

ՇՈՂԻԿ ՈՍԿԱՆՅԱՆ

*Խաչատրուր Աբովյանի անվան
Հայկական պեդագոգական մանկավարժական համալսարանի
մասնագիտական կրթության և կիրառական
մանկավարժության համահամալսարանական ամբիոն,
մանկավարժական գիտությունների դոկտոր*

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ԵՎ ՆՐԱ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄՆ ԱԿՏԻՎԱՑՆԵԼՈՒ ԱՐԴԻ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ

Ժամանակակից դպրոցի առջև կուտակված տարատեսակ բարդ խնդիրների իրագործման երաշխավորն ուսուցիչն է: Բոլոր ժամանակներում, անկախ տնտեսական ու քաղաքական տարաբնույթ իրավիճակներից, մարդկությունը երեսանների դաստիարակության գործն անվերապահորեն վստահել է ուսուցչին: Այսօր, ուսուցչի հասարակական դերի բարձրացմանը զուգընթաց նրան ներկայացվում են արժեքային նոր պահանջներ ինչպես անձնային որակների կատարելագործման, այնպես էլ մասնագիտական պատրաստության բարելավման ուղղությամբ: Դա նշանակում է, որ ուսուցչի անձի և նրա մասնագիտական պատրաստության խնդիրը օրինաչափորեն հանդիսանում է կրթության համակարգում կատարվող ժամանակակից բարեփոխումների դոմինանտ տրամաբանությունն ու անբաժանելի մասը: Ուրեմն՝ այսօր առանձնահատուկ նշանակություն ունի ժամանակի պահանջներին համապատասխան մասնագետ ուսուցիչների ընտրությունն ու պատրաստումը: Կանխատեսվում է ապագա մասնագետին զինել ժամանակակից գիտելիքներով, գործնական կարողություններով և հմտություններով: Այդ նպատակով վերանայվում են բուհական ուսումնական պլաններն ու ծրագրերը՝ (բակալավր, մագիստրատուրա) նպատակ ունենալով հնարավորին չափ դրանք համաչափել կյանքին և կրթու-

թյանը ներկայացվող ժամանակակից պահանջներին և, որ, ամենակարևորն է, տեղայնացնել և ներդնել համաշխարհային կրթական համակարգի դրական և ուսանելի փորձը:

Ուսուցիչների ընտրության և պատրաստման գործում իր առանձնահատուկ տեղն ունի մանկավարժահոգեբանական պատրաստման համակարգի կատարելագործումը: Մասնագետ ուսուցիչների պատրաստման ժամանակակից խնդիրներն անհապաղ պահանջում են բուհի ուսումնադաստիարակչական գործընթացների մանկավարժականացում: Այդ խնդրի լուծման մեջ իր կարևոր և առանձնահատուկ տեղն ունի մանկավարժական գիտությունների համակարգը:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ մասնագետ ուսուցիչ, մանկավարժական գիտությունների համակարգ, մանկավարժության տեսություն, մանկավարժության պատմություն, մանկավարժական հմտություններ և կարողություններ, քաղաքացիական դիրքորոշում, քննադատական միտք, ստեղծագործական մտածողություն, մասնագիտական կոմպետենտություն:

Մասնագետների պատրաստման կատարելագործման աշխատանքները շահեկան դարձնելու նպատակով պահանջվում է մանկավարժական հոսքի առարկաների պարբերացում, բուհում դրանց շրջանակների ընդլայնում: Պարբերացման տրամաբանությունը մանկա-

վարժության տեսության և պրակտիկայի գիտական հիմունքների իմացությամբ սովորողներին գինելը, նրանց մեջ մանկավարժական հմտություններ ու կարողություններ ձևավորելն է, պրոբլեմային իրավիճակներում արագ և ճիշտ կողմնորոշվող ստեղծագործող, եռանդուն անձնավորություն դաստիարակելն է, մանկավարժական գործունեության մեջ հոգեբանորեն և մանկավարժորեն նրանց նախապատրաստելն է:

Մանկավարժական համակարգված և ամբողջական գիտելիքների յուրացումը բարձրացնում է ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտությունը, միաժամանակ առարկայական նյութերի հիման վրա ձևավորում է նրա քաղաքացիական դիրքորոշումը, զարգանում քննադատական միտքն ու ստեղծագործական մտածողությունը:

Մանկավարժական հոսքի առարկաների շարքում իր առանձնահատուկ տեղն ունի մանկավարժության պատմությունը¹. այն որպես ուսումնական առարկա դասավանդվում է մանկավարժական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում:

Մանկավարժության պատմությունը դաստիարակության տեսական ու գործնական օրենքների զարգացման, մանկավարժական գիտությունների համակարգի մասին ամբողջական գիտություն է: Նրա նպատակը կոնկրետ պատմական ձևերով կազմակերպված մանկավարժական գործընթացի նախագծերի, ծրագրերի և խնդիրների բացահայտումն ու վերանայումն է: Դասընթացի տրամաբանական էությունը և բովանդակությունը տարբեր երկրների և ժողովուրդների մանկավարժական գաղափարների, տեսությունների և ուղղությունների ուսումնասիրումն ու հա-

մեմատական վերլուծությունն է՝ հնագույն ժամանակներից մինչև մեր օրերը:

Մանկավարժության պատմության ուսումնասիրումը որպես ուսումնական առարկա բացառիկ նշանակություն ունի ուսուցչի մասնագիտական պատրաստման գործում, այն շատ կարևոր է ապագա ուսուցչի մանկավարժական մշակույթի և մասնագիտական ճանաչողական հետաքրքրությունների ձևավորման համար: Առանց պատմամանկավարժական հարուստ գիտելիքների գրեթե հնարավոր չէ ճիշտ հասկանալ և գնահատել մանկավարժության զարգացման միտումները, կարողանալ ճիշտ և անսխալ կողմնորոշվել ժամանակակից մանկավարժության տեսության զարգացմանն ուղղված հեռանկարային ծրագրերում և նախագծերում: Վերոնշյալը համոզիչ դարձնելու համար մեջբերենք Թոմաս Կունի հետևյալ դատողությունը. «... մենք տեսնում ենք, որ գիտությունը բոլորովին էլ այնպիսի գործ չէ, ինչպիսին այն ներկայացվում է ավելի հին պատմագիտական ավանդությանը պատկանող հեղինակների գրվածքներում: Այս պատմագիտական ուսումնասիրություններն, ի վերջո, ցույց են տալիս, որ գիտության մասին հնարավոր է նոր պատկերացում: ... Պատմությունը, ինչպես մենք շատ հաճախ ասում ենք, մաքուր նկարագրական գիտություն է: Մինչդեռ մեր կողմից առաջադրված դրոյթներն ավելի շուտ մեկնաբանություններ են հիշեցնում, իսկ երբեմն էլ նորմատիվ բնույթ ունեն: ... Եվ այս դեպքում միթե գիտության պատմությունը մեզ չի կարող առատ նյութեր տրամադրել, որոնց նկատմամբ էլ համապատասխան ճշտությամբ կիրառվելու են իմացության մեր տեսությունները²»:

Վերջին շրջանում Արևելքի և Արևմուտքի տարբեր երկրների համալսարանների մանկավարժության պատմության մաս-

¹ ՌԴ-ում առարկան վերանվանվել է «Կրթության և մանկավարժության պատմություն», իսկ ՀՀ-ում՝ «Կրթության և մանկավարժական մտքի պատմություն»:

² Թոմաս Ս. Կուն, Գիտական հեղափոխությունների կառուցվածքը, Երևան, 2004, էջ 20, 28, 29:

նագետների հեղինակավոր խմբերի կողմից կատարած ուսումնասիրությունների արդյունքները փաստում են այն մասին, որ «Մանկավարժության պատմություն» ուսումնական առարկան այսօր հայտնվել է վտանգավոր օղակում: Խոսքն այն մասին է, որ նույնիսկ զարգացած մի շարք երկրներում (Ֆրանսիա, Ճապոնիա) կրթության նախարարությունների հրահանգով սույն առարկան ընդհանրապես հանվել է բուհական ուսումնական պլաններից և ծրագրերից, իսկ այնտեղ, որտեղ պահպանվել է՝ ժամերը կտրուկ կրճատվել են: Մասնագետները ստիպված այդ սահմանափակ ժամերն օգտագործում են միայն հայրենական (ազգային) դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմության դասընթացներ կարդալով՝ հիմնական ուշադրությունը սևեռելով անցյալ դարերի դպրոցի և մանկավարժական մտքի համառոտ պատմագրությանը: Ծրագրային նյութերից ընդհանրապես դուրս են մնացել ոչ միայն 19–րդ և 20–րդ դարերը, այլև մանկավարժության պատմության համաշխարհային մտքի ձեռքբերումներն ու նվաճումները՝ անտիկ շրջանից մինչև մեր օրերը. տխուր իրողություն, որը հիմնովին քանդում է ընդհանուր մանկավարժության համար հիմնային (հիմնավոր) գիտություն հանդիսացող մանկավարժության պատմության ոչ միայն գիտական տրամաբանական ամբողջականությունը, այլև որպես գիտության զարգացման աստիճանական աճի համակարգային գործընթացը: Այդ մասին Թոմաս Կունը իրավացիորեն գրում է. «Գիտության զարգացումը կատարվում է մաս առ մաս, որպես աստիճանական մի գործընթաց, որի միջոցով այդ նյութերը առանձին–առանձին կամ զուգորդված, ավելացել են մշտապես աճող այն պահեստի վրա, որը կազմված է գիտական աշխատանքի տեխնիկայից և գիտելիքից: Իսկ գիտության պատմությունն էլ դառնում է այդ շարունակական աճն ու առաջ եկած խոչընդոտները ժա-

մանակային կարգով գրանցող ուսումնական առարկա»¹:

Գիտության այս բնականոն օրինաչափությունն ամբողջովին վերաբերում է նաև մանկավարժության գիտության պատմությանը:

Նոր դարաշրջանը առաջնահերթ և անհետաձգելի խնդիրներ է դնում նաև մարդկության առջև. գլոբալ տեղաշարժեր են կատարվում առանձնապես կրթության բնագավառում: Քայլ առ քայլ իրագործվում է համամոլորակային կրթական քաղաքականությունը, որը փորձում է աշխարհի բոլոր ժողովուրդներին տեղափոխել միասնական կրթական տարածք՝ գերակայող դարձնելով այն բոլոր գործընթացները, որոնք հանգեցնում են արմատական փոփոխությունների և օգնում են դրանք տանել նպատակահարմար ուղղությամբ:

Կրթության նորացումն ու բարեփոխումներն աշխարհի բոլոր մասնագետ ուսուցիչների պատրաստման առջև դրել են նոր և հրատապ խնդիրներ: Օրակարգում է հետևյալ առաջնահերթ խնդիրը. պատրաստել այնպիսի մասնագետներ, որոնք կդառնան այդ հսկայածավալ փոփոխությունների կրողներ. այն իր հերթին ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման գործում պահանջում է նորանոր խնդիրների առաջադրման և դրանք նորովի լուծելու անհրաժեշտություն:

Մանկավարժության պատմությունն այն հիմնական ուսումնական առարկաներից մեկն է, որն ի գործ է իրագործել վերոնշյալ խնդիրները և ապագա մասնագետին դաստիարակել համերաշխության, հանդուրժողականության, աշխարհի բոլոր ժողովուրդների հանդեպ փոխհամաձայնության, համագոյակցության, սիրո և խորը հարգանքի ոգով: Դա մշակութային երկխոսությունների իրականացման, ազգային մշակույթների փոխադարձ ներթափանցման, փոխ-

¹ Նույն տեղում, էջ 17:

հարստացման սիներգետիկան է՝ հասարակական կյանքի միջազգայնացման, համաշխարհային մշակույթի և դաստիարակության փորձի, միասնական համաշխարհային կրթական տարածության ձևավորման արժեքային համակարգում:

Մանկավարժության պատմության մեջ ընդգրկված են բոլոր ժամանակների և բոլոր ժողովուրդների հոգևոր և մտավոր կյանքի եզակի արժեք ունեցող վավերագրություններն ու հարստությունները: Միանգամայն հասկանալի է, որ ուսուցիչն ստանալով այդ վիթխարի ժառանգությունը, չի կարող անցյալի փորձը մեխանիկորեն փոխադրել դասարան կամ ցանկացած երկրի դպրոց: Միայն գաղափարը, որ քաղված է փորձից, ինչպես 11-րդ դարում քարոզում էր Հովհաննես Սարավազ Իմաստասերը, կարող է լինել հետազոտության և ուսումնասիրության առարկա. «Թեև դասական առումով մարդ կիրթ ու վարժ կ'ըլլայ,– գրում է նա,– բայց կարծիքը չի կրնար հաւաստիացուիլ առանց փորձի, որովհետև փորձը հաստատուն է եւ աներկբայելի»¹:

Ուսումնասիրելով տարբեր ժողովուրդների դպրոցները, ծանոթանալով նրանց կրթական ու բարոյական ավանդույթներին և փորձին, ապագա մասնագետն աշխատում է ավելի խորը և իմաստալից հասկանալ դրանք, քանի որ մասնագիտական պատրաստության գործում էական տեղ են գրավում այն գիտելիքները, որոնք մի կողմից նպաստում են մարդասիրության, ժողովրդավարության, այլասիրության, աշխատասիրության և բարոյական այլ հատկանիշների ձևավորմանը, իսկ մյուս կողմից զարգացնում են նրա հայրենասիրական և ազգասիրական զգացմունքները. նա գիտակցում և գնահատում է սեփական ժողովրդի տեղն ու դերը համաշխարհային մշակույթի հարուստ գանձարանում:

¹ Տե՛ս Քիզանդ Եղիայեան, Մանկավարժական դասախոսություններ, Անթիլիաս–Լիբանան, 1965, էջ 398:

Մանկավարժության պատմությունն իր մշակույթային բազմաձևությամբ ապագա մասնագետին սովորեցնում է, որ մարդկության ամբողջ պատմության ընթացքում բոլոր ազգերն, առանց բացառության, դաստիարակել և կրթել են սերունդներին կյանքի համար, ճգտել են նրանց մեջ ձևավորել բարոյական այնպիսի հատկանիշներ, ինչպիսիք են արդարությունը, ազնվությունը, ընտանեկությունը, համերաշխությունը, արժանապատվությունը, պատասխանատվությունը, պատիվն ու պարտքը:

Սուկրատեսի կարծիքով արդարությունը ոչ միայն օրինականության չափանիշ է, այլև, ըստ էության, նույնական է դրան. «Ես անձամբ,– ասում է նա,– այն կարծիքին եմ, որ անարդարություն չցանկանալը ծառայում է արդարության բավարար ապացույց: ... Ես պնդում եմ, որ այն, ինչ օրինական է, այն էլ արդարացի է»²:

Այսպիսին է արդարության մասին սուկրատեսյան ուսմունքի էությունը:

Ի դեպ, սուկրատեսյան քաղաքական բարոյագիտության համար այս գաղափարը նույնքան կարևոր դատողություն է, որքան, ասենք, իրավունքի հեգելյան փիլիսոփայության համար «ինչ բնական է, իրական է, և ինչ իրական է՝ բնական է» հանրահայտ սիլլոգիզմը: Այս երկու գաղափարներն ունեն ոչ միայն արտաքին նմանություն, այլ նաև խորքային փիլիսոփայական համաչափություն:

Արիստոտելը համոզված էր, որ արդարությունը առաքինություններից մեծագույնն է. այն ուղղություն է տալիս մյուս առաքինություններին³: Իսկ մեր ժամանակների ականավոր փիլիսոփա Ջոն Ռոլզը արդարությունը համարում է սոցիալական ինստիտուտների առաջին առաքինությունը⁴:

² Ксенофонт, Воспоминания о Сократе, IV, IV 12”.

³ Аристотель, Никомахова этика, Сочинения, т. 4, Москва, 1983.

⁴ Дж. Ролз, Теория справедливости, Новосибирск, 1995.

Ակնհայտ է, որ մանկավարժության պատմությունը տիրապետում է վիթխարածավալ աղբյուրների, տեղեկությունների և ծանոթությունների, որոնք էապես կարող են նպաստել մի կողմից մանկավարժության տեսության և պրակտիկայի զարգացմանը, իսկ մյուս կողմից մանկավարժական տարատեսակ հիմնահարցերի յուրահատկությունները բացահայտելով դաստիարակության և ուսուցման մեթոդների պատմականությանը, ապագա մասնագետը ընտրողականության սկզբունքով կարող է ազատ կողմնորոշվել, թե այդ մեթոդներից որոնք են առավել կիրառելի ու արդյունավետ և, որ ամենակարևորն է, դրանք որքանով են մարդասիրական և ժողովրդավարական:

Դեռևս խորհրդային տարիներին փորձեր արվեցին ստեղծելու համաշխարհային պատմամանկավարժական գործընթացի միասնական հայեցակարգ, որի նպատակը մանկավարժության պատմության վիթխարի ներուժի և կենսունակության բացահայտումն ու գիտական մեկնաբանումն էր՝ հնագույն շրջաններից մինչև մեր օրերը:

Նմանօրինակ հայեցակարգի ստեղծումը, կարծում ենք, խիստ հրատապ և արդիական է նաև այսօր. տեսականորեն դա պատճառաբանվում և հիմնավորվում է նրանով, որ ինչպես անտիկ փիլիսոփաների, այնպես էլ դասական մանկավարժների աշխատություններում կան ծածկագրեր (կողեր). բացելով դրանք՝ հայտնաբերում ենք բացառիկ հետաքրքրություն ներկայացնող փաստեր այն մասին, որ մանկավարժության մեջ ժամանակակից նորամուծությունների, նորույթների և տեխնոլոգիաների սկզբնատիպեր եղել են նաև անցյալի մանկավարժների գաղափարներում և ստեղծագործություններում:

Դրա փայլուն օրինակը Յ. Ա. Կոմենսկին և նրա «Մեծ դիդակտիկա» աշխատությունն է: Յ. Ա. Կոմենսկու ստեղծած

մանկավարժական համակարգն ավելի քան չորս դար շարունակում է անխափան գործել: Այդ համակարգի երկարակեցությունն ու շարունակականությունը ժողովրդավարության և մարդասիրության ֆիլիզոսոփիան ճշգրիտ համաչափությամբ կառուցված տրամաբանական և փիլիսոփայական գաղափարաբանությունն է: Յ. Ա. Կոմենսկու աշխատություններում, մասնավորապես, «Մեծ դիդակտիկա»-յում ծածկագրվել (կողավորվել) են մանկավարժական այնպիսի հիմնահարցեր, որոնք անհրաժեշտ էին հետագա դարերի դպրոցական և բուհական կրթության նորացման և արմատական բարեփոխումների համար (մանկավարժական վալեոլոգիա, կրթության առողջապահություն, շարունակական կրթություն, ներառական կրթություն, ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտություն, սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպում և այս բնույթի բազմաթիվ մանկավարժական հիմնահարցեր, որոնք 21-րդ դարի կրթության անհրաժեշտ բաղադրատարրերն են):

Բացի դրանից մանկավարժական յուրաքանչյուր հիմնահարց ունի գենեզիս (ծագումնաբանություն), զարգացման դինամիկա, հարցերի առաջադրման համապարփակ բնույթ, արժեքային համակարգ և այլն:

Համոզվելու համար փորձենք վերծանել անվանի մանկավարժի ծածկագրերից երկուսը, որոնք բովանդակում են ներառական և շարունակական կրթության որոշակի տարրեր:

Ընդունելով, որ բնությունից բոլոր մարդիկ էլ ստանում են մտավոր զարգացման որոշակի նախադրյալներ, Կոմենսկին ամենևին էլ այն կարծիքին չէր, թե այդ նախադրյալները բոլորի մոտ հավասար են. բնությունից կան առավել օժտվածներ և պակաս օժտվածներ, այսինքն ընդունակներ և անընդունակներ: Մակայն թե՛ մեկը և թե՛ մյուսը, եթե չեն տառապում բնական լուրջ անոմալիա-

ներով, ապա այնքան նախադրյալներ ունեն, որ կանոնավոր դաստիարակություն ստանալով կարող են հասնել լուրջ առաջադիմության. «... հնարավոր չէ գտնել այնպիսի սակավամտություն, որին բոլորովին չկարողանար օգնել կրթությունը»¹:

Կոմենսկին զարգացնում է այն գաղափարը, որ ուսուցումը դպրոցներում պետք է լինի ունիվերսալ: Այն հարցադրմանը, թե արդյոք ինչու է կայանում այն ամենը, ինչ որ պետք է սովորեցնել և սովորել դպրոցում, անվանի մանկավարժը պատասխանում է. հենց նրանում, ինչ վերաբերում է մարդու ամբողջ կյանքի կրթությանը: «Եվ այսպես, – գրում է նա, – առանց բացառության բոլոր դեպքերում անհրաժեշտ է ձգտել այն բանին, որպեսզի դպրոցներում, իսկ այստեղից դպրոցների շնորհիվ նաև ամբողջ կյանքում՝

- Գիտությունների և արվեստների շնորհիվ զարգանան սվորողների ընդունակությունները,
- կատարելագործվեն նրանց լեզուները,
- բարոյական բոլոր հիմքերի համաձայն՝ զարգանան նրանց բարոյական հատկանիշները»²:

Սոկրատեսի երկխոսություններում ծածկագրված են գիտելիքի գնահատման, էվրիստիկ գրոյցի, պրոբլեմային ուսուցման տարրեր: Բարիք, առաքինություն, արդարություն, իմաստություն, արիություն, չափավորություն և այլ բաներ Սոկրատեսը գործարկում էր որպես էլակետային հասկացություններ, իր համար անվիճելի աստվածային իմաստությունից արված դեդուկցիա՝ իմաստություն, որը կանխորոշում էր մնացած ամեն ինչի բանականությունը և մարդու բուն ճանաչողական կարողությունը. «Ես որոշեցի, – ասում է նա, – որ պետք է ապա-

վինել վերացական հասկացություններին և դրանցում տեսնել կեցության ճշմարտությունը, թեև նմանեցումը, որից ես ընդամին օգտվում եմ, ինչ–որ բանում, թերևս, պակասավոր է... Ինչևէ, հենց այդ ճանապարհով եմ շարժվել առաջ, ամեն անգամ հիմք ընդունելով հասկացությունը, որը համարում էի ամենահուսալին, և այն, ինչը, ինչպես ինձ թվում է, համաձայնվում է այդ հասկացության հետ, ես ընդունում եմ որպես ճշմարիտ՝ խոսքը կվերաբերի պատճառին կամ թե մեկ ուրիշ բանի, ինչ էլ որ լինի, իսկ ինչը համաձայն չէ նրա հետ, համարում եմ ոչ ճշմարիտ»³:

19–րդ դարավերջի և 20–րդ դարասկզբի ավստրիացի փիլիսոփա, պատմաբան Թ. Գոմպերցը Սոկրատեսին բնորոշել է որպես իր և հետագա դարաշրջանների «ազատ հետազոտության առաջին նահատակի, լուսավորչի և բարենորոգչի»⁴, որի մոտ ակներև արտահայտված է զգացմունքի և ինտելեկտի բացառիկ համաչափություն. «... սրտի արտասովոր աշխատանք, որն ուղղված է այն բանին, որպեսզի պահվի մտքի սառնություն»⁵: Մի հանգամանք, որ տարօրինակ է, քանի որ «... խանդավառված ամեն ոք միտում ունի ոչ թե պարզելու, այլ մթագնելու միտքը»⁶, մինչդեռ Սոկրատեսի գորավոր զգացմունքներն ուղղված էին նրա մտքի (ինտելեկտի) լուսավորմանը:

Այսպիսով, Սոկրատեսն իր տեսությամբ և գործելակերպի մտատիպով ձևավորեց նոր գաղափարախոսություն և դրանով հազարամյակների հեռավորությունից նոր ուղի հարթեց «... բարոյական, սոցիալական և քաղաքական կյանքի լիովին վերակառուցման համար»⁷:

Մեր կողմից վերոնշյալ հեղինակների գուգադրումը և ընտրության հիմնական

¹ Յ. Ա. Կոմենսկի, Մեծ դիդակտիկա, Երևան, 1962, էջ 113:

² Նույն տեղում, էջ 117:

³ Платон, Федон, 100 а–b:

⁴ Т. Гомперц, Греческие мыслители, СПб, 1913, т. 2, с. 82:

⁵ Նույն տեղում, էջ 32:

⁶ Նույն տեղում:

⁷ Նույն տեղում, էջ 54:

սկզբունքը նրանց տարբեր ժամանակաշրջանների և տարբեր քաղաքակրթությունների պատկանելիությունն է. այն օգնում է բացորոշելու և մեկնաբանելու թե որքան ընդհանուր բան կա այդ միմյանցից էապես տարբեր հեղինակների գաղափարների և նրանց թողած մշակութային հարուստ ժառանգության մեջ:

Մեթոդաբանական այսօրինակ մոտեցումն և նպատակադրումը բացահայտում է, որ մանկավարժության պատմությունն ունի անսպառ հնարավորություններ դաստիարակելու մասնագետ ուսուցիչների այնպիսի սերունդ, որն, իսկապես, կդառնա ինչպես հասարակության վերափոխման, այնպես էլ դպրոցական և բուհական կրթության համակարգի նորացման և արմատական բարեփոխումների թիվ 1 ուղեցույցն ու պատասխանատուն:

Արևելքի երկրների մշակութային ժառանգությունը համաշխարհային հասարակայնությանը համեմատաբար ավելի քիչ է հայտնի. այդ բացթողումն այսօր անպատճառ պետք է հաղթահարել ու լրացնել: Աշխարհի զարգացած երկրների ժամանակակից դիրքորոշումը փոխհամագործակցության, ուշագրավ և հետաքրքիր ձեռքբերումների, մշակութային երկխոսությունների և փոխհամաձայնության հասնելու անհրաժեշտ ուղին և իրագործելի տարբերակն է. այն հնարավոր է կյանքի կոչել միայն համաշխարհային մանկավարժական գանձարանում յուրաքանչյուր ժողովրդի մշակութային ներդրումների իմացության, բացահայտման և յուրացման ճանապարհով:

Ուսումնասիրության առումով այդ տեսակետից բացառիկ հետաքրքրություն են ներկայացնում արաբ ժողովրդի մշակութային ներդրումները: Քոչվոր ցեղերի միավորման շնորհիվ 7–8-րդ դարերում կազմավորվեց Արաբական խալիֆայությունը: Առավել բարձր մշակութային մակարդակ ունեցող ժողովուրդների և

արաբ քոչվորների շփման արդյունքում ձևավորվեց երիտասարդ և կենսունակ հզոր քաղաքակրթություն, որի ազդեցությունը մեծ է եղել ամբողջ մարդկության հետագա զարգացման վրա: Արաբ նշանավոր մտածողները փառաբանում էին անտիկ շրջանի հունական և հռոմեական փիլիսոփայական և մանկավարժական իմաստնությունն ու փորձը, պաշտպանում և զարգացնում էին այն: Պահպանելով հին շրջանի մշակութային փորձն ու ավանդույթները՝ նրանք նշանակալիորեն հարստացրել են դրանք պատմական նոր պայմաններում: Զարգացնելով իրենց պատմական ուսուցիչների գաղափարները, նրանք այդ գաղափարների իսկությունը ստուգել են փորձարարության մեթոդով: Նրանց անունները դարձան Միջնադարի և Վերածննդի դարաշրջանում եվրոպական քաղաքակրթության առաջադիմության դասական օրինակներ: Այդ շարքում իր առանձնահատուկ տեղն ունի Աբու Նասր ալ Ֆարաբին (873–950 թթ.): Ժամանակակիցները նրան շնորհել են «Արևելքի Արիստոտել» տիտղոսը: Նրա գիտական ժառանգության մեջ ակնառու տեղ են զբաղեցրել մանկավարժական բնույթի ստեղծագործությունները: Ինչպես Արիստոտելը, Ֆարաբին նույնպես համոզված էր, որ անձի բարոյական հատկանիշները բնատուր չեն. դրանք դաստիարակության և կրթության հետևանք են: Անվանի գիտնականը մշակել է բարոյական դաստիարակության մեթոդների հատուկ համակարգ՝ անվանելով այն Արվեստների մեթոդներ¹:

Արաբ գիտնականների բազմաթիվ աշխատություններ 12–րդ դարից հետո թարգմանվել են լատիներեն և այլ լեզուներով: Այսպես, օրինակ, «Գիտության կարգը» կապիտալ աշխատությունը 12–րդ դարում թարգմանվեց և հրատարակվեց լատիներենով: Մեծ է եղել

¹ Стн АБУ Наср аль-Фараби, Социально-этические трактаты, Алма-Ата, 1975.

արաբ գիտնականների (Իբն Սին, Նասր ալ Ֆարաբի և ուրիշներ) ազդեցությունը հատկապես անգլիացի նորարար մտածող Ռոջեր Բեկոնի (1214–1292 թթ.) գիտական հայացքների ձևավորման վրա: Այդ ազդեցության շնորհիվ Ռ.Բեկոնը կազմավորեց ինչպես գիտության համակարգի դասակարգումը (քերականություն և տրամաբանություն, մաթեմատիկա, բնափիլիսոփայություն, մետաֆիզիկա և բարոյագիտություն), այնպես էլ գրեց իր «Մեծ» և «Փոքր» հանրագիտարանները, որոնք հետագայում դարձան եվրոպական մանկավարժության մեջ պանսոֆիական շարժման և տարածման պատմական շարժառիթը:

Այն ավանդույթները, որոնց նախկինում հետևել էին այդ տարածաշրջանում բնակություն հաստատած մյուս ժողովուրդները, շարունակում էին խնամքով պահպանել ու զարգացնել նաև արաբները:

Աներկբա իրողություն է, որ անտիկ քաղաքակրթությունը լուծում էր մարդկության արդիական խնդիրները հասարակական կյանքի բոլոր ասպարեզներում՝ ներառյալ նաև երիտասարդ սերնդի դաստիարակության և կրթության ոլորտը: Արաբները խորությամբ ուսումնասիրում էին անցյալի ժառանգությունը՝ որոնելով այնտեղ այն հարցերի պատասխանները, որոնք հուզում էին նաև իրենց: Հույները, ավելի ուշ նաև հռոմեացիները, առաջադրում էին յուրաքանչյուր մարդու՝ իբրև անձի, ինքնագնահատման և ինքնաիրացման գաղափարներ: Արաբները զարգացրեցին այդ գաղափարներն՝ իրենց ապրած ժամանակաշրջանի և քաղաքակրթության պահանջներին համապատասխան: Այսպես, դարաշրջանից դարաշրջան, ժողովրդից ժողովուրդ ապրում և փոխանցվում էր մարդու՝ իբրև բարձրագույն արժեքի, համակողմանի զարգացման մասին գաղափարը, հարստանում և դառնում էր կատարյալ համաշխարհային պատմության էվոլյուցիոն զարգացման գործընթացներին համաչափ:

Տվյալ դեպքում անտիկ շրջանի և արաբական ժողովուրդների քաղաքակրթությունների միջև եղած կապերի ու փոխհարաբերությունների վերհանումը սոսկ մեխանիկական վերարտադրությունն չէ: Քննարկելով և բացահայտելով դրանք, առաջին հերթին օգնում ենք սպազա մասնագետին հաղթահարել այն կարծրատիպերը, որոնք ձևավորվել են պատմության էվոլյուցիոն զարգացման տարբեր շրջաններում: Հաղթահարելով անցյալի վերապրուկները՝ նրանք խորապես կիմանան Արևմուտքի և Արևելքի քաղաքակրթությունների պատմական կապերի, նրանց մշակութային փոխազդեցությունների և փոխառնչությունների մասին, քանի որ այդ երկու հզոր քաղաքակրթությունների միջև պատմական աղերսների, սկզբնաղբյուրների և մշակութային կապերի հզոր շերտ կա. այն առավելագույնս հնարավոր է բացահայտել և նպատակահարմար ձևով իրագործել մանկավարժության պատմության դասավանդման միջոցով:

Այսպիսով, բերված փաստերն ու օրինակներն ամբողջովին հաստատում են, որ սպազա մասնագետին շատ կարևոր է իմանալ ինչպես գիտական ու մշակութային հարաբերությունների, այնպես էլ պատմական այն երկկողմանի փոխշահավետ կապերի մասին, որ դարեր շարունակ գոյատևել ու պահպանվել են Արևմուտքի և Արևելքի ժողովուրդների գաղափարախոսություններում:

Վերածննդի դարաշրջանի մանկավարժական հարուստ ժառանգությունն իր հերթին վիթխարի ազդեցություն է թողել լուսավորության դարաշրջանի մտածողների հայացքների վրա, որի շնորհիվ շարունակում էր ժողովրդավարական և մարդասիրական մանկավարժության աննախադեպ զարգացման գործընթացը: 16–17–րդ դարերը Արևմուտքում լուսավորության ծավալման լավագույն դարաշրջաններն էին, երբ որպես գաղափարաբանություն հռչակվեցին ազատու-

թյուն, հավասարություն, եղբայրություն հայեցակարգային հասկացությունները: Լուսավորության դարաշրջանի մտածողներն առաջադրեցին անձի համակողմանի դաստիարակության գաղափարը՝ ներառելով նրանում ֆիզիկական, բարոյական, մտավոր, գեղագիտական և աշխատանքային դաստիարակությունը. աշխատանքային դաստիարակությունն ընդհանրապես բացակայում էր հին շրջանի դաստիարակության համակարգում, որն այդ համակարգի ամենախոցելի կողմերից մեկն էր:

Համաաշխարհային մանկավարժական գրականությունն ունի բազմաքանակ ուսումնասիրություններ ինչպես հին շրջանի, այնպես էլ նոր և նորագույն շրջանի դասական մանկավարժների ստեղծագործությունների և նրանց հայացքների վերլուծության մասին: Նրանց ազդեցությունը հումանիտար գիտությունների, այդ թվում նաև մանկավարժության զարգացման վրա հայտնի են և՛ Արևելքի և՛ Արևմուտքի երկրներում:

Առաքինության՝ որպես գիտելիքի, և բարու ընտրության ու չարի բացառման համար գիտելիքի որոշիչ դերի մասին սոկրատեսյան հայտնի դրույթի ազդեցությունը ակնհայտ նկատելի է Թովմա Աքվինացու այն դատողությունում, ըստ որի բանականությունն ամեն մի ազատության հիմքն է, և, որ ինտելեկտը նախորդում է կամքին. «Հենց այդ իմաստով, – գրում է Աքվինացին, – ինտելեկտը առաջ է անցնում կամքից այնպես, ինչպես շարժման պատճառը նախորդում է շարժման մեջ գտնվող առարկային, ... քանզի ինտելեկտով ճանաչված բարին է շարժում կամքը»¹:

Աքվինացու պատկերացումներում ազատությունն այստեղ ներկայանում է իբրև բանականորեն ճանաչված անհրաժեշտությանը համապատասխան գործունեություն, անհրաժեշտություն, որը բխում է տիեզերքի աստվածային կար-

գավիճակից, բնույթից, նպատակներից և դրանցով պայմանավորված օրենքներից:

Գաղափարների պատմական աղերսների և առնչությունների մի ամբողջ շարք է ձգվում Սոկրատեսից դեպի Կանտը: Կանտի առաջ քաշած փիլիսոփայական հարցադրումներում՝ ի՞նչ կարող են իմանալ, ի՞նչ պետք է անեն, ինչի՞ վրա կհամարձակվեն հույս դնել, ի՞նչ է մարդը և այլն, գերմանական դասական փիլիսոփայության նախահայրը ակնհայտորեն հետևում էր Սոկրատեսին. այն վերաբերում է Սոկրատեսի ինչպես բուն փիլիսոփայական հայացքներին, այնպես էլ այն բխում է գործնական փիլիսոփայության (բարոյագիտության) նպատակաբանությունից: Տվյալ դեպքում դա բացահայտորեն երևում է փիլիսոփայության պատմության կանտյան բանաձևում. «Հունական փիլիսոփայության կարևորագույն դարաշրջանը, – գրում է նա, – սկսվում է, վերջապես, Սոկրատեսից: Հենց նա փիլիսոփայական ոգուն և բոլոր հայեցական մտքերին տվեց միանգամայն նոր, **գործնական** ուղղություն: Դրա հետ մեկտեղ նա բոլոր մարդկանցից գրեթե միակն էր, որի վարքի մեջ **իմաստունի** գաղափարը գտավ ամենամոտիկ դրսևորումը»² (ընդգծումները բնագրային են):

Այսպես մասնագետը պետք է կարողանա բացահայտել և վերլուծել պատմական, քաղաքական, սոցիալական և տնտեսական իրավիճակը, քանի որ տարբեր երկրներում և աշխարհագրական տարածքներում դրանցով է պայմանավորվում մանկավարժական գաղափարների էությունն ու բովանդակությունը: Անգլիայում, օրինակ, լուսավորության դարաշրջանում հանդես եկավ Ջոն Լոկկը: Նա առաջ քաշեց չգրված տախտակի (Թաբուլա ռասայի) տեսությունը, որով բացատրվեց դեռևս արիստոտելյան ժամանակաշրջանից տիրապետող դարձած

¹ Summa contra gentiles, 1g. 83, 3 ad 2.

² И. Кант, Трактаты и письма, Москва, 1960, с. 337.

անձի զարգացման բնածին գաղափարների տեսությունը: Հետագայում Ուիլյամ Պետին և Ադամ Սմիթը շարունակեցին զարգացնել լոկյան այդ գաղափարները, կարևորելով աշխատանքային դաստիարակության դերը՝ որպես անձի համակողմանի զարգացման հիմք:

Լուսավորության շրջանի անգլիացի փիլիսոփաները վիթխարի ազդեցություն ունեցան ԱՄՆ–ի առաջադեմ հասարակայնության գաղափարական հայացքների ձևավորման վրա: Այսպես, Թոմաս Ջեֆերսոնը և Բենջամին Ֆրանկլինը հանդես եկան մանկավարժական առաջադիմական ծրագրերով, որոնք առանձնանում էին յուրաքանչյուր երեխայի հանդեպ ունեցած իրենց լավատեսական և մարդասիրական ուղղվածությամբ: Անգլիացի տնտեսագետների հետևությամբ նրանք նույնպես կարևորեցին կրթության դերը երկրի տնտեսական զարգացման գործում: Անգլիացիների համեմատությամբ ամերիկացիներն ավելի ժողովրդավար էին. նրանք մարդկանց չէին բաժանում հարուստների և ունեզուրկների: ԱՄՆ–ի քաղաքական նշանավոր գործիչ, ճանաչված գիտնական Բ.Ֆրանկլինը կյանքի բարձրագույն նպատակ համարում էր հաջողությունը, որին հասնելու համար որպես բացարձակ հատկանիշներ մարդու մեջ նա մասնավորում էր համախոհությունը, աշխատասիրությունը, մաքրակենցաղությունը, ողջախոհությունը. «... առաքինությունը,– գրում է նա,– պետք է չափել հաջողության հասնելու համար նրա օգտակարությամբ»¹:

Լուսավորության դարաշրջանի կրթության և մանկավարժական մտքի զարգացման տրամաբանությունը գլխավորապես պայմանավորված էր տվյալ երկրի տնտեսական և հասարակական–քաղաքական զարգացման առանձնահատկություններով: Կապիտալիզմի զարգացումն իր հերթին նույնպես խթանեց նոր

դպրոցի և նոր մանկավարժության զարգացմանը. արդյունքում լուսավորության դարաշրջանի վերջերին Եվրոպայում և ԱՄՆ–ում ստեղծվեցին այնպիսի ուսումնական հաստատություններ, որոնք կանխորոշեցին դպրոցական կրթության զարգացման դինամիկան՝ առաջ անցնելով մի քանի տասնամյակ:

Լուսավորության ժամանակաշրջանում էր, երբ մանկավարժությունը տարանջատվեց փիլիսոփայությունից՝ դառնալով գիտության ինքնուրույն բնագավառ: Լուսավորիչները երա–գում էին նոր հասարակության ստեղծման մասին, որտեղ ամեն մարդ կարող էր լինել ազատ ու երջանիկ: Դաստիարակությունը դարձավ այդ դարաշրջանի գերակայող գաղափարներից մեկը: Աննախադեպ զարգացում ապրեցին բնական և հումանիտար գիտությունները, որոնք ունեին հիմնավոր փորձարարական բազա. այդ հանգամանքը ոչ պակաս կարևոր էր, քանի որ հնարավորություն ընձեռնվեց հետազոտել մանկավարժական ցանկացած խնդիր ավելի խորությամբ և հիմնավոր քան պատմական նախորդ ժամանակաշրջաններում: Այդ մասին դիպուկ և պատկերավոր ներկայացված է Վերածննդի դարաշրջանի ամենալուսավոր մտածողներից մեկի՝ Ֆրանսուա Ռաբլեի հանրահայտ պատմվածքում. «Ես խոսում եմ,– գրում է նա,– աշխարհումս գոյություն ունեցող բոլոր իրերի ամենաստույգ գիտության մասին: Միայն այդպիսի գիտությունը ձեզ լույս աշխարհ կհանի տգիտության անդունդից, կազատի ձեզ նախապաշարումներից ու սնտիսապաշտությունից, բաց կանի ձեր աչքերը և դուք կվերածնվեք մի նոր ու զարմանալի կյանք վարելու համար: ... Ճշմարիտ գիտությունը կդարձնի ձեզ առույգ և առողջ, դուրս կվանի ձեզանից հոգնածությունն ու տաղտկությունը, դուրս կքշի հիվանդությունները և կսովորեցնի իշխել բնության խորհր-

¹ Б. Франклин, Избранные Сочинения, Москва, 1956.

դավոր և անըմբռնելի ուժերի վրա»¹:

Յուրաքանչյուր երկրում լուսավորության գաղափարներն արտացոլում էին ինչպես տվյալ երկրի պատմական, այնպես էլ ազգային առանձնահատկությունները՝ ավանդույթներ, ծեսեր, սովորույթներ, մշակութային մակարդակ և այլն: Այսպես, օրինակ, անգլիական լուսավորությանը չնայնորոշեց արդյունաբերական հեղափոխությունը, ինչպես ասենք, դա տեղի ունեցավ Ֆրանսիայում և Ճապոնիայում, այլ գնաց այդ հեղափոխության ետևից: Իսկ Ֆրանսիայում, ընդհակառակը, լուսավորությունը պայմաններ ստեղծեց դարավերջի հեղափոխության (1789–1794 թթ.), իսկ Ճապոնիայում՝ Մեյձի-Իսինի վերականգնման համար, Գերմանիայում այն վերացական գաղափարական բնույթ կրեց և այլն:

Ո՞րն է լուսավորության դարաշրջանի այն դրական և ուսանելի փորձը, որ պետք է հաղորդվի ապագա մասնագետին.

ա) Առաջին հերթին պետք է խորապես գիտակցվի կրթության սոցիալական և տնտեսական գործառույթի պատմական անհրաժեշտության գործոնը: Կարմիր թելով պատմական բոլոր կացութաձևերում անցնում է այն գաղափարը, որ կրթությունը՝ մարդու կատարելագործման միջոցով, հասարակության վերափոխման և բարգավաճման անհրաժեշտ գրավականն է: Պատմատրամաբանական այդ պատճառաբանությամբ լուսավորիչները ոչ թե անտեսեցին և մոռացության մատնեցին, այլ փութաջանորեն շարունակեցին զարգացնել անցյալի մանկավարժական առաջադեմ գաղափարները, որոնց արմատները գալիս էին Պլատոնից:

բ) Լուսավորության դարաշրջանի առաջադեմ մտածողների կողմից դաստիարակության հանդեպ իրագործվում էր սիներգետիկ գործելաձև՝ ներթափան-

ցել մանկավարժության հարակից և այլ գիտությունների մեջ, խորամուխ լինել երեխայի հոգեբանական և կենսաբանական առանձնահատկությունների իմացությանը, քանի որ առանց այդ գիտելիքների հնարավոր չէր կազմակերպել արդյունավետ դաստիարակություն և կրթություն: Այդպիսի գործելաձևի նախահիմունքներ արդեն մշակվել էին Պլատոնի կողմից: Նա առաջինն էր մանկավարժական մտքի պատմության մեջ, որը մանկավարժական հարցերին մոտեցել է հոգեբանական վերլուծությամբ. նա մշակել է խաղի հոգեբանական հայեցակարգը:

գ) Բնածին և ձեռքբերովի ընդունակությունների հարաբերակցության հարցում փիլիսոփայական վիճաբանությունը հանգեցրեց մարդ-անհատի զարգացման մեջ սոցիալականի և կենսաբանականի հարաբերակցության ըմբռնման գաղափարին. խնդիր, որը մի կողմից ներհակ լուծվում էր Հելվեցիուսի, իսկ մյուս կողմից խնդիրն ամբողջացվում էր Դիդրոյի բանավեճերում՝ հետագայում իրենց մեջ ընդգրկելով նաև ինչպես 19-րդ դարի, այնպես էլ գալիք դարերի բանախոսությունների և գիտական վիճաբանությունների վերջնական արդյունքները:

դ) Լուսավորության դարաշրջանի մանկավարժական ժառանգության հանգամանակից ուսումնասիրությունն օգնում է ուսուցչին իմանալ, թե ինչպես է ստեղծվել ու զարգացել մանկավարժական գիտությունների համակարգը, ինչպիսին է այդ համակարգի զարգացման դինամիկան, որն է մանկավարժության գիտության ուսումնասիրության առարկան, ինչ կապի մեջ է մանկավարժությունը հարակից և մյուս գիտությունների հետ և այլն: Այդ հարցերն իրենց գիտական մեկնաբանություններն են ստացել Կոմենսկու, Լոկկի, Պրիստլիի, Բանձա-նի, Կարիբարայի և այլոց աշխատություններում:

ե) Լուսավորության դարաշրջանի մանկավարժության և դպրոցի պատմության

¹ Ֆրանսուա Ռաբլե, Գարգանտյուան և Պանտագրյուելը, «Հայաստանի հրատարակչություն», Երևան, 1972, էջ 220:

ինացությունն օգնում է ուսուցչին խորա-
նալ մարդասիրական գաղափարի էության
մեջ, որի սկիզբը դրվել է դեռևս անտիկ
շրջանի փիլիսոփաների հայացքներում և
աշխատություններում: Մտանալով նոր բո-
վանդակություն և նպատակաբանություն՝
այն առաջանցիկ խնդիր է նաև 21-րդ դա-
րում: Առաջադեմ մտածողները ոչ միայն
բացահայտեցին և պահպանեցին, այլև
զարգացրեցին և հարստացրեցին իրենց
փառահեղ նախնիների գաղափարները
մարդասիրական և ժողովրդավարական
դաստիարակության վերաբերյալ: Այդ
տեսակետից բարոյագիտական բովան-
դակություն և գիտական մեծ կշիռ ձեռք
բերեցին Ֆ.Ռաբլեի, Ժ.Ժ.Ռոսոյի, Ի.Պետ-
տալոցցու, Թ.Մորի, Թ. Կամպանելլայի և
այլոց ստեղծագործությունները:

Գեմոկրիտը 26 դարերի հեռավորու-
թյունից մարդկությանը բարոյագիտա-
կան դասեր է տալիս. այն այսօր էլ արդի-
ական է. «Մի՛ արա վատ բան, եթե անգամ
մենակ ես: Սովորի՛ր ավելի շատ ամաչել
ինքդ քեզանից, քան ուրիշներից»¹:

Այդ կարգի բացահայտումներն ու
բնութագրումները, որոնք բնորոշ էին
լուսավորության դարաշրջանին, տիպա-
կան և օրինաչափ են նաև պատմական
բոլոր դարաշրջաններին՝ այդ թվում նաև
21-րդ դարին:

Մանկավարժության տեսության և
պատմության համեմատական վեր-
լուծությունը ժամանակակից նյութերի
հիման վրա բացահայտում են այն ու-
ղիները, որոնցով այսօր ստեղծվում է
համաշխարհային միասնական կրթու-
թյան նոր հարացույցը (պարադիգման),
որի խորքային տարրերի իմացությունը
շատ կարևոր է, քանի որ այն հնարավո-
րություն է տալիս աշխարհի բոլոր ժո-
ղովուրդներին կանոնակարգել իրենց
գործունեությունը, ճշգրտել ազգային
կրթության հայեցակարգի մշակման ու-
ղիները: Հարացույցում ներառված և

համակարգված է աշխարհի բոլոր ժողո-
վուրդների մանկավարժական հարուստ
ժառանգությունը:

Պատմական զարգացման արդյուն-
քում աշխարհի բոլոր ժողովուրդներն,
ի վերջո, գիտակցել են այն ճշմարտու-
թյունը, որ հասարակության զարգացու-
մը հիմնականում կախված է ամբողջ
«մարդկության կապիտալի» կրթվա-
ծության մակարդակից: Միայն բարձր
կրթվածություն ունեցող հասարակու-
թյունը կարող է դառնալ սոցիալական,
տնտեսական և մշակութային զարգաց-
ման առաջընթացի երաշխիք: Այդ պատ-
ճառաբանությունը առաջին հերթին վա-
վերացվեց այն երկրների պատմական
զարգացման արդյունքով, որոնք ընտ-
րեցին ժողովրդի բարձր կրթվածության
և զարգացման ուղին: Մյուս կողմից՝
պատմական հարուստ փորձն աշխար-
հի բոլոր երկրներին բերեց կրթության
ժողովրդայնացման անհրաժեշտության
գիտակցման գաղափարին: Կրթությու-
նը դարձավ մատչելի, անվճար և պար-
տադիր: 20-րդ դարի երկրորդ կեսին
ստեղծվեցին օրենսդրական այնպիսի
փաստաթղթեր, որոնցում օրինականաց-
վեցին յուրաքանչյուր մարդու լիարժեք
կրթություն ստանալու իրավունքը: Այսօր
խոսքն արդեն գնում է շարունակական
կրթության համար նյութատեխնիկա-
կան կայուն բազա ստեղծելու մասին:
Հասարակական զարգացումն այսօր
հանգեցրել է շարունակական կրթության
անհրաժեշտությանը, ամբողջ կյանքի
ընթացքում գիտելիքների անընդմեջ յու-
րացմանը՝ նոր հնտությունների և կա-
րողությունների ձեռք բերման ճանա-
պարհով: Փաստորեն, շարունակական
կրթությունն ունի ինչպես տնտեսական
զարգացման հեռանկարներ, այնպես էլ
բարենպաստ պայմաններ է ստեղծում
անձի ինքնաիրացման, նրա ինքնարժե-
քի բարձրացման համար:

Այսպիսով, մանկավարժության պատ-
մությունը էվոլյուցիոն զարգացման ար-

¹ Материалисты Древней Греции, Москва, 1955.

դյունք է՝ կապված համաշխարհային հասարակական, քաղաքական, տնտեսական և պատմական հարաբերությունների բնականոն, օրինաչափ զարգացման հետ: Պատմական յուրաքանչյուր ժամանակաշրջանի դաստիարակություն իր մեջ ընդհանրացնում է նախորդ դարաշրջանների փորձը, ձեռքբերումներն ու նվաճումները: Իր հերթին մանկավարժության տեսությունը նորանոր գիտելիքներ է բացահայտում ինչպես երեխայի զարգացման հոգեբանական առանձնահատկությունների և կենսաբանական զարգացման օրինաչափությունների, այնպես էլ դաստիարակության բաղադրատարրերի մասին: Ուրեմն՝ մանկավարժության տեսությունը որոշ առումով հանդես է գալիս որպես «ամփոփ պատմություն», իր հերթին մանկավարժության պատմությունն իր ձևավորման և զարգացման ընթացքայնության մեջ պահպանվում, հարստանում և շարունակ վերարտադրվում է դաստիարակագիտության տեսության մեջ: Հետևաբար՝ վստահորեն կարելի է ասել, որ այն դեպքում միայն, երբ մասնագետը հետադարձ հայացք է գցում դեպի իր մասնագիտական առարկայի անցյալը, այդ ժամանակ էլ նա հաստատուն քայլերով մտնում է տվյալ գիտության ոլորտ: Բացի դրանից, ամեն ժողովուրդը կազմավորվում է սեփական պատմության արդյունքում և, եթե նրա ավանդույթ-սովորույթներն ու մշակույթը ձևավորվում են ժամանակին, ապա համոզված կարելի է պնդել, որ մարդաբանական բոլոր գիտություններն անպատճառ պետք է ուսումնասիրվեն պատմականության տեսանկյունից:

Մանկավարժության պատմության ուսումնասիրման մեթոդներից կարևորը պատմականության սկզբունքն է. այն բացահայտում է թե տվյալ երևույթն ինչպես է առաջացել, զարգացման ինչ փուլայնություն է ունեցել և տվյալ պահին զարգացման որ մակարդակում է: Պատմական որևէ ժամանակաշրջանի ուսումնասիրությունն անհնար է դառ-

նում առանց պատմագիտական մտքի նվաճումների խորագնին դիտարկման և հաշվառման:

Ժամանակակից պատմագիտությունը հենվում է անհրաժեշտ երկու կարգի աղբյուրների օգտագործման և վերլուծության վրա. առաջինը բուն սկզբնաղբյուրներն են, երկրորդը՝ արդեն իսկ գոյություն ունեցող պատմագիտական ուսումնասիրությունները: Աղբյուրագիտական այս երկու դաշտերին լավատեղյակ լինելը պատմագիտական որևէ լուրջ աշխատություն գրելու մեթոդական անհրաժեշտ պայմաններից մեկն է: Այդ մասին պատմագիտության մեծ փիլիսոփա Ռ.Ջ.Քոլլինգվուդն իրավացիորեն գրում է. «...որևէ պատմական խնդիր չպետք է ուսումնասիրվի առանց ուսումնասիրելու այն, ինչը ես անվանում եմ երկրորդ շարքի պատմություն, ասել է, թե՛ առանց այդ խնդրի մասին պատմագիտական մտքի պատմության ուսումնասիրության: Որևէ ուսանող իր ղեկավարին չի ներկայացնի մարաթոնյան ճակատամարտի մասին իր ավարտաճառը, առանց պարզելու, թե ինչ են գրել այդ մասին ուրիշները»¹:

Պատմագիտությունը և ժամանակագրությունը՝ որպես զույգ գիտություններ, օգնում են մանկավարժության պատմության դասընթացը դարձնել առավել գիտական, տեղեկատվական, հետաքրքրական, ամբողջական և համակարգված: Ուսանողին այն հնարավորություն է տալիս համոզվել, որ մանկավարժության օրինաչափություններն իրենց մեջ պատմականություն են կրում, որ անցյալի ժառանգությունից ինչ-որ բան կորցրել է արդեն իր նշանակությունը, կամ նոր գիտելիքների համակարգում արդեն ապացուցել է իր կենսունակությունը և այդ պատճառով բաց պատուհան է վերագնահատելու, վերափմաստավորելու համար: Նույնը վերաբերում է

¹ Р. Дж. Коллингвуд, Идея истории, Автобиография, Москва, "Наука", 1980. с. 393.

նան դպրոցներին, որոնք պարբերաբար փոխվել են անցյալում և, անշուշտ, փոփոխությունների կենթարկվեն նաև ապագայում, քանզի փոփոխությունից բացի ոչինչ մնայուն չէ:

Ելնելով սույն շարադրանքի նպատակից և խնդիրներից՝ հանգել ենք հետևյալին.

Յուրացնելով մանկավարժության պատմության հիմունքները՝ ուսանողները որոշակիորեն գիտելիքներ և կարողություններ են ձեռք բերում հասարակական զարգացման պատմական գործընթացի մասին:

Ուսանողները հստակ պատկերացում են կազմում այն մասին, որ կրթության ոլորտը մեկուսացված ոլորտ չէ. այն իր վրա կրում է բազմաթիվ գործոնների ազդեցություն՝ գաղափարական, քաղաքական, սոցիալական, տնտեսական, նաև՝ շրջակա միջավայր, հոգևոր և մշակութային արժեքներ և այլն:

Սովորողները տիրապետում են գրականության տեսության վերլուծությանը և պատմական անհրաժեշտ աղբյուրներ ընտրելու և մեկնաբանելու կարողությանը, որը դեպի գիտության ոլորանները տանելու ճիշտ, սակայն ամենադժվար ուղին է: Դրանով նրանք հմտանում են հետազոտության արվեստի մեջ և ձեռք են բերում որոնելու, վերլուծելու, մեկնաբանելու, կշռադատելու և վերահիմաստավորելու հմտություններ ու կարողություններ: Դա միաժամանակ նպաստում է գիտական կենսափորձ ձեռք բերելուն և առաջացած խնդիրներին տիրապետելու մեթոդիկային:

Քանի որ սկզբնաղբյուրները վճռական դեր են կատարում ցանկացած պատմական հետազոտության համար, ուրեմն՝ սովորողները հստակ գիտակցում են, որ ներկայումս անցյալի դպրոցի և կրթության մասին գիտենք այն բանի շնորհիվ, որ անցյալի մարդիկ իրենցից հետո վիթխարի հարստություն և արժեքներ են թողել, որոնք կենդանի

վկաներն են նրանց կյանքի և գործունեության: Այսինքն, մանկավարժության պատմության դասընթացն օգնում է ուսանողին ծանոթանալ դպրոցի և կրթության սկզբնաղբյուրներին, դրանցից օգտվելու եղանակներին ու մեթոդներին:

Արդյունքում նրանք կարողանում են ոչ միայն տարորոշել սկզբնաղբյուրները հիմնական և լրացուցիչ գրականությունից, այլև ունակ են որոշարկել տարատեսակ սկզբնաղբյուրների մակարդակը, բացահայտել հիմնական և երկրորդական աղբյուրների կարևորության և կիրառելիության աստիճանը, որպեսզի ամեն մի ուսումնասիրությամբ վերագծվի անցյալի կրթության և մանկավարժական մտքի պատմական քարտեզը:

Դասընթացի պատմական բնույթը թույլ է տալիս տիրապետել հետազոտության այնպիսի մեթոդների և հմտությունների, որոնք կարևոր են մանկավարժության տեսության և պատմության ուսումնասիրություններում: Դաստիարակությունը գիտություն է անձի կարողական ուժերի, պատմական այնպիսի երևույթների բացահայտման և պարզաբանման մասին, որոնք նպաստում են մարդու ընդունակությունների և հնարավորությունների լիարժեք զարգացմանը՝ գործունեության բազմաձև բնագավառներում: Սակայն առավել ընդհանուր և բովանդակ նշանակությամբ դաստիարակությունը հանդես է գալիս որպես հասարակության մեջ մարդու զարգացման միջոց և պատճառ: Այսօրինակ ընկալմամբ դաստիարակությունն իր մեջ ընդգրկում է ինչպես ընտանիքի ազդեցության ոլորտը, այնպես էլ հասարակական խմբերը, եկեղեցին, մասնագիտական կրթությունը, քաղաքացիական հարաբերությունները և սոցիալական այլ կառույցներ, որոնք ինչ խոսք, բարդանում են այն չափով, ինչ չափով փոփոխվում և զարգանում է հասարակությունը:

Հոդվածի ներկայացման փաթեթի վրա՝ 06. 08.2013 թ.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И НОВЫЕ ПОДХОДЫ К
АКТИВИЗАЦИИ ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

ВОСКАНЯН ШОГИК

*Армянский государственный педагогический университет
имени Хачатура Абовяна*

Общеуниверситетская кафедра специализированного

обучения и прикладной педагогики

Доктор педагогических наук

Педагог является гарантом решения многочисленных задач, стоящих перед современной школой. Сегодня, наряду с увеличением общественной роли преподавателя, ему предъявляются новые требования как к совершенствованию личных качеств, так и улучшению профессиональной квалификации. Поэтому вопросы подготовки педагогов, соответствующих современным требованиям, приобретают особую важность. Особое значение придается процессу совершенствования системы психолого–педагогической подготовки. Современные задачи подготовки учителей–профессионалов срочно требуют педагогизации учебно–воспитательных процессов вуза. В решении поставленных задач особое место должно отводиться системе педагогических наук.

Дата представления статьи: 06.08.2013г.

CURRENT PROBLEMS OF PEDAGOGY HISTORY AND MODERN APPROACHES
OF MAKING ITS TEACHING MORE ACTIVE

SHOGHIK VOSKANYAN

Doctor of Pedagogical Sciences, Chair of Professional

Education and Applied Pedagogy,

ASPU after KH. Abovyan

Teacher is a guaranty of realizing and overcoming the rough problems and obstacles of the modern school. In any times, regardless of economical and political situations, mankind has relied on teachers to educate generations. Nowadays, together with their professional rise of their social role, teachers need to be carefully chosen and trained continuously. The article is devoted to the solution of the crucial issue of teaching more efficiently and enthusiastically.

Article submission date 06.08.2013