփայական և բարոյագիտական հարցադրումների: 1969 թվականին նա հրատարակում է «Անկանխատեսելի իրավիճակների խթանումը», իսկ 1971 - ին՝ «Ազատությունից ու արժանապատվությունից այն կողմ» գրքերը:

Իր աշխատանքների նկատմամբ անհանդուրժողականությունը Սքիներին հուշում է գրել «Բիհևիորիզմի մասին» գիրքը: Մինչև կյանքի վերջը նա հասցրեց հրատարակել նաև ինքնակենսագրական երեք հատորները՝ «Իմ կյանքի մանրամասնությունները», «Բիհևիորիզմի կայացումը» և «Հետևանքների վերաբերյալ»: Նույնիսկ մահվանից 10 օր առաջ, երբ նրան հայտնի էր, որ ապրելուն օրեր են մնացել (նա տառապում էր արյան քաղցկեղով), դասախոսություններ էր կարդում տարբեր լսարաններում:

Բուրհուս Ֆրեդերիկ Սքիները՝ ամերիկացի ճանաչված փիլիսոփան, հոգեբանն ու մանկավարժը, իր մահկանացուն կնքեց 86 տարեկանում՝ 1990 թվի օգոստոսի 18-ին: Նա մանկավարժության տեսություն մտավ իր երկու կարևոր հայեցակարգերով, որոնց բովանդակությունն էր.

- վարքագիծն այն է, ինչ անում է օրգանիզմը և կարելի է ասել, որ վարքագիծն օրգանիզմի այն մասն է և նրա գործառույթը, որն անմիջական կապի մեջ է արտաքին աշխարհի հետ,

- փորձարարական ուսուցման սարքերը օպտիմալ պայմաններ են ստեղծում ինքնուսուցման համար: Մեքենան ինքն իրեն չի սովորեցնում: Այն պարզապես կապում է աշակերտին ծրագրի հետ: Մեքենան աշխատանքը հեշտացնող սարք է, քանի որ կարող է կապել մեկ ծրագրավորողին բազում աշակերտների հետ:

Այս ամենը նշանակում է, որ՝

- կա հաստատուն և փոխադարձ կապ ծրագրի և աշակերտների միջև,

- մեքենան լավ ուսուցչի պես պնդում է, որպեսզի առաջարկվող նյութը հիմնովին ընկալվի ծրագրին համապատասխան,

- մեքենան օգնում է աշակերտին գտնել հարցերի ճիշտ պատասխանները,

- մեքենան նախապատրաստում է աշակերտին ճիշտ պատասխանները գտնելու համար:

Այս ամենն առաջին անգամ Բուրհուս Ֆրեդերիկ Սքիներին հանգեցրին ծրագրավորված ուսուցման գաղափարին և գործնական կիրառմանը:

Բենջամին Ս. Բլում (1913-1999): Ծնվել է 1913 թվականի փետրվարի 9-ին Փենսիլվանիայի նահանգի Լանսֆորդ բնակավայրում, հրեայի ընտանիքում: Նրանց ընտանիքը ազգային խտրականության պատճառով ընդամենը մի քանի տարի առաջ էր գաղթել Ռուսաստանից:

Նրա հայրը, չնայած հասարակ դերձակ էր, բայց ցանկանում էր, որ որդին ստանար հիմնարար կրթություն, դառնա ուսուցիչ: Միջնակարգ կրթություն ստանալուց հետո Բ. Բլումը ընդունվում է Փենսիլվանիայի պետական համալսարան, որն ավարտում է 1935-ին: Նա և բակալավրի, և մագիստրոսի աստիճաններ էլ ստացել է հենց այս համալսարանում: Նա իր գիտական ուսումնասիրություններն սկսում է «Ամերիկյան երիտասարդական կոմիտեում»: Ապա ուսումնասիրություններ է կատարում «Ընդհանուր մանկավարժու-

թյան ուսումնասիրության միասնական կոմիտեում», հետագայում ԱՄՆ-ի «Ութամյա կրթության» պատմական դարձած բաժնում:

1942 թվին Չիկագոյի համալսարանում Բենջամին Բլումը պաշտպանում է դոկտորական ատենախոսություն, երկու տարի անց՝ 1944 թվից սկսում է դասավանդել մանկավարժություն: Նա այդ համալսարանում աշխատում է մինչև 1990 թվականը, որտեղից էլ անցնում է կենսաթոշակի:

Այս համալսարանում Բ. Բլումն անցնում է մանկավարժի և հոգեբանի հսկայական դպրոց:

1970 թվականից Բ. Բլումը դառնում է Չարլ Հ. Սվիթ Սերվիսի պատվավոր պրոֆեսոր, Իսրայելի և Հնդկաստանի կառավարությունների կրթության հարցերով խորհրդական:

1950-ական թվականներին Բ. Բլումը դառնում է Ամերիկյան կրթական հետազոտական ասոցիացիայի կողմից հիմնված կրթական նպատակների տաքսոնոմիայի կոմիտեի նախագահ: Նրա «Կրթության տաքսոնոմիա» վերնագրով գիրքը Դեյվիդ Կրատվոլի համահեղինակությամբ լույս է տեսնում 1956-ին, երկրորդ հատորը՝ 8 տարի անց:

1961 թվին Բ. Բլումը դառնում է «Կրթության բարեփոխումների գնահատման միջազգային ասոցիացիայի» հիմնադիր անդամ:

1960-ական թվականներին Բ.Բլումը սկսում է զարգացնել «Ուսուցման վարպետության» իր տեսությունը: Ըստ այդ տեսության՝ աշակերտների ոչ պակաս 90-95 տոկոսը ի վիճակի են սովորել և յուրացնել հաղորդած գիտելիքները:

Հետագայում Բ.Բլումը վերանայեց ու ավելի կատարելագործեց «ուսուցման վարպետության» իր մոդելը: Հետագայում իր գիտական մանկավարժական գործունեությունը Բ. Բլումը ամփոփում է «Մարդկային բնութագրեր կամ ուսուցումը դպրոցում» վերնագրով գրքի մեջ:

Ըստ նրա՝ ուսուցման վարպետության տեսությունն ամփոփվում է 3 կետում.

- կան լավ սովորողներ և վատ սովորողներ, որոնց Բ. Բլումը տեղավորում է ուսուցման իր մոդելի մեջ,

- կան արագ սովորողներ և դանդաղ սովորողներ, որոնք ևս տեղ են գտնում ուսուցման մոդելի մեջ,

- կան համապատասխան պայմաններ, կամ չկան դրանից կախված է աշակերտների սովորելու դյուրին ու հիմնավորված լինելը:

Բ. Բլումը այն կարծիքին է, որ եթե մենք ընտրենք միայն ընդունակ աշակերտներին անհրաժեշտ աշխատանքի համար ժամանակակից հասարակության կարիքները չենք կարողանա բավարարել: Ուստի հարկավոր է միջոցներ գտնել բոլոր սովորողների ընդունակությունները զարգացնելու համար:

1980 թվին «Այբբենարան ծնողների, ուսուցիչների և այլ մանկավարժների համար» ամսագրում լույս է տեսնում Բ.Բլումի ուսուցման վարպետությանը նվիրված աշխատությունը՝ «Բոլոր երեխաները սովորում են» վերնագրով:

Բ. Բլումի հետազոտությունների հաջորդ քայլը փորձ էր գտնելու ուսուցման նոր ուղիներ՝ օգտագործելով այն մեթոդները, որոնք խմբային կիրկառման արդյունքում կարող են ապահովել բարձր առաջադիմություն:

1984 թվին Բ. Բլումը հրատարակում է իր մանկավարժական փորձերի արդյունքները՝ առաջարկելով խմբային ուսուցման բազմաթիվ նոր մեթոդներ ու մեթոդական խմբեր:

1980 թվականից Բ.Բլումն անցնում է իր հնգամյա ուսումնասիրություններին, որոնք նվիրական էին տաղանդի զարգացմանը: Գիտափորձերի մեջ ընդգրկված էին 120 օժտված երիտասարդներ, որոնք հասել էին ճանաչման և՛ գիտության, և՛ արվեստի տարբեր բնագավառների գծով:

1964 թվականին Բ. Բլումը հրատարակում է իր՝ «Կայունության և մարդկային բնութագրերի փոփոխությունը» մենագրությունը, որտեղ առաջ է քաշում այն հարցը, թե «ինչպիսի փոփոխությունների կարելի է հասնել ուսուցման ճիշտ, տեղին ու ժամանակին կիրառելու ժամանակ:

Բենջամին Բլումի գիտատեսական եզրակացությունն այն է, որ «ընդունակությունը որոշվում է ելնելով այն ժամանակահատվա-

ծից, որը պահանջվում է անհատին սովորելու համար, այլ ոչ թե անհատի բնականից «փայլուն» լինելը: Այսինքն՝ յուրաքանչյուրը կարող է սովորել, եթե ստեղծվեն համապատասխան նպաստավոր պայմաններ»:

Բ. Բլումն իր տաքսոնոմիան բաժանում է երեք մեծ խմբի՝ **ճանաչողական, ներգործական և հոգեշարժողական**, որոնք իրենց մեջ ներառում են.

- Ճանաչողական խումբը՝ գիտելիքը, ըմբռնումը, կիրառումը, վերլուծումը, համադրությունը՝ սինթեզը, գնահատումը,

- ներգործական՝ զգացմունքային-արժեքային խումբը՝ ընկալումը, պատասխանը, գնահատումը, կազմակերպումը, արժեքի բնութագրումը,

- Հոգեշարժողական խումբը՝ բնազդային, հիմնական գործողությունները, ընկալման և ֆիզիկական կարողությունները, իմացությունը, ոչ դիսկուրսիվ՝ թռիչքային հաղորդակցումը:

Ժամանակակից մանկավարժության մեջ Բենջամին Բլումի ճանաչողական, ներգործական և հոգեշարժողական տաքսոնոմիան կիրառվում է ուսուցման գործընթացի տարբեր փուլերում և ունի մեծ արդյունավետություն:

5.4. ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ՇՐՋԱՆԻ ՌՈՒՍԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ

Նորագույն շրջանի ռուսական դպրոցի և մանկարժական մտքի դերը մեծ է համաշխարհային մանկավարժության զարգացման գործում: Այն տվել է միջազգային մասշտաբի մեծություններ, որոնք տեսական եզրակացություններն ապահովել են ոչ միայն XX դարի վերջի, այլև XXI դարի մանկավարժական առաջընթացը: Ռուսական մանկավարժության նշանավոր դեմքերից են.

Լև Սեմյոնովիչ Վիգոտսկի (1896-1934): Ծնվել է 1896 թվի նոյեմբերի 17-ին Բելառուսի Օրշա քաղաքում: Մայրը՝ իր ողջ կյանքը նվիրել է երեխաների դաստիարակությանը: Հայրը՝ բանկային ծառայող էր: Մեկ տարի անց նրանց ընտանիքը տեղափոխվել է Գոմել:

Վիգոտսկիների ընտանիքում սիրում ու գնահատում էին արվեստը, գրականությունը: Այդ մթնոլորտում էլ երեխաները ստանում են իրենց սկզբնական կրթությունն ու դաստիարակությունը:

Լև Վիգոտսկին ուսանում է Գոմելի մասնավոր գիմնազիայում՝ ավարտում ոսկե մեդալով:

Լինելով ծագումով հրեա ընտանիքից՝ Լև Վիգոտսկին ամենուր հանդիպում է արգելքների: Դրանցից խուսափելու նպատակով նա ընդունվում է հրեական գիմնազիայի կրտսեր բարձրագույն դպրոցը: Նա արդեն 18 տարեկանում գիտականորեն այնքան է հասունանում, որ գրում է «Շեքսպիրի Համլետը» վերնագրով խոհագրությունը: Դա հիմք է դառնում նրա հետագա հոգեբանական բոլոր ուսումնասիրությունների համար: Նա արդեն պատրաստ էր համալսարան ընդունվելու, որը սակայն այնքան էլ դյուրին չէր հրեա դիմորդի համար: Նա պետք է քննություն հանձներ մի հանձնաժողովի, որի նախագահն ընդգծված հակահրեական տրամադրվածություն ուներ: Սակայն ունեցած ոսկե մեդալը, բարձրագույն կրթության կանոնադրության մեջ 3 տոկոս հրեաների ընդունելության մասին կետը Լև Վիգոտսկուն հնարավորություն է տալիս ընդունվելու Մոսկվայի համալսարանի բժշկական ֆակուլտետ: 1917-1919 թվականներին ուսումնառությանը զուգահեռ, նա հաճախում է նաև համալսարանի «Իրավունքի դպրոց»: Նա համալսարանի ղեկավարությունից ծածուկ ընդունվում և սովորում է Շանյավսկու մասնավոր համալսարանի պատմության և փիլիսոփայության բաժինները: Այդ համալսարանը ցարական կառավարության կողմից մերժված ու աշխատանքից հեռացված պրոֆեսորների ոչ պաշտոնական կենտրոն էր ու հավաքատեղի:

Հետաքրքիր է այն, որ Լև Վիգոտսկու հայացքների վրա ավելի շատ ազդեցություն ունեցավ այս համալսարանը, քան Մոսկվայի պետականը:

1919-ին Լև Վիգոտսկին միաժամանակ ավարտում է երկու համալսարաններն էլ՝ արդեն ձևավորված փիլիսոփայական և հոգեբանական հայացքներով: Վերադառնում է Գոմել և նվիրվում սոցիալ-մանկավարժական գործունեության: Մինչև 1926 թիվը գրակա-

նություն է դասավանդել երեկոյան բանվորական դպրոցներում: Սակայն նրա տարերքը պատմությունն էր ու գեղարվեստը: Նրա կուռքը Ստանիսլավսկին էր: Այդ է պատճառը, որ դերասանների համար՝ արված նրա նշումները տեղ են գտնում «Արվեստի հոգեբանություն» աշխատության մեջ: Այդ մտքերը ավելի խորացված արտահայտվել են նաև «Մտածողությունը և լեզուն» գրքում:

Լև Վիգոտսկին 28 տարեկանում սկսում է հետաքրքրվել հոգեբանությամբ՝ չունենալով անգամ համապատասխան մասնագիտական կրթություն: Բայց գաղտնի է պահվում այն փաստը, որ Լև Վիգոտսկին ունեցել է հոգեբանության հատուկ ուսուցիչ, որն աշխատել է Շանյավսկու համալսարանում, որն էլ սեր է արթնացրել Լև Վիգոտսկու մոտ դեպի հոգեբանությունը: Դա ռուս մեծ հոգեբան ու մանկավարժ Պ.Բլոնսկին էր (1884-1941թթ.):

1924 թվին Լենինգրադում (այժմ՝ Սանկտ Պետերբուրգ) կայացած հոգեբանական «Ռեֆլեքսային և հոգեբանական մեթոդաբանությունը» խորագրով երկրորդ վեհաժողովում, 27-ամյա Լև Վիգոտսկու ելույթը ցնցում է Ալեքսանդր Լարիային, որն այդ ժամանակ Մոսկվայի հոգեբանության ինստիտուտի գիտական քարտուղարն էր: Այդ ելույթի առիթով Ա. Լարիան հիշում է. «Բեմ ելավ մի երիտասարդ, որի 27-ը դեռ նոր էր լրացել: Նա խոսեց մոտ կես ժամ, պարզ, հստակ ու անթերի տրամաբանությամբ»:

Ա. Լարիան Լև Վիգոտսկուն հրավիրում է Մոսկվա՝ միանալու իր հետազոտական խմբին:

Լև Վիգոտսկուն առաջին խոշոր գիտական աշխատությունը եղավ «Արվեստի հոգեբանությունը» (1925թ.), որը ներկայացվեց որպես դոկտորական ատենախոսություն՝ պաշտպանության: Սակայն նրան շնորհեցին միայն «առաջին աստիճանի գիտական աշխատողի» կոչում:

Գիտական գործունեության մեջ Լև Վիգոտսկու գործընկերները դարձան Ալեքսանդր Լարիան և Ալեքսեյ Լեոնտևը: Նրան օգնում էին մշակել այն հետազոտության կմախքը, որն այսօր հոգեբանական աշխարհում հայտնի է որպես «Վիգոտսկյան մոտեցում»:

Լև Վիգոտսկու հիմնարար աշխատություններից շատերը նրա կենդանության օրոք լույս չտեսան, որովհետև նրանից պահանջում էին դրանք հարմարեցնել իշխող գաղափարախոսությանը:

Լև Վիգոտսկին հանդիսացավ «զարգացնող հոգեբանության» հիմնախնդիրը, որն էլ իր հերթին մեծ ազդեցություն ունեցավ Ռուսաստանի կրթական համակարգի վրա:

1924 թվականին Լև Վիգոտսկին աշխատանքի է անցնում նարկոմպրոսում, որպես արատավոր և մտավոր հետամնաց երեխաների հետ տարվող աշխատանքների ենթաբաժնի վարիչ: 1925-26թթ. նա ստեղծում է «անոմալ մանկական հոգեբանության» լաբորատորիա, որի բազայի վրա 1939 թվին հիմնադրվում է «Դեֆեկտոլոգիայի (արատաբանության) ինստիտուտը: Այն գործում է մինչև այսօր՝ որպես Ռուսաստանի մանկավարժական գիտությունների ակադեմիայի դեֆեկտոլոգիայի (արատաբանության) գիտահետազոտական ինստիտուտ: Նրա մոտեցումները հիմք հանդիսացան արատաբանության գծով ձեռք բերած հաջողությունների հետագա զարգացման համար: Այդ կապակցությամբ նա գրում է. «Եթե հոգեբանական տեսակետից մարմնական թերությունը նշանակում է սոցիալական արատ, ապա մանկավարժական տեսակետից նման երեխայի դաստիարակությունը նրան կյանք տեղափոխելն է, ինչպես դա անում են բժիշկները մարմնի դուրս ընկած կամ հիվանդ մասի հետ»: Այստեղ դաստիարակության սկզբունքները և հոգեբանական կառուցակարգերը նույնն են, ինչ կանոնավոր երեխայի համար:

Լև Վիգոտսկին լրջորեն ուսումնասիրել է նաև մանկաբանության հարցերը, որը ձևակերպել է որպես «գիտություն երեխաների մասին»:

Սակայն կառավարության կողմից այն հակագիտական և հակաբարոյական ճանաչելը հարցականի տակ դրեցինի Լև Վիգոտսկու հետագա ուսումնասիրություններին: Ի չիք դարձան ոչ միայն նրա, այլև ուսուցչի՝ Պավել Բլոնսկու այդ բնագավառի ձեռքբերումները: Պ. Բլոնսկին և Լև Վիգոտսկին որակավորվեցին որպես «հետադիմական պրոֆեսորական փիլիսոփայությամբ ուղեղները

փչացրած մարդիկ», որոնց, ըստ նրանց հակառակորդների, «ահռելի վնաս հասցրին խորհրդային դպրոցին»: Քննադատվեցին նաև Լարիան, Լեոնտևը և ուրիշներ, իսկ գործնականում կասեցվեց մանկավարժության և հոգեբանության հետագա բնականոն գիտական զարգացումը:

Լև Վիգոտսկին մահացել է 1934 թվականին, թոքախտից:

Հարուստ է Լև Վիգոտսկու գիտատեսական ժառանգությունը: Նա գրել է 7 գիրք և մի քանի տասնյակի հասնող գիտական հոդվածներ: Նրա հիմնական աշխատությունները լույս են տեսել միայն նրա մահից հետո: Պատահական չէր, որ նա մինչև 1958-ը անհայտ էր նաև արևմուտքի համար:

Նույնիսկ այսօր դժվար է արժևորել Լև Վիգոտսկու դերը մանկավարժական գիտության մեջ, քանի որ դեռևս լիովին չենք կարողացել գնահատել այս գիտնականի ներուժը:

Լև Վիգոտսկին այն հիմնարար կարծիքին էր, որ «Մեթոդի ընտրությունը դարձել է մարդու հոգեբանական գործունեության բացատրության ամենակարևոր խնդիրներից մեկը: Այս պարագայում մեթոդը միաժամանակ նախադրյալ է, նյութ, գործիք և ուսումնասիրության արդյունք: Ըստ նրա ուսուցման տեսության երեխայի զարգացումը պայմանավորված է զարգացման մերձակա գոտու առկայությամբ: Ուստի կրթության բովանդակությունը որոշելիս պետք է հաշվի առնել Լև Վիգոտսկու հիմնական հետևյալ սկզբունքները.

- ճանաչողական զարգացումը սահմանափակվում է յուրաքանչյուր տարիքային շրջանում որոշակի միջավայրով,
- ամբողջական ճանաչողական զարգացումը պահանջում է սոցիալական փոխհարաբերություններ,
- ուսուցումը պահանջում է միջնորդում, քանի որ այն ամենօրյա ունակությունների պայքար է:

Լև Վիգոտսկին այն կարծիքին էր, որ անհատները ձևավորվում են հասարակության կողմից, հասարակության մեջ և մասնակցում են այդ հասարակության ձևավորմանը: Ներդաշնակությունը հասարակության մեջ ձևավորվում է ժամանակի ընթացքում գործողության մեջ: Մտքերը, գործողությունները և փորձը մշակույթի ձևավորման միջոցներ են: Իսկ հոգեբանության հիմնական փաստը միջնորդման փաստն է:

Լև Վիգոտսկին փնտրում էր մի միասնական տեսություն՝ մտավոր և բնական գիտությունները տարանջատելու փոխարեն: Նա իրար հետ էր կապում գենետիկան, պատմությունը և սոցիալական բովանդակությունը: Ուղիներ էր փնտրում տարբեր ոլորտների իրար հետ կապակցելու՝ կրթությունը, հոգեբանությունը և բժշկությունը: Նա կյանքը դիտարկում էր որպես դինամիկ, անվերջ գործընթաց՝ ընդհանրական տեսությամբ:

Պավել Բլոնսկի (1884-1941): Ծնվել է 1884-ի մայիսի 14-ին Կիևում, ծառայողի ընտանիքում: Վաղ հասակից փոքրիկ Պավելը սիրահարվում է գրքին ու գրականությանը, որոնք նրան տեղափոխում էին հետաքրքիր, զարմանահրաշ և գրավիչ աշխարհ:

Ոսկե մեդալով ավարտելով Կիևի գիմնազիան, որը նա հիշում էր որպես իր հայացքների ձևավորման ու զարգացման օջախ, Պավել Բլոնսկին սկսում է հետաքրքրվել փիլիսոփայությամբ, լրջորեն կարդում է Կանտի, Շոպենհաուերի, Նիցշեի, Սպինոզայի, Պլատոնի աշխատությունները: Դա նրան մղում է դեպի բնական գիտություններ՝ մաթեմատիկա, ֆիզիկա, քիմիա, կենսաբանություն:

Տասներեք տարեկանում Պավել Բլոնսկին լրջորեն զբաղվում է մարդու հոգեբանությամբ: «Ամենուրեք գրքերում, հոդվածներով ինչ ես կարդում էի, առանձնացնում էի մարդու հոգեբանությանը վերաբերող մասերը».- գրում էր Պավել Բլոնսկին:

1902 թվին նա ընդունվում է Կիևի համալսարանի պատմաբանասիրական ֆակուլտետը: Այստեղ դեռ ուսանող, նա մասնակցում է հոգեբանական թեմաներով շարադրության մրցույթին և շահում ոսկե մեդալ: Նա զուգահեռաբար հաճախում էր նաև Չելպանովի հոգեբանական սեմինարներին:

1903-1906 թվականներին նա հարում է հեղափոխական շարժումներին, որի համար մի քանի անգամ ձերբակալվում է, իսկ վերջին անգամ 1906 թվին աքսորվում է Կիևից:

1907 թվականին կրթությունը շարունակելու մտադրությամբ Պ. Բլոնսկին մեկնում է Մոսկվա, ձևակերպվում Մոսկվայի համալսա-

ռանի պատմաբանասիրական ֆակուլտետի ազատ ունկնկնդիր և 1908 թվին հաջողությամբ հանձնելով ավարտական բոլոր քննությունները՝ ստանում է դիպլոմ: Նրան առաջարկում են մնալ համալսարանում և դասավանդել հոգեբանություն, տրամաբանություն, էթիկա և փիլիսոփայություն առարկաները: Սակայն նա գերադասում է դպրոցը:

1913 թվականին ստանալով դոցենտի գիտական կոչում՝ նա կարճ ժամանակով աշխատում է Մոսկվայի համալսարանում՝ դասախոսելով փիլիսոփայության պատմություն: Բայց 1914 թվականից որոշում է կարդալ միայն մանկավարժություն և այն իրականացնում է Մոսկվայի համալսարանում, բարձրագույն իգական կուրսերում, Շինյավսկու համալսարանի մանկավարժության բաժնում: Հենց այստեղ էլ նրան ունկնդրել է ռուս մեծ հոգեբան ու մանկավարժ Լև Վիգոտսկին: Այստեղ էլ ձևավորվում են ապագա երկու մեծ հոգեբան-մանկավարժների հայացքները:

Պավել Բլոնսկին օրերով չէր կտրվում Կոմենսկու և Ռուսոյի, Պեստալոցցու և Ֆրեբելի, Լոթի և Հերբարտի, Լև Տոլստոյի և Դյուիի, Լայի և Մոնտեսսորիի գրքերից ու գիտական հոդվածներից: Նա բարձր էր գնահատում մանկավարժության դասականներից ստացած գիտելիքները, որ ուզում էր դրանցով կիսվել մյուսների հետ: «Մանկավարժական դիլետանտիզմի դարաշրջանում ես ուզում էի հայտնի դարձնել գոյություն ունեցող բոլոր հայացքները, կարծիքներն ու տեսությունները, այս կամ այն մանկավարժական երևույթի, հիմնախնդրի վերաբերյալ»,- գրում է Պ. Բլոնսկին:

Այդ շրջանում լույս են տեսնում նրա աշխատությունները «Կ.Դ. Ուշինսկու տեղը ռուսական մանկավարժության մեջ» (1914թ.), «Առաջընթացի և մարդկայնության մանկավարժություն» (1914թ.), «Յան Ամոս Կոմենսկի» (1915թ.), «Մանկավաժության դասընթաց» (1916թ.), «Ժողովրդական դպրոցի խնդիրներն ու մեթոդները» (1916թ.), «Ինչպես պատկերացնել միջնակարգ դպրոցը» (1916 թ.) և այլն:

Իր սեփական մանկավարժական հայացքները Պ. Բլոնսկին արտահայտեց իր «Ազգային դաստիարակության մասին» գիտական հոդվածով, որտեղ առաջ էր քաշում այն միտքը, որ դաստիարակությունը պետք է լինի նպատակաուղղված և հետևողական: Դա, ըստ հեղինակի, նշանակում է՝

- երեխան սկզբնական շրջանում տանը և մանկապարտեզում դաստիարակվի որպես ռուս ցեղի անդամ,
- կրտսեր դպրոցում որպես ռուսական պետության անդամ,
- միջնակարգ դպրոցում որպես մարդկային ցեղի անդամ:

Այդ մտքերը մանրամասնորեն արտացոլվեցին նրա «Ժողովրդական դպրոցի խնդիրներն ու մեթոդները» և «Ներածություն նախադպրոցական մանկավարժության» գրքերում:

1917 թվին Պ. Բլոնսկին ձեռնամուխ է լինում նոր դպրոցի և նոր մանկավարժության իրականացման գործին: 1918թ. խմբագրում է «Աշխատանքային դպրոց», «Ժողովրդական կրթություն» ամսագրերը, իսկ 1919թ. հրատարակում իր մանկավարժական ամենանշանավոր աշխատությունը «Աշխատանքային դպրոցը»:

1920-ական թվականներին Պավել Բլոնսկին տարվում է մանկաբանությամբ, որը նրան հետաքրքրում է որպես իսկական գիտություն, որի նպատակն էր տարբեր գիտությունների՝ հոգեբանության, տարիքային ֆիզիոլոգիայի, հիգիենայի, նյարդապատալոգիայի օգնությամբ իրականացնել երեխաների համալիր ուսումնասիրությունը, որպես ամբողջական զարգացող կենսաբանական և սոցիալական էակի:

Պ. Բլոնսկին դարձավ ակտիվ մանկաբան: Նա ծրագրային ելույթով հանդես եկավ մանկաբանների առաջին համագումարում (1927թ. դեկտեմբեր - 1928թ. հունվար) և գրեց այդ բնագավառին վերաբերող լուրջ աշխատանքներ («Մանկաբանությունն առաջին աստիճանի մասսայական դպրոցներում» (1925թ.), «Մանկաբանություն» (1925թ.), որը վերահրատարակվեց ավելի քան 7 անգամ և 1934 թվին ընդունվեց, որպես բուհական դասագիրք: Նա թափանցեց նաև սեռական դաստիարակության բնագավառ և 1935 թվին գրեց ու հրատարակեց «Մանկական սեքսուալության ուրվագծեր» աշխատությունը:

Սակայն խորհրդային երկրում մանկաբանությանն սպասում էր ողբերգական ապագա:

1936-ի մարտի 4-ին ընդունվեց կոմկուսի «Լուսժողկոմատի համակարգում մանկաբանական այլասերումների մասին» տխրահռչակ որոշումը: Սկսվում են հետապնդումները: Ձերբակալվում և Սիբիր են աքսորվում Պավել Բլոնսկու երկու որդիները: Ինքը՝ Պ. Բլոնսկին, շարունակում է աշխատանքը հոգեբանության ինստիտուտում, սակայն նրան արդեն չէին տպագրում: Միակ մխիթարանքն այն էր, որ Պավել Բլոնսկուն շնորհվում է մանկավարժական գիտությունների դոկտորի գիտական աստիճան:

Պավել Բլոնսկին մահացել է 1941 թվի փետրվարի 15-ին, 57 տարեկանում:

Պավել Բլոնսկին պատկանում է այն մանկավարժ ու հոգեբան գիտնականների թվին, որոնք փորձում էին հոգեբանությանը ծառայեցնել մանկավարժությունը: Նա այն կարծիքին էր, որ դպրոցում պետք է կազմակերպվի ոչ միայն երեխայի ուսուցման գործը, այլև ողջ կյանքը, դրա նախապատրաստումը: Այդ կապակցությամբ Պ. Բլոնսկին գրում է. «Իրական կյանքի և դպրոցի միասնությունը մանկավարժության հիմնական սկզբունքն է: Այն ենթադրում է երեխայի ինտեգրում մարդկային հասարակական կյանքին, մեր խնդիրն է՝ ոչ թե խոչընդոտել, այլ մանկավարժորեն օգնել նրան մասնակցելու հասարակական երևույթներին»:

Պավել Բլոնսկին հիրավի ժամանակակից մանկավարժության հիմնադիրներից է:

Նադեժդա Կոնստանտինովնա Կրուպսկայա (1869-1939): Ծնվել է Պետերբուրգում, հեղափոխականի ընտանիքում: Նրա ուսուցչական մասնագիտության նկատմամբ տրամադրությունը ծնվել է վաղ պատանեկության շրջանում: Գիմնազիան ավարտելուց հետո, որպես քաղաքականապես անհուսալի մարդու աղջիկ, չի կարողանում մանկավարժի տեղ գտնել իր համար: Ն.Կ. Կրուպսկայան 1889 թվականին ընդունվում է Պետերբուրգի բարձրագույն իգական դասընթացների մաթեմատիկական բաժանմունք և հարում էր հեղափոխականորեն տրամադրված ուսանողների խմբակին: Խմբակում նա առաջին անգամ լսում է «ինտերնացիոնալ» բառը և ծանոթանում Կարլ Մարքսի և Ֆրիդրիխ Էնգելսի երկերին: Հեղափոխական աշխատանքին նվիրվելու համար Կրուպսկայան թողնում է դասընթացները և դառնում պրոֆեսիոնալ հեղափոխական: 1891-ին նա ընդունվում է Շլեսելբուրգի փոստուղու (Պետերբուրգի ծայրամասում) կիրակնօրյա երեկոյան դպրոց, որպես ուսուցչուհի, որտեղ բանվորների շրջանում սկսում է վարել ակտիվ քաղաքական և մանկավարժական գործունեություն:

Ձերբակալվելուց հետո (1893թ., երբ Վ.Ի.Լենինը գալիս է Պետերբուրգ և հիմնում մարքսիստական խմբակ, ծանոթանում է նրա հետ և անդամակցում մարքսիստական խմբակին) Կրուպսկայան մեծ դժվարությամբ ստանում է իր աքսորը Շուշինսկ գյուղում (Սիբիրում) անցկացնելու թույլտվություն: Շուշինսկ էր աքսորված նաև Վլադիմիր Իլյիչը: Աքսորի տարիներին Կրուպսկայան Լենինի մերձավոր օգնականն էր նրա առօրյա աշխատանքներում: 1899թ. նա գրում է իր առաջին «Կին աշխատավորուհին» գիրքը, որտեղ բացառիկ հստակությամբ բացահայտում էր Ռուսաստանում աշխատավոր կնոջ կյանքի սարսափելի պայմանները և նոր ձևով լուսաբանում երեխաների դաստիարակության մի շարք հարցեր:

Աքսորի ժամկետը լրանալուց հետո մեկնում է արտասահման, ուր այդ ժամանակ ապրում էր Վլադիմիր Իլյիչը, և ակտիվ մասնակցություն ունենում հեղափոխական աշխատանքներին:

1905թ. Լենինի հետ վերադառնում է Ռուսաստան և բոլշևիկյան կուսակցության կենտրոնական կոմիտեի հանձնարարությամբ վարում էր կուսակցական աշխատանք, որը հետագայում շարունակեց արտասահմանում, ուր տարագրվել էր նորից Վ.Ի. Լենինի հետ 1907 թվականին: Միաժամանակ Կրուպսկայան զբաղվում էր նաև մանկավարժական հիմնախնդիրներով: Նա հանգամանորեն ուսումնասիրում էր արտասահմանյան և ռուսական մանկավարժական գրականությունը, այցելում դպրոցներ, Ռուսաստանում հրատարակվող մամուլում հանդես գալիս մանկավարժական բնույթի հոդվածներով: 1915թ. Կրուպսկայան գրեց «Ժողովրդական կրթությունը և դեմոկրատիան» խորագրով գիրքը, որը լույս տեսավ 1917թ. ուր քննադատում էր կապիտալիստական դպրոցը:

Փետրվարյան հեղափոխությունից (1917թ.) հետո Վ.Ի. Լենինի հետ Ն. Կրուպսկայան վերադառնում է Ռուսաստան և բոլշևիկյան մամուլում հրատարակում մի շարք հոդվածներ:

ԽՍՀՄ-ը կազմավորվելուց հետո, Ն. Կրուպսկայան դառնում է լուսժողկոմատի կոլեգիայի անդամ, իսկ 1929 թվականից՝ ՌԽՖՍՀ լուսժողկոմի տեղակալ: Նա վարում էր լուսժողկոմատի արտադպրոցական բաժինը, ապա գլխավորում պետական գիտական խորհրդի գիտամանկավարժական մասնաճյուղը, որտեղ անմիջական մասնակցություն ուներ ուսումնական պլանների ու ծրագրերի, մանկավարժական մի շարք փաստաթղթերի մշակմանը: Նա ԽՍՀՄ ԳԱ պատվավոր անդամ էր, ԽՍՀՄ-ի մանկավարժական գիտությունների առաջին դոկտորը:

Նոր մարդու դաստիարակության մասին: Ն. Կրուպսկայայի հայացքները համայնավարական են: Նա նոր մարդու ձևավորումը, դրա հնարավորությունը տեսնում էր միայն սոցիալիզմի պայմաններում: Ահա թե ինչ է գրում նա իր՝ «Դպրոցի նպատակների հարցի շուրջ» հոդվածում: «Այն նպատակները, որ դպրոցին առաջադրում է բանվոր դասակարգը, տանում է դեպի յուրաքանչյուր երեխայի անձնավորության ծաղկում, նրա մտահորիզոնի ընդարձակում, գիտակցության խորացում և հարստացում այդ նպատակները ընթանում են երիտասարդ սերնդի հետաքրքրությունների ուղիով: Դրանում է բուրժուազիայի նպատակների և պրոլետարիատի նպատակների միջև եղած տարբերությունը»: Այնուհետև Ն.Կ. Կրուպսկայան ասում էր. «Սոցիալիզմի նախադրյալը՝ մարդն է, որն ունակ է իրագործելու սոցիալիզմը»:

Ն. Կրուպսկայան ընդգծում էր, որ միայն այն դպրոցն է ստեղծում պայմաններ մարդկային անձնավորության զարգացման համար, որը սերտորեն կապված է շրջապատող կյանքի, երեխայի հետաքրքրությունների հետ, նրա համար բացում է իր ուժերը կիրառելու զանազան ոլորտներ: Նրա կարծիքով այդ ամենի հիմքը սոցիալիզմն է:

Անվանի մանկավարժ գիտնականի համոզմամբ խորհրդային դպրոցում կոլեկտիվի դաստիարակումը պետք է միացվի համակողմանիորեն զարգացած, ներքնապես կարգապահ մարդու դաստիարակության հետ, որն ընդունակ է խորապես զգալու, հստակորեն մտածելու և կազմակերպված գործելու... Որտե՞ղ: Կրուպսկայան կասեր՝ իհարկե, սոցիալիստական երկրում:

Ն.Կ. Կրուպսկայան գտնում էր, որ բարոյական դաստիարակության իրականացման համար առաջատարը երեխաների մեջ համայնավարական աշխարհայացքի ձևավորումն է ու բարձր կամային որակների դաստիարակումը:

Նա ուրվագծում է, թե ինչպիսին պետք է լինի համայնավարական դաստիարակությունը և ահա շարադրում է. «...ամենից առաջ անհրաժեշտ է, որ ինքն իրեն (այսինքն՝ մարդը) հաշիվ տա, թե ինչպիսին պետք է լինի համայնավարը, ինչ պետք է իմանա, ինչի ձգտի և ինչպես վարվի: Գործի անկյունագլխում պետք է դրվի մեր երեխաների մեջ համայնավարական բարոյականության, հայրենիքի նկատմամբ ջերմ սիրո, մեր աշխարհայացքի համար պայքարելու կարողության դաստիարակությունը: Մենք պարտավոր ենք աշակերտին այնպես դաստիարակել, որպեսզի նա սովորի հասկանալ, թե ինչ է կատարվում իր շուրջը, կողմնորոշվի «գոյություն ունեցող կարգերի կառուցակարգերի մեջ», որպեսզի նա ուսումնասիրի մարդկային հասարակության զարգացման օրենքները, հասկանա դրանց փոխադարձ կապը, և որ գլխավորն է՝ ըմբռնի, թե ուր է գնում հասարակական զարգացումը, բայց դա բավական չէ, հարկավոր է իմանալ, թե ինչպես պետք է կառուցել նոր կյանքը, պետք է ոչ միայն իմանալ, այլև կարողանալ կատարել այդ:

Ն.Կ. Կրուպսկայան իր մի շարք երկերում հանգամանորեն կանգ է առնում հանրային սեփականության, աշխատանքի նկատմամբ համայնավարական վերաբերմունք դաստիարակելու հարցի վրա: Այս գաղափարների մասին նա գրել է իր՝ «Իմը» և «Մերը» (1932թ.) հոդվածներում: Նա բարոյականությանն է վերագրում կոլեկտիվիզմը, երեխաների կոլեկտիվ աշխատանքը, սովորողների մեջ հասարակական գործչի հմտությունների պատվաստումը, ինքն իրեն, ուրիշներին ճանաչելու խնդիրները: Նա բարոյական դաստիարակության համակարգի մեջ է մտցնում ինտերնացիոնալիզմը,

աթեիզմը և այլն:

Իհարկե այդ ամենի հիմք է համարում համայնավարական դաստիարակությունը:

Ն.Կ.Կրուպսկայան ուսուցման բովանդակության մասին: Ողջ ուսմունքը շաղախված է կոմունիստական գաղափարախոսությամբ: Նա գրում է. «...Կոմունիստական դաստիարակության խնդիրներին պետք է ենթարկվեն յուրաքանչյուր առարկայի ուսուցումը և դպրոցում տարվող ուսումնադաստիարակչական ողջ աշխատանքը»:

Նա գտնում էր, որ խորհրդային դպրոցականներն իրենց գիտելիքները պետք է շաղկապեն սոցիալիստական շինարարության պրակտիկայի հետ, կոմունիստական աշխարհայացքը պետք է որոշի նրանց արարքները և վարքը:

Ն.Կ. Կրուպսկայան մեծ ուշադրություն է դարձրել ուսուցման հարցերին: Այս առումով ահա թե ինչ էր պահանջում. «Երեխաների կոմունիստական աշխարհայացքի դաստիարակությունը հաջողությամբ կենսագործելու համար անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչները խոր գիտելիքներ ունենա, պետք է յուրաքանչյուր ուսուցիչ իր գործունեության մեջ ղեկավարվի դիալեկտիկական մատերիալիզմով: Ամեն մի ուսումնական առարկա դպրոցում պետք է ուսումնասիրվի ուրիշ առարկաների և կյանքի հետ ունեցած կապի մեջ: Առանց դրա, ասում էր նա, մեր ուսուցումը չի տա մատերիալիստական աշխարհայացք, չի տա շրջապատող իրականությունը իմաստավորելու կարողություն, չի սովորեցնի տրամաբանորեն մտածել, գիտելիքները կյանքում կիրառել»:

Այսպիսով, Ն.Կ. Կրուպսկայան ուսուցչից պահանջում էր անպայման կիրառել միջառարկայական, միջգիտական կապերը իրական օբյեկտիվ աշխարհն ավելի լավ ճանաչելու համար: Եվ այնուհետև նա խնդիր դրեց ձեռք բերած գիտելիքները կիրառել պրակտիկայում: Եվ ահա նա գրում է. «... Սովորողների ձեռք բերած գիտելիքները պետք է կրեն գործուն բնույթ: Գիտություններից պետք է վերցնել այն ամենը, ինչը կարևոր է և էական, կենսական, վերցնել և անհապաղ կիրառել կյանքում, շրջանառության մեջ

դնել»: Պահանջեց սովորողների առջև բացահայտել տեսության և պրակտիկայի միասնությունը:

Ն. Կրուպսկայան իրավացիորեն գտնում էր, որ միջառարկայական, միջգիտական կապերը հնարավորություն կտան ճանաչելու երևույթները, առարկաները, հասարակության մեջ տեղի ունեցող իրադարձությունները և հաստատել դրանց միջև եղած դիալեկտիկական կապերը:

Նա կարևորում էր մեթոդիկայի նկատմամբ դիալեկտիկական մոտեցումը: «Մեթոդիկան,-ասում էր նա,- օրգանապես կապված է այն նպատակների հետ, որոնք կանգնած են դպրոցի առջև »:

Ն.Կ. Կրուպսկայայի մի շարք հոդվածներ նվիրված դպրոցում առանձին ուսումնական առարկաների (պատմության, աշխարհագրության, մաթեմատիկայի, բնագիտության, գրականության և այլն) դասավանդման հարցերին, ունեն տեսական և գործնական նշանակություն: Այդ հոդվածներում նա խորհուրդ է տալիս, թե ինչպես տարբեր առարկաների գծով պետք է վարել պարապմունքները, որպեսզի ապահովվեն սովորողների առավել ակտիվությունն ու գիտակցականությունը:

Ն.Կ. Կրուպսկայան պոլիտեխնիկական ուսուցման և աշխատանքային դաստիարակության գծով իրավացիորեն պահանջում էր, որ երեխաները փոքր հասակից հարգանքով համակվեն դեպի ֆիզիկական աշխատանքը: Նա ասում էր՝ հմուտ ձեռքեր են պետք թե՛ կենցաղում, թե՛ ցանկացած աշխատանքում: Նա աշխատանքային դաստիարակության հարցերը շաղկապում էր պոլիտեխնիկական ուսուցման հետ: Կրուպսկայան ձգտում էր կոնկրետ պատմական պայմաններին համապատասխան մշակել պոլիտեխնիկացման կիրառման հիմնական դրույթները: Նա նշում էր, որ դպրոցի պոլիտեխնիկացումը պետք է իրագործվի ընդհանուր կրթության հիման վրա: Կրուպսկայան գտնում էր, որ պոլիտեխնիկացումը՝ դա ամբողջական համակարգ է, որի հիմքում ընկած է տեխնիկայի ուսումնասիրությունը: Նրա համոզմամբ պոլիտեխնիկացումը իր մեջ է մտցնում և՛ կենդանի բնության ու նյութերի տեխնոլոգիայի, և՛ արտադրության գործիքների ու նրանց կառուցվածքի, թե՛ էներգե-

տիկայի ուսումնասիրությունը: Այստեղ մտնում է նաև տնտեսական հարաբերությունների աշխարհագրության հիմունքների ուսումնասիրությունը, ինչպես նաև հայթայթման և մշակման եղանակների ազդեցությունը:

«Պոլիտեխնիկացումը,- ընդգծում էր Ն.Կ. Կրուպսկայան,- դասավանդման ինչ-որ առարկա չէ, այն պետք է համակի բոլոր առարկաները, արտահայտվի և՛ ֆիզիկայի, և՛ քիմիայի, և՛ բնագիտության, և՛ հասարակագիտության նյութերի մեջ»: Անհրաժեշտ է այդ առարկաների փոխադարձ կապը և դրանց կապը՝ պրակտիկ գործունեության, ու հատկապես, աշխատանքի ուսուցման հետ:

Ն.Կ. Կրուպսկայան մեծ տեղ էր հատկացնում սովորողների արտադրական աշխատանքին: Նա մատնանշել է, որ աշխատանքը դպրոցական արհեստանոցում 5-8-րդ դասարանների համար պետք է մանկավարժորեն մտածված լինի պոլիտեխնիկացման տեսանկյունով և թույլ չտա արհեստականություն: Նա պահանջում էր, որ 8-ից 10-րդ դասարանների աշակերտներին անհրաժեշտ է ընդգրկել արդյունաբերական հիմնարկներում և կոլտնտեսային դաշտերում կազմակերպվող աշխատանքների մեջ: Դա նրանց պատկերացում կտա ժամանակակից տեխնիկայի մասին, կընդարձակի նրանց պոլիտեխնիկական մտահորիզոնը:

Նադեժդա Կոնստանտինովնան անհանգստացած էր այն հարցով, որ 1930-ական թվականների երկրորդ կեսին թուլացավ դպրոցի պոլիտեխենիկացումը, դրսևորվեց ուսուցման մեջ դրա թերագնահատում:

Կենտկոմի 1931 թվականի սեպտեմբերի 5-ի և 1932 թվականի օգոստոսի 25-ի որոշումների լույսի տակ Ն. Կրուպսկայան առաջարկեց անհապաղ ձեռնամուխ լինել մի շարք ստույգ միջոցառումների կենսագործմանը, որոնք կոչված էին խորհրդային դպրոցում ապահովելու աշխատանքային դաստիարակության և պոլիտեխնիկական ուսուցման պատշաճ դրվածքը:

Կրուպսկայային է պատկանում դպրոցում սովորողների ինքնավարության հիմնախնդիրների մշակման ծառայությունը: Նրա մի շարք հոդվածներում՝ «Դպրոցական դասարանների հարցի շուրջ»

(1911թ.), «Դպրոցական ինքնավարության մասին» (1915թ.), «Հասարակական դաստիարակություն» (1923թ.), «Մանկական ինքնավարություն դպրոցում» (1930թ.) և այլ հոդվածներում տրված է դպրոցների ինքնավարության հիմնախնդիրների լուծման հստակ բնութագիրը:

«Աշակերտների դպրոցական ինքնավարությունը,- ասում էր Նադեժդա Կոնստանտինովնան,- պետք է դառնա այն միջոցներից մեկը, որը երեխաներին կօգնի կոլեկտիվ կերպով կառուցել նոր կյանք»:

«Առաջին աստիճանի դպրոցի խնդիրները» (1922թ.) հոդվածում նա խոսում է աշակերտների ինքնավարության որոշիչների մասին, որպես մանկական կոլեկտիվի կազմակերպման սկզբունք և դպրոցի կարևորագույն խնդիրներից մեկը երեխաների՝ կոլեկտիվաբար սովորելու, ապրելու և աշխատելու սովորույթի դաստիարակությունը:

Նշված խնդիրները լուծելու համար ուսուցիչներից պահանջում էր երեխաների մեջ զարգացնել կազմակերպչական ընդունակություններ, կարողություններ և հմտություններ: Նա նախանշեց կազմակերպչական աշխատանքի հետևյալ փուլերը.

1. Առաջին պահը՝ նպատակի քննարկումն է գլխավոր խնդիրների առաջադրումը կոլեկտիվի աշխատանքում, նրա կյանքի իրական պահանջմունքների հաշվառմամբ:

2. Երկրորդ խնդիրը՝ պարտականությունների բաշխումն է նրա մասնակիցների միջև՝ յուրաքանչյուրի ընդունակությունների և հնարավորությունների հաշվառմամբ:

3. Կատարվող աշխատանքի հաշվառումը և ստուգումը, որ դաստիարակության կարևորագույն միջոցներից մեկն է:

4. Արդյունքների հանրագումարի բերելը, որպես ցանկացած գործի կարևորագույն փուլ: Ն.Կ. Կրուպսկայան հետաքրքրական մտքեր է արտահայտել դպրոցի և ընտանիքի կապի, դպրոցական դաստիարակության, դասական մանկավարժների գործունեության մասին:

Անտոն Սեմյոնովիչ Մակարենկո (1888-1939): Ծնվել է Խարկովի տարածաշրջանի Բելոպոլյե քաղաքում, արհեստավորի ընտանիքում: Ավարտել է Կրեմենչուգի (Ուկրաինա) քաղաքային ուսումնարանը և մանկավարժական դասընթացները: Աշխատանքային գործունեությունը սկսել է Կրյուկովոյի երկդասյա երկաթուղային ուսումնարանում, որպես ուսուցիչ:

Ա. Մակարենկոյի վրա մեծ ազդեցություն են թողել Մ. Գորկու երկերը: 1914-ին, երբ արդեն ուներ ուսուցչական 10-ամյա ստաժ, կրթությունը շարունակելու համար ընդունվում է Պոլտավայի (Ուկրաինա) մանկավարժական ինստիտուտ, որն ավարտում է 1917 թվականին ոսկե մեդալով: 1917-18 ուստարում նա նշանակվում է Կրյուկովո ավանի բարձրագույն-տարրական ուսումնարանի տեսուչ, ապա վարիչ):

1920-ին Պոլտավայի ժողովրդական կրթության նահանգային բաժինը Ա.Ս. Մակարենկոյին հանձնարարում է քաղաքամերձ վայրում կազմակերպել անչափահաս իրավազանցների գաղութ և ղեկավարել այն: Պայմանները սոսկալի էին: Գաղութի համար տրամադրվում են նախկին գաղութի կիսախարխուլ շենքը, որը լրիվ թալանված էր:

Ա. Մակարենկոն գործ ուներ քրեական անցյալ ունեցող, անկարգապահ, աշխատանքի չընտելացած դեռահասների ու պատանիների հետ: Նա կարողանում է դաստիարակել կարգապահ, հայրենիքին ջերմորեն նվիրված, աշխատանքը սիրող և աշխատել կարողացող իսկական քաղաքացիներ: 3-4 տարվա ընթացքում Մակարենկոյին հաջողվում է ստեղծել դաստիարակչական օրինակելի հիմնարկ, որը կոչվում էր Ա.Մ. Գորկու անվան աշխատանքային գաղութ: Սաների թիվը 1926 թվականին հասնում էր 120-ի: Այդ թվականին գաղութը տեղափոխվում է Խարկովի մերձակա Կուրյաժ բնակավայր, ուր կար անուշադրության մատնված 280 երեխա: Շուտով փորձառու մանկավարժը կարողանում է Կուրյաժում գտնվող երեխաներին դարձնել այնպիսի կարգապահ, կազմակերպված, աշխատասեր սաներ, ինչպիսիք իր գորկիականներն էին: 1928-ին Մ.Գորկին այցելում է այդ գաղութ և հիացած մնում և իր «Ճանապարհորդություն Սովետների Միության մեջ» ակնարկներում գրում. «Մակարենկոն տեսնում է ամեն ինչ, ճանաչում է գաղութի յուրաքանչյուր սանի, նրան բնութագրում է հինգ բառով և այնպես, կարծես վայրկենապես հանում է նրա բնավորության լուսանկարը»:

Շուտով իր մանկավարժական գործունեության նկատմամբ Ա.Ս. Մակարենկոն հանդիպում է թշնամական վերաբերմունքի՝ այդ ժամանակ Ուկրաինային լուսժողկոմատում աշխատող բյուրոկրատ մանկավարժների և մանկաբանների կողմից, ովքեր ստիպեցին նրան թողնել աշխատանքը Գորկու անվան գաղութում: Հետագայում նա իր բոլոր ուժերը նվիրաբերում է Ֆ.Է. Ձերժինսկու անվան աշխատանքային կոմունայի ղեկավարմանը, որտեղ շարունաում է կատարգելագործել իր դաստիարակչական մեթոդները:

Ֆ. Ձերժինսկու անվան կոմունայում օգտագործվեցին աշխատանքային դաստիարակության նոր մեթոդներ, մինչ այդ Գորկու անվան գաղութում կիրառվում էր գյուղատնտեսական աշխատանքը և աշխատանքը արհեստանոցներում (ատաղձագործական, խառատային, կոշկակարական և այլն): Ձերժինսկու անվան կոմունայում կազմակերպվեց լուսանկարչական սարքերի և էլեկտրագայլիկոնների ֆաբրիկագործարանային արտադրություն: Այդ արտադրությունը նախկին ԽՍՀՄ-ում առաջին անգամ էր դրվում: Արտադրության այս տեսակները կարևոր էին մանկավարժական առումով, դրանք սաներից պահանջում էին մեծ ջանասիրություն և առույգություն աշխատանքում: Կոմունայի սաները ծեռնարկությունում աշխատում էին չորս ժամ և սովորում էին կոմունայի գործող միջնակարգ դպրոցում: Այդ դպրոցն ավարտած սաները հաջողությամբ ընդունվում էին բուհեր:

Կոմունայում Ա. Մակարենկոյի ղեկավարության պայմաններում անցկացվում էին կուլտուր-լուսավորական միջոցառումներ, սաների ուժերով ստեղծվում էին թատրոն և ակումբ, զանազան խմբակներ, տարվում էր ֆիզկուլտուրային աշխատանք, անգամ կազմակերպվել է փողային նվագախումբ, որին մասնակցում էին 60 կոմունարներ:

Աշխատանքային գործունեություն և ուրիշ օգտակար գործեր կատարելու համար կոմունարները բաժանվում էին հավաքական ջոկատների, յուրաքանչյուրում 10-15 հոգի՝ կազմված տարբեր տարիքի սաներից: Յուրաքանչյուր ջոկատ ղեկավարում էր հրամանատարը: Հրամանատարների խորհուրդը (Ա.Ս. Մակարենկոյի հետ) ղեկավարում էր կոմունայի ողջ կյանքը: Կոմունայում բարձրագույն օրգանը կոմունարների ընդհանուր ժողովն էր:

Կոմունայում կազմակերպման և կարգապահական մեծ դեր էր խաղում այսպես կոչված «ռազմականացումը» (որը, իհարկե, ոչինչ չուներ խստավարժության հետ) և խորհրդանիշները՝ դրոշը, զեկույցը, կոմունարների գեղեցիկ համազգեստը՝ կոմունայի անվանագիր թևնիշով:

Կոմունայի, յուրաքանչյուր ջոկատի պատիվը բարձր էր պահվում կոմունարների կողմից:

Ա.Ս. Մակարենկոն մեծ հեղինակություն էր վայելում կոմունարների շրջանում, նրան սիրում, հարգում էին բոլոր սաները:

Աշխարհի բոլոր ծայրամասերից կոմունա էին այցելում հռչակավոր գիտնականներ, գրողներ, բանաստեղծներ և արտիստներ: Այցելուների գրքում կա 360 գրառում, որոնք վկայում են կոմունայից ստացած տպավորությունների մասին: 1935 թ. Ա.Ս. Մակարենկոն թողնում է կոմունան: Նա նշանակվում է Ուկրաինայի աշխատանքային գաղութների ուսումնադաստիարակչական մասի վարիչ և տեղափոխվում Կիև, իսկ այնուհետև վերաբնակվում Մոսկվայում: Մ. Գորկու խորհրդով զբաղվում էր գրական գործունեությամբ: 1933-35 թվականներին տպագրվում է «Մանկավարժական պոեմը», իսկ 1937 թվականին՝ «Գիրք ծնողների համար» գեղարվեստական-մանկավարժական երկը, որում լուսաբանում էր ընտանեկան դաստիարակության հարցերը: Ա.Ս. Մակարենկոյի հանկարծահաս մահվան պատճառով լույս է ընծայվում երկի միայն առաջին հատորը: Նա ենթադրում էր շարադրել այն չորս հատորով:

1938թ. տպագրվում է Ա. Մակարենկոյի գեղարվեստական-մանկավարժական խոշոր երկը՝ «Դրոշակներն աշտարակի վրա», որը պատկերում է Ֆ. Ձերժինսկու անվան կոմունայի կյանքը:

Ա. Մակարենկոն երեխաների և պատանիների համար միաժամանակ (1933-1939թթ.) գրել է մի շարք պատմվածքներ և մանկավարժական-գրականագիտական, հրապարակախոսական հոդվածներ, որոնք տպագրվել են «Պրավդա», «Իզվեստիա», «Լիտերատուրնայա գազետա» թերթերում, տարբեր ամսագրերում:

Ա.Ս. Մակարենկոն, հափշտակությամբ նվիրվելով մանկավարժական աշխատանքին, չէր մտածում հանգստի, բուժման մասին, որի կարիքը խիստ զգում էր: 1939 թվականի ապրիլի 1-ին մեծ մանկավարժը հանկարծամահ է լինում:

Ա. Մակարենկոյի մանկավարժական հայացքների համակարգի հիմնական դրույթները համառ պայքարն էր «ազատ դաստիարակության» դեմ: Նա ասում էր «Ազատ դաստիարակության» մանր բուրժուական տեսության հետևելը երեխաների մեջ զարգացնում է եսասիրություն, աղայություն, շփացածություն, երերունություն: «Ազատ դաստիարակության» կողմնակիցներն առարկում էին երեխաներին որևէ պատիժ տալու դեմ, հայտարարելով, թե պատիժը «ստրուկ է դաստիարակում»: Մակարենկոն իրավացիորեն առարկեց նրանց, ասելով, որ խելացիորեն ընտրված, հմտորեն կիրառվող պատիժները միանգամայն թույլատրելի են, բացառությամբ, իհարկե, մարմնական պատիժների: Նա գրում է. «Երեխաների նկատմամբ, հարկավոր է «պահանջկոտ սեր», որքան մեծ հարգանք մարդու նկատմամբ, այնքան և մեծ պահանջկոտություն նրա հանդեպ»: Նա վճռականորեն պայքարում էր մանկաբանության դեմ, դեռ այն ժամանակ, երբ մանկավարժ տեսաբաններից ոչ ոք հանդես չէր եկել դրա դեմ: Նա խորապես հավատում էր մարդու ստեղծագործական ուժերին, համոզված էր, որ ճիշտ դաստիարակությամբ կարելի է արթնացնել ու զարգացնել այդ ուժերը»:

Ա. Մակարենկոյի պայքարը մանկաբանության դեմ մղվել է Գորկու անվան գաղութում և Ձերժինսկու անվան կոմունայում նրա աշխատանքի ողջ ժամանակաշրջանում՝ 1920-1935 թվականներին, երբ Լուսժողկոմները ոչ միայն համբերությամբ էին վերաբերվում մանկաբանությանը, այլև խրախուսում, արմատավորում էին այն:

Մակարենկոն թշնամանք ուներ «փորձարարական մանկաբանության» նկատմամբ, որին, ըստ նրա, հատկանշական է խզվածությունը, երեխայի ուսումնասիրության ու նրա դաստիարակության միջև, որը կառուցված է կենսաբանական հիմունքներով և որը մանկաբանության «օրրանն է»:

Իր փորձով ու օրինակով Մակարենկոն պահանջում էր, որ մանկավարժության տեսությունը կառուցվի դաստիարակության պրակտիկ փորձի ընդհանրացման վրա: Նա քննադատում էր այն մետաֆիզիկական մանկավարժական տեսությունները, որոնք կառուցվում էին մտահայեցողական ճանապարհով: Նման կաբինետային տեսաբաններին, ինչպես և իրենց մեծամտորեն դաստիարակության ղեկավարներ հայտարարող մանրաբաններին, նա սրամտորեն անվանեց «մանկավարժական օլիմպոս»:

Ա.Մ. Գորկու անվան գաղութի և Ֆ. Ձերժինսկու անվան կոմունայի դպրոցներում չէր կիրառվում ծրագրային նյութերի համալիր համակարգ: Մակարենկոն կողմնակից էր ուսումնական առարկաների համակարգված դասավանդմանը: Նա խիստ բացասական էր վերաբերում ուսուցման գործընթացում ամեն տեսակի խեղաթյուրումներին՝ «Դալտոն պլանին», «Պրոյեկտների» և «լաբորատոր բրիգադային մեթոդին» և այլ հետադիմական համակարգերի:

Ա.Ս. Մակարենկոն միաժամանակ հանդես եկավ աշխատանքային դաստիարակության հարցերում եղած աղավաղումների դեմ: Նա մեծ նշանակություն էր տալիս իր սաներին աշխատանքում, աշխատանքի միջոցով դաստիարակելուն:

Մանկավարժության մեջ աղավաղումների խիստ քննադատությունը Մակարենկոյի կողմից, նրա բացասական վերաբերմունքը կաբինետային մանկավարժների և «մանկավարժական օլիմպոսի» դեմ, առաջացրին անհիմն մեղադրանք, որ իբր թե նա ժխտում է մանկավարժությունը որպես գիտություն: Իսկ իրականում հայտնի է, որ Մակարենկոն բարձր էր գնահատում մանկավարժությունը՝ համարելով ամենադիալեկտիկական և բարդ գիտությունը:

Ա. Մակարենկոն ճշտեց դաստիարակության նպատակը՝ թվարկելով այն որակները, որոնք պետք է զարգացնել աճող սերնդի մեջ:

Ահա թե ինչ է գրում նա. «Մենք պետք է դաստիարակենք հայրենիքին նվիրված հայրենասերներ, կրթված մարդիկ, որակյալ աշխատողներ: Մարդիկ, որոնք օժտված լինեն պարտքի և պատվի զգացումով, գիտակցեն իրենց արժանապատվությունը, ունենան կազմակերպչական հմտություններ, լինեն կարգապահ, հաստատակամ, առույգ և կենսուրախ»:

Մակարենկոն իր մանկավարժական համակարգում բացառիկ մեծ տեղ է հատկացրել կոլեկտիվում և կոլեկտիվի միջոցով դաստիարակության խնդրին: Նա անձնավորությունը և հասարակությունը դիտում էր դիալեկտիկական միասնության մեջ:

Մանկական կոլեկտիվի տեսությունն ու պրակտիկան այնպես չի մշակել ոչ ոք, ինչպես Ա.Ս. Մակարենկոն: Նա մշակել է անձի ձևավորման ամբողջական համակարգ: Մակարենկոն անձի վրա կոլեկտիվի ազդեցությունը քննարկել է երեք՝ սոցիալական, մանկավարժական և մեթոդական տեսանկյուններով: Դաստիարակությունը կոլեկտիվում և անձնավորության դաստիարակումը կոլեկտիվի միջոցով գաղափարը Մակարենկոյի մանկավարժական համակարգի կենտրոնական դրույթն է: Կոլեկտիվ ասելով նա հասկանում էր մարդկանց խմբի միավորումը ընդհանուր աշխատանքի մեջ, ընդհանուր նպատակին հասնելու համար, որը, ինչպես Մակարենկոն էր ասում, բնութագրվում է լիազորությունների տարբեր մասերի հարաբերակցությամբ և պատասխանատվության որոշակի համակարգով: «Մեր դաստիարակության խնդիրը,- գրում է Մակարենկոն,- հանգում է նրան, որ դաստիարակենք կոլեկտիվիստ, որ չի կարելի անձնավորությանը դիտել կոլեկտիվից դուրս»:

Ա.Ս. Մակարենկոն մանկական կոլեկտիվի զարգացման հիմքում դրել է հետևյալ սկզբունքները.

ա) **Հեռանկարային գծեր**: Խոսելով դրանց նշանակության մասին՝ նա ասում էր՝ դաստիարակել մարդուն նշանակում է նրա մեջ ձևավորել հեռանկարային այն գծերը, որոնց միջոցով դաստիարակվելու է նրա վաղվա բերկրանքը: Ու եզրակացնում է, որ մարդը չի կարող ապրել աշխարհում, եթե առաջիկայում չունի ուրախալի բան:

բ) **Զուգահեռ գործողություններ:** Նա գտնում էր, որ առանձին

անձնավորության վրա կարելի է ներգործել, ազդելով այն կոլեկտիվի վրա, որի անդամն է այդ անձնավորությունը: Ահա այդ դրույթն էլ նա անվանեց «Զուգահեռ գործողության» սկզբունք: Ըստ Մակարենկոյի՝ այդ սկզբունքի մեջ է իրագործվում կոլեկտիվ՝ «բոլորը մեկի, մեկը բոլորի համար» պահանջը: Նա այն կարծիքին էր, որ զուգահեռ գործողությունների սկզբունքը չի բացառում մանկավարժի անհատական գործողության սկզբունքի կիրառումն առանձին սաների վրա անմիջական, ուղղակի ներգործության համար:

գ)Պատասխանատու կախվածության հարաբերությունները կոլեկտիվի անդամների միջև:

դ) Հրապարակայնությունը և ամեն ինչ կոլեկտիվին տեղյակ պահելը:

Ա.Ս. Մակարենկոյին է պատկանում «սկզբնական կոլեկտիվ» հասկացության ձևակերպումը: Ըստ նրա՝ դաստիարակչական հիմնարկներում սկզբնական կոլեկտիվը ջոկատն է դպրոցում, դասարանը, ընտանիքում՝ ընտանեկան համերաշխ կոլեկտիվը: Մեծ կոլեկտիվներում սկզբնական կոլեկտիվները նրա մասերն են (դպրոց-դասարան):

Կոլեկտիվի կարևորագույն օրենքներից մեկը Մակարենկոն համարում էր «կոլեկիտիվի շարժման օրենքը»: «Եթե կոլեկտիվը հասել է իր նպատակին, - գրում է Մակարենկոն,- սակայն իր առջև չի դրել նոր հեռանկարներ, ապա վրա է հասնում ինքնահանգստացումը: Այդպիսի կոլեկտիվը չունի ապագա: Նրա զարգացումը կանգ է առնում»:

Ըստ Մակարենկոյի՝ մանկական կոլեկտիվի ու նրա անդամների դաստիարակության համար խիստ անհրաժեշտ գործոն է աշխատանքը: Նա գրում է. «Աշխատանքը դաստիարակչական գործում պետք է լինի ամենահիմնական տարրերից մեկը»: Մակարենկոն շատ իրավացի էր, երբ ասում էր, որ աշխատասիրությունը և աշխատանքային ընդունակությունները երեխային չեն տրվում բնությունից, այլ դաստիարակվում է նրա մեջ: Նա իր ղեկավարած հիմնարկներում ուշադրություն էր դարձնում իր սաների աշխատանքային գործունեությանը, երազում էր կոմունայի պայմաններում ուսուցումը կապել աշխատանքին: Նա ասում էր. «Ես այժմ պայքարելու եմ, որ դպրոցում լինի արտադրություն»:

Կոլեկտիվի մեջ դաստիարակության ողջ համակարգը, որը կազմակերպվել է Մակարենկոյի կողմից, հիմնվում էր կոլեկտվի յուրաքանչյուր անդամի նկատմամբ ունեցած պահանջի վրա:

Մշակելով և պրակտիկայում ստուգելով տարբեր մանկավարժական մեթոդներ՝ Մակարենկոն փորձում էր գտնել անձի ներուժի հնարավորությունների ողջ հարստությունը և խթանել դրանց զարգացումը:

Ա.Ս. Մակարենկոն առաջինն է մշակել մանկական կոլեկտիվ զարգացման փուլերը:

Պարտքի ու պատասխանատվության, պատվի և արժանապատվության, կամքի ու բնավորության կարգապահության զգացումների դաստիարակումը Ա.Ս. Մակարենկոյի մանկավարժական համակարգի կարևոր օղակներից են: Կոլեկտիվի յուրաքանչյուր անդամ ըստ Մակարենկոյի, պարտավոր է գիտակցել և զգալ իր պարտքը կոլեկտիվի առջև: Նա պետք է օժտված լինի պատվի զգացումով, հպարտանա իր կոլեկտիվով, իր մեծ հայրենիքով, լինի կարգապահ, քանի որ առանց կարգապահության չի կարող լինել ամուր կոլեկտիվ: Նա կարողանում էր իր սաների մեջ զարգացնել դրանք և զարգացումը զուգակցում էր կարգապահության դաստիարակության հետ:

Մակարենկոն գտնում էր, որ կարգապահությունը ոչ միայն արգելման կարգապահություն է, այլև ձգտումների, ակտիվության կարգապահություն: Այն ոչ միայն զսպում է, այլև թևավորում, ոգեշնչում նոր հաղթանակների, և կոչում հաջողությունների ձեռք բերման:

Կարգապահության հարցը Ա. Մակարենկոն սերտորեն կապում էր կամքի, արիության և կայուն բնավորության դաստիարակման հարցի հետ: «Մեր դպրոցականների մոտ հաճախ լինում է կարգ ու կանոնի կարգապահություն, բայց չի լինում պայքարի ու հաղթահարման կարգապահություն,- ասում է Անտոն Սեմյոնովիչը: Նա նշել է, որ դպրոցը թերևս կարողանում է պայքարել կազմալուծողների դեմ, բայց բնավորությունների այնպիսի տիպեր, ինչպիսիք են՝

«...սուսիկ-փուսիկները», «հիսուսիկները», հարմարվողները, փալասները, բերանբացները, կոտրատվողները, ծրիակերները, մարդապոյացները, ցնորյալները, սերտել սիրողները՝ մեր մանկավարժական հոգսերի կողքով են անցնում... Մինչդեռ իսկապես հենց այդ բնավորություններն ունեցողներն են աճում, դառնում վնասակար մարդիկ»:

Մակարենկոն գտնում էր, որ կարգապահությունը, առանձնապես զարգացումը, ամրապնդվում է կազմակերպված կոլեկտիվում: Նա փաստում էր. «Կարգապահությունը դա կոլեկտիվի դեմքն է, նրա ձայնը, գեղեցկությունը, նրա շարժունակությունը, դիմախաղը, նրա համոզվածությունը»: «Այն ամենը, ինչ կա կոլեկտիվում, վերջին հաշվով ընդունում է կարգապահության տեսք: Կարգապահությունը խորը քաղաքական երևույթ է, դա այն է, ինչ իսկական քաղաքացու ինքնազգացողությունը»:

Գորկու անվան գաղութում Մակարենկոն իր սաներին ընտելացնում էր ժամանակավոր անհարմարություններն ու դժվարությունները հեշտությամբ տանելուն:

Ա.Ս. Մակարենկոն կարևոր տեղ էր հատկացնում ընտանիքին: Գլխավոր պայմանը ընտանեկան դաստիարակությունում Մակարենկոն համարում էր «լրիվ ընտանիքի», ամուր կոլեկտիվի առկայությունը, որտեղ հայրը, մայրը ապրում են համերաշխ, որտեղ թագավորում է սերն ու փոխադարձ հարգանքը: Նման ընտանիքներում լինում է հստակ ռեժիմ և աշխատանքային գործունեություն: Նա գտնում էր, որ ծնողների հեղինակության հիմքը նրանց կյանքն ու աշխատանքը, նրանց քաղաքացիական դեմքն է ու վարքագիծը:

Ա. Մակարենկոն պահանջում էր, որ ծնողներն ազնվորեն ու խելացիորեն ղեկավարեն իրենց երեխաներին, գիտակցեն իրենց պատասխանատվությունը հասարակության առջև երեխաների դաստիարակության համար: «Յուրաքանչյուր ընտանիք,- գրում էր Մակարենկոն,- վարում է իր տնտեսությունը... երեխան ընտանիքի անդամ է, հետևաբար և ընտանեկան ամբողջ տնտեսության մասնակիցը: Վաղ տարիքից ընտանեկան պայմաններում նա ընտելանում է իր ապագա տնտեսական գործունեությունն առավել լայն մասշտաբ-

ներով վարելուն: Հենց այստեղ ընտանեկան տնտեսական գործունեության պայմաններում երեխաների մեջ դաստիարակվում են ազնվություն, հոգատարություն, խնայողություն, պատասխանատվություն, կողմնորոշման ընդունակություն և օպերատիվություն»:

Ա. Մակարենկոն լուսաբանել է այնպիսի հարցեր, ինչպես՝ հեքիաթների նշանակությունը վաղ տարիքի երեխաների համար, մանկական ընթերցանության ղեկավարությունը, երեխաների այցելությունը թատրոն, կինո և այլն: Նա երեխաների կյանքում մեծ տեղ էր հատկացնում գեղագիտական դաստիարակությանը:

Նախկին անապաստան, իրավազանց երեխաներից Ա.Ս. Մակարենկոն դաստիարակեց մոտ երեք հազար նոր մարդ՝ ազնիվ, հայրենիքին նվիրված, պարտքը գիտակցող, ուժեղ կամքի տեր, կարգապահ և աշխատասեր քաղաքացի:

5.5. ԽՈՐՀՐԴԱՅԻՆ ԴՊՐՈՑՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ՇՐՋԱՆՈՒՄ (1920-1990թթ.)

1920 թվականի դեկտեմբերի 31-ից մինչև 1921 թվականի հունվարի 4-ը տեղի է ունենում կուսակցական խորհրդակցություն: Այստեղ քննարկման էին դրված խորհրդային դպրոցի և մանկավարժության զարգացման սկզբունքային հարցեր: Երկարատև բանավեճերից հետո կուսակցական խորհրդակցությունը որոշեց հիմնական համարել աշխատանքային հանրակրթական պոլիտեխնիկական դպրոցը՝ 8-15 տարեկան երեխաների համար (յոթնամյա դպրոց): Ենթադրվում էր, որ այդ հիմքի վրա են զարգանալու տեխնիկումները և ուրիշ մասնագիտական հաստատություններ:

Խորհրդակցությունն անհրաժեշտ համարեց բանվորների համար ֆաբրիկագործարանային դպրոցների ստեղծումը (ՖԶՈՒ):

Հաստատվեց մասսայական (զանգվածային) հանրակրթական դպրոցի նոր տիպ՝ յոթնամյա դպրոց, որը երկար ժամանակ պահպանվեց որպես ժողովրդական կրթության համակարգի հիմնական օղակ:

Ժողկրթության համակարգում այդ ժամանակ կարևոր տեղ գրավեցին բանվորական ֆակուլտետները, որոնք առաջացել էին 1919 թվականին: Դրանք երիտասարդությանը պատրաստում էին ընդունվելու բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ:

1921 թվականից ձեռնարկություններում արագորեն զարգացան ֆաբրիկագործարանային քառամյա դպրոցները, որոնց խնդիրն էր արդյունաբերության և տրանսպորտի համար պատրաստել որակյալ բանվորներ:

1923 թվականի գյուղական վայրերում երևան եկավ դպրոցի նոր տիպ: Դա գյուղական երիտասարդության դպրոցներն էին, որոնք կոչվում էին գյուղերիտ դպրոցներ: Դրանք եռամյա դպրոցներն էին, որոնք ընդհանուր կրթության հետ միաժամանակ տալիս էին գիտելիքներ ագրոնոմիայից, տեխնիկայից և գյուղատնտեսության կազմակերպումից: Այս դպրոցները ստեղծվել էին տարրական դպրոցի հիմքի վրա:

1925 թվականին, խոշոր ձեռնարկություններին կից բանվորների երեխաների համար ստեղծվեցին ֆաբրիկագործարանային յոթնամյա դպրոցներ, որոնք սովորողներին տալիս էին ընդհանուր և պոլիտեխնիկական պատրաստություն:

1928-29 ուս. տարում ուժեղ պայքար սկսվեց անգրագիտությունը վերացնելու ուղղությամբ: 1929-1930 թթ. ութ միլիոն, 1930-1931 ուստարում տասնմեկ միլիոն մարդ դարձավ գրագետ: Սկսվեց նաև կիսագրագետների ուսուցումը: 1930թ. բնակչության 68 տոկոսը դարձավ գրագետ:

Շուտով նախապատրաստվեց ընդհանուր տարրական ուսուցում մտցնելու գործը: 1929-1930 ուսումնական տարում տարրական դպրոցների քանակը ԽՍՀՄ-ում 1914-1915 ուստարվա համեմատ աճել էր 19,3 տոկոսով:

Մի խոսքով, 1933-34 ուստարում մտցվեց պարտադիր տարրական կրթություն: 1921 թվականին կազմակերպվեց պետական գիտխորհրդի գիտամանկավարժական սեկցիան, որի խնդիրն էր հանրակրթական դպրոցի համար ստեղծել ուսումնական ծրագրեր: Եվ

ահա 1923-25 թվականներին հրատարակվեցին ուսումնական նոր ծրագրեր:

Ծրագրերի հեղինակները հրաժարվել էին ուսումնական նյութի առարկայական սկզբունքից: Առաջին աստիճանի դպրոցի ուսումնական նյութը տեղավորված էր երեք ուղղահայաց սյունակներում՝ «բնություն», «աշխատանք» և «հասարակություն»: Առաջին սյունակում քննարկում էին երեխայի կյանքի հարցերը ընտանիքում և դպրոցում, երկրորդում գյուղի կյանքի հարցերը, այնուհետև շրջանի, գավառի, հանրապետության հարցերը:

Դրանից բացի մտցվել էին սեզոնային համալիր թեմաներ, այսպես, օրինակ, «Մայիսի 1-ը աշխատավորության միջազգային տոնն է», «Աշնանային աշխատանքները գյուղում», «Հոկտեմբերյան մեծ հեղափոխությունը» և այլն:

Երկրորդ աստիճանի (5-9-րդ դասարաններ) դպրոցների համար համալիր ծրագրերը նույնպես կառուցվում էին միևնույն սյունակներով, բայց դրանցում բովանդակող նյութը պարզաբանվում էր ավելի մանրամասն:

Սակայն 5-7-րդ դասարանների ծրագրերում դրանք կիրառվում էր ավելի փոքր չափով, քան 1-4-րդ դասարաններում:

Դպրոցներում օգտագործվում էին ուսումնական աշխատանքի այսպիսի մեթոդներ ու հնարներ, որոնք նպաստում էին սովորողների ինքնուրույնության և ակտիվության զարգացմանը, նրանց մեջ պատվաստում էր սեր հայրենիքի, աշխատանքի նկատմամբ: Սակայն ուսումնական աշխատանքի մեթոդներում տեղ գտան նաև սխալ դրույթներ, քարոզվեց և միջնակարգ դպրոցներում կիառվեց այսպես կոչված դալտոն- պլանը, որը թափանցել էր խորհրդային դպրոց՝ ԱՄՆ-ի մանկավարժությունից:

Սահմանվեց գիտելիքների, կարողությունների հաստատուն նվազագույնը:

1927 թվականի ծրագրերում դեռևս լրիվ չափով չվերացվեցին գոյություն ունեցող թերությունները: Ծրագրերը ծայր աստիճան ծանրաբեռնված էին, հաշվի չէին առնում սովորողների տարիքային առանձնահատկությունները:

1929 թվականին ՌԽՖՍՀ-ի լուսժողկոմատը հրատարակեց կոմպլեքսային-պրոյեկտային ծրագրերը, որոնցում զգալի չափերով կրճատված էին հանրակրթական նյութերը ուսումնական հիմնական առարկաներից և հանձնարարվում էր կիրառել բուրժուական մանկավարժությունից փոխառնված «պրոյեկտների մեթոդը»:

Այս ծրագրերի արժեքավոր կողմն այն էր, որ դրանցում ուշադրություն էր դարձվում հանրօգուտ աշխատանքի, աշխատանքի զանազան տեսակների տեսական և գործնական ուսուցմանը:

Սակայն աշակերտների հետ տարվող պարապմունքները չէին կապվում գիտությունների հիմունքների վերաբերյալ գիտելիքների միաժամանակյա և հաստատուն տիրապետման հետ: Ծրագրեր կազմողները ենթադրում էին, թե սովորողները հիմնական գիտելիքներ կստանան ոչ թե դասերին՝ ուսուցչի ղեկավարությամբ ծրագրային նյութերի համակարգային ուսումնասիրության ժամանակ, այլ առաջադրանք-պրոյեկտների կատարմանը զուգընթաց: Դպրոցականները պարտավոր էին պլանավորել սովորողների գործունեությունը երկար ժամանակով, ըստ այնպիսի թեմաների, ինչպես՝ «Օգնենք մեր ֆաբրիկային» (գործարանին, կոլտնտեսությանը) կատարելու «արդֆինպլանը», «սովորենք աճեցնել հավեր» և այլն:

ԽՍՀՄ հետամնաց ագրարային երկրից վերածվեց առաջավոր ինդուստրիալ տերության: Դրան ուղեկցում էր կուլտուրական հեղափոխության բուռն զարգացումը:

1934 թվականին մտցվեց ժողովրդական կրթության միասնական համակարգ, որը կազմված էր տարրական (չորս տարով), ոչ լրիվ միջնակարգ (յոթ տարով) և լրիվ միջնակարգ (տաս տարով) դպրոցներից:

1930-41 թվականները սոցիալիստական ծավալուն շինարարության ժամանակաշրջանն էր, ԽՍՀՄ-ում հնգամյա պլանների կատարման, կուլտուրական հեղափոխության ծավալման, ընդհանուր պարտադիր տարրական ուսուցման արմատավորման, խորհրդային դպրոցի ուսումնական ու դաստիարակչական աշխատանքների վերակառուցման և խորհրդային մանկավարժության տեսական զգալի հաջողությունների ժամանակաշրջան էր:

1930-34 թվականներին պարտադիր ուսուցումը (տարրական դպրոց) կենագործվեց, իսկ արդյունաբերական քաղաքներում, շրջաններում, բանվորական ավաններում՝ յոթնամյա դպրոցի ծավալով:

Բուռն կերպով աճեց 5-7-րդ և 8-10-րդ դասարաններում սովորողների թիվը (1929-30-ի 1.5 միլիոնից, 1938-39 ուս.տարում հասավ 8.8. միլիոնի):

Շուտով կրթական համակարգից դուրս մղվեցին (1931-1934) Դալտոն պլանի «Լաբորատոր բրիգադային, նախագծային» և այլ հետադիմական ուսուցման ձևերը: ՀամԿ(բ)Կ Կենտկոմը սահմանեց, որ ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման հիմնական ձևը դասն է, սովորողների կայուն կազմով և որոշակի դասացուցակով. ուսուցման մեջ պետք է կիրառել ուսումնական նյութի համակարգած շարադրանք ուսուցչի կողմից, սովորողների ինքնուրույն աշխատանքը գրքի և դասագրքի վրա, նրանց գրավոր և գրաֆիկ աշխատանքները և այլն: Գործի դրվեց դաս-դասարանային համակարգը (ԽՄԿԿ Կենտկոմի 1933թ. հունվարի 1-ի որոշմամբ):

Նույն թվականին հրապարակվեց Կենտկոմի որոշումը «Դպրոցական դասագքերի մասին»: Այդ որոշումով Կենտկոմը դատապարտեց ինչ-որ «դինամիկ դասագիրք», «ցրիվ եկող» դասագրքեր, «ամսագիր դասագրքեր» ստեղծելու ձգտում, որոնք իբր թե արտացոլում են այսօրվա օրը: Դատապարտեցին նաև «աշխատանքային գրքերը», որոնք ծանրաբեռնված էին երեխաների համար անմատչելի պատմական փաստաթղթերի բնագրերով: Կենտկոմը հանձնարարեց կազմել նոր, կայուն դասագրքեր, հաշվի առնելով տվյալ ուսումնական առարկայի պահանջները և սովորողների տարիքային հնարավորությունները:

1934 թվականի մայիսի 4-ին Կենտկոմն ընդունեց երկու որոշում պատմության և աշխարհագրական կրթության բնագավառում: Սույն որոշմամբ, մատնանշելով պատմության դասավանդման բնագավառում խորհրային դպրոցում տեղ գտած աղավաղումների մասին, Կենտկոմը հանձնարարեց պատմական իրադարձությունները սովորողներին հաղորդել պատմաժամանակագրական հա-

ջորդականությամբ, որպեսզի ապահովին պատմական կարևորագույն փաստերի յուրացումը սովորողների կողմից և այլն:

«Աշխարհագրության դասավանդման մասին» որոշման մեջ դատապարտվեց ուսումնական նյութի վերացականությունը և չորությունը, աշխարհագրական անուններով և վիճակագրական-տնտեսական նյութերով ծանրաբեռնվածությունը, հանձնարարվեց ուժեղացնել ֆիզիկական աշխարհագրության նյութը: Հատուկ ուշադրություն դարձվեց քարտեզով կողնորոշվելու կարողության վրա:

1933 թվականին ճշտվեցին առարկայական ուսումնական ծրագրերը: Հետագա տարիներին (1934-35) շարունակեցին կատարելագործել ուսումնական պլանները և ծրագրերը: Սովորողները ստացան նոր ծրագրերին համապատասխան դասագրքեր:

Ուսումնական պարապմունքների կազմակերպման հիմնական ձևը դարձավ դասը, որն ուներ որոշակի նպատակ և տարբերվում էր իր ավարտվածությամբ: Ուսուցիչները սկսեցին կիրառել ուսումնական աշխատանքի բազմապիսի մեթոդներ: Դասերի ժամանակ մեծ տեղ էր գրավում ուսումնական նյութի համակարգված շարադրանքը ուսուցչի կողմից պատմելու, բացատրության, զրույցի, իսկ բարձր դասարաններում դպրոցական դասախոսության ձևով:

Առաջին դասարանում մերժվեց ընթերցանության ուսուցման «ամբողջական բառերի մեթոդը», որն արգելակում էր ուղղագրական հմտությունների յուրացումը: Ընթերցանության ուսուցումը սկսեց կատարվել վերլուծական-համադրական հնչյունային մեթոդով: Սկսեցին մեծ ուշադրություն դարձնել սովորողների բանավոր և գրավոր ճիշտ խոսք ուսուցանելուն: Արդեն առաջին և երկրորդ դասարաններում սովորողները ստանում էին քերականական տեղեկություններ, իսկ երրորդ դասարանից սկսած ուսումնասիրում էին քերականություն: Սովորողներից պահանջվում էր ուղղագրական հմտությունների յուրացում, որի համար մտցվել էին գրավոր վարժություններ և թելադրություններ:

Մաթեմատիկայի դասավանդման մեջ նույնպես կատարվեցին փոփոխություններ: Ուսուցիչները ձգտում էին սովորողների մեջ պատվաստել գիտելիքները կիրառելու կարողություն խնդիրների

լուծման ժամանակ, կյանքում և տեխնիկայում մաթեմատիկական գիտելիքների ունեցած նշանակության ըմբռնում: Վերացվեցին մաթեմատիկայի, թվաբանության, երկրաչափության, հանրահաշվի միատեղ դասավանդման տարրերը:

Բնագիտության դասավանդման մեջ վերացվեց նյութի զուտ նկարագրական շարադրանքը: Անցկացվեց պատմության և աշխարհագրության դասավանդման վերակառուցում: Վերջ տրվեց այդ առարկաների թերագնահատմանը: Համալսարաններում և մանկավարժական ինստիտուտներում ստեղծվեցին պատմության և աշխարհագրության ֆակուլտետներ, որոնք պատրաստում էին գիտական աշխատողներ, պատմության և աշխարհագրության ուսուցիչներ: Ուսուցման գործընթացում ուսուցչի դերը խիստ աճեց: Յուրաքանչյուր խմբում (դասարանում) դաստիարակչական աշխատանքը ղեկավարելու նպատակով սահմանվեց խմբավարների պաշտոն, իսկ 1934 թվականից դասղեկների պաշտոն:

1933 թվականի գարնանը բոլոր դպրոցներում առաջին անգամ անցկացվեցին ստուգողական, փոխադրական քննություններ և այդ տարվանից սկսած դրանք մտան դպրոցի ամենօրյա կարգ ու կանոնի մեջ:

Սակայն հաջողությունների հետ միասին դպրոցի ուսումնադաստիարակչական գործընթացը սկսեց ավելի ու ավելի միակողմանի բնույթ ստանալ, ուշադրություն չէր դարձվում աշխատանքային դաստիարակությանը: Չէին կենսագործվում ընդհանուր կրթության պոլիտեխնիկականի հետ կապի վերաբերյալ ցուցումները: Դեռ ավելին, 1937 թվականից դպրոցներում ամբողջապես վերացվեց աշխատանքը, լուծարվեցին դպրոցական արհեստանոցները և աշխատանքային դաստիարակության բնագավառում ուսուցչական հսկայական դրական փորձը մոռացության մատնվեց:

Խորհրդային դպրոցում ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների բարելավմանը խանգարում էին մանկաբանները: Նրանք փորձում էին յուրացնել մանուկների ուսումնասիրության, նրանց դպրոց ընդունվելու հարցը վճռելու և դպրոցական կյանքի այլ կարևորագույն հիմնահարցերը լուծելու մենաշնորհը: Ավելին, նրանք

սկսեցին կիրառել երեխաների հետազոտման արհեստական, կեղծ գիտական եղանակներ՝ անմիտ և վնասակար հարցաթերթիկների, թեստերի և այլնի միջոցով:

Մանկավարժական ինստիտուտներում, որպես հատուկ առարկա, ուսումնասիրում էին մանկաբանությունը: Մի քանի մանկավարժական ինստիտուտներում գոյություն ունեին մանկաբանության ֆակուլտետներ, որոնք պատրաստում էին մասնագետ մանկաբաններ:

Մանկաբանները միջամտում էին ուսուցիչների գործին, իջեցնում նրանց հեղինակությունը, խանգարում ուսուցման գործընթացում երեխաներին համակողմանիորեն ուսումնասիրելուն և նրանց մտավոր զարգացման օժտվածության աստիճանը որոշելուն:

Մանկաբանները հաճախ նորմալ երեխաներին դասում էին «հետամնաց», «արատավոր», «դժվար» երեխաների շարքին և նրանց ուղարկում էին հատուկ և օժանդակ դպրոցներ՝ սպանելով երեխաների հավատը իրենց ուժերի և ընդունակությունների նկատմամբ: Կենտկոմը 1936 թվականի հուլիսի 4-ի իր «Լուսժողկոմատների համակարգում եղած մանկանության խեղաթյուրումների մասին» որոշման մեջ մերկացրեց մանկաբանությունը և նրանց վնասակար գործունեությունը: Սակայն այդ որոշումից արվեցին ոչ ճիշտ եզրակացություններ, որոնք հանգեցրին երեխաների տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները ուսումնասիրելուց հրաժարվելուն:

ԽՍՀՄ-ի ոչ ռուս ազգությունների համար ընդհանուր պարտադիր կրթություն մտցնելու ժամանակ հարկ եղավ հաղթահարել լուրջ դժվարություններ, հատկապես Արևելքի և Հյուսիսի շրջաններում: Մոլլաները և շամանները դիմադրում էին արևելքի և հյուսիսի ժողովուրդների լուսավորության ուղղությամբ խորհրդային պետության ձեռնարկած միջոցառումները: Մի շարք ժողովուրդներ, հատկապես հյուսիսի ժողովուրդները, չունեին իրենց գիրը: Պետք էր նրանց համար ստեղծել գրեր, դասագրքեր: Նրանց համար ռուսական տառերով ստեղծվեցին այբբենարաններ և դասագրքեր:

Մի շարք հանրապետությունների խնդրանքով Կենտկոմը

1938թ. ընդունեց որոշում ոչ ռուսական դպրոցներում ռուսաց լեզվի պարտադիր դասավանդման մասին: Այն սկսեցին դասավանդել երկրորդ դասարանի, երկրորդ կիսամյակից այն հաշվով, որպեսզի տարրական դպրոցում գտնվելու վերջում սովորողները լրիվ տիրապետեն ռուսաց լեզվի գրավոր և բանավոր խոսքին: 1938 թվականին ուժեղ աշխատանք ծավալվեց ԽՍՀՄ տարբեր ժողովուրդների համար ռուսար լեզվի այբբենարան և գրքեր կազմելու ու հրատարակելու ուղղությամբ: 1934 թվականին հարյուր չորս լեզուներով տպագրվեցին դասագրքեր: Դա նշանակում է, որ այդ թվականին ԽՍՀՄ-ում ապրում էին հարյուր չորս ազգեր և ազգություններ:

1939 թվականին ԽՍՀՄ-ում ընդամենը կար չորս հարյուր տասնմեկ ազգային մանկավարժական ուսումնարաններ՝ հարյուր տասնվեց հազար աշակերտով, ինչպես նաև մանկավարժական ինստիտուտ՝ հիսունչորս հազար ուսանողով և չորս ուսուցչական ինստիտուտ՝ տասնհինգ հազար ուսանողով:

Պետությունը և կառավարությունը հոգատարություն ցուցաբերեցին ուսուցչի և նրա պատրաստման նկատմամբ: Տարրական դպրոցների համար ուսուցիչներ պատրաստող մանկավարժական տեխնիկումների (որոնք հետագայում անվանվեցին մանկավարժական ուսումնարաններ) ցանցը խիստ աճեց, կապված ընդհանուր պարտադիր տարրական ուսուցում մտցնելու հետ:

Մեծ թափ ստացավ հեռակա մանկավարժական կրթությունը:

Ուսուցիչների որակավորումը բարձրացնելու գործով զբաղվում էին ուսուցիչների կատարելագործման ինստիտուտները: 1938-39 ուստարում ԽՍՀՄ-ում կար 1.027.164 ուսուցիչ:

1936 թվականին Կենտգործկոմի և Կենտկոմի ապրիլի 10-ին որոշում ընդունվեց դպրոցի վարիչներ, դիրեկտորներ նշանակելու կարգի մասին:

1936 թվականին անցկացվեց ուսուցիչների ատեստացիա, հատուկ ատեստացիոն հանձնաժողովը տարրական և միջնակարգ դպրոցի ուսուցիչներին շնորհեց անձնական ցմահ կոչումներ՝ կախված ստացած կրթությունից և մանկավարժական աշխատանքին պիտանի լինելուց:

Զգալիորեն բարձրացավ դպրոցականների առաջադիմությունը. իջավ երկտարեցիների տոկոսը: Մեծ ուշադրություն դարձվեց սովորողների գրագիտության բարձրացմանը:

Սակայն, դպրոցի աշխատանքում գոյություն ունեին նաև էական թերություններ, սովորողների հանրօգուտ աշխատանքն ավելի վատ էր, քան նախորդ շրջանում: Շատ հաճախ կիրառվում էին ուսուցման գրքային մեթոդներ: Սովորողների գիտելիքները կտրված էին կյանքից, ուսուցման համակարգում նրանց ինքնուրույն աշխատանքին պատշաճ նշանակություն չէր տրվում:

Մեծ առաջադիմություն ունեցավ մանկավարժական գիտությունը: Կազմվեցին և հրատարակվեցին մանկավարժության ուսումնական ձեռնարկներ: 1934 թվականին լույս տեսավ Մ.Մ. Պիստրակի ձեռնարկը մանկավարժական ինստիտուտների համար և Պ.Ն. Շիմբիրյովինը մանկավարժական ուսումնարանների համար, իսկ հետագայում մանկավարժության մի քանի դասագրքեր մանկավարժական ինստիտուտների համար, Մոսկվայում Ի.Ա. Կաիրովի, Լենինգրադում Գրուզդևի, Ուկրաինայում Ս.Խ. Չավդարովի խմբագրությամբ Պ.Բ. Եսիպովի ու Ն.Գ. Գոնչարովի մանկավարժական դասագիրքը մանկավարժական ուսումնարանների համար: Այդ դասագրքերը սահմանեցին խորհրդային մանկավարժության դասընթացի կառուցվածքը և բովանդակությունը: Մանկավարժության տեսության դասընթացը բաժանված էր հետևյալ գլխավոր մասերի՝ ընդհանուր մաս (մանկավարժության առարկան և մեթոդը, դաստիարակության նպատակը, ժողովրդական կրթության համակարգը և այլն), դիդակտիկա, դաստիարակչական աշխատանքի տեսություն և դպրոցավարություն:

Առանձին գրքերով և հոդվածների ձևով տպագրվեցին աշխատանքներ դիդակտիկայի հարցերի վերաբերյալ, որոնցում քննարկվեցին դասի տեսական կողմերը, դիդակտիկական սկզբունքները, ուսուցման մեթոդները, առաջադիմության հաշվառման հիմնահարցերը և այլն:

Քննարկվող ժամանակաշրջանում մանկավարժության տեսության հարցերի մշակման մեջ գլխավոր ուշադրությունը դարձվեց

դիդակտիկայի վրա և այդ բնագավառում ձեռք բերվեցին զգալի արդյունքներ: Ավելի թույլ էին մշակված դաստիարակչական աշխատանքին վերաբերող հարցերը: Դաստիարակության տեսության և պրակտիկայի մշակման գործում զգալի նշանակություն ունեցավ, Ա.Ս. Մակարենկոյի գեղարվեստական մանկավարժական, «Գիրք ծնողների համար», «Մանկավարժական պոեմ» և «Դրոշակները աշտարակների վրա» երկերը:

Մանկավարժական գիտության զարգացման մեջ զգալի նշանակություն ունեցան մանկավարժության պատմության դասագրքերը և ձեռնարկները: 1932 թվականի օգոստոսի 25-ից սկսեցին լույս տեսնել «Ռուսկի յազիկ վ շկոլե», «Մաթեմատիկա վ շկոլե», «Եստեստվոզնանիե վ շկոլե» և այլ մեթոդական հանդեսներ: 1937 թվականից սկսեց լույս տեսնել «Սովետսկայա պեդագոգիկա» տեսական ամսագիրը:

1939-41 թվականներին անցկացվեցին մանկավարժական գիտությունների մի շարք գիտապրակտիկ կոնֆերանսներ և խորհրդակցություններ, որոնք հանրագումարի բերեցին նախընթաց տարիների ձեռքբերումները: Միաժամանակ նշվեց, որ խորհրդային մանկավարժության տեսության մշակումը առայժմ թույլ է: 1941թ. Մոսկվայի համամիութենական խորհրդակցությունը նշեց մի շարք կոնկրետ խնդիրներ մանկավարժական հրատապ հիմնահարցերի հետազոտության բնագավառում:

Հայրենական մեծ պատերազմը (1941-45թթ.) չէր կարող չարտահայտվել ժողովրդական կրթության և խորհրդային դպրոցի գործունեության մեջ: Բարձր դասարանների հազարավոր աշակերտներ և ուսուցիչներ, ուսանողներ բարձրագույն դպրոցի ուսանողներ ու դասախոսներ լրացրին ժողովրդական աշխարհազորի շարքերը, մեկնեցին գործող բանակ, մտան պարտիզանական ջոկատներ:

Պատերազմի առաջին իսկ օրերից ուսուցիչները և աշակերտներն ակտիվ մասնակցություն ունեցան պաշտպանական կառույցների շինարարությանը, մասնակցեցին հակաօդային պաշտպանությանը, բերքահավաքին, կոլտնտեսություններում և սովխոզներում, մետաղի ջարդոնի, դեղաբույսերի հավաքմանը, հոսպիտալներում

վիրավորներին օգնություն ցույց տալուն:

Կուսակցության և կառավարության ցուցումներով շատ շրջաններից էվակուացվեցին մանկատների, մանկապարտեզների սաներն ու դպրոցների աշակերտները, նրանք տեղափոխվեցին խոր թիկունք: Այդ ժամանակաշրջանում դպրոցի կարևորագույն խնդիրը հոգատարությունն էր երեխաների առողջության նկատմամբ:

Խորհրդային դպրոցը պարտավոր էր ռազմական պայմաններում շարունակել իր աշխատանքը, դպրոցահասակ բոլոր երեխաներին ներգրավել պարտադիր ուսուցման մեջ: Դպրոցը պետք է գիտությունների հիմունքների դասավանդմանը հաղորդեր բարձր գաղափարական-հայրենասիրական ուղղվածություն:

Պատերազմն արգելակեց ընդհանուր յոթնամյա պարտադիր ուսուցման կենսագործումը: Ընդհանուր ուսուցան ծավալմանը խանգարեցին մեծ թվով սովորողների տեղափոխումը Արևմուտքից Արևելք, ուսուցիչների բանակ մեկնելը, սովորողների աշխատանքային գործունեության մեջ ներգրավելը:

Տեղական մարմինները պարտուսի խափանումը արդարացնում էին պատճառաբանությամբ, թե պատրազմի ժամանակ պետք է կռվել, և ոչ թե սովորել»: Այդ օրերին «Պրավդա» թերթը գրեց. «Որքան էլ կլանված լինենք պատերազմով, հոգատարությունը երեխաների, նրանց դաստիարակության նկատմամբ մնում է որպես հիմնական խնդիրներից մեկը.. Պարտադիր ուսուցման օրենքը մնում է անսասան անգամ պատրազմի պայմաններում...»:

Էվակուացված երեխաների համար բացվեցին գիշերօթիկ դըպրոցներ: Պայքար մղվեց սովորողների մաղումների դեմ: Բազմաթիվ ընտանիքներ դաստիարակության վերցրին որբ երեխաների, որտեղ նրանք գտան նոր հայրեր և մայրեր: 1944-45 ուստարում սահմանվեց երեխաների պարտադիր ուսուցում յոթ տարեկանից, որը վերացրեց մանկապարտեզի և դպրոցի միջև եղած կախվածությունը: Այն երիտասարդների համար, որ պատերազմի սկզբին թողել էին դպրոցը և զբաղված էին արդյունաբերության կամ գյուղատնտեսության մեջ, 1943 թվականին կազմակերպվեցին բաներիտ և գյուղերիտ դպրոցներ: Այսպիսով, ամենուր մեծ եռանդով անցկացվում

էր պայքար հանուն ընդհանուր ուսուցման: Պատրազմի վերջում հաջողվեց զգալիորեն կրճատել սովորողների մաղումները դպրոցից:

Փոխվեց գրականության, պատմության, աշխարհագրության դասավանդման բնույթը: Տեղերում ծավալվեց զգալի աշխատանք այնպիսի առարկաների ծրագրերը վերանայելու ուղղությամբ, ինչպիսիք են՝ ֆիզիկան, քիմիան, կենսաբանությունը: Ավելի սերտ կապ ստեղծվեց դպրոցական դասընթացների և կյանքի միջև: 1941 թվականից մտցվեց գյուղատնտեսության հիմունքների ուսումնասիրությանը նվիրված ուսումնական առարկա:

Կառավարության հատուկ որոշմամբ 1943 թվականի սկզբից որոշ դպրոցներին և մանկատներին կից սկսեցին բացվել ուսումնաարտադրական արհեստանոցներ:

Ուսուցիչները, որպես կանոն, արձանագրում էին, որ սովորողների արտադրական աշխատանքը (օրական 2-3 ժամ) բարերար ազդեցություն է ունենում դպրոցականների կարգապահության վրա և նպաստում է գիտելիքների առավել իմաստավորված և ավելի խոր յուրացմանը:

Դաստիարակչական և կրթական գործը բացառիկ կարևոր նշանակություն ստացավ: Այդ տարիներին շատ դպրոցներում մշակվեցին տեղական կանոններ սովորողների համար: Այդ փորձը ընդհանրացվեց և հաստատվեց 1943թ. օգոստոսին ՌԽՖՍՀ ժողկոմխորի ընդունած «Վարքի կանոններ աշակերտների համար», որում սահմանվեցին դպրոցականի պարտավորությունները դպրոցի, ուսուցիչների, ծնողների, մեծերի և ընկերների նկատմամբ, հաստատվեցին աշակերտների մշակութային վարքի կանոնները ինչպես դպրոցում, այնպես էլ դպրոցից դուրս: Գիշերօթիկ դպրոցների կազմակերպումը պատերազմական պայաններում (Ուրալում, Սիբիրում, Միջին Ասիայում) հազարավոր երեխաների փրկեց և օգնեց նրանց դաստիարակության կազմակերպմանը: Գիշերօթիկ դպրոցների մեծ մասում հաջողվեց կազմակերպել մանկական կոլեկտիվներ, կարգավորել մանկական ինքնավարությունը, երեխաներին ընտելացնել ֆիզիկական աշխատանքին:

Աշակերտների առաջադիմության գնահատականների հաշվառման 1944թ. հունվարին ներդրված թվային հինգբալային համակարգը ուսուցիչների ուշադրությունն էր հրավիրում սովորողների գիտելիքների և վարքի ավելի հանգամանալից գնահատման վրա:

1944 թվականի հունիսին ԽՍՀՄ Ժողկոմխորը որոշում ընդունեց «Դպրոցում ուսման որակի բարելավման միջոցառումների մասին», որի համաձայն մտցվում էին. ա) տարրական և յոթնամյա դպրոցն ավարտողների պարտադիր ավարտական քննություններ, իսկ միջնակարգ դպրոցականների համար՝ հասունության ատեստատի քննություններ, բ) միջնակարգ դպրոցն ավարտող գերազանցիկ աշակերտներին ոսկե և արծաթե մեդալներով պարգևատրություն:

Խորհրդային դպրոցի հետագա ամրապնդումը և զարգացումը պահանջում էր ստեղծել այնպիսի գիտական կենտրոն, որը մշակեր մանկավարժության հիմնական տեսական հիմնահարցերը: ՌԽՖՍՀ Ժողկոմխորի 1943 թվականի հոկտեմբերի որոշմամբ Մոսկվայում կազմակերպվեց ՌԽՖՍՀ մանկավարժական գիտությունների ակադեմիա, որի առջև դրված էին ընդհանուր մանկավարժության, հատուկ մանկավարժության, մանկավարժության պատմության, հոգեբանության, դպրոցական հիգիենայի և տարրական ու միջնակարգ դպրոցում հիմնական առարկաների դասավանդման մեթոդների ուսումնասիրության հիմնախնդիրները: Մանկավարժական գիտությունների ակադեմիան միավորեց գիտամանկավարժական մեծ ուժեր:

1949թ. հունվարին ընդունվեց ՌԽՖՍՀ-ի Նախարարների խորհրդի որոշումը՝ այդ տարվանից երեխաների յոթնամյա պարտադիր ուսուցման անցնելու վերաբերյալ: Նման օրենքներ հրապարակվեցին նաև Միութենական բոլոր հանրապետություններում: Պարտադիր յոթնամյա ուսուցման իրականացումը սկսվեց հետպատերազմյան դժվարին տարիներին: Այնուամենայնիվ այն կենսագործվեց հաջողությամբ:

1956-57 ուստարում ԽՍՀՄ-ում բոլոր տիպի միջնակարգ հանրակրթական դպրոցների թիվը հասավ երեսունյոթ հազարի, իսկ դրանցում սովորողների թիվը՝ վեց միլիոն հարյուր հազար մարդու:

1956թ. միջնակարգ և բարձրագույն դպրոցներում վերացավ ուսման վարձը:

1958թ. դեկտեմբերին ԽՍՀՄ Գերագույն խորհրդի ընդունած օրենքը դպրոցի մասին հռչակեց մեր երկրի անցումը պարտադիր ութամյա կրթության: Եվ ահա 1962-63 ուստարում բոլոր յոթնամյա դպրոցները վերակառուցվեցին ութամյայի:

1956 թվականից սկսած ԽՍՀՄ-ում երեխաների դաստիարակությունը բարելավելու համար ստեղծվեցին գիշերօթիկ դպրոցներ, դա պայմանավորված էր նրանով, որ պատերազմի հետևանքով շատ երեխաներ դարձել էին ծնողազուրկ՝ կորցել ծնողներից մեկին կամ երկուսին: Շատ այրի մայրեր, դժվարանում էին ինքնուրույնաբար դաստիարակել իրենց երեխաներին: Կային նաև ընտանիքներ, որտեղ հայրը կամ մայրը չափազանց զբաղված էին աշխատանքով և չէին կարող հաջողությամբ զբաղվել իրենց երեխաների դաստիարակությամբ: Ուստի և գիշերօթիկ դպրոցներ էին ընդունվում նաև. միայնակ մայրերի, պատերազմի ու աշխատանքին հաշմանդամների երեխաները, որբերը, այլք:

Երեխաների հետ տարվող դաստիարակչական աշխատանքի բարելավման և երեխաների դաստիարակության գործում ընտանիքներին օգնող կարևորագույն միջոցառումներից մեկը դարձավ երկարօրյա դպրոցներն ու խմբերը:

Հետպատերազմյան ժամանակաշրջանում մեծ զարգացում ստացան դեռևս 1943 թվականից ստեղծված բաներիտ և գյուղերիտ (երեկոյան հերթափոխային) դպրոցները: Այն երեխաները, որոնք պատերազմական տարիներին թողել էին ուսումը, իրենց կրթությունը շարունակեցին այդ դպրոցներում:

Որոշ փոփոխություններ մտցվեցին պատմության, ԽՍՀՄ սահմանադրության և գրականության ուսումնական ծրագրերում՝ 5-7-րդ 8-10-րդ դասարաններում՝ այն առարկաների մեջ, որոնք ուժեղ ազդեցություն են գործում սովորողների աշխարհայացքի ձևավորման վրա:

Միաժամանակ որոշ կատարելագործումներ մտցվեցին ռուսաց լեզվի և ոչ ռուս ազգությունների դպրոցներում մայրենի լեզվի դա-

սավանդման մեջ: Լեզվաբանության դպրոցական դասընթացի հիմքում դրվեց քերականության համակարգված ուսումնասիրությունը:

Միութենական հանրապետությունների լուսավորության նախարարությունները վերանայեցին ուսումնական պլաններն ու ծրագրերը և դպրոցներին ցույց տվեցին պոլիտեխնիկական ուսուցումը կենսագործելու մասին:

ՌԽՖՍՀ մանկավարժական գիտությունների ակադեմիան 1953-55 թվականներին հրատարակեց պոլիտեխնիկական ուսուցումը կենսագործելուն ուղղված գրականություն, որը լուրջ օգնություն էր ուսուցչությանը: 1954-1955 ուսումնական տարվանից Ռուսաստանի Դաշնության դպրոցներում մտցվեց նոր ուսումնական պլաններ և ծրագրեր: Այսպես, նոր ուսումնական պլանի մեջ մտցրին աշխատանք 1-4-րդ դասարաններում գործնական պարապմունքներ արհեստանոցներում և ուսումնափորձնական հողամասերում, 5-7-րդ դասարաններում պրակտիկումներ մեքենագիտությունից, էլեկտրոնիկայից և գյուղատնտեսությունից, 8-10-րդ դասարաններում հաստատվեց առավել սերտ կապեր ուսումնական առարկաների (ֆիզիկա, մաթեմատիկա, բնագիտություն, քիմիա, աշխարհագրություն) և կյանքի, սոցիալիստական շինարարության պրակտիկայի միջև:

1955 թվականին Ստավրոպոլի երկրամասում առաջին անգամ բարձր դասարանների սովորողներից կազմակերպվեցին բրիգադներ: Շուտով միութենական բոլոր հանրապետություններում ստեղծվեցին բրիգադներ, որոնք իրենք և ընտրում էին բրիգադիրներին, օղակավարներին: Դպրոցների մանկավարժական կոլեկտիվներն այդ բրիգադների համար առանձնացնում էին ուսուցիչներ, կոլտնտեսություններ՝ գյուղատնտեսներ և կոլտնտեսության փորձված, հեղինակավոր անդամներ: Այսպիսին էի խորհրդային դպրոցի առաջին քայլերը պոլիտեխնիկական ուսուցման կենսագործման ուղղությամբ:

ԽՄԿԿ XX համագումարից հետո սկսվեց պոլիտեխնիկական կրթության տեսության և պրակտիկայի, սովորողների արտադրական աշխատանքի և ուսուցման կապի կիրառման ինտենսիվ մշակումը:

ՌԽՖՍՀ լուսավորության նախարարությունը և ԽՍՀՄ մանկավարժական գիտությունների ակադեմիան 1956-57 ուստարվանից մտցրին նոր ուսումնական պլաններ: Հաջորդ ուստարում նման պլաններով աշխատում էին միջնակարգ դպրոցների 25 տոկոսը:

Պոլիտեխնիկական ուսուցումը լայն թափ ստացավ ուկրաինական դպրոցներում: Ուկրաինական ԽՍՀ լուսավորության նախարարությունը մտցրեց նոր ուսումնական պլաններ, որոնք նախատեսում էին սովորողների արտադրական ուսուցումը բարձր դասարաններում, արտադրական որևէ որակավորման շնորհումը, օրինակ՝ խառատի, կարգավորողի, վարորդի և այլն: 1957-58 ուստարում Ուկրաինայում արտադրական ուսուցումն անցկացվում էր 3500 դպրոցներում և ընդգրկում էր 25000 դպրոցականների:

1957\58 ուստարվա սկզբից ՌԽՖՍՀ լուսավորության նախարարությունը և մանկավարժական գիտությունների ակադեմիան ՌԽՖՍՀ քաղաքների և գյուղերի հիսուն փորձնական դպրոցներում մտցրին նոր ուսումնական պլան, որը նախատեսում էր ուսուցման 11-ամյա ժամկետ:

Ըստ այդ պլանի՝ ենթադրվում էր, որ սովորողներին արտադրական աշխատանքի ներգրավելը տեղի կունենա ավելի լավ, եթե նրանք ընդհանուր ու պոլիտեխնիկական կրթության հետ միասին ստանան նաև պրոֆեսիոնալ կրթություն: Սակայն դրան չհամաձայնեցին պրոֆտեխնիկական կրթության գործիչները:

1958 թվականին ԽՍՀՄ Գերագույն խորհուրդը ընդունեց «Կյանքի հետ դպրոցի կապի ամրապնդման և ԽՍՀՄ-ում ժողովրական կրթության համակարգի հետագա զարգացման մասին» օրենքը, որի հիման վրա տեղի ունեցավ միջնակարգ դպրոցների վերափոխումն արտադրական ուսուցմամբ 11-ամյա դպրոցների: Սակայն պարզվեց, որ հանրակրթական դպրոցում արտադրական ուսուցում և պրոֆեսիոնալ կրթության տարրեր մտցնելն արդյունավետ չէ:

1946թ. օգոստոսին ԽՄԿԿ Կենտկոմը և ԽՍՀՄ Նախարարների խորհուրդը ընդունեցին որոշում հանրակրթական դպոցում ուսուցման ժամկետը 11 տարուց 10 տարվա փոխելու վերաբերյալ: Միջ-

նակարգ դպրոցները երկու տարվա ընթացքում փոխադրվեցին ուսուցման 10-ամյա ժամկետի:

1960-61, 1961-62, 1962-63 ուստարիներին առաջավոր դպրոցների ուսուցիչները զգալի աշխատանքներ տարան ուսուցման մեթոդների փոփոխման, կատարելագործման ուղղությամբ: Ռոստովի, Վորոնեժի, Լիպեցկի մարզերի և այլ տարածաշրջանների ուսուցիչները սկսեցին կիրառել ուսուցման նոր հնարներ ու մեթոդներ, ուսուցման կազմակերպման նոր ձևեր:

Հարկ կա նշել առանձնապես Լիպեցկի մարզի ուսուցիչների աշխատանքը, որոնք ուսումնական նյութի բազմապիսի կրկնությունների և դասի կառուցման նկատմամբ ստեղծագործական մոտեցման միջոցով հասնում էին ուսումնական նյութի խոր իմաստավորմամբ և գիտակցական յուրացմանը սովորողների կողմից: Նրանք ստեղծել են սովորողների ինքնուրույն և ստեղծագործական աշխատանքների կազմակերպման ու անցկացման արդյունավետ մեթոդիկա, որոնց թվում կիրառվում էր նաև այսպես կոչված մեկնաբանվող աշխատանք: Դա սովորողներին ընտելացնում է ինքնուրույնաբար ինքն իրեն պարզաբանել, թե ինչպես պետք է գրել բառը, նախադասությունը և թե ինչու պետք է գրել հենց այդպես, և ոչ թե այլ կերպ և այլն:

Իրականության մասին սովորողների ունեցած գիտելիքների աղբյուրը, ուսուցչի պատմածը, գիրքը և դասագիրքը չեն միայն: Այդպիսի աղբյուր է դառնում հանրօգուտ աշխատանքը, սովորողների զանազան ակտիվ գործունեությունը:

Պատմության դասերին սկսել էր կարևոր տեղ գրավել իր երկրամասի հեղափոխական անցյալի ուսումնասիրությունը, այն ներդրումը, որ նա մուծել է Հայրենական պատերազմի հաղթական ավարտի և ֆաշիզմի ջախջախման գործի մեջ: Դպրոցականները կազմակերպում էին էքսկուրսիաներ և տուրիստական արշավներ քաղաքացիական և Հայրենական մեծ պատերազմի տարիների հաղթական ճակատամարտերի վայրերով...

Հետպատերազմյան տարիներին խորհրդային ուսուցչության աշխատանքի հատկանշական առանձնահատկությունն էր բարձրացնել ուսուցման, որպես դաստիարակության հիմնական միջոցի, արդյունավետությունը, դպրոցում ուսուցումը և դաստիարկությունը ծուլել մի միասնական գործընթացի մեջ:

1960-ական թվականներին առաջացավ դասի հատուկ տիպ՝ կինոդաս: Այդ տարիներին ստեղծվեցին բազմաթիվ ուսումնական ֆիլմեր, ֆիլմադարաններ: Նշված տարիներին ԽՍՀՄ-ում ստեղծվել են ավելի քան հինգ հարյուր անուն զանազան դիաֆիլմեր, որոնք ունեն մանկավարժական շատ արժանիքներ:

Խորհրդային Միության խոշոր քաղաքներում դպրոցականների համար կազմակերպվեցին ճանաչողական բնույթի ռադիո և հեռուստատեսային հաղորդումներ: Տեխնիկական միջոցները նպաստեցին ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանը: Որոշ դպրոցներում կազմակերպվեցին ձայնահնչյունային (լինգաֆոնային) կաբինետներ, ստեղծվեցին դպրոցական լուսանկարադարաններ, որոնց օգնությամբ ավելի լավ ապահովվեց սովորողների ինքնուրույն աշխատանքը ուսուցման գործընթացում:

ԽՍՀՄ բոլոր հանրապետություններում սկսեցին կազմակերպվել հեռուստատեսային դասեր, որոնք վարում էին շատ հմուտ, մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցիչներ:

1962 թվականին ԱՄՆ-ից ԽՍՀՄ թափանցեց ծրագրավորված ուսուցումը: Խորհրդային ուսուցչության շարքերում աճեց հետաքրքրությունը ուսուցման գործընթացում ուսուցանող մեքենաներ կիրառելու նկատմամբ: Այդ ուսուցման հիմունքների, տեսության և պրակտիկայի հարցերով սկսեցին զբաղվել շատ գիտնականներ (Բերգ, Բեբպալկո, Տալիզին, Գալպերին և ուրիշներ), ովքեր մասամբ մշակեցին այդ ուսուցման տեսությունը և պրակտիկան: Սակայն համապատասխան նյութական բազա չունենալու պատճառով ծրագրավորված ուսուցումը իր հետագա զարգացումը չգտավ:

Տարածված է այն թյուր կարծիքը, որ իբր ավտոմատիկան շուտով դուրս կմղի ուսուցչին: Դա սխալ կարծիք է: Իրականում ուսուցման տեխնիկական միջոցները չեն կարող փոխարինել մանկավարժին. դրանք իրենց անմիջական կախման մեջ են գըտ-

նվում ուսուցչի գաղափարական և գիտական զինվածությունից, մանկավարժական վարպետությունից:

«Ծրագրավորված ուսուցման հետագա դրական նվաճումները պահանջում են մանկավարժների, հոգեբանների, կիբեռնետիկների և մաթեմատիկոսների համատեղ ջանքերը՝ ելակետային, տեսական դիրքեր մշակելու համար, քանի որ առանց դրա դժվարանում է այդ մեթոդների արմատավորումը զանգվածային դպրոցի աշխատանքում և ուսուցչության կողմից դրան տիրապետելը:

Խորհրդային դպրոցին, նրա առջև կանգնած կարևոր խնդիրների լուծմանը մեծ օգնություն էր ցույց տալիս հասարակությունը:

Հետպատերազմյան տարիները բնութագրվում են դպրոցական ցանցի վերականգնման և աճի, դպրոցի նյութատեխնիկական բազայի ամրապնդման, դպրոցական շենքերի կառուցման, դպրոցամերձ հողամասերի, ճաշարանների, ֆիզկուլտ դահլիճների, ուսումնական կաբինետների կահավորման աշխատանքներին խորհրդային հասարակության լայնորեն մասնակցության՝ բազմազան ձևերի զարգացմամբ:

Ուժեղացավ հասարակայնության դաստիարակչական ազդեցությունը երեխաների հանգստի, դպրոցից դուրս նրանց կյանքի ու գործունեության կազմակերպման վրա:

Շատ քաղաքներում ու բանվորական ավաններում ակտիվորեն գործում էին երեխաների դաստիարակությանն օժանդակող խորհուրդներն ու հանձնաժողովները, որոնք ստեղծվում էին հիմնարկներում, ձեռնարկություններում, ակումբներում, մշակույթի տներում, բնակկառավարչություններին կից այլ պետական ու հասարակական կազմակերպություններում: Աշխատանքի բրիգադի անդամները, արտադրության առաջավորներն ու նորարարները, Հայրենական մեծ պատերազմի վետերանները, արվեստի և մշակույթի գործիչները դպրոցներում, ակումբներում և մանկական սենյակներում ղեկավարում էին զանազան խմբակներ և մարզական միջոցառումներ: Ակտիվ մասնակցություն էին ունենում դպրոցականների կողմից հայրենի երկրի ուսումնասիրության գործին, կազմակերպվում էին բազմազան էքսկուրսիաներ և տուրիստական արշավներ: Բարձր

բերքի վարպետները և կոլտնտեսային արտադրության առաջավորները, գյուղատնտեսների և ուսուցիչների հետ համատեղ, գյուղական դպրոցականների մեջ պատվաստում էին սեր բնության և աշխատանքի նկատմամբ:

Շատ բանվորներ և կոլտնտեսականներ սերտ կապեր էին հաստատել ծնողազուրկ երեխաների հետ: Աշխատանքի բրիգադները դառնում էին դժվար երեխաների կոլեկտիվ դաստիարակներ, վերցնում էին դպրոցական դասարանների, մանկական սենյակների շեֆությունը:

Խորհրդային Միության վերջին տարիներին ուժգին կերպով աճեց ծնողական համալսարանների ցանցը, երեխաների դաստիարակության հարցերին նվիրված դասախոսությունների և զրույցների թիվը՝ մշակույթի տներում, քաղաքային և գյուղական ակումբներում, բնակկառավարչություններում:

Ծնողների շրջանում տարվող մանկավարժական քարոզչությունը դպրոցներում ստացել էր առավել համակարգված ու գործուն բնույթ: Երեխաների դաստիարակության շուրջ զրույցները տարվում էին ոչ թե դեպքից դեպք, այլ պլանաչափ ու պարբերաբար ուսուցիչների կողմից նախապատրաստած ծրագրերով:

Հայրենական մեծ պատերազմում զոհվեցին շատ ուսուցիչներ, ովքեր ողջ ժողովրդի հետ միասին ռազմաճակատներում ու մարտական ջոկատներում մարտնչում էին թշնամու դեմ, ակտիվորեն մասնակցում զավթիչների դեմ մղվող պայքարին՝ ժամանակավորապես գրաված տարածքներում:

Ֆաշիստական Գերմանիայի դեմ հաղթանակ տանելուց հետո երկրում զգացվում էր ուսուցիչների մեծ պակաս: Հետպատերազմյան առաջին հնգամյա պլանում նախատեսվում էր բարձրագույն և միջնակարգ որակավորման կադրերի, այդ թվում նաև՝ ուսուցիչների պատրաստման ընդլայնում:

1945թ. օգոստոսին ընդունվեց կառավարության որոշում ուսուցիչների նախապատրաստման գործը բարելավելու մասին, որում ձևակերպվեցին ուսուցչական բարձրորակ կադրերի պատրաստման վերաբերյալ կարևոր պահանջներ: Ուսուցիչների հիմնական

զանգվածը պետք է պատրաստեին բարձրագույն և միջնակարգ մանկավարժական ուսումնական հաստատությունները:

Աստիճանաբար աճեց մանկավարժական ուսումնարանների ցանցը: Մեծացավ մանկավարժական ուսումնական հաստատությունների հեռակա բաժնի համակազմը:

ԽՍՀՄ Գերագույն խորհրդի նախագահության 1948 թվականի փետրվարի 12-ի հրամանագրով սահմանվեց ուսուցիչներին բազմամյա և անբասիր աշխատանքի համար շքանշաններով և մեդալներով պարգևատրելու կարգը: 1949 թվականին շքանշաններով և մեդալներով պարգևատրվեցին հարյուր հազար ուսուցիչներ: Նրանցից շատերը ստացան վաստակավոր ուսուցչի պատվավոր կոչում:

1957-58 ուսումնական տարվանից սկսած որոշ մանկավարժական բուհերում մտցվեց տարրական դպրոցի համար բարձրագույն մանկավարժական կադրեր պատրաստելու խնդիր: Ստեղծվեցին հատուկ ֆակուլտետներ:

Խորհրդային դպրոցում սովորողների պոլիտեխնիկական կրթության և արտադրական աշխատանք մտցնելու հետ կապված 1953-54 ուսումնական տարվանից սկսած փոփոխություններ կատարվեցին մանկավարժական ինստիտուտների ուսումնական պլաններում, հատկապես ֆիզիկամաթեմատիկական, բնագիտակենսաբանական ֆակուլտետներում, որոնք ապահովեցին ապագա ուսուցիչների պոլիտեխնիկական պատրաստությունը:

Ուսուցչության որակավորումը բարձրացնելու նպատակով մշտական աշխատանք էին կատարում ուսուցիչների կատարելագործման ինստիտուտները՝ բոլոր ազգային հանրապետություններում, մարզերում և երկրամասերում: Նրանք պարբերաբար կազմակերպում էին դասընթացներ, սեմինարներ, գիտապրակտիկ կոնֆերանսներ, անցկացնում ամենամյա մանկավարժական ընթերցումներ:

Շատ ուսուցիչներ ընդունվում էին ասպիրանտուրա, պաշտպանում թեկնածուական ատենախոսություններ, իսկ հայտնի ուսուցիչներն ընտրվում էին մանկավարժական գիտությունների ակադեմիայի թղթակից անդամներ:

Խորհրդային հանրակրթական դպրոցի ուսուցիչների հիմնական զանգվածը պատրաստվում էր միջնակարգ և բարձրագույն մանկավարժական ուսումնական հաստատություններում: Ցերեկային, երեկոյան և հեռակա մանկավարժական ինստիտուտներում և մանկավարժական ուսումնարաններում ուսանում էին մոտ մեկ միլիոն ապագա ուսուցիչներ:

Մանկավարժական ինստիտուտները կոչված էին ուսանողի մեջ դաստիարակել սեր մանկավարժի մասնագիտության նկատմամբ, ապագա ուսուցիչների մոտ ձևավորել մանկավարժական ուղղվածություն և պրոֆեսիոնալ կարողություններ ու հմտություններ: Այդ խնդիրները լուծվում էին մանկավարժական խմբի ամբիոնների և բուհի բոլոր ամբիոնների համատեղ աշխատանքով:

Խորհրդային դպրոցում մեծ ուշադրություն էր դարձվում սովորողների բարոյական դաստիարակությանը... Այն իրականացնելու համար մանկավարժ գիտնականների, մանկավարժական բուհերի բոլոր ամբիոնների ուշադրությունը բևեռված էր հետևյալ խնդիրների կենսագործմանը.

- ձևավորել սովորողների բարոյական գիտակցությունը,
- բարոյական զգացմունքները,
- բարոյական վարքը,
- կարևորագույն բարոյական որակները՝ հայրենասիրությունը, ինտերնացիոնալիզմը, կոլեկտիվիզմը, հումանիզմը, աշխատանքի նկատմամբ մարդկային վերաբերմունքը, գիտակցական կարգապահությունը և այլն:

Դիդակտիկայի զարգացման համար ամուր հիմքեր եղան դասական մանկավարժների՝ դպրոցի, ուսուցման, կրթության վերաբերյալ հիմնարար դրույթները, կողմնորոշիչ գաղափարներն ու եզրահանգումները:

Կարևոր դեր խաղացին դիդակտիկական հասկացությունների մեթոդաբանական վերլուծությունները (է.Ի. Մոնոսզոն, Վ.Ե. Գմուրման և ուրիշներ), ուսուցման գործընթացի աշխարհայացքային նշանակության բացահայտումը (է.Ի. Մոնոսզոն, Ն.Ա. Մենչինսկայա և ուրիշներ), մանկավարժական գործընթացում պատմականի և

տրամաբանականի միասնության դերի հարցի պարզաբանումները, ուսուցման զարգացնող ազդեցության ուժեղացումը, տեսության հիմնավորումը (Լ.Ի. Զանկով և ուրիշներ):

Դիդակտիկայի նորագույն նվաճումների համար կարևոր դեր խաղացին աշխարհի հոգեբանների հայտնագործությունները, դպրոցի առաջավոր փորձը, վարպետ ուսուցիչների (Վ. Շատալով, Շ. Ամոնաշվիլի, Ս. Լիսինկովա, Ե. Իլին, Մ. Շչետինին և ուրիշներ) նորարարությունները:

Դիդակտիկայի նվաճումների համար հիմնարար նշանակություն ունեցան հասարակության՝ դպրոցին ներկայացված պահանջները և ԳՏՀ միտումները, դպրոցի առաջավոր փորձի վերլուծությունները, ընդհանրացումները և տարածումը:

Սհա այդ ամենն էլ տվեցին ուսուցման գործընթացն ակտիվացնող նոր և ավելի արդյունավետ ուղիներ ու միջոցներ որոնելու, կրթության բովանդակությունը կատարելագործելու, գոյություն ունեցող ուսուցման մեթոդները բարեփոխելու, նորերը հայտնագործելու հնարավորություն:

Աչքի առաջ ունենալով նշված և այլ հիմնահարցեր, մանկավարժներն ու հոգեբանները 1950-ական թվականների կեսերից նորովի հետազոտեցին ուսուցման կրթության, դաստիարակության, զարգացման բնագավառները և կատարեցին լուրջ հայտնագործություններ, որոնք «պտտվում» են ուսուցման գործընթացի ակտիվացման շուրջ:

- Հիմնավորվել և ապացուցվել է ուսուցման գործընթացի բաղադրատարրերի (կոմպոնենտների) անքակտելի միասնությունը: Բացահայտվել են դրանց (բաղադրատարրերի) իրար զուգակցված գործադրելու ուղիներն ու միջոցները (Յու.Կ. Բաբանսկի և ուրիշներ):

- Հայտնագործվել են սովորողների ճանաչողական ակտիվությունը, ստեղծագործական գործունեությունը խթանող նոր եղանակներ (Շ.Ի. Գենելի, Բ.Պ. Եսիպով, Ի.Յա. Լերներ, Մ.Ի. Մախմուտով, Ի.Տ. Օգորոդնիկով, Մ.Ն. Սկատկին և ուրիշներ):

- Ապացուցել է, որ ուսուցման արդյունավետությունը բարձր մակարդակի կարելի է հասցնել ուսուցման գործընթացը ինտենսիվացնելու, ուսուցումը բարձր մակարդակով կազմակերպելու միջոցով (Վ.Վ. Դավիդով, Լ.Ի. Զանկով, Ա.Ն. Լեոնտև, Դ.Բ. Էլկոնին, Ա.Ու. Վարդանյան և ուրիշներ):

- Հաստատվել է, որ սուբյեկտի ճանաչողական գործունեության զարգացումը նախ և առաջ ինքնուրույն աշխատանքի արդյունք է և հետևանք: Ելնելով այդ դրույթից՝ խնդիր դրվեց ուսուցման գործընթացում ամեն կերպ զարգացնել սովորողների կողմից ինքնուրույնաբար կատարվող որոնողական աշխատանքի ձևերը (Ա.Վ. Դարինսկի, Պ.Բ. Եսիպով, Մ.Պ. Կաշին, Օ.Ա. Նիլսոն, Պ.Ի. Պիտկասիստի և ուրիշներ):

- Մշակվել են սովորողների ճանաչողական ինքնուրույնության ուղիներն ու միջոցները (Դ.Բ. Վիլկեև, Տ.Վ. Կուդրյավցև, Ա.Մ. Մատյուշկին, Մ.Ա. Դանիլով, Ի.Յա. Լերներ, Մ.Ի. Մախմուտով, Մ.Ն. Սկատկին և ուրիշներ):

- Բացահայտվել են ուսուցման գործընթացի ակտիվացման բազմաթիվ ուղիներ ու միջոցներ: Մշակվել են այդ ուղիների ու միջոցների մանկավարժական պայմանները (Ա.Ն. Ալեքսյուկ, Ի.Յա. Լերներ, Մ.Ի. Մախմուտով, Ի.Տ. Օգորոդնիկով, Մ.Ն. Սկատկին, Տ.Ի. Շամովա և ուրիշներ):

- Բազմակողմանիորեն հետազոտվել են սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունների և ուսուցման գործընթացի ակտիվացման միջև եղած բազմազան կապերը (Լ.Ի. Բոժովիչ, Յա. Վ. Շարով և ուրիշներ):

- Մշակվել են ուսումնադաստիարակչական գործընթացի տեսությունն ու պրակտիկան, ինչպես նաև օրինաչափությունները (Յու.Կ. Բաբանսկի):

- Ապացուցվել է, որ կրտսեր դպրոցականի մտավոր պոտենցիալ հնարավորություններն ավելի շատ, քան կարծում էին անցյալում: Այս հայտնագործությունը հնարավորություն ընձեռեց ուսուցումը մեր երկրում սկսել վեց տարեկանից, ցածր դասարաններում ուսուցանել քերականության, մաթեմատիկայի, երկրաչափության

որոշ օրինաչափություններ (Վ.Վ. Դավիդով, Լ.Վ. Զանկով, Դ.Բ. Էլկոնին և ուրիշներ):

- Հոգեբանական տեսանկյունով հետազոտվել են ուսման ակտիվացման, սովորողների ինքնուրույնության զարգացման հարցերը (Բ.Գ. Անանև, Պ.Յա. Գալպերին, Վ.Վ. Դավիդով, Վ.Ա. Կրուտեցկի, Տ.Վ. Կուդրյավցև, Ն.Ա. Մենչինսկայա):

- Մշակվել են ուսուցման նոր մեթոդների ու սկզբունքների գործադրման մի շարք ուղիներ ու միջոցներ (Յու.Կ. Բաբանսկի, Մ.Ա.Դանիլով, Բ.Պ. Եսիպով, Ի.Յա. Լերներ, Է.Ի. Մոնոսզոն, Ի.Տ. Օգորոդնիկով, Մ.Ն. Սկատկին և ուրիշներ):

- Մշակվել են ուսուցման տեսության հոգեբանական հիմունքները, որոնց գործադրումը կարող է բարերար ազդեցություն ունենալ սովորողների բանական, կամային, հուզական, մոտիվացիոն ոլորտների վրա, նպաստել դրանց համակողմանի զարգացմանը (Բ.Գ. Անանև, Վ.Վ. Դավիդով, Պ.Յա. Գալպերին, Ն.Ֆ. Տալիզինա և ուրիշներ):

- Ապացուցվել է, որ ուսուցման գործընթացի ակտիվացման շարժիչ ուժեր կարող են լինել հակասությունները, ըստ որում՝ ոչ միայն սովորողներին տրված առաջադրանքների և սովորողների գիտելիքների միջև, այլև սովորողների պահանջների ու ընձեռած հնարավորությունների ու պայմանների միջև (Մ.Ա. Դանիլով, Ի.Յա. Լերներ, Մ.Ի. Մախմուտով, Մ.Ն. Սկատկին):

- Մշակվել են կրթության բովանդակության հիմունքները (Վ.Ս. Լեդնև, Մ.Ն. Սկատկին, Ա.Մ. Սոխով և ուրիշներ), սկզբունքները (Վ.Վ. Կրաևսկի և ուրիշներ), մանկավարժական գիտությունների հիմունքների բովանդակությունը (Յու.Կ. Բաբանսկի):

- Մշակվել է պրոբլեմային ուսուցման տեսությունն ու պրակտիկան (Ի.Յա. Լերներ, Տ.Վ. Կուդրյավցև, Ա.Մ. Մատրյուշկին, Մ.Ի. Մախմուտով, Մ.Ն. Սկատկին և ուրիշներ): (Թեև նշված գիտնականները պրոբլեմային ուսուցման հարցերի վերաբերյալ ունեն տարբեր կարծիքներ ու տեսակետներ, սակայն նրանք բոլորն էլ գտնում են, որ ուսուցման այդ ձևը սովորողների տրամաբանական մտածողությունը, ճանաչողական ակտիվությունն ու ստեղծագործական գործունեությունը զարգացնելու շատ կարևոր միջոց է):

- Մասամբ հետազոտվել են անհատականացված ուսուցման առանձնահատկությունները (Ն.Ս.Լուկին, Գ.Ի.Շչուկինա, Ե.Ե. Մելնիկով և ուրիշներ):

- Մասնակիորեն մշակվել են ծրագրավորված ուսուցման տեսության և պրակտիկայի որոշ հարցեր (Ա.Ի. Բերգ, Վ.Պ. Բեսպալկո, Ն.Ֆ. Տալիզինա և ուրիշներ):

- Բացահայտվել է խոսքի և զննականության զուգակցման անհրաժեշտությունը և ուսուցման ազդեցության ուժեղացումը (Լ.Վ. Զանկով և ուրիշներ):

- Մշակվել են սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունների զարգացման կարևոր խնդիրները (Գ.Ի.Շչուկինա և ուրիշներ):

- Ապացուցել է միջառարկայական կապերի դիդակտիկական նշանակությունը: Մշակվում են միջգիտական, միջառարկայական կապերի ստեղծման և հայտնագործման հիմնախնդիրները (Ի.Դ. Զվերև, Ն.Ֆ. Բորիսենկո, Վ.Ն. Մաքսիմովա և ուրիշներ):

- Հայտնագործվել և դասակարգվել են ուսուցման նոր մեթոդները (Մ.Ա. Դանիլով, Բ.Պ. Եսիպով, Յու.Կ. Բաբանսկի, Ի.Յա. Լերներ, Մ.Ի. Մախմուտով, Մ.Ն. Սկատկին և ուրիշներ):

- Հիմնավորվել է ուսուցման մեթոդների նկատմամբ բազմակողմանի մոտեցման հայեցակարգը (Ս.Գ. Շապովալենկո և ուրիշներ):

- Մեծ աշխատանքներ են տարվել դասերի տիպերի և դասերի կառուցվածքների դասակարգման ուղղությամբ (Ն.Ի. Բոլդիրև, Բ.Պ. Եսիպով, Վ.Ա. Անիշչուկ, Գ.Ի. Շչուկինա, Մ.Ի. Մախմուտով և ուրիշներ):

- Հաստատվել է, որ դասի արդյունավետությունը կախված է ուսուցչի մանկավարժական վարպետությունից, աշակերտների նկատմամբ նրա վստահելի վերաբերմունքից, դասարանի կոլեկտիվի գործունեության տարբեր ձևերի զուգակցումից ու կազմակերպումից, դպրոցականների աշխատանքի օբյեկտիվ գնահատումից,

նրանց անհրաժեշտ օգնություն ցույց տալու պատրաստակամությունից և այլ հանգամանքներից:

- Բացահայտվել են զարգացնող ուսուցման գլխավոր խնդիրները: Դրանք են՝ ձևավորել աշակերտների ակտիվ, ինքնուրույն, ստեղծագործական մտածողությունը և այդ հիման վրա կենսագործել ուսուցման աստիճանաբար անցումը ինքնուսուցման, սովորողների մեջ դաստիարակել կողմնորոշվելու կատարյալ հմտություններ, ստեղծագործական ընդունակությունների և մտքի ճկունության կարողություններ (Վ.Վ. Դավիդով, Լ.Վ.Զանկով, Ի.Յա. Լերներ, Տ.Վ. Կուդրյավցև, Ա.Մ. Մատյուշկին, Մ.Ի. Մախմուտով, Դ.Բ. Էլկոնին, Լ,Տ. Օխիտինա և ուրիշներ):

- Մանկավարժների և հոգեբանների 1960-ականներից մինչև 1980-ականների վերջը կատարած հետազոտություններն ու հայտնագործությունները հնարավորություն ընձեռեցին մշակել ուսուցման գործընթացի ակտիվացման տեսությունը (Մ.Ա. Դանիլով, Մ.Ն.Սկատկին, Ի.Տ. Օգորոդնիկով և ուրիշներ), կրտսեր դպրոցականի դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցման տեսությունը (Վ.Վ. Դավիդով, Դ.Բ. Էլկոնին և ուրիշներ), մտավոր գործողությունների ձևավորման փուլային տեսությունը (Պ.Յա. Գալպերին, Ն.Ֆ. Տալիզինա, Դ.Բ. Էլկոնին և ուրիշներ), ճանաչողական հետաքրքրությունների ձևավորման տեսությունը (Գ.Ի. Շչուկինա և ուրիշներ), ծրագրավորված ուսուցման տեսությունը (Բերգ, Վ.Պ. Բեսպալկո, Ն.Ֆ. Տալիզինա և ուրիշներ), պրոբլեմային ուսուցման տեսությունը (Ի.Յա. Լերներ, Ա.Մ. Մատյուշկին, Մ.Ի. Մախմուտով, Տ.Վ. Կուդրյավցև, Մ.Ն. Սկատկին և ուրիշներ), օպտիմալացված ուսուցման տեսությունը (Յու.Կ. Բաբանսկի և ուրիշներ):

Խորհրդային մանկավարժության ուսուցման ու դաստիարակության տեսության և պրակտիկայի ներդաշնակումը գտավ Վ.Ա. Սուխոմլինսկու մոտ, նրա աշխատություններում և նրա ղեկավարած, այժմ իր անունը կրող Պավլիշի միջնակարգ դպրոցում: Նա գտնում էր, թե «յուրաքանչյուր երեխա մի աշխարհ է, բոլորովին ուրույն, եզակի: «Ինձ համար ամենամեծ պատիժը կլիներ, եթե երեխայի կյանքը անցներ իմ կողքով, միտք չթողնելով ոչ հիշողությանս, ոչ

սրտիս մեջ: Այն ամենը ինչ անվանում ենք դաստիարակություն, մարդու մեջ ինքդ քեզ կրելու մեծագույն ստեղծագործություն է»,- հավելում էր անվանի մանկավարժը: Նրա գյուղական դպրոցում աշխատած 33 տարիներն եղան երջանիկ տարիներ: Նա իր սաներին առաջնորդեց դեպի շրջապատի իրականության ճանաչում, օգներ սովորելու, թեթևացնելով մտավոր աշխատանքը սաների հոգում արթնացրեց ու ամրապնդեց ազնիվ զգացմունքներ ու ապրումներ, արժանահավատություն, հավատ դեպի մարդկային բարի բնությունը, անսահման սեր դեպի հայրենի երկիրը: Նա երեխայի նուրբ բանականության մեջ, զգայուն սրտում, ցանեց վեհ գաղափարների նկատմամբ հավատարմության առաջին սերմերը, յուրաքանչյուր օր փոքրիկների համար յուրովի հայտնագործեց աշխարհը:

Վասիլի Ալեքսանդրովիչ Սուխոմլինսկի (1918-1970): Ծնվել է 1918 թվականի սեպտեմբերի 28-ին, Ուկրաինայի Կիրովոգրադի մարզի Օնոֆրիևսկի շրջանի Օմելնիկ գուղում, հյուսնի ընտանիքում:

1933-ին մայրը կրտսեր որդուն՝ Վասիլիին, ճանապարհում է Կրեմենչուգ, ուր նա սկզբում ընդունվում է բժշկական տեխնիկում, բայց շուտով հեռանում և մեկնում է բանակ: Ժամկետից շուտ ավարտելով այն՝ Վ.Ա. Սուխոմլինսկին ընդունվում է մանկավարժական ինստիտուտ, որի ցերեկային բաժնում սովորում է ընդամենը երկու տարի:

1935թ., երբ 17 տարեկան էր, նշանակվում է հայրենի գյուղից ոչ հեռու գտնվող մի տարրական դպրոցի ուսուցիչ, միևնույն ժամանակ շարունակում ուսումը՝ Պոլտավայի մանկավարժական ինստիտուտի հեռակա բաժնում: Ավարտելով այն՝ 1939 թվականին մեկնում է զինվորական ծառայության, սովորում ռազմական ուսումնարանում: Եվ երբ սկսվում է Հայրենական մեծ պատերազմը, Վ. Սուխոմլինսկին մեկնում է ռազմաճակատ, որպես քաղղեկ:

Թեժ մարտերից մեկում Վասիլի Ալեքսանդրովիչը ծանր վիրավորվում է, ռումբի բեկորներն ընդմիշտ մնում են նրա կրծքում: Ուֆայի զինվորական հիվանդանոցից դուրս գրվելիս հայրենասեր մարտիկը խնդրում է իրեն կրկին ռազմաճակատ ուղարկել, սակայն

բժշկական հանձնաժողովը, լրջորեն մոտենալով նրա առողջական վիճակին, թույլ չի տալիս: Եվ երիտասարդ ռազմիկ-ուսուցիչը մնում է Ուֆայում, նշանակվում միջնակարգ դպրոցի դիրեկտոր:

Ավարտվում է պատերազմը, հայրենի հողերն ազատագրվում են: Սուխոմլինսկին վերադառնում է հայրենիք, ստանձնում շրջանային ժողկրթբաժնի վարիչի պարտականությունները:

Սակայն 1947թ. բնատուր մանկավարժը խնդրում է իրեն նորից տեղափոխել դպրոց, նշանակվում է Պավլիշի միջնակարգի դիրեկտոր:

Եվ այսպես, Վ.Ա. Սուխոմլինսկին իր ամբողջ էությամբ նվիրվում է մանկական աշխարհին, ուր մուտք գործելու համար մեծ մանկավարժը միշտ անհարժեշտ է համարել ինչ-որ չափով մանկանալ, երեխա դառնալ:

Հանրահայտ է Վ. Սուխոմլինսկու մանկավարժական դավանանքը: Նրա դաստիարակությունն ամենից առաջ ուսուցչի և աշակերտի մշտական, հոգևոր շփումն է: Դեպի երեխայի սիրտը տանող ուղին ուսուցչի առջև ընդմիշտ փակ կմնա, եթե որպես դաստիարակ ուսուցիչն աշակերտների հետ չունենա ընդհանուր հետաքրքրություններ, հրապուրանքներ, ձգտումներ: Եվ առանց նրանց վրա ուղղակի, անմիջական դաստիարակչական ազդեցության, ուսուցիչը կկորցնի մանկավարժ-դաստիարակի ամենակարևոր հատկությունը՝ երեխաների հոգևոր աշխարհն զգալու ընդունակությունը: Իսկ նրանց հետ կենդանի, անմիջական, ամենօրյա շփումը ոչ այլ ինչ է, քան մտքերի, մանկավարժական հայտնությունների, ուրախությունների, տրամադրությունների, հիասթափությունների, հաղթանակների աղբյուր:

Վ.Ա. Սուխոմլինսկին գտնում էր, որ ուսուցիչը պետք է լավ ճանաչի յուրաքանչյուր երեխայի, խորապես ուսումնասիրի նրա ընկալման, մտածողության և մտավոր աշխատանքի առանձնահատկությունները, գիտելիքներ տալուց առաջ սովորեցնի մտածել, դիտել:

- Ոչ ոք չգիտի,- գրում է Վ.Սուխոմլինսկին,- թե դպրոցականը արդյոք շատ բան է ստանում այն ժամանակ, երբ նայում է գրա-

տախտակին, թե՞ այն ժամանակ, երբ արևածաղկի գլուխը դեպի իրեն թեքող արեգակի ուժը նրան ստիպում է նայել պատուհանից դուրս: Ինչն է նրա համար ավելի օգտակար, ավելի կարևոր այդ պահին՝ դասարանական սև գրատախտակի շրջանակներում պարփակված տրամաբանական աշխա՞րհը, թե՞ պատուհանի ապակիների միջից երևացող բնական աշխարհը: Մի բռնադատեք մարդու հոգին, ուշադիր հետևեք յուրաքանչյուր երեխայի բնական զարգացման օրենքներին, նրա առանձնահատկություններին, ձգտումներին, պահանջներին:

Մանկությունը մարդկային կյանքի կարևորագույն ժամանակաշրջան է: Այն ոչ թե ապագայի նախապատրաստությունն է, այլ իրական, անկրկնելի կյանքը: Եվ ահա այն բանից, թե ինչպես են անցել մանկական տարիները, ո՞վ է երեխայի ձեռքից բռնած տարել մանկության արահետներով, ի՞նչ է ստացել նա շրջապատի աշխարհից՝ այդ ամենից է որոշակիորեն կախված, թգե ինչպիսի մարդ կդառնա այսօրվա մանուկը:

Վ.Ա. Սուխոմլինսկին հենց առաջին օրվանից սաներին տանում էր հեքիաթի ու խաղի կախարդական արահետներով, քանի որ առանց հեքիաթի, առանց երևակայության ու խաղի, երեխան չի կարող ապրել:

Նա ներգործում էր երեխաների զգացմունքների, պատկերացումների վրա, աստիճանաբար պատուհան էր բացում դեպի անծայրածիր աշխարհը, միաժամանակ զգուշացնում, թե այն անմիջապես մի բաց արեք մինչև վերջ, մի դարձրեք լայն դռներ, որտեղ անկախ ձեր ցանկությունից, պատմության առարկայի մտքերով հրապուրված, փոքրիկներն արագորեն ներս կխուժեն և դուրս կսլանան գնդիկների նման... Նրանք սկզբում իրենց կկորցնեն՝ հայտնվելով բազմաթիվ իրերի առջև, հետո այդ իրերը, ըստ էության դեռևս անծանոթ, կդառնան սովորական, դատարկ հնչյուն՝ ոչ ավելին: Մեծ մանկավարժն այն կարծիքին էր, որ երեխաների վրա գիտելիքների հեղեղ չպետք է տեղալ, այդ հեղեղում կարող են անհետանալ հարցասիրությունն ու հետաքրքրությունը: Կարողացեք երեխաների համար շրջապատի աշխարհում հայտնագործել՝ որևէ բան, բայց

դա կատարեցեք այնպես, որ կյանքի այդ պատառիկը երեխաներին երևա ծիածանի բոլոր գույներով:

„Ոչ թե սերտում, այլ աղբյուրի նման հորդացող մտավոր կյանք, որն անցնում է երևակայության ու ստեղծագործական աշխարհով՝ այսպիսին էր Վ.Ա. Սուխոմլինսկու ուսուցման համակարգը: Նրա երեխաները ճանապարհորդներ, հայտնագործողներ, ստեղծագործողներ էին: Նրանք դիտում էին, մտածում, դատողություններ անում, զգում աշխատանքի բերկրանքը և հպարտանում ստեղծածով, դրանում գտնում երջանկություն, հիանում բնության, արվեստի, երաժշտության գեղեցկությամբ, հարստացնում սեփական հոգևոր աշխարհը, սրտին մոտ ընդունում ուրիշ մարդկանց վիշտն ու բերկրանքը, ապրում նրանց ճակատագրերով՝ որպես խորապես անձնական գործ: Այսպես էր կերտում Սուխոմլինսկին իր սաների ապագան: Որպես մեծ մանկավարժ՝ Սուխոմլինսկին ձևավորեց իր մանկավարժական հավատամքը, որն արտահայտված է հետևյալում. «Որքան էլ մշուշապատ լինի երեխայի խելքը, այն միշտ թաքնված է ինչ-որ մի տեղ, ծածկի տակ: Հարկավոր է զգուշությամբ ետ տանել այդ ծածկը, և նրա տակից կառկայծի երեխայի խելքը: Դրանում է մանկավարժի վարպետությունը, տակտը, քաղաքասիությունը, հեղինակությունը և կոչումը»:

Խորհրդային ականավոր մանկավարժն աշխարհինն էր: Նրան այսօր ընդունում և կարդում են շատ երկրների մանկավարժներ: Նրա գրչին են պատկանում 34 գիրք և գրքույկ, 600 գիտական հոդված, 1200 պատմվածք ու հեքիաթ:

Անհրաժեշտ է լավ գիտակցել մեծ մանկավարժի, սոցիալիստական աշխատանքի հերոսի, ԽՍՀՄ մանկավարժական գիտությունների ակադեմիայի թղթակից անդամի դերն ու նշանակությունը խորհրդային մանկավարժության համար: Վ.Ա. Սուխոմլինսկին աշխատեց մինչև իր կյանքի վերջին րոպեն: Նա մահացավ 1970թ. սեպտեմբերի 2-ին՝ նոր սերնդի դաստիարակությանը նվիրաբերելով իր սիրտն ու ողջ ջերմությունը:

5.6. ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ՇՐՋԱՆԻ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔԸ

XX դարի վերջին տասնամյակներում աննախընթաց վերելք է ապրել հայկական դիդակտիկան: Մշակվել են ուսուցման տեսության և պրակտիկայի բազմազան հիմնախնդիրներ: Ստեղծվել են մայրենիի և հայ գրականության, հայ ժողովրդի պատմության, Հայաստանի աշխարհագրության դասագրքեր, ուսումնամեթոդական ձեռնարկներ: Շարադրվել են ուսուցման գործընթացի կազմակերպման դիդակտիկական նոր համակարգերի հիմնահարցերի, մասնավոր մեթոդիկաների տարբեր հարցերին նվիրված աշխատություններ:

- Հետազոտվել են հայ դասական մանկավարժների դիդակտիկական հայացքների հատկապես այն տարրերը, որոնք մինչև այժմ չեն կորցրել իրենց արժեքը և կարող են օգտակար լինել ժամանակակից ուսուցման համար:

- Մշակվել են տարրական կրթության բովանդակությունը, ուսուցման մեթոդիկան, ուսուցման կազմակերպման ձևերը: Ստեղծվել են հայոց լեզվի, ընթերցանության, մաթեմատիկայի նոր դասագրքեր, այբբենարաններ, ուղեցույցներ: Որոնվել են ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը բարձրացնող նոր ուղիներ ու միջոցներ: Կազմվել են նոր խնդրագրքեր, դիտազննական պարագաներ (Ա. Տեր-Գրիգորյան, Ա. Վարդանյան, Ռ. Բաղրամյան, Հ. Աթայան, Ն.Ղազարյան, Ա. Քյուրքչյան, Ա. Քարտաշյան, Ա. Աբրահամյան, Վ. Հովհաննիսյան, Ա. Եգանյան, Գ. Ղարագեբակյան և ուրիշներ):

- Նորովի մշակվել է միջնակարգ կրթության հայոց լեզվի և գրականության բովանդակությունը: Ստեղծվել են հայոց լեզվի և հայ գրականության նոր դասագրքեր ու ձեռնարկներ, քրեստոմատիաներ ու բառարաններ, մեթոդական ուղեցույցներ ու հանձնարարականներ, դպրոցականների լեզուն և խոսքը զարգացնող զանազան միջոցներ (Ս. Աբրահամյան, Է. Աղայան, Հովհ. Բարսեղյան, Մ. Մկրյան, Ս. Աղաբաբյան, Հ. Թամրազյան, Թ. Ջուհարյան, Հ. Մախչանյան, Է. Ջրբաշյան, Ռ. Իշխանյան, և ուրիշներ):

Մասամբ կատարելագործվել է հայոց պատմության, Հայաստանի աշխարհագրության (ֆիզիկական և տնտեսական) բովանդակությունը: Այդ առարկաների ուսուցման համար ստեղծվել են նոր դասագրքեր, ուսումնաօժանդակ ձեռնարկներ, մեթոդական ուղեցույցներ ու հանձնարարականներ (Շ. Հարությունյան, Վ. Պարսամյան, Մ. Կարապետյան, Գ. Ավագյան, Թ. Հակոբյան, Լ. Վալեսյան, Կ. Օհանյան, Ջ. Աթայան, Յու. Ամիրջանյան, Խ. Նազարյան և ուրիշներ):

Զգալի նվաճումներ են ձեռք բերվել հայկական դասական դիդակտիկայում կարևոր հարցերը հետազոտելու, լուսաբանելու ուղղությամբ (Ա. Մովսիսյան, Ա. Շավարշյան, Մ. Սանթրոսյան, Հ. Քարամյան, Գ. Հարությունյան, Ց. Սիմոնյան, Գ. Նազիկյան):

Նորովի են լուսաբանվել միջառարկայական, միջգիտական կապերի դիդակտիկական հասկացությունները, դրանց իրացման ուղիներն ու միջոցները: Մասնավորապես վերլուծությունների են ենթարկվել բարոյական, մտավոր, գեղագիտական զգացմունքների և միջառարկայական կապերի առնչակցությունները (Մ. Մելքումյան, Մ. Մանուկյան և ուրիշներ):

- Լուսաբանվել են սովորողների ճանաչողական գործունեության ակտիվության և ստեղծագործական ընդունակությունների զարգացման մի շարք ուղիներ ու միջոցներ, արվել ընդհանրացնող եզրահանգումներ (Ա. Բալյան, Յու. Ամիրջանյան, Հ. Մախչանյան, Ս. Սարինյան, Ա. Աբրահամյան, Ս. Մանուկյան, Գ. Թամամյան, Ն. Հարությունյան, Լ. Ասատրյան և ուրիշներ):

- Մշակվել են հիմնախնդիրների ուսուցման հիմունքները: Յուրովի են վերլուծվել հիմնահարցերի ուսուցման հասկացությունները (ուսումնական հիմնահարց. հիմնախնդրային՝ իրավիճակ և այլն), դրանց փոխկապակցություններն ու կախումները: Նորովի են հիմնավորվել «Հիմնախնդրային ուսուցում», «Հիմնախնդրային ուսուցմանա մակարդակները», «Հիմնախնդրային ուսուցման գործառույթներ» կատեգորիաները: Դասակարգվել են պրոբլեմային ուսուցման իրավիճակների տիպերը (Յու. Ամիրջանյան, Ս. Մանուկյան, Ա. Մանուկյան):

- Առաջին անգամ հայ իրականության մեջ մշակվել են մանկավարժական վարպետության հիմունքների տեսությունն ու պրակտիկան: Բազմակողմանիորեն քննարկվել ու լուսաբանվել են «Մանկավարժական վարպետություն», «Մանկավարժական տեխնիկա», «Մանկավարժական հաղորդակցություն», «Հուզական ներգործություններ», «Մանկավարժական խնդիրների լուծում», «Մանկավարժական վարպետության պայմաններ» հասկացությունները, դրանց փոխկապակցությունները (Ա. Բալյան, Ս. Մանուկյան, Մ. Մանուկյան և ուրիշներ):

Մշակվել է հայ գրականության դասավանդման մեթոդիկան, որը լայնորեն օգտագործվում է դպրոցական և բուհական ուսուցման գործընթացում: Այն ավելի կիրառելի դարձնելու համար մանրամասնորեն շարադրվել է հայ գրականության դասավանդման մեթոդիկայի պատմությունը՝ սկսած վաղ ժամանակներից մինչ մեր օրերը: Այդ արվել է դասական ու նոր ժամանակների գրականության դասավանդման մեթոդիկաներն ամբողջացնելու, անցյալի մեթոդների ռացիոնալ հատիկները նոր մեթոդներին զուգակցելու, ուսուցման արդյունավետության բարձրացման համար լայն հնարավորություններ ընձեռելու նպատակով (Թ. Ջուհարյան, Ա. Դոլուխանյան, Հ. Մախչանյան):

- Հետազոտվել են արևելահայ և արևմտահայ դասական մանկավարժների դիդակտիկական հայացքները, հայտնաբերվել են նրանց՝ ժամանակակից ուսուցման համար ունեցած կարևորագույն մտքերը, եզրահանգումները: Որոնվել և մշակվել են այն ամեն լավն ու օգտակարը, որոնք կարելի է այսօր կիրառել ժամանակակից դպրոցում (Ց. Սիմոնյան, Գ. Հարությունյան, Ա. Իգնատյան և ուրիշներ):

- Բուհական կրթության համար ստեղծվել է հոգեբանության դասագիրք՝ երկու հատորով:

Վերջիններիս մեջ խոր վերլուծության են ենթարկվել, սինթեզվել անձի հոգեկան գործընթացները, արտերկրի հոգեբանական գիտության նվաճումները, ռուս հոգեբանների ծառայությունները:

Նոր շրջանի հայ մանկավարժական միտքը հարստացվեց դպրոցին, ուսուցմանը, կրթությանն ու դաստիարակությանը նվիրված մի շարք մանկավարժ գիտնականների ուսումնասիրություններով, որոնցից են.

➢ **Արշավիր Շավարշյանի** (1884-1960)՝ «Հայ մանկավարժներ»՝ երկու գրքով,

➢ **Գուրգեն Էդիլյանի** (1885-1942)՝ «Քննադատության Ցիլլերի ձևական աստիճանները», «Ուղղագրության ուսուցման մեթոդիկան», «Հայոց լեզվի մեթոդիկան», «Փայլուն արևը», «Մայրենի լեզուն» դասագրքերը, «Խաչատուր Աբովյանը մանկավարժ», «Միքայել Նալբանդյանը և հայ դեմոկրատական մանկավարժությունը», «Ստ. Նազարյանի մանկավարժական հայացքները»,

➢ **Մուշեղ Սանթրոսյանի** (1894-1972)՝ «Խաչատուր Աբովյանի կյանքն ու գործունեությունը», «Մ. Թաղիադյանը մանկավարժ», «Հայ դպրոցը XIX դարի առաջին կեսին»,

➢ **Աբգար Մովսիսյանի** (1905-1967)՝ «Ակնարկներ հին հայերի կրթության մասին», «Ուրվագծեր հայ դպրոցի և մանկավարժության պատմության», «Հայաստանի հանրակրթական դպրոցի պատմությունը»,

➢ **Թորգոմ Ջուհարյանի** (1905-1993թթ.)՝ «Հայոց լեզվի ուսուցման հարցեր», «Հայ գրականության մեթոդիկա», «Հայոց լեզվի մեթոդիկա»,

➢ **Հրաչյա Քարամյանի** (1909-1986)՝ «Բարոյական դաստիարակության մանկավարժական պայմանները», «Գիտատեխնիկական հեղափոխությունը և մանկավարժական հարցերը», «Մանկավարժության նշանակությունը», «Դասի կատարելագործման հարցերը», «Դասախոսության տեսությունն ու վարպետությունը»,

➢ **Գրիգոր Նազիկյանի** (1910-1982)՝ «Արևմտահայ մանկավարժական միտքն ու դպրոցը»,

➢ **Արամ Բալյանի** (1918-1999)՝ «Մանկավարժական վարպետության հիմունքները», «Մանկավարժական հոգեբանության հարցեր», «Էթիկա», «Մանկավարժական տեխնիկա», «Գեղագիտական

դաստիարակության սկզբունքներ» (պրոֆեսոր Լ.Ս. Ներսիսյանի համահեղինակությամբ), «Ինչ է գեղեցիկը», «Խղճի թելադրանքով»,

➢ **Յուրի Ամիրջանյան** (1924-2009)՝ «Զրույցներ սկսնակ ուսուցչի հետ», «Պրոբլեմային ուսուցումը և ուսուցիչը», «Բարոյագիտական զրույցներ», «Երեխայի իմաստության ակունքները», «Ժամանակակից դիդակտիկա», «Մանկավարժություն» (դոցենտ Ա.Ս.Սահակյանի համահեղինակությամբ), ուսումնական ձեռնարկ,

➢ **Աշոտ Տեր-Գրիգորյանի** (1927-1988)՝ հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկային վերաբերող տասնյակից անցնող ուսումնական ձեռնարկները և դասագրքերը,

➢ **Գևորգ Հարությունյանի** (1934-1992)՝ «Հայ դպրոցն ու մանկավարժական միտքը XIX դարի 2-րդ կեսին», «Ռաֆֆու մանկավարժական հայացքները», «Միքայել Նալբանդյանը կրթության և դաստիարակության մասին», «Սեդրակ Մանդինյանը մանկավարժ»,

➢ **Բելլա Եսաջանյանի** (ծնվ. 1930 թ.)՝ «Учебные материалы к курсу практического русского языка», «Практичесский ýурс руссского язика для студентов психологов», «Метидические пособие к учебному комплексу для 1-4 классов» ուսումնական ձեռնարկները,

➢ **Արամ Աբրահամյանի** (ծնվ. 1933թ.)՝ «Աշակերտների տրամաբանական մտածողությունը, զարգացումը մաթեմատիկայի ուսուցման ընթացքում», «Ուսուցման միջոցները տարրական դասարանների մաթեմատիկայի դասերին», 1-3-րդ դասարանների «Մաթեմատիկա» առարկայի դասագրքերը (Ս. Իսկանդարյանի և Ս. Մկրտչյանի համահեղինակությամբ) և ուսումնական ձեռնարկները,

➢ **Լաուրա Ասատրյանի** (ծնվ.1947թ.)՝ «Էկոլոգիական դաստիարակության համակարգն ավագ դպրոցում», «Մանկավարժական բուհի կառավարման տեխնոլոգիան և զարգացման միտումները» (պրոֆեսոր Ա. Ղուկասյանի համահեղինակությամբ), «Կրթության համակարգի կառավարման հիմունքները» (Ա. Կարապետյանի համահեղինակությամբ), «Դպրոցի կառավարման տեսությունն ու պրակտիկան»,

➢ **Մելանյա Աստվածատրյանի** (ծնվ.1948թ.)՝ «Ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի կատարելագործումը», «Ուսումնական ռեսուրսները ու դասավանդումը կրտսեր դպրոցում», «Նոր մոտեցումներ ուսուցիչների պատրաստման գործընթացին», «Տեղեկատվական հաղորդակցման տեխնոլոգիաների կիրառումը հանրակրթական դպրոցում»,

➢ **Ջուլիետա Գյուլամիրյանի** (ծնվ. 1943թ.)՝ «Դասի կազմակերպման առանձնահատկությունները», «Կարդալու կարողությունների և խոսքի զարգացումը տարրական դասարաններում», «Հայոց լեզվի զարգացման մեթոդիկա», «Խոսքի զարգացման տեսությունն ու պրակտիկան»,

➢ **Իգոր Կարապետյանի** (ծնվ. 1961թ.)՝ «Тенденция развития категориально понятийного аппарата пед.науки» աշխատությունը,

➢ **Նազիկ Հարությունյանի** (ծնվ.1956թ.)՝ «Առաքել Բահաթրյան», «Социальная работа» ուսումնական ձեռնարկը, «Մարդու իրավունքներ», «Մարդկային զարգացման հիմունքներ» դասագրքերը և «Լիբանանի ու Սիրիայի հայկական դպրոցները»,

➢ **Վաչագան Հովհաննիսյանի** (1930-2006)՝ 1-4-րդ դասարանների դասագրքերը,

➢ **Ֆրունզե Ղազարյանի** (ծնվ. 1935թ.) «Ուսուցման և դաստիարակության ընդհանուր հիմունքները մարզման գործընթացում», «Ֆիզիկական կուլտուրայի տեսության ընդհանուր հիմունքներ», «Ֆիզիկական դաստիարակության տեսությունը»,

➢ **Հենրիկ Մախչանյանի** (1926-2005)՝ «Գրական տեսական գիտելիքների ուսուցումը դպրոցում», «Հանուն ուսուցման բարձր որակի», «Հայ գրականության դասավանդման մեթոդիկա», «Մանկավարժության ընդհանուր հիմունքները» (դոցենտ Ա. Մանուկյանի համահեղինակությամբ),

➢ **Սերգեյ Մանուկյանի** (ծնվ.1931թ.)՝ «Մանկավարժագիտություն», «Ուսուցման սուբյեկտների գործունեության մոտիվացիան», «Մանկավարժագիտության ընդհանուր հիմունքներ», «Նպատակահարույց ուսուցման տեսությունն ու պրակտիկան»,

➢ **Մնացական Մանուկյանի** (ծնվ.1935թ.)՝ «Արտադասարանական դաստիարակչական աշխատանքների առանձնահատկությունները», «Արտադասարանական դաստիարակչական աշխատանքների հարցերը դպրոցի ռեֆորմի լույսի ներքո», «Ուսուցչի անձնային և մասնագիտական որակների դրսևորումը աշակերտական ինքնավարության պայմաններում», «Ռոմանտիկան և երևակայությունը մանկավարժության մեջ», «Մանկավարժական տեխնիկա և տեխնոլոգիա (դոցենտ Արմենուհի Մանուկյանի համահեղինակությամբ), «Դաստիարակչական մտքերի հայկական գանձարան» (դոցենտ Արմենուհի Մանուկյանի համահեղինակությամբ), «Ժողովրդական իմաստությունները» 4 գրքերով (դոցենտ Արմենուհի Մանուկյանի համահեղինակությամբ),

➢ **Մելքում Մելքումյանի** (1917-2007)՝ «Դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակությունը», «Երեխաների զարգացումը և տարիքային առանձնահատկությունները», «Հովհ.Թումանյանը գեղագիտական դաստիարակության մասին», «Համեստության դաստիարակումը»,

➢ **Լեմսիկ Ներսիսյանի** (ծնվ.1946թ.)՝ «Գեղագիտական դաստիարակության սկզբունքները», «Գեղագիտությունը և մանկավարժությունը»,

➢ **Լիդա Սահակյանի** (ծնվ.1950թ.)՝ «Քիմիայի խնդիրների լուծման մեթոդիկան», քիմիայի դասագրքերը,

➢ **Ցոլակ Սիմոնյանի** (ծնվ.1919թ.)՝ «Ակնարկներ հայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմություն», «Հայ մանկավարժության պատմություն» երկու գրքով, «Մանկավարժության պատմությունը»,

➢ **Յուրի Յուզբաշյանի** (ծնվ. 1934թ.)՝ «Երաժշտության դասավանդման մեթոդիկան», «Երաժշտությունը բոլորի համար» ուսումնական ձեռնարկը և «Երաժշտությունը տարրական դասարաններում» դասագիրքը,

➢ **Գայանե Մուսայելյանի** (ծնվ. 1954թ.)՝ «Դաստիարակչական աշխատանքը աշակերտական փոքր խմբերում» և «Формиро-

вание нравственных потребностей личности» մենագրությունները,

➢ **Լավրենտի Միրզոյանի** (ծնվ. 1950թ.)՝ «Մանվել Քաջունի»-աշխատությունը, Մխիթարյան միաբանության երևելի այրերի մանկավարժության ժառանգությանը նվիրված հոդվածաշարերը:

Նորագույն շրջանում հայ դպրոցն ու մանկավարժական գիտական միտքն ամեն ինչ անում է ինտեգրվելու ժողովրդական կրթության եվրոպական կառույցներին և աշխարհում հաստատորեն առաջ գնացող Բոլոնյան համակարգին, պահպանելով, սակայն, ազգային դիմագիծը՝ չմոռանալով հայեցի դաստիարակության կարևոր սկզբունքները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ ԵՎ ԳԻՏԱԿԱՆ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

1. **Աբովյան Խաչատուր**, ԵԼժ, հատ. 3,4,5,6,7,8, Երևան, 1947-1956թթ.:
2. **Ալեքսանյան Լ.** Գուրգեն Էդիլյան, Երևան, 1973թ.:
3. **Ալիշան Ղևոնդ,** Արշալոյս քրիստոնեութեան հայոց, Վենետիկ, 1920թ.:
4. **Ալիշան Ղևոնդ,** Երկեր, «Սովետական գրող», հրատ., Ե., 1981:
5. **Ալիշանը ժամանակակիցների հուշերում**, «Հայաստան» հրատ., Ե., 1974:
6. **Ալպոյաճյան Ա.,** Պատմություն հայ դպրոցի, հատ. Ա. Կահիրե, 1946թ.:
7. **Աղայան Դ., հ. գ., Ե.,** 1940:
8. **Այվազյան Արմեն,** Հայաստանի պատմության լուսաբանումը ամերիկյան պատմագրության մեջ, (քննական տեսություն), Ե., 1998:
9. **Անանիա Շիրակացի,** Մատենագրություն, Երևան, 1979թ., :
10. **Ամիրջանյան Յու.,** Զրույցներ սկսնակ ուսուցչի հետ, Երևան, 1983թ.:
11. **Ամիրջանյան Յու.,** Պրոբլեմային ուսուցումը և ուսուցիչը, Երևան,1985թ.:
12. **Ամիրջանյան Յու.,** Բարոյագիտական զրույցներ, Երևան,1988թ.:
13. **Ամիրջանյան Յու.,** Երեխայի իմաստության ակունքները, Երևան,1984թ.:
14. **Ամիրջանյան Յու.,** Ժամանակակից դիդակտիկա, Երևան,1990թ.:
15. **Ամիրջանյան Յու., Սահակյան Ա.Ս.,** Մանկավարժություն, Երևան,2004թ.:
16. **Ամիրջանյան Յու., Սահակյան Ա.Ս.,** Մանկավարժություն, Երևան,2005թ.:
17. **Աբրահամյան Ա., Մանուկյան Մ., Հարությունյան Ն., Մկրտչյան Ս.,** Հայ ճանաչված մանկավարժներ (մանկավարժական հանրագիտարան), Երևան., «Զանգակ-97» հրատ., 2006թ.:
18. **Աբրահամյան Ա.,**Անանիա Շիրակացու մատենագրությունը, Երևան, 1944թ.
19. **Աբրահամյան Ա.,** Հովհաննես Իմաստասերի մատենագրությունը, Երևան, 1956թ.:
20. **Ակինյան Ն., Մ.** Մաշտոց վարդապետ, կյանքն ու գործունեությունը, Վիեննա, 1949թ.:
21. **Ահարոնյան Ա.,** Մխիթարյան միաբանություն, Թիֆլիս,1901թ:
22. **Աճառյան Հր.,** Հայոց գիրը, հատ. 1, Երևան, 1962թ.:
23. **Աբեղյան Մ.,** Հայոց հին գրականության պատմություն, հատ.1, Երևան, 1968թ.:
24. **Արևշատյան Ս.,** Տաթևի փիլիսոփայական դպրոցը և Գրիգոր Տաթևացու աշխարհայացքը, «Բանբեր Մատենադարանի», Ե.,1958թ.:
25. **Բլոնսկի Պ.,** Տարրական դպրոցի մանկավարժական խնդիրները, Մոսկվա, 1922թ.:
26. **Բլում Բ.,** Կրթության տաքսոնոմիան և նպատակները, Փենսիլվանիա, 1956թ.:
27. **Բելինսկի Վ.Գ.,** Փիլիսոփայական ընտիր երկեր, հ.1,հ.2,Ե., 1954 թ.:
28. **Գասպարյան Ս.,** Սփյուռքահայ գաղթօջախներն այսօր, Երևան, 1962թ.:
29. **Գևորգյան Պ.,** Հայ դպրոցը Վրաստանում, Երևան, 2005թ.:

30. **Գաբրիելյան Հ.**, Հայ փիլիսոփայական մտքի պատմություն, հատ.1, Երևան, 1956թ.:
31. **Դիստերվեգ Ա.**, Մանկավարժական ընտիր երկեր, Երևան, 1963թ.:
32. **Դյուի Ջ.**, ժողովրդական կրթությունը և կրթության փիլիսոփայությունը, Վաշինգտոն, 1916թ.:
33. **Դոբրոլյուբով Ն.Ա.**, Փիլիսոփայական ընտիր երկեր,հ.1,Ե., 1948 թ.:
34. **Երզնկյան Գ.**,Պատմություն մանկավարժության, Թիֆլիս, 1895թ.:
35. **Զարբհանալեան Հ. Գ.**, Հայկական հին դպրութեան պատմութիւն, Վենետիկ, Սուրբ Ղազար,1886թ.,:
36. **Թադևոսյան Տ.**, Պատմություն Լազարյան տոհմի և Լազարյան ճեմարանի արևելյան լեզվաց, Վիեննա, 1953թ.:
37. **Թանգարանյան Մ.**, Հովհաննես Հինդլյանի կյանքը և մանկավարժական գործունեությունը, Աթենք, 1986,:
38. **Թորոսյան Հովհ.**, Վարք Մխիթարաց աբբայի Սեբաստացվոյ, Վենետիկ, 1901թ.:
39. **Իգնատյան Ա.Հ.**, Կ.Դ. Ուշինսկին և հայ մանկավարժական միտքը, Ե., «Լույս» հրատ., 1975թ.:
40. **Իգնատյան Ա.Հ.**, Լազարյան ճեմարան, Ե., 1986թ.:
41. **Լեո**, Հայոց պատմություն, հ.գ, 1946թ.:
42. **Խալոպյան Գ.**, Անանիա Շիրակացու աշխարհայացքը, Երևանին, 1964թ.:
43. **Խուդոյան Ա.**, Արևելահայ դպրոցները 1830-1920 թվականներին, Երևան,1987թ.,Լույս հր., :
44. **Խաչերյան Լ.Գ.**, Գլաձորի համալսարանը հայ մանկավարժական մտքի զարգացման մեջ (XIII - XIVդդ.), «Լույս», հրատ., Ե., 1973թ:
45. **Կամպանելլա Թ.** Արևի քաղաքը, Երևան, 1969թ.:
46. **Կարինյան Ա.**, Մ.Սամուրյանը մշակույթի պատմության մասին, Ե., 1973:
47. **Կոմենսկի Յան. Ա.**, Մեծ դիդակտիկա, Երևան, 1962թ.:
48. **Կոնստանտինով Ն.Ա.**, Արտասահմանյան մանկավարժության համառոտ ակնարկ, Ե., 1958թ.:
49. **Կորյուն**, Վարք Մաշտոցի, Հայպետհրատ, Ե., 1962թ.:
50. **Կոստանդյան Էմմա**, Գարեգին Սրվանձտյանց (Կյանքը և գործունեությունը), ՀՀ ԳԱԱ պատմության ինստիտուտ, Ե., 2008:
51. **Կոստանդյան Էմմա**, Մկրտիչ Խրիմյանի հասարակական քաղաքական գործունեությունը, ՀՀ ԳԱԱ պատմության ինստիտուտ, Ե., 2000:
52. **Հայ մանկավարժներ** XIX - XXդդ., կազմեց և խմբագրեց Ա.Մ. Շավարշյանը, Ե., 1961:
53. **Հինդլյան Հովհ.**, Փունջ մանկավարժական բանախոսությանց (պատմություն մանկավարժության), Կ.Պոլիս, 1901թ.:
54. **Հարությունյան Գ.Հ.**, Արևելահայ մանկավարժական միտքը 19-րդ դարի երկրորդ կեսին, Երևան, 1978թ.:

55. **Հարությունյան Գ.Հ.**, Ռաֆֆին մանկավարժ, Ե., «Լույս», 1990թ.:
56. Հայ մանկավարժության պատմության ուսումնասիրումը, Ե., 1984թ.:
57. **Հարությունյան Ն.Կ.**, Լիբանանի և Սիրիայի հայկական դպրոցները, Երևան, «Զանգակ-97» հրատ., 2002թ.:
58. **Հարությունյան Վ.Խ.**, Յան Ամոս Կոմենսկին և նրա «մեծ դիդակտիկան», Ե., 1970թ.:
59. **Հարությունյան Գ.Հ.**,Միքայել Նալբանդյան,«Հայաստան»հրատ., Ե.,1991թ:
60. Հին աշխարհի պատմություն, հ. 1, Հին Արևելք, Ե., 1938թ.:
61. **Հովհաննիսյան Աշոտ**, Աբովյան, Ե., 1933թ.:
62. **Ղազարոս Աղայան**, Երկերի ժողովածու, հ.4, «Հայպետհրատ», Ե., 1968թ.:
63. **Ղուկասյան Ա., Մանուկյան Մ., Աբրահամյան Ա.**, XX դարի հայ դպրոցն ու մանկավարժական միտքը, Երևան, «Մանկավարժ» հրատ., 2004թ.:
64. **Մախչանյան Հ.Մ.**, Հայ գրականության ուսուցման պատմություն, Ե., 1979թ.:
65. **Մակարենկո Ա.Ս.**, Մանկվարժական ընտիր երկեր, Երևան, 1950թ.:
66. **Մակարենկո Ա.**, Գիրք ծնողների համար, Երևան, 1953թ., Ընտիր երկեր, Երևան, 1950թ.:
67. **Մակարենկո Ա.Ս.**, Ընտանեկան դաստիարակության մասին, «Լույս» հրատ., Ե., 1985թ.:
68. **Մամուրյան Մատթեոս**, Երկեր, «Հայաստան» հրատ., Ե., 1966թ.:
69. Մանկավարժության պատմության քրեստոմատիա, Ե., 1936թ.:
70. Մանկավարժության պատմության դասավանդումն ակտիվացնելու մի քանի ուղիներ, Ե., 1986:
71. **Մանանդյան Հ.**, Դավիթ Անհաղթի խնդիրը նոր լուսաբանմամբ, Էջմիածին, 1904թ.:
72. **Մելիք-Բախշյան Ս.Տ., Հակոբյան Թ.Խ.**, Մեսրոպ Մաշտոց, Ե., 1959թ.:
73. **Մելքոնյան Ա.**, Նյութեր Ախալցիխեի և Ախալքալաքի դպրոցների պատմությունից, Ե., 2005:
74. **Միրզոյան Լ.Ա.**, Մանուել Քաջունի, Երևան,Մանկավարժ հր.,2005 թ.,:
75. **Միրզաբեկյան Ջ.Մ.**, Մեսրոպ Թաղիադյան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատարակչություն, Ե., 1971թ.:
76. Միջին դարերի պատմություն, Երևանի համալսարանի հրատ., Ե., 1975:
77. **Մովսիսյան Ա.**, Ակնարկ հին հայերի կրթության մասին, Երևան, 1939թ.:
78. **Մոնտեսսորի Մ.**, Միջավայրի դերն ու նշանակությունը դաստիարակչական գործում, Պրագա, 1926թ.:
79. **Մոր Թ., Ուտոպիա**, Երևան, 1935թ.:
80. **Մովսիսյան Ա.**, Ուրվագծեր հայ դպրոցի և մանկարժական մտքի պատմություն, Երևան, 1958թ.:
81. **Մկրյան Մ.**, Գրիգոր Նարեկացի, Երևան, 1955թ.:
82. **Մուրադյան Հրայր**, Ղազարոս Աղայան, «Հայպետհրատ», Ե., 1941:

83. **Յոզեֆ Տոման, Միրոսլավա Տոմանովա,** Սոկրատես, «Հայաստան» հրատ., Ե., 1986:
84. **Նազիկյան Գ.,** Արևմտահայ մանկավարժական միտքն ու դպրոցը, Երևան, 1969թ.:
85. **Շավարշյան Ա.,** Ղազարոս Աղայանը որպես մանկավարժ, Ե., 1940:
86. **Շացկի Ս.Թ.,** Մանկավարժական հատընտիր, Մ.:
87. **Շտուցեր Ռ.,** Մանկավարժության հոգևոր հիմունքները, Օքսֆորդ, 1922թ.:
88. **Ոսկյան Կ.,** Հովհաննես Սարկավագի կյանքը և գրությունները, «Հանդես ամսօրյա», 1925թ.:
89. **Ոսկանյան Շ.,** Նիկողայոս Զորոյանի մանկավարժական հայացքները, «Լույս» հրատ., Ե., 1988թ:
90. **Ոսկանյան Շ.,** Ուրվագծեր արևմտյան դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմության, (1850 - 1920), Երևան – 2009թ:
91. **Պավլովա Գ.Ե.,** Միխայիլ Վասիլևիչ Լոմոնոսովի կյանքը և ստեղծագործությունը, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., Ե., 1986թ:
92. **Պարոնյան Սերգեյ,** Միքայել Նալբանդյան, Կյանքը և գործունեությունը, «Սովետական գրող» հրատ., Ե., 1970թ:
93. **Պլուտարքոս,** Երկեր, Ե., «Հայաստան» հրատ., 1987թ:
94. **Պերպերյան Ռ.,** Դպրոց և դպրություն: Կրթական ու գրական նյութեր, Վիեննա, 1907թ:
95. Պարբերական մամուլ.
   - **«Արարատ»**, էջմիածին:
   - **«Արևելյան մամուլ»** ,Զմյուռնիա, 1903, N 1:
   - **«Բազմավեպ»**,Վենետիկ, 1843, 1848, 1893, N 1-8, 1904, N1-7:
   - **«Դպրոց»** ,Վաղարշապատ:
   - **«Կռունկ»** ,Թիֆլիս:
   - **«Հայաստան»**, Կ.Պոլիս, Արևելյան մամուլ. 1903, N 1:
   - **«Մեղու Հայաստանի»**, Թիֆլիս:
   - **Հանդես ամսօրյա**, 1894:
   - **Հյուսիսափայլ**, Մոսկվա, 1858:
   - **Մուրճ**, Թիֆլիս, 1903, 1904, N 2:
96. **Ռաբլե Ֆ., Գարգանտյուան** և Պանտագրյուելը, Երևան, 1972թ.:
97. **Ռոտերդամցի Էրազմ,** Գովք հիմարության, Երևան, 1964թ.:
98. **Ռուսո Ժ.-Ժ.,** Էմիլ կամ դաստիարակության մասին, մասն Ա., Երևան, 1960թ., մասն Բ. Երևան, 1962թ.:
99. **Սաղյան Մ.,** Պատկանյաններ, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., Ե., 1982:
100. **Սանթրոսյան Մ.,** Հայ մեծ լուսավորիչ մանկավարժ Խաչատուր Աբովյան, Հայպետհրատ, Ե., 1953:
101. **Սարգիսեան Հ.Բ.,** «Երկհարիւրամեայ կրթական գործունէութիւն և նշանաւոր գործիչներ», Վենետիկ, Սուրբ Ղազար, 1936թ:

102. **Սիմոնյան Ց.Ռ.,** Ակնարկներ հայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմության, Երևան, 1971թ.:
103. **Սիմոնյան Ց.Ռ., Սարգսյան Ա.Վ.,** Հայ մանկավարժական մտքի պատմության քրեստոմատիա, Գիրք առաջին, Ե., 2007թ:
104. **Սուխոմլինսկի Վ.Ա.,** Պավլիշի միջնակարգ դպրոցը, Երևան, «Լույս» հրատ., 1978թ.:
105. **Սուխոմլինսկի Վ.Ա.,** Ինչպես դաստիարակել իսկական մարդ, «Լույս» հրատ., Ե., 1980թ.:
106. **Սուխոմլինսկի Վ.Ա.,** Քաղաքացու ծնունդը, «Լույս» հրատ., Ե., 1978թ.:
107. **Սքիներ Ֆ.,** Ուսուցանող մեքենաներ, ծրագրավորված ուսուցման հիմունքները, Համիլտոն, 1953թ.:
108. **Վիգոտսկի Լ.Ն.,** Մանկավարժական հոգեբանություն, Մոսկվա, 1926թ.:
109. **Վարդումյան Ս.,** ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. XX դարի մանկավարժական տեսություններ, ձեռնարկ մանկավարժների և ուսանողների համար, Ե., «Նոյյան տապան» 2005 թ.:
110. **Վարդումյան Ս., Հարությունյան Լ., Ջաղինյան Ն., Վարելլա Գ.,** ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ, տեսություններ, մեթոդներ, գնահատում: Ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար, Երևան, «Նոյյան տապան» հրատ, 2005թ.:
111. **Վարդումյան Ս., Հովհաննիսյան Ա., Հարությունյան Լ., Վարելլա Գ.:** ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ.. Մասնագիտական կրթություն և մասնագիտական զարգացում: Ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար, Երևան, «Նոյյան տապան» հրատ., 2005թ.:
112. Վ.Ա. Սուխոմլինսկին դաստիարակության մասին, «Լույս» հրատ., Ե., 1976:
113. Տասնամեակ Սուրբ Գայիանեան հայ օրիորդաց միջնակարգ ուսումնարանի, Թիֆլիս, 1879թ.:
114. **Տեր-Մինասյան Ե.,** Հաղպատի դպրոցը և Հովհաննես Սարկավագ վարդապետը, Արարատ, 1901թ.:
115. **Տոլստիխ Վ.Ի.,** Սոկրատեսը և մենք, «Հայաստան» հրատ., Ե., 1985թ.:
116. **Ուշինսկի Կ.Դ.,** Մանկավարժական ընտիր երկեր, Երևան, 1949թ.:
117. **Ուշինսկի Կ.Դ.,** Մանկավարժական ընտիր երկեր, հ. 1, Ե., 1958թ.:
118. **Ուշինսկի Կ.Դ.,** Մանկավարժական ընտիր երկեր, հ. 2, Ե., 1959թ.:
119. **Ֆրենե Ս.,** Մանկավարժական ընտիր երկեր, Շ., Պրոգրես,հրատ., 1990թ.:
120. XIX դարի հայ փիլիսոփայական մտքի պատմություն, Գիրք երկրորդ ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., Ե., 1980թ.:
121. **Аревшатян С.,** Формирование философской науки в древней Армении (V-VI века), Ереван, 1973г. .
122. **Блонски П.П.,** Избранные педагогические и психологические сочинения, т.1, Москва, 1979, т.2, Москва, 1979г.

123. **Блонский П.П.**, Избранные педагогические и психологические сочинения, том 1, под редакцией А.В. Петровского, Москва, 1979.
124. **Выготский Л.С.** , Мишление и речь, 1999г..
125. **Гершунский Б.С.**, Философие образования для XXI века, Москва, 1998.
126. **Дьюи Джон.**, Ведение в философию воспитания, Москва, 1921г..
127. **Дьюи Д.**, Психология и педагогика. Берлин, 1922г..
128. **Дистервег А.**, Руководтво к образованию немецких учителей. Избр. пед. соч. М., Учпедгиз. 1956.
129. **Джуринский А.Н.**, История педагогики древнего и средневекового мира. М., 1999.
130. **Джуринский А.Н.**, История педагогики, Москва, 1999.
131. **Джуринский А.Н.**, Сравнительная педагогика, Москва, 1998.
132. **Джуринский А.Н.**, История зарубежной педагогики, Москва, 1998.
133. **Джуринский А.Н.**, Школа франции XX столетия, Москва, 1989.
134. **Жураковский Г.Е.**, Очерки по истории Античной педагогики, Москва, 1963.
135. **Иоганн Генрих Песталоцци**, Избранные педагогические произбедения в трех томах под редакцией М.Ф. Шабаевой, том I (1774 - 1790), Москва, 1961.
136. **Иоганн Генрих Песталоцци**, Избранные педагогические произбедения в трех томах том III (1805 - 1827), Москва, 1965.
137. История педагогики как учебный предмет, учебное пособие (Международный опыт), Москва – 1996.
138. История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века, Москва, 2007г.
139. **Каптерев П.Ф.**, Избранные педагогические сочинения, под редакцией А.М. Арсеньева, Москва, 1982.
140. **Константинов Н.А.**, Медынекий Е.Н., Шабаева М.Ф., История педагогики, Москва, 1982.
141. **Константинов Н.А.** и др., История педагогики. Учебник для студентов пед Ин-тов изд. 4-е М., "Просвещение", 1974.
142. **Капранов В.А.**, Сравнитеьная педагогика, школа и образование за рубежом, Минск, 2004г.
143. **Коменский Я.А.**, Великая дидактика. Изб. пед соч. М., Учпедгиз. 1955.
144. **Куриленко Т.М.**, Задачи и упражнения по нравственному воспитанию, Минск 1971.
1459. **Лукин Ю.А.**, Макаренко А.С. Москва, 1954г.
146.**Манандян Я.**, Месроп Маштоц и борьба армянского народа за культурную самобытность, Ереван, 1941.
147. **Мальова З.А.**, Современная школа США, Москва, 1971г.

148. **Макаренко А.С.**, Избранные педагогические сочинения в четырех книгах, Москва, 1949.
149. Очерки по истории педагогики, Москва, 1952г.
150. Очерки истории школы и педгогической Мысли народов СССР (1941-1961), под ред. А.М. Арсеньева, Москва, 1988г.
151. **Парамонова Л.А.**, Протасова Е.Ю., Дошкольное и начальное образование за рубежом, история и современность, Москва, 2001.
152. **Пискунов А.Н.** , История в педагогики, М., 2005.
Пионова Р.С., Педагокика высшей школы, Минск 2005г.
153. **Песталоцци И.Г.**, Как Гертруда учит своих детей, избр. пед произв. т.2, М., изд-во АПН РСФСР, 1963.
154. **Песталоцци И.Г.**, Статьи и отрывки из педагогических сочинений, Москва, 1939г.
155. **Пряникова В.Г.**, Равкин З.И., История образования и педагогической Мысли, учебник - справочник, Москва - 1995.
156. **Платон**, Диалоги, Москва, 1986 г.
157. **Русо Ж.Ж.** , Эмиль, или о воспитании. "Школа и жизнь", СПб.: 1915.
158. **Розин В.М.**, Философия, Москва- Воронеж, 2007г.
159. **Сергеев В.**, Историе древней греции, Москва - 1939.
160. Современный словарь по педагогике, Минск, 2001г.
161. **Толстой Л.Н.**, Педагогические сочинения, Москва - Ленинград, 1948.
162. Хрестоматия по педагогике, Москва, 1972г.
163. Хрестоматия по истории педагогики, том II, часть первая, Москва, 1940.
164. **Чалоян В.**, По вопросу об учении Езника Кохбаци, армянского философа 5-го века, Ереван, 1940г.
165. **Чернышевский Н.Г.**, Добролюбов Н.А., Избранные педагогические высказывания, Москва – Ленинград, 1949.
166. **Штайнер Р.**, Духовное обновление педагогики, Ереван, 1995. Мой жизненый путь. Ереван, 2002г.
167. **Феррьер А.** , Из опыта новой школы Запада (пер. с. фр. И.Н. Хоротинской, под ред и с примеч. А.Г.Гинтовта), Москва-Ленинград, 1926г.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածություն 3

Գլուխ 1: **Դաստիարակությունն անտիկ շրջանում** 10-35

1.1. Կրթությունը և դաստիարակությունը նախնադարյան համայնական հասարակարգում..... 10
1.2. Դպրոցը, դաստիարակությունը և մանկավարժական միտքը ստրկատիրական հասարակարգում 15
1.3. Դպրոցը և մանկավարժական միտքը Հին Հունաստանում..... 17
1.4. Դաստիարակությունը և դպրոցը Հին Հռոմում 27
1.5. Դպրոցի և մանկավարժական մտքի զարգացումը Հին Հայաստանում..... 30

Գլուխ 2: **Դպրոցը և մանկավարժական միտքը միջնադարում**..... 35-59

2.1. Դպրոցը և մանկավարժական միտքը միջնադարյան Եվրոպայում..... 35
2.2. Դպրոցն ու մանկավարժական միտքը միջնադարյան Հայաստանում 47

Գլուխ 3: **Դպրոցը և մանկավարժական միտքը Վերածննդի շրջանում** 58-76

3.1. Արևմտյան դպրոցն ու մանկավարժական միտքը Վերածննդի շրջանում.58
3.2. Հայկական դպրոցը և մանկավարժական միտքը Վերածննդի շրջանում 64

Գլուխ 4: **Նոր շրջանի դպրոցն ու մանկավարժական միտքը**..... 76-215

4.1. Նոր շրջանի արևմտյան դպրոցն ու մանկավարժական միտքը..... 77
4.2. Նոր շրջանի բուրժուական մանկավարժության տեսություններ 140
4.3. Նոր շրջանի ռուսական դպրոցն ու մանկավարժական միտքը 151
4.4. Նոր շրջանի հայ դպրոցներն ու մանկավարժական միտքը..... 175

Գլուխ 5: **Նորագույն շրջանի հայ դպրոցն ու մանկավարժական միտքը** 215-307

5.1. Նորագույն շրջանի մանկավարժական տեսություններ 214
5.2. Նորագույն շրջանի արևմտյան դպրոցն ու մանկավարժա - կան միտքը 218
5.3. Նորագույն շրջանի ամերիկյան դպրոցն ու մանկավարժա - կան միտքը 232

5.4. Նորագույն շրջանի ռուսական դպրոցն ու մանկավարժա կան միտքը... 242
5.5. Խորհրդային դպրոցն ու մանկավարժական միտքը նորա գույն շրջանում (1920-1990թթ.) 267
5.6. Նորագույն շրջանի հայկական դպրոցն ու մանկավարժական միտքը 299

Գրականություն և գիտական աղբյուրներ 307
Բովանդակություն..... 315

ՍԱՀԱԿՅԱՆ ԱՆԱՏՈԼԻ ՍԱՄՍՈՆԻ
Մանկավարժական մտքի պատմություն
(ուսումնական ձեռնարկ)

SAHAKYAN ANATOLI SAMSON
History of Pedagogical Mind
(Educational Textbook)

АНАТОЛИЙ САМСОНОВИЧ СААКЯН
История педагогической мысли
(Учебное пособие)

Գիտական խմբագիր՝	**Մ.Ս.Կարապետյան**
Մասնագիտ. խմբագիր՝	**Լ.Ա.Միրզոյան**
Հրատ. խմբագիր՝	**Կ.Ա. Ավագյան**
Համակարգչային մուտքագրումը՝	**Մ.Մ. Մկրտչյան**
Համակարգչային չափաբերումը՝	**Մ.Ս. Քոչարյան**
Համակարգչային էջադրումը և ձևավորումը՝	**Տ.Կ.Ավագյան**
Սրբագրիչ՝	**Ա.Գ.Արզումանյան**

ISBN 978 – 99941 – 69 – 25 - 2

Ստորագրված է տպագրության 29.10.2010թ.
Թուղթ A4 չափսի:
Տպագրությունը «Ռիզոգրաֆ» եղանակով:
Տպագր. 19,75, հրատ. 19,5 մամուլ
Տպագրված է «Պոլիգրաֆ բիզնես» ՍՊԸ-ի տպարանում
Տպաքանակը՝ 1000 օր : Գինը՝ պայմանագրային:

ԱՆԱՏՈԼԻ ՍԱՀԱԿՅԱՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՍՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ԵՐԵՎԱՆ–2010